

Éveil à l'écrit et littératie familiale

Introduction

La maîtrise de la langue écrite, lecture et écriture, est devenue un enjeu social majeur. L'écrit est tellement imbriqué dans toutes les sphères de nos activités que le niveau requis pour fonctionner dans la société ne cesse d'augmenter. Ainsi, l'école qui s'est développé à l'origine pour former une minorité de personnes instruites qui deviendraient les responsables des hautes fonctions sociales se trouve interpellée pour former tous les citoyens à de tels niveaux. L'école s'est trouvée modifiée au 20^e siècle en recevant des enfants de toutes les classes sociales et non plus uniquement ceux qui faisaient partie d'une classe qui partageait une certaine culture de l'écrit (Heath 1989).

Les milieux de travail sont également confrontés à la nécessité d'avoir un personnel plus instruit pour pouvoir faire face aux demandes de changement imposées par les nouvelles technologies. Le secteur de la santé compte sur les capacités de lecture des patients pour comprendre les traitements et les ordonnances de plus en plus compliquées. Même la famille se modifie pour intégrer de nombreuses pratiques basées sur l'écrit.

Face à cette situation, des secteurs d'intervention très variés se sont trouvés à s'intéresser de façon nouvelle à l'acquisition et à la pratique des habiletés de base de lecture et d'écriture, domaine traditionnellement réservé à l'école. L'école de son côté, prend conscience que bon nombre d'apprentissages se réalisent en dehors de ses murs et que ces connaissances et ces pratiques influencent la capacité d'apprendre des élèves. On assiste donc au développement, dans tous ces secteurs, d'une volonté de collaboration basée sur une préoccupation commune et nouvelle pour la langue écrite.

Le décloisonnement des secteurs d'intervention sociale et culturelle et du milieu du travail est manifeste en ce qui concerne l'éducation des adultes par exemple. L'éveil à l'écrit se trouve également au cœur de ce mouvement d'intérêt nouveau.

Face à cet intérêt multiple, de nombreux champs de recherche ont contribué à développer les concepts utilisés dans cette nouvelle conception des rapports à l'écrit dans la société. En plus du domaine de recherche spécifique à l'éducation, la psychologie cognitive, la psychologie du développement, l'ethnologie et la sociologie, la linguistique et la psycholinguistique ont tous à leur façon avancé des façon d'expliquer l'apprentissage et la maîtrise de la langue écrite. Cette conjoncture, pour riche qu'elle soit, fait en sorte qu'on vit avec une certaine confusion de termes issus de traditions de recherche et de pratique différentes.

Ce document vise à faire le point sur certains de ces termes les plus importants en fonction des domaines de recherche qui les ont soutenus et à présenter les pratiques, les programmes, les modes d'intervention qui en découlent.

La première partie du document précisera les définitions. D'abord la définition de la littératie permettra de faire la distinction entre écrit, écriture et lecture. Puis la précision de ce qu'est l'éveil à l'écrit éclairera le choix de ce terme en le distinguant de l'éveil à la lecture et à l'écriture et de l'émergence de l'écrit. Enfin la définition de la littératie familiale

en fonction des différentes approches et courants qui la traverse assurera plus de clarté à la deuxième partie du document

La deuxième partie présentera les différents programmes et projets d'éveil à l'écrit et de littératie familiale qui sont en cours présentement principalement en Amérique du nord. Comme ces actions relèvent de différents champs d'intervention et différentes traditions de recherche, nous présenterons lorsque ce sera possible, les évaluations qui sont faites de ces recherches à ce jour.

Des chercheurs se sont basés sur ces évaluations pour tracer des pistes d'intervention en fonction des aspects les plus efficaces ou les plus praticables. En troisième partie, et en conclusion, certaines pistes pourront être présentées.

La littératie : le rapport de la personne à l'écrit

Apprendre à lire et à écrire aux enfants constitue la mission propre de l'école. Cette mission s'est limitée longtemps à certaines couches de la société. Lorsqu'on a voulu généraliser l'instruction, on a rapidement constaté qu'il ne suffisait pas d'ouvrir les portes de l'école pour ouvrir également tous les enfants à l'écrit. Face aux inégalités devant l'apprentissage, on a invoqué des disparités d'intelligence ou de la stimulation du développement en général.

Cependant, les conséquences sociales de ces conceptions sur les différences individuelles dans l'apprentissage de l'écrit ont mené à leur remise en question. Le principal nœud de difficultés se retrouvant dans les milieux défavorisés, on ne pouvait soutenir une difficulté d'intelligence généralisée. Par ailleurs, on ne pouvait se permettre, bien qu'on l'ait tenté dans des années de prospérité économique, de fournir toutes les occasions de stimulation matérielles qui marquent les différences entre milieux sociaux et auxquelles on imputait la responsabilité du déficit dans l'apprentissage de la lecture.

Une voie plus prometteuse était ouverte par les études plus poussées sur l'apprentissage du langage écrit qui permettaient de préciser les expériences les plus pertinentes à l'apprentissage de l'écrit et les activités dans la sphère sociale, familiale et communautaire qui se rattachent à ce type d'expériences.

C'est dans ce courant de recherche à la fois sur le développement des processus cognitifs spécifiques à la lecture et sur la transmission sociale et culturelle des bases de ceux-ci que le terme de littératie a été adopté.

Introduction du concept de littératie en français

Le concept de littératie a fait son apparition en français il y a une vingtaine d'années (Giasson et al, 1985, Pierre et al, 1983; 1984) mais il n'est reconnu officiellement que depuis 1991 (Pierre, 1991, 1992) et ne déborde pas le contexte des revues spécialisées sur la recherche en lecture. Depuis le début des années 2000, on l'utilise dans les milieux de l'éducation des adultes, dans le contexte de rénovation du curriculum, alors qu'on veut renouveler la conception de l'alphabétisation. Dans le milieu de l'éducation en général, c'est dans un contexte où on souhaite l'ouverture de l'école sur le milieu et la famille, on l'entend en particulier dans l'expression de littératie familiale.

L'usage plus limité du concept de littératie en français a permis de lui conserver le sens spécifique de l'ensemble du ***rapport d'une personne à l'écrit dans une société donnée*** (Pierre 1994) qui avait mené à son introduction dans le domaine de la recherche en didactique de la langue écrite.

En anglais, où le concept de «literacy» est couramment utilisé, il peut prendre le sens d'alphabétisation, de niveau de lecture, d'apprentissage de la lecture ou encore des connaissances spécialisées dans un domaine (comme dans l'expression «computer literacy»). Pourtant les premières utilisations du terme dans les années 1980 réfèrent à

l'utilisation de la lecture et de l'écriture dans un contexte. Scribner et Cole (1981): *Literacy is not simply knowing how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of use* (p. 236). Pour Teale (1982), l'interaction sociale est la clé du développement de la littératie. De Castel et Luke (1983) définissent la littératie d'une société, donc la dimension sociale dans laquelle s'inscrivent les personnes lettrées et dans laquelle les enfants sont initiés à la culture de l'écrit. On utilise donc le terme de littératie pour marquer le fait que devenir lettré dépasse l'apprentissage d'habiletés à lire et à écrire et implique de s'inscrire dans une culture de l'écrit et d'en adopter les pratiques.

William Teale (1982) souligne l'importance de conserver au terme de littératie un sens à la fois plus général ou plus intégré et plus spécifique. Le concept de littératie est plus général parce qu'il intègre lecture et écriture de même que certains aspects du langage oral dont le métalangage utilisé pour parler de l'écrit. Il est plus spécifique dans la mesure où il concerne l'usage de la langue et non pas les connaissances spécialisées dans un domaine. Bien que des connaissances spécifiques à un domaine soient nécessaires pour comprendre un énoncé oral ou écrit dans ce domaine, le concept de littératie permet d'isoler ce qui relève de la langue et ce qui est influencé par ces connaissances.

La dimension socioculturelle de la littératie

Dans le tout début, l'introduction en français du concept de littératie, Pierre (1983) fait référence à William Teale (1982) qui parle de littératie naturelle pour mettre en évidence que l'enfant dans une société lettrée développe un rapport à l'écrit, bien avant son entrée à l'école et le début de l'enseignement formel. Le fait de parler de littératie est donc en relation étroite une conception de l'écrit qui inclut les dimensions contextuelle, sociale et culturelle.

Au niveau social, le concept de littératie est intimement lié au concept de culture... Le concept de littératie permet ainsi de repenser la problématique de l'alphabétisation en tenant compte des facteurs épistémologiques, historiques, sociaux, politiques, idéologiques, linguistiques et psychologiques qui déterminent l'appropriation de l'écrit par les individus et les sociétés. (Pierre 2003)

Des études ethnographiques ont permis de mettre en lumière cet aspect de la littératie. Ainsi le livre de Shirley Brice Heath (1983) *Ways with words* est un ouvrage marquant dans ce courant. L'auteure y fait part d'une étude menée pendant plusieurs années dans les années 1970 sur deux communautés ouvrières dans le sud des Etats-Unis. Une des communautés était composée de Blancs travaillant traditionnellement dans les fabriques de textiles et l'autre de Noirs de familles agricoles au départ, mais, à l'époque de la recherche, travaillant également dans les fabriques de textile. Le contexte était celui de la déségrégation alors que des enseignants se trouvaient confrontés avec des élèves provenant des deux communautés dans les mêmes classes alors qu'ils avaient toujours été scolarisés séparément.

Les enseignants formaient un autre groupe sur lequel portait l'étude. En tant que groupe social ils formaient ce qu'on appelle la classe moyenne partageant les valeurs et les idées dominantes dans la société sur ce qu'il convient de faire dans l'éducation des enfants et

les comportements qu'on est en droit d'attendre d'eux à la maison et à l'école et aussi sur ce que les parents devraient offrir comme soutien à la réussite scolaire de leurs enfants.

Cette étude a mis en lumière le fait que la littératie s'inscrit dans l'acquisition de la culture et que les connaissances sur l'écrit sont indissociables des pratiques de socialisation dans lesquelles elles ont été acquises. Les enfants des deux communautés étudiées se trouvaient rejetés de la culture de l'école parce qu'ils n'en avaient pas intégré les pratiques, ils s'y trouvaient «étrangers». Ce qui est intéressant dans cette étude c'est que les enseignants impliqués, ayant réfléchi sur leurs propres pratiques éducatives avec leurs enfants ont pu établir des ponts avec la culture des enfants de ces communautés.

Heath propose (1989) une éducation à la littératie qui serait capable d'incorporer ces données sur la culture propre au milieu familial et à la communauté environnante. Elle avance que c'est l'utilisation d'un langage décontextualisé basé sur le fait d'étiqueter et de raconter des événements passés, qui est la base de la culture de l'école dans laquelle s'inscrit l'apprentissage de l'écrit. L'école pourrait initier les enfants à cette culture à partir de ce qu'ils possèdent déjà.

Littératie et apprentissage de l'écrit

Dès son introduction en français, le concept de littératie intègre la dimension sociale et culturelle également à l'apprentissage de l'écrit. Il permettait d'élargir la vision qu'on avait alors de l'alphabétisation : *Vise à élargir la problématique de l'alphabétisation en intégrant les différents facteurs historiques, politiques, socioculturels, psychologiques, éducationnels, qui influencent les processus d'acquisition de la lecture, les approches pédagogiques et les méthodes d'enseignement.* (Pierre 1993)

Les implications de l'introduction de ce concept se répercutent donc dans la perspective didactique et les visées pédagogiques rattachées à l'enseignement de l'écrit. *La vision véhiculée par le concept d'alphabétisation était trop restrictive ce qui, pour nous, expliquait l'inefficacité des approches d'alphabétisation telles qu'elles sont encore conçues aujourd'hui* (Pierre, 2003).

Cette conception didactique doit offrir des activités d'apprentissage qui s'adressent à toutes les dimensions de la relation de la personne avec l'écrit et également tenir compte de la place et du rôle de l'écrit dans une société et une communauté données. C'est dans ce contexte qu'on sera à même de faire acquérir par les élève à la fois les stratégies de compréhension du message et celles de l'utilisation formelle du code.

C'est ainsi qu'une didactique renouvelée de l'écrit devrait permettre de traiter l'ensemble du rapport de la personne avec l'écrit ce qui débouche sur le rapport à la société et au monde que la maîtrise de l'écrit permet. Ainsi la littératie, *Au plan individuel ... se manifeste dans la façon dont les individus peuvent s'adapter à leur environnement en assimilant de nouvelles connaissances, en étant capables de résoudre des problèmes ou de créer de nouvelles connaissances* (Pierre 2003)

Intégration des dimensions

Inclure toute la relation de la personne avec l'écrit, appelle à faire disparaître les barrières entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en les considérant comme deux aspects complémentaires de la relation de la personne avec l'écrit (Pierre 1991).

Un troisième aspect est celui du langage oral relié à l'écrit. C'est dans cette perspective que la lecture de livres à des enfants avant qu'ils sachent lire est considérée comme une activité majeure d'éveil à l'écrit. Certains types de conversation font également partie de la littératie, le fait de parler de l'écrit, des lettres ou de mots par exemple. On peut rajouter que les activités qui sont vécues dans le langage oral mais qui reposent sur un texte écrit, font partie des activités de littératie. Citons la représentation théâtrale, la lecture de poésie, la présentation scientifique ou la conférence. C.Snow, et al (1991). *Le terme de littératie indique une reconnaissance des relations complexes entre lecture, écriture, parole, mode d'apprentissage et savoir.*

Littératie, écrit et écriture

La littératie, en tant que rapport de la personne à l'écrit, se développe par une appropriation de l'écrit à travers une variété de pratique où celui-ci est présent. Dans une culture lettrée, une grande variété de pratiques impliquent l'écrit. La présence de l'écrit dans toutes les dimensions de la vie sociale amène la multiplication de ces pratiques. Souvent on confond l'écrit et l'écriture. Or si on parle de présence de l'écrit dans l'environnement, il s'agit d'un objet culturel à l'endroit duquel on développe de pratiques de lecture ou de compréhension et d'écriture, ou de production.

Il importe donc de préciser ce qu'est cet objet : «Concrètement, l'écrit réfère à l'ensemble des production écrites allant de la simple lettre de l'alphabet au roman le plus sophistiqué. De façon plus abstraite, le concept d'écrit réfère donc à «la chose écrite» dans tout ce qui la différencie de «la chose orale».» (Pierre 2003). Toute personne vivant dans une société lettrée entre en interaction avec la «chose écrite» et ce, dès son plus jeune âge et bien avant d'avoir accès au code qui permet de comprendre et produire des messages écrits.

L'enfant s'éveille à la réalité de l'écrit en se posant des questions sur cet objet dans son environnement, en observant les personnes lettrées qui l'utilisent et en interagissant avec ces dernières dans des activités en relation avec l'écrit. Tout au long de sa vie, une personne s'approprie l'écrit par toutes les activités qui y font appel.

L'appropriation de l'écrit se réalise lorsqu'une personne se sert de l'écrit pour réfléchir, pour communiquer à distance ou dans un temps différé, pour conserver des informations en mémoire, pour les fonctions qui lui sont spécifiques en fait. L'écrit est donc inscrit dans toutes les activités de notre culture et il définit cette culture, comme la littératie définit le rapport de la personne avec cette culture.

L'écriture quant à elle réfère au code utilisé pour produire des écrits. Ce code peut être à base alphabétique comme c'est le cas de la culture occidentale. Il peut également être à base idéographique comme le chinois ou syllabique comme une partie du japonais ou d'une façon les écritures sémitique. On a pensé un certain temps que l'alphabet était l'aboutissement de l'évolution de l'écriture. On considère maintenant que c'est l'adaptation à une société et à une culture qui définit le système d'écriture et qu'il n'y a pas une écriture «plus évoluée» en soi sans qu'on tienne compte de ces caractéristiques.

Le terme d'écriture peut référer également à l'activité de produire de l'écrit comme lorsqu'on parle d'une leçon d'écriture ou de la didactique de l'écriture. L'activité d'écriture fait partie de la littératie, de l'ensemble du rapport de la personne à l'écrit. Mais ce n'est pas l'aspect principal, si on tient compte du fait que les enfants entrent dans la littératie bien avant de pouvoir produire une écriture reconnaissable. D'ailleurs les précurseurs graphiques de l'écriture chez l'enfant font partie des étapes reconnues de l'appropriation de l'écrit. De même l'activité de dicter un texte à écrire par une autre personne, pour une personne analphabète, est, la participation à une activité en lien avec l'écrit et s'inscrit dans la littératie même si la participante ne maîtrise pas le code qui lui permettrait de produire elle-même le texte.

De la même façon, le terme de lecture «réfère uniquement aux processus mis en œuvre par une personne lettrée pour décoder les caractères d'écriture afin d'accéder au sens

transmis par un texte écrit. » (Pierre 2003). Encore une fois, la lecture fait partie de la littératie mais n'est pas le tout. Les activités de lecture de livre à des enfants, de «faire semblant de lire» une histoire connue, ou la participation à une lecture orale par des adultes analphabètes ou non, sont des activités de littératie en lien avec la lecture même si les participants n'utilisent pas leur connaissance du code pour ce faire.

Éveil à l'écrit : le rapport d'un enfant à l'écrit dans une société lettrée

Le concept d'éveil à l'écrit plonge ses racines dans trois domaines de recherche et d'intervention : le domaine de recherche sur les processus de lecture; le domaine de l'intervention à la petite enfance et de recherche sur le développement de l'enfant; et le domaine de recherche sur le développement du langage.

La lecture : du lecteur compétent au lecteur débutant.

Le domaine de la recherche sur la lecture s'est développé de façon exponentielle dans les trente dernières années du 20^e siècle. On peut maintenant dire que les théories sont fondées sur des faits empiriques. On dispose maintenant de modèles explicatifs des processus de lecture alors qu'il y a vingt ans on avait des perspectives (Neuman et Dickinson, 2001).

Ces recherches ont porté principalement sur les processus mis en œuvre par le lecteur compétent. Elles ont permis d'expliquer en particulier le rôle des processus centrés sur l'utilisation des signes linguistiques, la place du décodage dans une activité de lecture dont la rapidité semblait interdire la possibilité. Cette question était à la base de débats sans fin dans le milieu de l'éducation et on peut maintenant y apporter des réponses solidement établies (Adams 1991). En étudiant le lecteur compétent, on a posé des questions sur les différences individuelles entre les capacités de ces lecteurs (Stanovich, 1984) qui ont débouché sur des questions sur la période d'apprentissage de la lecture tendant vers la définition de modèles du lecteur débutant.

La recherche sur le lecteur débutant porte en anglais le nom de «early reading». Dans l'étude du lecteur débutant, on a constaté que les processus que ce dernier met en œuvre pour apprendre à lire et à écrire sont en place avant son entrée à l'école. Les recherches ont donc porté sur les différentes habiletés relatives à la littératie présentes chez les enfants d'âge préscolaire et qui sont reliées au succès dans l'apprentissage de l'écrit.

Ces études ont mené à la remise en question d'une conception antérieure sur les préalables à la lecture (en anglais : «reading readiness»). Selon cette conception des préalables, l'apprentissage de l'écrit commence à l'école avec l'enseignement formel et ce qui prépare l'enfant à celui-ci est constitué d'habiletés de nature différente, inscrites dans l'ensemble du développement : psychomotricité, latéralisation, discrimination visuelle et auditive, langage. De ce fait, cette période était exclue de la recherche sur la lecture, comme relevant du champ du développement de l'enfant.

La recherche sur le lecteur débutant, au contraire, met en lumière les habiletés et connaissances sur l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire qui sont déterminantes pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La connaissance des lettres et la conscience phonologique, par exemple sont ressorties comme des précurseurs directs pour cet apprentissage (Adams 1991). Ces découvertes importantes menées principalement en laboratoire toutefois, posaient le problème de l'apprentissage de ces notions par les

enfants. On a critiqué des approches trop formelles, mimant l'école et peu appropriées à des enfants plus jeunes.

Par exemple, face aux études identifiant la connaissance des lettres comme importante, on a enseigné de façon systématique ces notions aux enfants de maternelle. Or les résultats ont été décevants (Adams 1991). Certains programmes d'enseignement de la conscience phonologique se sont révélés peu efficaces lorsqu'ils étaient transposés des laboratoires vers les classes en partie parce qu'on a négligé la formation des enseignantes (Teale, 1987).

Le développement de l'enfant dans une société lettrée

Le domaine de l'intervention à la petite enfance s'est développé dans les dernières décennies du 20^e siècle en Amérique du nord. Avant cette époque, l'éducation des enfants relevait exclusivement de la famille. Les années 1960 ont vu naître les classes de maternelle qui visaient à intégrer progressivement les enfants à un milieu social plus structuré que la famille. Dans les années 1970, on a vu apparaître les premières garderies pour répondre à la demande des femmes de plus en plus nombreuses à entrer sur le marché du travail. À peu près à la même époque on a commencé à proposer des programmes de «stimulation précoce» pour des enfants considérés à risque pour leur développement et leur intégration à l'école. Dans cette veine, on a mis en place des classes maternelles pour les enfants de quatre ans dans les milieux défavorisés.

C'est ainsi qu'a été instauré le champ spécifique d'intervention à la petite enfance. Au point de vue théorique, cette intervention était influencée par la psychologie du développement qui avait pris beaucoup d'essor avec les travaux de Piaget sur le développement cognitif et ceux de Bowlby, entre autres, sur le développement affectif, mettant de l'avant toute l'importance du lien d'attachement entre l'enfant et les adultes significatifs qui s'en occupent.

Cette intervention s'est développée dans un souci de respecter tout le développement de l'enfant, un peu en opposition avec l'école qui était jugée trop rigide et centrée sur des contenus prédéterminés. Ce développement global devait tenir compte de toutes les composantes : l'aspect affectif, l'aspect cognitif et l'aspect psychomoteur et le langage. La dimension affective est toutefois prépondérante ayant été identifiée comme centrale au développement par plusieurs chercheurs.

Dans la foulée des travaux de Piaget on a également mis l'accent sur le jeu, considéré depuis comme le mode d'interaction des enfants avec le monde. Dans une perspective constructiviste on a considéré que le développement de l'enfant se fait à partir de sa propre action sur le monde et de son propre questionnement sur les objets et les personnes (Teale 1986).

Les programmes élaborés pour stimuler le développement chez des enfants «à risque» pour des raisons sociales, familiales ou des pathologies doivent tenir compte de tous ces aspects. Ces programmes rejoignent donc la tendance des préalables à la lecture, le «reading readiness». Ils sont souvent construits à partir de présupposés théoriques très

différents de ceux de Piaget, d'inspiration plutôt behavioriste qui comporte des listes d'habiletés à faire maîtriser et où l'activité autonome de l'enfant est peu prise en compte.

Une prise de conscience a eu lieu à la fin du siècle alors que les garderies se généralisaient et qu'après près de quarante ans d'instruction obligatoire, on se retrouvait avec un nombre important d'analphabètes. L'approche des préalables était contestée dans les milieux scolaires et on a adopté le point de vue de préparer les enfants à des apprentissages plus scolaires. L'activité principale qui est recommandée pour ce faire est la lecture de livres par des adultes. On ne sait pas exactement en quoi elle est favorable mais elle devient une activité qui semble respecter les goûts et le développement de l'enfant sans imposer un cadre trop rigide.

On a également pris conscience de ce que, dans les sociétés lettrées, l'écrit fait partie intégrante de l'environnement qu'on ne peut parler du développement de l'enfant sans tenir compte des relations avec cet aspect important du monde avec lequel il entre en contact.

À côté de programmes d'intervention très structurés utilisés dans des démarches de prévention, on retrouve donc une conception du développement comme un processus naturel qui se produit dès que l'enfant est placé dans un milieu suffisamment stimulant. Selon cette conception, les programmes du préscolaire ne doivent pas être structurés en fonction d'une didactique mais doivent miser sur un environnement riche et une intervention qui soutient la libre activité des enfants. Après avoir mis en place cet environnement, le rôle de l'adulte devient celui de soutien, d'animateur.

Les travaux d'Emilia Ferreiro, disciple de Piaget qui a élaboré une psychogenèse de l'écrit dans les années 1970, vont dans ce sens. Les travaux de Yetta Goodman, inspirés de ceux de Ferreiro visaient à appliquer cette psychogenèse à la pédagogie.

Sous prétexte de respecter le développement de l'enfant, on n'intervient pas, voulant simplement reproduire ce qui se passe dans les foyers où l'éveil à l'écrit est vécu de façon naturelle.

Le développement du langage

Un secteur particulier du domaine de recherche sur le développement de l'enfant s'intéresse en particulier au développement du langage. On a considéré, au départ les premiers stades du développement du langage de façon isolée de l'écrit. On considérait, depuis le début du siècle, avec Saussure que le langage oral étant premier signifiait que l'écrit se développait seulement plus tard.

Dans un deuxième temps, l'importance de la présence de l'écrit dans l'environnement du jeune enfant a été prise en considération. La lecture de livre par des adultes à de jeunes enfants a été prise comme situation de développement du langage. On insiste alors plus sur le langage oral que sur les habiletés de littératie qui peuvent se développer dans cette situation (Dickinson, Cote et Smith, 1993; Dickinson et Smith 1994; Sénéchal et Cornell, 1993; Valdez-Mencaca et Whitehurst, 1992; Whitehurst et al 1988)

Les chercheurs de ce domaine ont accordé de l'importance à distinguer ce qui relève du langage et ce qui est propre à l'écrit. Snow (1983) considère comme relevant de la littératie, uniquement les activités et habiletés directement en rapport avec l'écrit : lire, écrire ou jouer à des jeux de langue, ou encore apprendre sur l'écrit. Dans ces sens elle ne considère pas comme des comportements de littératie le fait de faire semblant de lire ou de tenir un discours oral semblable au discours écrit.

Cependant, dans la même étude qui vise à comparer l'apprentissage de l'oral avec celui de l'écrit, elle arrive à la conclusion que la différence en est plus une de degré, l'écrit serait plus décontextualisé que l'oral bien que ce dernier puisse l'être dans certaines de ses formes. Les activités qui soutiennent l'apprentissage de l'écrit et de l'oral sont les beaucoup les mêmes bien que l'écrit demande plus de pratique, plus d'enseignement explicite et se trouve plus encadré par des conventions et des règles (Snow, 1983).

On considère ainsi que le développement de la littératie est une activité de langage et se développe en relation étroite avec le langage oral. On a identifié des situations où le langage oral était plus susceptible de soutenir la littératie. Ainsi la conversation qui se tient autour de la lecture de livres par un adulte peut être plus ou moins stimulante pour développer un langage décontextualisé ou non immédiat. Ce langage est celui qui porte sur des réalités non immédiatement disponibles ou fournit des explications en plus de consignes immédiates. Les conversations autour de repas peuvent aussi servir à ces fins si on en profite pour raconter des événements ou fournir des explications nouvelles (Beals, De Temple, Dickinson, 1994).

Le concept d'éveil à l'écrit

C'est dans cette convergence et dans cette préoccupation du développement et de l'apprentissage chez le jeune enfant avant l'école mais en lien avec l'école qu'a commencé à être utilisée l'appellation d'éveil à l'écrit ou, en anglais «emergent literacy». William Teale (1986) a développé ce concept, expliquant l'usage des termes.

Émergence réfère à ce qui est en processus de devenir. Quatre raisons font que ce concept d'émergence caractérise le développement de la littératie chez le jeune enfant.

- 1. Met de l'avant le fait qu'à n'importe quel moment de son développement, l'enfant est en processus de devenir lettré. Il n'y a pas de degré zéro de la littératie.*
- 2. Met en lumière la continuité dans le développement de la littératie. Lire ou écrire de façon conventionnelle n'est pas différent de ce que l'enfant fait pendant la période d'éveil à l'écrit. Les motivations, les fonctions et les usages de l'écrit sont les mêmes que ceux explorés par l'enfant dans la période d'éveil. Les processus psycholinguistiques sont également les mêmes.*
- 3. L'émergence implique tout de même une discontinuité dans la mesure où un développement a lieu et que celui-ci procède par étapes qui peuvent être identifiées si on considère un moment isolé où l'enfant est arrivé.*
- 4. Le terme d'émergence suggère également que la croissance pendant cette période se produit sans l'apport important d'enseignement formel. L'enfant développe sa littératie dans le contexte de ses expériences dans sa famille et sa communauté.*

Émergence suggère donc que l'enfant apprend toujours à lire et à écrire et qu'il y a une direction générale de ce développement.

Teale 1987

Le terme de «emergent literacy» est le plus couramment utilisé en anglais alors qu'en français on rencontre plus souvent celui d'éveil à l'écrit ou d'éveil à la lecture et à l'écriture et aussi parfois celui d'émergence de l'écrit.

Émergence de l'écrit

Dans un contexte où les mouvements du «whole language» et de la pédagogie ouverte sont très en vogue, émergence a pris une connotation de «développement naturel» contraire à ce que visait Teale (1982). Émergence réfère ainsi de façon presque exclusive à la quatrième caractéristique de Teale. De plus, si le terme littératie contient, en soi, la notion de rapport, de relation, le fait de parler d'émergence de l'écrit ne fait aucune référence à cette relation. Émergence de l'écrit, contrairement à l'expression anglaise «emergent literacy» laisse entendre que l'écrit serait issu de la personne de l'enfant à partir d'un potentiel inné, laissant peu de place à l'intervention culturelle et éducative. Émergence de l'écrit n'apparaît donc pas approprié puisque l'écrit existe déjà dans la culture qui précède l'initiation de l'enfant à celle-ci.

Il semble donc plus approprié d'utiliser le concept d'éveil à l'écrit qui permet de mettre de l'avant les points suivants.

1. L'aspect relationnel du développement de la littératie. Le jeune enfant est introduit à l'écrit, développe son rapport au langage écrit dans la même mesure où il est introduit à la culture (Teale, 1982).
2. L'aspect du développement de l'enfant : un processus continu plutôt que tout ou rien et l'aspect de progression dans une direction donnée. Cet aspect demande qu'on développe des activités appropriées à un certain niveau de développement, sans se centrer uniquement sur le contenu (Teale, 1987).
3. L'aspect de l'homogénéité entre les apprentissages réalisés dans cette période et ceux qui sont plus formalisés ou organisés pendant la période scolaire. (Teale, 1987, Whitehurst et Lonigan, 1998).
4. Permet à la fois d'inclure un développement informel dans la relation avec les parents ou autres personnes lettrées significatives dans l'éducation familiale et les activités «d'enseignement» ou plus organisées, avec des intervenants professionnels et ce, dès le plus jeune âge, dans les ateliers de stimulation ou en milieu de garde (IRA, NAEC 1998, Pierre 1989, 2001).

Émergence de la littératie

L'expression d'émergence de la littératie permettrait quant à lui de référer à une période de la vie de l'enfant où s'établit un rapport avec l'écrit qui sera formalisé pendant la période scolaire qui suivra. Émergence de la littératie permet d'évoquer le rapport qui est inclus dans le terme de littératie. On distingue ainsi cette période de l'action et de l'interaction entre l'adulte lettré et l'enfant qui s'y déroule.

En même temps, parler d'une période d'émergence de la littératie met l'accent sur la continuité entre les activités et apprentissages réalisés alors et ce qui se déroulera ensuite à l'école. Dans cette perspective, l'école pourrait s'inspirer des pratiques d'éveil pour assurer la continuité entre la famille, la petite enfance et la période scolaire (Heath, 1989)

Éveil à la lecture et à l'écriture

Éveil à l'écrit évoque donc la relation entre l'adulte lettré (parent ou éducateur) et l'enfant, relation dans l'écrit qui initiera l'enfant à la culture de l'écrit. L'expression «éveil à la lecture et à l'écriture» qui est également souvent utilisée devient trop restrictif parce que ces deux termes sont trop spécifiques à des habiletés de traitement de l'écrit.

On choisit parfois cette expression pour éviter de laisser entendre éveil à l'écriture qui est souvent confondu avec l'écrit. Nous avons précisé au début du texte la différence entre ces termes. Le terme d'écriture utilisé en combinaison avec celui de lecture réfère aux deux habiletés complémentaires de compréhension et de production de l'écrit. Or toute la recherche et la réflexion actuelle sur dans le domaine indiquent clairement que devenir lettré est beaucoup plus que de maîtriser ces habiletés. Tout l'aspect socioculturel et les relations entre langage oral et langage écrit sont maintenant indissociables de la littératie (Pierre 2003; Snow, 1991; Sulzby et Teale, 1991; Teale, 1987).

Intervention en éveil à l'écrit

Teale (1982) met de l'avant trois conditions nécessaire pour que l'enfant développe un rapport avec l'écrit : la présence de l'écrit dans l'environnement; des questions que l'enfant se pose sur l'écrit; une exploration de l'écrit qui permet d'en faire ressortir les régularités. Les deux dernières conditions correspondent à une prise de position sur le rôle actif de l'enfant dans l'apprentissage. Cependant, ces conditions qui selon Teale correspondent à une conception constructiviste de l'apprentissage de l'écrit ne sont pas suffisantes parce que l'écrit est un produit culturel et se développe dans les interactions sociales de l'enfant avec son entourage lettré.

Social interaction is the key. In fact, the whole process of natural literacy development hinges upon the experience the child has in reading or writing activities which are mediated by literate adults, older siblings, or events in the child's everyday life. Although perhaps not sufficient in and of themselves, the interactive events function as what might usefully be described as the inducer in the process. That is to say, such events serve an absolutely essential role in both triggering and furthering development.
P.559

Deux conditions sont nécessaires pour que l'interaction soit réelle. D'une part, l'enfant doit être partie prenante de cette interaction. Il doit non seulement participer à l'activité qui aurait été préparée pour lui de l'extérieur, mais il doit y apporter ses propres motivations et buts et il doit également connaître les conditions dans lesquelles se déroule l'activité et participer à leur mise en place. L'autre condition concerne le rôle du langage dans de telles activités. L'enfant doit participer par la parole à l'activité de littératie. (Teale 1982)

Cette interaction permet à l'enfant de construire la littératie dans ses constituants : fonctions, usages, processus et conventions. Elle sert aussi à construire la motivation

parce qu'elle situe ces apprentissages dans le contexte d'une relation affective importante pour l'enfant. (Teale 1982)

Pour cette raison, on invoque Vygotsky plus que Piaget dans une conception où l'interaction sociale est première et la source de l'intériorisation des actions sur l'écrit par les enfants.

En fonction des origines théoriques auxquelles ils se réfèrent, des définitions qu'ils acceptent, des domaines d'intervention dans lesquels ils travaillent, les agents de l'éducation défendront des positions différentes sur l'intervention en éveil à l'écrit. Il existe une variété de types d'intervention qui se situent sur un continuum partant du laisser aller à l'enseignement formel. Du premier côté, on retrouve une invocation du constructivisme qui mettrait l'enfant et son activité libre au cœur de l'apprentissage. Dans cette perspective on insiste beaucoup sur le jeu libre et la nécessité d'intervenir sur l'environnement. De l'autre côté, on en appelle aux connaissances théoriques sur la lecture qui se sont développées depuis trente ans et de la nécessité d'en faire profiter tous les enfants dans une action préventive des difficultés envisagées qui sont souvent le lot des enfants de milieux défavorisés ou minoritaires.

Cette controverse s'est manifestée aux Etats-Unis autour des pratiques d'éveil à l'écrit «appropriées au développement» de l'enfant (developmentally appropriate practices). L'association nationale pour l'éducation de la petite enfance (National Association for the Education of Young Children, NAEYC) a produit en 1997 un manifeste pour favoriser l'éveil à l'écrit par des pratiques se voulant appropriées au développement. Les enseignants et autres intervenants du milieu de l'éducation, regroupés dans l'International Reading Association (IRA) ont protesté en disant que ce manifeste négligeait le rôle de l'enseignement en général et de la lecture en particulier. Après deux années de débats et la contribution d'un bon nombre de chercheurs et un colloque où des praticiens et des chercheurs des milieux de l'éducation et de la petite enfance ont participé à des discussions, les deux associations ont produit un manifeste commun.

Cette déclaration constitue un compromis. Elle porte sur la lecture et l'écriture plutôt que sur la littératie dans le sens plus large. «Les acquisitions en lecture et en écriture sont considérées comme un processus de développement en regard de l'écrit plutôt qu'un état de tout ou rien. Par contre ce processus ne se développe pas «naturellement», il nécessite une intervention planifiée soigneusement.» (IRA, NAEYC, 1998)

L'activité la plus favorable au développement de la littératie, selon cette déclaration conjointe, est la lecture de livres à haute voix par des adultes. Cette position rejoint les deux associations en associant un environnement stimulant contenant une variété d'écrits dont les livres pour enfants et une intervention de l'adulte qui n'est pas trop scolaire puisque la lecture de livre est pratiquée d'abord dans les familles. L'intervention préscolaire devient ainsi un prolongement de ce qui se déroule dans les foyers.

On retrouve le même débat à chaque fois qu'il est question de définir des programmes pour la petite enfance. On a d'un côté les tenants du jeu et de la centration sur l'enfant qui craignent que toute intervention mettant de l'avant des connaissances sur l'écrit ne soit un embrigadement précoce des enfants dans un système où ils perdront leur autonomie. Par ailleurs, il existe de programmes qui visent exclusivement le développement d'habiletés, en conscience phonologique, sur les lettres ou la calligraphie et qui mettent de côté d'une

part les caractéristiques du développement de l'enfant et de l'autre toute la dimension socioculturelle du développement de la littératie.

Rebecca S New (2001) prend position dans ce même débat. À partir d'une comparaison de programmes pour la petite enfance en Italie et aux États-Unis, elle affirme que des pratiques «appropriées au développement» sont définies culturellement. Elle note la présence de deux types de programmes : l'un axé sur le jeu et l'autre très scolaire dans les deux pays. Cependant, en Italie, le domaine de la petite enfance est considéré comme relevant davantage des familles. Il est beaucoup moins institutionnalisé et réglementé. La notion de déficit ou d'enfant «à risque» n'existe pas. Dans cette société, les adultes veulent que leurs enfants deviennent de bons Italiens et ces valeurs sont portées autant par les éducatrices que par les parents et les autres membres de la communauté. La collaboration entre les familles et les milieux de garde est à la base des programmes, beaucoup plus que des directives édictées par l'état.

Une troisième voie se dessine où les deux courants de recherche pourraient concourir à une intervention à la fois basée sur les apprentissages les plus importants et à la fois sur une meilleure connaissance du milieu dans lequel vivent les enfants à leur arrivée à l'école.

New (2001) soutient que le changement de terme de «emergent literacy» vers «early literacy» indique un abandon des conceptions où on croyait que l'écrit se développait à partir d'un potentiel inné de l'enfant et que le rôle d'éducateur était davantage un soutien qu'une instruction. Elle considère qu'il s'agit d'une ouverture à définir les programmes en tenant compte à la fois des données sur le développement de l'enfant et des valeurs culturelles dans un milieu donné. Cette nouvelle vision demande à ce que le milieu d'intervention à la petite enfance s'ouvre sur la famille et la communauté pour établir les valeurs sur lesquelles on veut miser pour assurer la meilleure éducation des enfants.

Le défi semble donc de respecter le développement de l'enfant tout en sachant que ce dernier est fortement influencé par l'environnement et surtout par l'intervention éducative qui y est offerte. Cette dernière doit donc être basée sur une connaissance approfondie de la littératie. Celle-ci, à son tour doit être définie en fonction de l'enfant en développement. Contenu et action éducative se définissent donc mutuellement. Les approches les plus prometteuses se dessinent donc avec des racines dans les deux domaines de savoir : l'enfant de 0 à 5 ans dans sa relation à l'écrit dans sa famille et sa communauté et l'écrit et les processus cognitifs impliqués dans la lecture et l'écriture.

Les composantes de l'éveil à l'écrit

Des auteurs se sont attardés à distinguer les différentes composantes de ce qu'on appelle l'éveil à l'écrit. On s'entend généralement pour dire que ce construit est constitué de connaissances, de savoir faire et d'attitude ou de relations personnelles et sociales avec l'écrit. Selon les orientations on mettra en valeur l'un ou l'autre de ces aspects.

Sulzby et Teale (1991), dans une revue de la recherche et des pratiques en éveil à l'écrit proposent la division suivante :

1. La lecture de livre parent enfant
 - Lecture de livres comme activité socialement construite
 - Lecture de livre comme une routine dans des cycles de dialogue
 - Changement des routines avec l'évolution des enfants
 - Lecture autonome de livre par les enfants
 - Différence de styles chez les adultes lecteurs pour les enfants.
2. L'écriture inventée
3. La littératie familiale (les pratiques en milieu naturel)
4. La conscience métalinguistique et en particulier la conscience phonologique

Dans un livre qui a marqué le domaine, *Preventing reading difficulties*, Snow, Burns et Griffin (1998) proposent une description des différentes activités propres à stimuler l'éveil à l'écrit.

- Stimuler l'interaction verbale;
- Enrichir le vocabulaire des enfants;
- Parler au sujet des livres;
- Offrir de la pratique sur la structure sonore des mots;
- Développer la connaissance de l'écrit incluant la production et la reconnaissance des lettres;
- Se familiariser avec les buts de la lecture et ses mécanismes.

Ces auteures placent le développement de la littératie dans le cadre du développement cognitif de l'enfant. L'enfant apprend d'une manière générale à utiliser les symboles pour remplacer les objets. Le passage se fait entre langage oral et langage écrit lorsque l'enfant devient capable de prendre le langage comme objet de sa pensée plutôt que de l'utiliser pour penser. La conscience métalinguistique jouerait donc un rôle majeur dans ce passage, elle serait l'élément moteur du développement de l'écrit.

Whitehurst et Lonigan (2001) considèrent l'émergence de la littératie comme des comportements reliés à l'écrit mais précurseurs de la lecture véritable. Ces précurseurs sont des composantes légitimes du développement de la littératie mais se distinguent du savoir lire proprement dit. Ils divisent les comportements et connaissances reliées à l'écrit en deux catégories : les processus partant de l'intérieur vers l'extérieur et les processus partant de l'extérieur vers l'intérieur. Il s'agit de distinguer la source de stimulation à l'origine de l'activité. Dans la première catégorie, partant de l'intérieur, on fait référence au traitement d'informations apportées par les mots, les lettres, à des informations de nature proprement linguistiques. Dans la deuxième catégories, les informations sont considérées comme provenant de l'extérieur du domaine linguistique, du texte, ce sont des informations provenant des connaissances générales sur le sujet, le contexte de l'activité, le vocabulaire connu par le lecteur, sa connaissance de la structure d'un récit. Il s'agit d'une catégorisation en fonction de la nature des connaissances qui sont mises à contribution par un lecteur en situation.

Connaissances de l'intérieur vers l'extérieur

- Tout ce qui est connaissance sur la phonologie est considéré intérieur au domaine. Même si ces connaissances ne sont par directement apportées par l'écrit, qu'elles peuvent se développer en partie sans l'écrit, elles font partie des connaissances linguistiques parce qu'elles sont en lien étroit avec l'apprentissage de l'écrit.
- Les connaissances spécifiques à l'écrit font partie de cette catégorie : le nom des lettres, les sons qui leur sont associées. On mentionne d'ailleurs que ces notions profitent d'être enseignées ensemble.
- Écriture : les activités où l'enfant fait semblant d'écrire et l'apprentissage de l'écriture de son prénom font partie des connaissances propres au domaine.

Connaissances de l'extérieur vers l'intérieur

- Habilités verbales : vocabulaire, compréhension de l'oral et connaissances de la structure du récit. Il semble établi que le vocabulaire est en lien avec le développement de la sensibilité phonologique.

Les recherches menées par ces auteurs auprès d'enfants d'âge préscolaire qui ont été suivis jusqu'en 2^e année indiqueraient que les habiletés des deux types seraient corrélées entre elles uniquement dans les premières années de la vie. À partir de l'entrée en maternelle (5 ans), les habiletés de chaque catégorie sont corrélées entre elles, c'est-à-dire que des forces dans les habiletés verbales prédisent des forces dans le même domaine dans le futur et des forces dans les habiletés intérieur/extérieur prédisent des forces dans ce même domaine plus tard.

Sénéchal et al. (2001) avancent qu'il importe d'isoler ces composantes, au moins au point de vue théorique pour pouvoir intervenir de façon efficace. Selon eux, les recherches utilisent déjà des instruments différents pour mesurer les différents aspects de ce qui est un construit théorique complexe. La délimitation des composantes de l'éveil à l'écrit suivrait la démarcation imposée par les tâches utilisées pour mettre en lumière les connaissances et compétences des enfants en relation avec l'écrit.

À partir de deux synthèses dans le domaine, celle de Mason et Stewart (1990) et celle de Whitehurst et Lonigan (1998), ces auteurs proposent une classification des comportements qui constituent la période d'émergence de l'écrit chez les enfants. De plus ils avancent que l'éveil à l'écrit proprement dit, ou l'émergence de la littératie, serait constitué des seules composantes rattachées directement à l'écrit.

Connaissances et habiletés émergentes de littératie

- Le savoir conceptuel sur la littératie : connaissances sur l'acte de lire et l'acte d'écrire; connaissances sur les fonctions de l'écrit; perception de soi comme apprenti lecteur; lecture en contexte comme lire des livres connus ou reconnaître des écrits dans l'environnement.
- Le savoir procédural sur la lecture et l'écriture : orthographe inventée; connaissance des lettres; connaissance des correspondances lettres – sons; lecture de mots avec aide.

Connaissance et habiletés sur le langage oral

- Connaissance de la structure narrative
- Vocabulaire
- Compréhension orale

Connaissances et habiletés métalinguistiques

- conscience phonologique

- conscience syntaxique

Le fait d'isoler ces différents aspects au point de vue théorique permet, selon ces auteurs de proposer des modèles plus élaborés pour l'apprentissage de la l'écrit. Ainsi, la recherche longitudinale rapportée dans l'article, confirmerait le fait que le savoir le plus important serait le savoir procédural sur la lecture et l'écriture, le savoir faire. Cependant le savoir conceptuel sur l'écrit est relié au développement de ce savoir faire.

Par ailleurs, on constate que le savoir sur le langage oral intervient lorsque l'enfant sait lire et influence la compréhension alors qu'il est peu relié à l'apprentissage de la lecture comme tel.

Le savoir métalinguistique, comme le démontrent un grand nombre d'autres études, serait fortement relié à l'apprentissage de la lecture et également à la lecture courante. De plus on constate des liens entre le vocabulaire oral et le développement de la conscience phonologique et aussi des liens entre la connaissance des lettres et cette dernière.

Évaluation

Il faut noter en terminant que l'évaluation de l'éveil à l'écrit se ressent de toutes ces conceptions.

D'une part, les approches d'inspiration behavioriste / cognitive mesurent l'éveil, comme les préalables à l'entrée à l'école, grâce à des tests de développement qui fixent des ensembles d'habiletés à développer pour atteindre un niveau prédéterminé. D'autre part des approches à tendance plus «naturelle» mettent de l'avant le jeu libre de l'enfant comme facteur unique de développement et s'oppose ainsi à toute forme d'enseignement comme étant trop «scolarisant» et de la même façon à toute forme d'évaluation.

La littératie dans la famille

Comme l'éveil à l'écrit se déroule avant l'enseignement formel à l'école, on a étudié les pratiques dans les familles qui soutenaient ce développement. L'ensemble des recherches qui se sont penchées sur l'intervention dans les familles les plus favorables à l'éveil à l'écrit et qui ont proposé des pistes d'intervention pour développer des programmes destinés aux familles en connu sous le nom d littératie familiale.

La littératie familiale : une approche socioculturelle

Dès le début du vingtième siècle, il est acquis que la participation des parents est majeure dans une scolarité réussie. Huey (1908) affirmait que les parents sont les premiers enseignants et les plus importants. Il affirmait également que les parents qui lisent des histoires à leurs enfants leur offrent la meilleure chance de succès. Depuis lors, on a toujours considéré qu'une partie de la réussite relevait de la famille.

Lorsque l'instruction s'est généralisée à tous les enfants au milieu du siècle, on a constaté que la réussite n'était pas égale, les chances de réussite non plus. De plus il apparaissait évident qu'un ligne de partage majeure suivait celle des milieux sociaux. Dans les années 1960, on a instauré des programmes pour palier à cette difficulté, programmes qui visaient à compenser des manques imputés à la pauvreté et à un milieu familial peu stimulant. Il s'est alors installé, dans le milieu de l'éducation, une conception qui reléguait la source des difficultés dans la famille. Certaines recherches soutenaient même que l'école n'avait pas le pouvoir de faire apprendre des enfants si la famille n'avait pas fourni un certain apport.

Les programmes instaurés pour aider les familles défavorisées visaient donc à combler un déficit. Le plus important, aux Etats-Unis, est le programme «Head Start», débuté dans les années 1960. À Montréal, le programme «Opération Renouveau», suit les mêmes principes et est en cours depuis 1970. On y retrouve une multitude de mesures compensatoires s'adressant aux enfants d'âge scolaire, mais une des plus importantes est l'instauration de classes de maternelle pour les enfants de 4 ans qui incluent toujours une visée de rejoindre les parents. L'approche envers les parents est de les aider à stimuler leurs enfants, par exemple en leur lisant des livres et à soutenir les enfants dans leurs apprentissages scolaires. De là se sont développés des programmes spécifiques de «compétences parentales». D'autres programmes du même type sont nés dans des contextes non scolaires, des services sociaux ou paramédicaux. Ils forment un ensemble de services de soutien aux familles.

Le mouvement de littératie familiale a vu le jour, au début des années 1980, en réaction à cette conception du soutien aux familles en situation de pauvreté. La littératie familiale est donc une contestation des approches éducatives qu'on a appelé l'approche du déficit. On retrouve donc presque toujours, dans les écrits sur la littératie familiale une prise de position sur cette approche du déficit.

Les deux principales critiques formulées à l'égard des programmes traditionnels sont le manque de spécificité et l'imposition d'un modèle de pratiques de la classe moyenne comme standard de comparaison.

Non spécificité des programmes

Après quelques années de travail dans les programmes compensatoires, les évaluations se sont montrées peu concluantes. Les actions étaient trop dispersées et les résultats ne se faisaient pas sentir. On a identifié une cible principale, les apprentissages scolaires, et c'est dans ce cadre que la littératie prend toute son importance. On est passé d'une approche «omnibus» à une intervention plus ciblée sur le langage et le langage écrit en particulier au préscolaire (Neuman et Dickinson 2001). La littératie familiale, ciblant les pratiques en relation avec l'écrit est donc une réponse à ce type d'intervention.

Imposition du modèle de pratiques parentales issues de la classe moyenne

Auerback (1989, 1995) a fortement critiqué le fait qu'on parte de présupposés et même de préjugés sur les pratiques parentales dans les milieux minoritaires ou défavorisés pour «blâmer la famille» pour la faible réussite des enfants. Elle cite cinq de ces présupposés sur les milieux minoritaires ou défavorisés qui fondent l'approche du déficit.

1. L'environnement familial est pauvre en littératie, l'éducation n'est pas valorisée ni soutenue.
2. La littératie se transmet de façon unidirectionnelle des parents vers les enfants.
3. Ce sont les pratiques de type scolaire qui sont les plus favorables pour préparer les enfants à l'école.
4. Les pratiques scolaires ne sont pas à questionner, ce sont les facteurs familiaux qui déterminent si les enfants vont réussir.
5. Les problèmes rencontrés par les parents les empêchent de développer un environnement favorable pour le développement de la littératie.

Auerback 1989

Ces conceptions erronées ont toutes été contestées par des recherches mais, dans les milieux de l'éducation traditionnels les conceptions sont parfois longues et difficiles à changer. Les écoles ont des traditions fondées sur une longue pratique et des théories et elles n'ont pas toujours de facilité à remettre en question leurs pratiques pour y incorporer d'autres façons de faire. La littératie familiale s'est donc constituée d'abord en un mouvement qui tente de promouvoir une conception socioculturelle de la littératie et de l'éveil à l'écrit.

La définition de la littératie familiale

La littératie familiale s'étant constituée dans la pratique par une prise de conscience des limites de l'approche du déficit, il est difficile, dans un premier temps, de lui trouver une définition unique. Une autre raison qui rend la définition difficile à élaborer c'est que cette expression réfère nécessairement à des valeurs et à des présupposés culturels et sociaux (Morrow et Paratore, 1993).

Dans le cadre de la littératie familiale, on adopte en fait une certaine définition de la littératie et de l'éveil à l'écrit. On a vu que le concept de littératie incluait la prise en compte de la dimension socioculturelle. Dans une perspective socioculturelle, c'est le contexte social et les interactions qui donnent du sens aux processus cognitifs (Ferdman et Weber, 1994). Or en éducation cette dimension n'a pas été intégrée dans les pratiques éducatives ou de gestion scolaire. La didactique de la lecture et de l'écriture tarde également à incorporer dans ses méthodes la prise en compte du milieu familial et communautaire.

La littératie familiale, visant à approfondir les implications de cette dimension socioculturelle de l'acquisition et des pratiques de littératie, a exploré au moyen de recherches ethnographiques les différents usages de l'écrit dans les familles et dans les communautés. Ainsi, le terme de littératie familiale a été utilisé pour la première fois en 1983 par Denny Taylor dans le cadre d'une recherche menée auprès de familles de milieu moyen aux États-Unis. Cette recherche a été poursuivie dans des milieux défavorisés avec Catherine Dorsey-Gaines et publiée en 1989.

À partir de ces études fondatrices, on a pu identifier une variété de pratiques avec l'écrit dans les familles qui dépassent largement la simple lecture de livres, ce qui a contribué à contester des préjugés sur les milieux défavorisés, tel que nommés par Auerback (1989). D'abord on constate que, dans nos sociétés lettrées modernes, l'écrit est très présent dans tous les foyers dans des formes très variées, même si les livres peuvent être absents dans certains endroits. En observant l'activité des enfants dans leurs familles, on réalise que l'acquisition de la littératie se fait par le partage d'activités inscrites dans la culture propre du milieu et où tous sont actifs. Le modèle de transmission unidirectionnel et les pratiques scolaires sont loin d'être les seules à permettre cette acquisition.

Ces recherches ont également mis en évidence que s'il est vrai que les familles pauvres ou minoritaires vivent une quantité de problèmes, il est faux de dire qu'elles ne peuvent s'en sortir et que le fait de maîtriser la littératie peut être vu comme une solution et non une tâche ou un problème supplémentaire. Snow et Tabors (1996) font remarquer que le concept de milieu social est très large et recouvre un ensemble de facteurs comme la scolarité, le revenu, le statut d'emploi, les conditions d'habitation, le temps de loisir, l'attitude envers l'école, l'expérience avec l'école, les attentes, le réseau social et le style de relations avec les enfants et l'entourage. On pourrait ainsi expliquer la différence entre les interactions autour de la lecture de livre par la plus ou moins grande appropriation de l'écrit chez la mère (Neuman, 1996), appropriation qui rend à l'aise avec le texte plutôt que d'être à son service et qui n'est pas directement liée au niveau de scolarité.

Ces recherches visaient également à préciser les relations entre ce qui se passe dans la famille et les résultats à l'école. Ces liens semblent une évidence et on les a mis en évidence par des études de corrélations mais on n'a pas expliqué en quoi ils consistaient. On n'a pas précisé quelles pratiques des familles sont favorables et quelles pratiques de l'écoles peuvent entrer en conflit avec celles des familles (Purcell-Gates 1993)

Une autre donnée qui a soutenu le développement de la littératie familiale est la préoccupation de l'éducation des adultes et de l'alphabétisation dans les années 1980. Une prise de conscience de la problématique de l'analphabetisme fonctionnel et de ce qu'on a appelé le cycle de l'analphabetisme et de la sous-scolarisation a mené à la promulgation de l'année internationale de l'alphabétisation en 1982. Cette situation était propice à la critique de l'école et à la prise en compte des facteurs sociaux en lien avec l'apprentissage.

Auerback (1989) ajoute que, si les demandes sociales et contextuelles à la maison deviennent des obstacles qu'il faut surmonter pour apprendre, les exigences de la vie sont considérées comme un éloignement des prescriptions scolaires. Si on définit la littératie familiale de façon plus large, de façon à inclure une variété d'activités et de pratique intégrées dans la trame de la vie quotidienne, le contexte social devient une ressource qui peut enrichir l'apprentissage plutôt que l'entraver. L'acquisition de la littératie est ainsi vue en relation avec son contexte et ses usages. La littératie prend tout son sens pour les étudiants parce qu'en lien avec leur vie, elle peut être considérée comme un soutien pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent.

On retrouve donc deux sources à l'origine de la littératie familiale (Gasden, 1994). L'une des deux vient de la préoccupation de préparer les enfants pour l'école et de prévenir des problèmes d'apprentissage. Elle est née dans les programmes de stimulation précoce et ses inspirations sont psychologique et fait peu de part à la culture dans un sens large. La

deuxième source et la plus importante, est dans l'intérêt de permettre aux adultes de s'approprier l'écrit et la culture de l'écrit (Auerback, 1995). Cet intérêt est de nature sociale parce que le marché du travail se transforme et demande que les travailleurs aient un plus au niveau d'instruction pour s'adapter et apprendre les nouvelles technologies. Elle est d'inspiration théorique socioculturelle autant dans ses méthodes, la recherche ethnographique, que dans ses références du côté de la sociologie et les sciences sociales.

Dans ce sens, Auerback (1995) met de l'avant cinq caractéristiques d'un programme de littératie familiale avec une portée sociale.

- Les parents travaillent de façon autonome à leur propre développement de littératie.
- On amène les parents à utiliser la littératie pour résoudre des problèmes réels qui les confrontent.
- Les parents peuvent discuter et apprendre sur l'éducation des enfants dans leur classe de littératie.
- Les parents peuvent développer des activités de littératie dans leur propre langue et culture.
- Les parents développent leur habileté à interagir avec le système scolaire.

Finalement, on peut dire que la littératie familiale est à la fois un champ de recherche qui étudie les pratiques de littératie dans les familles et les communautés dans une perspective socioculturelle sur la littératie et un domaine d'intervention en éducation des adultes qui mise sur cette perspective socioculturelle pour faire de la littératie le moteur du développement des communautés et le gage de la réussite scolaire des enfants.

Littératie et pouvoir sur sa vie

Dans une approche de déficit, on considère que les enfants deviennent lettrés par transmission du savoir de la part des personnes instruites. Il s'ensuit, de la même façon qu'on verra les parents apprendre par transmission les pratiques favorables à la préparation des enfants à l'école. Dans cette perspective on voit ce que la famille peut apporter à la littératie des enfants, vu du point de vue de l'école, mais on ne voit pas ce que la littératie peut apporter aux familles (Gasden, 1994)

Dans une approche socioculturelle, le fait de partir des préoccupations et des intérêts des participants n'est pas un vain mot. On peut imputer les échecs scolaires à une distance culturelle entre la famille et l'école (Gasden 1994). Par contre, les interventions qui ont réussi ont été celles qui ont permis à des adultes dans une communauté de solutionner des problèmes ou de prendre en main une situation qui les concerne. Il peut s'agir de recherche d'emploi ou d'un problème persistant dans le quartier. On a nommé une telle approche «empowerment», ce qui signifie la prise de pouvoir sur sa vie.

«La théorie de l'empowerment affirme que des groupes de personnes qui ont été sous représentés dans une culture peuvent s'organiser et, par un processus de réflexion, reconnaître leur potentiel et affirmer leurs buts pour accéder aux ressources et ainsi au pouvoir. La façon dont les parents de ces communautés interagissent avec l'école reflète le pouvoir ou l'absence de pouvoir qu'ils se reconnaissent.» Delgado-Gaitan 1994

Dans cette optique, on parlera davantage de prise de conscience que d'apprentissage. Ainsi, pour ce qui est de la littératie familiale, prendre conscience de l'importance de son rôle comme premier éducateur peut être distingué d'apprendre comment éduquer son enfant. Prendre conscience des pratiques de littératie déjà présentes et de leur importance peut amener à les développer et à en introduire des nouvelles alors que tenter d'apprendre comment éveiller son enfant à l'écrit à partir d'une liste de suggestion peut amener à se sentir étranger à ces pratiques et à les mettre de côté.

Dans des groupes de littératie familiale, les parents et les enfants ont partagé plus que des questions et réponses autour des textes, ils ont partagé des valeurs et des opinions sur l'importance de la famille, l'identité dans un groupe, le soutien émotionnel et la liberté. Ce savoir socioculturel s'est transmis et reconstruit dans les classes de littératie.
Delgado-Gaitan 1994

Interaction et langage

La littératie est une activité de langage et son développement a toujours été associé avec le langage. Ce n'est que récemment toutefois, qu'on spécifie de quelle façon le langage influence le développement de la littératie.

Dans des recherches rattachées davantage au domaine de l'éveil à l'écrit on a étudié les aspects du langage qui sont le plus rattachés à la littératie, par exemple le vocabulaire ou la syntaxe plus complexes dans les livres que les parents lisent à leurs enfants. On a également étudié le lien entre les habiletés plus complexes reliées à la compréhension qui pourraient être profitables (Dickinson 1994). Puis, on s'est intéressé à l'ensemble de la relation entre parents et enfants à travers le langage.

Il apparaît alors que ce qui favorise la littératie, n'est pas tant la quantité d'interaction entre le parent et l'enfant, le temps qu'il met à lire des livres mais la qualité de cette interaction. Certaines situations de la vie quotidienne permettent ce type d'interactions et à ce titre elles sont en lien avec la littératie. On cite les conversations pendant les repas où chacun raconte des événements et fournit des explications (Dickinson, 1994). D'autres mettent l'accent sur les échanges affectifs pendant ces moments, les commentaires personnels ou les prévisions sur les événements (Mikulecky, 1996).

Dans une recherche ethnographique qui a influencé la littératie familiale Heath (1983), à partir de l'étude prolongée de deux communautés ouvrières aux Etats-Unis, a pu préciser comment la littératie était acquise et utilisée dans les contextes culturels. Selon elle, ce n'est pas en soi la quantité d'écrits présents dans la maison qui favorise la littératie mais les interactions entre les personnes lettrées et les enfants en relation avec l'écrit. Elle développe le concept de langage décontextualisé qui consiste à faire des liens entre des éléments distants dans le temps ou dans l'espace. Les composantes de ce langage décontextualisé sont : l'étiquetage qui rattache un objet à une catégorie; le fait de nommer qui ressemble à l'étiquetage; la narration autour d'un événement qui fait des liens dans le temps passé ; l'imagination qui rattache l'événement ou l'objet à une situation future; et le fait de faire des hypothèses. Ce langage décontextualisé est favorisé par la lecture d'histoire mais il peut se développer dans d'autres contextes de la vie familiale ou sociale.

Heath (1989) a également précisé que le sentiment d'être lettré a toujours dépassé le simple fait de savoir lire et écrire. Il a longtemps caractérisé une classe sociale qui vivait dans des pratiques et des habitudes qui leur appartenaient. Les gens lettrés ont toujours partagé aussi des façons de parler et de se comporter qui les distinguaient des autres. Ces caractéristiques font partie intégrante de la littératie. Il y a des façons de se comporter à l'école, des attentes implicites face à tous les enfants et ces attentes ne sont pas neutres socialement. Les approches psychologiques qui ont influencé l'école d'aujourd'hui, béhaviorisme ou cognitivisme ont mis de l'avant les processus de pensée de l'individu laissant dans l'ombre toutes les relations sociales qui le définissent également. Heath avance que l'école, pour tenir son rôle de scolariser tous les enfants doit pouvoir tenir compte de ces dimensions, sans laisser tomber le fait d'enseigner ce que les enfants ont à apprendre.

On a critiqué l'approche culturelle en lui reprochant de faire comme si apprendre à lire était facile (Snow et Tabors, 1996). Comme si tout ce qu'il suffisait de faire ce serait de partager des activités de littératie avec les enfants. Pourtant, dans cette critique on ne départage pas les rôles des parents et des enseignants. L'approche socioculturelle propose sans doute que les parents initient les enfants à la littératie en les engageant dans les pratiques culturelles plutôt qu'en devenant des enseignants pour leurs enfants, mais l'école peut jouer le rôle complémentaire en enseignant les connaissances et habiletés spécifique à l'écrit.

Ainsi, la littératie familiale pourrait offrir des ateliers aux parents pour discuter de l'importance de leur rôle, pour leur offrir de participer à des activités de littératie avec leurs enfants et même pour leur faire connaître des faits importants sur le développement de la littératie. Par ailleurs, lorsqu'on parle de l'école, on pourrait insister davantage sur la connaissance du milieu et l'insertion des activités d'apprentissage dans la culture du milieu.

La littératie familiale et la perspective socioculturelle amènent donc un questionnement sur l'école et son rôle en tant qu'institution sociale et culturelle.

Rôle de l'école

Dans la perspective de la littératie familiale, il importe que l'école comme institution inscrite dans la culture et dans la société s'adapte aux familles qui proviennent ou vivent de cultures minoritaires dans cette société. Une remise en question du rôle de l'école découle de cette perspective : contrairement à ce qu'on a cru, tout n'est pas joué avant l'école et en dehors de celle-ci. L'école joue un rôle majeur dans le développement de la littératie indépendamment de la préparation et du soutien obtenu dans la famille. Pour jouer ce rôle, il importe qu'elle aménage des ponts entre l'école et la maison (Auerback 1989)

Au niveau de la classe et de la relation entre l'enseignant et l'élève, il faut que ce dernier sente que ce qu'il a appris dans sa famille est légitime et que ce qu'il apprend à l'école est pertinent pour sa vie en dehors de l'école (Heath 1983; Morrow et Paratore, 1993; Teale, 1986). Les enseignants pourraient, dans ce sens, développer des relations plus suivies avec les parents. Des recherches ont démontré qu'une simple augmentation des interactions entre les enseignants et les parents amenait une amélioration des résultats des enfants. Si, comme c'est trop souvent le cas, les enseignants appellent uniquement pour parler de problèmes de comportement, les ponts sont rapidement rompus.

Au niveau de l'école elle-même, les parents doivent se sentir accueillis et partenaires de l'intervention éducative (Snow et al. 1991). Pour ce faire, des interventions sont nécessaires pour qu'ils puissent se sentir à l'aise d'entrer dans l'école et de parler aux enseignants et à la direction.

Le partenariat en littératie familiale

À cause du contexte social de son apparition et de la variété d'organisations et d'institutions qui s'intéressent à cette perspective sur la littératie, la littératie familiale s'est développée en lien avec le partenariat dans les communautés et même au niveau des gestionnaires et des décideurs (Nickse et Quesada, 1994)

Comme les programmes sont complexes ils demandent à la mise en place de collaborations. Au départ, l'éducation des adultes et l'éducation à la petite enfance sont interpellés. Le milieu scolaire est un partenaire essentiel. Les bibliothèques sont une ressource centrale tant en ce qui concerne les livres que comme lieu dans la communauté de rencontres et d'interactions sur l'écrit. Tout le milieu communautaire et d'intervention sociale est également un partenaire nature. On découvre de plus en plus que le milieu de la santé joue un rôle de premier plan à cause de sa place lors de la naissance et des premières années de vie des enfants. Finalement le milieu du travail est de plus en plus concerné par l'amélioration de la littératie dans la société en général et chez les travailleurs et futurs travailleurs.

Une troisième voie

Le mouvement de la littératie familiale s'est d'abord développé en opposition à l'approche dite «du déficit». Cependant dans le mouvement lui-même il existe des débats sur ce qui constitue une approche du déficit. Certaines approches, comme celle de Nickse qui se veulent promouvoir le pouvoir des familles sont considérées par d'autres chercheurs des approches du déficit. Vers la fin de années 1990, on commence à considérer que la solution se trouve entre les deux extrêmes (Cairney, 1997, Saracho, 1997).

La tendance pure du déficit est de dire que les familles de milieux défavorisés sont dépourvues des habiletés nécessaires pour promouvoir la littératie chez leurs enfants. Selon l'extrême opposé, toutes les difficultés rencontrées à l'école par les enfants de ces familles ne seraient dues qu'à un échec des institutions éducatives à développer les forces et les habiletés de ces enfants (Cairney, 1997). Chacune de ces positions, a le défaut de situer les difficultés d'un côté ou de l'autre de l'interaction famille école.

Une voie plus prometteuse est de traiter le problème dans l'interaction et de viser un dialogue entre les institutions et les communautés. C'est la véritable position socioculturelle parce qu'elle affirme que les familles et les écoles font partie d'une seule et même société. Si la littératie est une pratique sociale, dont les moyens sont transmis par l'institution sociale qu'est l'école, la réussite de l'entreprise demande un échange et une communication entre les pratiques.

On devrait donc élargir la notion de partenariat non seulement aux structures sociales qui développent les programmes mais également aux relations entre les participants à ces programmes : enseignants, parents, enfants et autres éducateurs.

Caractéristiques de tels programmes

- Un véritable engagement des parents dans un dialogue avec les enseignants sur la littératie, ses usages et les correspondances ou différences entre les pratiques à la maison et à l'école, les besoins des enfants et leurs comportements de littératie.
- Un partage plus égalitaire des responsabilités dans ce dialogue.
- Des actions de la part de l'école pour reconnaître toute la diversité dans les pratiques de littératie des communautés.
- L'utilisation de lieux de la communauté pour les programmes.
- Des actions pour étendre le travail de littératie des adultes dans les communautés pour inclure la littératie intergénérationnelle.
- L'engagement des parents dans l'élaboration des programmes eux-mêmes pour faire en sorte qu'ils correspondent à leurs réels besoins.

(Cairney, 1997)

Il demeure que les programmes de littératie familiale devraient être des extensions de la famille et non pas de l'école (Saracho, 1997).

Évaluation des programmes de littératie familiale

À cause de la complexité des programmes de littératie familiale et de la variété des buts poursuivis, il est difficile d'arriver à une évaluation. De plus, les effets souhaités ne peuvent apparaître que dans un temps assez long et il faut se méfier de l'évaluation des effets à court terme qui risque de ne mettre en lumière que des symptômes et non pas les causes de la situation. Les causes peuvent relever d'aspects de la culture familiale qui ne sont pas toujours identifiables (Hayes, 1996). L'effet de l'intervention doit toucher les valeurs et les croyances de la famille et être réinvestis dans la culture familiale.

Il est très difficile d'évaluer ces programmes parce qu'il y a tellement de variables en interaction qu'il est difficile de dire ce qui affecte quoi. L'auteure nous met en garde sur les études qui prétendent avoir évalué les programmes parce qu'il y en a très peu qui ont pu le faire avec les conditions de rigueur souhaitables.

Ce qu'on peut évaluer

- *L'impact sur les enfants : leurs habiletés reliées à la littératie, leurs résultats scolaires et les attitudes et la motivation.*
De loin le plus grand nombre d'études portent sur cet aspect. En gros, on peut dire que pour tous les types de programme (Nickse), on retrouve des résultats positifs. Cependant, la mise en garde vaut ici parce que très peu de programmes ont eu par exemple des groupes contrôles.
- *L'impact sur les parents : la réussite, les comportements de littératie et la confiance et l'estime de soi.*

On s'est occupé parfois de cet aspect en terme d'augmentation du niveau de littératie chez les parents. Les programmes qui offraient un volet éducation des adultes ont démontré des résultats mais on manque de données parce que la plupart des programmes eux-mêmes étaient bâtis pour produire un effet sur les enfants.

Par ailleurs, on n'a pas de données sur l'impact de l'augmentation du niveau de littératie des parents sur leurs interventions en littératie avec leurs enfants.

- *L'impact sur les relations parents enfants : les interactions parents enfants autour de la littératie.*

Les recherches fondatrices ont bien établi l'importance de ces interactions. Alors tous les programmes de littératie familiale en font un de leurs buts. C'est très difficile à évaluer. En effet, il est questionnable d'aller dans les familles pour le constater et il faut se fier à des questionnaires et les parents qui ont participé à des programmes savent ce que les enquêteurs souhaitent avoir comme réponses. On a tenté de se pencher sur l'augmentation de :

Lecture de livres parents – enfants

Le soutien parental pour les devoirs

La fréquentation de la bibliothèque

On a également regardé la qualité de la relation pendant ces pratiques comme le fait qu'elles soient chaleureuses ou positives... Il n'y a qu'une seule étude, celle de Neuman (1994) qui a mesuré, dans les familles les résultats dans les interactions.

On n'a aucunes données sur les effets sur les enfants de ces changements dans les interactions familiales.

Purcell-Gates 2000

Les programmes en littératie familiale

Après une première décennie d'exploration et de recherche sur le terrain, la littératie familiale a connu une grande popularité dans les années 1990. Cette décennie est marquée par une désillusion sur l'effet des programmes d'alphabétisation, le décrochage scolaire et l'incapacité des approches de prévention à combler le fossé qui sépare la réussite scolaire des enfants de milieu défavorisé des enfants de milieu moyen ou aisé.

Après les campagnes d'alphabétisation des années précédentes, on constate que les adultes désertent les centres comme les adolescents les écoles secondaires. La question d'adapter l'enseignement aux besoins réels des personnes en formation prend tout son sens. La littératie familiale, dans une perspective socioculturelle offre cette possibilité. Par le fait que l'éducation des enfants est un souci pour tous les parents et par le fait que la littératie offre une autonomie et des possibilités de résolution de problèmes.

En 1991, l'International Reading Association (IRA) a formé une commission sur la littératie familiale pour étudier le concept et les pratiques qui en découlent et les situer dans une perspective large. Les premières approches en littératie familiale venaient d'une préoccupation des écoles pour que les familles aident les enfants dans leurs apprentissages scolaires en particulier avec l'écrit. On a mandaté cette commission d'investiguer ce domaine mais également d'élargir la perspective à l'apprentissage des adultes qui jouerait à son tour sur l'environnement écrit des enfants (Morrow, 1995).

La littératie familiale se définit beaucoup par les programmes mis en place pour la promouvoir. Dans ce sens, pour comprendre la littératie familiale on peut s'attarder à distinguer les caractéristiques de ces programmes. Un effort de classification a été fait dans les années 1990.

Morrow et Paratore (1993) proposent trois types de programmes

- Programmes de partenariat école famille. Dans ces programmes on montre aux parents à aider leurs enfants en regard de l'école. On peut offrir de cours, des ateliers ponctuels, du matériel de lecture, ou de simples conseils sur la façon d'encourager les enfants. Le programme Booksmates au Manitoba est de ce type.
- Programmes de littératie intergénérationnelle. Ces programmes sont plus complexes et plus intensifs. Ils comprennent des composantes pour les enfants et d'autres pour les parents. Les cours pour les parents portent sur les compétences parentales, sur la formation de base ou la langue seconde. Il peut aussi y avoir de périodes d'interaction parents enfants. Le programme le plus connu de ce type est le Kenan Family Literacy Model Program» du National Center for Family Literacy.
- Les programmes de recherche qui étudient les usages de littératie dans les familles. Les études de Taylor et Dorsey-Gaines (1989) et de Heath (1983) sont de ce type.

Nickse (1993) propose une autre typologie qui est la plus utilisée pour catégoriser les programmes. Nous utiliserons ici cette typologie parce qu'elle est la plus connue, même si on ne peut vraiment classer tous les programmes dans ces catégories.

Type 1 : Parents / enfants

Programmes les plus intensifs. Offre de l'éducation des adultes, de l'intervention directe en éveil à l'écrit pour les enfants et des activités communes parents et enfants; demande une participation plus grand (2, 3 fois par semaine; se déroule dans un lieu dédié; demande une collaboration à plusieurs niveau.

Plusieurs auteurs insistent sur la nécessité de l'intensité pour obtenir un changement dans la littératie familiale parce qu'on travaille sur les valeurs et les croyances (Hayes, 1996; Mikulecky, 1996). En même temps, tous les responsables ou évaluateurs de programmes témoignent de la grande difficulté à mobiliser les parents (Paratore, 1995; Snow, 1995).

Il faut dire que plusieurs programmes ou projets sont difficiles à classer dans cette catégorie bien qu'ils offrent du temps parents et enfants ensemble. Par exemple une recherche de Neuman (1996) porte sur 12 rencontres où les mères se familiarisent avec les livres pour enfants et à chaque rencontre on ménage un moment (15 minutes) pour qu'elles lisent le livre à leur enfant. Il ne s'agit pas d'une formation proprement dite pour les parents mais ils interviennent, dans le cadre du programme directement avec leur enfant. Ce programme ne correspond pas à la définition de l'intensité proposée par Nickse

➤ **Kenan family Literacy model du NCFL**

Il s'agit du programme le plus ancien. Il comporte toutes les caractéristiques mais la composante de compétence parentale est majeure alors que la littératie n'est qu'une mineure, ce qui lui a valu d'être considéré dans l'approche du déficit (Tett et St-Clair, 1997).

Les parents et les enfants fréquentent trois jours par semaine le programme qui est offert dans des écoles primaires. Un programme pour les parents porte sur les compétences parentales et sur la littératie et un pour les enfants avec des activités préscolaires.

➤ **Even Start Family literacy program**

Ce programme existe depuis 1989. Il poursuit les trois buts suivants :

Aider les parents à devenir des partenaires de plein pied dans l'éducation de leurs enfants.

Aider les enfants à atteindre leur plein potentiel d'apprentissage.

Offrir de la formation de base aux parents.

Activités fournies

Des activités de littératie interactives parents enfants

Des ateliers de compétences parentales

Des ateliers de formation en littératie pour les parents

Des activités préscolaires pour les enfants

Ce programme est issu du programme Head Strat. Il met en pratique le modèle intégré avec toutes les composantes. C'est un programme géré par l'état et qui dispose de budgets récurrents.

➤ **PACE Parent and Child Education, NCFL**

Un programme semblable à Even Start. Il est initié par un département d'éducation des adultes et offre la formation de base de façon importante. Autrement il offre les mêmes composantes que Even Start. On veut de façon explicite offrir un modèle différent de l'approche du déficit. On tente donc de fournir des activités susceptibles de correspondre à une variété de besoins et d'intérêts chez les parents.

➤ **Parents and Children Reading together**

Ce programme est initié par la foundation Barbara Bush pour la littératie familiale. Il vise à promouvoir la littératie auprès de l'ensemble de la population et offre le même quatre composantes que les autres programmes de type 1.

Il se déroule pendant 10 heures par semaines de formation de base pour les parents et 10 heures d'activités pour les enfants. En plus, il y a une heure d'activités partagées, une heure d'échanges entre les parents et une heure pour des sorties ou des excursions. Ce programme demande la collaboration de plusieurs services.

➤ **Edwards, 1995**

Ce projet se déroule dans une communauté noire de Louisiane. Il vise à familiariser les parents à la lecture de livres pour enfants et aussi à familiariser les enseignantes avec la culture de la famille et avec les multiples formes de littératie dans ces familles et dans la communauté.

Se déroule dans la bibliothèque scolaire, lieu à la fois scolaire et informel. On prête des livres aux familles.

Le projet se déroule pendant 23 semaines, à raison de deux heures par semaine. Chaque session de deux heures réserve une partie à la lecture du parent avec son enfant. Une formation était également donnée aux enseignantes pour leur permettre de connaître la communauté où elles travaillent.

Ce programme se veut contrer l'approche du déficit par sa préoccupation de faire connaître le milieu à l'école.

➤ **Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture du Québec**

Ce programme a débuté en 2000 dans dix régions du Québec. Il vise à promouvoir l'éveil à l'écrit auprès des familles. Il est initié par la formation générale des adultes et géré par le service d'éducation des adultes au niveau local dans trois cas. Il se déroule dans des communautés locale à partir d'une collaboration entre de organismes relevant des ministères de la Santé, de l'Éducation, de la Culture et de la Famille.

➤ **Paratore, 1995**

Il s'agit d'un projet qui visait à prendre sérieusement en considération les besoins et intérêts spécifiques des parents pour contrer l'approche du déficit. Les parents participaient au programme parce qu'ils en ressentaient de bénéfiques pour eux-même.

Quatre sessions de deux heures par semaine pendant quinze semaines. On offrait aux parents des occasions de faire des lectures et de discuter entre eux de sujets qui les préoccupent. Le programme fournit des livres pour les enfants pour soutenir les moments de lecture partagée et les parents discutaient de façons de les animer avec les enfants. Les parents échangent également sur leurs pratiques avec l'écrit dans les familles.

Se déroule dans les écoles. Plusieurs activités différentes sont proposées. On discute de stratégies pour aider les enfants avec les devoirs.

Type 2 : Adultes / enfants

Programmes moins intensifs. Mise sur le plaisir de l'écrit plutôt que la formation; intervention plus ponctuelle; les adultes ne sont pas les parents, des bénévoles ou des intervenants qui complètent leur tâche de cette façon; lieu adapté; collaboration moins importante.

Encore ici, il est difficile de classer certains programmes. Par exemple la recherche de Enz et Searfoss portant sur des adolescents à l'école secondaire, leur offrait une formation sur la littérature jeunesse et proposait une intervention directe avec des enfants d'une école primaire. L'intervention vise les adolescents ici.

➤ Enz et Searfoss, 1995

Objectifs du programme

- Faire connaître la littérature jeunesse aux élèves du secondaire et les caractéristiques de ces livres qui en font le succès auprès des enfants et qui sont susceptibles de leur donner le goût des livres.
- Enseigner aux ados des techniques de lecture fluide et expressive qui soutiendront le plaisir de la lecture autant pour eux que pour les enfants.
- Établir les bases du lien entre les expériences précoces avec l'écrit et le succès scolaire.

10 sessions sur deux semaines pour former les jeunes puis, plusieurs semaines avec une session à l'école secondaire et une session avec les enfants de première année où il y a lecture et interaction sur le livre et un devoir pour les jeunes suite à la première lecture.

Type 3 : Adultes seuls

Programmes qui visent l'éducation des parents comme adultes. Les enfants peuvent être présents à l'occasion ou pas du tout; compétence parentale principalement; intensité plus faibles; collaboration non nécessaire parce que le programme peut être ponctuel.

➤ **WRAP Morrow 1995, Writing and Reading Appreciating Programm**

Le but du programme WRAP pour les familles est d'aider les parents à apprécier et à comprendre l'importance de leur rôle dans le développement de la littératie chez leurs enfants. On fournit du matériel et des méthodes pour les aider à soutenir la motivation de leurs enfants à lire et écrire. On veut également convaincre les enseignants de l'importance du rôle des parents dans le développement de la littératie chez leurs enfants et motiver les parents à soutenir les efforts de leurs enfants en développant leur confiance dans leur capacité de le faire. Un but secondaire du programme est de rehausser le niveau de littératie chez les parents eux-mêmes.

Composantes du programme

- Une revue appelée *Highlights for Children* est reçue à la fois à l'école et à la maison; fournit une variété d'activités de littératie intéressantes tant pour les parents que pour les enfants.
- Deux cahiers de note spiralés, un pour les enfants, un pour les parents pour écrire librement; chacun peut y écrire ce qu'il veut, de listes d'épicerie à des histoires en passant par ses réflexions sur les activités de littératie réalisées.
- Un fichier avec des fiches de 3X5 pouces pour noter des mots de vocabulaire; ces mots sont choisis par les enfants où les parents dans les lectures à la maison où dans des activités à l'extérieur et peuvent servir à écrire par la suite ou juste à être relus.
- Un tableau d'histoire pour raconter des histoires; Il s'agit d'un grand carton qui peut servir de théâtre de marionnettes et où on peut faire dérouler de histoires; on peut également écrire des histoires.
- Un calepin d'explication du programme pour les parents. Guide qui rappelle l'importance du rôle des parents dans le développement de la littératie chez les enfants qui contient des feuilles sur lesquelles les parents peuvent noter les activités de littératie qu'ils font chaque jour. Il y a également des suggestions à faire à la maison ou en sortie avec l'enfant.

➤ **Neuman 1995**

Le but du programme est d'améliorer la communication et les interactions de littératie entre les jeunes mères et leurs enfants.

Le programme ne visait donc pas seulement à développer le niveau de littératie chez ces jeunes mères mais également à augmenter les interactions verbales et autour de l'écrit avec leurs enfants. Selon ce concept, les parents guident les enfants et expliquent ce qui est nécessaire pour leur participation à ces événements. En retour les enfants s'approprient les concepts et suscitent de nouvelles occasions d'aller plus loin dans les explications des parents. Cette communication se produit à travers deux facteurs : établir des ponts entre une nouvelle compréhension et une précédente activité et structurer la participation des enfants dans les activités en les soutenant et en fournissant de nouveaux défis.

Le programme a été mis en place dans un autre programme où on fournit à de jeunes mères l'occasion de se former et d'acquérir un métier tout en offrant un service de garde. Le programme a été modifié en un programme de littératie familiale en ajoutant dans sa partie enfant des activités de littératie et en modifiant

l'environnement pour offrir des occasions de pratiques rattachées à l'écrit (voir les autres articles de Neuman et Rosko). Pour les mères, les cours de littératie ont été jumelés à des activités de participation à la garderie elle-même. On formait les mères pour intervenir avec les enfants. D'abord leur propre enfant puis deux ou trois à la fois.

L'intervention se fait en quatre étapes

Prêt : Il s'agit d'attirer l'attention de l'enfant

- Attirer l'attention sur l'activité
- Donner à l'enfant une raison de participer à l'activité
- Attirer l'attention sur un aspect en particulier
- Conserver l'attention par différentes interventions tout au long de l'activité

Donner du sens

- Amener l'enfant à comprendre ce qui est important, lui faire part de la valeur qu'on accorde à l'activité
- Identifier, étiqueter des objets
- Ajouter des descriptions ou des commentaires à l'identification des objets
- Ajouter une animation avec l'objet, l'intégrer à une activité pour compléter sa description pour susciter l'intérêt
- Démontrer ou modeler une action

Jeter des ponts

- Faire des liens avec des événements passés ou à venir
- Demander à l'enfant de faire des liens
- Encourager l'imagination à partir de ce qu'on voit
- Inciter à faire de hypothèses «supposons que...»

Se retirer

- Donner à l'enfant une stratégie pour compléter la tâche par lui-même
- Encourager à prendre son tour
- Fournir une rétroaction sur l'action de l'enfant
- Répondre aux initiatives de l'enfant.

Suite à leur participation aux activités de la garderie, les réflexions des mères mises par écrit sont intégrées à leurs propres activités de littératie.

Dans le cours du programme on a vu que les mères devenaient de plus en plus capable de s'ajuster au niveau de participation des enfants et que les échanges permettaient de plus en plus la participation de ces derniers. On est passé d'échanges dirigés par la mère avec peu de participation à des échanges où l'enfant prend beaucoup d'initiatives.

➤ **Talking to literacy learners**

Se déroule en Australie. Offre une formation intensive de 18 mois aux parents pour les amener à soutenir les apprentissages en lecture de leurs enfants.

Type 4 : Enfants seuls

Programmes qui visent à promouvoir l'écrit pour les enfants en complément avec le programme scolaire régulier. Programmes situés à l'école; matériel de lecture

fourni; visites à domiciles possibles; intervention plus ponctuelle, projet; pas de collaboration nécessaire.

➤ **Reading is fundamental**

Programme administré par les parents du programme Head Start. Il fonctionne depuis 1966. Il vise à donner le goût de lire aux enfants du primaire. Il fonctionne sur la base du prêt de livre et d'activités animées par les parents autour de livres.

➤ **Running Start**

Projet qui fonctionne dans le cadre de Reading is fundamental et partage avec lui la logique de fournir un environnement riche en écrits.

Le programme est organisé pour motiver les élèves de première année à lire. Pendant 10 semaines, de nombreuses activités visant à faire participer la communauté et la famille à lire à ces enfants. Ils se fixent un objectif de lire 21 livres (ou de se faire lire...). On assure un environnement riche en écrits de toute sorte tant à la maison que dans les classes et on encourage la possession de livres par les familles.