

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ORTHOPÉDAGOGIE

PAR
VÉRONIQUE RENIÈRE

ACCOMPAGNEMENT DE PARENTS D'ENFANTS DU PREMIER CYCLE
PRIMAIRE AYANT UN SUIVI EN ORTHOPÉDAGOGIE

AOÛT 2016

Pères et mères sont les architectes de l'éducation

- *Plaute*

Il est à noter que ce travail respecte les normes de présentation de Provost, Alain, Leroux et Lussier (2010). De plus, ce document est conforme à la nouvelle orthographe recommandée par le Conseil supérieur de la langue française. Pour en savoir plus : www.orthographe-recommandee.info.

Sommaire

Cet essai s'intéresse au rôle parental dans le cheminement scolaire des élèves du primaire qui vivent des difficultés d'apprentissage, plus particulièrement dans l'apprentissage de la lecture. La participation des parents, faisant le lien entre l'école et la maison, est importante pour la réussite scolaire de ces jeunes. Toutefois, certains parents n'ont pas confiance en leurs capacités à aider leur enfant. Pour bien assumer leur rôle de médiateur au suivi scolaire en lecture, les parents doivent connaître différentes stratégies et comportements à adopter lors de l'accompagnement de leur enfant et ils doivent se sentir efficaces. Or, l'orthopédagogue peut guider et soutenir les parents en leur suggérant des façons d'intervenir. Dans cette démarche, on met à l'essai un programme de lecture destiné à ces parents, puis on fait l'analyse de cette intervention. Les objectifs de l'intervention sont d'accompagner les parents pour les outiller en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et pour améliorer leur sentiment d'auto-efficacité en tant que médiateur au suivi scolaire. Les six parents faisant partie de l'échantillon ont d'abord répondu à un court questionnaire écrit, puis ils ont reçu l'accompagnement de l'intervenante. Elle leur a remis le programme de lecture et a animé des discussions à travers trois rencontres de groupe. À la fin de la période d'intervention, l'atteinte des objectifs a été vérifiée par une entrevue. En conclusion, les parents indiquent que le programme de lecture et l'accompagnement leur ont donné des stratégies leur permettant de se sentir plus confiants dans l'aide à apporter à leur jeune. Au final, leur sentiment d'auto-efficacité en tant que médiateur au suivi scolaire semble s'être amélioré.

Table des matières

Sommaire.....	iv
Liste des figures.....	vii
Liste des abréviations, des sigles et des acronymes	viii
Remerciements	ix
Introduction.....	1
Problématique.....	4
Apprentissage de la lecture	5
Participation parentale au suivi scolaire à la maison	9
Questions de recherche	13
Cadre de référence	14
Apprentissage de la lecture	15
Rôle de l'orthopédagogue	18
Rôle de l'orthopédagogue auprès des élèves.....	21
Rôle de l'orthopédagogue auprès des enseignantes	23
Rôle de l'orthopédagogue auprès des parents	24
Sentiment d'auto-efficacité.....	25
Médiateur	27
La médiation.....	27
<i>La médiation pédagogique</i>	28
<i>Le parent médiateur</i>	28
Accompagnement.....	29
Programmes de lecture.....	30
Le programme Lire et écrire à la maison.....	31
<i>Atelier 1</i>	32
<i>Atelier 2</i>	32
<i>Atelier 3</i>	33
<i>Atelier 4</i>	33
<i>Atelier 5</i>	33
<i>Atelier 6</i>	34
<i>Atelier 7</i>	34
<i>Atelier 8</i>	34
<i>Visite à la bibliothèque</i>	35
Méthode de recherche.....	36
Participants.....	37

Recrutement.....	37
Participants	37
Programme de lecture	40
Objectifs du programme de lecture.	41
Instruments de mesure	41
Questionnaire initial.	42
Entrevue finale.....	42
Déroulement.....	43
Première rencontre.....	43
Deuxième rencontre.....	43
Troisième rencontre.....	44
Résultats.....	45
Discussion.....	49
Interprétation des résultats	50
Motivation à s’impliquer	51
Sentiment d’auto-efficacité.....	52
Appréciation de l’intervention.....	54
Retombées de l’intervention	55
Forces et faiblesses.....	56
Conclusion	57
Références.....	60
Appendice A	67
Appendice B	70
Appendice C	72
Appendice D	91
Appendice E.....	95
Appendice F.....	98

Liste des figures

Figure

- 1 Motivation des parents à s'engager dans les apprentissages scolaires.....46
- 2 Niveau de connaissances des parents des stratégies et des méthodes de lecture.....47
- 3 Sentiment d'auto-efficacité des parents dans l'exercice de leur rôle de médiateur au suivi scolaire.....48

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

ADEREQ :	Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec
ADOQ :	Association des orthopédagogues du Québec
CSMB :	Commission scolaire Marguerite-Bourgeois
LÉA :	Lire et écrire à la maison
UQTR :	Université du Québec à Trois-Rivières

Remerciements

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance à ses directrices de recherche, madame France Beaumier ainsi que madame Rollande Deslandes, professeures au département des sciences de l'éducation de l'UQTR. Elles ont été d'une grande aide durant toutes les étapes de la réalisation de ce travail. Sans leur participation, l'étudiante n'aurait pu mener à terme la rédaction de cet essai. C'est grâce à leur encadrement, leurs conseils avisés, la précision de leurs directives et leurs commentaires constructifs que la présente réalisation a pu être possible.

Un merci particulier est destiné à Rollande pour sa passion à l'égard des parents et un autre s'adresse à France pour son souci des détails. L'étudiante tient aussi à remercier ses directrices pour leur patience et leur compréhension quant aux préoccupations personnelles et professionnelles auxquelles elle a dû faire face.

L'auteure souhaite également remercier madame Isabelle Tremblay, orthopédagogue, pour son ouverture, sa disponibilité et son soutien durant le processus d'intervention.

Introduction

L'école a pour mission de permettre à tous les enfants d'acquérir des connaissances, des savoirs et des compétences, dans le but de leur assurer un avenir personnel, professionnel et social. En outre, l'école doit favoriser la réussite scolaire de tous les élèves (Dumais & Bergeron, 2015). Cette réussite scolaire dépend de plusieurs facteurs, mais l'apprentissage de la lecture est l'un des éléments essentiels et nécessaires à ce succès (Brodeur, Dion, Mercier, Laplante, & Bournot-Titres, 2008). Ainsi, la lecture demeure depuis toujours une préoccupation majeure en éducation (Giasson, 2005). Malheureusement, ce ne sont pas tous les élèves qui ont de la facilité à lire, des difficultés sérieuses en lecture peuvent entraîner de graves conséquences pour l'ensemble de la scolarité de ces élèves (Goupil, 2007; Perret, 2009).

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'apprentissage de la lecture chez les enfants en début de scolarité, aux difficultés d'apprentissage ou aux éléments pouvant aider les élèves en difficulté. Maints auteurs reconnaissent également le rôle important du parent pour la réussite de ces élèves. Certaines études se penchent sur les aspects qui motivent les parents à s'engager dans l'éducation de leur enfant (Deslandes & Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005), tandis que d'autres se concentrent sur la collaboration entre la famille et l'école (Deslandes, 2005, 2012). Les recherches s'intéressant particulièrement aux parents d'enfants en difficulté de lecture ne sont pas très abondantes et peu de chercheurs ont montré les conséquences de l'intervention de

l'orthopédagogue sur la motivation des parents à participer au suivi scolaire ou encore sur leur sentiment d'auto-efficacité à assumer cette tâche.

Le but de l'essai présenté dans les pages qui suivent est de décrire et d'analyser l'impact d'un programme d'intervention sur le sentiment d'auto-efficacité de parents. Ce programme, offert par une étudiante à la maîtrise en orthopédagogie jouant le rôle de l'orthopédagogue, s'adresse aux parents ayant un enfant du premier cycle primaire en difficulté d'apprentissage.

Le travail qui suit est composé de cinq sections et d'une conclusion. La première section présente la problématique liée à l'apprentissage de la lecture et à la participation parentale au suivi scolaire à la maison. La deuxième section fait état du cadre de référence et de la recension des écrits. Plusieurs concepts sont définis tels que l'apprentissage de la lecture, le rôle de l'orthopédagogue, le sentiment d'auto-efficacité, le médiateur, l'accompagnement et le programme de lecture. Le dernier volet présenté dans le cadre de référence énonce les objectifs de l'essai. Les aspects méthodologiques permettant l'intervention de l'étude sont détaillés dans la troisième partie. La quatrième section divulgue les résultats obtenus à la suite de l'intervention effectuée auprès des participants. La discussion présentée dans la cinquième partie permet de poser un regard critique sur les résultats et soulève des pistes de réflexion. Enfin, ce travail se termine par la conclusion dans laquelle des recommandations sont proposées concernant l'intervention et le programme de lecture.

Problématique

La section qui suit montre en quoi l'apprentissage de la lecture au primaire est primordial pour la réussite éducative des jeunes apprenants. Valdois (2003) indique que des conditions telles qu'un enseignement de qualité au premier cycle du primaire et un soutien de la part de tous les intervenants y compris la participation des parents sont favorables à la réussite des élèves. Cependant, certains parents dont les enfants éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture se sentent inefficaces dans l'aide qu'ils peuvent leur apporter (Deslandes, 2004b).

Le premier volet de la problématique témoigne de l'importance de la compétence des élèves en lecture pour la réussite scolaire et fait état des difficultés qui peuvent être éprouvées par les jeunes lors de l'apprentissage de la lecture. Le deuxième volet relate l'importance de la participation parentale au suivi scolaire tout en faisant mention des obstacles que peuvent rencontrer les parents lorsqu'ils veulent aider leur jeune. Finalement, cette problématique engendre des questions desquelles découle le présent travail.

Apprentissage de la lecture

La réussite scolaire étant au cœur des priorités dans le monde scolaire, la lecture est quant à elle l'un des prédicteurs importants de cette réussite (Brodeur et al., 2008;

Giasson, 2005). Apprendre à lire représente une priorité non seulement pour la réussite scolaire, mais aussi parce que la lecture est essentielle dans notre société (Giasson, 2005; Sousa, 2009). En effet, « l'apprentissage de la lecture constitue un enjeu social important puisque l'accès à l'écrit est l'une des conditions essentielles d'insertion et de réussite personnelle et professionnelle » (Écalte & Magnan, 2010). Giasson rapporte qu'il est difficile de recevoir une bonne reconnaissance sociale si l'on ne maîtrise pas une connaissance au moins fonctionnelle de notre langue. Le fait de savoir lire correctement est un pilier à la culture et au savoir (Allô prof, 2015). L'acte de lire constitue un processus fondamental qui nous donne un certain pouvoir et une autonomie dans la construction de nos propres connaissances (Stanké, 2006). En fait, la lecture est un préalable à l'apprentissage des connaissances scolaires (Chauveau, 2011).

Selon Sousa, Stanké et Sirois (2006), l'apprentissage de la lecture est la tâche la plus difficile pour le jeune puisqu'il n'y a pas d'aire spécialisée dans le cerveau reliée à ce domaine. Pour apprendre à lire, l'enfant doit d'abord développer sa conscience phonologique, c'est-à-dire comprendre que les mots écrits représentent des sons, c'est ce qu'on appelle le principe alphabétique (Sousa, 2009; Sousa et al., 2006). Cependant, les systèmes neuraux qui permettent de percevoir les sons (phonèmes) sont plus efficaces chez certains enfants que chez d'autres (Sousa, 2009). La conscience phonologique aide l'enfant à déchiffrer les mots écrits, c'est-à-dire à les décoder. Or, l'enfant appelé mauvais lecteur est presque toujours mauvais décodeur (Chauveau, 2011). En plus, il n'utilise pas beaucoup d'autres stratégies de lecture (il n'interprète pas à partir du

contexte ou d'autres mots dans la phrase, il ne regarde pas les images, etc.). Chauveau explique que le mauvais lecteur tente de déchiffrer les mots sans essayer de comprendre.

Selon Chauveau (2011), des difficultés à lire peuvent s'expliquer, entre autres, par des lacunes telles que le déchiffrage des mots, l'exploration de la phrase globale, le questionnement du contenu, l'utilisation de la ponctuation, la mise en mémoire ou par une mauvaise compréhension du contenu ou de la nature de l'activité de lecture.

Selon les recherches de Snow, Burns et Griffin (1998), les difficultés de lecture sont reliées à la maîtrise du code alphabétique et au transfert des habiletés de compréhension de l'oral à l'écrit. De plus, les élèves en difficulté perdent leur motivation à apprendre à lire et ne peuvent ainsi pas apprécier les bienfaits de la lecture. Les chercheurs mentionnent également que ces élèves, dès leur entrée à l'école, présentent un faible niveau de connaissance des lettres et d'habiletés phonologiques. Dans de rares cas (3 à 6 % des élèves), les difficultés d'apprentissage en lecture sont liées à des aspects biologiques et correspondent à un trouble d'apprentissage ou de la dyslexie. Plus souvent (20 % des élèves), les difficultés en lecture proviennent d'un manque de stimulation de l'écrit associé à des conditions sociales telle que la pauvreté (Snow et al., 1998). En effet, comme l'affirment Desrochers, Kirby, Thompson et Fréchette (2009), le niveau de conscience phonologique des enfants est plus faible chez ceux provenant de milieux défavorisés puisqu'ils sont moins exposés à la langue orale et écrite dans leur environnement.

Bien que les élèves arrivent avec un bagage différent, ils sont éveillés à la lecture dès leur entrée à l'école. Les apprentissages réalisés en première année du primaire sont capitaux puisqu'ils auront une influence sur le reste de la scolarisation (Chauveau, 2011; Hawken, 2009; Réseau Canoë, 2011; Valdois, 2003).

Dans nos écoles, il existe des services dont peuvent bénéficier les enfants qui ont des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Lorsque l'enseignante¹ remarque des difficultés notoires en lecture chez l'un de ses élèves, elle peut habituellement recommander un service en orthopédagogie. L'orthopédagogue² est un agent important dans le cheminement scolaire des enfants en difficulté parce qu'elle les accompagne par des rencontres individuelles ou de l'aide en classe dans le but de remédier à leurs difficultés. Elle a également une fonction de soutien et de conseillère auprès des enseignantes et des parents. (Association des orthopédagogues du Québec, 2015a, 2015b; Office des professions du Québec, 2014).

La lecture étant donc une composante prioritaire pour la réussite scolaire, il est important que tous les acteurs qui interviennent auprès de l'élève fassent en sorte qu'il puisse développer au maximum sa compétence à lire.

¹ L'emploi du féminin est utilisé, sans discrimination, tout au long de ce travail en raison d'un plus grand nombre de personnel enseignant féminin versus masculin.

² L'emploi du féminin est également utilisé pour la même raison que mentionnée précédemment.

Participation parentale au suivi scolaire à la maison

L'orthopédagogue a certes un rôle important à jouer auprès des jeunes en difficulté d'apprentissage, mais il demeure que les parents sont des intervenants à ne pas négliger dans le processus d'apprentissage des enfants. Il est vrai que la majorité des apprentissages se créent à travers les tâches exécutées à l'école, néanmoins, le temps que les parents consacrent à leurs enfants lors des tâches scolaires permet de faire un lien entre l'école et la maison et favorise la continuité de ces apprentissages (Pohlman, 2011). La participation parentale joue ainsi un rôle majeur dans les apprentissages scolaires des enfants (Béliveau, 2004, 2007; Deslandes, 2003, 2005, 2009a; Deslandes & Bertrand, 2004; Epstein et al., 2009; Hoover-Dempsey et al., 2005). Plusieurs chercheurs soulignent le rôle important de la famille dans l'éveil de la lecture et de l'écriture de leur enfant (Chauveau, 2011; Écalle & Magnan, 2010; Saint-Laurent, Giasson, & Drolet, 2001; Thériault & Lavoie, 2004) ainsi que dans sa compréhension en lecture (Béliveau, 2007; Saint-Laurent, 2008).

De nos jours, l'école reconnaît que les parents sont les premiers intervenants qui peuvent influencer leur enfant et lui fournir un soutien considérable tout au long de sa scolarisation (Deslandes, 2009b, 2010c, 2012; Giasson, 2005; Thériault & Lavoie, 2004). La recherche montre que par rapport à sa mission, l'école retire des bénéfices lorsqu'elle collabore avec les familles et la communauté (Deslandes, 2010c). De plus, il est prouvé que la participation des parents dans l'éducation de leur enfant constitue un élément

important pour la réussite scolaire de l'élève (Bouveau, Cousin, & Favre-Perroton, 2007).

Malgré que la collaboration entre l'enseignante et les parents soit bénéfique sur l'ensemble des élèves, elle a une importance encore plus grande lorsqu'il s'agit d'un élève en difficulté (Deslandes, 2010a; Giasson, 2005; Saint-Laurent, 2008). Comme Béliveau (2014) le mentionne, l'aide parentale peut parfois permettre à certains enfants de garder la tête hors de l'eau. Les parents ont souvent besoin de l'aide et du soutien des intervenants scolaires tels que l'enseignante et l'orthopédagogue pour comprendre les difficultés de leur enfant et pour savoir comment bien travailler avec lui à la maison (Saint-Laurent, 2008). Généralement, les enfants en difficulté ont des habiletés de concentration et de gestion de temps qui sont moins développées. L'aide de leur parent devient alors encore plus importante (Cooper, 2001).

Il a été dit précédemment que les parents sont des collaborateurs importants pour le succès scolaire de l'enfant. De ce fait, la qualité des interactions familiales lors des moments consacrés à la lecture et le type d'environnement familial sont des éléments influençant l'apprentissage de la lecture et des compétences s'y rattachant (Deblois, Deslandes, Rousseau, & Nadeau, 2008; Ecalle & Magnan, 2010). Les chercheurs s'entendent pour dire que la stimulation prodiguée par les parents est importante pour le développement cognitif des enfants (Saint-Laurent et al., 2001). De plus, la qualité de la

participation des parents peut favoriser la motivation de l'enfant à apprendre, ce qui constitue un élément déterminant de la réussite scolaire (Béliveau, 2014).

Par ailleurs, plusieurs parents qui ont des enfants en difficulté ne se considèrent pas comme étant de bons partenaires, car ils n'ont pas confiance en leurs capacités à aider leur jeune (Deblois et al., 2008; Deslandes, 2004b; Hoover-Dempsey et al., 2005). Certains de ces parents sont peu scolarisés et ont eux-mêmes vécu des expériences scolaires difficiles. Or, ils se sentent moins outillés et perçoivent qu'ils n'ont pas les compétences requises pour intervenir avec assurance auprès de leur jeune (Deslandes, 2010c; Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux, & Hardy, 2008; Downer & Myers, 2010, Hoover-Dempsey et al., 2005). Certains n'ont pas confiance en eux-mêmes lorsqu'il s'agit de collaborer avec les intervenants et manifestent un découragement en ce qui concerne leur participation dans l'éducation de leur enfant (Deslandes, 2004a). Selon Deslandes (2010b), les parents ont plus tendance à s'engager dans l'apprentissage de leur enfant s'ils croient pouvoir exercer une influence positive sur ses apprentissages et s'ils croient posséder les connaissances et habiletés requises pour intervenir. De nombreux parents d'enfants de divers milieux socioéconomiques ne savent pas précisément comment aider leur enfant dans l'apprentissage de la lecture (Saint-Laurent et al., 2001). Ainsi, leur sentiment d'auto-efficacité en tant que médiateur pour le suivi scolaire est faible.

L'orthopédagogue est une actrice importante dans le cheminement scolaire des élèves en difficulté. Elle intervient en fonction des besoins spécifiques de l'élève et de son processus d'apprentissage (Association des orthopédagogues du Québec, 2015a, 2015b). Avec le soutien de cette spécialiste, le parent pourrait poursuivre l'accompagnement de son jeune pendant la période de lecture à la maison. L'une des tâches de l'orthopédagogue est de collaborer étroitement et régulièrement avec les parents et les divers intervenants (Office des professions du Québec, 2014). Il apparaît alors judicieux qu'elle soutienne le parent afin qu'il se sente plus efficace comme médiateur quant au suivi scolaire à la maison, particulièrement pour l'apprentissage de la lecture.

Comme il a été rapporté que les parents constituent des partenaires primordiaux, il est important que ceux-ci perçoivent qu'ils ont une influence positive dans les apprentissages de leurs jeunes et qu'ils se sentent également compétents dans leur rôle.

En somme, la réussite scolaire des enfants dépend en grande partie de l'apprentissage de la lecture (Brodeur et al., 2008; Giasson, 2005). Certains d'entre eux éprouvent des difficultés dans ce processus qu'est la lecture et ont besoin de l'aide d'un spécialiste, soit l'orthopédagogue. De plus, la participation parentale est souhaitable pour une meilleure atteinte des objectifs d'apprentissage de la lecture de l'enfant en difficulté. Le problème menant à cet essai repose sur le fait que certains parents sentent qu'ils n'ont pas les ressources nécessaires pour aider efficacement leur jeune.

L'orthopédagogue semble être l'intervenante la mieux positionnée pour accompagner ces parents, voire les soutenir et les outiller.

Questions de recherche

La problématique précédente amène à poser ces questions :

1. En quoi l'accompagnement de l'intervenante (orthopédagogue) auprès des parents permettra-t-il à ces derniers d'améliorer leur sentiment d'auto-efficacité en tant que médiateur au suivi scolaire?
2. En quoi le programme de lecture proposé par l'intervenante permettra-t-il aux parents, premièrement, de les outiller en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture de leur enfant et, deuxièmement, d'améliorer leur sentiment d'auto-efficacité en tant que médiateur au suivi scolaire?

Cadre de référence

Après avoir énoncé les questions de recherche, il y a lieu alors d'établir le cadre de référence. Cet essai se fonde sur un cadre théorique traitant de la contribution de l'orthopédagogue dans l'accompagnement de parents médiateurs entre leur enfant en difficulté d'apprentissage et la lecture. Cet accompagnement s'appuie sur un programme de lecture qui vise à aider les parents à augmenter leur sentiment d'auto-efficacité en tant que médiateur. Il apparaît maintenant nécessaire de définir les concepts : a) apprentissage de la lecture, b) rôle de l'orthopédagogue, c) sentiment d'auto-efficacité, d) médiateur, e) accompagnement et f) programme de lecture. Le cadre de référence recense les recherches de différents auteurs ayant étudié les thèmes ci-dessus.

Apprentissage de la lecture

D'abord, chaque personne a sa propre façon de s'appropriier le monde qui l'entoure et d'acquérir des connaissances et des habiletés (Béliveau, 2007). Pour ce qui est de la manière dont l'enfant apprend, plusieurs modèles tentent de comprendre cette façon d'apprendre. Le concept des intelligences multiples, développé par Gardner (1996), est l'un des plus connus dans le milieu scolaire actuellement. Il décrit huit types d'intelligence : 1) interpersonnelle, 2) intrapersonnelle, 3) langagière, 4) spatiale, 5) musicale, 6) logico-mathématique, 7) kinesthésique et 8) naturaliste. Un autre modèle également prisé dans le domaine de l'éducation est celui du traitement de l'information, en quatre quadrants, inspiré des travaux de Luria (1973) et ceux de De la

Garandier (1989). Flessas et Lussier (1995) ont cherché à définir ces quatre quadrants auxquels ils ont donné les noms suivants : 1) séquentiel verbal, 2) séquentiel non verbal, 3) simultané verbal et 4) simultané non verbal. Ce modèle tient compte à la fois des modes privilégiés de représentations mentales et des processus de traitement de l'information qu'adoptent les enfants pour apprendre (Béliveau, 2007). Il faut savoir que le style d'apprentissage de l'enfant découle de son style cognitif. Le dictionnaire actuel de l'éducation définit le style cognitif comme étant :

une approche personnelle, globale et relativement stable qui caractérise la manière distincte que préfère utiliser une personne pour penser, apprendre, comprendre, organiser son expérience et son savoir, percevoir et traiter l'information, appréhender des éléments perceptuels ou résoudre un problème dans une grande variété de situations. (Legendre, 2005, p.1271).

Lorsque le style cognitif de l'apprenant n'est pas compatible avec celui de l'enseignant, il peut y avoir une incidence sur l'apprentissage. « En cas de dysharmonie importante entre le fonctionnement des processus de traitement de l'information chez un individu [...], le risque est grand de rencontrer des difficultés d'apprentissage dans certains domaines » (Béliveau, 2007). Selon cette théorie, des enfants tentent d'apprendre à partir de stratégies d'apprentissage qui ne correspondent pas à leur style cognitif. Ils ont dû utiliser des moyens qui ne sont pas nécessairement les plus appropriés pour eux (Béliveau, 2007; Flessas, 1997). Toutefois, la recherche actuelle semble remettre en question cette façon de voir l'apprentissage.

Après s'être attardé à la manière dont l'élève traite l'information, il y a lieu d'examiner la manière dont l'enfant apprend la lecture. Premièrement, la langue

française utilise le système alphabétique, c'est-à-dire les lettres comme symboles graphiques, pour traduire à l'écrit l'ensemble des sons (phonèmes) qu'il contient. L'objectif de l'apprentissage de la lecture est de passer d'une reconnaissance logographique du mot (le mot est perçu comme un objet) à une identification d'une représentation orthographique du mot (Écalle & Magnan, 2010). Ainsi, l'élève doit apprendre à reconnaître et à distinguer les lettres de l'alphabet et être en mesure de les relier aux phonèmes auxquels elles correspondent (Dion, Brodeur, Campeau, Roux, & Laplante, 2008). L'apprentissage de l'alphabet joue alors un rôle fondamental dans l'acquisition de la lecture (Briquet-Duhazé, 2015). Cet apprentissage n'est pas facile puisque plusieurs lettres se ressemblent à l'écrit, qu'une même lettre peut servir à produire plus d'un phonème et que des combinaisons de lettres (p.ex., « ou », « in », « eau ») constituent d'autres phonèmes (Catach, 2005).

Deuxièmement, l'élève doit apprendre à décoder, c'est-à-dire à faire la correspondance entre l'écrit (graphème) et l'oral (phonème). Chauveau (2011) explique que décoder c'est convertir une forme écrite (graphie du mot) en forme orale ou sonore; c'est associer une image auditive à une trace écrite du mot. Cette habileté de décodage n'est pas facile non plus parce que la langue française contient de nombreuses exceptions quant à l'orthographe des mots. Ainsi la correspondance entre le phonème et le graphème n'est pas constante. De plus, les phonèmes sont généralement fusionnés en syllabes, ils ne sont pas prononcés séparément. Ce qui exige un bon repérage et une segmentation correcte des mots en syllabes (Dion et al., 2008). Pour compenser cette

difficulté, on effectue un repérage du mot en entier (reconnaissance globale). Toutefois, certains élèves n'ont pas les repères nécessaires pour distinguer et mémoriser les mots (Beck, 2006) et seul un petit nombre de ces mots peut être lu globalement.

Troisièmement, l'apprentissage de la lecture repose sur la capacité à identifier les mots écrits, mais aussi sur un autre type de compétence, soit le traitement du sens pour la compréhension des phrases et des textes (Valdois, 2003). Même si l'on sait décoder les mots, cela ne suffit pas si l'on ne parvient pas à comprendre le sens de ce qu'on lit. Ainsi, on ne doit pas négliger la compréhension lors de l'apprentissage de la lecture. Lorsqu'elle est dépourvue de sens, la lecture devient difficile et inintéressante (Dion et al., 2008).

Rôle de l'orthopédagogue

D'abord, il faut savoir qu'au Québec il existe de nombreuses réalités dans le domaine de l'orthopédagogie et qu'ainsi le rôle de l'orthopédagogue est variable en fonction du contexte de travail ou du milieu. Il est toutefois possible de dégager des éléments de définition qui se rejoignent (Office des professions du Québec, 2014).

Selon le dictionnaire actuel de l'éducation, l'orthopédagogie est une « pédagogie qui se caractérise par un ensemble de moyens didactiques et orthodidactiques en vue d'aider les élèves en difficulté à réaliser leurs apprentissages scolaires » (Legendre, 2005). Legendre mentionne que l'orthopédagogue joue un rôle de prévention, mais elle a

pour objectif principal d'améliorer le fonctionnement et les résultats scolaires des élèves en difficulté.

Selon l'ADOQ (2015a), l'orthopédagogue est une spécialiste, en sciences de l'éducation, « qui évalue et qui intervient auprès des apprenants qui sont susceptibles de présenter, ou qui présentent, des difficultés d'apprentissage scolaires, en lecture, en écriture ou en mathématiques, incluant les troubles d'apprentissage ». L'ADEREQ (2015) définit l'orthopédagogue comme étant une professionnelle qui vient en aide aux personnes (enfants, adolescents ou adultes) qui apprennent différemment. Cette spécialiste s'intéresse au développement global de l'apprenant. Son rôle est de prévenir, répertorier, évaluer et corriger les difficultés et les troubles d'apprentissage dans les champs orthopédagogiques, c'est-à-dire en lecture, en écriture et en mathématiques, de même qu'en ce qui a trait aux stratégies d'autorégulation. De plus, l'orthopédagogue rend l'apprenant conscient de son propre style d'apprentissage et de ses stratégies cognitives et affectives, ce qui augmente sa confiance en lui (Association des orthopédagogues du Québec, 2015a). Dans le même ordre d'idées, l'ADOQ (2015b) ajoute que l'orthopédagogue « vise à rendre l'élève plus fonctionnel dans ses apprentissages scolaires ou à rendre la personne en difficulté plus autonome dans l'exercice de ses fonctions » et, par le fait même, tente de diminuer ou d'éliminer les difficultés d'apprentissage.

Selon les propos de madame Line Laplante recueillis par un groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues (Office des professions du Québec, 2014), l'orthopédagogue est une spécialiste qui évalue les difficultés d'apprentissage en lecture, en écriture et en mathématiques et qui intervient auprès des apprenants qui présentent ces difficultés. À la suite de l'évaluation, elle dresse un portrait des besoins et des capacités de l'apprenant. Ensuite, elle propose à l'enseignante des pratiques pédagogiques et didactiques à mettre en œuvre en classe ou elle intervient elle-même si cela est nécessaire. Son but est de permettre à l'apprenant de progresser de façon optimale sur le plan de ses apprentissages. L'orthopédagogue s'assure du transfert des apprentissages dans les différents contextes en collaborant avec la direction et le personnel des services complémentaires, l'élève, l'enseignante et les parents (Office des professions du Québec, 2014).

Dans le référentiel de compétences de l'ADEREQ (2015), les compétences en orthopédagogie sont présentées selon les trois axes suivants : 1) évaluation et intervention spécialisée, 2) collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage et 3) éthique, culture et développement professionnel.

Dans les sections qui suivent, le rôle de l'orthopédagogue est défini de manière plus détaillée selon trois aspects : 1) son rôle auprès des élèves, 2) son rôle auprès des enseignantes et 3) son rôle auprès des parents.

Rôle de l'orthopédagogue auprès des élèves. La plus grande partie de la responsabilité de l'orthopédagogue se déroule auprès de l'apprenant. L'élève est au cœur des préoccupations de cette spécialiste qui a comme objectif principal de développer au maximum le potentiel d'apprentissage de ce dernier (Association des orthopédagogues du Québec, 2015b).

D'abord, il est recommandé de faire de la prévention dès le début de la scolarité de l'enfant dans le but de réduire la probabilité d'apparition des difficultés d'apprentissage et de prévenir leur aggravation. L'orthopédagogue met ainsi en place un ensemble de mesures et de stratégies efficaces afin de réduire, voire d'annuler les facteurs qui peuvent causer ces difficultés (Association des orthopédagogues du Québec, 2015b; Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012).

Dans un deuxième temps, l'orthopédagogue procède à un dépistage, en collaboration avec l'équipe multidisciplinaire. Ce dépistage permet d'identifier les élèves susceptibles de développer des difficultés ou un trouble d'apprentissage dans le domaine du langage écrit, du raisonnement logicomathématique, du développement psychomoteur et des stratégies d'autorégulation (Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec, 2015; Association des orthopédagogues du Québec, 2015b; Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012).

L'orthopédagogue doit aussi évaluer les difficultés et les troubles d'apprentissage afin de cibler la nature des difficultés et de déterminer les besoins spécifiques de l'apprenant (Association des orthopédagogues du Québec, 2015 b; Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012). Selon la CSMB, l'évaluation permet à l'orthopédagogue de voir les processus cognitifs et métacognitifs utilisés par l'élève et d'obtenir un regard sur les dimensions physiques et environnementales liées à l'élève.

À la suite de l'évaluation, l'orthopédagogue peut élaborer son plan d'action et mettre en place des interventions appropriées (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012). Pour ce faire, elle développe et applique des programmes de rééducation ou des moyens compensatoires permettant la progression des apprentissages (Association des orthopédagogues du Québec, 2015b). La CSMB rajoute que le rôle de l'orthopédagogue est également d'intervenir au plan des stratégies cognitives et métacognitives telles que la mémoire, l'attention et le raisonnement, ce qui permet à l'élève d'actualiser ses processus déficitaires et ses compétences en vue d'assurer sa progression scolaire. L'orthopédagogue intervient auprès des élèves, en groupe ou individuellement, en fonction des besoins individuels de chacun (Association des orthopédagogues du Québec, 2015a).

En somme, le rôle de l'orthopédagogue auprès des élèves consiste, d'une part, à dépister, évaluer et intervenir avec les élèves qui présentent ou qui sont susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage. Elle cerne également leurs besoins et leurs

capacités. D'une autre part, l'orthopédagogue conçoit et réalise des programmes de rééducation visant à corriger des difficultés d'apprentissage sur le plan des habiletés cognitives ou des compétences (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2011).

Rôle de l'orthopédagogue auprès des enseignantes. L'orthopédagogue a également des devoirs envers l'enseignante. Elle soutient la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées en contexte de classe et propose également les ajustements nécessaires au besoin (Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec, 2015). Ainsi, les deux intervenantes travaillent de concert afin d'assurer un suivi cohérent auprès de l'élève et un transfert des apprentissages dans la classe (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012). Toutes deux collaborent également au dépistage des élèves vulnérables et évaluent leurs besoins pour ensuite élaborer un plan d'action spécifique et adapté à la situation de ces élèves. Comme il a été mentionné précédemment, l'orthopédagogue assure un suivi auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage. Ainsi, elle doit informer les enseignantes concernées de la situation et de l'évolution des élèves qu'elle rencontre. L'orthopédagogue joue ensuite un rôle de soutien auprès de l'enseignante en la conseillant dans ses interventions pédagogiques auprès des élèves manifestant des difficultés (Association des orthopédoques du Québec, 2015a). Elle accompagne les enseignantes dans l'élaboration de stratégies d'enseignement adaptées aux besoins des élèves en difficulté (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012). La CSMB

mentionne que l'orthopédagogue soutient aussi l'enseignante par la mise en place de conditions propices à l'apprentissage. Ainsi, ses interventions sont orientées de manière à offrir un environnement éducatif favorable. De plus, elle peut proposer des ateliers en classe dans le but de modéliser des pratiques d'enseignement efficaces (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012).

En résumé, le rôle de l'orthopédagogue auprès de l'enseignante consiste à collaborer avec elle à la mise en place d'un plan d'action pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou à risque, à l'informer des progrès de ces élèves, à la conseiller et à la soutenir dans ses interventions en classe.

Rôle de l'orthopédagogue auprès des parents. L'orthopédagogue joue en plus un rôle de conseillère et de soutien auprès des parents (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2011). Elle les encadre en leur fournissant un soutien éducatif (Association des orthopédagogues du Québec, 2015a). Plus précisément, l'orthopédagogue informe les parents sur la nature, les causes et les conséquences possibles des difficultés de leur enfant et les accompagne dans la recherche de solutions et de pistes d'intervention pour leur jeune (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012). Selon la CSMB, elle soutient les parents dans leur rôle d'accompagnateur en leur proposant des outils et des stratégies à mettre en place.

Dans cet essai, le rôle de l'orthopédagogue ciblé pour l'intervention est celui réalisé auprès des parents, plus particulièrement celui de les soutenir dans l'accompagnement qu'ils offrent à leur enfant dans ses apprentissages en lecture.

Sentiment d'auto-efficacité

Le sentiment d'auto-efficacité est un jugement de confiance ou la croyance qu'une personne a en ses capacités (Bandura, 2003; Pajares & Schunk, 2001), plus précisément sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités nécessaires pour réaliser une tâche (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988; Galand & Vanlede, 2004). Le sentiment d'auto-efficacité fait référence à ce que l'individu se croit capable de faire.

Ce sentiment varie selon les domaines d'activités, les niveaux de difficulté et les circonstances (Bandura, 2003; Pajares & Schunk, 2001). Par exemple, la manière dont l'individu se perçoit en tant que travailleur peut différer de la façon dont il se perçoit en tant que parent. Les parents peuvent avoir un excellent sentiment d'auto-efficacité au travail, car ils sentent qu'ils sont compétents dans leur métier, mais ils peuvent avoir un sentiment d'auto-efficacité plus faible en tant que parents, car ils ne savent pas si l'éducation qu'ils donnent à leur enfant est correcte. Dans cet essai, le sentiment d'auto-efficacité des parents dont il est question concerne la croyance qu'a le parent sur ses capacités à aider son jeune en lecture, c'est-à-dire dans son rôle de médiateur au suivi scolaire.

Le sentiment d'auto-efficacité est déterminé par quatre facteurs, soit : 1) les performances antérieures, 2) l'influence des pairs, 3) la persuasion verbale (rétroactions, encouragements, avis de personnes significantes) et 4) les états physiologiques et émotionnels (Bandura, 2003). Ainsi, les encouragements de l'orthopédagogue peuvent influencer positivement le sentiment d'auto-efficacité des parents en tant que médiateurs au suivi scolaire, de même que ses commentaires puisqu'elle s'avère être une personne significative dans ce domaine.

Les croyances en ses capacités déterminent l'effort qui sera consacré à une activité, la persévérance d'une personne, lorsque confrontée à un obstacle et la façon de se débrouiller face à des situations difficiles (Klassen, 2007; Pajares & Schunk, 2001). Il semble donc qu'un fort sentiment d'auto-efficacité permettrait au parent de s'investir davantage dans son rôle de médiateur. Il est donc important de s'assurer que les parents aient un bon sentiment d'auto-efficacité pour qu'ils s'engagent à offrir un tel soutien à leur enfant. Selon Bandura (2003), si une personne croit qu'elle ne pourra pas produire de résultats, elle n'essaiera pas de les provoquer.

Dans leur étude menée auprès de 1 227 parents d'élèves du primaire et axée sur le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1997), Deslandes et Bertrand (2004) ont mis en évidence le lien entre le sentiment d'auto-efficacité et le niveau de participation parentale. Les chercheurs ont conclu qu'il est primordial de mieux outiller les parents

pour qu'ils soient aptes à travailler avec leur enfant de manière efficace et qu'ils sentent que leurs interventions donnent des résultats positifs.

Il est à noter que certains chercheurs ont privilégié le terme sentiment de compétence parentale (Deslandes, 1999, 2004b, 2010ab; Deslandes & Bertrand, 2004). Dans cet essai, le sentiment d'auto-efficacité va dans le même sens que le sentiment de compétence développé par d'autres chercheurs tels que Deslandes. Les deux concepts sont donc associés, dans la présente rédaction, en étant abordés dans la même optique.

Médiateur

Dans les écrits scientifiques, le médiateur est décrit comme un intermédiaire tentant d'obtenir un accord entre deux personnes ou deux groupes, souvent par un processus de négociation. « De manière large et au sens étymologique du terme, tout pourrait être codé comme un élément médiateur au sens où il s'intercale entre deux autres [...], chacun utilise le terme médiateur suivant ses représentations, ses méthodes » (Bouveau et al., 2007).

L'éducation s'approprie le terme en le qualifiant de « pédagogique ». Pour cerner le rôle du médiateur, la médiation doit d'abord être définie.

La médiation. Pour Raynal et Rieunier (2014), la médiation est « l'ensemble des aides qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus

accessible un savoir quelconque ». Selon Cardinet (2013), la médiation est un type d'interaction caractérisé par un travail sur des relations et la communication, rendu possible grâce à des changements de pensées, de comportement, de compréhension ou d'états de conscience. Lorsque la médiation est pratiquée dans un cadre pédagogique, les relations principales concernent celles entre l'apprenant et le savoir en cause.

La médiation pédagogique. Braescu (2010) caractérise la médiation pédagogique comme un objectif de régulation des problèmes que peut avoir l'élève par rapport au savoir qu'il a à acquérir. En pédagogie, le médiateur établit donc le lien entre le savoir et l'élève (Barth, 2013; Cardinet, 2009). Barth rappelle que pour qu'une médiation sociocognitive ait lieu, différentes conditions doivent être respectées. D'abord, le médiateur doit définir le savoir à enseigner en fonction du transfert recherché, puis s'assurer de l'engagement de l'apprenant. Le médiateur utilise des stratégies métacognitives pour préparer le transfert des connaissances.

Le parent médiateur. Le parent qui joue le rôle du médiateur assure la continuité des apprentissages acquis à l'école. Il est l'intermédiaire entre son enfant et des connaissances que ce dernier a à acquérir. Dans le cadre de cet essai, le parent médiateur fait le lien entre son jeune et les apprentissages en lecture. Pour ce faire, l'intervenante³ l'accompagne et le soutient dans l'utilisation d'un programme de lecture à mettre en application avec son enfant.

³ Il s'agit de l'étudiante ayant réalisé l'intervention et qui joue ainsi le rôle d'une orthopédagogue.

Accompagnement

Dans les paragraphes précédents, il a été question des rôles de l'orthopédagogue et l'un de ceux-ci est l'accompagnement aux parents. Ce qu'on entend par accompagnement de l'orthopédagogue auprès des parents est non seulement de les informer des difficultés de leur enfant et des stratégies travaillées à l'école, mais, pour les besoins de cette intervention, de les former et de les outiller à devenir des parents médiateurs efficaces. Il s'agit de les guider dans une démarche d'intervention en lecture soutenue par un programme spécialement conçu à leur attention. Le but est que les parents perçoivent qu'ils ont les ressources nécessaires pour intervenir avec efficacité auprès de leur enfant qui a de la difficulté en lecture. Des recherches montrent que les parents ont plus tendance à s'engager, c'est-à-dire assurer la continuité des apprentissages en agissant comme médiateur, s'ils sentent qu'ils ont les compétences requises (Deslandes & Bertrand, 2004). L'accompagnement a donc pour objectif d'augmenter le sentiment d'auto-efficacité des parents dans leur rôle de médiateur entre les apprentissages en lecture et leur enfant en difficulté.

Cet accompagnement, prévu dans le cadre de la présente intervention, s'adresse aux parents d'enfant du premier cycle primaire en difficulté d'apprentissage en lecture. À la suite du recrutement de parents intéressés, l'intervenante anime des rencontres planifiées avec eux. Les suggestions et les conseils donnés aux parents par l'intervenante ainsi que les discussions animées durant les rencontres sont considérés comme de l'accompagnement. Ils ont pour but de rendre plus confiants les parents qui ont des

inquiétudes quant à leur compétence à intervenir efficacement auprès de leur enfant en difficulté de lecture. L'accompagnement inclut également le renforcement positif à l'égard des compétences des parents et la disponibilité dont fait preuve l'intervenante quant à leurs besoins particuliers.

De plus, afin d'appuyer ses propos, l'intervenante remet aux parents un programme de lecture dans lequel des conseils et des stratégies de lecture y sont définis.

Dans les lignes qui suivent, le thème des programmes de lecture est abordé pour montrer qu'il y en a plusieurs dont peuvent se servir les parents pour obtenir des informations et de l'aide concernant leur rôle de médiateur aux apprentissages. Le programme de lecture, sur lequel se base l'intervention de cet essai, sera également annoncé.

Programmes de lecture

Il existe quelques outils et trousseaux de lecture qui permettent aux parents de guider leur jeune en lecture. Ces programmes, trousseaux, projets, matériels et outils didactiques ont été examinés afin de trouver l'outil le plus pertinent et le plus efficace, permettant ainsi d'améliorer la lecture chez les jeunes. En voici quelques exemples.

L'outil *Apprenti sons* (Côté & Patat, 2008) contient des activités pour découvrir et apprendre les fondements de la lecture et de l'orthographe. Il représente un excellent

outil de rééducation pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage de la langue écrite. Il s'adresse aux enseignantes, aux orthophonistes et aux orthopédagogues qui souhaitent favoriser l'acquisition de la lecture chez les enfants.

L'apprenti lecteur : activités de conscience phonologique (Stanké, 2001) est un outil de base qui permet de développer des habiletés de conscience phonologique, lesquelles sont des préalables à l'apprentissage de la lecture. Ces activités s'adressent à une orthopédagogue ou à une enseignante qui désire intervenir auprès d'un lecteur en difficulté.

Le programme de littératie familiale intitulé *Lire et écrire à la maison* et élaboré par Saint-Laurent et al. (2001) est celui qui est retenu comme outil de base à l'intervention. La raison de ce choix est que ce programme définit explicitement une méthode parentale pour favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes de maternelle et de première année. Ainsi, cet outil semble le plus pertinent pour répondre aux objectifs de cette étude. En voici la description.

Le programme Lire et écrire à la maison. L'ÉA s'adresse aux intervenants qui désirent accompagner les parents dans leur rôle de soutien à l'apprentissage de leur jeune enfant qui entre en première année. Les buts de ce programme de littératie familiale sont : 1) outiller les parents dans leur rôle de soutien à l'apprentissage de leur

enfant, 2) permettre de développer des moyens concrets et efficaces pour soutenir leur enfant qui commence à lire et à écrire et 3) prévenir l'échec scolaire.

Le programme LÉA comprend huit ateliers d'environ une heure trente minutes et une visite à la bibliothèque. Il s'échelonne sur huit semaines et la visite à la bibliothèque se fait à n'importe quel moment durant ces huit semaines. L'animateur, qui peut être une enseignante ou une orthopédagogue, rencontre le groupe de parents à l'école. Chacun des ateliers commence par une partie plutôt théorique où l'animateur explicite une stratégie ou une tâche. Dans un deuxième temps, les enfants viennent se joindre au groupe pour que les parents puissent expérimenter avec eux ce qu'ils ont appris. Voici un portrait des huit ateliers dont il est question dans cet ouvrage.

Atelier 1. Au premier atelier, l'animateur fait ressortir l'importance de la lecture et présente globalement le projet aux parents. Il leur suggère également une banque de livres. Ces livres, sélectionnés par l'animateur, proviennent de la bibliothèque de l'école. Chaque semaine, les parents, avec leur enfant, en choisissent un qu'ils empruntent et qu'ils ramènent la semaine suivante. Une fiche de prêt est préparée à cet effet.

Atelier 2. Au deuxième atelier, une discussion est prévue sur l'importance de lire aux enfants. L'animateur fait ensuite une modélisation d'une séance de la lecture faite aux enfants. Finalement, il présente des stratégies qui peuvent être utilisées avant, pendant et après la lecture. Exemples :

- Avant la lecture : attirer l'attention sur la page couverture, feuilleter le livre pour regarder les images, etc.;
- Pendant : suivre le texte du doigt, interrompre la lecture pour poser des questions ou faire des observations, amener l'enfant à prédire la suite, etc.;
- Après : inviter l'enfant à donner ses impressions sur l'histoire, l'amener à faire des liens avec son vécu et ses connaissances, lui demander de raconter l'histoire dans ses mots, etc.

Atelier 3. Au début du troisième atelier, une discussion se fait autour de l'apprentissage de la lecture. Puis, l'animateur présente des jeux basés sur l'utilisation des lettres. Cet atelier a pour objectif de donner le goût aux enfants de communiquer un message. Les parents expérimentent ensuite ces jeux avec leur enfant.

Atelier 4. Dans le quatrième atelier, les parents ont à écrire une histoire dictée par leur enfant. Au préalable, l'animateur explique comment véhiculer aux jeunes l'importance de la lecture et de l'écriture que ce soit pour le plaisir, pour s'organiser, par exemple en dressant une liste d'épicerie, pour s'informer, en consultant des circulaires ou des revues, ou pour communiquer avec les autres en laissant un message sur la table, par exemple.

Atelier 5. Au cinquième atelier, une discussion est animée sur la lecture et ses stratégies (reconnaitre globalement les mots, recourir aux illustrations, utiliser le

contexte, décoder, etc.). L'animateur présente ensuite des livres pour débutants et modélise la lecture partagée. C'est une façon de lire avec l'enfant en lui laissant de plus en plus d'autonomie, selon son niveau de compétence. Pour terminer, les parents appliquent la méthode de la lecture partagée avec leur jeune venu se joindre au groupe.

Atelier 6. Au sixième atelier, la discussion s'articule autour des expériences d'écriture que les parents vivent avec leurs enfants telles qu'aider à écrire une carte de fête. Puis, la discussion se poursuit sur l'apprentissage de l'écriture et sur le rôle du parent qui soutient et adopte de bonnes attitudes pour aider son enfant. L'animateur présente des activités d'écriture interactive. Ensuite, les parents mettent en pratique l'écriture d'un journal en duo. Cette activité a pour but de faire découvrir aux enfants l'utilité et les plaisirs de l'écriture.

Atelier 7. Le septième atelier consiste à enseigner aux parents, sous forme de modelage, des interventions à faire pendant la lecture telles que l'encouragement, les compliments, l'aide en cas d'erreur, l'accent sur la compréhension de l'histoire, etc. Les parents utilisent à nouveau la lecture partagée avec leur enfant en mettant en application les interventions vues au début de cette rencontre.

Atelier 8. Le huitième atelier sert à la synthèse et l'évaluation du programme. Elles permettent de recueillir les commentaires des parents sur les ateliers par rapport à ce qu'ils ont trouvé facile ou difficile, ce qui leur a été utile, etc. L'animateur peut choisir

d'utiliser les questionnaires individuels ou de groupe qui sont inclus à la fin de l'ouvrage. Il est également proposé de faire une petite fête lors de cette rencontre en servant une collation, en offrant un petit cadeau aux enfants, si le budget le permet, et en invitant un auteur ou une enseignante.

Visite à la bibliothèque. Les concepteurs de ce programme proposent une visite à la bibliothèque du quartier, à n'importe quel moment durant les huit semaines. Les parents peuvent ainsi se familiariser avec les modalités d'emprunt des livres, réaliser une visite guidée de la bibliothèque et, s'ils le désirent, inscrire leur enfant comme membre.

En somme, le programme LÉA a été choisi en fonction des éléments suivants : 1) la clientèle visée par cet ouvrage correspond à celle ciblée par la présente intervention, soit les élèves en début de scolarité; 2) il traite de la lecture; 3) il permet la collaboration entre l'orthopédagogue et les parents; 4) il répondra probablement à l'objectif principal de l'intervention : améliorer le sentiment d'auto-efficacité des parents dans leur rôle de médiateur au suivi scolaire de leur enfant.

Méthode de recherche

Cette section présente la méthode de recherche utilisée pour cet essai. D'abord, il est question du processus de recrutement des participants et des sujets retenus qui font l'objet de l'intervention. Puis, le matériel utilisé, qui inclut un programme de lecture et des questionnaires, est décrit. Finalement, le déroulement de l'intervention est détaillé.

Participants

Recrutement. En collaboration avec l'orthopédagogue⁴ de l'école X, située à Trois-Rivières⁵, les objectifs du programme sont exposés à des parents qui ont un enfant de premier cycle primaire qui bénéficie de services en orthopédagogie. Sur une base volontaire, des parents expriment leur intérêt à participer au programme de lecture (voir Appendice A). Un minimum de trois parents est souhaité.

Participants. À la suite de la période de recrutement, douze parents ont manifesté le désir de participer à l'intervention proposée par l'intervenante. Une seconde lettre (Appendice B) leur a été envoyée afin de planifier l'horaire de la première rencontre. Or, cinq parents ont dû laisser tomber le projet à cause de l'horaire peu flexible et un autre parent ne s'est finalement pas présenté pour une raison inconnue. Il s'agit donc de six

⁴ L'orthopédagogue a fourni la liste des élèves de l'école au premier cycle du primaire bénéficiant de l'orthopédagogie. Ainsi, l'intervenante a pu remettre une lettre aux parents de ces élèves.

⁵ L'auteur de cette étude remercie la direction de l'école X d'avoir prêté ses locaux pour le déroulement des rencontres avec les participants (Appendice A).

parents qui ont finalement participé à l'intervention, plus particulièrement six mères. Lors des rencontres d'intervention, il a été possible de recueillir certaines informations sur le profil des participantes. Le Tableau 1 présente le portrait familial de chacune des six participantes et le Tableau 2 montre leur portrait socioéconomique.

Tableau 1

Portrait familial des participantes

Participantes	Situation familiale
Parent A	Parents vivant ensemble et ayant quatre enfants : Fille de 2 ^e année du primaire en difficulté d'apprentissage; Garçon de 5 ^e année sans difficulté, garçon au préscolaire, garçon de deux ans.
Parent B	Parents vivant ensemble et ayant une fille biologique et une fille adoptive : Fille de 1 ^{re} année du primaire en difficulté d'apprentissage; Fille adoptée, d'origine québécoise, de 3 ^e année du primaire ayant un trouble de l'attachement.
Parent C	Parents vivant ensemble et ayant deux garçons : Garçon en reprise de sa 1 ^{re} année du primaire, en difficulté d'apprentissage, ayant un trouble du langage (dysphasie); Garçon de 3 ^e année du primaire ayant de la facilité à l'école.
Parent D	Mère célibataire vivant seule, ayant la garde partagée de sa fille : Fille de 1 ^{re} année du primaire en difficulté d'apprentissage.
Parent E	Parents vivant ensemble et ayant une seule fille : Fille de 1 ^{re} année du primaire en difficulté d'apprentissage.
Parent F	Parents vivant ensemble et ayant cinq enfants : Garçon de 2 ^e année du primaire en difficulté d'apprentissage; Garçon en 5 ^e année du primaire, sans difficulté; Deux filles au secondaire; Un garçon au préscolaire.

De nos jours, il n'est pas rare de voir de jeunes familles qui se séparent. Pourtant, en regardant le Tableau 1, il est possible de remarquer que les participantes de l'échantillon sont presque toutes des femmes vivant encore avec leur conjoint respectif. Seulement le parent D est une mère qui s'est séparée. Évidemment, elles ont toutes au moins un enfant au premier cycle du primaire en difficulté d'apprentissage, puisque c'est l'un des critères d'admissibilité. Il y a lieu d'observer que ces mères vivent des situations familiales différentes.

Le Tableau 2 permet de faire remarquer que la plupart de ces mères vivent dans un milieu assez aisé, malgré leurs niveaux de scolarité très différents.

Tableau 2

Portrait socioéconomique des participantes

Participant	Niveau de scolarité	Statut socioéconomique
Parent A	Universitaire	Élevé
Parent B	Inconnu	Élevé
Parent C	Collégial	Élevé
Parent D	Secondaire	Moyen
Parent E	DEP	Moyen
Parent F	Universitaire	Élevé

Programme de lecture

Le programme de lecture dont il est question dans cet essai propose une méthode d'apprentissage de la lecture à des parents d'enfants en difficulté au premier cycle du primaire. Ce programme, qui apparaît à l'Appendice C, s'adresse aux parents qui désirent s'outiller pour aider leur jeune et se sentir plus efficaces quant à leur façon d'assurer le suivi scolaire à la maison. Dans celui-ci, la méthode de la lecture partagée ainsi que des stratégies de lecture leur sont expliquées. Des adaptations ont été effectuées à partir du programme de littératie familiale LÉA (Saint-Laurent et al., 2001) décrit précédemment dans le cadre de référence. Voici ces adaptations : 1) trois rencontres avec les parents au lieu de huit; 2) les enfants n'ont pas besoin d'être présents aux rencontres; 3) le programme remis aux parents s'adresse à eux directement au lieu d'être créé pour un intervenant scolaire et 4) les activités d'écriture décrites dans LÉA ne sont pas intégrées.

Ces adaptations ont été faites pour rendre le programme plus réaliste dans le cadre de l'intervention et pour répondre aux objectifs principaux. D'abord, pour permettre un maximum de participation de la part des parents, il vaut mieux ne pas les surcharger avec huit ateliers. Il peut être difficile pour les parents de trouver du temps libre, alors qu'ils doivent concilier toutes leurs responsabilités (Deslandes, 2012 ; Hoover-Dempsey, Whitaker, & Ice, 2010). C'est pour cette raison qu'un programme de trois rencontres est plus envisageable. Aussi, il importe que les parents soient en mesure de comprendre et d'utiliser eux-mêmes l'outil. D'abord conçu pour un intervenant scolaire, le programme

L'ÉA est modifié de manière à ce que les parents se sentent concernés lors de la lecture de celui-ci. Étant donné que l'apprentissage de la lecture est visé plus particulièrement lors de l'intervention, les activités d'écriture sont laissées de côté. Bien que ces deux tâches soient souvent interreliées, les parents peuvent trouver cela un peu lourd d'inclure l'écriture. Étant donné que les enfants sont en difficulté, il apparaît nécessaire d'alléger le programme en se concentrant principalement sur la lecture, dans un premier temps. Comme les parents sont la cible principale du programme, il n'est pas jugé opportun d'inclure les jeunes. Toutefois, les parents sont fortement invités à exercer les stratégies décrites, à la maison en compagnie de leur enfant.

Objectifs du programme de lecture. Le premier objectif de ce programme est d'accompagner les parents afin qu'ils développent des moyens concrets et efficaces pour soutenir leur enfant dans son apprentissage de la lecture. Le deuxième objectif est de permettre aux parents d'avoir le bagage de connaissances nécessaires pour qu'ils se sentent compétents et ainsi qu'ils améliorent leur sentiment d'auto-efficacité en tant que médiateurs au suivi scolaire.

Instruments de mesure

Le matériel se compose d'abord du programme de lecture précédemment présenté, puis de deux questionnaires servant d'instruments de mesure. Le premier est un

questionnaire écrit remis initialement aux parents tandis que le deuxième est un questionnaire d'entrevue qui se déroule à la fin de l'intervention⁶.

Questionnaire initial. Un questionnaire écrit est élaboré dans le but de connaître le niveau de connaissances des parents en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et leur sentiment d'auto-efficacité à assurer leur rôle de médiateur. Un exemplaire de ce questionnaire se retrouve à l'Appendice D. Il s'agit d'une adaptation du questionnaire élaboré par Forrest (2006) dans le cadre de son projet d'essai, lequel avait été inspiré par les travaux de Deslandes (2003, 2004b) et Deslandes et Bertrand (2004).

Entrevue finale. Le questionnaire de l'entrevue finale (Appendice E) est inspiré par celui de Forrest (2006) et celui se trouvant dans le programme LÉA. Il s'agit d'une entrevue individuelle où l'intervenante pose toutes les questions à chacun des parents. L'entrevue sert à obtenir des renseignements quant au sentiment d'auto-efficacité des parents après l'intervention concernant leur fonction de médiateur au suivi scolaire.

Le questionnaire initial et l'entrevue finale servent d'instruments de collecte de données. Les différentes réponses des parents à la suite du questionnaire et de l'entrevue permettent de vérifier l'amélioration ou l'état de leur sentiment d'auto-efficacité comme médiateur au suivi scolaire et d'analyser la pertinence du programme de lecture.

⁶ Bien que des données quantitatives et qualitatives soient recueillies, il est à noter qu'il ne s'agit pas d'une démarche formelle d'évaluation. Un tel objectif dépasse les attentes reliées à un essai.

Déroulement

La démarche de l'expérimentation comporte des rencontres avec des parents qui ont des enfants de premier cycle primaire ayant un suivi en orthopédagogie. Il s'agit de trois réunions durant lesquelles l'intervenante remet le programme de lecture à ces parents et leur explique la démarche proposée à l'intérieur de celui-ci. Ainsi, par le biais du programme, l'intervenante accompagne le parent dans son rôle de médiateur.

Première rencontre. À la première rencontre, l'intervenante se présente et encourage les parents à faire de même, puis elle annonce le but des rendez-vous. Les parents sont invités à signer le formulaire de consentement qu'on retrouve à l'Appendice F. Le questionnaire initial est ensuite remis aux parents afin de connaître leur sentiment d'auto-efficacité en tant que médiateur au suivi scolaire, et ce, avant d'avoir obtenu un soutien de l'intervenante et d'avoir expérimenté le programme proposé. Puis, une discussion est animée afin de sensibiliser les parents à l'importance de guider leur enfant en lecture. Par la suite, ils sont informés sur l'objectif du programme de lecture, qui est de leur permettre de développer des moyens concrets et efficaces pour soutenir leur enfant qui commence à lire. Ils obtiennent ensuite des explications concernant la démarche à suivre lorsqu'ils lisent un livre à leur enfant. Les parents peuvent trouver les éléments de cette discussion ainsi que la démarche à suivre dans leur programme de lecture. Un accompagnement à l'utilisation de ce programme leur est offert. Après cette rencontre, les parents ont du temps pour travailler la lecture avec leur jeune en suivant la méthode présentée dans le programme.

Deuxième rencontre. À la deuxième rencontre, il y a une discussion avec les parents relativement à l'accompagnement qu'ils offrent à leur jeune jusqu'à maintenant pour vérifier si tout se passe bien et s'ils ont des questions. Ensuite, ils sont informés sur ce qu'est la lecture partagée. Lors d'une lecture partagée, le parent lit le livre en laissant l'enfant lire des mots ou des bouts de phrases. Plus l'enfant développe sa compétence, plus le parent lui laisse de place comme en faisant la lecture du texte à tour de rôle en commençant phrase par phrase, puis paragraphe par paragraphe et page par page. Aussi, différentes stratégies de lecture leur sont présentées telles que reconnaître globalement les mots, recourir aux illustrations, utilisation du contexte, décodage, etc. Finalement, l'intervenante entame une discussion sur la façon d'écouter lire l'enfant. Les parents sont invités à mettre en action la lecture partagée avec leur enfant lors des prochaines semaines.

Troisième rencontre. La troisième rencontre commence par une synthèse des semaines précédentes, puis se termine par l'évaluation de ce programme de lecture grâce à l'entrevue⁷. La synthèse et l'évaluation permettent de recueillir les commentaires des parents sur le programme et sur l'état de leur sentiment d'auto-efficacité en tant que médiateur.

⁷ L'entrevue, d'abord prévue de manière individuelle, s'est plutôt faite en groupe, par choix des parents participants.

Résultats

Cette partie présente les résultats obtenus à la suite de l'intervention menée auprès des parents. Dans un premier temps, les résultats issus du questionnaire initial et de l'entrevue finale ont été analysés par l'intervenante. Dans un deuxième temps, sont exposées certaines données provenant des observations au cours des trois rencontres et des commentaires émanant des diverses discussions.

Les résultats ont été analysés selon trois thématiques : 1) la motivation à s'impliquer dans les apprentissages scolaires de l'enfant 2) le niveau de connaissance des stratégies et des méthodes de lecture et 3) le sentiment d'auto-efficacité en tant que médiateur au suivi scolaire. Les figures suivantes montrent les données reçues avant et après l'intervention pour chacune des thématiques mentionnées.

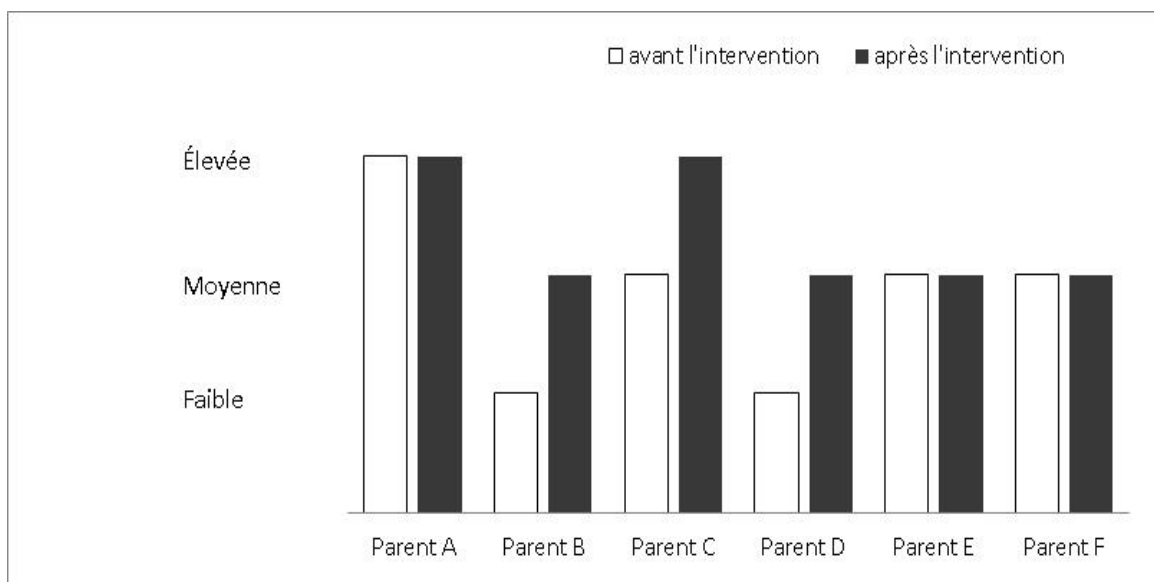


Figure 1. Motivation des parents à s'engager dans les apprentissages scolaires.

En observant la Figure 1, il est possible de distinguer qu'avant l'intervention, seulement une mère sur six semble avoir une grande motivation à s'engager dans les tâches scolaires de son jeune. Il y a deux mères qui ne semblent pas très motivées et trois autres qui ont une motivation moyenne. Après le projet, les parents sont généralement plus motivés à s'engager dans les tâches scolaires.

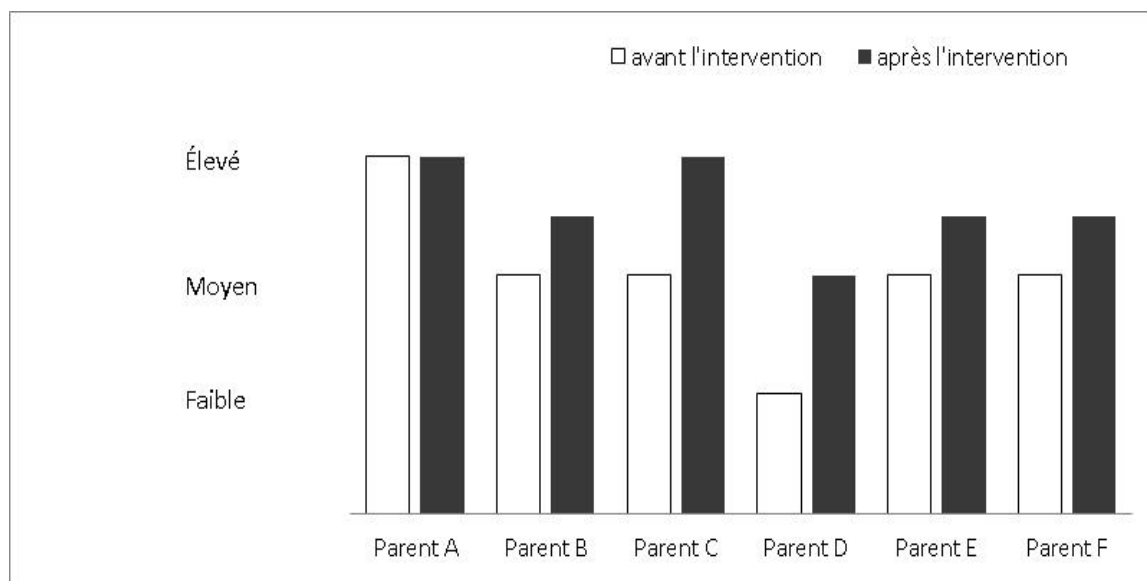


Figure 2. Niveau de connaissance des parents des stratégies et des méthodes de lecture.

La Figure 2 montre, encore une fois, que seul le parent A a un niveau élevé de connaissances des stratégies et des méthodes de lecture avant l'intervention. Au terme du projet, les parents disent connaître mieux les différentes stratégies et méthodes de lecture qu'ils peuvent utiliser avec leur jeune pour les faire progresser dans leur apprentissage de la lecture. Ainsi, ils ont tous augmenté leur niveau de connaissances à ce sujet.

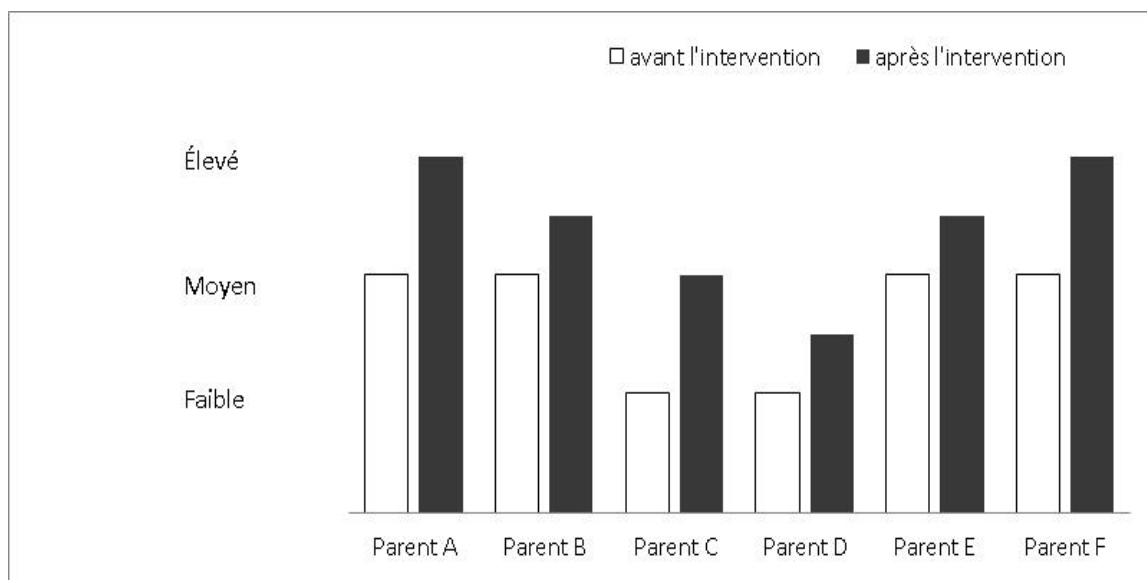


Figure 3. Sentiment d'auto-efficacité des parents dans l'exercice de leur rôle de médiateur au suivi scolaire.

Pour ce qui est du sentiment d'auto-efficacité des parents à assurer leur fonction de médiateur au suivi scolaire, il est facile de voir à la Figure 3, qu'avant l'intervention, aucun parent ne se considère comme suffisamment compétent dans ce rôle. Ces mères ont un sentiment d'auto-efficacité moyen ou faible. Une fois l'intervention effectuée, les parents rapportent tous qu'ils se sentent plus compétents. Il semble donc qu'ils ont tous amélioré leur sentiment d'auto-efficacité en tant que médiateurs aux apprentissages en lecture de leur enfant.

Discussion

Dans la section qui suit, les résultats sont interprétés en regard des objectifs de départ. Puis, il est question des retombées de l'intervention pour la recherche actuelle. Finalement, les forces et les faiblesses de cette intervention sont rapportées.

Interprétation des résultats

D'abord, les objectifs étaient : 1) d'offrir aux parents un accompagnement pour leur permettre d'améliorer leur sentiment d'auto-efficacité en tant que médiateur au suivi scolaire de leur enfant et 2) de les outiller par un programme de lecture quant à l'apprentissage de leur enfant, et ce, toujours dans le but d'améliorer leur sentiment d'auto-efficacité. L'hypothèse laissait entendre que les parents ayant un enfant en difficulté d'apprentissage ne se sentent pas toujours compétents dans leur rôle de soutien à l'apprentissage, ce qui fait en sorte qu'ils sont moins motivés à s'impliquer dans les tâches scolaires. Cette supposition a pu être vérifiée en questionnant l'échantillon de parents quant à leur participation parentale, c'est-à-dire quant à leur motivation à s'impliquer dans les apprentissages scolaires. La première partie de cette discussion relate donc les résultats obtenus en regard de cet aspect motivationnel. La deuxième partie concerne le sentiment d'auto-efficacité des parents dans leur rôle de médiateur. En troisième partie, il est question de leur appréciation générale de l'intervention, ce qui permet également de juger de la pertinence de ce projet.

Motivation à s'impliquer. Les parents ayant participé au projet ont tous un enfant en début de scolarité en difficulté d'apprentissage de la lecture. Ainsi, comme ils ont mentionné au début du projet, malgré les efforts qu'ils déploient à essayer d'aider leur enfant, ils ne voient aucun résultat positif. Leur jeune ne comprend pas plus et ils ne savent pas quoi faire pour que leurs interventions soient efficaces. Or, leur motivation à s'engager dans les apprentissages scolaires de leur enfant n'est pas aussi élevée qu'elle pourrait l'être. Le parent A, qui a un très haut niveau de scolarité avec ses études universitaires en adaptation scolaire, donc d'assez bonnes connaissances des techniques et attitudes à adopter pour aider un enfant en difficulté d'apprentissage, a une motivation plutôt élevée. Toutefois, elle mentionne : « *Je fais de mon mieux, mais je crois que ce n'est pas assez. Je travaille fort avec elle, mais les résultats ne sont pas toujours là, c'est décourageant* ». Le parent B n'est pas motivé au début de l'intervention parce qu'elle dit ne pas avoir le temps de s'engager. Elle ne voit pas l'importance de son engagement parental, donc elle ne le fait pas. Le parent D n'est pas motivé à s'engager, car elle croit que ses efforts ne servent à rien. Elle dit que c'est une perte de temps, que c'est long et pénible et qu'elle déteste elle-même l'école. Les trois autres parents disent vouloir s'engager, mais elles ne savent pas comment faire. Le parent C raconte : « *Mon enfant vit un échec hebdomadaire, lorsqu'il s'aperçoit qu'il a de la difficulté. C'est un combat à chaque fois. Je m'impatiente face à ses difficultés. Je ne sais pas comment faire pour lui enseigner d'une façon efficace les bouts difficiles* ». De manière générale, les parents mentionnent qu'ils connaissent quelques stratégies de lecture, mais que cela ne semble pas suffisant. Ainsi, il y a lieu de croire que les parents n'ont pas tendance à s'engager

lorsqu'ils n'ont pas les connaissances requises pour agir avec efficacité et lorsqu'ils croient que leurs efforts ne donnent rien, d'où l'importance de l'intervention réalisée dans le cadre de ce projet.

Après l'intervention, les parents semblent plus motivés qu'avant à s'engager dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant. Le programme de lecture semble leur avoir permis de connaître et de s'approprier les différentes stratégies et méthodes de lecture qu'ils peuvent utiliser avec leur jeune pour les faire progresser dans leurs apprentissages. Le parent D mentionne que maintenant ce n'est plus une corvée pour elle d'aider son enfant, puisqu'elle sait quoi faire. Le parent C a même mentionné qu'elle avait redécouvert le plaisir de lire avec son enfant. Ce fait permet de retenir que l'accompagnement fourni par l'intervenante ainsi que le programme de lecture ont contribué à outiller les parents concernant leurs connaissances de l'apprentissage de la lecture.

Sentiment d'auto-efficacité. L'échantillon de participantes obtenu démontre que même avec un statut socioéconomique élevé, les parents peuvent avoir un faible sentiment d'auto-efficacité en tant que médiateur au suivi scolaire. En se référant au Tableau 2, il est possible de voir que la plupart de ces parents ont un statut socioéconomique élevé, mais qu'ils ont un sentiment d'auto-efficacité faible ou moyen (Figure 3). Avant l'intervention, aucun parent ne se sentait suffisamment compétent dans son rôle de médiateur au suivi scolaire. Le parent C indique que même si elle connaît

certaines principes de lecture, elle ne se sent pas apte à les mettre en application. Par ailleurs, le parent B exprime : *« Je crois que je suis compétente, mais à cause des difficultés de ma fille, je me sens démunie. J'aimerais m'améliorer ».*

À la suite du projet, les parents disent qu'ils ont recueilli de bons trucs qui leur serviront également pour l'année suivante. Le programme de lecture qu'ils ont reçu a été d'une grande aide pour eux. Il contient des stratégies qu'ils n'avaient pas pensé à mettre en pratique ou qu'ils jugeaient inutiles. Le parent A rapporte : *« En lisant, nous on fait les choses d'emblée, on ne pense pas que ça peut être une stratégie de lecture pour l'enfant. Je me suis rendu compte que ma fille a plus de stratégies que je ne le pensais ».* Les interventions et les stratégies proposées étaient simples à comprendre et les parents se sentaient à l'aise de les utiliser à la maison. Certains parents mentionnent avoir été rassurés de voir qu'ils utilisaient certaines stratégies parmi celles proposées par l'intervenante. De plus, ils ont pris connaissance des autres stratégies qu'ils ont essayées avec leur enfant. Leur sentiment d'auto-efficacité en tant que parent médiateur des apprentissages en lecture a été augmenté du fait qu'ils savent maintenant que leurs interventions sont adéquates. Des parents expliquent que le projet les a aidés à mieux intervenir auprès de leur enfant en lecture et qu'ils ont eu des prises de conscience. En étant plus attentifs aux stratégies et aux processus utilisés par leur jeune et en passant plus de temps avec lui lors des moments consacrés à la lecture, ils ont eu certaines révélations. Le parent B a constaté l'intérêt de sa fille pour la lecture : *« Ma fille a de l'intérêt pour la lecture, jusqu'à présent je pensais qu'elle n'aimait pas lire ».* Le parent

C raconte : « *C'est agréable de faire de la lecture partagée avec mon fils* ». Ainsi, il y a lieu de conclure que l'accompagnement de l'intervenante et le programme de lecture ont permis aux parents d'améliorer leur sentiment d'auto-efficacité en tant que médiateur au suivi scolaire de leur enfant.

Appréciation de l'intervention. De manière générale, les parents mentionnent qu'ils ont choisi de participer au projet dans le but d'obtenir des trucs, des stratégies et de nouvelles pistes qu'ils ne connaissaient pas ou qui pourraient aider leur enfant à lire. Leur intention de départ était également d'avoir l'occasion de discuter avec d'autres parents qui vivent des situations semblables et ainsi de constater qu'ils ne sont pas seuls à vivre leurs tracas. Ils ont également manifesté le besoin d'avoir des conseils et des moyens concrets pour aider leur enfant en lecture et en compréhension de lecture.

Après l'intervention, il est intéressant de retenir certains aspects mentionnés par les parents concernant leur appréciation générale du projet. D'abord, ils ont aimé les rencontres de groupe. Ils ont dit qu'un groupe de six était bien parce que chacun avait la possibilité de s'exprimer et qu'avec un groupe plus nombreux ça n'aurait peut-être pas été le cas. Ils ne se sentaient pas du tout jugés, mais plutôt compris par les autres parents et l'intervenante. En groupe, ils peuvent se consoler en constatant qu'ils ne sont pas seuls dans leur situation. Aussi, en étant plusieurs, ils peuvent s'échanger des trucs et relater des faits vécus. Ils ont aussi mentionné que des rencontres de groupe sont moins intimidantes que des rencontres individuelles avec l'intervenante. Finalement, le fait

d'être plusieurs permet d'alimenter davantage la discussion. Les parents ont trouvé que le temps passait rapidement vu qu'ils parlaient beaucoup et que les discussions étaient intéressantes. Des rencontres de deux heures étaient donc de mise. Pour ce qui est du nombre et de la fréquence des rendez-vous, les parents trouvaient convenable qu'il y en ait trois, une fois par mois. En laissant passer un mois entre chaque rencontre, les parents avaient le temps de pratiquer la stratégie proposée avec leur enfant. Aussi, ils disent que le délai ne devrait pas être plus long pour conserver une bonne chimie de groupe. Finalement, les parents mentionnent qu'ils ont obtenu les conseils souhaités et qu'ils se sentent plus compétents pour aider leur jeune efficacement en lecture.

En définitive, cette intervention a été pertinente dans la mesure où elle a répondu aux objectifs. D'abord, l'accompagnement de l'intervenante a permis aux parents d'améliorer leur sentiment d'auto-efficacité comme médiateur au suivi scolaire. Ensuite, le programme de lecture les a outillés quant aux stratégies de lecture de l'enfant.

Retombées de l'intervention

Cette intervention permet de se rendre compte des bénéfices de la collaboration entre l'orthopédagogue et les parents. L'intervention a permis à l'orthopédagogue de mieux comprendre ce qui se passe à la maison et a offert aux parents l'occasion de se sentir plus efficaces dans l'aide qu'ils apportent à leur jeune. En fin de compte, l'élève en sort également gagnant.

Forces et faiblesses

On peut dégager quelques forces de cette intervention : 1) le nombre de participants; 2) les rencontres de groupe; 3) la fréquence des rencontres; 4) les discussions entre parents; 5) le programme de lecture et 6) le soutien, les encouragements, les conseils et l'ouverture de l'intervenante.

Par ailleurs, il faut aussi retenir quelques faiblesses : 1) le contenu du programme de lecture et des discussions n'est pas adapté en fonction des particularités individuelles de chaque parent et 2) les résultats de l'évaluation du programme offert sont basés en partie sur l'interprétation et le jugement de l'intervenante compte tenu des réponses qualitatives des parents qui se veulent uniquement descriptives⁸.

⁸ Les lecteurs doivent comprendre qu'il ne s'agissait pas d'effectuer des tests statistiques, ce qui aurait dépassé largement les exigences relatives à un essai.

Conclusion

La présente démarche montre l'utilité et l'avantage de la collaboration entre l'orthopédagogue et les parents en ce qui a trait au sentiment d'auto-efficacité de ces derniers à exercer une influence positive dans l'apprentissage de la lecture de leur jeune.

D'abord, l'objectif initial qui était d'offrir aux parents un accompagnement pour leur permettre d'améliorer leur sentiment d'auto-efficacité en tant que médiateur au suivi scolaire de leur enfant a été atteint, puisque les parents de l'échantillon disent tous avoir augmenté ce sentiment. Le deuxième objectif était de les outiller par un programme de lecture, dans ce même but d'améliorer leur sentiment d'auto-efficacité dans leur fonction de médiateur au suivi scolaire de leur enfant. Cet objectif semble également avoir été atteint. Les parents ont aimé participer à ce programme qui, selon leurs dires, les a aidés à se sentir plus compétents dans l'aide à apporter à leur enfant en lecture.

En conclusion, cet essai montre toute sa pertinence du fait que peu de recherches se sont intéressées particulièrement aux parents d'enfants en difficulté de lecture pour vérifier les bénéfices de la contribution d'une orthopédagogue sur leur motivation ou sur leur sentiment d'auto-efficacité. Les résultats positifs obtenus augmentent également la valeur de cette intervention. En effet, les objectifs de départ ont été atteints au terme de l'intervention.

Il est envisageable de considérer que ce projet a davantage à être réalisé à nouveau, mais certaines modifications pourraient le rendre plus efficace. Voici quelques recommandations : 1) faire l'intervention en début d'année scolaire ⁹ (octobre à décembre) pour les parents qui ont un enfant en deuxième année du primaire et en milieu d'année (janvier à mars) pour ceux qui ont un enfant de première année; 2) fournir un calendrier dirigé dans lequel les parents auraient une seule stratégie à pratiquer par semaine, au lieu de travailler plusieurs aspects en un mois (les rencontres se faisant tout de même chaque mois) et 3) suggérer des livres selon le niveau de lecture de l'élève et adaptés à son âge, c'est-à-dire des livres intéressants selon l'âge et la maturité, mais pour lecteurs en difficulté.

⁹ Au départ c'est ce qui était prévu : une première rencontre à la fin janvier, une deuxième en février et la dernière en mars. Le processus de recrutement des participants a pris plus de temps que prévu et le projet a commencé plus tard.

Références

Allô prof. (2015). *La lecture, un véritable conditionnement physique pour le cerveau*. Repéré à <http://bv.alloprof.qc.ca/t1043.aspx>

Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Repéré à http://w3.uqo.ca/moreau/documents/Ref_ortho-M16.pdf

Association des orthopédagogues du Québec. (2015a). [En ligne] <http://www.ladoq.ca>.

Association des orthopédagogues du Québec. (2015b). *L'orthopédagogue, un spécialiste des difficultés d'apprentissage*. Repéré à <http://www.csportneuf.qc.ca/epmss/ecole/ecole.htm>

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck Université

Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur : donner du sens aux savoirs*. Paris : Retz; Montréal : Chenelière Éducation.

Beck, I. L. (2006). *Making sense of phonics: The hows and whys*. New York : Guilford Press.

Béliveau, M.-C. (2004). *Au retour de l'école : la place des parents dans l'apprentissage scolaire*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.

Béliveau, M.-C. (2007). *Dyslexie et autres maux d'école : quand et comment intervenir*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.

Béliveau, M.-C. (2014). *Au retour de l'école : la place des parents dans l'apprentissage scolaire* (3^e éd.). Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.

Bouffard-Bouchard, T., & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'auto-régulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 93, 23-24.

Bouveau, P., Cousin, O., & Favre-Perroton, J. (2007). *L'école face aux parents : analyse d'une pratique de médiation* (2^e éd.). Issy-les-Moulineaux France : ESF éditeur.

- Braescu, V. (2010). De la médiation. *Médiation et pédagogie. SMILE 21— Stratégies de Médiation pour Innovation et Leadership en Education*. Repéré à <http://mediation-transpositiondidactique.blogspot.ca/2010/11/de-la-mediation.html>
- Briquet-Duhazé, S. (2015). La connaissance du nom des lettres chez les élèves en difficulté de lecture. *Québec Français*, 174, 81-83.
- Brodeur, M., Dion, E., Mercier, J., Laplante, L., & Bournot-Trites, M. (2008). Amélioration du français : mobiliser les connaissances pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture. *Revue Éducation Canada*, 48, 10-13.
- Cardinet, A. (2009). *Développer les capacités à apprendre : de Feuerstein à la médiation des apprentissages*. Lyon : Chronique sociale.
- Cardinet, A. (2013). *Pratiquer la médiation des apprentissages : dynamiser l'acte éducatif*. Lyon : Chronique sociale.
- Catach, N. (2005). *L'orthographe française*. Paris : Armand Collin.
- Chauveau, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris : Retz.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones. (2011). *Plan de classification, personnel professionnel des commissions scolaires francophones*. Québec, CPNCF.
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. (2012). *Cadre de référence en orthopédagogie : vers la réussite de tous les élèves!* Repéré à http://www.ecolecsmb.com/henribeaulieu/wp-content/uploads/2013/12/cadre_orthopedagogie.pdf
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework. Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Côté, C., & Patat, L. (2008). *Apprenti sons*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Deblois, L., Deslandes, R., Rousseau, M., & Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43, 245-264.
- De la Garanderie, A. (1989). *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*. Paris : Centurion.

- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : Complémentarité de trois cadres conceptuels. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 3, 30-47.
- Deslandes, R. (2003). La participation parentale au suivi scolaire : que disent les parents? *Revue Éducation Canada*, 43, 8-10.
- Deslandes, R. (2004a). Les conditions nécessaires à la mise en place pour assurer une collaboration entre la famille, l'école et la communauté. *Vie pédagogique*, 133, 41-45
- Deslandes, R. (2004b). « Sentiment de compétence parentale et participation parentale dans les travaux scolaires ». Dans R. Toussaint et C. Xypas (Éds), *La notion de compétence en éducation et en formation* (pp. 275-297). Paris : L'Harmattan.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. Deblois & D. Lamothe (Éds), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (pp. 223-236). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2009a). *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices. Family-school-community partnerships*. Londres : Routledge.
- Deslandes, R. (2009b). *International perspectives on student outcomes and homework : Family-school-community partnerships*. Londres : Routledge.
- Deslandes, R. (2010a). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (Éds), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., pp. 329-350). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2010b). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost, *Familles et réussite éducative. Actes de colloque du 10^e Symposium québécois de Recherche sur la famille* (p. 197-215). Québec : PUQ
- Deslandes, R. (2010c). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Deslandes, R. (2012). Les relations école-famille-communauté au cœur des apprentissages et du développement des jeunes. *RIRE : Réseau d'information pour la réussite éducative*. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/thematique/relations-ecole-famille-communaute/>

- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 411-433.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G., & Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons et fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Revue canadienne de l'éducation*, 31, 836-860.
- Desrochers, A., Kirby, J.R., Thompson, G. L., & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 59-82.
- Dion, É., Brodeur, M., Campeau, M-È., Roux, C., & Laplante, L. (2008). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. *Psychologie canadienne*, 49, 155-161.
- Downer, J. T., & Myers, S. S. (2010). Application of a developmental/ecological model to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (Éds), *Handbook of School-Family Partnerships*, (pp. 3-29). Londres : Routledge.
- Dumais, C., & Bergeron, R. (2015). Difficultés et troubles d'apprentissage en classe de français : présentation. *Québec français*, 174, 74-75.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2009) *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Flessas, J. (1997). L'impact du style cognitif sur les apprentissages. *Revue éducation et francophonie*, 25. Repéré à [http : //www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html](http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html).
- Flessas, J., & Lussier, F. (1995). *Épreuve de simultanéité verbale; les styles cognitifs en quatre quadrants*. Montréal : CHU Ste-Justine.
- Forrest, S. (2006). *Raisons qui motivent les parents à s'impliquer lors des devoirs et leçons*. (Essai de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de la recherche en Éducation et Formation*, 29.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples : pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz.

- Giasson, J. (2005). *La lecture : de la théorie à la pratique* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal : G. Morin.
- Hawken, J. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Londres : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J.M.T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closon, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 106-130.
- Hoover-Dempsey, K.V., Whitaker, M.C., & Ice, C.L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson & A. L. Reschly (Éds), *Handbook of School-Family Partnerships* (pp. 30-60). Londres : Routledge.
- Klassen, R.M. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 173-187.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Luria, A. (1973). *The working brain. An introduction to neuropsychology*. New York : Penguin Books.
- Office des professions du Québec. (2014). *Rapport — groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage : la situation des orthopédagogues au Québec*. Québec : Office des professions du Québec.
- Pajares, F., & Schunk, D.H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. Dans R. Riding et S. Rayner (Éds), *Perception*. (pp.339-266). London : Ablex Publishing.
- Perret, M-C. (2009). *Rééducation de la lecture : perception des variations phonologiques dans le mot*. Issy-les-Moulineaux Hauts-de-Seine : Masson.
- Pohlman, C. (2011). *Aider l'élève en difficulté d'apprentissage-guide pratique pour les parents et les enseignants*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Provost, M.A., Alain, M., Leroux, Y., & Lussier, Y. (2010). *Normes de présentation d'un travail de recherche* (4^e éd.). Trois-Rivières : Les Éditions SMG.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Réseau Canoë. (2011). *L'importance de la lecture pour les jeunes*. Repéré à <http://tva.canoe.ca/emissions/salutbonjour/chroniques/sbwe/famille/130416/limportant-ce-de-la-lecture-pour-les-jeunes>
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2^e éd.). Montréal : G. Morin.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., & Drolet, M. (2001). *Lire et écrire à la maison : programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin. P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington : DC : National Academy Press.
- Sousa, D. A., Stanké, B., & Sirois, G. (2006). *Un cerveau pour apprendre – différemment*. Montréal : Chenelière éducation
- Sousa, D. A. (2009). *Un cerveau pour apprendre à lire : mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour enseigner la lecture plus efficacement*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Stanké, B. (2001). *L'apprenti lecteur : activités de conscience phonologique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill
- Stanké, B. (2006). *L'apprenti-Sage : apprendre à lire et à orthographier*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill
- Thériault, J., & Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture : une responsabilité familiale et communautaire*. Outremont, Québec : Éditions Logiques.
- Valdois, S. (2003). *Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture*. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. Repéré à <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/valdois.pdf>

Appendice A

Lettre de recrutement

Le 23 février 2015



Chers parents,

Je suis enseignante au primaire et étudiante à la maîtrise en éducation avec concentration en orthopédagogie. Pour mon projet, je m'intéresse au rôle parental dans le cheminement scolaire des élèves du primaire qui vivent des difficultés en lecture. J'aimerais vous offrir la possibilité de participer à mon projet d'étude qui consiste à outiller des parents afin qu'ils se sentent plus efficaces dans l'aide qu'ils apportent à leur jeune qui apprend à lire. Votre participation à ce projet consistera à vous présenter à l'école de votre enfant après les heures de classe, trois fois au cours des deux prochains mois. Ces trois rencontres de groupe seront d'environ une heure. Vous aurez l'opportunité de discuter avec d'autres parents qui vivent des situations similaires, de recevoir des propositions de stratégies de lecture ainsi qu'un document pratique et de consulter et expérimenter du matériel didactique de lecture. Sachez que votre participation à ce projet serait grandement appréciée tout en vous étant potentiellement bénéfique et que les informations et données recueillies demeureront confidentielles. Veuillez signer le coupon ci-dessous et le retourner à l'école par le biais de votre enfant. Au plaisir de vous voir prochainement.

Véronique Renière

-
- J'accepte de participer à ce projet d'étude.
- Je n'accepte pas de participer à ce projet d'étude.

Signature du parent : _____

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

École X
XXX
Trois-Rivières
XXX XXX

À Trois-Rivières le 19 février 2015

Objet : Demande d'autorisation pour la réalisation de mon projet d'études de 2^e cycle.

À la direction,

Je suis enseignante au primaire et étudiante à la maîtrise en éducation avec concentration en orthopédagogie. Pour mon projet de recherche, je m'intéresse au rôle parental dans le cheminement scolaire des élèves du primaire qui vivent des difficultés en lecture. Par cette lettre, j'aimerais vous demander l'autorisation de réaliser mon projet dans votre école. Le but de ce projet est d'outiller des parents afin qu'ils se sentent plus efficaces dans l'aide qu'ils apportent à leur jeune qui apprend à lire. Votre engagement consiste à m'autoriser à utiliser un local de votre école afin de recevoir des parents après les heures de classe, trois fois au cours des deux prochains mois. Ces trois rencontres de groupe seront d'une durée d'environ une heure. Si vous acceptez ma demande, veuillez signer la présente lettre. Je vous remercie de l'attention portée à ma requête et veuillez agréer mes meilleures salutations.

Véronique Renière

J'autorise l'étudiante Véronique Renière à utiliser les locaux de l'école dans le cadre de son projet universitaire.

Signature de la direction : _____



Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation

Appendice B
Lettre aux parents

Chers parents,

Je vous remercie d'avoir accepté de participer à mon projet d'étude. J'aimerais avoir vos coordonnées pour pouvoir communiquer avec vous de la manière la plus efficace que possible. Lorsque j'aurai reçu les coupons-réponse de chaque participant, je communiquerai avec vous afin de planifier notre première rencontre.

Véronique Renière

Enseignante et étudiante à la maîtrise

Courriel : veronique.reniere@cduroy.qc.ca

Mon nom : _____

Mon numéro de téléphone : _____

Mon courriel : _____

Je préfère communiquer par téléphone

Je préfère communiquer par courriel

Signature du parent : _____



Appendice C
Programme de lecture

Programme de lecture

**À l'intention des parents d'élèves
du premier cycle primaire**

**Élaboré par
Véronique Renière**

**Dans le cadre d'études de 2^e cycle
Concentration orthopédagogie**

Basé sur l'ouvrage de référence suivant :

Saint-Laurent, L., Giasson, J. et Drolet, M. (2001). *Lire et écrire à la maison : programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Chers parents,

À la suite de mon désir de prolonger ma formation initiale pour des études de deuxième cycle, j'ai eu un intérêt particulier pour le domaine de l'orthopédagogie. J'ai remarqué, à travers mes stages et la suppléance, que plusieurs enfants éprouvent des difficultés d'apprentissage. Je suis soucieuse du succès des élèves et je crois que la maîtrise en orthopédagogie peut m'aider à intervenir efficacement auprès des élèves vivant des difficultés dans leurs apprentissages et ainsi les conduire vers la réussite. Pour mon projet en orthopédagogie, je m'intéresse au rôle parental dans le cheminement scolaire des élèves du primaire qui vivent des difficultés en lecture.

Vous recevez ce document aujourd'hui puisque vous avez manifesté l'intérêt de participer à mon projet d'étude. Dans ce programme vous retrouverez les éléments qui feront partie de nos rencontres. Vous pourrez vous y référer afin de pratiquer les interventions proposées.



Un énorme merci pour votre participation.

Véronique Renière

Table des matières

<u>Objectifs du programme de lecture</u>	5
<u>Démarche à suivre</u>	5
<u>Avant la lecture</u>	6
<u>Pendant la lecture</u>	6
<u>Après la lecture</u>	7
<u>La lecture partagée</u>	10
<u>Stratégies de lecture</u>	10
<u>Je regarde le mot, je le reconnais (reconnaissance globale)</u>	10
<u>Je regarde l'image (recours à l'illustration)</u>	11
<u>Je regarde les lettres (analyse du mot : décodage)</u>	11
<u>Je regarde avant le mot et après le mot (utilisation du contexte)</u>	11
<u>Je regarde le petit mot dans le grand mot</u>	12
<u>Références</u>	15

Première rencontre

Plan de la rencontre

Mot d'accueil
Présentation des parents
Entrevues individuelles
Importance de guider l'enfant
en lecture
Objectifs du programme de
lecture



Objectifs du programme de lecture

1. Outiller les parents dans leur rôle de soutien à l'apprentissage de la lecture de leur enfant;
2. Permettre aux parents de développer des moyens concrets et efficaces pour soutenir leur enfant qui commence à lire et à écrire.



Démarche à suivre

Lire des livres d'histoires avec votre enfant est le premier pas pour les aider dans leur apprentissage de la lecture. Pour maximiser cet apprentissage, certaines interventions avant, pendant et après la lecture sont rentables. Voici quelques idées proposées par les auteures de l'ouvrage *Lire et écrire à la maison : programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture.*

Avant la lecture

- Attirez l'attention de votre enfant sur la page couverture, feuillotez le livre, regardez les images, etc.
- Posez des questions à l'enfant, demandez-lui s'il sait de quoi il sera question dans le livre, amenez-le à faire des prédictions, etc. S'il ne peut répondre à vos questions, montrez-lui comment en faisant les prédictions vous-même.



Pendant la lecture

- Suivez le texte du doigt. Votre enfant pourra éventuellement reconnaître certains mots qui reviennent souvent (nom du personnage principal, par exemple).
- N'hésitez pas à interrompre la lecture lorsque l'enfant réagit, pose des questions, fait des observations.
- Amenez votre enfant à réagir et à formuler des commentaires sur l'histoire.
- Posez-lui des questions sur le texte ou sur les illustrations.
- Aux endroits appropriés, invitez-le à prédire ce qui pourrait arriver dans la suite de l'histoire.
- Répondez à ses interrogations concernant le livre (texte, image, mots de vocabulaire, histoire en général).

Après la lecture

- Invitez votre enfant à donner ses impressions sur l’histoire. (A-t-il aimé l’histoire? Pourquoi? Est-ce qu’il a eu peur? Éprouvé du plaisir? Qu’est-ce qu’il a le plus aimé dans l’histoire?)
- Amenez-le à faire des liens avec ce qu’il connaît déjà du sujet, des personnages, des évènements. (A-t-il déjà vécu quelque chose de semblable? A-t-il déjà lu un autre livre sur le même sujet? etc.)
- Demandez-lui de raconter l’histoire dans ses mots. Pour l’y aider, vous pouvez lui suggérer de se référer aux illustrations ou lui poser des questions.
- Variez les livres, mais n’hésitez pas à lire et relire les livres autant de fois que l’enfant le demande. Cela lui est très utile dans les débuts de son apprentissage de la lecture.



Pistes de réflexion



- Est-ce que vous aviez déjà utilisé ces stratégies auparavant?
- Lesquelles sont nouvelles pour vous?
- Est-ce que vous avez aimé faire ces interventions avec votre enfant?
- Est-ce que vous pensez que cela l’a aidé à mieux comprendre l’histoire?

Deuxième rencontre

Plan de la rencontre

Mot d'accueil
Discussion et questions des
parents

La lecture partagée
Stratégies de lecture
Horaire de la prochaine



La lecture partagée

Lors d'une lecture partagée, le parent lit le livre en laissant l'enfant lire des mots ou des bouts de phrases. Plus l'enfant développe sa compétence, plus le parent lui laisse de la place (lecture du texte à tour de rôle en commençant phrase par phrase, puis paragraphe par paragraphe et page par page). De plus, tout au long de la lecture il est important de discuter de l'histoire et de miser sur la compréhension (Saint-Laurent, Giasson et Drolet, 2001). Retournez voir les pages 6 et 7 pour des exemples d'interventions qui pourraient alimenter les discussions entre votre enfant et vous-mêmes lors de l'histoire.



Stratégies de lecture

Voici les stratégies de lecture élaborées dans le programme *Lire et écrire à la maison : programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture*. (Saint-Laurent, Giasson et Drolet, 2001).

Je regarde le mot, je le reconnais (reconnaissance globale)

L'élève reconnaît instantanément un mot à partir d'un minimum d'indices graphiques parce qu'il l'a mémorisé, qu'il l'a vu souvent (par exemple : son prénom, papa, maman, etc.) ou bien parce que le mot revient souvent dans le texte.



Je regarde l'image (recours à l'illustration)

L'élève se sert de l'illustration d'un texte pour identifier un mot.

Je regarde les lettres (analyse du mot : décodage)

L'élève s'attache aux lettres qui composent un mot et tente de retrouver les sons qu'elles forment de manière à décoder ce mot (par exemple : ma/man).

Autrement dit, l'élève se sert de sa connaissance des lettres et des syllabes pour lire un mot nouveau.

Je regarde avant le mot et après le mot (utilisation du contexte)

L'élève se sert du contexte pour découvrir un mot. De cette manière, lorsqu'il rencontre un mot inconnu, il peut se servir des mots placés avant et après ce dernier pour le deviner ou lire le début de la phrase et formuler une hypothèse en tenant compte du sens. Toutefois, lorsqu'il utilise cette stratégie, il doit vérifier l'exactitude de sa prédiction à l'aide de la stratégie des lettres.

Exemple : « Mon père a pêché un gros _____ dans le lac près de chez moi. »

Dans l'exemple ci-dessus, l'enfant devine que le mot est poisson, mais il doit vérifier qu'il ne soit pas trompé en regardant si la première lettre du mot est bien un *p* suivi des lettres *oi*. Si, par erreur, il avait cru que le mot était *saumon*, il aurait découvert sa méprise en s'apercevant que le mot du texte débutait non pas par un *s*, mais par un *p*.



Je regarde le petit mot dans le grand mot

L'élève reconnaît un mot connu au sein d'un mot plus long et se sert de cette connaissance pour lire le nouveau mot, par exemple : (fille)tte.



Pistes de réflexion

- Aimez-vous faire de la lecture partagée? Jusqu'à quel niveau vous êtes-vous rendus avec votre enfant (chacun une phrase, un paragraphe ou une page)?
- Connaissez-vous des stratégies de lecture? Lesquelles?
- Quelles stratégies vous semblent aider le plus votre enfant à comprendre l'histoire?
- De lui-même quelle(s) stratégie(s) utilise-t-il?
- Laquelle des stratégies votre enfant utilise-t-il le plus souvent pour comprendre ce qu'il lit?
- Est-ce que les interventions et les stratégies de lectures proposées vous ont outillé, c'est-à-dire vous ont aidé à mieux intervenir auprès de votre enfant lors des moments consacrés à la lecture?
- Est-ce que vous vous sentez à l'aise d'utiliser les divers moyens proposés dans ce document?
- Est-ce que vous avez apprécié les rencontres de groupe? Auriez-vous préféré que des rencontres individuelles?
- Est-ce que vous vous sentez plus outillé qu'avant votre participation à ce projet?

Troisième rencontre

Plan de la rencontre

Mot d'accueil
Discussion et questions des
parents

Synthèse

Évaluation du programme



Références

Référence principale

Saint-Laurent, L., Giasson, J. et Drolet, M. (2001). *Lire et écrire à la maison : programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Ressources pédagogiques et didactiques de lecture

Boucher, H., Caron, S. et Constantineau, M. F. (2005) *Chacun son rythme! : activités graduées en lecture et en écriture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill

Brière-Côté, F. (1994). *Ly et Lison : les stratégies de lecture*. Saint-Jérôme : Éditions du Phare

Brown, S., Lévesque, L.-J. (2007). *La lecture partagée*. Montréal : Chenelière-éducation

Clark, S., Dugay, C. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture : 6 à 8 ans*. Montréal : Chenelière-éducation

Côté, C., Patat, L. (2008). *Apprenti sons : activités pour découvrir et apprendre les fondements de la lecture et de l'orthographe*. Montréal : Chenelière-éducation

D. Oczkus, L., Svenningsen, B. (2010). *L'enseignement réciproque : quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture*. Montréal : Chenelière-éducation

Gagné, P.P., Noreau, D. et Ainsley, L. (2001). *Être attentif-- une question de gestion! : un répertoire d'outils pour développer la gestion cognitive de l'attention, de la mémoire et de la planification*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill

Gallet, C. (2012). *100 idées pour que tous les enfants sachent lire*. Paris : Tom Pousse

Gaouette, D., Gauvin, É. et Potel, V. (2005). *Le coffret des petits rats 1 série rouge (6 ans), livres 1 à 6 : série jaune (6-7 ans), livres 1 à 6*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du renouveau pédagogique inc.

Gaouette, D., Gauvin, É., Potel, V. et al. (2005). *Le coffret des grands rats 1 série bleue (7 ans), livres 1 à 6 : série verte (7-8 ans), livres 1 à 6*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du renouveau pédagogique inc.

- Gaouette, D., Auger, P. et Jean, R. (2007). *Le coffret des petits rats 2 série rouge (6 ans), livres 7 à 12 : série jaune (6-7 ans), livres 7 à 12*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Gaouette, D., Auger, P., Jean, R. et al. (2007). *Le coffret des grands rats 2 série bleue (7 ans), livres 7 à 12 : série verte (7-8 ans), livres 7 à 12*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Gaouette, D. et al. (2009). *Le coffret des petits rats 3 série rouge (6 ans), livres 13 à 18 : série jaune (6-7 ans), livres 13 à 18*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Gaouette, D. et al. (2009). *Le coffret des grands rats 3 série bleue (7 ans), livres 13 à 18 : série verte (7-8 ans), livres 13 à 18*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Gaudreau, A. (2004). *Émergence de l'écrit : éducation préscolaire et premier cycle du primaire*. Montréal : Chenelière-éducation
- Giasson, J., Vandecasteele, G. (2012). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck
- Guirao-Jullien, M., Ahrweiller L. (2012). *Des jeux avec les mots pour commencer à lire : 5-7 ans*. Paris : Retz
- Jager Adams, M., Stanké, B. (2000). *Conscience phonologique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill
- Jolicoeur, A., Sabourin, L. (2003) *Trousse de dépannage en lecture : préscolaire et 1^{er} cycle du primaire, 1 : conscience phonologique*. Montréal : Guérin
- Jolicoeur, A., Sabourin, L. (2003) *Trousse de dépannage en lecture : préscolaire et 1^{er} cycle du primaire, 2 : alphabet*. Montréal : Guérin
- Jolicoeur, A., Sabourin, L. (2003) *Trousse de dépannage en lecture : préscolaire et 1^{er} cycle du primaire, 3 : les sons*. Montréal : Guérin
- Jolicoeur, A., Sabourin, L. (2003) *Trousse de dépannage en lecture : préscolaire et 1^{er} cycle du primaire, 4 : les syllabes*. Montréal : Guérin
- Jolicoeur, A., Sabourin, L. (2003) *Trousse de dépannage en lecture : préscolaire et 1^{er} cycle du primaire, 5 : les mots*. Montréal : Guérin
- Jolicoeur, A., Sabourin, L. (2003) *Trousse de dépannage en lecture : préscolaire et 1^{er} cycle du primaire, 6 : les phrases*. Montréal : Guérin

- Jolicoeur, A., Sabourin, L. (2003) *Trousse de dépannage en lecture : préscolaire et 1^{er} cycle du primaire, 7 : les textes*. Montréal : Guérin
- Laplante, J., Wenger, G. et Sorel, G. (2001). *Raconte-moi les sons : un livre*. éd. Sainte-Foy : Editions Septembre 2001
- Mackay, M., Frédette, K. (2012). *Jouons avec les mots : activités pour enrichir le vocabulaire des jeunes élèves*. Montréal : Chenelière-éducation
- Malcuit, G., Pomerleau, A. et Séguin, R. (2003). *Activités de lecture interactive*. Saint-Hubert, Québec : Éditions du RCPEM
- Patry-Morel, C. (2009). *Méthode syllabique de perfectionnement de la lecture : acquisition de la lecture courante, de la compréhension, du vocabulaire et de l'orthographe d'usage*. Marseille : Solal
- Prenoveau, J. (2007). *Cultiver le goût de lire et d'écrire : enseigner la lecture et l'écriture par une approche équilibrée*. Montréal : Chenelière-éducation
- Rousseau, L., Chiasson, R. (2010). *Lire à des enfants et animer la lecture : guide pour parents et éducateurs*. Montréal : Éditions ASTED
- Sousa, D.A., Sirois, G. (2009). *Un cerveau pour apprendre à lire : mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour enseigner la lecture plus efficacement*. Montréal : Chenelière-éducation
- Sousa, D.A., Stanké, B. et Sirois, G. (2006). *Un cerveau pour apprendre différemment*. Montréal : Chenelière-éducation
- Stanké, B. (2006). *L'apprenti Sage : apprendre à lire et à orthographier*. Montréal : Chenelière-éducation
- Stanké, B. (2006). *PhonoCartes 4 jeux de cartes amusants pour exploiter diverses activités phonologiques*. Montréal : Chenelière-éducation
- Stanké, B. (2005). *Madame Mo [cédérom interactif]*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill
- Stanké, B. (2001). *L'apprenti lecteur : activités de conscience phonologique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill
- Tremblay, M., Trussart, L. (2011). *La dyslexie : album éducatif pour comprendre et mieux vivre la différence*. Québec : Éditions Midi trente
- Waelput, M. (2005). *Aimer lire dès la maternelle : des situations de vie pour le développement des compétences en lecture de 2 ans 1/2 à 8 ans*. Bruxelles : De Boeck

Sites internet intéressants

<http://www.pouvoirdelire.com/>

<http://naitreetgrandir.com/fr/dossier/lire-aux-tout-petits/index.aspx>

<http://www.septembre.com/livres/raconte-moi-orthographe-1385.html>

<http://editionstrapeze.ca/jeux-de-lecture.html>

<http://passetemps.com/index.php?cPath=26>

<http://apprendrealire.net/>

http://www.delplanche.be/atelier_lecture/

<http://cliclire.free.fr/>

<http://www.duplaisiralire.com/index.htm>

<http://www.magie-mots.com/>

<https://adaptationscolairefb.wordpress.com/les-outils/materiel-orthopedagogique/>



Appendice D
Questionnaire initial

Questionnaire d'entrevue préparé à l'intention des parents d'élèves du premier cycle primaire avant des difficultés en lecture

Toutes les informations recueillies au cours de cette entrevue demeureront strictement confidentielles. Si pour une raison quelconque, vous ne vous sentiez pas à l'aise de répondre à une des questions, vous êtes libre de vous abstenir. Veuillez noter que votre nom n'apparaîtra sur aucun document. En aucun cas vos réponses ne seront communiquées à qui que ce soit.

- 1. À quel moment de la journée vous convient-il d'aider votre enfant dans ses devoirs et leçons ?** (ex. : Dès son arrivée à la maison, à partir de 17 h, à partir de 18 h, à partir de 19 h, le lendemain matin, etc.)

- 2. Selon vous, à quoi servent les devoirs et les leçons ?** (Ex : Augmentent l'intérêt de mon enfant pour l'école, me permettent de mieux communiquer avec mon enfant, me permettent d'être au courant des apprentissages de mon enfant, aident mon enfant à développer des méthodes de travail, me permettent de mieux communiquer avec l'enseignant de mon enfant, sont utiles pour approfondir des connaissances enseignées en classe, découragent mon enfant qui a de la difficulté à lire, sont une perte de temps, etc.).

3. **Quel est votre niveau de connaissance des méthodes de lectures utilisées en classe?** (Ex. : l'apprentissage des syllabes, le décodage des mots, la reconnaissance globale)

Savez-vous comment aider votre enfant à faire sa lecture?

5. **Connaissez-vous des stratégies pour aider votre enfant à étudier ses mots de vocabulaire?**

6. **Croyez-vous être en mesure d'aider de façon efficace votre jeune en lecture?**

7. Vous sentez-vous compétent dans l'aide que vous apportez à votre enfant?

8. Aimeriez-vous avoir des suggestions d'un intervenant pour vous aider à accompagner votre enfant en lecture?

9. Quel type de suggestions aimeriez-vous avoir? Quelle aide auriez-vous besoin pour vous sentir efficace dans votre rôle d'accompagnateur?

Questions ou commentaires?

Merci pour votre collaboration

Appendice E
Entrevue finale

Questionnaire d'entrevue préparé à l'intention des parents d'élèves du premier cycle primaire en difficulté de lecture

Toutes les informations recueillies au cours de cette entrevue demeureront strictement confidentielles. Si pour une raison quelconque, vous ne vous sentiez pas à l'aise de répondre à une des questions, vous êtes libre de vous abstenir. Veuillez noter que votre nom n'apparaîtra sur aucun document. En aucun cas vos réponses ne seront communiquées à qui que ce soit.

- 1) Pourquoi avez-vous choisi de participer au projet?
- 2) Quels étaient vos besoins de départ?
 - a. Informations générales
 - b. Conseils et moyens concrets pour aider mon enfant en lecture
 - c. Rencontrer d'autres parents pour discuter
- 3) Avez-vous apprécié de participer à ce projet?
- 4) Avez-vous gardé votre motivation tout au long de la réalisation du projet?
- 5) Trouvez-vous que les moyens proposés lors des rencontres peuvent facilement s'appliquer à la maison?
- 6) Le document reçu a-t-il été utile?
- 7) Est-ce que vous aviez déjà utilisé les stratégies proposées auparavant?
 - a. Interventions avant/pendant/après
 - b. Lecture partagée

c. Stratégies de lecture pour aider à la compréhension

- 8) Est-ce que les interventions et les stratégies de lectures proposées vous ont outillé, c'est-à-dire vous ont aidé à mieux intervenir auprès de votre enfant lors des moments consacrés à la lecture?
- 9) Est-ce que vous avez aimé réaliser ces interventions et stratégies avec votre enfant?
- 10) Est-ce que vous vous sentiez à l'aise d'utiliser les divers moyens proposés dans ce document?
- 11) Est-ce que vous avez apprécié les rencontres de groupe? Ou auriez-vous préféré n'avoir que des rencontres individuelles?
- 12) La durée des rencontres vous convenait-elle? (entre 1 et 2 heures)
- 13) Le nombre de rencontres vous convenait-il? (3)
- 14) La fréquence des rencontres vous convenait-elle? (3 rencontres en 4 semaines.)
- 15) Est-ce que vous vous sentez plus outillé qu'avant votre participation à ce projet?
- 16) Est-ce que ce projet a changé quelque chose dans votre façon de travailler la lecture avec votre enfant?
- 17) Y a-t-il des éléments que vous auriez aimé qui soient ajouté au contenu des rencontres et qui vous auraient permis de vous sentir plus efficace ?
- 18) Recommanderiez-vous ce projet à d'autres parents?
- 19) Avez-vous des commentaires ou suggestions à faire?

Appendice F
Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Comité d'éthique du département des sciences de l'éducation

Avril 2015



LETTRE D'INFORMATION

Demande de participation à un projet d'étude de cycle supérieur en enseignement

Accompagnement des parents d'enfants ayant
un suivi orthopédagogique en lecture

Nom de l'étudiant : Véronique Renière

Département des sciences de l'éducation

Maitrise en éducation, concentration orthopédagogie

Sous la responsabilité de : France Beaumier (directrice de recherche) et
Rollande Deslandes (codirectrice de recherche)

Objectifs

Les objectifs de ce projet sont de :

- Outiller les parents afin qu'ils se sentent plus efficaces dans l'aide qu'ils apportent à leur jeune qui apprend à lire.
- Vérifier si l'accompagnement offert aux parents leur permet de se sentir plus efficaces dans leur rôle de soutien à l'apprentissage de la lecture de leur jeune.

Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre l'accompagnement que j'effectuerai auprès de vous. Ainsi, vous pourrez prendre une décision éclairée quant à votre intention d'accepter de collaborer à mon projet. Je vous demande donc de lire le formulaire de consentement attentivement avant de décider de collaborer ou non au projet.

Tâche

Votre participation à ce projet consiste à vous présenter à l'école de votre enfant après les heures de classe, à raison de trois fois au cours des deux prochains mois. Les trois rencontres seront d'une durée variant entre 1 à 2 heures. Vous aurez à répondre à quelques questions sous

forme d'entrevue à la première et à la dernière rencontre. Vous aurez également à mettre en pratique les stratégies de lectures proposées avec votre enfant à la maison.

Risques, inconvénients, inconforts

Une prise de conscience de votre façon d'intervenir et de concevoir l'apprentissage de la lecture de votre enfant pourrait peut-être quelque peu vous surprendre.

Bénéfices

L'opportunité de discuter avec d'autres parents qui vivent des situations similaires; donner son point de vue, formuler ses craintes ou interrogations concernant l'apprentissage de la lecture; recevoir une aide de la part d'une étudiante inscrite à la maîtrise en orthopédagogie sous forme de suggestions et propositions de stratégies de lecture; recevoir un document pratique de stratégies de lecture; consulter et expérimenter du matériel didactique de lecture. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies au cours de ce projet sont confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification et/ou celui de votre enfant. Les résultats seront diffusés sous forme de travail écrit et ne permettront pas d'identifier les participants.

Participation volontaire

Votre autorisation à ce projet se fait sur une base volontaire. Vous êtes libre d'accepter ou non.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Ce projet est approuvé par les membres du comité de recherche. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant ce projet, vous pouvez communiquer avec le comité d'éthique de la recherche du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières au numéro 819 376-5095.



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de l'étudiant

Moi, Véronique Renière m'engage à réaliser ce projet conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent lorsqu'il y a la participation d'humains.

Consentement du participant

Je, _____ [nom du parent],
confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet. J'accepte de participer à celui-ci.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant	Étudiante à la maîtrise:
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :