

Pour une évaluation holistique de la littératie familiale : les pratiques de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture chez l'enfant

■ Anne-Marie Dionne
Université d'Ottawa, CA

Introduction

À la croisée de diverses disciplines, la littératie familiale est étudiée sous différents angles par des chercheurs qui partagent l'idée que le parent est le plus important éducateur de l'enfant. Considérant divers milieux sociaux ou culturels, ils soulignent que les familles se distinguent par la fréquence et la diversité de leurs pratiques de littératie familiale. Cette diversité qui imprègne le concept de la littératie familiale doit être célébrée, car elle permet de reconnaître que les familles, quelles que soient leurs caractéristiques, sont en mesure de contribuer au développement de la littératie de leurs enfants, incluant l'apprentissage de la lecture. Toutefois, il peut être difficile de porter un regard évaluatif sur la littératie familiale. Il semble pourtant nécessaire d'y parvenir, que ce soit dans le cadre de la recherche scientifique ou encore, pour orienter la mise en œuvre des programmes de littératie familiale. Mais pour considérer la littératie familiale dans une perspective d'évaluation, nous croyons qu'il est impératif de tenir compte du tissu culturel et social des familles.

Dans notre exposé, nous présentons d'abord des définitions de la littératie familiale en considérant des enjeux qui s'y rattachent. Par la suite, nous démontrons comment la théorie socioconstructiviste peut servir d'assise à l'étude de ce concept. Nous poursuivons en mettant en évidence des pratiques de littératie familiale pouvant avoir de l'influence sur l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. Vient ensuite la présentation de quelques outils à considérer pour faire une évaluation holistique de la littératie familiale. Enfin, nous concluons notre exposé par une brève synthèse.

1. QU'EST-CE QUE LA LITTÉRATIE FAMILIALE ?

La littératie familiale est un domaine d'étude récent. Ce terme est apparu dans la littérature scientifique grâce aux travaux de Taylor, publiés en 1983 aux États-Unis. Dans une étude ethnographique réalisée en milieu défavorisé, Taylor (1983) a pu décrire les divers moyens déployés par les familles pour soutenir le développement de la littératie des enfants. Elle a également mis en évidence

que les activités de lecture et d'écriture des enfants sont influencées par les expériences quotidiennes des autres membres de la famille dans ces domaines. Suite à l'étude séminale de Taylor (1983), le terme « littératie familiale » a été interprété et défini de diverses façons, par d'autres chercheurs. En général, les définitions de ce terme que l'on retrouve dans les écrits scientifiques se regroupent selon les deux perspectives suivantes : les programmes de littératie familiale ou les pratiques de littératie imbriquées dans le quotidien de la famille.

1.1 Les programmes de *littératie familiale*

Selon certains auteurs (McCoy & Watts, 1992 ; Paratore, 2001), la littératie familiale est un terme qui est utilisé pour décrire le développement, l'implantation et l'évaluation des programmes communautaires dont le but est d'aider les parents faiblement scolarisés ou vivant dans des conditions économiques difficiles à accéder à une autonomie, à trouver du travail et à soutenir l'apprentissage de leurs enfants. McCoy et Watts (1992) décrivent la littératie familiale comme étant une initiative communautaire qui vise à briser le cercle de l'illettrisme qui se transmet d'une génération à l'autre. Pour sa part, Paratore (2001) associe au terme « littératie familiale » le rapport intergénérationnel entre les adultes et les enfants selon lequel les pratiques de littératie des parents influencent les pratiques de littératie des enfants, un principe qui constitue l'essence même des programmes de littératie familiale.

1.2 Les pratiques de littératie imbriquées dans le quotidien de la famille

Dans une autre perspective, la littératie familiale se définit plutôt comme l'ensemble des pratiques langagières de la famille, à l'oral et à l'écrit, qui ont une influence sur le développement de la littératie de l'enfant (Morrow, 1995). Dans cette vision, on reconnaît et valorise les pratiques de littératie qui se retrouvent naturellement dans le milieu familial. Selon Morrow (1995), il importe de considérer les différences culturelles et linguistiques des familles, car ces particularités peuvent avoir une influence considérable sur les moyens déployés par les parents pour offrir un soutien au développement de la littératie de leurs enfants. Cette façon de concevoir la littératie familiale est exprimée par cette auteure dans un énoncé qui a été retenu par l'International Reading Association [IRA] et qui se lit comme suit :

« La littératie familiale comprend les façons dont les parents, les enfants et les autres membres de la famille utilisent la littératie à la maison et dans leur communauté. La littératie familiale se manifeste naturellement lorsqu'elle est utilisée par les adultes et les enfants pour vaquer à leurs occupations quotidiennes. Ces manifestations peuvent inclure l'utilisation de dessins ou de l'écrit pour partager des idées, l'écriture de notes ou de lettres pour communiquer des messages, l'élaboration de listes, la lecture d'instructions, le partage d'idées à travers la conversation, la lecture et l'écriture. La littératie familiale peut être mise en œuvre dans un but déterminé par un parent ou elle peut se produire de façon spontanée alors que les parents et les enfants vaquent à leurs activités quotidiennes. Les activités de littératie familiale reflètent l'héritage ethnique, racial et culturel des familles. » (Morrow, 1995, p. 7-8) [Traduction libre].

Ces définitions nous mènent à constater que la littératie familiale est un concept complexe qui ne saurait se définir d'une seule façon. Mais quelle

que soit la façon de la définir, le socioconstructivisme, en tant que théorie socioculturelle de l'apprentissage, peut nous aider à comprendre l'influence particulière de la famille sur le développement de la littératie de l'enfant.

2. LE SOCIOCONSTRUCTIVISME DANS LES PRATIQUES DE LITTÉRATIE FAMILIALE

La culture et l'environnement social qui se retrouvent dans le milieu dans lequel se développe l'enfant constituent deux éléments majeurs du socioconstructivisme (Vygotsky, 1978). Dans le milieu familial, les parents ont un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage de l'enfant, car il leur revient de mettre en place des conditions susceptibles de favoriser la construction de ses savoirs (Clay, 2001). Les apprentissages de l'enfant sont déterminés en partie par les parents ou les autres membres de sa famille qui, tout en tenant le rôle de guides, donnent une structure, un ordre et une accessibilité au savoir (Lee & Smargorinsky, 2000). Ainsi, c'est dans la culture et dans l'environnement social de sa famille que l'enfant puise le contenu de ses pensées et de ses connaissances.

L'enseignement par étayage est un autre élément central du socioconstructivisme qui permet de comprendre comment la famille peut contribuer au développement de la littératie de l'enfant (Vygotsky, 1978). En guidant l'enfant dans des tâches liées à la littératie, le parent a la possibilité de structurer les interactions verbales en fonction du niveau d'habileté et de compréhension de l'enfant. Il lui offre ainsi un étayage ajusté à ses besoins en lui posant des questions ou en fournissant des explications adéquates, le menant progressivement vers la réalisation d'une tâche ou à un niveau de compréhension plus élevé. Initialement, le parent contrôle et guide les activités de l'enfant dans une nouvelle tâche. Mais à mesure que ce dernier devient autonome, il retire graduellement son assistance jusqu'à ce que l'enfant soit capable de réaliser la tâche par lui-même. Ce faisant, l'enfant intériorise les expériences, ce qui se solde par de nouveaux apprentissages qui lui permettront de réaliser des tâches de plus en plus complexes.

Dans une telle perspective, il faut reconnaître que le développement de la littératie de l'enfant est influencé par la fréquence et la diversité des pratiques de littératie familiale retrouvées dans son milieu, de même que par la qualité de l'étayage offert en situation d'apprentissage. Ces deux aspects importants qui soutiennent son apprentissage de la lecture peuvent varier largement d'une famille à une autre. Certaines pratiques de littératie familiale sont effectivement reconnues comme étant plus favorables que d'autres pour soutenir l'apprentissage de la lecture de l'enfant. Dans la partie suivante, nous faisons état de ces pratiques.

3. DES PRATIQUES DE LITTÉRATIE FAMILIALE FAVORISANT L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Dans une métacritique des études portant sur l'environnement de littératie familiale, Snow, Burns, Chandler, Goodman et Hemphill (1991) ont souligné des caractéristiques qui se retrouvent dans les familles où les enfants apprennent à lire avec facilité dès la première année scolaire. Faisant suite à cette étude, d'autres chercheurs se sont intéressés aux éléments ayant été identifiés, ce qui permet de tracer le portrait d'un environnement de littératie

familiale favorisant l'apprentissage de la lecture chez l'enfant.

Dans un tel environnement, on observe que l'écrit est très présent et que l'on fait souvent la lecture à l'enfant (Hammett Price, van Kleeck et Huberty, 2009; Pellegrini & Galda, 2003). On note que les interactions langagières auxquelles prend part l'enfant sont très fréquentes (Enz, 2003). On remarque également que les parents commencent à faire la lecture à l'enfant alors qu'il est très jeune. D'ailleurs, les parents lisent eux-mêmes fréquemment pour leurs propres besoins. De plus, ils accompagnent l'enfant à la bibliothèque et ils facilitent sa participation à des événements communautaires. Les parents se présentent comme des modèles concernant les comportements associés à la littératie. Par exemple, en réalisant devant leur enfant des activités telles que la lecture d'histoire, l'écriture de messages ou la lecture des écrits environnementaux, ils contribuent à édifier les bases sur lesquelles l'enfant développe sa compréhension du monde écrit (Dionne, Saint-Laurent & Giasson, 2004).

Bien avant que ne débute la scolarisation, l'enfant qui grandit dans un tel environnement a l'opportunité de découvrir les fonctions de l'écrit (Dolezal-Sams, Nordquist & Twardosz, 2009). De plus, il développe ses habiletés langagières, ce qui est déterminant pour l'acquisition des compétences en lecture (Konold, Juel, McKinnon & Deffes, 2003). Il peut aussi développer sa conscience phonologique, cette capacité d'identifier et de manipuler de façon opérationnelle les composantes phonologiques du langage (Giasson, 2003). À tous ces égards, des différences importantes ont été remarquées chez les enfants qui commencent la première année scolaire (Snow, Burns & Griffin, 1998). Ainsi, bien qu'il ne soit pas possible d'établir des relations de cause à effet entre ces différentes composantes et la réussite en lecture, tout semble indiquer que les enfants qui n'ont pas bénéficié d'un environnement de littératie familiale leur permettant d'acquérir ces éléments fondamentaux risquent d'éprouver des difficultés dès le début de l'apprentissage formel de la lecture.

Lorsque l'enfant fréquente l'école, le milieu familial continue de jouer un rôle déterminant concernant l'apprentissage de la lecture de l'enfant (Epstein, 2001). Les pratiques de littératie peuvent alors prendre de nouvelles formes. Par exemple, en plus d'encourager les parents à continuer de faire la lecture à leur enfant, on les incite également à l'écouter lire et à lui enseigner des habiletés particulières en lecture (Sénéchal, 2006). Toutefois, comme le souligne Sénéchal (2006), ces pratiques doivent être étudiées davantage, car dans l'état actuel des connaissances, les bienfaits de ces pratiques semblent varier selon les conditions dans lesquelles elles se réalisent.

Grâce aux recherches effectuées dans le domaine de la littératie familiale, nous savons que certaines pratiques familiales peuvent être bénéfiques à l'apprentissage de la lecture de l'enfant. Quelles que soient les pratiques recommandées, il faut toutefois les considérer en fonction du tissu culturel et social de la famille. En respect de ce principe, l'évaluation holistique de la littératie familiale semble être une avenue intéressante à explorer pour créer des ponts entre les pratiques de littératie familiale et la littératie scolaire (Padak & Baycich, 2003).

4. L'ÉVALUATION HOLISTIQUE DE LA LITTÉRATIE FAMILIALE

Padak et Baycich (2003) suggèrent des outils d'évaluation alternatifs permettant de reconnaître les forces et les défis de la famille en matière de littératie familiale. Bien que les auteures suggèrent d'utiliser ces outils dans le cadre des programmes de littératie familiale, ils semblent être des moyens adéquats pour parvenir à tracer un portrait de la littératie familiale dans d'autres contextes.

Parmi ces outils se retrouvent les entrevues, lesquelles permettent de recueillir des informations détaillées, fournies par les membres de la famille eux-mêmes. L'observation directe est un autre outil pertinent pour recueillir de l'information concernant la littératie familiale. Bien orchestrée, elle permet de tenir compte des interactions entre les membres de la famille, des événements liés à la littératie et des artefacts qui se retrouvent dans le milieu familial, tels que les livres, les dessins d'enfant, les produits culturels, etc. Un autre moyen innovateur d'évaluer la littératie familiale d'une façon holistique est la construction d'un portfolio familial (Krol-Sinclair, Hindin, Emig & McClure, 2003). Cet outil peut être un moyen efficace pour mettre en évidence les pratiques de littératie familiale. Le portfolio familial peut contenir des photographies, des vidéos, des artefacts liés aux sorties familiales, des recettes, des cartes de souhaits, des partitions musicales ou tout autre document qui reflètent le quotidien de la famille. Le portfolio permet de mettre en valeur des pratiques de littératie familiale variées. En plus, il constitue le moyen par excellence pour célébrer l'unicité de chaque famille en regard de la littératie familiale.

Utilisés dans le cadre des programmes de littératie familiale, ces outils d'évaluation alternatifs permettent d'orienter les interventions auprès des participants. Utilisés dans le contexte scolaire, ils permettraient d'encourager les parents à poursuivre la réalisation d'activités de littératie familiale auxquelles ils adhèrent déjà. Par ailleurs, si des pratiques de littératie familiale telles que faire la lecture à l'enfant, l'écouter lire ou lui enseigner des habiletés en lecture demeurent importantes, d'autres pratiques de littératie familiale peuvent également favoriser l'apprentissage de la lecture de l'enfant. Une évaluation holistique, effectuée à l'aide des outils d'évaluation alternatifs, permettrait de mieux connaître ces pratiques.

5. CONCLUSION

La littératie familiale ne saurait être décrite par une définition unique. Cependant, quel que soit le sens qu'on lui accorde, son influence sur l'apprentissage de la lecture de l'enfant est une valeur qu'on lui reconnaît. On sait que les expériences de l'enfant avec l'écrit avant son entrée à l'école primaire constituent un facteur important, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture (McGee & Richgels, 2008). On sait également que la littératie familiale continue d'avoir des effets notables sur sa réussite en lecture alors qu'il fréquente l'école (Epstein, 2001). La famille, quelles que soient ses caractéristiques, est susceptible de contribuer favorablement au développement de la littératie de l'enfant, incluant l'apprentissage de la lecture. Dans l'optique du socioconstructivisme, les activités imbriquées dans la vie quotidienne de la famille constituent des occasions d'apprentissage, surtout lorsque le parent est en mesure d'offrir un étayage adéquat.

Dans l'état actuel des connaissances, on remarque que les recherches portant sur la littératie familiale décrivent majoritairement les pratiques de littératie qui se retrouvent dans les familles de la classe moyenne (McGee & Richgels, 2008). On ne peut donc pas admettre que les principes qui décrivent ce phénomène correspondent à la réalité de toutes les familles. Il est d'autant plus urgent de développer les connaissances concernant la littératie familiale dans les familles qui se distinguent par leurs différences culturelles, linguistiques ou contextuelles. Ce nouveau savoir permettrait de mieux comprendre comment la discontinuité entre le milieu familial et le milieu scolaire peut devenir un atout pour les enfants qui sont ainsi exposés à des expériences de littératie grandement diversifiées.

6. RÉFÉRENCES

Clay, M. (2001). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH : Heinemann.

Dionne, A.-M., Saint-Laurent, L. et Giasson, G. (2004). Caractéristiques et perceptions de la littératie chez les parents ayant de faibles compétences en lecture et en écriture. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 131-154.

Dolezal-Sams, J.M., Nordquist, V.M. et Twardosz, S. (2009). Home environment and family resources to support literacy interaction : Examples from families of children with disabilities. *Early Education and Development*, 20(4), 603-630.

Enz, B.J. (2003). The ABC of family literacy. In A. DeBruin-Parecki et B. Krol-Sinclair (dir.), *Family literacy: from theory to practice*. Newark, DL : International Reading Association.

Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.

Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Hammett Price, L., van Kleeck, A. et Huberty, C.J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children : A comparison between storybook and expository book condition. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 171-194.

Konold, T.R., Juel, C., McKinnon, M. et Deffes, R. (2003). A multivariate model of early reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 24, 89-112.

Krol-Sinclair, B., Hindin, A., Emig, J.M. et McClure, K.A. (2003). Using family literacy portfolios as a context for parent-teacher communication. In A. DeBruin-Parecki et B. Krol-Sinclair (dir.), *Family literacy, from theory to practice*. (pp. 266-281). Newark, De : International Reading Association.

Lee, C.D. et Smagorinsky, P. (2000). *Vygotskian perspectives on literacy research : Constructing meaning through collaborative inquiry*. New York : Cambridge University Press.

McCoy, L. et Watts, T. (1992). *Learning together : Family literacy in Ontario*. Kingston, Ontario, Canada : Family Literacy Interest Group of the Ontario Reading Association.

McGee, L. et Richgels, D. (2008). *Literacy's beginnings : Supporting young readers and writers, 5th edition*. Boston, MA : Allyn and Bacon.

Morrow, L.M. (1995). *Family literacy : Connections in schools and communities*. Newark, DE : International Reading Association.

-
- Padak, N.D. et Baycich, D. (2003). Assessment and evaluation of (and for) family literacy programs. In A. DeBruin-Parecki et B. Krol-Sinclair (dir.), *Family literacy, from theory to practice*. (pp. 250-265). Newark, De : International Reading Association.
- Paratore, J.R. (2001). *Opening doors, opening opportunities. Family literacy in an urban community*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Pellegrini, A.D. et Galda, L. (2003). Joint reading as a context: Explicating the ways context is created by participants. In A. Van Kleeck, S.A. Stahl et E.B. Bauer (dir.), *On reading books to children: Parents and teachers*, (pp. 321-335). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Sénéchal, M. (2006). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3. A meta-analytic review*. Portsmouth, NH : National Institute for Literacy.
- Snow, C.E., Burns, M.S., Chandler, J., Goodman, I.F. et Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectation : Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Snow, C., Burns, M. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC : National Academy Press.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.