

Analyse des interactions entre le parent faiblement scolarisé et son enfant lors de la lecture

Low-literate parents' interactions during children's oral reading at home

Anne-Marie Dionne, Lise Saint-Laurent and Jocelyne Giasson

Volume 34, Number 2, 2005

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1097670ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1097670ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dionne, A.-M., Saint-Laurent, L. & Giasson, J. (2005). Analyse des interactions entre le parent faiblement scolarisé et son enfant lors de la lecture. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 175–190. <https://doi.org/10.7202/1097670ar>

Article abstract

This study investigates low-educated parents' interventions following their first grade children's blocks and errors while reading aloud at home. It also looks at the level of scaffolding offered by the parent during this activity. A sample of 42 parent-child pairs was considered in this research. Analysis from videos of children reading to one of their parent allowed to make comparisons between parents in three different levels of education. Results suggest that parents with low levels of education don't differentiate themselves from parents with a high school degree or professional studies. However, they distinguish themselves from parents having started or completed a college or a university degree. Faced with blocks and errors of the child, low-educated parents intervene more often by guiding the child towards decoding. Parents having completed post-secondary education intervene more often by signalling the error to the child or by acknowledging the block. Moreover, low-educated parents offer their children a lower level of scaffolding than parents having started or completed post-secondary education. Besides, the parents' strategies of interventions as well as the level of the scaffolding offered during this reading activity are both associated with the reading competences of the child.

Analyse des interactions entre le parent faiblement scolarisé et son enfant lors de la lecture

Low-literate parents' interactions during children's oral reading at home

A.-M. Dionne¹
L. Saint-Laurent²
J. Giasson²

1. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université d'Ottawa, Ottawa
2. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec

Résumé

Cette étude s'intéresse aux stratégies d'intervention des parents faiblement scolarisés suite aux méprises et aux blocages de leur enfant de 1ère année pendant la lecture à voix haute, ainsi qu'au niveau d'étaillage qu'ils démontent lors d'une telle activité. Un échantillon composé de 42 dyades parent-enfant ont participé à cette recherche. Des analyses effectuées à partir d'enregistrement vidéo dans lesquelles l'enfant fait la lecture à l'un de ses parents ont permis de faire des comparaisons entre trois groupes de parents selon leur niveau de scolarité. Les résultats suggèrent que les parents faiblement scolarisés ne se distinguent pas de façon significative des parents ayant terminé le secondaire ou des études professionnelles quant aux stratégies d'intervention et au niveau d'étaillage. Toutefois, ils se distinguent des parents ayant entrepris ou complété des études collégiales ou universitaires. Face aux méprises et aux blocages de l'enfant, les parents faiblement scolarisés interviennent souvent en l'orientant vers le décodage alors que les parents ayant des études post-secondaires interviennent davantage en signalant l'erreur ou en reconnaissant le blocage. Par ailleurs, les parents faiblement scolarisés offrent à leur enfant un étaillage de moindre qualité que les parents ayant un niveau d'étude post-secondaire. Les stratégies d'intervention des parents, de même que la qualité de l'étaillage offert sont associées aux compétences en lecture de leur enfant.

Mots-clés : lecture, interactions parent-enfant, étaillage, parents faiblement scolarisés

Abstract

This study investigates low-educated parents' interventions following their first grade children's blocks and errors while reading aloud at home. It also looks at the level of scaffolding offered by the parent during this activity. A sample of 42 parent-child pairs was considered in this research. Analysis from videos of children reading to one of their parent allowed to make comparisons between parents in three different levels of education. Results suggest that parents with low levels of education don't differentiate themselves from parents with a high school degree or professional studies. However, they distinguish themselves from parents having started or

Correspondance :
Anne-Marie Dionne
Faculté des Sciences de l'Éducation,
Université d'Ottawa
145, Jean-Jacques Lussier,
Ottawa (Ontario) Canada
H1N 6N5
adionne@uottawa.ca

completed a college or a university degree. Faced with blocks and errors of the child, low-educated parents intervene more often by guiding the child towards decoding. Parents having completed post-secondary education intervene more often by signalling the error to the child or by acknowledging the block. Moreover, low-educated parents offer their children a lower level of scaffolding than parents having started or completed post-secondary education. Besides, the parents' strategies of interventions as well as the level of the scaffolding offered during this reading activity are both associated with the reading competences of the child.

Keywords: reading, parent-child interaction, scaffolding, low-educated parents

Introduction

La présente recherche s'intéresse aux interactions entre les parents faiblement scolarisés et leur enfant de première année, alors que ce dernier fait la lecture à la maison. Pour ces parents, la lecture représente souvent un défi. Conséquemment, il leur est peut-être difficile, lorsqu'ils écoutent leur enfant faire la lecture, de démontrer des comportements favorisant l'apprentissage de la lecture chez leur enfant. Les recherches antérieures ne permettent pas de savoir comment ils s'acquittent de cette responsabilité. D'ailleurs, on ne sait pas si ces parents se distinguent des autres parents dans leur façon d'accompagner leur enfant alors qu'il fait la lecture sous leur supervision.

Les études portant sur les interactions entre le parent et l'enfant pendant la lecture ont souvent été réalisées dans des situations où le parent faisait la lecture à son enfant d'âge préscolaire. Des effets positifs de cette pratique quant au développement de la littératie de l'enfant ont été soulignés à maintes reprises (Baker, Sonnenschein, & Serpell, 1999; Sénéchal & LeFevre, 2001; Torr, 2004). Toutefois, peu de chercheurs se sont intéressés aux interactions pendant la lecture alors que l'enfant, devenu lecteur débutant, faisait la lecture à ses parents. Pourtant, lorsque l'enfant fréquente l'école primaire, on recommande souvent aux parents de l'écouter lire afin de lui permettre d'améliorer ses habiletés en lecture. Bien que cette pratique soit fréquemment encouragée par un grand nombre d'éducateurs (Epstein & Becker, 1982), on ne sait pas comment les parents s'acquittent de cette tâche (Tracey & Young, 1994), particulièrement en ce qui concerne les parents faiblement scolarisés (Storch & Whitehurst, 2001).

Lorsque le parent écoute son enfant qui fait la lecture, il ne fait pas simplement qu'écouter ce que celui-ci dit à voix haute. Selon Hannon (1995), le parent émet une variété de comportements susceptibles d'influencer positivement ou négativement l'enfant dans l'accomplissement de cette tâche. La qualité des interactions parentales pendant cette activité aurait donc des conséquences sur l'apprentissage de la lecture par l'enfant. D'autre part, dans cette activité où il tient le rôle de tuteur, le parent démontre des stratégies d'enseignement, notamment, sa capacité d'offrir à l'enfant un étayage adéquat pour le soutenir dans son apprentissage de la lecture (Beaudoin, 2002). Dès lors, une distinction s'impose afin de spécifier ce que nous entendons par la qualité des interactions pendant la lecture et par la qualité de l'étayage. Les études rapportées plus bas apportent non seulement des exemples, mais aussi des précisions quant à ces deux concepts.

La qualité des interactions pendant la lecture

Neuman (1996) a observé les interactions qui surviennent lorsque des parents font la lecture à leur enfant. Elle soutient que les compétences en lecture des parents est un facteur qui influence la qualité des interactions pouvant être observées. Selon l'auteure, les parents ayant de faibles compétences en lecture ont des interactions avec l'enfant qui sont principalement centrées sur le texte. Ils l'incitent souvent à compléter les phrases qu'ils ont eux-mêmes commencé à lire ou encore, ils lui demande de répéter les mots venant d'être lus, ce qui fait appel à une demande cognitive peu élevée pour l'enfant. Selon l'auteure, ces comportements sont considérés comme des interactions de pauvre qualité. Quant aux parents ayant un plus haut niveau de compétence en lecture, ils incitent davantage leur enfant à faire des liens entre le texte et ses propres expériences. De plus, avant de poursuivre la lecture, ils demandent à l'enfant de se remémorer l'histoire. Ces interactions favorisent une demande cognitive de haut niveau pour l'enfant. D'un point de vue pédagogique, ces parents démontrent des interactions d'une plus grande qualité que les autres parents pendant la lecture (Neuman, 1996).

Pour leur part, Padak, Rasinski et Fike (1997), ont trouvé que les parents faiblement scolarisés démontrent des interactions de faible qualité même lorsque c'est l'enfant qui fait la lecture. Ils ont remarqué que bien que les interactions soient fréquentes, celles-ci demeurent à un niveau superficiel et elles sont essentiellement reliées au vocabulaire et au décodage. Les parents sollicitent très peu de réponses extra-contextuelles de la part de l'enfant. De plus, ils incitent rarement l'enfant à faire des liens entre le texte et son vécu. Les stratégies de correction employées par ces parents sont surtout orientées vers le décodage et non vers le sens. Ce sont là d'autres exemples d'interactions de pauvre qualité.

La qualité des interactions des parents lors de la lecture semblent être associées à leur niveau de compétence en lecture, du moins lorsqu'ils font la lecture à l'enfant (Neuman, 1996). En est-il ainsi lorsqu'ils écoutent l'enfant lire? L'étude de Neuman ne permet pas de répondre à cette question. D'autre part, bien que l'étude de Padak, Rasinski et Fike (1997) procure des connaissances importantes en ce qui concerne les interactions démontrées par les parents faiblement scolarisés lorsqu'ils écoutent lire leur enfant, on ne sait pas s'ils ont des comportements qui les distinguent des parents plus instruits. De plus, puisque les auteurs n'ont pas tenu compte de la réussite en lecture de l'enfant, il n'est pas possible de savoir quels sont les effets de la qualité des interactions des parents sur le succès en lecture de leur enfant.

La qualité de l'étaillage

Selon Applebee et Langer (1983), l'étaillage se définit comme une stratégie d'enseignement dans laquelle un novice acquiert de nouvelles habiletés dans un contexte où un partenaire plus expérimenté lui offre le support nécessaire pour réussir une tâche qui lui est peu familière et qu'il ne pourrait réaliser de façon indépendante. Dans ce processus, la structure cognitive offerte par le partenaire expérimenté est graduellement internalisée par le novice lorsque celui-ci s'exerce à accomplir une tâche en situation de collaboration. Initialement, la personne experte offre un niveau d'étaillage important en assistant continuellement le novice dans la construction de l'habileté visée. Au fur et à mesure que le novice s'approprie cette habileté, il doit

assumer lui-même le contrôle de la tâche. Conséquemment, la personne experte doit reconnaître cette progression et retirer graduellement le soutien offert, permettant ainsi au novice d'acquérir un niveau d'autonomie suffisant quant à la maîtrise de l'habileté visée. Issu des théories du développement langagier, Applebee et Langer soutiennent que le concept de l'échafaudage s'applique tout aussi bien à l'apprentissage de la lecture. En fait, selon Giasson (2003), lorsque le lecteur novice s'exerce auprès d'un lecteur expérimenté, un échafaudage de qualité se remarque par le fait que ce dernier modifie son aide selon les besoins, favorisant ainsi l'autonomie du lecteur débutant dans la réalisation de la tâche, ce qui lui permet d'intérioriser graduellement des stratégies de lecture.

Beaudoin (2002) s'est intéressée au niveau d'échafaudage démontré par les parents lorsqu'ils écoutent leur enfant de première année faire la lecture. Elle soutient que les parents des lecteurs habiles se démarquent de façon significative des parents des lecteurs faibles en offrant un échafaudage de meilleure qualité. Plus concrètement, ils favorisent l'autonomie de leur enfant en lui laissant plus de temps pour s'autocorriger suite à une méprise, lui permettant ainsi de s'impliquer davantage dans la réalisation de la tâche de lecture. De plus, ils lui offrent un soutien adapté à ses besoins réels, évitant ainsi d'agir à la place de l'enfant. L'auteure souligne que les parents qui interviennent suivant les principes d'un enseignement par échafaudage favorisent un engagement maximal de la part de l'enfant dans son apprentissage, ce qui se traduit par le développement de meilleures habiletés de lecture. Cette étude suggère que certains parents ont des aptitudes qui leur permettent d'offrir un soutien efficace à l'enfant qui apprend à lire. Elle permet également de constater que d'autres parents ne parviennent pas à offrir un soutien influençant positivement la réussite en lecture de leur enfant. Qu'est-ce qui distingue ces parents? Leur niveau de scolarité est peut-être un élément affectant leur aptitude à offrir un échafaudage efficace. Cependant, l'étude de Beaudoin ne permet pas une telle conclusion.

Dans la présente étude, une analyse des interactions ainsi que de la qualité de l'échafaudage pendant que les parents supervisent la lecture de leur enfant devrait permettre de répondre aux questions suivantes :

1. En situation de lecture interactive avec leur enfant, est-ce que les parents ayant un faible niveau de scolarité ont des stratégies de correction différentes des autres parents?
2. En situation de lecture interactive avec leur enfant, est-ce que les parents ayant un faible niveau de scolarité offrent un échafaudage de même qualité que celui des autres parents?

De plus, afin de mieux comprendre les résultats, nous analyserons le lien entre les variables à l'étude en considérant l'ensemble des dyades parent-enfant observées. Ainsi, une autre question de recherche est formulée :

3. Quel est le lien entre les stratégies de correction des parents, le niveau d'échafaudage qu'ils offrent à leur enfant et les compétences de l'enfant dans la lecture d'un texte?

Méthode

Participants

Cette recherche a été effectuée à partir d'un échantillon de 42 dyades, chacune étant composée d'un enfant de première année et d'un parent. Le groupe d'enfants était constitué de 20 filles et 22 garçons. Parmi les 42 parents, 17 furent recrutés par le biais d'un programme d'alphabétisation. Destiné aux adultes faiblement scolarisés, ce programme offre aux participants l'opportunité d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou d'améliorer leurs compétences académiques. Le groupe de participants comptait également 26 parents recrutés à partir de listes obtenues auprès des directions d'écoles primaires.

Pour les fins de l'étude, l'ensemble des parents fut divisé en trois groupes, en tenant compte du nombre d'années de scolarité complétées par chacun. Un premier groupe est composé de 16 parents n'ayant pas terminé leurs études secondaires (moyenne d'années d'étude : 8,53, écart-type : 1,66). Un deuxième groupe est constitué de 11 parents ayant terminé une 12^e année ou effectué des études professionnelles (moyenne d'années d'étude : 12,55, écart-type 0,52). Un troisième groupe est formé de 15 parents ayant entrepris ou complété des études collégiales ou universitaires (moyenne d'années d'étude : 14,80, écart-type 1,01).

Procédures

Lors d'une visite au domicile, chaque enfant fut filmé faisant la lecture d'une histoire au parent. Ce dernier avait comme consigne d'assister son enfant dans sa lecture comme il le faisait habituellement lors d'une telle activité. Cette activité eu lieu en juin ou en juillet, c'est-à-dire, à la fin de la première année scolaire de l'enfant. Tous les enfants firent la lecture de la même histoire: «Bambou à l'école des singes » (Papineau & Jolin, 1999). Ce texte est de type narratif. Le livre comprend 32 pages, chacune contenant en moyenne une phrase. Il compte 225 mots. Suite à cette activité, les parents complétèrent un questionnaire démographique leur demandant d'indiquer leur plus haut niveau de scolarité ainsi que le nombre d'années d'étude complétées.

Compétence en lecture de l'enfant

Un indice de compétence en lecture fut calculé pour chaque enfant ayant lu l'histoire mentionnée précédemment. Pour ce faire, la formule de Clay (1993) fut utilisée : $\text{taux de réussite} = 100 - (\text{Erreurs}/\text{nombre de mots lus}) \times 100$. Les méprises et les blocages sont considérés comme étant des erreurs. Il y a une méprise lorsque l'enfant lit un autre mot que celui qui est écrit et il y a un blocage lorsque l'enfant s'arrête devant un mot sans le lire. Lorsqu'un enfant obtient un indice de réussite égal ou supérieur à 95 %, on considère qu'il est un bon lecteur. Celui dont l'indice de réussite se situe entre 90 % et 94,9 % est considéré comme étant un lecteur moyen, alors que celui dont l'indice de réussite est inférieur à 90 % est considéré comme étant un lecteur faible (Giasson & Saint-Laurent, 2001).

Mesure des interventions des parents

Grille d'analyse des interventions parentales reliées aux méprises et/ou aux blocages

Une grille d'analyse élaborée par Beaudoin (2002) a permis de répertorier et de comptabiliser les interventions des parents suite aux méprises et aux blocages en sept catégories générales : 1. Signaler la méprise ou reconnaître le blocage (par exemple, demander de relire sans indiquer la méprise) ; 2. Faire une intervention reliée au décodage (par exemple, demander à l'enfant d'assembler des sons ou des lettres); 3. Faire une intervention orientée vers le sens (par exemple, demander à l'enfant de reconnaître le mot d'après le contexte); 4. Faire une intervention orientée vers l'entrée globale (par exemple, dire à l'enfant qu'il s'agit d'un mot connu); 5. Dire la partie du mot causant la difficulté (par exemple, redire une syllabe ou un son pour corriger l'enfant); 6. Dire le mot problématique (par exemple, donner le choix entre deux mots) et 7. Ignorer la méprise (par exemple, ne pas intervenir). Lorsque le parent effectuait plus d'une intervention suite à une méprise ou un blocage, elles étaient cotées séparément. Afin de dresser un portrait des stratégies employées par le parent pour soutenir l'enfant face à une méprise ou un blocage, les interventions propres à chaque catégorie furent comptabilisées. Pour chaque catégorie, le nombre d'interventions fut divisé par le nombre total d'interventions reliées aux méprises et aux blocages ayant eu lieu pendant la séance de lecture. Un pourcentage pour chacune des sept catégories fut obtenu en multipliant ce rapport par 100, indiquant ainsi la propension du parent à avoir recours à chacune des catégories. Cette analyse a été soumise à une procédure d'inter-juges. Le pourcentage d'accord pour chaque catégorie, calculé pour 20 % de l'échantillon, se situe entre 77 % et 100 %.

Grille d'analyse du niveau d'étayage parental

La cotation du niveau d'étayage démontré par le parent lors de la séance de lecture fut effectuée à l'aide d'une grille d'analyse développée par Beaudoin (2002). Cette grille permet une cotation globale. L'activité de lecture est notée dans son ensemble, selon la façon d'intervenir du parent, et ce, d'après sept niveaux d'étayage (le niveau 0 dénote un niveau d'étayage très bas, le niveau 1 dénote un niveau d'étayage bas, le niveau 2 dénote un niveau d'étayage moyen-faible, le niveau 3 dénote un niveau d'étayage moyen-fort, le niveau 4 dénote un niveau d'étayage élevé, le niveau 5 dénote un niveau d'étayage plus élevé et le niveau 6 dénote un niveau d'étayage très élevé.) La cote d'étayage augmente selon les comportements favorables démontrés par le parent dans le but de soutenir l'enfant dans sa lecture. Par exemple, un parent obtenant une cote de 0 est celui dont l'étayage est jugé très peu efficace. Ce parent fait des interventions qui ne sont pas efficaces. Il offre très peu (ou pas) d'aide à l'enfant pendant la lecture. Il agit souvent à la place de l'enfant. Il ne fait pas (ou peu) d'interventions décontextualisées et il ne laisse pas (ou peu) de délais permettant à l'enfant de se corriger. Un parent qui démontre un étayage du niveau 3 est un guide moyen. Il fournit à l'occasion l'aide dont l'enfant a besoin pour corriger une méprise ou surmonter un blocage, mais il recourt également souvent à des interventions restrictives ou moins efficaces. L'enfant est parfois actif, parfois passif dans la construction du sens du texte. Par ailleurs, un parent obtenant une cote de 6 est celui dont l'étayage est jugé efficace. Ce parent fait un nombre très élevé d'interventions efficaces. De plus, ses interventions sont souvent décontextualisées.

Il laisse une grande place à l'enfant dans la correction des méprises. Afin d'assurer la validité du construit, la grille de l'échelle a été examinée par cinq juges experts qui ont approuvé son contenu et confirmé qu'à leur avis, elle mesurait bien le construit à l'étude. La cotation a également été soumise à une procédure d'inter-juges. Le pourcentage d'accord, calculé pour 20 % de l'échantillon, se chiffre à 97,5 %. La validité divergente entre la grille de l'échelle et la grille d'analyse des interventions parentales a été mesurée. Il existe une très forte corrélation négative ($r = -.903$, $p < .001$) entre le nombre d'interventions restrictives par méprise/blocage et la qualité de l'échelle, ce qui tend à démontrer que les deux grilles mesurent des construits qui sont différents (Beaudoin, 2002).

Résultats

Données descriptives

Le tableau 1 fait état des compétences en lecture des enfants évaluées à partir des séances filmées. Pour l'ensemble des enfants, on note que 35,7 % sont de bons lecteurs, alors que 16,7 % sont des lecteurs moyens et que 47,6 % sont des lecteurs faibles. On constate que la majorité des enfants des parents faiblement scolarisés sont faibles en lecture. En fait, 75 % d'entre eux ont un indice de compétence en lecture qui les place dans le groupe des lecteurs faibles. Les autres enfants des parents faiblement scolarisés se trouvent parmi les lecteurs moyens et forts dans des proportions égales de 12,5 %. Les enfants des parents ayant complété une douzième année ou des études professionnelles se répartissent de façon plus égale entre les niveaux de compétence en lecture : 27,3 % d'entre eux sont des lecteurs faibles alors que 36,4 % sont des lecteurs moyens et 36,4 % sont forts en lecture. En ce qui concerne les enfants dont les parents ont atteint un niveau d'études collégiales ou universitaires, 33,3 % d'entre eux sont des lecteurs faibles, 6,7 % sont des lecteurs moyens, alors que la majorité, soit 60 % sont des lecteurs forts.

Tableau 1
Compétences en lecture des enfants : répartition des enfants entre les niveaux de compétences en lecture et entre les niveaux d'éducation des parents (n = 42)

Niveau d'éducation de la mère	Niveau de compétences en lecture de l'enfant		
	Faible	Moyen	Fort
Moins d'une 12e année	12	2	2
12e année/études professionnelles	3	4	4
Études collégiales/universitaires	5	1	9
Total :	20 (47,6%)	7 (16,7%)	15 (35,7%)

Chi-carré de Pearson = 12.638 (p.<.05)

Effet de la scolarité des parents sur les stratégies de correction et le niveau d'étayage

Le tableau 2 présente les statistiques descriptives pour les sept catégories d'interventions reliées aux méprises et aux blocages ainsi que pour le niveau d'étayage en fonction des trois niveaux de scolarité des parents. Des analyses de variance univariées ont été menées afin de comparer les trois groupes de parents. Comme on peut le constater, une seule stratégie d'intervention distingue les groupes de façon significative. Il s'agit de l'intervention qui consiste à orienter l'enfant vers le décodage [$F(2,39) = 5,848$; $p < .01$]. Les comparaisons post hoc, effectuées avec le test de Dunnett, indiquent que les parents faiblement scolarisés ne se distinguent pas de ceux ayant terminé la douzième année ou ayant effectué des études professionnelles. Dans chacun de ces groupes, environ 25 % des interventions suite aux méprises et aux blocages consistent à orienter l'enfant vers le décodage. Cependant, les parents les plus scolarisés utilisent ce type de stratégie significativement moins souvent que les autres parents. Seulement 2,66 % de leurs interventions portent sur le décodage, ce qui les distingue de façon significative des deux autres groupes.

L'analyse de variance comparant les trois groupes de parents quant au niveau d'étayage révèle une différence significative [$F(2,39) = 5,64$, $p < .01$]. Encore ici, les comparaisons post hoc révèlent que les parents faiblement scolarisés et les parents ayant complété une douzième année ou des études professionnelles ne se distinguent pas entre eux. Le niveau moyen d'étayage pour les parents faiblement scolarisés est de 1,69 alors que pour les parents ayant terminé une douzième année ou des études professionnelles, cette moyenne est de 1,91. Selon les résultats de cette analyse, les parents les plus scolarisés offrent un étayage de qualité supérieure démontrant en moyenne un niveau d'étayage de 3,47, se distinguant ainsi de façon significative des parents des deux autres groupes.

Corrélations

Des analyses corrélationnelles ont été effectuées afin d'analyser la force du lien entre les variables à l'étude. Le tableau 3 présente la matrice de corrélations entre les stratégies de correction des parents, le niveau d'étayage qu'ils offrent à leur enfant et les compétences de l'enfant dans la lecture d'un texte. Plusieurs stratégies d'intervention des parents suite aux méprises et aux blocages sont significativement associées au niveau d'étayage qu'ils offrent à l'enfant pendant la lecture. Un niveau d'étayage plus élevé est positivement relié au signalement d'une méprise ou à la reconnaissance d'un blocage ($r = ,569$; $p < .01$). Or, orienter l'enfant vers le décodage ($r = -,339$; $p < .05$) et dire une partie du mot qui cause un problème ($r = -,312$; $p < .05$) y sont associés de façon négative.

Concernant le niveau de compétence en lecture des enfants, les coefficients de corrélation obtenus révèlent que plus il est élevé, plus les parents ont tendance à intervenir en signalant la méprise ou en reconnaissant le blocage ($r = ,367$; $p < .05$), moins ils ont tendance à faire des interventions orientées vers le décodage ($r = -,614$; $p < .01$), vers le sens ($r = -,501$; $p < .01$) ou vers l'entrée globale ($r = -,412$; $p < .01$). Par ailleurs, on obtient une corrélation élevée entre le niveau de compétence en lecture des enfants et le niveau d'étayage démontré par le parent pendant la lecture ($r = ,646$; $p < .01$).

Tableau 2
Moyennes, écarts types et F univariés comparant les parents selon le nombre d'années de scolarité complétées (n = 42)

	Groupe 1 (moins de 12 années d'étude) n=16 moyenne (écart-type)	Groupe 2 (12 ou 13 années d'étude) n=11 moyenne (écart-type)	Groupe 3 (14, 15 ou 16 années d'étude) n=15 moyenne (écart-type)	F(2,39)
Signaler la méprise ou reconnaître le blocage	14,4 % (12,0 %)	11,3 % (15,5 %)	28,9 % (29,9 %)	2,801
Faire une intervention orientée vers le décodage	25,1 % (24,5 %)	25,9 % (27,0 %)	2,7 % (5,1 %)	5,848**
Faire une intervention orientée vers le sens	1,6 % (3,8 %)	1,4 % (2,6 %)	0,5 % (1,7 %)	0,640
Faire une intervention orientée vers l'entrée globale	0,5 % (1,1 %)	0,8 % (1,8 %)	0 % (0 %)	1,534
Dire une partie du mot	7,3 % (8,8 %)	5,5 % (5,6 %)	3,4 % (5,9 %)	1,194
Dire le mot	38,6 % (16,4 %)	39,8 % (29,0 %)	47,8 % (34,1 %)	0,500
Ignorer la méprise	13,6 % (15,6 %)	15,3 % (29,6 %)	16,9 % (32,9 %)	0,060
Étayage (échelle de 0 à 6)	1,69 (1,20)	1,91 (1,81)	3,47 (1,73)	5,647**

**p<.01

Note : L'addition des pourcentages pour les groupes 1 et 3 excède 100% dû à l'arrondissement à une décimale près.

Tableau 3
Corrélations entre les stratégies de correction, le niveau d'étayage et la compétence en lecture de l'enfant

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Signaler la méprise ou reconnaître le blocage		-.187	-.026	-.017	-.188	-.371 *	-.246	.569 **	.367 *
2. Faire une intervention orientée vers le décodage			.359 *	.490 **	-.100	-.362 *	-.366 *	-.339 *	-.614 **
3. Faire une intervention orientée vers le sens				.378 *	-.069	-.150	-.204	-.161	-.501 **
4. Faire une intervention orientée vers l'entrée globale					-.097	-.231	-.197	-.128	-.412 **
5. Dire une partie du mot						.104	-.134	-.312 *	-.292
6. Dire le mot							-.399 **	.023	.166
7. Ignorer la méprise								-.105	.193
8. Niveau d'étayage									.646 **
9. Compétence en lecture de l'enfant									

* p<.05, ** p<.01

Discussion

L'un des buts de cette étude était de déterminer si les parents faiblement scolarisés se distinguaient des autres parents concernant les stratégies de correction utilisées suite aux méprises et aux blocages de leur enfant pendant la lecture. Les résultats indiquent qu'ils ne se distinguent pas des parents ayant complété une douzième année ou des études professionnelles. Toutefois, leurs stratégies de correction sont différentes de ceux ayant atteint un niveau d'études collégiales ou universitaires, en particulier quant à l'orientation de l'enfant vers le décodage. Le quart des interventions des parents faiblement scolarisés sont de ce type alors que les parents ayant des études collégiales ou universitaires y ont peu recours (seulement trois fois sur cent). Dans leur étude auprès de 269 parents ayant tous de faibles compétences en lecture, Padak, Rasinski et Fike (1997) ont, eux aussi, trouvé que ceux-ci avaient souvent recours à des stratégies de correction reliées au décodage. Ils optaient pour ce type d'intervention dans 38 % des cas. Pour expliquer cette tendance, chez les parents moins scolarisés, à opter dans une grande mesure pour des stratégies de correction faisant appel au décodage, certains auteurs ont considéré leurs conceptions vis-à-vis l'apprentissage de la lecture. Selon Evans, Barraball et Eberle (1998), les croyances des parents guident leurs comportements lors des activités de lecture avec leur enfant : les parents ayant une vision de l'apprentissage de la lecture orientée vers le code réagissent aux erreurs en guidant l'enfant vers le décodage alors que ceux ayant une vision orientée vers le sens le soutiennent en lui donnant des indices contextuels. De plus, les parents pour qui les activités de lecture avec l'enfant sont avant tout une source de plaisir font davantage d'interventions favorisant la compréhension alors que ceux qui lisent avec leur enfant surtout pour l'aider à développer des habiletés l'encourageraient davantage à décoder les mots (Evans, Bell, Mansell, & Shaw, 2001). Il est possible que le manque d'expérience avec l'écrit des parents faiblement scolarisés soit relié à des croyances se rapprochant davantage des approches traditionnelles de l'apprentissage de la lecture, favorisant ainsi le décodage des mots au détriment des indices contextuels comme moyen de surmonter les problèmes rencontrés par l'enfant lors de la lecture. Par ailleurs, puisque dans les milieux où les parents sont moins éduqués, la lecture avec l'enfant est moins fréquente (Adams, 1990), on peut se demander s'il est dans les habitudes des parents de lire avec leur enfant pour le plaisir, tout en favorisant la compréhension en lecture de leur enfant.

D'autre part, selon les résultats de la présente étude, certaines stratégies d'intervention des parents vis-à-vis les méprises et les blocages sont associées aux compétences en lecture de l'enfant. La stratégie qui consiste à orienter l'enfant vers le décodage est reliée à un niveau de compétences en lecture moins élevé, alors que signaler la méprise ou reconnaître le blocage sont des stratégies qui sont associées à des compétences en lecture plus élevées. Ces résultats concordent avec ceux de Giasson et Saint-Laurent (2001) qui ont étudié l'effet du niveau d'habileté des enfants sur les stratégies de correction employées par les parents. Les auteures ont également rapporté que les parents des lecteurs habiles intervenaient en signalant les méprises alors que les parents des lecteurs faibles optaient pour des interventions orientées vers le décodage. Cette propension qu'ont les parents des lecteurs faibles à opter pour cette stratégie ne reflète-t-elle pas un manque de connaissances envers les approches actuelles de l'enseignement de la lecture? Ces parents ont peut-être l'impression qu'en se servant du contexte ou en reconnaissant des mots globalement,

l'enfant ne lit pas vraiment mais qu'il devine ce qui est écrit. Par le fait même, le décodage leur semblerait une stratégie plus valable afin de surmonter les difficultés qui se présentent lors de la lecture. Par ailleurs, comme le soulignent Giasson et Saint-Laurent (2001), on ne sait pas si les parents reçoivent les informations et le soutien nécessaires pour intervenir le plus efficacement auprès de leur enfant dans l'apprentissage de la lecture.

Cette recherche avait également pour but de vérifier si les parents faiblement scolarisés, en situation de lecture interactive, offraient à leur enfant un étayage de même qualité que celui des autres parents. Avec un indice moyen de 1,69 sur une échelle allant de 0 à 6, on peut dire que les parents faiblement scolarisés ne semblent pas offrir à leur enfant un étayage de qualité. C'est donc dire qu'ils sont peu portés à offrir une aide qui favoriserait l'autonomie de l'enfant dans la réalisation de la tâche à accomplir. Leurs interventions sont plutôt restrictives, ce qui signifie par exemple qu'ils agissent souvent à la place de l'enfant en lui donnant rapidement les mots difficiles sans lui laisser la chance de s'impliquer pour surmonter lui-même les méprises et les blocages. Les parents faiblement scolarisés ne se démarquent pas de ceux ayant complété une douzième année ou des études professionnelles en ce qui concerne la qualité de l'étayage offert à l'enfant pendant la lecture. Toutefois, ils diffèrent des parents ayant atteint un niveau d'études collégiales ou universitaires, qui eux, offrent une qualité d'étayage plus élevée, avec un indice moyen de 3,47, ce qui correspond à un étayage que l'on peut qualifier de moyen-fort. Les parents ayant effectué des études post-secondaires ont recours, dans des proportions égales, à des interventions d'aide efficaces et à des interventions d'aide restrictives afin d'aider l'enfant à surmonter les difficultés rencontrées pendant la lecture. Par exemple, dans environ la moitié des cas, ils accordent un délai à l'enfant, ce qui lui donne la chance de s'autocorriger. Cependant, ils réagissent rapidement aux méprises et aux blocages tout aussi fréquemment, ce qui, dans de telles situations, ne permet aucune tentative d'autocorrection chez l'enfant puisque le parent lit le mot à la place de l'enfant.

Beaudoin (2002) explique que les parents interviennent rapidement vis-à-vis les méprises de leurs enfants par le fait qu'ils entretiendraient une conception traditionnelle de la lecture dans laquelle le décodage de chaque mot doit s'avérer exact. Par conséquent, dès que l'enfant prononce un son, une syllabe ou un mot qui ne correspond pas au texte, le parent s'empresse d'intervenir, alors que cette assistance ne serait peut-être pas nécessaire si l'enfant avait la possibilité de se rendre compte lui-même de son erreur et de tenter de s'autocorriger. Dans cette perspective on pourrait croire, encore une fois, que les conceptions des parents envers l'apprentissage de la lecture sont en cause. Les parents faiblement scolarisés montrent moins de souplesse que les parents ayant atteint un niveau d'études collégiales ou universitaires quant aux opportunités d'autocorrection accordées à l'enfant vis-à-vis les méprises et les blocages. Ceci reflète possiblement, chez les parents faiblement scolarisés, une conception un peu plus traditionnelle de l'apprentissage de la lecture que chez les parents ayant effectué des études post-secondaires.

En ce qui concerne la relation entre le niveau d'étayage et les compétences en lecture de l'enfant, les résultats de cette recherche révèlent une forte corrélation entre ces deux variables, confirmant ainsi les résultats mis en évidence par Beaudoin (2002). Des interventions parentales respectant les principes de l'étayage

apparaissent donc comme un élément susceptible de favoriser le succès en lecture de l'enfant. Toutefois, il serait imprudent, suite à de tels résultats, de conclure que les parents des enfants faibles en lecture n'ont qu'à modifier leur style d'intervention afin de favoriser le succès en lecture de leur enfant. Il est possible que le niveau d'habileté de l'enfant constitue en soit un élément influençant la qualité de l'étayage offert par le parent. Les parents des lecteurs faibles interviendraient peut-être différemment en faisant lire un lecteur habile. Une étude de Volk (1998) appuie cette hypothèse en démontrant que les relations que les parents et les enfants entretiennent avec l'écrit ont des effets réciproques : plus l'enfant démontre de l'intérêt envers l'écrit, plus les parents s'impliquent dans son apprentissage de la lecture. Cette réciprocité se transpose peut-être aussi en ce qui concerne l'étayage parental lors de la lecture : plus l'enfant démontrerait de l'habileté en lecture, meilleur serait l'étayage offert par le parent. De plus, Burns, Espinosa et Snow (2003) soutiennent que les perceptions des parents quant à l'intérêt de leur enfant pour l'écrit sont liées à leur perception globale de ses capacités en lecture. Il est donc possible que leur perception affecte également l'étayage qu'ils lui offrent lorsqu'ils l'écoutent faire la lecture. S'ils perçoivent l'enfant comme étant un bon lecteur, ils sont peut-être enclins à adopter des comportements qui correspondent à un étayage de qualité.

Les résultats de la présente étude doivent être considérés à la lumière de certaines limites méthodologiques. En premier lieu, mentionnons que ces résultats s'appuient sur l'analyse d'une seule session de lecture. Il est possible que certaines variables se rapportant au choix du livre, par exemple, le niveau de difficulté du texte ou encore l'intérêt suscité, aient eu un effet sur les interactions entre le parent et l'enfant. En effet, selon Beaudoin (2002), l'étayage parental serait dépendant de la sévérité de la tâche. Or, comme nous avons pu l'observer, la lecture imposée s'est avérée facile pour certains enfants et difficile pour d'autres, ce qui a pu influencer les comportements parentaux. Par ailleurs, la disposition envers la tâche démontrée lors de l'activité, tant par l'enfant que par le parent, fut peut-être affectée par la présence de l'expérimentatrice et de la caméra. En deuxième lieu, il faut souligner que la méthode de Clay (1993) que nous avons utilisée pour mesurer les compétences en lecture des enfants permet de considérer leur fluidité en lecture sans égard de leur niveau de compréhension du texte lu. Bien que la fluidité en lecture soit un critère qui détermine partiellement la compétence en lecture de l'enfant, un moyen d'améliorer la validité des résultats serait de tenir compte également de sa compréhension en lecture. En troisième lieu, il faut considérer le fait que la totalité des parents faiblement scolarisés participaient, de façon volontaire, à un programme d'alphabétisation. Par le biais de leurs propres activités éducatives, il est possible qu'ils soient un peu plus conscients aux nouvelles approches de l'apprentissage de la lecture que ne le sont les parents faiblement scolarisés ne participant pas à un tel programme. Les écarts observés concernant les stratégies de correction ainsi que le niveau d'étayage auraient peut-être été encore plus grands si les parents faiblement scolarisés avaient été recrutés ailleurs que dans les programmes d'alphabétisation.

Piste de recherche

Les parents ayant un élève en première année sont souvent encouragés à écouter lire leur enfant régulièrement dans le but de l'aider à améliorer ses compétences en lecture. Actuellement, on connaît peu les effets à long terme d'une telle pratique chez les enfants dont les parents sont faiblement scolarisés. Est-il

possible que cette pratique puisse éventuellement nuire à l'apprentissage de la lecture si le parent persiste à utiliser des stratégies de correction réductionnistes et un étayage de pauvre qualité? La présente étude apporte quelques éléments de réponse à ces questions. Cependant, des recherches additionnelles seraient nécessaires afin de vérifier s'il existe une relation de cause à effet entre la qualité des interventions des parents et les compétences en lecture de l'enfant.

Par ailleurs, des recherches suggèrent que les parents peuvent être entraînés à améliorer leurs interactions avec leur enfant d'âge préscolaire lors des activités de littératie (Neuman & Gallagher, 1994). Les parents peuvent-ils également être entraînés à intervenir de façon efficace avec leur enfant pendant la lecture interactive? Si oui, quels sont les principaux aspects d'un tel entraînement pour des parents faiblement scolarisés? Bien que certains chercheurs (Goyen & McClelland, 1994; Hayden, 1996; Thurston & Dasta, 1990) se soient intéressés à des questions semblables par le passé, des recherches additionnelles seraient utiles pour améliorer l'efficacité des programmes d'entraînement destinés plus particulièrement aux parents faiblement scolarisés qui souhaitent s'impliquer dans l'apprentissage de la lecture de leurs enfants.

Traditionnellement, il est reconnu que ce sont les mères qui s'impliquent dans l'éducation de l'enfant en supervisant les activités scolaires réalisées à la maison, entre autre, les pratiques de lecture (Macleod, 2000; Bulanda, 2004). Toutefois, de plus en plus de sociologistes (Aldous, Mulligan, & Bjarnason; 1998; Amato, 1998; Marsiglio, Amato, Day, & Lamb, 2000) notent que l'implication des pères dans l'éducation de leur enfant est un phénomène qui gagne en importance. Coltrane (1996), de même que Glass (1998), souligne les effets positifs de l'implication paternelle sur le développement général de l'enfant. Avec les changements sociologiques, voire même idéologiques, qui transforment la vie familiale, il serait intéressant d'étudier la qualité des interactions et la qualité de l'étayage offert par les pères qui écoutent lire leur enfant afin de mieux comprendre les bienfaits de leur implication, plus spécifiquement dans le domaine de l'apprentissage de la lecture.

Conclusion

Cette étude apporte des connaissances permettant de mieux comprendre l'effet du niveau de scolarité des parents sur les compétences en lecture de leur enfant. À la lumière de nos résultats, il appert que les parents faiblement scolarisés ont recours à des stratégies de correction réductionnistes lorsqu'ils supervisent la lecture de leur enfant. Par exemple, ils favorisent de façon importante les interventions reliées au décodage. De plus, ils démontrent un niveau d'étayage peu élevé. Quant aux parents ayant des études collégiales ou universitaires, ils optent plus souvent pour des stratégies de correction qui consistent à simplement signaler l'erreur ou à reconnaître le blocage. L'étayage qu'ils offrent à leur enfant pendant la lecture est de meilleure qualité. Ces différentes façons d'intervenir sont associées aux compétences en lecture des enfants. C'est donc dire que les stratégies réductionnistes et l'étayage de pauvre qualité qu'offrent les parents faiblement scolarisés sont reliés à de faibles compétences en lecture chez leur enfant.

Cette étude procure des connaissances nouvelles concernant l'effet de l'implication des parents faiblement scolarisés dans l'apprentissage de la lecture de

leur enfant. Bien peu de chercheurs ont auparavant analysé leur façon d'intervenir auprès de l'enfant qui fait la lecture. Padak, Rasinski et Fike (1997) ont souligné que les parents en milieux défavorisés optaient pour des stratégies réductionnistes lorsqu'ils supervisaient la lecture de leur enfant. Les présents résultats permettent en plus de constater que cette façon de faire peut affecter de façon négative les compétences en lecture de l'enfant.

Les parents des lecteurs débutants sont souvent encouragés à s'impliquer dans l'apprentissage de leur enfant en l'écoutant faire la lecture (Epstein & Becker, 1982). Toutefois, certains parents, particulièrement ceux qui sont peu scolarisés, auraient besoin d'être guidés dans cette tâche car il n'est pas évident que cette pratique soit menée adéquatement. Afin de rendre cette activité profitable pour tous les enfants, il serait important que les parents soient mis au courant des nouvelles approches de l'enseignement de la lecture car le maintien de conceptions traditionnelles envers l'apprentissage de la lecture peut faire en sorte qu'ils optent pour des interventions peu efficaces lorsqu'ils supervisent la lecture de leur enfant.

Références

- Adams, M.J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aldous, J., Mulligan, G.M., & Bjarnason, T. (1998). Fathering over time: What makes the difference? *Journal of Marriage and the Family*, 60, 809-820.
- Amato, P.R. (1998). Men's contributions to their children's lives. In A. Booth, & A. Crouter (Eds.), *Men in families: When do they get involved? What difference does it make?* (pp. 241-278). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Appleebe, A.N., & Langer, J.A. (1983). Instructional scaffolding: Reading and writing as natural language activities. *Language Arts*, 60(2), 168-175.
- Baker, L., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (1999). *A Five-Year Comparison of Actual and Recommended Parental Practices for Promoting Children's Literacy Development*. National Reading Research Center, MD & National Institute of Child Health and Human Development, MD. (ERIC Document Reproduction No. ED 435 466)
- Beaudoin, I. (2002). *La qualité des interventions du parent supervisant la lecture de son enfant : relation avec le niveau d'habileté en lecture de l'enfant*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec, Canada.
- Bulanda, R.E. (2004). Paternal Involvement with Children: The Influence of Gender Ideologies. *Journal of Marriage and Family*, 66, 40-45.
- Burns, S., Espinosa, L., & Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
- Clay, M. M. (1993). *An Observation survey of early literacy achievement*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Coltrane, S. (1996). *Family man: Fatherhood, housework, and gender equity*. New York: Oxford University Press.
- Epstein, J.L., & Becker, H.H. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *Elementary School Journal*, 83, 102-113.
- Evans, M.A., Barraball, L., & Eberle, T. (1998). Parental Responses to Miscues during Child-to-Parent Book Reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19 (1), 67-84.
- Evans, M.A., Bell, M., Mansell, J., & Shaw, D. (2001). *Parental Coaching in Child-to-Parent Book Reading: Associations with Parent Values and Child Reading Skills*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN. (ERIC Document Reproduction No. ED 453 956)
- Giasson, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (2001). Interventions des parents lors de l'écoute de la lecture de leur enfant de première année. In D. Masny (Ed.), *La culture de l'écrit. Les*

- défis à l'école et au foyer. (pp. 22-48). Montréal : Les éditions Logiques.
- Glass, J. (1998). Gender liberation, economic squeeze, or fear of strangers: Why fathers provide infant care in dual-earner families. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 821-834.
- Goyen, J., & McClelland, D.J. (1994). Pause, Prompt and Praise: The need for more research. *Journal of Research in Reading*, 17, 108-119.
- Hayden, R. (1996). Training parents as reading facilitators. *The Reading Teacher*, 49, 334-336.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School*. London: The Falmer Press.
- Marsiglio, W., Amato, P., Day, R.D., & Lamb, M.E. (2000). Scholarship on fatherhood in the 1990s and beyond. *Journal of Marriage and Family*, 62, 1173-1191.
- Macleod, F. (2000). Low Attendance by Fathers at Family Literacy Events: Some Tentative Explanations. *Early Child Development and Care*, 161, 107-119.
- Neuman, S.B. (1996). Children Engaging in Storybook Reading: The Influence of Access to Print Resources, Opportunity, and Parental Interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 495-513.
- Neuman, S.B., & Gallagher, P.(1994). Joining together in literacy learning: Teenage mothers and children. *Reading Research Quarterly*, 29, 383-401.
- Padak, N.D., Rasinski, T.V., & Fike, J.A. (1997). Storybook Reading in Even Start Families. In W. Linek & E. Sturtevant (Eds.). *Exploring Literacy: 19th Yearbook of the College Reading Association*. Texas. The College Reading Association.
- Papineau, L., & Jolin, D. (1999). *Bambou à l'école des singes*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2001). Storybook Reading and Parent Teaching : Links to Language and Literacy Development. In P.R. Britto & J. Brooks-Gunn. (Eds.), *The Role of Family Literacy Environments in Promoting Young Children's Emerging Literacy Skills* (pp. 39-52). New York: Jossey-Bass.
- Storch, S.A., & Whitehurst, G.J. (2001). The Role of Family and Home in the Literacy Development of Children from Low-Income Backgrounds. In P.R. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The Role of Family Literacy Environments in Promoting Young Children's Emerging Literacy Skills* (pp. 53-72). New York: Jossey-Bass.
- Thurston, L.P., & Dasta, K. (1990). An analysis of in-home parent tutoring procedures: Effects on children's academic behavior at home and in school and on parents' tutoring behaviors. *Remedial and Special Education*, 11, 41-52.
- Torr, J. (2004). Talking about Picture Books: The Influence of Maternal Education on Four-Year-Old Children's Talk with Mothers and Pre-School Teachers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4 (2), 181-210.
- Tracey, D.H., & Young, J.W. (1994). Mother-child interactions during children's oral reading at home. In D. Leu & C. Kinzer (Eds.), *Multidimensional aspects of literacy research, theory, and practice*, Forty-third Yearbook of the National Reading Conference (pp.342-50). Chicago, IL: National Reading Conference.
- Volk, D. (1998). « *The teaching and the enjoyment and being together...* » : Sibling teaching in the family of a Puerto Rican kindergartener. Communication présentée à l'Annual meeting of the American education research association, San Diego, CA, avril.