

Évolution des styles d'intervention des parents en situation de lecture avec leur enfant
Evolution of the Intervention Styles of Parents when Reading with their Child

Marie-Ève Proulx, Jocelyne Giasson and Lise Saint-Laurent

Volume 43, Number 1, Winter 2008

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/019573ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/019573ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (print)

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Proulx, M.-È., Giasson, J. & Saint-Laurent, L. (2008). Évolution des styles d'intervention des parents en situation de lecture avec leur enfant. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(1), 49–64. <https://doi.org/10.7202/019573ar>

Article abstract

The objective of this study was to determine whether the style of intervention that parents adopted during reading lessons evolves with the grade level of their child. Twenty-one children and one of their parents were filmed during homework and teaching sessions, twice a year, from grade one to grade three. The analysis revealed that parents' intervention styles evolve with time. Most parents used a "child-centred" approach when their child was in grade one, then used a "hybrid" approach when their child was in grade two, and finally adopted a "direct" approach when their child reached grade three.

ÉVOLUTION DES STYLES D'INTERVENTION DES PARENTS EN SITUATION DE LECTURE AVEC LEUR ENFANT

MARIE-ÈVE PROULX, JOCELYNE GIASSON, LISE SAINT-LAURENT
Université Laval

RÉSUMÉ. L'objectif de cette étude était de déterminer si le style d'intervention que les parents adoptent pendant les périodes de leçons en lecture évolue avec le niveau scolaire de leur enfant. Vingt-et-un enfants et un de leurs parents ont été filmés lors de séances de devoirs et de leçons, deux fois par année, de la première à la troisième année. Les analyses révèlent que les styles d'intervention des parents évoluent dans le temps. La plupart des parents ont un style « Centré sur l'enfant » lorsque leur enfant est en première année, ils passent ensuite par un style « Hybride » lorsque ce dernier est en deuxième année, pour finalement adopter un style « Direct » lorsque leur enfant est en troisième année.

EVOLUTION OF THE INTERVENTION STYLES OF PARENTS WHEN READING WITH THEIR CHILD

ABSTRACT. The objective of this study was to determine whether the style of intervention that parents adopted during reading lessons evolves with the grade level of their child. Twenty-one children and one of their parents were filmed during homework and teaching sessions, twice a year, from grade one to grade three. The analysis revealed that parents' intervention styles evolve with time. Most parents used a "child-centred" approach when their child was in grade one, then used a "hybrid" approach when their child was in grade two, and finally adopted a "direct" approach when their child reached grade three.

La littérature abonde d'études en lien avec l'influence des parents sur le cheminement scolaire de l'enfant (Desmet & Pourtois, 1993; Mannoni, 1986; Soucy, 1996). Certains chercheurs ont trouvé une corrélation significative entre l'implication parentale dans les devoirs et leçons à la maison et la réussite scolaire des enfants (Kanouté, 2003). D'autres chercheurs ont tenté d'identifier plus finement ce qui se passe durant les situations de lecture entre le parent et son enfant au primaire. Cependant ces études sont relativement peu nombreuses et sont rarement de type longitudinal. Dans la présente étude, nous voulons analyser les interventions spontanées des parents en situation de lecture avec leur enfant de la première à la troisième année du primaire

afin de dégager des styles parentaux en lecture et d'examiner l'évolution de ces styles au cours des années.

INTERVENTIONS DES PARENTS

Au début du primaire, quand les parents sont appelés à superviser la lecture de leur enfant à la maison, ils interviennent au mieux de leurs connaissances pour guider leur enfant. Les études ont montré que les interventions privilégiées par le parent lorsque l'enfant éprouve une difficulté quelconque en lisant le texte, par exemple lorsqu'il identifie un mot incorrectement ou lorsqu'il hésite devant la lecture d'un mot, sont d'une grande diversité (Beaudoin, 2002; Evans, Barraball, & Eberle, 1998; Samson, Giasson, & Saint-Laurent, 2002). Ainsi, il arrive que le parent choisisse de ne pas intervenir du tout ou de simplement signaler à l'enfant qu'il a fait une méprise mais sans donner d'autre type d'aide. Le parent peut aussi choisir de lire pour l'enfant le mot qui fait problème. Il peut également décider de donner des indices à l'enfant pour que ce dernier solutionne lui-même le problème rencontré : ces indices peuvent être de différents ordres, c'est-à-dire que le parent peut orienter l'enfant vers le décodage, vers le contexte ou vers le rappel de mots déjà vus. Une des études les plus représentatives de ce type de recherches est celle de Evans et ses collègues (1998) qui ont trouvé que 35,8 % des interventions des parents d'enfants de première année consistent à fournir le mot à leur enfant, 33 % à donner des indices graphophonologiques, 14,3 % à encourager l'enfant à essayer encore, 13,1 % à donner des indices sur le contexte; dans 3,8 % des cas, les parents n'interviennent pas face à une méprise en lecture de leur enfant.

Les interactions entre un parent et son enfant pendant la lecture sont influencées par différentes variables. Elles semblent d'abord varier en fonction du niveau d'habileté en lecture de l'enfant, particulièrement en première année (Aubry, Giasson, & Saint-Laurent, 1999; Beaudoin, 2002; Giasson & Saint-Laurent, 2001). Les mères des lecteurs débutants à risque corrigent plus souvent leur enfant que les autres mères et leurs corrections ne sont pas du même type : en général, les parents de lecteurs compétents privilégient l'intervention visant à signaler la méprise alors que les parents des lecteurs faibles choisissent principalement de recourir à des stratégies orientées vers le décodage. Le niveau de difficulté du texte affecte également les interventions, les parents ayant tendance à intervenir davantage lorsque le texte est difficile (Beaudoin, 2002; Tracey & Young, 1994). La scolarité de la mère joue aussi un rôle dans les interventions des parents, puisque les mères faiblement scolarisées font plus de corrections d'erreurs que les mères de niveau collégial (Tracey & Young, 2002); de plus, elles interviennent souvent en orientant l'enfant vers le décodage alors que les mères ayant des études post-secondaires interviennent davantage en lui signalant l'erreur (Dionne, Saint-Laurent, & Giasson, 2005). Enfin, les interactions parent-enfant se

trouvent affectées par la perception de la lecture des parents, les parents ayant une vision de l'apprentissage de la lecture orientée vers le code donnent davantage d'indices graphophonologiques que ne le font les parents ayant une vision de l'apprentissage de la lecture orientée vers le sens. Ces derniers fournissent davantage d'indices sur le contexte et ils réagissent principalement en fournissant le mot pour lequel l'enfant a fait une méprise (Evans et al., 1998).

Certains chercheurs ont tenté de dégager des styles parentaux en situation de lecture. Par exemple, Porterfield-Stewart (1993) a effectué une étude qualitative auprès de quatre mères et a constaté que chacune des mères présentait un style d'intervention différent : 1) une des mères incitait son enfant à décoder les mots en utilisant les lettres et les sons, 2) une autre mettait l'accent sur la lecture en tant qu'événement plaisant : elle écoutait lire son enfant et le corrigeait peu, 3) une autre visait à ce que l'enfant comprenne le sens de l'histoire et elle se référait autant aux illustrations qu'au texte, 4) enfin, une mère dirigeait l'attention de son enfant sur chacun des mots afin le texte soit lu correctement. Pour leur part, Lancy, Draper et Boyce (1989) ont dégagé deux styles principaux chez 15 parents de lecteurs débutants, ceux qui utilisent des stratégies *expansionnistes* et ceux qui ont recours à des stratégies *réductionnistes*. Les parents de style expansionniste misent sur le plaisir de lire et la compréhension, ils discutent du livre avec leur enfant et varient les types d'intervention selon les besoins de leur enfant alors que les parents de style réductionniste, qui ont en fait des enfants plus faibles en lecture, considèrent la lecture comme une épreuve, ils limitent exclusivement leur intervention au décodage, allant même jusqu'à interdire à leur enfant de se servir de l'illustration.

Une des principales études à avoir identifié des styles parentaux en lecture est celle de Stoltz et Fischel (2003). Au total, 42 dyades parent-enfant ont été observées et filmées lors d'une séance de lecture à la fin de la première année. Les interventions des parents ont été regroupées en cinq catégories : 1) demander à l'enfant d'essayer encore, 2) donner un indice graphophonologique, 3) donner un indice sur le contexte, 4) fournir le mot, 5) ignorer la méprise. À partir de l'importance relative que les parents accordent à chaque type d'intervention, les auteurs ont distingué trois styles parentaux : 1) « Centré sur l'enfant », 2) « Inactif » et 3) « Direct ». Les parents de style « centré sur l'enfant » encouragent leur enfant plus souvent que les parents des deux autres groupes à essayer de nouveau face à une méprise, ils utilisent davantage d'indices graphophonologiques et ils donnent un plus grand nombre d'indices de contexte que les autres types de parents. Les parents de style « direct » fournissent les mots pour lesquels l'enfant a fait une méprise significativement plus souvent que les parents des autres groupes. Enfin, les parents de style « inactif » ont davantage tendance à laisser passer les méprises sans les corriger que les deux autres types de parents. Des analyses de variance ont

révélé que les enfants dont les parents sont de type « centré sur l'enfant » ont des habiletés en lecture significativement plus faibles que les enfants des parents de type « inactif ». Il peut être tentant de penser que le style d'intervention du parent influence le comportement en lecture de l'enfant puisque les parents des élèves forts n'ont pas le même style d'intervention que les parents des élèves faibles. Cependant, l'inverse peut aussi être vrai, c'est-à-dire que le niveau d'habileté de l'enfant peut amener le parent à adopter un style d'intervention plutôt qu'un autre. Les auteurs de l'étude se sont d'ailleurs posé la question suivante : si on examinait les stratégies des parents des meilleurs lecteurs au début de la première année, ressembleraient-elles à celles des parents de type « centré sur l'enfant » qui ont des enfants moins habiles? En d'autres mots, les parents des lecteurs forts ont-ils modifié leur style d'intervention selon l'évolution de leur enfant en lecture?

OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Bien que des études aient mis en évidence la présence de styles parentaux en lecture, on sait cependant peu de chose sur l'évolution de ces styles. La présente étude se veut une suite à celle de Stoltz et Fischel (2003) et a comme objectif d'identifier le style d'intervention des parents au début de l'apprentissage de la lecture de leur enfant et de voir si les parents conservent le même style d'intervention ou s'ils l'adaptent selon le niveau scolaire de leur enfant. Dans le cadre de notre étude, nous distinguerons deux variables : le niveau scolaire de l'enfant et ses habiletés en lecture telles que mesurées par une épreuve de lecture. Dans les études précédentes, seul le résultat aux épreuves de lecture a été pris en compte. Nous considérons que le fait d'analyser les données sous l'angle du niveau scolaire peut apporter un éclairage complémentaire. Notre étude permettra de vérifier si les interventions des parents sont plus sensibles au niveau scolaire de leur enfant qu'à son score à une épreuve de lecture.

MÉTHODOLOGIE

Les sujets

L'échantillon est composé de 21 dyades parent-enfant. Les enfants proviennent de huit écoles de différents milieux socio-économiques de la région de Québec : une école est située en milieu défavorisé, cinq écoles en milieu moyen et deux écoles en milieu favorisé. Les parents ont un niveau de scolarité varié : deux n'ont pas complété leurs études secondaires, quatre ont une scolarité de niveau secondaire et quinze ont complété des études post-secondaires.

Une invitation à participer à des séances filmées de devoirs et leçons a été envoyée à des parents de classes de première année du primaire de certaines écoles de la région de Québec participant à un projet plus vaste sur la réussite

scolaire. Tous les parents qui ont accepté l'invitation et qui ont participé aux séances de lecture pendant trois ans avec leur enfant constituent les sujets.

Les séances de lecture entre le parent et son enfant

Lors des rencontres, on demandait aux parents de faire les devoirs en français avec leur enfant et on leur donnait comme consigne de se comporter comme ils le faisaient habituellement à la maison. C'est l'enseignante qui déterminait les devoirs que l'enfant devait faire à la maison. Seules les activités de lecture ont été analysées dans cette étude. La durée moyenne des séances de devoirs est de 20 minutes.

Le nombre de séances prises en compte varie selon les trimestres pour deux raisons : l'absence de méprises dans la lecture de l'enfant, donc impossibilité pour le parent d'intervenir, et des problèmes techniques avec les bandes vidéos. Le nombre de dyades faisant partie des analyses se répartit ainsi : 1^{re} année : novembre (19), mars (18); 2^e année : novembre (13), mars (13); 3^e année : novembre (15), mars (17).

La procédure d'analyse des vidéos

Nous avons analysé chaque séance de devoirs au moyen d'une grille élaborée pour les fins de la présente étude. Nous avons coté toutes les interventions faites par les parents à la suite des méprises et des blocages des enfants : on considère qu'il y a méprise lorsque l'enfant fait une erreur sur la lecture du mot et qu'il y a blocage lorsque l'enfant n'arrive pas à produire un essai pour la lecture du mot. Nous avons effectué la cotation selon les mêmes catégories que celles utilisées par Stoltz et Fischel (2003) : 1) demander à l'enfant d'essayer encore, 2) donner un indice graphophonologique, 3) donner un indice sur le contexte, 4) fournir le mot, 5) ignorer la méprise (voir l'annexe pour la grille détaillée). À partir de cette analyse, nous avons classé les parents dans les trois styles proposés par Stoltz et Fischel, soit les styles : 1) centré sur l'enfant, 2) direct et 3) inactif. Cependant, il est apparu qu'aucun parent n'appartenait au style « inactif », c'est-à-dire les parents qui ne réagissent pas à la plupart des méprises de l'enfant. Par ailleurs, plusieurs parents se situaient entre les catégories 1 et 2 (centré sur l'enfant et direct). Nous avons donc créé une nouvelle catégorie que nous avons nommée « hybride ». Les parents ont donc été classés dans les trois styles parentaux suivants : 1) « centré sur l'enfant » : les parents qui encouragent leur enfant à essayer de nouveau face à une méprise et qui donnent des indices graphophonologiques davantage qu'ils n'utilisent tout autre type d'intervention, 2) « Hybride » : les parents qui encouragent leur enfant à essayer de nouveau face à une méprise, mais qui fournissent le mot à leur enfant autant qu'ils donnent des indices graphophonologiques et 3) « Direct » : les parents qui fournissent le mot pour lequel leur enfant a fait une méprise davantage qu'ils n'utilisent tout autre type d'intervention.

Interjuges

L'accord interjuges a été calculé sur 20 % des séances choisies au hasard. Le pourcentage d'accord a été calculé d'abord pour chacune des cinq stratégies des parents et ensuite pour la classification des parents dans les trois styles. Les moyennes d'accord pour chacune des stratégies d'intervention se répartissent de la façon suivante : demander d'essayer encore (95,1 %), donner un indice graphophonologique (96,6 %), donner un indice sur le contexte (100 %), fournir le mot (96,3 %), ignorer la méprise (100 %). Pour ce qui est des styles parentaux, la moyenne d'accord est de 89 %.

Épreuve de lecture

Les élèves ont été soumis à des épreuves collectives de lecture à la fin de chacune des trois années scolaires.

En première année, l'épreuve de lecture comprenait deux parties. La première partie, *Onduline prépare son voyage* mesurait les habiletés des enfants à lire un texte à caractère incitatif. Après la lecture de ce court texte, les enfants devaient choisir parmi les illustrations proposées les objets susceptibles de composer la valise du personnage principal. L'objectif de la deuxième partie était de mesurer les habiletés des enfants face à un texte informatif. Ils avaient pour tâche de dresser la liste des objets égarés par le personnage du texte *La boîte aux objets perdus*. Un temps de 20 minutes environ a été alloué pour réaliser chacune des épreuves. L'accord interjuges effectué sur 20% des copies est de 91 % pour la première partie de l'épreuve et de 90 % pour la deuxième partie.

En deuxième année, l'épreuve *Juste une photo* a été proposée aux enfants. Ceux-ci devaient répondre à neuf questions de compréhension qui portaient sur les personnages et leurs rôles dans l'histoire. Cette épreuve a été d'une durée approximative de 85 minutes. L'accord interjuges effectué sur 20% des copies est de 97 %.

L'épreuve de lecture pour la troisième année s'intitule *Le bal des chenilles*. Cette épreuve a pour but d'évaluer la capacité des élèves à lire un texte littéraire. Après avoir lu le texte, les élèves ont répondu à différentes questions permettant de reconstruire la trame du récit. Une période de 120 minutes a été accordée pour la réalisation de la tâche. L'accord interjuges effectué sur 20% des copies est de 91 %.

RÉSULTATS

Interventions des parents

Le portrait de l'évolution de chacune des cinq stratégies d'intervention des parents est rapporté au tableau 1.

TABLEAU 1. Statistiques descriptives pour les cinq stratégies d'intervention en novembre et en mars de la première à la troisième année

	1 ^{ère} année				2 ^e année				3 ^e année			
	Somme	Moy.	Écart- type	% d'usage	Somme	Moy.	Écart- type	% d'usage	Somme	Moy.	Écart- type	% d'usage
NOVEMBRE												
Essayer encore	143	7,53	4,16	29,06	116	10,55	8,39	42,18	87	6,21	5,19	51,48
Indice grapho.	240	13,33	8,02	48,78	36	4,50	5,15	13,09	3	1,50	0,7	1,77
Indice con- texte	13	2,17	2,40	2,64	0	----	----	0	0	----	----	0
Fournir le mot	90	6,43	6,32	18,29	120	10,00	16,29	43,63	73	5,21	4,15	43,19
Ignorer méprise	0	----	----	0	3	1,50	0,70	1,09	6	1,50	1,00	3,55
MARS												
Essayer encore	124	6,89	5,02	35,02	74	6,17	4,42	51,74	68	5,23	4,22	42,23
Indice grapho.	129	7,59	8,01	36,44	10	1,25	0,46	6,99	4	4,00	----	2,48
Indice con- texte	2	1,00	0	0,56	0	----	----	0	1	1,00	----	0,62
Fournir le mot	99	6,60	7,61	27,96	57	4,75	2,37	39,86	85	5,00	4,92	52,80
Ignorer méprise	0	----	----	0	2	1,00	0,00	1,39	3	1,00	0,00	1,86

Encourager l'enfant à essayer de nouveau. L'intervention qui consiste à encourager l'enfant à essayer de nouveau est une stratégie d'intervention qui est davantage utilisée par les parents en deuxième et en troisième année qu'en première année. Si on fait la moyenne des interventions par année (en combinant novembre et mars), on obtient 32 % d'utilisation en première année, 47 % en deuxième année et 47 % en troisième année.

Fournir un indice graphophonologique. Il apparaît que fournir un indice d'ordre graphophonologique est une stratégie d'intervention qui est davantage utilisée en première année et elle l'est de moins en moins avec les ans. En effet, les parents emploient cette intervention dans 42,61 % des cas en première année (novembre et mars combinés), ils l'utilisent dans 10 % des cas en deuxième année pour finalement ne l'employer qu'en moyenne dans 2,13 % des cas en troisième année.

Fournir un indice sur le contexte. Les parents font peu appel à la stratégie d'intervention qui consiste à fournir à l'enfant un indice contextuel lorsqu'ils ont la possibilité de le faire. En effet, ces derniers n'ont aucunement employé cette intervention en deuxième année et en début de troisième année. Celle-ci n'a été utilisée en moyenne que dans 0,63 % des cas durant les trois ans de l'expérimentation. Le point culminant de cette dernière est atteint en début de première année (novembre) avec un faible pourcentage d'utilisation de 2,64.

Fournir le mot. La stratégie d'intervention « fournir le mot » est une intervention qui est de plus en plus utilisée au fil des ans. Les parents fournissent le mot pour lequel leur enfant a fait une méprise en moyenne dans 18,29 % des cas au début de la première année (novembre), à la fin de la deuxième année (mars) ce pourcentage moyen est de 39,86 et il est de 52,80 à la fin de la troisième année (mars). La fréquence d'utilisation de la stratégie qui consiste à fournir le mot à l'enfant augmente donc près de 35 % de la première année à la troisième année.

Ignorer la méprise. Les parents laissent rarement passer les méprises de leur enfant. En fait, ceux-ci n'ignorent aucune des méprises de leur enfant lorsque ce dernier est en première année. Par la suite, quand celui-ci est rendu en deuxième année, les parents n'ignorent en moyenne que 1,24 % de ces méprises (novembre et mars combinés). Le taux moyen augmente à 2,70 en troisième année. Au total, seulement 0,88 % des méprises des enfants ont été ignorées tout au long de l'étude. Nous pouvons donc conclure que les parents de notre échantillon ont fortement tendance à intervenir lorsque leur enfant se trompe dans sa lecture, et ce, quel que soit le niveau scolaire de l'enfant.

Les styles parentaux

Les fréquences de chacun de trois styles parentaux aux six temps de mesure sont présentées au tableau 2. Celui-ci révèle que les styles parentaux changent au fil des ans. Au départ, lorsque leur enfant est en première année, la majorité des parents sont de type « centré sur l'enfant » et lorsque ce dernier est en troisième année, les parents sont davantage de style « direct ». En effet, 94,7 % des parents sont centrés sur l'enfant au mois de novembre de la première année alors qu'ils ne sont plus que 29,4% à l'être au mois de mars de la troisième année. À l'inverse, en première année, aucun parent n'affiche un style parental en lecture de type « direct », tandis qu'en troisième année, ils sont 47,1 % à appartenir à ce groupe de parents. C'est au début de la première année que le style « centrés sur l'enfant » offre son plus fort pourcentage (94,7 %), tandis que c'est en deuxième année que le style « hybride » est à son maximum (38,5 %) et c'est en fin de troisième année que le style « direct » atteint son point culminant (47,1 %).

TABLEAU 2. Fréquences en pourcentage des styles parentaux de la première à la troisième année

Styles parentaux	Novembre	Mars	Novembre	Mars	Novembre	Mars
	1 ^{ere} année	1 ^{ere} année	2 ^e année	2 ^e année	3 ^e année	3 ^e année
Centré sur l'enfant	94,7	72,2	46,1	38,5	46,6	29,4
Hybride	5,3	22,2	30,8	38,5	20	23,5
Direct	-----	5,6	23,1	23	33,3	47,1

Analyse des styles parentaux en fonction du niveau scolaire de l'enfant

Les données relatives aux styles parentaux ont été soumises à des analyses de Chi-carré afin de vérifier si les styles des parents se distinguent significativement d'un niveau scolaire à l'autre. Quatre moments de lecture ont été considérés pour les analyses : début première année, fin première année, deuxième année et troisième année. Les résultats ont montré qu'effectivement les parents adoptent des styles différents lorsque leur enfant est en début de première année, en fin de première année, en deuxième ou troisième année (X^2 (21,98, $p = 0,01$). Il existe donc un lien entre les styles parentaux et le niveau scolaire de l'enfant.

Analyse des styles parentaux en fonction des résultats de l'enfant à l'épreuve de lecture

Des analyses de corrélations ont été effectuées entre le score à l'épreuve de lecture des enfants à la fin de chacune des années et le style adopté

par les parents. Les analyses n'ont pas montré de corrélations significatives entre les styles parentaux et le score des enfants à l'épreuve de lecture de chacune des années. Les styles d'intervention des parents ne varient donc pas en fonction des habiletés en lecture de l'enfant telle que mesurée par l'épreuve de lecture.

DISCUSSION

Avant d'aborder la discussion sur les styles parentaux, nous analyserons d'abord les résultats obtenus aux cinq stratégies d'intervention.

L'intervention qui consiste à encourager l'enfant à essayer de nouveau lorsqu'il lit incorrectement un mot ou lorsqu'il est incapable de lire ce mot est fortement utilisée par les parents : la moyenne d'utilisation est de 32 % en première année, de 47 % en deuxième et en troisième année. Ces résultats sont différents de ceux obtenus par Stoltz et Fischel en 2003 et de ceux obtenus par Evans et ses collègues en 1998. En effet, Stoltz et Fischel avaient calculé que les parents encourageaient leur enfant à essayer de nouveau dans 16,12 % des cas en première année et Evans et ses collègues (1998) ont trouvé que 14,3 % des interventions des parents consistaient à demander à leur enfant d'essayer de nouveau devant une méprise en première année. Il est difficile d'expliquer la raison de cette différence entre nos résultats et ceux des études antérieures autrement que par les habitudes culturelles des parents : il semblerait que les parents québécois soient plus portés que d'autres parents à vouloir que leur enfant devienne rapidement autonome en lecture. Le fait de demander à l'enfant d'essayer par lui-même de trouver la solution à son problème manifeste que le parent croit que l'enfant doit prendre en charge une partie de son apprentissage. On voit d'ailleurs que le pourcentage de cette stratégie augmente de la première à la deuxième année : plus l'enfant est avancé, plus le parent considère qu'il peut être autonome dans sa lecture.

Les résultats de notre étude indiquent que les parents utilisent également dans une assez grande proportion la stratégie qui consiste à donner des indices graphophonologiques à l'enfant. Cependant, on note que cette stratégie est davantage présente au début de l'apprentissage de la lecture : le pourcentage d'utilisation de cette intervention passe de 48,78 % au début de la première année à 2,48 % à la fin de la troisième année. Cette baisse s'explique probablement par le fait que les enfants ont moins besoin de ce type d'aide à mesure qu'ils développent leur habileté d'identification de mots. Ces résultats sont assez semblables à ceux de Evans et ses collègues (1998) qui ont observé que les parents fournissaient des indices graphophonologiques dans 33 % des cas à la fin de la première année (par comparaison à 36,44% des cas à la fin de l'année dans notre étude). Par contre, tout comme c'était le cas pour la stratégie précédente, les résultats ne concordent pas vraiment avec

ceux de Stoltz et Fischel (2003) qui ont trouvé que les parents fournissaient des indices d'ordre graphophonologiques dans 23,64 % des cas en première année, ce qui est moins que ne le font les parents de notre étude. Cette différence dans les résultats pourrait probablement s'expliquer encore ici par les orientations différentes des parents : on peut supposer que les parents de notre échantillon donnent un grand nombre d'indices graphophonologiques aux débuts des apprentissages de leur enfant en lecture dans le but de transmettre à leur enfant des outils transférables à d'autres situations et, ainsi, comme il a été précédemment mentionné, aider leur enfant à devenir plus tôt autonome dans sa lecture. On constate d'ailleurs que le pourcentage d'utilisation de cette stratégie diminue constamment de la première à la troisième année. Il semble donc que, plus l'enfant est avancé dans son cheminement scolaire, plus le parent estime que ce dernier possède les outils nécessaires pour identifier les mots seul et qu'il peut être autonome dans sa lecture. Il est aussi plausible de considérer que ce sont les enseignants qui ont guidé les parents vers l'utilisation de cette stratégie d'intervention.

Pour ce qui en est de la stratégie qui consiste à fournir le mot pour lequel l'enfant a fait une méprise, les parents de notre étude emploient de plus en plus cette stratégie au fil des ans. En fait, le pourcentage d'utilisation de cette stratégie est de 18,29 % en début de première année et atteint son point culminant en fin de troisième année avec 52,8 %. Dans le cas de cette troisième stratégie, nos résultats en première année rejoignent d'assez près ceux de Stoltz et Fischel (2003) et ceux de Evans et ses collègues (1998). En effet, les parents de l'étude de Stoltz et Fischel fournissaient le mot à leur enfant dans 29,67 % des cas et ceux de l'étude de Evans et ses collègues (1998) dans 35,8 %, ce qui est assez près de ce qui est obtenu dans la présente étude (27,96 %).

Ignorer les méprises de leur enfant n'est pas une façon courante de faire pour les parents de l'étude : moins de 1 % des méprises des enfants ont été ignorées tout au long de l'expérimentation. Ainsi, les parents de notre échantillon interviennent presque toujours lorsque leur enfant se trompe dans sa lecture, et ce, quel que soit le niveau de compétence de l'enfant puisque cette tendance à réagir aux méprises de l'enfant se continue tout au long du cheminement de l'enfant, de la première à la troisième année du primaire. En première année, les parents de notre étude n'ont laissé passer aucune méprise sans intervenir, ce qui est tout de même assez semblable aux résultats obtenus par Evans et ses collègues (1998) qui ont trouvé que seulement 3,8 % des méprises étaient ignorées par les parents en première année. Par contre, les résultats de la présente étude sont très différents de ceux obtenus par Stoltz et Fischel (2003). En effet, dans cette étude, 16,75 % des méprises des enfants en première année étaient ignorées par leur parent. Dans l'étude Stoltz et Fischel, les parents qui laissaient passer les méprises étaient des parents qui avaient des enfants habiles en lecture. Les auteurs

expliquent ce résultat en disant que les parents n'intervenaient pas afin de ne pas perturber la fluidité de la lecture de leur enfant. Les parents de la présente étude ne se comportent pas de cette façon même lorsque leur enfant est en 2^e ou 3^e année, il en est de même avec les parents de l'étude de Evans et ses collègues (1998) qui ne laissent passer que très peu de méprises même avec des élèves habiles en lecture. Puisque dans deux études sur trois, les parents semblent réticents à ignorer les méprises de leur enfant, on peut se demander si le pourcentage très élevé obtenu par Stoltz et Fischel ne serait pas dû au fait que les enseignants de l'école où la recherche s'est déroulée ont guidé les interventions des parents vers cette façon de faire.

Donner un indice sur le contexte est l'intervention en lecture la moins employée par les parents de notre échantillon : durant les trois ans de l'étude, cette intervention est employée en moyenne dans 0,64 % des cas. Dans l'étude de Stoltz et Fischel (2003), 3,79 % des méprises et des blocages des enfants en première année étaient suivis par un indice sur le contexte, ce qui est supérieur au pourcentage d'utilisation obtenu ici en première année (0,56 %). Toutefois, cette façon d'intervenir est aussi la moins privilégiée par les parents de leur étude. Evans et ses collègues (1998) avaient pour leur part obtenu un pourcentage plus élevé que celui montré dans notre étude et dans celle de Stoltz et Fischel (2003) en ce qui a trait à cette stratégie d'intervention, soit 13,1 %. Ici encore, nous croyons qu'il est possible de considérer que ce sont les enseignants des enfants participant à la recherche qui ont orienté les interventions des parents vers cette façon de faire.

L'objectif principal de l'étude était de tracer l'évolution des styles parentaux en lecture sur une période de trois ans. L'analyse des données a permis de répartir les parents en trois styles d'intervention, soit le style « centré sur l'enfant », le style « hybride » et le style « direct ». Les résultats révèlent que la plupart des parents adoptent un style « centré sur l'enfant » durant les premiers pas de l'enfant en lecture, mais que ces parents changent leur manière d'intervenir au fil des ans. Ainsi, au début de la première année, 94,7 % des parents sont de type « centré sur l'enfant ». En deuxième année, les parents sont surtout de style « hybride » alors qu'en fin troisième année, le principal style des parents est le style « direct ». Les résultats permettent donc de croire que les styles parentaux s'adaptent au niveau scolaire de l'enfant, ce qui avait été avancé par Stoltz et Fischel en 2003. Nos analyses indiquent également que les styles parentaux sont plus associés au niveau scolaire de l'enfant qu'à son score à l'épreuve de lecture. Ainsi, le fait qu'un élève soit fort en lecture n'est pas associé automatiquement à un style parental : en effet, un parent d'un élève fort en première année ne se comporte pas comme un parent d'un élève fort en troisième année. Par ailleurs, le parent a tendance à adopter un style d'intervention qui correspond au niveau scolaire de l'enfant : ainsi la majorité des parents des enfants au début de la première année affichent le même style d'intervention.

Nos résultats remettent en question les conclusions de certaines études. Par exemple, Lancy et al. (1989) et Tracey et Young (2002), après avoir classé les élèves en deux groupes (forts et faibles) à partir d'épreuves de lecture, ont constaté que les parents des élèves forts n'intervenaient pas de la même façon que les parents des élèves faibles; ils ont donc conclu que c'étaient les interventions des parents qui avaient permis à leur enfant d'obtenir un meilleur rendement en lecture. Or, lorsqu'on observe les parents dès le début de l'apprentissage de la lecture de leur enfant, on constate que les parents se comportent essentiellement de la même façon. Cela signifie que ce n'est pas le style parental qui influence les habiletés en lecture de l'enfant, mais le niveau scolaire de l'enfant qui influence le style parental.

Il faut cependant souligner que cette étude a été réalisée auprès d'un nombre restreint d'enfants, ce qui limite la possibilité de généralisation. D'autres recherches seraient nécessaires pour confirmer les résultats obtenus dans la présente étude.

CONCLUSION

Dans cette étude, nous avons analysé les styles d'intervention des parents pendant la lecture sur une longue période, c'est-à-dire trois ans. Les résultats de l'étude viennent confirmer l'hypothèse émise par Stoltz et Fischel (2003) à l'effet que les parents changent leur style d'intervention selon le niveau scolaire de l'enfant. En effet, les parents n'ont pas le même style d'intervention lorsque leur enfant est au début de la première année que lorsqu'il est en deuxième ou troisième année. Nos résultats laissent voir que ce n'est pas tant le style du parent qui influence les habiletés en lecture de l'enfant, que c'est le niveau scolaire de l'enfant qui influence le style qu'adopte le parent.

RÉFÉRENCES

- Aubry, N., Giasson, J., & Saint-laurent, L. (2002). Les interventions des parents en lecture et l'autonomie des lecteurs débutants. *Cahier de la recherche en éducation*, 7(2), 187-210.
- 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 présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval, Québec.
- Desmet, H., & Pourtois, J.P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris : Presses de l'Université de France.
- 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.
- 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.
- Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (2001). Interventions des parents lors de l'écoute de la lecture de leur enfant de première année. Dans D. Masny (Ed.), *La culture de l'écrit. Les défis à l'école et au foyer* (pp. 27-48). Montréal : Les éditions Logiques.
- Kanouté, F. (2003). Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Lancy, D. F., Draper, K., & Boyce, G. (1989). Parental influence on children's acquisition of reading. *Contemporary Issues in Reading*, 4, 83-93.

Mannoni, P. (1986). *Des bons et des mauvais élèves*. Paris : ESF.

Porterfield-Stewart, J. (1993). Book reading interactions: What parents and children say. *Reading Horizons*, 34(1), 13-31.

Samson, A., Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (2002). La relation entre le style parental de la mère et ses interventions en situation de lecture avec son enfant. *Cahier de la recherche en éducation*, 7(2), 163-186.

Soucy, N. (1996). *Relation entre le style parental et les attitudes, perceptions et comportements scolaires d'élèves du secondaire*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Stoltz, B. M., & Fischel, J. E. (2003). Evidence for parent-child strategies while reading. *Journal of Research in Reading*, 26(3), 287-294.

Tracey, D. H., & Young, J. W. (1994). Mothers' responses to children's oral reading at home. In C.K. Kinzer & D.J. Leu (Eds.), *Multidimensional aspects of literacy research, theory and practice* (p. 342-350). Chicago, IL: National Reading Conference.

Tracey, D. H., & Young, J. W. (2002). Mothers' helping behaviours during children's at home oral-reading: Effects of children's reading ability, children's gender and mothers' educational level. *Journal of Educational Psychology*, 94, 729-737.

ANNEXE

Grille d'analyse des stratégies d'intervention des parents face aux méprises et aux blocages de leur enfant

Catégories d'intervention	Interventions
Demande d'essayer encore	Le parent demande à l'enfant de recommencer la lecture du mot lu incorrectement ou lui indique de recommencer par un geste tel que pointer le mot avec son doigt afin que l'enfant le lise à nouveau. Cette demande de relire un mot peut se produire immédiatement après la lecture du mot ou à la fin de la phrase.
Donner un indice graphophonologique	<p>Le parent intervient en donnant un indice d'ordre graphophonologique.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le parent indique comment se prononce une lettre ou un groupe de lettres (« e » et « n » font /en/). - Le parent donne des règles d'application des règles graphophonologiques (ex : à la fin d'un verbe, « ent » indique le pluriel et on doit prononcer /e/ et non /ent/; c'est un « c » dur et non un « c » mou). - Le parent étire la ou les premières syllabes du mot pour que l'enfant décode le reste du mot. - Le parent découpe le mot (le parent cache des syllabes pour que l'enfant les prononce une à une).

Donner un indice sur le contexte	<p>Le parent intervient en donnant un indice sur le contexte.</p> <ul style="list-style-type: none">- Le parent donne un indice général (ex : le mot à lire est « spaghetti » et le parent demande à l'enfant ce qu'ils ont mangé hier au souper).- Le parent donne un indice à l'aide du texte à lire (ex : le parent demande à l'enfant ce qu'a mangé la petite fille hier : spaghetti).- Le parent donne un indice à l'aide de l'image qui accompagne le texte (ex : le parent demande à l'enfant ce que mange la petite fille sur l'image : spaghetti).
Fournir le mot	<p>Le parent fournit le mot pour lequel l'enfant éprouve de la difficulté. Il lui fournit le mot soit immédiatement après la méprise, soit après que son enfant ait terminé de lire la phrase, soit après avoir employé un autre type d'intervention.</p>
Ignorer la méprise	<p>Le parent n'intervient pas à la suite d'une méprise ou d'un blocage qui survient chez son enfant en cours de lecture.</p>

MARIE-ÈVE PROULX détient une maîtrise en psychopédagogie (adaptation scolaire) de l'Université Laval, avec une spécialisation dans les troubles d'apprentissage. Son mémoire de maîtrise, dont est issu cet article, a porté sur les interventions des parents en lecture avec des élèves du début du primaire. Elle travaille présentement comme agente de recherche à l'Université de Montréal.

JOCELYNE GIASSON est professeure titulaire au Département d'étude sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ses publications et ses recherches portent sur l'enseignement de la lecture au primaire, en particulier auprès des enfants qui éprouvent de la difficulté avec l'entrée dans l'écrit.

LISE SAINT-LAURENT est professeure titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Spécialisée en adaptation scolaire, ses travaux portent principalement sur la prévention de l'échec scolaire et l'intervention après des élèves présentant des difficultés d'apprentissage au primaire.

MARIE-ÈVE PROULX holds a master's in educational psychology (school adjustment) from Université Laval, with a specialization in learning disabilities. Her master's thesis, on which this article is based, deals with parental intervention when reading with students who are starting elementary school. She works as a research at Université de Montréal.

JOCELYNE GIASSON is a professor in the Université Laval's department for studies on learning and teaching, within the Faculty of Education. Her publications and research deal with teaching reading in primary school, particularly to at-risk beginning readers.

LISE SAINT-LAURENT is a professor in the Université Laval's department for studies on learning and teaching, within the Faculty of Education. She specializes in school adjustment, and her work deals mainly with the prevention of failure in school and intervening with primary school students who have learning disabilities.