

Mijote-moi une histoire...



Développement de la compétence parentale
dans une perspective d'appropriation de l'écrit chez l'adulte
et d'éveil à la lecture et à l'écriture chez l'enfant de 0 à 5 ans

VOLET PARENTS
2003

Boîtier *Mijote-moi une histoire...* (Volet parents)

PREMIÈRE SECTION

Document boudiné : CADRE DE RÉFÉRENCE ET 17 ATELIERS

DEUXIÈME SECTION

Feuilles mobiles : 17 ANNEXES

Mijote-moi une histoire...



ÉQUIPE DE PRODUCTION

Giselle Boisvert
Francyne Fleury (2000-2001)
Commission scolaire de Montréal

Geneviève Didier-Beauchemin
Jasmine Potvin
Francine Tanguay
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Renée Normandin
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Marie-Paule Dumas (2001-2003)
Consultante en formation

CADRE DE RÉFÉRENCE

RÉDACTION

Giselle Boisvert
Commission scolaire de Montréal

COLLABORATION, VERSION 1999

Jacques Lavoie
Commission scolaire de Montréal
Renée Normandin
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

COLLABORATION, VERSION 2002

Équipe de production

ATELIERS

RÉDACTION, VERSION 1999 (ATELIERS 1 À 10)

Giselle Boisvert
Jacques Lavoie
Commission scolaire de Montréal
Nicole Girard
Anne Thibault
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
Aline Lanoix, consultante

COLLABORATION, VERSION 1999 (ATELIERS 1 À 10)

Rolande Boudreau
Commission scolaire des Samares
Yves Dubuc, consultant
Jocelyne Dutrisac
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord
Régina Lavoie
Commission scolaire des Affluents
Renée Normandin
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

RÉDACTION, VERSION 2002 (ATELIERS 11 À 17)

Francine Fleury
Lucie Thibert
Jean-François Leblanc
Commission scolaire de Montréal

COLLABORATION, VERSION 2002 (ATELIERS 11 À 17)

Geneviève Didier-Beauchemin
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
Jacques Lavoie
Commission scolaire de Montréal
Équipe de production

RÉVISION PÉDAGOGIQUE ET TECHNIQUE (2001-2002)

Denise Dutil, consultante

EXPÉRIMENTATION DES ATELIERS 1998-2002

Andrée Asselin
Mireille Schmit
Commission scolaire de Laval
Diane Beauchamps
Geneviève Didier-Beauchemin
Nicole Girard (soutien pédagogique)
Nicole Plouffe
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
Lorraine Boucher
Rafaella Buonivino
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
La Maison des Familles de Verdun
Jocelyne Dutrisac
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord
Aline Lanoix, consultante
Régina Lavoie
Yvette Tremblay
Commission scolaire des Affluents
Hélène Maisonneuve
Commission scolaire des Samares
Nicole Payette
Commission scolaire de Montréal
Jocelyne St-Laurent
Commission scolaire des Laurentides

RÉVISION LINGUISTIQUE

VERSION PRÉLIMINAIRE 1999

Jean-Yves Boyer
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
Yves Lantier, consultant

VERSION 2002

Renée Normandin
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

VERSION 2003

Service des publications du ministère de l'Éducation

PRODUCTION GRAPHIQUE

CONCEPTION GRAPHIQUE

Shirley Bossé

ILLUSTRATION

Blanche Paquette

IMPRESSION

Sisca international
Promag (boîtier)

SAISIE, TRAITEMENT DE TEXTE ET MISE EN PAGE

VERSION 1999

Marie-France Dumoulin
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
Norma Groulx
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

VERSION 2002 ET 2003

Brenda A. Poitras, Dumas et Therrien associés
Chantale Lachaine, Dumas et Therrien associés
Marie Laporte, Dumas et Therrien associés

COORDINATION (2002 ET 2003)

Marie-Paule Dumas, consultante en formation

COMMISSIONS SCOLAIRES PARTENAIRES DU PROJET

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
Commission scolaire de Montréal
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

REMERCIEMENTS

La production de la version 2003 a été rendue possible grâce à la précieuse collaboration de nombreuses personnes auxquelles nous adressons nos remerciements.

Merci aux parents, aux directions de centre d'éducation des adultes, aux conseillères et conseillers pédagogiques, aux enseignantes et enseignants, aux conseillères et conseillers aux services aux étudiants et aux spécialistes qui, par leur présence et leur soutien, ont contribué à enrichir le contenu de cette version.

Mijote-moi
une histoire...

Présentation



MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE... est une production réalisée conjointement par la Commission scolaire de Montréal (CSDM), la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) et la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (CSSMI), dans le contexte du programme intitulé *Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation* (IFPCA).

MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE... vise le développement de la compétence parentale dans une perspective d'appropriation de l'écrit chez l'adulte en formation générale de base et d'éveil à la lecture et à l'écriture chez l'enfant de 0 à 5 ans.

Deux volets composent le document *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* : le volet *PARENTS* et le volet *PARENTS-ENFANTS* (production pédagogique en cours). Dans l'un comme dans l'autre, les ateliers ont été conçus pour des adultes en processus d'appropriation de l'écrit.

MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE... veut atteindre les parents d'enfants de 0 à 5 ans où qu'ils soient, dans un centre d'éducation des adultes ou un organisme d'alphabétisation populaire autonome, qu'ils fréquentent un organisme communautaire, qu'ils soient sollicités par l'école primaire de leur quartier ou encore qu'ils soient simplement intéressés à développer leur compétence parentale.

La présente édition des ateliers est le résultat d'expérimentations effectuées dans les commissions scolaires ayant collaboré à la production. Les ateliers proposent des thèmes qui rejoignent les préoccupations des parents et veulent rendre leurs apprentissages plus significatifs. Ainsi, les conditions et l'environnement lors de la lecture d'une histoire, la communication lors des repas, les visites à la bibliothèque ou encore la rédaction d'une histoire pour leur enfant sont quelques-uns des thèmes qui favoriseront à la fois des moments de réflexion sur leur rôle parental, particulièrement en ce qui a trait à l'éveil à la lecture et à l'écriture chez leur enfant, et des activités de prise de conscience et d'exercice de leur compétence comme parents.

Ainsi, le domaine des relations entre parents et enfants semble tout indiqué pour faciliter ces expériences et contribuer à la rencontre des enfants avec l'écrit. Il est, en effet, de plus en plus accepté qu'un des facteurs facilitant l'éveil à la lecture et à l'écriture chez tous les jeunes enfants est leur prise de contact précoce avec l'écrit.

***MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* volet *PARENTS* poursuit deux objectifs :**

- développer la compétence parentale chez les adultes, en formation générale de base;
- favoriser l'appropriation de l'écrit chez ces adultes, en relation avec l'éveil à la lecture et à l'écriture chez leurs enfants.

Tout en visant les mêmes objectifs, le volet *PARENTS-ENFANTS* de *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* veut plus particulièrement :

- favoriser la réflexion des parents sur leur rôle parental et sur l'importance de leur contribution à l'éveil à la lecture et à l'écriture chez leurs enfants;
- fournir aux parents des moyens simples de favoriser cet éveil chez leurs enfants et l'occasion de les utiliser dans les ateliers;
- éveiller, directement, les enfants au plaisir de l'écrit.



***MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* volet **PARENTS**
est composé de deux sections.**

La première section présente le **cadre de référence**. Ce cadre de référence expose les fondements théoriques et pédagogiques qui sous-tendent les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...*

Cette section est divisée en quatre parties : la première traite du développement de la relation parent-enfant dans une perspective écologique; la deuxième aborde la notion de compétence et, en particulier, de la compétence parentale; la troisième traite de l'appropriation de l'écrit chez le parent et de l'éveil à la lecture et à l'écriture chez l'enfant de 0 à 5 ans; enfin, la quatrième fournit divers renseignements qui visent à faciliter la mise en place et l'animation des ateliers.

La deuxième section présente les **ateliers** et leurs **annexes**. *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE... volet PARENTS* propose 17 ateliers. Quel que soit leur thème, la structure pédagogique des ateliers est uniforme. Chacune des parties de cette structure est décrite dans l'atelier type présenté dans la quatrième partie du cadre de référence.

Les considérations pédagogiques énoncées dans le cadre de référence, conjuguées au souci constant de favoriser le développement de la compétence parentale en lien avec l'appropriation de l'écrit chez l'adulte et l'éveil à la lecture et à l'écriture chez l'enfant de 0 à 5 ans, ont orienté le choix des thèmes proposés dans ces ateliers, de même que les activités exécutées dans chacun d'eux. Le matériel nécessaire pour ces activités est décrit en annexe de chaque atelier.

Dans le but de rendre *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* accessible au plus grand nombre possible de personnes et d'organismes engagés à soutenir les parents, le Service national du Réseau de personnes-ressources pour le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies (RÉCIT) - formation générale et continue des adultes a conçu un site Internet, qu'il est possible de consulter à : <http://www.edumatic.qc.ca/mijote-moi-une-histoire/>

Fondé sur une approche écologique de la relation parent-enfant et sur la conviction que le parent est le premier éducateur de l'enfant, *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* s'inscrit dans la foulée des efforts collectifs déployés pour prévenir l'analphabétisme et favoriser l'apprentissage tout au long de la vie.

À vous maintenant de mijoter une histoire... pour semer la joie de lire et d'écrire parmi les parents et les enfants.

Mijote-moi une histoire...



Cadre de référence

Développement de la compétence parentale
dans une perspective d'appropriation de l'écrit chez l'adulte
et d'éveil à la lecture et à l'écriture chez l'enfant de 0 à 5 ans

VOLET PARENTS
2003

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	3
CONTEXTE	5
Premier constat – Il existe un cycle de l'analphabétisme	7
Deuxième constat – L'alphabétisation est une voie d'accès à la formation commune	8
Troisième constat – Il y a une diversité de situations parmi les adultes en formation	9
PREMIÈRE PARTIE : Une approche écologique de la relation parent-enfant	11
1 • Niveau personnel de la relation parentale	14
2 • Niveau interpersonnel familial	15
3 • Niveau interpersonnel communautaire	17
4 • Niveau des relations entre les divers rôles	18
5 • Niveau social de la relation parentale	18
DEUXIÈME PARTIE : La compétence parentale et l'approche pédagogique retenue	21
1 • La compétence et sa définition	24
2 • La représentation de la compétence	24
3 • Fondements de la compétence dans <i>MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...</i>	25
Le comportement : une position béhavioriste	25
La tâche : une position cognitiviste	26
L'agir : une position constructiviste	28
4 • La compétence parentale se développe dans l'action	29
TROISIÈME PARTIE : L'appropriation de l'écrit et l'éveil à la lecture et à l'écriture	33
1 • Appropriation de l'écrit : trois dimensions	36
La dimension affective	36
La dimension relationnelle et sociale	36
La dimension cognitive	37
2 • L'éveil à l'écrit	38
3 • Qu'est-ce que l'écrit?	40
Les pictogrammes dans notre environnement	40
Les lettres et les mots	41
Le langage des chiffres	41
Le langage des cartes et des plans	41
4 • Comment stimuler l'éveil à la lecture et à l'écriture chez l'enfant?	42
Le parent comme modèle de lecteur	42
L'interaction parent-enfant relativement à l'écrit	42
Une relation qui incite l'enfant à explorer l'écrit	43
5 • L'appropriation et l'éveil	43
6 • L'appropriation de l'écrit et la communication orale	43
QUATRIÈME PARTIE : Aide-mémoire pédagogique pour l'animation des ateliers <i>MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...</i>	49
Renseignements relatifs à la mise en place et à l'animation des ateliers	51
Le profil des parents inscrits aux ateliers	51
Les besoins des parents inscrits aux ateliers	51
Le rôle des ateliers relativement au développement des compétences parentales et l'éveil à la lecture et à l'écriture	52
Les compétences professionnelles et les qualités personnelles requises de la personne responsable de l'animation	52
La préparation pédagogique de la personne responsable de l'animation	52
L'aide de personnes-ressources	52
Les préalables nécessaires à la participation aux ateliers	52
Atelier type	53

SCHÉMAS

Schéma 1	Les deux axes d'influence du développement de la compétence parentale	24
Schéma 2	Le comportement isolé	25
Schéma 3	La tâche intègre les comportements	27
Schéma 4	L'agir ou l'action dans le projet de la personne	28

TABLEAUX

Tableau 1	Les cinq niveaux d'intervention pour le développement de la compétence parentale en lien avec l'éveil à la lecture et à l'écriture	19
Tableau 2	Les cinq niveaux d'intervention pour le développement de la compétence parentale en lien avec l'éveil à la lecture et à l'écriture	30
Tableau 3	Les cinq niveaux de la relation parentale, appropriation de l'écrit et éveil à la lecture et à l'écriture	44

INTRODUCTION

Ce cadre de référence présente les fondements théoriques et pédagogiques qui sous-tendent les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* Il vise à permettre aux personnes responsables de l'animation de réfléchir à leurs façons de faire et au contenu des ateliers.

La première partie du cadre de référence traite du développement de la relation parent-enfant dans une perspective écologique. L'analyse de cette relation selon la perspective écologique, et selon les difficultés éprouvées par les parents, permet d'organiser les thèmes abordés dans les ateliers. Le choix de considérer la relation parentale de ce point de vue permet de développer des thèmes tout en se souciant d'étendre le contexte de cette relation au-delà du foyer familial.

La deuxième partie du cadre de référence traite de la notion de compétence et, en particulier, de la compétence parentale, dont le développement constitue le but visé par les ateliers. Le choix d'une certaine vision de la compétence détermine la démarche pédagogique préconisée dans l'animation des ateliers. Cette partie présente l'argumentation qui fonde le choix de cette approche en ayant soin d'expliquer les différentes conceptions du développement et de l'apprentissage. Finalement, la présentation sommaire de la démarche pédagogique proposée pour l'animation des 17 ateliers concrétise ces choix pédagogiques.

La troisième partie traite de l'appropriation de l'écrit chez le parent et de l'éveil à la lecture et à l'écriture chez l'enfant. L'appropriation de l'écrit constitue, pour les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...*, la base du développement de la compétence parentale. La compétence parentale est considérée sous l'angle du rapport à la lecture et à l'écriture qui se développe, tout au long de la vie, dans des activités significatives où la lecture et l'écriture interviennent. La relation parentale devient le contexte de développement du rapport à la lecture et à l'écriture. Le parent s'approprie l'écrit pour exercer son rôle et devient ainsi une source d'éveil à la lecture et à l'écriture pour son enfant. L'appropriation de l'écrit pour le parent et l'éveil à la lecture et à l'écriture chez l'enfant constituent les deux pôles de la relation parentale envisagée sous l'angle de la lecture et de l'écriture. Les activités proposées dans chaque atelier sont donc conçues pour soutenir le développement des deux pôles du rapport à l'écrit tant chez le parent que chez l'enfant.

La quatrième partie fournit divers renseignements qui visent à faciliter la mise en place et l'animation des ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* et présente la structure pédagogique (atelier type) sur laquelle repose l'animation de l'ensemble des ateliers.

Avant d'aborder la première partie, examinons le contexte de conception des ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* L'expérience et la réflexion dans le milieu de l'alphabétisation nous amènent, en effet, à trois constats.

Mijote-moi une histoire...

Contexte

CADRE DE RÉFÉRENCE

Il existe un cycle de l'analphabétisme

Le personnel enseignant en alphabétisation a parfois la surprise de revoir, parmi les élèves, les enfants d'anciens élèves. D'autres ayant enseigné au primaire revoient les élèves qui étaient déjà en difficulté au début de leur formation et dont les parents étaient eux-mêmes peu scolarisés. Il semble que l'analphabétisme se perpétue avec les générations; en effet, les difficultés d'apprentissage des enfants sont souvent liées à la sous-scolarisation des parents. De plus, les séjours prolongés dans les classes spéciales en raison de difficultés d'apprentissage peuvent provoquer le décrochage avant l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Ainsi, nous trouvons parfois, parmi les adultes dits analphabètes fonctionnels, des personnes ayant fréquenté l'école durant dix ans sans avoir atteint un degré scolaire correspondant à la fin du primaire. *L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (EIAA) relevait pour le Québec près d'un million d'adultes (997 995) qui se situaient au niveau 1 de l'alphabétisation, ce qui correspond à une capacité très limitée de lecture et à moins d'une sixième année du primaire. Or, Statistique Canada ne dénombre que 600 000 adultes qui n'ont pas terminé neuf années de scolarité. La différence entre les deux nombres semble indiquer que certains des adultes qui ont 9 à 13 ans de scolarité se retrouvent également au niveau 1. Par ailleurs, l'EIAA dénombre 1,2 million d'adultes québécois au niveau 2, c'est-à-dire qui ont « des compétences jugées insuffisantes pour bien fonctionner dans la société¹ ». Ces adultes faiblement alphabétisés ont donc également environ 10 années de scolarité. Une autre source confirme que « les trois quarts des jeunes (16-25 ans) inscrits à des cours d'alphabétisation ont fréquenté l'école ordinaire jusqu'à 16 ans, donc jusqu'à la fin de la période de scolarisation obligatoire² ».

Il devient dès lors évident qu'isolément une solution curative ne peut être efficace. La prévention se présente alors comme une des façons de briser le cycle de reproduction de l'analphabétisme au cœur même du système scolaire.

¹ Québec, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA RECHERCHE, *La population cible de la formation de base*, avril 2000, p. 5.

² Diane CHAREST, *Les jeunes de 16-25 ans en alphabétisation : profil de fréquentation actuel et cheminement scolaire antérieur*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1992.

L'alphabétisation est une voie d'accès à la formation commune

Le premier constat donne toute son importance à la prévention pour ce qui est de briser ce cycle d'analphabétisme; il nous conduit à reconnaître que l'analphabétisme déborde le cadre scolaire et constitue une véritable problématique sociale, mettant même en doute la conception de l'apprentissage et de l'enseignement en vigueur dans nos écoles et nos centres d'éducation des adultes. Le deuxième constat se rattache ainsi au statut de l'alphabétisation dans la société actuelle.

Les exigences sociales concernant l'écrit se sont considérablement accrues. Il y a moins de 50 ans, on considérait alphabétisée la personne qui pouvait décoder des mots isolés et écrire son nom. Aujourd'hui, quelqu'un qui ne peut comprendre un texte suivi ou un tableau comme un horaire quotidien d'autobus est considéré comme « analphabète fonctionnel ». Les instruments de mesure actuels tiennent compte de la capacité à utiliser ces connaissances dans nombre de situations. Ainsi, *l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (EIAA) menée par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) en 1994 dans 12 pays, dont le Canada, mesurait les compétences en lecture des adultes selon trois types de textes : les textes suivis (articles de journaux, livres, dépliants, etc.), les textes schématiques (grilles, tableaux, cartes routières, etc.) et les textes à contenu quantitatif (factures, bons de commande, tableaux de données, etc.)³.

Par ailleurs, la stigmatisation associée à l'analphabétisme constitue pour le lecteur peu compétent ou la lectrice peu compétente un véritable handicap social, tant pour la recherche d'un emploi que pour l'exercice de son rôle de citoyenne ou de citoyen. Toujours selon l'EIAA, « 47 p. 100 des adultes canadiens classés au niveau 1 sur l'échelle des textes suivis faisaient partie des ménages à faible revenu comparativement à 8 p. cent des adultes qui se situaient au niveau 4 et 5. Les deux tiers des adultes classés niveau 1 étaient sans emploi au cours de l'année de référence ⁴ ».

« La diminution du nombre d'emplois nécessitant peu de formation mène les adultes peu scolarisés au chômage de longue durée. Selon l'EIAA, plus du tiers (37 p.100) des Canadiennes et des Canadiens bénéficiaires de la sécurité du revenu sont classés au niveau 1 sur l'échelle des textes suivis comparativement à 19 p. 100 des prestataires de l'assurance-emploi et 14 p. 100 de ceux et celles qui n'ont bénéficié d'aucun soutien gouvernemental de cet ordre⁵ ».

De plus, l'alphabétisation a représenté, pour plusieurs, la fin de l'instruction; elle constitue maintenant une première étape dans un processus qui doit se poursuivre tout au long de la vie. De nos jours, outre permettre à la personne de fonctionner dans la vie quotidienne et d'exercer un métier, l'alphabétisation doit aussi pouvoir lui ouvrir d'autres voies de développement ou de formation continue.

Dans le *Projet de politique gouvernementale de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue* du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), la formation de base est considérée comme « un socle des savoirs ultérieurs⁶ ». On reconnaît ainsi qu'en deçà d'un certain niveau d'instruction, une personne est moins susceptible de poursuivre son processus de formation à l'âge adulte. Ainsi, l'alphabétisation peut inciter les adultes à continuer leur formation générale.

³ Québec, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA RECHERCHE, *La population cible de la formation de base*, avril 2001, p. 3.

⁴ *Ibid.*, p. 23.

⁵ *Ibid.*, p. 24.

⁶ Québec, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, ministère de l'Éducation, 2001, p. 22.



3^e

TROISIÈME CONSTAT

Il y a une diversité de situations pour les adultes en formation

Au-delà des exigences sociales, il importe de considérer que c'est à titre individuel qu'une personne décide d'entreprendre une démarche d'alphabétisation. À la différence des enfants qui entrent à l'école, les adultes ont déjà une expérience de vie, de travail et de scolarisation diversifiée.

Les adultes assument une variété de rôles dans la société en tant que parents, travailleurs et citoyens. L'exercice de ces différents rôles augmente la diversité des expériences de vie au-delà de ce qu'on peut retrouver chez des enfants. Par ailleurs, de plus en plus d'adultes, en particulier dans la région métropolitaine, ont vécu le début de leur vie dans un autre pays et une autre culture, ce qui a plus d'incidence pour l'adulte que pour l'enfant.

Finalement, la majorité des adultes en formation possèdent déjà une expérience de scolarisation, expérience difficile qui peut avoir eu des effets négatifs sur la perception de soi et de la capacité d'apprendre. Une intervention pédagogique qui s'adresse à ces adultes devrait tenir compte de cette diversité culturelle, sociale et scolaire.

Dans de telles conditions, il importe de garder une perspective d'ouverture à d'autres voies de développement ou de formation continue pour les adultes inscrits en alphabétisation. Une plus grande conscience de leur rôle parental dans l'éveil à la lecture et à l'écriture chez leur enfant peut permettre à ces adultes de donner un sens nouveau à leur propre parcours de formation et d'insertion sociale.

Les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* ne constituent pas une formation formelle en alphabétisation. Ils ne visent pas la maîtrise de techniques ou l'apprentissage des règles de l'écrit. Cependant, ils peuvent constituer une formation de base en favorisant et en encadrant la réflexion des adultes sur leur relation avec le monde de l'écrit. Ils constituent également l'exploitation d'une situation fonctionnelle des plus significatives, soit la relation parent-enfant, dans laquelle la lecture et l'écriture deviennent le moteur du développement de l'enfant. Dans ce sens, les auteures et auteurs souhaitent que les ateliers constituent, entre autres, pour les parents une incitation et une motivation à poursuivre leur formation pour faire de la lecture et de l'écriture des outils de leur propre développement et une source de plaisir.

Mijote-moi une histoire...

1

Première partie

Une approche écologique
de la relation parent-enfant

CADRE DE RÉFÉRENCE

Une approche écologique de la relation parent-enfant

Les constats formulés précédemment situent la prévention de l'analphabétisme dans un cadre social. Dans cette perspective, il devient opportun d'adopter un point de vue écologique pour établir un modèle d'intervention. En effet, l'approche écologique étudie les phénomènes humains en considérant les interactions entre la personne en développement et son milieu plutôt qu'en tentant de les comprendre de façon isolée. Cette façon de voir impose de prendre en considération les conditions d'implantation d'ateliers comme *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...*, conditions qui doivent inclure l'établissement de partenariats réels entre le personnel enseignant, les parents et les différents milieux de vie qu'ils fréquentent.

Les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* sont aussi guidés par les mêmes préoccupations écologiques pour ce qui est du choix et de l'organisation des thèmes proposés. Dans une perspective d'écologie sociale, on considère le parent lui-même, les différents lieux où il agit comme parent, de même que les instances sociales qui peuvent exercer une influence sur son quotidien, comme autant de systèmes interagissant les uns avec les autres. Tous ces systèmes, mais également toutes les relations entre eux, constituent autant de facettes qui mènent à la compréhension d'un phénomène global. Les thèmes des ateliers sont choisis pour permettre aux parents d'explorer ces différentes facettes de la relation parentale et ainsi d'approfondir et de diversifier leurs compétences parentales.

À partir de cette conception écologique, *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* considère cinq niveaux d'intervention pour le développement de la compétence parentale en lien avec l'appropriation de l'écrit. À chacun de ces niveaux, correspondent les thèmes des ateliers (voir le tableau 1 de la page 17 pour prendre connaissance de la synthèse de ces thèmes et des ateliers rattachés à chacun d'eux).

- 1. NIVEAU PERSONNEL DE LA RELATION PARENTALE**
- 2. NIVEAU INTERPERSONNEL FAMILIAL**
- 3. NIVEAU INTERPERSONNEL COMMUNAUTAIRE**
- 4. NIVEAU DES RELATIONS ENTRE LES DIVERS RÔLES**
- 5. NIVEAU SOCIAL DE LA RELATION PARENTALE**



1 • NIVEAU PERSONNEL DE LA RELATION PARENTALE

L'approche écologique s'intéresse principalement aux interactions entre les personnes et les lieux qu'elles fréquentent. Cependant, dans toute interaction, l'apport de la personne doit être pris en considération. En effet, la relation n'est pas déterminée uniquement de l'extérieur, par le lieu ou la situation. Les caractéristiques de la personne et sa façon de se positionner et d'agir déterminent également la relation et en constituent le niveau personnel.

Chaque personne possède des connaissances, des habiletés et des valeurs qui colorent différemment son expérience. La naissance d'un enfant amène un changement majeur dans la vie d'un adulte et provoque bien souvent une remise en question de ses propres valeurs et de son histoire personnelle. C'est alors que la compétence parentale s'instaure, dans un climat de nouveauté et d'agitation. Les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* abordent des thèmes qui permettent un moment de réflexion pour favoriser une prise de conscience de ses ressources et de son rôle actif comme parent.

THÈMES LIÉS AU NIVEAU PERSONNEL DE LA RELATION PARENTALE

Je suis, tu es, nous sommes... des parents : perception de soi comme parent

Compte tenu du rythme des tâches quotidiennes, il arrive que le parent n'ait pas toujours le temps de réfléchir à ce qu'il est comme parent, à ce qu'il fait et à ce qu'il souhaite faire dans sa relation avec son enfant. Un arrêt réflexif sur ce thème permettra aux parents de faire des choix plus éclairés et de préciser leurs attentes en ce qui concerne les ateliers.

L'héritage parental

Est-on toujours conscient de ce que nos parents nous ont légué comme héritage de valeurs et d'habitudes? Une réflexion sur ce thème permet de sélectionner les aspects de son héritage concernant la lecture et l'écriture que l'on souhaite conserver et transmettre à son enfant.



2 • NIVEAU INTERPERSONNEL FAMILIAL

Le système constitué par la famille est le contexte à l'intérieur duquel se développe d'abord la relation du parent avec son enfant. Ce système est constitué de l'ensemble des relations interpersonnelles vécues par les parents et les enfants dans le foyer familial et des caractéristiques physiques, matérielles et relationnelles de ce dernier, incluant toutes les personnes qui y vivent et les valeurs qui y sont partagées.

Les ateliers peuvent être l'occasion d'acquérir des connaissances et d'envisager des activités susceptibles d'enrichir cette relation dans la poursuite des tâches et des occupations quotidiennes de la famille. Il peut s'agir de profiter de ces occupations pour entrer en relation ou de les réaménager dans le but de dégager des moments consacrés à de nouvelles activités. Le niveau interpersonnel demeure celui qui permet d'aborder le plus grand nombre de thèmes, puisque la cellule familiale occupe la plus grande partie du temps d'interaction des parents et des enfants.

THÈMES LIÉS AU NIVEAU INTERPERSONNEL FAMILIAL

Reconnaître les forces de son enfant

Il arrive qu'un parent reconnaisse plus facilement, chez son enfant, les difficultés et les lacunes que les forces, et ce, souvent, dans le but de l'amener à s'améliorer. Ce thème vise à faire en sorte que le parent prenne conscience des forces de son enfant et de l'importance de miser sur celles-ci pour favoriser son évolution.

Le développement de l'enfant

À partir de renseignements sur les étapes du développement de l'enfant, les parents peuvent situer leur enfant et découvrir des modes d'intervention et des activités appropriés.

La discipline

Favoriser le développement et l'apprentissage chez l'enfant, tout en ayant la préoccupation de l'amener à adopter certaines habitudes de vie, n'est pas une mince affaire. Différents points de vue s'affrontent sur ce sujet. Certains croient que l'on brime l'enfant en lui refusant ce qu'elle ou il désire. Ce thème propose une réflexion sur l'exercice de la discipline auprès de son enfant et, éventuellement, d'adapter ses façons de faire.

Les besoins de l'enfant

Besoins, désirs, caprices se confondent souvent. Une prise de conscience, à partir de ses propres besoins et désirs, amènera le parent à réagir de façon de plus en plus pertinente devant ces questions délicates.



2 • NIVEAU INTERPERSONNEL FAMILIAL (SUITE)

La communication avec l'enfant de moins de 5 ans

Dès sa naissance, l'enfant peut-il être un interlocuteur? Comment s'assurer de son écoute et de son attention? Y a-t-il des moments, des contextes, propices à la communication?

Le thème de la communication est présent dans l'ensemble des ateliers par l'accent qui est mis sur le rapport à l'écrit, considéré comme partie intégrante de la communication entre parents et enfants, et entre ces derniers et leur propre culture. Un atelier aborde directement le thème de la communication en partant du repas de famille comme lieu de partage et d'échange par excellence.

Le jeu : une occupation sérieuse

Le jeu est un mode d'interaction de l'enfant avec le monde qui l'entoure. L'expression ludique évolue avec l'âge de l'enfant. L'enfant, spontanément, s'exprime par le jeu et utilise les éléments de l'environnement pour le faire. Les parents peuvent encourager cette activité s'ils ont une meilleure compréhension de la façon dont le jeu peut exercer une influence sur le développement de leur enfant.

Le dessin comme reflet et outil de développement

Chez l'enfant, le dessin est une étape préparatoire à l'écriture qui contribue à sa prise de conscience de l'écrit. Pour la compétence parentale en relation avec l'éveil à la lecture et à l'écriture, comprendre l'importance du dessin libre pour l'enfant est essentiel. En effet, le dessin libre est un premier pas vers l'écrit pouvant se faire de deux façons. D'une part, en tant que première expression de soi, le dessin stimule chez l'enfant le désir de s'exprimer et l'aide à avoir confiance en ses moyens. D'autre part, c'est à travers le dessin que l'enfant élabore ses premières hypothèses d'écriture et les signes permettant de communiquer par l'écrit. Un atelier porte exclusivement sur ce thème.

L'éducation à la sécurité

Une prise de conscience des besoins de sécurité en fonction de l'âge des enfants permet au parent d'adapter ses exigences selon les étapes de développement de l'enfant.



3 • NIVEAU INTERPERSONNEL COMMUNAUTAIRE

De nombreux organismes communautaires et institutions offrent des occasions aux familles de se rencontrer, que ce soit dans des fêtes, des mouvements de défense des droits sociaux ou des groupes de formation continue. Tous ces contextes d'interaction forment un système qui intègre également des relations entre différents lieux fréquentés par les parents ou les enfants. Par exemple, les relations entre le milieu de garde ou l'école, le lieu de travail du parent et le foyer.

Le voisinage, avec toutes ses interactions dans la rue et dans les activités domestiques, fait également partie des lieux de ce niveau d'interaction. Souvent, dans le cas de personnes peu scolarisées ou immigrantes, le système des relations communautaires est peu exploité. À ce titre, les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* se veulent une occasion de susciter une participation plus active des parents et des familles à la vie de leur communauté.

THÈMES LIÉS AU NIVEAU INTERPERSONNEL COMMUNAUTAIRE

Une ressource du quartier ou de la municipalité, la bibliothèque

La bibliothèque de quartier ou de la municipalité est un lieu privilégié pour l'appropriation de l'écrit et l'éveil à la lecture et à l'écriture. En plus du prêt et de la consultation de livres, les bibliothèques offrent de nombreux services aux parents et aux enfants. Une visite organisée permet aux parents de se familiariser avec ces services et de briser la glace avec un lieu qui peut leur sembler étranger.

Un réseau d'entraide et de soutien

Le fait d'avoir une ou un enfant fournit souvent l'occasion d'engager la conversation avec des personnes, parfois âgées, qui peuvent constituer un apport intéressant pour l'éducation des enfants. Les réseaux d'entraide et les échanges de services informels dans son environnement représentent une ressource pour l'éducation des enfants. De façon plus large, le réseau personnel de soutien des parents est la meilleure garantie contre les problèmes auxquels les familles et les individus doivent faire face.

Les sorties en famille

Des organismes du quartier ou de la municipalité offrent des services ou proposent des activités aux familles et aux enfants de moins de 5 ans. L'exploration de ces ressources fait l'objet d'un thème dont l'objectif est d'amener les parents à se sentir plus à l'aise dans leurs relations avec les ressources de leur environnement immédiat.



4 • NIVEAU DES RELATIONS ENTRE LES DIVERS RÔLES

Une conception écologique du rôle de parent demande de considérer celui-ci non pas de façon isolée, mais dans son interaction avec les autres rôles que l'adulte doit assumer. Les participants et participantes aux ateliers pourraient être des personnes déjà inscrites en formation continue ou des travailleuses et travailleurs et certainement des citoyennes ou citoyens, des consommatrices ou consommateurs, etc. Cette diversité d'expériences de plusieurs rôles enrichit la relation de l'adulte avec sa famille et, dans ce sens, il importe de les valoriser et de les favoriser. Par ailleurs, le fait d'assumer le rôle de parent parmi un ensemble de responsabilités impose des contraintes et des limites que l'on se doit de prendre en compte. Si l'on considère la famille dans son ensemble, les relations établies entre les divers rôles assumés par les parents exercent une grande influence sur les interventions éducatives et sur la qualité de la vie familiale.

Tenir compte des contraintes imposées par la diversité des rôles de l'adulte doit demeurer une préoccupation constante dans tous les ateliers. La gestion du temps fait d'ailleurs l'objet d'un thème particulier (*Un horaire chargé*, au premier atelier). Il faudra sans doute prévoir revenir sur cette question à de nombreuses reprises, notamment en demandant aux parents de planifier des moments de réinvestissement, en famille, de ce qui a été fait pendant un atelier.

Il importe de souligner l'aspect positif de la diversité des expériences du parent et de valoriser ces derniers. Par exemple, le fait, pour les parents, d'être inscrits dans une démarche de formation présente de nombreux avantages pour l'éducation des enfants. Il signale la grande importance attachée à l'avenir de l'enfant et aux valeurs qui lui sont transmises. Il importe donc de reconnaître le courage et la détermination nécessaires pour faire un tel choix à l'âge adulte et de valoriser ces qualités dans la perception de soi comme parent.

5 • NIVEAU SOCIAL DE LA RELATION PARENTALE

Au-delà des interactions concrètes entre les différents systèmes, il existe des influences qui agissent sur la vie de la famille et sur l'exercice du rôle de parent. Il s'agit des valeurs, des croyances, des principes, des normes et des règles de vie véhiculés par les institutions sociales et par la culture en général. Ces influences, plus difficiles à cerner, sont prises en considération dans les discussions en atelier.

THÈMES LIÉS AU NIVEAU SOCIAL DE LA RELATION PARENTALE

Les valeurs dans les médias

À partir des émissions de télévision regardées par les enfants, on aborde la position personnelle que l'on peut adopter à l'égard des valeurs véhiculées dans notre culture en général.

La discipline

Ce thème présente une occasion de discuter des valeurs, puisqu'on y parle des normes et du respect des règles de vie.

Le tableau qui suit présente les différents thèmes en relation avec les niveaux de l'approche écologique.



LES CINQ NIVEAUX D'INTERVENTION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE PARENTALE EN LIEN AVEC L'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE

NIVEAUX D'INTERVENTION	THÈMES	ATELIERS
PERSONNEL	<ul style="list-style-type: none"> • Perception de soi comme parent : ce que la venue d'une ou un enfant modifie • L'héritage parental : ce que j'ai reçu et ce que je veux transmettre à mon enfant 	Atelier 1 : Je suis, tu es... Atelier 2 : L'héritage parental Atelier 16 : Évaluation
INTERPERSONNEL FAMILIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Les forces de mon enfant : les reconnaître pour l'aider à se développer • Le développement de l'enfant : connaître son enfant pour mieux intervenir • La discipline : son utilité et ses limites • Les besoins de mon enfant : distinguer entre besoins, désirs et caprices pour mieux y répondre • Le jeu : une façon d'apprendre et de s'exprimer pour l'enfant et des moments à partager • Le dessin : reflet de l'évolution de l'enfant dans sa relation avec l'écrit • La sécurité : évolution des besoins en fonction du développement 	Atelier 3 : Lire des histoires... Atelier 5 : Le développement Atelier 6 : Les besoins Atelier 7 : Les dessins Atelier 8 : Les jeux Atelier 9 : Les forces de l'enfant Atelier 10 : La discipline Atelier 11 : Éducation à la sécurité Atelier 13 : Les repas en famille
INTERPERSONNEL COMMUNAUTAIRE	<ul style="list-style-type: none"> • Une ressource du quartier ou de la municipalité : la bibliothèque municipale. Tout ce qu'on trouve dans une bibliothèque pour stimuler le désir de lire et d'apprendre • Le réseau personnel d'entraide comme soutien dans l'éducation des enfants • Les sorties en famille 	Atelier 4 : La bibliothèque Atelier 14 : Les sorties en famille Atelier 15 : Mon réseau d'entraide et de soutien
RELATIONS ENTRE LES DIVERS RÔLES	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion sur les avantages et la difficulté d'assumer plusieurs rôles dans la société et sur l'influence de cette situation sur l'éducation de son enfant 	Atelier 1 : Je suis, tu es...
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant et les médias : les valeurs transmises par les émissions que les enfants regardent Comment y réagir? • La discipline : à partir de quelles normes et de quelles valeurs impose-t-on des règles de vie à son enfant? 	Atelier 10 : La discipline Atelier 12 : Les valeurs dans les médias

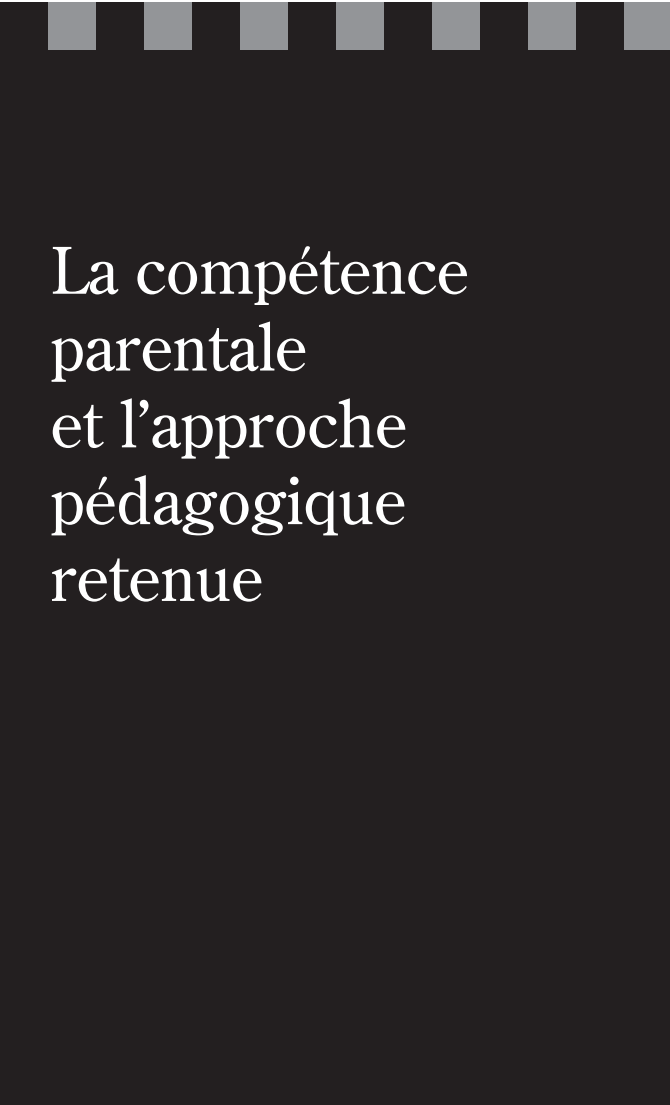
Mijote-moi une histoire...

2

Deuxième partie

La compétence parentale
et l'approche pédagogique retenue

CADRE DE RÉFÉRENCE



La compétence parentale et l'approche pédagogique retenue

La notion de compétence nous oriente d'emblée vers l'action. Compétence et action sont indissociables. Que ce soit dans le contexte de la formation professionnelle ou de la réforme du curriculum au primaire, le recours à la compétence vise à dépasser une éducation centrée sur la transmission de connaissances pour y inclure l'action de l'élève qui apprend. De la même façon, la compétence parentale s'intéresse à l'agir du parent en relation avec son enfant.

Les constats énoncés précédemment influent fortement sur la conception des ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* dans une perspective de développement de divers rôles sociaux. C'est pourquoi l'approche écologique de la relation parentale a été retenue pour déterminer les thèmes proposés, plutôt qu'une approche psychologique axée sur la relation interpersonnelle isolée du milieu de vie. Dans la même perspective, l'approche pédagogique proposée pour l'animation des ateliers considère la compétence parentale comme une finalité sociale qui dépasse les objectifs visés par l'enseignement. En effet, le rôle parental se vit dans une société et une culture donnée et dépend de la façon dont chaque personne s'inscrit dans cette dynamique. La relation parentale dépend davantage du cheminement personnel du parent que des connaissances ou des habiletés dont on peut évaluer la maîtrise dans un enseignement formel. Dans *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...*, la compétence parentale ne constitue donc pas un objectif à atteindre au terme des ateliers, mais une visée qui oriente l'animation de chacun d'eux et détermine la démarche pédagogique proposée.

1 • LA COMPÉTENCE ET SA DÉFINITION

La compétence, en partie déterminée par les normes sociales et culturelles (sur la façon d'éduquer les enfants, par exemple), se définit par la façon dont chaque personne adapte son savoir-faire, selon ses propres valeurs et en fonction de ses intentions, dans chaque situation qu'elle vit.

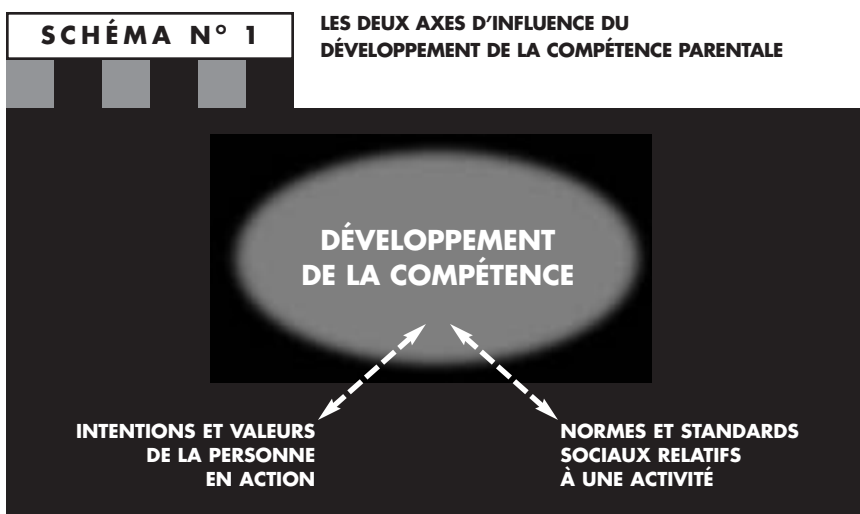
C'est cette double perspective (sociale et personnelle) que nous voulons affirmer dans la définition. La définition de la compétence retenue pour les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* est :

Une compétence qualifie l'agir d'une personne dans un environnement donné. Elle résulte de l'intégration personnelle d'un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes spécifiques exigées par la maîtrise d'une situation (normes sociales relatives à la pratique d'une activité), dans un processus où la personne tente de s'adapter à une situation en fonction de ses intentions personnelles.

La compétence se développe par l'action répétée dans un environnement donné et par une prise de conscience des résultats obtenus par son action et de l'intention qui l'inspire.

Nous pouvons affirmer que le développement de la compétence dans les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* se situe à la convergence de deux axes, l'un constitué par les exigences sociales délimitant les comportements dans un domaine et l'autre par les intentions et les valeurs de la personne qui s'engage dans ces comportements. Ci-contre, le schéma no 1 illustre la représentation de la compétence.

2 • LA REPRÉSENTATION DE LA COMPÉTENCE



Selon notre définition, la compétence parentale fait référence à la qualité de l'agir de la personne comme parent. Quelles que soient la quantité et la qualité des connaissances d'une personne concernant l'activité parentale et ses habiletés dans ce domaine, elle les utilise dans sa relation avec son enfant dans toutes sortes de circonstances où son jugement et ses valeurs personnelles sont indispensables. C'est l'intégration personnelle et unique de tous ces aspects (normes sociales, intentions et valeurs personnelles) dans l'agir du parent avec son enfant qui constitue sa compétence. La personne peut modifier son agir par des prises de conscience répétées. Ces prises de conscience contribuent davantage au développement de la compétence que l'acquisition de nouveaux savoirs. La compétence se développe par approfondissement et par des adaptations progressives de l'agir et pas uniquement par l'acquisition de connaissances et d'habiletés.

L'intention personnelle de modifier ou d'acquérir une compétence peut être inconsciente au départ. Le parent a une histoire personnelle et vit dans une culture qui lui fournissent, à son insu, des intentions qui le feront agir « comme ses parents » ou comme ses voisins et ses concitoyennes ou concitoyens. Questionner les parents sur leurs intentions peut susciter une prise de conscience, c'est-à-dire la formulation de ces intentions, qui à son tour permettra de faire des choix qui enrichissent la compétence. La réflexion sur sa propre action peut ainsi permettre de modifier sa façon d'agir pour réaliser une intention donnée, mais peut aussi amener à adapter l'intention elle-même si elle n'est pas appropriée à la situation : par exemple, le parent qui veut que son enfant excelle dans un sport ou une activité artistique parce qu'elle ou il n'a pas eu l'occasion de s'y réaliser. Mettre au jour cette intention peut permettre au parent de l'adapter et de laisser son enfant choisir des activités en fonction de ses propres goûts.

Dans la section suivante, nous examinerons les fondements de cette définition de la compétence à partir de différentes conceptions de l'action.



3 • FONDEMENTS DE LA COMPÉTENCE DANS *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...*

Puisque la compétence est indissociable de l'agir, une définition de l'action qui tient compte du sujet agissant influera sur la conception même de la compétence et sur les moyens à utiliser pour la développer.

Nous passerons en revue, dans la présente section, différentes conceptions de l'agir associées à diverses conceptions de la compétence.

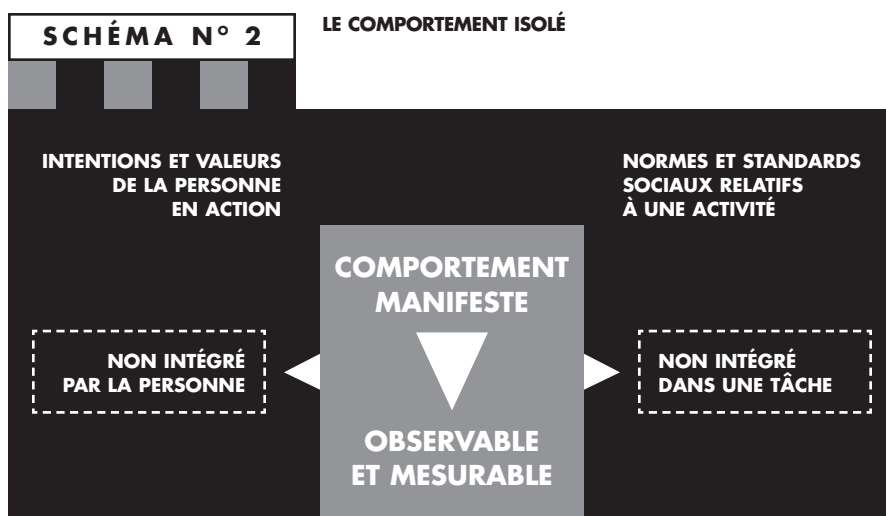
Cette revue de la relation entre agir et compétence permettra de mieux comprendre la présentation de la démarche pédagogique de *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* (page 35) et de concrétiser, par le fait même, la définition de la compétence retenue.

TROIS CONCEPTIONS DE L'ACTION : LE COMPORTEMENT, LA TÂCHE ET L'AGIR

Les approches humanistes inspirées, entre autres, des écrits de Jean-Jacques Rousseau et débouchant sur la pédagogie ouverte au vingtième siècle ont mis l'action à l'ordre du jour en éducation. Ces approches ont été qualifiées de pédagogie active en opposition à la pédagogie traditionnelle dans laquelle l'apprenant était perçu comme plus passif. Cependant, dans une conception humaniste, on se centre sur la personne qui se développe en fonction de son potentiel et des besoins qui émergent au fil des situations de vie. L'action en soi n'y a donc pas fait l'objet d'une analyse systématique. C'est pourquoi l'action dans une perspective humaniste n'a pas été retenue dans ce tour d'horizon de l'agir en éducation. Ce sont des conceptions à visée plus scientifique qui sous-tendent notre analyse de l'action.

Le comportement : une position behavioriste

Parmi les théories de l'apprentissage, le behaviorisme est celle qui a fait du comportement son objet d'étude. Le comportement, partie visible de l'action, est observable et mesurable. Pour cette raison, il peut être étudié de façon objective et demeure le seul aspect de l'agir humain qui est pris en considération par les tenants et les tenants de cette approche qui se veut scientifique. Pour les behavioristes, le comportement est l'action. On peut observer la quantité de comportements manifestés et leur durée ou intensité. Toutes ces mesures sont donc quantitatives. Le comportement pour sa part est présent ou absent. Il n'existe donc pas de degré ni de qualité (voir le schéma no 2 illustrant cette situation).



Dans cette perspective, la pensée ou l'intention de la personne qui manifeste le comportement est exclue du champ d'étude, puisqu'on ne peut observer aucune intégration chez cette dernière. On ne tient pas compte de ce qui a entraîné l'action, c'est-à-dire sa source, mais uniquement de sa manifestation. On ne considère pas non plus la personne comme un tout différent de la somme de ses comportements.

De plus, cette conception exclut l'analyse de la globalité d'une tâche accomplie dans une réalité sociale. Selon cette approche, la tâche n'existe que comme un assemblage de comportements à observer successivement sans tenir compte de la qualité qui se dégage de la tâche globale et qui pourrait dépasser la somme de chacune de ses parties. Pour élaborer des programmes d'études dans cette perspective, on analyse des tâches complexes en les décomposant en leurs parties les plus élémentaires, lesquelles doivent être présentées selon une séquence prévue. Dans l'approche behavioriste, l'apprentissage est cumulatif et dépendant des stimuli qui sont fournis dans le contexte pédagogique.

Du point de vue de l'approche behavioriste, la compétence se résume à une liste de tous les comportements désirables dans une situation donnée. On met de côté l'intention de la personne, ses valeurs, de même que les normes qualitatives de la société.

La relation parent-enfant ne peut pas être décrite au moyen de listes de comportements ou de compétences, parce qu'il ne s'agit pas d'un élément standardisé. Nous n'avons pas choisi, pour *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...*, d'établir une série fixe de comportements à manifester dans un ordre donné pour définir une telle relation.

Prenons l'exemple qui consiste à raconter une histoire; on commence par échanger sur les raisons pour les parents de raconter une histoire (valeurs et intentions de la personne); par la suite, on rappelle les conditions de réalisation de l'activité en parlant de l'heure et du lieu les plus propices (intégration dans une tâche). Comme elle implique des comportements précis comme employer un ton de voix particulier, tourner les pages et lire textuellement, l'histoire permet de situer toutes les étapes de l'activité en rapport avec les intentions de la personne.

La tâche : une position cognitiviste

Compte tenu des lacunes de l'approche behavioriste, les recherches sur l'apprentissage ont élargi leur conception de l'action pour y inclure la pensée. Cette position est appelée cognitiviste, parce qu'elle considère la cognition comme étant nécessaire à la réalisation de l'action. Selon cette conception, la pensée permet d'organiser un ensemble de comportements en fonction de la réussite globale d'une tâche. Une tâche se définit par une série d'activités composant un tout, tel qu'on l'observe dans la vie quotidienne. Elle comprend donc des aspects observables comme les comportements, mais aussi d'autres aspects non observables qui doivent être déduits à partir de l'observation de la réalisation complète de l'activité. Comme nous parlons de la réalisation d'une tâche complexe et réelle, nous pouvons parler de qualité, laquelle est estimée à partir de normes et de standards convenus socialement.

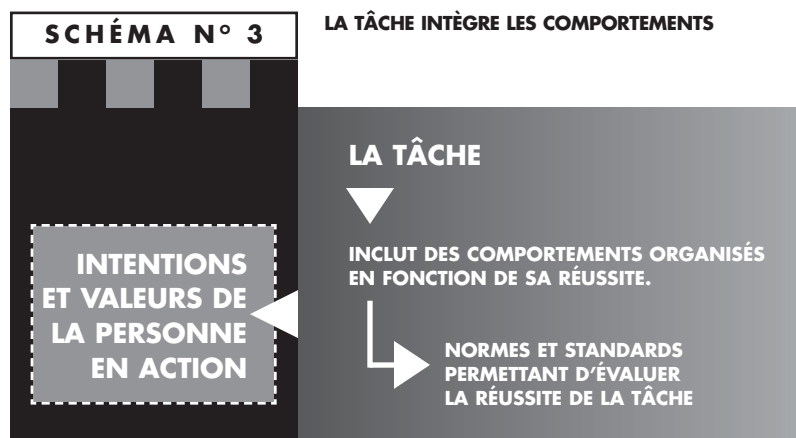
La position cognitiviste ne tient plus compte uniquement de comportements isolés, mais également de la réflexion qui permet de les agencer pour réussir la tâche dans son ensemble. C'est ce qui est illustré dans le schéma no 3 de la page 27 : *La tâche intègre les comportements*. Le schéma illustre le fait que la tâche inclut des comportements qui doivent être organisés en fonction de sa réussite. Par ailleurs, la réussite de la tâche inclut nécessairement, en plus des comportements, les normes et standards sociaux qui permettent de l'évaluer.

Dans l'approche cognitive, l'objectif fixé pour une activité consiste à réaliser une tâche complexe. Le comportement isolé n'est plus un objectif en soi, mais un moyen au service de la réussite de cette tâche. La réussite de cette dernière demande plus qu'une addition de comportements, elle nécessite un agencement approprié de ceux-ci par la personne, agencement qui, seul, peut assurer la qualité de la réalisation de la tâche.

La réussite d'une tâche complexe est également évaluée en relation avec un contexte particulier. En effet, la réussite d'une tâche complexe dépend des liens que la personne établit entre les différents comportements à manifester et le contexte dans lequel elle évolue. La réussite de la tâche par la personne implique la réflexion (aspect cognitif), qui permet l'engagement dans une activité spécifique. Les normes établies s'appliquent à toute personne qui exécute cette activité. Ces normes supposent des standards de performance qui permettront de juger des réalisations et de les comparer entre elles.

3 • FONDEMENTS DE LA COMPÉTENCE DANS MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE... (SUITE)

Par contre, lorsque la tâche est évaluée, on ne tient pas compte de tout ce qui fait qu'une personne a choisi de s'y engager, des valeurs qui sont remises en question par cet exercice ni des intentions particulières rattachées à l'histoire individuelle. C'est ce qui est illustré dans la partie gauche du schéma no 3. Il s'agit des limites déterminées par les standards universels imposés à tous pour une tâche donnée.



Ainsi, la réflexion qui se rattache à cette conception de l'action se trouve limitée par la tâche, que l'on définit de façon standardisée. Dans cette conception, la compétence se trouve aussi limitée par le fait que l'on se centre sur la tâche et non sur toutes les dimensions de la personne.

Parler de compétence parentale, à ce niveau de l'action, implique que l'on établisse des normes et des standards de qualité pour la relation parent-enfant. C'est dans cette conception cognitive de la compétence que l'on parle de « pratiques parentales positives » comme :

- *entretenir des relations chaleureuses;*
- *exiger des comportements appropriés;*
- *désigner les objets en employant un vocabulaire précis;*
- *questionner souvent l'enfant;*
- *éviter d'interrompre les activités de l'enfant;*
- *s'adresser souvent à l'enfant;*
- *structurer adéquatement l'environnement de l'enfant.*

Il est important de réaliser que tous ces comportements positifs et souhaitables ne peuvent constituer des objectifs à atteindre dans notre conception de la compétence parentale. En faire des standards à viser pour tous les parents ne correspondrait pas à notre position, qui consiste à intégrer l'activité dans le questionnement propre à chaque parent participant. La position cognitiviste, bien que plus proche de notre conception de la compétence, apparaît tout de même trop limitée, puisqu'elle ne permet pas la réflexion sur les valeurs et intentions des parents quant à la globalité de leur agir.

Par ailleurs, dans les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...*, les tâches qu'impliquent les gestes parentaux positifs peuvent être utilisées pour susciter la réflexion parmi les parents. Ainsi, la réussite d'une tâche devient un moyen au service du développement de la compétence. C'est pourquoi on peut affirmer que l'action pédagogique des ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* ne relève pas d'une conception strictement cognitiviste de l'agir.

L'agir : une position constructiviste

La perspective constructiviste de l'action réconcilie l'action et le sujet qui agit. La position constructiviste peut être considérée comme cognitiviste, mais elle élargit la conception de l'agir global pour y inclure les composantes de choix personnel.

Ces deux approches différentes d'envisager l'action (behavioriste et cognitiviste) maintiennent une séparation entre la personne et son agir.

Ce que nous désirons, c'est mettre en lumière la personne qui agit. L'agir fait partie intégrante de la personne. La tâche à accomplir devient un moyen de développement de la personne. Les normes et standards de performance soutiennent ce développement plutôt que de dominer le jugement comme lorsque l'on ne considère que la tâche (voir, ci-dessous, le schéma no 4 : *L'agir ou l'action dans le projet de la personne*).



Dans cette conception de l'agir, la réflexion, en cours d'action et sur l'action, se réalise en fonction des valeurs et de l'intention du sujet agissant. La compétence parentale, vue dans cette perspective, s'inscrit dans les valeurs et les intentions du parent en rapport avec l'éducation de son enfant. Les actions accomplies dans l'exercice de son rôle deviennent des moyens de réalisation. Les normes et standards qui définissent la performance dans un domaine deviennent subordonnés à la mise en œuvre de l'intention.

La réflexion sur l'action qui, dans la perspective précédente, se centrait sur l'évaluation de la réussite de la tâche, permet de juger de l'adéquation de l'activité avec les intentions personnelles du parent. Ces intentions elles-mêmes parviennent progressivement, à la conscience lorsque la tâche n'est plus située dans une perspective de réussite sociale, mais définie comme un moyen de réalisation de soi. Les normes et standards de réussite ne sont plus des absolus à respecter, mais des balises qui guident la réflexion. C'est ce qui permet au parent d'intégrer son action dans son projet de vie personnel. On peut alors parler de réflexion en action, car l'agir de la personne la définit et la personne définit son agir.

L'agir, la perspective choisie par MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...

C'est à une conception constructiviste de l'agir que se rattache la compétence telle qu'elle est perçue dans *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* Les activités proposées dans les ateliers servent de déclencheurs pour amener les parents à réfléchir à leur agir en tant que parents en fonction de leur propre projet de vie, de leurs valeurs et de leurs aspirations pour leur enfants. La compétence ainsi perçue, présuppose la conscientisation de l'intention, la modification de celle-ci au besoin et la prise en compte des normes sociales, comme l'indiquait le schéma no 1 : *Les deux axes d'influence du développement de la compétence parentale*, à la page 24.

C'est par des prises de conscience soutenues et répétées, associées à des adaptations de l'agir, que progresse la compétence parentale. La compétence s'enrichit dans l'action et les retours réflexifs sur celle-ci, plutôt que par une progression continue accumulant de nouveaux savoirs. Ainsi, il en découle deux principes qui guident l'animation des ateliers :

- reconnaître pleinement la compétence du parent comme première éducatrice ou premier éducateur de son enfant;
- la priorité à la réflexion et à la prise de conscience plutôt qu'à la transmission d'information ou à la maîtrise d'habiletés.



4 • LA COMPÉTENCE PARENTALE SE DÉVELOPPE DANS L'ACTION

La conception de la compétence parentale adoptée pour les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* mise sur l'action réelle et complexe des parents dans l'accomplissement de leur rôle. Pour ce faire, il importe de reconnaître d'emblée la compétence des parents et de valoriser leur agir actuel. C'est par un élargissement de celui-ci dans des sphères d'activités diversifiées et par une réflexion sur leur action que les parents approfondiront leur compétence parentale.

Il s'agit ici d'une conception de l'action indissociable de la personne. Pour cette raison, on utilisera le concept de l'agir pour souligner le fait que l'on ne peut parler de l'action sans tenir compte du sujet agissant. Ce choix permet de démarquer cette conception de celles qui tentent d'étudier l'action ou des actions de façon objective, en ne tenant pas compte des caractéristiques personnelles du sujet qui l'accomplit ou les accomplit. L'agir humain, dans son intégralité, oblige nécessairement à tenir compte de l'intention qui le sous-tend.

Le schéma no 4 : *L'agir ou l'action dans le projet de la personne*, de la page 28, illustre également le fait que les comportements observables ne sont que des composantes d'une action plus large qui les intègre. Ces comportements ne sont pas considérés de façon isolée. Ainsi, la tâche complexe qui donne leur sens aux comportements prend son propre sens lorsqu'elle est mise en relation avec l'intention de la personne qui la réalise. De cette façon, les comportements et les tâches à réaliser, associés à une intention personnelle, constituent les différentes facettes de l'agir humain telles qu'elles sont perçues dans les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...*

Les activités proposées dans les ateliers ne se limiteront donc pas à des techniques à maîtriser ni à des connaissances à acquérir. Elles toucheront essentiellement à l'agir des parents, qui seront appelés à situer leur propre comportement parental en relation avec leurs intentions éducatives concernant leurs enfants.

Il ne suffit donc pas qu'une activité soit intéressante pour les parents; il importe que l'on vise plus loin en ce qui a trait à la signification personnelle qu'ils peuvent (ou non) lui donner. L'activité doit être une occasion de remettre en question la relation du parent avec son enfant. L'activité elle-même peut jouer ce rôle, et la personne responsable de l'animation doit également profiter des périodes de mise en commun pour amorcer le questionnement menant à la prise de conscience et des périodes de retour sur les activités pour poursuivre cette réflexion.

Cette conception de la compétence, comme expression de l'agir de la personne dans un domaine donné, fera que les actions rattachées à la relation parentale seront utilisées comme autant d'occasions de réflexion sur les intentions et les valeurs des parents, réflexion qui permettra de nouveaux choix dans l'agir plutôt que de fournir des prescriptions sur la façon de faire. Les activités proposées dans les ateliers permettent donc aux parents d'approfondir leur compétence en diversifiant leur action parentale, s'ouvrant ainsi à de nouvelles possibilités de choisir leur voie dans leur relation avec leur enfant.

Le tableau no 2 des pages suivantes (30-31) situe les valeurs, les habiletés et les connaissances qui sont traitées pour chaque niveau d'intervention. Il est important de prendre note que ce tableau complète le tableau no 1 de la page 19.

TABEAU

2

LES CINQ NIVEAUX D'INTERVENTION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE PARENTALE EN LIEN AVEC L'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE

NIVEAUX D'INTERVENTION	THÈMES	VALEURS
PERSONNEL	<ul style="list-style-type: none"> • Perception de soi comme parent • L'héritage parental 	<ul style="list-style-type: none"> • Les valeurs reçues et celles qu'on veut transmettre : reconnaître ce qui nous vient de notre histoire personnelle et la possibilité de faire des choix
INTERPERSONNEL FAMILIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Les forces de mon enfant • Le développement de mon enfant • La discipline • Les besoins de l'enfant • La communication • Le jeu • Le dessin • L'éducation à la sécurité 	<ul style="list-style-type: none"> • Apprécier son enfant dans son individualité et importance de l'encourager • Importance des règles pour un style de vie harmonieux et sécuritaire • Considérer son enfant comme une personne, une interlocutrice ou un interlocuteur dès la naissance • Importance de la liberté d'action de l'enfant, dans le jeu et le dessin • Valoriser la curiosité et l'exploration
INTERPERSONNEL COMMUNAUTAIRE	<ul style="list-style-type: none"> • Une ressource du quartier ou de la municipalité : la bibliothèque municipale • Le réseau d'entraide et de soutien • Les sorties en famille 	<ul style="list-style-type: none"> • Entraide entre proches et dans le quartier • Importance d'utiliser toutes les ressources pour se développer et résoudre des problèmes • Importance de l'engagement social
RELATIONS ENTRE LES DIVERS RÔLES	Réflexion sur les avantages et la difficulté d'assumer plusieurs rôles dans la société et sur l'influence de cette situation sur l'éducation de son enfant	<ul style="list-style-type: none"> • Les valeurs qui font que l'on s'engage dans tel ou tel rôle • Importance de l'engagement dans ces rôles
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant et les médias • La discipline 	<ul style="list-style-type: none"> • Ses valeurs personnelles et ses choix • Importance des règles sociales et familiales • L'individu face aux exigences sociales • Importance de la persévérance

TABLEAU

LES CINQ NIVEAUX D'INTERVENTION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE PARENTALE EN LIEN AVEC L'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE

NIVEAUX D'INTERVENTION	HABILITÉS	CONNAISSANCES	ATELIERS
PERSONNEL	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir-faire et habitudes développés dans sa propre éducation familiale 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de son histoire et de ses origines 	Atelier 1 : Je suis, tu es... Atelier 2 : L'héritage parental Atelier 16 : Évaluation
INTERPERSONNEL FAMILIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager son enfant • Communiquer avec son enfant • S'organiser en fonction de règles et planifier des activités 	<ul style="list-style-type: none"> • Le développement de l'enfant et ses besoins selon les âges • Le jeu et l'évolution du dessin selon le développement 	Atelier 3 : Lire des histoires... Atelier 5 : Le développement Atelier 6 : Les besoins Atelier 7 : Les dessins Atelier 8 : Les jeux Atelier 9 : Les forces de l'enfant Atelier 10 : La discipline Atelier 11 : L'éducation à la sécurité Atelier 13 : Les repas en famille
INTERPERSONNEL COMMUNAUTAIRE	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les ressources disponibles • Interagir avec les organismes, les services et les personnes • Développer son réseau personnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Les ressources existantes • Les différents lieux de référence et les bottins de ressources 	Atelier 4 : La bibliothèque Atelier 14 : Les sorties en famille Atelier 15 : Mon réseau d'entraide et de soutien
RELATIONS ENTRE LES DIVERS RÔLES	<ul style="list-style-type: none"> • S'organiser pour concilier ses différents rôles • Trouver de l'aide et savoir échanger 		Atelier 1 : Je suis, tu es...
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Faire des choix et les maintenir • Développer la persistance et la persévérance 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les valeurs dans les médias, qui sont les véhicules des différentes valeurs 	Atelier 10 : La discipline Atelier 12 : Les valeurs dans les médias

Mijote-moi une histoire...

3

Troisième partie

L'appropriation de l'écrit
et l'éveil à la lecture et à l'écriture

CADRE DE RÉFÉRENCE

L'appropriation de l'écrit et l'éveil à la lecture et à l'écriture

Le problème de l'analphabétisme fonctionnel nécessite que l'on redéfinisse la conception de l'écrit et de son apprentissage. En effet, des adultes qui, dans certains cas, ont passé près de dix ans à l'école, sont considérés comme analphabètes parce qu'ils ne peuvent pas utiliser l'écrit de façon fonctionnelle. Ils ont reçu pourtant un enseignement et acquis des notions en lecture et en écriture. Ont-ils oublié ces notions? Sont-elles devenues insuffisantes?

Il est maintenant généralement admis que des facteurs sociaux sont en cause dans les situations d'analphabétisme ou de difficultés de lecture. C'est pourquoi les chercheuses et les chercheurs proposent de situer l'apprentissage formel de l'écrit dans un contexte plus large qui inclut toutes les dimensions du développement de la personne.

Ainsi, Jean-Marie Besse, chercheur français engagé dans la lutte contre l'illettrisme, propose le concept d'appropriation de l'écrit pour intégrer la conception de l'apprentissage dans une vision plus large du développement de la personne dans la société lettrée :

« (...) il vaut mieux parler d'appropriation de l'écrit, et non d'apprentissage ou d'acquisition, pour insister sur les caractéristiques dynamiques d'un processus qui débute avant l'école, dans les relations affectives, le contexte socioculturel, et selon l'équipement biophysique de chacun, qui se modifie au contact de l'institution scolaire, puis continue de se développer chez l'adulte du fait de ses activités personnelles, professionnelles, culturelles et relationnelles et en fonction de la complexification croissante des modalités d'usage de l'écrit dans nos sociétés⁷ ».

Pour les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...*, nous avons adopté cette conception, parce que c'est celle qui correspond le plus à l'expérience des adultes en formation. Les ateliers ne visent pas, à proprement parler, l'apprentissage formel de l'écrit, mais participent à l'appropriation de l'écrit en incitant les parents à entreprendre une démarche de réflexion sur leur relation avec la lecture et l'écriture. De plus, les activités prévues fournissent un contexte riche en écrits et en situations d'interaction avec la lecture et l'écriture, un contexte qui renforce également l'appropriation de l'écrit.

Il faut mentionner qu'un contexte riche d'appropriation de l'écrit est d'une importance cruciale pour tous les adultes peu scolarisés; il est profitable à tous, quel que soit le niveau de scolarisation. Pour les adultes peu compétents en lecture, les ateliers peuvent également constituer une incitation à s'inscrire à une formation plus formelle ainsi qu'une occasion de s'y initier.

Pour une réelle appropriation de l'écrit, on doit considérer trois dimensions complémentaires, soit la dimension affective, la dimension relationnelle et sociale et la dimension cognitive.

⁷ Jean-Marie BESSE, *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Bruxelles, Magnard, 1995, p. 88.

La dimension affective

Le passage à l'école a laissé des traces. L'adulte analphabète fonctionnel doute de lui, se souvient surtout de ses échecs et se sent constamment jugé. Sa situation se compare difficilement à celle de l'enfant qui commence l'école ou encore à celle de l'adulte analphabète complet qui ne l'a jamais ou qui l'a peu fréquentée. Cette dimension se rattache au sentiment de compétence.

En deuxième partie, nous avons discuté du concept de compétence; la dimension affective touche, quant à elle, le sentiment de compétence. En effet, si la personne ne se reconnaît pas de compétence en matière d'écrit, elle ne sera pas portée à apprendre et ne sera pas intéressée à acquérir de nouvelles connaissances. Finalement, elle n'aura pas tendance à utiliser ses connaissances actuelles autant qu'il lui serait possible de le faire.

Pour promouvoir la dimension affective et le sentiment de compétence dans la relation à la langue écrite, deux axes d'intervention sont suggérés :

- 1. Favoriser une prise de conscience par les parents des connaissances et des habiletés qu'ils possèdent actuellement en ce qui a trait à la langue écrite.** Les adultes peu scolarisés ne réalisent pas toujours que les occasions de contact avec la langue écrite sont multiples et que tout adulte a déjà un bagage de savoirs et de savoir-faire résultant de ces contacts. Ainsi, l'adulte possède, plus que l'enfant, la dimension fonctionnelle de la langue, et il ou elle maîtrise davantage les fonctions de l'écrit pour les avoir mises en pratique oralement.
- 2. Développer la relation à l'écrit dans le contexte de liens déterminants avec son enfant.** Les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* abordent les activités décrites dans le contexte de la relation du parent avec son enfant. Ces activités aboutissent à des productions concrètes et signifiantes pour les parents parce qu'elles touchent une relation fondamentale dans leur vie.

Les productions conservées tout au long des ateliers (lettre à son enfant, relation des étapes de son développement ou recueil des écrits de l'enfant) témoignent de l'évolution du rapport à l'écrit chez le parent. Les traces visibles de leur travail renforcent le sentiment de compétence des parents par rapport à l'écrit et elles deviennent, en quelque sorte, des preuves de cette compétence.

La dimension relationnelle et sociale

Au-delà du rapport personnel à l'écrit, la maîtrise de cette fonction confère un statut social à la personne. L'écrit intervient dans l'ensemble de la vie. La dimension relationnelle et sociale est constituée par la place que le sujet accorde, dans son existence, à l'écrit, au texte et à la communication par l'écrit et inversement par le statut que son utilisation de l'écrit lui confère. « *Pour beaucoup d'illettrés, la lecture-écriture est un ensemble qui assure une distinction culturelle et sociale* »⁸.

Chez les adultes peu scolarisés, la dimension sociale rattachée à l'écrit se résume souvent à l'isolement et à l'exclusion. Dans une société comme la nôtre, où l'écrit revêt une aussi grande importance, les individus qui ne le maîtrisent pas ont en effet de la difficulté à prendre leur place.

Les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* contribuent au développement de la dimension sociale de l'appropriation de l'écrit de deux façons.

- 1.** Les activités présentées dans les ateliers stimulent les interactions entre les parents. L'étape de mise en commun de chaque atelier fournit l'occasion à la personne qui l'anime d'encourager les parents à faire part au groupe de leurs opinions, de leurs actions et de leurs réalisations.
- 2.** Le choix des thèmes des ateliers permet d'explorer avec les parents la dimension communautaire et sociale de l'utilisation de l'écrit. Les ateliers proposent, entre autres, de faire l'inventaire des ressources du quartier ou de la municipalité et de la société pour aider les parents ayant de jeunes enfants. Ces ressources sont en grande partie disponibles sous forme écrite. Des activités sont aussi prévues pour développer les interactions avec les organismes communautaires et les autres services disponibles dans le quartier ou l'environnement immédiat.

⁸ Jean-Marie BESSE, *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Bruxelles, Magnard, 1995, p. 86.

La dimension cognitive

La dimension cognitive correspond à ce qu'on entend généralement par apprentissage formel de l'écrit. Cependant, elle comporte plus d'aspects que la stricte maîtrise des éléments linguistiques. Les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* n'ont pas comme objet l'apprentissage formel de l'écrit; ils ne visent pas particulièrement la maîtrise des habiletés de lecture et d'écriture. Cependant, le concept d'appropriation de l'écrit étend la dimension cognitive à des aspects qui sont souvent peu considérés au cours de l'apprentissage de l'écrit. Nous présentons toutefois ici les différentes composantes de la dimension cognitive de l'appropriation de l'écrit et indiquons comment elles peuvent être mises à profit dans l'animation des ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...*

La compétence linguistique (lexicale et syntaxique)

Connaissance des lettres et des méthodes de traitement de l'écrit : décodage, identification de mots et fonctions des mots dans la phrase. La personne responsable de l'animation peut profiter des activités impliquant la lecture et l'écriture pour déceler des lacunes possibles chez les parents en ce qui a trait à cette compétence. Parfois, le fait de fournir un conseil judicieux dans une situation fonctionnelle peut amener la personne à progresser ou encore à avoir le désir d'aller plus loin et même de s'inscrire à un programme d'alphabetisation formelle.

La compétence textuelle

Cette compétence est basée sur des connaissances et des habiletés qui assurent la cohésion et la cohérence du texte. Il s'agit des règles qui gèrent les liens entre les phrases et les paragraphes pour que le texte se déroule logiquement et constitue un tout cohérent. Comme la compétence linguistique, la compétence textuelle fait partie de l'apprentissage formel de l'écrit et ne fait pas l'objet d'un enseignement direct dans les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* Tout comme la compétence linguistique, la compétence textuelle peut être renforcée par la pratique dans une situation fonctionnelle.

La compétence fonctionnelle ou communicative

Cette compétence est basée sur la connaissance des fonctions de l'écrit et de ses règles d'usage dans des situations réelles. Les adultes, davantage que les enfants, ont des connaissances fonctionnelles provenant de leur expérience d'utilisation de la langue. Cependant, lorsqu'il s'agit de l'écrit, de nombreux adultes peu scolarisés ont davantage l'impression d'être au service de l'écriture et de la lecture qu'en situation de maîtrise de l'utilisation de l'écrit en fonction de leurs propres besoins.

Dans les ateliers, l'utilisation de la langue écrite, dans plusieurs situations différentes où elle est associée au plaisir partagé avec son enfant, contribue à changer cette représentation de l'écrit. Il s'agit de présenter la lecture et l'écriture, même si elles ne sont pas maîtrisées parfaitement, comme des outils au service des parents. Par exemple, toute l'approche d'éveil des enfants peut être adoptée par les parents sans qu'ils aient une connaissance approfondie de l'écrit. Il importe d'insister sur la grande importance de leur propre attitude devant l'écrit dans leurs relations avec leurs enfants. Cette position peut les inciter à utiliser leurs connaissances dans des circonstances où ils sont eux-mêmes éducateurs plutôt qu'en situation d'être évalués.

La représentation de soi par rapport à l'écrit

La dimension cognitive inclut le discours que les adultes entretiennent à leur propre sujet comme utilisatrices ou utilisateurs de l'écrit. Ce discours rejoint souvent celui qu'ils entretiennent sur leur capacité d'apprendre, puisqu'il prend sa source dans des souvenirs scolaires entachés d'échecs. Les thèmes de ce discours touchent l'intelligence et la capacité d'apprendre, les efforts à fournir et les résultats anticipés. Ces questions sont abordées dans les ateliers par l'intermédiaire de l'enfant, lorsqu'on parle de ses forces, de ses difficultés et de son développement.



2 • L'ÉVEIL À L'ÉCRIT

Après avoir défini l'appropriation de l'écrit comme un processus qui débute bien avant l'école et qui se poursuit durant toute la vie, on comprend que l'éveil en constitue la première étape. Précisons qu'on entend par éveil à l'écrit un éveil progressif et une initiation au monde de l'écrit, un monde de signes et de représentations qui se superpose au monde des objets concrets et le symbolise. Dès sa naissance, le bébé s'éveille à son environnement, qui lui fournit un grand nombre des stimulations décrites. Ce monde, il tend à le déchiffrer, à le comprendre, développant ainsi les précurseurs de l'activité de lecture. Il tente également de le produire et de le reproduire, ce qui assure le développement de la future activité d'écriture.

On a cru longtemps que les enfants commençaient leur apprentissage de l'écrit à six ans, lors de leur entrée à l'école. On attribuait les différences dans le rythme et la réussite des enfants au talent ou à une capacité innée. Dans ce contexte, on préparait l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par des activités jugées préalables, mais de nature différente : orientation spatiale, motricité fine et discrimination auditive ou visuelle. Ces activités visaient à « éveiller » ou à favoriser la « maturation » de la capacité d'apprentissage de l'écrit. Elles nécessitaient que des spécialistes déterminent les champs d'intervention liés à l'apprentissage de la langue écrite et conçoivent des activités propres à chacun de ces champs pour les développer.

Les chercheuses et chercheurs en éducation considèrent maintenant que l'apprentissage de la langue écrite se prépare de longue date. Dès la naissance, l'enfant est plongé ou plongée dans un monde où l'écrit est omniprésent. Les expériences avec différents aspects du monde de l'écrit font partie intégrante de son développement. On reconnaît désormais que la quantité et la qualité des expériences naturelles de l'enfant avec la langue écrite avant son arrivée à l'école sont déterminantes pour la réussite de l'apprentissage.

Jocelyne Giasson définit l'éveil à l'écrit comme suit : « *les acquisitions en lecture et en écriture (connaissances, habiletés et attitudes) que l'enfant réalise sans enseignement formel et avant de lire de manière conventionnelle* »⁹.

⁹ Jocelyne GIASSON, *La lecture, De la théorie à la pratique*, Montréal, Gaétan Morin éditeur, 1995.

Un monde où l'écrit est omniprésent

Dès la naissance, l'enfant explore le monde qui l'entoure. Ce monde inclut le langage et des objets rattachés à l'écrit comme les livres. Cette découverte se fait à travers ses relations avec les personnes importantes de son entourage.

L'écrit permet la communication

Très tôt, l'enfant explore le langage et la communication. À travers des expériences variées d'utilisation de la langue, elle ou il se familiarise avec les différentes fonctions de l'écrit : informer, s'exprimer, inciter à l'action, se divertir, etc.

La structure narrative

Par la lecture d'histoires, l'enfant intègre la structure narrative : personnages bons et méchants, situation initiale stable, problème et déclencheur de l'action, actions et réactions et fin qui rétablit l'équilibre. Il peut alors anticiper l'action et prévoir le dénouement, c'est-à-dire acquérir une attitude de lecteur.

L'écriture et les signes écrits possèdent certaines caractéristiques

Si on répond à ses questions sur les signes écrits et si on attire son attention sur les écrits de l'environnement, l'enfant découvre les caractéristiques matérielles de la langue écrite : lettres et chiffres, orientation de gauche à droite, etc.

Le dessin libre est le précurseur de l'écriture

Si on lui fournit le matériel nécessaire et l'occasion de dessiner, l'enfant distinguera très tôt le dessin des signes de l'écriture. Il s'essaiera à imiter le geste et le tracé de l'écriture et découvrira ainsi d'autres caractéristiques de la langue écrite.

L'émergence de la conscience phonologique

À partir de ses explorations et de ses interactions avec l'écrit, l'enfant élabore ses propres hypothèses sur la constitution et le fonctionnement de la langue écrite et sur les relations entre les sons qu'il découvre dans la langue parlée et les lettres qui composent l'écriture. Ces découvertes constituent ce que les chercheuses et chercheurs appellent « la conscience phonologique » dont le développement est le facteur le plus solidement associé à la réussite de l'apprentissage de la lecture.

Dans ce nouveau contexte et pour préparer les enfants à un apprentissage réussi de l'écrit, nous ne misons plus sur des activités préparatoires spécialisées, mais détachées de l'écrit. Nous encourageons plutôt les familles et les personnes-ressources à mettre en place des activités dans lesquelles l'enfant, dès son plus jeune âge, entre en relation active avec l'écrit dans son milieu naturel. Ces activités, se déroulant dans la vie de tous les jours, mettent en lumière le rôle premier des parents comme éducateurs plutôt que celui de spécialistes. Les spécialistes de l'éveil à la lecture et à l'écriture adoptent plutôt le rôle de conseillères ou de conseillers auprès des parents ou de leurs remplaçants immédiats pour leur suggérer des activités simples qu'ils peuvent réaliser dans le cours normal de la vie de famille.

Nous vous présentons, dans la section qui suit, un éventail des manifestations de l'écrit qui peuvent être utilisées pour l'éveil d'enfants de moins de 5 ans. Puisque notre conception du monde de l'écrit inclut tous les signes et symboles représentant une réalité, nous avons élargi l'écrit aux signes mathématiques qui font partie de l'environnement de l'enfant et également aux signes et représentations géographiques courants, même si ceux-ci ne font pas partie de langue écrite à proprement parler. L'éveil à la lecture et à l'écriture, dans le contexte des ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...*, porte sur tous les signes et symboles que l'enfant peut observer dans son environnement et qui peuvent ainsi constituer pour lui, à la maison, dans la rue et à la garderie, le monde de l'écrit.



3 • QU'EST-CE QUE L'ÉCRIT ?

Le terme éveil à l'écrit demande qu'on s'arrête brièvement à décrire ce qu'on entend exactement quand on parle de l'initiation d'enfants de moins de 5 ans. Pour *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...*, l'écrit est un ensemble organisé de signes conventionnels représentant les objets, les idées, le monde. L'écrit prend des formes différentes selon les domaines du monde ou de la pensée qu'il représente.

Les pictogrammes dans notre environnement

Pour les besoins de communication dans le domaine public, l'utilisation des pictogrammes assure rapidité et simplicité du message. De façon formelle, ces signes ne composent pas un langage écrit complet, puisqu'ils renferment un nombre restreint de messages et d'idées. Cependant, dans le contexte de l'éveil des enfants à l'écrit dans leur environnement, le fait d'observer ces signes est important. Ces signes constituent une première appropriation d'une représentation symbolique du monde.

Où trouve-t-on des pictogrammes ?

- Dans le code de la route, qui constitue un ensemble complet en soi. Certains des symboles qui le composent peuvent être compris par les enfants comme le panneau d'arrêt et les cercles verts ou rouges (permission, interdiction, etc.).
- Dans les lieux, les pictogrammes universels comme ceux des toilettes (hommes, femmes), de Parents-Secours, etc. se trouvent assez régulièrement.
- Dans les logos représentant des établissements ou des commerces connus : CLSC, Ville de Montréal, métro, etc.

Les lettres et les mots

L'écrit, c'est d'abord le langage que nous parlons et la transcription des signes de l'alphabet. Les mots écrits sont présents partout dans l'environnement de l'enfant.

Par exemple :

- Dans les livres : livres de contes traditionnels ou modernes, récits tirés du quotidien, encyclopédies, dictionnaires et imagiers, les livres sont la voie royale de l'écrit.
- Dans les journaux et les revues : l'information générale ou spécialisée, tournée vers l'actualité ou universelle, se transmet beaucoup par les écrits journalistiques de nos jours.
- Dans les dépliants publicitaires et les consignes d'assemblage ou d'utilisation des produits qu'on achète (jeux, jouets, bicyclette, etc.) : les savoir-faire s'acquièrent également par l'écrit.
- Sur les contenants de produits de consommation (lait, céréales, boîtes de conserve, détergent, etc.) : tous les jours, ces produits se retrouvent sur la table de la cuisine. Combien d'enfants ont reconnu leurs premiers mots sur les emballages de céréales et les contenants de lait ou de chocolat en poudre ?
- Sur les affiches, les panneaux publicitaires et les enseignes : nous baignons dans un environnement où l'écrit est omniprésent. Pour l'adulte scolarisée ou scolarisé, les messages que ces écrits publics transmettent sont évidents et même envahissants, mais pour l'enfant il est nécessaire de traduire l'intention qui passe par la combinaison des mots et des images.
- Au guichet automatique et sur l'écran de l'ordinateur ou de la télévision : encore une communication qui nous est familière et qu'il faut traduire pour l'enfant.

Le langage des chiffres

L'écrit, c'est aussi les signes mathématiques, soit les chiffres et les opérations. Les mathématiques visent à classer, sérier et combiner les quantités et les objets. Nous divisons généralement le domaine de la mathématique en quatre sous-domaines d'activité : la numération, la logique, la mesure et la géométrie.

La numération

Les chiffres constituent la base des mathématiques. L'enfant peut apprendre très tôt qu'il y a une différence entre les chiffres et les lettres. Il faut toutefois lui expliquer le lien entre les chiffres, qui désignent les quantités et les lettres, qui désignent les mots.

Les chiffres sont présents partout, notamment :

- dans les magasins : les prix, les pourcentages, les dates, les tailles des vêtements, etc.;
- dans la rue : les adresses, les plaques d'immatriculation, les affiches, les panneaux de limite de vitesse, les horaires de stationnement, etc.;
- à la maison : les numéros de téléphone, les dates du calendrier, les chiffres de l'horloge, les chiffres des télécommandes, etc.

Avant de connaître la valeur des nombres, l'enfant peut apprendre à compter en récitant les chiffres comme une comptine qu'on répète et qu'on mémorise. Par la suite, elle ou il en viendra à associer les nombres de la comptine aux objets d'une série.

La logique

Une des premières classifications s'effectue au moyen des couleurs. C'est pourquoi les activités impliquant les couleurs sont considérées comme un éveil aux mathématiques et donc un éveil à la lecture et à l'écriture.

La mesure

Ce qui est plus grand, ce qui est plus petit. Il y a plusieurs façons de mesurer. On peut prendre l'habitude d'utiliser une toise pour mesurer la croissance de l'enfant.

La géométrie

Les formes de base (cercle, carré et triangle) peuvent être identifiées par l'enfant. Les activités qui impliquent les formes font également partie de l'éveil à l'écrit. On peut amener l'enfant à reconnaître ces formes dans les objets fabriqués qui composent son environnement.

Le langage des cartes et des plans

La représentation schématisée et codifiée de la réalité physique qui nous entoure constitue un autre langage écrit.

- Le globe terrestre : l'enfant peut y reconnaître la terre, l'eau, les villes et les montagnes et apprendre à situer le pays d'où viennent ses parents et ses amis.
- La carte du quartier : les rues, les maisons, les édifices publics, les parcs, etc.
- Le plan de la garderie : les locaux, la cantine, les portes, les fenêtres, les meubles, etc., représentés vus d'en haut ou symbolisés.



4 • COMMENT STIMULER L'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE CHEZ L'ENFANT ?

Les activités d'éveil font partie de la vie de tous les jours des enfants de moins de 5 ans. L'éveil à l'écrit consiste à tirer parti de toutes les occasions pour inciter l'enfant à interagir directement avec l'écrit, pour lui permettre de nous observer en tant que modèles d'utilisation de l'écrit et pour interagir avec lui sur l'écrit.

Dans une étude sur le développement des fonctions de l'écrit chez les enfants de cinq ans, Giasson et Girard présentent ainsi les composantes de l'environnement souhaitable pour le développement de la conscience de l'écrit¹⁰ :

Un modèle d'adulte à observer : en voyant les adultes autour d'elle ou de lui à utiliser l'écrit, l'enfant arrive à concevoir l'utilité et le plaisir qu'il y a dans cette activité.

Une **interaction** entre l'adulte et l'enfant : l'adulte qui répond aux questions de l'enfant sur l'écrit et qui explique également ce qu'elle ou il fait dans ses activités de lecture, une lecture qui est le plus souvent silencieuse.

Une incitation à l'**exploration** : un environnement riche en écrits de toutes sortes et une attitude encourageante relativement à son exploration permettent à l'enfant de se faire sa propre idée et de tenter ses premiers essais de production d'écrits.

Modèle-interaction-exploration constituent les trois piliers de l'éveil à l'écrit dans l'environnement. Ce sont les mêmes éléments qu'on favorise dans la famille.

Le parent comme modèle de lecteur

Pour être un modèle de lecteur, l'adulte peut intentionnellement exécuter des activités en lien avec l'écrit en présence de l'enfant tout en lui expliquant ce qu'elle ou il fait et les raisons qui l'amènent à le faire. L'adulte peut démontrer le plaisir ressenti à lire et à écrire dans toutes sortes de circonstances.

L'enfant a besoin de voir autour de lui des adultes qui utilisent l'écrit dans leur vie de tous les jours. L'adulte, qui lit des livres, des revues, des dépliants, des lettres et des affiches, fournit à l'enfant un modèle de lecteur. L'adulte qui écrit sa liste d'épicerie, entretient une correspondance, rédige une carte de souhaits ou vérifie un mot dans le dictionnaire offre à l'enfant un modèle de scripteur. Cependant, il faut ajouter que ces activités étant silencieuses, l'enfant a besoin qu'on lui précise en quoi elles consistent et ce qu'elles apportent dans l'accomplissement des diverses tâches de la vie de tous les jours.

Voici quelques exemples :

« *Je vais lire la recette dans ce livre pour faire un gâteau* ».


« *Regarde cette pancarte, elle indique où se rendre et comment s'inscrire à l'activité* ».

« *Je vais écrire ce dont on a besoin pour ne rien oublier à l'épicerie* ».

L'interaction parent-enfant relativement à l'écrit

L'enfant peut lui-même poser des questions sur l'écrit dans son environnement. Il est important de répondre à ses questions, car c'est de cette façon que, progressivement, il construira ses idées sur ce que l'écrit veut dire et comment il fonctionne.

Le parent peut amorcer cette interaction avec l'enfant en attirant son attention sur des aspects de l'écrit présents dans l'environnement et également participer à l'échange en demeurant ouvert aux questions et en donnant des réponses qui laissent à l'enfant des possibilités d'exploration.



¹⁰ Jocelyne GIASSON et N. GIRARD,
*Le développement des fonctions de l'écrit
à la maternelle*, Reading-Canada-Lecture,
vol. 5, n° 4, 1988, pp. 220-230.



5 • L'APPROPRIATION ET L'ÉVEIL

Une relation qui incite l'enfant à explorer l'écrit

L'enfant est le principal acteur de la construction de son savoir. Pour qu'il puisse jouer ce rôle, il est indispensable que l'adulte permette et soutienne ses tentatives d'agir dans un environnement où l'écrit est présent. L'enfant doit être en mesure d'exercer les opérations nécessaires dans l'écrit pour arriver à le construire comme un objet. On peut, par exemple, fournir à un bébé des livres à manipuler, des lettres en plastique, des blocs avec des lettres, etc. D'autres exemples peuvent aussi être signifiants pour la construction de son savoir. Par exemple :

- en manipulant les livres, l'enfant apprend à tourner les pages dans le bon sens, à suivre les mots au fur et à mesure du développement de l'histoire et à distinguer l'écrit et le dessin;
- laisser l'enfant jouer avec du papier et des crayons de couleur est de la première importance, puisque c'est par le dessin libre qui, au départ, imite les formes des lettres véritables, que l'enfant en arrive à l'écriture;
- l'enfant peut manipuler des symboles pour composer des listes d'épicerie ou autres;
- d'autres utilisations de l'écrit peuvent être mises à la disposition de l'enfant pour soutenir et encourager l'exploration : cartes géographiques, calendriers, dépliants à découper, horaires, tableaux, etc.

Il est essentiel que l'enfant puisse librement explorer son environnement. Pour que cette exploration soit fructueuse, il importe que le milieu soit riche en éléments écrits. On peut donc laisser à la disposition des enfants des écrits de toutes sortes, des crayons et du papier pour qu'ils fassent leurs propres essais. Il faut mentionner que le dessin libre est le chemin par lequel l'enfant explore l'écrit. C'est en dessinant qu'elle ou il fera ses premières tentatives de séparation de l'image et du mot. Le dessin est donc important, lui aussi, pour stimuler l'éveil à l'écrit.

L'appropriation de l'écrit chez le parent est fortement liée à l'éveil à la lecture et à l'écriture chez l'enfant. En effet, plus le parent se sent à l'aise et utilise fréquemment l'écrit, plus l'enfant vivra d'expériences variées avec l'écrit. De plus, de façon réciproque, si les parents ont recours à des activités visant à éveiller leurs enfants à la lecture et à l'écriture, ils se trouvent dans une position privilégiée pour développer leur propre appropriation de l'écrit. En effet, la relation parentale fournit toutes les caractéristiques propices à cette appropriation : un lien significatif pour la dimension affective, l'exercice d'un rôle social pour la dimension relationnelle et sociale et un lieu d'intégration pour la dimension cognitive.

Les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* visent également à faire prendre conscience aux parents de l'importance de leur rôle dans l'éveil à l'écrit chez leurs enfants. C'est l'aspect « compétence parentale » qui est exploré dans chaque atelier. Pour ce faire, le modèle d'intervention illustré aux points 2-3-4, pages 38 à 43 sera proposé aux parents. Il s'agit des trois volets conçus par Giasson et Girard : modèle-interaction-exploration (1988).

6 • L'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT ET LA COMMUNICATION ORALE

L'appropriation de l'écrit concerne, finalement, le passage de l'immédiateté de l'expérience quotidienne au niveau plus réflexif d'une expérience médiatisée par des normes culturelles. L'appropriation de l'écrit devient ainsi une porte d'entrée vers la culture commune.

La première étape de cette entrée dans la culture demeure le langage oral. Cependant, pour que celui-ci ouvre véritablement des possibilités à l'enfant, il importe que son exploitation soit diversifiée et riche. L'exploration des fonctions de la communication et de la structure narrative, à ce titre, peut être considérée comme participant à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans un sens large, même lorsqu'il n'y a pas d'écrit comme tel en présence. C'est ainsi que des parents issus de traditions essentiellement orales peuvent tout de même participer à l'éveil à l'écrit de leurs enfants. C'est ce qui se produisait dans les sociétés traditionnelles où les soirées de contes, les repas autour de la table familiale et l'écoute des « récits du bon vieux temps » étaient autant d'occasions de transmission de la culture.

TABEAU

3

LES CINQ NIVEAUX DE LA RELATION PARENTALE, APPROPRIATION DE L'ÉCRIT ET ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE

APPROPRIATION DE L'ÉCRIT PAR LES PARENTS

DIMENSION AFFECTIVE

	THÈMES	
PERSONNEL	<ul style="list-style-type: none"> • Perception de soi comme parent • L'héritage parental 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience de sa propre relation à l'écrit dans son histoire familiale • Réaliser ce qu'on veut transmettre à son enfant et pourquoi
INTERPERSONNEL FAMILIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Les forces de mon enfant • Le développement de l'enfant • La discipline • Les besoins de l'enfant • La communication • Les jeux • Les dessins • L'éducation à la sécurité 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience du type de relation que l'on développe avec son enfant et de la place qu'y occupe l'écrit • Examiner la place qu'on accorde au plaisir de lire en famille
INTERPERSONNEL COMMUNAUTAIRE	<ul style="list-style-type: none"> • Une ressource du quartier ou de la municipalité : la bibliothèque municipale • Les sorties en famille • Le réseau d'entraide et de soutien 	<ul style="list-style-type: none"> • Entraide entre proches et dans le quartier • Importance d'utiliser toutes les ressources pour se développer et résoudre des problèmes • Importance de l'engagement social
RELATIONS ENTRE LES DIVERS RÔLES	Réflexion sur les avantages et la difficulté d'assumer plusieurs rôles dans la société et sur l'influence de cette situation sur l'éducation de son enfant	<ul style="list-style-type: none"> • Les valeurs qui font que l'on s'engage dans tel ou tel rôle • Importance de l'engagement dans ces rôles
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant et les médias • La discipline 	<ul style="list-style-type: none"> • Ses valeurs personnelles et ses choix • Importance des règles sociales et familiales • L'individu face aux exigences sociales • Importance de la persévérance

APPROPRIATION DE L'ÉCRIT PAR LES PARENTS			
	DIMENSION RELATIONNELLE ET SOCIALE	DIMENSION COGNITIVE	ATELIERS
PERSONNEL	<ul style="list-style-type: none"> Savoir-faire et habitudes acquis dans sa propre éducation familiale 	<ul style="list-style-type: none"> Connaissance de son histoire et de ses origines 	Atelier 1 : Je suis, tu es... Atelier 2 : L'héritage parental Atelier 3 : Lire des histoires Atelier 16 : Évaluation
INTERPERSONNEL FAMILIAL	<ul style="list-style-type: none"> Encourager son enfant Communiquer avec son enfant S'organiser en fonction de règles et planifier des activités 	<ul style="list-style-type: none"> Le développement de l'enfant et ses besoins selon l'âge Les jeux et l'évolution du dessin selon les stades de développement de l'enfant 	Atelier 3 : Lire des histoires... Atelier 5 : Le développement Atelier 6 : Les besoins Atelier 7 : Les dessins Atelier 8 : Les jeux Atelier 9 : Les forces de l'enfant Atelier 10 : La discipline Atelier 11 : L'éducation à la sécurité Atelier 13 : Les repas en famille
INTERPERSONNEL COMMUNAUTAIRE	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser les ressources disponibles Interagir avec les organismes, les services et les personnes Développer son réseau d'entraide personnel 	<ul style="list-style-type: none"> Les ressources existantes Les différents lieux de référence et les bottins de ressources 	Atelier 4 : La bibliothèque Atelier 14 : Les sorties en famille Atelier 15 : Mon réseau d'entraide et de soutien
RELATIONS ENTRE LES DIVERS RÔLES	<ul style="list-style-type: none"> S'organiser pour concilier ses différents rôles Trouver de l'aide et savoir échanger 		Atelier 1 : Je suis, tu es...
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> Faire des choix et les maintenir Développer la persistance et la persévérance 	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître les valeurs dans les médias qui sont les véhicules des différentes valeurs 	Atelier 10 : La discipline Atelier 12 : Les valeurs dans les médias

TABEAU

3

LES CINQ NIVEAUX DE LA RELATION PARENTALE, APPROPRIATION DE L'ÉCRIT ET ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE (SUITE)

APPROPRIATION DE L'ÉCRIT PAR LES PARENTS

	MODÈLE	INTERACTION	EXPLORATION
PERSONNEL	Offrir un modèle de réflexion sur sa relation à l'écrit	Répondre aux questions de l'enfant sur l'histoire familiale	Permettre à l'enfant de s'exprimer par le dessin et verbalement et l'encourager à le faire
INTERPERSONNEL FAMILIAL	Offrir un modèle de lecteur et d'utilisateur de l'écrit	Développer la communication avec son enfant en lui parlant et en lisant des livres	Mettre à la disposition de l'enfant des objets du monde de l'écrit : papier, crayons, livres, dépliants, etc.
INTERPERSONNEL COMMUNAUTAIRE	Offrir un modèle d'utilisateur des ressources de la communauté et un modèle de relations avec l'entourage	Attirer l'attention de l'enfant sur les écrits de l'environnement	Laisser l'enfant explorer les ressources écrites de l'environnement, par exemple en l'inscrivant à des ateliers parents-enfants ou à des ateliers de stimulation précoce
RELATIONS ENTRE LES DIVERS RÔLES	Offrir un modèle d'organisation du temps	Parler à son enfant pour lui expliquer ses différentes responsabilités	
SOCIAL	Mettre en pratique les valeurs choisies	Expliquer à son enfant les raisons à l'origine de ses choix d'activités, des permissions et des interdictions	

TABLEAU

3

LES CINQ NIVEAUX DE LA RELATION PARENTALE, APPROPRIATION DE L'ÉCRIT ET ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE

APPROPRIATION DE L'ÉCRIT PAR LES PARENTS

	TYPE D'ÉCRITS	ATELIERS
PERSONNEL	<ul style="list-style-type: none"> • Le journal personnel • La lettre personnelle • La carte de souhaits • Le récit de vie 	<p>Atelier 1 : Je suis, tu es...</p> <p>Atelier 2 : L'héritage parental</p> <p>Atelier 3 : Lire des histoires</p> <p>Atelier 16 : Évaluation</p>
INTERPERSONNEL FAMILIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Tous les livres pour enfants : contes traditionnels et modernes, encyclopédies, poésie et comptines, etc. • Tous les écrits de la maison : livres de recettes, journaux et magazines, horaires télé, textes des produits domestiques, modes d'emploi, publicité, etc. 	<p>Atelier 3 : Lire des histoires...</p> <p>Atelier 5 : Le développement</p> <p>Atelier 6 : Les besoins</p> <p>Atelier 7 : Les dessins</p> <p>Atelier 8 : Les jeux</p> <p>Atelier 9 : Les forces de l'enfant</p> <p>Atelier 10 : La discipline</p> <p>Atelier 11 : L'éducation à la sécurité</p> <p>Atelier 13 : Les repas en famille</p>
INTERPERSONNEL COMMUNAUTAIRE	<p>Les écrits de l'environnement : code de la route, affiches, annonces, logos et raisons sociales, publicité, bottins, consignes, plans du métro et du quartier, etc.</p>	<p>Atelier 4 : La bibliothèque</p> <p>Atelier 14 : Les sorties en famille</p> <p>Atelier 15 : Mon réseau d'entraide et de soutien</p>
RELATIONS ENTRE LES DIVERS RÔLES	<p>Horaires, agendas, calendrier, notes, etc.</p>	<p>Atelier 1 : Je suis, tu es...</p>
SOCIAL	<p>Tableau des responsabilités, horaires, indications sur un calendrier, etc.</p>	<p>Atelier 10 : La discipline</p> <p>Atelier 12 : Les valeurs dans les médias</p>

Mijote-moi une histoire...

4

Quatrième partie

Aide-mémoire pédagogique
pour l'animation des ateliers
Mijote-moi une histoire...

CADRE DE RÉFÉRENCE

Aide-mémoire pédagogique pour l'animation des ateliers *Mijote-moi une histoire...*

Cette section fournit divers renseignements qui visent à faciliter la mise en place et l'animation des ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...*

RENSEIGNEMENTS RELATIFS À LA MISE EN PLACE ET À L'ANIMATION DES ATELIERS

Le profil des parents inscrits

Bien que les ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* soient ouverts à tout parent désireux d'accroître ses compétences sur le plan relationnel ainsi que sur le plan de l'éveil à la lecture et à l'écriture chez l'enfant, ils sont principalement destinés aux parents en démarche d'alphabétisation. On peut donc présumer que certains des parents inscrits aux ateliers ont déjà une connaissance sommaire de la lecture et de l'écriture. Ces mêmes parents peuvent aussi être dans une situation économique précaire, tout en assumant de lourdes responsabilités familiales. Les femmes chefs de famille monoparentale peuvent d'ailleurs se retrouver au nombre des personnes inscrites aux ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...*

Les besoins des parents inscrits

Comme la plupart des adultes inscrits à des ateliers de formation sont à la recherche de moyens pour résoudre des difficultés qu'ils éprouvent quotidiennement, les parents inscrits aux ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* tenteront eux aussi de trouver le moyen de surmonter leurs difficultés. Ces difficultés peuvent être financières (revenu insuffisant), psychologiques (manque de répit) et relationnelles (relation pas assez satisfaisante avec leur enfant). La nature et l'ampleur des besoins de ces parents exerceront une influence sur leur engagement dans la démarche des ateliers *MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...* Quoiqu'il en soit, on peut affirmer qu'ils souhaitent, comme tous les parents, donner le meilleur à leurs enfants et leur assurer un avenir prometteur.

Le rôle des ateliers relativement au développement des compétences parentales et à l'éveil à la lecture et à l'écriture

Les ateliers visent à la fois à développer les compétences des parents, non seulement dans leur relation quotidienne avec leur enfant (par exemple : la communication et discipline), mais aussi en ce qui concerne l'éveil à la lecture et à l'écriture chez l'enfant. À cet effet, les ateliers proposent des activités de réinvestissement à la maison susceptibles d'améliorer la relation entre le parent et l'enfant et de stimuler l'éveil à la lecture et à l'écriture, et ceci, grâce à des moyens accessibles et peu coûteux.

Au début de chaque atelier, un retour sur les activités de réinvestissement à la maison est prévu afin de stimuler les parents et de les encourager à mettre régulièrement en application avec leur(s) enfant(s) les moyens proposés dans les ateliers, ce qui les incitera à instaurer de nouvelles pratiques éducatives d'éveil à la lecture et à l'écriture.

Les compétences professionnelles et les qualités personnelles requises de la personne responsable de l'animation

En raison des multiples besoins des parents inscrits aux ateliers, la personne responsable de l'animation leur fournira l'occasion de s'exprimer, et ce, dès le premier atelier, afin de leur apporter le soutien nécessaire.

Pour faciliter le déroulement des ateliers, il est suggéré que cette personne possède certaines compétences professionnelles et qualités personnelles : être sensible aux préoccupations des parents, être à leur écoute et exprimer de l'empathie à leur égard, être capable de soutenir leur intérêt et leur motivation, savoir s'exprimer clairement, fournir régulièrement des exemples concrets, utiliser un langage accessible et parler distinctement et de façon expressive.

Par la qualité de ses interventions, cette personne encourage les parents à être assidus et valorise régulièrement leurs efforts, si minimes soient-ils, ainsi que leurs travaux ou leurs productions; ce faisant, elle contribue à améliorer leur estime personnelle et les incite à être, à leur tour, des modèles d'appréciation avec leurs enfants.

La préparation pédagogique de la personne responsable de l'animation

Pour s'assurer de la bonne marche des ateliers, la personne responsable de l'animation doit nécessairement prendre connaissance du cadre de référence et de l'atelier type et s'assurer qu'elle maîtrise le contenu de chacun des ateliers. Cette personne doit prévoir le matériel nécessaire avant la tenue de chacun des ateliers. Il est recommandé qu'elle fasse des lectures personnelles sur les thèmes abordés afin d'acquiescer plus d'aisance lors de l'animation de l'un ou de l'autre des ateliers.

L'aide de personnes-ressources

Compte tenu des divers besoins des parents inscrits aux ateliers, la personne chargée de l'animation pourra dresser une liste de personnes-ressources avec lesquelles elle pourra communiquer ou vers lesquelles elle pourra diriger des parents. Il est aussi suggéré qu'elle invite ces personnes-ressources à l'un ou à l'autre des ateliers.

Les préalables nécessaires à la participation aux ateliers

Les parents doivent être conscients que leur présence assidue aux ateliers et leur participation active assurent le succès de la démarche d'appropriation de l'écrit, en ce qui les concerne, et d'éveil à la lecture et à l'écriture, en ce qui concerne leurs enfants.

	Atelier type
ATELIER	Numéro de l'atelier
THÈME	Titre de l'atelier
OBJECTIFS	<p>Les objectifs d'apprentissage décrivent ce que le parent pourra apprendre, les habiletés qu'elle ou il pourra acquérir dans les ateliers et les réflexions qu'il ou elle pourra entreprendre, en compagnie des autres parents.</p> <p>Le libellé des objectifs commence par « Être capable de », suivi d'un mot lié à la pensée, à l'action ou au ressenti. Il est suggéré de faire connaître les objectifs d'apprentissage aux parents.</p>
ANNEXES	Ce sont les documents qui accompagnent le contenu de chaque atelier et qui sont remis aux parents. Ils leur servent à réaliser leurs divers travaux, en atelier ou à la maison.
MATÉRIEL NÉCESSAIRE	C'est le matériel nécessaire à la réalisation de certaines activités (par exemple, les crayons-feutres, les revues à découper, etc.).
LIENS ENTRE LES ATELIERS	Certaines activités d'un atelier ont un lien avec des activités d'ateliers précédents. Il y a lieu de montrer ces liens aux parents en leur rappelant les notions apprises ou en leur demandant de les citer.
NOTES PÉDAGOGIQUES	Sous forme de recommandations ou de mises en garde destinées à la personne responsable de l'animation, les notes pédagogiques fournissent des indications permettant de consulter le cadre de référence de <i>MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...</i> et servent à favoriser la bonne marche des ateliers et des activités. Il peut arriver que d'autres notes s'ajoutent dans les activités afin d'en faciliter l'animation.
DURÉE SUGGÉRÉE	Le temps suggéré sert à guider la personne chargée de l'animation dans le déroulement de chaque étape des ateliers et peut varier en fonction du nombre de parents et de la dynamique du groupe.
ACCUEIL	Le premier atelier comporte une activité particulière, soit l'accueil, dont le déroulement est décrit ci-dessous.
	<p>Présentation de chaque parent</p> <p>Les parents se présentent et parlent de leur motivation à participer aux ateliers ainsi que de leurs attentes. Il serait pertinent de noter leurs attentes sous forme de mots clés, puis de les synthétiser au tableau, à la fin du tour de table. La prise de notes est un signe d'intérêt et d'attention et signifie que le tour de table n'est pas qu'une simple formalité. De plus, inscrire les attentes et les afficher permet, à la toute fin de la démarche, de vérifier si elles ont été satisfaites.</p>

RENSEIGNEMENTS RELATIFS À LA MISE EN PLACE ET À L'ANIMATION DES ATELIERS (SUITE)

Par ailleurs, les adultes qui s'inscrivent à des activités de formation formulent souvent leurs attentes en disant chercher des outils (des « trucs ») pour surmonter des difficultés. Lors de l'activité d'accueil, il est donc important de souligner la compétence des parents en leur rappelant qu'ils sont les premiers éducateurs de leur enfant et, qu'en ce sens, ils lui ont déjà appris beaucoup (manger, marcher, parler, s'habiller, etc.) et que ce sont des apprentissages qui demandent de l'amour, du temps, de l'attention, de la patience et des habiletés.

Présentation du contenu des ateliers

À l'aide de l'annexe 1.1, donner un aperçu de ce qui sera abordé dans chacun des ateliers.

Présentation de la démarche proposée

Souligner que les parents sont appelés à donner leurs idées ou leurs opinions en groupe ou en équipe et qu'ils auront ainsi l'occasion de partager leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles. Il est donc important d'inviter les parents à s'exprimer lors des activités proposées.

RETOUR

(Ateliers 2 à 17)

Chaque atelier débute par un retour sur l'atelier précédent qui permet d'évaluer, à l'aide de questions, de quelle façon le réinvestissement a été fait. Profiter de l'occasion pour féliciter les parents qui ont intégré de nouvelles pratiques éducatives dans leur quotidien.

PREMIÈRE OU DEUXIÈME ACTIVITÉ

TITRE	Chaque activité porte un titre.
DESCRIPTION	C'est le résumé du contenu de l'activité.
DURÉE	C'est le temps suggéré pour réaliser l'activité.
DÉROULEMENT	Le déroulement de chaque activité comporte trois temps : l'amorce, la tâche et la mise en commun. Ce déroulement permet d'intégrer la démarche pédagogique préconisée par <i>MIJOTE-MOI UNE HISTOIRE...</i> en ce qui a trait à l'appropriation de l'écrit pour le parent et l'éveil à la lecture et à l'écriture chez l'enfant.
AMORCE	C'est un exercice déclencheur qui se fait généralement en groupe et qui sert aussi à connaître les acquis des parents sur le sujet ou le thème de l'activité.
TÂCHE	La tâche que les parents doivent accomplir consiste en un ou deux exercices, effectués individuellement ou en équipes; la plupart des exercices comportent des questions auxquelles il faut répondre par écrit ou de courts textes à rédiger, ceci dans le but de favoriser, chez les adultes, l'appropriation de l'écrit.
MISE EN COMMUN	C'est une séance plénière pendant laquelle les parents prennent connaissance des idées, des opinions et des productions écrites de l'ensemble des participantes et participants. Les productions écrites sont les travaux ou exercices pratiques que les parents effectuent lors de chaque atelier. Cette séance plénière est aussi l'occasion de donner d'autres renseignements sur le sujet de l'atelier et de souligner les efforts des parents et la qualité de leurs productions écrites.
CAHIER À ANNEAUX	Lors du premier atelier (<i>Je suis, tu es, nous sommes... des parents</i>), il est suggéré de remettre à chaque parent un cahier à anneaux (cartable), ou un dossier à rabat ou un dossier à pochettes intérieures, etc., qui tiendra lieu de journal de bord et dans lequel seront insérées ses productions écrites et celles qu'elle ou il destine à son enfant.
RÉINVESTISSEMENT	Ce sont les activités proposées aux parents à réaliser à la maison avec leur enfant. Ces activités tiennent compte de l'âge des enfants. Ainsi, au début de chaque atelier, pendant la période réservée au RETOUR, les parents seront invités à parler du choix et du déroulement des activités qu'ils auront réalisées à la maison avec leur enfant.
POUR LE PROCHAIN ATELIER	À la fin de certains ateliers, les parents seront invités à apporter le matériel nécessaire à la réalisation des activités de l'atelier suivant.