

# Les conceptions des parents de scripteurs débutants relativement à l'apprentissage de l'écriture

**Natalie Lavoie**

*Université du Québec à Rimouski*

Cet article porte sur l'identification des conceptions des parents à l'égard de l'apprentissage de l'écriture et sur les facteurs qui influencent cette conception. Un questionnaire de 15 items a été élaboré à cet effet et rempli par 1 103 parents d'enfants de première et de deuxième années. Les résultats révèlent que les parents tendent à avoir des conceptions plutôt intégrées de l'apprentissage de l'écriture, c'est-à-dire qu'ils pensent que les enfants apprennent plusieurs choses à la maison par rapport à l'écriture et ce, de façon informelle. Il a aussi été constaté que les parents des élèves de deuxième année avaient des conceptions plus intégrées que les parents des élèves de première année et que le niveau de scolarité des répondants influençait leurs conceptions de l'apprentissage de l'écriture. Ainsi, les parents plus scolarisés (de niveau universitaire) ont des conceptions plus intégrées que les parents de niveau scolaire plus bas (de niveau collégial et de niveau primaire-secondaire). Les résultats indiquent aussi une différence entre les réponses des mères et celles des pères, les mères ayant des conceptions plus intégrées.

This study identifies parents' perceptions about children's development and the factors that influence these perceptions. For this purpose, a 15-item questionnaire was elaborated and filled out by 1103 parents of grade one and two children. Results show that parents' perceptions are consistent with an emergent perspective in relation to this learning process, i.e. they think that in an informal way, their children learn several things at home regarding writing. It was also noted that parents of grade two children are further supportive of an emergent perspective than parents of grade one children and that the education level of the participant influenced their perceptions on learning to write. Therefore, the better educated parents (university level) showed perceptions more consistent with an emergent perspective as opposed to parents with a lower education (college, high school or elementary school level). Results also indicate a difference between the fathers' and the mothers' answers, the mothers' answers being more consistent with an emergent perspective.

Au cours des dernières années, différents travaux de recherche ont porté sur le rôle des parents dans le développement de la littératie de leurs enfants (Edwards, 1995; Morrow, 1995; Paratore, 1994; Purcell-Gates, 1994). On

---

Adresse pour correspondance : Natalie Lavoie, Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation, 300, allée des Ursulines, Rimouski, QC, G5L 3A1. Courriel : [natalie\\_lavoie@uqar.qc.ca](mailto:natalie_lavoie@uqar.qc.ca).

reconnait que les parents sont des personnes importantes dans le développement global de ceux-ci et qu'ils peuvent avoir une influence positive sur leur apprentissage en écriture (Fischer et Fischer, 1992; Snow et al., 1991). Les parents jouent auprès de leurs enfants un rôle qui diffère de celui des enseignants, mais ils demeurent des partenaires indispensables de l'école dans la scolarisation des élèves. Cependant, peu de chercheurs se sont penchés sur la façon dont les parents interviennent lorsqu'ils soutiennent leurs enfants en écriture et plus précisément, sur ce que les parents pensent de l'apprentissage de l'écriture. Dans les pratiques pédagogiques, on remarque qu'il y a certains changements relatifs aux conceptions de cet apprentissage (Teale et Sulzby, 1986). On peut se demander si les conceptions des parents évoluent dans le même sens. Puisqu'on sollicite de plus en plus leur implication auprès de leurs enfants, il est important de connaître et de comprendre leurs conceptions.

On a, depuis quelques années, beaucoup observé la façon dont les enfants apprennent à écrire (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1982; Snow, 1999; Teale et Sulzby, 1989). Avant d'entrer à l'école et de recevoir un enseignement formel, les enfants font de nombreuses tentatives pour construire leur connaissance et leur compréhension de notre système d'écriture. Ils émettent plusieurs hypothèses, ils observent et transforment les informations qu'ils reçoivent pour construire un système d'écriture qu'ils comprennent (Ferreiro, 1988, 1996).

La perspective de l'émergence de l'écrit a amené des changements dans la façon de considérer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école au cours des dernières années, mais en est-il ainsi pour les parents ? Quelques études ont été réalisées sur les conceptions des parents relativement à l'écriture. Certaines données montrent que les conceptions des parents ont évolué dans le même sens. Anderson (1994) indique notamment que les parents d'enfants de 3 et 4 ans reconnaissent l'importance de leur rôle afin de développer chez leurs enfants des connaissances et des habiletés en rapport avec l'écrit et que la majorité des 25 parents rencontrés en entrevue ont des conceptions en lien avec l'émergence de l'écrit. Ainsi, ils croient qu'il est important d'être des modèles pour leurs enfants, de les encourager et de les laisser faire des tentatives de lecture et d'écriture même s'ils ne connaissent pas bien les lettres et l'orthographe des mots.

Bruneau, Rasinski et Ambrose (1989), dans une étude qui visait à vérifier si les conceptions des parents influençaient leur acceptation du programme de lecture/écriture utilisé en classe maternelle, ont noté une ouverture et une satisfaction des 9 parents qu'ils ont rencontrés en entrevue. Ceux-ci trouvent le programme approprié et mentionnent qu'il n'y a pas beaucoup d'écart entre ce qu'ils considèrent que leurs enfants doivent faire à la maternelle et le genre d'expériences que ces derniers vivent en classe quotidiennement. Toutefois, d'autres études font ressortir les conceptions encore traditionnelles des parents par rapport à la façon dont les enfants apprennent à lire et à écrire. C'est le cas

d'Hoffman (1989) qui indique que les 10 parents participant à l'étude avaient une vision plutôt traditionnelle de ce qu'il est important que leurs enfants apprennent et que cela se reflétait dans ce qu'ils faisaient à la maison avec eux. Ainsi, ils enseignent à leurs enfants selon leurs souvenirs scolaires et, pour la majorité cela signifie travailler avec leurs enfants sur des habiletés isolées et des mécanismes spécifiques en lecture et en écriture.

Une étude de Jones, Wahlers et Feeley (1990) sur les attitudes des enfants de deuxième année et de leurs parents envers l'écriture, avant et après avoir participé à un programme destiné à les informer sur l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture a aussi révélé des conceptions de l'apprentissage de l'écriture plutôt traditionnelles chez les 15 parents ayant pris part à l'étude. De plus, on mentionne qu'il n'y a pas eu beaucoup de changements dans leurs perceptions envers l'écriture après avoir suivi le programme.

Le contexte éducatif familial joue un rôle important dans le développement des compétences reliées à l'écrit et il apparaît qu'il y a une relation étroite entre les conceptions des parents, leur façon d'aborder la lecture et l'écriture avec leurs enfants et leur milieu social (Edwards, 1995; Paratore, 1994; Purcell-Gates, 1994). Fitzgerald, Spiegel et Cunningham (1991) ont mené une étude à ce sujet auprès de 108 parents, rencontrés en entrevue, et ont mis en relation le niveau d'alphabétisation des parents et l'importance qu'ils accordent aux activités reliées à l'écrit. Il a été constaté que les parents ayant un niveau d'alphabétisation moins élevé accordent plus d'importance aux activités d'exercices reliées à l'écrit que les parents avec un niveau d'alphabétisation plus élevé, qui voient davantage l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme des apprentissages qui commencent à la maison de façon naturelle, à travers des activités familiales.

Plus récemment, Anderson (1995) s'est intéressé aux conceptions de parents provenant de milieux culturels différents. Trente parents canadiens d'origines européenne, indienne et chinoise ont été rencontrés et on leur a demandé quelles étaient les cinq choses les plus importantes qu'ils faisaient pour aider leurs enfants à lire et à écrire. Les analyses indiquent que les parents d'origines européenne et indienne accordent plus d'importance à l'aspect social relié à la lecture et à l'écriture et ont des conceptions qui rejoignent davantage une perspective d'émergence de l'écrit alors que les parents d'origine chinoise ont une vision plus traditionnelle de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Par ailleurs, Prêteur et Louvet-Schmauss (1995) ont étudié l'impact des contextes familiaux et scolaires sur l'acquisition de l'écrit en première année de l'élémentaire. L'analyse portait sur un échantillon de 165 enfants fréquentant la première année pour la première fois et leurs parents. De ce nombre, 110 enfants étaient scolarisés en France et 55 en Allemagne. Parmi les enfants français, 55 suivaient une pédagogie traditionnelle (qui présente des tâches faciles, fermées, fragmentées, à caractère individuel et peu interactif) et 55

une pédagogie fonctionnelle (centrée sur la personne, qui présente des activités personnelles et de coopération, qui décloisonne les disciplines, s'ouvre sur la vie et ancre les apprentissages scolaires dans les expériences personnelles des élèves) tandis que les enfants allemands suivaient tous une pédagogie fonctionnelle. Pour vérifier les conceptions et pratiques éducatives parentales vis-à-vis de l'écrit, un questionnaire a été adressé aux familles. Les résultats indiquent que les parents allemands s'accordent un rôle spécifique par rapport à l'école dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Par contre, les parents français se conforment au modèle de l'école qui est plutôt traditionnel et limitent leurs interventions en famille au suivi des devoirs et leçons.

Dans la présente étude, le terme «conception traditionnelle» considère que l'acquisition de l'écriture débute à l'école. L'enseignement est basé sur des méthodes synthétiques qui partent d'éléments simples (lettre, son syllabe) pour aller vers des éléments plus complexes (mot, phrase) et on s'attarde beaucoup à l'aspect graphomoteur de l'écriture (importance de tracer de belles lettres). L'intégration des connaissances enseignées se réalise alors par des exercices spécifiques répétitifs, par la transcription de lettres, de mots isolés puis de phrases. Le terme «conception intégrée» est pour sa part en lien avec l'émergence de l'écrit, période au cours de laquelle les enfants vont s'éveiller à la lecture et à l'écriture avant leur entrée à l'école. Pour apprendre à lire et à écrire d'une façon conventionnelle comme le font les adultes, les enfants passent par une étape d'éveil et d'appropriation graduelle et cumulative des processus impliqués dans le développement du savoir lire-écrire, qui commence avant l'entrée à l'école et qui se poursuit en début de scolarisation (Adams, 1990; Ferreiro, 1988; Morais, 1999; Snow, 1999; Thériault, 1995). Les enfants doivent découvrir les fonctions de l'écrit, à quoi servent la lecture et l'écriture et quelles sont les utilités des différents supports écrits (livres, annuaires, revues, journaux, catalogues, notes, cartes d'anniversaire, etc.) qui les entourent. Ils doivent aussi établir des relations entre l'oral et l'écrit, découvrir que le langage oral peut se traduire en langage écrit. Les enfants ont enfin à se familiariser avec l'orientation de l'écrit et les divers concepts reliés à l'écrit (lettre, mot, phrase), à se sensibiliser à l'aspect sonore de la langue, à faire des hypothèses sur l'écriture, à découvrir son fonctionnement ainsi que son aspect graphique. Ainsi, on considère que les enfants possèdent déjà des compétences en écriture lorsqu'ils arrivent en classe et que l'enseignement se fait plus globalement (part d'éléments complexes pour aller vers des habiletés spécifiques) dans des tâches entières et significantes.

### **But et questions de recherche**

La présente étude a pour but de vérifier les conceptions des parents au regard de l'apprentissage de l'écriture de leurs enfants de première année dans un contexte

et sous des conditions différentes d'autres recherches. Les études précédentes ont été menées auprès de groupes plutôt restreints de parents et étaient basées sur des entrevues. Il apparaît alors pertinent de vérifier les conceptions des parents sur une échelle beaucoup plus grande en sollicitant tous les parents d'une population donnée et en utilisant une autre façon de les interroger, soit un questionnaire (annexe 1). Deuxièmement, cette étude examine si les conceptions des parents évoluent au cours de l'apprentissage de l'écriture de leur enfant, aspect peu considéré dans les études antérieures, où on s'est préoccupé de vérifier les conceptions sans toutefois prendre en compte qu'elles peuvent se modifier en cours de route. Enfin, dans les études précédentes, on a davantage interrogé des parents de milieux socio-économiques moyen et moyen-élevé. Dans la présente étude, les parents provenant de milieux défavorisés, moyen et moyen-élevé sont considérés. On examine aussi les conceptions de ces parents selon leur niveau de scolarité, leur revenu familial et leur sexe. Ce dernier point n'a pas fait l'objet de préoccupation particulière dans les autres études. Ainsi, trois questions sont à l'étude :

- Quelles sont les conceptions des parents québécois à l'égard de l'apprentissage de l'écriture ?
- Est-ce que les conceptions sont les mêmes selon le niveau scolaire de l'enfant ?
- Peut-on observer une différence selon le sexe, le niveau de scolarité et le revenu familial des parents ?

### **Méthodologie**

Au total, 1 766 parents ont été sollicités pour participer à cette étude et 1103 ont complété et retourné le questionnaire, soit 63 %. De ce nombre, 568 sont des parents d'enfants commençant la première année et 535 ont un enfant qui commence la deuxième année. Ils proviennent de 31 écoles de la Commission scolaire des Phares du comté de Rimouski, sont francophones et de divers milieux socio-économiques (tableau 1). Un nombre beaucoup plus grand de mères ont répondu au questionnaire. Celles-ci ont majoritairement complété des études de niveau secondaire alors que les pères qui ont participé ont plutôt complété des études de niveau collégial.

### ***Instrument de cueillette des données***

Pour les fins de cette étude, un questionnaire à questions fermées a été utilisé. Cette technique, en plus d'être rapide et efficace, permet de rejoindre facilement un grand nombre de sujets sans négliger la qualité de l'information obtenue. De plus, l'anonymat relié à ce mode d'administration donne aux répondants l'occasion d'exprimer plus librement leurs opinions.

**Tableau 1:** Description des sujets

Sujets	Niveau scolaire des enfants		Niveau de scolarité des répondants			Revenu familial		
	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	prim.-sec.	collégial	universitaire	faible	moyen	fort
Mères	496	465	496	283	165	167	441	
Pères	72	70	52	56	33	11	61	

Le canevas d'entrevue d'Anderson (1994) a été traduit et adapté pour en faire un questionnaire à questions fermées. L'adaptation de ce canevas, intitulé *Questionnaire sur les conceptions des parents de scripteurs débutants à propos de l'apprentissage de l'écriture*, a fait l'objet d'une validation de contenu auprès d'experts. Par la suite, il a été soumis à une préexpérimentation auprès de trois parents d'enfants de première année et trois parents d'enfants de deuxième année. Cette préexpérimentation a permis de vérifier la compréhension des questions. Des changements ont ensuite été effectués en fonction des remarques reçues.

Ce questionnaire comporte une série d'énoncés (15 affirmations) sur le processus d'apprentissage de l'écriture des enfants. Les parents sont invités à indiquer leur accord avec ces énoncés en se basant sur une échelle de quatre points allant de « tout à fait d'accord » (4 points) à « tout à fait en désaccord » (1 point). De ces affirmations, neuf sont d'orientation *traditionnelle* :

1. *Mon enfant doit avoir six ans pour apprendre à écrire.*
2. *Il est nécessaire que mon enfant connaisse le nom des lettres avant de commencer à écrire.*
3. *Mon enfant doit apprendre à former les lettres avant d'écrire des messages.*
5. *Mon enfant doit copier des mots avant d'écrire seuls.*
7. *Mon enfant doit être encouragé à écrire des mots simples lorsqu'il commence à écrire.*
8. *L'école est la seule responsable d'enseigner à mon enfant à écrire.*
9. *En première année, je dois corriger mon enfant s'il écrit "jraf" pour le mot "girafe".*
11. *Il est nécessaire que mon enfant remplisse des cahiers d'exercices pour apprendre à écrire.*
14. *Si mon enfant mélangeait b et d, p et q, je croirais qu'il est en difficulté.*

De plus, six affirmations ont une orientation *intégrée* :

4. *Mon enfant apprend des choses importantes sur l'écriture à la maison.*
6. *Lire avec l'enfant l'aide à apprendre à écrire.*
10. *En deuxième année, je dois corriger mon enfant s'il écrit "jraf" pour le mot "girafe".*
12. *C'est important pour mon enfant de me voir écrire.*
13. *Mon enfant peut écrire avant de savoir l'orthographe des mots.*
15. *Mon enfant peut commencer à écrire avant de savoir écrire.*

Le questionnaire comporte aussi une partie démographique où les parents ont à indiquer leur niveau de scolarité ainsi que leur revenu familial. Il a été envoyé dans toutes les écoles de la Commission scolaire des Phares et a été remis aux élèves de première et de deuxième année qui l'ont acheminé à leurs parents avec une lettre explicative. Les parents complétaient le questionnaire de façon anonyme, le remettaient dans l'enveloppe de retour qu'ils cachetaient et l'enfant le rapportait à l'école. La direction le faisait ensuite parvenir à la commission scolaire où on le récupérait.

## **Résultats**

La structure factorielle du questionnaire a été vérifiée et on obtient une structure à deux dimensions principales : traditionnelle et intégrée. La première dimension présente une cohérence interne acceptable (alpha de Cronbach = 0,67) alors que la deuxième dimension présente une cohérence interne un peu faible (alpha de Cronbach = 0,53).

### ***Conceptions des parents à l'égard de l'apprentissage de l'écriture***

L'analyse des données révèle que les 1 103 parents ont tendance à avoir une conception de l'apprentissage de l'écriture plutôt intégrée. Ainsi, les répondants pensent que les enfants apprennent des choses importantes à la maison relativement à l'écriture, ils considèrent qu'il est important que leurs enfants les voient lire et écrire et pensent que ces derniers peuvent écrire avant de savoir lire et écrire.

### ***Effet du niveau scolaire de l'enfant***

Pour répondre à la deuxième question de recherche concernant les conceptions des parents d'élèves de 1<sup>ère</sup> année comparées aux conceptions des parents d'élèves de 2<sup>e</sup> année au cours de l'apprentissage de l'écriture, une analyse de variance (MANOVA) a été effectuée. Les résultats de cette analyse révèlent qu'il y a une différence significative entre les conceptions des parents d'élèves de première année et celles des parents d'enfants de deuxième année ( $F(1,1111) = 16,84 ; p < 0,01$ ), les parents d'enfants de deuxième année ayant une conception

davantage intégrée. Les ANOVAS effectués sur chacun des items du questionnaire indiquent une différence significative sur cinq items. Ces résultats sont présentés au tableau 2.

**Tableau 2:** Effet du niveau scolaire de l'enfant sur les conceptions des parents

Item	1 <sup>re</sup> année		2 <sup>e</sup> année		F-Test
	m.	e.t.	m.	e.t.	
2. Le nom des lettres (c.t.)	1,64	0,91	1,55	0,85	4,21*
5. Copier des mots (c.t.)	2,15	0,93	1,91	0,89	20,04**
6. Lire avec l'enfant (c.i.)	3,67	0,60	3,75	0,51	6,06*
14. Confusion de lettres (c.t.)	3,01	0,83	2,91	0,87	3,98*
15. Écrire avant de lire (c.i.)	2,87	0,94	3,02	0,91	6,74*

\* $p < .05$                       c.t. = conception traditionnelle  
\*\* $p < .01$                       c.i. = conception intégrée  
   m. = moyenne  
   e.t. = écart-type

### *Effet du niveau de scolarité du parent*

La variable « Niveau de scolarité du répondant » a elle aussi été soumise à une analyse de variance (MANOVA) et les résultats indiquent qu'il y a une différence significative entre les trois niveaux de scolarité considérés ( $F(2, 1110) = 8,42$ ;  $p < 0,001$ ). Plus particulièrement, les ANOVAS révèlent des différences significatives pour les items 1, 2, 3, 11, 13 et 14 du questionnaire. Les comparaisons des moyennes sur ces items indiquent que les parents de niveau scolaire primaire-secondaire ainsi que ceux de niveau collégial ont des conceptions de l'apprentissage de l'écriture plus traditionnelles que les parents de niveau scolaire universitaire. Par exemple, ils croient que les enfants doivent avoir six ans pour apprendre à écrire, qu'il est nécessaire que ceux-ci connaissent le nom des lettres avant de commencer à écrire et qu'ils remplissent des cahiers d'exercices pour apprendre.

### *Effet du sexe du parent*

L'analyse de variance (MANOVA) révèle ici une différence significative entre les réponses des mères et celles des pères ( $F(1,1079) = 7,45$ ;  $p < 0,05$ ). Les mères ont des conceptions plus intégrées que celles des pères et ce, particulièrement aux items 5, 11, 13 et 15 du questionnaire sur lesquels les ANOVAS effectués sont significatifs (tableau 3). On observe que les mères croient davantage que les pères que leur enfant peut commencer à écrire avant de savoir lire alors que les pères accordent plus d'importance à la nécessité de remplir des cahiers d'exercices pour apprendre à écrire.

**Tableau 3:** Effet du sexe du répondant sur les conceptions

Item	Mères		Pères		F-Test
	m	e.t.	m	e.t.	
5. Copier des mots	2,05	0,93	1,87	0,82	5,94*
11. Cahiers d'exercices	1,75	0,84	2,06	0,94	16,39**
13. Écrire sans connaître l'orthographe	2,95	0,91	2,75	0,90	8,59**
15. Écrire avant de lire	3,00	0,93	2,61	0,88	22,72**

\* $p < .05$  m. = moyenne  
\*\* $p < .01$  e.t. = écart-type

***Effet du revenu familial***

Pour tester l'effet du revenu une analyse de variance (MANOVA) a comparé les répondants à faible revenu aux autres d'après les items du questionnaire. Le  $F$  multivarié indique que le revenu familial n'a pas d'effet sur les conceptions des parents quant à l'apprentissage de l'écriture de leurs enfants.

**Discussion**

La première question à l'étude concerne les conceptions des parents au regard de l'apprentissage de l'écriture de leurs enfants. Il ressort de l'analyse des données que, dans l'ensemble, cet apprentissage est conçu par les parents d'une façon plutôt intégrée. Ceux-ci semblent conscients que la lecture et l'écriture se développent en partie à la maison, et ce dès l'âge préscolaire, ce qui va dans le sens de la vision actuelle des chercheurs à propos de l'émergence de l'écrit et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Ferreiro, 1996; Strickland, 1990; Thériault, 1995).

Un autre objectif de cette étude était de vérifier si les conceptions des parents étaient différentes selon le niveau scolaire de leurs enfants. Nous avons donc demandé à des parents d'enfants de première année et à des parents d'enfants de deuxième année de répondre au questionnaire. Nous avons examiné les relations entre leurs réponses et nos résultats vont dans le sens de ceux rapportés par Hoffman (1989), qui indique que les parents d'enfants de première année ont des conceptions plutôt traditionnelles. Ceci est toutefois différent de ce qu'Anderson (1994) et Bruneau, Rasinski et Ambrose (1989) ont rapporté relativement aux parents d'enfants d'âge préscolaire, qui tendaient à avoir des conceptions intégrées. Les différences pourraient s'expliquer par le fait que le début de la scolarisation de l'enfant amène peut-être les parents des enfants de première année à adopter une vision plus scolaire et plus traditionnelle de l'écrit. À la maternelle, on expérimente l'écrit de façon spontanée, tandis qu'en première année, on commence à apprendre plus sérieusement et plus méthodiquement à lire et à écrire.

D'autre part, nos résultats font ressortir que les parents des enfants de deuxième année ont des conceptions plus intégrées que ceux dont les enfants sont en première année. Différents facteurs peuvent expliquer ces différences dans les conceptions des parents. Les parents des enfants de deuxième année ont eu à s'impliquer auprès de leurs enfants lors des devoirs et des leçons toute l'année précédente et sont peut-être, grâce à cette implication, plus sensibles à leur évolution. Ces parents sont aussi davantage sensibilisés à ce que font leur enfant à l'école puisqu'ils ont l'expérience de sa première année scolaire. Certains changent alors leurs conceptions pour l'adapter à celles de l'école, mais tous ne font pas de même. D'autres parents n'adhèrent pas à ce modèle et conservent leurs conceptions même si on leur présente une perspective différente (Anderson, 1995). C'est aussi ce qu'ont remarqué Jones, Wahlers et Feeley (1990), qui relèvent peu de changements dans les conceptions des parents par rapport à l'apprentissage de l'écriture bien qu'ils aient reçu de l'information et de la formation à ce sujet.

Dans la présente étude, on a aussi pris en compte le niveau de scolarité des parents qui ont répondu au questionnaire et il ressort que c'est une variable qui influence les conceptions des parents. Les parents de niveau primaire-secondaire ont des conceptions plus traditionnelles que les parents de niveau collégial et universitaire et ceux de niveau collégial ont des conceptions plus traditionnelles que les parents ayant un niveau de scolarité universitaire. Ainsi, il semble que plus les parents sont scolarisés, plus leurs conceptions tendent à être intégrées. Fitzgerald, Spiegel et Cunningham (1991) ont aussi rapporté une relation entre ces variables. Les parents ayant un niveau de scolarité moins élevé présenteraient des conceptions un peu plus traditionnelles. Cependant, Anderson (1995), dans une étude menée auprès de parents de milieux culturels différents, a observé que les parents plus scolarisés accordaient beaucoup d'importance à l'enseignement systématique d'habiletés isolées en écriture alors que les parents de niveau scolaire peu élevé allaient vers des conceptions plus intégrées et valorisaient, entre autres, la lecture d'histoires. Les différences culturelles des parents (origine européenne, chinoise et indienne) ont probablement eu ici un impact sur leurs réponses.

Une autre variable à l'étude portait sur les relations entre le sexe du répondant et les conceptions de l'apprentissage de l'écriture. Mentionnons qu'il y a plus de mères (961) que de pères (142) qui ont répondu au questionnaire et qu'en proportion, les pères sont davantage scolarisés. L'analyse des données, pour cette variable, nous indique des différences significatives entre les réponses des mères et celles des pères. Les réponses des mères dénotent de conceptions intégrées, alors que les réponses des pères tendent vers des conceptions plus traditionnelles. Ce sont là des résultats inattendus puisque l'analyse du niveau de scolarité fait ressortir que, globalement, plus les parents sont scolarisés, plus leurs conceptions tendent à être intégrées. On aurait

alors pu penser que les pères, étant en moyenne plus scolarisés que les mères, auraient des conceptions plus intégrées. Cependant, lorsqu'on regarde l'effet d'interaction entre le sexe des répondants et leur niveau de scolarité, on remarque qu'il n'y a pas de relation significative entre ces deux variables, ce qui signifie que la scolarité influence également les conceptions des pères et celles des mères. C'est donc dire que plus les pères sont scolarisés, plus leurs conceptions tendent à être intégrées. Par ailleurs, peu importe leur niveau de scolarité, leurs conceptions sont davantage traditionnelles que celles des mères. La tendance des mères à avoir des conceptions intégrées peut probablement s'expliquer par le fait que ce sont généralement elles qui accompagnent leurs enfants dans leurs travaux scolaires, elles sont peut-être plus informées sur la façon dont on enseigne l'écriture à l'école et modifient leurs conceptions pour les adapter à celles de l'école.

En somme, cette étude dans laquelle un grand nombre de parents de divers milieux socio-économiques a été rejoint nous a permis de cerner les conceptions des parents au regard de l'apprentissage de l'écriture des enfants ainsi que certaines variables qui les influencent. Menée sur un large échantillon de parents, cette étude apporte des données nouvelles sur les conceptions des parents de l'apprentissage du langage écrit.

Cependant, certaines limites méthodologiques doivent être soulignées. D'abord, un questionnaire à questions fermées a été utilisé pour connaître les conceptions des parents. Cela les a amenés à choisir une réponse sur l'échelle proposée, mais ne leur permettait pas de s'exprimer et d'expliquer ce qu'ils pensaient du sujet. Ensuite, pour vérifier les changements dans les conceptions des parents, nous avons comparé les réponses de parents d'enfants de première année à celles de parents d'enfants de deuxième année. Il aurait peut-être été préférable de vérifier les conceptions en demandant aux mêmes parents de répondre au questionnaire, au début et à la fin de la première année de leur enfant.

Au terme de cette étude, certaines pistes pour des travaux de recherche ultérieurs sur le sujet peuvent être proposées. Il serait intéressant, par l'analyse d'interactions, de vérifier si les conceptions des parents influencent leurs pratiques à la maison avec leur enfant. Il serait aussi approprié de vérifier les liens qui existent entre les conceptions des parents et le succès scolaire de leur enfant dans l'apprentissage de l'écriture. Enfin, une étude longitudinale serait pertinente pour regarder comment les conceptions des parents évoluent à travers la scolarisation de leurs enfants.

Bien que cette étude ne porte pas sur l'intervention, elle permet tout de même de dégager certaines pistes intéressantes pour la pratique. Il apparaît d'abord important que l'école porte une attention particulière aux pères et les invite davantage à s'impliquer dans les apprentissages scolaires de leurs enfants puisqu'ils sont plus loin de ce qui se fait à l'école que les mères. De

plus, comme les parents moins scolarisés ont des conceptions de l'apprentissage de l'écriture qui diffèrent de celles du milieu scolaire, il serait nécessaire qu'on se préoccupe de ces derniers, qu'on les rejoigne davantage et ce, dans tous les milieux socio-économiques.

### Références

- Adams, M.J. 1990. *Beginning to read : Thinking and learning about print*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Anderson, J. 1994. "PaRents' perceptions of emergent literacy : An exploratory study." *Reading Psychology : An International Quarterly*, no. 15, pp. 165–187.
- Anderson, J. 1995. "Listening to parents' voice : Cross cultural perceptions of learning to read and to write." *Reading Horizons*, vol. 35, no. 5, pp. 394–413.
- Bruneau, B., T. Rasinski. et R. Ambrose. 1989. *PaRents' perceptions of children's reading and writing development in a whole language kindergarten program*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 314 717.)
- Edwards, P. 1995. "Empowering low-income mothers and fathers to share books with young children." *The Reading Teacher*, vol. 48, no. 7, pp. 558–564.
- Ferreiro, E. et M. Gomes-Palacio. 1982. *Analyse des difficultés rencontrées au cours du processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Direction Générale de l'Éducation Spéciale, Fascicule 1, Mexique.
- Ferreiro, E. 1988. «L'écriture avant la lettre.». Dans *La production de notations chez les jeunes enfants*. H. Sinclair (réd.). Paris, Presses Universitaires de France, pp. 17–70.
- Ferreiro, E. 1996. «Processus d'acquisition de la langue écrite dans le contexte scolaire». Dans *L'entrée dans l'écrit*. J. Fijalkow (réd.). Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, pp. 17–32.
- Fischer, O.H. et C.A. Fischer. 1992. "PaRental involvement : writing instruction's missing dimension." *Journal of Teaching Writing*, vol. 11, no. 2, pp. 163–176.
- Fitzgerald, J., D.L. Spiegel et J.W. Cunningham. 1991. "The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy." *Journal of Reading Behavior*, vol. 23, no. 2, pp. 191–213.
- Hoffman, S. 1989. *The language of adults and its influence on children's developing literacy*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 310 370).
- Jones, B., S.G. Whalers et J.T. Feeley. 1990. *Writing : PaRents and children at work*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 327 846.)
- Morais, J. 1999. *L'art de lire*. Paris, Éditions Odile Jacob.
- Morrow, L.M. 1995. "Family literacy : New perspectives, new practices". In *Family literacy : Connections in schools and communities*. L.M. Morrow (réd.). New Brunswick, NJ, Rutgers University, pp. 5–10.
- Paratore, J. R. 1994. "PaRents and children sharing literacy". In *Children's Emergent Literacy, From Research to Practice*, D. Lancy (réd.). Westport, Connecticut, Praeger, pp. 193–215.
- Prêteur, Y., E. Louvet-Schmauss. 1995. «Une pédagogie fonctionnelle de l'écrit à l'école peut-elle réduire l'hétérogénéité de départ liée aux pratiques socio-familiales?» *Revue Française de Pédagogie*, no. 113, pp. 83–92.

- Purcell-Gates, V. 1994. "Nonliterate homes and emergent literacy". In *Children's Emergent Literacy, From Research to Practice*. D. Lancy (éd.). Westport, Connecticut, Praeger, pp. 41–51.
- Snow, C. et al. 1991. *Unfulfilled expectations : Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Snow, C. 1999. *Preventing reading difficulties in young children*. National Research Council, Washington, National Academy Press.
- Strickland, D.S. 1990. "Emergent literacy : How young children learn to read". *Educational Leadership*, vol. 47 no. 2, pp. 18–23.
- Teale, W.H., et E. Sulzby. 1986. *Emergent Literacy : Writing and Rereading*. Norwood, NJ, Ablex Publishing.
- Teale, W.H. et E. Sulzby. 1989. "Emergent literacy : new perspectives". Dans *Emergent literacy : Young children learn to read and write*. D.S. Strickland et L.M. Morrow (réds.). Newark, Delaware, IRA, pp. 1–15.
- Thériault, J. 1995. *J'apprends à lire . . . aidez-moi !* Montréal, Les Éditions Logiques.

**Annexe 1 :****Questionnaire sur les conceptions des parents de scripteurs débutants relativement à l'apprentissage de l'écriture**

Niveau de l'enfant : 1ère année 2ème année

Pour chacune des questions apparaissant ci-dessous, encerclez le chiffre qui correspond à votre réponse. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses à ces questions. Tous les renseignements que vous fournirez seront tenus confidentiels.

	Tout à fait en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Tout à fait d'accord 4
1. Mon enfant doit avoir l'âge requis (6 ans) pour apprendre à écrire.	1	2	3	4
2. Il est nécessaire que mon enfant connaisse le nom des lettres de l'alphabet avant de commencer à écrire.	1	2	3	4
3. Mon enfant doit apprendre à former les lettres avant d'écrire des messages, des notes, des histoires.	1	2	3	4
4. Mon enfant apprend des choses importantes sur l'écriture à la maison.	1	2	3	4
5. Mon enfant doit copier des mots, puis des phrases avant d'écrire lui-même.	1	2	3	4
6. Lire avec mon enfant l'aide à apprendre à écrire.	1	2	3	4
7. Mon enfant doit être encouragé à écrire des mots simples et de courtes phrases lorsqu'il commence à écrire.	1	2	3	4
8. L'école est la seule responsable d'enseigner à mon enfant à écrire.	1	2	3	4
9. En première année, je dois corriger mon enfant s'il écrit « jraf » pour le mot « girafe ».	1	2	3	4
10. En deuxième année, je dois corriger mon enfant s'il écrit « jraf » pour le mot « girafe ».	1	2	3	4
11. Il est nécessaire que mon enfant remplisse des cahiers d'exercices pour apprendre comment écrire.	1	2	3	4
12. C'est important pour mon enfant de me voir écrire.	1	2	3	4
13. Mon enfant peut écrire avant de savoir l'orthographe des mots.	1	2	3	4
14. Si mon enfant mélangeait <i>b</i> et <i>d</i> , <i>p</i> et <i>q</i> , je croirais qu'il est en difficulté.	1	2	3	4
15. Mon enfant peut commencer à écrire avant de savoir lire.	1	2	3	4