

Lire en Famille: Des Familles Immigrées et l'Apprentissage de la Lecture

GERARD CHAUVEAU (*)
ELIANE ROGOVAS-CHAUVEAU (*)

1. LA GENESE D'UNE RECHERCHE-ACTION

Ce travail est né de la rencontre entre les préoccupations d'une équipe pédagogique¹ et nos hypothèses et objectifs de recherche.

Les instituteurs avaient établi un constat plutôt sombre: vers 1980, dans cette école située dans une cité habitée presque exclusivement par des ouvriers peu qualifiés — d'origine étrangère pour les trois quarts — l'échec scolaire précoce était massif: un tiers des élèves redoublait le C.P., un tiers était encore non-lecteur en fin de C.E.I. Par ailleurs, les enseignants se plaignaient de la difficulté de communication avec les parents: pas d'Association de Parents d'Elèves, pas de conseil d'école, très peu de présents aux rares réunions d'information, distance provoquée par la diversité linguistique et culturelle... Au printemps 1982, après la désignation du secteur comme zone prioritaire, ils inscrivait dans le projet d'établissement parmi leurs priorités, les deux axes suivants: améliorer les apprentissages de base, en particulier la lecture; associer les parents à l'acte éducatif.

De notre côté, nous souhaitions mener dans la Z.E.P. — zone «de difficultés scolaires et sociales» — des recherches et des actions sur

les processus d'acquisition de la lecture au cycle préparatoire: l'un des aspects importants de notre projet était d'impliquer les parents (presque tous travailleurs immigrés) dans l'enseignement de la langue écrite, de développer et étudier les aides familiales aux apprentis lecteurs.

Au cours d'un stage Z.E.P., nous négocions un «contrat de travail» avec une institutrice de C.P. (Michelle Gazal), à partir de ces orientations communes. Notre objectif est double: primo, nous voulons «mieux comprendre comment les enfants apprennent à lire», saisir la diversité des niveaux de connaissance et de conceptualisation concernant l'écrit chez les enfants abordant le C.P., mieux appréhender la construction des «théories» et des «stratégies» d'apprentissage de la lecture-écriture par chaque élève (une vingtaine) de la classe. Secondo, nous nous efforçons d'agir avec les principaux partenaires (enfants, institutrice, parents), afin de favoriser la maîtrise du savoir-lire par tous les élèves: en ce sens, notre intervention se veut aussi une «action Z.E.P.»

Nous intervenons dans la classe, au moins une journée par semaine, dans trois situations: grand groupe, petit groupe, activité et entretien avec un seul enfant. Avec l'institutrice, nous avons une réunion de travail hebdomadaire, à laquelle participent occasionnellement trois ou quatre autres instituteurs de l'école.

Après un mois et demi (mi-novembre 1982) les enfants nous connaissent tous bien: la

(*) Institut National de Recherches Pédagogiques, CRESAS, France.

¹ Ecole élémentaire Jean-Moulin, 93 Monfermeil, quartier des Bosquets.

plupart ont parlé de nous à la maison: «le jeudi, Eliane et Gérard viennent nous aider à lire» (phrase dite, répétée et même écrite sur un panneau de la classe par nombre d'enfants). Nous jugeons le moment opportun pour contacter les parents.

2. NOTRE CONCEPTION DE LA COLLABORATION AVEC LES PARENTS

Dans la perspective d'une action contre l'insuccès scolaire touchant massivement les enfants de travailleurs manuels, français et immigrés, il nous semble indispensable d'associer les familles au travail scolaire et de prendre en compte les aides fournies à la maison.

2.1. *Les aides familiales*

De nombreuses observations empiriques montrent que dans l'acquisition de la lecture-écriture du C.P., le travail fait à la maison joue un rôle déterminant. Des recherches anglaises précisent même que les aides parentales ont un poids au moins aussi grand que celui de la méthode pédagogique du maître dans les performances acquises à la fin de la première année de l'école élémentaire. Elle indiquent aussi que l'implication des parents «défavorisés» dans la mise en place du savoir-lire de leur enfant a une plus grande influence que l'intervention régulière d'un instituteur «de soutien».²

Nous avons nous-mêmes relevé que les écarts importants, visibles dès le début du C.P., dans la «conscience de l'écrit»: les idées et les connaissances des enfants sur les fonctions et le fonctionnement de notre système d'écriture, sont fonction des pratiques et des interactions familiales dans ce domaine.³ Certains enfants non lecteurs entrent à l'école élémentaire après une véritable «formation continue» (notamment dans les professions intellectuelles): d'autres, au contraire, ont eu, jusque-là, très peu de rencontres avec des écrits et des lecteurs (en particulier

chez une fraction de travailleurs immigrés) et ils arrivent au C.P. avec un «bagage» très léger.

Au sein d'une même catégorie socio-économique (ici, celle des ouvriers peu qualifiés), des différences considérables existent, tant en ce qui concerne le niveau lexique des enfants de cinq à six ans que les pratiques culturelles des familles à propos de la lecture-écriture. En dialoguant avec les enfants et les parents, on découvre qu'une partie notable des jeunes écoliers «défavorisés» reçoivent un enseignement familial: copie et mémorisation de mots, apprentissage des lettres, exercice sur un manuel, intervention d'une grande soeur, etc.

De cet ensemble de données, nous déduisons deux hypothèses de base: (a) le savoir-lire s'installe à la suite d'interactions multiples avec des partenaires variés sur et à propos d'écrits divers; (b) tous les savoirs partiels — y compris les acquis extra-scolaires «traditionnels» — sont bénéfiques si l'apprenti lecteur est aidé à les coordonner et à les intégrer dans une stratégie de lecteur adéquate.

Ces deux aspects sont le plus souvent négligés — voire niés — par les pédagogies de la lecture. Pour beaucoup, l'apprentissage de la lecture chez les enfants est perçu comme une simple conséquence des procédés utilisés par l'enseignant. Pour certains, il serait même pernicieux ou perturbateur d'introduire d'autres interventions que celle de l'instituteur conçu comme unique expert dans cette affaire.

Lors des présentations de nos travaux et des débats qui les ont suivies, nous avons été conduits à insister sur ces deux points, en rupture avec nombre d'idées et de pratiques pédagogiques. Deux formules, qui nous sont ainsi devenues familières, résument ces deux premiers principes de notre travail: «Plus l'apprenant coopère avec des partenaires différents, plus il apprend»; «il n'y a pas de savoirs néfastes».

2.2. *Les relations chercheurs/parents*

Pour actualiser ces deux idées forces, il nous semble indispensable d'éviter les attitudes paternalistes ou condescendantes si fréquentes dans les relations enseignants/parents ou chercheurs/membres des groupes socioculturels «défavorisés». Amorcer une pédagogie de l'échange et de

² J. Tizard, W.N. Shofield & J. Hewison, Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading, *J. Educ. Psych.*, 50, 1982.

³ G. Chauveau & E. Rogovas-Chauveau. L'enfant à la découverte de l'écrit, *Rencontres pédagogiques*, I.N.R.P.

la communication nous paraît incompatible avec les conduites de «donneur de leçons» ou de «conseillers»: «faites, ne faites pas, il faut, il ne faut pas...» Les attitudes inverses, focalisées sur la «distance» ou «l'écoute», nous semblent tout autant *contestables*. Nous ne parlons d'échanges entre parents et professionnels que si les trois traits suivants sont présents: (a) le rapport interpersonnel — le «climat socio-affectif» — empreint de «chaleur», de confiance réciproque, voire d'amitié; (b) la transmission (le don) d'un objet: ici, les chercheurs possèdent des connaissances et des façons de faire qu'ils présentent — mettent à la disposition — des familles; (c) le relationnel construit sur un «faire ensemble» ou sur une expérience commune: ici, les pratiques d'aide aux apprentis lecteurs partagées par les deux protagonistes adultes de la relation.

Par ailleurs, nous pensons que la mise en actes, la démonstration concrète (i.e. l'action de montrer une pratique ou un instrument) valent bien mieux que le discours pédagogique le mieux intentionné ou la démonstration abstraite (i.e. le raisonnement logico-verbal) pour qui veut susciter ou faciliter un changement des attitudes ou des comportements éducatifs chez le partenaire.

Pour se faire, nous avons choisi de «nous montrer en activité» aux parents. L'idée était la suivante: inviter chaque famille à voir les deux chercheurs au cours d'une séance de travail avec leur enfant, puis discuter des comportements des trois protagonistes (que signifie telle réponse de l'enfant? quel est le sens de telle remarque de l'expérimentateur? etc.): par la suite, ce type d'aide individualisée pourrait être relayé par les familles (parents ou grands frères — grandes sœurs).

Nous faisons l'hypothèse qu'en jouant sur la transparence de notre travail (explicitier le plus possible nos objectifs, donner à voir nos interventions auprès des enfants), sur la personnalisation des relations (rencontrer chaque couple parental séparément) et sur la coopération préalable avec les élèves et la maîtresse à l'école, nous avons trois conditions favorables pour susciter un dialogue fructueux et la reprise, le prolongement de nos aides à l'apprentissage par l'entourage familial de chacun des élèves.

3. LES PREMIERS CONTACTS

L'institutrice organise, avec notre participation, une matinée classe ouverte. Sept familles (un tiers) sont présentes pour assister à cette demi-journée de classe ordinaire: séquences de lecture, de mathématiques, de copie, d'expression orale et écrite...

Nous nous présentons aux parents de la manière suivante: «Nous sommes des chercheurs qui veulent mieux comprendre comment les enfants apprennent à lire»; «nous tentons, avec l'institutrice, de trouver ce qu'on peut faire pour que tous les enfants apprennent». «Nous nous proposons de vous montrer, à l'école ou chez vous, le travail que nous faisons avec votre enfant.»

Les premiers rencontres ont lieu avec ces sept familles. Dans un deuxième temps, nous contactons les autres parents par téléphone — qui est le moyen de communication le plus efficace dans les relations entre les professionnels et les familles du quartier.⁴ Ces contacts sont aisés avec la totalité des parents: tous sont avertis de notre activité par leur propre enfant et par l'un des parents présents à la journée classe ouverte.

Nous proposons de rencontrer chaque famille à l'école ou à la maison, selon leur préférence et à un moment où les parents sont disponibles (le plus souvent le samedi). Nous demandons qu'il y ait au moins une personne parlant français et, éventuellement, celle(s) qui aide(nt) l'enfant sur le plan scolaire.

Durant cette phase de prise de contact, nous faisons trois remarques principales: 1) les relations et les rendez-vous se sont réalisés avec une grande facilité, le plus souvent à la maison; 2) la plupart des parents — sauf trois — ont évoqué le soutien scolaire apporté à leur enfant au sein de la famille; 3) les enfants et les parents ont manifesté un vif intérêt envers notre intervention.

Ainsi, la maman de Rachida, contactée par téléphone un samedi vers 10 heures nous a contacté tout de suite après le déjeuner. A 14 heures, à notre arrivée, des piles de gâteaux «fabrication

⁴ A noter que les vingt et un foyers disposent du téléphone. Un constat semblable avait été fait par la responsable du club de prévention intervenant sur la cité.

maison» nous attendent. Ou bien c'est Zakaria, petit Marocain quasiment non francophone, à qui nous avons laissé notre numéro de téléphone par écrit: le soir même, à 21 heures 30, nous recevons l'appel du père: il nous fixe un rendez-vous pour le samedi suivant et il a déjà «demandé son après-midi» à son employeur pour être présent. Quand nous lui suggérons de trouver un autre moment pour lui éviter de perdre une demi-journée de travail, le papa insiste: «Non, non, ce n'est pas du temps perdu, je suis bien content.» C'est aussi la majorité des enfants et des parents qui nous sollicitent fréquemment: «Tu avais dit que tu allais venir, mon père il t'attend», «Il faut revenir, la semaine prochaine si vous voulez», etc.

4. LES SEANCES DE TRAVAIL AVEC L'ENFANT ET SA FAMILLE

Il s'agit d'une «leçon particulière montrée et expliquée aux parents», résuma un jour un instituteur de l'école. Plus précisément, nous intervenons à plusieurs niveaux: (a) Apporter des aides à l'apprenti lecteur que nous invitons à lire un (ou plusieurs) petit livre de littérature enfantine (type «Je lis tout seul», O.C.D.L.). Nous essayons — en présence des parents — par nos stimulations et nos interventions verbales, d'aiguiller et d'aiguillonner la mise en place d'une stratégie de lecteur chez l'enfant, à savoir: (1) questionnement de l'écrit proposé; (2) combinaison entre une activité de prise d'indices graphiques divers et une opération d'anticipations ou d'intuitions sémantiques; (3) reconstruction du sens de l'énoncé écrit; (b) Discuter avec le (les) parent(s) — devant l'enfant — des comportements de lecteur du jeune apprenant et du sens de nos propres aides; (c) Susciter le désir de poursuivre ces activités de lecture et de coopération (entre lecteur et apprenti) en offrant à l'enfant — devant ses proches — «un livre pour lui, pour lire à la maison» (un conte du genre «Les Trois Petits Cochons», «Boucle d'Or»...)

Le plus souvent, la séance a lieu autour d'un verre de thé à la menthe, avec des petits gâteaux préparés spécialement par la maman, devant toute la famille réunie, y compris les nourrissons, le biberon à la bouche.

5. DES «HISTOIRES D'ENFANTS»

Hanifa A. — Elle était perçue par la maîtresse et par nous comme faisant partie de ceux qui démarrent mal le C.P., qui semblent «à la traine» durant les deux premiers mois, des timides qui ne participent pas et progressent apparemment peu. Son père était présent lors de la classe ouverte. Pour ces deux raisons, il est l'un des tout premiers contactés: à sa demande, la séance se déroule un samedi matin à l'école, dans une salle libre.

Nous commençons à travailler avec Hanifa, le papa regarde, puis, peu à peu, il entre «dans le jeu». A son tour, il utilise la technique des questions aiguilleuses — aiguillonantes: «Pourquoi tu crois que c'est écrit 's'amuse'?', «Qu'est-ce que tu crois que c'est écrit ici?» «Essaie de penser à l'histoire, de deviner», «Pourquoi ça ne peut pas être «rouge» ici?» etc. Après la discussion avec nous, au moment de partir, il dit à Hanifa: «On va bien travailler.»

Une semaine après, nous constatons avec l'institutrice une amélioration sensible dans l'attitude d'Hanifa en classe et dans ses performances en lecture. Par la suite, elle est devenue membre du groupe des meilleurs lecteurs de la classe.

Comment expliquer un tel changement? Nous disposons de quelques données qui nous permettent d'avancer des hypothèses sur le processus enclenché. Au cours du dialogue, Monsieur A. nous a fait part de trois réactions ou attitudes qu'il avait fréquemment à la maison:

Devant les réponses parfois (souvent?) inadéquates de sa fille, il pensait que celle-ci était bête ou qu'elle y mettait de la mauvaise volonté, ou que c'est lui qui s'y prenait mal... et peut-être «les trois à la fois».

«Je faisais pareil que vous, sans bien savoir pourquoi, sans savoir si c'était bien.»

«Je ne voulais plus faire travailler Hanifa... Son petit frère avait abimé ses livres et ses cahiers... Je m'énervais trop.»

L'entretien permit de dédramatiser et d'explicitement la situation et les comportements observés. Monsieur A. réalisa que:

Les erreurs de sa fille, loin d'être aberrantes, étaient communes à la plupart des enfants

découvreurs d'écrits et l'expression de «théories» intelligentes.

Les aides qu'il apportait auparavant étaient pertinentes.

Certains obstacles rencontrés pouvaient être surmontés grâce à des mesures simples (par exemple donner aussi un livre au jeune frère d'Hanifa).

La démarche du dialogue (entre les trois parties prenantes apprenant, professionnels de la pédagogie, parents) et de l'explicitation (consistant pour chacun des trois partenaires à verbaliser, préciser ses conceptions et ses conduites) semble avoir joué un rôle déterminant pour «débloquer» une situation «pathogène» (dominée par la tension, l'anxiété, la culpabilité), pour «dénouer» un système de relations et de comportements jusque-là «paralysant» (inhibant les initiatives de l'enfant et du père).

Driss B. — La séance a lieu autour de la table dans la salle à manger, avec toute la famille présente, bébé compris. Après trois quarts d'heures de travail avec Driss, la mère intervient: «Moi je fais pareil, mais là (dans l'intervention du chercheur), il y a le savoir-faire.» Elle précise ensuite son commentaire: «Nous, on s'énerve plus, on a moins de patience. Maintenant, je ne m'énerverai plus.» Voir les chercheurs à l'oeuvre dans une tâche proche de son expérience personnelle avec son fils, les entendre justifier cette forme de soutien, l'a aidée à légitimer et théoriser sa propre pratique et, semble-t-il, à la perfectionner. Ce qui est sûr, c'est que Driss — qui redoublait le C.P. — est rapidement apparu comme l'un des meilleurs lecteurs des cours préparatoires.

Zakaria C. — Nous étions, courant octobre, assez pessimistes quant à son devenir scolaire immédiat. Il était arrivé en France depuis un an et il avait beaucoup frappé les institutrices de l'école maternelle par ses difficultés d'adaptation (le fait qu'il mange souvent du sable et de la terre» en grande section était cité par toutes). Après deux mois de C.P., il se distinguait nettement par sa très mauvaise maîtrise du français parlé et par son incompréhension des tâches scolaires (il pensait, par exemple, qu'on pouvait lire les yeux fermés).

C'est le père, lors d'une démarche auprès de l'institutrice, qui a réclamé notre venue chez lui. Un samedi après-midi printanier, pendant près d'une heure et demie, cet enfant, qui avait la réputation d'être complètement «perdu» et instable, travaille sans relâche, avec un mélange d'acharnement et de jubilation que nous ne pouvons freiner («On s'arrête pour aujourd'hui», proposons-nous. «Non, on continue»). Heureusement, l'arrivée du thé et des gâteaux nous sauve (nous chercheurs) du surmenage!

Monsieur C. est très actif, lui aussi, tout au long de la séance. Quand Zakaria semble hésitant ou en difficulté, le père lance une question ou une remarque qui met l'enfant sur la voie. La mère, elle, reste debout ou s'occupe du thé, mais elle est constamment attentive. Cette femme, illettrée et ne parlant pas français, demande de temps en temps à son mari de lui traduire certains échanges ou de lui expliquer quelques détails.

Le lundi suivant — soit deux jours après — Zakaria avait fait des progrès manifestes en lecture! Fier et heureux, il nous informe qu'il a passé «le samedi soir et le dimanche» à lire, avec son père, le livre que nous lui avons donné (*Le Loup et les sept chevreaux*). Il nous dit aussi que sa mère était présente, encourageante et qu'elle lui a raconté «la même histoire en marocain». Zakaria est conscient d'avoir progressé («Je sais mieux lire à présent») et du rôle de ses parents. A notre question («Comment tu as fait pour savoir tout ça?»), il répond: «Mon père et ma mère, ils m'ont aidé.»

Par la suite, Zakaria nous a parlé régulièrement de ses «lectures» à la maison et des aides parentales. Il est passé au C.E.I. sans encombre, il est devenu un lecteur émérite et il a commencé à «lire des histoires» à sa soeur Hayat qui est en grande section.

De cette «histoire particulière», on peut, pensons-nous, tirer quelques considérations générales:

Les pronostics pessimistes, parfois portés dès le début du C.P., doivent être traités avec prudence, voire suspicion. Dans certains cas, ils deviennent des raisonnements mécanistes et fatalistes. Il est en effet tentant et courant de tenir l'argumentation suivante: étant donné que cet enfant ne possède pas les prérequis (langage, psychomotricité) nécessaires à l'apprentissage

de la lecture et que sa mère est non francophone et analphabète, comment voulez-vous qu'il sache lire en fin de cycle préparatoire? La création d'événements et de conditions favorables peut, bien souvent, contrebalancer des «déterminants» psychiques ou socioculturels jugés négatifs au départ.

Des progrès cognitifs spectaculaires apparaissent quand une mobilisation intense des acteurs concernés (apprenant, professionnels, cellule familiale) s'opère de manière convergente à propos de l'objet d'apprentissage. Il semble y avoir alors des «coups d'accélérateur» au processus d'acquisition.

Des individus (enfants et adultes) présumés peu aptes à s'investir dans l'apprentissage ou l'enseignement de la langue écrite peuvent manifester une soif de savoir et de réussir et des compétences étonnantes quand ils ont le «pouvoir» de les exprimer.

Naïma D. — D'après l'enseignante, c'est une élève «moyenne», à la progression «fragile». Quand nous arrivons pour notre séance de travail, une fois de plus, toute la famille (les parents et six enfants) est rassemblée autour de la grande table. Madame D. ne parle pas français mais elle est constamment souriante et vigilante. Madame D. nous dit qu'il n'a pas le temps d'aider Naïma car il travaille beaucoup, y compris les samedis et, semble-t-il, les dimanches. Lui aussi a demandé «son après-midi à son patron». L'ainé, Farid (treize ans) est scolarisé au collège mais paraît plus intéressé par «la bande de copains de la cité» que par la question scolaire. Djamilia (neuf ans) est en perfectionnement, à la suite d'un échec massif dans les apprentissages premiers. «Personne n'aide Naïma à la maison», disent-ils tous.

Pourtant, Madame D. nous fait visiter une petite pièce qu'il a aménagée pour ses enfants. Il a récupéré un bureau métallique, des sièges et du petit matériel pour qu'ils puissent faire leur travail scolaire. «Naïma, elle s'y met tous les jours (à son bureau) et elle ne le quitte pas», commente Madame D. avec fierté. Et il continue en vantant les mérites de sa fille: «Elle est intelligente, elle comprend tout», etc. Elle était porteuse des espoirs des parents, elle était désignée comme «l'intellectuel(le)» de la famille. «Et celui-là aussi, il se fera bien», ajoute-t-il

en montrant un bambin de deux ans qui n'a pas pipé mot, mais qui n'a pas perdu une miette de toute la séance. «Quand on ira cet été au Maroc, c'est Naïma qui sera à côté de moi dans la voiture, c'est elle qui tiendra la carte (routièrre)» conclut Madame D.

Nous entamons alors une discussion avec Farid (tout en buvant le thé à la menthe, bien sur!); nous lui expliquons que Naïma a «un peu de mal» en lecture-écriture, et que s'il pouvait l'aider dans ce domaine, elle ferait certainement des «grands progrès». Farid s'engage à apporter un soutien régulier à sa jeune soeur. L'engagement sera tenu.

Depuis Naïma a fait une bonne fin de C.P. et un C.E.I. satisfaisant.

Nous nous bornerons à deux commentaires à propos du «cas Naïma»: Même lorsque le soutien scolaire au sein de la famille semble inexistant, des modalités d'aides «indirectes» peuvent être présentes: par exemple, les parents accordent une large place aux activités scolaires de l'enfant, ils fournissent des efforts matériels importants (sur le plan financier ou sur celui des conditions de travail de l'écologiste); ils lui proposent un statut valorisé («Celui qui est fait pour les études»); ils élaborent à son sujet un projet scolaire — et social? — positif («Il doit réussir», «ce sera quelqu'un»).

Les aides familiales aux apprenants ne se limitent pas aux interventions des parents. Dans bien des cas, les grands frères ou les grandes soeurs peuvent jouer un rôle décisif.

Dans ces quatre exemples, on constate que l'intervention des chercheurs est relayée, parfois démultipliée, par plusieurs «personnes-ressources» du milieu familial. Il n'en est pas toujours ainsi.

Chez Mohamed, Sabira et Gonul, une seule rencontre a été insuffisante pour dégager ces points d'appui, ces moniteurs ou ces tuteurs familiaux. La disponibilité nous a manqué pour éviter l'écueil d'une action ponctuelle, d'une «rencontre sans lendemain». En fin de C.E.I. ces trois enfants éprouvent toujours de sérieuses difficultés scolaires.

Mohamed E. est représentatif de cette catégorie d'enfants. Depuis la maternelle, il est signalé

pour des troubles du comportement et un déficit logico-verbal; il est «suivi» depuis deux ans dans un centre médico-psychologique. Son frère Mustapha (onze ans) est en classe de perfectionnement, il vient tout juste de maîtriser le savoir-lire. Le père et la mère, algériens sont tous les deux analphabètes, en arabe et en français.

Quand les garçons rentrent de l'école, la consigne est de ranger soigneusement le cartable dans le vestibule jusqu'au lendemain matin 8 heures. Les parents s'intéressent à la scolarité de Mohamed, mais leur stratégie nous apparaît mal adaptée. Devant la médiocrité des résultats scolaires de son fils, Monsieur E. oscille entre plusieurs conduites peu opérationnelles: tantôt il bat et punit Mohamed, tantôt il accuse violemment les enseignants, tantôt il attend la solution miracle des médecins du centre de soins... Puis il revient exprimer son estime et son impuissance à l'institutrice!

Faute de temps et de force, nous n'avons pu que constater le lien entre la stratégie cognitive — scolaire de Mohamed et celle de son père (rapport à l'école, intervention auprès de l'apprenant), et leur égale inadéquation.

Mais dans leur majorité, les enfants ont manifesté de manière éclatante des progrès, à la fois dans leur appropriation de l'écrit et dans leurs attitudes d'«aideurs» ou de «formateurs» auprès d'autres apprenants. Après avoir profité de ces échanges stimulants au sein de la famille, beaucoup semblent avoir intégré la démarche d'aide aux apprentissages. Ainsi Gerdani, jeune Arménienne non francophone entrée au C.P. en cours d'année: après avoir progressé rapidement dans la maîtrise du français parlé et écrit, elle emploie à son tour la technique de soutien dont elle a bénéficié (avec nous-mêmes et une de ses cousines) pour aider sa mère qui a décidé d'apprendre à lire et écrire. De même, Danilo, qui nous sollicite de temps en temps pour discuter de «ses problèmes de formateur» et pour améliorer ses procédés d'entraide auprès des lecteurs malhabiles de la classe: «Je comprends pas pourquoi Mohamed il comprend pas. Je lui explique (...) il continue à se tromper. Qu'est-ce que je dois faire?» Il faudrait citer aussi Ahmed, Haouaria, Abderrhamane, etc., qui étonnent les instituteurs par leur compétence, leur initiative et leur plaisir quand ils aident les élèves de grande section maternelle à «écrire des histoires».

6. LA DIVERSITE CULTURELLE ET FAMILIALE

Tous ces enfants appartiennent au même milieu socio-économique: leurs parents sont immigrés, originaires des zones rurales du Maghreb, leurs pères sont ouvriers peu qualifiés, leurs mères sont femmes au foyer, tous habitent le même grand ensemble plus ou moins dégradé. Généralement, les professionnels du système scolaire (enseignants, administrateurs, chercheurs...) ne retiennent que l'aspect homogène de cette population. On ne compte plus les données statistiques sur la liaison entre performances scolaires et niveau socio-économique des parents; on est submergés d'études comparatives entre les résultats moyens des catégories sociales favorisées et ceux des enfants d'ouvriers: on assiste à une explosion de réflexions en tous sens sur l'entité «enfants de travailleurs migrants». La plupart de ces approches omettent une dimension essentielle: les différences intra-catégorielles, l'hétérogénéité des pratiques culturelles (en particulier dans le rapport au système scolaire, dans les stratégies familiales de soutien para-scolaire et dans le rapport à l'écrit) à l'intérieur d'un groupe social (ici celui des travailleurs immigrés d'un «îlot sensible»).

Nos observations et l'évaluation des comportements de lecteurs de cette vingtaine d'élèves permettent de penser qu'une partie des enfants d'ouvriers immigrés obtient des résultats en lecture tout à fait comparables à ceux des écoliers appartenant aux «classes moyennes».⁵ Par contre, une frange de cette même catégorie sociale rencontre des difficultés importantes (de même que leurs instituteurs), difficultés qui vont de pair avec des pratiques culturelles du noyau familial (à propos des apprentissages scolaires) fort éloignées des modèles et des attentes de l'école. Dans notre échantillon, les très mauvais lecteurs à la mi-C.E.I. sont les enfants qui ont, chez eux, le moins de rencontres avec l'écrit et le moins d'interactions autour de l'écrit avec des partenaires enfants ou adultes. L'examen des progressions spectaculaires (voir Zakaria, Hanifa...) ou des insuccès notoires (tel Mohamed),

⁵ Constat qui va dans le même sens que les conclusions de P. Mondon, Sigès, *Cahiers de l'Éducation nationale*, 26, juin 1984, et de S. Boulouet & D. Fradet.

met en évidence, nous semble-t-il, le rôle capital de l'aide aux apprentissages donnée au sein de la famille et des personnes-ressources (servant de moniteur à l'apprenti lecteur et de relais à l'action des professionnels). Ces deux phénomènes (nature du soutien, présence d'individus points d'appui) ne sont pas liés directement ou mécaniquement au niveau socio-économique du groupe, mais dépendent plutôt de la configuration de la famille (e. g. la présence de grands enfants) et de ses stratégies parascolaires (e. g. le degré et la nature des interventions dans les processus d'acquisition du jeune écolier).

Face à un sociologisme simplificateur et catastrophiste fort répandu, il nous paraît utile d'insister sur quelques points évoqués précédemment, quitte à verser, aux yeux de certains lecteurs avertis, dans les aphorismes ou le rappel d'évidences: (a) Il n'y a pas une relation causale directe entre l'origine socioprofessionnelle des enfants de notre échantillon et leurs performances en lecture en fin de cycle préparatoire. Les différences interindividuelles à l'intérieur d'un groupe social sont aussi importantes que les différences de moyennes entre catégories socio-économique; (b) Des remarques similaires s'appliquent aux pratiques culturelles — parascolaire des familles de travailleurs immigrés rencontrés; (c) Non seulement notre étude tend à confirmer l'importance du soutien familial dans la réussite en lecture au C.P., mais elle suggère aussi que certaines actions parascolaires peuvent avoir des effets positifs quasi immédiats, en ce qui concerne l'adaptation et les performances des jeunes élèves à l'école. Ces temps forts, ces instants privilégiés agissent comme des «coups de fouet», des accélérations brutales dans la construction du savoir-lire de l'enfant; (d) Dans la plupart des foyers, il a été aisé de s'appuyer sur des individus-ressources pouvant développer une relation d'aide à l'apprenti lecteur de la famille. L'intervention des chercheurs a pu alors catalyser les énergies et les compétences (individuelles ou collectives) de la cellule familiale; (e) La majorité des enfants ont fait des progrès spectaculaires, aussi bien dans leur position de formé (ou d'apprenant) que dans celle, ultérieure, de formateur (ou de moniteur). Le principe de l'entraide développé en classe et à la maison semble faire «boule de neige»: les ex-aidés tendent à se

transformer en aides auprès des lecteurs novices ou maladroits.

7. LES RAPPORTS FAMILLES-ÉCOLE-CHERCHEURS

7.1. *Des relais nouveaux*

L'institutrice organise en mai un second samedi classe ouverte.⁶ Cette fois-ci, la moitié des familles est représentée. Plusieurs jeunes enfants et bébés sont là, ainsi que trois grandes soeurs venues avec des «copines» du collège, assister aux leçons et au «lunch» qui suit. Quelques parents ont signalé qu'ils ne pouvaient être présents (travail du père, nourrisson à soigner...)

Cet événement nous semble remarquable pour plusieurs raisons: (a) Le taux de participation des parents est largement supérieur aux prévisions des instituteurs, neuf ou dix mois plus tôt; il est tout à fait satisfaisant, comparé aux chiffres recueillis dans des quartiers résidentiels; (b) La présence spontanée de quelques adolescentes est l'amorce d'un élargissement du travail de liaison école élémentaire/familles. Pourquoi toujours se fixer sur les seules relations enseignants-parents? Dans les conditions particulières de l'émigration notamment, les frères et soeurs aînés ne pourraient-ils aussi être pensés comme «interlocuteurs valables», comme partenaires-ressources de l'école? (c) L'existence de ce type de réunion concrétise, aux yeux des «usagers» et des enseignants de l'école, la convergence entre le travail mené par les chercheurs, notre action apparaît comme une contribution ou un complément à celle de l'institutrice (ou de l'école) recherchant la collaboration avec les familles.

7.2. *Dissiper les malentendus*

Au cours d'entretiens en décembre, quelques parents expriment leurs craintes, ou leurs réticences à l'égard du groupe scolaire. M.F. explique les motifs de son inquiétude: l'école lui

⁶ En fait, la matinée fut préparée par l'ensemble élèves+enseignante. La lettre d'invitation, rédigée collectivement, était signée «l'institutrice et les élèves du C.P.».

semble réservée aux immigrés alors qu'à proximité, d'autres établissements sont composés quasi exclusivement de Français de souche. Par ailleurs, les enfants du C.P. ne travaillent pas sur des abécédaires ou des manuels de lecture. M.F. en déduit qu'il s'agit d'une école «spéciaux» avec un programme et des activités «spéciaux», et qu'en particulier, l'acquisition de la lecture-écriture ne figure pas parmi les objectifs prioritaires des instituteurs de C.P.

Cette déclaration produisit une forte «secousse» chez la maitresse, elle qui plaçait au centre de ses préoccupations la maîtrise du savoir lire par tous ses élèves. La réflexion à trois sur cet «incident» conduisit à modifier la stratégie de communication avec les parents utilisée par la maitresse. Elle s'efforça par la suite de (a) fournir des repères permettant aux parents de saisir l'action pédagogique de l'institutrice et l'activité qu'elle propose aux enfants: cahiers, manuels, bilans scolaires; (b) expliciter clairement et fréquemment les objectifs de l'enseignante et l'intérêt didactique des activités qu'elle propose aux enfants: pourquoi cette sortie au marché? Pourquoi un atelier avec des élèves de grande section?

7.3. Réajuster les orientations pédagogiques

Au moment de notre intervention dans le groupe scolaire, deux conceptions dominantes coexistaient chez une majorité d'instituteurs. D'un côté, ils avaient tendance à privilégier l'aspect «compensation des handicaps»; par exemple, les enseignantes de l'école maternelle avaient envisagé un «projet sieste» pour l'ensemble des élèves, basé sur l'idée que «ces enfants-là» ne dorment pas suffisamment à la maison. D'autre part, ils étaient enclins à privilégier des activités festives et artistiques «interculturelles» (musique, spectacles) pour mieux se lier à la population (enfants et adultes).

Dans de nombreux entretiens, les parents nous ont manifesté leur mécontentement: «On n'envoie par nos enfants à l'école pour dormir! «A l'école maternelle on ne fait que jouer, les enfants prennent de mauvaises habitudes.» «Qu'est-ce que c'est que cette école où on fait des fêtes au lieu de travailler»... La plupart demandait surtout trois choses aux enseignants:

qu'ils «s'occupent bien» de leurs enfants, qu'ils leur «apprennent à lire et écrire en français», qu'ils informent les familles de leur projet et de leur travail pédagogique.

Lorsque nous avons transmis ces remarques aux enseignants,⁷ un débat collectif s'est engagé — pas partout et pour tous, mais au moins dans quelques lieux — réflexion qui a entraîné certaines réorientations des projets éducatifs. A l'école maternelle en particulier, l'opération «sieste pour tous» a été abandonnée, une plus grande attention a été apportée aux activités «propédeutiques» (i. e. préparatoires à l'enseignement du C.P.) et aux contacts — échanges avec les parents (e. g. samedis classes ouvertes, cahier de correspondance) dans les grandes sections.

7.4. La prise en compte des aides familiales

Nous avons indiqué au début, qu'à notre avis, toute aide familiale, tout apport de l'entourage extrascolaire, sont utiles à l'apprenti lecteur. Encore faut-il que les parents et l'enseignant en soient aussi conscients ou convaincus! A quoi servirait de mentionner les interventions du milieu familial si elles sont rejetées ou contestées par les professionnels de la pédagogie de la lecture, si elles sont dévaluées ou mises en doute par les proches de l'enfant? Si les uns et les autres pensent que «ce n'est pas comme ça qu'il faut faire», qu'ils ne savent pas s'y prendre» ou qu'ils n'ont pas «les capacités voulues», une action comme la nôtre serait sans doute vouée à l'échec.

Des le début, nous avons entrepris de faire partager par l'institutrice nos deux hypothèses principales, nos deux formules sur la diversité des partenaires et des savoirs (cf. p. 150). Ces deux idées se sont ainsi trouvées au coeur du «contrat» établi entre nous et la maîtrise.

Par exemple, elle s'est rendu compte que beaucoup d'enfants et de parents accordaient une place importante à l'alphabet et à la connaissance des lettres: plusieurs élèves les avaient appris à la maison. Plutôt que d'ignorer

⁷ Cette information a eu lieu dans quatre structures: les réunions avec M. Gazal dans l'école, les stages à l'école normale, le groupe de travail «lecture» de la Z.E.P., l'équipe d'animation.

— voire de mépriser — ce type de savoir, comme c'est parfois le cas à l'école, elle s'est posé deux questions: Comment utiliser ces acquis en classe? Comment s'en servir pour aider l'enfant à construire une stratégie de lecteur pertinente?

Ces quelques exemples illustrent rapidement les changements des pratiques pédagogiques et de l'organisation de la vie scolaire mis en acte par des instituteurs au cours de l'année. Ils traduisent en fait que, parallèlement à notre action en direction des familles, en liaison avec elle, une évolution des conceptions et des façons de faire des instituteurs proches de nous a eu lieu.

8. CONCLUSION: RECHERCHE ET ENSEIGNEMENT

Quelles conclusions ou quelles perspectives tirer de cette recherche? Il n'est pas question de faire de notre action un «modèle» à suivre ou à imiter par les instituteurs, comme on le faisait naguère avec les «leçons modèles». Nous ne leur proposons pas de consacrer leurs samedis ou leurs soirées à faire du porte-à-porte. Mais nous croyons qu'il est possible d'établir des transferts, des transpositions entre un travail de ce type mené par des chercheurs et celui des enseignants. Disant de ces faits et de ces

analyses, que peut faire un instituteur confronté au problème de l'apprentissage de la lecture?

Nous n'avons pas la prétention de répondre à cette question car nous estimons que les chercheurs ne sont pas des «gens qui ont réponse à tout» et qu'ils n'ont pas à parler à la place des principaux intéressés. Mais ils peuvent — doivent — transmettre leurs hypothèses et leurs résultats et indiquer des axes de réflexion possibles à l'ensemble des acteurs du champ scolaire. Nous nous contenterons, pour terminer, de poser trois questions-jalons: (1) Ne faut-il pas déplacer les débats sur les «méthodes de lecture» pour se demander si l'essentiel n'est pas ailleurs, en particulier dans l'implication et la coopération des différents acteurs concernés? (2) Ne serait-il pas opportun d'éviter l'enfermement dans la relation duelle enseignant-enseigné, si chère à nombre de «spécialistes», pour tenter de (re)construire plus solidement «le lien social» entre les protagonistes de l'acte éducatif, notamment entre apprenants, enseignants et familles? (3) Ne faudrait-il pas refuser la primauté de l'optique déféctologique (rééducations, enseignement spécial...) ou de la perspective socio-éducative (expression, animations artistiques...) et approfondir davantage la démarche interpartenaire autour des apprentissages instrumentaux, si l'on souhaite construire une pédagogie de la réussite en «milieu défavorisé»?