

De la BCD au milieu familial : développement de la communication et apprentissages langagiers. Une expérience d'animation " parents / école " pour l'accompagnement du livre pour des enfants de maternelle

Séverine Gateau

► **To cite this version:**

Séverine Gateau. De la BCD au milieu familial : développement de la communication et apprentissages langagiers. Une expérience d'animation " parents / école " pour l'accompagnement du livre pour des enfants de maternelle. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 2006, pp.09-32. hal-02406754

HAL Id: hal-02406754

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406754>

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**DE LA B.C.D. AU MILIEU FAMILIAL :
DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION
ET APPRENTISSAGES LANGAGIERS.
Une expérience d'animation « parents / école »
pour l'accompagnement du livre
pour des enfants de maternelle ¹**

Séverine GATEAU

Le mémoire de Séverine Gateau mérite, me semble-t-il, d'être porté à la connaissance des stagiaires et directeurs de mémoires de l'IUFM non seulement parce qu'il présente les qualités que l'on peut attendre d'un « bon » mémoire (réflexion méthodique, dispositif d'expérimentation, relevés et analyse des résultats, efforts d'interprétation) mais surtout parce qu'il procède d'un véritable engagement dans un dispositif, délibéré et bénévole, de sollicitation des parents vers une prise en charge, par le biais des moyens que la BCD peut mettre à leur disposition (prêt de livres pour un week-end) d'une médiation entre leurs enfants et l'écrit, médiation dont les retombées sont d'abord profitables aux parents eux-mêmes, en l'occurrence de par leur absence de scolarisation longue, ceci ayant pour conséquence une amélioration appréciable du regard que ces parents peuvent porter sur l'école de leurs enfants et sur le partenariat éducatif qui peut ainsi se mettre concrètement en place.

Jacques Lambert
directeur de mémoire

L'apprentissage du langage est un des objectifs principaux de l'école maternelle. L'accès à une bonne maîtrise de la langue est indispensable afin d'assurer à l'enfant la réussite scolaire et, par là-même, son insertion dans la vie sociale. Cependant, il est nécessaire, voire primordial, de reconnaître l'importance du rôle joué par le milieu familial dans cet apprentissage.

1. Les annexes ne sont pas reproduites [NDLR].

Par ailleurs, le livre, qui appartient à la culture scolaire, s'est révélé être un excellent support d'activités orales. De plus, il prépare l'enfant à l'entrée de la culture de l'écrit.

C'est pourquoi nous avons fait l'hypothèse qu'une interaction entre l'enfant et sa famille peut se produire autour d'un livre, créant une véritable situation de communication et d'échanges. Ainsi l'enfant pourrait explorer les pouvoirs du langage et l'expérimenter, développant de la sorte ses capacités langagières, et les familles pourraient changer d'attitude face à l'écrit, donc face à l'école.

C'est pour cela qu'un dispositif d'animation en direction des familles et des enfants autour du prêt de livres de la BCD² a été mis en place dans une maternelle située en ZEP³.

Le lecteur comprendra que ce travail a demandé la collaboration de nombreuses personnes ; qu'elles soient ici remerciées pour leur soutien et leur patience.

1. Mise en perspective théorique

1.1. L'enfant et le langage

Le développement mental, cognitif de l'enfant est étroitement lié à l'évolution de son langage. Le retard ou les troubles de l'acquisition du langage accompagnent souvent des troubles psychologiques ou organiques et provoquent un retard dans le développement intellectuel de l'enfant.

L'acquisition du langage se met en place progressivement. Les gazouillis du bébé laissent la place aux mots, aux mots-phrases, enfin au langage « syntaxiquement » structuré.

Apprendre à parler suppose une activité mentale permettant de faire correspondre un objet, un acte, une pensée à une émission sonore. Le langage est donc un système complexe à la base des activités intellectuelles de représentation.

Au cours de la maternelle, les progrès langagiers de l'enfant sont impressionnants ; cependant, ces progrès sont très variables d'un enfant à l'autre.

1.1.1. La place du langage à l'école

Il est clair que, si la langue orale s'acquiert naturellement, les enfants sont loin d'être égaux quant à la richesse et la diversité des ressources linguisti-

2. Bibliothèque centre de documentation.

3. Zone d'éducation prioritaire.

ques. Souvent limités à un registre particulier, à un lexique étroit et à une syntaxe rudimentaire, ils disposent rarement des outils et des conduites leur garantissant la réussite en la matière. C'est pourquoi est née l'idée d'un enseignement de la langue orale dont les étapes sont établies dans la définition des cycles de 1991 et les programmes de 1995 :

« Pour apprendre à lire et à écrire, l'enfant doit d'abord avoir un usage efficace de la langue parlée, celle qui est nécessaire aux activités quotidiennes et à la communication ordinaire. C'est en ce sens que se justifie l'effort pour scolariser à deux ans des enfants de milieux défavorisés, première garantie d'un apprentissage ultérieur. »⁴

Laurence Lentin affirme également à ce sujet que « savoir parler est préalable à apprendre à lire et à écrire » et que « ce n'est pas en lisant, c'est en parlant que l'enfant apprend à parler »⁵. Cette opinion est partagée par d'autres auteurs comme Jean Foucambert.

La transmission pédagogique, à tous les niveaux de la scolarité, passe largement par le langage et commence à s'exercer à l'école maternelle où l'enfant est amené à en faire l'apprentissage.

En général, lorsque les enfants arrivent à l'école maternelle, certains construisent des phrases simples, accompagnées parfois d'une subordonnée relative ; d'autres sont au stade des mots isolés et d'autres restent très silencieux. L'enseignant doit tenir compte de cette disparité langagière s'il ne veut pas que cette situation se perpétue.

Cependant, pour les enfants créolophones en maternelle, la prise de parole, qu'il s'agit avant tout d'encourager, s'intègre dans une pédagogie concertée du langage où la compétence de communication n'a pas à s'appuyer sur le seul code du français. Les attentes des enseignants quant à la norme freinent trop souvent les initiatives des élèves lorsqu'ils sont systématiquement invités à passer du créole au français. Lorsque l'enfant parle en créole, l'enseignant peut et doit répéter son énoncé en français sans exiger une répétition de la part de l'enfant. En effet, dans l'appropriation de ce savoir, la place de l'erreur ne doit pas être négligée. Faire des erreurs est le seul moyen pour l'élève de tester la nouvelle langue et de repérer les différences qu'elle présente par rapport à sa langue maternelle. Liées à l'interférence des deux langues, ces erreurs apparaissent comme des preuves d'exploration et des manifestations d'apprentissage.

4. Ministère de l'Éducation nationale, *La Maîtrise de la langue à l'école*, Paris, CNDP, 1992, p. 129.

5. L. Lentin, *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : où ? Quand ? Comment ?*, Paris, ESF, 1994 (11^e édition).

L'apprentissage de la langue orale n'est pas spécifique à l'école maternelle. Lors de ces premières années à l'école, il est important que l'enfant développe sa capacité à communiquer puis, tout au long de sa scolarité, il continuera à enrichir son comportement d'orateur.

1.1.2. L'apprentissage du langage

Apprendre à parler ne se limite pas à apprendre une langue, mais c'est aussi apprendre les usages sociaux, culturels et linguistiques de la société dans laquelle on vit. L'enfant construit sa place dans le groupe et aux yeux de l'adulte par le langage.

C'est parce que l'on a quelque chose à dire que l'on prend la parole avec une intention précise qui structure cette prise de parole et l'organise d'une manière adaptée à son auditoire. Le langage est une reconnaissance sociale : l'enfant apprend à parler dans le milieu où il est élevé et qui lui impose une langue donnée. En apprenant à parler, il apprend d'ailleurs certaines modalités de penser et son niveau intellectuel sera toujours plus ou moins lié à la richesse de son langage.

L'acquisition du langage par l'enfant semble résulter de l'action conjointe d'une aptitude à la symbolisation et du stimulant extérieur, de l'entourage.

La langue est une partie du système par lequel les adultes transmettent la culture. L'acquisition du langage est donc en rapport direct et constant avec l'acquisition que l'enfant fait de sa culture.

1.2. La fréquentation des écrits

« Faire accéder tous les enfants au monde du livre et de l'écrit. C'est un devoir de l'école. »⁶

1.2.1. La BCD

Dans l'esprit de ses premiers concepteurs, la BCD devait porter remède à l'échec scolaire en général et à l'échec en lecture en particulier grâce à la réduction de l'écart culturel et à la mise à disposition du plus grand nombre de la culture de l'écrit.

On peut définir la BCD comme un local aménagé et organisé qui rassemble tous les livres, les documents, le matériel pédagogique et audiovisuel ; c'est à la fois le centre de ressources de l'école, un lieu de culture, ainsi qu'un lieu de communication par l'affichage de documents scolaires ou ex-

6. Ministère de l'Éducation nationale, Observatoire national de la lecture, *Livres et apprentissage à l'école*, Paris, CNDP, 1999.

trascolaires. C'est également un lieu de rencontres entre petits et grands et entre tous les partenaires de la communauté éducative. La mise en place d'une BCD dans l'école doit entraîner de grandes modifications comme l'ouverture de l'école sur son environnement : « La BCD est le lieu privilégié pour accueillir les animations avec la participation d'intervenants extérieurs (parents, ...) à destinations des enfants et des adultes du quartier, autour des thèmes des livres et de la lecture. »⁷

La BCD est par conséquent un lieu d'animation largement ouvert sur les partenaires extérieurs de l'école auquel elle reconnaît des compétences et dont elle sollicite l'aide ; elle permet conjointement un élargissement et une diversification des activités consacrées à l'initiation au monde de l'écrit en remplaçant ces dernières dans une perspective dynamique et fonctionnelle d'expression et de communication.

« La BCD suppose de nouveaux rapports entre l'école et son environnement :
- par la présence des parents d'élèves et autres partenaires à différents moments de son fonctionnement (accueil, ateliers, animations...) ;
- par l'ouverture sur le quartier : fréquentation de la BCD par des parents, pendant et/ou en dehors des horaires scolaires [...]. »⁸

Des études ont montré que la BCD apparaît comme un véritable outil afin d'améliorer les compétences langagières de chacun. Ces activités menées dans ce lieu permettent aux enfants les plus timides de prendre la parole car ils sont en groupe restreint, dans un lieu chaleureux possédant des supports qui sont un plaisir pour les yeux. Rappelons que le travail par groupes est efficace parce qu'il permet à la fois une attention plus individualisée de la part de l'enseignant, tout en favorisant la communication et l'entraide entre enfants.

La BCD suscite des moments d'échanges mais ces activités s'étendent au-delà de la compétence orale. Elle favorise aussi le plaisir de lire et forme un comportement de lecteur.

Conscients du fait qu'une BCD ne peut changer radicalement l'école, nous faisons l'hypothèse que cet outil, porteur de savoirs, peut devenir un levier de transformation des pratiques pédagogiques, en particulier dans le domaine de l'apprentissage du langage.

« Certes une enquête consacrée aux bibliothèques d'écoles constate que "les activités qui y sont conduites sont nombreuses et variées", mais les effets bénéfiques de cette structure sur "l'organisation pédagogique et les résultats des

7. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN)*, circulaire n° 84-360 du 1^{er} octobre 1984.

8. *Ibid.*

élèves" restent encore à prouver "de manière précise". Si l'on souhaite améliorer les scores actuels et ne plus limiter l'accès aux compétences remarquables en lecture, c'est-à-dire l'aptitude à saisir l'implicite d'un texte, il importe de rappeler que former un lecteur polyvalent, qui lit tous types de textes en adaptant ses modalités de lecture à son projet personnel et aux caractéristique du texte lu, se prépare dès la maternelle en intégrant fonctionnellement la BCD aux autres pratiques pédagogiques visant à l'acquisition de la lecture-écriture selon une perspective culturelle. »⁹

Sans voir là un nouveau remède-miracle contre l'échec scolaire, la BCD est apparue comme une clé permettant de reconstituer pour chaque enfant une unité culturelle.

1.2.2. L'album

L'adaptation aux représentations des enfants est indissociable de la volonté d'enrichir et de faire évoluer ces représentations. Face à des mondes complexes et conflictuels, les enfants ont besoin de se rassurer, de retrouver des repères, de jeter des passerelles avec leurs expériences sociales et familiales, avec les valeurs qui y ont cours, avec les images qu'on en donne.

Le livre présente deux systèmes de représentation, l'image et l'écrit. L'image peut être lue immédiatement par l'organisation qu'elle présente (code analogique). Alors que l'écrit, symbole culturel conventionnel, nécessite la médiation de l'adulte pour être accessible à l'enfant non-lecteur.

À l'école, la lecture de livres repose sur des savoirs tels que l'attribution de rôles, la permutation de ces rôles, une attention conjointe et une structure séquentielle. Les échanges se font sur des sujets non concrets, représentés par des images.

Lors de la lecture d'une histoire, les rôles peuvent permuter. Ainsi, l'enfant pourra devenir à son tour conteur.

Le récit d'un album, d'une histoire, présente dans sa structure une dimension temporelle (chronologie du récit), spatiale (actions dans des lieux précis) et logique (liens entre personnages et actions). L'activité de rappel de récit est donc un acte complexe car différents paramètres interviennent pour produire du sens.

1.2.3. L'activité de récit

Comme l'a montré Bruner (1991), tous les environnements narratifs sont conçus pour répondre à des besoins culturels, pour insérer un enfant dans sa culture, l'aider à donner du sens aux événements quotidiens, le guider dans

9. C. Jordi, *Apprendre à lire avec la BCD*, Paris, Nathan-Pédagogie, 1998.

ses interactions avec ses partenaires. Vers 3-4 ans, les enfants commencent déjà à utiliser leurs récits pour se justifier et commencent donc ainsi à s'adapter à leur culture.

Ainsi, cet apprentissage fournit non seulement le moyen de faire des choses avec des mots, mais également d'agir à l'intérieur de la culture. Cela entraîne la nécessité de coordonner son propre langage aux exigences de l'action dans le monde réel, mais aussi de le faire selon les voies prescrites par la culture impliquant des personnes réelles. Bruner écrit à ce sujet :

« J'ai essayé d'exposer un point de vue sur l'acquisition du langage en rapport direct et constant avec l'acquisition que l'enfant fait de sa culture. La culture est constituée par des procédures, des concepts et des distinctions symboliques que l'on ne peut établir que dans le langage. Par conséquent, le langage ne peut se comprendre que dans son cadre culturel. J'espère que l'étude présentée ici fera comprendre pourquoi les deux, culture et langage, ne peuvent pas se traiter séparément. »¹⁰

Le livre est un support au langage, comme nous le dit Denise Durif : « On parle autour de livres, d'images, de photos ou de tout support qui représente, signifie, symbolise. »¹¹

La découverte et la lecture des albums permet à l'enfant de maîtriser le sens conventionnel de la lecture des livres de notre culture. Il prend l'habitude de tenir un livre à l'endroit, de tourner les pages dans le bon sens et de se repérer dans l'organisation matérielle et culturelle de cet objet. « C'est par l'échange des livres, par l'habitude de parler de ce qu'on a lu ou de ce qu'on va lire que s'entretiennent et se transmettent les gestes ordinaires de la lecture. »¹²

1.3. La médiation

L'évolution langagière du bébé est tributaire de la quantité et de la qualité du langage mis à sa disposition. Laurence Lentin, dans son ouvrage *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*, écrit que « Pour qu'un enfant apprenne à parler, il faut d'abord qu'on lui parle », première condition indispensable à l'acquisition du langage. Il faut aussi le laisser parler.

Les échanges entre enfant et adulte permettent une interaction entre un langage structuré, élaboré, celui de l'adulte, et des tâtonnements de l'enfant :

10. J. Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987, 128 p.

11. D. Durif, *Quel langage en maternelle ?*, Armand Colin, 1989.

12. Ministère de l'Éducation nationale, *La Maîtrise de la langue à l'école*, Paris, CNDP, 1992, 192 p.

« On dispose actuellement de données précises sur le rôle fondamental des interactions : les enfants présentent un développement linguistique rapide lorsque l'entourage accorde son attention, son support et son appréciation à leurs comportements verbaux tout en leur fournissant par ailleurs un environnement linguistique stimulant et adapté à leur niveau. »¹³

Apprendre, c'est construire le savoir en interaction avec autrui. Le savoir-lire est une co-construction, une entreprise collective : « L'enfant n'apprend pas à lire tout seul. » Les interactions sociales jouent un rôle déterminant dans cet apprentissage quand elles permettent la coopération, la confrontation, l'échange et le « partage » des savoirs. Cette « dynamique sociale et intellectuelle » favorise la manifestation de savoirs déjà acquis et la construction de nouveaux savoirs.

Le langage, les théories scientifiques, la mémorisation, etc., ne sont accessibles à l'enfant « que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades », estime Lev S. Vygotski. Selon lui, chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant. Elle se manifeste tout d'abord dans une activité collective soutenue par l'adulte et le groupe social. Elle apparaît ensuite lors d'une activité individuelle et devient alors une propriété intériorisée de la pensée de l'enfant. Il illustre son propos par l'exemple du langage. Celui-ci apparaît d'abord comme un moyen de communication. C'est seulement dans un deuxième temps, en se transformant en langage intérieur, qu'il devient un mode de pensée fondamental de l'enfant lui-même. Vygotski affirme que « ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui avec l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain. »

Il distingue ce que l'enfant peut accomplir seul (« développement actuel de l'enfant ») et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte ou de pairs (« capacité potentielle de développement »). Entre ces deux types d'activités, se constitue la « zone proximale de développement », l'espace où le développement est en devenir. La médiation sociale ne permet un véritable apprentissage que si elle se situe dans cette zone.

Nous commençons à construire des concepts dès notre naissance mais nous n'apprenons pas seuls, nous ne pouvons pas apprendre seuls. Bruner (1987) a montré comment l'interaction et l'attention conjointe entre la mère et le jeune bébé créent la première trame dans laquelle s'établit notre compréhension du monde. Le savoir se crée progressivement dans un *contexte culturel et social*, à partir des expériences vécues dans l'interaction avec

13. M.-J. Hubert-Delisle, *Créole, école et maîtrise du français*, Saint-Denis, Le Français à l'école, collection « Éducation / Formation », 1994, 166 p.

autrui ; la langue elle-même est à la fois un moyen pour donner du sens à ce vécu et un reflet de ce que nous avons appris. Dans cette optique, le savoir n'est pas un « objet » qui est donné et reçu de façon passive, mais il s'agit plutôt d'une transaction active, d'un échange. On se met d'accord sur une même interprétation d'une situation par l'intermédiaire de la langue – et donc des concepts – qui va orienter notre perception. Pour J. Bruner, la langue s'acquiert en tant qu'instrument de régulation dans l'interaction sociale.

Les premières expériences de socialisation, en particulier d'interaction avec l'adulte, contribuent au développement métacognitif de l'enfant et l'aident à s'adapter aux apprentissages scolaires.

Apprendre est donc un acte individuel complexe, qui se développe dans la durée à partir des interactions du sujet avec son environnement. Mais, comme l'a souligné Bruner, ce sont les composantes culturelles, psychologiques, et sociales de ces interactions qui déterminent le déclenchement et la poursuite des apprentissages. Le rôle des parents est donc là primordial :

« Notons que certains enfants bénéficient dans leur environnement familial de médiateurs qui leur présentent l'écrit, les aident à comprendre sa fonction, ses enjeux, autrement dit, ses pouvoirs, qui les initient à ses structures et aux principes de son fonctionnement, qui les impliquent, qui les accompagnent dans sa découverte. Concrètement, ces enfants font l'objet d'une médiation culturelle familiale qui consiste à leur lire des écrits sociaux en attirant leur attention sur leur rôle de régulateur social, des écrits documentaires comme réponse à un besoin de savoir et surtout des écrits fictionnels qui leur permettent de médianiser leurs problèmes personnels et d'enrichir leur imaginaire tout en les rattachant à une culture. Ils s'imprègnent, ce faisant, des structures de ces écrits, tout en découvrant, en situation, leurs pouvoirs. Ils reçoivent donc l'écrit comme une valeur, un nouveau pouvoir de la pensée, un moyen d'expression et une introduction à la connaissance du réel et de l'organisation du monde. D'autres ne reçoivent pratiquement rien ; est-il étonnant, en conséquence, qu'ils soient en échec en lecture ? Et n'est-il pas de la responsabilité de l'école d'assurer cette médiation pour les plus démunis ? »¹⁴

La médiation culturelle est indispensable pour que ne se creuse pas un écart culturel entre les enfants qui reçoivent chez eux une éducation tacite au plaisir de lire et à la culture de l'écrit et ceux dont le milieu familial ne possède pas les clés de cette culture, trop éloignée de sa propre identité socio-culturelle.

1.4. Les objectifs familiaux et les objectifs scolaires

Lorsqu'on établit une corrélation entre performance scolaire et milieu social, les exceptions sont importantes. Dans les études qu'il a menées sur ce sujet, J. Lautrey montre que le déterminant premier de la réussite scolaire est moins le milieu social d'origine des élèves ou des apprenants que l'attitude des familles et de l'élève vis-à-vis de la culture et de l'école.

Problème éminemment social, l'échec scolaire tiendrait en partie à la rupture de l'harmonie culturelle entre l'école et la maison. Passant de l'une à l'autre, l'enfant changerait de monde.

Comme le fait remarquer J. Fijalkow,

« plus la culture de l'école est différente de celle que l'enfant connaît à la maison, plus la probabilité de conflit culturel est grande et, par voie de conséquence, plus important le risque de voir apparaître des difficultés scolaires »¹⁵.

1.4.1. Les instructions officielles

« L'école maternelle occupe une place importante dans l'ensemble du dispositif d'accueil de la petite enfance. C'est une école. Complémentaire de l'éducation familiale et préparatoire à la scolarité élémentaire, elle est le lieu d'expériences et d'apprentissages essentiels qui permettent aux enfants de "devenir grands".

Si les ruptures ont leur intérêt et peuvent être bénéfiques, le jeune enfant a besoin de cohérence. Il est indispensable que l'école maternelle soit ouverte aux familles et entretienne avec elles des relations de confiance [...]. Cette ouverture de l'école maternelle aux relations avec ses partenaires revêt une importance particulière dans les zones défavorisées. »¹⁶

« Les expériences menées ces dernières années dans le cadre de certaines zones d'éducation prioritaires (ZEP) montrent cependant la forte résistance des barrières culturelles. Les enfants peuvent se sentir écartelés entre un milieu familial et un milieu scolaire qui obéiraient à des valeurs différentes, voire antinomiques. On a tenté, non sans succès, de dépasser cette difficulté en expliquant aux parents comment ils peuvent devenir des partenaires des processus d'apprentissage mis en œuvre par l'école. C'est dans ce but que les enseignants dialoguent avec eux, leur expliquent comment ils procèdent et pourquoi de cette sorte, les initient, s'il le faut, aux moyens de partager avec leurs enfants les pratiques de l'écrit et les plaisirs qu'elles procurent.

15. Fijalkow J., *Entrer dans l'écrit*, Magnard, 1993.

16. Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de l'école primaire*, Paris, CNDP, 1995, p. 16.

On voit donc le rôle décisif de l'école pour permettre à des enfants de s'approprier les pratiques de la culture écrite, même et surtout quand ils sont issus de milieux sociaux peu familiers des livres. »¹⁷

Depuis quelques années, une place plus importante est accordée aux familles dans le fonctionnement du système scolaire. La loi d'orientation de 1989 fait des parents des membres à part entière de la communauté éducative. Elle leur donne par exemple le droit de négocier d'égal à égal avec les enseignants l'orientation scolaire de leurs enfants et de participer un peu plus à la gestion des établissements.

1.4.2. Les styles éducatifs des familles

Les enfants qui réussissent bien à l'école ont un environnement familial qui pose des questions, suscite la réflexion, les enfants qui réussissent moins bien ont un environnement familial qui donne des réponses et décrète pour eux ce qu'ils doivent faire.

Il est donc important d'informer les parents, de les impliquer dans des activités où ils puissent découvrir l'importance de certains comportements pour la réussite des élèves :

« La famille doit être associée à l'aventure scolaire de l'enfant, informée des règles du jeu scolaire et des progrès réalisés. Ces liens, dans le respect des rôles de chacun, doivent être recherchés et entretenus par tous les moyens adaptés. Bien des familles que l'on dit abusivement démissionnaires ou indifférentes à l'école lui font au contraire une telle confiance qu'elles s'en tiennent à distance trop respectueuses et n'imaginent pas qu'elles puissent, elles aussi, lui apporter leur concours. »¹⁸

La sociologie de l'éducation s'est intéressée aux effets des éléments extérieurs sur la capacité d'apprentissage de l'individu, notamment en analysant les corrélations, voire les liens de cause à effet entre caractéristiques familiales et/ou socioculturelles et performances individuelles. Elles montrent que l'enfant est soumis à un « apprentissage implicite » différent selon le milieu social. Ainsi, les familles de faible niveau socioculturel sont souvent caractérisées par un certain fatalisme, l'accent porté sur la soumission aux normes plutôt que sur l'autonomie personnelle, l'importance accordée aux savoirs scolaires de base plutôt qu'à l'ouverture et à la culture de l'esprit, l'accent mis dans le choix professionnel sur des critères de sécurité et d'avantage

17. Ministère de l'Éducation nationale, *La Maîtrise de la langue à l'école*, op. cit.

18. « Les langages, priorité de l'école maternelle », instruction du 8 octobre 1999, *BOEN*, hors-série n° 8 du 21 octobre 1999.

immédiat, etc. Ces orientations sont contradictoires avec l'apprentissage implicite véhiculé dans le milieu scolaire.

Par exemple, Basil Bernstein¹⁹, dans les années 60, a décrit deux codes linguistiques inégalement utilisés selon le milieu social : les classes populaires utilisent un « code restreint » ou « langage commun » stéréotypé, constitué d'un vocabulaire limité avec des concepts utilitaires, à signification souvent implicite ; en revanche, les classes aisées se servent d'un « code élaboré » ou « langage formel » plus abstrait, riche en nuances et à signification explicite. La transmission du code linguistique des élèves issus de milieux défavorisés serait responsable d'un retard de développement. Ce handicap culturel serait, de plus, renforcé à l'école, qui utilise préférentiellement le code linguistique élaboré.

Pour chaque famille, il existe ce que certains sociologues appellent un « style éducatif ». En étant très schématique, on peut identifier deux pôles autour desquels s'articulent les « styles éducatifs ». D'un côté, le pôle autoritaire, où la prescription prime sur le dialogue, où les rôles parentaux sont strictement répartis (l'autorité au père, l'affectivité à la mère), et où la famille, très repliée sur elle-même, est peu perméable aux actions pédagogiques extérieures. De l'autre, le pôle contractuel, où le dialogue et l'explication sont privilégiés, où les parents partagent les rôles et sont ouverts aux interventions éducatives extra-familiales. On peut observer que les modèles autoritaires sont plutôt moins efficaces pour la réussite scolaire

Les conceptions dominantes de l'éducation sont passées d'une logique du dressage à une logique de l'épanouissement. « Le modèle éducatif qui devient dominant se caractérise par la confiance réciproque, et des relations plus affectueuses entre parents et enfants, par la plus grande liberté accordée aux enfants et leur participation à la vie de famille ».

La capacité des familles à se mobiliser sur la scolarité de leurs enfants dépend d'abord des pratiques éducatives de chaque famille mais ces pratiques sont en relation avec les statuts sociaux.

J. Lautrey²⁰, directeur du laboratoire de psychologie différentielle de l'université Paris V, montre les liens entre l'ambiance familiale et le développement cognitif de l'enfant. Il a classé les pratiques éducatives familiales en trois catégories :

- milieu faiblement structuré, caractérisé par l'absence de règles sociales explicites ;

19. B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, Minuit, traduction française, 1975.

20. J. Lautrey, *Classe sociale, milieu familial et intelligence*, PUF, 1980.

- milieu soupagement structuré, dans lequel existent des règles modulées par les circonstances ;
- milieu rigidement structuré, dans lequel les règles s'appliquent quelles que soient les circonstances.

Les résultats montrent que l'attitude soupagement structurée, typique d'une éducation « démocratique », est en relation avec une meilleure réussite des enfants à des épreuves intellectuelles, quel que soit le milieu d'origine. On la rencontre cependant plus fréquemment dans les milieux de niveau socioculturel élevé.

1.4.3. Le malentendu

C'est avec la scolarisation massive, depuis les années 60, que le malentendu entre l'École et les familles s'est installé. Pour tenter de le comprendre, trois sociologues spécialistes de l'École et de la famille, François Dubet, Bernard Charlot et François de Singly, ainsi qu'un pédagogue, Philippe Meirieu, nous livrent leurs analyses²¹. Loin d'instaurer un procès contre les enseignants ou les parents, chaque auteur propose une réflexion sur les difficultés et les désarrois qui créent l'incompréhension entre les uns et les autres alors que, pourtant, face à la tâche d'éduquer, tous devraient travailler main dans la main. B. Charlot évoque la double contrainte des enseignants qui sont censés « enseigner l'universel », mais doivent, dans le même temps, prendre en compte une hétérogénéité croissante de leur public. Ces enseignants, soumis à la « souffrance et à l'impuissance », sont souvent tentés de rejeter la responsabilité de leurs difficultés sur les familles, « victimes ou coupables ». Fr. Dubet explique comment, face à cette attitude, la confiance des parents se retourne en défiance, les poussant à adopter « une stratégie d'évitement » : « Il y a une véritable douleur à s'entendre dire que son enfant n'est pas "fait pour les études" ». Encore faudrait-il distinguer entre les parents des classes populaires, « partagés entre l'appel aux fonctions intégratives de l'école et les traumatismes de l'échec », et ceux des classes moyennes, « déchirés entre le désir de performance et le souci d'épanouissement » ; ces derniers étant beaucoup plus enclins à ce que l'École leur rende des comptes. Fr. de Singly, pour sa part, montre comment l'enfant est devenu « l'objet de toutes les espérances et désillusions familiales ». Pour Fr. Dubet, les tensions entre l'École et les familles ne peuvent pas être réduites, mais devraient pourtant être négociées. Enfin, Ph. Meirieu propose de « réinventer un nouveau contrat parents-enseignants » qui prenne en compte le décalage de chacun.

21. B. Charlot, Fr. Dubet, Fr. de Singly et Ph. Meirieu, *Écoles, familles, le malentendu*, Textuel, 1997, 167 p.

La rencontre du livre et de la lecture en milieu scolaire ne va pas de soi et peut devenir un lieu de conflit entre l'identité socio-familiale de l'enfant et le modèle social véhiculé par l'école. Il est donc nécessaire, pour les enseignants, de penser l'entrée dans le monde de l'écrit en respectant la culture d'origine de l'enfant et en développant conjointement des relations avec les parents pour que ces derniers acceptent et s'intéressent au travail entrepris autour du livre. L'école doit admettre que le vouloir-lire n'est pas une valeur culturelle universelle et que certains milieux développent le non-lire comme une sorte de facteur de reconnaissance sociale, familiale et affective. Dès lors, toute démarche culturelle qui n'est pas cautionnée par l'entourage direct a peu de chance d'aboutir ; l'enfant doit recevoir de sa famille, quelque chose comme la permission de lire, sous peine de vivre une rupture culturelle. La première des aides à l'entrée dans la culture de l'écrit est donc pour l'école d'amener l'enfant et sa famille à reconnaître le vouloir-lire comme une valeur et d'en parler. Parvenir à ce que le livre serve de lien entre les aspirations familiales et les aspirations scolaires en aidant ces deux univers à communiquer.

Le livre appartient à la culture scolaire pour l'apprentissage de la lecture. Le livre amené à la maison peut donner une référence à l'écrit dans les familles.

Pour que l'enfant puisse apprendre, il faut qu'il comprenne les différents types d'attentes de l'école. Si celles-ci sont expliquées et reconnues par la famille, alors il y aura point de convergence entre les objectifs de l'École et les objectifs familiaux et c'est à partir de cet instant que l'enfant pourra entrer dans les apprentissages. On demande alors aux familles de prendre en charge des modalités de travail propres à l'école, à savoir l'explication du vocabulaire, le fait de donner du sens à l'écrit ou d'entrer en communication avec son enfant qui pourra alors explorer les pouvoirs du langage et l'expérimenter.

Le livre paraît être un bon support pour déclencher le langage entre l'enfant et l'adulte, d'autant que la communication avec cet adulte est fortement investie puisqu'il s'agit des parents.

2. Mise en œuvre pédagogique

L'objectif est de créer une interaction entre l'enfant et ses parents par l'intermédiaire du livre emprunté à la BCD de l'école, afin de permettre aux élèves de s'engager dans la découverte et l'appropriation du monde de l'écrit par le langage avec l'aide du milieu familial.

Les enfants de l'école, concernés par le projet, présentent des particularités : d'une part, ils ne sont peu ou pas écoutés dans les situations communicationnelles au sein de leur famille, d'autre part, l'environnement de l'école est constitué de foyers « créolophones » et certains d'entre eux sont étrangers, la plupart viennent de Mayotte, et ne parlent pas français.

C'est pourquoi l'apprentissage ou la consolidation du français de tous ces enfants doit mettre en œuvre toutes les ressources disponibles de l'école comme l'utilisation de la BCD. L'équipe pédagogique a donc accentué ses projets vers l'amélioration de la langue orale, par une utilisation plus fonctionnelle de cette structure. Des actions comme le prêt du livre, l'animation autour du livre avec les parents, la création de contes entre grande section et cours préparatoire, s'inscrivent alors dans les projets d'école et de zone.

2.1. Point de départ

L'année dernière, en qualité d'aide-éducatrice, mon rôle dans l'école était essentiellement lié au fonctionnement de la BCD (mise en place du rangement et de la cotation des livres, ouverture, animation et gestion du prêt de livres, fréquentation de ce lieu avec des groupes de huit enfants pour des activités définies par l'enseignante).

Lorsque je récupérais les livres empruntés, je m'entretenais avec l'enfant.

J'ai alors constaté que, pour la plupart, le livre n'était pas lu à la maison. J'ai donc eu envie, cette année, en tant que professeur des écoles, d'approfondir ce point et d'évaluer comment le prêt de livres pouvait devenir un véritable outil d'apprentissage, grâce à la médiation de la famille. L'objectif est de profiter du livre, support d'images et de textes, pour susciter des moments de langage entre les membres de la famille, parents, grands frères ou grandes sœurs et l'enfant de maternelle.

2.2. Contexte

Depuis trois ans, toutes les classes de l'école participent aux deux actions appartenant au projet d'école et de zone relatif à la maîtrise de la langue et à l'ouverture de l'école sur le quartier :

1. Le prêt de livre aux enfants accompagnés de leurs parents. La durée de l'emprunt est d'environ 15 jours et toutes les classes de l'école sont concernées. Objectifs :

- faire entrer le livre dans la vie de l'enfant par l'intermédiaire de la famille ;
- créer de nouvelles attitudes face aux livres ;
- sensibiliser les familles à l'importance du livre ;

- améliorer la maîtrise de la langue orale et écrite.

2. Des animations autour du livre avec les parents en BCD ont lieu les samedis matins. Objectifs :

- faire prendre conscience de l'importance du livre et de l'écrit en général dans le développement de l'enfant ;
- expliquer aux parents les différentes façons d'aider leurs enfants à entrer dans le livre ;
- apprendre le respect du bien collectif ;
- amener le plus de parents possible à participer à l'activité de l'école.

Cette année, une institutrice, Mme S., a accepté de travailler avec moi sur ce projet et m'a permis d'intervenir dans sa classe de moyenne et grande sections constituée d'enfants avec lesquels je travaille depuis maintenant trois ans.

Mon projet se compose d'actions ponctuelles réparties sur une année scolaire visant, d'une part, les enfants autour d'activités pédagogiques en BCD pendant lesquelles leur langage sera évalué et, d'autre part, les parents dans un dispositif d'animation autour du livre (voir planning d'intervention en annexe 1).

2.3. Actions en direction des enfants

2.3.1. Activités en BCD avec les enfants

Des groupes de six à huit enfants participeront à des comités de lecture en BCD. Lors de ces séances, les enfants parleront pour présenter le livre qu'ils ont lu à la maison. Ils raconteront ce qu'ils ont retenu de l'histoire et donneront leur appréciation.

Ce sera, pour moi, l'occasion d'évaluer les productions langagières de chacun. Ces évaluations ont eu lieu à trois reprises avec un projet de communication différents dans les trois cas :

- Évaluation du 28 novembre 2001 : l'enfant raconte l'histoire du livre emprunté à ses camarades (activité de rappel de récit : annexe 8).

- Évaluation du 26 mars 2001 : l'enfant émet des hypothèses sur l'histoire que raconte son livre qu'il emmènera chez lui ce jour par rapport aux images. La validation des hypothèses se fera par la lecture de l'album à la maison, ceci afin de créer une motivation.

- Évaluation 26 avril 2001 : l'enfant raconte l'histoire de l'album emprunté à la maison le jour de la deuxième évaluation ; son expression est sollicitée et soutenue par un enregistrement audio qui s'inscrit dans notre projet de faire une cassette pour la classe. Chacun pourra s'écouter. Cela

impose au groupe le respect des consignes, notamment de ne pas intervenir dans l'exposé en cours d'enregistrement.

2.3.2. Évaluation du langage

Volatil, l'oral n'est pas facile à évaluer. Il n'est pourtant pas d'enseignement légitime et d'apprentissages efficaces sans recours à l'évaluation comme outil pédagogique et réflexif permettant à l'enseignant de savoir où chaque élève en est et d'adapter au mieux ses dispositifs.

L'évaluation porte sur la capacité de mémorisation et de restitution du texte lu par l'enfant. Cette capacité sera, bien entendu à moduler en fonction de l'âge de l'enfant. En grande section, les élèves doivent pouvoir adopter une conduite de récit et rendre compte de la progression narrative de l'ouvrage. En cas de non-mémorisation ou d'incapacité à raconter le livre, l'animatrice ne commente pas négativement ce silence et je lis simplement l'ouvrage à l'enfant en essayant de capter son attention.

Grille d'évaluation (annexe 2).

Le développement du langage est identique chez tous les enfants ; ils produisent d'abord des mots isolés, puis des phrases simples, avant de parvenir à des phrases plus complexes. Néanmoins, certains s'expriment avec un vocabulaire plus riche, une meilleure syntaxe, développent au même âge davantage de compétence à communiquer, à discourir. Ces différences peuvent être prédictives de difficultés ultérieures.

Cette grille ne constitue pas un test, mais un guide qui a permis d'observer les aptitudes langagières de chaque enfant en situation d'interaction autour d'un livre. Cette grille est structurée par des critères dont certains permettent de se faire comprendre par tout locuteur de la même communauté linguistique, à un moment donné (le vocabulaire, la construction des énoncés – syntaxe –, l'articulation, la grammaire), et d'autres qui pourront être compris, être mis en relation avec les pratiques (comportement en petit groupe, qualité de la communication, cohérence du récit, commentaire d'image).

Enregistrement

Le recours à l'enregistrement audio est nécessaire. En effet, pour remplir une grille révélatrice du langage de chaque enfant, des retours en arrière sont indispensables pour saisir les différents critères comme la cohérence du récit, mais aussi les structures syntaxiques. D'autre part, il permet d'autres prises de conscience comme l'attention des autres élèves et d'affiner les observations.

De plus, les élèves s'entendent parler et écouter. Ils acquièrent confiance en eux, leur implication et leur motivation augmentent en même temps qu'ils se construisent des critères et des outils.

Attitudes de l'enseignant

L'enseignant ne coupe pas la parole aux enfants, apporte une correction phonologique, lexicale ou syntaxique tout en poursuivant le dialogue, et n'exige pas de répétition systématique de la part de l'enfant. Le rythme de chaque enfant doit être respecté. Il est bon aussi de préciser que, paradoxalement, tout enfant a le droit à son silence, aussi longtemps que sa maturité et son équilibre l'exigent.

L'enseignant doit traiter l'interlangue (production intermédiaire) comme une pratique normale et intensive vers l'acquisition d'une autre langue. Les « erreurs » sont intéressantes pour l'enseignant (évaluation) et indispensables à l'enfant (exploration).

Il est aussi nécessaire d'admettre que le créole, comme toute langue, convient aux besoins du langage et qu'il puisse être indispensable à la participation verbale des élèves qui n'ont pas encore les moyens linguistiques de s'exprimer en français. La langue maternelle des enfants apparaît comme un point d'appui dans l'apprentissage et non comme un obstacle.

2.3.3. Cahier BCD

Un cahier BCD est constitué par chaque enfant. Sur la page de garde, l'enfant écrit son prénom et sa classe et il est écrit : « Je vais à la BCD de mon école : Édith Piaf ». La page suivante représente les règles de vie de la BCD. Ensuite, chaque livre emprunté ou étudié en classe est représenté par la photocopie de sa couverture. De plus, l'enfant porte une appréciation sur celui-ci, à l'aide d'une gommette pictogramme qui sourit quand il aime et à l'inverse qui fait la grimace quand il n'aime pas le livre, ou par dictée à l'adulte.

Le premier livre représenté est l'album *Jean-Loup* étudié lors de la première séance en BCD (annexes 3, 4, 5 et 6, page de garde, règles de vie, couverture de *Jean-Loup* et expressions spontanées d'enfants).

2.4. Coordonner des actions avec les parents

Trois rencontres ont été organisées en BCD :

- Le samedi 21 octobre 2001 : présentation du projet lié à la BCD (mon nouveau rôle dans l'école, mon projet de comprendre comment le livre est exploité avec la famille (questionnaire), information pour les familles de l'intérêt porté non seulement à l'écrit, mais aussi à l'oral, discussions libres). J'expose aussi la possibilité de solliciter les parents pour des activités autour du livre. Ce samedi, les enfants ont pu emprunter le premier livre de l'année

scolaire 2000-2001 et un questionnaire, « Mon livre est arrivé chez moi... », est distribué, à remplir avec ses parents (annexe 7).

- Le samedi 21 avril 2001 : présentation du projet d'exposition de travaux en BCD qu'ils feront avec leur enfant grâce à un livre de technologie emprunté ce jour. Je leur explique qu'il est nécessaire de lire avec l'enfant la notice tout en fabriquant l'objet, afin d'obtenir une « attention conjointe » (attention partagée par deux personnes sur le même objet) et de réaliser une action commune avec une autre personne par l'emploi du langage.

- Le samedi 28 avril 2001 : exposition à la BCD des œuvres parents-enfants réalisées pendant la semaine.

Ces ateliers réunissant parents, « tatis » (appelées habituellement ATSEM²²) et enseignants, sont des occasions de dialogues, de mise en confiance, et peuvent apporter énormément aux enfants qui voient leurs parents, leur maîtresse, leur ATSEM autour d'une activité. Ces actions impliquant les parents sont autant d'occasions pour l'enfant de savoir pourquoi il vient à l'école.

Notons que, cette année, les parents ont été sollicités pour participer à différents projets (encadrement des enfants lors du défilé de carnaval, lors des activités « piscine », participation pour préparer le petit déjeuner une fois par mois dans la classe...). Ils se sentent impliqués. On les laisse rentrer dans la classe, franchir le seuil. On parle avec eux.

3. Analyse des résultats

3.1. Attitudes des enfants.

Au cours de l'année, les comportements des enfants en BCD évoluent.

Ils respectent tous, à la fin de l'année, les règles de vie de ce lieu mais aussi les règles relatives à la communication, à savoir le respect de la parole de l'autre, son écoute l'autre pour parler à son tour.

De plus, les enfants sont très motivés pour les activités en BCD. En effet, lorsqu'on leur demande qui veut partir avec l'animatrice, ils sont tous sans exception volontaires.

Ces comportements tendent à s'orienter vers celui d'un lecteur. Lors du dernier entretien autour des livres empruntés, cinq enfants accompagnent du doigt leur récit, comme s'ils lisent pour parler. De plus, lors de la deuxième

22. ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

analyse du langage où l'enfant doit émettre des hypothèses sur le contenu de son livre, dans chaque groupe, deux ou trois enfants ont fait une réflexion comme : « Je ne peux pas raconter car je ne sais pas lire ». Ceux-ci ont besoin de la lecture à la maison pour pouvoir en parler.

Les enfants parviennent à différencier les écrits de fiction et les documentaires. Lors de nos derniers entretiens, Romain dit spontanément : « Mon livre, il ne raconte pas une histoire, il montre des poissons ! ». Il commence alors une présentation des différentes images à ses camarades en commentant à partir de son vécu (« J'ai déjà vu avec Papa »), en donnant des critères de couleurs, de formes, de différences (« Vous voyez, c'est un requin, la forme... »), et quand les autres, très intéressés donc bavards au sujet des différences entre baleines et requins, font trop de bruit, Romain les reprend : « Chut ! On va vous entendre dans la radio. » Ces réflexions montrent que les enfants s'approprient les enjeux de la situation, à savoir la structure d'un écrit social qu'est le documentaire.

Remarquons qu'il y a toujours dans un groupe un enfant qui contredit ou approuve. Il a le statut de « leader » dans le groupe, acquis au cours de jeux langagiers où le but est d'avoir toujours le dernier mot. Cette dextérité verbale est peut-être le résultat de nombreuses expériences sur lesquelles il a pu mettre les mots justes par rapport au réel.

On peut remarquer aussi qu'à la dernière séance, tous les enfants évalués ce jour communiquent verbalement, restent dans le sujet et semblent comprendre la situation. En effet, cette dernière les motive. Ils veulent tous parler de leur livre pour s'écouter avec les autres de la classe dans le coin-écoute.

À la première évaluation, un enfant sur deux a besoin de questions, d'étayage, pour pouvoir tenir le discours narratif de son livre ou simplement une simple description par rapport aux images. Des questions très ouvertes lui sont alors posées pour l'aider à exprimer son point de vue. Six mois après, un seul enfant sur les dix-sept testés a encore besoin de mon intervention pour présenter son livre emprunté.

De plus, ils sont plus nombreux à donner le titre exact du livre emprunté, ce qui permet de dire que le livre a été exploité avec une autre personne.

3.2. Évaluation du langage (annexes 9 à 17)

Il existe des fourchettes évidentes : affirmer sans risque d'erreur qu'un bébé de six mois n'est jamais en mesure de construire un énoncé incluant une subordonnée et qu'un enfant de six ans qui ne parle qu'en « mots-phrases » doit inquiéter les éducateurs. À l'intérieur d'une telle fourchette, les progrès de l'enfant ne sont pas programmés.

Il est clair qu'au fil des évaluations, le langage des enfants a progressé. Les phrases produites se sont complexifiées pour tous.

On ne peut pourtant pas affirmer que cette amélioration des capacités langagières des enfants est liée à la participation active des familles autour du livre. En effet, elle peut résulter aussi du développement naturel de l'enfant ou encore des activités motivantes proposées en classe.

Les deux enfants mahorais ne s'exprimant que par mots-phrases au début arrivent à structurer une phrase minimale mais correcte en fin de moyenne section.

Les enfants rapportent de plus en plus du discours direct, faisant ainsi parler les personnages du livre. Ils sont entièrement dans le scénario et, entrant dans la peau des personnages, ils vivent les situations.

Lors de la première évaluation de novembre, l'enfant qui n'arrivait pas à parler et ne s'exprimait que gestuellement, se retrouve à décrire toutes les pages de son livre seule au mois d'avril. Il est vrai que sa prononciation est confuse, son vocabulaire pauvre et imprécis et que, sur la bande audio, on ne l'entend presque pas, mais un grand pas a été franchi pour elle, grâce à la médiation d'une tierce personne qui lui a lu le livre. En effet, d'après le discours tenu, le livre avait déjà été découvert.

3.3. Attitudes des parents

La fréquentation des parents aux réunions a augmenté. En effet, la présence de quatorze parents à la réunion un samedi matin en BCD pour présenter le projet de réaliser et d'exposer des travaux qu'ils feront avec leur enfant est remarquable par rapport à la première réunion où seulement six d'entre eux étaient présents (à noter aussi que ce sont toujours les mêmes qui répondent présent). Je peux affirmer que, depuis au moins deux ans, il n'y a jamais eu un tel effectif.

Treize enfants ont produit quelque chose avec leur parent. Dans la plupart des cas, parents et enfants étaient très fiers des productions réalisées. Au cours des échanges sur cette expérience, les parents expliquent alors comment ils ont procédé et tous affirment avoir éprouvé du plaisir. Notons que nous avons proposé de prêter du matériel à cette occasion, mais personne n'a demandé.

Suite à cette exposition, une maman est venue le jeudi suivant dans la classe pour présenter différentes expériences tirées du livre *Les Expériences* aux enfants.

Les parents ont repris des livres d'activités manuelles qu'ils feront pendant les vacances.

La participation directe des parents à quelques courts moments de la vie de la classe les aide à mieux se la représenter. Elle complète les actions d'informations en réduisant l'écart entre les représentations et la réalité.

Pour certaines familles, la communication avec l'école est importante, même si, à première vue, l'investissement dans le vouloir-lire y paraît particulièrement fort. En effet, ce que vise ici la famille, c'est une entrée précoce dans l'écrit susceptible de donner une longueur d'avance dans l'acquisition technique de la lecture et, partant de là, dans la course à la réussite scolaire, puis à la réussite sociale tout court. La responsabilité de l'école consiste donc à faire comprendre que cette exigence angoissée risque, au contraire, de tuer le vrai désir de savoir qui ne peut s'appuyer que sur une lecture et un langage de jeu, de plaisir et d'intérêt réel de l'enfant reconnu pour lui-même et dans l'instant.

En ce qui concerne les familles scolairement défavorisées, si l'école a pour « devoir » de leur faire comprendre l'intérêt pour l'enfant de l'entrée dans l'écrit, en revanche, il est tout autant nécessaire de leur rappeler que les tentatives intempestives d'imposition de la lecture ne peuvent que contrarier un apprentissage durablement harmonieux. En effet, des enquêtes montrent que ce qui est déterminant pour l'aide au travail scolaire, ce n'est pas l'intensité de la pression scolaire des familles, le temps passé à faire et refaire des exercices ou vérifier le cahier de textes. Ce qui est véritablement déterminant, ce sont les attitudes éducatives qui, à l'occasion de chaque événement de la vie quotidienne, mettent l'enfant en situation de réfléchir et non de subir, de s'interroger et non d'exécuter sans comprendre.

Ph. Meirieu va jusqu'à dire : « C'est en étant de "vrais parents" et non de médiocres instituteurs du soir que les parents aident leurs enfants à réussir à l'école »²³.

Multiplier les innovations pédagogiques n'a pas de sens, si les conditions sociales préalables ne sont pas réunies, c'est-à-dire si enseignants et parents ne sont pas impliqués ensemble dans les apprentissages du langage et de l'écrit par l'enfant. Affirmer ceci revient à reconnaître la nécessité pour les enseignants de faire le premier pas en direction des familles car, dans le cas de familles socioculturellement défavorisées, cette initiative ne pourra pas et ne sera pas prise par les parents.

L'école a donc un rôle nuancé à jouer pour que le contact précoce avec l'écrit soit compris des parents ; envers les familles socio-culturellement défavorisées, l'objectif à viser est que les parents acceptent et s'intéressent à

23. Dans un dossier intitulé « Complémentarité et spécificités des intervenants auprès des élèves en difficulté » sur le site Internet de l'INRP.

la rencontre de leur enfant avec l'écrit. Il ne s'agit pas ici de demander à des parents qui en sont bien incapables d'aider leurs enfants dans l'entrée dans l'écrit mais, grâce à l'ouverture de l'école par la communication, l'échange et le respect mutuels, de les amener à croire dans l'école et dans ces pratiques, à porter un certain intérêt à ce que leur enfant apprend à l'école, voire à l'encourager dans ses découvertes (même si ils ne peuvent pas les accompagner), parce qu'ils auront été informés et convaincus de leur bien-fondé. C'est à ce seul prix que les plus démunis ne vivront plus l'école comme un monde hostile dont il convient de ne pas apprendre la langue, sous peine de trahir leur milieu d'origine.

Conclusion

La maîtrise de la langue s'acquiert progressivement. Elle assure la réussite à l'école élémentaire et au-delà dans la vie sociale. Elle est non seulement le préalable à tous les apprentissages mais elle permet aussi de formuler une pensée claire et organisée.

En conclusion, il conviendrait de souligner à quel point la complémentarité des différents partenaires peut contribuer à la réussite des élèves alors que leur rivalité ne pourrait que leur être néfaste.

Il ne s'agit pas d'ouvrir pour faire plaisir, mais pour offrir une plus grande richesse et une plus grande cohérence éducative à nos élèves grâce à l'implication des parents.

Intégrer les parents, c'est leur permettre de comprendre une démarche. Tous ne participeront pas, mais savoir que cela est possible modifie déjà l'image de l'école. Si les enfants, grâce à la participation de leurs parents, connaissent plus de livres, lisent plus de recettes, de notices de fabrication et renforcent ainsi leurs acquis, cela ne peut être que bénéfique pour le processus d'apprentissage.

Faire participer les parents, c'est en premier lieu s'attacher à développer une communication efficace à leur intention ; c'est ensuite les associer à divers moments de la vie de l'école, à des actions où une marge nécessaire et suffisante d'initiative leur sera concédée. C'est dès la première scolarisation de l'enfant que les relations parents-enseignants doivent ainsi s'organiser. Le partenariat prend tout son intérêt lorsqu'il rassemble des personnes ayant des atouts et des points de vue différents et complémentaires.

Pour Alain Bentolila²⁴, « les conditions d'une entrée réussie dans le monde de l'écrit » se préparent dès la maternelle, dans la mesure où c'est une

24. A. Bentolila, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Plon, 1996, 220 p.

bonne maîtrise de la langue orale qui conditionne le destin scolaire et social. Il conclut en expliquant qu'il faut se battre, dans l'école et hors de l'école à côté des parents, les éducateurs, les responsables culturels, pour « refuser que le verbe meure ».

Ouvrir l'école aux familles est un axe de réflexion et d'action que se fixent bon nombre de partenaires du système éducatif. Pour faire accepter et définir le partenariat sur ce thème, il est nécessaire de tenir compte désormais de l'inscription de l'école au sein d'un tissu social et économique en mutation. L'école n'échappe pas aux conséquences des difficultés sociales et de la perte de repères des familles. D'un côté, la confiance s'effrite, et de l'autre, l'attente des parents à son égard est de plus en plus grande. Permettre au système éducatif de répondre aux besoins de la société en restant au service de l'enfant demande à chacun de se dégager de ses représentations souvent trop affectives de réalités cloisonnées (école, famille). En conséquence, un enseignant essaiera d'organiser sa démarche autour des deux axes :

- affirmer le rôle fondamental de l'école qui consiste à apporter aux enfants tous les moyens qui leur permettront de s'intégrer dans une société démocratique ;
- engager un travail au niveau des représentations des parents, souvent fondées sur les souvenirs de leur propre scolarité et sur un sentiment d'incompréhension.

Par des actions simples et régulières, l'ouverture de l'école aura une fonction mieux définie : celle d'informer et de favoriser l'implication des familles, afin que les transformations inévitables de l'école n'échappent pas à ses différents acteurs et qu'elle demeure avant tout au service de l'enfant.