

## DES PARENTS LECTEURS POUR FORMER DES ENFANTS LECTEURS

Yvonne CHENOUF

Rapprocher les familles de l'école (et l'inverse) est un affichage officiel du ministère de l'Éducation Nationale et de la Famille et cela ouvre plusieurs pistes d'intervention. L'une d'elles s'intéresse à la clarification de ce qui se passe aujourd'hui dans l'école afin d'informer les parents, d'engager avec eux un débat sur les transformations en cours et même de les associer au travail scolaire ; non pas un « *partenariat de substitution qui dépossède le maître de ses prérogatives ; non point un partenariat de compensation où quelques interventions récréatives viennent compenser le fastidieux cours du maître. Mais un véritable partenariat de complémentarité, préparé en commun, centré sur des acquisitions évaluées, respectueux des rôles de chacun.* »<sup>1</sup> Une autre piste interroge, elle, l'influence des savoirs (ici, le savoir-lire/écrire) des parents sur la réussite de leurs enfants : « *La familiarité avec la lecture en particulier peut entraîner des pratiques tournées vers l'enfant tout à fait importante pour la "réussite" scolaire (...) le fait de voir ses parents lire des journaux, des revues ou des livres peut donner à ces actes un aspect "naturel" pour l'enfant (...) de même voir ses parents écrire avec ou sans difficultés, voir ses parents recourir quotidiennement dans la vie familiale à des écritures de tel ou tel type, peut jouer un rôle important...* »<sup>2</sup> Nombreux sont les enseignants qui, depuis longtemps convaincus d'une telle affirmation, déplorent l'absence (toujours relative) de rapports à l'écrit dans le milieu familial, vivent cette absence comme un gouffre de vide sur lequel toute construction reste fragile, incertaine. Alors, ils tentent d'attirer l'attention sur l'importance d'une pratique familiale autour de l'écrit,

l'importance de la visibilité de cette pratique : il faut du temps et du tact, éviter le relativisme culturel qui consisterait à faire croire que tout se vaut, éviter la culpabilisation, l'orientation vers des comportements dictés qui ne soient pas profondément et subjectivement décidés : François de Singly<sup>3</sup> met en évidence l'influence des mères à cet égard. Il remarque notamment que la lecture associée au plaisir existe principalement dans les classes supérieures, « *alors que l'utilité dans les classes populaires est avancée : le livre doit ouvrir les portes de la réussite scolaire* ». C'est sous un autre angle que Martine Naffrechoux, sociologue, avait abordé cette question relativisant notamment la notion de plaisir et de gratuité dans les classes supérieures : « *Certes, la lecture est une pratique répandue mais seulement dans les limites tracées par les contraintes sociales : les fractions les moins instruites des classes populaires sont empêchées de lire, les fractions les plus cultivées des autres classes en ont l'obligation. Préférences et goûts en matière de lecture, loin d'être le moteur de la pratique, servent au lecteur comme au non lecteur de justification à leur pratique, ils alimentent le « discours d'accompagnement »* ». <sup>4</sup>

Si des analyses, aux allures de garde-fou, envahissent livres et colloques, les pistes, pour les acteurs, restent, elles, floues : comment faire de l'obligation de lire, un thème de réflexion dans le concert paradoxal d'exhortations à laisser les enfants lire ce qu'ils veulent, comme ils veulent (pourvu qu'ils lisent tout de même) ou de les orienter vers des lectures labellisées, comment établir des relations avec les familles populaires autour de la part qu'elles peuvent prendre dans la construction des savoirs de leurs enfants en évitant les conseils qui ne pourraient que tenter de les convertir à des habitudes de vie qui ne leur sont pas familières (une sorte de gestion sociale des populations), en évitant aussi de faire croire que leur simple participation à l'école (donner des coups de main ou en recevoir) suffirait à restreindre les écarts qui les séparent des normes scolaires. Des enseignants savent, sentent que le seul moyen est de travailler avec des familles socialement dominées, de lutter ensemble, selon la spécificité de chacun, contre la confiscation des savoirs, contre la privation des moyens de les faire évoluer : produire ensemble le sens qu'il manque à l'école pour scolariser dignement tous les enfants.

<sup>1</sup> MEIRIEU P., *L'école et les parents : la grande explication*, Plon, 2000, p. 57

<sup>2</sup> Cf. B. LAHIRE, *Tableaux de famille*, Gallimard/Le Seuil, 1995, pp. 19-20

<sup>3</sup> DE SINGLY F., *Lire à 12 ans*, Nathan, 1989

<sup>4</sup> NAFFRECHOUX M., *Enquêter sur les lectures*, A.L. n°26, juin 1989. AFL, pp.77-82

♦ **Apprendre à lire jamais trop tard, jamais fini**<sup>5</sup>

Si, pour des parents, les demandes d'information sur les méthodes de lecture, les résultats, les difficultés, répondent, dans un premier temps, au besoin de comprendre ce que font leurs enfants, les aider, échanger avec les enseignants, l'expérience montre que leurs aspirations évoluent pour se formuler en termes de désir personnel « *d'accroître ses compétences, élargir son autonomie d'action, renforcer sa capacité d'initiative* ». <sup>6</sup>

À l'école Jules Vallès de Valence, réunion ordinaire des familles pour présenter des livres de jeunesse utilisés et prisés dans l'école, une présentation qui ne se contente pas de lire les histoires mais qui traite de l'écriture, la manière qu'ont langue écrite et images de « dire des choses sans les dire », usant de multiples artifices : « *De là une double conséquence. Tout d'abord, donner à la lecture le statut d'une pratique créatrice, inventive, productrice, et non pas l'annuler dans le texte lu comme si le sens voulu par son auteur devait s'inscrire en toute immédiateté et transparence, sans résistance ni déviation, dans l'esprit de ses lecteurs. Ensuite, penser que les actes de lecture qui donnent aux textes des significations plurielles et mobiles se situent à la rencontre de manières de lire, collectives ou individuelles, héritées ou novatrices, intimes ou publiques, et des protocoles de lecture déposés dans l'objet lu, non seulement par l'auteur qui indique la juste compréhension de son texte mais aussi par l'imprimeur qui en compose, soit avec une visée explicite, soit sans même y penser, conformément aux habitudes de son temps, les formes typographiques.* » <sup>7</sup>

À la fin de la soirée un père se lève, exigeant que l'école lui apprenne à lire « comme ça », non pas qu'on lui explique comment on enseigne la lecture à ses enfants, non pas qu'on l'invite en classe pour voir comment ça se passe, non, qu'on lui fasse vivre l'expérience de cette lecture-là, qu'on l'aide à lire entre les lignes, à saisir les implicites d'un texte, à voir ce qu'il ne manifeste pas au premier abord.



♦ **Lire pour s'émanciper en émancipant le monde**

Cette intervention, approuvée par la majorité des présents, révèle d'autres parents, autrement recentrés, des personnes souhaitant intégrer cet apprentissage dans leur expérience « déjà-là ». Il ne s'agit pas de rattraper un retard scolaire mais d'apprendre à regarder l'écrit et la lecture d'un autre œil. A travers des albums, au départ destinés à leurs enfants, des adultes saisissent qu'il se passe, avec les livres, des choses qui requièrent leur vision du monde, leur sensibilité, leurs savoirs enfouis. Alors, s'exprime moins le désir d'apprendre des choses extérieures que d'apprendre à mettre en relation leurs connaissances avec celles contenues dans les pages. Dans cette école, située en ZEP, les parents d'élèves disposent d'une salle, ils se rencontrent, décident de leurs actions, sans être sous la tutelle des enseignants qui restent néanmoins des interlocuteurs privilégiés. Rapidement, des séances de lectures de textes sont instaurées invitant les participants à s'intéresser conjointement au récit (l'histoire), la manière dont il est conduit (l'écriture), ce que l'ensemble suggère (l'interprétation). Et, tandis que ces trois niveaux s'appréhendent comme « marchant ensemble », exigeant de la concentration, des efforts pour mobiliser et relier diverses expériences, concrètes et abstraites, le temps passe vite, dense et surprenant, laissant la place à une sorte de nouvelle vie avec les livres, un sorte de jeu actif de l'oubli : « *Vient peut-être maintenant l'âge d'une autre expérience : celle de désapprendre, de laisser travailler le remaniement imprévisible que l'oubli impose à la sédimentation des savoirs, des cultures, des croyances que l'on a traversés. Cette expérience a, je crois, un nom illustre et démodé, que j'oserai prendre ici sans complexe, au carrefour même de son étymologie : Sapientia : nul pouvoir, un peu de sagesse et le plus de saveur possible.* » <sup>8</sup>

Il est tard à l'école Jules Vallès mais le travail se poursuit. Il y a là des parents de plusieurs âges, plusieurs nationalités, quelques traducteurs qui, discrètement, font le lien entre deux langues, deux cultures et sûrement diverses compréhensions de la même situation. Nous avons observé un album, une histoire de jeune garçon africain qui doit affronter un lion pour mériter

<sup>5</sup> LAULHERE J., *Apprendre ensemble*, in A.L. n°11, oct.85, pp.113-119

<sup>6</sup> BELANGER P., « Les nouvelles visions de l'alphabétisation », *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux aujourd'hui ?*, L'Harmattan-Contradictions, 2000

<sup>7</sup> CHARTIER R., « Du livre au livre » dans *Pratiques de la lecture* (sous la direction de R. CHARTIER), Rivages, 1985

<sup>8</sup> BARTHES R., *Leçon*, Points Seuil, pp. 45-46, 1978

le titre de guerrier.<sup>9</sup> Mais le lion dont il croise le regard est épuisé, il a combattu toute la nuit. L'abattre sans gloire, devenir un homme aux yeux de ses pairs ou renoncer à cette victoire facile, devenir un homme à ses propres yeux ? On comprend (le texte ne le dit pas) que Yakouba a fait le choix de l'honneur, pariant sur la liberté, acceptant la solitude. Les parents aiment cette histoire, approuvent l'attitude du héros, apprécient qu'on incite leurs enfants au choix, au courage, à l'honneur. À la désobéissance ? À l'effraction des règles familiales ? « Alors là, dit un père marocain, si mon fils ne respecte pas ce que je lui enseigne, il devra affronter *le vieux lion*. » « Je regrette, dit une maman, Yakouba a *affronté* le lion puisqu'il a relevé son pari, il a fait un choix difficile. »

Quand le groupe se sépare, le sentiment est grand d'avoir rencontré, à travers un texte destiné à des jeunes, un peu de son histoire : des choix cruciaux, tous, dans l'assemblée, en portent l'expérience, choix qui ont, par exemple, conduit à vivre ici, dans ce quartier de Valence où, paradoxalement, c'est à travers la vie d'un petit africain de papier qu'a frémi autrement le sens de sa propre vie.

Cette expérience, si elle met l'accent sur les bénéfices des savoirs nouveaux - bénéfiques immédiats et secondaires - , montre combien des gens de niveau d'instruction modeste sont prêts à s'emparer d'objets culturels exigeants pour faire bénéficier, à leur tour, la communauté de leurs savoirs (analyse, interprétation...) : « *On cesse enfin de parler d'éradiquer l'analphabétisme comme s'il s'agissait d'extirper une pathologie. On cesse de définir les participants par la négative* », affirme Paul Bélanger : apprendre à maîtriser la langue du pays devient alors un moyen de participer à la vie active de ce pays.<sup>10</sup> Ici, les parents réunis autour du projet d'observer des albums destinés à leurs enfants, comprendre la démarche scolaire pour les accompagner, se sont mis eux-mêmes en situation d'apprentissage, réalisant le plaisir d'entrer dans un processus de recherche personnelle : « *ça fait longtemps que ma tête ne marche plus, ça fait du bien de venir réfléchir ensemble* » « *la solitude c'est d'être seul devant sa télé et de faire dormir son intelligence* », « *on se sent bien quand on repart dans la nuit, chez nous, avec des choses qu'on a apprises au fond de nous.* » Aux enfants, à leur tour, de grandir dans cette dynamique intellectuelle. Ce qui se transmet alors des adultes aux jeunes n'est pas seulement quantifiable en termes de savoirs mais en termes d'intensité de présence au monde et c'est ainsi qu'une société s'engage dans une évolution en profondeur par des processus intra et inter-générationnels.

De plus en plus, des politiques se développent dans les quartiers et les villes sollicitant l'intelligence et la créativité de tous. À l'Europe du Savoir dont l'ambition est d'adapter chaque individu aux contraintes économiques<sup>11</sup> répondent des citoyens qui entendent peser, de leur place, dans ce monde en devenir.



<sup>9</sup> DEDIEU T., *Yakouba*, Seuil.

<sup>10</sup> Déjà cité

<sup>11</sup> HIRTT N., *Les nouveaux maîtres de l'école*. - VO et EPO éditions.

### ♦ Une leçon réciproque

Nous nous proposons ici d'entrer dans la première séance de travail (d'autres ont eu lieu régulièrement à la demande insistante des parents). Après avoir rappelé aux parents (une quarantaine) que nous étions réunis à leur initiative (se mettre en situation d'enseignement de la lecture), nous avons proposé un album de la BCD (pour qu'il puisse être emprunté) **YAKOUBA**.

[Ce qui est écrit en italique reconstitue approximativement ce qui a été dit aux parents ; ce qui est en majuscule a été noté au tableau]

*1/ Avant d'ouvrir un livre, on a des idées sur ce qu'on va lire. On s'attend à quelque chose et ce quelque chose nous aide à entrer dans l'histoire, à la comprendre, à se faire des idées de la suite ; la couverture, par exemple, donne des informations sur ce qu'il y a dans le livre et sur ce qu'il y a en nous qui pourrait nous donner envie de lire le livre. En voyant cette couverture, à quoi pensez-vous ?*

Ça se passe en AFRIQUE.  
Ça parle d'un enfant. C'est un GUERRIER.  
Il est TRISTE.  
Il est MAQUILLE  
Il est SEUL.

*Le dos du livre donne d'autres informations : un extrait, un résumé, une autre manière de parler du dedans.*

L'ENFANT A GRANDI, depuis le début du livre jusqu'à la fin.

*Les images, à leur tour, dévoilent un peu mieux l'histoire :*

1. YAKOUBA EST DANS UNE TRIBU.  
IL DOIT CHASSER POUR SE NOURRIR.  
2. YAKOUBA DOIT PROUVER QU'IL VA DEVENIR UN HOMME.  
IL DOIT APPORTER LA PREUVE DE SON COURAGE.

L'intérêt de travailler avec des adultes, surtout si on ne les a pas mis dans la situation d'élèves mais de commentateurs (que pensez-vous de ce que vivent vos enfants, que pensez-vous des livres qu'on leur donne), c'est que certains, qui ont bien compris l'enjeu de ce travail, s'impliquent avec esprit critique évitant au groupe (animateur compris) de « s'enfermer dans une logique conviviale ou techniciste, superficielle ou prétentieuse. »<sup>12</sup>

Un père intervient et dit d'une voix ferme, presque autoritaire : « Je n'ai pas dit *Il doit chasser pour se nourrir*, j'ai

dit *Il doit chasser pour survivre*. En Afrique, madame, on ne se nourrit pas, on survit. » Le ton était donné.

IL DOIT CHASSER POUR SE NOURRIR SURVIVRE.

*2/ C'est avec ces connaissances-là qu'on va entrer dans le texte, attiré par des promesses faites par tout ce qui est autour du texte (couverture, 4ème, illustrations...). On va "être reçu" par l'histoire d'un enfant qui doit, soit tuer le lion pour devenir un homme (une histoire d'éducation), soit chasser pour survivre.*

En commençant la lecture, la première idée semble être la bonne : on poursuit jusqu'au moment où le lion propose à l'enfant de choisir entre un triomphe sans péril et une victoire sans gloire. Il a la nuit pour décider.

Une agitation s'empare du groupe. Des rires, des interventions plus graves, une sympathie pour cette histoire d'honneur, un sens compris de tous, partagé, une excitation ; il s'agit moins d'une identification que d'une implication dans la situation : chacun affirme son choix, valide un engagement, semble prendre une revanche ou alors une part. Et lorsqu'un jeune papa fait la troisième proposition, c'est l'euphorie : « sauve qui peut » dit quelqu'un. Et les rires redoublent, chargés de références implicites.

IL TUE LE LION	IL NE TUE PAS LE LION	IL FUIT
IL EST GUERRIER IL EST COURAGEUX	IL N'EST PAS GUERRIER IL EST LÂCHE	

*3/ Trois idées sur la suite, trois hypothèses : c'est le droit du lecteur de comprendre à sa manière mais le texte a des droits lui aussi qu'il faut respecter : aussi allons-nous vérifier en lisant.*

On projette le texte au mur, on le lit. Très vite, tout le monde pense que la deuxième solution est la bonne. *Pourquoi ?*

IL RAMASSE SA LANCE ET IL S'EN VA AVEC.	LE LION EST EPUISE.
S'IL AVAIT TUE LE LION, IL AURAIT RAMENE SON CORPS. IL AURAIT RAMENE LA PREUVE DE SON COURAGE.	S'IL ETAIT MORT, IL NE SERAIT PAS EPUISE. IL SERAIT MORT.

<sup>12</sup> PRIVAT J.-M., « Du trouble dans les médiations », Argos n°23, p. 45

En lisant la suite, confirmation est faite que c'est la deuxième solution qui a été choisie, pour deux raisons :

un grand SILENCE accueillit Yakouba.	Yakouba devient un BERGER, donc il n'a pas été GUERRIER.
<b>S'IL</b> avait ramené le lion, il y aurait eu des cris de joie, il y aurait eu la fête.	<b>DONC</b> , il n'a pas tué le lion.

Le livre a été lu entièrement, chaque page ayant été retro-projetée, chaque parent disposant d'une copie A4 du texte. « *Ce livre est intéressant*, dit une maman. *Il explique à nos enfants comment on devient un homme dans une région d'Afrique. Il faut tuer le lion.* » « *Mais en France*, poursuit le jeune papa, *pour prouver qu'on est un homme, c'est plus difficile.* » Avoir un bon métier ? Gagner de l'argent ? Etre honnête ? Avoir une jolie femme ? Hypothèses impossibles à vérifier : certaines font sourire, d'autres laissent songeur. Ce sont surtout les hommes qui parlent, les femmes les regardent, certaines émuës. Peut-être entendaient-elles pour la première fois des hommes s'interroger sur leur statut. C'est difficile d'enchaîner sur la suite : dire, qu'à l'école, la leçon de lecture ne s'arrête pas là, qu'il y a une suite, technique. On ramasse d'abord l'éparpillé des choses précédemment vécues. On note.

**C'est la première partie de ce qu'on fait avec vos enfants pour lire un texte :**

<p><b>1/ On imagine ce qui va se passer dans l'histoire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● on regarde le titre, le nom de l'auteur</li> <li>● on regarde la quatrième de couverture si c'est un livre</li> <li>● on regarde les images</li> </ul>	<p><b>2/ On lit pour vérifier si ce qu'on avait imaginé se passe comme on l'avait prévu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● on s'arrête de temps en temps pour réfléchir</li> <li>● on peut revenir en arrière</li> </ul>
<p><b>3/ On vérifie dans le texte ce qui va dans notre sens ou dans un autre sens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● on le fait automatiquement, dans sa tête</li> <li>● au fur et à mesure qu'on lit, on se fait chaque fois une meilleure idée de la fin</li> </ul>	<p><b>4/ A la fin, on parle du texte, ce qu'il dit, comment il est écrit, ce qu'on aurait fait à la place du héros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Yakouba est devenu un homme même s'il n'a pas tué le lion</li> <li>● Il a affronté le lion. La question du lion l'a obligé à un combat avec lui-même</li> <li>● Il a dû faire un choix difficile. Ce genre de choix demande beaucoup de courage.</li> </ul>

4/ *Avant de lire le texte, on avait imaginé des choses. Qu'est-ce qui, dans le texte, prouve qu'on a eu raison ?*

On reprend la grande feuille où on avait noté les hypothèses, on compare avec le texte qu'on relit. On note.

<p>1/ Où le texte parle-t-il de l'Afrique ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tam-tam</li> <li>- au cœur de l'Afrique</li> <li>- lion (il y en a aussi en Asie)</li> <li>- soleil de plomb (à Valence aussi, parfois il y a un soleil de plomb)</li> <li>- Yakouba, c'est un prénom africain</li> </ul>	<p>2/ Où le texte parle-t-il d'un guerrier ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- courage</li> <li>- affronter le lion</li> <li>- épier</li> <li>- scruter</li> <li>- s'armer</li> <li>- combattre...</li> </ul>
<p>3/ Où le texte parle-t-il de la tristesse ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- seul</li> <li>- peur</li> </ul>	<p>4/ Où le texte parle-t-il de maquillage ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- on se pare</li> <li>- c'est un jour de fête, c'est un jour sacré</li> </ul>

Ce travail, fait en petit groupe, avec des traducteurs dans certains groupes, avec la possibilité pour chaque parent de prendre son temps, d'annoter son propre texte est fait studieusement. C'est comme si on retrouvait quelque chose d'une situation scolaire valorisante ou comme si on renouait autrement avec elle : « *la prochaine fois, j'amène un classeur*, dit une maman, *pour ranger tout ça.* » Et déjà on s'inscrit dans le temps.

« *Oui*, disent plusieurs parents, *mais comment apprennent-ils les mots, nos enfants ? Comment vont-ils lire tout seuls si toujours on leur lit le texte ?* », « *Souvent, le mien, il sait par cœur mais quand je change un mot, il sait plus.* » Certains parents, ici, ont-ils du mal à lire et arrivent-ils au bout d'une heure à se repérer un peu mieux ? « *Moi*, dit une jeune femme, *je retrouve des mots - Lion, Yakouba - je sais aussi où le lion parle à l'enfant, c'est parce qu'on a beaucoup relu.* » Importance des relectures donc, mais aussi importance de l'observation des mots, savoir les reconnaître, c'est se donner le moyen de les connaître.<sup>13</sup>



<sup>13</sup> voir *Lire Agir Comprendre* n°22. Pages 9 à 12 en particulier. Diffusion par l'AFL

## LES MOTS

● **On attire l'attention sur des mots à partir desquels on peut fabriquer d'autres mots (voir ci-contre)**

On observe qu'il y a une partie du mot qui ne change jamais : **guerr-**. On le nomme racine du mot, radical.

On observe que, dès qu'on connaît un mot, on peut en reconnaître plusieurs :

- en le mettant au pluriel
- en le mettant au féminin
- en le conjuguant
- en mettant un *préfixe* (ce qui est fixé avant le mot), un *suffixe* (ce qui est fixé après le mot), etc.

● **Le même mot peut avoir deux sens selon qu'il a ou non une majuscule**

**Afrique** → **Africain** (l'homme qui vit en Afrique) → c'est un nom.

**Afrique** → **africain** (désigne quelque chose ou quelqu'un qui a un rapport avec l'Afrique) → c'est un adjectif.

- LES AFRICAINS, LES AFRICAINES
- UN TISSU AFRICAIN, UNE TERRE AFRICAINE

On peut faire le même travail avec Amérique, Jamaïque...

● **Les verbes ont un infinitif et une infinité de formes**

- épier
- scruter
- s'armer

mais aussi :

- attendre
- combattre

Tous les verbes qui se terminent par er se conjuguent de la même façon :

Sauter (c'est l'infinitif)	Chanter	Epier
Je saute Tu sautes Il, elle saute...		

« Pourquoi on ne m'a jamais dit les choses comme ça à l'école ? dit une maman. Un préfixe, je n'avais jamais réalisé que ça voulait dire fixé avant. » « À propos de préfixe intervient à nouveau le papa marocain, si j'ai bien compris, dans survivre, sur est un préfixe ? Si oui, alors il faut

- guerre
- guerres
- guerrier
- guerriers
- guerrière
- guerrières
- guerroyer
- aguerri

l'enlever et mettre sous à la place. En Afrique, on ne survit pas, on sousvit. » Le mot n'existe pas, disent certains parents. « Qui invente les mots ? répond le père. Peut-être pas ceux qui sousvivent. » Dans d'autres cas on trouve sur-titrer, sous-titrer, surestimer, sous-estimer, « surtension, sous-tension » dit un autre père.

Investir le champ de manière critique soulève des débats dont on n'imagine ni l'étendue, ni la profondeur. Intérêt et suspicion sont au rendez-vous. On ramasse les notes éparpillées, synthétisant du côté de l'enseignement des enfants mais une frontière a été irréversiblement franchie : les parents sont maintenant des lecteurs à part entière.

**C'est la deuxième grande partie de ce qu'on fait avec les enfants :**

On revient sur les hypothèses :	On s'intéresse aux relevés :	On s'interroge sur l'écrit :
Je pensais que ça allait parler de l'Afrique : qu'est-ce qui le prouve ? Je pensais que ça allait parler d'un guerrier : qu'est-ce qui le prouve ? On fait des relevés.	Pourquoi y a-t-il autant d'infinitifs ? Ça montre toutes les actions qu'il faut faire pour chasser. Ça montre aussi toutes les émotions de l'enfant.	Les enfants fabriquent aussi leurs mots à l'oral quand ils disent : Mes chaussures, elles <i>sontaient</i> plus là alors j'ai <i>prendu</i> mes bottes. <i>Dicaments</i> au lieu de médicaments ?

5/ Maintenant qu'on a compris des choses à partir de ce texte, on sort du texte (le contexte) pour aller vers d'autres textes (décontextualiser). Par exemple, sur la formation des mots, sur le fait qu'ils s'engendrent, il faut vérifier ce phénomène dans d'autres textes :

Dans Jojo la mâche,<sup>14</sup> on lit :

**ELLE EST DRÔLEMENT JOYEUSE JOJO.**

JOJO EST LE DIMINUTIF DE JOYEUSE.

DRÔLEMENT EST FORME AVEC DRÔLE + MENT.

DRÔLE EST LE SYNONYME DE JOYEUSE.

« Ça fait une phrase mimi, dit une maman, une phrase *vachement joyeuse*, dit une autre. » Si ce n'est l'inquiétude envers les traductrices qui, sereines, transposent (comment ?) dans une autre langue ce qui se crée là, l'enthousiasme libère d'autres propositions : « Il y en a d'autres des synonymes, dit un papa. Quelqu'un de courageux on

<sup>14</sup> DOUZOU O., Jojo la mâche, Rouergue. (On lit le texte aux parents.)

dit qu'il est valeureux. Et en plus, le courage c'est une valeur et la valeur elle est dans le mot valeureux... » On vérifie en notant au tableau, il y a dans les yeux de plusieurs sous la fierté, un certain défi...

COURAGE → COURAGEUX  
VALEUR → VALEUREUX

Les champs sémantiques de l'honneur, du courage, de la force morale sont porteurs dans ce groupe d'adultes expatriés, sous-employés, sur-exploités. Lire un texte, ce soir-là avait quelque chose à voir avec « l'exercice du moi » cher à Passeron. Et ce ne sont pas des élèves qui font ça mais des sujets.

« On a dit, tout à l'heure, que le lion faisait pitié. Est-ce que pitié donne pitoyable ? Dans ce cas, pitoyable ne va pas : on a pitié du lion mais le lion n'est pas pitoyable. On dit ce mot pour un clochard, un alcoolique, quelqu'un qui n'a plus de dignité. Le lion est digne. » Et le groupe de conclure sur le fait que des mots, en voyageant dans le temps, changent de sens, se chargent de sens négatif, péjoratif. Ceux qui ont émigré d'un lointain pays jusqu'à cette ZEP de Valence ont le sentiment qu'on les a chargés d'un sens péjoratif. Comme pour les mots, ils doivent retrouver le sens positif qui les caractérise.

6/ On a parlé de préfixes, de suffixes, on a vu que des groupes de lettres qui ne formaient pas un mot pouvaient avoir du sens.

Exemple : **ière**

Café → **cafetière**

Thé → **théière**

Soupe → **soupière**

Bonbon → **bonbonnière**

**ière**, veut dire « contient du » (contient du café, contient du thé, etc.) mais ce n'est pas vrai pour *laitière* car *laitière* est le féminin de *laitier*, *soupière* n'est pas le féminin de *soupier*, etc..

Après avoir évoqué l'important travail d'exercices qui suit l'exploration du texte, on a conclu que, si on **parlait avec des mots** il fallait apprendre à **parler des mots**.

#### ♦ Le rôle des parents.

Il était tard, il fallait se quitter. Les parents ont demandé si, avant, on ne pouvait pas résumer ce qu'ils pouvaient faire eux, pour aider leurs enfants. Nous avons rapidement noté les propositions collectives.

**Vous êtes des parents, pas des enseignants** → réfléchissez aux choses au fur et à mesure qu'elles se passent, dans la vie de tous les jours.

**Vous avez appris à parler à vos enfants** pas en faisant des exercices mais en parlant avec eux → en lisant avec eux, vous les aidez à apprendre à lire.

**Tout est intéressant à condition qu'on le regarde avec intérêt** → tout ce qui est écrit, dans la vie, peut apprendre des choses si on est observateur.

**Jouer avec les mots, les phrases, c'est aider les enfants à réfléchir sur la langue** → on peut chercher des mots de la même famille, trouver des synonymes, des contraires...

Les livres sont des compagnons : ils aident à se poser les questions → inscrivez vos enfants à la bibliothèque, aidez-les à se construire **leur** bibliothèque (avoir des livres, les ranger)

Avant de lire, en lisant, **se demander ce qu'on va nous raconter, comment on va nous le raconter...** Se faire une idée des intentions de l'auteur, de la forme du texte.

**Dès qu'on rencontre** une idée, un mot, **se demander si on ne l'a pas vu ailleurs**, dans d'autres livres.

**Dès qu'on a compris** une idée, une manière de raconter, le sens d'un mot, **chercher d'autres exemples**.

**Lire**, c'est s'intéresser, en même temps, à **ce qu'on nous raconte et comment on nous le raconte**.

Avant de se séparer un père africain déclare : « Je pense qu'à l'école française, vous ne devriez pas enfermer nos enfants dans des histoires d'Afrique. Ils sont en France maintenant, ils ne retourneront peut-être plus au pays... Il faut leur raconter des histoires de France pour les aider : Marie Antoinette, l'affaire du courrier de Lyon... Moi j'ai vu ça à la télé et c'est comme ça que je me suis habitué à ce pays, en apprenant son histoire. » « Au contraire, dit une maman française, il faut que votre enfant connaisse ses racines, comme dans les mots de tout à l'heure, ça l'aidera à grandir... » « L'Afrique c'est pas ça, dit une autre maman, africaine. On ne chasse pas le lion pour devenir un homme. C'est des vieilles histoires. Il faut apprendre le pays d'aujourd'hui, il faut leur parler des villes, de la misère... »

« Moi, dit le papa marocain, je voudrais dire quelque chose. Dans Jojo la mèche, vous avez dit la voie lactée en

*parlant des étoiles dans le ciel. Vous trouvez, vous les Français, que ça ressemble à des gouttes de lait ? Chez moi on dit qu'un chariot de foin est passé et qu'il a laissé tomber des brindilles. C'est mieux, non ?* « Chaque peuple a ses images », répond quelqu'un.

Forts de cette expérience avec les enseignants de cette école, nous avons proposé au FAS (Fonds d'Action Sociale) un projet de formation avec comme objectifs :

- apprendre à reconnaître les demandes des parents, à partir de *leurs représentations* : quel est leur rôle dans l'acquisition d'un savoir, comment les recueillir, les traiter et pour quelles transformations ?
- réfléchir au développement d'une nouvelle langue dans sa complémentarité avec la langue maternelle et la perspective d'une *évolution conjointe de deux registres linguistiques*<sup>15</sup>
- examiner les *rappports entre l'activité de production et l'activité intellectuelle* dans l'optique d'une formation à la prise en charge de soi et de son environnement<sup>16</sup>
- s'approprier les modes de construction de la langue dans ses dimensions patrimoniale, cognitive, identitaire à l'intérieur d'activités de réception et de production de textes incluant l'usage de nouvelles technologies.

Les enseignants ont exprimé leur besoin d'une aide institutionnelle pour poursuivre ce genre de travail sans que celui-ci ne replonge les familles dans la situation d'élèves devant d'abord rattraper leur retard avant d'imaginer jouer un rôle dans la société. Ces enseignants, qui travaillent depuis longtemps dans ce quartier et ont épuisé nombre de formes de participation des parents à l'école, sentent qu'ils ont besoin de réfléchir aux rapports entre parents et institution scolaire (phénomènes de dissonances et de consonances entre des configurations familiales populaires et l'univers scolaire), d'identifier et d'analyser les processus de compréhension et de production de textes : qu'est-ce qui est déjà là, qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui se réinvestit d'une expérience linguistique à l'autre langue, la langue de l'Autre ?<sup>17</sup> de penser le projet comme moyen d'abstraction (des savoirs finalisés

au Savoir décontextualisé),<sup>18</sup> d'utiliser les nouvelles technologies dans leur rôle d'élaboration des connaissances et de communication. Le projet adressé au FAS estimait que ce travail ne pouvait se faire qu'avec les parents, acteurs et producteurs des savoirs dont manquent l'école pour jouer son rôle de formation.

Il avait été prévu qu'un cahier de bord soit conjointement réalisé gardant la trace de ces savoirs émergents.

Yvonne CHENOUF



<sup>15</sup> DUVERGER J., *On apprend mieux à lire avec deux langues*, A.L.n°63, Septembre 1998, pp. 38-40

<sup>16</sup> BENASAYAG M., *Le mythe de l'individu*, La Découverte, 1999

<sup>17</sup> BAUTIER E., *Pratiques langagières, pratiques sociales*, L'Harmattan

<sup>18</sup> FOUCAMBERT J., *Pouvoir, savoir et promotion collective*, Questions de lecture, Retz, 1985