

Contexte éducatif socio-familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire

Slah Eddine Ben Fadhel

Notre étude tente d'appréhender l'influence du milieu socio-familial sur les compétences en lecture-écriture d'enfants en début de scolarité élémentaire. 134 enfants de milieux sociaux contrastés ont passé des épreuves autour de l'écrit, leurs parents ont répondu à un questionnaire qui vise à cerner leurs conceptions et pratiques éducatives notamment autour de cet apprentissage et leurs enseignants ont évalué leurs compétences scolaires et extra-scolaires.

Nos résultats font apparaître des différences significatives dans les compétences lectorales et scripturales des enfants en fonction du style éducatif parental et du milieu socioculturel. Le contexte éducatif familial représente en effet une variable proximale déterminant le comportement scolaire de l'enfant et qui demeure fortement imprégnée par le milieu socioculturel en tant que variable distale.

Ces données invitent à étendre le champ de l'éducation au milieu familial des enfants par l'implication effective des parents dans les démarches institutionnelles en s'appuyant notamment sur leur capital culturel. Elles prônent également l'inscription de la lecture-écriture dans une perspective socioculturelle globale au lieu de la réduire à un simple savoir technico-scolaire.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, l'institution scolaire en France fait l'objet d'une série de réformes qui visent à améliorer les conditions de réussite de tous les élèves et à répondre à l'évolution et aux exigences de nos sociétés postindustrielles. C'est ainsi qu'une nouvelle politique de l'école (1990) s'est donné pour objectif de « *permettre à tous d'atteindre un niveau de formation reconnu et de conduire quatre élèves sur cinq au niveau du bac-*

calauréat » dans le cadre d'un projet d'école traduisant les objectifs nationaux du service public (Loi d'orientation sur l'éducation).

En dépit des différentes réformes – entamées à tous les niveaux (organisation de la scolarité en cycles, réajustement du temps scolaire, projets d'école, développement d'un partenariat dans les Z.E.P., etc.) – et d'une relative démocratisation du système scolaire, il n'en reste pas moins que les inégalités sociales demeurent considérables dans le système d'enseignement français (Perrenoud P., 1994, 1995).

Ces inégalités touchent notamment les parcours scolaires et les filières d'études mais aussi et surtout l'apprentissage et les pratiques de lecture dès l'école primaire (De Singly, 1989, 1991 ; Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E., 1995). C'est ainsi qu'à la fin du cours préparatoire, près de 25 % des enfants sont signalés en difficulté dans l'apprentissage de la lecture-écriture ; 33 % d'entre eux sont des enfants d'ouvriers et seulement 4 % sont issus d'un milieu favorisé.

En effet, l'apprentissage de la langue écrite occupe une place considérable au tout début et tout au long de la scolarité et détermine fortement l'intégration scolaire et sociale des jeunes enfants.

Dans nos sociétés contemporaines, il est clair que l'écrit représente plus qu'un simple savoir scolaire : c'est un facteur primordial de personnalisation et d'intégration sociale (Foucambert J., 1989, 1994).

L'apprentissage de la lecture-écriture implique chez l'enfant une familiarisation précoce et une construction de savoirs et savoir-faire à travers des situations sociales et notamment familiales. La maîtrise des éléments techniques s'inscrivant dans cette optique, l'enseignement scolaire est amené à intégrer davantage les activités de l'enfant apprenti-lecteur dans un rapport décontextualisé et objectivé à l'écrit.

Il semble aujourd'hui plus que nécessaire d'instaurer une politique globale de lecture qui intégrerait dans les apprentissages scolaires les aspects sociaux et culturels liés aux expériences personnelles de chacun.

Par ailleurs, on observe que les recherches en France tendent trop souvent à sous-estimer le rôle du milieu familial dans l'initiation et la familiarisation de l'enfant aux pratiques de lecture et dans le développement chez lui de véritables attitudes lectorales. Ces recherches s'intéressent plus particulièrement aux situations pédagogiques et scolaires et ne laissent que peu de place à l'étude des situations familiales.

On peut voir dans cette centration sur le domaine scolaire une certaine conception de l'écrit qui en ferait avant tout un savoir technico-scolaire soumis à un enseignement formel et systématique. Or, l'apprentissage de la langue écrite est essentiellement favorisé et soutenu par la médiation sociale de la famille.

L'ampleur de l'illettrisme – qui touche en France un adulte sur cinq – témoigne de l'absence d'une politique préventive de lecture dès l'école primaire et de la difficulté d'instaurer une approche qui mobiliserait véritablement l'ensemble des instances éducatives dans un dispositif de lutte contre l'échec scolaire.

Rappelons que l'illettrisme se définit par l'absence de pratiques lectorales et scripturales et par un éloignement des réseaux de la communication écrite malgré un apprentissage technique des règles de la combinatoire.

En effet, le devenir scolaire et social des élèves se joue en grande partie dans les premières années de l'école et touche trop souvent les premiers apprentissages en lecture-écriture. Les difficultés rencontrées par une partie des jeunes scolarisés dans ce domaine dénotent le plus souvent un environnement familial où les activités autour de l'écrit ne sont pas véritablement intégrées dans les pratiques quotidiennes. Dans ce milieu, l'enfant n'est ni témoin ni destinataire de conduites de communication écrite.

Nous nous posons alors la question de savoir si l'école peut développer chez ces jeunes élèves des conduites de lecture sans compter sur une participation effective du milieu familial et en continuant à employer des démarches basées sur des stéréotypes traditionnels de simple alphabétisation.

Il est donc primordial de revoir les pratiques scolaires actuelles à ce sujet et de redéfinir l'enseignement-apprentissage de l'écrit sur la base d'une approche plus sociale et culturelle et moins scolaire. Dès le départ, cet apprentissage doit être situé dans une perspective de lecturisation (Association Française pour la Lecture) et davantage inscrit dans les pratiques communautaires et socio-familiales des jeunes enfants.

La nature sociale et culturelle du savoir lire-écrire impose en effet la considération et la prise en compte réelle des expériences socio-familiales des enfants dans toute démarche éducative.

MÉTHODOLOGIE

La population

Notre échantillon est composé de 134 familles, d'une ville moyenne du sud-ouest de la France,

dont les enfants (58 % de garçons et 42 % de filles) sont scolarisés en cours préparatoire (C.P.).

Ces enfants sont tous de langue maternelle française et appartiennent à des milieux sociaux contrastés ; 43 % sont de milieu défavorisé, 25 % sont de couche moyenne et 32 % sont issus de classe favorisée. Le milieu social a été défini à partir d'une cote combinant d'une part la catégorie socioprofessionnelle du père (trois niveaux sont définis : 1 = ouvriers et personnels de service, 2 = techniciens et cadres moyens, 3 = cadres supérieurs, professions libérales, enseignants) et le niveau d'étude de la mère (trois niveaux sont définis : 1 = inférieur au bac, 2 = bac, 3 = supérieur au bac). À noter que les combinaisons très disparates (1 et 3 ou l'inverse) ont été classées au niveau intermédiaire et que pour les combinaisons légèrement décalées, nous avons privilégié le niveau d'étude de la mère en raison de l'implication plus marquée des mères dans l'éducation des enfants.

Les instruments

Les pratiques et les conceptions éducatives des parents

Pour aborder cette variable nous avons adressé aux familles un questionnaire comportant trois rubriques principales :

- Les pratiques déclarées des parents autour des activités de lecture-écriture chez l'enfant (avec 6 questions. Ex : – Vous arrive-t-il d'intervenir dans l'apprentissage de l'écriture de votre enfant ? Si oui de quelle manière ?)
- Les représentations des parents sur la question de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture (avec 6 questions à choix fermés. Ex : – Comment faut-il envisager l'apprentissage de la lecture ? 1 – L'enfant doit maîtriser les mécanismes du code (b-a = ba) avant de s'engager dans la lecture de textes. 2 – L'enfant doit tout de suite aborder des textes intéressants pour lui.)
- Les valeurs éducatives que les parents attendent de l'école et du système scolaire en général. Parmi 8 valeurs proposées, les parents étaient invités à en choisir 4 qu'ils jugent importantes. La moitié de ces valeurs ont une connotation traditionnelle (ex : – favoriser l'acquisition de règles morales, – favoriser le goût de l'effort), l'autre moitié ayant une

connotation constructiviste (ex : – développer l'esprit critique, – éveiller la personnalité de l'enfant).

Pour chaque modalité de réponse, nous avons attribué un chiffre (entre 1 et 4 selon les questions). Pour les questions ouvertes, les réponses ont été au préalable regroupées en catégories. Ainsi chaque sujet se définit par une série de chiffres correspondant à ses réponses. L'ensemble des profils individuels a été traité, sous forme d'une analyse multivariée, par une classification hiérarchique descendante (C.H.D) obtenue avec le logiciel Alceste (Reinert M., 1983). Cette technique permet de regrouper les différentes modalités de réponses et définit des profils typiques contrastés.

Au-delà des configurations de traits définissant les profils-types, l'analyse nous indique pour chaque trait le nombre de sujets qui le possèdent et qui se situent dans la classe considérée, le nombre d'occurrences de ce trait dans la population globale et une valeur du X² qui exprime le lien entre le trait particulier et l'ensemble du profil. L'analyse fournit également la répartition des sujets dans les classes.

À noter que la formation des profils-types n'empêche pas une certaine variabilité au sein même de chaque profil. En effet, les individus sont plus ou moins proches du profil-type dont ils font partie.

Les compétences écrites des enfants

Afin d'appréhender leurs compétences en lecture-écriture, les enfants ont passé individuellement, au cours du deuxième trimestre scolaire, une série d'épreuves. Ces épreuves s'inscrivent dans une perspective théorique où la lecture-écriture ne se réduit pas à un savoir technico-scolaire (maîtrise des éléments de la combinatoire graphique-phonème) mais renvoie à des savoirs et savoir-faire se situant à trois niveaux en interrelation (Prêteur Y. et Sublet F., 1989) :

- disposer de stratégies efficaces d'anticipation, de prise d'indices et de vérification d'hypothèses permettant de construire progressivement des significations d'un texte ;
- être capable d'adapter ses stratégies de lecture à la variété des supports, des contextes et des objectifs poursuivis ;
- faire de la lecture une pratique culturelle et élaborer des projets de lecteurs personnels.

- L'usage du livre :

Cette épreuve permet d'aborder les attitudes et les conduites de lecture des enfants face à un livre de jeunesse.

Plusieurs items composent l'épreuve :

- La connaissance de la fonction du titre.
- La capacité d'anticiper l'histoire à partir de la page de couverture.
- Les stratégies utilisées pour comprendre le contenu de l'histoire (centration sur les images ou intégration du texte...).
- L'élaboration du récit après avoir feuilleté le livre (un score a été défini à partir du nombre d'événements restitués).
- Le niveau de lecture orale d'un paragraphe du livre (incapacité, déchiffrage ou lecture courante.)

Le score global au livre totalise les différents items ci-dessus.

- Le closure :

Les enfants devaient lire un texte illustré et compléter les lacunes (suppression d'un mot sur 8). Cette épreuve nécessite chez l'enfant des capacités d'anticipation à partir d'éléments linguistiques, sémantiques et iconiques.

Le score attribué correspond au nombre de mots retrouvés sur un total de 10 lacunes.

- La conceptualisation de l'écriture :

Nous avons demandé à chaque enfant d'écrire, sans modèle, un ensemble de mots de longueur variable ainsi qu'une petite phrase.

Cette épreuve permet d'appréhender les représentations des enfants à propos du fonctionnement de l'écrit en analysant leur niveau de conceptualisation et leur état de questionnement par rapport au système d'écriture (Ferreiro E. et Gomez-Palacio M., 1988).

Nous avons retenu les niveaux les plus représentés définis par Ferreiro : 1 = écriture indifférenciée, 2 = écriture présyllabique différenciée, 3 = écriture présyllabique avec quelques valeurs sonores conventionnelles, 4 = écriture syllabique, 5 = écriture syllabico-alphabétique, 6 = écriture alphabétique.

- L'empan de copie :

Les enfants devaient copier une phrase de 50 signes à partir d'un modèle situé à 30 cm de

leur feuille. L'analyse porte sur les stratégies déployées par l'enfant à partir du nombre de regards portés sur le modèle et des unités reproduites après chaque regard sur le modèle (lettre, groupe de lettres, mot...).

Il faut noter que dans cette épreuve les scores les plus élevés correspondent à une faible performance ; un nombre élevé de regards ou de lettre-à-lettre démontre l'utilisation par l'enfant de stratégies purement perceptives et non sémantiques.

Les appréciations des enseignants

Les enseignants ont été invités à remplir une grille d'évaluation pour juger du niveau des enfants dans deux domaines précis, selon une échelle en 7 points (1 = très en difficulté, 2 = en difficulté, 3 = quelques difficultés, 4 = niveau moyen, 5 = assez bon niveau, 6 = bon niveau, 7 = très bon niveau).

Le premier domaine concerne les conduites des enfants. L'enseignant doit apprécier trois points précis : l'autonomie de l'enfant à réaliser une tâche, le comportement psychoaffectif et l'intégration dans le groupe.

Le deuxième domaine concerne les compétences scolaires des enfants. L'enseignant doit apprécier le niveau de l'enfant dans trois disciplines : les mathématiques, le langage oral et le langage écrit (lecture et écriture).

RÉSULTATS

L'objectif principal de notre étude est d'analyser les orientations éducatives familiales vis-à-vis de l'écrit et de vérifier leurs incidences sur le développement des compétences des enfants dans ce domaine.

Définition des styles éducatifs parentaux

L'analyse multivariée a permis de dégager deux styles éducatifs contrastés et de former deux groupes de parents plus ou moins proches de chaque profil-type : le premier profil définit des parents que l'on peut qualifier de conformistes (n = 60) et le deuxième de fonctionnalistes (n = 74).

Une orientation conformiste et un rapport technico-scolaire à l'écrit

Ces parents manifestent un ensemble d'attitudes et de représentations traduisant essentiellement une conception conformiste et traditionaliste.

En effet, dans leurs conceptions de l'apprentissage de la lecture-écriture ils possèdent des idées mécanistes et hétéronomiques : selon eux l'enfant doit apprendre en reproduisant le plus fidèlement possible des modèles proposés par l'adulte tout en faisant preuve d'application et d'effort. L'apprentissage de l'écrit se résume ainsi dans la maîtrise par l'enfant des éléments de la combinatoire et savoir lire revient pour eux à savoir déchiffrer les graphèmes.

Ces parents interviennent rarement dans l'apprentissage de leurs enfants et quand ils le font, ils se limitent à faire faire à l'enfant des exercices scolaires. On remarque chez eux une absence des activités quotidiennes favorisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : ils ne lisent jamais de livres à leurs enfants ; ils ne les accompagnent pas à la bibliothèque et ils ne les abonnent à aucune revue pour enfant.

Conformément à ces pratiques déclarées, ces parents pensent que l'apprentissage de l'écrit relève essentiellement du domaine de l'école, ils sont convaincus par conséquent qu'il n'y a pas « grand-chose à faire » au sein du milieu familial sauf peut être aider l'enfant dans ses devoirs scolaires. Ils délèguent ainsi entièrement la tâche éducative de formation de l'enfant à l'école.

Ces parents accordent au savoir lire-écrire peu d'importance et ignorent, en effet, ce que ce savoir peut apporter à l'enfant.

Les visées éducatives vis-à-vis de l'école sont jugées suivant une conception traditionnelle et conformiste en accord avec leurs idées et leurs représentations de l'apprentissage.

C'est ainsi que leurs principales attentes par rapport à l'école se réduisent à l'acquisition de règles morales et à la préparation de l'enfant à une réussite sociale. Par contre on juge secondaires et peu importantes des valeurs comme l'éveil de la personnalité de l'enfant et de ses intérêts ou le développement de son esprit critique.

Une orientation fonctionnelle et un rapport privilégié à l'écrit

Ces parents présentent une typologie opposée à celle des parents conformistes. L'orientation fonctionnelle traduit, en effet, des idées, des représentations et des pratiques à caractère dynamique et fonctionnel où l'enfant occupe le statut d'un véritable acteur vis-à-vis des activités scolaires en général et de la lecture-écriture en particulier. Selon cette conception, l'apprentissage implique essentiellement un travail de construction et de réflexion de la part de l'enfant qui interagit avec des sources de stimulation riches et variées au sein de son cadre de vie.

Au niveau de leurs pratiques éducatives, ces parents sont plus engagés que les premiers dans l'éducation et le suivi scolaire de leurs enfants. Ils déclarent accompagner l'enfant à la bibliothèque d'une façon régulière, ils proposent aussi plusieurs genres de livres à leurs enfants qui sont généralement abonnés à une ou plusieurs revues.

Ces pratiques s'accompagnent d'idées et de représentations mieux définies à propos du rôle de l'enfant dans les apprentissages scolaires, de celui de l'école et de celui des parents en général. On a ainsi pu noter que dans le domaine de l'acquisition de l'écrit, ces parents s'attribuent un rôle éducatif plus marqué et plus diversifié que les parents conformistes. Ils interviennent, en effet, d'une façon variée et pas forcément scolaire, notamment par le biais de jeux éducatifs et de tâches quotidiennes.

Dans leurs conceptions éducatives à propos de l'apprentissage en général, ces parents insistent sur le fait que l'enfant doit élaborer par lui-même des connaissances au moyen d'échanges avec autrui. Ils estiment qu'il est important que les enfants éprouvent du plaisir, de l'intérêt et de la curiosité tout au long du processus d'apprentissage.

Ces parents manifestent une conscience de l'importance que revêt l'apprentissage de l'écrit dans la scolarité de l'enfant et dans son développement en général. Ils pensent de ce fait que le savoir-lire apporte à l'enfant plus qu'une simple adaptation scolaire ; il leur permet un développement de la personnalité, de l'épanouissement et de l'autonomie.

Les valeurs éducatives jugées les plus importantes confirment une conception fonctionnelle en

mettant l'accent sur le développement de la personnalité de l'enfant, en éveillant chez lui des intérêts nouveaux et variés et en formant son esprit critique. Par contre, l'acquisition d'un bon niveau de connaissances, la préparation de la réussite sociale et le développement du goût de l'effort sont considérés comme secondaires et peu importants.

Toutes les familles regroupées dans une même orientation n'en ont pas nécessairement toutes les caractéristiques, mais elles s'inscrivent dans le groupe dont elles sont le plus proche.

Répartition des sujets en fonction du style éducatif parental et du milieu social

Le classement des parents (n = 134), en fonction de leur style éducatif et de leur milieu social d'origine, fait apparaître que ces deux variables sont étroitement liées. En effet, la majorité des familles conformistes se situent dans la classe sociale défavorisée, alors que la majorité des fonctionnaires

Tableau I. – Répartition des familles en fonction du style éducatif parental et du milieu social

Milieu social \ Éducation familiale	Conformiste	Fonctionnelle	Total
Défavorisé	41	17	58
Intermédiaire	13	20	33
Favorisé	6	37	43
Total	60	74	134

$\chi^2 = 37,31$ à $p = .0001$

listes appartiennent pour leur part à une classe favorisée. Le tableau I démontre bien cette répartition où le χ^2 est nettement significatif.

Les compétences écrites des enfants en fonction du style éducatif parental

La confrontation des deux groupes d'enfants dans leurs compétences écrites selon l'orienta-

Tableau II. – Compétences en lecture-écriture des enfants et appréciations des enseignants selon le style éducatif parental

Indicateurs		Styles éducatif parental		Fischer test
		conformiste n = 60	fonctionnel n = 74	
Épreuve du livre (sur 21)	X	9,71	11,37	9,85 **
	S	2,78	3,24	
Épreuve du récit (sur 13)	X	3,78	4,82	4,56 *
	S	2,42	3,07	
Empan de copie (unités en lettre-à-lettre)	X	19,4	16,05	2,025 *
	S	13,62	13,46	
Empan de copie (nombre de regards)	X	33,03	28,7	5,13 *
	S	10,75	11,2	
Épreuve du closure (sur 10)	X	4,18	6,01	11,59 ***
	S	2,9	3,24	
Conceptualisation de l'écriture (sur 6)	X	4,58	5,12	4,90 *
	S	1,52	1,29	
Appréciation des compétences par l'enseignant (sur 21)	X	14,76	17,09	14,84 ***
	S	3,63	3,34	
Appréciation des conduites par l'enseignant (sur 21)	X	15,35	16,39	2,37 *
	S	4,28	3,54	

Légende : X = moyenne du groupe ; S = écart type.

Pour les deux indicateurs de l'empan de copie, un score élevé correspond à une performance faible. * = $p < .05$; ** = $P < .01$; *** = $p < .001$.

tion éducative de leurs parents révèle des différences significatives et exprime un net avantage en faveur des enfants de parents fonctionnalistes.

Les résultats des 134 enfants aux différentes épreuves autour de l'écrit illustrent clairement la supériorité des enfants de parents fonctionnalistes. Cet avantage marque à la fois les épreuves à connotation scolaire (conceptualisation de l'écriture, empan de copie, langage oral, closure) mais aussi celles du livre et du récit et qui font appel à des stratégies de lecture plus complexes.

Dans l'épreuve du livre et à travers les différents aspects étudiés (anticipation à partir de la page de couverture, fonction du titre, stratégie d'élaboration du récit et niveau de lecture), les enfants de parents fonctionnalistes développent des stratégies efficaces leur permettant de mieux comprendre le contenu du livre, la fonction exacte de son titre, et d'anticiper le sens de son histoire.

L'épreuve du récit montre aussi un meilleur comportement de ces enfants face à une tâche de lecture qui nécessite des capacités particulières. Ils parviennent en effet à élaborer un récit minimal cohérent et contenant les principaux événements de l'histoire. En revanche, les enfants du premier groupe éprouvent de sérieuses difficultés dans ce genre d'épreuve.

Ils ne parviennent pas à raconter un minimum d'éléments de l'histoire après avoir feuilleté le livre ; ils ont beaucoup de mal à retrouver les événements de base constituant l'histoire et éprouvent de sérieuses difficultés pour la raconter.

Ce type d'exercice a le mérite de nous renseigner sur les stratégies de lecture qu'utilise le jeune enfant pour comprendre et saisir le sens d'une histoire en utilisant les indices graphiques et picturaux. En effet, la compréhension de l'histoire exige de la part de l'enfant une certaine anticipation par l'élaboration d'hypothèses sur une signification possible, puis la vérification de ces hypothèses au moyen d'indices prélevés intelligemment.

Les pratiques éducatives parentales autour de l'écrit peuvent expliquer les difficultés rencontrées par ces enfants pour construire une histoire. Ces parents n'aident pas l'enfant à adopter des attitudes de lecteur. Leurs interventions auprès de l'enfant sont focalisées sur des situations purement scolaires et ont pour but principal la maîtrise des éléments graphiques. Ces pratiques

ne peuvent évidemment pas aider l'enfant appreni-lecteur à avoir une certaine autonomie par rapport à l'écrit et à adopter des stratégies de lecture efficaces et adaptées.

En effet, un véritable lecteur utilise des stratégies et construit des hypothèses sur un sens possible du texte. Il utilise pour cela un certain nombre d'indices qui lui permettent d'accéder au sens (Foucambert, 1976/1989 ; Deschêne, 1991). Or, ce que l'on observe, c'est que ces attitudes sont totalement absentes chez les enfants de parents conformistes qui portent leur attention essentiellement sur le décodage exact des textes.

En effet, la construction de stratégies de lecture efficaces fait appel aux différentes expériences sociales informelles que l'enfant connaît dans ses différents milieux de vie et particulièrement au sein du milieu familial en interagissant avec d'autres lecteurs confirmés (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1990).

Il faut cependant noter que ces expériences sociales ne sont pas identiques chez tous les enfants. Les meilleurs scores constatés chez les enfants du deuxième groupe et le faible niveau des enfants du premier, montrent bien que les enfants ne développent pas les mêmes stratégies de lecture. Leurs expériences quotidiennes avec la lecture et l'écriture, au sein du milieu socio-familial, sont différentes et n'ont pas la même richesse.

Face à l'épreuve de conceptualisation de l'écriture, la distribution des sujets selon les deux groupes montre aussi le meilleur niveau des enfants de parents fonctionnalistes ; c'est ainsi que l'on retrouve parmi eux 58 % de sujets ayant un niveau de conceptualisation alphabétique contre 38 % chez les enfants de parents conformistes.

Si l'on compte le nombre de sujets qui n'ont pas encore compris le principe de correspondance sonore et qui restent à un niveau d'écriture présyllabique, on trouve nettement plus de sujets chez les enfants de parents conformistes (avec un pourcentage de 27 % contre seulement 16 % pour les enfants de parents fonctionnalistes).

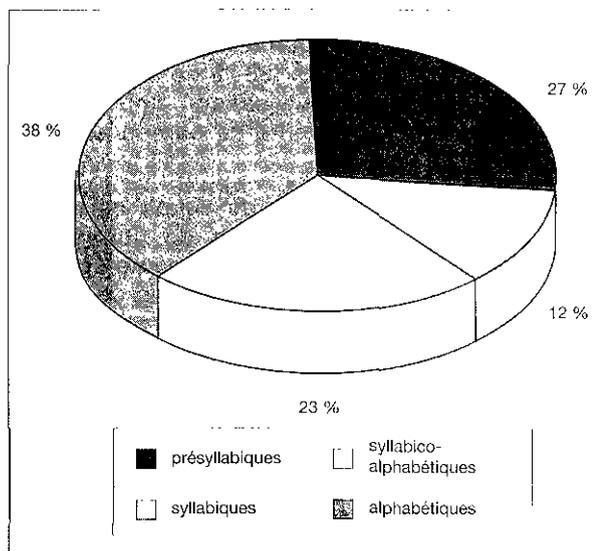
Autrement dit, après plusieurs mois d'enseignement scolaire, ces enfants n'ont pas encore compris que notre système d'écriture est en lien étroit avec l'oral et que les signes écrits traduisent les mots oralisés.

Ces enfants auront beaucoup de mal à progresser tant qu'ils n'auront pas saisi le principe de correspondance sonore entre les graphèmes et les phonèmes. Tout travail pédagogique doit donc tenir compte de cette relation et aider l'enfant à comprendre ce principe, avant même de lui proposer des exercices nécessitant la maîtrise du principe alphabétique. Il faut dire à ce sujet que les méthodes pédagogiques traditionnelles – qui ignorent le travail constructif de l'enfant dans le processus d'apprentissage – n'aident pas véritablement l'enfant à comprendre le fonctionnement du système de l'écrit. Ces démarches sont essentiellement centrées sur l'inculcation aux enfants des valeurs sonores conventionnelles de l'alphabet et sur la conformité des productions écrites à l'écriture de l'adulte.

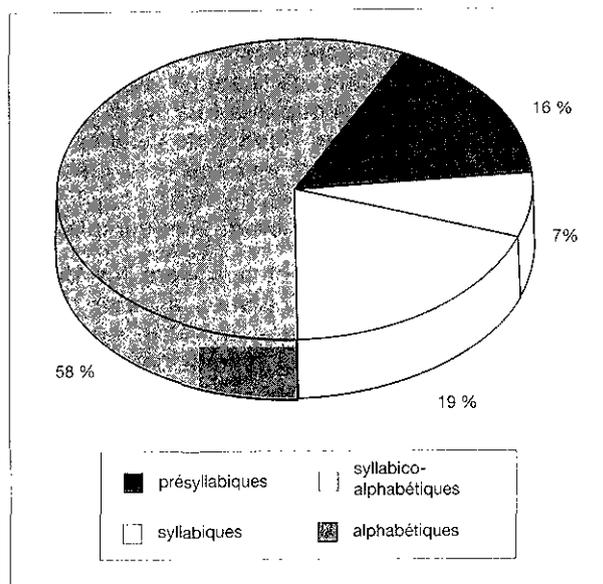
Ces méthodes ont tout intérêt à prendre en compte les différentes étapes du processus évolutif qui caractérise l'apprentissage de la lecture-écriture tel qu'il est décrit par E. Ferreiro (1988). Il convient, sur ce point, de fonder toute intervention pédagogique sur le travail constructif de l'enfant, avant d'accéder à l'écriture alphabétique.

Les deux graphiques suivants illustrent bien ces différences intergroupes :

Graphique 1. – Distribution des niveaux de conceptualisation de l'écriture chez les enfants de parents conformistes (n = 60).



Graphique 2. – Distribution des niveaux de conceptualisation de l'écriture chez les enfants de parents fonctionnalistes (n = 74).



Les appréciations des enseignants différencient aussi les deux groupes d'enfants en fonction du style éducatif de leurs parents, plus particulièrement dans le domaine des compétences scolaires (mathématiques, langage oral et langage écrit). Dans le domaine des conduites (comportement psychoaffectif, autonomie dans la réalisation d'une tâche et intégration dans le groupe), les différences entre les deux groupes d'enfants sont observables, mais un peu moins marquées que celles des compétences (15,35 contre 16,39).

Les enseignants perçoivent donc nettement le meilleur niveau des enfants de parents fonctionnalistes dans les disciplines scolaires de base et non seulement dans le domaine de l'écrit ; ce qui confirme nos propres observations et par là même le meilleur rapport au savoir en général des enfants « bon lecteurs ».

Plus qu'un simple outil scolaire, l'écrit constitue un moyen de distanciation par rapport aux savoirs et aux savoir-faire où l'enfant occupe le statut d'un acteur autonome (Lahire, 1995 ; Foucambert, 1989, 1994).

Milieu socioculturel et compétences écrites des enfants

Afin de mettre en valeur la variable sociale et de démontrer par là-même son impact sur les compétences écrites des enfants, nous avons distingué, au sein même du groupe des enfants ayant des parents fonctionnalistes (n = 74), trois sous-groupes appartenant à des classes sociales contrastées : un premier groupe est composé d'enfants de milieu social nettement favorisé (n = 37), un second est constitué d'enfants de classe sociale moyenne (n = 20) et un troisième regroupant des enfants de classe sociale défavorisée (n = 17).

Ces trois groupes seront confrontés entre eux et comparés à un groupe témoin constitué d'enfants de parents conformistes issus de milieu social défavorisé (n = 41).

Les différents indicateurs retenus distinguent nettement les enfants selon leurs groupes d'appartenance, c'est-à-dire selon le style éducatif de

leurs parents et le milieu social d'origine. Le tableau récapitulatif ci-dessus démontre bien ces différences inter-groupes (le Fischer test est significatif à $p < .001$ pour les 8 indicateurs).

Pour toutes les épreuves passées, les moyennes les plus faibles sont enregistrées par les enfants du premier groupe qui manifestent de sérieuses difficultés dans le domaine de la lecture-écriture.

Ces difficultés semblent traduire ce que ces enfants vivent chez eux dans leur milieu familial où l'écrit est réduit à un simple savoir scolaire et par conséquent les pratiques éducatives sont à ce sujet peu diversifiées.

À milieu social homogène (comparaison des groupes 1 et 2), ce sont les enfants de parents fonctionnalistes qui ont les meilleurs scores. Toutefois, il faut noter que pour ces enfants, l'avantage observé dans la majorité des épreuves n'est pas particulièrement marquant. Si leurs

Tableau III. – Compétences en lecture-écriture et appréciations des enseignants selon le style éducatif parental et le milieu social pour les 4 groupes d'enfants (moyennes, écarts-types et Fischer test).

Indicateurs		Style éducatif parental et milieu social				Fischer test
		Gr1 (n = 41) conf. déf.	Gr2 (n = 17) fonct. déf.	Gr3 (n = 20) fonct. inter	Gr4 (n = 37) fonct. fav.	
Épreuve du livre (score global) sur 21	X	8,23	9,3	10,25	12,75	18,61 ***
	S	2,92	2,46	3,38	2,91	
Épreuve du récit (nombre d'événements) sur 13	X	2,11	3,27	4	5,89	17,69 ***
	S	2,15	2,02	3,38	2,59	
Empan de copie (nombre de regards)	X	38,15	32,57	32,2	24,40	7,87 ***
	S	17,76	8,72	11,02	10,20	
Empan de copie (lettre-à-lettre)	X	26,60	18,55	20	11,59	7,06 ***
	S	19,52	12,50	15	10,53	
Conceptualisation de l'écriture (sur 6)	X	4,52	4,82	4,45	5,59	5,73 ***
	S	1,44	1,25	1,63	0,83	
Épreuve de closure (nombre de mots) sur 10	X	2,47	3,57	4,9	7,29	20,7 ***
	S	2,90	2,95	3,38	2,64	
Appréciation des conduites par l'enseignant	X	9,8	14,6	15,95	16,89	24,65 ***
	S	4,15	4,32	3,15	2,98	
Appréciation des compétences par l'enseignant	X	10,7	14,4	16,15	18,27	28,88 ***
	S	4,47	4,24	3,13	2,31	

Légende : X = moyenne du groupe ; S = écart type.

* = $p < .05$; ** = $P < .01$; *** = $p < .001$

moyennes des scores dépassent souvent celles des enfants de parents conformistes, elles restent cependant modestes et loin de signifier un bon niveau de compétences.

Le niveau très limité des deux groupes laisse supposer un effet marquant de la variable sociale ; ces enfants sont issus d'un milieu social nettement défavorisé.

À milieu social hétérogène et où le style éducatif est constant (comparaison des groupes 2, 3 et 4), nos résultats démontrent l'effet différenciateur de la variable sociale. Plus on monte dans l'échelle sociale, plus les moyennes des scores aux différentes épreuves sont élevées.

Ainsi les effets des pratiques éducatives parentales fonctionnelles se ressentent le mieux dans les milieux sociaux les plus favorisés ; les scores les plus marquants ont été observés chez les enfants du milieu favorisé (groupe 4) qui se détachent nettement des trois autres groupes et démontrent ainsi un très bon niveau de compétence avec une plus forte homogénéité intra-groupe (les écarts-types sont les plus serrés).

En revanche, les moyennes les plus faibles ont été enregistrées par les enfants du milieu défavorisé (groupe 2). Les enfants de milieu intermédiaire, quant à eux, se situent entre les deux.

Les évaluations personnelles des enseignants suivent en quelque sorte les résultats de nos épreuves et confirment le rapport étroit entre compétences scolaires en général et niveau social des enfants. En effet, au fur et à mesure qu'on monte dans l'échelle sociale, les moyennes des scores attribués aux enfants s'élèvent. Ainsi les enfants de milieu social favorisé (groupe 4) enregistrent les scores les plus élevés concernant aussi bien leur conduite en classe que leurs compétences scolaires. Les enfants de milieu social défavorisé et particulièrement ceux ayant des parents conformistes ont, quant à eux, les scores les plus faibles.

Les évaluations des enseignants différencient aussi les enfants en fonction du style éducatif de leurs parents ; c'est ainsi qu'on observe qu'à milieu social homogène, ce sont bien les enfants de parents fonctionnalistes qui obtiennent les meilleurs scores et ceux ayant des parents conformistes qui enregistrent les moyennes les plus basses. À ce propos, la comparaison des groupes 1 et 2 est significative.

Les enseignants perçoivent donc clairement les difficultés des enfants qui ne peuvent bénéficier chez eux de conditions favorables aux apprentissages scolaires. Il est à remarquer aussi qu'il existe une corrélation étroite entre les évaluations des compétences scolaires des enfants (mathématiques, langage oral et langage écrit) et celles des conduites en général (comportement psychoaffectif, autonomie et intégration dans le groupe). Cela confirme notre hypothèse sur la nature psychosociale et culturelle de l'apprentissage de l'écrit, qui ne peut être réduit à une simple technique scolaire. L'enfant qui apprend à lire et à écrire apprend en fait à se situer par rapport aux savoirs et savoir-faire en général, il prend conscience de son rôle effectif en tant que sujet acteur dans le monde physique et social.

CONCLUSION ET DISCUSSION

Ces premiers résultats confirment avant toute chose la nature sociale et culturelle de l'enseignement-apprentissage de l'écrit, qui dépasse la simple maîtrise des éléments de la combinatoire pour s'inscrire dans un rapport distancié impliquant des stratégies personnelles chez l'apprenti-lecteur, d'où l'intérêt de l'inscrire dans une optique de lecturisation et non d'alphabetisation (Foucambert, 1994).

Le rapport à l'écrit des familles est un facteur déterminant des compétences des enfants dans ce domaine. On ne peut en effet s'étonner de voir les enfants les plus initiés dans leur milieu familial à des activités de lecture-écriture, développer aisément des conduites de lecteur en utilisant des démarches claires et efficaces.

Le contexte éducatif familial, nettement marqué par le milieu socioculturel, semble donc être un vecteur déterminant dans l'approche de cet apprentissage par l'enfant. D'autres études ont déjà souligné l'impact considérable de la variable sociale sur les compétences scolaires et extrascolaires des enfants (Lautrey J., 1980 ; Pierrehumbert B., 1992 ; Kellerhals J. et Montandon C., 1991).

Nous avons observé, à ce propos, que la mobilisation des parents par rapport à la scolarité des enfants varie en fonction du milieu social d'origine. Cette variabilité touche non seulement le degré d'engagement parental mais surtout la qualité et

la manière d'accompagner l'enfant dans sa scolarité, particulièrement dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit.

C'est ainsi que pour certains enfants le milieu éducatif familial constitue un véritable cadre générateur d'interactions et de pratiques variées et diversifiées autour des activités de lecture et d'écriture. Nos résultats démontrent que ces enfants semblent tirer profit des démarches de l'école et démontrent un meilleur niveau de compétences à ce sujet.

En revanche, les difficultés éprouvées par certains enfants en lecture-écriture traduisent en effet un milieu familial peu engagé où les pratiques éducatives autour de l'écrit sont mécanistes, très peu variées et limitées à un suivi scolaire. Ces pratiques caractérisent les populations les plus défavorisées socialement et qui ont tendance à déléguer leur rôle éducatif à l'école, plus particulièrement dans le domaine de l'écrit. Dès lors, il serait difficile pour l'école de faire progresser ces enfants dans cet apprentissage si les pratiques familiales à ce sujet restent très peu fonctionnelles et n'aident pas véritablement l'enfant à tester les fonctions et les usages de l'écrit dans des situations de communication effective.

Nos résultats confirment ceux d'autres recherches sur les conséquences négatives du manque d'engagement parental dans la scolarité de l'enfant (Caille J.P., 1993 ; Montandon C., 1991) et démontrent l'intérêt de la diversification des pratiques socio-familiales dans le développement des savoirs linguistiques chez l'enfant.

Si elle veut s'adapter à tous, l'école doit prendre en compte les différentes expériences socio-familiales des enfants et s'appuyer sur elles pour établir ses démarches pédagogiques, particulièrement dans le domaine de la lecture-écriture car comme le soutient Foucambert (1989) : « Le non lecteur est pour des raisons sociales et non techniques exclu des réseaux de communication écrite et ses savoirs font écho à cette situation d'exclusion » (p. 26).

L'institution scolaire ne peut en effet faire l'im-passe sur ces variables sociologiques et limiter ses démarches à la simple inculcation des éléments techniques de l'apprentissage.

Si, face à l'importance du problème de l'échec scolaire, des transformations organisationnelles et pédagogiques sont nécessaires au niveau de l'école, celle-ci doit étendre ses interventions sur l'extérieur et impliquer davantage les familles en s'appuyant sur leur « capital culturel ».

Cette ouverture doit impliquer tous les parents et particulièrement ceux des classes défavorisées par un travail d'information, d'orientation, voire même de formation (Pourtois J.P., 1984 ; Pourtois J.P. et Desmet H., 1991).

Sensibiliser et pousser ces parents à assumer davantage leur rôle éducatif constitue en effet le meilleur moyen pour lutter efficacement contre l'inadaptation d'un bon nombre de jeunes écoliers (C.R.E.S.A.S, 1987 ; Boutin G., 1990). Dans le domaine de l'écrit, cela se traduit par un travail de l'école en direction des familles en vue de les sensibiliser à l'importance de cet apprentissage dans les premières années et tout au long de la scolarité de l'enfant et de les amener par la suite à améliorer leur rapport à ce savoir. Pour ces parents, il est nécessaire de s'impliquer activement dans cet apprentissage en diversifiant leurs pratiques éducatives autour de l'écrit, entraînant plus souvent l'enfant dans des situations fonctionnelles de communication à travers des activités de lecture-écriture et en l'encourageant davantage dans ses démarches.

En effet, seule une véritable coéducation famille-école permettrait d'améliorer la situation scolaire de ces enfants désavantagés dès le départ par un contexte socio-familial peu favorable.

Slah Eddine Ben Fadhel
Université de Toulouse II

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. et CHARTIER R. (1985). – La lecture : une pratique culturelle. In R. CHARTIER (éd.), **Pratiques de la lecture**. Marseille : Éditions Rivage.
- BOUTIN G. (1990). – Les programmes d'éducation parentales : questions méthodologiques. In S. DAN-SEREAU et al., **Éducation familiale et intervention précoce**. Montréal : Édition Agence d'Arc Inc. p. 129-137.
- CAILLE J.P. (1993). – Formes d'implication parentale et difficulté scolaire au collège. **DEP/MEN, Éducation et Formation**, n° 36, p. 35-45.
- CHARLOT R., BAUTIER E. et ROCHEX J.-Y (1992). – **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris : Armand Colin.
- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1992). – **Relations école-famille populaires et réussite au**

- C.P. *Revue française de pédagogie*, n° 100, juillet/août/septembre, p. 5-18.
- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1994). – Fermer et ouvrir l'école dans les banlieues. **Migrants formation**, n° 97, p. 5-13.
- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1995). – **À l'école des banlieues**. Paris : E.S.F. éditeur.
- C.R.E.S.A.S. (1987). – **On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances**. Paris : E.S.F.
- C.R.E.S.A.S. (1991). – **Naissance d'une pédagogie interactive**. Paris : E.S.F. éditeur.
- DOISE W., MUGNY G. (1981). – **Le développement social de l'intelligence**. Paris : Interéditions.
- FERREIRO E., GOMEZ-PALACIO M. (1988). – **Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?** Lyon : C.R.D.P.
- FOUCAMBERT J. (1989). – **Question de lecture**. Paris : Retz/AFL.
- FOUCAMBERT J. (1994). – **L'enfant, le maître et la lecture**. Paris : Nathan.
- KELLERHALS J. et MONTANDON C. (1991). – **Les stratégies éducatives des familles**. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- LAHIRE B. (1993). – **Culture écrite et inégalités scolaires**. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAUTREY J. (1980). – **Classe sociale, milieu familial, intelligence**. Paris : P.U.F.
- LESOURNE J. (1988). – **Éducation et société, les défis de l'an 2000**. Paris : Édition la Découverte et le Monde.
- LOBROT M. (1992). – **À quoi sert l'école ?** Paris : Armand Colin.
- MONTANDON C. (1991). – **L'école dans la vie des familles, ce qu'en disent les parents d'élèves du primaire genevois**. Genève : Service de la Recherche Sociologique, cahier n° 32.
- PERRENOUD P. (1994). – **Métier d'élève et sens du travail scolaire**. Paris : E.S.F. éditeur.
- PERRENOUD P. (1995). – **La pédagogie à l'école des différences**. Paris : E.S.F. éditeur.
- PIERREHUMBERT B. (dir.) (1992). – **L'échec à l'école : échec de l'école**. Paris : Delachaux et Niestlé.
- POURTOIS J.P. (1984). – **Éduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation**. Bruxelles : Labor.
- POURTOIS J.P. et DESMET (1991). – Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue française de pédagogie*, n° 96, juillet/août/septembre, p. 5-15.
- PRETEUR Y. et SUBLET F. (1989). – Conduite épilinguistique de lecteurs débutants vis-à-vis de livres de jeunesse selon leur éducation familiale et scolaire. Interrelations entre diverses compétences de lecture à plusieurs niveaux. *Enfance*, 42 (3), p. 107-122.
- REINERT M. (1983). – Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, 8 (2) p. 187-198.
- SINGLY (De) F. (1989). – **Lire à 12 ans. Une enquête sur les lectures des adolescents**. Paris : Nathan/Observatoire France-Loisirs de la lecture.
- SINGLY (De) F. (1991). – **La famille. L'état des savoirs**. Paris : La Découverte.