



HAL
open science

Le partenariat avec les familles : un outil dans la construction du projet de lecteur pour les élèves en difficulté

David Charpentier

► To cite this version:

David Charpentier. Le partenariat avec les familles : un outil dans la construction du projet de lecteur pour les élèves en difficulté. Education. 2012. dumas-00793524

HAL Id: dumas-00793524

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00793524>

Submitted on 7 Mar 2013

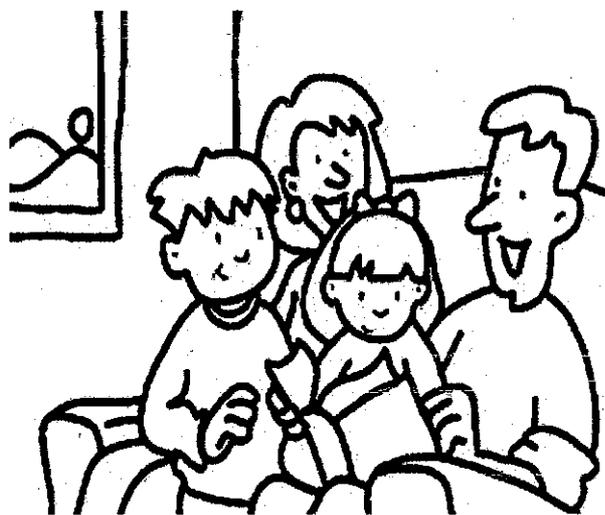
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

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.

David Charpentier

Option E

**Le partenariat avec les familles :
un outil dans la construction du projet de lecteur pour
les élèves en difficulté.**



Si la collaboration entre l'école et la famille est cruciale pour tous les élèves, elle l'est d'autant plus pour les élèves qui éprouvent des difficultés à l'école¹.

1 GIASSON, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*. p. 71.

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Ecole interne de l'Université d'Artois
D'une part

et
~~Mme~~ M.¹ Charpentier David
né(e) le 13 juillet 1982
à Toulon
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

~~Mme~~ M.¹ Charpentier

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ²

Le partenariat avec les familles : un outil dans la construction du projet de lecteur pour les élèves en d. p. aut.

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

Sommaire

Introduction.....	1
Partie I : Le projet de lecteur, un axe important dans la remédiation.....	3
1. Contexte d'intervention.....	3
1.1. La circonscription Douai-Centre et son RASED.....	3
1.2. L'école, le quartier, les familles.....	3
2. Présentation des élèves.....	4
2.1. Le groupe.....	4
2.2. Les élèves.....	4
2.3. Constats communs aux élèves.....	8
3. Le projet de lecteur	9
3.1. Définition.....	9
3.2. Le savoir lire de base : définition.....	10
3.3. La constitution de l'acte de lire.....	10
3.4. Le projet de lecteur chez les élèves en difficulté.	11
3.5. Les représentations de Johann, Alexia et Océane.....	11
3.6. La construction du projet de lecteur	12
Partie II : Les relations entre l'école et la famille : une connaissance nécessaire pour le maître E. 13	
1. Relation école – famille : éclairage historique.....	13
2. Relation école – famille : quelques pistes de compréhension d'une relation difficile.....	14
2.1. Une représentation différente de la scolarité.....	14
2.2. Modes et attentes de socialisation différents.....	15
2.3. Une représentation partielle de l'autre	15
2.4. École – famille : une relation inégalitaire.....	16
2.4.1. Pour les parents.....	16
2.4.2. Pour les enseignants.....	17
3. Conséquences pour les élèves.....	17
4. Notion de partenariat.....	19
4.1. L'explicitation.....	19
4.2. L'anticipation.....	20

4.3. La diversification	21
4.4. Médiations et intermédiations.....	22
4.4.1. Ne pas faire à la place des enseignants.....	22
4.4.2. Ne pas faire à la place des familles.....	22
Partie III : Un exemple de dispositif de remédiation mis en place par le maître E : « Les ateliers avec les parents »	24
1. Constat initial.....	24
2. Objectif général du projet.....	24
3. Objectifs spécifiques.....	25
4. Déroulement de la réunion d'informations.....	25
4.1. Le lieu.....	25
4.2. La temporalité.....	26
4.3. Les objectifs.....	26
4.4. Bilan de la réunion.....	26
5. Le déroulement des ateliers.....	27
5.1. L'accueil des parents puis des élèves.....	28
5.2. La découverte des écrits du jour ramenés par les parents.....	28
5.3. Le jeu de lecture.....	29
5.4. La lecture de l'album du jour.....	30
5.5. La collation et le bilan.....	30
6. Bilan du dispositif.....	31
Conclusion.....	32
Bibliographie.....	33
Annexes	

Introduction

Après l'année de formation PE2 en 2008/2009, j'ai d'abord occupé un poste de titulaire de secteur dans le Valenciennois, assurant la prise en charge de quatre classes de CP lors des journées de décharge des directeurs. N'ayant pas fait de vœux pour le spécialisé, c'est « par hasard » que l'année suivante, j'ai été affecté sur un poste de maître E dans le RASED de la circonscription de Douai-Centre. Cette découverte professionnelle enrichissante m'a poussé à demander à nouveau ce poste ainsi que la formation CAPA-SH.

Durant cette première année en tant que maître E, mon attention s'est portée sur ces élèves qui « résistaient » aux apprentissages et ce malgré les nombreuses aides qui avaient été mises en place (différenciation, décloisonnement, intervention RASED...). J'ai alors imaginé une autre façon de travailler, essayant de chercher des solutions ailleurs, notamment du côté des parents. En effet, en me documentant, j'ai découvert que certains auteurs, notamment M. Brigaudiot, parlaient des parents comme « *d'un levier d'apprentissage, parfois plus important que l'action du maître²* ».

Ayant une formation initiale d'assistant de service social, le travail en partenariat est quelque chose qui a toujours fait partie de ma construction professionnelle. Intéressé par l'idée de mettre en place un travail en partenariat avec les parents et questionné par les effets possibles de cette collaboration sur les apprentissages et progrès de l'élève en grande difficulté, il m'a fallu d'abord comprendre quel était mon cadre d'action en tant que maître E. La circulaire n°2009-088 du 17-7-2009 dit des enseignants spécialisés qu' « *ils contribuent à une relation positive avec les parents pour faciliter la réussite scolaire* » et que « *les parents sont systématiquement mobilisés autour du projet d'aide de leur enfant³* ».

Cependant, je me suis très vite aperçu que cela n'était pas chose facile. A travers ma pratique professionnelle et mes lectures, j'ai pris conscience de la difficulté de mettre en place un travail en partenariat avec les parents. C'est cette notion même de partenariat avec les parents que j'ai alors questionnée sous le prisme de ma fonction de maître E. Quel type d'action mettre en place ? Quels bénéfices auront les élèves de ce travail avec leurs parents ? Quelles postures professionnelles adopter ? Cette réflexion a été d'autant plus importante que le B.O. n°4 du 26 février 2004 relatif au CAPA-SH instaure comme compétence pour les enseignants spécialisés « *l'établissement d'une relation de confiance et une communication dynamique et fructueuse avec la famille qu'il associe à la construction et à l'évaluation du projet⁴* ».

2 BRIGAUDIOT, Mireille. *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1 et secteur spécialisé*. p. 98

3 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Fonction des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire*. Circulaire n°2009-088 du 17 juillet 2009.

4 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap*. Bulletin Officiel, n°4, 26 février 2004.

Durant cette année de formation et notamment grâce aux cours de l'UF2 : *pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluricatégorielle*, j'ai commencé à penser le travail avec les familles différemment, à appréhender les parents comme de réels partenaires, à les accueillir comme ils sont sans les juger, les écouter à travers le prisme de mes représentations, proposer des espaces permettant aux familles de mettre à jour leurs compétences parentales. De plus, l'alternance entre les prises en charge, les cours, les lectures et les échanges avec les collègues et formateurs m'ont permis de renforcer mes connaissances sur les composantes de l'apprentissage de la lecture. Les écrits de G. Chauveau montrent que le rapport des parents à l'écrit et à la pratique de l'écrit ou encore la connaissance des différents supports de l'écrit et leurs fonctions sont des facteurs déterminants dans la réussite de l'apprentissage de la lecture⁵. Tout cela participe à l'élaboration d'un projet de lecteur chez l'enfant. En reprenant mes observations et notes d'entretien avec mes élèves en grande difficulté, j'ai pu constater qu'ils n'avaient toujours pas construit de projet de lecteur et que les pratiques parentales de lecture étaient méconnues.

Je me suis alors demandé en quoi un travail en partenariat avec les parents permettrait aux élèves en difficulté de se construire un projet de lecteur nécessaire pour dépasser leurs difficultés persistantes dans l'apprentissage de la lecture ?

Je fais l'hypothèse qu'en travaillant en partenariat avec les familles, en mettant en place des actions avec le soutien voire même la présence des parents, ceux-ci pourraient mettre en évidence leur propres pratiques de lecture, permettant ainsi à leur enfant de créer un pont entre leur univers culturel de référence et les situations d'apprentissage à l'école.

Afin de traiter ma problématique dans ce mémoire, je montrerai dans un premier temps en quoi le projet de lecteur est une composante essentielle dans l'apprentissage de la lecture. J'évoquerai ensuite les relations école - famille qui nécessitent d'être pensées afin d'éviter les écueils, les jugements, les incompréhensions, permettant ainsi un travail en partenariat efficace et respectueux de chacun. Enfin je présenterai un exemple de dispositif mis en place à l'école Robert Mohen : « les ateliers avec les parents » et évaluerai son impact sur la prise en charge des élèves et sur les réponses apportées à leurs besoins éducatifs particuliers.

5 CHAUXEAU, Gérard. *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. p. 157.

Partie I : Le projet de lecteur, un axe important dans la remédiation

1. Contexte d'intervention

1.1. La circonscription Douai-Centre et son RASED⁶.

La circonscription Douai-Centre comprend l'ensemble des écoles publiques et privées, maternelles et élémentaires (soit un total de 37 écoles) des communes de Douai et de Râches. Elle est divisée en trois secteurs comportant pour chacun un psychologue scolaire et un maître spécialisé à dominante pédagogique. J'interviens pour la deuxième année consécutive sur le secteur Robert Mohen. Ce secteur est constitué de cinq écoles maternelles et quatre écoles élémentaires dont l'école Robert Mohen.

1.2. L'école, le quartier, les familles

L'école élémentaire Robert Mohen compte sept classes. J'ai eu la chance de remplacer une maîtresse E qui avait beaucoup travaillé dans cette école. La fonction du maître E était donc connue et reconnue. Depuis l'année dernière, j'ai essayé de créer de bonnes relations avec l'équipe et je pense avoir trouvé ma propre place. J'ai le sentiment que ce travail relationnel a eu pour conséquence de me faire accepter des enseignants comme un membre à part entière de l'équipe pédagogique, rendant ainsi possible un réel travail en partenariat.

Situé au cœur du quartier appelé *Résidence Gayant*, l'école Robert Mohen est dominée par les tours des logements sociaux qui sont le principal type d'habitat de ce quartier. La *Résidence Gayant* est souvent décrite comme un microcosme. Proche du centre ville, l'accès à ce quartier n'est pourtant pas aisé puisqu'il est comme enclavé, replié sur lui-même, n'étant relié au reste de la ville que par deux routes dont il faut connaître l'emplacement pour pénétrer au sein de la *Résidence Gayant*. Beaucoup de membres de mêmes familles y habitent, se côtoient régulièrement. Les parents, souvent les mères, se retrouvent devant les grilles de l'école pour discuter. La vie du quartier s'organise essentiellement autour de l'école et du centre social. Comme tout le monde se connaît, les informations circulent très vite : « *Tout se sait à la résidence Gayant*⁷. » Ma présence aux réunions d'information des collègues à la rentrée, aux conseils d'école et la rencontre avec de nombreux parents dans le cadre des prises en charge à dominante pédagogique m'ont permis de me faire connaître et je pense que ma fonction est connue d'un grand nombre de parents y compris de ceux que je n'ai jamais été amené à rencontrer.

6 Projet de fonctionnement de la circonscription de Douai-Centre

7 Propos recueillis lors d'un entretien avec madame B, mère d'une élève en CE1.

2. Présentation des élèves

2.1. Le groupe

Le groupe se compose de trois élèves : Alexia en CE1 dans la classe de madame B., Océane également en CE1 dans la classe de madame H. et enfin Johann en CE2 dans la classe de madame E.

Suite aux demandes d'aide effectuées pour ces élèves, un entretien de clarification a été réalisé avec les différentes enseignantes. Puis une rencontre avec les parents a été proposée. C'est la première fois que j'ai pu rencontrer les parents des différents élèves.

La phase de bilan a duré trois séances. Durant ces séances, différents outils ont été utilisés : des albums, des entretiens et les évaluations du R.A.S.E.D circonscription de Douai-Centre. Cela avait pour objectif d'évaluer différents domaines :

- la compréhension : extraire d'un texte lu par un tiers des informations explicites, extraire des informations d'un énoncé écrit pour exécuter des consignes écrites,
- la production d'écrits : écrire des syllabes inventées en respectant les caractéristiques phonologiques du codage, écrire des mots et des phrases dictés en respectant les caractéristiques phonologiques du codage,
- la conceptualisation de la langue : segmenter des mots en syllabes à l'écrit, segmenter la phrase en mots à l'écrit, segmenter des mots en syllabes orales, segmenter une phrase en mots à l'oral,
- la lecture : lire à haute voix un texte court et le comprendre,
- les facteurs favorisant le développement des capacités d'identification : conscience phonémique, identification des lettres de l'alphabet,
- le projet de lecteur : la représentation de la lecture et de l'acte d'apprendre à lire, la fréquentation et le partage avec l'entourage des écrits, le rapport aux livres...

Les différents regards croisés ainsi que les résultats des bilans ont permis de faire émerger des besoins éducatifs particuliers pour ces élèves.

Lors de la réunion de synthèse de l'équipe du R.A.S.E.D, il a été décidé de la mise en place d'une aide spécialisée à dominante pédagogique (ASDP).

2.2. Les élèves

Alexia : Alexia n'était pas connue du R.A.S.E.D. Elle est arrivée en classe de CP à l'école Robert Mohen au mois de mai de l'an passé. Son enseignante de l'époque a rapidement

constaté des difficultés en lecture. De par son arrivée tardive au cours de l'année, une demande d'aide n'a pu être réalisée. Cependant lors du dernier conseil de cycle auquel j'ai assisté, l'enseignante a interpellé l'équipe et le R.A.S.E.D face aux difficultés d'Alexia. Cette dernière avait déjà été maintenue en CP dans son ancienne école.

Madame B. a réalisé une demande d'aide en septembre. Lors de l'entretien de clarification, l'enseignante me décrit des difficultés principalement en lien avec la lecture et la production d'écrits : méconnaissance des lettres de l'alphabet, difficultés à lire des syllabes simples. Elle accède difficilement au sens des écrits qu'elle rencontre. Cependant madame B. a constaté qu'Alexia avait développé des stratégies de contournement de sa difficulté et réussit avec d'autres indices notamment contextuels à faire du sens. Elle la décrit comme une élève motivée.

Lors de la rencontre avec Alexia et sa mère, cette dernière m'a informé que sa fille a eu de nombreuses absences suite à des problèmes de santé, notamment en maternelle. De plus, Alexia ayant dû subir une opération, elle a manqué également une partie de son premier CP. Cela explique le maintien. La mère d'Alexia constate également des difficultés en lecture. La réalisation des devoirs est souvent difficile. Alexia n'y arrive pas, pleure et souhaite arrêter.

Le bilan montre que la stratégie de lecture d'Alexia est centrée sur le décodage. Elle décompose chaque mot en lettres, lettres qu'elle traite par deux pour réaliser la fusion syllabique. Elle opère de façon identique dans les activités à l'écrit de segmentation de phrases en mots ou encore de mots en syllabes. Il semblerait qu'Alexia n'ait pas pris conscience qu'une syllabe peut être composée de plusieurs lettres. De ce fait, elle rencontre des difficultés à déchiffrer des syllabes complexes. De plus, elle subvocalise les lettres muettes des mots et identifie peu de mots outils. Son répertoire lexical de mots outils semble limité puisqu'elle tente de les décoder. Ces difficultés l'empêchent d'accéder au sens global de l'écrit. Lors de l'activité de lecture, Alexia se plaint de ses yeux « *qui lui piquent* ». Elle dit devoir « *se mettre près pour voir⁸* ». Si au départ je faisais l'hypothèse de difficultés oculaires, l'entretien qui a suivi le bilan avec la mère d'Alexia m'a permis d'émettre d'autres hypothèses explicatives. En effet, Alexia ayant réalisé un bilan de santé complet dernièrement, madame a pu me confirmer qu'elle n'avait aucun problème de vue. Il semblerait qu'Alexia adopte cette stratégie pour ne pas réaliser les activités de lecture qui lui demandent trop d'efforts du fait de ces difficultés. Là encore, comme l'évoquait l'enseignante d'Alexia, elle développe des stratégies de contournement de la difficulté. Cet investissement limité dans l'activité se retrouve également dans les lectures d'album par un tiers. En effet, l'attention d'Alexia est limitée. Elle décroche rapidement de l'histoire pour regarder autour d'elle. Il faut

8 Propos d'Alexia recueillis lors de la réalisation du bilan

régulièrement la solliciter pour qu'elle maintienne son attention à la lecture.

L'identification des lettres lui pose également des difficultés puisqu'elle ne reconnaît que 13 lettres sur 26.

De nombreux points d'appui ont pu émerger. La maîtrise des graphèmes simples semble acquise. Sa conscience phonémique est bien développée et elle segmente sans difficulté des mots à l'oral en syllabes. Elle comprend les textes lus par un tiers et sait en extraire des informations. Elle tente d'analyser l'oral en subvocalisant lors de la production d'écrits.

Suite au bilan, j'ai donc pu faire émerger des besoins éducatifs particuliers en lecture – production d'écrits à savoir : besoin de mémoriser les lettres de l'alphabet et les identifier, besoin de développer d'autres stratégies de lecture et un autre besoin transversal qui est celui de retrouver de la motivation pour la lecture que ce soit dans l'activité autonome ou réalisée par un tiers.

Océane : Océane est arrivée en septembre à l'école Robert Mohen. Elle a déjà bénéficié d'une ASDP dans son ancienne école en CP. La demande d'aide a été réalisée par madame H. en septembre. Elle a constaté des difficultés principalement en lien avec la lecture et la production d'écrits : elle décompose les mots en graphèmes pour décoder sans accéder au sens de ce qu'elle lit, méconnaissance des lettres de l'alphabet, la méthodologie d'Océane semble fragile, elle ne sollicite pas l'adulte lorsqu'elle n'a pas compris.

En revanche, Océane identifie des mots outils simples. Elle sait qu'un mot est composé de lettres. Lors de ses participations en classe, elle est parfois pertinente. En situation de communication avec l'adulte ou ses pairs, Océane semble comprendre. Madame H. la décrit comme une élève volontaire et motivée qui se met facilement au travail.

La scolarité d'Océane est marquée par de nombreux déménagements. Déménagements qui seront abordés par la mère d'Océane lors de notre première rencontre. Selon elle, les différents changements d'école sont peut être à l'origine des difficultés de sa fille. Cependant elle a constaté des progrès chez Océane même si les difficultés persistent.

Le bilan montre que les stratégies de lecture d'Océane sont centrées sur le décodage et la devinette. Elle déchiffre sans recherche de sens et invente des mots sans tenter de vérifier en prenant comme indice graphique une ou plusieurs lettres dans le mot. Elle ne tient pas toujours compte du nombre de mots et du contexte. Océane rencontre des difficultés à déchiffrer des syllabes simples du fait d'une méconnaissance des correspondances grapho-phonémiques, de confusions (b/d) et inversions de lettres. Elle subvocalise les lettres muettes des mots. L'identification des mots outils est fragile. Ces difficultés l'empêchent d'accéder au sens global de l'écrit. Elle réalise donc difficilement la segmentation d'un énoncé écrit en mots

ou encore la réalisation de consignes écrites puisqu'elle ne fait pas de sens dans l'activité de lecture.

Comme pour Alexia, l'identification des lettres lui pose également des difficultés puisqu'elle ne reconnaît que 16 lettres sur 26.

Pendant les séances avec Océane, j'ai pu constater que son attention était limitée. Les observations de l'enseignante ainsi que celles de la mère d'Océane convergeaient dans ce sens. Lors de la réalisation d'activités, Océane sollicite l'adulte pour raconter des anecdotes qui ne sont pas en lien direct avec ce qu'elle est en train de faire.

Le bilan montre de nombreux points d'appui. Sa conscience phonémique est bien développée et elle segmente sans difficulté des mots à l'oral en syllabes ainsi que des énoncés oraux en mots. Elle comprend les textes lus par un tiers et sait en extraire des informations. Elle tente d'analyser l'oral en subvocalisant lors de la production d'écrits.

Suite au bilan, j'ai donc pu faire émerger des besoins éducatifs particuliers en lecture – production d'écrits à savoir : besoin de mémoriser les lettres de l'alphabet et les identifier, besoin de développer d'autres stratégies de lecture et un autre besoin transversal qui est celui de développer ses capacités attentionnelles lors de la réalisation d'une tâche donnée.

Johann : Johann est actuellement en CE2. L'enseignante, madame E. a sollicité l'aide du R.A.S.E.D pour les difficultés de Johann en lecture – productions d'écrits : Johann ne parvient pas à lire les syllabes simples, il encode difficilement des syllabes ou des mots simples sous la dictée. De plus, le geste graphique est mal maîtrisé. Il écrit difficilement en lettres capitales. Il n'a pas la possibilité de copier les traces écrites.

Johann a déjà bénéficié d'une ASDP. L'année dernière, les parents de Johann n'avaient pas été rencontrés, ni par les enseignants, ni par l'équipe du R.A.S.E.D car ils n'avaient jamais donné suite à leurs sollicitations.

J'ai eu l'occasion de rencontrer la mère de Johann, madame D, après lui avoir proposé deux rendez-vous et l'avoir contactée par téléphone. Elle est consciente des difficultés de son fils même si elle ne les explique pas. Elle réalise le même constat que l'enseignante à savoir que Johann est démotivé lorsqu'il s'agit de lire, de faire ses devoirs lorsqu'il s'agit du français.

Cependant, madame D. m'informe que dans certaines situations où la lecture est un moyen pour accéder à l'élaboration de quelque chose (notice pour construction de jeux, recette de gâteau...), Johann semble plus motivé. Mais il n'accède pas seul au sens de l'écrit et doit être aidé.

Lors du bilan, j'ai pu constater que la stratégie de lecture de Johann était centrée sur le décodage. Comme Alexia, il décompose chaque mot en lettres, lettres qu'il traite par deux pour réaliser la fusion syllabique. Il opère de façon identique dans les activités à l'écrit de segmentation de phrase en mots ou encore de mots en syllabes. Il semblerait que Johann n'ait pas pris conscience qu'une syllabe peut être composée de plusieurs lettres. De ce fait, il rencontre des difficultés à déchiffrer des syllabes complexes. Son répertoire lexical de mots outils est limité. Ces difficultés l'empêchent d'accéder au sens global de l'écrit.

Avant de commencer la lecture du texte, Johann semblait effrayé par la quantité. Il a eu des difficultés à rentrer dans l'activité de lecture et laissait transparaître un manque de motivation. Cela peut être mis en lien avec ses difficultés qui l'obligent à déployer une énergie cognitive importante pour réaliser la tâche. En lien avec ce que me rapportait la mère de Johann, face à la difficulté de lire, il perd toute motivation.

En production d'écrits, Johann subvocalise pour analyser l'oral mais, globalement, il encode une graphie par syllabe (stade syllabique) même s'il réussit parfois à encoder une syllabe de façon phonétique. Lors de cette activité, j'ai pu constater que Johann n'écrivait pas spontanément en écriture cursive mais en capitales d'imprimerie. L'écriture n'est pas stabilisée, malgré sa bonne maîtrise de l'identification des lettres de l'alphabet, puisqu'il écrit parfois certaines lettres en miroir, notamment celles de son prénom. Ces difficultés d'écriture sont un frein dans la réalisation d'activité d'encodage.

Suite au bilan, j'ai donc pu faire émerger des besoins éducatifs particuliers en lecture – production d'écrits à savoir : besoin de développer d'autres stratégies de lecture et un autre besoin transversal qui est celui de retrouver de la motivation pour la lecture.

2.3. Constats communs aux élèves

Les trois élèves ont des stratégies de lecture peu efficaces qui ne leur permettent pas d'accéder au sens des écrits. Il semblerait que leurs connaissances de fonctionnement de la langue soient fragiles ou partielles. Ils ne semblent pas avoir acquis qu'une syllabe peut être composée de trois lettres, par exemple.

Un item des évaluations du R.A.S.E.D de la circonscription de Douai-Centre questionne le projet de lecteur de l'élève. Lors d'un entretien, j'utilise la grille de Gérard Chauveau (annexe 1) qui aborde différents aspects du projet de lecteur : l'aspect symbolique (A quoi ça sert de lire ? ...), technique (Comment fais-tu pour lire ? ...) ou encore social (Y a-t-il des lecteurs autour de toi ? ...).

Pour ces trois élèves, ce projet de lecteur semble peu construit. Ils rencontrent des difficultés à répondre à ces questions. Ils n'ont pas encore construit de projet de lecteur. Cette idée semble être confortée par leurs stratégies de lecture centrées sur le code qui montrent une représentation partielle de la lecture et de l'acte de lire.

Alexia, Johann et Océane ont donc tous les trois certains besoins éducatifs particuliers communs :

- besoin de développer d'autres stratégies de lecture,
- besoin de renforcer leur maîtrise du fonctionnement de la langue,
- besoin de se construire un projet de lecteur.

A travers mes lectures, l'importance de la construction d'un projet de lecteur dans l'apprentissage de la lecture a été renforcée. De ces trois besoins éducatifs particuliers communs, j'ai donc fait le choix de prioriser le besoin de se construire un projet de lecteur car j'ai émis l'hypothèse que cela aura des répercussions sur les autres besoins éducatifs particuliers (besoin attentionnel, motivationnel, besoin de maîtrise du fonctionnement de la langue...). Cependant il m'a fallu me documenter pour avoir une représentation fine de ce qu'était le projet de lecteur et proposer des situations en groupe de remédiation adaptées pour répondre au mieux à ce besoin éducatif particulier de mes élèves.

3. Le projet de lecteur

3.1. Définition

Se représenter les finalités d'un apprentissage quel qu'il soit, permet de s'y investir d'autant plus et d'y mettre du sens. C'est ce que J. Fijalkow appelle la « *clarté cognitive* ». Un élève qui fait preuve de clarté cognitive « *sait qu'il apprend, sait ce qu'il apprend, pourquoi il apprend et comment il apprend*⁹ ». L'apprentissage de la lecture ne déroge pas à cette idée. Les représentations des finalités et des modalités de l'apprentissage de la lecture chez un élève vont conditionner l'engagement dans cet apprentissage. L'élève doit avoir ce que nous appelons un projet de lecteur.

G. Chauveau en parle comme étant « *l'un des fondamentaux, l'une des conditions de la réussite au CP*¹⁰ ». Il met en avant l'idée que le projet de lecteur est l'une des principales composantes de la construction du « *savoir lire de base*¹¹ ».

9 BERNARDIN, Jacques. *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. p. 143.

10 CHAUCHEAU, Gérard. Des fondamentaux à la lecture avant le CP. *Cahiers pédagogiques*, n°479.

11 Op. cit. p. 159.

3.2. Le savoir lire de base : définition

On parle de « *savoir lire de base* » quand un élève est capable de comprendre et relire à voix haute un très court récit ou un récit événementiel¹². Ceci correspond aux compétences du socle commun des connaissances et compétences attendues au palier 1 en maîtrise de la langue¹³.

Le savoir lire de base est constitué de huit opérations cognitives qui sont : repérer le support et le type d'écrit, interroger le contenu du texte, explorer une quantité d'écrit porteuse de sens (une phrase), identifier des formes graphiques, reconnaître des mots globalement (vocabulaire visuel), anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques (classes de mots), organiser longuement des éléments identifiés, mémoriser l'ensemble des informations sémantiques.

Ce savoir lire de base met en jeu cinq savoir faire :

- Décoder, explorer, reconnaître. Cela correspond à la partie instrumentale de l'acte de lire,
- Coordonner les divers procédés et les différentes sources d'informations. Cela correspond à la partie compréhensive de l'acte de lire,
- Adapter la conduite en fonction de la tâche et des intentions du lecteur. Cela correspond à la partie culturelle de l'acte de lire.

G. Chauveau explique que la maîtrise de ce savoir lire de base est facilité voire conditionné par un projet de lecteur construit¹⁴. En effet, savoir identifier différents supports d'écrits et connaître leurs fonctions, avoir conscience des bénéfices que l'élève pourrait retirer de ses lectures, aura des conséquences directes sur ce que N. Van Grunderbeeck nomme « *l'intention de lecture* »¹⁵. L'intention de lecture renvoie dans un premier temps à la motivation, l'intérêt que peut avoir le lecteur à lire tel ou tel matériel écrit (c'est la partie culturelle de l'acte de lire), mais aussi la façon dont le lecteur le lira, orientera sa prise d'indices, en fonction du but qu'il aura (c'est la partie stratégique). Le projet de lecteur est donc essentiel car il va orienter les opérations cognitives à mettre en œuvre pour lire.

3.3. La constitution de l'acte de lire

Comme nous venons de voir, l'acte de lire est constitué de savoir et de savoir faire. Le défi pour l'élève est d'intégrer que ces différents éléments font partie d'une compétence globale. Pour A. Ouzoulias, le projet de lecteur est « *la boussole dans son cheminement vers le savoir lire, vers*

12 Ibid. p. 105.

13 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Grille de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 1. < http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/5/Socle-Grilles-de-reference-palier1_166995.pdf >

14 Op. cit. p. 127.

15 VAN GRUNDERBEECK, Nicole. *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*. p. 11

la compréhension de cette compétence globale¹⁶ ». Il définit le projet de lecteur par la représentation qu'ont les élèves de ce qu'est la lecture (à quoi cela sert ?), la représentation de son apprentissage (comment fait-on ?) et la fréquentation des livres et des lieux de diffusion.

Un enfant qui est capable d'explicitier cinq raisons culturelles d'apprendre à lire ou cinq usages différents de la lecture possède un projet de lecteur¹⁷.

3.4. Le projet de lecteur chez les élèves en difficulté.

Selon B. Lahire, il existe trois types de réponse à la question : « *qu'est ce que tu sauras faire quand tu sauras lire ?*¹⁸ ».

- 40 % des élèves interrogés ont une représentation fonctionnelle, culturelle envisageant l'autonomie. La lecture est pour eux un moyen d'entrer dans l'imaginaire, dans l'émotion. Ces élèves seront massivement sur la voie de la réussite.
- 20% des élèves interrogés ne savent pas répondre à la question. Ils ne verbalisent pas d'idée quant à l'intérêt d'apprendre à lire pour eux. On constate une forte corrélation avec les élèves en difficulté.
- Enfin, 40% des élèves interrogés possèdent une représentation circulaire de l'intérêt de savoir lire. Cela se traduit par des réponses du type : « *Quand je saurai lire, je pourrai répondre aux questions de la maîtresse, si tu sais pas lire, tu peux pas aider tes enfants à apprendre à lire...* ». Ce pourcentage intermédiaire d'élèves est assez hétérogène, certains vont réussir, d'autres rencontreront des difficultés.

G. Chauveau complète ce constat en précisant que les élèves en difficultés n'évoquent pas les finalités culturelles et profits symboliques de la lecture. Ce sont les aspects pratiques et utilitaristes de la lecture qui sont mis en avant.¹⁹

3.5. Les représentations de Johann, Alexia et Océane²⁰

Johann et Océane font partie des élèves qui ont une représentation circulaire de l'acte de lire. Pour Johann, apprendre à lire sert « *à mieux lire* ». Océane apprend à lire « *pour écrire* ».

Alexia fait partie des élèves qui ne savent pas verbaliser l'intérêt d'apprendre à lire : « *je ne sais pas à quoi ça sert de lire* ».

Les représentations de l'acte de lire et de l'apprentissage de la lecture sont fragiles. Pour lire, Océane dit « *lire le mot dans ma tête, après je le découpe et après je sais le lire* ». Johann « *découpe les lettres* » puis les « *recolle* ». Alexia fait « *chanter les syllabes, la première puis la*

16 OUZOULIAS, André. *L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider*. p. 11.

17 Op. cit. p. 128.

18 LAHIRE, Bernard, cité par BERNARDIN, Jacques. Op. Cit.

19 Op. cit.

20 Propos des élèves recueillis lors d'entretiens durant la phase de bilan (annexe 2)

deuxième et la troisième »

Johann, tout comme Océane, ne savent pas dire comment ils font pour apprendre à lire : « *quand j'avais cinq ans, j'ai appris à lire* ». Alexia, pour apprendre à lire, « *fait chanter les lettres* ». Ses représentations de l'acte de lire et de l'apprentissage de la lecture semblent confondues.

Tous les trois rencontrent des difficultés à décrire les pratiques de lecture de leur entourage. Le père de Johann lit le journal parce que « *la télécommande est cassée* ».

Les élèves montrent donc qu'ils n'ont pas construit de projet de lecteur. J'ai pu m'entretenir lorsque c'était possible avec les collègues pour connaître la nature des activités proposées pour aider les élèves à se définir un projet de lecteur. Or, pour Johann, Océane et Alexia, cela ne s'avère pas suffisant. Il semblerait intéressant de questionner les modalités de la construction du projet de lecteur.

3.6. La construction du projet de lecteur

Comme l'explique J. Giasson, l'interaction avec l'adulte est une composante importante dans la construction du projet de lecteur. Les expériences de lecture partagées, les échanges sur les usages et fonctions de l'écrit, les discussions de ses lectures et de la lecture de ses proches vont permettre à l'enfant de se constituer un projet de lecteur²¹.

A travers ce que l'enfant vit en classe, ce qui est mis en place par son enseignant(e) (lecture cadeau, observation de différents supports d'écrits, productions de textes...), il est donc en mesure de se construire un projet de lecteur.

Cependant, force est de constater que pour certains élèves, cela n'est pas suffisant. En effet, en retraçant le parcours scolaire de Johann, Alexia et Océane avec leurs enseignants, j'ai pu aborder la question du projet de lecteur, des activités mises en place dans la classe pour travailler cet aspect de l'apprentissage de la lecture. Même si le projet de lecteur a été et est toujours abordé, cela n'apparaît pas comme suffisant puisqu'ils ne l'ont toujours pas construit. Il est donc nécessaire de chercher ailleurs pour aider à la construction d'un projet de lecteur.

De nombreux auteurs s'accordent à dire que le rôle des parents est essentiel dans la construction du projet de lecteur. J. Giasson explique que les enfants dont les parents leur ont lu régulièrement des histoires avant l'entrée au CP se trouvent parmi ceux qui ont le plus de chance de réussir l'apprentissage de la lecture²². Pour G. Chauveau, un autre facteur déterminant dans la réussite de l'apprentissage de la lecture est le rapport des parents à l'écrit et à la pratique de l'écrit²³.

21 Op. cit. p. 129.

22 Op. cit. p. 130.

23 Op. cit. p. 157.

Comme nous l'avons évoqué, le projet de lecteur est donc une composante essentielle dans l'apprentissage de la lecture. Il semble donc être une entrée intéressante pour un travail de remédiation avec certains élèves en difficulté persistante. Si l'école seule ne permet pas toujours à des élèves de se construire un projet de lecteur, pourquoi ne pas penser alors à une collaboration avec les parents puisqu'ils jouent, comme nous l'avons vu, un rôle primordial dans la construction de celui-ci. Cependant, le travail avec les parents ne va pas de soi. Les relations école – famille restent à ce jour difficiles. Il ne suffit donc pas simplement de le vouloir pour qu'un partenariat se mette en place. Je vais aborder dans cette deuxième partie ce qui aujourd'hui fait obstacle dans les relations école – famille et en quoi cette prise de conscience a eu des conséquences sur la construction de ma professionnalité.

Partie II : Les relations entre l'école et la famille : une connaissance nécessaire pour le maître E

1. Relation école – famille : éclairage historique

L'histoire des relations entre l'école et la famille est marquée par de nombreux changements. Autrefois, école et famille étaient clairement séparées. C. Montandon explique que « *les parents n'avaient aucune autorité en matière d'enseignement et aucune place dans l'école*²⁴ ». L'autorité de l'école et des maîtres prévalait. P. Mérieu décrit la famille et l'école du temps de Jules Ferry comme étant en « *opposition quasiment consubstantielle*²⁵ ». A cette époque, ce qui caractérisait la famille était le patois, l'affectivité, la religion, l'inégalité alors que l'école était le français, la rationalité, la politique et l'égalité.

Ces dernières décennies, la famille a été touchée par des transformations économiques, sociales et culturelles. Son rapport à l'école a évolué, militant pour une plus grande place au sein de cette dernière. Un espace partagé est en construction. Notons, par exemple en 1968, l'entrée des parents d'élèves dans les « *conseils d'administration des écoles et établissements secondaires*²⁶ ».

Ces relations nouvelles entre l'école et la famille ont été cadrées par des réponses législatives et institutionnelles de la part des pouvoirs publics. Depuis la loi d'orientation 1989, « *les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative*²⁷ ». La circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006 relative au rôle et à la place des parents à l'École demande « *de soutenir et renforcer le partenariat nécessaire entre l'institution scolaire et les parents d'élève*²⁸ ».

24 MANTONDON, Cléopâtre. Les relations parents-enseignants dans l'école primaire. De quelques causes d'incompréhension mutuelle. In : *Éducation et familles*. p. 189.

25 MERIEU, Philippe. Parents et scolarité. *Vers l'éducation nouvelle / Céméa*. p. 32.

26 MADIOT, Pierre. *Enseignants, parents, réussites des élèves : quels partenariats ?*. p. 54.

27 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Loi d'orientation sur l'éducation*. Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989

28 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Le rôle et la place des parents à l'école*. Circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006.

Malgré ce cadrage et la volonté affichée d'associer davantage les parents dans la scolarité de leur enfant et dans la vie de l'école, la relation école – famille est toujours source de rapports complexes parfois même conflictuels.

2. Relation école – famille : quelques pistes de compréhension d'une relation difficile

Les recherches actuelles sur les relations école – famille montrent qu'un des points de tension réside dans les représentations et attentes des acteurs des deux sphères : parents et enseignants.

Il ne s'agit pas ici de faire le procès de l'école ou bien d'accabler les familles mais juste de comprendre ce qui se joue dans les représentations de chacun et qui met à mal les relations.

2.1. Une représentation différente de la scolarité

La représentation de la scolarité est l'un des points de divergence. En effet, la logique pédagogique des enseignants et de l'institution s'inscrit dans une temporalité importante avec une finalité plus lointaine qui passe par la maîtrise de procédures intellectuelles abstraites, attitudes réflexives, l'autonomie. Alors que celle des parents est une vision plus utilitariste. Ils considèrent certains savoirs comme fondamentaux, « *appréhendables dans leur opérationnalité immédiate et concrète*²⁹ ». Ils ont une vision instrumentale de l'enseignement scolaire qui engendre des possibilités sociales importantes notamment en terme de débouchés professionnels. Il y a donc incompréhension lorsque les enseignants proposent des activités qui ne sont pas jugées par les parents comme « *rentables immédiatement et que leur finalité en terme d'apprentissages n'apparaît pas d'emblée*³⁰ ».

Il est important de noter également pour les parents que le rapport à la scolarité de leur enfant est chargé « *d'ambivalence*³¹ ».

D'un côté, ils nourrissent l'espoir qu'avec une scolarité réussie, leurs enfants connaîtront une situation sociale différente de la leur.

Mais d'un autre côté, elle est aussi porteuse de risque. Elle pourrait ne pas répondre aux attentes parentales créant ainsi un décalage entre espoir et réalité. Elle pourrait être aussi stigmatisante pour ces familles dont les enfants rencontrent des difficultés car elles savent que souvent, c'est aux parents que l'on impute l'échec scolaire. Les relations intra-familiales pourraient être modifiées et l'autorité parentale remise en question par leur enfant qui aurait découvert par le biais de l'école un autre mode d'autorité. Enfin, la scolarité pourrait engendrer une rupture culturelle entre les familles dont les logiques sont différentes de celles de l'école et

29 THIN, Daniel. *L'école et les familles populaires*. <<http://www.clap-so.org/IMG/doc-179.pdf>>

30 Ibid.

31 Ibid.

leurs enfants qui, en plus des savoirs scolaires, acquièrent un rapport au monde, aux savoirs, pouvant remettre en question les modèles familiaux.

2.2. Modes et attentes de socialisation différents

Un autre point de divergence est celui de l'autorité. En effet, les modes d'autorité sont différents selon la famille et l'école. L'autorité de la famille repose sur le principe d'une « *contrainte extérieure* ». Ce qui implique des sanctions contextualisées et immédiates en réponse à un acte posé et ayant pour objectif de l'interrompre. A l'inverse, l'école valorise « *l'auto-contrainte*³² », la capacité des enfants à réguler eux mêmes leurs actes en lien avec les règles de la vie scolaire et sociale.

P. Perier renforce cette idée de divergence au niveau de la représentation de l'autorité. Il explique que l'autorité pour les familles est « *verticale* », l'enfant est dans un rapport de soumission et obéissance au père et à la mère. L'autorité s'inscrit dans un « *rapport statutaire* ». Alors que l'autorité portée par les enseignants est « *horizontale*³³ », contractualisée où les choses vont pouvoir se négocier.

2.3. Une représentation partielle de l'autre

De ces logiques divergentes vont émerger des tensions dans les relations entre les enseignants et les familles.

D. Thin explique que ces tensions naissent d'une non-réponse aux attentes des enseignants ou d'un agissement non conforme à ces mêmes attentes. Ceci a pour conséquence l'apparition d'un discours négatif, assimilant cela à de la démission, démobilitation dans la scolarité de son enfant³⁴. Selon F. Dubet, « *les enseignants jugent les parents coupables de ne pas être ces parents de classes moyennes tout entières mobilisées autour de la réussite de leurs enfants mais aussi victimes, victimes de la crise, de la culture de masse qui dépossèdent les parents* ». Il faut cependant faire attention à ne pas tomber dans la généralité qui associerait les seules familles populaires et les difficultés relationnelles avec les enseignants. Le « *malentendu* » constaté par F. Dubet au sein de l'école concerne aussi les parents « *trop capables* » qui « *surveillent les enseignants, exercent un véritable contrôle sur l'École* » et sont donc perçus par les enseignants comme « *des rivaux, des frères ennemis*³⁵ ». Cette « surveillance » met à mal la professionnalité des enseignants. Pour s'en défendre, certains revendiquent le fait de ne pas avoir à expliciter leur travail aux parents, considérés comme des « *amateurs de l'enseignement* ». En effet, ils devraient

32 Ibid.

33 PERIER, Pierre. *Familles populaires et école : quel différend ?*. <<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=902&cHash=c8ebc04fb3&p=3>>

34 Op. cit.

35 DUBET, François. *École, famille : le mal entendu*.

avoir toute confiance dans les enseignants et ainsi ne pas questionner leurs pratiques professionnelles. Cette attitude engage les enseignants « *dans une responsabilité de type bureaucratique*³⁶ ». Ils ne doivent rendre de compte qu'à l'autorité qui les emploie, mettant en œuvre programme et règlement sans penser aux conséquences pour les parents mais aussi pour les élèves.

Du point de vue des parents, certains considèrent les enseignants comme « *des experts des apprentissages*³⁷ » de l'éducation. Ils pensent ne pas avoir de place dans le processus scolaire. L'école enseigne à leur enfant, ils s'en remettent donc à elle, s'interdisant d'intervenir, lui abandonnant une partie de l'éducation de leur enfant. Cette représentation de l'école a pour effet d'alimenter l'idée que les parents sont désinvestis, démissionnaires de la scolarité de leur enfant. Cependant, que ce soit P. Perier, D. Thin ou encore C. Mantondon, ces auteurs expliquent qu'il n'y a pas de démission parentale dans les familles populaires. Leurs recherches montrent que les parents s'intéressent à leur manière à la scolarité de leurs enfants. Ils sont soucieux de la réussite de leur enfant et ils ont conscience de l'importance de l'école dans cette réussite. Mais cette relation à l'institution est marquée par l'ambivalence confiance/défiance qui est à mettre en lien avec l'inégalité qui marque le rapport entre la famille et l'école.

2.4. École – famille : une relation inégalitaire

2.4.1. Pour les parents

C'est l'inégalité qui est caractéristique dans la relation école – famille. L'école apparaît pour beaucoup de parents comme quelque chose d'obscur où les attentes de l'institution ne sont pas explicites. Tous devraient maîtriser les règles du système scolaire, les modes de communication, les attentes de l'école. Les parents, éloignés de cela, tentent avec plus ou moins de réussite de se conformer aux attentes de l'école car ils sont persuadés de l'importance de cette dernière pour la réussite de leur enfant. P. Périer explique qu'il y a une forme de dépossession au sens où c'est l'école qui impose un modèle éducatif. Le parent n'a guère le choix que de l'accepter³⁸.

Un des effets de cette « soumission » est l'émergence du sentiment d'incompétence. Les pratiques de l'école sont considérées comme légitimes et celles des parents deviennent illégitimes. Il s'agit de s'adapter aux pratiques scolaires. Ce sentiment d'incompétence est renforcé lorsque les parents n'y arrivent pas ou que les difficultés s'installent chez l'élève. Culpabilité, désarroi, souvenirs de son propre parcours scolaire parfois difficile participent à l'éloignement de certains

36 Op. cit. p. 195.

37 INRP. *Les relations réciproques Ecole - Familles en grandes difficultés*. p. 4.

<<http://www.inrp.fr/zep2/partheme/textes/fam/piot.pdf>>

38 Op. cit.

parents de l'école. Pour D. Thin : « *l'école est une terre étrange, territoire de l'enseignant dans lequel les parents les plus dominés n'ont ni autorité, ni légitimité*³⁹ ».

2.4.2. Pour les enseignants

Cette situation n'est pas sans inconfort pour les enseignants. Comme je l'évoquais précédemment, certains préfèrent adopter « *une responsabilité de type bureaucratique* », limitant tout contact et explicitation de leurs pratiques aux parents. Ainsi ils se dégagent de toute réflexion professionnelle dans lesquelles leurs pratiques professionnelles pourraient être questionnées.

Cependant, tous ne sont pas dans ce type de défense. Au contraire, beaucoup souhaiteraient l'existence de structures permettant de réfléchir les pratiques professionnelles, mettre à jour les tensions et contradictions, permettant ainsi de construire une professionnalité adaptée⁴⁰.

C'est à ce niveau que le RASED et notamment le maître E, dans sa fonction de personne ressource, peuvent intervenir. En effet, de par sa formation et sa position « extérieure », il est attendu de l'enseignant spécialisé qu'il « *fasse preuve d'une réflexion critique et d'une argumentation réfléchie sur le rôle et le sens de l'école et les attentes des familles à cet égard*⁴¹ ». Cette compétence peut aider les enseignants à engager une réflexion sur les situations qu'ils rencontrent et leur permettre d'élaborer des solutions pour penser des relations différentes avec les parents.

Des études montrent que globalement les relations avec les parents se sont multipliées⁴². Cependant, comme nous venons de le voir, les représentations partielles ou les généralités de part et d'autre entravent le bon fonctionnement de ces relations. Quelles sont les conséquences de ces relations sur les élèves ?

3. Conséquences pour les élèves

Les élèves peuvent être en proie à des tensions imperceptibles qui se jouent dans les relations que l'enseignant met avec place avec eux dans la classe⁴³.

C.Mantondon explique que l'enfant est vecteur de communication. C'est à travers lui bien souvent que passent les messages entre les parents et l'école. Parfois conscient des tensions qui se jouent entre ses différents acteurs, il n'a pas toujours intérêt à ce que le contenu d'un message arrive à son destinataire. Il peut donc en altérer le contenu voire même ne pas le faire parvenir. Cette communication qu'il ne facilite pas ou qu'il perturbe est parfois une stratégie que l'enfant

39 THIN, Daniel. Cité par Apféé. *Guide d'accompagnement des parents : destiné au professionnels du Coup de Pouce Clé*, p. 4

40 Op. cit. p. 5.

41 Op. cit.

42 Op. cit. p. 197.

43 Op. cit. p. 5.

adopte pour se préserver des relations conflictuelles qui se jouent entre les adultes qui l'entourent. Cette stratégie peut répondre à la difficulté de la double appartenance à la famille et à l'école.

J'ai eu l'occasion dans ma pratique d'être confronté à l'élève décrit par C. Mantondon, vecteur de la communication entre la famille et l'école mais qu'il court-circuite. Ce fut le cas avec Johann.

La mise en place d'une communication avec la famille de Johann a été difficile car, à de nombreuses reprises, mes messages via le cahier de liaison restaient sans réponse. D'autres fois, Johann m'expliquait qu'il avait oublié son cahier de liaison à la maison et je ne pouvais donc pas voir une éventuelle réponse. J'ai donc pris le parti de contacter la famille par téléphone pour l'inviter à nous rencontrer à l'école. Lors de cette première rencontre, madame D. fut surprise d'entendre que je lui avais déjà proposé des rendez-vous. Il semblerait que Johann ne lui ait jamais montré mes invitations. Les parents de Johann sont très peu présents à l'école. Ils ne viennent pas chercher leurs enfants puisque ces derniers rentrent seuls. Ils ne participent pas aux réunions d'informations de début d'année, ne sollicitent jamais les enseignants. A contrario, il semblerait que l'école ait souvent sollicité les parents mais sur le mode de la convocation, pour faire le point sur les difficultés de leurs enfants. Si au départ, les enseignants ont tenté de valoriser et montrer les réussites de Johann, les non-réponses parentales ont amplifié ce mode de communication basé sur le manque, la difficulté. Si les parents ne se « mobilisent » pas pour leur enfants lorsqu'ils rencontrent des difficultés, à quoi bon les solliciter aussi pour montrer que les choses vont bien. Mes messages au départ de la prise en charge étaient peut-être perçus par Johann comme des convocations, voir les parents pour à nouveau parler des difficultés, les mettre face à une situation délicate dont Johann voulait se préserver ou préserver ses parents. Si bien que Johann oubliait de transmettre les messages et ce malgré l'explicitation des objectifs de la rencontre et de la lecture des messages pour ses parents.

Pour pallier cela, je prends maintenant le temps de lire et d'explicitier les messages à transmettre aux parents. Les modalités de communications sont explicitées devant l'enfant lors de la première rencontre afin que celui-ci comprenne que les échanges sont constructifs, sur la base d'un partenariat. L'explicitation est l'un des points développés par P. Piérier pour favoriser la mise en place d'un travail en partenariat avec les parents. Les apports développés ci-dessus nous permettent de mieux appréhender les relations école – famille. Fort de ces connaissances, il s'agit maintenant de réfléchir la posture et les gestes professionnels du maître E afin d'éviter les écueils et mettre en place un travail en partenariat favorisant ainsi la réussite des élèves en difficultés.

4. Notion de partenariat

Selon le dictionnaire Larousse le partenariat est « *un système associant des partenaires*⁴⁴ ». P. Périer complète cette définition en disant que le partenariat est la « *définition conjointe, par les partenaires, des objectifs et des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre*⁴⁵ ».

« *Cet engagement dans une action commune* » est, selon A. Gonnin-Bolo, négocié et dans cette négociation, « *chacun peut dire ce qu'il veut obtenir*⁴⁶ ».

Le concept de partenariat, comme l'indique O. Lodého, « *semble le plus souvent (...) utilisé pour désigner les liens qu'établissent entre eux les membres d'institutions différentes*⁴⁷ ».

Nous pourrions définir le partenariat comme un système associant des individus issus de milieux différents qui s'engagent autour d'un projet dont les objectifs sont communs, négociés et prenant en compte la spécificité de chaque acteur.

Être partenaire, ce n'est donc pas s'assujettir à l'idée de l'autre. C'est aller dans le même sens, construire ensemble un projet où chacun pourra agir en fonction de ce qu'il souhaite et de ses compétences. Il s'agit donc pour l'enseignant spécialisé qui associe la famille « *à la construction et à l'évaluation du projet*⁴⁸ », d'adopter des postures professionnelles qui vont permettre cela.

La réflexion sur ma professionnalité engagée cette année s'inspire des travaux de P. Périer qui définit quatre principes qui peuvent aider à la mise en place d'un travail en partenariat : *l'explicitation, la diversification, l'anticipation, la médiation*⁴⁹.

4.1. L'explicitation

« *Tant que les règles du jeu sont implicites, elle sont sélectives*⁵⁰ ». Comme je l'évoquais (2.2.1), la vision de la scolarité est différente du point de vue de l'école et des parents. P. Merieu renforce cette idée en disant que l'école ne veut pas que les élèves fassent mais qu'ils comprennent. L'explicitation permettrait aux parents de mieux comprendre les modalités de fonctionnement de l'école, d'en comprendre les codes.

J. Bernardin insiste sur l'importance de la « *reconnaissance de part et d'autres*⁵¹ ». Pour les enseignants, il s'agit de reconnaître la place des parents dans la scolarité de leur enfant et

44 DICTIONNAIRE LAROUSSE. <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/partenariat>>

45 DURNING, Paul. *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*. PUF, 1995. Cité par PERIER, Pierre. Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/famille en question. In : Tisser des liens pour apprendre. p. 96

46 GONNIN-BOLO, Annette. *Les entreprises vues par les enseignants. Éléments de représentations*. Recherche et formation, n°6, 1988. Cité par LODEHO, Olivier. *Les partenaires de l'école : familles et institutions*. <<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/27/Lodeho2.pdf>>. p. 140.

47 Ibid. p.140.

48 Op. cit.

49 Op. cit. p. 103.

50 Op. cit. p. 33.

51 Op. cit. p. 49.

d'accepter leurs attentes et projections. Pour les parents, ils s'agit de reconnaître les demandes des enseignants. L'objectif étant de rendre transparentes les attentes de chacun et donner des repères aux différents acteurs et à l'enfant.

Mais cela ne peut se faire sans passer d' « *une responsabilité de type bureaucratique* » (2.2.4.2) à « *une responsabilité de type professionnelle* », qui correspond à des professionnels qui « *rendent des comptes à leurs clients et qui les associent le plus possible aux décisions les concernant*⁵² ». Mais ce passage n'est pas sans conséquence sur leur pratique, cela implique, entre autres, d' « *être bien informé dans le domaine de la psychologie et sur la psychologie de l'enfant, être prêt à se perfectionner et à évaluer sa pratique*⁵³ ».

Le maître E dans sa mission de personne ressource peut jouer un rôle important dans ce passage.

Lucas est un élève de CE2 de la classe de madame E, enseignante à l'école Robert Mohen. Il a bénéficié d'une ASDP lorsqu'il était en CP et CE1. A ce jour, les difficultés en lecture persistent. Il réalise de nombreuses inversions de lettres, confond certains graphèmes complexes. Il ne parvient pas à accéder pleinement au sens des écrits qu'il rencontre. En situation de lecture d'un texte par un tiers, Lucas est très pertinent. Il est capable sans difficultés de comprendre et d'extraire des informations. Il possède de bonnes capacités mémorielles.

Lors de l'ADSP, la mère de Lucas, madame B, avait mis en place un suivi orthophoniste qui perdure encore aujourd'hui. Suite au travail d'observation et de concertation avec l'enseignante, la mère de Lucas, la psychologue scolaire, l'orthophoniste et moi-même, madame B. a fait le choix de poursuivre les investigations. En effet, beaucoup d'éléments laissaient penser à une suspicion de dyslexie.

Dans l'attente du diagnostic différentiel, madame E. a fait une demande d'aide au R.A.S.E.D afin de l'aider à réfléchir sa pratique et aider au mieux Lucas dans la classe. Elle a souhaité s'inscrire dans une responsabilité de type professionnel en questionnant sa pratique et voulant s'informer. Pour cela, elle a eu besoin d'être soutenue dans cette démarche en faisant appel à la mission de personne ressource du maître E. Mon rôle a donc été ici de l'accompagner dans sa démarche, l'orientant vers la lecture d'ouvrages ou de sites internet sur les difficultés et la dyslexie, en construisant avec elle des outils adaptés à Lucas après avoir évalué ensemble au travers de discussions et d'observations, ses points d'appui, ses réussites.

4.2. L'anticipation

Le principe d'anticipation repose sur l'idée d'une rencontre en amont entre les parents et les

52 Op. cit. p. 195.

53 Op. cit. p. 196.

enseignants, bien avant que les difficultés ne soient installées.

P. Madiot explique que les parents ont peur de rencontrer les enseignants car, bien souvent, ils sont convoqués parce que leur enfant a des difficultés, rarement pour dire que tout va bien et que leur enfant a progressé. Cette peur est également partagée par les enseignants qui craignent la remise en question de leur méthode et de leurs compétences, des sanctions qui auraient pu être posées⁵⁴.

Se rencontrer en amont permet à tous de faire connaissance, d'atténuer les préjugés de chacun et de définir les premières modalités de la mise en place de relations entre l'école et la famille.

Pour le maître E, il s'agit aussi d'anticiper les rencontres avant que les demandes d'aide ne nous parviennent pour des élèves. Dès le début de l'année scolaire, je participe donc aux réunions d'informations des collègues de classes. Ils me laissent un temps où je peux me présenter, expliquer ma fonction, les missions du RASED, les miennes, parler des éventuelles rencontres que nous aurons dans l'année et l'objectif de ces rencontres. Je participe également au conseil d'école.

Une demande d'aide a été réalisée pour Océane en classe de CP à l'école Robert Mohen. Suite à l'entretien de clarification avec l'enseignante, une rencontre avec madame D a été proposée.

Après avoir accueilli madame D et sa fille, je me présente et commence à expliciter mes missions. La mère d'Océane m'interrompt alors en m'expliquant qu'elle me connaissait puisqu'elle avait assisté à la réunion d'information au début d'année. Elle ne s'est pas questionnée sur l'identité de la personne qui souhaitait la rencontrer.

Il me semble important de donner la possibilité aux parents de m'identifier car cela permet de les mettre dans de meilleures conditions pour aborder notre première rencontre.

4.3. La diversification

La diversification renvoie aux dispositifs et modalités de la rencontre. Nous avons vu que certains parents sont éloignés des codes de l'école. Solliciter l'enseignant pour se rencontrer ne fait pas partie de leur logique relationnelle à l'école. Pour d'autres, même la communication via le cahier de liaison n'est pas toujours aisée. Comme je l'évoquais précédemment (2.3), il s'avère parfois que les messages ne sont pas transmis par les élèves à leurs destinataires. Or ce type de communication est le modèle dominant dans les relations entre la famille et l'école.

J'ai donc pris le parti de solliciter dès que c'est possible les familles par téléphone. Ce premier contact plus humain permet d'atténuer les angoisses liées à la première rencontre. De plus, cela a le mérite de clarifier de suite le pourquoi de la rencontre et de limiter les questionnements dans l'attente de cette rencontre.

⁵⁴ Op. cit. p. 74.

Dans cette logique de diversification mais aussi d'anticipation, je participe également aux événements qui ponctuent la vie de l'école tels que les fêtes d'école, les divers marchés ou autres actions qui peuvent être organisés. A travers ces moments, il m'est possible de nouer des contacts avec des parents qui se sentent moins « en danger » dans ces rencontres informelles. L'objectif est ici de poser les bases d'une relation de confiance permettant aux parents de venir à l'école.

4.4. Médiations et intermédiations

Le dernier principe exposé par P. Piérier est celui de la médiation et l'intermédiation. Comme je l'évoquais (2.2.3), la relation entre la famille et l'école repose sur des représentations partielles de l'autre qui engendrent une communication difficile. Le maître E, de par sa « *position à l'interface de l'école et des familles (...), ses connaissances des difficultés, des modalités d'aide en matière d'apprentissage*⁵⁵ » ainsi que sa « *réflexion critique (...) sur le rôle et le sens de l'école et les attentes des familles à cet égard*⁵⁶ » peut avoir un rôle de médiation. Il peut permettre de « *dénouer une situation dans l'impasse et d'élaborer collectivement des réponses aux problèmes rencontrés*⁵⁷ ».

Il faut cependant se garder de tomber dans l'écueil de se substituer aux enseignants et/ou aux familles.

4.4.1. Ne pas faire à la place des enseignants

L'enseignant de la classe est le garant des apprentissages. Il se saisit en premier de la difficulté de l'élève. L'enseignant spécialisé est sollicité par l'enseignant de la classe pour qu'il contribue à « *l'observation des élèves* » qui sont dans un premier temps « *identifiés par l'enseignant de classe*⁵⁸ ». Par la suite, le travail du maître E n'aura de sens que s'il est pensé avec l'enseignant et ce qu'il fait dans la classe. Il intègre dans son analyse les apports de l'enseignant de classe. L'enseignant spécialisé doit être vigilant à la « *cohérence entre cette aide spécifique et l'aide apportée par le maître de la classe*⁵⁹ ». Il n'y a donc pas de délégation de la difficulté à l'enseignant spécialisé ou déposition des compétences de l'enseignant mais bien un travail de partenariat.

4.4.2. Ne pas faire à la place des familles

Il est souvent reproché aux familles de démissionner, de se désintéresser de la scolarité voire même de leur enfant (2.2.3). La facilité serait donc de faire à la place de ces familles qui ne

55 Op. cit. p. 104.

56 Op. cit.

57 Op. cit. p. 104.

58 Op. cit.

59 Op. cit.

« savent pas faire ». Cela passerait donc, par exemple, par la sollicitation de partenaires extérieurs (orthophoniste, services sociaux) ou encore la mise en place d'ASDP sans avoir rencontré les parents. Or F.Jesu dit ceci: « *Ce qui se fait pour les familles mais sans elles risque de se faire contre elle ou du moins perçu comme tel*⁶⁰ ». De plus, de telles actions auraient pour conséquences de rompre la confiance nécessaire avec les familles pour travailler ensemble. G.Evequoz explique que « *l'aide à l'enfant ne peut passer que par le respect des personnes qui en ont la responsabilité*⁶¹ ». Avoir confiance dans les familles, ne pas faire à leur place et accepter qu'elles soient capables de le faire sont des marques de respect.

Pour cela, il est nécessaire de changer son regard sur les familles. En ne les considérant que comme fragiles ou encore à aider, le risque est de renforcer « *leur position de dette sociale et de les disqualifier dans un des fondements de leur existence* » à savoir « *le rôle de parents*⁶² ». Il s'agit donc de déplacer son regard de la « *famille coupable* », coupable de démission, de ne pas savoir faire, à la « *famille compétente*⁶³ ». Pour G. Ausloos, cela ne veut pas dire qu'elle sait tout faire et qu'elle ne rencontrera pas de difficulté. Mais face à un problème, elle dispose des ressources nécessaires pour trouver une solution si un tiers l'aide à se saisir de « *l'information nécessaire pour fonctionner de façon satisfaisante* ».

Cette année de formation m'a permis de construire une posture professionnelle différente. En analysant mes pratiques lors de l'année où je faisais fonction de maître E, j'ai pris conscience que j'adoptais malgré moi une posture d'enseignant expert avec les parents. Suite aux demandes d'aide, je réalisais les bilans avec les élèves, sans au préalable rencontrer les parents. Une fois le bilan terminé et le PAS réalisé, je proposais aux parents une rencontre pour me présenter, exposer le travail qui allait être mis en place avec leur enfant et leur faire signer le PAS. Il me semblait normal de rencontrer les parents avant de commencer à travailler avec leur enfant. Je considérais qu'ils étaient en droit de savoir ce qui était fait à l'école pour leur enfant. Je m'aperçois aujourd'hui que cette démarche, certes bienveillante, ne laissait en réalité aucune place aux parents. Je me posais comme enseignant expert, qui savait puisqu'il avait réalisé des bilans. Les parents ne pouvaient alors que prendre acte de mes observations. Il ne nous était plus possible de construire ensemble une vision de l'élève, qu'ils puissent réellement faire part de leur ressenti, de dire ce qu'ils comprennent de la difficultés de leur enfant.

Aujourd'hui lorsqu'une demande d'aide parvient, je réalise avec l'enseignant un entretien de clarification pour mieux appréhender sa demande. Puis je prends un temps avec les élèves pour

60 JESU, Frédéric. *Co-éduquer pour un développement social durable*.

61 EVEQUOZ, Grégoire. *Le supra-système éducatif : instauration d'un processus de coopération entre l'école et la famille*. p. 54

62 Op. cit.

63 AUSLOOS, Guy. *La compétence des familles : temps, chaos, processus*. p. 159.

me présenter et expliquer pourquoi je propose à leurs parents de me rencontrer. Le premier entretien avec les parents permet de se faire connaissance, de définir les rôles possibles et attentes de chacun, de poser les bases d'un travail en commun. Ces premières rencontres me permettent maintenant d'appréhender différemment les élèves, m'aiguillant dans la compréhension de leurs difficultés. Bien plus qu'une simple formalité administrative, c'est maintenant un outil, comme l'entretien avec l'enseignant, qui me permet d'orienter mes choix pour la démarche de bilan.

Fort de cette professionnalité en construction et de mes nouvelles connaissances sur la famille, j'ai donc pensé un projet ayant pour objectif de répondre aux besoins éducatifs particuliers notamment celui de se construire un projet de lecteur. Je présenterai dans cette dernière partie un exemple de dispositif mis en place à l'école Robert Mohen : « les ateliers avec les parents ». Je tâcherai d'évaluer son impact sur la prise en charge des élèves et sur les réponses apportées à leurs besoins éducatifs particuliers.

Partie III : Un exemple de dispositif de remédiation mis en place par le maître E : « Les ateliers avec les parents »

1. Constat initial

Les enseignantes de l'école Robert Mohen, ont fait parvenir au Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté des demandes d'aide pour des élèves de CE1 qui présentent des difficultés persistantes dans l'apprentissage de la lecture. Comme je l'évoquais, j'ai rencontré les enseignants titulaires des classes, les parents et les élèves, puis réalisé un travail d'évaluation pour déterminer les réussites, les points d'appui ainsi que les difficultés. Ces regards croisés ainsi que les évaluations, ont pu faire émerger un constat commun aux élèves. Ils ne sont pas en mesure de verbaliser l'intérêt pour eux d'apprendre à lire, d'expliquer les stratégies utilisées pour lire, de décrire les pratiques de lecture qu'ils rencontrent au quotidien. Il a donc été décidé de mettre en place un dispositif pour tenter de répondre au besoin éducatif particulier qui était de se construire un projet de lecteur.

2. Objectif général du projet

Favoriser le travail de partenariat avec les familles en mettant en place des actions avec le soutien et la présence des parents, afin qu'ils puissent mettre en évidence leur propres pratiques de lecture, partagent avec leur enfant des temps de lecture et favorisent ainsi la construction de son projet de lecteur.

3. Objectifs spécifiques

Objectifs	pour les élèves	<ul style="list-style-type: none">• Prendre conscience des pratiques de lecture parentale• Faire le lien entre les contenus d'apprentissage à l'école et l'utilisation au quotidien d'un point de vue de l'utilité (lire des écrits fonctionnels) mais aussi du plaisir (plaisir à lire un album, à partager ses lectures...)• Se constituer un projet de lecteur• Montrer à leurs parents ce qu'ils font, leurs réussites et leurs progrès
	pour les parents	<ul style="list-style-type: none">• Les amener à prendre conscience qu'ils sont des acteurs essentiels dans l'apprentissage de lecture de leur enfant• Prendre conscience des réussites, des progrès de leur enfant• Créer des dispositifs permettant de mettre à profit leurs compétences.
	pour l'enseignant spécialisé	<ul style="list-style-type: none">• Expliciter ce qui est fait en regroupement d'adaptation• Renforcer le travail de partenariat enseignant spécialisé/parents• Créer ou renforcer le lien entre enseignant titulaire de la classe et parents.

4. Déroulement de la réunion d'informations

L'objectif de cette réunion d'information était, comme son nom l'indique, d'informer les parents sur les modalités du projet qui leur était proposé. Cependant mon objectif principal était surtout de poser les bases d'une relation favorisant l'adhésion des parents au dispositif. Pour cela, il a donc fallu penser les conditions de cette rencontre.

4.1. Le lieu

Il me semblait important que la réunion se déroule dans le lieu où se passeraient les ateliers. Cela a permis aux parents de se projeter, de voir les différents espaces organisés, comme M. Brigaudiot nous invite à le faire, pour « *le bien être des élèves*⁶⁴ ». En effet, chaque lieu renvoie à des activités spécifiques (coin bibliothèque pour l'écrit du jour ou l'histoire de la semaine, îlot central pour les jeux, les tables face au tableau pour les mises en commun lors de productions d'écrits...). Ces habitudes de travail ont pour objectif de donner des repères spatiaux et temporels aux élèves. Je fais l'hypothèse que ces repères sécuriseront également les parents qui découvriront cette espace-classe durant les ateliers.

L'organisation du lieu de la rencontre avait aussi été pensé. La rencontre s'est déroulée autour d'une table pour adulte. Je précise « pour adulte » car il me semblait important de ne pas s'asseoir à des tables d'élèves. Pour un souci de confort mais aussi pour montrer que la rencontre

64 Op. Cit. p. 81.

s'adressait bien à des adultes accueillis en tant que tels pour leurs compétences parentales.

De plus, il me semblait que cette table possédait, comme nous l'explique I. Duhalde⁶⁵, les trois qualités d'un support de médiation. Elle est séparatrice, respectant la sphère de chacun et favorisant ainsi la différenciation, la spécificité des adultes présents. Dans cette séparation, l'émergence de l'identité de chacun pouvait avoir lieu. Enfin, elle était symboligène puisqu'elle marquait le cadre spécifique de la rencontre : autour d'une table entre adultes, parents et enseignants avec chacun sa spécificité et ses compétences pour évoquer un projet avec des objectifs explicites et partagés par tous permettant ainsi l'adhésion au projet. Le cadre que j'ai posé, fait écho à la définition du partenariat donnée précédemment (2.4).

4.2. La temporalité

Il semblait important aussi de cadrer la temporalité pour rassurer les parents présents et leur permettre de se projeter. J'ai donc annoncé dès le début de la rencontre que la réunion n'excéderait pas plus de 30 minutes.

4.3. Les objectifs

La question des objectifs du dispositif a donc été évoquée de suite laissant le temps aux parents de se les approprier et ainsi adhérer au projet. Que ce soit dans le mot d'invitation à la réunion (annexe 3), dans mon discours ou dans mes attitudes, j'ai taché de ne pas « prendre en otage les parents ». Leur participation à la réunion d'information ne les obligeait en rien à s'inscrire dans le projet. Ils étaient libres de refuser. Je n'attendais d'ailleurs pas de réponse immédiate mettant en avant le fait qu'ils pouvaient réfléchir, s'organiser et me recontacter pour confirmer ou non leur participation.

4.4. Bilan de la réunion

Le cadre bienveillant de la rencontre, le discours explicite, l'aspect novateur du projet : « *c'est la première fois que j'entends parler d'un truc comme ça⁶⁶* » ont permis d'obtenir l'adhésion de toutes les personnes présentes. Toutes ont accepté de suite sans prendre le temps de réflexion que je leur avais proposé. Madame B. téléphonera même à son mari durant la réunion pour connaître ses horaires de travail afin qu'il puisse garder les enfants lorsque madame participera aux ateliers.

Je pense que la convivialité du moment a participé également à l'enthousiasme des parents pour le projet et leur envie de s'investir. En effet, à la fin de la rencontre qui a duré moins de trente minutes comme je l'avais annoncé au départ, je leur propose de les « libérer » s'ils n'ont plus de

65 DUHALDE Isabelle. *L'entretien*. Cours du 11 octobre 2011. IUFM de Villeeneuve d'Ascq

66 Propos recueillis de madame O. lors de la réunion d'informations

questions. C'est alors que madame B., en regardant les autres participants me dit : « *Déjà ! On était bien ici*⁶⁷ ». Mon objectif axé autour de la relation, de la rencontre, de la confiance mutuelle semble donc avoir été atteint.

Cependant, deux points sont à réfléchir. La non-présence de tous les élèves. En effet, seule Océane a assisté à la réunion. Il me semblait important que les élèves soient présents pour entendre ce qui allait être mis en place, pour commencer, dès la réunion d'information, à partager quelque chose avec leur parents et pour me permettre déjà d'évaluer les effets de la présence parentale sur leurs comportements, leur motivation. Or, si pour moi leur présence était évidente, il n'en n'a pas été de même pour les parents. Madame B. a préféré qu'Alexia rentre car elle était fatiguée. Madame D. n'a pas vu son fils à la sortie et ne l'a pas cherché pour ne pas arriver en retard à la rencontre. Cela me renvoie donc à l'idée développée précédemment qui était d'explicitier un maximum les attentes de chacun afin d'éviter les malentendus puisque, comme le disait D.Thin, les logiques familiales et scolaires sont différentes⁶⁸.

Océane m'a semblé beaucoup écouter, curieuse de ce qui pouvait se dire entre adultes et notamment par sa mère. Cette dernière trouve le projet intéressant car c'est l'occasion de « *passer un moment à part, pour elle*⁶⁹ » (en parlant de sa fille). Océane se dit contente que sa mère vienne aux ateliers avec elle.

Autre point qui apparaît dès la réunion d'information comme une limite au dispositif, la difficulté à mobiliser les pères. Seules les mères d'élèves se sont présentées à la réunion. En effet, le modèle de la famille mono-parentale est très présent dans la résidence Gayant. C'est le cas pour madame O. Autre particularité du quartier, une importante proportion de mères au foyer et de maris qui travaillent. C'est le cas pour madame B. et madame D. Malgré mes sollicitations durant la réunion, il semble difficile pour les pères de se joindre au dispositif. Cependant je garde cela en tête pour tenter de trouver une adaptation pour la suite ou pour les dispositifs futurs.

5. Le déroulement des ateliers

J'ai choisi, dans un premier temps, de ritualiser le déroulement des ateliers afin de construire un cadre de fonctionnement cohérent et repérable par les parents et les élèves. Les séances se composent donc de 6 temps : l'accueil des parents puis des élèves, la présentation de la séance, la découverte des écrits du jour ramenés par les parents, le jeu de lecture, la lecture de l'album du jour, la collation et le bilan. Je présenterai ici certains de ces moments et ce pour deux raisons. D'abord, ils me semblent intéressants dans les réponses apportées aux besoins éducatifs

67 Propos recueillis de madame B. lors de la réunions d'informations

68 Op. cit.

69 Op. cit.

particuliers de mes élèves mais aussi parce qu'ils ont nourri ma réflexion sur ma professionnalité.

5.1. L'accueil des parents puis des élèves

L'accueil des parents se fait pendant que les élèves sont en récréation. Cela me permet d'être totalement disponible pour ce temps primordial car je fais l'hypothèse qu'un accueil bienveillant a des répercussions sur le déroulement des ateliers. En effet, des parents sécurisés par une parole, un sourire auront moins de difficulté à prendre la parole dans le groupe, à participer aux activités et à prendre du plaisir à être là.

L'accueil des élèves se fait donc après la récréation. Habituellement, lors d'un temps assez court en début de séance, nous échangeons de façon informelle sur leurs activités de la veille, une sortie réalisée avec l'école ou autres. Lors du premier atelier, j'ai été surpris par l'attitude des élèves en entrant dans la salle. Ils étaient calmes, comme impressionnés par la présence parentale. Pourtant les élèves savaient que les parents seraient présents ce jour puisqu'ils l'avaient souvent évoqué à la maison ou lorsque je les ai croisés la journée à l'école. Le fait de parler de cela semble montrer que les élèves étaient en attente de ce moment, motivés par ce projet. Cette motivation s'est d'ailleurs très vite fait sentir après ce premier moment « calme » de prise de repères avec les parents. En effet, les élèves ont eu à cœur de montrer ce qu'ils avaient fait (projets d'écriture, albums lus...). Le dispositif permet donc de créer de la motivation, montrer, partager, échanger sur des supports de lecture. En cela, il semble pertinent puisqu'il répond au besoin éducatif particulier commun d'Alexia et Johann qui est de retrouver de la motivation pour la lecture.

5.2. La découverte des écrits du jour ramenés par les parents

Après une présentation de la séance, les élèves et les parents sont invités à s'installer dans le coin bibliothèque pour découvrir les écrits du jour ramenés par les parents. Ce temps s'articule autour de ce que j'ai appelé « la boîte à écrits ».

A l'école maternelle, les élèves « *découvrent les usages sociaux de l'écrit en comparant les supports les plus fréquents dans et hors de l'école* ». Avant leur entrée au CP, ils sont donc capables de « *les nommer de manière exacte et en comprennent les fonctions*⁷⁰ ». Lors de l'entretien d'explicitation du projet de lecteur, il est apparu que Johann, Alexia, et Océane avaient peu de connaissances des différents supports d'écrits et de leurs fonctions. La boîte à écrits permet donc d'aborder cette composante importante dans la construction du projet de lecteur. Les élèves sont invités à ramener des écrits pour alimenter notre boîte. Un temps d'observation, de manipulation et d'émissions d'hypothèses permet ensuite de répondre à ces trois questions : Quoi ? A quoi ça sert ? Où on le trouve ?

70 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme de l'école maternelle*. Bulletin Officiel, hors-série n°3, 19 juin 2008.

Lors des ateliers, ce sont les parents qui ramènent des écrits de la maison. Cette démarche s'inspire des travaux de J. Giasson qui explique que les connaissances en lecture s'acquièrent notamment en partageant avec l'adulte des activités d'écriture (liste de courses, menu ...). De ces interactions avec l'adulte va naître l'émergence de l'écrit et la construction d'un projet de lecteur⁷¹. Ce temps autour de la boîte à écrits permet de dialoguer sur les écrits, de prendre conscience pour les élèves que ces écrits font partie de leur univers culturel proche.

De plus, lors de la découverte des écrits ramenés par les parents, j'ai pu observer une attention des élèves importante, notamment celle d'Océane dont un des besoins éducatifs particuliers est de développer ses capacités attentionnelles. Elle m'a semblé intriguée et fière de ce que sa mère rapportait (cartes postales de la sainte Catherine...).

5.3. Le jeu de lecture

Les jeux de lecture choisis sont des jeux qui permettent de réinvestir ce que l'élève a construit dans le cadre du regroupement d'adaptation mais aussi de la classe. L'objectif étant ici de permettre aux parents de voir les progrès et surtout de jouer avec leur enfant à la maison. En effet, les parents repartent à la fin des séances avec une copie du jeu découvert en atelier. L'autre intérêt de ce moment est de partager un temps convivial autour de la lecture. Les parents trouvent cette idée intéressante que de pouvoir repartir avec le jeu. Madame O. à la fin du premier atelier se projetait déjà en train de jouer avec Océane et sa fille qui rentre au CP l'année prochaine.

A travers ces moments de jeu, de nombreuses observations ont pu émerger. Lors d'un bilan suite à un atelier, madame D. m'a fait part de son étonnement quant à la capacité de Johann à chercher malgré la difficulté rencontrée. Comme elle l'évoquait lors de notre première rencontre, à la maison lorsqu'il réalise ses devoirs, Johann ne cherche pas, se braque quand il n'y arrive pas, s'oppose. Ce constat a été la base d'un échange et d'une réflexion commune intéressante. En effet, le risque de ne pas reprendre les observations de la mère aurait été qu'elle utilise ce point d'appui comme un reproche lorsque, de retour à la maison, Johann n'aurait pas voulu faire ses devoirs. Je craignais qu'elle lui renvoie le fait qu'à l'école, il savait chercher et qu'il ne se donnait pas la peine de le faire à la maison. Nous avons donc pensé ensemble les conditions de la réalisation des devoirs (le lieu, la temporalité), le type d'activité qui faisait obstacle à la réussite de Johann et les ressources dont madame D. disposait pour aider son enfant, notamment le cahier outils de la classe et/ou du regroupement d'adaptation. Il ne s'agissait pas ici de lui donner des conseils ou des recettes toutes faites. Comme dit G. Ausloos : « *les conseils sont du bruit qui empêchent de penser*⁷² ». En effet, la découverte de cet auteur ainsi que les cours de I. Duhalde sur la notion de

71 Op. cit. p. 129.

72 Op. cit. p. 159.

partenariat, m'ont permis de comprendre les postures nécessaires dans le cadre de mes missions de personne ressource en tant qu'enseignant spécialisé. Être personne ressource, ce n'est pas dire à l'autre ce qu'il faut faire mais l'aider à réfléchir, lui apporter un regard différent, des connaissances complémentaires qui vont lui permettre de construire des réponses adaptées face à la difficulté rencontrée. Cela est vrai pour les parents mais aussi pour les collègues enseignants. Si c'est l'autre qui construit avec nous la réflexion, les outils, il pourra plus facilement se les approprier.

5.4. La lecture de l'album du jour

Ce temps de lecture réalisés par l'enseignant pour les élèves et les parents renvoie à un des items du socle commun des connaissances qui est « *Lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des intégrales de littérature de jeunesse adaptés à son âge*⁷³ ». Il permet aussi de d'atteindre un objectif primordial dans la construction du projet de lecteur à savoir le plaisir d'écouter une histoire. Je fais l'hypothèse qu'en éprouvant du plaisir à écouter une histoire, cela participera à ce que Johann et Alexia retrouvent de la motivation pour la lecture. J'appuie cette hypothèse sur les travaux dit G. Chauveau qui dit que c'est en vivant et éprouvant le plaisir des textes, le plaisir de l'histoire lue par l'adulte que l'enfant aura un réel appétit pour l'écrit⁷⁴.

Les albums lus sont donc choisis en fonction de l'histoire, des illustrations, de l'univers auquel ils renvoient, de la possibilité qu'ils permettent de créer des interactions entre celui qui lit et celui qui écoute. Mon plaisir personnel a orienté également le choix des albums. En effet, il me semble que le plaisir que l'on peut éprouver en écoutant une histoire est amplifié si le lecteur prend lui même plaisir à lire pour les autres. Lors du premier atelier, j'avais donc choisi de lire l'album intitulé Aboie, Georges ! de Claude Lager. Album que j'appréciais particulièrement et que je trouvais drôle. Il me semblait intéressant que ce premier moment de partage autour de la lecture soit placé aussi sous le signe du rire. J'ai pu observer pendant ma lecture du plaisir chez les élèves mais aussi chez les parents. Ce plaisir partagé pourra faire l'objet de discussions entre les parents et leur enfant. Ces interactions langagières, selon J. Giasson, jouent un rôle important dans l'intérêt que porte l'enfant à l'écrit⁷⁵.

5.5. La collation et le bilan

Ce dernier temps est essentiel pour la conduite et continuité du projet. Autour d'une collation qui renforce la convivialité, les parents ont la possibilité de faire part de leur remarques, leur observations. C'est à partir de ces discussions que nous pouvons réajuster le projet, expliciter des démarches, des choix pédagogiques ou encore permettre aux parents de s'investir dans le

73 Op. cit.

74 Op. cit. p. 170

75 Op. cit. p. 129

projet. En effet, un des objectifs à venir serait que la lecture soit réalisée par un parent. Pour cela, il faut que le parent se sente en confiance et qu'il puisse avoir un espace pour poser des questions ou préparer la lecture (choix du livre, d'une date...).

C'est aussi un espace ouvert aux enseignants de la classe. En effet, suite à la concertation avec les enseignants titulaires de la classe, il a été proposé que les ateliers se déroulent la dernière heure de la journée (15h30-16h30). A la fin des rencontres (16h30), une collation est proposée aux parents et aux enseignants qui n'ont alors plus en charge leurs élèves. Cette collation permet la rencontre et favorise la convivialité entre les parents et les enseignants. Je fais l'hypothèse que cet espace créé autour de cette convivialité permettra de renforcer les relations entre les parents et les enseignants ainsi que le travail de partenariat mis en place par les enseignants titulaires des classes. Il ne s'agit pas ici d'utiliser ce moment pour pointer auprès des parents les difficultés des élèves dans la classe. Mais bien de créer ou renforcer le lien mis en place par les collègues avec les parents et faciliter ainsi les rencontres futures dans un autre cadre, avec d'autres objectifs.

6. Bilan du dispositif

De manière générale, le dispositif semble, sur de nombreux points répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Lors d'un bilan intermédiaire, les parents ont mis en avant l'intérêt du projet pour leur enfant car ils percevaient des progrès, notamment en terme de motivation.

Ce dispositif me semble également intéressant puisqu'il permet la mise en évidence des compétences parentales pour leurs enfants qui voient, en leur parents, des lecteurs, mais aussi pour les collègues titulaires de classe. L'enseignante d'Océane, faisait l'hypothèse que « *le fait de se rencontrer entre parents et de voir qu'ils ne sont pas seuls avec les difficultés de leur enfant va peut être leur permettre de se mobiliser*⁷⁶ ».

A ce jour, certains aspects du dispositif commencent à être mis en œuvre : la rencontre sur un temps de convivialité avec les enseignants de classe, un système de prêt des livres lus dans le cadre des ateliers. Le recul étant limité, il est donc difficile de dire si ces temps ont permis de répondre pleinement aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Cependant les premiers signes perçus semblent encourageants. Un temps de bilan avec les différents acteurs du projet en fin d'année sera nécessaire pour évaluer la réussite du projet.

76 Propos recueillis de madame H, enseignante d'Océane.

Conclusion

Durant la première partie de ma réflexion, j'ai tenté de montrer en quoi le projet de lecteur représentait une composante essentielle dans l'apprentissage de la lecture. Aujourd'hui, que ce soit dans l'évaluation ou dans les séances de remédiation, je le définis comme l'une de mes priorités en début de prise en charge. Un projet de lecteur bien construit constitue un appui important pour que les élèves dépassent leurs difficultés car il représente une source de motivation, de projection vers un but à atteindre.

A travers la réalisation de ce mémoire, mais aussi de ma formation, j'ai également choisi de porter une attention particulière à la question du travail en partenariat avec les parents. J'ai alors pu constater qu'il ne suffit simplement de le vouloir pour qu'un partenariat se mette en place. Il faut le penser, tenter de comprendre et d'appréhender ce qui peut faire aujourd'hui obstacle dans les relations entre l'école et la famille.

C'est en prenant conscience de cela que j'ai pu construire une posture de maître E avec les parents, changer mon regard, adapter mes gestes professionnels. Accepter le parent comme il est et savoir reconnaître ses compétences a permis de construire une relation différente permettant un travail en partenariat riche, ponctué de moments d'échanges professionnels mais aussi humains très intéressants.

Le dispositif d'ateliers avec les parents s'inscrit dans cette démarche. Il a été pensé en fonction des spécificités des différents acteurs et de leurs compétences avec comme objectif principal de répondre au mieux aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Même si les premiers éléments montrent des répercussions intéressantes sur les élèves, il semble nécessaire de le continuer pour en faire un bilan en fin d'année. S'il s'avère que ce dispositif permet de répondre à des besoins éducatifs particuliers, il pourrait alors s'inscrire à plus grande échelle dans un projet de réseau d'aide. De plus, la prévention étant un autre axe important des missions de l'enseignant spécialisé à dominante pédagogique, une réflexion pourrait alors être réalisée pour mettre en place des actions permettant de renforcer la construction du projet de lecteur dès la grande section et préparer ainsi le passage au CP.

Cependant, il me semble que toutes ces actions ne pourront être porteuses que si elles sont pensées par l'enseignant spécialisé mais également par les enseignants de classe. En effet, comme je l'évoquais précédemment, il faut une prise en compte des spécificités et compétence de chaque acteur pour que la partenariat fonctionne. De cette synergie naîtra une réflexion plus fine, enrichi de l'expérience de chacun, permettant ainsi de mettre en œuvre des actions pertinentes en faveur de la réussites des élèves.

Bibliographie

Textes officiels

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Grille de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 1*. Janvier 2011. (page consulté en janvier 2012) <http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/5/Socle-Grilles-de-reference-palier1_166995.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Fonction des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire*. Bulletin Officiel, n°31, 27 août 2009. Circulaire n°2009-088 du 17 juillet 2009.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Bulletin Officiel, n°3, 31 août 2006. *Le rôle et la place des parents à l'école*. Circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme de l'école maternelle*. Bulletin Officiel, hors-série n°3, 19 juin 2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap*. Bulletin Officiel, n°4, 26 février 2004.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Loi d'orientation sur l'éducation*. B.O. Spécial, n° 4, 31 août 1989. Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989

Ouvrages

AUSLOOS, Guy. *La compétence des familles : temps, chaos, processus*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 1995. 173 p. Relations. ISBN 2-86586-364-6

BERNARDIN, Jacques. *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz, 2002. 228 p. Forum Éducation Culture. ISBN 978-2-7256-2250-7

BRIGAUDIOT, Mireille. *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1 et secteur spécialisé*. Paris : Hachette éducation, 2004. 254 p. Profession enseignant. ISBN 978-2-01-170928-8

CHAUVEAU, Gérard. *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz, 2004. 192 p. Forum Éducation Culture. ISBN 978-2-7256-2994-0

DUBET, François. *École, familles : le malentendu*. Paris : Textuel, 2001. 167 p. Le penser-vivre. ISBN : 2-909317-29-3

GIASSON, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck, 2007. 402 p. Outils pour enseigner. ISBN 978-2-8041-4968-0

JESU, Frédéric. *Co-éduquer pour un développement social durable*. Paris : Dunod, 2004. 189 p. Enfances. ISBN : 978-2100072262

MADIOT, Pierre. *Enseignants, parents, réussite des élèves : quel partenariat ?* Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2010. 246 p. Repères pour agir second degré. ISBN 978-2-86615-363-2

MANTONDON, Cléopâtre. *Les relations parents-enseignants dans l'école primaire. De quelques causes d'incompréhension mutuelle*. In : DURNING, Paul, POURTOIS, Jean-Pierre. *Éducation et familles*. Bruxelles : De Boeck, 1994. 313 p. ISBN : 280411774X

OUZOULIAS, André. *L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider*. Paris : Retz, 2000. 111 p. Pédagogie pratique. ISBN : 2-7256-1739-1

PERIER, Pierre. Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. In : TOUPIOL, Gérard. *Tisser des liens pour apprendre*. Paris : Retz, 2007. p.90-107. ISBN : 978-2-7256-2708-3

VAN GRUNDERBEECK, Nicole. *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*. Canada : Gaëtan Morin éditeur, 1994. 159 p. ISBN 2-89105-518-7

Article de périodique

CHAUVEAU, Gérard. Des fondamentaux à la lecture avant le CP. *Les cahiers pédagogiques*. Février 2010, n°479.

EVEQUOZ, Grégoire. Le supra-système éducatif : instauration d'un processus de coopération entre l'école et la famille. *Le groupe familial*. 1998, n°121, p.46-54.

MERIEU, Philippe. Parents et scolarité. *Vers l'éducation nouvelle / Céméa*. Avril 2009, n°534, p.31-36

Articles consultés sur internet

INRP. *Les relations réciproques École – Familles en grandes difficultés*. (page consulté en décembre 2011) <<http://www.inrp.fr/zep2/partheme/textes/fam/piot.pdf>>

LODEHO, Olivier. *Les partenaires de l'école : famille et institutions*. (page consultée en janvier 2012) <<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/27/Lodeho2.pdf>>

THIN, Daniel. *L'école et les familles populaires*. (page consultée le 20 décembre 2011) <<http://www.clap-so.org/IMG/doc-179.pdf>>

PERIER, Pierre. *Familles populaires et école : quel différend ?*. 2007. (page consultée en janvier 2012) <<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=902&cHash=c8ebe04fb3&p=3>>

Autres

APFEE. *Guide d'accompagnement des parents : destiné aux professionnels de Coup de Pouce Clef*. Lyon : 2011. 19 p.

DICTIONNAIRE LAROUSSE. *Définition du mot partenariat*. (page consultée en janvier 2012) <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/partenariat>>

DUHALDE, Isabelle. Unité de formation 2 : pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluricatégorielle, *L'entretien*. IUFM de Villeneuve d'Ascq, année de formation 2011 / 2012.

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Grille d'entretien extrait de CHAUVEAU, Gérard. *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz, 2004. 192 p. Forum Éducation Culture. ISBN 978-2-7256-2994-0

Annexe 2 : Compte-rendu entretiens élèves. Explication du projet de lecteur.

Annexe 3 : Courrier à destination des parents. Invitation à la réunion d'informations pour « Les ateliers avec les parents »

Annexe 4 : Projet de fonctionnement du dispositif « Les ateliers avec les parents ».

Annexe 1

Grille d'entretien extrait de
Comment l'enfant devient lecteur.
Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture
de G. Chauveau

- Aimes-tu lire ?
- A quoi ça sert de lire ? De savoir lire ?
- Comment ça se passe pour toi la lecture ?
- Quels problèmes rencontres-tu en lecture ? Et quand tu lis pour toi, pour comprendre, toi, as-tu des problèmes ? Lesquels ?
- Comment fais-tu pour lire ? (donner un exemple)
- Que faut-il faire pour devenir un bon lecteur ?
- Comment as-tu appris à lire ? Comment ça s'est passé ?
- Que faut-il pour savoir lire ?
- Comment fais-tu pour comprendre un texte ? (donne un exemple)
- Si tu veux apprendre à lire à quelqu'un, qu'est ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu lui fais faire ?
- Y-a-t-il des lecteurs autour de toi ? Que lisent-ils ? Quand ? Qu'en penses-tu ?
- Parlez-vous de vos lectures ? A la maison ? A l'école ?
- As-tu envie de faire comme eux ?
- Aimes-tu des livres ? Quels types de livres préfères-tu ? Quel type de lectures ?

Annexe 2

Entretiens avec les élèves

Océane :

Enseignant : Est-ce que tu aimes bien lire ?

O : Oui

E : Oui tu aimes bien lire, et est-ce que tu lis à la maison ?

O : Oui

E : Qu'est-ce que tu lis à la maison ?

O : Un livre, mes devoirs

E : Tu lis tes devoirs

O : Je lis des mots, l'alphabet

E : Et à quoi ça te sert de lire ?

O : A écrire

E : A écrire, très bien, (silence) quoi d'autre, tu sais ? (silence), non tu ne sais pas ?

E : Et comment ça se passe pour toi la lecture ?

O : Bien.

E : Ca se passe bien la lecture ? Est-ce que des fois c'est facile, des fois difficile ?

O : Non.

E : Non, ça va ? Tu arrives à tout faire ?

O : Oui

E : Oui, c'est très bien ça. Parfois est-ce qu'il y a des choses un peu difficiles ?

O : Un petit peu les calculs

E : Ah le calcul, et dans la lecture, quand tu lis qu'est-ce qui est difficile ?

O : Non ça va.

E : Peux tu m'expliquer comment tu fais pour lire toi ?

O : En fait, je lis le mot dans ma tête.

E : Tu lis le mot dans ta tête.

O : Après je découpe, et après je sais lire le mot.

E : Tu sais lire le mot, c'est comme ça que tu fais. Quand tu essaies de lire un texte, c'est comme ça que tu fais ?

O : Oui

E : Pour devenir un bon lecteur, pour savoir bien lire, que faut-il faire à ton avis ?

O : Lire un livre, bien écrire, et après je ne sais plus.

E : Tu ne sais plus, c'est déjà bien tu sais.

E : Comment as tu fait pour apprendre à lire toi ?

O : Je ne sais plus.

E : Tu ne sais plus comment tu as fait, c'était où que tu as appris à lire ? À l'école ?

O : A l'école et à la maison.

E : Et à la maison, comment tu fais pour apprendre à lire ?

O : Je ne sais plus.

E : Tu ne sais plus. Et à l'école, tu sais comment tu as fait pour apprendre à lire ?

O : Non, je ne me souviens plus.

E : Et pour savoir ce qu'il faut faire pour savoir lire selon toi ?

(silence)

E : Qu'est-ce que tu penses qu'il faut savoir bien faire pour savoir lire ?

O : Découper les mots, mettre par syllabe.

E : Pour savoir lire il faut découper les mots et mettre par syllabe. C'est bien, c'est vrai tu as raison.

E : Est-ce qu'il y a des gens qui lisent à la maison, autour de toi ?

O : Oui, un journal.

E : Et ils le lisent quand ça ?

O : Le soir.

E : Le soir, et qu'est-ce que tu en penses de ça ?
O : C'est bien.
E : Pourquoi c'est bien ?
O : Je ne sais plus.
E : Tu ne sais plus. Et qui lit le journal, tu ne m'as pas dit ?
O : Papa.
E : Ah c'est ton papa qui lit le journal ; à la maison alors ?
O : Oui.
E : Et quoi d'autre ?
O : Des fois maman elle lit un livre.
E : Elle lit un livre, et tu sais ce que c'est comme livre ?
O : Non.
E : Donc maman lit un livre des fois, papa lit le journal...
O : Et papa il lit aussi le courrier et maman elle regarde le prix du journal.
E : D'accord, et c'est important ? Qu'est ce que tu penses de ça ?
(silence)
E : Est-ce que toi tu parles de ce que tu lis à la maison ?
O : Non.
E : Non, tu ne parles pas de ce que tu lis à la maison ? Avec papa ou avec maman, tu n'expliques pas ce que tu as lu à l'école ?
O : Non.
E : Et à l'école, est-ce que tu parles de ce que tu lis ?
O : Non.
E : Non plus...Est-ce que tu aimes bien les livres ?
O : Oui.
E : Tu en as ramené un tout à l'heure, il était beau, c'était vraiment bien.
E : Quels sont tes livres préférés ?
O : « Vachement moi »
E : « Vachement moi » ? c'est quoi ça, ça parle de quoi ?
O : D'un petit garçon qui se transforme en vache.
E : Un petit garçon qui se transforme en vache, et c'est un livre que tu as eu où ?
O : A la maison.
E : A la maison, très bien.
O : Après, j'ai « Petit Ours fait des boules de neige », après j'ai « Titeuf », et après je sais plus.
E : Et ça ce sont des livres que tu lis à la maison toute seule ?
O : Oui.
E : Et est-ce que des fois tu les lis aussi avec papa et maman ?
O : Oui.
E : C'est toi qui lis ou c'est eux qui te le lisent ?
O : Des fois je lis un petit peu toute seule, des fois c'est mes parents.
E : D'accord. Et c'est toi qui lis toujours ou c'est eux qui te le lisent ?
O : Moi toujours.
E : C'est toujours toi qui lit, mais des fois tu le lis pour papa ou maman. Et si tu devais apprendre à lire à quelqu'un, qu'est-ce que tu lui dirais, comment tu ferais ?
O : Je sais plus.
E : Et pour comprendre un texte, comment tu fais ?
O : Ma mère elle me lit une phrase, je la lis dans ma tête et après je la dis tout haut.
E : C'est comme ça que tu fais pour comprendre un texte, c'est très bien.

Johann :

Enseignant : Est-ce que tu aimes bien lire ?

J : Oui

E : Oui, et pourquoi tu aimes lire ?

J : Parce que comme ça on peut apprendre à lire un livre.

E : Pourquoi il faut apprendre à lire un livre ?

J : Comme ça on peut mieux lire.

E : Apprendre à lire ça sert à savoir...

J : Mieux lire.

E : Ça sert à quoi d'autre apprendre à lire ?

J : Quand on écoute la musique, si on n'entend pas les paroles, on peut les reconnaître en écriture.

E : Bien, quoi d'autre ?

(silence)

E : C'est tout ?

J : Oui

E : C'est déjà bien. Comment se passe la lecture pour toi, c'est difficile ? C'est facile ?

J : C'est très difficile. Le « y » et le « é ».

E : Le « y » et le « é », donc ce sont des petits mots que tu n'arrives pas à retenir, c'est ça ?
Quoi d'autre est difficile ?

J : C'est tout.

E : C'est tout ? Le reste ça va ?

J : Oui

E : Et comment tu fais pour lire toi ?

J : Je découpe les lettres, après je le recolle.

E : Tu découpes les lettres, après tu les recolles et après ça fait quoi ?

J : Après je peux lire tout.

E : Tu peux lire tout, c'est comme ça que tu fais pour lire les textes ?

J : Oui

E : Et pour les comprendre, comment tu fais ?

J : Je ne sais pas.

E : A ton avis, qu'est-ce qu'il faut faire pour bien lire, pour devenir un bon lecteur ?

J : Il faut plus lire.

E : D'accord.

J : Et moins jouer.

E : Plus lire et moins jouer, si je lis plus et je joue moins, je peux devenir un bon lecteur ?

J : Oui

E : Ça peut être ça. Et comment tu as appris à lire toi ?

J : En CP j'ai appris à lire.

E : En CP, tu as appris à lire et comment tu as fait pour apprendre à lire ?

J : Quand j'avais cinq ans, j'ai appris à lire.

E : Tu arriverais à me dire comment tu as fait pour apprendre à lire ?

J : (silence)

E : Non, tu ne sais pas ?

J : (silence)

E : Imagine, tu dois apprendre à lire à quelqu'un... à ton petit frère, à quelqu'un que tu connais...
comment tu ferais pour lui apprendre à lire ?

J : (silence)

E : Qu'est ce que tu lui ferais faire ?

J : De l'écriture...(silence)... je lui apprendrais à lire...(silence)

E : C'est bien. (silence). Est-ce qu'il y a des gens qui lisent autour de toi ?

J : Dans ma classe, ils lisent des livres de lecture, de mathématiques...

E : Donc dans ta classe, il y en qui lisent des livres de lecture et de mathématiques. Qui d'autre lit
autour de toi ?

J : (silence)

E : A la maison ?

J : Mon père, il regarde le journal.

E : D'accord. Et il regarde le journal où ? A la télévision ?
J : Non, il regarde le journal parce que la télécommande, elle est cassée.
E : C'est un journal en papier ?
J : Oui
E : D'accord donc il le lit ?
J : Oui et maman elle regarde les courriers.
E : Il y a du monde qui lit à la maison alors. Et qu'est ce que tu en penses de ça ?
J : (silence)... c'est bien.
E : Et tu parles de ce que tu lis à la maison ?
J : Non
E : Est-ce que papa et maman parlent de ce qu'ils lisent à la maison, du journal ou des courriers ?
J : Non
E : Et est-ce que tu as un livre préféré ? Que tu aimes bien ?
J : (silence)
E : Tu as quoi comme livres à la maison ?
J : Dans ma classe
E : Dans ma classe, le livre que nous sommes en train de lire ensemble ?
J : Oui
E : Et tu en as d'autres que tu aimes lire ?
J : Y en a un autre, avec des petits ours mais il est CP. Depuis je l'ai.

Alexia :

Enseignant : est-ce que tu aimes bien lire ?

A : oui

E : Et à quoi ça sert de savoir lire ?

A : (silence)... J'essaie mais je sais pas écrire

E : Qu'est que tu peux faire quand tu sais lire ?

A : Je sais pas.

E : Tu es en train d'apprendre à lire ?

A : Oui

E : Et comment tu fais pour apprendre à lire ?

A : Tu apprends à lire... je fais chanter les lettres, quand il y a [p] et [a], je fais [pa] et je rajoute les autres lettres si elles nous donnent une petite famille de lettres, je fais [p] et [e] et ça fait [pe] et je relis une deuxième fois.

E : D'accord. Donc ça, c'est pour apprendre à lire. Et quand tu es devant un texte, imagine toi dans la classe avec madame, comment tu fais pour lire un texte ?

A : Je fais chanter les syllabes, la première, la deuxième puis la troisième. Quand une syllabe, je la fais chanter et après je mets une autre lettre.

E : Il y a des gens qui lisent autour de toi ?

A : Ma sœur Alysson, elle lisait.

E : Elle lisait ? Elle ne lit plus ?

A : Des fois si, des fois non.

E : Il y a d'autres personnes qui lisent à la maison ?

A : (Silence)

E : ton papa ou ta maman ?

A : Non

E : Et toi, tu lis à la maison ?

A : A la bibliothèque, je choisis mon livre sur les animaux mais quand j'ai voulu le lire, on est rentré à l'école. Alors je l'ai lu à la maison à ma petite sœur.

Annexe 3

Courrier d'invitation à la réunion d'informations

« Les ateliers avec les parents »

Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (R.A.S.E.D)
Circonscription Douai-Centre

Madame, Monsieur,

En collaboration avec l'enseignante de la classe, je souhaiterais mettre en place des ateliers avec les parents et les élèves. Ces temps de partage et de convivialité seraient axés autour de la lecture.

Afin de vous présenter les ateliers et d'obtenir éventuellement votre participation au dispositif, je vous invite ce :

vendredi 16 mars à 16h30 à l'école Robert Mohen.

Cette rencontre a pour objectif de vous présenter les ateliers. Votre présence ne vous oblige pas à y participer par la suite.

Vous trouverez ci-joint un coupon réponse à coller dans le cahier de liaison de votre enfant afin de me confirmer notre rencontre.

Dans l'attente de ce rendez-vous, veuillez agréer, Madame, Monsieur, mes cordiales salutations.

M.Charpentier

Enseignant spécialisé

✂

J'ai pris connaissance de notre rendez-vous fixé au vendredi 16 mars à 16h30.

- Je vous confirme ma présence*
- Je ne suis pas disponible et souhaite vous rencontrer un autre jour*

* rayer la mention inutile

Signature du/des parents

Annexe 4

Atelier avec les parents
Projet de fonctionnement

Le projet a été élaboré pour des élèves de CE1 de l'école Robert Mohen, avenue de Jemeppe à Douai. Il s'inscrit dans une réflexion professionnelle entamée l'an passé et nourrie cette année dans le cadre de ma formation CAPA-SH par les rencontres avec différents professionnels et mes nombreuses lectures.

De plus ce travail présenté ci-après, avec les parents, s'inscrit pleinement dans les directives du BO n°4 du 26 février 2004 relatif au CAPA-SH. En effet, il préconise, pour les enseignants spécialisés, *l'établissement d'une relation de confiance et une communication dynamique et fructueuse avec la famille qu'il associe à la construction et à l'évaluation du projet*¹.

1. Constat initial

Les enseignantes de l'école Robert Mohen, ont fait parvenir au Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté des demandes d'aide pour des élèves de CE1 qui présentent des difficultés persistantes dans l'apprentissage de la lecture. Après avoir rencontré les enseignants titulaires des classes, les parents et les élèves, un travail d'évaluation a été réalisé pour déterminer les réussites, points d'appui ainsi que les difficultés. Ces regards croisés ainsi que les évaluations, ont pu faire émerger un constat commun aux élèves. Ils ne sont pas en mesure de verbaliser l'intérêt pour eux d'apprendre à lire, d'expliquer les stratégies utilisées pour lire, de décrire les pratiques de lecture qu'ils rencontrent au quotidien.

De nombreux auteurs s'accordent sur l'importance du projet de lecteur dans l'apprentissage de la lecture. C'est l'une des composantes de la réussite au CP², véritable boussole dans le cheminement vers le savoir lire³. Une des hypothèses explicatives concernant les difficultés persistantes chez ces élèves de Ce1 pour entrer dans l'apprentissage de la lecture serait donc qu'ils n'auraient toujours pas construit ou partiellement un projet de lecteur. La construction de ce projet de lecteur apparaît donc comme un besoin éducatif particulier pour ces élèves afin de dépasser leurs difficultés.

Ces mêmes auteurs définissent les interactions avec l'adulte comme une composante importante dans la construction du projet de lecteur. Les expériences de lecture partagées, les échanges sur les usages et fonctions de l'écrit, les discussions de ses lectures et de la lecture de ses proches vont permettre à l'enfant de se constituer un projet de lecteur. Dans ces interactions avec l'adulte, de nombreuses études montrent que le rôle des parents est essentiel dans la construction de ce projet. Les enfants dont les parents leur ont lu régulièrement des histoires avant l'entrée au CP se trouvent parmi ceux qui ont le plus de chance de

1 Bulletin officiel n°4 du 26.02.2004 relatif à Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

2 Gérard Chauveau, *Comment l'enfant devient lecteur*, Retz, Paris, 2004, 192 pages,

3 André Ouzoulias, *Apprenti lecteur en difficulté CP – CE1 Médial*, Retz, Paris, 1995, 158 pages

réussir l'apprentissage de la lecture⁴. Un autre facteur déterminant dans la réussite de l'apprentissage de la lecture est le rapport des parents à l'écrit et à la pratique de l'écrit⁵. Ce rapport à l'écrit est présent dans toutes les familles, que ce soit par le biais d'un usage fonctionnel de l'écrit (lire un programme de télévision, une liste de courses...), dans le rapport plaisir à l'écrit (lire un livre...) ou les deux à la fois (lire une recette avec son enfant pour partager un moment convivial autour de la confection d'un gâteau...). Cependant, lors des entretiens avec les élèves, aucun n'a pu parler des pratiques de lectures de ses parents. Il semblerait que celles-ci ne soient pas explicites. De plus, les entretiens montrent qu'ils ne réussissent pas à faire le lien entre leur univers culturel de référence et les situations d'apprentissage à l'école.

2. Objectif général du projet

Favoriser le travail de partenariat avec les familles en mettant en place des actions avec le soutien et la présence des parents, afin qu'ils mettent en évidence leur propres pratiques de lecture, partagent avec leur enfant des temps de lecture et favorisent ainsi la construction de son projet de lecteur.

➤ Objectifs pour les élèves

- Prendre conscience des pratiques de lecture parentale
- Faire le lien entre les contenus d'apprentissage à l'école et l'utilisation au quotidien d'un point de vue de l'utilité (lire des écrits fonctionnels) mais aussi du plaisir (plaisir à lire un album, à partager ses lectures...)
- Se constituer un projet de lecteur
- Montrer à leurs parents ce qu'ils font, leurs réussites et leur progrès

➤ Objectifs pour les parents

- Amener les parents à prendre conscience qu'ils sont des acteurs essentiels dans l'apprentissage de lecture de leur enfant
- Prendre conscience des réussites, des progrès de leur enfant
- Créer des dispositifs permettant de mettre à profit les compétences des parents.

➤ Objectifs pour l'enseignant spécialisé

- Expliciter ce qui est fait en regroupement d'adaptation
- Renforcer le travail de partenariat enseignant spécialisé/parents
- Créer ou renforcer le lien entre enseignant titulaire de la classe et parents

4 Jocelyne Giasson, *La lecture de la théorie à la pratique*, De boeck, Belgique, 2007, 402 pages

5 Gérard Chauveau, Op. cit.

6. Moyens mis en œuvre / organisation

Il s'agit donc de proposer des temps de rencontre parents/élèves sur le temps scolaire. Ce temps de rencontre coïncide avec les plages horaires de prise en charge par le maître E qui ont été définies en concertation avec l'enseignant titulaire de la classe.

Une première réunion pour présenter le projet sera réalisée avec les parents et les enfants en dehors du temps scolaire. Il s'agit alors d'explicitier les objectifs du projet, les modalités de son déroulement et répondre aux éventuelles questions. Un calendrier des rencontres sera alors proposé aux familles afin qu'elles puissent s'organiser.

Trois rencontres par période sont prévues. Elles sont ritualisées afin de construire un cadre de fonctionnement cohérent et repérable par les parents et les élèves. Avant chaque rencontre, les parents sont invités par l'intermédiaire du cahier de liaison de l'élève à confirmer leur présence ou non à l'atelier.

Vous trouverez en annexe les différentes phases des rencontres ainsi que leurs objectifs associés.

7. Précautions dans la conduite du projet

Il ne s'agit pas ici d'évoquer des notions telles que la parentalité ou encore l'éducation. L'objectif de ce projet est bien de mettre en place des actions qui auront un impact sur l'apprentissage et le progrès des élèves. La présence parentale au sein de l'école a un objectif pédagogique.

Le cadre à instaurer est un cadre bienveillant pour les élèves comme pour les parents. Il ne s'agit pas ici de pointer les difficultés des élèves et des parents. L'action proposée est pensée à partir des points forts, des réussites des élèves ainsi que des compétences parentales. Les parents comme les élèves doivent se sentir en confiance.

8. Évaluation

L'évaluation sera réalisée en croisant les regards des différents partenaires associés dans le cadre du projet (enseignant spécialisé, enseignants de classe, parents).

Une attention particulière sera alors portée sur l'élève, son comportement face à la lecture, ses progrès, son appétence aux activités de lecture, la verbalisation de son projet de lecteur.

Des rencontres avec les parents et les enseignants permettront d'évaluer les effets de l'action ainsi que de proposer d'éventuelles pistes de réflexions pour des projets futurs du même type.

Annexe

Organisation des rencontres

Phase 1 : lecture d'album

Chaque séance débute par une lecture d'album réalisée par l'enseignant spécialisé. Il fera participer et interagir les élèves à propos de la première de couverture, les illustrations de l'album, l'histoire, la compréhension de l'histoire. Il les invite à faire des hypothèses sur la suite, exprimer leur point de vue sur l'histoire.

L'objectif étant de montrer aux parents une des possibilités pour lire un album de littérature de jeunesse et de partager un moment de lecture entre parents/enfants.

Si les parents le souhaitent, ils pourront également lire un album aux élèves. Ce temps de lecture pourra être préparé au préalable avec l'aide de l'enseignant spécialisé.

Le choix des livres sera orienté par la possibilité qu'ont les parents de l'emprunter à la médiathèque ou encore le faible coût qu'il représente à l'achat.

Un système de prêt est envisagé avec les parents pour leur permettre de réinvestir les albums découverts dans le cadre des rencontres.

Phase 2 : participation des parents à l'activité intitulée *la boîte à écrits*

Il est demandé aux élèves de ramener des écrits de leur choix (journal, livre, prospectus...) afin de remplir notre boîte à écrits. Cette activité est l'occasion de mener une réflexion sur les différents types d'écrits et leurs fonctions. Lors des ateliers, les parents ramèneront également des écrits et participeront à la réflexion menée par les élèves.

L'objectif étant ici de permettre aux élèves de prendre conscience des pratiques de lecture parentale, de mettre en lien différents univers culturels (l'école, la maison...)

Phase 3 : jeu de lecture

A chaque rencontre, un jeu de lecture sera réalisé avec les élèves. Les parents, s'ils le souhaitent, peuvent participer à ce jeu. Les jeux proposés sont créés par l'enseignant spécialisé et facilement reproductibles de sorte que les parents puissent emmener une copie et jouer avec leur enfant à la maison.

Phase 4 : lecture aux parents des albums réalisés en groupe de remédiation

Dans le cadre des séances de remédiation et en lien avec le travail réalisé en classe, l'enseignant spécialisé monte avec les élèves des projets de lecture et d'écriture (réalisation d'album). Ces projets ont pour finalité d'être lus dans les classes des élèves suivis par l'enseignant spécialisé ainsi qu'aux élèves de maternelle. Lors des rencontres avec les parents, les élèves seront amenés à présenter le travail réalisé,

expliciter la démarche et lire aux parents leurs productions.

L'objectif étant de montrer ce qui a été réalisé en groupe de remédiation, les progrès des élèves et partager un moment autour de la lecture.

Phase 5 : bilan

En présence des parents, l'enseignant spécialisé réalisera un bilan avec les élèves sur la séance qu'ils viennent de vivre. Ils évoqueront leurs réussites, leurs difficultés et les moyens mis en œuvre pour dépasser leur difficultés.

Phase 6 : rencontre avec l'enseignant titulaire de la classe

En concertation avec les enseignants titulaires de la classe, il a été proposé que ces rencontres se déroulent la dernière heure de la journée (15h30-16h30). A la fin des rencontres (16h30), une collation sera proposée aux parents. Les enseignants n'ayant alors plus en charge leurs élèves pourront se joindre aux parents.

Cette collation pourrait permettre une rencontre et favoriser la convivialité entre les parents et les enseignants. Cet espace créé autour de cette convivialité aurait pour objectif de renforcer les relations entre les parents et les enseignants ainsi que le travail de partenariat mis en place par les enseignants titulaires des classes.