

Le rôle du contexte éducatif familial dans l'apprentissage de la lecture-écriture

(Étude longitudinale et comparative France-Allemagne)

Éva LOUVET-SCHMAUSS

Cet article d'Éva Louvet-Schmauss, en quelque sorte, fait écho et éclaire celui de Martine Morisse (*École/Famille : la nécessité d'un dialogue difficile à instaurer*. AL n°46, juin 94) paru dans notre précédent numéro. Son auteur présente en effet les résultats d'une recherche dont l'objectif a consisté à appréhender l'impact du contexte éducatif familial sur le développement des compétences en lecture-écriture chez des enfants de 5 à 7 ans dans une perspective de lecturisation. L'approche intègre également une confrontation franco-allemande en raison des spécificités des systèmes éducatifs dans les deux pays.

L'étude a été réalisée auprès d'une population de 170 enfants tout venant fréquentant la dernière année préscolaire, français et allemands pour moitié, dont 110 ont été suivis en première année élémentaire. Les enfants ont passé, au niveau préscolaire comme au niveau élémentaire, une série d'épreuves de lecture-écriture sous forme d'entretiens individuels. Chaque année scolaire, un questionnaire a été adressé aux parents portant sur leurs conceptions et pratiques éducatives vis-à-vis de l'écrit.

Les résultats confirment l'importance primordiale du contexte éducatif familial dans le développement des compétences en lecture-écriture. Les enfants qui bénéficient en famille d'une approche fonctionnelle de l'écrit (plus fréquente en Allemagne) élaborent précocement un véritable comportement de lecteur leur permettant par la suite d'intégrer l'enseignement formel et systématique de la combinatoire à l'école. En revanche, lorsque les parents limitent leur intervention au suivi des devoirs, les enfants abordent l'écrit comme une simple technique scolaire et éprouvent bien plus de difficultés à comprendre cette technique dont ils ignorent toute utilité et qui est sans rapport avec leur vie quotidienne.

1. Introduction

Il existe dans la littérature, notamment la littérature française, très peu de recherches portant sur la relation entre contextes éducatifs familiaux et acquisition du langage écrit. Cela s'explique par le fait que la lecture-écriture est encore aujourd'hui largement conçue comme un simple savoir technico-scolaire. Dans cette perspective d'alphabétisation, l'apprentissage de la lecture-écriture relève donc essentiellement du domaine de l'école et renvoie plus précisément à l'enseignement formel et systématique de la combinatoire en première année élémentaire.

Notre approche s'oppose à cette conception traditionnelle dominante et définit la lecture-écriture comme une véritable pratique culturelle (Bourdieu & Chartier, 1985). Dans cette perspective de lecturisation (Foucambert, 1989), la lecture-écriture implique des savoirs et savoir-faire complexes qui se situent à plusieurs niveaux en interrelation :

- Tout d'abord, être lecteur signifie être capable de construire directement des significations à partir de l'écrit à travers les processus d'anticipation, de prise d'indices et de vérification d'hypothèses. Passer par l'oral pour essayer de comprendre l'écrit est une démarche laborieuse qui caractérise le déchiffreur ou l'illettré.

- Ensuite, être lecteur ne signifie pas seulement savoir mobiliser des stratégies de lecture efficaces, mais renvoie également à la mise en oeuvre de certaines attitudes et pratiques par rapport à l'écrit. Le lecteur inscrit la lecture-écriture dans ses pratiques culturelles et projets de vie. Il élabore des projets de lecteurs personnalisés et développe des pratiques lectorales et scripturales fréquentes et diversifiées. En revanche, le déchiffreur ou l'illettré a recours à l'écrit seulement occasionnellement, en cas de stricte nécessité. La lecture le fatigue, lui donne mal à la tête et apparaît à ses yeux comme une perte de temps.

- Enfin, le lecteur témoigne d'un rapport autonome à l'écrit. Il choisit ses lectures par rapport à ses projets et ses intérêts et est capable de porter un jugement critique sur l'écrit. L'illettré par contre lit ce qu'on lui impose de lire et développe une attitude infériorisée par rapport à l'écrit. Il considère le livre en tant que produit culturel comme un objet sacré.

Dans cette optique de lecturisation, l'acquisition de l'écrit ne se réduit pas à un enseignement formel et systématique de la combinatoire en première année d'école élémentaire, mais implique surtout la transmission implicite d'attitudes et de pratiques lectorales et scripturales à travers l'usage continu de l'écrit dans des situations fonctionnelles de la vie quotidienne (Brügelmann, 1983 ; Taylor, 1983 ; Prêtre & Louvet-Schmauss, 1993 a et b). Dans cette optique, la famille joue bien évidemment un rôle primordial dans le processus d'acquisition de l'écrit. C'est en voyant ses parents lire-écrire tout en partageant avec eux des activités fonctionnelles de lecture-écriture que l'enfant développe un véritable comportement de lecteur.

Afin d'étudier l'impact de l'éducation familiale sur le développement des compétences lectorales et scripturales des enfants, nous avons intégré dans notre étude non seulement une confrontation des différents milieux socio-culturels, mais également une approche comparative franco-allemande.

Si l'on peut s'attendre à une certaine hétérogénéité dans les conceptions et pratiques éducatives familiales vis-à-vis de l'écrit selon le milieu socio-culturel, la comparaison franco-allemande devrait faire apparaître une diversité encore plus marquée.

En effet, la France et l'Allemagne présentent un certain nombre de spécificités dans le domaine de l'éducation qui se traduisent par des systèmes préscolaires et scolaires différents.

Ces différences se situent tout d'abord au niveau de la répartition des tâches éducatives entre la famille et l'école. En Allemagne, le temps est partagé entre ces deux institutions (les enfants fréquentent le jardin d'enfants et plus tard l'école élémentaire seulement en matinée) alors qu'en France les enfants sont davantage pris en charge par l'école. Ainsi, l'Allemagne se caractérise par une représentation plus "privatiste" des fonctions éducatives (Beck-Gernsheim, cité par Schultheis, 1988), autrement dit par une conception selon laquelle les tâches éducatives du jeune enfant sont prioritairement assurées par la famille.

Par ailleurs les visées éducatives du système préscolaire ne sont pas les mêmes dans les deux pays : le jardin d'enfants allemand privilégie la socialisation à travers des activités de "jeux libres" (Erning et al., 1987), alors que l'école maternelle française en tant que "véritable école" poursuit comme objectif principal la "scolarisation précoce" (Plaisance, 1986) à travers des activités de "préapprentissage", tout particulièrement pour la dernière année préscolaire, la grande section maternelle.

Lorsqu'on se situe dans une perspective interactionniste du développement (Bronfenbrenner, 1979, 1986), ces spécificités dans les systèmes éducatifs (préscolaires sont à mettre en relation non seulement avec les orientations socio-politiques dominantes du pays (niveau macrosociologique), mais également avec les conceptions et pratiques éducatives familiales (niveau microsociologique). Ainsi, l'approche comparative franco-allemande permet d'élargir la diversité des contextes éducatifs familiaux.

2. Méthodologie

Notre étude a été réalisée à partir d'un échantillon de 170 enfants tout venant pour le niveau préscolaire (grande section maternelle), français et allemands pour moitié, dont nous avons retrouvé 110 au cours préparatoire. Les deux sous-groupes français et allemand sont appariés sur le sexe et le milieu social. Pour la première année élémentaire se rajoute à ces critères la pédagogie (traditionnelle pour tous les enfants).

Les enfants ont passé chaque année scolaire une série d'épreuves de lecture-écriture sous forme de rencontres individuelles.

Au niveau préscolaire, nous avons utilisé deux épreuves : une épreuve de lecture à partir d'un livre de jeunesse et une épreuve de conceptualisation de l'écriture inspirée des travaux de Ferreiro (Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988).

L'épreuve autour du livre de jeunesse permet d'évaluer d'une part les connaissances générales des enfants par rapport à l'usage du livre (ex. connaître la fonction du titre, savoir situer début et fin de l'histoire) et d'autre part leurs capacités à développer face au livre des attitudes et stratégies de lecture fondamentales (notamment leur capacité à élaborer le récit après avoir feuilleté le livre).

L'épreuve de conceptualisation de l'écriture permet d'évaluer les représentations des enfants concernant le fonctionnement de notre système d'écriture. Elle consiste à inciter les enfants à écrire, sans modèle, plusieurs mots de longueur variable ainsi qu'une petite phrase.

Ces deux épreuves sont reprises au niveau élémentaire où se rajoutent deux tests de lecture-écriture plus "scolaires" : l'empan de copie et le closure.

Pour l'épreuve de copie, l'enfant doit copier une phrase de 50 signes et l'objectif de cette épreuve est d'analyser ses stratégies de reports à travers, notamment, le nombre de regards portés au modèle.

L'épreuve de closure consiste à compléter un texte lacunaire (une suppression tous les 9 mots, 10 suppressions au total) et permet surtout d'évaluer les stratégies d'anticipation.

Chaque année scolaire, un questionnaire a également été adressé aux parents visant à cerner leurs représentations, pratiques et attitudes éducatives dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Ce questionnaire se compose de trois grandes rubriques :

- les pratiques déclarées des parents en tant que médiateurs dans la relation enfant-écrit-adulte,
- leurs représentations à propos de l'enseignement-apprentissage de l'écrit,
- leurs attentes vis-à-vis du système préscolaire.

Au niveau du traitement statistique des données, nous avons utilisé la classification hiérarchique descendante (CHD) afin de définir les styles éducatifs familiaux. Cette technique permet de définir des profils-types contrastés et de classer les sujets en fonction de la ressemblance entre leurs profils individuels et les profils-types.

La confrontation des variables indépendantes (nationalité, milieu social, éducation familiale) avec les variables dépendantes (compétences en lecture-écriture) a été effectuée par comparaison de moyenne (test de T de Student) et analyses de variances (à un et plusieurs facteurs).

3. Résultats

3.1. Les styles éducatifs familiaux

L'analyse multivariée (CHD) nous permet de définir globalement deux orientations contrastées dans les conceptions et pratiques éducatives familiales vis-à-vis de l'écrit.

Une première orientation que nous qualifions de "*conformiste*" se caractérise par une conception traditionnelle et mécaniste de (l'apprentissage de) l'écrit. La lecture-écriture est ramenée à une simple technique scolaire dont l'acquisition renvoie à l'assimilation (en première année d'école élémentaire) des règles de la combinatoire. Dans ces familles, l'accompagnement parental se limite au suivi des devoirs et à la répétition de certains exercices scolaires (reconnaissance de lettres et de mots, copie, etc.). Les pratiques sociales autour du livre sont quasi absentes.

La deuxième orientation que nous qualifions de "*fonctionnaliste*" se définit par une conception plus fonctionnelle de (l'apprentissage de) l'écrit et attribue à la famille un rôle spécifique dans ce domaine. Dans ces familles, les enfants sont intégrés dès le plus jeune âge à des pratiques sociales diversifiées de lecture-écriture impliquant l'interaction avec des lecteurs-scripteurs confirmés (lecture commune de livres de jeunesse, fréquentation de bibliothèques, etc.).

Si nous retrouvons ces deux orientations aux deux niveaux scolaires considérés (dernière année préscolaire, première année élémentaire), il se rajoute pour le niveau préscolaire une troisième approche que nous qualifions d'"*attentiste*". Dans cette optique, qui renvoie à une conception maturationniste du développement, l'apprentissage de la lecture-écriture est repoussée en première année élémentaire et aucune intervention pédagogique explicite n'est envisagée dans ce domaine avant que l'enfant n'ait atteint cet "âge critique". Toutefois, si certaines familles de ce groupe privilégient une position attentiste très marquée, d'autres (les "*attentistes-fonctionnalistes*") déclarent développer des pratiques sociales très régulières autour des livres de jeunesse dès le plus jeune âge de l'enfant tout en soulignant que ces activités n'ont pas pour objectif premier d'"apprendre à lire" aux enfants de façon explicite et systématique.

Ces différents styles éducatifs familiaux sont fortement associés à la nationalité, que ce soit au niveau préscolaire ou au niveau élémentaire.

Tableau 1 : Relation entre éducation familiale et nationalité (niveau préscolaire)

	attent	Conf	Fonc	Att-fonc	Total
Français	5	40	27	8	80
Allemand	20	20	5	31	76
Total	25	60	32	39	156

Remarque: Les chiffres indiquent les effectifs

Tableau 2 : Relation entre éducation familiale et nationalité (niveau élémentaire)

	conformistes	fonctionnalistes	total
Français	38	17	55
Allemand	13	40	53
Total	51	57	108

Remarque: Les chiffres indiquent les effectifs

Les différences importantes entre parents allemands et parents français en ce qui concerne leurs modes d'investissement dans le domaine de l'acquisition de l'écrit sont en rapport étroit avec les visées et pratiques éducatives des systèmes préscolaires respectifs.

Ainsi, les parents allemands, en accord avec les visées et pratiques éducatives du jardin d'enfants (socialisation à travers des activités de jeux libres), apparaissent plus souvent "attentistes" et refusent, pour l'âge préscolaire, toute activité à connotation scolaire (traits communs aux styles éducatifs attentiste et attentiste-fonctionnaliste), même si beaucoup d'entre eux (les attentistes-fonctionnalistes) pratiquent des activités fonctionnelles variées autour du livre de jeunesse permettant à l'enfant d'en comprendre les usages.

En revanche, les parents français sont nettement plus nombreux dans le groupe des conformistes. Ils accordent de l'importance aux exercices traditionnels de "pré-apprentissage" proposés à l'école maternelle.

Le groupe des fonctionnalistes est, lui aussi, essentiellement composé de parents français. Afin d'expliquer ce résultat, il convient tout d'abord de préciser que l'intérêt pour les activités traditionnelles portant sur le code écrit est également manifeste chez les fonctionnalistes (surtout dans le domaine de l'écriture), même s'ils leur attribuent une position secondaire par rapport à des activités plus fonction-

nelles, en particulier dans le domaine de la lecture. De plus, cette orientation est en adéquation avec l'évolution actuelle des méthodes pédagogiques au niveau préscolaire en France. En effet, l'école maternelle introduit de plus en plus des activités fonctionnelles en lecture (analyse d'affiches publicitaires, lecture de livres de jeunesse, interprétation d'images,...) tout en maintenant l'entraînement aux prérequis traditionnels.

L'adéquation étroite entre les modèles éducatifs extra-scolaires et les conceptions parentales reflète les interrelations entre différents "microsystèmes" (ici la famille et l'école) et leurs rapports avec le "macro-système" constitué par les modèles culturels dominants définissant les normes sociales, les systèmes de valeurs, les idéologies etc. (Bronfenbrenner, 1979, 1986). En effet, si l'attitude des parents est en partie déterminée par le modèle du système éducatif préscolaire, le système préscolaire répond aussi aux attentes des familles. Par ailleurs, ces deux institutions, l'école et la famille participent à l'élaboration des orientations culturelles dominantes, mais se voient en même temps influencées par ces modèles culturels.

Contrairement aux différences de vocation entre l'école maternelle française et le jardin d'enfants allemand, les visées et pratiques éducatives sont tout à fait similaires dans les deux pays pour la première année d'école élémentaire : l'objectif principal renvoie dans les deux cas à l'acquisition des apprentissages fondamentaux (lecture, écriture, calcul). De plus, nous avons contrôlé la variable "approche pédagogique" : tous les enfants suivent une pédagogie de type traditionnel par rapport à l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture.

Malgré cette proximité entre les systèmes scolaires français et allemand, des différences importantes apparaissent en ce qui concerne les conceptions et pratiques éducatives familiales vis-à-vis de l'écrit. Si les parents français se conforment davantage au modèle scolaire en reprenant en famille les activités codiques traditionnelles (approche "conformiste"), les parents allemands continuent à proposer à l'enfant, dans le domaine de la lecture-écriture, des activités fonctionnelles, à caractère ludique, inscrites dans des pratiques sociales (approche "fonctionnaliste"). Ils se démarquent ainsi nettement du modèle dominant de l'école et s'attribuent en tant que parents un rôle éducatif spécifique en ce qui concerne l'initiation à l'écrit.

3.2. *Éducation familiale et développement des compétences en lecture-écriture*

Au niveau préscolaire comme au niveau élémentaire, l'hétérogénéité des compétences lectorales et scripturales est en étroite relation avec les conceptions et pratiques éducatives familiales.

Tableau 3 : Compétences en lecture-écriture des enfants selon le style éducatif parental au niveau préscolaire (analyse de variance)

		Attent n=25	Conform n=60	Fonct n=32	Att-fonc n=39	F(Fischer)
Livre (global)	x	7,56	6,92	8,19	8,69	9,67
Score sur 13	s	1,78	1,59	1,84	1,67	P<000
Récit	x	3,56	2,86	3,86	4,05	3,65
Score sur 12	s	2,13	1,83	1,97	1,90	P<104
Conceptualis. de l'écriture	x	2,72	2,08	2,44	3,18	5,88
	s	1,40	0,79	1,46	1,41	p>001

Tableau 4 : Compétences en lecture-écriture des enfants selon le style éducatif parental au niveau élémentaire (comparaisons de moyennes : t de Student)

		Conform	Fonct	T(student)
		n=51	n=57	
Livre (global) Score sur 16	x	9,96	12,81	5,44
	s	2,58	2,86	P<001
Récit Score sur 12	x	3,61	5,77	4,32
	s	2,38	2,82	P<001
Niveau lecture orale 4 niveaux	x	2,22	3,33	5,64
	s	1,06	0,99	P<001
Closure Score sur 10	x	3,72	6,42	5,44
	s	2,68	2,47	P<001
Copie Nombre de regards	x	32,71	22,08	6,33
	s	8,42	9,00	P<001
Conceptualisation de l'écriture (6 niveaux)	x	4,76	5,65	3,77
	s	1,53	0,72	P<001

Remarque : L'indicateur "copie" ne varie pas dans le même sens que les autres : plus le score est élevé, moins la performance est bonne.

Les enfants qui ont l'occasion de partager en famille des activités fonctionnelles de lecture-écriture avec des lecteurs-scripteurs confirmés (lecture de livres de jeunesse, fréquentation de bibliothèques, utilisation de l'écrit dans la vie quotidienne,...) témoignent de compétences nettement supérieures à celles des enfants dont l'implication parentale dans l'écrit se réduit au suivi des devoirs et à la reprise de certains exercices scolaires traditionnels.

Soulignons que cette supériorité des enfants bénéficiant à la maison d'une approche fonctionnelle de l'écrit se manifeste non seulement dans le domaine de l'usage du livre (domaine particulièrement investi par ces familles), mais également pour les activités plus "scolaires" qui ne renvoient pas à des pratiques des parents fonctionnalistes, mais seraient au contraire davantage investies pour certaines d'entre elles par les familles conformistes (notamment la lecture à haute voix et la copie). Cette contradiction apparente s'explique par les interactions entre les différents niveaux de lecture (codique, textuel, discursif) : contrairement aux conceptions traditionnelles dominantes, devenir lecteur n'est pas une conséquence, mais une condition de la compréhension du code écrit. En effet, les parents conformistes introduisent des activités technico-scolaires en l'absence de pratiques de lecture contextualisées et finalisées. Par conséquent leurs enfants n'ont pas eu l'occasion d'élaborer des comportements de lecteur et cherchent à appliquer "à la lettre" et de façon coûteuse des exercices codiques comme une fin en soi. À l'opposé, les parents fonctionnalistes développent des pratiques sociales diversifiées autour de l'écrit et aident ainsi leur enfant à devenir lecteur. C'est lorsque l'enfant est en mesure de mobiliser des attitudes et stratégies de lecture fondamentales, qu'il accédera sans difficultés à la maîtrise du code enseigné à l'école. *"La maîtrise qu'a l'enfant des règles de la phonique est le résultat de son apprentissage de la lecture et non un prérequis pour la lecture. (...) Le bon lecteur sait aussi identifier des lettres ou des mots et réussit les exercices mécaniques, mais c'est parce qu'il sait lire."* (Smith, 1986 ; p.144 et 170).

Pour le niveau préscolaire, il est intéressant d'analyser la position intermédiaire des enfants de parents attentistes. Leur supériorité par rapport aux enfants de parents conformistes peut s'expliquer par le fait

que les parents attentistes peuvent développer certaines pratiques sociales dans le domaine de l'écrit qui permettent à l'enfant d'élaborer certaines compétences dont ne disposent pas les enfants de parents conformistes. Pourtant, dans la mesure où les parents attentistes ne sont pas conscients de l'impact des ces pratiques sociales ils ne cherchent pas à les exploiter sur le plan pédagogique et ce manque de guidage expliquerait les compétences inférieures de leurs enfants par rapport à ceux de parents fonctionnalistes ou attentistes-fonctionnalistes.

Notons enfin pour le niveau préscolaire les compétences relativement faibles des enfants de parents fonctionnalistes dans le domaine de l'écriture (même légèrement inférieures à celles des enfants de parents attentistes), alors que leurs compétences en lecture sont nettement plus élevées. Ce décalage peut s'expliquer par une orientation traditionnelle pour l'écriture chez les parents fonctionnalistes (reprise des prérequis).

Lorsqu'on compare l'impact de l'éducation familiale aux deux niveaux scolaires, on s'aperçoit que celui-ci est encore nettement plus marqué au niveau élémentaire qu'au niveau préscolaire. Cela peut s'expliquer à la fois par des effets directs et indirects. En effet, d'une part, les parents s'impliquent davantage dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit lorsque l'enfant fréquente l'école élémentaire et, d'autre part, les enfants tirent inégalement profit de l'enseignement scolaire selon le mode d'initiation familiale (et leur niveau de compétences en début de scolarité obligatoire). En effet, les enfants déjà initiés aux fonctions et usages de l'écrit en famille intègrent la technique du code présentée à l'école comme un moyen d'élargir leurs stratégies de prise d'indices dans le processus de construction de significations. En revanche, les enfants peu initiés vont appréhender la combinatoire comme une fin en soi et éprouver beaucoup plus de difficultés à comprendre le fonctionnement de cette technique scolaire dont ils ignorent toute utilité et qui est sans rapport avec leur vie quotidienne.

Ainsi, contrairement aux conceptions dominantes, l'élaboration de compétences codiques apparaît comme une conséquence et non pas comme une condition de la mise en oeuvre de pratiques lectorales diversifiées (Louvét-Schmauss & Prêteur, 1993).

En ce qui concerne l'impact de la variable "nationalité" sur les compétences écrites des enfants, il apparaît une supériorité systématique des enfants allemands qui s'explique en grande partie par les différences concernant les conceptions et pratiques éducatives familiales (orientation plus fonctionnelle en Allemagne).

Cependant, au niveau élémentaire, l'analyse de variance à plusieurs facteurs fait ressortir que l'impact de la variable nationalité ne renvoie pas uniquement à des effets liés à l'éducation familiale. En effet, la nationalité reste liée de façon significative aux compétences lectorales et scripturales lorsqu'on contrôle la variable éducation familiale. Cet effet "nationalité" serait alors lié à une plus grande efficacité du système scolaire allemand. Cette plus grande efficacité pourrait s'expliquer d'une part par une meilleure gestion du temps scolaire de l'enfant. D'autre part, au-delà de l'application de certaines méthodes de lecture (une variable contrôlée dans notre étude), les démarches pédagogiques générales sont peut-être plus adaptées en Allemagne ce qui serait lié à une meilleure formation des enseignants (notamment plus orientée vers la pratique).

Conclusion

En conclusion, nous pouvons retenir que l'ensemble de nos résultats confirment l'importance primordiale du milieu socio-familial dans le développement des compétences à l'écrit. En effet, des pratiques éducatives familiales diversifiées et fonctionnelles dans le domaine de l'écrit (lecture de livres de jeunesse, fréquentation de bibliothèques,...) permettent à l'enfant de développer dès le plus jeune âge un véritable comportement de lecteur. En revanche, lorsque les parents limitent leur intervention à la répétition d'exercices scolaires ayant pour objectif l'acquisition de la combinatoire, l'enfant va considérer l'écrit comme une technique scolaire et ne sera pas en mesure de l'intégrer dans ses pratiques et projets de vie.

Par conséquent, toute intervention que viserait à réduire ces inégalités sociales et culturelles (rappelons que tel est précisément l'objectif premier de l'école maternelle française : aider tous les enfants à "se préparer" à aborder la grande école) nécessite d'impliquer la famille en tant que premier médiateur éducatif. Dès lors, par rapport aux enjeux de l'intégration scolaire et sociale, les transformations pédagogiques, une grande ouverture de l'école, et des actions du milieu local (Dannequin, 1992) sont certes utiles mais insuffisantes et il nous paraît capital de compter sur une implication plus active et plus systématique de toutes les familles. Pour cela, des démarches d'information, de concertation, voire même de formation (Pourtois, 1984, 1991 ; Pourtois & Desmet, 1991 ; Terrisse & Boutin, 1987) permettraient de sensibiliser davantage les parents à leur fonction éducative médiatrice dans la relation enfant-écrit, de les amener à reconsidérer leurs positions et attentes vis-à-vis de l'école et leurs conceptions du développement et de l'éducation en général.

Éva LOUVET-SCHMAUSS

Bibliographie :

- Bourdieu P. & Chartier R. (1985). *La lecture : une pratique culturelle*, in : R. Chartier (éd), Pratiques de lecture, Marseille : Rivages
- Bronfenbrenner U. (1977). *Toward an experimental ecology of human development*, American Psychologist, 32, 513-531
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecology of the family as a context for human development : Research perspectives*, Developmental Psychology, 22(6), 723-742
- Brügelmann H. (1983). *Kinder auf dem Weg zur Schrift*, Konstanz : Faude
- Dannequin C. (1992). *L'enfant, l'école et le quartier : les actions locales d'entraide scolaire*, Paris : L'Harmattan
- Erning G., Neumann, K. & Reyer R. (1987). *Geschichte des Kindergartens*, Freiburg i.B.: Lambertus-Verlag
- Foucambert J. (1989). *Question de lecture*, Paris : Retz
- Louvet-Schmauss E. & Prêteur Y. (1993). *Predictors of reading and writing acquisition : evidence from a longitudinal and comparative study*. European Journal of Psychology of Education, VIII (3), 221-234.
- Plaisance E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris : PUF
- Pourtois J.P. & Desmet H. (1991). *L'éducation parentale*, Revue française de pédagogie, 96, 87-112
- Pourtois J.P. (1984). *Éduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation*, Bruxelles : Labor
- Prêteur Y. & Louvet-Schmauss E. (1993a). *Hétérogénéité des styles éducatifs parentaux et acquisition de l'écrit chez des enfants de cours préparatoire*. Apprentissage et Socialisation (sous presse).
- Prêteur Y. & Louvet-Schmauss E. (1993b). *Hétérogénéité précoce des compétences à l'écrit et troubles de la socialisation*, in : P.Tap & H.Malewska-Peyre (eds), Marginalités et troubles de la socialisation, Paris : Presses Universitaires de France (sous presse).
- Schultheis F. (1988). *Pour une reconstruction critique d'un objet de recherches et d'interventions. Un exemple allemand*, in : P.Durning (ed), Education familiale, Paris: Mire/ Matrice.
- Smith F. (1986). *Devenir lecteur*, Paris : Armand Colin
- Taylor D. (1983). *Family literacy : Young children learning to read and write*, Exeter : NH
- Terrisse B. & Boutin G. (1987). *Le programme d'éducation préscolaire familiale. Les Cahiers du GREASS*, 2, 1-27