

DU CÔTÉ DES PARENTS

Quand on s'engage comme nous le faisons dans des pratiques pédagogiques qui relèvent de conceptions aux antipodes des conceptions dominantes, on s'expose bien évidemment à des réactions de la part des parents.

Ces réactions vont de la confiance bienveillante à l'hostilité ouverte, en passant par la méfiance ou la curiosité. Quelles qu'elles soient, il est compréhensible qu'il y ait réaction : les parents ont tendance à penser que ce qui se fait majoritairement est ce qui est bien puisque ça se fait majoritairement et séculairement, que ce qui n'entre pas dans ces pratiques majoritaires a des chances de ne pas être bien. Et ce d'autant plus que, quel que soit leur propre rapport à l'écrit, ils ont tous ou presque le sentiment que celui-ci est bon, et qu'il est bon parce qu'ils sont passés par les pratiques majoritaires.

Ils sont amenés à regarder ce que nous faisons avec un œil interrogateur, et nous à répondre. Et, répondant, nous sommes amenés à leur faire porter un œil interrogateur sur les pratiques majoritaires et les leurs propres, ce qui ne facilite pas toujours les choses.

◆ Faire savoir

Nous sommes donc soumis à la nécessité absolue d'accompagner nos pratiques auprès des parents parce que leurs points de repères sont différents, parce qu'ils relèvent d'une autre logique.

Pour y répondre, notre première tendance « naturelle » d'enseignants est le discours. Ce qui nous vient rapidement à l'esprit est de faire une réunion : réunion de rentrée, réunion spéciale lecture, réunion de milieu d'année de CP pour dégonfler les angoisses. Et là, on explique, on argumente, on monte et on démonte, on montre et on démontre, on séduit, on met une pointe d'humour, on théorise, on raconte le vécu de la classe, on s'indigne de l'état des choses, voire de l'état du monde, on reste après avec quelques accros pour aller plus avant, on repense en rentrant en voiture à tout ce qu'on aurait dû dire encore.

Sans nier la nécessité de créer ce type de relations - car on y fait preuve au minimum de transparence, ce qui n'est

déjà pas mal, et au plus on y fait montre de notre sérieux et de nos convictions - on finit toujours par s'interroger sur leur utilité quant au déplacement des représentations. Des réflexions de parents suite à la réunion-béton amènent à penser qu'une fois nos belles paroles envolées, s'opère un rétablissement du déséquilibre créé, et qu'ils se raccrochent à ce qu'ils pensaient avant, au système d'explication qu'ils s'étaient construit précédemment. Ils seraient critiquables, s'il n'y avait qu'eux qui fonctionnaient ainsi...

On se dit alors qu'on va en remettre des petites couches, homéopathiquement, en étant au contact quotidien : et on renoue, en primaire, avec la bonne habitude des maternelles de voir les parents matins, midis et soirs à la sortie de l'école, on ne reste plus dans sa classe-tour d'ivoire en laissant les enfants partir seuls, on assure un lien. On rassure d'un petit « *ça va mieux maintenant, on a bien fait de se voir l'autre soir* », on informe sur l'état d'avancement de l'enfant, ou on redit rapidement « *qu'on a le temps, rappelez-vous, c'est sur trois ans, et nous c'est la lecture qu'on apprend, c'est pas le déchiffrement, c'est plus long, mais regardez les CE1 comment ils sont, allez voir la maman de Lucien, elle était comme vous l'année dernière à la même époque* ».

Sans nier la nécessité de ce type de relations, car, en ces temps de dévalorisation du statut social de l'enseignant notable et omniscient, on montre qu'on est là, qu'on est disponible, qu'on parle avec tout le monde, que la relation parents-enseignants nous importe, on continue à s'interroger...

La seconde tendance (naturelle ?) des enseignants sera de discourir par écrit. « Les écrits restent » disait mon arrière-grand-mère analphabète. On se dit, avec raison certainement, que ceux-ci serviront à officialiser le discours, à le légitimer aux yeux de certains et à servir de support de réflexion.

Alors on se fend d'un compte-rendu de chaque réunion, pour les absents qui avaient de bonnes raisons et pour ceux qui n'en avaient pas, pour les présents, notamment ceux qui supportent assez bien le déséquilibre et qui voudraient s'en remettre une couche tout seuls.

On se dote aussi d'un outil type journal, sorte d'organe de notre politique de lecture dans la classe, le cycle ou l'école. On essaie d'en faire un espace de parole pour les enfants qui y réfléchissent sur leurs apprentissages, leur vie d'écolier ; on s'y exprime en tant qu'enseignant et si on arrive à en faire un lieu de parole pour les parents, c'est encore mieux. Il est difficile d'avoir des retours et quand on en a,

ce sont ceux qui sont positifs ; au moins on peut repérer des alliés ou des alliés potentiels.

On essaie d'accompagner régulièrement les écrits plus techniques des apprentissages et de l'enseignement, les exercices, les textes, les évaluations, d'explications du pourquoi et du comment de ceux-ci.

Sans nier la nécessité de..., on s'interroge encore...

Tout cela reste du discours, du faire savoir.

◆ Faire voir

On décide d'y ajouter le faire voir : la classe est ouverte aux parents qui veulent venir en observer le fonctionnement, quand ils le veulent. « *Un bon dessin vaut 5 000 mots* » disait mon prof. de biologie au collège. Les parents qui voient les enfants agir sur les textes, utiliser les écrits, chercher dedans, s'entraider, etc. sont souvent très étonnés : ils imaginaient les enfants faire ce qu'eux-mêmes faisaient il y a 25 ans.

Mais regarder n'est pas suffisant pour voir. Chaque moment est discuté et commenté : « *Vous avez vu, là, ces deux enfants sont allés chercher le matériel pour s'aider à compléter la dizaine, ils n'y arrivent pas encore dans leur tête comme les autres, mais ça va venir, on leur laisse le temps* », « *En ce moment, ils sont par trois pour chercher ensemble et discuter, pour apprendre à expliquer et à argumenter, tout à l'heure on va tout mettre en commun pour voir jusqu'où ils peuvent aller dans le repérage des paroles des personnages* ». Chaque moment furtif où l'enfant trouve une aide auprès de ses camarades ou dans la classe est pointé, et ils voient comment ils s'organisent dans leurs apprentissages et dans la gestion de leur matériel.

Voir (ne serait-ce que la classe tourne) alimente les images, les représentations, donne une idée du type de relations que l'on instaure avec les enfants, du degré de prise de parole qu'ils ont. Les parents, qui « n'y arrivent pas » toujours à la maison, voient que leur enfant est au travail en classe.

Souvent ils les trouvent plus grands après les avoir vus à l'école. Et ils nous regardent autrement, ils ont l'impression d'avoir partagé quelque chose.

Parfois aussi, rarement, tel père exprime son désaccord en interprétant les discussions et argumentations entre enfants comme de l'agressivité et en disant que « votre coopération » ne les prépare pas à la compétition de la société actuelle... Contradiction de celui qui voudrait que l'école soit à l'image de l'ambiance feutrée de son home sweet home et le lieu de préparation des futurs petits requins des fortunes virtuelles

de la bourse. On se quitte « bons amis » en ayant fait le constat que la pédagogie est aussi un ensemble de choix qui n'est pas indépendant des choix idéologiques de l'enseignant.

◆ Faire vivre

Même si ça progresse un peu, on sent que tout cela reste extérieur et qu'il faudrait qu'il se passe des choses dans les têtes pour que notre logique soit, sinon intégrée, au moins acceptée. La première idée est d'essayer de prendre conscience de « comment ça fonctionne quand quelqu'un lit » : on travaille le « qu'est-ce que lire ? ».

On utilise le **montage diapos** de l'AFL qui permet de prendre conscience des différents aspects de l'acte lexique : l'anticipation, l'utilisation du contexte, l'utilisation des connaissances de l'écrit et des connaissances du monde, l'empan visuel et l'empan de lecture, la rapidité des capacités de perception de l'œil.

On oralise tous ensemble du latin, de l'anglais, de l'allemand voire du français sans rien comprendre et en se prenant de franches parties de rigolades : on découple oralisation et compréhension.

La deuxième idée est de mettre les parents en situation de vivre ce que vivent leurs enfants dans les premiers temps où ils sont face à un écrit, comment ils émettent des hypothèses, utilisent ce qu'ils savent, vérifient, utilisent les aides à leur disposition, ont une attitude de prise de distance, d'analyse de la situation de communication pour avoir une vision globale de quoi il retourne. On travaille le « qu'est-ce qu'apprendre à lire ? ».

On se met dans la situation d'être dans une langue étrangère : c'est la fameuse « lettre en polonais », situation qu'avait proposée le GFEN il y a quelques années, où on s'aperçoit bien de la façon dont on mobilise ses connaissances générales relatives à cette situation de communication qu'est la lettre et comment on infère à partir des informations éparpillées dans le corps de la lettre elle-même et dans les aides. Il existe une autre version en espagnol, intéressante à un autre point de vue, car on y mobilise d'autres connaissances, plus de l'ordre des analogies de famille et d'étymologie.

On prend conscience que ce sur quoi on s'appuie n'existe qu'à l'écrit, qu'on ne « verrait » pas à l'oral.

Tout cela peut encore sembler lointain car si on n'est pas convaincu que l'écrit est pour les enfants comme une langue étrangère, que l'écrit a sa spécificité que l'exploration avec

les savoirs et savoir-faire de l'oral ne résoudra pas, les parents nous répondent que c'est bien joli, mais...

Nous vient alors l'idée, dans l'apprentissage de la maîtrise de la leçon de lecture où nous sommes nous-mêmes, d'en vivre une avec eux. On se prend *Le voyage d'Oregon, Yakouba* ou tout autre de nos textes riches et complexes et on se lance : on s'établit un ou des horizons d'attente, on se fait une première lecture, on discute du texte, de ce qu'on en a compris, on le revisite parce qu'il y avait différentes façons de l'avoir compris, on ancre le regard dans le texte d'où on prélève tout ce qui nous a fait dire ce qu'on avait compris, à partir de tout ce matériau, on fait une observation de la langue (écrite) et des faits de langue (écrite) et de tout ce qui passe par le regard, on commence à en tirer des règles, des lois, le code de l'écrit, on prend le temps de bien s'apercevoir que ce n'est pas comme à l'oral. On se dit comment tout cela pourrait donner lieu à des entraînements. S'il nous reste du temps, si on avait bien préparé, on va voir d'autres textes.

Mais là on opère un saut qualitatif qui pose problème : de la lecture perçue comme quelque chose de technique, on passe à la lecture perçue comme quelque chose qui engage tout l'individu et ses façons de poser le regard sur le monde.

La difficulté est alors celle de la légitimité à leurs yeux de cette façon d'établir des rapports aux textes : comme si ce qu'on mettait en place n'était pas pour eux, comme si c'était notre façon de penser qu'on voulait répandre, comme si c'était un luxe. Comme s'il y avait l'intériorisation d'un «oui, mais ça c'est pas pour nous», d'un «finalement, c'est pas la peine de faire tout ça, ça suffisait bien comme avant». On se heurte à des valeurs positivées de non résistance, d'anti-intellectualisme. Comment faire pour que nos attitudes de lecture entre les lignes et de distanciation ne soient pas marquées comme celles des classes dominantes, et donc rejetées ? Comment ne pas être perçus comme ceux qui entraînent leurs enfants vers d'autres univers, comme ceux qui apportent les outils de la révolte et ne les suivront jamais dans aucune révolution ?

♦ Vivre ensemble

C'est à l'occasion de luttes où les enseignants et les parents sont engagés côte à côte qu'on a pu voir comprise l'urgence de développer un savoir lire qui dépasse le déchiffrement. En ayant à percer du regard les intentions des auteurs qui s'opposaient à nous en disant entre les lignes : qui une

lutte pour la carte scolaire, qui au sein d'une association de parents résistent pour l'école en milieu rural, qui l'opposition à un roitelet municipal voulant interdire tout projet à l'école, qui encore au sein d'une réunion des associations de quartier refusent la marchandisation des services apportés (quasi) bénévolement. Où l'on comprend que la façon d'enseigner la lecture n'est pas une question de goût, de style, mais de choix. Où l'on comprend qu'apprendre à lire n'est pas l'ascension vers un avoir mais l'accession à un pouvoir.

La façon dont certains parents, à l'occasion de batailles communes dont la réalité pédagogique que nous mettons en place peut faire partie, sont capables d'activer ou de réactiver des comportements de lutte et de coopération donne l'espoir que tout n'est pas figé, que la réalité actuelle des choses peut changer. À condition que nous soyons clairs, lisibles, cohérents et efficaces.

Sans savoir trancher pour l'heure, notre engagement dans la recherche, notamment à travers les relations que l'on tisse avec les parents, nous amène à nous interroger sur la nature de notre professionnalité. Entre l'enseignant qui ne prend plus sa carte qu'au syndicat qui lui assurera l'installation d'une pointeuse, garantie qu'il ne fait pas plus de ses 27 heures par semaine et celui qui dort à l'école ; entre l'enseignant que l'institution a appris à se concevoir comme un dispensateur de savoir et celui qui se voit comme un travailleur social, une large place est faite pour inventer à ceux que le monde tel qu'il est insupporte.