

Interview

Didier Crico

Nadine DECOURT est professeur d'École Normale et travaille au CEFISEM de Lyon. Elle a participé récemment à un ouvrage collectif : "**Lire à la maternelle, l'enfant à la rencontre des écrits**", publié dans la collection Mésopé aux éditions Privât, qui a fait l'objet d'un article critique de Rolande MILLOT dans le n°20 des Actes de Lecture.

Nadine DECOURT prépare actuellement une thèse sur "La fonction médiatrice du conte entre l'école et les familles de l'immigration".

Dans l'entretien qu'elle nous a accordé, elle nous fait part de son point de vue sur la situation des enfants de migrants par rapport à la lecture.

ACTES DE LECTURE : Nous avons l'habitude de dire, à l'AFL, que l'enfant lecteur est un enfant qui a appris, et qui continue à apprendre, pour une large part en dehors du système scolaire, sous l'influence de stimulations du milieu familial et social proche. Dans ces conditions, comment l'enfant de milieu dit défavorisé peut-il se situer ?

Nadine DECOURT : Nous sommes partis, au CEFISEM, du cas spécifique des enfants de travailleurs migrants comme révélateur, non d'une spécificité qui les enfermerait dans une catégorie à part, mais des difficultés que pouvaient connaître tous les enfants en décalage avec les valeurs et la culture véhiculées par l'école.

Mais je tiendrai un discours un peu paradoxal : il y a d'une part des faits de culture liés à la société occidentale moderne, comme par exemple la télé, la pub, les médias en général et dont l'usage par les enfants signifie des compétences sociales qui existent en dehors de l'école. De ce point de vue, il y a une acculturation très rapide des enfants de migrants. Mais en même temps, nous faisons l'hypothèse contradictoire que dans leur milieu, ces enfants ne sont pas forcément actifs par rapport à cet environnement de l'écrit et qu'il peut même y avoir des ruptures et des fossés plus souvent liés, d'ailleurs, aux pratiques familiales qu'à la question des origines. Nous avons fait le constat qu'en milieu défavorisé, le livre était parfois un objet tout à fait insolite ou, tout au moins, dont les modes d'emploi étaient tout à fait inconnus. C'est pourquoi, pour ce qui est de l'école maternelle, nous nous sommes beaucoup intéressés au travail qui pouvait se faire en amont : dans les PMI, les crèches, etc. Des travailleurs sociaux vont dans les salles d'attente avec des corbeilles de jeux, autres que des peluches, avec des corbeilles de livres et en profitent pour apporter aux mères les modes d'emploi du livre qui sont les nôtres : à savoir qu'un livre n'est pas réservé à un enfant qui saurait déjà lire, un objet sacré à déposer sur les rayons d'une bibliothèque, mais quelque chose qu'on peut feuilleter sans même "savoir le lire" au sens d'annoncer ou déchiffrer.

Nous partons donc d'une hypothèse qui peut paraître tout à fait contradictoire : d'une part, ces enfants sont coupés d'une certaine culture de l'écrit, et en même temps baignent fatalement dans cette culture. Notre problème est donc alors de trouver des médiations, car il est dangereux que l'école, ou toute autre institution, prétende se substituer aux familles.

A.L. : Mais en quoi, par rapport aux apprentissages, l'enfant de famille immigrée défavorisée se distingue-t-il de l'enfant de milieu populaire franco-français ?

N.D. : J'aurai deux réponses. On peut dire que d'une part il cumule des handicaps. C'est le cas dans les familles où finalement le français n'est pas du tout parlé alors qu'elles sont installées en France depuis fort longtemps. Le français n'arrive alors que par la consommation passive de la télé. Des chercheurs de Nancy ont montré que, contrairement à ce qu'on pouvait penser, des enfants pourtant nés ici parlaient en arabe, en kabyle... et qu'en fait, ces enfants qu'on pouvait estimer français, étant donné l'évolution de l'immigration, étaient bel et bien des enfants qui relevaient du français langue étrangère.

L'école maternelle est alors le premier choc où l'enfant devra apprendre à se débrouiller et à survivre avec le français.

Il y a un deuxième élément : celui de la culture. On a souvent affaire à des familles qui n'ont pas le même rapport au texte et à l'écrit que dans notre société au sens large. Leur rapport au texte est un rapport de sacralité : le livre, c'est Le Livre, le Coran : quelque chose qui dit la vérité, qu'on ne manipule pas avec des mains profanes et sur lequel on n'a pas de visées individualistes. Donc, une différence de pratique culturelle.

A.L. : Le livre est également sacralisé en France, par le discours de l'institution scolaire notamment. Donc, est-ce qu'une manière d'appréhender l'écrit ne passe pas précisément par une meilleure prise en compte des multiples écrits sociaux qui environnent les familles ?

N.D. : C'est sans doute une manière d'entrer dans l'écrit, mais il faudra arriver à l'accès au livre compte tenu du marché, de l'école et de la lecture, même si on essaie de le subvertir et de l'aménager. Mais pour revenir un instant au deuxième point que je viens de signaler, c'est que la différence des pratiques culturelles est certes un handicap, mais aussi un potentiel par rapport à des enfants du quart-monde. En effet, il y a, par l'oralité, par des traditions qui ont survécu à l'immigration, matière à des dialogues et à des collaborations avec l'école. Les pédagogies interculturelles ont permis de découvrir des trésors là où certains pensaient qu'il n'y avait rien. Je pense en particulier à des mères turques de Saint-Priest, dans la banlieue de Lyon, qui ont produit un répertoire inépuisable des *Mille et Une Nuits*.

Une pédagogie qui permet une mise en relation entre l'école et les familles par une mise en confiance nous paraît possible et souhaitable.

A.L. : Est-ce que l'ouverture l'école sur le quartier dans le sens d'une éducation et d'une pratique communautaires n'est pas une réponse complémentaire et indissociable de celle que vous venez de donner ?

N.D. : On est bien conscient que la pédagogie interculturelle a dérangé et obligé à revoir les modes d'organisation de l'école. À partir du moment où on arrive à mettre en place une véritable ouverture, il n'est plus nécessaire de parler d'interculturel, et c'est tant mieux. En effet, il serait dangereux de faire de la pédagogie interculturelle une "discipline" à part, une pédagogie de compensation. Ce qui reviendrait à constituer de nouveaux ghettos.

On pourrait même dire, comme la circulaire du 13 mars 1986, que personne n'a lue, que *"les immigrés sont une chance pour la France moderne"* dans la mesure où la présence des étrangers nous oblige à nous ouvrir sur la diversité culturelle du monde. À la limite, cette pédagogie de la diversité doit se faire partout et *a fortiori* là où il n'y a pas un seul immigré (...). Finalement, à partir du moment où on décide de travailler avec les parents, il n'y a plus vraiment de problème.

A.L. : De ce point de vue, est-ce que toute action de lecturisation en direction des enfants n'implique pas une action équivalente vis-à-vis des parents, donc un projet de quartier ?

N.D. : Le travail en direction des familles me paraît indispensable parce que les enfants sont extrêmement marqués par ce qu'ils vivent dans leur famille et que si celles-ci ne sont pas dans le coup, il y aura un gaspillage d'énergie fantastique. On a observé que des parents se mettaient à apprendre à lire à partir du moment où leurs enfants entraient à l'école. Il y a là l'idée d'un accompagnement et de l'enfant comme trait d'union. Il y a des médiations circulaires : c'est l'enfant qui va être médiateur d'apprentissage pour les parents et en même temps le dialogue entre les familles sera médiateur d'apprentissage pour l'enfant. Finalement, il est nécessaire de prendre en compte l'existence des parents, la manière dont ils pourraient essayer d'aider leurs enfants et de chercher comment aider les parents à aider. De ce point de vue, cela recoupe ce que vous faites à l'AFL.

A.L. : Mais par rapport à ces familles dont le rapport à l'écrit est un rapport au sacré et dont les pratiques culturelles relèvent de l'oralité, quels moyens déclencheurs peut-on mettre en place ?

N.D. : D'une certaine manière, on va pouvoir rétablir cette chaîne de l'écrit par le fait que, s'intéressant à ce que sont ces parents, ceux-ci sont amenés à répondre à toutes sortes de curiosités en utilisant des médias, des outils comme les livres, qui traitent de certains aspects de leur civilisation et qui peuvent être aussi bien de l'histoire que de la géographie, de l'ethnologie, des contes. C'est l'écrit lui-même, parce qu'il les intéresse, qui va faire découvrir l'écrit. Je pourrais citer l'exemple de femmes qui, dans un centre social de Grenoble, ont mis en commun des contes qu'elles connaissaient et qui ont éprouvé le besoin d'en faire un livre parce que dans notre culture c'est l'écrit qui porte trace, qui se diffuse. Ces femmes découvrent l'écrit car on a valorisé leur patrimoine qui relève cependant d'une tradition de transmission orale.

Dans le cas du rapport école-famille, c'est parce que l'école s'adresse aux familles, qu'elle leur formule des demandes particulières, qu'on peut dire d'une certaine façon que le livre est un objet infiniment médiateur entre l'école, demandeuse d'information, et ces familles qui vont voir que ce qu'elles véhiculent est déposé, légitimé, consigné, utilisable par le moyen du livre. C'est d'ailleurs un peu l'enjeu des rayons bilingues ou en langues d'origine, dans les B.C.D. ou dans les bibliothèques municipales.

A.L. : Au niveau de la relation éducative, ces ponts qui s'établissent entre l'école et la famille ne sont-ils pas indispensables pour rapprocher, aux yeux de l'enfant, deux langages objectivement très différents ?

N.D. : Ceci est important. C'est le problème que nous nous posons actuellement, à savoir qu'un certain discours sur la différence, le droit à la différence, a tendance à occulter ce qui constitue les ressemblances. À l'heure actuelle, persister dans un discours, exclusif sur la différence, oui a pourtant été une étape utile, reviendrait à enfermer des populations dans le folklore et la marginalisation.

A.L. : D'autant que les chantres actuels du "droit à la différence" sont bien d'une part l'extrême-droite et d'autre part les intégristes !

N.D. : D'où l'évolution des gens qui ne se reconnaissent pas dans les deux courants que vous venez de citer, et qui se disent qu'au fond toute connaissance et toute communication passe par une sorte de jeu dialectique entre le Même et l'Autre, entre le semblable et le différent. À la monotonie de l'homogénéité et de la monoculture de certaines pratiques pédagogiques qui conduisent à l'échec scolaire des enfants dont nous parlons ici, opposons d'autres pratiques qui conduisent à la reconnaissance sous toutes ses formes.

A.L. : Pour en venir au livre que vous avez écrit avec G. Bastien, M. Erena et M.-C. Lacrosaz, voyez-vous l'école maternelle comme une chance pour les enfants de l'immigration par rapport à la question de l'apprentissage de la lecture ?

N.D. : Je la vois comme une chance immense. Étant donné cette difficulté linguistique particulière que pouvaient éprouver les enfants de migrants, l'école maternelle sera un lieu d'interaction avec le français extrêmement important. Il faut qu'ils aient en face d'eux un locuteur français qui sache ce qu'il fait car il n'est pas neutre et qui est là pour donner à voir les usages pluridimensionnels du langage. C'est une chance qui est donnée de pratiques du français. Le maître est là pour apporter des usages et des modes d'emploi, expliciter des modèles et puis donner envie de les pratiquer eux-mêmes pour également communiquer un plaisir à la communication. Le maître a aussi ce rôle de médiateur entre l'école et la famille dont nous parlions et il est important qu'il le joue dès la première rencontre de l'enfant avec ce lieu institutionnel qui va lui coller à la peau longtemps. Il est donc médiateur de tous les usages et fonctions de l'écrit.

Ce qui me paraît important, c'est que l'enseignant soit là pour négocier avec les enfants, en fonction de ce qu'ils vivent des projets de communication, et donc des projets de communication qui vont intégrer l'écrit parce qu'on est dans une société où on se sert sans arrêt d'écrit. Il convient peut-être de reprendre

complètement des activités ordinaires de l'école maternelle, en étant conscient de ce qu'on fait pour amener les enfants à prendre conscience, par exemple, de ce qu'on fait quand on fait une liste pour aller au marché : de quoi va-t-on avoir besoin comme outil aide-mémoire, comment va-t-on fabriquer cette liste, est-ce qu'on va classer les objets qu'on va acheter par catégories, par espace géographique du supermarché du coin, etc. ? C'est-à-dire, au fond, être sans arrêt un initiateur à des fonctionnements d'écrits. Il me semble que quatre ans ce n'est pas trop pour aider les enfants à construire ces fonctionnements, étant donné la diversité des écrits et des situations que l'on peut rencontrer.

A.L. : Ma dernière question est un peu en forme de critique de la conclusion de votre livre. En effet, les dernières lignes de celui-ci mettent résolument l'accent sur l'intérêt de préserver en quelque sorte la spécificité et l'originalité de l'école maternelle française et de la garantir de toute primarisation. Je sais que ce thème est cher à l'Inspection générale, mais nous avons, à l'AFL, un point de vue assez différent dans la mesure où nous pensons qu'il y a là une position de repli institutionnel qui peut avoir pour résultat de conforter les cloisonnements multiples de l'école dont on sait qu'ils sont autant d'obstacles à la réussite scolaire de bien des enfants et à la cohérence des processus d'apprentissage. Les cycles 5-8 ans que nous essayons de mettre en place nous apparaissent être une réponse, d'autant qu'il y a là matière pour l'école maternelle d'influencer les méthodes de l'école élémentaire en aménageant les ruptures. N'y a-t-il pas là une sorte de repli frileux même si on en comprend bien la légitimité par rapport aux acquis de l'école maternelle qui ne sauraient être absorbés par le "modèle pédagogique dominant" le plus répandu actuellement ?

N.D. : Je tenterai une réponse humoristique en disant que là, nous sommes peut-être plus "utopistes" que vous ; c'est-à-dire que dans un système scolaire qui fonctionnerait selon des projets, des ouvertures, des relations, il est bon d'avoir des espaces spécifiques pour qu'il y ait des relations possibles. Nous ne sommes pas du tout pour juxtaposer des écoles au pluriel, mais il peut y avoir moyen de travailler entre école maternelle, primaire et collège sans forcément mettre en branle toute une stratégie de cycles d'apprentissages. Cela dit, nous sommes évidemment pour tout ce qui favorise le travail en équipe. D'autre part, dans toute société il y a des parcours initiatiques et on peut imaginer une sorte de bon usage des ruptures. Il faut reconnaître certains espaces, car cela signifie qu'on peut passer d'un espace à l'autre, ce qui ne veut pas dire qu'on ne travaille pas entre ces espaces.

Enfin, il y a danger, dans la conception d'un cycle 5-8 ans tel qu'il pourrait se banaliser, d'une rupture tout aussi arbitraire et peut-être plus dangereuse encore, parce qu'elle ignorerait ou laisserait pour compte les 2-4 ans qui sont pour nous déjà des lecteurs. De plus, il nous paraît important de mettre un frein à un certain engouement pour les apprentissages "précoces" compris comme une nouvelle forme, de course à l'élitisme le plus tôt possible. Cela revient à dire que nous sommes d'accord avec vous pour dire que l'enfant est bien lecteur dès 2 ans mais que nous refusons qu'on lui inculque une méthode de lecture dès 2 ans sous prétexte du constat qu'il est lecteur. Nous avons voulu garantir un espace d'organisation des découvertes qui n'inflige pas un enseignement précoce ; car il y a une pression sociale de certaines catégories de la population pour qui la course d'obstacle devrait commencer le plus tôt possible. En somme, c'est une démarche prudente que nous avons adoptée.

Didier Crico