

**UN PARTENARIAT EN LECTURE :  
UN TRAVAIL DE RÉFLEXION PÉDAGOGIQUE,  
DIDACTIQUE ET SOCIOLOGIQUE TOUJOURS  
RECONDUIT**

Véronique PELTIER  
E.M.F., Stagiaire A.I.S.  
Noëlle DEREGNAUCOURT  
Doctorante en Sciences de l'Éducation,  
Université de Lille 3

Une action-conte avec les parents menée dans une école maternelle située au coeur d'un quartier difficile du Douaisis. Deux personnes ont essayé d'en qualifier l'impact auprès de l'équipe pédagogique : l'une est enseignante et a participé à la mise en oeuvre de ce projet, la seconde est étudiante et a fait de l'école J.B. Corot un de ses terrains de recherche privilégiés. C'est pour rendre compte de la complémentarité de leurs analyses et du contexte dans lequel elles s'effectuent qu'elles ont, en commun accord, décidé de se passer la parole.

**LE PROJET-LECTURE DU CONTE**

1990-1991, les enseignantes de l'école maternelle d'application J.B. Corot du quartier des Epis à Sin le Noble travaillent à l'élaboration du projet d'école 1991-1994. Elles sont toutes nouvelles dans l'école. Elles n'ont, de plus, jamais exercé leur fonction dans un environnement aussi problématique : les indicateurs statistiques classiques sont au rouge et l'incompréhension entre parents et enseignants est réciproque... L'amélioration des relations entre l'école et les familles est perçue comme une réalité générique qui demande à être éprouvée et construite. Dans quelles conditions pourrait-elle permettre l'amélioration des résultats scolaires des enfants ?

Les enseignantes procèdent dans un premier temps au recueil et à l'analyse de données centrées sur la réalité socio-économique, familiale et scolaire du quartier. Conjointement, elles s'astreignent à un travail de réflexion pédagogique, didactique et sociologique.

Comment poser sinon résoudre les contradictions sociales et intellectuelles qui organisent les relations entretenues entre les enseignantes, les parents et les enfants ?

Ainsi formulée, cette question engage des enjeux professionnels mais également axiologiques qui ont conduit les enseignantes d'une part, à mettre en oeuvre une dynamique partenariale centrée sur les apprentissages fondamentaux, et d'autre part, à analyser et travailler les regards qu'elles portent sur les élèves et leurs familles.

Les enseignantes décident alors « d'intégrer les parents aux activités de lecture » (projet d'école) et acceptent la proposition qui leur est faite par l'équipe locale D.S.Q.<sup>1</sup> de dispenser à des mamans volontaires une formation à la lecture du conte<sup>2</sup>. Parallèlement, les enseignantes recherchent à identifier les stratégies pédagogiques qui répondent le mieux aux difficultés rencontrées par les enfants. Enfin, au fil des jours, elles analysent leurs propres attitudes et s'efforcent d'identifier les exigences qu'elles ont à l'égard des parents et d'elles-mêmes : *on a à travailler nos représentations, enfin, moi ce qui m'a apporté, c'est de lire Le monde privé des ouvriers d'Olivier Schwarz pour comprendre un peu comment les ouvriers fonctionnent, leur système de pensée et reconnaître leur culture en tant que différente de la mienne mais pas forcément moins bonne : ça, c'est important et c'est important aussi qu'ils ressentent que, de notre part, il n'y a pas de ségrégation. C'est vraiment important aussi qu'ils sentent qu'ils sont respectés, et puis c'est humain. Il y a d'abord ça, et on bosse (...)* [Mme V.]<sup>3</sup>.

Les propos ainsi rapportés sont extraits d'entretiens effectués auprès des enseignantes en 1994. Deux ou trois ans plus tôt, elles portaient sur les parents des regards sinon différents du moins contradictoires. Preuve s'il le fallait que l'action-conte s'est construite dans la durée.

Depuis 1990, temps formels et informels se sont en effet succédé au cours desquels les enseignantes se sont efforcées d'entrer en contact avec les mamans et de les faire participer à la vie de l'école. Durant l'année scolaire 1991-1992, une équipe de conteuses a effectué des interventions hebdomadaires dans l'école ; des mamans volontaires ont observé, et parfois, accompagné ces actions. Les enseignantes entendaient ainsi créer les conditions de décision commune de l'action-conte et d'élaboration de ses règles de fonctionnement.

Ce sont ainsi trente mamans qui ont choisi de suivre le stage de formation animé par une psychologue, une bibliothécaire et deux conteuses. Centré autour du livre et

1. Développement Social de Quartier.

2. Formation dispensée par l'A.D.N.S.E.A. (Association départementale du Nord pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence) dans le cadre du projet *Lis avec moi* mis en place par J. Campagne.

3. Sauf indications contraires, les propos rapportés dans cet article sont extraits d'entretiens menés auprès des enseignantes depuis 1993. Que soient ici remerciées les institutrices de l'école, Mmes Deregnaucourt, Grillet, Terron, Valette, qui ont accepté de prendre sur leur temps pour répondre à nos questions et travailler avec nous.

de la lecture, il fut également un espace de socialisation, de responsabilisation et de reconnaissance des qualités et capacités propres à chacune des mères impliquées. Les enseignantes ont, à tour de rôle, participé à cette session de formation, au même titre que les mamans.

Ce stage effectué, les mamans-lectrices ont repris le chemin de l'école. A la rentrée scolaire 1993-1994, dix mamans viennent deux, trois ou quatre fois par semaine lire des albums à des groupes de cinq enfants. De surcroît, certaines d'entre elles participent à des comités de lecture, au cours desquels enseignants, conteurs professionnels, travailleurs sociaux et mamans confrontent leur expérience. Ces mamans sont presque toutes membres du Conseil d'école. Depuis, chaque année de nouvelles mamans passent la porte des classes et choisissent d'y intervenir.

Or, si l'hypothèse peut être formulée que ces mamans sont entrées et restées dans l'école parce qu'elles appréhendaient déjà la nécessité de rendre intelligible (à l'enfant) le contexte d'apprentissage (G. Chauveau)<sup>4</sup>, *l'action-conte semble également avoir contribué à la formation, chez et par les enseignantes, de nouveaux repères professionnels. Précisément, tandis que des mamans étaient devenues lectrices, les enseignantes ont à nouveau éprouvé la nécessité de (se) construire une représentation de leurs pratiques pédagogiques et des mobiles qui les sous-tendent. Ce travail d'analyse devait permettre une meilleure prise sur leurs transformations, et à terme, une amélioration des performances de tous les élèves.*

## **POURQUOI L'ACTION-CONTE ? A QUEL PRIX ET POUR QUELLES CONSÉQUENCES ? LES POINTS DE VUE DE L'ENSEIGNANTE PUIS DE L'ÉTUDIANTE**

Dans l'école, une équipe stable, une continuité dans le travail et un regard identique sur le quartier, les enfants, les parents. Nous avons grande envie de faire en sorte que les parents ne se contentent plus uniquement de « déposer » leurs enfants à l'école, mais se sentent impliqués dans la vie de l'école. Nous pouvions aussi percevoir chez certains parents, à travers des questions et une participation, un intérêt pour les activités de l'école : ainsi, la maman de Thomas, mère célibataire et vivant en appartement chez ses propres parents, était venue dans la classe avec son bébé pour lui donner le bain. La maman de Fiona s'était proposée pour venir lire des livres, chaque samedi matin, et emmenait des groupes de trois ou quatre enfants dans la bibliothèque de l'école. Fiona et sa soeur Tania habitaient, avec leurs parents, une jolie petite maison dans le quartier. Le papa de Marion et Loïc, animateur sportif, venait chaque lundi (son jour de congé) installer les parcours d'éducation physique et aider au bon fonctionnement des séances. Tout comme Fiona, Marion et Loïc habitaient une petite maison près de l'école ; leurs parents travaillaient tous les deux

4. Pour cette question, consulter Deregnaucourt N., « Des intérêts communs ? Oui ! Mais... », Cahiers Pédagogiques, 1995, n° 339, p. 43-47.

et lorsque plus tard nous avons eu le projet d'aménager un jardin potager dans la cour de l'école, tous les enfants ont été invités à visiter leur jardin.

Inutile d'insister sur les bienfaits ressentis par les enseignants auprès des enfants et plus encore auprès de ceux dont les parents participaient. Quel bonheur pour Thomas de nous présenter sa petite soeur... !! Les yeux de Fiona pétillaient de joie chaque samedi lorsque sa maman restait avec nous ! Quant à Loïc, comme il était heureux et fier de nous faire visiter son jardin avec son papa... !!!

Mais, ce type d'actions demeurait très ponctuel alors qu'une nouvelle question s'imposait : Comment étendre cette participation pour éviter que les autres parents se sentent marginalisés, différents ?

En 1989, la Loi Jospin a permis d'accélérer la mise en place des B.C.D. : ce fut le point de départ d'un projet commun entre le D.S.Q. et les écoles du quartier (quatre maternelles et une élémentaire). La rédaction, en parallèle, des projets d'école et du projet D.S.Q. a permis une analyse de la situation et des besoins dans un souci d'actions complémentaires. Ce travail a été facilité par la mise en place d'un stage de circonscription (deux fois quatre semaines) réunissant les différents partenaires qui, à la suite d'une enquête sociale, ont pu définir et approfondir plus précisément les grandes lignes et les objectifs de chaque projet facilitant ainsi la cohérence des actions mais révélant aussi des points de vue différents chez les enseignants de chaque école. Certains étaient prêts à revoir leurs pratiques, à se remettre en question, d'autres avaient besoin de cheminer, de réfléchir, d'autres encore souhaitaient un changement extérieur à leurs propres pratiques.

Une des actions communes concernant les quatre écoles maternelles fut le projet *Livre et petite enfance* gérée financièrement par le D.S.Q. dont le chef de projet fit preuve d'une écoute attentive et intéressée concernant les demandes des enseignants (achats de livres, de mobiliers pour les B.C.D. et les bibliothèques du quartier). Tout ceci ne devait pas faire oublier les parents qui, ravis de voir l'école se transformer et s'ouvrir sur le quartier, n'étaient pas encore vraiment impliqués. Le chef de projet nous proposa alors de faire appel à Juliette Campagne et aux conteuses-lectrices pour intervenir auprès des enfants de sections de petits.

Cette intervention concernant enfants, parents et enseignants est allée bien au delà de nos ambitions. Elle a été le déclencheur d'une prise de conscience commune, tant au niveau des relations entre enseignants, avec les parents et les enfants qu'au niveau de démarches pédagogiques à mettre en place dans nos classes.

Dans un premier temps, il y eut partage avec la conteuse : à travers les dialogues, les émotions, les moments de calme et d'agitation toujours gérés avec beaucoup de sérénité et de lucidité par Catherine, la conteuse qui intervenait dans l'école.

Comment réagir lorsque Jordan préférait se rouler dans les coussins et marcher sur les livres plutôt que de regarder et écouter ?

Parents, enfants et enseignants ont appris la patience, le respect de chacun, ont osé poser des questions, donner leurs avis sans qu'aucun jugement soit porté sur eux. Ainsi, la maman de Jimmy attendait *le jour de Catherine* avec impatience pour pouvoir discuter, raconter, demander, interroger sur les réactions des enfants, n'hésitant pas

à se remettre en question alors qu'elle découvrait les albums pour enfants. Elle venait quelquefois avec Nadine, la petite soeur non scolarisée de Jimmy.

Il y avait chez chacun le désir et le plaisir de faire découvrir autre chose aux enfants. Nous avions le sentiment de ne plus être seules pour aider les enfants à parcourir ce chemin plus ou moins difficile de la socialisation, de l'autonomie, du langage... Catherine continuait à lire et petit à petit, Jordan se rapprochait d'elle. Ce fut long ; peut-être fallut-il plusieurs séances pour qu'un jour, Jordan s'assoie sur ses genoux pour écouter, tourner les pages et choisir son album.

Les échanges, indispensables en fin de séances, nous permettaient d'adapter et de varier nos démarches en classe : pour tous, ce fut une évolution constante et tout en douceur qui donnait l'impression que les choses se faisaient naturellement, sans bousculer les habitudes, en respectant chaque individualité. L'un des objectifs de cette action, outre le fait important de vouloir développer des lieux de lecture dans les structures d'accueil des tout-petits, a été la volonté d'y associer les parents, de les valoriser dans leurs relations avec leurs enfants et ceci, à travers la découverte de la lecture enfantine. Certains se sont montrés aussi intéressés par la proposition que nous leur faisons de venir passer un moment ensemble, avec leur enfant, dans la bibliothèque et semblaient étonnés face à ses réactions : *A la maison, il n'est pas comme ça... Maintenant, je vais en acheter – des albums*. D'autres se contentaient d'écouter les réflexions faites lors de l'accueil des enfants et prétextaient quelques tâches ménagères ou rendez-vous « important ». D'autres encore ne montraient aucun intérêt et semblaient même ignorer cette intervention.

Notre intérêt s'est donc porté plus particulièrement sur ces parents qui, apparemment, n'avaient pas envie de venir : *On voyait ça aux réunions de parents d'élèves, c'étaient toujours les mêmes parents qui ne venaient pas ou qui n'osaient pas venir. Je pense à Madame F., par exemple, qui était réservée. Elle ne parlait pas beaucoup au début puis, petit à petit, je l'ai apprivoisée. Elle avait des difficultés à s'exprimer, alors, je pense qu'elle avait des complexes, qu'elle était un peu gênée par rapport à ça [Mme V.]*. Grâce à cette action, il nous a été possible de « capter » l'attention des parents à travers leurs enfants. Pendant les interventions, nous étions à un même niveau de participation dans la découverte et le partage. C'était un moyen d'entrer en relation avec eux, en leur expliquant ce qui était proposé, d'aller vers eux tout en restant dans le milieu scolaire : ils avaient la possibilité d'accepter ou de refuser.

Ce fut le cas de la maman de Manon qui essaya de venir une ou deux fois dans la bibliothèque avec Antoine, le petit frère. Manon était ravie mais sa maman était gênée par la présence d'Antoine, qu'elle jugeait trop petit pour ce type d'activité. Elle ne parvenait pas à se rendre disponible pour Manon. Les difficultés furent expliquées et quelques années plus tard, lorsqu'Antoine fut scolarisé, elle participa activement aux activités proposées par l'école. Le premier pas était franchi.

La maman de Jennifer trouvait cette activité intéressante. Je lui en parlais, elle posait des questions mais préférait intervenir dans d'autres activités proposées dans la classe, comme le petit déjeuner, par exemple.

La maman de Chahine était aussi intéressée mais son intérêt se limitait aux discours. Elle était seule avec son fils et semblait avoir de nombreuses autres activités.

Les pratiques pédagogiques de chacun furent aussi remises en question. Avant, *il y avait deux aspects : hyper-rentabilité du livre et puis, lecture en fin de journée... pour calmer les gamins avant la sortie. (Maintenant), il y a avec les petits, cette idée de gratuité de l'interprétation. On le laisse cheminer, rêver sur l'histoire. Ce climat de liberté permet de dire des choses sans jamais lui poser de questions « et ça, ça fait quoi ? » Alors qu'avant, nous on avait toujours ce réflexe [Mme T.]. Avec l'idée d'hyper-rentabilité, nous gardions la vision de l'album comme outil scolaire. Il nous était nécessaire de vérifier la compréhension de l'enfant et de lui poser systématiquement des questions au lieu de lui donner le temps de l'expérience, du plaisir de feuilleter maintes fois, de reprendre plusieurs fois le même livre, de se promener parfois, avec ce dernier. De même, l'album n'était plus considéré comme « bouche-trou » à un moment donné de la journée. Il devait être intégré au vécu de la classe. A partir, autour et avec les albums, il est possible de mettre en place des projets communs (école/classes) faisant appel à une multiplicité de compétences et ceci, dès la section de tout-petits avec une continuité jusqu'en section de grands. Par exemple, chez les plus jeunes, on demandera de retrouver un livre dans la bibliothèque à partir d'une photocopie de la couverture, puis avec la photocopie d'une page tandis que chez les grands, l'indice sera le titre photocopié puis écrit dans des graphies différentes (en variant les caractères). Une des maîtresses des sections de grands nous explique que dans sa classe, on retrouve toutes sortes d'écrits : *il y a des écrits orientés vers la classification des différents types d'écrits, des différents types de textes... On essaye de les classer, de les répertorier avec les enfants. Ils ont un classeur où l'on classe les différents types de textes et c'est vrai qu'on affiche des écrits en référence aux différents types d'écrits qu'on lit. On consacre régulièrement un créneau, au moins tous les jours à la lecture pour donner à l'enfant cette culture des différents types de textes [Mme V.].* Afin de pouvoir utiliser l'album de manière différente, de l'intégrer dans nos démarches et nos savoir-faire, il nous a été nécessaire de redécouvrir et d'associer à nos pratiques de chaque jour, la lecture-plaisir : *ce n'est plus la version didactique, pédagogique du livre... C'est une vision à long terme... Une vision culturelle... oui, une vision culturelle intégrée au vécu de la classe. Y'a des créneaux : lecture-plaisir avec les parents à l'accueil, pendant d'autres moments, à la bibliothèque du centre social,* précise Mme V.*

Ne plus voir l'album uniquement comme objet pédagogique mais le faire vivre dans nos classes, donner un sens à sa présence et aménager les locaux pour lui donner la place qu'il mérite, voilà ce que les conteuses-lectrices ont apporté pour chacun d'entre nous. Ce savoir-faire indispensable nous paraît indissociable de toute pratique pédagogique. Il contribue à l'enrichissement de cette pratique et fonctionne en interaction avec celle-ci : il y a des créneaux de lecture-plaisir et à partir de ces créneaux, il est possible de mettre en place notamment, un travail de recherche. Par exemple, la découverte de souris dans la classe amène les enfants à rechercher tous les albums où il est question de souris, à distinguer les histoires des documentaires, à mettre en place des recherches documentaires, des jeux de discrimination visuelle,

des jeux de lecture. Ils pourront projeter de transmettre les résultats de leurs recherches aux autres enfants de l'école, aux enfants d'une autre école. Durant tout ce temps, il faudra alimenter ces recherches par ces créneaux de lecture-plaisir qui apporteront une nouvelle dynamique au projet tout en laissant la place au rêve et à l'imaginaire.

C'est à cette condition que parents et enseignants pourront partager ensemble les différentes fonctions du livre : une fonction éducative pour la lecture-plaisir pratiquée par les parents et les enseignants liée à une fonction pédagogique qui demeure celle des enseignants. Pour cela, il est nécessaire que chacun y trouve sa place et puisse connaître les projets de l'autre : échanges, communication, confiance ont ici une grande importance.

Cette remise en question nous a également permis d'approfondir notre connaissance de l'album : quelles différences entre ceux qui occupaient les étagères de nos bibliothèques et ceux que Catherine apportait chaque semaine ! D'ailleurs, les enfants ne s'y trompaient pas lorsqu'il s'agissait de choisir !

Pas facile d'accepter que tout ce fond que nous avons regroupé avec tant d'ardeur était *bon à jeter* (Catherine). Mais, face (et grâce) à la conviction de notre conteuse et devant l'intérêt croissant des enfants, nous n'avons pas tardé à nous rendre à l'évidence et à orienter nos choix différemment. Des journées d'information proposées par l'A.D.N.S.E.A. et des stages mis en place par le D.S.Q. et cette même association destinés à former des parents-relais de la conteuse nous ont permis de distinguer les différents types d'albums et de comprendre pourquoi il était nécessaire de renouveler notre stock. Le choix d'albums apportés par Catherine était loin d'être arbitraire et se fondait sur les goûts et préférences des enfants. Je reprendrais ici les propos de Catherine : *Les deux critères essentiels qui ont guidé notre choix ont donc été d'une part, l'intérêt voire l'émotion que les livres ont suscité chez les enfants et d'autre part, la qualité même du graphisme, objet de recherche permanente (...) En lignes de compte, rentrent la qualité de la présentation, du papier, de l'impression, la recherche de nouveaux matériaux adaptés à l'évolution de l'enfant et surtout, la prépondérance donnée à la création artistique (...) Force est de reconnaître que ces petits ou grands livres suscitent chez les enfants comme chez les adultes combien de rencontres, de questions, de surprises, d'émotions, autrement dit, une vie intense de relations.* J'illustrerai cette dernière phrase par un exemple, celui du comportement d'un enfant pendant les moments de découverte avec Catherine. Après avoir eu quelques difficultés à choisir et à s'installer, Allan décida de porter son choix sur un album de la collection « Papapik »<sup>5</sup>. C'est un album aux couleurs très vives qui nous montre le regard d'un fils sur son père dans des situations où il n'est pas toujours à son avantage. A notre grand étonnement, dès le début puis à chaque séance, Allan ouvrait l'album toujours à la même page (on voyait le papa en entier allongé sur une double page) et tapait le papa en disant des mots que nous ne parvenions pas à comprendre. Il ne semblait pas vraiment en colère. Il nous regardait en souriant puis nous apportait le livre pour raconter ensemble. C'était une manière pour lui d'extérioriser des sentiments, de faire passer une émotion, de s'exprimer autrement à travers l'album.

5. *Papa est malade*, Coll. Papapik, Paris, Hatier, 1991.

Un stage fut organisé par l'A.D.N.S.E.A. au centre social du quartier : les mamans qui connaissaient déjà la conteuse et avaient pu mesurer les effets bénéfiques de son travail sur les enfants furent nombreuses à vouloir y participer : il y avait un besoin d'en savoir plus, d'échanger, de poser des questions. Les enseignantes des écoles maternelles participaient à ce stage avec les mamans : comme celles-ci, nous avions besoin d'apprendre, d'échanger, de poser des questions. Il y eut rencontre, rencontre de deux mondes différents : celui de l'école, celui des parents autour d'un même sujet où chacun a pu donner son avis, poser des questions, apprendre à connaître et reconnaître l'autre, les autres. La richesse des échanges ne se limita pas à la durée du stage mais eut des répercussions positives tout au long de l'année en créant des liens entre les personnes dans un esprit d'ouverture aux autres.

Ainsi, la maman de Maxence se révéla être un excellent porte-parole auprès d'autres mamans afin d'expliquer le pourquoi et le comment de ces interventions. Au départ, elle se disait plutôt méfiante à l'égard de l'école puis, elle a pris beaucoup de plaisir à participer aux actions proposées, à voir son fils grandir et s'épanouir tout en partageant avec lui de nouveaux plaisirs.

Une dynamique de circonscription fut mise en place parallèlement à ces projets et nous a permis de participer à des stages départementaux puis nationaux, à Alençon et au Mans. Des noms comme ceux de Christian Poslaniec, Gérard Chauveau, Eliane Rogovas-Chauveau et surtout Bernard Devanne furent déclencheurs d'autres pratiques dans l'école. Apprendre à utiliser les albums en réseaux a nécessité un travail et une coopération de chaque membre de l'équipe pédagogique, un investissement total de chacun qui, sans échange, aurait pu être ressenti comme une agression, une imposition.

La conception de la B.C.D. a ainsi été remise en question et il fut décidé, pour une meilleure efficacité, de répartir les albums dans les classes et de les renouveler régulièrement (chaque trimestre) en fonction des besoins et du travail en réseaux<sup>6</sup>. Il fut aussi décidé, à la demande d'enseignants et de mamans, de garder un « coin-lecture » aménagé pour l'école afin de permettre à chacun une plus grande liberté d'actions (enfants/parents/enseignants). Enfin, le projet d'école 1994/1997 a permis de prendre en compte tous ces centres d'intérêt, de mettre en commun toutes les actions, de se donner des buts, des objectifs communs, et d'associer institutionnellement et officiellement les parents.

Des professeurs d'I.U.F.M., des étudiants nous ont aidés et ont participé aux recherches rendant l'échange encore plus profitable et riche aux enfants. D'autres actions ont été mises en place: *quand une action marche, on a envie d'aller plus loin... et on a trouvé par la suite les moyens de faire entrer de plus en plus de parents dans l'école... C'est un état d'esprit, je crois. On a mis en place des petites choses au début, par l'intermédiaire de la B.C.D., puis, on a approfondi notre réflexion. Ça fait boule de neige. Vraiment, maintenant c'est instauré, alors qu'avant, c'était une prise de conscience* [Mme V.]. Ce fut une action-conte avec l'intervention d'un conteur arabe Hamid, au niveau des grands. Cette action a permis d'associer les

6. Devanne B., *Lire, écrire, des apprentissages culturels*, Paris, A. Colin, 1992.

parents qui ont eu l'occasion de venir parler de leur propre culture et qui ont proposé aux enseignants de réaliser une fête arabe dans l'école. Puis, plus tard, dans le cadre d'ateliers de pratiques artistiques et culturelles, l'intervention de deux danseuses dans une classe de moyens. L'association des parents y fut moins directe dans la mesure où ils ne participaient pas aux séances mais les enfants en parlaient beaucoup. Il y avait des retours à la maison, puis les parents posaient des questions sur l'activité, sur les enfants. Il y eut des photos, un film et une séance finale où ceux qui le souhaitaient furent invités.

L'action des conteuses a permis de donner un sens à la présence des parents dans un lieu d'où ils auraient pu se sentir exclus : *un dialogue est instauré quand même avec ces parents-là (ceux qui s'intéressent moins et/ou qui peuvent, d'une façon ou d'une autre, être agressifs). On arrive à les toucher plus qu'avant* [Mme V.]. Petit à petit, se sont tissés des liens nécessaires pour que chacun se sente accueilli. Les stages communs nous ont aidés à construire des relations de confiance par un vécu commun. A travers échanges et discussions, nous avons appris à mieux connaître les parents, à comprendre leurs réactions et leurs comportements, à les accepter tels qu'ils sont : *Moi, il y avait des mamans qui étaient en stage et justement, que j'ai reconnues. Il y avait quelque chose d'établi... une connivence. Ça crée des liens autres que ceux qu'il peut y avoir dans la fréquentation régulière. C'est un vécu commun, ça c'est important... un vécu commun avec eux.. Je pense à la maman de Billal...* [Mme V.]. Moi, je pense à la maman d'Ischam qui, bien que ne parlant pas français, a tenu absolument à participer à toute l'action. Pour le stage, elle était d'accord à condition que l'institutrice soit avec elle. Un peu plus tard, elle a pris des cours de français, et dernièrement, elle s'est proposée pour participer au *Salon du Livre pour Enfants* de Douai en tant que maman-lectrice.

Il semble maintenant qu'une dynamique soit lancée au niveau de l'école et des enseignants, dynamique dans laquelle les parents parviennent à se situer, dans laquelle ils sont pris en compte. Toutefois, le temps passe et l'action *Livres et petite enfance* s'éloigne de plus en plus : les parents qui en ont bénéficié n'ont plus d'enfants dans l'école et nous ressentons la nécessité de mettre en place une nouvelle action qui permette d'alimenter cette dynamique. Une action qui soit à la fois en dehors et dans l'école.

## DU CÔTÉ DE L'ÉTUDIANTE

### De l'action-conte à aujourd'hui

Si le métier d'enseignant est « complexe », au sens où l'entend E. Morin, les (méta)compétences d'ordre sociologique, pédagogique et didactique que ces enseignantes ont développées, sinon, cherché à acquérir n'ont pas, de toute évidence, permis de supplanter les contradictions quasi indépassables avec lesquelles elles ont à faire. Quoi qu'il en soit, l'action-conte compte parmi celles engagées par les enseignantes qui ont permis de voir en chaque parent un coéducateur.

Précisément, après avoir été incertain, ambigu ou variable, puis, à force d'avoir été travaillé (cf. *infra*), le regard que porte chacune des enseignantes de l'école est désormais unique et irréductible. S'il ne s'est jamais agi de former, d'éduquer les parents, de dicter leur conduite, tous sont désormais reconnus comme des membres à part entière de la communauté éducative : *Les parents, ils sont en attente, ils cherchent comment ils doivent faire ; je les écoute pour répondre à leurs demandes et les dépasser ; on essaie de gérer les parents qu'ils sont, mais pour ça, il faut les considérer comme des parents « ordinaires »... car ce sont des parents et si ça on ne le croit pas, ça sert à rien de faire ce boulot* [Mme G.].

*Si les parents réagissent avec leurs histoires, leurs armes avec des réactions plus physiques, plus violentes qu'ailleurs peut-être* [Mme G.], ils sont précisément perçus comme capables d'intervenir auprès de l'enfant qui apprend à l'école : *pour certains parents, c'est quand même l'aubaine de pouvoir les mettre à l'école, mais, ceux-là quand même il y a un intérêt. C'est pas seulement larguer l'enfant à l'école et puis point final. Y'a un petit plus... un petit échange. Tout doucement, je trouve qu'ils se responsabilisent. C'est pas la panacée, mais c'est comme s'ils avaient pris conscience que l'école a son rôle et qu'ils ont aussi leurs rôles, en fait, qu'il y a un prolongement et que dissocier les deux, finalement c'est pas si bien* [Mme G.].

Si le partage de telles valeurs a nécessité que chaque enseignante recherche à distinguer et analyser les stratégies, les objectifs voire les idéologies que convoque sa pratique, et corrélativement, accepte de passer par l'analyse de sa propre histoire, ce changement, cette construction de point de vue s'est également traduit en principes d'action.

C'est vraisemblablement parce qu'elles reconnaissent en chaque parent d'origine populaire, simplement un « père » ou une « mère » digne et capable de partager des intérêts éducatifs que les enseignantes de Corot ont élaboré ce type de stratégies. Et réciproquement, c'est parce que de telles actions ont été privilégiées et conduites que d'une part, ces parents ont pu être ou devenir des partenaires de l'école et d'autre part, que ces enseignantes ont su toujours mieux percevoir le bien-fondé des choix professionnels et axiologiques qu'elles ont ainsi adoptés.

Evidemment, l'incompréhension, les malentendus restent de mise. Certaines résistances demeurent et parfois, c'est par la violence et l'agressivité que s'expriment les rapports entre les parents et les enseignantes. Pourtant, il s'agit ici de remarquer que, dans ces cas précis, (et relativement rares), les enseignantes disent savoir (mieux) faire face : *ici, la mayonnaise monte vite, il faut faire attention et couper court au moindre signe. Là, j'explique qu'on peut s'expliquer calmement, qu'on peut faire en sorte que ça s'arrange. En fait, il suffit de discuter avec les gens, de les écouter, de voir pourquoi les gens sont agressifs, sont casse-pieds* [Mme G.]. C'est non seulement en direct mais aussi dans la durée que les échanges entre parents et enseignantes sont installés : *il y a des moments, des familles – la mère qui fout des claques et tout ça –, moi j'arrive plus, je peux pas. Maintenant, je crois qu'il y a des cas précis où l'on redevient comme avant... on régresse. Oui, c'est vrai... malgré tout, on ne les rejette pas et on arrive à les toucher mais ça, c'est au delà d'un premier réflexe* [Mme T.]. En réponse à leur collègue, d'autres enseignantes disent toujours parvenir

à *prendre le dessus, reprendre le dessus* [Mme P.] et précisent qu'un *dialogue est entamé quand même avec ces parents-là, qu'on arrive à les toucher plus qu'avant, qu'il y a plus de facilités d'échanges qu'avant* [Mme V.].

Qu'elles apparaissent plus ou moins résolues ou assurées, ces enseignantes mettent en avant le caractère singulier des fonctions tenues, dans ce cadre, par la directrice de l'école. Sorte d'homme-orchestre, elle apparaît comme un référent et, à plusieurs titres, comme une personne-ressource, à la fois pour les parents et le personnel de l'école. De même, il semble que les A.T.S.E.M.<sup>7</sup> jouent, dans ce cadre, un rôle particulier. En effet, si les parents, en majorité, reconnaissent leurs fonctions, ils semblent également voir en Mme S. ou Mme A., par exemple, deux personnes qui, de par leur statut et la place qu'elles occupent vis-à-vis de l'enfant, leur apparaissent moins différentes, voire moins étranges que les enseignantes. Ainsi, de temps en temps, c'est à l'A.T.S.E.M. que quelques mamans, peut-être plus timides, s'adressent pour demander ou confier quelque renseignement à propos de l'enfant, de l'organisation de la classe, par exemple. Si elles le jugent nécessaires, Mme S. ou Mme A. en informent les enseignantes, et c'est parfois grâce à ce relais qu'un premier échange prend place.

De façon générale, l'action-conte aurait contribué à ce que les enseignantes (se) construisent une adhésion à des représentations et normes collectives. Celles-ci figurent comme constitutives d'une identité commune, l'identité « Corot ». Interrogées, elles font référence aux autres, aux collègues. Ainsi, le discours des unes appuie celui d'une autre. De même, l'expérience de celle-ci illustre ou complète l'expérience de celle-là. Finalement, chacune de ces enseignantes se pose et se reconnaît comme membre d'un groupe qui partage des schémas de perception, d'action, de pensée communs.

D'autre part, il semble que l'action-conte a contribué au développement de stratégies de formation collective. Plus le temps passait, plus les enseignantes se trouvaient confrontées à de nouvelles interrogations dans l'exercice de leur métier. Il n'était pas question de rester à l'écart des réflexions, recherches ou débats actuels. Une par une, ou à plusieurs, elles participaient à des sessions de formation continue. Elles sollicitèrent les conseils d'un sociologue... Progressivement, elles prirent la décision de faire un seul et même stage. Cela fut l'occasion de se retrouver, dans des conditions différentes mais également, d'apprendre, de réfléchir et de construire ensemble : *là, on a mis un coup d'accélérateur. Devanne, oui, au niveau de la lecture, pour la classe, pour l'école, le livre, l'album... OK, mais.. ça collait pas tout juste. C'était pas le but mais, travailler de cette façon, seulement, sans tenir compte qu'en dehors de l'école, le livre précisément n'est pas forcément ce qu'il est dans la classe... et toutes les conséquences qu'on peut alors supposer. Là, on a vu, ce qu'on a lu, Fijalkow, Chauveau, on a pu réfléchir, adapter à notre façon en tenant compte de plusieurs paramètres. Notamment de ce qui était fait avec et par les mamans-lectrices* [Mme D.].

7. Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles.

Est-ce parce qu'elles étaient engagées dans l'action-conte que les enseignantes de cette école ont perçu la nécessité d'examiner leurs pratiques pédagogiques et s'y sont essayées ? Ou, à l'inverse, est-ce parce qu'elles étaient disposées à faire un tel travail d'analyse qu'une telle dynamique partenariale a été mise en place et reconduite ?

L'équivoque est de mise, il est impossible de répondre à une telle question. Aux dires des enseignantes elles-mêmes, l'action-conte semble devoir être considérée comme *un levier*, et plus généralement, *une partie d'une dynamique : l'action-conte, ça a ouvert pleins de portes (...)* Je crois que cela nous a aidées à ouvrir l'école puis à accueillir les parents et déjà, nous permettre d'apprendre comment engager des échanges avec eux. Ça a servi de médiateur. S'il n'y avait pas eu tout ça, on aurait bien eu plus de mal à mettre en place les actions suivantes [Mme P.]. L'action-conte apparaît comme un processus où plusieurs phénomènes interagiraient entre eux.

### **Dans et à quelles conditions ?**

Force est de suggérer que l'action-conte, telle l'ensemble des actions menées vers les parents, n'auraient pu être mises en place, ni par ailleurs connaître de telles conséquences, si la décision n'avait pas été prise, collectivement, de vouloir réduire la distance, à la fois sociale et cognitive, qui sépare les parents de milieux populaires de l'école et ses représentants.

En effet, que chaque enseignant admette qu'il peut contribuer à produire ce qu'il déplore, et qu'il reconnaisse que ces « parents là » sont aussi capables de contribuer à l'épanouissement scolaire de l'enfant ne va pas de soi, voire, au quotidien, peut s'avérer presque impossible. Or, de ce point de vue, il semble que le travail en équipe tend à jouer un rôle prépondérant. Ainsi, tandis que l'abandon de certaines pratiques, l'élaboration de nouvelles ou la construction d'autres schèmes de pensée, par chaque enseignant, engage tout ou partie de sa subjectivité (in)consciente, la définition et la mise en oeuvre d'actions communes rendrait plus facile, voire possible, le jeu de l'analyse et de la transformation. La recherche d'une cohérence éducative au sein de l'école et l'élaboration collective de projets pédagogiques communs apparaissent en effet comme autant d'espaces de paroles et de changements où s'expriment et se construisent des attitudes qui, pour être singulières, n'en sont pas moins communes et argumentées. Qu'ils soient plus ou moins formels, ces échanges contribuent au développement personnel et professionnel de l'enseignant en même temps qu'ils lui donnent force et confiance quant à atteindre les objectifs fixés et à rencontrer des partenaires.

Si une telle entreprise de réflexion et de recomposition ne peut quasiment être envisagée en dehors d'un travail en équipe, c'est aussi parce que ces rencontres entre collègues, ou entre ceux-ci et les parents supposent et entraînent une analyse et une modification continuées de l'organisation à l'intérieur de l'école elle-même.

De même, c'est vraisemblablement parce qu'elles n'ont pas hésité à jouer la carte de la formation continue (dans des formes plus ou moins institutionnelles), et à user

des services de quelques médiateurs ou observateurs occasionnels que les enseignantes de cette école ont pu conduire l'action-conte et d'autres entreprises de clarification et d'harmonisation des pratiques culturelles, sociales et cognitives entre l'école et la famille.

Ainsi, par exemple, B. Charlot, J. Fijalkow, G. Chauveau, P. Meirieu, pour ne citer qu'eux, sont autant de chercheurs (re)connus dont les écrits sont partagés et échangés. Leur lecture vise une meilleure compréhension et maîtrise des situations professionnelles. Comment réagir face à la diversité des apprenants, de leurs parents et de leur culture ? Comment et pourquoi observer ? Ecouter ?... Ces rencontres indirectes avec des spécialistes visent, sinon favorisent, la prise de conscience par rapport à quelques défauts, atouts, en même temps qu'elles permettent de prendre un certain recul par rapport à la situation présente et particulière : *J'ai toujours besoin d'apprendre, de me référer à des gens qui « savent », à des chercheurs. J'ai toujours l'impression de rien savoir. (...) Je lis de plus en plus mais je n'ai pas toujours le temps. Tous les ans, tous les jours, je me sens un peu plus au point. Encore huit ans d'ici la retraite, je serai vraiment bien mais, il sera temps de s'arrêter !* [Mme T.]. *J'ai traversé une période où j'ai fait une licence, des stages et passé le C.A.F.I.M.F<sup>8</sup>. Je me suis beaucoup documentée. Pour moi, c'est un moyen d'aller voir ailleurs, de voir autres choses, de m'ouvrir (...) Et puis, suivre les progrès de la recherche, Fijalkow et compagnie, ça aide à réfléchir* [Mme V.].

Par leurs passages ou leurs interventions dans l'école, d'autres personnes contribuent également, selon les enseignantes, à leur renvoyer une image plus objective et moins crispée de la situation.

Enfin, une telle dynamique partenariale centrée sur les apprentissages fondamentaux a vu le jour et a été ainsi successivement recomposée parce que, vraisemblablement, il y avait et continue d'y avoir une réelle volonté d'améliorer les résultats scolaires des enfants. S'il fallait pour cela les croire capables de progression et de réussite, il apparaît également nécessaire, pour ces enseignantes, d'accepter de faire partie du problème pour penser à sa résolution : *au début du projet d'école – en 1991 –, on n'avait pas encore véritablement pris conscience qu'il y avait des barrières entre les parents et nous... des barrières sociales notamment qui étaient dues aussi à notre fait. On avait peut-être des a priori comme quoi les parents voulaient pas s'investir et on a modifié notre façon de penser. En fait, on s'est rendu compte que peut-être, ils voulaient pas s'investir parce que nous, on les considérait comme ça, on les cantonnait dans des représentations alors que, bon, si on inverse notre façon de penser et qu'on les croit capables de s'investir, qu'on pense qu'ils pourraient en avoir envie, on fait évoluer les choses. C'est ce qui s'est passé et j'ai le sentiment qu'il y a encore à faire de part et d'autre* [Mme V.].

L'action-conte a une histoire. Celle-ci implique une rencontre entre des individus porteurs de cultures parfois différentes en même temps qu'elle s'inscrit dans un réseau de communication et de relation fait d'interactions discontinues mais denses et

8. Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur Maître Formateur.

longues. L'action-conte est une histoire. Elle est celle du personnel, des parents et des enfants de l'école.

Comment poursuivre l'action ainsi engagée et rester à la hauteur des exigences que chacun, parents, enseignants ou enfants, formulent à leur propre égard ? Telle est la question qui est toujours (re)formulée.