



UNIVERSITE D'ETAT D'HAITI
Faculté des Sciences Humaines

Département de Psychologie

Mémoire pour l'obtention de la licence en Psychologie

**Du rôle de la participation familiale aux activités
scolaires dans la performance en lecture : cas
d'élèves de 4^{ème} année fondamentale.**

Présenté par l'étudiant : Patrick GERBIER

Sous la direction de : Ronald JEAN JACQUES

Février 2009



Table des matières

INTRODUCTION GENERALE PROBLEMATIQUE

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

1. FONDEMENT DE LA LECTURE

- 1.1 Historique de la lecture
 - 1.1.1 Système pictographique
 - 1.1.2 Système idéographique
 - 1.1.3 Système alphabétique
- 1.2 Méthodes d'enseignement de la lecture
 - 1.2.1 Méthodes d'enseignement unidirectionnelles
 - 1.2.1.1 Méthodes centrées sur le code
 - 1.2.1.2 Méthodes centrées sur le sens
 - 1.2.2 Méthodes d'enseignement interactionnelles

2. PROCESSUS COGNITIFS IMPLIQUES DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

- 2.1 Lexique mental
- 2.2 Procédure d'identification de mots
- 2.3 Mise en place des correspondances graphème-phonème
 - 2.3.1 Particularité du système alphabétique
 - 2.3.2 Conscience phonologique
 - 2.3.3 Automatisation et compréhension
- 2.4 Interaction et lecture
- 2.5 Développement de la syntaxe et du lexique
- 2.6 Coût cognitif

3. BASE DU PROCESSUS DE LECTURE

- 3.1 Aspect perceptif en lecture
 - 3.1.1 Perception des mots
 - 3.1.2 Mouvements des yeux
 - 3.1.3 Particularités des mouvements des yeux
- 3.2 Habiletés et entraînements en lecture
- 3.3 Mouvements des yeux en lecture orale
- 3.4 Limites physiologiques
- 3.5 Effet de la typographie

4. PROCESSUS COGNITIVO-LINGUISTIQUE ET STRATEGIES COGNITIVES

- 4.1 Stratégies cognitives
- 4.2 Prédiction des unités syntaxiques
- 4.3 Prédiction des classes sémantiques
- 4.4 Stratégies de confirmation
- 4.5 Stratégies d'intégration
- 4.6 Lecture orale et lecture silencieuse
- 4.7 Fonctions de la lecture
- 4.8 Distinction entre langage oral et langage écrit

5. FONCTIONS DU LANGAGE ET PRINCIPE ALPHABETIQUE

- 5.1 Schéma des fonctions du langage
 - 5.1.1 Critique du schéma de Jakobson
- 5.2 Relations entre langage et langue
- 5.3 Définition de la langue
 - 5.3.1 Critique de la définition de la langue de Martinet
- 5.4 Liens entre langue et culture
 - 5.4.1 Charge culturelle partagée
 - 5.4.2 Cribles culturels
- 5.4 Relation entre langage et pensée

6. DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

6.1 Développement affectif de l'enfant

6.1.1 Stade phallique (3 ans à 6 ans)

6.1.2 Période de latence (6 ans à la puberté)

6.2 Développement cognitif de l'enfant

6.2.1 Période opératoire (7 à 12 ans)

6.2.2. Période des opérations formelles

6.3 Développement psychosocial

6.3.1 Accomplissement versus insécurité (6 à 12 ans)

6.3.2 Rapport au savoir comme rapport à la culture

CHAPITRE 2 : CADRE CONTEXTUEL

7. FAMILLE, CULTURE ET ECOLE HAITIENNE

7.1 Famille Haïtienne

7.1.1 Définition de la famille

7.1.2 Structure de la famille haïtienne

7.1.3 Caractéristiques de la famille haïtienne

7.1.4 Relations familiales et éducations des enfants

7.2 Culture haïtienne

7.2.1 Référents culturels haïtiens

7.2.2 Divers univers culturels

7.2.2.1 Culture traditionnelle

7.2.2.2 Culture de transition

7.2.2.3 Culture modernisante

7.2.3 Identité culturelle et nationale

7.3 Ecole haïtienne et urbanisation

CHAPITRE 3 : CADRE METHOLOGIQUE

8.1 Précision de la question de recherche

8.1.1 Hypothèse de recherche

8.2 Approche méthodologique de type semi-qualitatif

8.3 Opérationnalisation des variables

- 8.3.1 Opérationnalisation de la variable indépendante.
- 8.3.2 Opérationnalisation de la variable dépendante : performance en lecture.
- 8.4 Notre population cible
 - 8.4.1 Notre échantillon
- 8.5 L'instrument de collecte d'informations
 - 8.5.1 Procédure de passation
 - 8.5.2 Mode de recrutement des cas à l'étude

9. PRESENTATION DES DONNEES DE L'ANALYSE.

- 9.1 Choix des élèves pour l'étude multicas
- 9.2 Présentation des élèves de l'étude multicas
- 9.3 Données de l'analyse du questionnaire des parents
 - 9.3.1 Données d'analyse du questionnaire du Père de l'élève S3
 - 9.3.2 Données d'analyse du questionnaire de la mère de l'élève S3
 - 9.3.3 Données d'analyse du questionnaire du père et de la mère de L1
 - 9.3.4 Données d'analyse du questionnaire de la mère de H2
 - 9.3.5 Données d'analyse du questionnaire du père de H2
 - 9.3.6 Données d'analyse du questionnaire de la mère de F4
 - 9.3.7 Données d'analyse du questionnaire du frère de J5
 - 9.3.8 Données d'analyse du questionnaire de la tante de S6

10. ETUDES DES RESULTATS

- 10.1 Comparaisons intra-groupes et intergroupes des performances en lecture
- 10.2 Différences intergroupes entre l'école A et l'école B.
 - 10.2.1 Comparaisons à l'intérieur de l'école A
 - 10.2.2 Comparaisons à l'intérieur de l'école B
- 10.3 Comparaisons entre l'école A et l'école B.
 - 10.3.1 Comparaisons intergroupes pour ces deux (2) dimensions de la variable :
engagement familial et encadrement familial.
 - 10.3.1.1 Lien entre performance en lecture et engagement/ encadrement familial pour
l'élève H2.

- 10.3.1.2 Lien entre performance en lecture et engagement/ encadrement familial pour l'élève S3
- 10.3.1.3 Lien entre performance en lecture et engagement/ encadrement familial pour l'élève L1
- 10.3.1.4 Lien entre performance en lecture et engagement/ encadrement familial pour l'élève F4
- 10.3.1.5 Lien entre performance en lecture et engagement/ encadrement familial pour l'élève J5
- 10.3.1.6 Lien entre performance en lecture et engagement/ encadrement familial pour l'élève S6
- 10.3.1.7 Discussion sur les liens entre performance en lecture et engagement/ encadrement familial concernant les deux groupes.
- 10.3.2 Comparaisons pour les dimensions : encouragement à l'autonomie et interactions axées sur le quotidien scolaire.
 - 10.3.2.1 Comparaisons entre l'école A et l'école B.
 - 10.3.2.1.1 Lien entre performance en lecture et encouragement à l'autonomie/ interactions axées sur le quotidien scolaire pour l'élève H2.
 - 10.3.2.1.2 Lien entre performance en lecture et encouragement à l'autonomie/ interactions axées sur le quotidien scolaire pour l'élève S3.
 - 10.3.2.1.3 Lien entre performance en lecture et encouragement à l'autonomie/ interactions axées sur le quotidien scolaire pour l'élève L1.
 - 10.3.2.1.4 Lien entre performance en lecture et encouragement à l'autonomie/ interactions axées sur le quotidien scolaire pour l'élève F4.
 - 10.3.2.1.5 Lien entre performance en lecture et encouragement à l'autonomie/ interactions axées sur le quotidien scolaire pour l'élève J5.
 - 10.3.2.1.6 Lien entre performance en lecture et encouragement à l'autonomie/ interactions axées sur le quotidien scolaire pour l'élève S6.
 - 10.3.2.1.7 Discussion sur les liens entre performance en lecture et encouragement à l'autonomie/ interactions scolaires concernant les deux groupes.
- 10.3.3 Comparaisons pour les dimensions : communication famille-enseignant et communication famille-école.

- 10.3.3.1 Lien entre performance en lecture et communication famille-enseignant et famille-école pour l'élève H2.
- 10.3.3.2 Lien entre performance en lecture et communication famille-enseignant et famille-école pour l'élève S3.
- 10.3.3.3 Lien entre performance en lecture et communication famille-enseignant et famille-école pour l'élève S3.
- 10.3.3.4 Lien entre performance en lecture et communication famille-enseignant et famille-école pour l'élève F4.
- 10.3.3.5 Lien entre performance en lecture et communication famille-enseignant et famille-école pour l'élève J5.
- 10.3.3.6 Lien entre performance en lecture et communication famille-enseignant et famille-école pour l'élève J5.
- 10.3.3.7 Discussion sur les liens entre performance en lecture et communication famille-enseignant/ famille-école.
- 10.4 Discussion générale sur l'ensemble des dimensions de la participation familiale.
 - 10.4.1 (1) Engagement familial, (2) encadrement familial.
 - 10.4.2 (3) Encouragement à l'autonomie et (4) interactions scolaires.
 - 10.4.3 (5) communication famille-enseignant, (6) communication famille-école.

11. APPORTS, INTERETS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

- 11.1 Apports théoriques et méthodologiques de la recherche
- 11.2 Intérêts et limites de la recherche

12. CONCLUSION GENERALE

- 12.1 Conclusion
- 12.2 Recommandations pour l'intervention

**Du rôle de la participation familiale aux activités scolaires
dans la performance en lecture : cas d'élèves de 4^{ème} année
fondamentale.**

INTRODUCTION

Pour contribuer à la construction d'un système éducatif moderne et démocratique en Haïti, un colloque a été tenu dans la ville de New York les 4, 5, 6 août 1994 en vue de mobiliser et sensibiliser les ressources humaines et techniques.

Au cours de ce colloque, l'intervention de Marie Carmen AUSTIN portant sur l'élaboration nationale d'un plan d'éducation, a touché deux points qui méritent d'être mentionnés. Le premier point est relatif à la situation réelle du système éducatif où elle mentionne que 85 à 90% de la population vit dans un alphabétisme chronique. En Haïti, le préscolaire est peu développé et est contrôlé par le secteur privé. Dans l'enseignement primaire, l'État n'assume sa charge que dans une proportion de 20-25% et les 75% restant sont contrôlés par le secteur privé (secteur religieux payé et religieux presbytéral/communal gratuit). Dans l'enseignement secondaire, l'État contrôle 10-15% et 90% entre les mains du secteur privé payant (religieux et laïques). Dans le second point, elle avance que la construction d'un système éducatif moderne et démocratique nécessite la prise en considération de ces arguments fondamentaux (1) revendications du peuple, (2) construction d'un État démocratique et fort, (3) définition et limite de l'aide externe, (4) promotion du système éducatif haïtien global et intégral.

Pour penser avec Claude SOUFFRANT (1997), nous nous posons ces questions : Comment l'école haïtienne reflète-t-elle une Haïti traversée par des conflits socio-politiques et des crises économiques qui maintiennent des clivages entre riches et pauvres, urbains et ruraux ? Vers quelle société cette école mène-t-elle ? Ou encore par quel mécanisme idéologique, quelle politique sociale façonne-t-on l'avenir social du peuple haïtien ? Et modèle-t-on l'avenir social des futurs dirigeants de notre nation ?

Les faiblesses du système éducatif haïtien nous portent à faire le constat que ce système éducatif est conçu de telle manière que l'élève, inséré là-dedans, échoue plus qu'il ne réussit.

Bien que nous admettions la défaillance du système éducatif, nous sommes particulièrement concernés par l'échec scolaire des enfants de milieux populaires. Des travaux menés en psychologie et en sociolinguistique, fondés sur des données statistiques,

ont montré, de façon peu discutable scientifiquement, que la distance culturelle, l'écart culturel, la différence culturelle constituent la cause de cet échec. Ces enfants en échec, avancement-ils, sont issus de milieux faiblement dotés culturellement. Leur culture familiale ne peut les aider à répondre aux exigences de l'institution scolaire. De ce point de vue, ce que l'enfant a acquis durant sa socialisation familiale n'est pas valorisée dans le milieu scolaire. Statistiquement, l'école reproduit les différences sociales et culturelles. De ce fait, les enfants qui ont des parents dotés de capital scolaire ont plus de chance de rester dans le système scolaire.

Ces modèles nous amènent à nous poser ces questions. **Comment se fait-il que certains élèves de familles culturellement dépourvues réussissent à l'école ? Ces cas atypiques, du point de vue statistique, peuvent-ils permettre de comprendre la réussite scolaire des enfants de familles défavorisées ? Peut-on généraliser cette réussite à tout objet d'apprentissage ? Qu'en est-il de l'apprentissage de la lecture ? En quoi cet apprentissage peut-il être influencé par la socialisation familiale à travers les pratiques culturelles?**

Si nous nous inscrivons dans la perspective théorique des études sus-mentionnées, que peut-on espérer sinon réformer l'ensemble des rapports sociaux inégalitaires?

Ce sont là, des prétentions et intentions idéalistes, peut-être nécessaires, dans lesquelles nous ne voulons pas nous engager. Face à problème, pour éviter l'enfermement dans cette impasse, dans un souci de faire avancer et d'améliorer la connaissance de ce phénomène, nous nous engageons à chercher la pièce manquante de ce problème. C'est dans ce contexte que nous avons identifié un problème particulier qui nous pousse à faire cette recherche. Nous tenterons, dès lors, de construire notre objet de recherche à travers les lignes suivantes.

VERS LA CONSTRUCTION D'UNE PROBLEMATIQUE

Pour poser le problème de notre travail, nous nous appuyons sur le modèle didactique de Lancelot (1999, pg 8-11). Ce dernier élabore un modèle didactique pyramidal constitué de cinq pôles. Il avance que toute situation pédagogique implique nécessairement ces cinq dimensions :

- 1) L'objet d'enseignement ;
- 2) L'apprenant ;
- 3) L'enseignant et ses méthodes ;
- 4) Les tâches ou activités d'enseignement-apprentissage ;
- 5) Et les autres apprenants de la classe.

Au cours de ce travail, nous montrerons l'importance à prendre en compte les différents aspects qu'impliquent toute situation pédagogique et les relations dialectiques que ces points entretiennent entre eux. Cependant, nous nous attarderons sur les points relatifs à l'objet d'enseignement, l'apprenant, l'enseignant et ses méthodes sans nier l'influence des deux autres pôles sus-mentionnés. Car nous sommes intéressés à comprendre en quoi les pratiques culturelles des familles peuvent-elles favoriser l'apprentissage de la lecture ? Dans le cadre de ce travail, nous nous lançons ainsi dans un débat méthodologique sur les méthodes d'enseignement de la lecture en vue d'arriver à un débat théorique afin de construire notre objet de recherche. Pour cela, nous aborderons les méthodes d'enseignement de la lecture, suivies d'un ensemble de questions qui serviront comme point de départ dans notre problématique.

La catégorisation classique des méthodes d'enseignement de la lecture nous présente les méthodes centrées sur le code diamétralement opposées aux méthodes centrées sur le sens et les méthodes éclectiques à dominance formelle ou fonctionnelle. On considère les deux premières (méthodes centrées sur le code et méthodes centrées sur le sens) comme des modèles unidirectionnels et les méthodes éclectiques comme des modèles interactionnels. (Hébert, 2002)

Ces méthodes d'enseignement de la lecture nous amènent à nous poser ces questions : **Quels sont les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage de la lecture ? Qu'est-ce que lire ? Comment l'enfant apprend-il à lire ? Comment l'enfant décode-t-il ou comprend-il l'écrit ? Quels sont les facteurs qui interviennent dans la préparation de l'enfant à l'apprentissage de la lecture ? Sont-ils, seulement ou à la fois, phonologiques, lexicaux, syntaxiques, sémantiques, pragmatiques ? Comment s'effectue le traitement de ces facteurs ? Comment l'enfant acquiert-il la conscience phonologique ? Qu'est-ce qui facilite donc les compétences linguistiques et culturelles de l'enfant ?**

Pendant près de 2000 ans, la conception du processus de lecture n'a presque pas évolué. A la fin du XIXe siècle en Allemagne à Leipzig, Wundt a créé le premier laboratoire de psychologie expérimentale. L'intérêt des chercheurs de ce laboratoire portait sur l'analyse des sensations, de la perception et du temps de réaction. Cattell (1886 : voir Wenesky, 1977) a amené ces chercheurs à s'intéresser à la lecture. Pour déterminer la rapidité des processus mentaux, ils mesurent le temps de réaction de plusieurs sujets exposés brièvement à des lettres ou à des mots. Cattell s'est intéressé aux différences individuelles et ses expériences ont porté sur la reconnaissance des lettres et des mots. Il a découvert que les sujets mettent deux fois plus de temps pour lire des suites de lettres sans signification que pour celles ayant une signification. Ses expériences ont contredit la conception de ses contemporains et il a influencé les recherches en lecture après lui pendant près de 36 ans. Les travaux de Cattell ne marquent qu'un début dans les études sur la lecture. Ses travaux ne portent pas sur des aspects liés aux processus cognitifs qu'implique toute situation de lecture. Le concept même d'apprentissage ne les préoccupe pas. Par conséquent, ce terme ne se trouve pas au centre de leur étude.

Par contre, la notion d'apprentissage partage la littérature des recherches de deux écoles qui s'opposent : l'associationnisme et le constructivisme. A l'intérieur de chacune de ces écoles, on retrouve différents courants théoriques.

Le courant béhavioriste dans ses recherches portant sur l'apprentissage de la lecture s'appuie sur des principes du conditionnement et de l'apprentissage mécanique verbal. Les

tenants de cette approche Skinner (1957), Staats (1968), Gagné (1970) considèrent la lecture comme une réponse verbale sous le contrôle de stimuli écrits. D'après ce courant, l'apprentissage de la lecture est ainsi orienté vers le décodage et l'acquisition des habiletés complexes dont le langage. Par ailleurs, Skinner (1974) introduit, à travers le concept de renforcement, l'idée que les écoles devraient chercher des renforcements adaptés aux caractéristiques de l'élève. Le connexionisme de Thorndike (1923) ne se diffère pas trop du béhaviorisme. Il considère tout objet d'enseignement comme des stimuli, et qu'il est important de prendre en compte l'environnement et les caractéristiques des élèves. **L'associationnisme ne voit dans l'apprentissage qu'une simple association entre stimulus (objet) et réponses de l'organisme (sujet).** De ce point de vue, le sujet est dans ce rapport d'interaction assujetti à l'objet. **Cette approche théorique ne permet pas de prendre en compte la place du sujet qui apprend dans la construction de la connaissance.**

Avant d'aborder la position des tenants du modèle constructiviste, nous tenons à présenter l'approche de Chomsky (1970) qui pourra nous éclairer sur des aspects théoriques du débat. Le nativisme de Chomsky s'oppose au béhaviorisme. Chomsky (1970) part du principe que l'homme est doté de capacités linguistiques innées qu'il appelle « **facilité d'acquisition du langage** ». **Selon lui, les humains sont équipés d'une grammaire universelle considérée comme une fonction linguistique de l'espèce humaine.** Par conséquent, la langue maternelle est acquise grâce à une faculté linguistique innée. Contrairement au béhaviorisme, le nativisme avance que le langage n'est pas uniquement acquis par le conditionnement et l'éducation. En outre, la grammaire générative de Chomsky (1968) se focalise sur la structure et considère le langage comme une structure indépendante des autres structures de la cognition. **L'une des critiques que nous adressons au nativisme de Chomsky (1968), c'est qu'il se focalise sur la structure syntaxique du langage sans considérer les structures cognitives que nécessite la syntaxe de la langue.** C'est la raison pour laquelle, **des linguistes cognitivistes remplaceront la grammaire universelle par celle de grammaire cognitive.**

Le modèle constructiviste de Piaget (1972) s'oppose au béhaviorisme autant qu'au nativisme. Il s'oppose au béhaviorisme puisqu'il considère qu'on devrait s'intéresser aux processus mentaux pour expliquer le comportement et non pas se limiter aux seuls comportements observables. Du point de vue constructiviste, le langage dépend des structures de la cognition contrairement à ce que suggère la grammaire universelle de Chomsky. Des linguistes cognitivistes comme Langacker (1991) opposent à la grammaire universelle la grammaire cognitive. Ce modèle constructiviste repose sur les théories développementales. Piaget (1947) décrit dans sa théorie des stades de développements différenciés. Selon lui, les processus d'apprentissage que manifeste un enfant dépendent de son niveau de développement. Dans la lignée piagétienne, les travaux d'Inhelder (1966), de Sinclair & Bovet (1974) montrent que l'apprentissage suivrait le développement. Inhelder pour se positionner avance que « l'apprentissage est subordonné aux lois du développement et non pas l'inverse » (Inhelder, 1966, cité par Genthon, 1996, p.161). **Du point de vue piagétienne, les processus d'apprentissage dépendent du niveau de développement. En ce sens, nous nous interrogeons sur l'apprentissage spécifique qu'est la lecture. L'apprentissage de la lecture nécessite-t-il aussi que les structures cognitives atteignent leur maturité ? Le point de vue de Piaget (1947) nous permet-il de comprendre dans quelle perspective l'enfant se développe-t-il ? Dans quel milieu se développe-t-il ?**

L'approche de Franck Smith (1979), s'inscrivant dans les théories sur le traitement de l'information, qu'on définit comme cognitiviste, mérite d'être abordée. De son point de vue, apprentissage et compréhension sont inséparables. Pour lui, comprendre c'est donner du sens au monde. Il se propose d'expliquer l'origine et le développement de la structure cognitive qui permet de donner du sens au monde. Il définit l'apprentissage comme « le processus d'élaboration et de modification de la structure cognitive quand celle-ci ne nous permet pas de donner du sens au monde » (Smith, 1979, p.122). Il explique que l'assimilation des notions lors d'un enseignement ne se fait pas passivement. L'apprentissage, produit de l'expérience, est plus facile quand c'est délibérément et systématiquement recherché par l'apprenant. « Nous percevons le monde à travers le filtre mental de ce que croyons qu'est le monde » (Smith, 1979, p.122). **En fait, l'apprentissage amène à une réorganisation et un développement de la structure cognitive. Quelles sont les limites des apports de Smith**

vis-à-vis de notre préoccupation ? Sa position rejoint celle de Vygotsky (1985) du fait qu'il considère que l'apprentissage réorganise la structure cognitive et son développement. Pose-t-il la question du rôle de l'environnement et du milieu dans le processus d'apprentissage et développement ?

Contrairement à Piaget, Vygotsky (1985) fait une autre lecture des liens entre développement et apprentissage. Il mentionne que l'apprentissage précède le développement, « il active le développement mental de l'enfant, en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être réalisés sans lui » (Vygotsky, 1985, p.122, cité par Genthon, 1996, p.163). Il introduit la notion de zone proximale de développement. A travers cette notion, il suggère de prendre en considération non seulement les fonctions venues à maturité, mais aussi celles qui sont au stade de la maturation. Pour lui, le langage sert de médiation dans les interactions sociales et la construction de la pensée. Les interactions se déroulent donc dans cette zone ou distance dite proximale. Les travaux de Vygotsky s'inscrivent dans la perspective socio-constructiviste. Du point de vue des socio-constructivistes, la réalité connaissable est définie par la représentation de l'expérience du réel que s'en construit un sujet prenant conscience. La réalité est donc construite (Le Moigne, 1995). La connaissance est une représentation du monde ayant une fonction d'adaptation qui permet de comprendre, d'expliquer, d'interpréter, d'organiser le monde et d'y intervenir. **La connaissance est dès lors un outil que se donne l'apprenant pour se représenter la réalité qu'il veut comprendre (Cooper, 1993). S'agissant de la lecture comme objet d'apprentissage, cette forme de connaissance, est-elle aussi construite en relation avec l'action et l'expérience de l'apprenant ? La lecture, en tant qu'objet d'apprentissage, peut-elle être dissociée de l'apprenant qui la construit et du contexte dans lequel celui-ci apprend ? L'activité de l'apprenant n'est-elle pas insérée dans un environnement qui influence à la fois ses besoins et la nature des connaissances qui seront élaborées? Quelle place accordée aux interactions sociales dans cet apprentissage ? Quelle est la place de la famille dans la socialisation de l'apprenant ? Cette question peut-elle prendre place et se poser ? En quoi le modèle socio-constructiviste peut-il nous servir à construire notre objet de recherche ?**

Dans cette même lignée, Bruner (1996) met l'accent sur la médiation sociale dans les situations d'enseignement-apprentissage. Il postule que c'est l'étayage de l'adulte qui permet à l'enfant de devenir autonome. Pour lui, le langage se construit à travers les interactions sociales. Il montre le caractère central des interactions adulte-enfant et le travail de médiation que réalise le tuteur. Pour Bruner « apprendre et penser sont des activités toujours situées dans un cadre culturel et elles dépendent toujours de l'utilisation des ressources naturelles ». De plus, il avance que « la culture donne forme à la vie et l'esprit de l'homme » (Bruner, 1991, cité par Giorgi, 2003, p.23). Bruner nous porte à nous interroger sur les valeurs que la culture peut créer, véhiculer et transformer. **En ce sens, nous demandons dans quel cadre culturel l'apprenant apprend-il ? Dans le cadre cet apprentissage qui assure le tutorat ? Les interactions de l'enfant avec son environnement sont-elles déterminantes dans la mise en place des habiletés cognitives et linguistiques ?**

Un regard d'ordre socioculturel est aussi apporté par la psychanalyse avec notamment Lacan et Dolto à travers les notions « loi symbolique » et « nom-du-père ». Dolto (1984) explique que l'enfant quitte le versant imaginaire pour le versant symbolique. De ce fait même l'enfant rompt d'avec la langue maternelle pour la langue paternelle ce qui permet l'entrée dans l'ordre symbolique. La loi symbolique est structurante nous dit-elle, elle constitue une ouverture à la communication interhumaine. Par ailleurs, Lacan (1966) avance que ces repères symboliques sont fondés sur l'idée de la loi. Cette loi est portée et représentée par un père ayant un nom d'où la notion de Nom-du-père. Le père représente des lors la loi et la culture. Il est le tiers médiateur qui introduit l'enfant à l'ordre de l'universel. L'entrée dans cet ordre se fait par la médiation du langage constitué de la parole du sujet. Selon lui, le langage fait le sujet. Nous existons du fait que nous énonçons. La parole nous constitue. Par conséquent, pour devenir nous devons passer par le langage. Nous devons dire pour exister et nous disons qu'au travers des mots qui constituent un détour que nous sommes obligés d'emprunter. Ce qui veut dire que pour dire nous devons nous représenter le monde par les mots avec les mots. Le langage est ce système qui nous met, en tant que sujet, en relation à l'Autre. Et c'est dans ce rapport à l'Autre que nous nous posons comme sujet. L'Autre nous constitue (Lebrun, 1997).

Cette perspective nous amène à nous demander comment la famille permet-elle la médiation à l'ordre universel, à l'ordre symbolique ? Comment la structure familiale permet-elle l'établissement d'un système symbolique destiné à transmettre, dans un contexte socioculturel donné, la loi du langage dans les rapports sociaux ?

Avec Bourdieu un autre aspect aussi fondamental du regard socioculturel pourra être exploré. Bourdieu (1979), dans sa théorie, souligne l'importance du capital culturel et de l'habitus pour mettre l'accent sur les inégalités purement culturelles devant l'école. Il avance que les éléments culturels assurent une médiation entre les structures économiques, les systèmes éducatifs et la vie des gens. Les familles selon leurs classes sociales d'appartenance transmettent des savoirs culturels spécifiques à leurs enfants. Ces savoirs culturels constituent l'héritage culturel qu'il appelle capital culturel. En effet, il explique que l'habitus est une intériorisation des structures objectives. A partir de notre origine sociale, de nos premières expériences et de notre trajectoire sociale se forment des inclinaisons à penser, à percevoir, à faire d'une certaine manière. Et cette manière d'être s'impose et nous détermine de façon le plus souvent inconsciente. Nous incorporons et intériorisons ces dispositions de façon durable. Ces dispositions résistent au changement. L'habitus se forme « d'avoirs » qui se transforment en « êtres ». L'habitus permet d'expliquer la reproduction qui se fait à l'insu des acteurs eux-mêmes (Bourdieu, 1964, 1997).

Sans changer de paradigme, Lahire (1999) critique les concepts de capital culturel et d'habitus. S'inscrivant dans la même problématique que Bourdieu qui porte sur les relations entre socialisation familiale et réussite scolaire, il montre que ce concept n'est plus pertinent pour faire progresser la connaissance relative à ce problème. Il avance que le capital culturel ne rend pas compte du processus de socialisation familiale. Qu'il faut compléter cette approche d'une autre qui se centre sur les relations familiales concrètes dans lesquelles l'enfant est effectivement socialisé. Le concept de capital culturel ne permet d'expliquer le lien qui existe, finement, entre socialisation et réussite scolaire. Ce concept, de nature statistique, laisse inexplicés les mécanismes spécifiques du phénomène de socialisation. Il peut même être vu comme un obstacle aux progrès de la connaissance (Gény, 2000).

Pour penser avec Lahire (1995, 1998), nous nous interrogeons sur l'héritage culturel qui se transmet à partir du capital culturel et sur l'habitus comme intériorisation des structures cognitives. Comment se fait cette transmission d'héritage culturel ? Cette transmission peut-elle se faire sur le modèle mécanique et par analogie à l'héritage matériel ? S'agit-il d'un transvasement du capital culturel à l'héritage culturel ? Le capital est-il transmis à l'identique (chez l'enfant qui le reçoit) ? Ce capital s'ajoute-t-il sur un terrain vierge ? N'y a-t-il pas remodelage dans l'appropriation ? Que fait Bourdieu de l'envie de l'héritier de faire cette acquisition ? Que propose Bourdieu, sinon de changer le capital culturel des familles ; comment le changer ?

Quand Bourdieu avance que la socialisation se fait par l'intériorisation des structures objectives, il fait une construction statistique des structures objectives à partir de critères comme le revenu, la catégorie socioprofessionnelle ou le niveau des diplômes. Ces données statistiques ne font que donner une représentation des conditions d'existence du milieu social dans lequel vit l'enfant.

Les structures objectives sont-elles une existence propre ? Comment l'enfant donne-t-il du sens au milieu dans lequel il est socialisé ? Peut-on concevoir ce milieu comme une chose qui socialise l'enfant ? Peut-on concevoir la socialisation comme une transmission de choses ou comme l'influence d'une chose sur une autre ? Comment la structure est-elle incorporée ? Bourdieu se pose-t-il la question relative à la place accordée aux activités pratiques dans sa théorie ?

Bernstein (1961a, p. 163-176) avec la théorie des codes nous permet d'avancer par rapport à notre questionnement. Il avance l'hypothèse qu'au sein d'une même communauté linguistique deux modalités différentes de la langue peuvent être en présence. La modalité courante qui est relativement spontanée est appelée code restreint. L'autre modalité beaucoup plus réfléchie, contrôlée et formelle : code élaboré. Ces deux codes s'opposent sur le plan de la syntaxe et du lexique. Ils imposent deux manières différentes de s'approprier l'outil linguistique. Bernstein (1990) explique que le code restreint est adapté aux situations de la vie courante. Le code élaboré est plutôt adapté à certaines situations et habitudes de

communication verbale fortement construite par des groupes sociaux dominants. Par ailleurs, il existe une similitude entre code et habitus quoi que le concept code soit plus restreint. A travers le code la socialisation se réalise par le langage. Le travail de Bernstein s'inscrit dans une perspective interactionniste. Harker et May (1993) comparent le concept de code de Bernstein au concept d'habitus de Bourdieu. Ils expliquent que le concept d'habitus offre une approche plus souple (Sadovnik, 2001). Harker et May (1993) révèlent les désaccords entre Bourdieu et Bernstein à travers cette citation de Bourdieu : « [...] Il suffit de suivre l'exemple de Basil Bernstein qui décrit les propriétés du code élaboré sans relier ce produit social aux conditions sociales de sa production et de sa reproduction » (Bourdieu, 1991, p. 53 cité par Sadovnik, 2001, p.10). Bernstein, dans sa critique vis-à-vis de Bourdieu, explique que la théorie de celui-ci vise à comprendre la socialisation non pas au moyen d'un vecteur concret des mécanismes de ce processus mais par un diagnostic de la pathologie (résidus statistiques) du problème. Par ailleurs, Bernstein (1990, p.3 cité par Sadovnik, 2001, p.10) affirme que « le concept de code présente quelques similitudes avec le concept d'habitus de Bourdieu. Toutefois, le concept d'habitus est plus général, plus étendu et exhaustif dans sa réglementation. Il s'agit d'une grammaire culturelle spécialisée par situation sociale et domaine d'usage ». Bernstein (1996) dans sa théorie se pose la question : comment éviter le gaspillage du potentiel éducationnel de la classe ouvrière ? Bernstein réfute l'idée qu'il essaie de résoudre un problème de handicap culturel et linguistique. Il explique que ce qu'on rencontre à l'école vient d'une situation antérieure à l'école. Cette situation tient à la manière dont l'enfant est socialisé par la langue. Les enfants de la classe ouvrière, exposés au code restreint, n'ont pas de retard. Ils apprennent la langue plutôt d'une manière qui les conditionnent en structurant leur relation avec les autres. Il y a une différence de comportement linguistique dans les deux (2) classes, dans les usages du langage qui ne peut refléter l'aptitude des enfants.

Quels usages du langage l'école valide-t-elle ? Quel code l'école reconnaît-elle ?
En quoi le travail de Bernstein se différencie du notre ?

Notre question concerne un aspect spécifique l'apprentissage de la lecture et la participation familiale aux activités scolaires.

Bernard Lahire porte des critiques à l'égard de la théorie de Bourdieu. Il avance que Bourdieu n'arrive pas à donner une explication satisfaisante des mécanismes concrets de la socialisation. Pour Lahire, on se socialise en entrant dans des relations spécifiques d'interdépendances avec des êtres sociaux : parents, frères et sœurs. **Cette socialisation se fait, d'après lui, par la famille et elle passe par des activités pratiques. Lahire explique qu'au cours de cette socialisation « ce qui s'acquiert, ce n'est pas un capital ou une structure, ce sont des habitudes corporelles, langagières, comportementales, au départ liées à un contexte » (Lahire, 1998, p.203-205, cité par Gény, 2000, p.28).** L'enfant n'incorpore pas, comme Bourdieu l'avance, une structure objective ; mais il apprend, pour rejoindre Bernstein, à utiliser certaines formes du langage, certains types d'échanges verbaux. C'est une socialisation qui se fait dans le cadre pratique de relations régulières au cours duquel l'enfant construit des schèmes, pour rejoindre Piaget, Vygotsky et Bruner, dans le cadre de relations sociales. **De ce point de vue, « on ne peut comprendre [...] les résultats et les comportements scolaires de l'enfant que si l'on reconstruit le réseau d'interdépendances familiales à travers lequel il a constitué ses schèmes de perception, d'appréciation, d'évaluation et la manière dont ces schèmes peuvent « réagir » lorsqu'il fonctionne dans des formes scolaires de relations sociales » (Lahire, 1995, p.18 cité par Gény, 2000, p.28).**

L'approche de Bourdieu repose sur la notion de disposition scolastique indissociable aux concepts « capital culturel et habitus ». Cette disposition scolastique fondée sur un privilège économique n'est pas pertinente pour expliquer l'inégalité culturelle dans la mesure où Bourdieu n'a pris pas en compte des indices précis et contrôlables pour l'expliquer. Nous nous inscrivons dans la perspective de Lahire qui considère que cette inégalité culturelle ne peut être reliée directement à de simples différences économiques. C'est plutôt le rapport acquis à la pratique de l'écrit qui constitue un indice pertinent capable d'expliquer cette inégalité. Autrement dit, c'est la façon dont les enfants sont familiarisés avec l'écrit, l'intensité de l'utilisation de l'écrit dans les familles qui ont effet socialisateur et constituent des dispositions intellectuelles, rationnelles et culturelles inégalement réparties socialement.

L'approche de Lahire s'inscrit dans la perspective interactionniste de Bernstein. La théorie des codes de Bernstein et celle de la socialisation familiale se complètent entre elles. Ainsi, elles nous permettent d'avancer dans notre questionnement vis-à-vis du problème posé.

Notre question de recherche est au centre des préoccupations de l'approche socio-constructiviste et socio-culturelle.

Ainsi, nous soutenons que l'apprenant construit activement son objet d'apprentissage à travers sa culture authentique mise en œuvre par des savoirs pratiques que celui-ci acquiert par la médiation culturelle des interactions sociales. De notre point de vue, l'enfant construit et acquiert ses compétences sociales, culturelles et scolaires dans l'interaction de ses relations sociales concrètes qu'il entretient avec sa famille. Ces compétences ne peuvent être dissociées de l'apprenant qui les construit et du contexte culturel dans lequel elles sont conçues.

Nourri de la préoccupation à comprendre quel rapport qui existe entre les pratiques éducatives de la famille et la performance en lecture, nous nous demandons : **En quoi la participation familiale aux activités scolaires peut-elle favoriser une plus forte performance en lecture ?**

Chapitre 1 : CADRE THEORIQUE

1. FONDEMENT DE LA LECTURE

1.1 Historique de la lecture

L'homme, à travers les âges, a été marqué par la nécessité de laisser des traces de leur expérience. C'est de cette nécessité qu'est née l'écriture. Le plus ancien système d'écriture que connaît l'humanité remonte à plus de 15 000 ans avant Jésus-Christ. Ce système est marqué par trois stades d'évolution. Les trois systèmes d'écriture, selon leur ordre d'évolution, sont respectivement : le système pictographique, le système idéographique (ou logographique)¹, le système alphabétique (Berger, 1891; Cohen, 1958 ; Gelb, 1973 ; Abrioux, 1975 ; Havelock, 1983).

1.1.1 Système pictographique

Dans leur essai de communiquer leur expérience, les hommes ont utilisé des dessins gravés sur des rochers. C'est à partir de ces dessins que les humains élaborent le premier système d'écriture connu sous le nom de système pictographique.

1.1.2 Système idéographique

Le système pictographique a pris du temps pour évoluer vers le système idéographique. L'écriture idéographique constitue alors une étape lente mais décisive dans l'évolution de la langue écrite. Le système idéographique contrairement au système pictographique n'exige pas nécessairement qu'il y ait de lien entre l'apparence visuelle du référent et le symbole utilisé.

1.1.3 Système alphabétique

C'est vers 1 500 ans avant notre ère qu'émerge un système d'écriture constitué de symboles correspondant, cette fois-ci non à des mots ou syllabes, mais plutôt à des consonnes. Dans ce système, les Grecs introduisent les voyelles. Ainsi est constitué un système alphabétique qui est proche du système vocalique et consonantique que nous avons aujourd'hui.

¹ Le terme idéographique vient du mot grec *ideos*, qui signifie *idée*. Et le terme logographique vient du mot grec *logos*, qui signifie *mot* (Giasson & Thériault, 1983).

1.2 Méthodes d'enseignement de la lecture

Nous présenterons les méthodes d'enseignement de la lecture selon qu'elles prennent en compte une dimension du processus de lecture : les méthodes unidirectionnelles ; ou deux dimensions à la fois de ce processus : les méthodes interactionnelles.

1.2.1 Méthodes d'enseignement unidirectionnelles

Les études menées durant ces quatre décennies montrent qu'avant lecture et compréhension n'ont pas toujours été associées. Jusqu'au milieu des années 70 savoir lire se limitait à oraliser les mots écrits des abécédaires, à lire à haute voix et avec expression (Weaver & Resnick, 1979). Au tournant des années 80, avec l'influence des théories du modèle psycholinguistique, la lecture est considérée comme un processus de communication et de langage. L'acte de lire est des lors un acte de compréhension. La définition de cet acte a donc évolué et repose sur la mise en interaction de quatre types de processus : visuels, perceptifs, de reconnaissance et de compréhension (Fayol, 1985). **Ces deux conceptions s'opposent dans leur essence et ne se centrent sur qu'un aspect de la lecture. L'une sur le code et l'autre sur le sens. Elles sont, par conséquent, unidirectionnelles. Elles sont respectivement appelées méthodes centrées sur le code et méthodes centrées sur le sens.**

1.2.1.1 Méthodes centrées sur le code

Les méthodes centrées sur le code ont comme principe de base de partir d'éléments simples : lettre¹, son, syllabe pour progresser vers des éléments plus complexes : mots, phrases. Le passage des éléments simples aux plus complexes requiert la synthèse des éléments de base. C'est pourquoi l'appellation méthodes synthétiques est retenue pour ces méthodes. Lorsque l'unité de base est la lettre¹ on l'appelle méthode alphabétique. Lorsque c'est le phonème méthode phonétique. Et quand c'est la syllabe méthode syllabique (Giasson et Thériault, 1983).

Cette conception de la lecture, fondée sur la reconnaissance des lettres, des phonèmes et des syllabes, considère ainsi le décodage comme principal moyen d'entrer dans l'écrit. C'est un décodage qui s'effectue par correspondances graphèmes-phonèmes et constitue un

¹ Les linguistes préfèrent la notion de *graphème* que celle de *lettre*. Giasson & Thériault utilisent le terme *lettre*.

fondement didactique dans l'enseignement de la lecture. Cette correspondance systématique entre graphème,² et phonème constitue le principe alphabétique. Dans le cas du système alphabétique de la langue française cette mise en correspondance des unités graphémiques avec les unités phonémiques s'opère en fonction de la spécificité de celle-ci. En français, les unités graphémiques que sont les graphèmes sont au nombre de 26 et les unités phonémiques que sont les phonèmes³ sont au nombre de 36. Au moyen d'un nombre fini et limité de graphème et de phonème on peut lire un nombre infini de mots connus ou inconnus. Cette interversion est réalisable grâce au principe alphabétique qui rend le système alphabétique productif. Cette productivité simplifie la pratique de la lecture et de son apprentissage. **La prise de conscience des correspondances graphème-phonème qui débouche sur la découverte du principe alphabétique constitue un moment capital dans l'apprentissage de la lecture. Car le principe alphabétique est une caractéristique commune à tous les systèmes alphabétiques. Ainsi un enfant qui apprend à lire dans un système n'a plus besoin d'apprendre le système alphabétique de n'importe quelle autre langue pour identifier les graphèmes et les phonèmes de celle-ci. La différence ne réside qu'au niveau du code orthographique puisque chaque langue possède un code orthographique particulier qui constitue son noyau central (Fayol, 2004).**

Par ailleurs, Demont (2003, p.10) avance que «la finalité de la lecture est la compréhension. L'identification est un préalable indispensable à la compréhension. Pour elle, lire c'est identifier des mots écrits mais aussi comprendre la signification de ces mots. Elle explique que l'identification des mots doit être automatisée, autrement cette identification sera trop coûteuse pour qu'il y ait une possible compréhension qui se fait spontanément. En effet, son point de vue ouvre sur la perspective des méthodes centrées sur le sens.

1.2.1.2 Méthodes centrées sur le sens

Les méthodes centrées sur le sens, à l'inverse des méthodes centrées sur le code, partent des éléments complexes : mot, phrase pour arriver à des éléments plus simples : lettres, phonèmes, syllabes. **Dans cette approche, on met l'accent sur la signification et**

² Nous utiliserons de préférence dans le cadre de notre travail la notion de graphème, sauf quand il s'agit de reprendre les idées ou citations de Giasson & Thériault.

non sur le code. On part de ce qui est concret pour aboutir à l'abstrait. Cette démarche priorise l'analyse du mot, de la phrase pour permettre aux enfants de découvrir le rapport qui existe entre le code oral et le code écrit. C'est pourquoi la dénomination méthodes analytiques leur est attribuée.

Dans cette méthode, la compréhension est considérée comme principal moteur du processus de lecture. Cette compréhension précède la reconnaissance des mots. Dans ce cas, le processus d'identification des lettres et des syllabes nécessite des connaissances préalables. Le lecteur s'appuie sur l'unité de sens qui constitue l'unité de base permettant à celui-ci de progresser dans la compréhension du matériel lu. Bien que le lecteur se fasse une idée du code écrit, la compréhension ne peut être considérée comme une transposition du code oral au code écrit. Cette compréhension exige la mise en place de processus cognitifs et de mécanismes spécifiques au langage écrit. Ces processus de traitement de l'information et de construction de connaissances permettent au lecteur de faire des liens avec ses propres structures cognitives. C'est ce qui permet au lecteur de reconstruire la structure d'ensemble du texte. (Kintsch, 1991 ; Ziarko & Pierre, 1992, rapporté par Jean-Jacques, 2002)

Les méthodes analytiques se centrent sur les besoins, intérêts et préoccupations des apprenants. Elles constituent une approche alternative vis-à-vis des méthodes synthétiques. Elles sont plutôt fonctionnelles contrairement aux approches synthétiques qui sont formelles. Leur fonctionnalité s'explique du fait qu'elles prennent le mot dans un contexte global, c'est-à-dire le mot est reconnu globalement à partir d'indices perceptifs. Dans ce cas, on utilise le mot-étiquette (look-and-say). L'initiation au décodage n'est pas nécessaire. C'est une méthode à point de départ global. Elle est ainsi appelée méthode globale. L'idée de cette méthode a été imaginée par Nicolas Adam en 1787 sans que celui-ci ait le temps de le nommer méthode globale. Il préconisait qu'on pouvait apprendre à lire aux enfants sans parler de lettres et de syllabes. Pour éviter de souffler des vérités abstraites morcelées et sans significations comme le « bé-a ba ». Il stipulait qu'on pouvait amener l'enfant à observer et à copier des mots familiers, courts et sobres d'écriture afin de les fixer en mémoire (Wemague, 2000). Selon cette approche, l'acquisition de l'écrit se fonde sur la pratique de l'oral. Elle considère que les modalités de transcription de la langue à travers les

³ Nous ne considérons pas ici les nuances qu'apporte le système vocalique et consonantique du français.

phonèmes et les graphèmes sont fondamentalement orales. Cette conception concorde avec l'idée qu'il faut mettre la langue dans l'oreille de l'enfant pour qu'il la parle avant de la mettre sous leurs yeux et dans leurs mains. Selon cette démarche, après confrontation et analyse, l'enfant pourra découvrir les clés du savoir lire. Si l'on amène l'enfant à analyser l'écoute de la parole, à différencier les phonèmes, il pourra découvrir la vocation des lettres qui est de transcrire les sonorités de la langue.

1.2.2 Méthodes d'enseignement interactionnelles

Dans les modèles interactionnels, on considère à la fois le décodage et la compréhension dans la dynamique du processus de lecture (Rumelhart, 1978). L'intégration de ces deux dimensions ne se réalise pourtant pas au même degré. C'est la raison pour laquelle que les méthodes interactionnelles se caractérisent par une prédominance. **Ainsi, on retrouve les méthodes interactionnelles à dominance formelle et des méthodes interactionnelles à dominance fonctionnelle.** Dans le cas où il y aurait prédominance des méthodes centrées sur le code, on parlera de dominance formelle. Dans l'autre cas où ce serait prédominance des méthodes centrées sur le sens, on parlera de dominance fonctionnelle (Pierre, 1996). Par ailleurs, nous devons mentionner que ces méthodes, que nous appelons modèles interactionnels comme Hébert (2002), partagent d'autres appellations : méthodes éclectiques, méthodes connexionnistes, méthodes interactives. Certaines de ces appellations prennent en compte des nuances que nous ne voulons pas développer ici. Les modèles connexionnistes, dans leur combinaison des processus de bas et de hauts niveaux, permettent l'accélération du processus de reconnaissance des mots. Les représentants de ces modèles connexionnistes avancent que « des processus de niveaux supérieurs peuvent être enclenchés avant que les processus de niveaux inférieurs n'aient atteint leur phase finale » (Stanovich, 1991 ; rapporté par Pierre, 1996, p.165 ; cité par Jean-Jacques, 2002, p.64)

2. PROCESSUS COGNITIFS IMPLIQUES DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Pour aborder la question relative aux processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage de la lecture nous nous interrogeons sur l'acte de lire en nous posant la question : Qu'est-ce que lire ? Comment l'enfant apprend-il à lire ? Quels sont les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage de la lecture ?

Se poser la question relative aux processus de lecture mis en œuvre dans l'apprentissage de la lecture implique la prise en compte des habiletés spécifiques au traitement de l'écrit. Ces habiletés spécifiques nous amènent à dire que lire c'est non seulement identifier des mots écrits mais aussi comprendre la signification des phrases ou textes lus. Pour reprendre Demont (2003), identifier c'est trouver en mémoire les mots correspondant aux configurations visuelles discrètes, ce qui permet l'accès au lexique mental.

Comment s'effectue donc cet accès au lexique mental ? Quelle est la nature des procédures mises en place ? Quel est le sens de la circulation des informations ?

2.1 Lexique mental

Pour accéder au lexique mental, l'enfant se représente mentalement les phonèmes et les graphèmes de la langue. Le sens de la circulation de l'information du lexique mental au mot écrit s'effectue selon deux voies : une ascendante et l'autre descendante. Dans la conception ascendante, la séquentialité des traitements va de la perception des traces écrites à l'identification des mots en mémoire. Dans la conception descendante, l'identification est sous la dépendance des connaissances du lecteur, la stratégie employée est celle de la recherche du sens de ce qui est lu.

2.2 Procédure d'identification de mots

Les procédures d'identification des mots sont des procédures de types phonologique et orthographique qui mettent en œuvre des représentations : sémantique, phonologique et orthographique. Ainsi, ce décodage nécessite l'assemblage phonologique, les correspondances graphème-phonème et la segmentation graphémique par l'entremise d'une analyse visuelle. Au début de l'apprentissage, ce décodage est indirect en ce sens qu'il n'y a pas reconnaissance globale du mot mais plutôt conversion des graphèmes en phonèmes de mots inconnus par la production orale. Le développement des procédures suit ce cheminement : de la procédure logographique, elle passe à la procédure phonologique pour aboutir à la procédure orthographique. Au cours de la procédure phonologique, l'enfant peut faire la lecture de mots inconnus. Et au cours de la procédure orthographique, il fait la lecture de mots familiers et de mots irréguliers.

2.3 Mise en place des correspondances graphème-phonème

L'apprentissage de la lecture dans un système alphabétique nécessite la mise en place des correspondances graphème-phonème (CGP). Cette mise en place des CGP a l'avantage d'éviter les surcharges mnésiques si on le compare au système logographique du japonais. Cependant, son inconvénient réside dans le fait que cette mise en place est de nature abstraite. Nous sommes obligés de revenir sur le principe alphabétique que permettent les CGP. Pour montrer cette mise en relation, nous devons analyser la composition du mot écrit et du mot oral. Le mot écrit est composé d'unités visuelles que sont les graphèmes tandis que le mot oral d'unités auditives que sont les phonèmes. **La mise en relation de ces différentes unités et les règles de CGP permet la prise de conscience phonologique qui est indispensable au début de l'apprentissage.**

2.3.1 Particularité du système alphabétique

Pourtant la mise en place des CGP a des difficultés inhérentes qui sont dues aux particularités du système alphabétique et aux déficits au niveau de l'analyse phonologique. Les particularités du système alphabétique se caractérisent par l'absence de correspondance directe entre les unités acoustiques et les unités phonémiques. Ainsi, les phonèmes sont superposés et encodés approximativement en syllabes. **Cette absence d'équivalence directe et complète entre les graphèmes et les phonèmes est la cause de :**

- 1) la prononciation différente pour une même lettre
exemple : ces chemises de couleur crème ;
- 2) l'orthographe différente pour un même son
exemple : [o] : vélo – landau – château ;
- 3) l'existence de mots irréguliers
exemple : femme – monsieur – oignon (Demont, 2003).

2.3.2 Conscience phonologique

Arrêtons-nous sur la notion de conscience phonologique car elle est fondamentale dans la progression de notre analyse. En ce qui a trait à la conscience phonologique, Demont (2003, p.24) écrit : « Le système alphabétique code le langage au niveau des unités phonémiques. Sa compréhension exige la prise de conscience et la capacité à manipuler la structure

phonologique du langage ». La relation qui existe entre la conscience phonologique et la lecture est une relation de réciprocité en ce sens qu'il y a un développement mutuel entre les deux, d'où l'intérêt d'un entraînement phonologique. Cet entraînement pourra s'effectuer à l'aide d'épreuves exigeant des opérations explicites de segmentation et de manipulations des unités phonologiques. Puisque les représentations phonologiques de l'enfant se développent même pendant l'apprentissage de la lecture. Le développement phonologique concourt ainsi à l'accroissement du lexique qui se fait de façon lente et étendue. Ce développement favorise des représentations de plus en plus fines.

Par ailleurs, Demont (2003) avance que si la maîtrise des CGP est une condition indispensable, elle n'en est pas moins insuffisante. Lire, c'est non seulement identifier des mots mais aussi comprendre ce qui est lu. Elle suggère pour accéder à cette compréhension qu'il est nécessaire de mettre en relation les informations entre elles et de les mettre avec la base de nos connaissances. Il faut souligner aussi la compréhension en lecture n'est pas considérée comme un processus spécifique de l'écrit.

2.3.3 Automatisation et compréhension

Nous devons, des lors, nous demander : quels sont les traitements à l'œuvre dans la compréhension ?

Pour ce faire, nous devons nous rappeler que le problème de la reconnaissance des mots qui est du à des difficultés dans la mise en place des CGP liées à un déficit au niveau du traitement phonologique est un problème qu'il faut résoudre pour passer à l'étape de la compréhension. Ces difficultés au niveau de la reconnaissance des mots pour aboutir vers la compréhension ont aussi pour cause une mauvaise maîtrise de l'aspect syntaxique et sémantique. **Il faut souligner qu'une fois l'identification est automatisée la compréhension survient. Ainsi, l'on comprend pourquoi le processus d'automatisation est fondamental dans l'apprentissage de la lecture. Ce processus d'automatisation nécessite d'importantes ressources attentionnelles. C'est pourquoi au début de l'apprentissage, l'identification est trop coûteuse et que la compréhension simultanée n'est pas souvent possible.** Il est évident que ce processus d'automatisation est sous la dépendance de l'exercice et de la répétition et pour qu'il s'instaure, il est nécessaire de lire

souvent, d'avoir une certaine pratique de la lecture. Ce qui n'est pas souvent le cas des apprentis-lecteurs que sont les enfants.

2.4 Interaction et lecture

L'interaction qui existe entre ce processus et la lecture s'articule autour de la maîtrise phonologique, des connaissances syntaxiques et conceptuelles, du développement du vocabulaire et de l'automatisation. **Demont (2003) formule une proposition qui dit qu'« Accéder au langage écrit suppose des connaissances sur le langage oral, notamment des connaissances sur sa structure formelle » (Demont, 2003, p.43).** Et qu'il est indispensable d'amener l'enfant à une prise de conscience de ses connaissances linguistiques c'est-à-dire de lui faire prendre conscience du caractère arbitraire du langage. Ainsi, au début de l'apprentissage, il est conseillé, selon elle, de porter l'intérêt sur des méthodes centrées sur les CGP quoi qu'il n'y pas qu'une méthode.

2.5 Développement de la syntaxe et du lexique

Par ailleurs, il est à noter que l'enfant, arrivant à l'école, dispose d'une connaissance productive de sa langue. L'enfant est, durant cette période, capable de produire et comprendre des énoncés qu'ils n'ont jamais entendus ni produits auparavant. **Les structures de base de la connaissance de la syntaxe, sont mises en place dès l'âge de deux (2) ans. Ces structures très précoces s'améliorent tout au cours de la période préscolaire.** Au cours du développement sont ajoutés continuellement en synergie avec la syntaxe, le lexique et les concepts. Contrairement à la syntaxe qui est productive, la signification des mots est apprise individuellement. **Cette acquisition des formes orthographiques des mots que font les enfants quoi qu'ils connaissent déjà les formes phonologiques met en jeu non seulement des différences interindividuelles dues à la diversité des rythmes de développement mais aussi des différences culturelles. Cette différence est fortement marquée en ce qui a trait à l'acquisition du lexique.** En effet, nous savons quel rôle important joue dans l'apprentissage de la lecture l'ampleur et la diversité du lexique phonologique (Fayol, 2004).

La compréhension en lecture s'appuie sur les connaissances sur la pragmatique du langage et les usages sociaux de celui-ci. Au-delà des usages sociaux de ces éléments se développe la conscience métalinguistique qui exige la prise en compte de chacune des dimensions : phonologique, lexicale, syntaxique, sémantique et pragmatique du langage. Comme c'est mentionné ci-dessus, dès son jeune âge, l'enfant est capable de porter des jugements sur la correction des formes syntaxiques. La conscience phonologique renvoie à la structure sonore des mots, elle est évaluée par des épreuves de segmentation, de rime, de fusion. Des études montrent que les enfants qui réussissent ces épreuves avant l'entrée à l'école élémentaire, ces enfants là réussissent en lecture. Et ceux qui échouent à ces épreuves, échouent ou peinent en lecture. Nous avons déjà mentionné que les relations qui existent entre la conscience phonologique et la lecture sont réciproques ; que l'amélioration des performances en conscience phonologique favorise l'apprentissage ultérieur de la lecture; et que la pratique de l'écriture des mots est un bon moyen d'obliger les enfants à segmenter les formes sonores pour prendre conscience des phonèmes. **Nous voulons ajouter qu'il n'y pas de liaison forte entre l'apprentissage de la lecture et l'intelligence en début d'apprentissage, moment où l'enfant acquiert les conventions d'écriture qui lui donne la sensibilité à la morphologie. Siegel (1988) avance que trois faits en attestent cela :**

- 1) **Les lecteurs précoces n'ont pas nécessairement un QI élevé ;**
- 2) **Les corrélations entre lecture et QI sont faibles en CP et CE1 ;**
- 3) **Les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture ont souvent un QI supérieur à la moyenne.**

2.6 Coût cognitif

Dès son jeune âge, l'enfant dispose à l'oral d'un vocabulaire qui joue un rôle important dans sa compréhension en lecture. L'on comprend pourquoi le lexique et la compréhension s'influencent réciproquement puisque l'étendue du lexique conditionne la compréhension, qui à son tour, permet le développement du lexique. Dans ce rapport réciproque, nous ne pouvons négliger le poids fortement considérable des variables culturelles. **Ainsi, Fayol (2004) avance qu'au cours des deux premières années de l'enseignement primaire la connaissance lexicale influe fortement sur la compréhension.**

L'activité de lecture nécessite des ressources attentionnelles qui sont insuffisantes chez l'enfant pour qu'il puisse imaginer les événements écrits, traiter le code et gérer en même temps la compréhension. **La capacité du traitement cognitif est limitée en début d'apprentissage chez le jeune enfant. Cette capacité de traiter des informations à un moment donné exige que l'activité d'identification de mot soit automatisée et que les degrés d'automatisation des opérations requises soient venus à terme. Ces processus cognitifs exigent des ressources attentionnelles qui varient selon leur degré d'automatisation qu'on appelle coût cognitif.** De ce point de vue lorsqu'une activité est automatisée, sa mobilisation et sa mise en œuvre sont rapides et peu coûteuses. En revanche, toute activité nouvelle, peu usuelle demande un coût d'utilisation élevée qui requiert un contrôle attentionnel. De ce fait, le traitement efficace du lexique orthographique permet d'alléger le coût cognitif des composantes automatisées de la lecture-compréhension (Fayol, 2004). **En fin de compte, il faut souligner que le contexte socioculturel dans lequel vit l'enfant est à prendre en compte dans le développement du niveau cognitif et langagier de l'enfant. La compréhension en lecture est donc de nature constructive, les connaissances antérieures jouent donc un rôle crucial dans cette construction.** Du point de vue de Tardif (1992, rapporté par Hébert 2002) la notion de coût cognitif est un concept clé dans les approches cognitivistes.

3. BASE DU PROCESSUS DE LECTURE

Pour préciser la nature de ce processus de lecture, nous nous proposons d'étayer notre propos sur des modèles psycholinguistiques. Car cette discipline considère la lecture comme une activité de langage. Cette dimension que donne la psycholinguistique de la lecture est un aspect tout à fait fondamental pour définir la lecture.

3.1 Aspect perceptif en lecture

Dans notre présentation du processus de lecture, nous mettrons l'accent sur le rôle de la perception en lecture et les processus visuels qui sont au centre même de la définition de l'acte de lire.

3.1.1 Perception des mots

Généralement, les adultes se projettent du lieu de leur position en considérant la lecture comme une activité visuelle. Ils négligent l'importance des mécanismes mis en place dans la perception des mots et les mouvements des yeux. Des recherches relatives à la perception de l'acte de lire montrent les caractéristiques de cette perception. Pour aborder cette question, on peut se demander :

Que perçoit le lecteur durant une fixation ? Combien de lettres ou de mots lit-il ?

Avec quelle précision ? (Foss, 1978).

Ces questions nous amènent à comprendre que la perception est dépendante de certaines conditions. **La perception ne dépend pas seulement des stimuli visuels en tant que phénomène dans lequel le cerveau est impliqué et permet la construction de la signification à partir des impulsions neurologiques. Cette perception est, dès lors, globale et instantanée.** Giasson et Thériault (1983, p.82) nous dit qu' « elle est instantanée parce qu'elle se fait en une fraction de seconde et elle est globale parce qu'il suffit de l'image d'un mot pour le reconnaître ». Dans la perception globale des mots, certains graphèmes du mot se révèlent plus importants au point qu'il n'est pas nécessaire de lire toutes les lettres d'un mot pour le reconnaître. Cependant, certains facteurs comme les parties supérieures et inférieures des lettres permettent la reconnaissance d'un mot de façon plus ou moins facile. Ainsi, la partie supérieure des mots contient toujours plus d'informations visuelles que la partie inférieure. De ce fait, le lecteur obtient plus d'information visuelle de la partie supérieure des mots.

3.1.2 Mouvements des yeux

Giasson & Thériault (1983 p.87) posent la question : « comment se comporte d'après vous l'œil qui regarde une page de texte imprimé ? ».

Les travaux de Javal (1905 rapporté par Giasson & Thériault, 1983) constituent une référence en ce qui a trait aux variations des mouvements des yeux lors du processus de lecture. Dans ses travaux, Javal (1905, p.27 cité par Giasson & Thériault, 1983, p.87) explique qu' « **il a été démontré que, loin d'être continu, le mouvement horizontal des yeux pendant la lecture se fait par saccades** ». En fait, le point de vue de Javal concorde

avec le principe de base en perception qui formule que quand l'œil suit une cible il se déplace de façon continue et quand il n'y a pas de cible suivie le déplacement se fait de façon saccadée. Il faut souligner qu'en lecture le texte n'est pas une cible, de ce fait l'œil ne suit pas de cible. Le déplacement de l'œil se fait par saccades comme c'est le cas dans tout processus de perception. Toutefois, nous devons aussi souligner qu'entre deux saccades, ce mouvement de déplacement est relativement stable et fixe un point. Ces quatre mots : fixation, saccade, régression, retour à la ligne entrent dans la terminologie des mouvements des yeux.

3.1.3 Particularités des mouvements des yeux

Nous commencerons notre propos par un ensemble de questions relatives aux particularités des mouvements des yeux que Giasson & Thériault (1983, p.89) se sont posés : « **Peut-on comparer les mouvements des yeux des bons lecteurs et ceux des lecteurs en difficulté ? Les mouvements des yeux sont-ils les mêmes en lecture orale qu'en lecture silencieuse ? Peut-on entraîner les mouvements des yeux ? Quelles sont les limites du système oculaire ?** ».

3.2 Habiletés et entraînements en lecture

Des études montrent que les lecteurs débutants font plus de fixations par ligne et de régression que les lecteurs avancés. **Les lecteurs plus avancés perçoivent beaucoup plus de mots en une seule fixation que les lecteurs débutants. Tinker (1965 rapporté par Giasson & Thériault, 1983) soutient que chez les lecteurs avancés le temps de fixation est beaucoup plus court (Foss, 1978).**

Des études ont également démontré, contrairement à la croyance qui veut faire comprendre que si l'on faisait moins de fixation et de régression que la lecture s'améliorerait. En réalité, c'est le phénomène inverse qui se produit. Ces recherches prouvent que les techniques de modification des mouvements des yeux n'améliorent pas la lecture. C'est plutôt l'habileté du lecteur, c'est-à-dire sa capacité à reconnaître globalement les mots qui causent que les mouvements de ces yeux ne sont pas limités.

3.3 Mouvements des yeux en lecture orale

L'explication donnée ci-dessus concernant les mouvements des yeux est applicable uniquement à la lecture silencieuse. La lecture orale mobilise autrement les ressources attentionnelles des mouvements des yeux. **En lecture orale, les mouvements des yeux ne sont pas aussi riches qu'en lecture silencieuse. En lecture orale, le lecteur doit revenir en arrière en ralentissant la vitesse de ses yeux. Les mouvements des yeux dans ce type de lecture sont semblables à ceux des lecteurs débutants.**

Il est à signaler aussi qu'en lecture orale qu'on observe un décalage entre les mots que le lecteur vient de prononcer et ce qu'il vient de regarder. En fait, les mots lus oralement par le lecteur sont perçus à l'avance.

3.4 Limites physiologiques

Notre système sensoriel et oculaire a des limites physiologiques inhérentes à notre organisme qu'ils ne peuvent pas dépasser. **Même chez les lecteurs avancés l'amélioration de la vitesse de lecture ne peut atteindre le plafond des capacités physiologiques de l'organisme.** Ainsi, les lecteurs moyens utilisent $\frac{1}{4}$ de seconde pour chaque fixation au cours de laquelle ils ne lisent qu'un ou deux mots. Théoriquement, la plupart des lecteurs lisent 240 à 300 mots par minutes.

3.5 Effet de la typographie

Tinker (1954 rapporté par Giasson & Thériault, 1983) soutient que les mouvements des yeux sont modifiés par ces différents paramètres typographiques : type de caractère, grosseur des lettres, longueur des lignes. Giasson & Thériault (1983, p.92-93) s'attardent sur la grosseur des caractères en disant que : « **Les lettres majuscules sont vues à plus grande distance (seuil de perception) que les lettres minuscules mais qu'elles sont moins lisibles dans une situation de lecture [...] car le lecteur fait plus de fixation [...]** On retrouve la même tendance lorsque l'on utilise des lettres minuscules mais en gros caractère [...] De la même façon, un caractère très petit [...] diminue la vitesse en lecture ».

4. PROCESSUS COGNITIVO-LINGUISTIQUE ET STRATEGIES COGNITIVES

4.1 Stratégies cognitives

Devant un texte qui reflète le langage et la pensée d'un auteur, tout lecteur mobilise son bagage d'expérience pour activer ce texte. Le lecteur mobilise le texte au moyen d'indices qu'il sélectionne et fait du même coup des prédictions par des hypothèses qu'il se propose. Ces prédictions peuvent concerner des unités syntaxiques et des unités sémantiques. **Ces stratégies de prédiction permettent de comprendre que la lecture n'est pas une suite de perceptions visuelles indépendantes les unes des autres.**

4.2 Prédiction des unités syntaxiques

Nous reconnaissons que la syntaxe offre trois types d'indices dans l'acte de lire : les terminaisons des mots, les mots-fonctions et l'ordre des mots dans la phrase. Les terminaisons des mots qu'on appelle aussi désinence constituent des indices permettant de déterminer des catégories grammaticales. Elles ne constituent pourtant pas une règle infaillible. Par exemple les désinences « aient », « ont » ou « iez » déterminent généralement des verbes mais elles peuvent également se retrouver dans des mots comme pont. La désinence permet de prédire la catégorie grammaticale mais le contexte dans lequel est situé le mot est aussi déterminant. Par ailleurs les mots-fonctions servent à déterminer les relations que les mots entretiennent sur le plan syntagmatique. Ils sont aussi constitués d'indices permettant au lecteur de prédire un autre mot possible. **En fin de compte, l'ordre des mots est le meilleur indice qu'offre la syntaxe pour déterminer les relations entre les mots. Giasson & Thériault (1983, p.103) soutiennent que « c'est grâce à la syntaxe, c'est-à-dire à l'ordre des mots dans la phrase que le lecteur peut prédire la catégorie grammaticale à laquelle appartiennent les mots qu'il rencontre ». De plus, la syntaxe favorise une connaissance intuitive de la langue.**

4.3 Prédiction des classes sémantiques

La syntaxe sert à aider le lecteur à formuler des hypothèses sur les éventuels mots qui seront rencontrés dans le texte au cours de la lecture. Par exemple, dans une phrase du genre : Marie mange une..., le lecteur grâce à sa connaissance de la syntaxe sera porté à prédire un nom féminin mais le sens de la phrase permet de prédire que c'est d'un aliment

qu'il s'agit. « Les hypothèses seront d'autant plus précises que le lecteur possède des connaissances spécifiques sur le sujet traité » (Giasson & Thériault, 1983, p.105).

4.4 Stratégies de confirmation

Le lecteur essaie de temps à autre de vérifier ses prédictions pour confirmer ses hypothèses. Le lecteur se trouve toujours dans l'impasse l'obligeant à vérifier ses hypothèses qui seront confirmées ou infirmées. Pour ce faire, le lecteur s'interroge sur la structure syntaxique et le contenu sémantique du matériel écrit.

Dans le cas où ses hypothèses seraient infirmées, le lecteur peut :

- 1) Revenir en arrière pour utiliser d'autres indices ;
- 2) Continuer sa lecture pour saisir le contexte, afin de comprendre, éventuellement, ce qui faisait obstacle ;
- 3) Arrêter parce que la lecture est trop difficile (Giasson & Thériault, 1983,).

Chez le lecteur avancé, le contexte favorise le sens au cours de la lecture. Celle-ci devient automatisée au point que le lecteur n'est même pas conscient de ce processus.

4.5 Stratégies d'intégration

Au cours de l'acte de lire, le lecteur se trouve constamment confronté à interpréter activement le texte selon ses schèmes de pensée pour qu'il puisse le comprendre. Le lecteur est tout le temps amené à porter son attention sur une partie du texte pour le retenir. Ou à l'inverse, le lecteur peut ne pas s'attarder, de façon volontaire ou non, sur une séquence du texte. Ainsi, le lecteur se centre et se concentre sur une ébauche du texte en vertu de ses connaissances de la langue sur la langue, sur le monde et sur le code, qui le pousse dans des choix de façon souvent inconscients. La conception du monde du lecteur l'amène à assimiler certaines informations. Il convient de comprendre que le langage et la pensée d'un auteur ne coïncident pas à ceux du lecteur et que la lecture n'est pas un processus exact. Le lecteur n'essaie que de découvrir le sens pour l'intégrer.

4.6 Lecture orale et lecture silencieuse

Les modèles psycholinguistiques nous incitent à poser la question : la lecture orale et la lecture silencieuse fonctionnent-elles de la même façon?

Les positions avancées ci-après portent à croire qu'il existe des différences notables entre ces deux modes de lecture. Goodman (1970) explique les processus sous-jacents à la lecture orale et la lecture silencieuse chez le lecteur confirmé. Ce modèle mérite qu'on s'y arrête pour définir ces termes ; encodage, récodage et décodage. Selon lui, l'encodage c'est passer du sens à un code ; le récodage passer d'un code à un autre code ; le décodage passer d'un code à la signification.

Au cours de la lecture silencieuse, le lecteur ne recode presque pas le texte écrit. Ce récodage que fait le lecteur du code écrit sous forme orale est réalisé pour procéder au décodage. C'est un comportement que l'on retrouve chez le lecteur confirmé quand le texte est difficile à décoder. Mais, en règle générale le décodage s'effectue directement sans passer par l'oral. Le lecteur extrait directement la signification du texte des symboles écrits.

En lecture orale, on retrouve une étape supplémentaire. Le lecteur décode d'abord les symboles graphiques pour encoder sous forme orale ce qu'il a compris dans le texte. En lecture orale, il arrive que le lecteur ne restitue pas avec exactitude le code écrit mais il oralise plutôt ce qu'il encode selon son degré de compréhension du texte. Il y a, dès lors, un écart entre le mot écrit et le mot lu.

4.7 Fonctions de la lecture

Le langage écrit, en plus de partager des fonctions avec le langage oral, possède des fonctions particulières. Le code écrit possède des caractéristiques spécifiques qui le différencient du code oral.

Le langage oral autant qu'écrit sert toujours comme instrument de communication. Le langage oral et le langage écrit peuvent tous deux servir à informer, à convaincre, à faire agir, divertir et émouvoir. Cette fonction qu'exerce le langage permet d'assurer la compréhension mutuelle. Le langage sert alors de support à la pensée. A côté de cette fonction centrale du langage, on a une fonction esthétique. Du fait que cette fonction est étroitement liée à la fonction de communication, nous ne mettons pas l'accent là-dessus (Martinet, 1980).

4.8 Distinction entre langage oral et langage écrit

Nous avons mentionné ci-dessus le langage oral et le langage écrit partagent certaines fonctions, il revient à présent de montrer la distinction qui existe entre ces deux types de langage.

Deux points de vue s'opposent en ce qui a trait aux relations qu'entretiennent le langage oral et le langage écrit et aux caractéristiques spécifiques de ces deux types de langage. Du point de vue de la tradition conservatrice, l'enfant apprend à décoder les symboles graphiques pour qu'il puisse se servir et combiner ses habiletés de compréhension en langage oral en support au langage écrit. Selon cette conception, les habiletés à l'oral se transfèrent à l'écrit. L'autre point de vue soutient que les habiletés en langage oral ne se transfèrent pas directement de l'oral à l'écrit, que l'écrit met en œuvre des processus spécifiques.

Rubin (1980 rapporté par Giasson & Thériault, 1983) propose une classification dans laquelle il différencie le langage oral du langage écrit. Pour lui, cette différence s'analyse selon des modalités distinctes. Il explique que tout message est soit écrit, soit oralisé. Le message écrit implique un décodage visuel tandis que le message oralisé mise sur l'accent, l'intonation, les gestes, les pauses.

En langage écrit, on constate des compensations par la ponctuation, la disposition en paragraphes, le soulignage, les changements de caractères. La quasi-absence des indices prosodiques en langage écrit est à l'origine de ces compensations. Une des caractéristiques fondamentales du langage écrit est la permanence du texte qui permet au lecteur de revenir en arrière ou de faire un survol de lecture.

Rubin (1980 rapporté par Giasson & Thériault, 1983) avance que le mode d'interaction diffère dans les deux types de langage. A l'oral, les interlocuteurs s'influencent mutuellement et le déroulement du dialogue peut se détourner du but attendu. Dans le cas d'un enfant en situation d'apprentissage celui-ci peut demander des explications sur un aspect qui n'est pas compris. A l'écrit, l'interaction se fait autrement, l'enfant ne peut que construire, donner du sens au matériel écrit. Il n'y a pas moyen d'interroger le texte comme à l'oral.

L'engagement concerne le niveau d'implication des interlocuteurs au cours d'un dialogue. En langage oral, le discours est beaucoup plus personnalisé et il y a une plus forte

proximité affective qu'en langage écrit. Et qui plus est, il y a une certaine complicité dans les relations qu'entretiennent les interlocuteurs au cours du dialogue. Le langage oral est plus adapté aux connaissances de l'enfant.

En fin de compte, Giasson & Thériault nous disent que : « la distinction fondamentale entre les formes de langage tient au fait que le langage oral s'emploie dans un contexte qui facilite la compréhension, alors que le langage écrit est décontextualisée, c'est-à-dire qu'elle ne bénéficie d'aucun support externe » (Giasson & Thériault, 1983, p.128)

5. FONCTIONS DU LANGAGE ET PRINCIPE ALPHABETIQUE

Dans notre propos, il ne s'agit pas d'exposer un traité sur la linguistique, mais ne pouvons pas faire l'économie de la linguistique. Ainsi, nous nous faisons l'obligation de nous attarder sur les caractéristiques communes des langues pour faire le point sur la question.

5.1 Relations entre langage et langue

Selon l'approche de Saussure (1916), le langage est considéré comme une faculté humaine immuable et universelle. **La langue est, de ce fait, un produit social de cette faculté qu'est le langage.** A la question : qu'est-ce qu'une langue ? Saussure répond : « Pour nous elle ne se confond pas avec le langage ; elle n'en est qu'une partie déterminée, essentielle, il est vrai. **C'est à la fois, un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus** » (Saussure, 1916, nouvelle éd., 1983, p.25). Cette dichotomie saussurienne se fonde sur la nature hétérogène du langage et la nature homogène de la langue. La langue est, selon lui, délimitée et forme un système de signe.

5.2 Définition de la langue

Pour traiter le point relatif aux langues, nous tenons à nous appuyer sur la définition d'André Martinet de la langue. « Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes,

en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à une autre » (Martinet, 1980, p.20-21)

Partant de cette définition, nous profitons pour dire qu'une langue n'est pas une nomenclature c'est-à-dire qu'une langue n'est pas un répertoire de mots qui essaierait de calquer la réalité. Cette idée de langue-répertoire se fonde sur la vision qui veut faire croire que les choses du monde s'ordonnent naturellement en catégories d'objets parfaitement distinctives.

5.2.1 Critique de la définition de la langue de Martinet

Du point de vue de la pragmatique, Buysens (1968) considère que la langue n'est pas seulement un instrument de communication, mais surtout un moyen d'agir sur autrui. Malinowski (1968) avance, quant à lui, que les mots participent de l'action et font partie de l'action. Les mots sont de l'action. Ils servent à performer, à faire vivre le groupe. Les mots produisent donc le lien social. De ce point de vue, la langue ne sert pas avant tout, comme le soutient Martinet, à communiquer, mais à faire exister le groupe social à travers la ritualisation des mots. Autrement dit, les mots ne servent pas à faire passer le message, ils n'apportent pas d'information mais servent plutôt à faire exister une culture. Selon l'approche de la pragmatique, la phrase en elle-même n'a pas de sens. Elle ne veut rien dire. Elle n'a de sens que dans une situation d'énonciation dans laquelle l'énonciateur produit l'acte d'énonciation. A la même phrase, il y a autant de signification que de contexte. Ducrot, un des tenants du courant pragmatique, avance que la langue sert avant tout à poser une supériorité. Les interlocuteurs ne cherchent pas à échanger des informations, ils essaient plutôt d'enfermer l'autre à travers leur argumentation dans leur vision du monde.

5.3 Liens entre langue et culture

Depuis Benveniste (1974) la langue n'est plus, comme le conçoit Martinet, uniquement un instrument de communication. **C'est le lieu où le sujet se réalise. C'est le lieu d'expression, d'existence et de représentation. De ce fait, la langue est porteuse de valeur. Aucune langue, alors, ne peut prétendre à des valeurs universelles. La langue est le lieu de pratiques sociales spécifiques à la structure et au fonctionnement d'une société donnée. C'est le lieu de la constitution d'une identité collective dans laquelle les**

individus de la communauté linguistique se reconnaissent. La langue est, en tant que système, en adéquation avec les autres systèmes. Sapir et Whorf (1948, Détrie C., Siblot P., Vérine B., 2001) avancent que la langue est une vision du monde. Elle nous conditionne à découper le monde d'une certaine manière. La langue, par les structures morphosyntaxiques, impose une structuration du temps. Elle conditionne notre représentation du réel. Lévi-Strauss (1981) explique que les langues et les cultures ne sont jamais transparentes. Elles contiennent toujours une part d'opacité. On ne peut passer d'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre, de façon totale et pleine.

5.3.1 Charge culturelle partagée

Dans une communauté linguistique, on retrouve à travers les usages sociaux ce qui est commun à toutes les classes et ce qui est propre à une classe. A cet effet, l'usage linguistique peut être considéré, selon R. Galisson (1989), comme un dénominateur culturel commun. **Galisson (1987) montre que la langue et la culture sont indissociables. Il explique qu'il existe une culture transversale, qui, à travers les mots, appartient aux individus d'une même communauté linguistique et culturelle.** C'est en ce sens qu'il parle de mot à charge culturelle partagée (CCP). Les individus, composant le groupe, partagent la langue et la culture qui leur sert d'identificateur. Galisson oppose la CCP à la culture cultivée (culture savante). La culture partagée est une culture populaire. Tandis que la culture cultivée est acquise dans les milieux institutionnels, scolaires et universitaires.

5.3.2 Cribles culturels

Henri Besse (1984) a introduit la notion de crible phonologique pour signaler les difficultés qu'on peut rencontrer à passer d'un système culturel à un autre. Henri Besse (1984) généralise la notion de crible phonologique à toutes les autres composantes verbales et non verbales de la communication. Il distingue les cribles morphosyntaxiques, lexicaux, gestuels, discursifs ou conversationnels, interactionnels. En fin de compte, **il appelle cribles culturels, les cribles liés à l'organisation familiale, socio-économique et culturelle dans laquelle la langue-culture est pratiquée.** Le concept d'habitus de classe de Bourdieu permet d'expliquer la notion de cribles culturels. Dans ce cas, Dumont (1999) explique que l'habitus social inclut l'habitus linguistique. « L'habitus conditionne donc en quelque sorte la

grammaire générative de nos comportements culturels et langagiers [...] qu'il est toujours possible de prévoir et d'expliquer par l'analyse des pratiques langagières les plus significatives des locuteurs » (Dumont, 1999, p.6)

6. DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

L'enfance est un concept au carrefour des sciences. De nombreuses disciplines scientifiques, particulièrement la médecine, le droit, la sociologie, l'anthropologie, s'intéressent à l'enfance et à son évolution.

Pour étayer notre point de vue, nous aborderons le développement selon différents modèles théoriques. Pour ce faire, nous présenterons le processus de développement en ces trois dimensions : développement affectif, développement psychosocial, développement cognitif.

6.1 Développement affectif de l'enfant

Selon la perspective psychanalytique de Freud, l'enfant au cours de son développement traverse différents stades qui correspondent chacun à une zone érogène particulière. Les stades ne constituent pas des phases nettement délimitées, séparées les unes des autres mais sont plutôt graduels et se chevauchent. Nous présenterons, ici, les stades de développements relatifs à notre catégorie d'enfants.

6.1.1 Stade phallique (3 ans à 6 ans)

Le stade phallique instaure la différence de genre par l'apparition du complexe d'œdipe. Le complexe d'œdipe est caractérisé par un conflit sexuel spécifié, inscrit dans une problématique à trois : enfant, mère, père. Du point de vue de l'anthropologie psychanalytique, le complexe d'œdipe est le produit de la famille en tant qu'institution sociale qui s'est constitué à travers les âges. **La structure familiale joue un rôle important dans l'établissement d'un système symbolique. Cet ordre symbolique est destiné à transmettre, dans un contexte socioculturel donné, une loi fondamentale dans les rapports sociaux.**

Par ailleurs, Lacan (1966) explique que le père, considéré comme tiers dans le triangle familial, brise la relation mère-enfant. Le père représente et porte la loi. Il devient représentant de la culture et permet que l'enfant s'élève à l'ordre symbolique. L'enfant se voit obliger de se reconnaître en son père, à porter le nom du père. Lacan (1966) souligne aussi que l'introduction du père se fait par la médiation de la parole de la mère.

6.1.2 Période de latence (6 ans à la puberté)

Cette phase est marquée par des sublimations et des formations réactionnelles. L'enfant durant cette période se tourne vers des domaines autres que sexuels. **L'enfant s'investit à l'école, joue davantage avec ses camarades, s'intéresse aux livres et à d'autres objets dans le monde réel.** Au cours de cette phase, l'énergie sexuelle est désexualisée, sublimée et canalisée vers des domaines d'intérêt divers. Ainsi, le champ d'intérêt de l'enfant grandit. Il participe à beaucoup plus d'activité. L'énergie pulsionnelle est investie dans d'autres objets. Cette désexualisation se fait dans des relations d'objet et de sentiment. Freud (1917) avance que les tendances libidinales se trouvent inhibées et transformées en émois tendres. La période de latence est considérée comme un moment de redistribution pulsionnelle. **« De même, cette période est particulièrement favorable aux acquisitions éducatives, scolaires, culturelles et c'est une période de grande réceptivité intellectuelle. L'âge de 7 ans est considéré dans nos civilisations comme l'âge de raison dans les sens du mot et il suffirait de rappeler l'intense besoin d'explications logiques que manifestent les enfants » (Hesselberg, 2001, p.83).**

La perspective psychanalytique voit le rapport au savoir comme une relation d'objets. Les psychanalystes entendent par-là que les objets de savoir enseignés à l'école doivent être investis de désir pour être appropriés. **Freud (1917) avance qu'apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir. De ce point de vue, accepter de savoir, c'est accepter de désirer savoir. Cette approche montre l'importance de la question du désir dans l'apprentissage.** Selon cette conception, la dimension fantasmatique du savoir pour un apprenant particulier est considérable.

La théorie du développement affectif ne permet d'expliquer que certains aspects du développement. Il revient, maintenant, de présenter la théorie du développement cognitif qui pourra nous éclairer sur d'autres aspects.

6.2 Développement cognitif de l'enfant

Piaget pose le problème des facteurs et des lois du développement, celui de la dichotomie continuité-discontinuité de la genèse mentale. La description de Piaget de la psychogenèse est marquée par une préférence pour la continuité. Il oppose fonctionnement et structure, genèse et structure.

Selon Piaget, la loi d'évolution est à la base du développement cognitif de l'enfant. Cette loi se structure à travers des cycles de déséquilibre-rééquilibration. Piaget souligne que les stades du développement affectif sont des stades approximatifs d'âge moyen. Selon les sujets, les milieux, les époques, l'apparition de chacun des stades peut varier considérablement.

6.2.1 Période opératoire (7 à 12 ans)

Les régulations intuitives font place à la pensée structurée et logique. On aboutit maintenant à la réversibilité et à la déduction. L'enfant devient capable de distinguer l'invariant à travers tout changement d'objet qui s'opère. « Cependant, cette pensée logique ne peut s'appliquer qu'à des opérations concrètes, elles ne peuvent se détacher complètement des objets perceptibles » (Hesselberg, 2001, p.107). Les opérations, dans ce contexte, doivent être prises au sens d'un raisonnement articulé prenant naissance dans des structures cognitives. L'enfant progresse. Ses intuitions se transforment en système d'ensembles composables, réversibles et applicables à des réalités diverses. Il peut, des lors, faire un raisonnement logico-mathématique. Au moment de la période opératoire concrète, l'enfant change d'attitude. Piaget l'explique ainsi « à l'imagination tâtonnante succède parfois brusquement un sentiment de cohérence et de nécessité » (Piaget, 1947, p.167 cité par Dubé, 1990, p. 223).

L'acquisition de la notion de conservation se fait progressivement. Vers l'âge de 7-8 ans, l'enfant acquiert la notion de conservation de la quantité de matière. Vers 9-10, il acquiert la notion de conservation du poids. Vers 11-12 ans celle de conservation du volume. C'est grâce

à la pensée logique que l'enfant devient capable de faire des classifications et des sériations. Ces opérations de mise ensemble sont fondamentales dans la mise en place du processus cognitif.

6.2.2 Période des opérations formelles

C'est à partir de 12 ans que l'enfant devient capable de se défaire d'un raisonnement qui ne se fonde que sur des opérations concrètes. Il peut à présent raisonner sur des propositions, des énoncés verbaux pour formuler des hypothèses. Cette période marque le passage de l'enfance à l'adolescence. **L'adolescent est capable de s'en tenir au verbal sans recours aux objets manipulables. Il se débarrasse de la nécessité de l'objet présent pour s'en tenir au signe linguistique. Il fait alors le signe linguistique l'élément fondamental dans la construction de sa pensée. Sa pensée obéit à la même structure formelle de la langue.**

Enfin de compte, nous vous présenterons la théorie du développement psychosocial.

6.3 Développement psychosocial

Selon Erikson (1972), chaque stade constitue une période d'acquisition au cours de laquelle certaines forces fondamentales du moi s'instaurent. Par ailleurs, il avance que tout être humain traverse une période de crise psychosociale à chaque stade. Le milieu familial et la société de façon large constituent les lieux de l'enjeu à la résolution de la crise psychosociale.

Erikson décrit huit stades psychosociaux qui s'étendent de la naissance à la vieillesse. Dans un souci de répondre aux exigences de notre travail, nous n'aborderons pas tous les stades.

6.3.1 Accomplissement versus insécurité (6 à 12 ans)

Le champ d'intérêt et d'attachement de l'enfant s'agrandit. Il apprend à découvrir ses propres aptitudes pour s'initier au monde de la performance. A ce propos, Erikson écrit « A la fin de sa période d'imagination expansive, l'enfant est disposé à apprendre rapidement et avidement, à devenir grand dans le sens de la participation, aux diverses obligations, à la discipline et à l'exécution des tâches » (Erikson, 1972, p.118 cité par Lalonde, Grunberg et coll., p.90). C'est selon Erikson(1972), l'âge de l'identification aux tâches. Dans nos sociétés

post-modernes, c'est le début de la scolarisation du cycle primaire. En fait, c'est au cours de cette période que l'enfant, à partir de sa fréquentation scolaire, vit une nouvelle expérience hors du cadre familial. Les nouvelles conditions l'obligent à apprendre, à travailler en groupe, à retrouver ses pairs, pour s'organiser dans des activités de jeu et de tâches scolaires. Son expérience dans le groupe lui permet de faire l'acquisition de la participation et de la planification. La dynamique de ses relations dans le groupe permettra le renforcement du Moi, du fait qu'il gagne la reconnaissance des autres. **Il développera ainsi des mécanismes d'adaptation lui permettant d'établir de meilleures relations avec ses pairs. Il exerce son intelligence dans différents domaines d'activités : apprentissage scolaire, activité sportive, bricolage, art.** «Lorsqu'il parvient à accomplir une tâche après avoir été persévérant et attentif, il ressent un sentiment profond de fierté » (Morin et Bouchard, 1997, p 95). Cette possibilité d'accomplir une tâche constitue le fondement de la vertu de compétence que l'enfant développe. Autrement dit, s'il n'a pas la possibilité d'exercer sa capacité, il ressentira des sentiments d'infériorité vis-à-vis, surtout, de ces pairs.

6.3.2 Rapport au savoir comme rapport à la culture

Mentionnons, par ailleurs, que la perspective psychosociale considère que le rapport au savoir de l'élève prend racine du rapport au savoir de la famille. **Car, la famille constitue le lieu dynamisant et structurant du rapport au savoir de l'élève. Ce rapport au savoir est un rapport à la culture. Notons que toutes les familles ne vivent pas avec le savoir un rapport identique. Certaines familles fuient le savoir enseigné à l'école parce qu'elles considèrent ce savoir comme étant d'une autre culture. D'une culture qui n'est pas la leur et qu'il faut éviter pour conserver leur identité. Pourtant, d'autres familles cherchent à s'accaparer de ce savoir. Elles cherchent à s'approprier ce savoir porté par la culture.** Nous nous interrogeons sur le type et la structure de la famille haïtienne dans le cadre de ce présent travail ?

Chapitre 2 :

CADRE CONTEXTUEL

7. FAMILLE, CULTURE ET ECOLE HAITIENNES

7.1 Famille haïtienne

7.1.1 Définition de la famille

GARIQUE (1967) définit « la famille comme un groupe biosocial institutionnalisé, composés d'adultes de sexe opposé et de leurs enfants ayant des fonctions multiples » (Lalonde & Grunberg, 1988, p.729). Selon lui, d'un point de vue historique, trois types de famille sont à distinguer selon les fonctions jouées par le père, la mère et l'ensemble de la famille : famille patriarcale, famille matriarcale, famille de compagnonnage. Par ailleurs, Lalonde et Grunberg (1988) mentionne qu'il faut distinguer, selon le nombre de parents et leur constitution, trois types de famille : monoparentale, biparentale, multiparentale. Nous ajoutons le cas où l'on retrouve des familles reconstituées avec présence d'un ou des deux parents. Notons aussi la différence entre famille nucléaire et famille élargie. Cet aspect sera amplement traité au moment où nous aborderons la structure familiale haïtienne.

7.1.2 Structure de la famille haïtienne

Legrand Bijoux (1990), dans son ouvrage coup d'œil sur la famille haïtienne, considère la famille comme un « groupe social constitué par les individus unis par les liens de parenté » (Bijoux, 1990, p.29). Selon lui, ces individus se regroupent à l'intérieur d'une même unité de logement et forme un ménage. Bijoux, dans son ouvrage, se propose d'analyser la structure de la famille haïtienne en retraçant le schéma de la parenté tout en montrant l'évolution des ménages.

L'établissement des liens de parenté se fait par consanguinité ou par alliance conjugale ou encore par d'autres conventions. Même au sein de la famille nucléaire vient s'ajouter, par l'union du couple, des membres de la parenté des conjoints qui forment à ce moment une parenté par alliance. Les enfants des deux conjoints font partie, de ce fait, d'une grande famille élargie même quand les deux géniteurs forment une famille nucléaire. Cette considération nous aide à comprendre qu'en Haïti, ou encore dans certains milieux des couches défavorisées qui sont majoritaires, **la structure familiale de type nucléaire n'est**

pas représentative. Dans la population rurale autant qu'urbaine ou suburbaine, nous retrouvons une plus forte représentativité de la structure familiale de type élargi. D'ailleurs, dans cette structure familiale élargie les filleuls (par parenté spirituel), les enfants adoptés (par parenté conventionnel) sont considérés comme des membres à part entière dans la famille. Dans certains pays occidentaux, la famille élargie se constitue des membres de la famille en question et des membres d'une autre famille qui habitent dans une autre maison souvent très éloignée. Par contre, en Haïti, la famille élargie habite dans la même maison. Bijoux (1990) explique qu'on rencontre cette structure élargie de la famille haïtienne traditionnelle dans les zones rurales et para-urbaines. La famille élargie est dotée d'un chef qui fait figure de patriarche.

Dans le quatrième recensement général de la population et de l'habitat, on a recensé, dans l'ensemble du pays, que 61,5% de chefs de ménages sont des hommes. Le minime écart entre milieu rural et milieu urbain n'est que 66,2% contre 54,3. En ce qui a trait au statut matrimonial, les personnes qui vivent en union représentent 44,1%. Le plaçage, type d'union considéré comme le plus répandu dans le milieu rural, représente 53,1% ; le mariage prédomine en milieu urbain et représente 47,9% (4ième RGPH, mars 2005).

Par ailleurs, bijoux (1990) mentionne que les « kay » délimités par des « lakou » sont des unités de logement à l'intérieur duquel habite la famille élargie. Il souligne que le chef de la famille habite, lui, dans une grande maison appelée « gran-kay ». Il mentionne aussi que certaines familles sont incomplètes parce que le père est absent du fait qu'il est polygame. Il habite une autre maison. Les couples conjugaux vivent généralement en plaçage ou en d'autres formes de concubinages que le droit coutumier haïtien reconnaît. En fait, dans la société haïtienne les hommes se donnent les moyens pour se mettre avec plusieurs concubines. Certains choisissent une de ses concubines qu'il considère comme « fanm-kay » avec laquelle il se marie souvent (Bijoux, 1990).

7.1.3 Caractéristiques de la famille haïtienne

Dans l'avant-propos de son ouvrage coup d'œil sur la famille haïtienne, Bijoux (1990 p.9) se pose la question « **y a-t-il vraiment une entité que l'on peut appeler famille**

haïtienne ? N’y aurait-il pas plutôt des familles haïtiennes ? ». Il voulait mettre l’accent sur le fait qu’une partie de la population vivant à Port-au-Prince et dans les autres grandes villes, est très occidentalisée. L’autre partie, constituée de la population vivant à la campagne, reste très peu occidentalisée, il reste encore attachée aux croyances ancestrales de l’Afrique. De notre point de vue, la question est mal posée. **Ainsi, nous nous demandons qu’est-ce qui caractérise la famille haïtienne, cette famille entretenue par le choc des croyances de la civilisation occidentale et de la civilisation africaine ? Qu’est-ce qui constitue cette famille dans son identité propre ?**

Questionnons les faits. Le 4^{ème} recensement général de population et de l’habitat mentionne qu’il y a 50,8% de personnes vivant dans le célibat contre 44,1% de personnes en union. Le problème que nous posons c’est qu’il n’est pas mentionné s’il s’agit d’un célibat actif ou passif. Comment peut-on interpréter ces chiffres ? Ne s’agit-il pas d’un célibat déguisé ? Cette situation de célibat ne recouvre-t-elle aussi la réalité des personnes en union libre ?

Ce recensement avance également qu’il y a 53,1% de personnes dans le plaçage vivant surtout en milieu rural contre 47,9% de mariage surtout en milieu urbain. Pourquoi le plaçage, type d’union le plus répandu, prédomine en milieu rural ? Qu’y a-t-il dans les croyances et les mentalités qui conditionnent ces personnes de la campagne à vivre dans le plaçage ? Quelles croyances et mentalités structurent leur comportement ?

Bijoux (1990) relate que la famille haïtienne se fonde sur une base polygamique qui génère des ménages monoparentaux. La loi, en Haïti ne consacre pas la polygamie. Par contre, le plaçage est reconnu par un contrat coutumier qui considère l’homme et la femme comme mari et femme. Signalons que dans la société haïtienne, l’usage de la polygamie recouvre certaine spécificité qui mérite d’être mentionnée. La polygamie comporte deux dimensions : polygynie et polyandrie. La polygynie est le fait qu’un homme ait plusieurs femmes. Tandis que la polyandrie est une situation de fait où une femme a plusieurs hommes. Mentionnons que l’usage matrimonial le plus courant en Haïti, ne serait-ce que du fait qu’il est socialement accepté, est la polygynie. C’est ce qui explique que dans la majorité des familles haïtiennes monoparentales les mères élèvent leurs enfants toutes seules.

7.1.4 Relations familiales entre les membres de la famille.

Dans la structure familiale haïtienne, les enfants : garçon ou fille entretiennent avec leur mère une relation d'attachement particulière (Bijoux, 1990). Tandis qu'avec leur père, ils développent une relation plutôt superficielle, colorée par la peur, la méfiance et la rébellion. Par ailleurs, dans la maisonnée, les relations qu'entretiennent les conjoints, les frères et sœurs de la fratrie sont marquées par une hiérarchie. Les adultes de sexe masculin suivant leur âge font d'abord autorité, ensuite les adultes de sexe féminin. L'enfant, selon sa position dans la fratrie, exerce de l'autorité sur les plus jeunes. Par ailleurs, dans la famille haïtienne, les garçons reçoivent une éducation différente des filles. Les garçons jouissent de certains privilèges surtout dans l'apprentissage sportif et récréationnel où ils partagent des activités avec des adultes souvent de même sexe.

7.2 Culture haïtienne

7.2.1 Référents culturels haïtiens

Houtart & Rémy (1997, p.2) dans leur étude portant sur les mentalités face aux réalités économiques, sociales et politiques, considèrent les référents culturels comme étant « l'ensemble des représentations que les humains se font dans la pensée de leur rapport à la nature et de leurs rapports entre eux ». De leur point de vue, les référents culturels ne se construisent pas de la même façon dans les sociétés traditionnelles et les sociétés industrielles. Les sociétés traditionnelles privilégient la dimension espace. Les hommes, dans ces sociétés, entretiennent un rapport plutôt vertical avec la nature, ils considèrent qu'il existe des divinités qui sont placées au-dessus d'eux. Par contre, dans les sociétés industrielles, les hommes développent un rapport horizontal avec la nature. Ils accordent une place importante à la dimension historique des phénomènes et événements. Ils prennent conscience qu'ils font leur histoire et que celle-ci est à construire.

7.2.2 Divers univers culturels

L'enquête de l'étude réalisée par Houtart et Rémy (1997) a montré que le milieu social de Port-au-Prince se caractérise par trois univers culturels : (1) la culture traditionnelle, (2) la culture de transition, (3) la culture modernisante.

7.2.2.1 Culture traditionnelle

Houtart et Rémy (1997) mentionnent que le terme de culture traditionnelle n'est pas relatif à une question de jugement de valeur. Il est plutôt question des formes de pensée et d'appréhension découlant des rapports à la nature et des rapports sociaux. En fait, dans les sociétés de culture traditionnelle, les individus portent un regard mythique sur les rapports qu'ils entretiennent avec la nature, tout en ignorant la plupart du temps ce qui a trait à la réalité des rapports sociaux. Cette vision accorde une importance considérable à ce qui relève du sacro-saint. Par contre, elle néglige toute perspective historique d'explication des phénomènes. Les catégories de personnes qui partagent cette vision sont surtout ceux qui ont un bas niveau d'éducation regroupant notamment les paysans et les petits commerçants du secteur informel. Plus de la moitié de la population partage cet univers de culture traditionnelle (Houtart et Rémy, 1997).

7.2.2.2 Culture de transition

Le modèle de transition est dans un mouvement qui tend à considérer certains aspects de l'univers de culture traditionnelle faisant une lecture mythique, tout en intégrant certaines dimensions de la perspective historique et scientifique de la nature. Cet univers culturel tente de faire une rupture avec la conception traditionnelle, qui, ne peut être totale dans la mesure où elle ne permet pas la complète séparation entre champs politiques et religieux. Les groupes sociaux qui partagent cette vision sont surtout des ouvriers et des individus appartenant à la classe moyenne. Ce groupe représente à peu près 25% de la population de la ville de Port-au-Prince (Houtart & Rémy, 1997).

7.2.2.3 Culture modernisante

Cet univers culturel s'oppose dans son essence au modèle traditionnel. La culture modernisante s'appuie sur un modèle analytique dans sa représentation du réel. Dans cette perspective, le rapport à la nature est envisagé sous l'angle de phénomènes propres pris dans leur contexte sociohistorique d'apparition. De ce point de vue, la réalité n'est pas toute faite, elle est construite et à construire. Cette vision est partagée par la partie de la population la plus éduquée : les professionnels à statut social les plus élevés : cadres d'ONGs et

d'entreprises du secteur privé et public. Cette catégorie accorde de l'importance aux professions non-manuelles et de l'intérêt considérable à la politique (Houtart & Rémy, 1997).

7.3 Ecole haïtienne et échange culturel

En Haïti, le bidonville est une étape caractéristique de l'urbanisation. Cette étape de changement du rural à l'urbain par le bidonville s'accompagne d'acculturation. La ville, le bidonville, est le lieu de métissage culturel. **La ville partage avec l'école ce lieu de métissage culturel, nous semble-t-il, dans un contexte assez peu différent.** L'école, comme la ville, est le lieu d'un conflit résultant de sa fonction de conservation ou d'enfermement et de sa fonction de rupture ou de dépassement. **« L'école est à la fois, reflet et projet. Elle reflète une société déjà faite dans ses stratifications. Et, en même temps, prépare une société « à-venir » » (Souffrant, 1997, p.52).**

Chapitre 3 : CADRE METHODOLOGIQUE

Nous verrons dans cette partie ces différents points : (1) précision de la question de départ, (2) formulation de l'hypothèse et opérationnalisation des variables, (3) description de la population et échantillonnage, (4) présentation des instruments d'enquête (5) l'étude des résultats, (6) apports et limites de la recherche, (7) conclusion générale.

8. DESCRIPTION DE LA RECHERCHE

8.1 Précision de la question de recherche

Avant même de formuler notre hypothèse de recherche, nous tenons à rappeler la question de départ qui a servi jusqu'alors comme cadre à la construction théorique de notre travail.

En quoi la participation familiale aux activités scolaires peut-elle favoriser une plus forte performance en lecture ?

Nous allons, à côté de la question de départ, poser d'autres questions dans le but d'aboutir à une question précise de recherche.

A présent, nous tenterons de définir notre question de recherche et d'organiser les variables dans les relations qu'elles entretiennent.

Pour éviter toute confusion, nous tenons à poser quelques questions spécifiques pour montrer l'orientation de notre recherche :

La socialisation familiale de l'enfant, à travers la participation familiale aux activités scolaires, prépare-t-elle l'enfant à faire face aux exigences scolaires, aux compétences langagières nécessaires pour avoir une bonne performance en lecture ?

Quel type d'enfants qui ont plus de peine à avoir une bonne performance en lecture ?

Ceux de milieux défavorisés ou favorisés ?

Comment expliquer que certains enfants de familles de catégories socioprofessionnelles défavorisées (ouvriers, employés, petits commerçants, détaillants) n'éprouvent pas de difficultés scolaires dans leur performance en lecture ?

Comment expliquer que certains enfants de familles de catégories socioprofessionnelles favorisées (cadres supérieurs, moyens, employeurs) éprouvent des difficultés scolaires dans leur performance en lecture ?

Pour apporter un peu d'éclairage à notre questionnement, nous allons mentionner sous le vocable participation familiale aux activités scolaires, quelles réalités nous entendons recouvrir. La variable « participation familiale aux activités scolaires » recouvre les multiples manières dont les familles s'engagent et encadrent leurs enfants dans leurs tâches et activités scolaires.

Nous sommes, ainsi, intéressés à comprendre :

Qu'est-ce qui permet effectivement de rendre compte de ce qui dans le milieu familial influence la performance en lecture ?

Comment la participation familiale aux activités scolaires permet-elle la mise en place de mécanisme pouvant favoriser les compétences langagières et culturelles des élèves en 4^{ème} année fondamentale à la base de leur performance en lecture?

8.1.1 Hypothèse de recherche

En regard à nos interrogations, nous formulons, en guise de réponse à notre question de recherche, cette hypothèse: **La participation familiale aux activités scolaires favorise une plus forte performance en lecture des élèves de 4^e année fondamentale. En d'autre terme, plus les familles participent aux activités scolaires de l'élève, plus l'élève a de meilleures performances en lecture.**

8.2 Approche méthodologique de type semi-qualitatif

A travers notre question de recherche nous posons la question du comment. Pour vérifier la relation potentielle entre les deux variables à travers la formulation d'hypothèse, nous adopterons une démarche qui tient compte de l'interaction de divers facteurs. **Notre démarche préconisée vise à comprendre ce phénomène particulier qu'est la performance en lecture des élèves dans le but d'élaborer de nouvelles explications sur le phénomène et d'avancer de nouvelles pistes de recherche sur le sujet.** Cette tentative pour offrir de nouvelles compréhensions du phénomène nécessite des analyses individuelles et comparatives des sujets à l'étude. Pour faire cette analyse, **nous procéderons à une étude multicas** à travers laquelle nous ferons ressortir des éléments comparatifs qui permettront de faire **émerger les convergences et les divergences entre les cas. L'étude multicas** permettra de **faire saisir la complexité et la richesse des divers cas.** L'étude multicas

comme méthodologie de recherche apparaît plus appropriée qu'une simple étude de cas dans la mesure où elle permet de faire **dresser un bilan des convergences et divergences** entre les cas et **de comprendre le phénomène au-delà du cas individuel**.

La présente étude à travers sa démarche cherche à s'inscrire dans une lignée de **recherche de type semi-qualitatif**. Dans une telle recherche, la priorité n'est pas accordée comme en recherche quantitative aux données statistiques et aux analyses qu'elles sous-tendent. Tout au cours de notre démarche, nous tenterons de trouver des représentations parlantes à nos données. Nous ferons une mise en forme parlante de l'ensemble des données recueillies par le moyen de nos instruments de collecte. Au niveau de la collecte des données pour augmenter la validité interne nous avons combiné plusieurs perspectives qui relèvent de la recherche qualitative. Pour cette collecte, nous avons superposé **deux types de triangulation** comme technique de cueillette: **la triangulation des méthodes (test, questionnaire, entretien) et la triangulation des sources (enseignant, directeur de l'école, élèves et famille)** ; ce qui rend plus robuste la collecte des données.

Au cours de l'analyse de nos données, **nous ferons respectivement la description, la comparaison et la corrélation des faits fournis**. Nous adopterons une **stratégie d'analyse à la fois horizontale et verticale**. L'analyse dite horizontale sera centrée sur les cas en faisant ressortir les convergences et les divergences entre eux. Celle dite verticale mettra l'accent sur les variables (dimensions et indicateurs) en cherchant à identifier des zones d'interactions et des relations éventuelles entre les variables. L'une de ces deux types d'analyse sera privilégiée en fonction de la variable (dimension) mise en relation. Par ailleurs, nous constituerons **un cadre de comparaison qui permettra de commenter les relations entre l'hypothèse et les résultats pour ainsi aboutir à une conclusion**.

8.3 Opérationnalisation des variables

Nous allons opérationnaliser les variables qui sont mises en relation dans notre hypothèse de recherche. Il s'agit de la variable indépendante : participation familiale aux activités scolaires, et de la variable dépendante : performance en lecture.

8.3.1 Opérationnalisation de la variable indépendante.

Maintenant, précisons ce que nous entendons par «**participation familiale aux activités scolaires**». Ce vocable recouvre les multiples manières dont les familles s'engagent, encouragent et encadrent leurs enfants dans leurs tâches et activités scolaires et leur apportent du soutien affectif.

Pour ce faire, les variables prendront ces **dimensions suivantes** :

(1) Engagement familial : l'enfant perçoit sa famille comme étant chaleureuse, sensible et engagée auprès de lui dans ses activités scolaires. Toute sorte d'implication de la famille en ce qui a trait à ses obligations vis-à-vis des activités scolaires de l'enfant. Il s'agit du niveau d'intérêts de la famille ainsi que du temps et des ressources qu'elles consacrent à l'enfant.

Indicateurs : les parents (autres membres de la famille) demandent à l'enfant son carnet de leçons pour vérifier s'il a récité (note de l'élève). Ils font étudier l'enfant, l'aide dans ses devoirs.

(2) Encadrement familial : la supervision de la famille par rapport au suivi scolaire et les limites établies par la famille. L'ensemble des mesures prises par la famille afin de connaître les allées et venues de l'enfant pour lui permettre d'acquérir de bonnes habitudes de travail et d'autodiscipline.

Indicateurs : les parents (autres membres de la famille) regardent les carnets de leçons, les cahiers de devoirs quand l'enfant rentre après l'école.

(3) Encouragement à l'autonomie : type de discipline exercée par la famille pouvant favoriser l'individualité de l'enfant, rendre l'enfant responsable vis-à-vis de ses activités scolaires.

Indicateurs : les parents expliquent les leçons et devoirs à l'enfant pour qu'il puisse les réaliser tout seul. Les parents demandent à l'enfant s'il a étudié mais ne lui impose aucune contrainte personnelle. Ils ne font pas le devoir pour l'enfant.

(4) Interactions axées sur le quotidien scolaire entre les membres de la famille et l'enfant : Les activités scolaires à la maison que l'enfant fait avec ses frères et sœurs, ses cousins et cousines. La famille questionne l'enfant à propos de l'école (travaux, résultats d'examen). L'aide apportée par la famille auprès de l'enfant dans ses activités scolaires. La famille aide l'enfant à planifier son temps pour ce qu'il a à faire (devoirs, travail, tâches familiales).

Indicateurs : l'enfant étudie avec une sœur, un frère, un cousin ou une cousine de même classe que lui ou dans une classe supérieure. Il explique aux membres de sa famille ce qu'il comprend dans ses leçons et devoirs. En retour, les membres lui expliquent ce qu'il ne comprend pas. La famille demande à l'enfant s'il a fait ses travaux scolaires.

(5) Communication entre la famille et l'Ecole (direction de l'école) : les membres de la famille rencontrent le personnel de la direction soit dans des réunions formelles de parent soit pour des cas particuliers, ou encore communiquent au téléphone avec le personnel.

Indicateurs : parents signent les bulletins scolaires, participent dans les réunions, rencontrent les membres de la direction.

(6) Communication entre la famille et les enseignants : L'enseignant de la classe dans ses rapports avec les parents de l'enfant informe ces derniers de l'évolution de leur enfant, des problèmes que celui-ci confronte, de l'ensemble de ses difficultés en classe.

Indicateurs : parents demandent aux enseignants si son enfant a des problèmes particuliers, parents téléphonent aux enseignants. Enseignants convoquent les parents, concertent avec eux dans des rencontres.

8.3.2 Opérationnalisation de la variable dépendante : performance en lecture.

Nous tiendrons compte en ce qui a trait à l'opérationnalisation de cette variable aux différentes stratégies qu'utilise l'enfant au cours de sa lecture et de la manière dont il combine ses types de stratégies. Nous avons différencié ces formes de stratégies :

- **Stratégie grapho-phonétique :** utilisation des correspondances graphèmes-phonèmes pour déchiffrer les mots. De coupage du mot en syllabes, déchiffrement des lettres. Capacité de déchiffrement suffisant pour découvrir les mots. Privilégier le

déchiffrage des mots. Utilisation d'indices perceptuels et grapho-phonétique. Maîtrise du code. Absence d'équivalence directe et complète entre les graphèmes et les phonèmes.

Indicateurs :

1) prononciation différente pour une même lettre

exemple : ces chemises de couleur crème ;

2) orthographe différente pour un même son

exemple : [o] : vélo – landau – château ;

3) existence de mots irréguliers

exemple : femme – monsieur – oignon.

- **Stratégie idéo-graphique :** reconnaissance d'emblée et immédiat d'un certain nombre de mot (vocabulaire visuel). Maîtrise de certaines catégories de mot. Rapidité de la lecture en termes de minutage.

Indicateurs : mots de couleur (rouge, vert, bleu), certaines parties du corps (cheveux, yeux, oreilles), quelques vêtements (chandail, pantalon), des adjectifs (grand, petit), des verbes (j'ai, j'étais, j'essaie).

- **Stratégie sémantico-contextuelle :** recours au contexte. Deviner le mot d'après le contexte. Utiliser des indices contextuels avec ou sans combinaison. Prise de conscience des stratégies de sens. C'est ce mot parce qu'il contient telles lettres et puis ça va bien avec la phrase. Qualité de la lecture en termes d'expression.

Indicateurs : dans une phrase en fonction de l'attente et du contexte, l'enfant lit « mache » pour « marche ». Dans la phrase : « les deux lutins dansent ensemble » ; l'enfant dit : « jouent ensemble ». L'enfant bute sur le mot « couchée » ; il lit souche ».L'enfant bute sur le mot « plafond » qu'il essaie de lire « pelvo ». Avec le mot « réveille », il lit « réville ».

8.4 Notre population cible

Notre travail de recherche est réalisé dans deux écoles de la capitale. Pour éviter tout préjudice, nous avons identifié ces deux écoles sous le nom d'**Ecole A** et d'**Ecole B**.

L'Ecole A est une école protestante qui accueille en général les enfants de la classe moyenne supérieure (favorisée) et inférieure (moins favorisée). Tandis que l'Ecole B accueille seulement les enfants de couches populaires défavorisées.

L'Ecole A est une école mixte qui fonctionne en une seule vacation. Elle a une section primaire, une section secondaire et une école professionnelle. Dans cette école, on retrouve quatre salles de 4^e AF. Les salles de classe ont en moyenne 40 élèves. L'Ecole B est une école publique qui fonctionne en deux vacations. Elle a une salle de classe pour chaque année fondamentale. A l'Ecole A, nous avons choisi de travailler dans les quatre 4^e AF dans le but d'avoir une population assez large et représentative. Cependant, nous avons choisi à l'Ecole B, la 4^e AF de la première vacation dans un souci d'avoir une population beaucoup plus homogène en termes d'âge. Notre population est constituée essentiellement des élèves de 8 ans à 14 ans des 4^e AF des deux écoles.

8.4.1 Notre échantillon

Nous avons choisi de prélever nos sujets aléatoirement dans les quatre (4) classes de 4^e AF de l'Ecole A et la classe de 4^e AF de l'Ecole B. Nous n'avons pas fait à priori de considérations portant sur la tranche d'âge dans la mesure où tous les élèves des 4^e AF des deux écoles nous intéressent au même titre. Nous avons choisi 17 élèves dans les quatre 4^e AF de l'Ecole A et nous avons prélevé 9 élèves à l'Ecole B. Ce choix de prélèvement est déterminé en fonction du nombre d'élèves de 4^e AF de l'Ecole A qui nous offre une plus grande représentativité parce que cette école accueille des enfants des classes moyennes supérieures et inférieures. Nous avons choisi 9 élèves à l'Ecole B du fait qu'elle accueille seulement des enfants des couches populaires défavorisées. Nous avons eu, de ce fait, un échantillon plus représentatif et significatif de notre population.

8.5 L'instrument de collecte d'informations

Dans le cadre de cette recherche, nous avons passé un test de lecture standardisé auprès des 26 élèves de notre échantillon. Après analyse et examination du test de lecture, nous avons choisi 6 (soit 3 garçons, 3 filles) de nos 26 élèves en fonction de leur performance en lecture et de la catégorie socioprofessionnelle des parents dans le but de faire

une étude multicas. Pour recueillir les données pertinentes et significatives concernant nos 6 sujets à l'étude, nous avons utilisé un questionnaire et fait des entretiens semi-directifs. Le questionnaire est administré aux parents des élèves. Nous avons eu un entretien avec les élèves, l'enseignant de leur classe et un autre avec la directrice.

8.5.1 Procédure de passation

Pour mesurer la performance en lecture des élèves nous les avons fait passer le test de lecture orale de l'Institut Supérieur de Pédagogie du HAINAULT MORLANWELZ². Il nous a fallu deux jours dans chacune des deux écoles pour administrer le test. Au moment de l'administration du test, les directrices des deux écoles nous ont réservé un bureau dans la direction de l'école. La collaboration des directrices nous a permis d'examiner chaque élève un par un dans un endroit distinct de la salle de classe. A l'Ecole A, la directrice s'est elle-même déplacée pour nous amener les élèves. A l'Ecole B, nous nous sommes déplacés pour avoir les élèves à tester. Au moment de l'administration, nous avons remis à chaque élève pris individuellement un livret portant le texte écrit. Nous leur avons dit la consigne : « Tu vois ce petit texte très facile ? Installe-toi bien et lis cette histoire de ton mieux, sans perdre de temps³ ». Au cours de la passation, nous avons eu un chronomètre qui permet de minuter le temps pris par chaque élève. Par la suite, nous avons noté les résultats de chacun sur la feuille de notation pour apprécier leur performance

Nous avons administré un questionnaire aux parents des élèves. Nous avons accompagné au moment de la passation les parents de l'Ecole parce qu'ils ont en général des difficultés à remplir le questionnaire. Nous avons suivi les mêmes procédures pour les entretiens auprès des enseignantes et directrices. Sauf dans un cas où nous avons eu des entretiens supplémentaires avec un censeur de l'Ecole B.

² Le test de lecture orale se trouve en annexe du présent travail.

³ Cette consigne est traduite en créole en fonction du besoin de l'élève selon l'école. La traduction est la suivante : « ou wè sa ki ekri nan ti liv sa, li fasil ? Mete ou alèz, chita la epi li istwa a jan ou ka fè li pi byen an, pa pèdi tan ».

8.5.2 Mode de recrutement des cas à l'étude

Nous avons choisi les sujets de notre étude sur la base de leur performance en lecture et en fonction de la profession de leur parent. Nous avons constitué parmi les 26 élèves testés deux groupes de sujets. Un groupe de trois sujets ayant une forte performance en lecture, et un autre groupe de trois de faible performance en lecture par rapport à leur école respective : **Ecole A** et **Ecole B**. Pour catégoriser nos groupes nous avons maximisé les différences entre groupes et minimisé les différences à l'intérieur du groupe. Cette technique contrastée nous permet de faire un positionnement polarisé. A travers ce positionnement, tous les sujets que leurs caractéristiques placent en position intermédiaire sont exclus.

9. PRESENTATION DES DONNEES DE L'ANALYSE.

9.1 Choix des élèves pour l'étude multicas

Nous avons choisi nos élèves en tenant compte de la performance en lecture. En nous référant au tableau¹, nous avons identifié trois (3) élèves de l'**Ecole² A** ayant les plus faibles performances. Ces élèves sont respectivement: **H7** avec un indice de lecture de 70, **S10** avec 85 comme indice de lecture et **L8** d'un indice de 91. Nous devons souligner pour éviter toute confusion que ces faibles performances sont celles des élèves de l'**Ecole A** entre eux. Nous retrouvons de plus faibles performances, mais elles sont celles des élèves de l'**Ecole B**.

Nous avons choisi aussi trois (3) élèves de l'**Ecole B** réalisant eux au contraire les plus fortes performances. Ce sont : **F24** d'un indice de lecture de 98, **J25** avec 95 comme indice et **S26** d'un indice de 92. Comme pour le précédent cas, ces indices sont ceux comparés seulement entre les élèves de l'**Ecole B**. Ce sont-là les deux groupes, chacun comportant trois sujets, que nous avons constitués sur la base de la performance en lecture. Nous avons jusque-là les données relatives aux performances en lecture des élèves. Maintenant, nous allons présenter les six (6) élèves de notre étude.

¹ Le tableau est en annexe.

² Nous avons identifié chaque élève par l'initiale de leur prénom accompagné d'un numéro en fonction de leur position. Cette identification permet de cacher l'identité du sujet. Elle est utilisée pour éviter tout préjudice susceptible d'être causé. Nous avons recodé le nom de chaque élève pour l'étude multicas. On a à présent les élèves : H7, L8, S10 qui deviennent H2, L1, S3 pour l'école A et F24, J25, S26 deviennent F4, J5, S6 pour l'école B.

9.2 Présentation des élèves de l'étude multicas

Dans le cadre de cette étude, nous présenterons les élèves sans nous attarder à la spécificité de chaque individu. Nous mettrons plutôt l'emphase sur les traits communs des élèves dans le but de découvrir les convergences et divergences entre les cas tout en visant l'analyse des particularités de chacun des cas.

Pour faire émerger les convergences et divergences, nous regrouperons les cas en fonction des traits communs qu'ils présentent. Nous présenterons les cas par école (A et B) à travers le tableau suivant :

Tableau 1 : Eléments comparatifs des deux catégories d'élèves selon leur profil et la situation de leur famille.

Ecole A			Ecole B		
L1	H2	S3	F4	J5	S6
Profession/ Père et mère	Type de famille	Temps à la maison/ hors de la maison	Profession/ Père et mère	Type de famille	Temps à la maison/ hors de la maison
<ul style="list-style-type: none"> Technicien en laboratoire Normalienne 	Famille quasi-nucléaire : présence d'une marraine et d'un cousin	Père : absent (à l'étranger) Mère : 5 h hors de la maison. Marraine passe plus de temps à la maison	<ul style="list-style-type: none"> Agent de sécurité Fleuriste 	Famille élargie : présence d'une tante, une grand-mère et une cousine	Père : présent chaque samedi. Mère passe souvent à la maison. Tante, grand-mère et cousine passent beaucoup de temps à la maison
<ul style="list-style-type: none"> Comptable Ingénieur 	Famille nucléaire	Père : 11 h hors de la maison. Mère : 10 h hors de la maison.	<ul style="list-style-type: none"> Petit commerçant (radio et autres) Petit commerçant (vêtement, habit) 	Famille élargie : tante, deux grandes sœurs et un cousin	Mère : passe beaucoup de temps dans la rue. Tante, grandes sœurs et cousin passent presque toute la journée à la maison
<ul style="list-style-type: none"> Avocat Jardinière 	Famille quasi nucléaire : présence seulement d'une marraine	Père : absent durant la semaine (à la maison samedi et dimanche). Mère : 9 h hors de la maison	<ul style="list-style-type: none"> Travailleur dans un hôtel Petit commerçant (pain à mamba) 	Famille très élargie : plusieurs tantes et oncles, plusieurs cousins et cousines	Père : 8 h au travail. Plusieurs tantes et oncles, plusieurs cousins et cousines sont très présents à la maison.

9.3 Données de l'analyse du questionnaire des parents

Nous avons choisi d'analyser le corpus relatif au questionnaire d'enquête à travers la technique d'analyse du contenu (Bardin, 1977)¹. Voici les données d'analyse de l'ensemble des questionnaires.

9.3.1 Données d'analyse du questionnaire du Père de l'élève S3

L'analyse des relations existant entre les propositions permet de déceler le mode de raisonnement présent dans le discours. Nous avons constaté grâce à notre grille d'analyse que le sujet s'investit fortement dans son discours et utilise beaucoup d'alibis, d'interpolations et de récurrences. Nous considérons son discours (réponses au questionnaire) comme unité de base pour l'interprétation après analyse. Deux éléments de l'analyse méritent que nous nous arrêtons là-dessus pour l'interpréter : (1) son très fort lyrisme, (2) ses fortes interpolations. Ces éléments d'analyse nous autorisent à dire que le sujet veut justifier le comportement qu'il prétend avoir. Son engagement n'est pas assez fort comme il le prétend et son discours laisse transparaître son souci de justification du fait de la place du tiers, de l'effet de désirabilité sociale. Ces éléments atypiques : (1) fortes récurrences et (2) forte présence d'interpolations indiquent le mode de raisonnement présent dans son discours. Le sujet insiste sur des termes pour se convaincre et nous convaincre de sa bonne volonté en ce qui a trait aux activités scolaires de son enfant. Les alibis viennent corroborer ses tentatives de justification du fait des activités scolaires des nombreux lieux communs identifiés dans son discours. Ces éléments d'analyse sus-mentionnés montrent à travers les thèmes abordés les tensions, détentes, contrôles, contradictions, conflits qui animent et structurent son discours.

Cette interprétation nous permettra d'apprécier le degré de participation de ce parent aux activités scolaires de son enfant au moyen des indicateurs correspondants :

- Très faible engagement réel dans les activités scolaires.
- Très faible encadrement (supervision) du père.

¹ Nous trouverons les détails relatifs à l'analyse des questionnaires en annexe du travail. Les éléments qui permettent cette analyse sont aussi présentés en annexe.

9.3.2 Données d'analyse du questionnaire de la mère de l'élève S3

Notre grille d'analyse est constituée d'une grille de catégories projetée sur les contenus des questionnaires. Nous tiendrons compte dans notre interprétation de la dynamique et de l'organisation de l'ensemble des discours du sujet considérés comme données comparables. Le contenu de ce questionnaire est étudié comme une totalité organisée et singulière.

Nous procéderons par analyse des éléments stylistiques et atypiques du discours. D'une part, nous avons constaté à travers son discours une forte présence d'interpolations et de sobriété (engagement), et une très forte présence de lyrisme. Qu'est-ce qui explique cette organisation ?

Son niveau d'engagement est assez fort. Son implication dans les activités scolaires est un indice significatif (elle donne des leçons à son fils). Ses énoncés montrent son très fort degré d'investissement dans la façon dont elle structure son discours. Ses interpolations traduisent son désir de se montrer très concernés par les activités scolaires de son enfant. Nous avons relevé des éléments de désirabilité sociale qui teinte son discours.

D'autre part, les éléments atypiques : une forte présence d'alibis et de faibles récurrences nous révèlent que le sujet veut justifier son comportement quoiqu'elle soit assez engagée dans les activités de son fils.

En ce qui a trait au degré de participation de ce parent dans les activités scolaires de son enfant, nous pouvons déduire que nous avons constaté :

- Un engagement moyen dans les activités scolaires.
- Un encadrement moyen de la mère.

En somme, la mère de l'enfant fait preuve d'un niveau de participation moyenne dans les activités scolaires de son fils.

9.3.3 Données d'analyse du questionnaire du père et de la mère de L1

Nous avons constaté (1) un très faible engagement et (2) un très faible lyrisme comme éléments d'analyse qui informent sur le niveau d'engagement. En fonction de ces deux éléments, nous sommes amenés à dire qu'on est en présence :

- D'un très faible niveau d'engagement familial.

Les éléments suivants : (1) une forte présence d'interpolations et d'alibis (2) et une forte présence de récurrences nous autorisent à avancer que c'est un discours socialisé à travers lequel le sujet veut faire croire qu'il encadre fortement son enfant. Notre analyse de ce discours laisse plutôt entrevoir :

Un faible encadrement familial.

9.3.4 Données d'analyse du questionnaire de la mère de H2

(1) un très faible engagement réel, et (2) une Absence de lyrisme sont des éléments indiquant :

- un très faible niveau d'engagement familial.

(1) une très forte présence d'interpolations et d'alibis (2), une forte présence de récurrences sont des éléments qui montrent que le sujet veut justifier à travers son mode de raisonnement le comportement qu'il prétend adopter. Ce qui autorise à avancer que :

- il encadre faiblement son enfant dans ses activités scolaires.

9.3.5 Données d'analyse du questionnaire du père de H2

Ces éléments d'analyse : (1) un très faible engagement réel, (2) un très faible lyrisme sont indicateurs de :

- Un très faible niveau d'engagement familial.

L'analyse de ces trois éléments : (1) une forte présence d'interpolations et d'alibis (2) une forte présence de récurrences nous amène à avancer que son discours est structuré d'éléments qui relèvent d'effet de désirabilité sociale ; et que le sujet veut justifier son comportement. Par conséquent, nous constatons :

- Son faible niveau d'encadrement.

9.3.6 Données d'analyse du questionnaire de la mère de F4

Ces deux éléments d'analyse : (1) un fort engagement, (2) un fort lyrisme montrent que le sujet a :

- Un fort niveau d'engagement.

L'analyse de ces trois éléments : (1) un très faible présence de litanies, (2) un très faible présence d'interpolations et d'alibis, (3) une très faible présence de récurrences nous permet d'avancer que son discours ne subit pas trop d'effet de désirabilité sociale en ce qu'il ne tente pas de porter trop de justification à ses comportements. Nous sommes, ainsi, amenés que :

- le sujet encadre fortement son enfant dans ses activités scolaires.

9.3.7 Données d'analyse du questionnaire du frère de J5

Quand on est en présence d'un (1) fort engagement et d'un (2) fort lyrisme nous déduisons que :

- le sujet a un fort niveau d'engagement.

Lorsque nous avons (1) une très faible présence de litanies, (2) une faible présence d'interpolations et d'alibis, (3) une faible présence de récurrences, nous essayons de comprendre que le sujet dans son discours n'utilise pas d'argument pour se convaincre et convaincre le lecteur. Le sujet paraît plutôt authentique dans ce qu'il avance comme activités entreprises. Ce qui nous pousse à dire que :

- il encadre fortement son enfant.

9.3.8 Données d'analyse du questionnaire de la tante de S6

En présence de ces éléments (1) un fort engagement, (2) un très fort lyrisme, nous pouvons avancer que :

- le sujet s'engage très fortement dans les activités de son enfant.

L'analyse de ces points : (1) une très faible présence de litanies, (2) une très faible présence d'interpolations et d'alibis, (3) une très faible présence de récurrences nous permet d'avancer que l'explication fournie par le sujet n'a pas comme visée de convaincre le lecteur pour justifier son comportement. Ainsi, nous pouvons dire que :

- le sujet encadre très fortement son enfant.

10. ETUDES DES RESULTATS

Pour cette partie, nous étudierons nos résultats relatifs aux variables et indicateurs de notre question de recherche. L'interprétation de nos résultats nous permettra de répondre à notre question de recherche pour pouvoir infirmer ou confirmer notre hypothèse.

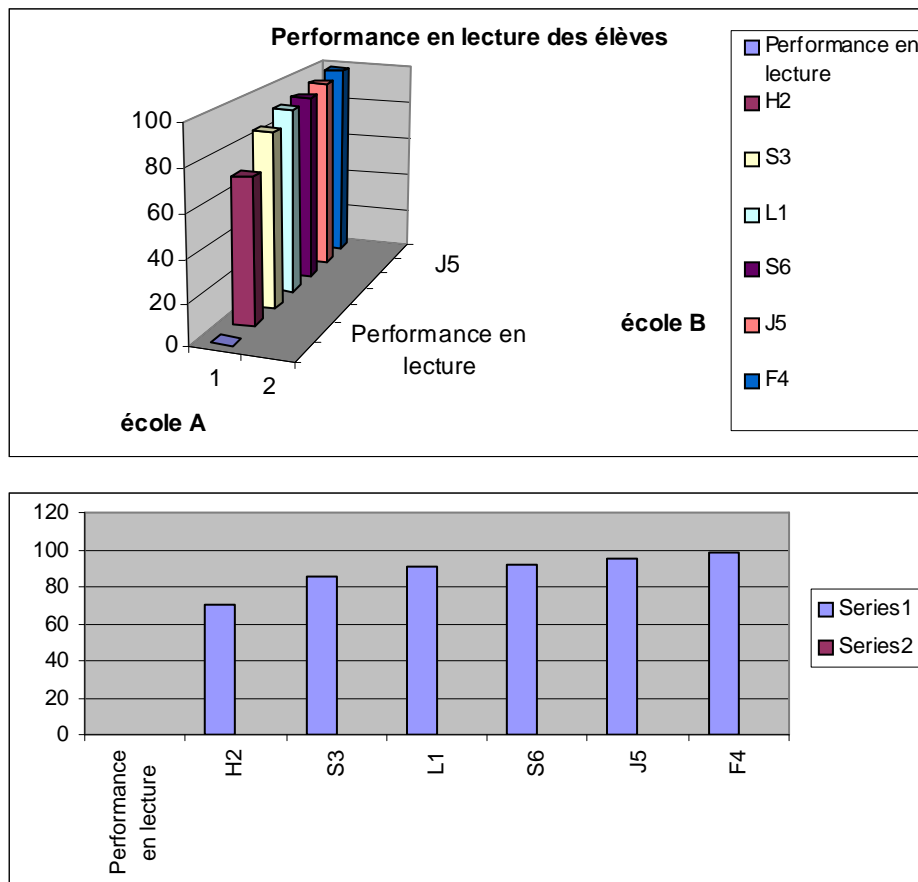
Nous présenterons : (1) les comparaisons intergroupes des performances en lecture, (2) les comparaisons intergroupes pour le degré de participation familiale aux activités scolaires, (3) les liens entre les performances en lecture et le degré de participation et (4) les comparaisons de nos résultats de recherche.

10.1 Comparaisons intra-groupes et intergroupes des performances en lecture

Nous cherchons à comprendre quelles sont les variables pertinentes qui pourraient influencer les performances en lecture ? Quels sont les éléments comparatifs des sujets à la base de cette performance qui pourraient permettre de faire émerger les convergences et les divergences entre les cas ?

Pour ce faire, nous allons insister sur les indicateurs jugés discriminants par les analyses à travers nos figures.

Figure 1: comparaison des performances pour l'école A et B selon l'indice de lecture de l'élève.



10.2 Différences intergroupes entre l'école A et l'école B.

Nous ne nous attarderons pas sur les performances en elles-mêmes mais nous chercherons plutôt à comprendre la nature de ces différences de performance dans notre analyse. Rappelons que pour catégoriser nos deux groupes de trois (3), nous avons maximisé les différences intergroupes et minimisé les différences intragroupes. Nous avons, pour ce faire, tenu compte de la catégorie socioprofessionnelle des parents. Nous avons choisi de comparer les meilleures performances des élèves de l'école B qui sont, pour la plupart, des enfants de parents petits commerçants avec les faibles performances des élèves de l'école qui sont, eux, de parents cadres de profession libérale. Nous ne cherchons pas à comparer les meilleures performances entre elles, ni non plus les plus faibles. Nous cherchons à comprendre ce que les parents et le reste de la famille peuvent apporter en termes de participation qui rendrait les élèves plus ou moins performants. Nous insisterons sur les indicateurs jugés discriminants qui permettraient de différencier de manière significative les performances des deux types de groupe.

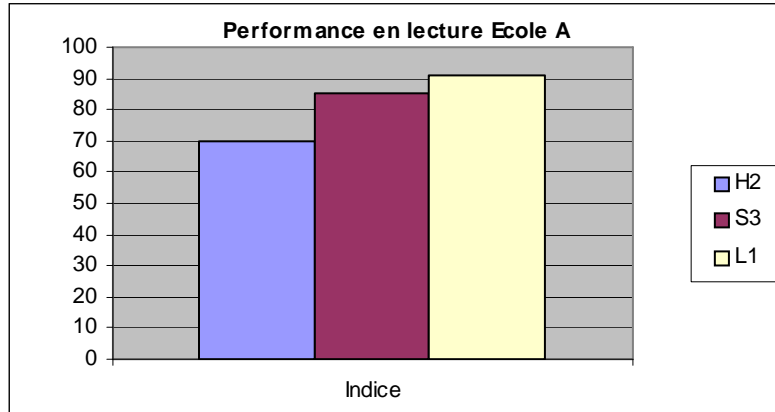
Quels sont donc ces indicateurs pertinents? Nous avons constaté, nous référant au tableau¹ 2 et 3, que les élèves : **L1, H2, S3** sont de parents cadres de profession libérale, vivent en famille quasi-nucléaire, et leurs parents passent peu de temps à la maison. Contrairement aux élèves : **F4, J5 et S6** qui sont de parents petits commerçants, qui vivent en famille élargie et leurs parents (ou le reste de la famille) passent plus de temps à la maison.

10.2.1 Comparaisons à l'intérieur de l'école A

H2 est l'élève de l'école A qui a la plus faible performance. Il a 70 comme indice de lecture. Selon les données, cet enfant est d'une famille nucléaire. Son père passe 11 heures de temps hors de la maison. Sa mère, quant à elle, passe 10 h loin du toit familial. Ces éléments caractéristiques de la famille de **H2** peuvent être associés à la faible performance de l'enfant. Toutefois, il faudrait comparer ces données à celles des deux autres élèves de la même école pour en tirer des conclusions valables.

¹ Les tableaux 2 et 3 sont ceux qui présentent les données relatives aux catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves.

Figure 2: comparaison des performances pour l'école A selon l'indice de lecture de l'élève.



S3 vient donc tout de suite après **H2** en termes de faible performance avec un indice de 85. Sa famille est quasi-nucléaire. Son père est absent durant la semaine, il n'est présent que samedi et dimanche. Sa mère, elle, passe 9 heures hors de la maison. La taille de la famille de **S3** est légèrement plus grande que celle de la famille de **H2**. Il y a la présence de la marraine de l'enfant. Est-ce que c'est cette présence qui explique cet écart de performance ?

Enfin, vient **L1** qui accuse un indice de 91. Il vit comme **S3** en famille quasi-nucléaire. Son père ne vit pas en Haïti. Mais, sa mère passe seulement 5 heures hors de la maison et sa marraine passe presque toute la journée avec lui. Nous avons constaté que plus la famille est nombreuse et plus les parents (ou un autre membre de la famille) passent plus de temps à la maison, plus les performances de **L1**, **H2** et **S3** s'améliorent. Nous avons ainsi constaté que non seulement la présence des parents (ou tout autre membre de la famille) est un indicateur déterminant mais aussi le nombre des membres de la famille. Malgré le niveau d'étude plus ou moins élevé des parents de ces enfants, ils accusent un faible niveau de performance du fait d'une faible présence des parents.

Les éléments comparatifs des caractéristiques des familles qui nous intéressent ici sont : (1) la structure familiale (famille nucléaire, élargie, bi ou mono-parentale), (2) la taille de la famille (nombre d'enfants de la famille), (3) le type de travail (travail à l'extérieur). Nous n'avons pas pourtant accordé trop d'importance à la profession des parents qui est

associé à leur scolarité. Nous avons constaté que plus la taille de la famille est grande, plus les parents sont disponibles à la maison, plus les élèves sont performants.

10.2.2 Comparaisons à l'intérieur de l'école B

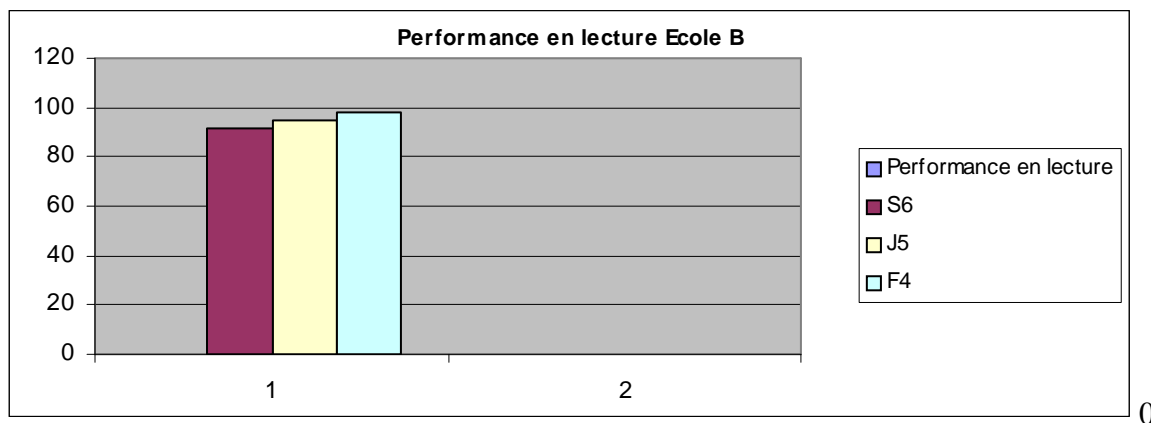
Qu'est-ce qui se passe dans l'autre groupe ? Quelle est la tendance ?

F4 est l'enfant d'un agent de sécurité et d'une fleuriste. **F4** partage avec **K5** la plus meilleure performance d'un indice de 98. Son père est présent seulement les jours de samedi. Sa mère, quant à elle, passe souvent à la maison. Sa tante, sa grand-mère et sa cousine habitent dans la maison et passent beaucoup de temps à la maison.

Ensuite, vient **J5** enfant d'un petit commerçant (vente d'appareils électroniques) et d'un petit commerçant (vente d'habit). Elle a 95 comme indice. Sa mère passe beaucoup de temps dans la rue. Mais, sa tante, ses grandes sœurs, et cousins passent presque toute la journée à la maison.

S6 a son père qui travaille dans un hôtel et sa mère est petit commerçant (vente de pain beurrée). Son indice est de 92. Son père passe 8 heures au travail. Mais ses nombreux oncles et tantes, cousins et cousines sont souvent présents à la maison.

Figure 3: comparaison des performances pour l'école B selon l'indice de lecture de l'élève.



Nous avons constaté que ces élèves, ayant de plus fortes performances que le groupe précédent, ont plus une forte présence des parents ou d'autres membres de la famille à la maison. **F4** qui a la plus forte performance bénéficie non seulement du temps de sa famille

élargie pour l'encadrement mais de deux parents (Agent de sécurité et fleuriste) qui ont un niveau d'étude plus élevé que ceux des deux autres parents des élèves **J5** et **S6**.

La structure familiale, la taille de la famille, le type de travail sont des éléments importants pour nos comparaisons comme c'était le cas pour l'école A. La différence entre les élèves de ce groupe n'est pas non plus significative. Nous avons remarqué que pour ce groupe, plus la famille élargie a des membres ayant un niveau plus élevé de scolarité plus les élèves sont performants.

10.3 Comparaisons entre l'école A et l'école B.

La différence entre les deux groupes d'élèves est significative. Cette différence se porte sur ces facteurs : (1) structure familiale, (2) taille de la famille, (3) type de travail des parents. Nous devons mentionner que ces trois (3) points ont des relations d'interdépendance et qu'ils relèvent des caractéristiques familiales.

(1) Structure familiale

Pour l'école A, nous avons vu qu'il s'agit d'enfants de famille nucléaire et quasi-nucléaire. Contrairement à l'école B où les enfants sont de familles élargie.

(2) Taille de la famille

La taille de la famille des élèves de l'école B est en général plus grande que celle de l'école A. Ce qui explique cette différence de taille est le fait que les enfants de l'école A appartiennent à des familles nucléaires tandis que ceux de l'école B à des familles élargies.

3) Type de travail des parents

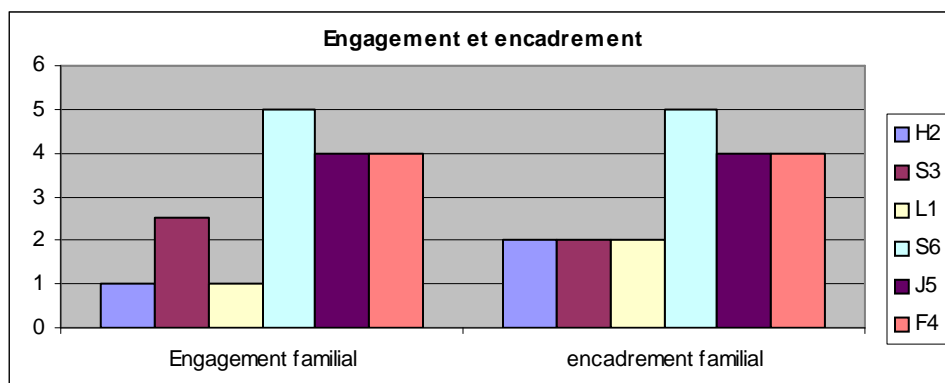
Les parents des élèves de l'école A sont des cadres de profession libérale qui travaillent à l'extérieur. Ce sont en général des parents qui ont moins de temps disponibles pour leur enfant. Ils ont moins de temps que les parents de l'école B à s'investir dans le suivi scolaire de leur enfant. Pourtant, les parents des élèves de l'école B sont en général de petits commerçants. Ils sont plus souvent à la maison que les parents des élèves de l'école A. En plus, ils ont l'aide et le soutien d'autres membres de la famille.

10.3.1 Comparaisons intergroupes pour ces deux (2) dimensions de la variable : engagement familial et encadrement familial.

Rappelons que cette partie qui porte sur l'interprétation de la grille d'analyse du questionnaire administré aux parents a pour but d'analyser seulement deux dimensions de notre variable indépendante : (1) le niveau d'engagement familial et (2) le niveau d'encadrement familial. Comme il s'agit d'une analyse qualitative très fine portant sur le contenu des énoncés de notre questionnaire, nous ne pouvons pas nous permettre d'analyser un très grand nombre de séquences et nous attarder sur certains détails qui risquent de rendre notre interprétation confuse. Pour cela, nous présenterons brièvement les éléments d'analyse permettant d'apprécier le niveau de participation (niveau d'engagement et d'encadrement) de ces parents et familles aux activités scolaires de leur enfant.

Pour comparer le degré de participation entre les familles, nous avons utilisé l'échelle suivante : (1) très faible, (2) faible, (3) moyen (4) fort, (5) très fort. La figure suivante présente l'ensemble des résultats relatifs à ces deux dimensions de la variable : **engagement familial et encadrement familial**.

Figure 4: comparaison du niveau d'engagement et d'encadrement des familles des deux écoles.



10.3.1.1 Lien entre performance en lecture et engagement/ encadrement familial pour l'élève H2.

L'analyse du questionnaire des deux parents de H2 indique :

- (1) un très faible niveau d'engagement et

- (2) un faible niveau d'encadrement dans les activités scolaires.

Selon l'analyse des questionnaires du père et de la mère de H2, les parents de celui-ci ont un très faible niveau d'engagement et un faible niveau d'encadrement dans le suivi scolaire de leur enfant. Ces résultats de l'analyse concordent avec les données relatives aux caractéristiques familiales de l'enfant. Rappelons que H2 a 70 comme indice. En termes de qualité de la lecture, il a fait une lecture très fautive. Et il est d'une rapidité moyenne. En ce qui a trait à l'appréciation qualitative de sa lecture, il a fait une lecture très laborieuse. Les résultats concernant le faible niveau d'engagement et d'encadrement des parents de H2 peuvent expliquer en partie le faible niveau de performance de celui-ci.

10.3.1.2 Lien entre performance en lecture et engagement/ encadrement familial pour l'élève S3

La grille d'analyse du questionnaire du père de **S3** révèle que celui-ci a :

- un très faible niveau d'engagement et
- un très faible niveau d'encadrement dans les activités scolaires de son enfant.

La grille d'analyse de la mère de **S3** montre que la mère de cette dernière a :

- un niveau moyen d'engagement et
- un niveau moyen d'encadrement dans les activités scolaires de son enfant.

S3 partage presque les mêmes caractéristiques familiales que H2. Mais, S3 a un indice de lecture de 85 qui est plus élevé que celui de H2. Sa lecture est moins fautive que celle de H2. Pourtant, il est moins rapide dans sa lecture que H2. En termes d'appréciation qualitative, il a fait une lecture syllabique. Ses différences de performances sont peut être dues au niveau d'engagement et d'encadrement. Car, comme nous pouvons le constater, la mère de S3 a un niveau d'engagement et d'encadrement moyen tandis que celle de H2 a un faible niveau d'engagement et d'encadrement.

10.3.1.3 Lien entre performance en lecture et engagement/ encadrement familial pour l'élève L1

L'analyse du questionnaire de la mère et du père de L1 nous permet de dire que ces parents ont :

- un très faible niveau d'engagement et

- un faible niveau d'encadrement dans les activités scolaires de leur enfant.

L1 partage aussi presque les mêmes caractéristiques familiales que les deux premiers élèves : S3 et H2. Il a un indice de lecture de 91 légèrement plus élevé que ses pairs de l'école A. Sa lecture est aussi fautive et lente que celle de S3. Sa lecture est très laborieuse comme celle de H2. Sa performance n'est pas significativement différente de celle de ces pairs : H2 et S3. Il est évident, comme pour les autres, que sa performance est en relation avec le faible niveau d'engagement et d'encadrement de ces parents.

10.3.1.4 Lien entre performance en lecture et engagement/ encadrement familial pour l'élève F4

Selon l'analyse, la mère de F4 fait preuve de :

- un fort niveau d'engagement et
- un fort niveau d'encadrement dans le suivi scolaire de son enfant.

F4 vit dans une structure familiale de type élargi. Sa famille n'a pas les mêmes caractéristiques que celles des enfants de l'école A. Les élèves de l'école A vivaient dans des familles de type nucléaire. F4 a 98 comme indice de lecture. C'est l'une des deux meilleures performances. En termes de qualité, c'est une lecture sûre et expressive. Les données de l'analyse indiquent que sa mère manifeste un fort niveau d'engagement et d'encadrement dans le suivi scolaire de cet enfant. Nous observons, de ce fait, une corrélation positive entre la forte performance de l'enfant et ce fort niveau d'engagement et d'encadrement de sa mère.

10.3.1.5 Lien entre performance en lecture et engagement/ encadrement familial pour l'élève J5

Le frère de J5, selon l'analyse, présente:

- un fort niveau d'engagement et
- un fort niveau d'encadrement dans les suivis scolaires de sa petite soeur.

J5 vit en famille élargie comme F4. C'est son frère qui a répondu au questionnaire. Cet enfant a 95 d'indice de lecture. La qualité de sa lecture est moyenne. Mais, elle a fait une lecture nuancée. Comme pour l'autre élève F4, nous constatons une association entre sa performance et le niveau d'engagement et d'encadrement de sa famille.

10.3.1.6 Lien entre performance en lecture et engagement/ encadrement familial pour l'élève S6

D'après les données, la tante de S6 a:

- un très fort niveau d'engagement et
- un très fort niveau d'encadrement dans les activités scolaires de sa nièce.

C'est un enfant qui vit dans une famille élargie comme ses pairs de l'école B. S6 est d'un indice de 92. Sa qualité de lecture est moyenne. Pourtant, elle lit de manière nuancée comme J5. Le lien entre sa performance en lecture et le niveau d'engagement et d'encadrement de sa famille n'est pas aussi évident comme pour les deux (2) cas précédent : F4 et J5. Ce très fort niveau d'implication de sa famille devrait l'amener à avoir peut être une performance plus élevée. Nous devrions, nous semble-t-il, aller chercher aussi dans les autres dimensions de la variable « participation familiale » pour comprendre son résultat dans l'ensemble.

10.3.1.7 Discussion sur les liens entre performance en lecture et engagement/ encadrement familial concernant les deux groupes.

Pour éviter d'aller dans les sens et les catégories fourre-tout, il importe de préciser les paramètres et facteurs qui peuvent expliquer le lien entre les performances en lecture des élèves et le niveau d'engagement et d'encadrement des familles. Rappelons encore une fois les paramètres sur lesquels nous nous sommes appuyés pour expliquer cette corrélation. Il s'agit de : (1) la structure familiale, (2) la taille de la famille, et (3) le type de travail des parents. Nous devons souligner que ces variables servent de variables de contrôles. Ce sont des variables qui sont considérés comme des sources d'influence à la variable indépendante : « participation familiale ». Elles ne sont pas sans conséquences sur le mode d'implication des familles dans le suivi scolaire de leur enfant. Les oublier en ne tenant pas compte de leur influence risquerait que notre analyse soit biaisée.

Comme nous pouvons le constater selon les données, les deux groupes d'élèves vivent dans des structures familiales différentes. Les élèves de l'école A vivent en famille nucléaire tandis que ceux de l'école B vivent en famille élargie. Cette différence au niveau des structures familiales affecte également la taille des familles. Par conséquent, la taille de la famille des élèves de l'école B est, en général, plus grande que celle des élèves de l'école A.

nous constatons aussi cette divergence au niveau du type de travail des parents. Nous avons remarqué une convergence des résultats à l'intérieur du même groupe et une divergence quand les groupes sont différents. Il revient alors de discuter les points de convergences et de divergences.

Nous avons vu que les parents des élèves de l'école A quoiqu'ils soient des cadres de profession libérale ne s'engagent pas et n'encadrent pas assez leur enfant pour qu'ils soient plus performants. Ils n'ont pas assez de temps disponibles à cause de leur travail pour assurer le suivi scolaire de leur enfant. Ce manque de participation est dû à l'occupation professionnelle des parents. Dans ce contexte, leur travail sert d'obstacles à la participation. Nous avons constaté à ce sujet que les faibles performances des élèves de l'école A sont associées à un faible niveau d'engagement et d'encadrement de leur parent.

Les familles des élèves de l'école B sont dans des conditions socio-économiques modestes. Ces élèves : F4, J5, S6 sont issus de familles défavorisées à faible revenu et faible niveau de scolarité. Ils sont en général plus à risque de présenter une faible performance. Pourtant, ces élèves sont plus performants que leurs pairs. Quelle est l'explication à tout cela. Ils semblent avoir, selon les données de l'analyse, le soutien et l'aide d'autres membres de leur famille dans leur suivi scolaire que leurs pairs n'en jouissent pas. Il semblerait que ces élèves, vu l'importance de la taille de leur famille, ont plus de personnes pour leur venir en aide dans leurs activités scolaires que ceux de famille nucléaire.

Sans nier les impacts négatifs de la pauvreté, du faible niveau de scolarité, il faut considérer d'autres facteurs très importants comme les dynamiques familiales, le soutien dans la famille, la supervision à la maison qui peuvent intervenir pour modifier tout processus entraînant les faibles performances. Quand il y a un manque de cohésion, de soutien dans la famille et un manque de supervision à la maison, nous remarquons que les élèves ont de faibles performances. En d'autres termes, plus les élèves peuvent compter sur le soutien des membres de leur famille en ce qui a trait à leur engagement et encadrement, plus ils sont performants.

Pour éviter toute confusion, nous devons souligner que les caractéristiques et configurations familiales n'ont pas nécessairement d'influences immédiates et directes sur les performances en lecture. Elles servent, certes, de sources d'influences mais ne sont pas des variables qui agissent directement. Cela veut dire tout simplement qu'une famille nucléaire avec des parents qui travaillent à l'extérieur n'a pas obligatoirement des enfants qui ne sont pas encadrés. Et dans l'autre sens, un enfant qui vit en famille élargie avec des membres de cette famille qui lui sont disponibles, ne reçoit pas non plus obligatoirement un encadrement suffisant pour avoir de fortes performances. A côté de ces sources d'influences, il peut exister d'autres.

Nous avons apporté ces précisions parce qu'il ne s'agit pas de parler de n'importe quel type de famille. Nous parlons de la famille haïtienne avec tout ce qu'elle a de particulière qui la caractérise dans sa structure propre. Nous devons prendre en compte, pour cela, l'impact des facteurs contextuels de la famille haïtienne. Rappelons-nous ce qu'explique Bijoux (1990), en Haïti, la structure familiale de type nucléaire n'est pas représentative. Par contre, la famille élargie est représentative de notre population rurale autant qu'urbaine.

Nous devons aussi rappeler le point de vue théorique de Lahire (1998) lorsqu'il avance que les enfants se socialisent en entrant dans des relations spécifiques d'interdépendances avec les membres de leur famille : parents, frères, sœurs, cousins, cousines, oncles et tantes. Il explique plus loin que c'est à travers cette relation que s'acquiert des habitudes langagières et comportementales liées au contexte familial.

10.3.2 Comparaisons pour les dimensions : encouragement à l'autonomie et interactions axées sur le quotidien scolaire.

En partant, nous devons mentionner que ces deux (2) dimensions de la variable entretiennent des liens d'interdépendance entre elles et sont aussi liées aux autres dimensions de la participation familiale aux activités scolaires. Rappelons que l'encouragement à l'autonomie c'est le type de discipline exercée par la famille pouvant favoriser l'individualité de l'enfant et lui rendre responsable vis-à-vis de ses activités scolaires. Les interactions axées

sur le quotidien scolaire entre les membres de la famille et l'enfant concernent les activités scolaires (travaux scolaires, devoirs, résultats d'examen) que l'enfant fait avec ses parents, frères et sœurs, oncles et tantes ou encore cousins et cousines. C'est le rapport au quotidien de l'enfant avec sa famille quand cette dernière lui questionne à propos de ses travaux scolaires.

10.3.2.1 Comparaisons¹ entre l'école A et l'école B.

Nous allons comparer comment les familles des deux écoles encouragent leur enfant à l'autonomie et interagissent avec eux quotidiennement. En nous référant aux tableaux¹ **11** et **12** qui contiennent les données d'analyses, nous poserons les éléments de contenus qui nous servent d'éléments de comparaisons.

10.3.2.1.1 Lien entre performance en lecture et encouragement à l'autonomie/ interactions axées sur le quotidien scolaire pour l'élève H2.

Selon les données de l'entretien, les énoncés relatifs à ces deux (2) dimensions de la variable sont :

- après l'école j'étudie mes leçons seul
- quand j'ai fini d'étudier je donne le livre à mes parents à 4 h
- je fais les maths et la grammaire tout seul.

Notre interprétation résulte de la confrontation de ces points par rapport à l'ensemble des énoncés pris comme une totalité. D'après ces énoncés, nous sommes amenés à dire que les parents de l'enfant ont :

- un niveau moyen d'encouragement à l'autonomie.

Par ailleurs, nous remarquons qu'il n'y a pas beaucoup d'interactions entre les membres de cette famille et l'enfant. Les interactions axées sur le quotidien scolaire ne concernent que les parents de H2. Nous nous appuyons sur ces énoncés :

- Mes parents m'expliquent les devoirs...les deux mon papa, ma maman...

¹ Toutes les données relatives aux quatre (4) dernières dimensions de la variable se trouvent en annexe.

¹ Les tableaux 11 et 12 sont en annexe. Ils contiennent les énoncés des élèves et ceux des enseignants de deux écoles.

- je donne le livre à mes parents ...
- ma mère m'aide le plus à faire mes devoirs.

Après analyse, nous déduisons que :

- les interactions axées sur le quotidien scolaire sont faibles.

Nous nous rappelons que H2 a un faible indice de lecture : 70. Nous allons, plus loin, comparer le lien entre cette faible performance en lecture et ces deux dimensions de la variable.

10.3.2.1.2 Lien entre performance en lecture et encouragement à l'autonomie/ interactions axées sur le quotidien scolaire pour l'élève S3.

Pour cette analyse, nous nous référons à ces contenus d'énoncés :

- quand je n'ai pas compris ma maman m'explique, ma maman me fait étudier...
- j'étudie tout seul...
- Dans mon école je fais mon devoir tout seul
- Je fais aussi mes devoirs avec mes amis
- ... parfois, ma maman me fait lire tout seul,

En fonction des procédés de mise en discours, l'analyse de ces énoncés nous permet de dire que les parents manifestent :

- un fort niveau d'encouragement à l'autonomie.

En observant ces données :

- ma maman et moi font des exercices,
- parfois avec ma maman
- ma maman m'explique
- maman me donne des leçons beaucoup plus souvent chaque lundi
- mon papa fait des exercices.

Cela montre que les interactions scolaires famille-enfant se font uniquement entre la mère et l'enfant. Même quand la mère interagit assez avec son enfant, ce n'est pas suffisant de parler de fortes interactions pour l'ensemble de la famille. On peut en déduire donc que :

- les interactions scolaires famille-enfant sont faibles.

Avec un indice de 85 pour S3 comment pourrions-nous expliquer ce lien avec les résultats de l'analyse. Comme c'est le cas pour H2, les faibles interactions de cette famille sont associées à de faibles performances en lecture.

10.3.2.1.3 Lien entre performance en lecture et encouragement à l'autonomie/ interactions axées sur le quotidien scolaire pour l'élève L1.

Pour L1, nous avons ces données significatives :

- je fais mes devoirs tout seul
- ma marraine et ma mère me disent de faire mes devoirs,

En nous appuyant sur ces éléments d'énoncés, nous pouvons en conclure que la famille de l'enfant fait preuve de:

- un niveau moyen d'encouragement à l'autonomie.

Par ailleurs en ce qui a trait à aux interactions scolaires, nous avons relevé ces points :

- Après l'école j'étudie avec ma marraine
- ma marraine travaille avec moi les maths, l'histoire, la géographie
- je passe beaucoup de temps avec ma mère, ma marraine
- ma marraine et ma mère me disent de faire mes devoirs.

En référence à ces points d'analyse, nous constatons que l'enfant interagit sur son quotidien scolaire non seulement avec sa mère mais aussi avec sa marraine. Nous observons une plus grande interaction. Nous sommes ainsi amenés à affirmer que la famille entretient avec l'enfant de :

- fortes interactions scolaires.

Ces fortes interactions scolaires et ce niveau moyen d'encouragement expliquent, en partie, la meilleure performance de L1 avec un indice de 91 par rapport à ses pairs S3 et H2 qui ont respectivement : 85, 70.

10.3.2.1.4 Lien entre performance en lecture et encouragement à l'autonomie/ interactions axées sur le quotidien scolaire pour l'élève F4.

Pour cet élève, notre analyse tient compte de ces énoncés :

- J'étudie toute seule...
- nous étudions ensemble...

- mes parents m'encouragent à étudier gentiment
- je fais mes devoirs toute seule...
- je lis des livres à la maison... des livres en français, en créole... des livres de ma maman
- Quand ma cousine ne comprend pas je lui explique les leçons

Ces points laissent croire que l'enfant bénéficie d'un assez bon encouragement venant de sa famille. Nous pouvons observer par ces points le haut degré d'autonomie de l'élève. Nous déduisons que l'élève F4 jouit de :

- un fort niveau d'encouragement à l'autonomie.

Pour ce qui concerne les interactions scolaires, voici les données relatives à cet aspect :

- ma tante me donne des leçons au cours de la semaine...
- ma cousine m'aide aussi, nous étudions ensemble...
- ma tante m'explique...elle m'explique les plantes, l'air...
- Ma mère et moi parlons beaucoup
- Elle me demande si j'étudie.

Ces points montrent les différentes interactions entretiennent cet enfant avec ses parents, sa tante, sa cousine. L'élève a plusieurs membres de sa famille qui s'impliquent dans son quotidien scolaire. Nous pouvons en déduire que l'enfant entretient de :

- Fortes interactions scolaires avec sa famille.

Rappelons que F4 a le meilleur score. Elle a 98 comme indice de lecture. Sa forte performance est en association à son fort niveau d'encouragement à l'autonomie et à ses fortes interactions scolaires avec sa famille. En comparant les résultats de F4 avec ceux des élèves de l'école A, nous constatons une différence significative au niveau des relations entre les performances et les encouragements et interactions.

10.3.2.1.5 Lien entre performance en lecture et encouragement à l'autonomie/ interactions axées sur le quotidien scolaire pour l'élève J5.

Concernant l'encouragement à l'autonomie, pour des fins d'analyse, voici les énoncés de J5 :

- quand la maîtresse ne vient pas encore les enfants sur la cour moi et un élève Dasimelette étudie ensemble

Ces données un peu disparates nous indiquent que l'enfant ne jouit pas d'un fort encouragement à l'autonomie venant de sa famille. La famille de l'enfant fait preuve de :

- un faible niveau d'encouragement à l'autonomie.

Les énoncés relatifs aux interactions scolaires sont les suivants :

- ma sœur lit avec moi
- Ma sœur est au Collège Louissaint Legrand, elle est en seconde
- après la classe ma sœur regarde mon carnet de leçons pour voir si l'enseignante a fait la récitation...
- quand je reviens de l'école on ouvre ma valise et on regarde si on n'a pas fait réciter.
- Ma mère fait ça,

L'enfant a certains membres de sa famille comme sa mère et sa sœur qui interagissent avec lui en ce qui a trait à son quotidien scolaire. Nous concluons que l'enfant a :

- Un niveau moyen d'interactions scolaires avec sa famille.

J5 a un indice de 95. Sa performance, semble-t-il, ne concorde pas avec l'ensemble de ses résultats.

10.3.2.1.6 Lien entre performance en lecture et encouragement à l'autonomie/ interactions axées sur le quotidien scolaire pour l'élève S6.

Les énoncés qui permettront d'apprécier le degré d'encouragement à l'autonomie sont :

- Ma tante,... mon père ils m'expliquent les devoirs....

Selon les données, l'enfant ne reçoit pas beaucoup d'encouragement pour qu'elle développe assez d'autonomie. Nous sommes amenés à considérer que la famille de l'enfant fait montre de :

- Un faible niveau d'encouragement à l'autonomie.

Pour ce qui est des interactions scolaires, les énoncés sur lesquels nous appuyons notre analyse sont les suivants :

- mon oncle m'aide à faire les devoirs.
- Ma tante, mon père ils m'expliquent les devoirs....
- mon oncle regarde avant qu'on me donne des leçons.

- mon oncle, ma tante tiennent les leçons pour moi
- ma cousine me donne des leçons, elle est en 9^e AF
- ma tante est en 8^e AF
- La sœur de ma mère me donne des leçons, m'aide à faire des devoirs quand les autres sont occupés...
- mon cousin qui m'aide est en 8^e AF

L'enfant a plusieurs membres de sa famille élargie qui interagit avec lui dans ses activités scolaires. Il bénéficie du soutien de ces derniers. Nous déduisons donc que l'enfant entretient de:

- très fortes interactions scolaires avec sa famille.

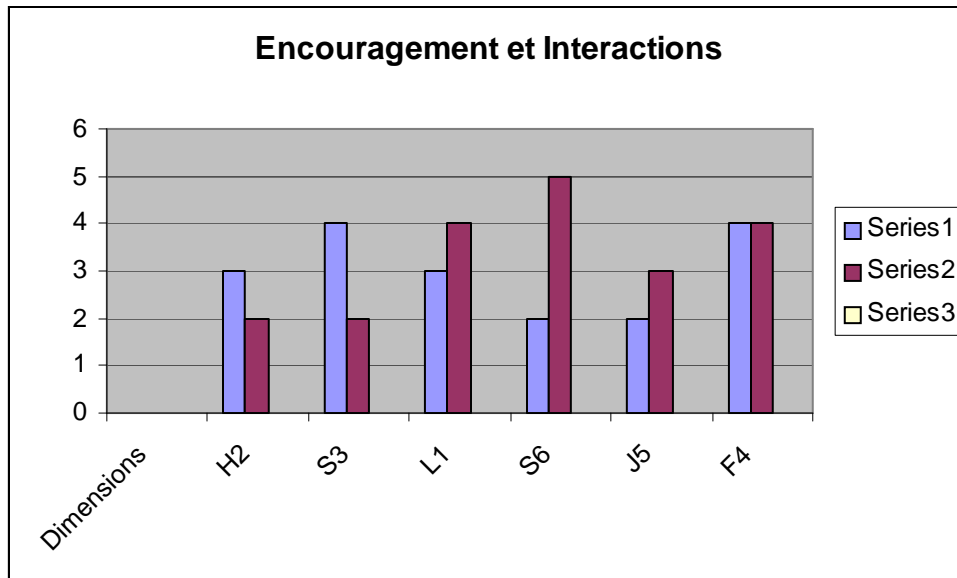
L'élève S6 a un indice de 92 qui est légèrement plus élevé que celui de L1. Rappelons que L1, avec 91 comme indice, est l'élève de l'école A qui a la plus forte performance. Ce rapprochement des résultats de S6 avec L1 est peut être dû au faible niveau d'encouragement de la famille de S6 à son autonomie.

10.3.2.1.7 Discussion sur les liens entre performance en lecture et encouragement à l'autonomie/ interactions scolaires concernant les deux groupes.

Les élèves de l'école A : H2, S3, L1 ont des niveaux moyen et fort en terme d'encouragement à l'autonomie. Ces résultats n'ont pas de corrélations positives avec leurs performances en lecture. Nous nous attendions à ce qu'ils aient de plus faibles niveaux d'encouragement par rapport à leur performance. Pourtant, ce sont leurs pairs de l'école B qui ont de plus faibles encouragements qu'eux à l'exception de F4 (l'élève qui a la plus forte performance). Cette dimension de la variable : encouragement à l'autonomie n'a pas une influence positive sur la variable dépendante : performance en lecture.

Par contre, les résultats concernant l'interaction scolaire vont dans le même sens que pour les dimensions : engagement et encadrement. Les élèves : H2, S3 ont de faibles interactions scolaires avec leurs familles. L1, avec un indice de 91 qui se rapproche des élèves ayant les plus fortes performances, entretient quant à lui de fortes interactions scolaires avec sa famille.

Figure 5: comparaison du niveau d'encouragement à l'autonomie et d'interactions scolaires des familles des deux écoles.



Les élèves : F4 et S6 ont respectivement de fortes et de très fortes interactions scolaires. J5 a des interactions scolaires de types moyens. Ces fortes interactions scolaires peuvent s'expliquer du fait que ces élèves vivent en famille élargie. Et que la taille de leur famille est assez grande pour qu'ils trouvent quelqu'un pouvant les aider dans leurs activités scolaires.

Les élèves qui ont de fortes interactions scolaires sont en général des enfants ayant des membres de leur famille qui :

- leur connaissent bien ;
- leur manifestent de l'intérêt pour ce qu'ils font ;
- ont une attitude positive envers l'école, les devoirs et la réussite ;
- les guident pour leur indiquer une méthode de travail ;
- les laissent aller à leur rythme dans leurs travaux en acceptant qu'ils prennent des pauses ;
- aident leur enfant à faire des liens entre ce qu'ils apprennent à l'école et leurs actions quotidiennes afin qu'ils comprennent l'utilité concrète.

Ces points constituent les facteurs relatifs aux interactions scolaires qui sont déterminants dans la performance en lecture. Nous avons constaté que les élèves qui ont des interactions scolaires les plus élevées :

- ont plus de chances d'être plus performants ;
- sont plus orientés vers le travail ;
- s'engagent plus dans les activités scolaires.

Pour reprendre Lahire (1998), c'est dans le cadre de relations familiales et sociales que l'enfant se socialise en ayant des relations d'interdépendances avec les membres de sa famille. Cette socialisation passe par des interactions scolaires que ce dernier entretient avec sa famille. C'est dans ce cadre pratique de relations régulières que l'enfant construit ses schèmes (Piaget, 1972 ; Vygotsky, 1985 ; Bruner, 1996).

10.3.3 Comparaisons pour les dimensions : communication famille-enseignant et communication famille-école.

En ce qui concerne ces dimensions de la variable, nous ne les traiterons pas de la même manière que les autres. Si toutefois, nous pouvons catégoriser les dimensions : engagement, encadrement, encouragement, et interactions en terme de fréquence selon une échelle allant de faible à fort, nous ne pouvons pas le faire pour ces dimensions : communication famille-enseignant et famille-école. Pour ce qui est de ces dimensions ce qui mérite d'être pris en compte c'est la qualité de la communication en cherchant les motifs de cette communication. Ainsi, nous analyserons plutôt le sens que prennent les relations famille-enseignant et famille-école à travers les données recueillies.

Notre catégorisation tiendra compte du sens que la communication a par rapport à l'ensemble de ce qui est dit. Quand nous catégorisons la communication de forte c'est qu'il s'agit d'une communication pour des motifs amenant la famille de l'enfant à se responsabiliser vis-à-vis des activités scolaires. C'est une communication où les acteurs en interactions savent s'écouter pour agir adéquatement par rapport au suivi scolaire c'est-à-dire qu'il y a de bonnes communications entre eux. Dans le cas contraire, nous catégorisons ce

type de communication de faible. Au cas où l'on se trouve dans une situation intermédiaire, nous dirons que c'est une communication de type moyen.

10.3.3.1 Lien entre performance en lecture et communication famille-enseignant et famille-école pour l'élève H2.

Voici les énoncés pertinents concernant la communication famille-enseignant pour H2 :

- Je ne suis pas en contact avec ses parents jamais sa maman...
- une fois son papa mais il ne m'a pas parlé il est allé voir une autre maîtresse...
- Une convocation aux parents... H2 me dit mon papa vient mais il ne vient jamais... le jour où il devrait me présenter son papa je ne pouvais pas rester...
- Les parents de H2 sont souvent non présents mais sont contraint....
- Les parents de cet élève étaient à maintes fois convoqués...

Les personnes interrogées expliquent clairement le type de relations que la famille entretient avec l'enseignant. Les parents ne rencontrent presque pas l'enseignant. Ils ne sont en contact que par contrainte. L'enseignant n'est pas informé de l'évolution de l'élève en ce qui a trait à ses activités scolaires. Il n'existe donc pas de très bonnes communications entre cette famille et l'enseignant. Pour cela, nous catégorisons ce type de communication famille-enseignant comme étant :

- Faible.

Pour ce qui est de la communication famille-école, nous nous appuyons sur ces points :

- Mes parents participent souvent dans les réunions de parents...
- c'est mon père qui signe les bulletins scolaires.
- Les parents de cet élève étaient à maintes fois convoqués...

En comparant les énoncés précédents à ceux-ci, nous comprenons qu'il n'y a pas vraiment de bonne communication entre la direction de l'école et la famille de l'élève. Nous sommes en présence d'un type de :

- Communication famille-école faible.

Ces faibles niveaux de communication sont en association avec la performance de l'élève H2 qui est la plus faible (70 comme indice).

10.3.3.2 Lien entre performance en lecture et communication famille-enseignant et famille-école pour l'élève S3.

Nous avons ces énoncés pour S3 :

- J'ai rencontré ses parents une fois à la réunion pour les matières dont il est faible
- pas beaucoup de contact avec ses parents une seule fois...
- Les parents de ces trois enfants étaient convoqués assez souvent...
- Nous avons un contact très serré avec eux pour les porter à aider...

Cela montre que la communication famille-enseignant n'est pas de qualité. Nous catégorisons cette communication de type :

- Faible.

Nous avons pour les données relatives à la communication famille-école ces points :

- mes parents vont dans les réunions...
- ma maman signe toujours mes bulletins...mon papa souvent pas toujours...
- Les parents de ces trois enfants étaient convoqués assez souvent...
- Nous avons un contact très serré avec eux pour les porter à aider

Puisque les parents sont contraints de participer dans les rencontres, nous estimons que c'est une communication de type :

- Faible.

Les résultats de S3 paraissent être en lien avec sa performance puisqu'il n'a que 85 comme indice.

10.3.3.3 Lien entre performance en lecture et communication famille-enseignant et famille-école pour l'élève S3.

En regard de ces énoncés :

- J'avais une conversation avec sa tante. Elle m'explique des problèmes de famille.
- Les problèmes familiaux lui rendent agressif...
- D'après la tante, c'est un problème entre le papa et la maman.
- Il ne peut plus voir son papa qui est paralysé aux USA...
- le papa a d'autres enfants qui sont plus grand...

- la maman de L1 est la deuxième...

Nous comprenons que l'enseignant s'informe davantage que pour les deux autres élèves sur ce qui se passe chez la famille de l'enfant. Cette communication est mieux que les précédents. Nous avons une communication de :

- niveau moyen.

Les données concernant la communication famille-école sont :

- ...mes parents vont dans les réunions de parents...
- c'est ma maman qui signe mes bulletins...
- Les parents de ces trois enfants étaient convoqués assez souvent...

D'après l'ensemble de ces propos, il convient de dire qu'on n'est pas en présence d'une assez bonne communication famille-école. Nous sommes amenés à en déduire que c'est une communication de :

- niveau moyen.

Eu égard à l'ensemble des résultats, la performance de L1 étant 91, elle paraît être en concordance avec ses communications famille-enseignant et famille-école de niveau moyen.

10.3.3.4 Lien entre performance en lecture et communication famille-enseignant et famille-école pour l'élève F4.

Les énoncés qui renseignent sur la communication famille-enseignant pour l'élève F4 sont les suivants :

- Ses parents ne viennent pas auprès de moi,
- je ne les convoque pas non plus.
- Elle ne présente pas de problème à cet effet.

En prenant le sens des énoncés, les enseignants ne rencontrent pas ses parents c'est parce que ce n'est pas nécessaire. L'élève ne présente pas de difficultés relatives à ses activités scolaires. Il semble que c'est une communication de :

- Type moyen.

Voici, l'énoncé relatif à la communication famille-école :

- les parents ne viennent pas pour rencontrer....

Il paraît que cet énoncé aille dans le même sens que ceux que nous venons tout juste de citer.

En ce sens, nous déduisons aussi que c'est une communication de :

- type moyen.

Même quand cette communication concernant F4 n'est pas de fort niveau, elle est tout de même dans la moyenne ce qui a malgré tout de l'influence sur sa forte performance.

10.3.3.5 Lien entre performance en lecture et communication famille-enseignant et famille-école pour l'élève J5.

Nous avons ces données pour cet élève :

- quand on ne me fait pas réciter ma mère vient à l'école...
- elle dit à la maîtresse pourquoi,
- la maîtresse dit : « Timoun yo bal li dekourajman, li pa ka fê resite »...
- Présence de ses parents pour ses fournitures classiques...

Sans trop de peine, nous observons que la communication famille-enseignant est mieux que pour les autres élèves. Nous remarquons qu'il y a une assez bonne communication. Nous considérons ainsi cette communication famille-enseignant de :

- Niveau fort.

Pour ce qui est de la communication famille-école, nous avons ces points :

- Elle ne donne pas de problème
- c'est pourquoi ses parents ne viennent pas souvent...
- au cas de besoin je l'appelle....

Cet aspect de la communication s'apparente à celui que nous venons de voir pour la communication famille-enseignant. Nous admettons que c'est une communication de :

- fort niveau.

J5 a une performance de 95, nous constatons que ce résultat est en relation avec sa performance.

10.3.3.6 Lien entre performance en lecture et communication famille-enseignant et famille-école pour l'élève J5.

Nous avons comme énoncés pertinents :

- ses parents sont à l'école.
- Je fais appeler ses parents surtout pour ses études,

- elle ne sait jamais ses leçons...

Sans aller dans les détails, comme c'est dit dans les énoncés : « ses parents sont à l'école ». C'est sa tante qui est la directrice de l'établissement scolaire. Nous sommes ainsi en présence d'une bonne communication famille-enseignant. Nous catégorisons cette communication comme étant :

- de fort niveau.

Nous devons reprendre les mêmes énoncés pour l'autre type de communication :

- ses parents sont à l'école.
- Je fais appeler ses parents surtout pour ses études,

Nous n'avons qu'à faire la même conclusion que précédemment, nous avons un enfant qui a ses parents à l'intérieur même de la direction de l'école. Nous avons donc une communication famille-école de :

- Fort niveau.

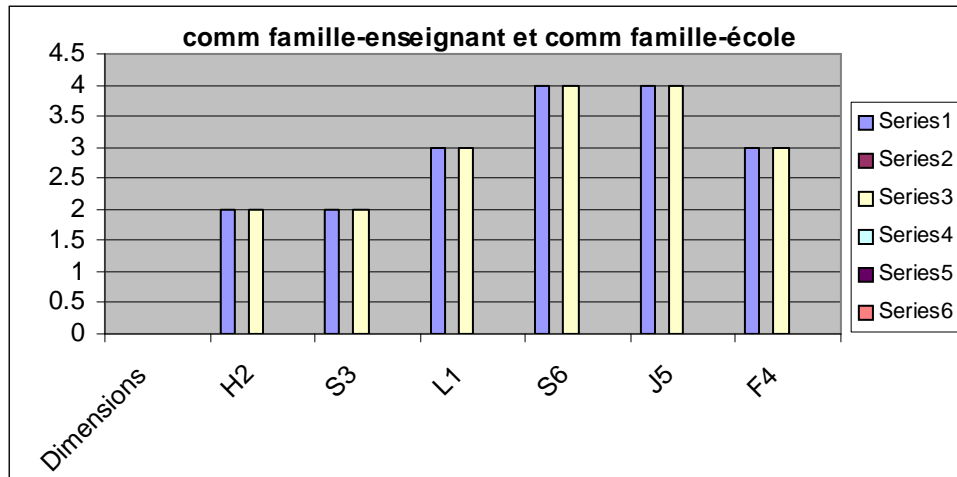
S6 a 92 comme indice. Sa performance concorde en partie avec son type de communication de niveau fort. Nous devons, peut être, chercher ailleurs d'autres explications qui pourront corroborer cet aspect de la question.

10.3.3.7 Discussion sur les liens entre performance en lecture et communication famille-enseignant/ famille-école.

Les résultats concernant le type de communication famille-enseignant et famille-école se déclinent ainsi : les élèves H2 et S3 ont de faibles niveaux de communication ; les élèves L1 et F4 ont des niveaux moyens de communication ; et les élèves J5 et S6 ont de forts niveaux de communication.

Qu'est-ce qui pourrait expliquer ces points de convergences et de divergences entre ces résultats ?

Figure 6: comparaison du niveau de communication famille-enseignant et de communication famille-école des familles des deux écoles.



Rappelons que H2 et S3 ont les plus faibles performances en lecture. Leur type de communication de niveau faible est donc en lien positif avec leur faible performance.

Le niveau moyen de communication concernant L1 semble être en relation avec sa performance en lecture puisqu'il a un indice de lecture moyen par rapport à l'ensemble des élèves à l'étude. Pourtant, le résultat de F4 n'est pas en parfaite corrélation avec sa performance. Pour une performance aussi élevée son niveau de communication devrait être plus que moyen. Toutefois, son niveau de communication dépasse celui des élèves qui sont les moins performants : H2 et S3. Une partie de l'explication réside, semble-t-il, dans d'autres facteurs.

Les élèves : J5 et S6 ont de fort niveau en termes de communication. Ils ont aussi des performances plus élevées que les élèves de l'école A. Leur performance est donc en partie corrélée positivement à leur niveau de communication.

Nous avons remarqué que les parents qui ont de très bonne communication avec la direction de l'école et les enseignants :

- Ont une attitude positive face à l'école et rappellent à leur enfant l'importance de respecter les règlements de l'établissement scolaire ;
- Participent régulièrement aux activités organisées par l'école (remise des bulletins, rencontres des enseignants, activités parascolaires comme le sport) ;
- Manifestent de l'intérêt pour le vécu scolaire de leur enfant (les examens qu'il a passés, les résultats obtenus, les activités réalisées) ;

- Evitent d'aller à l'encontre des messages livrés par les enseignants de l'école mais vérifient plutôt comment travailler ensemble dans la même direction. Ils conviennent d'assurer une continuité entre la maison et l'école.

La relation famille-école dont nous parlons s'inscrit dans le contexte socio-culturel haïtien. Rappelons-nous que la croyance, la mentalité et la culture haïtienne entretiennent des relations nécessaires et étroites. La relation famille-école ne se fait pas en dehors de ce cadre culturel. La majorité de la population partage un univers de culture traditionnelle. Selon cette vision, les individus entretiennent des rapports mythiques avec la nature. Ils ignorent la réalité des rapports sociaux. C'est ce qui explique qu'ils négligent toute perspective historique d'explication des phénomènes. Par contre, une minorité de la population partage la vision de la culture modernisante. En général, ces individus, dans leurs pratiques scolaires comme dans d'autres domaines, n'envisagent pas le rapport famille-école comme étant une réalité construite et à construire. C'est ce qui pourrait expliquer, en partie, une moins bonne collaboration famille-école dans la société haïtienne. (Houtart & Rémy, 1997)

10.4 Discussion générale sur l'ensemble des dimensions de la participation familiale.

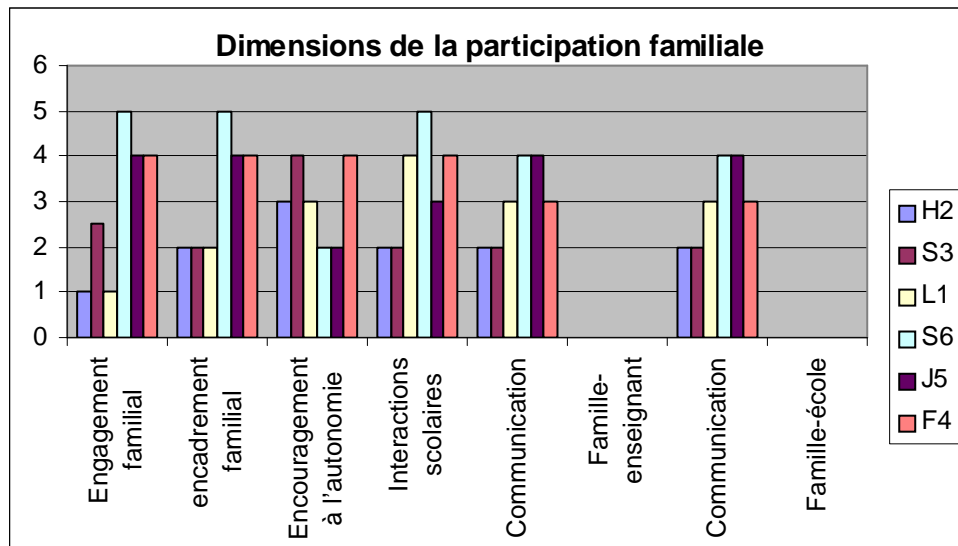
Dans le cadre de la discussion qui suit, nous allons nuancer nos propos en mettant l'emphase sur les relations significatives les plus considérables. Pour commencer, le tableau ci-dessous résume l'ensemble des principaux résultats en déclinant le niveau de chaque dimension de la variable selon cette échelle : (1) très faible, (2) faible, (3) moyen, (4) fort, (5) très fort.

Tableau du résumé des principaux résultats :

Dimensions de la participation	Ecole A			Ecole B		
	H2	S3	L1	S6	J5	F4
Engagement familial	<i>Très faible</i>	<i>Faible/moyen</i>	<i>Très faible</i>	<i>Très Fort</i>	<i>Fort</i>	<i>Fort</i>
encadrement familial	<i>faible</i>	<i>Très faible/moyen</i>	<i>faible</i>	<i>Très Fort</i>	<i>Fort</i>	<i>Fort</i>
Encouragement à l'autonomie	<i>Moyen</i>	<i>Fort</i>	<i>Moyen</i>	<i>faible</i>	<i>faible</i>	<i>Fort</i>
Interactions scolaires	<i>faible</i>	<i>faible</i>	<i>Fort</i>	<i>Très Fort</i>	<i>Moyen</i>	<i>Fort</i>
Communication Famille-enseignant	<i>faible</i>	<i>faible</i>	<i>Moyen</i>	<i>Fort</i>	<i>Fort</i>	<i>Moyen</i>
Communication Famille-école	<i>faible</i>	<i>faible</i>	<i>Moyen</i>	<i>Fort</i>	<i>Fort</i>	<i>Moyen</i>
Performance en lecture	70	85	91	92	95	98

Que peut-on dégager de l'ensemble de ces résultats ? Quels sont les points de divergences entre les résultats ? Comment ces résultats pourraient-ils aider à valider notre hypothèse de recherche ?

Figure 7: comparaison de l'ensemble des résultats pour les six (6) dimensions en rapport aux performances des élèves.



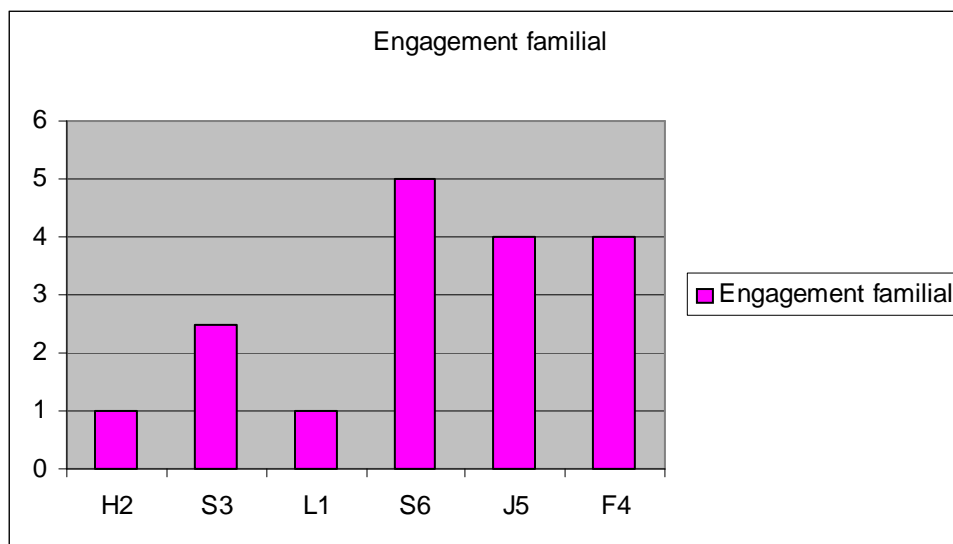
L'objectif de notre recherche est d'analyser le rôle de la participation familiale aux activités scolaires sur la performance en lecture des élèves de 4^e AF, au-delà de l'influence des caractéristiques individuelles (intelligence et habileté) de l'enfant.

Dans le but de vérifier notre hypothèse, la participation familiale aux activités scolaires a été analysée selon les six (6) dimensions citées plus haut afin d'aborder la participation des familles au suivi scolaire selon une perspective multidimensionnelle. Dans cette présente étude, nous nous attendons à observer une relation entre chacune des dimensions de la variable. Nous expliciterons non seulement la contribution relative de chaque dimension mais aussi les liens de corrélations positives qu'elles ont entre elles. Ce faisant, nous allons présenter les dimensions de la participation familiale deux (2) par deux (2).

10.4.1 (1) Engagement familial, (2) encadrement familial.

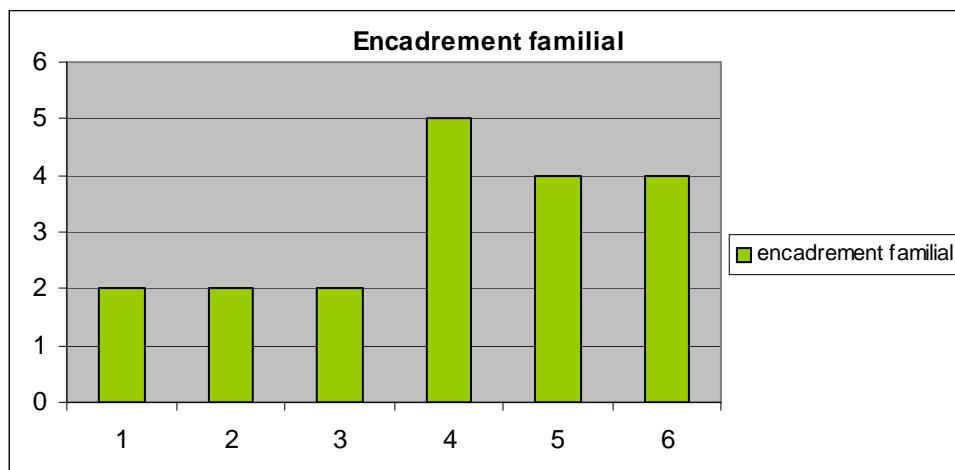
Nos résultats relatifs à des deux dimensions indiquent que, d'une part, elles sont positivement liées l'une à l'autre. En ce sens, les familles qui s'engagent plus dans le suivi scolaire de leur enfant, encadrent aussi plus leur enfant. Les familles des élèves de l'école A s'engagent moins dans la vie scolaire de leurs enfants, elles offrent aussi un encadrement moindre à ces derniers. Les familles des élèves de l'école B s'engagent plus et offrent aussi un meilleur encadrement que ceux des familles de l'école A.

Figure 8: comparaison du niveau d'engagement familial entre les six (6) élèves.



D'autre part, l'engagement et l'encadrement ont des corrélations positives avec la performance en lecture. Les familles de l'école A ont des enfants qui sont les moins performants tandis que celles de l'école B ont ceux qui sont les plus performants. Les élèves les plus performants ont des familles qui s'engagent et encadrent en supervisant les travaux scolaires. Ces familles-là structurent davantage les activités d'apprentissage à la maison. Le suivi et l'aide scolaire apportés par ces familles sont associés de façon positive aux performances de leur enfant. Ce suivi scolaire se manifeste par le fait que les familles de l'école B aident plus leur enfant à faire leurs devoirs, les assistent plus aux activités scolaires auxquelles elles participent que les familles de l'école A. Les familles des plus performants s'impliquent et renforcent positivement leur enfant et elles les aident en cas de besoin.

Figure 9: comparaison du niveau d'encadrement familial entre les six (6) élèves



Par ailleurs, notons que ces deux dimensions sont liées à des variables de contrôles que nous avons introduites. Les corrélations positives entre l'engagement/encadrement et les performances en lecture font ressortir que les caractéristiques familiales évaluées sous l'angle de la structure familiale, de la taille de la famille, et du type de travail des parents sont tous associés et étroitement liés. Ces trois (3) variables contrôles ont des contributions spécifiques à la participation familiale. En ce sens, les résultats indiquent que plus la famille est élargie, plus la taille de la famille est grande, plus les parents ont du temps disponible par rapport à leur travail, plus les enfants de ces familles sont performants. Plus ces familles présentent ces caractéristiques, plus elles s'engagent et encadrent leur enfant en ce qui trait aux activités scolaires. En d'autre terme, plus les familles manifestent de l'engagement à

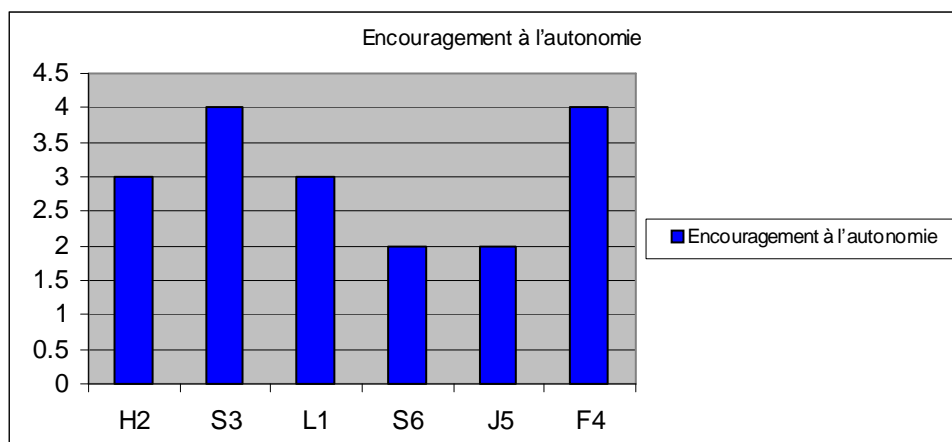
l'égard de leur enfant et leur offrent un meilleur encadrement, moins les enfants sont à risque de présenter de faibles performances en lecture.

Les résultats permettent donc de constater que l'engagement familial et l'encadrement familial ont des corrélations positives avec la performance en lecture. Cette constatation nous autorise à avancer que l'hypothèse est confirmée pour ces deux (2) dimensions de la participation familiale.

10.4.2 (3) Encouragement à l'autonomie et (4) interactions scolaires.

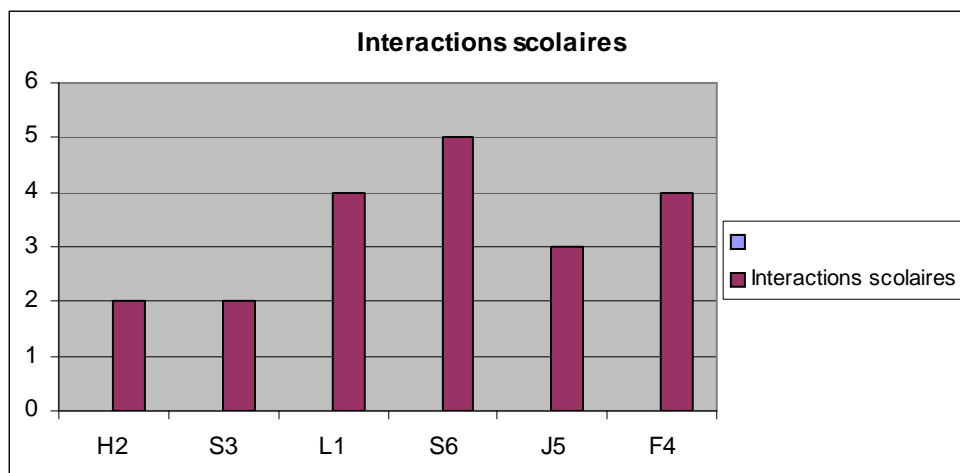
Les résultats concernant ces dimensions révèlent que l'encouragement à l'autonomie est dans une moindre mesure un bon prédicteur de la performance en lecture par rapport aux interactions scolaires et à l'ensemble des autres dimensions. Nos résultats obtenus indiquent que les élèves les moins performants ne reçoivent pas pour autant moins d'encouragement à l'autonomie que leurs pairs les plus performants. Autrement dit, certains élèves (J5, S6) de l'école B qui sont plus performants que leurs pairs (H2, S3, L1) de l'école A ont un niveau d'encouragement à l'autonomie plus faible qu'eux. Qu'est-ce qui pourrait expliquer ce résultat ? Il nous semble-t-il que les élèves du primaire reçoivent peu d'encouragement à l'autonomie du fait qu'ils sont encore très jeune et que leur famille estime quand ils seront adolescents ils prendront davantage leur responsabilité vis-à-vis de leurs travaux scolaires. Certaines études montrent que plus l'ordre scolaire est élevé, plus cette variable est un bon prédicteur de la performance scolaire.

Figure 10: comparaison du niveau d'encouragement à l'autonomie entre les six (6) élèves



Par contre, les résultats concernant les interactions scolaires révèlent que plus les interactions sont faibles, moins les élèves sont performants. En d'autres termes, plus les interactions scolaires sont fortes, plus les élèves sont performants. Dans ce cas, les élèves qui ont beaucoup d'interactions scolaires sont ceux qui ont des membres de leur famille sur qui ils peuvent compter pour les aider lorsqu'ils ont des difficultés scolaires. Ils ont des personnes de leur famille qui les incitent à faire de leur mieux dans tout ce qu'ils font comme activités scolaires, qui les aident quand ils ne comprennent pas quelque chose dans leurs travaux scolaires.

Figure 11: comparaison du niveau d'interactions scolaires entre les six (6) élèves



Nous avons remarqué que la corrélation entre l'encouragement à l'autonomie et la performance en lecture pour des élèves du primaire (4ième AF) demeure relativement faible. C'est donc une corrélation négative pour cette dimension. Un tel résultat n'est pas étonnant du fait que les petits enfants sont moins autonomes que les adolescents.

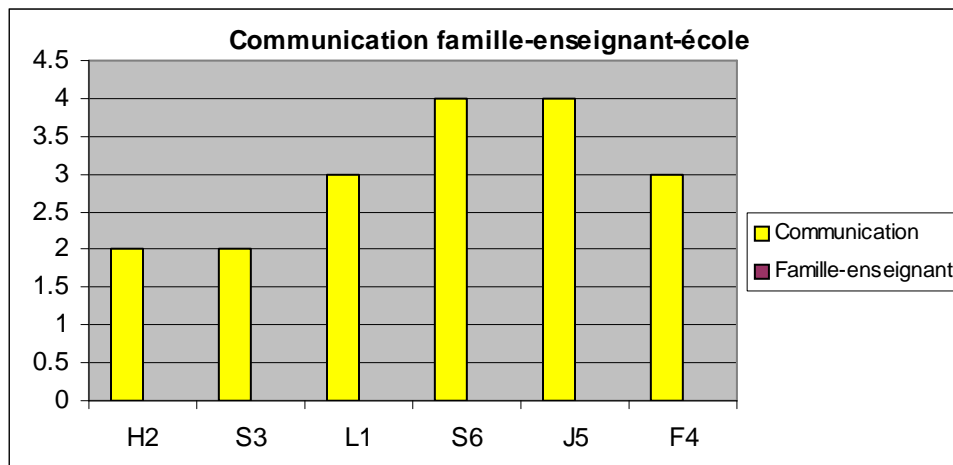
Par contre, les interactions scolaires sont corrélées de façon positive à la performance en lecture.

Ainsi, nous affirmons que l'hypothèse est infirmée seulement pour l'encouragement à l'autonomie. Toutefois, elle est confirmée pour les interactions scolaires.

10.4.3 (5) communication famille-enseignant, (6) communication famille-école

Finalement, ces deux dimensions sont étroitement liées entre elles et même un peu plus que pour les deux (2) premières dimensions. Les résultats relatifs aux relations famille-enseignant et famille-école montrent, en partie, que plus les communications sont bonnes entre la famille et l'école mieux sont les performances des élèves. Nous observons que les élèves de l'école B ont des familles qui entretiennent de meilleures relations que leurs pairs de l'école A. et que ces élèves qui jouissent de la bonne relation famille-école ont aussi de meilleurs scores. En général, ces élèves bénéficient aussi d'un plus haut niveau d'attention, de respect et d'aide venant de la part de leur enseignant. Il semble que plus les relations famille-enseignant sont bonnes, plus les relations que l'élève entretient avec son enseignant sont bonnes aussi.

Figure 12: comparaison du niveau de communication famille-enseignant et famille-école entre les six (6) élèves.



Quand les familles entretiennent de bonnes relations avec l'école, elles apprennent de quelle manière elles peuvent engager leur enfant dans des activités d'apprentissage. Ces familles apprennent du même coup comment elles peuvent obtenir de l'aide scolaire si leur enfant en a besoin. Ces familles-là sont donc plus susceptibles de développer une relation plus constructive avec les enseignants de leur enfant. Quand elles communiquent davantage avec les enseignants, nous remarquons qu'elles sont plus au courant des difficultés et des avancées de leur enfant. Soulignons aussi qu'une participation active famille-enseignant-école quand ils échangent de l'information est de loin plus efficace qu'une participation passive quand les parents ne font qu'aller dans les réunions en recevant de l'information.

Dans « l'école » même quand on distingue l'enseignant et l'institution scolaire. Ces deux pôles s'influencent mutuellement. En somme, les relations famille-école semblent influencer sur le niveau d'intégration de l'élève à l'école.

En fonction des résultats, il nous est donc permis d'avancer que ces deux dimensions de la participation familiale sont corrélées de manière positive à la performance en lecture. Et que l'hypothèse est confirmée pour ces deux aspects de la variable.

Dans l'ensemble, les résultats ont montré que l'engagement familial, l'encadrement familial, dans une moindre mesure l'encouragement à l'autonomie, les interactions scolaires, la communication famille-enseignant, la communication famille-école sont tous étroitement liés et contribuent à prédire la performance en lecture. Autrement dit, la performance en lecture a des corrélations positives avec toutes les dimensions de la participation familiale aux activités scolaires, sauf l'encouragement à l'autonomie. Mais, il importe aussi de préciser que les facteurs les plus importants pour prédire la performance en lecture sont l'engagement familial et l'encadrement familial. Ces deux dimensions sont tout particulièrement liées aux caractéristiques des familles que nous considérons comme des variables contrôles qui jouent le rôle de sources d'influence. Nous observons, tout juste après elles, que les dimensions : communication famille-enseignant et communication famille-école obtiennent elles aussi des résultats significativement positifs pour prédire la performance en lecture. En dernier lieu, nous remarquons que les interactions scolaires ont des résultats, à un degré légèrement différent, pour confirmer l'hypothèse de recherche. Cependant, les résultats relatifs à l'encouragement à l'autonomie vont dans l'autre sens et ne peuvent pas prédire la performance en lecture.

En clair, nous avons constaté que, manifestement, quels que soient les habiletés intellectuelles de l'enfant, le niveau d'éducation et de revenu de la famille (familles favorisées/ défavorisées), **plus les familles participent aux activités scolaires de l'élève, plus l'élève a de meilleures performances en lecture. En d'autre terme, ce qui importe le plus, ce n'est pas vraiment ce que sont ou paraissent être les familles, favorisées ou défavorisées. Mais plutôt ce qu'elles font dans leurs pratiques scolaires, comment elles prennent en charge, à des degrés divers, leur enfant en ce qui a trait au suivi scolaire.**

En fonction de ces résultats et explications fournies, **nous concluons que l'hypothèse est confirmée, à des degrés divers, pour les cinq (5) dimensions de la participation familiale. Tandis qu'elle est infirmée pour l'une des dimensions : l'encouragement à l'autonomie.**

11. APPORTS, INTERETS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

11.1 Apports théoriques et méthodologiques de la recherche

Du point de vue théorique, les approches socio-constructiviste et interactionniste se révèlent d'un apport considérable dans la compréhension des liens de corrélations entre la performance en lecture et la participation familiale aux activités scolaires. Ces approches nous ont permis de soutenir que **l'apprenant construit activement son objet d'apprentissage à travers sa culture authentique mise en œuvre par des savoirs pratiques que celui-ci acquiert par la médiation culturelle des interactions sociales. De notre point de vue, l'enfant construit et acquiert ses compétences sociales, culturelles et scolaires dans l'interaction de ses relations sociales concrètes qu'il entretient avec sa famille. Ces compétences ne peuvent être dissociées de l'apprenant qui les construit et du contexte culturel dans lequel elles sont conçues.**

Dans notre construction théorique, nous croyons avoir montré que les approches socio-constructiviste et interactionniste sont les plus pertinentes, dans le contexte socio-culturel haïtien, pour élucider les liens de corrélations entre les variables à l'étude. C'est dans cette perspective que nous avons opérationnalisé notre position théorique à travers les variables.

Du point de vue méthodologique, **le choix d'une approche méthodologique de type semi-qualitatif a été pertinent pour mener à bien cette étude.** L'étude multicas comme méthodologie de recherche nous ait apparue comme étant la plus appropriée pouvant nous aider à comprendre les relations existantes entre la performance en lecture et la participation familiale aux activités scolaires. Elle nous a permis, à travers le cadre de comparaisons que nous avons campé en faisant ressortir les points de convergences et de divergences entre les

cas, de comprendre le phénomène au-delà du cas individuel, d'élaborer de nouvelles explications et d'avancer de nouvelles pistes de recherche.

Pour ce qui concerne la collecte des données, dans un souci d'augmenter la validité interne, nous avons combiné plusieurs techniques. Ce faisant, nous avons associé **deux types de triangulation: la triangulation des méthodes (test, questionnaire, entretien) et la triangulation des sources (enseignant, directeur de l'école, élèves et famille).**

En analysant les données, nous avons campé un cadre de comparaisons et établi la corrélation des résultats obtenus en adoptant une **stratégie d'analyse à la fois horizontale et verticale**. L'analyse horizontale a privilégié les cas et l'analyse verticale les variables. En procédant ainsi, nous avons abouti à des conclusions pertinentes relatives à l'hypothèse de recherche.

En somme, nous avons fait le pari que le mode et le type de participation des familles aux activités scolaires de leurs enfants sont déterminants dans la performance en lecture de ces derniers.

11.2 Intérêts et limites de la recherche

L'étude des liens de corrélations entre la performance en lecture et la participation familiale nous a permis de mieux comprendre le rôle des familles dans le suivi scolaire de leur enfant et la nature des relations sociales concrètes qu'entretiennent les membres de ses familles entre elles. Cette nouvelle compréhension permettra d'amorcer une réflexion sur la collaboration et la relation partenariale famille-école et d'ouvrir la voie à de nouvelles recherches dans cette perspective.

Cependant, nous avons aussi constaté que les principales limites de cette recherche tiennent à la taille restreinte de notre échantillon (26 élèves) et nombre restreint de cas étudiés (6 élèves). C'est ce qui explique que nous n'avons pas beaucoup de questionnaires, tests et entretiens des participants de l'étude à analyser. Un tel nombre de cas étudié ne nous permet pas d'avoir une validité externe suffisante pour généraliser nos résultats à l'ensemble de cette population concernée. Néanmoins, il faudra indiquer aussi qu'une étude de type

semi-qualitatif ne priorise pas la validité externe et la généralisation des résultats. Nos limites tiennent aussi à l'angle de recherche privilégié. Nous avons fait une étude multicas, ce qui nous a obligé à centrer notre démarche en priorisant des représentations parlantes et non des données statistiques quoique nous les ayons utilisées aussi pour construire des graphes capables de donner une vue d'ensemble des résultats. Nous avons eu à analyser les questionnaires et entretiens en essayant de faire dégager du sens par rapport à l'ensemble du contenu d'énoncés. Seuls les questionnaires sont analysés selon la grille d'analyse¹, les entretiens sont analysés de manière directe en dégageant le sens du matériel. Nous admettons que si les entretiens étaient analysés comme les questionnaires, nous aurions pu avoir une meilleure adéquation, mais compte tenu de la complexité et la lourdeur de cette analyse nous avons choisi d'effectuer cet autre type d'analyse.

Par ailleurs, nous sommes conscients aussi que les approches socio-constructivistes et interactionniste adoptées dans cette recherche ne sont pas les seules approches théoriques pertinentes capables d'expliquer les relations de corrélations entre les variables.

En somme, nos résultats indiquent qu'il existe une corrélation positive entre la performance en lecture et la participation familiale pour au moins cinq (5) parmi les six (6) dimensions de la variable. Ne serait-ce la complexité méthodologique que cela demanderait, nous aurions pu faire une analyse plus fine des différentes dimensions prises une à une pour préciser davantage ce type de corrélations que les variables entretiennent. Ce qui n'a pu se faire lors de la présente recherche.

¹ Cette grille est présentée en annexe.

12. CONCLUSION GENERALE

12.1 Conclusion

Notre objectif de recherche visait à décrire et comparer les résultats relatifs au type de corrélations existant entre la performance en lecture et la participation familiale aux activités scolaires. Ces résultats ont indiqué que les corrélations entre ces deux variables sont positives pour cinq (5) parmi les six (6) dimensions de la variable. C'est ce qui nous a amené à affirmer que l'hypothèse de recherche est confirmée. Si nous estimions en terme de pourcentage, nous dirions donc que l'hypothèse¹ est confirmée à 83,33 %.

Notre hypothèse soutenait que le rôle de la participation des familles dans l'aide scolaire à apporter à leurs enfants est capital pour que ces derniers aient de meilleures performances en lecture. L'implication des familles dans l'éducation est un point incontournable pour le développement psychosocial et scolaire de l'enfant. Nous avons compris qu'il existe bien des façons pour une famille de collaborer et de participer au suivi scolaire de son enfant par son savoir-être et savoir-faire. La diversité de la famille haïtienne constitue l'un des plus importants défis que doivent relever les acteurs du milieu de l'éducation. Que les familles soient favorisées ou défavorisées, elles rencontrent toutes des obstacles à la collaboration école-famille liés à leur condition et situation. Les difficultés rencontrées par chacune de ces familles sont donc spécifiques au contexte familial qui, lui, est parfois complètement différent.

Face à ces multiples contraintes, quel rôle peut jouer la famille ? Que peut faire l'école ?

La famille a un rôle particulièrement important à jouer dans la collaboration école-famille. Il semble que plus la famille comprend son rôle, plus elle prend ses responsabilités, plus elle est encline à participer au suivi scolaire de son enfant. Une famille qui estime qu'il est utile d'avoir des entretiens avec les enseignants de son enfant, de se tenir au courant de ce qui se passe à l'école, est une famille qui comprend bien l'importance de la collaboration école-famille. C'est donc en général une famille qui s'engage, encadre et encourage son enfant à lire, à étudier et à faire ses devoirs. A l'inverse, nous pouvons bien comprendre qu'une

¹Nous obtenons ce chiffre en faisant le rapport des 5 dimensions confirmées sur les 6 dimensions existantes : $5/6=0.8333$; en pourcentage : $0,8333 *100=83,33\%$.

famille pour qui avoir des entretiens avec les enseignants et tenir l'école au courant de ce qui se passe ne sont pas utiles, est une famille qui se montre peu collaboratif à la relation partenariale école-famille.

Pour ce qui est du rôle des enseignants, dans leur collaboration avec les familles la communication et le respect sont déterminants. Quand les familles communiquent plus avec l'école et ont plus de rencontres avec les enseignants cela montre qu'il y a l'engagement des deux parties. La qualité des liens entre les familles et l'école se révèle déterminante dans la performance de l'élève. Nous préconisons une culture partenariale à travers laquelle la collaboration famille-école devrait reposer sur des principes d'égalité (volonté d'écouter, de respecter et d'apprendre de l'autre) et de parité (mise en commun des connaissances, des habiletés). Nous observons qu'il y a une meilleure collaboration école-famille, quand les familles, les enseignants et le reste de l'école :

- ❖ Écoutent les points de vue de chacun ;
- ❖ Perçoivent les différences comme des forces ;
- ❖ Se centrent sur leur intérêt mutuel ;
- ❖ Partagent de l'information pour construire ensemble une meilleure compréhension et des interventions plus efficaces ;
- ❖ Respectent les habiletés et les connaissent des uns et des autres en les invitant à exprimer leurs idées et leurs opinions ;
- ❖ Planifient et prennent ensemble des décisions pour répondre aux besoins de chacun ;
- ❖ Transmettent des messages congruents sur l'importance du travail scolaire et sur les comportements attendus ;
- ❖ Évitent de blâmer les uns les autres et de chercher des coupables ;
- ❖ S'engagent à partager les réussites et les échecs.

La collaboration école-famille repose sur un ensemble de savoir-être et de savoir-faire et vise des changements de mentalités et d'attitudes.

12.2 Recommandations pour l'intervention¹

Nous partageons une vision du partenariat fondé sur un statut égalitaire entre l'école, les enseignants et les familles. Nous associons le partenariat à une mise en commun puisqu'il s'agit d'apprendre à travailler ensemble et de mettre en valeur ce que chaque partenaire peut apporter de positif dans la relation. La perspective selon laquelle nous abordons le partenariat nécessite des conditions de buts communs et de communication bidirectionnelle. Les caractéristiques propices à l'instauration d'un tel partenariat sont les suivantes :

- ❖ Prédilections affectives (attitudes) axées sur la confiance, l'engagement, la générosité, l'empathie et la compréhension ;
- ❖ Prédilections intellectuelles (croyances) basées sur l'honnêteté, la confiance, le respect mutuel, la flexibilité et le partage des responsabilités ;
- ❖ Une communication bidirectionnelle et ouverte qui suppose l'écoute active ;
- ❖ Des actions à travers lesquelles se manifestent des attitudes et des croyances.

Il importe de préciser que l'intervention à préconiser devrait être préventive. Cette action préventive devrait être menée dans une perspective multidimensionnelle. Notre approche considère les parents et familles comme des partenaires essentiels dans la performance de leurs enfants. Nous allons présenter des attitudes et des façons qui ont pour but de faciliter la collaboration école-famille. En ce qui a trait au rôle des familles d'élèves, nous devons :

- ❖ Encourager les familles à formuler leurs besoins et attentes ;
- ❖ Eviter de décider pour eux mais plutôt favoriser les échanges ;
- ❖ Inciter une participation active de leur part ;
- ❖ Former équipe avec eux pour la recherche de solutions ;
- ❖ Eviter de blâmer les familles mais questionner ensemble sur la meilleure façon de favoriser la performance de l'enfant ;
- ❖ Faciliter la participation des familles en rendant le milieu scolaire accueillant et chaleureux ;
- ❖ Planifier des horaires variés pour la remise des bulletins ou autres événements.

Par ailleurs, nous comprenons aussi que :

¹ Nous nous inspirons des travaux de Deslandes R. pour formuler nos recommandations.

- ❖ Une dynamique familiale adéquate (relation famille-enfant) peut neutraliser les effets du faible niveau socio-économique et de scolarité ;
- ❖ Il faut rendre les familles plus attentives aux divers risques associés à la structure familiale ;
- ❖ Instaurer un climat familial harmonieux où la communication est valorisée et où les membres peuvent compter sur le soutien et l'écoute des autres ;
- ❖ Développer une relation familiale caractérisée par de la chaleur, de l'engagement et de l'encadrement ;
- ❖ Sensibiliser les parents et familles à l'importance de se rendre plus disponible pour son enfant ;
- ❖ Témoigner de l'intérêt pour les activités scolaires de l'enfant ;
- ❖ Apprendre aux parents et familles à assurer la supervision de leur enfant ;
- ❖ Apprendre aux familles à suivre les activités scolaires de leur enfant ;
- ❖ Encourager, complimenter l'enfant et lui offrir son aide ;
- ❖ Lui offrir des occasions lui permettant de développer son sens des responsabilités et de prendre des initiatives.

Ces points montrent l'importance d'une collaboration école-famille et le cadre d'une intervention auprès des familles. Notre démarche s'inscrit dans une perspective de développement de la collaboration, du partenariat entre l'école et les familles.

BIBLIOGRAPHIE

- 1.- Abrioux P. 1975. *L'histoire de l'alphabet*. Aulnay-sous-bois.
- 2.- Bastien R. 1985. *Le paysan haïtien et sa famille*. Paris : Karthala.
- 3.- Benveniste E. 1974. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- 4.- Berger P. 1891. *L'histoire de l'écriture dans l'antiquité*. Paris : Imprimerie Royale.
- 5.- Bernstein B. 1961a. *Social structure, language and learning*. Londres: Educational research vol. 3, n° 3, p. 163-176.
6. - Bernstein B. 1990. *Class, codes and control*. Vol. 4 : la restructuration du discours pédagogique. Londres: Routledge.
7. - Bernstein B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Londres : Taylor et Francis.
- 8.- Besse H. 1984. *Le Français dans le monde*, Octobre, p.46-50.
- 9.- Bijoux L. 1990. *Coup d'oeil sur la famille Haïtienne*. Port-au-Prince.
- 10.- Bourdieu P.1964. *Les héritiers*. Paris : les éditions de Minuit.
- 11.- Bourdieu P. 1979. *La Distinction*. Paris : les éditions de Minuit.
- 12.- Bourdieu P. 1997. *Méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil.
- 13.- Bruner J. 1996. *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz (Psychologie).
- 14.- Buysens E. 1968. *Deux Aspectifs de la Conjugation Anglaise du Xxe Siècle: une étude de l'Expression de l'Aspect*. Bruxelles: Bruxelles Presses.
- 15.- Chomsky N. 1968. *Structures syntaxiques*. Paris : Le Seuil.
- 16.- Chomsky N. 1970. *Le langage et la pensée*. Paris : Payot.
- 17.- Cohen M. 1958. *La grande invention de l'écriture et son évolution*. Paris: Imprimerie Royale.
18. - Cooper P.A. 1993. *Paradigm shifts in designed instruction: from behaviorism to cognitivism to constructivism*. Educational technology, no 33, p.12-19.
- 19.- Demont E. 2003. *La problématique de l'apprentissage de la lecture*. "Séminaire Inspection Académique du Bas-Rhin.
- 20.- Détrie C. ; Siblot P. ; Vérine B. 2001. « *Hypothèse de Sapir-Whorf* », Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique. Paris : Honoré Champion.
- 21.- Dolto F. 1984. *L'image inconsciente du corps*. Paris : Editions du Seuil.

- 22.- Dubé L. 1994. *Psychologie de l'apprentissage*. PUQ.
- 23.- Ducrot O. 1980. *Les échelles argumentatives*. Minuit.
- 24.- Ducrot O. 1989. *Logique, structure, énonciation*. Minuit.
- 25.- Dumont P. 1999. *Série: Travaux de Didactique du français langue étrangère* .1995. Commentaire dans le cours de Maîtrise FLE du 22 /11/99. Université Paul Valéry - Montpellier III : Centre de Formation Pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère.
- 26.- Fayol, M. et Malardier, N., Bonin, P. 2004. *Dénomination par écrit de paires d'images : La question de la dépendance*. L'Année Psychologique, no 104, p.407-432
- 27.- Fayol M. ; Morais J. 2004. *L'évolution de la lecture en France, depuis dix ans*. Actes Journée nationale de l'Observatoire national de la lecture janvier 2004
- 29.- Forquin J. 1997. *Les sociologues américains et britanniques de l'éducation : présentation et choix de textes*. Bruxelles : De Boeck.
- 30.- Foss D. J. ; Hakes D. T. 1978. *Psycholinguistics: an introduction to psychology of language*. Englewood Cliffs: Prentice-hall.
- 31.- Freud S. 1912, 1992. *Totem et tabou : interprétation par la psychanalyse de la vie sociale des peuples primitifs*. Paris : Payot.
- 32.- Freud S. 1916,1932. *Introduction à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- 33.- Freud S. 1917, 1969. *La Vie sexuelle*. Paris : PUF.
- 34.- Freud S. 1918, 1990. *L'Homme aux loups : à partir de l'histoire d'une névrose infantile*. Paris : PUF.
- 35.- Freud S. 1921,1993. *Psychologie collective et analyse du moi*. Cinq leçons de Psychanalyse. Paris : Payot.
- 36.- Gagné R. M. 1970. *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 37.- Galisson R. 1989. *Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d'observation des faits culturels*. "Etudes de Linguistique Appliquée, n°69, janvier- mars 1989.
- 38.- Galisson R. 1987. *Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à charge culturelle partagée*. Etudes de Linguistique Appliquée n°67, Juil-septembre 1987
- 39.- Garigue P. 1967. *Analyse du comportement familial*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- 40.- Gelb I. J. 1973. *Pour une théorie de l'écriture*. Paris : Flammarion.

- 41.- Genthon M. 1996. *Lectures plurielles de l'apprentissage*. En question - Les Cahiers de l'année 1996-Cahier no 5, p.157-169.
- 42.- Gény R. 2000. *Le capital culturel peut-il expliquer les inégalités sociales devant l'école?* "DEES 121, octobre 2000, p.26-31.
- 43.- Giasson J. ; Thériault J. 1983. *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal: les Editions Ville-Marie.
44. - Harker, R.; May, A. 1993. *Code and habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu*. Londres: British journal of the sociology of education, vol. 14, n° 2, p. 169-178.
- 45.- Havelock E. 1983.*Aux origines de la civilisation écrite en occident*. Paris : Maspero.
- 46.- Hébert M. 2002. *Coélaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal : Université de Montréal.
- 47.- Hesselberg M. 2001. *Etudiants du secteur social : Psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Vuibert.
- 48.- Houtart F. ; Rémy A. 1997.
- 49.- Jakobson R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Le Seuil.
- 50.- Jean-Jacques R. 2002. *L'apprentissage de la lecture*. Itinéraires, crehso no 3 & 4, juillet 2001-juin 2002. Port-au-Prince : A-DI Printing Service.
- 51.- Lacan J. 1966. *Petit discours aux psychiatres*.inédit.
- 52.- Lacan J. 1966. *Ecrits*. Paris : Seuil.
- 53.- Lahire B. 1995. *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard/ Le Seuil, coll. " Hautes Etudes".
- 54.- Lahire B. 1998. *La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*. " Ville-Ecole-Intégration, no 114, septembre 1998, p.104-109.
- 55.- Lahire B. 1998. *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- 56.- Lahire B. 1999. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris : La Découverte.
- 57.- Lalande A. 1960. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie (8e ed.)*. Paris : PUF.
- 58.- Lalonde P.; Grunberg F. 1988. *Psychiatrie clinique : approche bio-psycho-sociale*. Montréal : gaetan morin.

- 59.- Lancelot C. 1999. Métacognition, interactions entre élèves, création collective d'outils : quelques passerelles vers la pédagogie de demain. *Vie pédagogique*, no110, p. 8-11.
60. - Langacker R. 1991. *Nouns and Verbs*. In R. Langacker, *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*, Berlin-New York: Mouton de Gruyter: p.59-100.
- 61.- Lévi-Strauss C. 1981. *Culture et nature*. "Commentaires, no 15, p.365-372.
- 62.- Lebrun J-P. 1997. *Un monde sans limite : essai pour une clinique psychanalytique du social*. Toulouse : Editions Erès.
- 63.- Le Moigne J.L. 1995b. Les épistémologies constructivistes. *Que Sais-je?* No 2969. Paris : PUF.
- 64.- Malinowski B. 1932, 1970. *Les Dynamiques de l'évolution culturelle*. Paris : Payot.
- 65.- Malinowski B. 1968 (trad. fr.). *Une théorie scientifique de la culture*. Paris : Points-Seuil.
- 66.- Martinet A. 1980. *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- 67.- Mialaret G. 1999. *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF. Coll. "Que sais-je?"
- 68.- Morin P. ; Bouchard S. 1997. *Introduction aux théories de la personnalité (2e éd.)*. Montréal, Paris, Casablanca : gaetan morin.
- 69.- Observatoire National de la Lecture sous la direction de Fayol M. 2000. *Maitriser la lecture*. O. Jacob/ CNDP.
- 70.- Piaget J. 1947. *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
71. - Piaget J.; Inhelder B. 1955. *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris : PUF.
- 72.- Piaget J. ; Inhelder B.1966. *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- 73.- Piaget J. 1972. *Problèmes de psychologie génétique*. Paris : Denoel-Gonthier.
- 74.- Pierre L. 1995. *Education et enjeux socio-économiques : pour une école haïtienne efficace*. Port-au-Prince : Henri DESCHAMPS.
- 75.- Pierre R.1996. *Apprendre à lire dans un monde en changement*. "Some Contemporary Themes in Literacy Research". New York; Munich; Berlin: Francis, Christie & Joseph Foley (eds), Waxman.
- 76.- Ralph J. 1976. *Avant et après les rudiments : Piaget à l'école*. Paris: Denoel-Gonthier.
- 77.- Rumelhart D. E. 1978. *Toward an Interactive Model of Reading*. In S.Dornic (dir.), *Attention and Performance*, (p. 573-603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- 78.- Sadovnik A. 2001. *Bazil Bernstein*. “ Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée”. Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol XXXI, no 4, décembre 2001, p. 715-731.
- 79.- Saussure F. 1916, 1983. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- 80.- Séchaud E. et coll. 1999. *Psychologie clinique : approche psychanalytique*. Paris : Dunod.
- 81.- Siegel, L.S. 1988. Evidence that IQ scores are irrelevant to the definition and analysis of reading disability. *Canadian Journal of Psychology*, no 42, p. 201-215.
- 82.- Sinclair & Bovet 1974. Problem solving in education. *Tuna & Reif Issues en teaching and research*, Hillsdale, 1974, p.81-96.
- 83.- Simard J.P. 1984. *Le guide du savoir-écrire*. Montréal : édition de l'homme.
- 84.- Skinner B. F. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton, Century, Crofts.
- 85.- Skinner B. F. 1974. *About behaviorism*. New York: Alfred A. Knoff.
- 86.- Smith F. 1979. *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal : les Editions HRNLTEE.
- 87.- Souffrant C. 1997. *Sociologie prospective d'Haiti*. Port-au-Prince : les éditions CIDIHCA.
88. - Staats A. W. 1968. *Learning, language and cognition*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
89. - Thorndike E. L. 1923. *The psychology of learning*. New York: Teachers College, Columbia University.
- 90.- Vygotsky L-S. 1985. *Pensée et langage*. Paris: Messidor.
91. - Weaver P. ; Resnick L. B. 1979. *The theory and practice of early reading*. “The theory and practice of early reading: an introduction”. Vol 2. Hillsdale N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- 92.- Wenesky R. L. 1977. *Research on reading processes: a historical perspective*. “American psychologist, may 1977, p.339-345”.