



Date : 31/08/2006

Recherche sur la lecture familiale : une perspective internationale

Briony Train
Royaume-Uni

| | |
|-------------------------------------|---|
| Meeting: | 81 Libraries for Children and Young Adults with Reading (part 1) |
| Simultaneous Interpretation: | No |

WORLD LIBRARY AND INFORMATION CONGRESS: 72ND IFLA GENERAL CONFERENCE AND COUNCIL
20-24 August 2006, Seoul, Korea
<http://www.ifla.org/IV/ifla72/index.htm>

Resume

Cet article présente un rapide panorama de la recherche internationale menée dans le domaine de la lecture familiale, un sujet qui fait référence à la fois au développement des compétences d'alphabétisation des membres de la famille et à leurs pratiques de lecture partagées. Après une définition des mots-clés utilisés en lecture familiale, nous présenterons les méthodes de recherche employées dans ce domaine. Les recherches centrées sur les parents seront exposées, avec une référence particulière aux jeunes parents et aux pères en prison. Est aussi abordée la question de la lecture intergénérationnelle par laquelle (c'est le cas que nous aborderons) les jeunes et les personnes âgées partagent des expériences à travers la lecture. Le dernier thème de cet article est consacré aux familles qui partagent des moments de lecture pour le plaisir, et décrit des lectures publiques destinées aux familles. L'article se conclut sur une série d'obstacles à la lecture familiale et la suggestion d'un modèle de lecture familiale efficace, pour les familles et les communautés de tous pays.

Mots-clés : *lecture familiale, alphabétisation familiale, alphabétisation intergénérationnelle, apprentissage familial, recherches sur l'alphabétisation, lecture pour le plaisir.*

Il m'a été demandé de vous parler aujourd'hui de la recherche sur la lecture familiale, un aspect important du travail des bibliothèques à travers le monde, mais qui peut prendre des formes très diverses. Avant de commencer à parler du travail spécifique mené dans ce domaine, il serait utile d'examiner quelques-unes des définitions généralement admises des mots-clés, étant donné que chacun d'entre nous ici présent peut les comprendre dans un sens légèrement différent.

DEFINITIONS

'Lecture familiale' peut être interprétée principalement de deux façons : comme l'entraide entre membres de la famille pour développer leurs compétences d'alphabétisation, mais aussi comme le partage entre membres de la famille de leur joie de lire et de raconter des histoires. Nous aborderons aujourd'hui les deux aspects.

'Alphabétisation familiale' concerne les activités d'alphabétisation impliquant au moins deux générations. En général un programme d'alphabétisation familiale aura trois composantes : alphabétisation pour les enfants (incluant les compétences scolaires), alphabétisation pour les parents, et conseils aux adultes sur la façon d'encourager les compétences d'alphabétisation de leurs enfants ou des jeunes membres de la famille.

'Alphabétisation intergénérationnelle' se réfère aux 'efforts des adultes de la deuxième – et de la troisième – génération, dans une famille (en général une famille élargie) pour s'aider ou aider d'autres membres de la famille à apprendre à lire et écrire' (Harris & Hodges, 1995 : 120ⁱ).

'Apprentissage familial' : bien qu'il y ait une longue tradition de parents et autres adultes encourageant et soutenant les progrès scolaires des enfants, très peu d'entre eux ont eu l'opportunité de développer leur propre apprentissage parallèlement à celui des plus jeunes, dans un cadre familial.

INTRODUCTION A LA LECTURE FAMILIALE ET AUX RECHERCHES EN ALPHABETISATION

Assez récemment, la recherche sur la lecture a étendu son champ d'investigation pour considérer la façon dont le contexte social influence la capacité de lecture. Il est maintenant admis que le développement des compétences de lecture a lieu non seulement dans la salle de classe mais aussi au sein d'un environnement social, familial et communautaire au sens large.

Les recherches internationales démontrent largement les effets produits par les actions des jeunes gens et des membres de la famille : langues, pratiques culturelles et d'alphabétisation sont mêlées dans divers contextes. Dans de nombreuses études basées sur le 'monde réel', en d'autres termes en-dehors de l'enceinte scolaire, l'apprentissage des enfants est soutenu et en retour soutient l'apprentissage des autres, par des chemins qui ne sont pas nécessairement reconnus ou compris au sein de l'école. Dans une étude de 2004 ayant pour sujet le partage d'histoires orales entre jeunes gens et personnes âgées d'Amérique Latine, Olmedoⁱⁱ suggère que les enfants et leurs communautés 'ont quelque chose à offrir de pertinent par rapport à ce

qui est enseigné' et qu'un professeur pourrait s'efforcer de comprendre qu'il/elle est un médiateur/une médiatrice dans l'apprentissage d'un jeune et seulement un membre, bien qu'essentiel, parmi toute la communauté d'apprentissage de cette personne.

METHODES DE RECHERCHE EN LECTURE FAMILIALE

Afin de comprendre les recherches sur la lecture familiale, il est nécessaire d'avoir conscience des méthodes employées pour ces recherches. Nous n'entrerons pas ici dans les détails, mais mentionnons cependant deux points essentiels.

En premier lieu, une large part des recherches en lecture familiale et en alphabétisation familiale est menée en utilisant les méthodes de l'ethnographie, qui est littéralement une 'photographie des gens' pour étudier une culture. Par l'observation, la participation, la comparaison et la différenciation, nous sommes capables d'exploiter nos visites dans des lieux inconnus pour apprendre quelque chose des modes de vie d'autres personnes et pour réfléchir sur notre propre mode de vie.ⁱⁱⁱ Cela permet au chercheur en alphabétisation d'envisager l'alphabétisation et la lecture aussi en-dehors des quatre murs de l'école, c'est-à-dire comme une pratique qui pourrait être observée, apprise et utilisée au sein d'une communauté et qui conduit à structurer une identité sociale et culturelle.^{iv}

En second lieu, une critique communément répandue chez les chercheurs concernant les initiatives d'alphabétisation familiale dans les vingt dernières années est qu'elles ont utilisé ce qui est décrit comme un 'modèle déficitaire'^v. Cela signifie que l'on a dispensé aux familles d'immigrants et de réfugiés un enseignement classique, qui transmet l'information en sens unique : de l'école vers les parents et ensuite les enfants. Auerbach^{vi}, par exemple, suggère que cela provoque beaucoup de fausses hypothèses qui mènent à ce modèle déficitaire :

'La première hypothèse est que les étudiants des langues minoritaires viennent de foyers de faible alphabétisation où l'éducation n'est pas valorisée ou soutenue. La deuxième hypothèse est que l'alphabétisation familiale implique un transfert unilatéral des compétences des parents vers les enfants. Troisièmement, ce modèle suppose que le succès est déterminé par la capacité des parents à assumer et prolonger à la maison des activités semblables à celles pratiquées à l'école. La quatrième hypothèse est que les pratiques scolaires sont pertinentes et que les facteurs familiaux détermineront qui réussit. Et cinquièmement, ce modèle suppose que les propres problèmes des parents créent un obstacle à la création d'un contexte positif d'alphabétisation familiale.

... Le danger est que ces hypothèses, si elles ne sont pas analysées, justifieront un modèle qui met en cause la victime en attribuant les problèmes d'alphabétisation essentiellement à des incapacités de la famille.'

Un nouveau modèle de recherche s'est cependant développé, actuellement connu comme le 'modèle de l'abondance', qui demande aux pourvoyeurs d'alphabétisation familiale de mettre à jour les pratiques d'alphabétisation existant déjà dans les familles et de s'appuyer sur ces pratiques plutôt que d'imposer aux familles des activités classiques, principalement semblables à celles pratiquées à l'école. Contrairement au modèle précédent, ce nouveau modèle suggère que le 'cursus' d'alphabétisation familiale se base sur les besoins exprimés par les clients de l'alphabétisation familiale. Auerbach (1989 : 176) suggère :

'Dans cette autre formulation... les différences culturelles sont perçues comme des forces et des ressources qui peuvent jeter des ponts entre la maison et l'école.'

LA RECHERCHE SE CONCENTRANT SUR LES PARENTS

‘... il semble raisonnable de supposer que, si l’alphabétisation devient socialement significative dans la vie des parents, elle est susceptible de devenir socialement significative dans la vie des enfants.’ (Taylor, 1983 : 88^{vii})

Les recherches sur la lecture familiale montrent que beaucoup de parents soulignent combien il est important de parler à, et d’écouter leurs enfants quand ils apprennent à lire et écrire : le mot ‘lecture’ est utilisé dans un sens plus large. Par exemple, des parents parlent de leurs enfants en train de lire, alors qu’il est évident que dans le sens traditionnel du mot leurs enfants sont sûrement des non-lecteurs. Un parent interrogé par un chercheur parlait ainsi de ses deux enfants : ‘Kathy va lire à Debbie ou elles vont lire ensemble. Je les entends là-haut pendant une heure, parfois quand elles devraient être endormies.’ (Taylor, 1983 : 80). Quand il a fait ce commentaire, sa plus jeune fille avait à peine trois ans et demi et était sûrement non-lectrice.

A la fin des années 1990, des recherches furent conduites afin d’évaluer les résultats d’un cours dispensé à l’Université de Canberra en Australie, destiné aux enfants et adolescents ayant des difficultés d’alphabétisation. Ce cours ‘Parents-tuteurs’ impliquait les parents des enfants et des groupes de professeurs entamant leur troisième cycle d’études. Les jeunes qui y participaient avaient de mauvais résultats et étaient décrits comme ‘ayant apparemment peu de chance de rattrapage’ (Kemp, 1996 : 75^{viii}). Dans chaque école un groupe de parents avait envie et était capable d’apporter de l’aide dans le cursus d’alphabétisation. Ils ont été formés à écouter la lecture orale, à raconter des histoires ou à être assistants pendant les sessions d’écriture. Les chercheurs déclarèrent que les effets étaient très positifs :

Rassembler les parents avec comme objectif commun de découvrir quels sont les problèmes, qui a des problèmes, quelles raisons peuvent les expliquer, et quelles solutions existent, cela leur permet, par des moyens éducatifs, de connaître les besoins spécifiques de leurs enfants.’ (87).

Un point important à relever ici est que les données des recherches suggèrent que les enseignants et l’ensemble de la communauté ont le sentiment qu’impliquer les parents dans le cursus scolaire n’est qu’une façon peu coûteuse de soutenir le système éducatif, et que les enseignants eux-mêmes devraient travailler davantage à aider les enfants à lire et à aimer lire. Cette équipe de chercheurs australiens suggère que le raisonnement devrait plutôt être :

‘... que les écoles n’ont pas le droit d’empêcher les parents et leurs enfants d’avoir le bénéfice mutuel d’un processus d’apprentissage à trois acteurs, de l’enseignant vers l’enfant vers le parent.’ (87).

LES JEUNES PARENTS

Les recherches entreprises ces dix dernières années soulignent les obstacles auxquels se heurtent les jeunes gens les plus vulnérables de la société, dont les jeunes délinquants, les déscolarisés, les sans emploi ou sans formation, les mères adolescentes, et ceux qui quittent ou sont dans des foyers. Beaucoup de jeunes parents font partie d’une ou plusieurs de ces catégories. Au Royaume-Uni, le taux de grossesse à l’adolescence est plus élevé que dans tout autre pays occidental^{ix}, et les recherches ont montré que les jeunes parents, en particulier les mères, sont handicapés par le fait d’être parents très tôt :

‘Les adolescents parents sont plus susceptibles que leurs pairs d’être dans la pauvreté et le chômage et d’en rester prisonniers par un manque d’éducation, d’attention aux enfants et d’encouragement.’^x

Heureusement, des initiatives gouvernementales émanant d’organismes comme l’Unité d’Exclusion Sociale, qui travaille avec des partenaires dont les bibliothèques publiques, ont mis en place des mesures d’apprentissage pour développer le soin à apporter aux enfants, ainsi que les compétences d’alphabétisation et de calcul, et des recherches ont été menées sur les effets produits. Avant de participer à cet apprentissage, beaucoup de jeunes parents faisaient part de leur sentiment d’isolement. Ils voulaient faire de leur mieux pour leurs enfants et cela signifiait souvent être avec eux tout le temps et ne faire confiance à personne pour s’occuper d’eux. Le résultat est qu’eux et leurs enfants avaient peu de contact social avec les autres. Après leur participation, les chercheurs ont identifié un large éventail d’effets positifs, principalement liés à une augmentation de la confiance en soi et de l’estime de soi, à un développement des compétences parentales. Ceci fut suivi par les bénéfices sociaux pour leurs enfants et par le développement de leurs enfants à travers l’apprentissage familial.

LE RÔLE DES PERES

Très certainement parce que les éducateurs des très jeunes enfants ont tendance à s’adresser davantage aux mères qu’aux pères, les recherches concernant l’implication des pères dans le développement des enfants ont été négligées.

En Angleterre, les pères présents à la maison sont moins susceptibles que les mères de lire avec leurs enfants. Malheureusement, les recherches confirment que certains hommes considèrent encore la lecture comme un ‘travail de femmes’^{xi}. Cependant, il est encourageant de constater qu’au Royaume-Uni au moins 50% des pères présents à la maison lisent avec leurs enfants, et ce fréquemment. Une étude américaine (Ortiz, 2001^{xii}) a constaté que les pères utilisent avec leurs jeunes enfants les textes présents dans l’environnement immédiat et du matériel de loisir, comme des panneaux routiers, des cartes, des magazines, des bandes dessinées dans les journaux, des textes religieux, des mots-croisés et des instructions pour les devoirs.

Les pères en prison

Les pères absents incluent les pères en prison, et un très grand travail de recherches a été mené sur l’impact des initiatives de lecture familiale quand le père est incarcéré. Un procédé utilisé est ‘l’histoire sur cassette’, dans lequel les prisonniers enregistrent et envoient des histoires à leurs enfants. La bibliothèque de Leicestershire, au Royaume-Uni, a travaillé avec une prison locale sur le projet FATHERS (pères en tant qu’enseignants, qui aident, encouragent, lisent, soutiennent¹). Ce projet a eu un impact important sur les prisonniers et leurs familles, et a suscité l’intérêt d’autres prisons. Une deuxième prison du Royaume-Uni, à Dartmoor, a mis en place le programme ‘Un livre d’histoire, papa’^{xiii} en utilisant une approche qui est en train d’être reprise par d’autres prisons à travers le pays. Il repose sur un principe de base : les prisonniers enregistrent des histoires sur cassette ; pour ce faire, ils peuvent éditer leurs histoires en format numérique, effacer les erreurs, ajouter de la musique et des effets comme ils le souhaitent. Le but est de réaliser un produit fini qui améliore les histoires, quelles que soient les compétences du lecteur. Des recherches qualitatives montrent le fort

¹ Intitulé du projet en anglais : Fathers As Teachers, Helping, Encouraging, Reading, Supporting (FATHERS).
[ndt]

impact à la fois sur les prisonniers et leurs familles. Le commentaire suivant a été fait par l'épouse d'un prisonnier engagé dans un programme de lecture familiale :

'Les enfants étaient si contents d'entendre leur papa. Ils veulent que leur papa leur enregistre une autre histoire si c'est possible. Je trouve que c'est génial qu'il ait le droit de faire quelque chose comme ça pour ses enfants.'^{xiv}

LA LECTURE INTERGENERATIONNELLE

L'un des cas les plus intéressants de lecture et d'apprentissage intergénérationnel est peut-être celui qui existe entre les jeunes et les personnes âgées. Un exemple est celui des ateliers 'Soin pour enfants autochtones' au Canada, dans lequel des personnes âgées partagent des valeurs culturelles et expliquent les questions d'identité culturelle et sociale aux jeunes gens. Un deuxième exemple a impliqué de jeunes enfants allemands à Hambourg, qui ont parlé à d'anciens habitants juifs qui quittèrent la ville pendant la période nazie de la seconde guerre mondiale. Un lieu était fourni pour permettre aux deux groupes de se rencontrer et de parler ; les chercheurs ont constaté que la valeur éducative et spirituelle pour les deux parties en présence était primordiale. L'UNESCO recommande que 'panser les plaies de l'Histoire à travers un apprentissage intergénérationnel en Allemagne est une expérience qui peut être reproduite en d'autres endroits du monde.'^{xv}

LES FAMILLES PARTAGEANT LA LECTURE POUR LE PLAISIR

Nombre d'études ces dernières années ont enquêté sur la simple et puissante réalité des familles qui partagent la lecture pour le plaisir.^{xvi} Dans le monde de l'édition, la popularité croissante des 'crossover' – en d'autres termes, des livres qui visent autant les adultes que les jeunes – a fourni à cette activité un matériel inépuisable. Le projet 'Liverpool lit'^{xvii} en est un exemple : une initiative annuelle à l'échelle de la ville implique les bibliothèques publiques, les écoles, les universités, les bibliothèques universitaires, les librairies, les établissements publics, les prisons, les hôpitaux et les maisons à travers la ville. Dans chacun de ces lieux, les gens lisent et parlent du même livre. Des événements publics à partager en famille, comme des compétitions d'écriture et de lecture et des rencontres avec l'auteur, ont été organisés ; l'enthousiasme est général. Les recherches sur l'effet de telles initiatives sont commandées par le Ministère pour l'éducation et les compétences du Royaume-Uni qui, avec un certain nombre de partenaires incluant des représentants des bibliothèques publiques, est en train d'organiser la Campagne pour la lecture familiale, qui doit commencer à l'automne 2006.

LES OBSTACLES A LA LECTURE FAMILIALE

Pour conclure, il serait opportun de résumer tout d'abord les principaux obstacles à la lecture familiale, et ensuite de suggérer un modèle de lecture familiale efficace. Les points mentionnés sont basés sur mon bref survol de la recherche internationale, et sur les suggestions de la Campagne pour la lecture familiale au Royaume-Uni.

- Le manque d'expériences précoces du langage et de la lecture : quand les jeunes ne sont pas encouragés à parler et à prendre part à de longues conversations avec les personnes avec

qui ils passent leur temps, leur compréhension de l'oral et de l'écrit est plus faible que chez leurs pairs.

- **Les obstacles intergénérationnels** : quand les parents n'ont pas eu plaisir à lire, ou qu'on ne leur a pas lu d'histoires, ils n'en voient pas nécessairement l'importance. La lecture est alors considérée comme une corvée.

- **Des compétences de base limitées** : quand les propres compétences de base des parents sont faibles, ils sont moins confiants et moins capables d'aider la lecture de leurs enfants.

- **Les obstacles économiques et financiers** : dans des périodes de pauvreté due à l'endettement, de mauvaises conditions de logement, de problèmes de santé ou de chômage, la lecture devient un luxe plutôt qu'une nécessité.

- **Les obstacles culturels** : pour des raisons de langue, de tradition ou de situation économique, certaines communautés ne considèrent pas la lecture comme une part importante de leur culture.

- **Les obstacles institutionnels** : les besoins des personnes ne sont parfois pas reconnus par l'infrastructure qui devrait les aider, parce que certaines institutions – les écoles, les bibliothèques – échouent à s'engager de façon efficace auprès d'elles.

LA SUGGESTION D'UN MODELE DE LECTURE FAMILIALE EFFICACE

Afin de mettre à bas ces obstacles, un modèle de lecture familiale efficace, quel que soit le pays, pourrait comprendre les éléments suivants :

- Des parents et des éducateurs qui trouvent du temps pour lire régulièrement avec les enfants.
- Reconnaître la lecture pour le plaisir, à l'école et à la maison, comme une part importante du processus d'apprentissage de la lecture, et la promouvoir comme telle dans les bibliothèques.
- Des jeunes à l'aise avec le fait d'être vus prendre du plaisir à lire.
- La lecture à la maison encouragée et soutenue par les écoles, les bibliothèques et la communauté locale.

Finalement, comme le Fonds National d'Alphabétisation le dit, ce modèle devrait être celui où :

'Toutes les familles considèrent la lecture comme une part importante de leur vie quotidienne et une part de la culture de leur foyer. Les enfants, les jeunes et les adultes aiment lire pour lire. Ils voient la lecture comme une source essentielle d'information et de plaisir...'

Merci.

ⁱ Harris, T.L. and Hodges, R.E. (Eds.) (1995) *The Literacy Dictionary: the vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware: International Reading Association.

ⁱⁱ Olmedo, I.M. (2004) Storytelling and Latino elders: what can children learn? In Gregory, E., Long, S. and Volk, D. (Eds.) *Many pathways to literacy: young children learning with siblings, grandparents, peers and communities*. New York: RoutledgeFarmer.

ⁱⁱⁱ Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D., Barr, R. (2002) *Methods of literacy research: the*

methodology chapters from the handbook of reading research. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

^{iv} Gee, J.P. (1989) *What is literacy?* Brookline, MA: The Literacies Institute, Educational Development Corporation.

^v Mandel Morrow, L, Tracey, D.H. and Marcone Maxwell, C. (Eds.) (1995) *A survey of family literacy in the United States*. Newark, Delaware: International Reading Association.

^{vi} Auerbach, E.R. (1989) Toward a social-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review*, 59 (2), 165-181.

^{vii} Taylor, D. (1983) *Family literacy; young children learning to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

^{viii} Kemp, M. (1996). Parents, Teachers, Children: a whole literacy education system. In S. Wolfendale and K. Topping (Eds.) *Family involvement in literacy: effective partnerships in education*. London: Cassell.

^{ix} Social Exclusion Unit (1999) *Teenage pregnancy*. The Stationery Office.

^x Idem

^{xi} Basic Skills Agency – Sharing Practice website www.basic-skills.co.uk/site/page.php?cms=4&p=277

^{xii} Ortiz, R.W. (2001). Pivotal parents: Emergent themes and implications on father involvement in children's early literacy experiences. *Reading Improvement*, 38(2), 132-144.

^{xiii} Pour plus d'information, voir www.storybookdads.co.uk

^{xiv} Idem

^{xv} UNESCO (2001) *Reflecting on lifelong learning discourses and practices across the world*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

^{xvi} McNicol, S. (2003) 'Reaching families'. *Public Library Journal*, 18(1), 15-16.

^{xvii} Pour plus d'information, voir www.liverpoolreads.com