

Valérie FOURNIÉ-ANSELOT

## INFLUENCE DU MILIEU FAMILIAL SUR LES PRATIQUES LECTURALES ET LES REPRÉSENTATIONS DE JEUNES LECTEURS

**Résumé :** Apprentissage fondamental, la lecture est vécue de manière très variable selon les enfants. Échec ou réussite, elle est le préalable indispensable, qui souvent favorise la scolarité ultérieure ou au contraire constitue un blocage. Au cours de cet apprentissage, il semblerait que l'enfant se construise des conceptualisations différentes sur la lecture, le livre, les lecteurs. Il existerait une relation entre les idées, les représentations des enfants sur la lecture, tant sur ses pratiques que son apprentissage, et les compétences en lecture. Plus que le milieu social des enfants, les pratiques des familles, leur conception de l'école, de la lecture, leur « style éducatif », seraient autant d'éléments favorables (ou au contraire défavorables) pour l'acquisition de ces représentations plus ou moins adéquates. Afin de mettre en évidence cette corrélation, des entretiens d'enfants de CE2 ont été menés et commentés.

**Mots clés :** Lecture. Représentations. Pratiques. Milieu social. Stratégies éducatives. Observations. Entretiens.

Alliance est en CE2, son père exerce une profession paramédicale, sa mère est sans profession. Elle est zaïroise, a quatre frères et sœurs, elle est scolarisée dans une école dite en zone « difficile ». Lectrice régulière et assidue, elle a obtenu 8/10 aux items de lecture au test national CE2. Les représentations qu'elle se fait de la lecture sont variées. « La lecture sert à quelque chose, est absolument indispensable dans la vie de tous les jours, » c'est aussi un moyen, un outil pour d'autres domaines, « on peut aider les autres ». De plus, ses représentations de l'école et du savoir en général, ne sont pas exclusivement mécaniques, l'école sert aussi à divulguer des connaissances et pas seulement à acquérir des apprentissages. Ses façons de s'approvisionner en livres sont variées, bibliothèque, librairie, cadeaux, échanges avec ses sœurs ou ses proches, ses lectures diversifiées, *L'enfant et la lecture*, *Les 101 Dalmatiens*, *Le Grand Meaulnes*, *Les Lettres de mon moulin*...

Les discussions autour du livre sont elles aussi très fréquentes. Alliance discute facilement avec ses sœurs, ses parents, sa marraine, « qui travaillait avant dans une librairie », au sujet de la lecture, des livres. Les fréquentations de la bibliothèque, ses pratiques sont déjà régulières, « le soir, avant de me coucher, après l'école. » Sa sœur l'aide pour les devoirs et ceci de manière régulière, elle l'accompagne

## V. FOURNIÉ-ANSELOT

d'ailleurs à la bibliothèque et écrit des histoires avec elle. Ses habitudes de vie sont claires et invariables, Alliance ne rentre pas tard chez elle, se couche à des heures régulières et discute avec ses parents en cas d'incident, (comme le fait de rentrer en retard).

Pour Alliance, la lecture est devenue une carte essentielle, on peut d'ailleurs le constater en lisant la production qu'elle avait offerte à la suite de l'entretien mené pour la recherche. Au cours des questions, cette élève avait dévoilé qu'il lui arrivait d'écrire des petites histoires et qu'elle pouvait nous en créer une série. Deux jours après, Alliance nous amenait un mini-livre sur feuilles quadrillées écrites au stylo, qui s'intitulait « Les désirs d'un maître peuvent être effrayants » !

Nadia est dans le même CE2, son père et sa mère ne travaillent pas, elle est française d'origine étrangère, a trois frères et sœurs. Elle a obtenu 3.76/10 aux items de lecture.

Très bavarde et très détendue, elle pourrait laisser penser qu'elle est une bonne lectrice. Pourtant, ses résultats sont parmi les plus faibles. Nadia est une élève qui a de gros problèmes de langage : mauvaise prononciation des mots, « dyslexie ». Elle a déjà, un parcours scolaire mouvementé et plutôt difficile, (deux redoublements, un an dans une école spécialisée et retour dans l'école d'origine). Enfin, sa vie familiale est problématique, mère en instance de divorce, beau-père, vie la semaine chez des tantes ou des voisines : le quotidien de Nadia est loin d'être simple et de lui présenter des repères structurants. Le manque de structures se dévoile d'ailleurs dans les heures de coucher 20 h 30, 21 heures, 22 heures, trois horaires pour finalement avouer qu'il n'en existe pas et qu'ils se fixent au gré des maisons dans lesquelles elle dort.

Pourtant, elle semble consciente de ses handicaps scolaires, « j'ai des difficultés, je parle saucisson » et familiales. Des gens lisent autour d'elle, sa mère, ses sœurs, ses frères. Elle fréquente la bibliothèque et sait citer les livres qui l'intéressent, elle parle de ses lectures avec d'autres, achète même des livres de sa propre volonté. Les fonctions de la lecture sont bien connues, aussi bien dans leur aspect passe-temps et plaisir, que dans leur aspect pratique, pour remplir des papiers, pour endormir les enfants et surtout pour apprendre, pour savoir.

Seuls les problèmes langagiers et affectifs, d'ailleurs peut-être liés, mettent une ombre au tableau. Il suffirait sans doute de peu de chose pour transformer cette pré-lectrice perturbée en vraie lectrice passionnée.

### REMARQUES THÉORIQUES

Deux portraits d'enfants, deux types de résultats par rapport à la lecture, pourtant au sein d'un même milieu social. Pour mieux comprendre comment de telles trajectoires peuvent se produire, des auteurs se sont intéressés aux représentations que peuvent avoir les jeunes lecteurs sur la lecture et à leurs pratiques.

*Représentations et pratiques de lecture*

Il semblerait exister des attitudes différentes voire inverses, tant du point de vue du comportement de lecteur que du point de vue des représentations du savoir-lire.

La réussite en lecture serait en partie liée au degré de clarté cognitive, c'est-à-dire précisément aux réponses et aux explicitations de l'apprenti lecteur à propos de questions sur les fonctions de l'écrit et de la lecture, le fonctionnement du système d'écriture, la nature de l'acte de lire et la manière d'apprendre à lire.

Éliane Rogovas Chauveau énonce d'ailleurs dans un de ces ouvrages : « une bonne partie des enfants de 6-7 ans y compris parfois après plusieurs mois de CP semblent ne pas avoir compris pourquoi lire, ni comment fonctionne l'écriture, ou bien ils n'ont pas saisi ce qu'il faut faire pour lire et s'enferment donc dans des points de vues et des comportements inadaptés »<sup>1</sup>.

F. Sublet et Y. Prêteur, dans un de leurs articles, dressent une typologie de lecteurs selon leurs pratiques en relation avec leurs compétences. Deux grandes catégories de lecteurs apparaissent.

Les lecteurs favorisés, « indépendants, individualistes et performants, appartenant à des milieux sociaux favorisés ou très favorisés, ils possèdent des livres, sont abonnés à des journaux éducatifs qu'ils lisent, de même que des albums de BD ou de livres scolaires. Ils ne recourent à aucun conseil pour emprunter des livres, fréquentent peu la bibliothèque de quartier car c'est surtout par les cadeaux qu'ils se procurent leurs livres, déclarent des loisirs peu diversifiés. Ils lisent chez eux, dans des endroits à eux, souvent le soir avant de s'endormir et préfèrent lire seuls et de manière linéaire. » Ce sont des enfants performants dans les activités de lecture qui « trouvent que la lecture leur convient, que ce n'est pas une activité compliquée ; et qui apprécient la manière dont l'histoire est racontée, ce sont des lecteurs sérieux et bien disposés ».<sup>2</sup>

A l'opposé, on trouverait les lecteurs défavorisés, dépendants, conviviaux et peu performants. Très mobiles par exemple dans des observations réalisées en bibliothèque, ce sont souvent des lecteurs bavards, peu concentrés, agités, qui parlent beaucoup avec leurs camarades mais vont vite emprunter un livre, sans vraiment avoir l'air de le choisir.

« Ces enfants sont de familles défavorisées et majoritairement étrangères, avec une fratrie importante. Ils ne possèdent pas de livres et quand ils sont abonnés, c'est à des journaux de type médiatique, ouvrages sportifs ou s'inspirant des séries télévisuelles mais la majeure partie n'a pas d'abonnement, pour se procurer des

---

<sup>1</sup> Éliane Rogovas-Chauveau « Le dialogue métacognitif et le savoir-lire », dans CRESAS, ouvrage cité, pp. 161-173.

<sup>2</sup> F. Sublet et Y. Prêteur « Le rapport à l'objet livre dans le développement des compétences de lecture au CM1 CM2 », dans J.-M. Privat et Y. Reuter *Lectures et médiations culturelles Actes du colloque Villeurbanne*. Lyon, PUL, 1990, pp. 94-96.

livres, ils les empruntent, les échangent, les récupèrent, ou les gagnent. Ils disent avoir besoin de nombreux conseils pour choisir, ont des loisirs plutôt tournés vers le sport, ou ne rien faire ou la bibliothèque. Mais quand ils vont à la bibliothèque, c'est surtout pour faire leurs devoirs ou parce qu'il n'y a personne à la maison. Ils n'aiment pas beaucoup lire, lisent dans des endroits publics ou dans des pièces communes à plusieurs et pas de façon linéaire. Ê» De même, ils ont souvent des difficultés « à lire, trouvent la lecture compliquée, ce sont des lecteurs parfois hédonistes mais rebutés »<sup>3</sup>

A un autre « niveau », on peut évoquer les rapports à l'écrit qui seraient différents selon les classes sociales. Selon N. Robine, « dans les classes populaires, le rapport à l'écrit s'instaure dans un contexte différent de celui qu'il rencontre dans les classes favorisées. »<sup>4</sup> La lecture n'y mobilise pas les mêmes tâches, les mêmes valeurs, les mêmes contenus, les mêmes fonctions. Dans les classes favorisées, le rapport entretenu à l'écrit conditionne la réussite professionnelle, fait partie de la vie sociale. Dans les classes culturellement défavorisées, en revanche, il n'y a pas de véritable correspondance entre des écrits de la vie professionnelle et la vie familiale ou relationnelle, (ou il n'y a même, parfois pas de vie professionnelle), et la lecture n'intervient pas, l'écrit ne sert que peu souvent.

En ce qui concerne les ouvrages possédés, plus les enfants sont lecteurs et en réussite dans cet apprentissage, plus leurs sources d'approvisionnement en livres varient et s'éloignent de l'école. J. Fijalkow évoque aussi l'importance du nombre d'ouvrages en discutant des indicateurs potentiels qui expliqueraient les difficultés dans l'apprentissage de la lecture. En effet, « la présence de livres est une des façons par lesquelles le milieu social agit sur la lecture par la médiation de facteurs de familiarité, valeur, motivation, pratique de la lecture orale à l'enfant. »<sup>5</sup>

De plus, toutes les familles ne sont pas dépourvues de tout objet culturel, mais ces objets peuvent rester parfois à l'état de lettre morte parce que personne ne les fait vivre familialement. B. Lahire dit d'ailleurs « l'existence d'un capital culturel familial objectivé n'implique pas forcément l'existence de membres de la famille possédant le capital culturel incorporé adéquat pour se l'approprier ». Les enfants disposent de livres achetés par leurs parents, mais ne sont pas accompagnés dans la découverte de ces objets culturels. Les parents ne jouent pas alors le rôle d'intermédiaire qui permettrait aux enfants de s'approprier les textes et ne montrent pas l'utilité ou l'intérêt

---

<sup>3</sup> Cf. note 2.

<sup>4</sup> N. Robine « Relais et barrières : la perception de l'aménagement de l'espace et des classifications par les usagers dans les lieux de prêt et de vente du livre. », dans J.-M. Privat et Y. Reuter (éds.), ouvrage cité, 1990, pp. 119-120.

<sup>5</sup> J. Fijalkow *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* Paris, PUF, 1986, pp. 105-107.

de ces supports. Il s'agit d'un « patrimoine culturel mort, non approprié et inapproprié ».<sup>6</sup>

Inversement et même dans des familles dites populaires et où les parents ne lisent pas énormément, on trouve des parents qui jouent ce rôle de médiateurs entre la culture écrite et leurs enfants, qui font lire et écrire des histoires, leur posent des questions sur ce qu'ils lisent, leur lisent des histoires depuis qu'ils sont petits, les amènent à la bibliothèque municipale, jouent aux mots croisés avec eux...

Dans ce domaine, F. de Singly évoque les « vertus de l'exemple parental »<sup>7</sup>, en disant « même si l'ambiance livresque — approchée par les investissements parentaux dans les livres — favorise la lecture enfantine, son efficacité varie selon les types de familles. Les chances d'être grand lecteur pour un jeune de milieu populaire passent de 18 % avec des parents petits lecteurs à 23 % avec des parents grands lecteurs. »

« A l'évidence, certains enfants bénéficient chez eux d'un environnement matériel et affectif tout à fait propice à la lecture : chambre individuelle ou partagée sans drame, coin spécialement réservé au rangement des livres, activité valorisée par la pratique lectrice de l'entourage, en particulier des parents, etc. [...] d'autres ont de nombreux frères et sœurs, il y a beaucoup de bruit, beaucoup d'agitation et peu d'espace ; dans ces conditions, le livre, objet vulnérable fait figure de trésor menacé, de butin, la lecture de cérémonie secrète, certes désirée mais peu fréquente car difficile à imposer. »<sup>8</sup>

Or, ces différentes pratiques, ces comportements, pourraient découler finalement, de différentes façons d'organiser la vie familiale, des différentes conceptions de l'ordre, des règles sociales et familiales qui s'instaurent au sein de la famille. C'est pourquoi différentes études soulignent l'importance de facteurs plus globaux tels que l'éducation et l'organisation familiale.

#### *Éducation et organisation familiale*

B. Lahire évoque des différences dans l'organisation familiale en parlant des « belles réussites » dans les milieux populaires. Il n'y aurait en effet pas un style familial unique amenant à réussir à l'école élémentaire, et notamment en lecture, mais plutôt certains indicateurs qui pourraient s'avérer plus pertinents que d'autres, plus en adéquation avec ce qui est demandé à l'école par exemple. L'auteur cite notamment l'exemple d'un élève dont la famille présente un degré d'organisation et d'ordre assez singulier dans les familles dites populaires. Ici, ce ne sont pas des pratiques de lecteurs parti-

---

<sup>6</sup> B. Lahire *Tableaux de famille, Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Hautes Études, Gallimard, Le Seuil, 1995, pp. 277-278.

<sup>7</sup> F. de Singly, « L'engagement dans la lecture chez les collégiens : inégal et fragile », dans J.-M. Privat et Y. Reuter (éds.), ouvrage cité, 1990, p. 107.

<sup>8</sup> M. Burgos, « Lectures privées, lectures partagées. » *Pratiques*, 80, 1993, pp. 78-94.

culièrement fréquentes qui sont exposées, chez les parents, mais une façon de vivre, d'organiser la vie de tous les jours.

« C'est sans doute dans le style de vie familial d'ensemble, dans l'ordre moral domestique qui est indissociablement un ordre mental, que l'on peut reconstruire les principes de production de comportements adéquats du point de vue scolaire. [...] On perçoit, aussi bien dans les modalités de l'entretien que dans les propos tenus, qu'il y a inculcation diffuse mais systématique d'une sorte d'ethos ascétique, rationnel. Les horaires familiaux sont d'une grande précision et la régularité semble être une qualité familiale importante. »<sup>9</sup>

Les règles sont clairement énoncées, la façon de se comporter repose sur l'autodiscipline. Précision, régularité, intériorisation, calme, autonomie, ordre, clarté et minutie, voilà les caractéristiques qui ressortent.

Les principes éducatifs reviennent aussi dans les discours de J. Kellerhals et C. Montandon. Les auteurs ont en effet essayé d'appréhender le contrôle des parents sur les faits et gestes quotidiens en relevant l'absence ou la présence de consignes strictes dans les domaines tels que heures du coucher, du lever, retour de l'école, heure de rentrée, connaissance de l'endroit où est l'enfant s'il s'absente de la maison, surveillance de l'habillement, des rangements, de l'hygiène, des lectures...

Malgré une surveillance générale, on constate cependant « un certain clivage suivant les genres de cohésion familiale, avec des familles situées dans le bas de la hiérarchie sociale contrôlant de manière différente ces comportements quotidiens. »<sup>10</sup>

Il apparaît que dans les « milieux populaires », le style simplement disciplinaire est plus souvent utilisé que dans les milieux de cadres, notamment chez ceux qui ont fait des études universitaires, où la relation avec les parents semble plus discutée, plus expliquée, et mieux comprise. Par rapport aux modes de coordination des parents avec leurs enfants, les mêmes auteurs abordent la place de la télévision. Ils ont essayé de « caractériser cette coordination par le genre de contrôle exercé sur la télévision d'une part, et par la mission éducative reconnue au petit écran d'autre part. »<sup>11</sup> Ils constatent ainsi que les enfants « les plus assidus (plus de deux heures d'écoute quotidienne), sont plus nombreux lorsque le père ou la mère sont d'instruction primaire que lorsqu'ils ont une éducation supérieure. Ils sont aussi plus fréquents chez les cadets que chez les aînés ». Mais le style de contrôle de la télévision est aussi lié au statut social des parents : « Les parents de milieu

---

<sup>9</sup> B. Lahire, ouvrage cité, 1995, pp. 247-248.

<sup>10</sup> J. Kellerhals et C. Montandon (éds.), *Les stratégies éducatives des familles*. Neufchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1991, pp. 115-124.

<sup>11</sup> J. Kellerhals et C. Montandon, ouvrage cité, pp. 184-185.

bourgeois (cadres supérieurs et universitaires) adoptent plus souvent une attitude de guidage (54 %) que ceux des milieux populaires (34 %). »<sup>12</sup>

Pour relier cette analyse aux pratiques de lecture, on peut rapprocher F. de Singly, qui énonce : « un fort engagement dans la lecture se cristallise dans un rapport distant à la télévision ; c'est moins le temps passé à lire que la manière de considérer le livre qui fait concurrence à la télévision ». Tout se passe comme si « la répulsion entre texte écrit et image existait moins au niveau des pratiques que des représentations »<sup>13</sup>

Des relations fortes semblent exister entre représentations de la lecture, idées que l'on se fait sur la lecture ou sur les livres, types de pratiques et compétence globale en lecture.

Pour synthétiser toutes ces données, on peut affirmer que de nombreux facteurs entrent en jeu dans le long cheminement d'un apprenti-lecteur. Ceux-ci peuvent s'intégrer selon trois grands repères : le pôle des représentations des jeunes lecteurs, le pôle des pratiques individuelles et familiales, le pôle de l'organisation et de l'éducation familiales.

Le premier pôle est composé finalement de toutes les idées et conceptualisations que se font les enfants sur la lecture, le livre, les lecteurs, l'acte de lire mais aussi l'école et le savoir qu'elle dispense.

Le deuxième pôle est l'ensemble des pratiques lectorales et scripturales de l'enfant lecteur et de sa famille. Lectures pratiquées, sources d'approvisionnement, lieux de lecture, régularité, diversité des lectures, échanges autour du livre et de l'écrit, pratiques de l'écrit dans la famille, sont autant d'éléments qui semblent être corrélés à de bonnes ou mauvaises compétences dans le domaine de l'écrit.

Enfin, le troisième pôle, est constitué de différentes règles de vie et habitudes existant au sein de la famille. Médiations et dialogues au sein de la famille entre le jeune élève et ses parents ou ses frères et sœurs, structure familiale, organisation de la vie quotidienne en sont les critères principaux.

## MÉTHODOLOGIE

C'est à ces trois aspects que nous nous sommes intéressée au travers de jeunes apprentis lecteurs. En effet, à partir de ces données théoriques se dégageait une idée assez caricaturale. Il y aurait d'un côté, les bons lecteurs, issus d'un milieu favorisé, de l'autre, les mauvais lecteurs de milieu défavorisé.

---

<sup>12</sup> J. Kellerhals et C. Montandon, ouvrage cité, pp. 182-183.

<sup>13</sup> F. de Singly, article cité, 1990, p. 111.

V. FOURNIÉ-ANSELOT

Or, après quelques lectures nuanciant certains propos et une première recherche,<sup>14</sup> nous avons montré que les performances des enfants en lecture pouvaient varier énormément même dans un milieu social relativement homogène. Il en avait été déduit que d'autres variables devaient entrer en jeu que les variables socioprofessionnelles.

Nous avons donc essayé de les neutraliser en nous focalisant sur un milieu social défavorisé. Afin de bénéficier de tests les plus proches de la réalité, nous avons décidé de nous intéresser à des élèves de CE2, ayant tous passé le test d'évaluation national au début de l'année.

Deux groupes ont été définis, en fonction des niveaux en lecture et, il faut l'avouer des disponibilités pour les entretiens. Nous avons obtenu une liste de neuf enfants.

*Échantillon*

<i>Prénoms Sexe</i>	<i>Notes /10</i>	<i>Profession du père</i>	<i>Profession de la mère</i>	<i>Nationalité ou (et) origine</i>	<i>Nbre de frères et sœurs</i>
Alliance F	8	Paramédical	Sans prof.	Zairoise	4
Nagiba F	7.5	Retraité	Sans prof.	Française d'origine algérienne	3
Samira F	7	Sans prof.	Sans prof.	Française (origine non communiquée)	2
David M	6.5	Électricien	Agent d'entretien	Française	1
Salim M	6.46	Sans prof.	Ménagère	Française d'origine guinéenne	4
Medhi M	4.5	Sans prof.	Femme de service	Française (origine non communiquée)	4
Élodie F	4.2	Menuisier	Femme de ménage	Française	2
Nadia F	3.76	Sans prof.	Sans prof.	Française (origine non communiquée)	3
Yannick M	3.37	Sans prof.	Agent de maintenance	Française (origine non communiquée)	1

Afin de préciser le contenu de ce tableau, il faut ajouter que les notes inscrites représentent le total de tous les items en lecture du test d'évaluation CE2, que les professions des parents ont été relevées dans les fiches renseignement des élèves, ainsi que l'importance de la fratrie. Cinq filles et quatre garçons constituent l'échantillon. Tous sont en CE2 et ont entre 8 et 9 ans.

<sup>14</sup> V. Fournié-Anselot *Pratiques et Représentations de la lecture : Une étude au cycle des apprentissages fondamentaux*. Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Éducation, Université Charles de Gaulle — Lille 3, 1993/1994.

## MILIEU FAMILIAL, PRATIQUES LECTURALES ET REPRÉSENTATIONS

### *Entretien*

Le but était de relever des caractéristiques, des comportements ou des réponses types, en espérant trouver des différences entre les « bons » et les « mauvais » lecteurs et surtout entre leurs pratiques et leurs représentations. Les questions qui constituaient l'entretien étaient celles-ci :

*Qu'est-ce que lire ou savoir lire ? Qu'est-ce qu'un bon lecteur ? A quoi cela sert-il de savoir lire, de lire ? A quoi sert l'école ? Et toi aimes-tu lire ? As-tu des difficultés pour lire ? Comment fais-tu pour lire ? Parles-tu de tes lectures ? Avec qui ? Que préfères-tu lire ? Quand ? Où ? Où te procures-tu tes livres ? Qui te les procure ? Achètes-tu des livres ? Y a-t-il des lecteurs autour de toi ? Que lisent-ils ? Quand ? Où ? Y a-t-il des livres autour de toi ? Pour quoi faire ? Qui les fait ? Est-ce que quelqu'un te lit des histoires chez toi ou t'aide pour tes devoirs ? Qui est ce ?*

*Peux-tu regarder la télévision quand tu le veux ? As-tu des heures pour rentrer de l'école, pour jouer dehors ?*

La trame des entretiens est donc toujours restée plus ou moins proche de celle-ci, sachant qu'il faut diviser les questions en trois pôles :

- les représentations par rapport au savoir, à l'école, à la lecture plus particulièrement.

- les compétences et les pratiques de l'enfant verbalisées et observées, lesquelles par leur particularité, leur fréquence, leur variété pouvaient faire apparaître des grands groupes de pratiques.

- les « compétences » et les pratiques de la famille, en tout cas ce qui en était perçu par l'enfant.

#### • Pôle des représentations

Un premier groupe d'enfants semble d'emblée considérer la lecture comme une activité plaisante à part entière et qui leur prend un certain temps. Quand la question « A quoi sert la lecture ? » leur est posée, les réponses fusent, « Moi, j'aime les livres d'aventure » (David), « les bandes dessinées » (Salim), « moi, je lis un livre le soir » (Nadia), « La lecture, d'abord, c'est quelque chose que j'aime », « J'aime lire des histoires, des contes » (Alliance).

L'autre en revanche, cherche ses mots, réfléchit et pense d'abord à l'obligation de savoir-lire, « Pour travailler, écrire » (Medhi), « à savoir écrire, savoir compter » (Élodie), « ça sert à travailler » (Yannick).

La représentation mécanique l'emporte sur le plaisir de lire même si quelques titres souvent inspirés des dessins animés, viennent ponctuer leur discours.

En ce qui concerne les représentations, rapports au savoir et à l'école, les réponses vont de ceux pour lesquels l'école n'a de sens que par rapport au métier, à ceux qui parviennent à faire une place au savoir en tant que tel.

Alliance explique que l'école « sert à apprendre plus tard », Nagiba « à mieux comprendre les choses, à apprendre plein de choses, à devenir plus grand ».

Certains auteurs ont approfondi cette représentation du savoir chez les jeunes élèves. B. Charlot a une approche très intéressante à ce sujet. Il remarque que « *pour les élèves les plus faibles, le savoir n'est ni objectivé ni systématisé en univers intellectuel. Apprendre, c'est satisfaire aux exigences de l'école pour accéder à la classe supérieure, à l'université, au diplôme, au bon métier, etc., c'est écouter les professeurs, faire ses devoirs, apprendre ses leçons, [...], c'est faire le programme. Le savoir se réduit à l'acte d'apprendre et la réduction de l'acte d'apprendre à sa signification institutionnelle. Dans les bonnes classes, la référence première est au contraire le savoir lui même, le savoir est théorie, un acte qui permet de s'approprier les clés pour mieux comprendre notre société. L'école est le lieu où l'on assure l'avenir par l'accès à la réflexion* ».<sup>15</sup>

- Pôle des pratiques

Ce qui apparaît en fait, c'est la proximité entre les pratiques et les comportements des enfants et ceux de leurs parents, entre ce que font les parents et l'entourage, et ce qu'en fait l'enfant au sein de cette structure.

A propos des pratiques personnelles des enfants déjà lecteurs, des grandes lignes apparaissent. Ces jeunes lecteurs lisent, « ma mère m'achète des livres, m'en ramène de la mairie, on va à France Loisirs » (David), « j'ai acheté « Un Indien dans la ville » avec ma sœur » (Nadia), « ma mère, mon père, ma marraine m'en achètent, ma marraine, avant, elle travaillait dans une librairie » (Alliance).

Au contraire les faibles lecteurs semblent très seuls, on ne leur a jamais raconté d'histoires ou peu, ou on ne le fait plus. De même, ce sont des enfants qui vont peu à la bibliothèque. Medhi n'y va pas du tout par exemple, et souvent ce sont des lecteurs qui n'ont que des approximations pour parler du nombre de livres possédés, de leurs titres... Pour eux, la seule source pourvoyeuse de livres est l'école, car chez eux, il n'y a pas de circulation de livres. Élodie explique par exemple que les seuls journaux sont « les programmes de télévision », « ne sait pas si sa sœur lit », n'en discute jamais.

Pour les « bons lecteurs », le moment de lecture privilégié, c'est le soir, le mercredi, le week-end, dans la journée à des moments où ils désirent le calme. Ils disent qu'ils s'isolent souvent du bruit des autres activités des

---

<sup>15</sup> B. Charlot, E. Bautier et J.-Y. Rochex (éds.) *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, A. Colin, 1992, pp. 100-101.

frères et sœurs (même s'ils discutent parfois du livre avec eux), des parents. S'ils se rapprochent des autres, c'est parce qu'ils ont envie de tisser des liens particuliers autour du livre. Ils vont souvent dans leur chambre (partagée ou personnelle). Les « *faibles lecteurs* » ne semblent pas avoir d'habitudes particulières, ils lisent dans des lieux communs, « la salle à manger ou la chambre » (Medhi), « le salon » (Élodie),

Bien sûr, l'image que se font les enfants de leurs relations avec leurs familles au sujet des devoirs, de l'école, de la lecture, des écrits, et de leurs discussions avec eux est toute relative et nous n'analysons finalement que ce qu'en disent les élèves, nous reviendrons d'ailleurs en conclusion sur cet aspect de la recherche.

Aucune garantie n'existe pour s'assurer que ce que les élèves disent correspond à la réalité, mais ce qui est intéressant, c'est finalement ce qui fait sens pour eux, ce qu'ils en retiennent et non leurs pratiques réelles ou celles de leurs parents.

- Pôle de l'organisation et de l'éducation familiales

Un dernier point nous a paru important, c'est celui des habitudes et « règles » de vie instaurées dans la famille, des façons d'éduquer les enfants. Il arrive que les familles aient peu de pratiques personnelles de lecture ou des pratiques difficiles liées à un passé scolaire douloureux, mais leurs enfants ont tout de même d'assez bons résultats en lecture. D'autres variables entrent donc en jeu.

Il y a en fait dans ce style de famille, une « inculcation diffuse mais systématique d'une sorte d'ethos ascétique rationnel »<sup>16</sup>. Les horaires familiaux dans ces familles sont précis, la régularité semble être une qualité familiale importante. Beaucoup d'actes, de permissions reposent sur l'auto-discipline. « Précisions, régularité, intériorisation, calme, autonomie, ordre, clarté, minutie, voici les qualités indissociablement comportementales et organisationnelles qui ressortent de tout un ensemble d'éléments concernant le contexte de l'entretien, le style du discours ».<sup>17</sup>

Pour Alliance par exemple, les choses sont claires, la vie familiale est structurée, le père travaille, la mère reste maintenant à la maison. Le soir, elle lit souvent, regarde la télévision à des moments bien précis, « quand je prends mon goûter », se couche vers 21 h 30 et doit rentrer sitôt la fin des cours. Nagiba ne peut également regarder la télévision que jusque 21 heures maximum, doit rentrer à l'heure de l'école et faire ses devoirs tout de suite.

---

<sup>16</sup> B. Lahire, ouvrage cité, 1995, donne la définition de l'ethos : « forme intériorisée et non constante de la morale qui règle la conduite quotidienne », p. 56.

<sup>17</sup> B. Lahire, ouvrage cité, 1995, p. 248.

Samira, elle doit se coucher vers 20 heures, ne peut pas regarder la télévision et doit rentrer vers 18 heures après l'école.

Les plus faibles lecteurs en revanche, sont ceux aussi dont les familles ont les structures les plus faibles. Medhi se couche vers 22 heures et c'est lui qui éteint, il peut de plus rentrer de l'école quand il le veut. Nadia se couche d'après elle vers 20 h 30, 21 heures, 22 heures ? et ne sait pas en fait donner une heure précise. Elle en arrive à dire qu'elle regarde la télévision un peu quand et comme elle le désire.

En fait, ce qui semble être important, ce n'est pas de regarder la télévision ou non, de rentrer à l'heure ou pas (dans certaines limites), c'est plutôt l'intériorisation de ces règles par l'enfant au sein de sa famille.

## CONCLUSION

### *Résultats*

Deux groupes se dégagent de l'analyse des entretiens. Nous présentons successivement l'un et l'autre au travers de nos trois pôles d'observation.

#### • Représentations

Pour le premier groupe, la lecture est une activité plaisante, les représentations sont celles du plaisir, du savoir, les usages de la lecture fonctionnels. Au sujet de l'écrit, les apprentis-lecteurs reconnaissent leurs difficultés mais savent y remédier, et ont une attitude positive par rapport à la lecture. Ils sont très bavards sur le sujet, la lecture est apprentissage, mais avant tout porte ouverte à un monde imaginaire.

En ce qui concerne le savoir de manière générale, les contenus sont vus globalement, il existe des tâches à effectuer, des règles à respecter, mais le savoir est considéré pour lui même, un apport de connaissances.

Pour le second groupe d'apprentis lecteurs, la lecture est vue comme une activité obligatoire et fastidieuse. C'est avant tout un apprentissage, qui est difficile pour eux, dont ils ne voient pas réellement le sens, et dans lequel ils ont de grosses difficultés qu'ils ne veulent pas s'avouer. Peu bavards sur le sujet, ils ont une attitude de recul par rapport à l'activité, qui n'est que rarement ludique, ou pour une seule sorte d'ouvrages. De même, leurs discours sur le savoir ou l'école, sont tournés vers les apprentissages mécaniques, les cursus scolaires sont méconnus, le rapport au savoir ancré sur le métier, un bon avenir.

## MILIEU FAMILIAL, PRATIQUES LECTURALES ET REPRÉSENTATIONS

### • Pratiques

Possesseurs de livres, abonnés à des périodiques, les lecteurs du premier groupe ne recourent qu'à peu de conseils pour l'emprunt de leurs livres. Ils en reçoivent en cadeaux, en achètent, les échangent. Leurs sources d'approvisionnement sont variées, librairies et bibliothèques souvent fréquentées. Leurs rapports avec les autres membres de la famille au sujet de la lecture sont fréquents, les lecteurs sont souvent présents au sein de leurs familles. L'ouverture aux écrits de manière générale est grande. En ce qui concerne les lieux et moments de lecture, ces enfants lisent souvent seuls, individualistes, indépendants, ils s'isolent de préférence dans un endroit calme, le soir, dans une chambre.

Les autres élèves ont peu de livres, le fonds est mince et les approximations nombreuses au niveau du nombre de livres. Les écrits sont rares dans leurs familles, les fréquentations des bibliothèques ou des librairies épisodiques, les lecteurs peu nombreux. Peu indépendants, ils lisent à plusieurs. Quand ils pratiquent cette activité, c'est dans des endroits communs ; chez eux, on lit n'importe où, n'importe quand, il n'y a pas d'habitudes particulières prises dans ce domaine.

### • Éducation et organisation familiales

Ce qui frappe dans la vie de famille évoquée par les jeunes lecteurs du premier groupe, c'est l'ordre et la régularité qui y règnent. Des règles précises de vie y sont établies, les contrôles effectués par les parents sur le travail scolaire, les sorties, les fréquentations, réguliers, admis et compris par les enfants. Rigueur, auto-discipline, responsabilité, autonomie sont les valeurs transmises par les parents. Ces valeurs sont reprises de plus, par des frères et plus souvent des sœurs, qui sont chargés de l'éducation et du suivi des plus jeunes quand les parents ont trop à faire ou qu'ils ne s'estiment pas compétents.

En ce qui concerne la structure familiale des seconds, elle est souvent floue et ne présente pas de règles précises. Les habitudes sont peu intériorisées par les enfants, ou elles sont inexistantes, quand le contrôle existe, il est irrégulier, et souvent, les enfants sont finalement peu contrôlés du point de vue de leurs sorties et de leur camaraderie.

Pour corréler ces résultats aux performances des élèves en lecture, nous ajouterons que le premier groupe évoqué obtient les meilleures notes aux items des tests de lecture, et que le second groupe est constitué d'enfants en difficulté dans les activités de lecture.

Le développement de pratiques de lecture engagerait donc plus ou moins directement, l'ensemble de ces représentations, pratiques individuel-

les et familiales qui procède en fait de la mise en place d'un « habitus lectural » relativement indépendant. du milieu social puisque de grandes variations existent dans les comportements, représentations et pratiques des enfants au sein d'un même milieu. Ce que nous avons ajouté ou creusé davantage par rapport à la recherche précédente, ce sont finalement toutes les habitudes de vie au sein de la famille, éducation, règles, organisation. Ces indices semblent en effet, très caractéristiques d'un certain type de représentations et de pratiques dans le domaine scolaire et notamment de la lecture.

*Intérêts et limites de cette étude*

En ce qui me concerne, mon statut d'enseignante dans ces milieux qu'on appelle « défavorisés » m'a fortement incitée à diriger mes recherches vers ces jeunes élèves qui me semblaient en difficulté passagère ou plus durable dans le domaine de la lecture. En m'intéressant à la fois à de « bons » et à de « faibles » lecteurs, appartenant tous à un même milieu social, je pensais découvrir ce qui les différenciait tant. En analysant les indices mis en évidence, je pouvais essayer ensuite de faire évoluer en classe, ce qui bloquait chez les uns en m'inspirant des représentations et des pratiques des autres. Si on se place du côté des jeunes lecteurs interrogés, on peut espérer que ces questions posées aux enfants sur la lecture auront contribué justement, à reconstruire ou compléter les relations existant entre l'enfant et la lecture. Ces entretiens peuvent être en effet, une aide non négligeable à l'apprentissage (pour l'élève), et à l'enseignement (pour le maître).

Du point de vue théorique, cette recherche, à son échelle, bien évidemment, va dans le sens des conclusions déjà apportées par des auteurs comme B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, B. Lahire... Elle confirme en effet, la moindre importance du milieu social par rapport aux pratiques au sein de ce milieu.

La réussite comme la scolarité des jeunes est une histoire singulière, et les familles populaires sont beaucoup plus hétérogènes qu'il n'y paraît. Les processus qui contribuent à produire ces histoires portent la marque d'un certain type de relations qui se sont tissées ou non entre le lecteur, la lecture et ses proches, d'un certain type de rapports au savoir même. Le fait de se pencher sur les pratiques familiales peut permettre de mieux comprendre pourquoi et comment certaines de ces pratiques développent chez l'enfant certaines représentations et certains comportements en matière de lectures. Cela permet aussi de nuancer l'affirmation souvent énoncée : l'origine sociale est la cause de l'échec scolaire. Il existe une relation entre les deux, certes, mais tout n'est pas une fatalité.

Notre travail est cependant lacunaire car il aurait été intéressant d'utiliser la même démarche avec des enfants d'origine sociale favorisée. En créant ainsi un parallèle, nous aurions pu faire émerger les critères permettant, quel que soit le milieu social, de « transformer » un apprenti-lecteur en amoureux du livre ou au contraire, de comprendre pourquoi il devenait un faible lecteur.

Nous aurions pu enfin pratiquer des entretiens et des visites aux familles concernées, afin de se rendre compte, sur place, des structures familiales existantes, des règles de vie, des pratiques de l'écrit.

**Valérie FOURNIÉ-ANSELOT**

**Abstract :** Reading is a basic apprenticeship and is felt differently according to the children. Failure or success, it's the essential preliminary which often favours good results at school, or stops them. During this apprenticeship, it would seem that children'd build different conceptions about reading, books and readers. It would exist a close connection between children's ideas about reading and their abilities in reading. More than their social sphere, the practices of reading in their family, their ideas about school, their education, would be favourable or unfavourable elements to structure all those ideas about reading. In order to reveal this relation, children in CE2 have been interrogated and we have commented their answers.

### **Bibliographie**

- M. Burgos (1993) « Lectures privées, lectures partagées. » *Pratiques* 80 (78-94).
- B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex (1992) *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : A. Colin.
- J. Fijalkow (1986) *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* Paris : PUF.
- J. Fijalkow (1994) *Entrer dans l'écrit*. Tournai : Magnard.
- J. Kellerhals & C. Montandon (éds.) (1991) *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- J. Kellerhals, P.Y.Troutot & E. Lazega (éds.) (1984) *Microsociologie de la famille*. Paris : PUF.
- B. Lahire (1991) *La lecture populaire, les pratiques populaires de lecture*, Lyon : Voies livres 54 (11 p).
- B. Lahire (1993) *La raison des plus faibles, rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieu populaire*. Lille : PUL.

V. FOURNIÉ-ANSELOT

- B. Lahire (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires, Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- B. Lahire (1995) *Tableaux de famille, Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Hautes Études, Gallimard, Le Seuil.
- J. M. Privat « L'institution des lecteurs. » *Pratiques* 80, 1993, pp. 7-34.
- J. M. Privat & M. C. Vinson (1986) « Habitat vertical, habitus lectural. » *Pratiques* 52 (83-111).
- Y. Reuter & J. M. Privat (1990) *Lectures et médiations culturelles*. Lyon : PUL,
- Y. Reuter (1986) « Lire, une pratique socioculturelle » — *Pratiques* 52 (64-83).
- N. Robine (1986) *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Ministère de la culture, Bordeaux 3.
- F. de Singly (1990) « L'engagement dans la lecture chez les collégiens : inégal et fragile » — in : J. M. Privat et Y. Reuter (éds.) ouvrage cité (99-125).
- V. Fournié-Anselot (1994) *Pratiques et Représentations de la lecture : Une étude au cycle des apprentissages fondamentaux*. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation, université Charles de Gaulle — Lille 3.
- V. Fournié-Anselot (1996) *Jeunes lecteurs : Quelles compétences pour quelles représentations et quelles pratiques lectorales ? Influence du milieu familial. Une étude au cycle des approfondissements*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation, université Charles de Gaulle — Lille 3.