

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures  
et  
Université Lille III - Charles de Gaulle

## **Apprendre à lire en contexte de maltraitance familiale**

Contribution à une analyse des facteurs favorisant ou entravant  
l'accès au savoir-lire d'enfants maltraités

**TOME 1**

par  
Élisabeth Lesieux

Département de Psychopédagogie et d'Andragogie  
Faculté des Sciences de l'Éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Doctorat en Psychopédagogie

© Élisabeth Lesieux, 2006  
Décembre 2006



LB

5

U57

2007

V.023

t.1



## AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

## NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures  
et  
Université Lille III - Charles de Gaulle

Cette thèse intitulée :

**Apprendre à lire en contexte de maltraitance familiale**

Contribution à une analyse des facteurs favorisant ou entravant  
l'accès au savoir-lire d'enfants maltraités

**TOME 1**

présentée par :  
Élisabeth Lesieux

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Isabelle Delcambre, président-rapporteur

Yves Reuter, directeur de recherche

Manon Théorêt, co-directrice

Jacques Fijalkow, membre du jury

Christine Barré de Miniac, membre du jury



## Résumé

Cette recherche a pour but de comprendre comment s'articulent la maltraitance familiale et l'apprentissage de la lecture. Notre objectif de recherche est alors le suivant : identifier les facteurs individuels, familiaux et environnementaux favorisant ou entravant l'accès au savoir-lire d'enfants ayant subi des maltraitements familiaux. Afin de dégager les traits des forces en présence et de prendre en compte la dynamique qui existe entre elles, le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) sert de cadre de référence.

Pour atteindre cet objectif de recherche, nous avons réalisé quinze études de cas. Elles s'appuient sur la passation d'un test de lecture auprès de l'enfant, ainsi que des entretiens avec ce dernier, ses parents, et le travailleur social chargé du suivi de l'enfant.

Les résultats nous ont amenée à distinguer quatre groupes : 1) les enfants qui ne maîtrisent que très peu, voire aucun savoir-faire en lecture à l'issue de leur première ou seconde année d'école primaire (n = 6); 2) les enfants qui ont acquis des savoir-faire tout en montrant des faiblesses en compréhension à l'issue de leur seconde année d'école primaire (n = 5) ; 3) les enfants qui maîtrisent le savoir-lire à l'issue de leur seconde année d'école primaire (n = 2); 4) les enfants qui maîtrisent le savoir-lire à l'issue de leur première année d'école primaire (n = 2).

Les enfants du premier groupe se caractérisent par une posture passive dans l'activité de lecture, ce qui nous amène à leur attribuer le profil « passif-récepteur » (Bernardin, 1997). Ils exécutent les tâches de lecture sans qu'elles ne soient porteuses de sens, ni mettent en jeu leur réflexion. Cette posture s'explique par un faible rapport à la lecture (Vial et Prêteur, 1997; Prêteur et Vial, 1997), mais aussi par le fait qu'ils n'envisagent l'activité de lecture que dans le cadre d'une relation de dépendance avec leurs parents. Cette relation de dépendance se reconnaît d'ailleurs dans la relation d'attachement insécurisante-ambivalente qu'ils entretiennent avec leurs mères.

Les enfants du deuxième groupe mettent en jeu leur réflexion dans le cadre de l'activité de lecture, mais tout en demeurant passifs puisqu'ils ne régulent pas leurs stratégies de lecture pour accéder à la compréhension. Ils nous amènent à identifier le profil « chercheurs-passifs ». Cette posture s'explique par un rapport technico-scolaire à la lecture (Vial et Prêteur, 1997; Prêteur et Vial, 1997) essentiellement fondé sur la crainte de la sanction scolaire ou familiale. Ces craintes semblent les amener à éviter leurs mères et à surestimer leur autonomie dans l'activité de lecture. Cette relation d'évitement est représentative de celle qui caractérise leurs relations d'attachement avec leurs mères. Toutefois, elle peut engendrer des conflits et une relation désorganisée lorsque leurs mères considèrent qu'il est nécessaire qu'elles se rapprochent de l'enfant dans le cadre des devoirs. Les enfants du troisième et du quatrième groupe se montrent en mesure d'associer diverses stratégies de lecture et de naviguer aisément entre le décodage et la recherche de sens dans l'activité de lecture; ce qui nous amène à leur attribuer le profil « chercheur-actif » (Bernardin, 1997). Cette posture s'explique par un rapport privilégié à la lecture (Vial et Prêteur, 1997; Prêteur et Vial, 1997), mais aussi par la perception de leurs parents (père ou mère) qui apparaissent comme des partenaires dans l'activité de lecture. Ces enfants se déclarent en effet autonomes, tout en évoquant la proximité et la disponibilité de leurs parents qui interviennent pour écouter, pour partager une activité ou pour les aider en cas de nécessité. Cette capacité à interagir avec leurs parents se reflète dans la relation d'attachement qu'ils entretiennent avec ces derniers. Pour les enfants du troisième groupe, elle s'est

particulièrement affirmée depuis qu'ils ont vécu une transition familiale qui s'est caractérisée par une rupture avec une relation nuisible.

Enfin, les relations mésosystémiques distinguent les enfants en difficultés des enfants maîtrisant le savoir-lire. Les parents des enfants en difficulté ont tendance à accorder la responsabilité de l'apprentissage à l'enseignant, alors que les autres parents font preuve d'une complémentarité formelle ou informelle, c'est-à-dire qu'ils mettent en place une relation de partenariat avec l'enseignant ou soutiennent la démarche de ce dernier en mettant en place des pratiques familiales autour de la lecture permettant à leur enfant de s'investir dans son apprentissage.

Cette étude, réalisée à partir d'un éclairage théorique écosystémique, permet d'enrichir la compréhension de l'articulation entre maltraitance familiale et apprentissage de la lecture. Elle confirme certains postulats théoriques inhérents à ces domaines d'études, mais permet aussi de visualiser la chimie entre certains facteurs individuels, familiaux et environnementaux favorables ou défavorables à la maîtrise du savoir-lire. Elle valorise également le fait que même dans les familles où la maltraitance apparaît, nous pouvons également retrouver des comportements favorables à l'égard de l'enfant.

**Mots-clés :** apprentissage de la lecture, maltraitance familiale, modèle écosystémique, facteurs de risque, facteurs de protection, recherche qualitative

## Abstract

This research examines the relation between child maltreatment and the development of reading skills in children. The main objective of this research is thus to identify the individual, family and environmental factors that favour or, on the contrary, hinder the development of reading skills of children who have experienced maltreatment. Bronfenbrenner's (1979) ecosystemic model constitutes the theoretical framework of this research, as it allows to identify both risk and protective factors at multiple levels in the child's life.

We have analysed 15 case studies, which clinical material is based on a reading test with children, as well as on individual semi-structured interviews with the children, their parents and the family's youth protection social worker.

The results reveal four groups of children: 1) those who have not or have acquired very little reading skills following their second primary grade (n=6); 2) those who have acquired some reading skills but who showed weaknesses in reading comprehension following their second primary grade (n=5); 3) those who have mastered their reading skills following their second primary grade (n=2); and 4) those who have mastered their reading skills following their first primary grade (n=2).

Children from the first group, identified as the "passive-receptors" (Bernardin, 1997), displayed a passive or "mechanical" approach to reading. They gave little attention to the meaning of the sentences or engaged in little analyses of the content of their readings. This approach seems to be related to little interest in reading (Vial et Prêteur, 1997; Prêteur et Vial, 1997), as well as to little autonomy and increased dependency on mothers for learning to read. This dependency was also observed in the insecure-ambivalent attachment pattern between the children and their mothers.

Children from the second group adopted a more active or "thinking" approach to reading, but still remained passive, as they did not make the link between reading and comprehension. They are identified as "passive-investigator". This approach to reading seemed to be related to "technico-school" interest in reading (Vial et Prêteur, 1997; Prêteur et Vial, 1997) stem mainly from the fear these children had from sanctions by school or by the family. In order to avoid these sanctions, these children adopted a "pseudo-autonomous" and avoidant approach towards their mothers, which also was reflected in their attachment patterns. This approach may however lead to conflicts or a disorganized relation when the mothers wish to be more directly involved in their child's learning or reading tasks.

Children from the third and fourth groups are identified as the "active-investigator" (Bernardin, 1997). These children associated and used diverse learning strategies in order to succeed in reading, as well as in comprehension. They seemed indeed to have developed an interest in reading (Vial et Prêteur, 1997; Prêteur et Vial, 1997) coupled with a perception of their parents (father ou mother) as active partners in their reading activities. These children had adequate levels of autonomy, but also of proximity in the attachment bond to their parents, who seemed to be available to listen, share or assist their children when needed. This was particularly the case for the third group children who had gone through a family transition characterized by their separation from a negative relation.

Finally, interactions at the mesosystem level clearly distinguish children who are having difficulties in the acquisition of reading skills in comparison to those who have mastered this developmental milestone. Parents of children who are facing difficulties tend to consider learning of reading as the responsibility of the school and the teachers, whereas parents of successful children tend to view the development of reading in partnership with the school. They thus put in place some family activities that value and support the development of reading skills in children.

To conclude, this study's results, analysed in the light of the ecosystemic model, contributes significantly to our understanding of the complex relation between child maltreatment and the development of reading skills in children. It confirms some previous results, and contributes to the empirical and theoretical literature, by providing a portrait of the interaction between individual, family and environmental protective and risk factors, which favour or, conversely, hinder the development of reading skills in maltreated children. In turn, such results show that some maltreating parents, although struggling with major difficulties, still showed some positive behaviours towards their children, such as those which encourage and support the development of reading skills thus contributing positively to their children's academic and social adaptation.

**Keywords :** learning to read, child maltreatment, ecosystemic model, risk factors, protective factors, qualitative research

## Table des matières

### TOME I

Résumé.....	iii
Abstract.....	v
Liste des tableaux.....	xviii
Liste des figures.....	xix
Remerciements.....	xxi
AVANT-PROPOS.....	1
<b>CHAPITRE I.....</b>	<b>5</b>
ASPECTS THÉORIQUES.....	5
I. LA MALTRAITANCE FAMILIALE : ÉTAT DES CONNAISSANCES.....	5
1. Un reflet de la situation.....	5
1.1 Qu'est-ce que la maltraitance ?.....	5
1.1.1 L'évolution des représentations.....	5
1.1.2 Des précisions sur les notions et termes existants.....	7
1.1.2.1 Le néologisme « maltraitance ».....	8
1.1.2.2 Les types de maltraitance familiale.....	8
1.1.2.3 Les caractéristiques de la maltraitance familiale.....	10
1.1.2.4 La relativité culturelle.....	12
2. Les facteurs associés à la maltraitance familiale.....	13
2.1 Les facteurs d'ordre individuel.....	15
2.1.1 L'âge.....	15
2.1.2 Le sexe.....	15
2.1.2 Le tempérament.....	15

2.2 Les facteurs d'ordre familial .....	16
2.2.1 La déficience intellectuelle .....	16
2.2.2 La dépression .....	16
2.2.3 L'alcoolisme et les troubles affectifs .....	17
2.3 Les facteurs d'ordre social .....	18
2.3.1 Le niveau socioéconomique.....	18
2.3.2 L'isolement social .....	19
3. L'impact de la maltraitance familiale sur les apprentissages scolaires des enfants .....	20
3.1 Une trajectoire scolaire perturbée .....	20
3.2 L'influence du type de maltraitance.....	21
3.3 L'influence des caractéristiques de la maltraitance .....	24
3.4 L'impact de la maltraitance sur l'apprentissage de la lecture : observation à long terme.....	25
3.5 Les origines des difficultés d'apprentissage scolaire .....	25
3.6 Les facteurs de protection susceptibles de nuancer ces tendances.....	28
CONCLUSION .....	29
II. L'IMPACT DE LA MALTRAITANCE FAMILIALE SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE : LES PREMIERS ÉLÉMENTS DE COMPRÉHENSION .....	30
1. Qu'est-ce qu'apprendre à lire ? .....	30
1.1 Les structures cognitives, métacognitives et affectives de l'apprenti-lecteur....	31
1.1.1 L'identification des mots écrits.....	31
1.1.2 La clarté cognitive.....	33
1.1.3 Les structures affectives.....	34
2. La rôle de l'environnement familial dans l'apprentissage de la lecture.....	36
2.1 Le rapport à la lecture .....	37
2.2 L'approche socioconstructiviste de l'apprentissage de la lecture .....	39

2.3 La nature des pratiques familiales autour de la lecture .....	41
2.3.1 La lecture partagée .....	42
2.3.2 Les usages multiples de l'écrit .....	43
2.4 Les facteurs susceptibles d'influer sur la nature et les bénéfices de ces pratiques familiales .....	45
2.4.1 Les facteurs socioculturels .....	45
2.4.1.1 L'usage de l'écrit dans les familles défavorisées .....	45
2.4.1.2 Le rapport à l'écrit et à l'école des familles défavorisées .....	46
2.4.2 Les facteurs socioaffectifs .....	50
3. Les caractéristiques de l'enfant maltraité apprenti-lecteur : portrait théorique .....	52
III. LE MODÈLE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE : LE MODÈLE ÉCOSYSTÉMIQUE DE BRONFENBRENNER .....	54
1. Les fondements de l'approche écosystémique .....	55
2. Les principes du modèle écosystémique de Bronfenbrenner .....	56
3. Les systèmes du modèle écosystémique .....	58
3.1 L'ontosystème .....	59
3.2 Le microsystème .....	60
3.3 Le mésosystème .....	60
3.4 L'exosystème .....	61
3.5 Le macrosystème .....	61
4. Les objectifs de la recherche .....	63

<b>CHAPITRE II .....</b>	<b>64</b>
ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES.....	64
I - LA MÉTHODE DE RECHERCHE .....	64
1. L'échantillon .....	65
1.1 La taille de l'échantillon .....	65
1.2 Les critères de sélection .....	66
1.3 Les caractéristiques de l'échantillon .....	68
1.3.1 Les caractéristiques des enfants .....	68
1.3.1.1 Le sexe .....	68
1.3.1.2 Le niveau scolaire .....	68
1.3.1.3 Le type de maltraitance .....	69
1.3.2 Les caractéristiques des parents .....	71
1.4 Les difficultés rencontrées lors de la constitution de l'échantillon.....	77
1.4.1 Les difficultés de répartition de l'échantillon .....	77
1.4.1.1 La transmission hiérarchique de l'information .....	78
1.4.1.2 La dépendance à la motivation des intervenants.....	80
2. La collecte des données : les instruments .....	81
2.1 La passation et l'éthique .....	82
2.2 Le recueil d'informations auprès de l'intervenant .....	82
2.3 Les démarches auprès des enfants.....	85
2.3.1 Le test de lecture .....	86
2.3.2 L'entretien semi-directif avec les enfants .....	88
2.4 La démarche auprès des parents : l'entretien semi-directif.....	92
2.5 Le déroulement des rencontres avec les sujets.....	96
2.5.1 Avec les enfants .....	96
2.5.2 Avec les parents .....	97



	xi
3. L'analyse des données.....	98
3.1 Les résultats au test de lecture.....	98
3.2 Les entretiens : analyse de contenu.....	98
3.2.1 L'analyse thématique.....	98
3.2.2 La méthode de travail.....	99
3.2.3 L'utilisation du logiciel Atlas.ti comme organisateur des données.....	101
<b>CHAPITRE III.....</b>	<b>104</b>
<b>PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>104</b>
<b>I. LES RÉSULTATS AU TEST DE LECTURE LMC-R DE KHOMSI (1999).....</b>	<b>104</b>
1. Les résultats à l'épreuve de vitesse de lecture.....	105
2. Les résultats à l'épreuve d'identification de mots.....	106
3. Les résultats à l'épreuve de compréhension.....	108
4. Synthèse des résultats au test de lecture.....	109
<b>II. L'ANALYSE TRANSVERSALE DES ÉTUDES DE CAS.....</b>	<b>110</b>
1. Les enfants du groupe en difficultés - (D-).....	111
1.1 Contexte familial et scolaire des enfants.....	111
1.1.1 Jérémy et Benjamin.....	111
1.1.2 Mélodie.....	112
1.1.3 Jasmine.....	112
1.1.4 Tatiana.....	113
1.1.5 Alexandre.....	114
1.2 Les éléments de l'ontosystème.....	115
1.2.1 Une posture passive dans l'activité de lecture.....	115

1.2.2 Un sentiment d'impuissance face à l'activité de lecture.....	116
1.2.3 Un étayage nécessaire.....	117
1.2.4 Des bénéfiques du savoir-lire éloignés de la réalité de l'enfant.....	117
1.2.5 Des activités de lecture rares au sein du foyer ou sinon accompagnées ...	118
Synthèse des éléments de l'ontosystème.....	120
1.3 Les éléments du microsystème familial.....	121
1.3.1 Des bénéfiques de l'apprentissage de la lecture éloignés de la réalité de l'enfant.....	121
1.3.2 Une initiation à la lecture liée au cadre scolaire.....	123
1.3.3 Une conception de l'apprentissage de la lecture marquant une posture passive chez l'enfant.....	124
1.3.4 Des activités de lecture parentales utilitaires.....	126
1.3.5 Un faible investissement du matériel écrit.....	128
1.3.6 Des lectures partagées entretenant la posture passive des enfants.....	132
1.3.7 Des périodes de devoirs scolaires marquées par la dépendance.....	135
1.3.8 Des enfants perçus en difficulté du fait d'un manque de volonté.....	138
1.3.9 Des relations affectives parent-enfant fondées sur la dépendance.....	141
1.3.9.1 Le cas des relations de dépendance à sens unique.....	141
1.3.9.2 Le cas des relations de dépendance à double sens.....	146
1.3.10 La place du père : l'absence ou les difficultés relationnelles.....	150
Synthèse des éléments du microsystème familial.....	151
1.4 Les éléments du mésosystème.....	153
1.4.1 Les malaises et non-dits dans la relation avec l'enseignant.....	153
1.4.2 Le poids de l'affectivité dans la relation avec l'enseignant et avec l'école.....	156
Synthèse des éléments du mésosystème.....	158
2. Les enfants du groupe en difficultés + (D+).....	159
2.1 Contexte familial et scolaire des enfants.....	159
2.1.1 Rémi.....	159
2.1.2 Denis.....	160

2.1.3 Dominique.....	161
2.1.4 Simon .....	161
2.1.5 Julien .....	162
2.2 Les éléments de l'ontosystème .....	163
2.2.1 Une posture active limitée dans l'activité de lecture .....	163
2.2.2 Un sentiment de compétence et de contrôle.....	164
2.2.3 La capacité à travailler seul.....	166
2.2.4 Des bénéfices du savoir-lire essentiellement liés à la réalité scolaire.....	167
2.2.5 Des activités de lecture rares au sein du foyer .....	169
Synthèse des éléments de l'ontosystème.....	170
2.3 Les éléments du microsystème familial .....	171
2.3.1 Des bénéfices de l'apprentissage de la lecture éloignés de la réalité de l'enfant .....	171
2.3.2 Une initiation à la lecture liée au cadre scolaire .....	172
2.3.3 Une conception de l'apprentissage de la lecture marquant un engagement personnel dans l'activité.....	173
2.3.4 Des activités de lecture parentales utilitaires .....	174
2.3.5 L'absence ou le peu d'investissement du matériel écrit.....	176
2.3.6 Des lectures partagées évitées par les enfants.....	179
2.3.7 Des périodes de devoirs scolaires marquées par l'autonomie absolue ou des conflits.....	181
2.3.8 Des perceptions des compétences des enfants différenciées.....	186
2.3.9 Des relations affectives mère-enfant fondées sur l'évitement ou l'ambivalence .....	187
2.3.9.1 Le cas des relations d'évitement .....	187
2.3.9.2 Le cas des relations désorganisées .....	188
2.3.10 La place du père : l'absence ou les difficultés relationnelles.....	192
Synthèse des éléments du microsystème familial .....	192
2.4 Les éléments du mésosystème .....	195
2.4.1 Les malaises et les conflits ouverts avec l'enseignant .....	195
2.4.2 Des relations où la mère s'adapte à l'enseignant .....	196

2.4.3 La valeur de l'école : des perceptions différenciées .....	197
Synthèse des éléments du mésosystème .....	199
<b>3. Les enfants du groupe en réussite - (R-) .....</b>	<b>200</b>
3.1 Contexte familial et scolaire des enfants.....	200
3.1.1 Naima .....	200
3.1.2 Brandon .....	201
3.2 Les éléments de l'ontosystème .....	201
3.2.1 Une posture active dans l'activité de lecture.....	201
3.2.2 Un sentiment de compétence et de contrôle.....	202
3.2.3 La capacité à travailler seul alliée à la disponibilité de l'autre .....	202
3.2.4 Des bénéfiques du savoir-lire diversifiés .....	204
3.2.5 Des activités de lecture au sein du foyer.....	205
Synthèse des éléments de l'ontosystème.....	205
3.3 Les éléments du microsystème familial .....	206
3.3.1 Des bénéfiques positifs de l'apprentissage de la lecture .....	206
3.3.2 Une initiation à la lecture différenciée .....	207
3.3.3 Une conception de l'apprentissage de la lecture marquant un engagement personnel dans l'activité.....	207
3.3.4 Des activités de lecture parentales utilitaires .....	209
3.3.5 La présence ou l'accessibilité du matériel écrit au sein du foyer.....	210
3.3.6 Des lectures partagées marquées par une inversion des rôles.....	211
3.3.7 Des périodes de devoirs scolaires marquées par l'autonomie.....	212
3.3.8 Des enfants perçus en réussite .....	213
3.3.9 Des relations affectives parent-enfant fondées sur la sécurité .....	214
3.3.9.1 Une rupture relationnelle marquant une transition.....	214
3.3.9.2 Une relation basée sur l'empathie .....	215
3.3.9.3 Le sentiment de responsabilité envers le parent.....	216
3.3.9.4 Une identification au parent et des habitudes communes .....	218
3.3.10 La place du père : l'absence ou la bonne relation au père .....	219
Synthèse des éléments du microsystème familial .....	219

3.4 Les éléments du mésosystème .....	221
3.4.1 Des relations différenciées avec l'enseignant .....	221
3.4.2 La valeur de l'école : des perceptions différenciées .....	223
Synthèse des éléments du mésosystème .....	224
4. Les enfants du groupe en réussite + (R+) .....	225
4.1 Contexte familial et scolaire .....	225
4.1.1 Marie .....	225
4.1.2 Anthony .....	226
4.2 Les éléments de l'ontosystème .....	226
4.2.1 Une posture active dans l'activité de lecture .....	226
4.2.2 Un sentiment de compétence et de contrôle .....	227
4.2.3 La capacité à travailler seul alliée à la disponibilité du parent .....	228
4.2.4 Des bénéfices du savoir-lire diversifiés .....	229
4.2.5 Des activités de lecture au sein du foyer .....	230
Synthèse des éléments de l'ontosystème .....	230
4.3 Les éléments du microsystème familial .....	231
4.3.1 Des bénéfices de l'apprentissage de la lecture diversifiés .....	231
4.3.2 Une initiation à la lecture différenciée .....	232
4.3.3 Une conception de l'apprentissage de la lecture marquant un engagement personnel dans l'activité .....	232
4.3.4 Des activités de lectures parentales différenciées .....	233
4.3.5 La présence du matériel écrit au sein du foyer .....	235
4.3.6 Des lectures partagées marquées par une inversion des rôles .....	237
4.3.7 Des périodes de devoirs scolaires marquées par l'autonomie .....	238
4.3.8 Des enfants perçus en réussite .....	239
4.3.9 Des relations affectives parent-enfant fondées sur la sécurité .....	239
4.3.10 La place du père : la bonne relation au père .....	243
Synthèse des éléments du microsystème familial .....	243
4.4 Les éléments du mésosystème .....	245
4.4.1 Des relations différenciées avec l'enseignant .....	245

4.4.2 La valeur de l'école : des perceptions différenciées .....	247
Synthèse des éléments du mésosystème .....	248
III. SYNTHÈSE GÉNÉRALE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	249
1. La relation entre le niveau de savoir-faire en lecture et l'histoire de maltraitance .....	249
2. Les caractéristiques ontosystémiques .....	252
2.1 Les caractéristiques des enfants maltraités rencontrant des difficultés sévères dans le savoir-lire (D-) .....	252
2.2 Les caractéristiques des enfants maltraités rencontrant des difficultés en compréhension (D+) .....	256
2.3 Les caractéristiques des enfants maltraités accédant au savoir-lire (R- et R+).....	260
3. Les caractéristiques microsystémiques .....	262
3.1 Le rôle du père dans l'apprentissage de la lecture .....	262
3.2 Les caractéristiques familiales des enfants maltraités rencontrant des difficultés sévères dans le savoir-lire (D-) .....	264
3.3 Les caractéristiques familiales des enfants maltraités rencontrant des difficultés en compréhension (D+).....	268
3.4 Les caractéristiques familiales des enfants maltraités accédant au savoir-lire (R- et R+).....	272
4. Les caractéristiques mésosystémiques .....	276
4.1 Les caractéristiques mésosystémiques des enfants maltraités rencontrant des difficultés dans le savoir-lire (D- et D+).....	276
4.2 Les caractéristiques mésosystémiques des enfants maltraités accédant au savoir-lire (R- et R+).....	277
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>282</b>
Bibliographie.....	290

**TOME II**

ANNEXE I : Les études de cas .....	1
I - Les enfants du groupe en difficultés - (D-) .....	3
1. JÉRÉMY .....	3
2. BENJAMIN .....	17
3. MÉLODIE .....	30
4. JASMINE .....	47
5. TATIANA .....	60
6. ALEXANDRE .....	74
II - Les enfants du groupe en difficultés + (D+) .....	86
1. RÉMI .....	86
2. DOMINIQUE .....	102
3. DENIS .....	115
4. SIMON .....	128
5. JULIEN .....	141
III - Les enfants du groupe en réussite - (R-) .....	158
1. NAIMA .....	158
2. BRANDON .....	174
IV - Les enfants du groupe en réussite + (R+) .....	191
1. MARIE .....	191
2. ANTHONY .....	211
 ANNEXE II : Grille de codage pour le traitement des données .....	223
avec Atlas-ti .....	223
 ANNEXE III : Lettres de recrutement et formulaire de consentement parental .....	238

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Objectifs opérationnels de la recherche .....	63
Tableau 2 : Caractéristiques de l'échantillon .....	70
Tableau 3 : Thèmes des questions pour l'entretien directif avec les travailleurs sociaux ...	84
Tableau 4 : Grille d'entretien pour les enfants.....	89
Tableau 5 : Grille d'entretien pour les parents.....	94
Tableau 6 : Répartition de l'échantillon selon le niveau de savoir-faire en lecture.....	109
Tableau 7 : Facteurs favorisant ou entravant l'accès au savoir-lire .....	281



## Liste des figures

Figure 1 : Modèle écosystémique de Bronfenbrenner .....	57
Figure 2 : Résultats à l'épreuve de Lecture en Une Minute.....	105
Figure 3 : Résultats à l'épreuve d'identification de mots .....	106
Figure 4 : Résultats à l'épreuve de compréhension .....	108

*À ma petite puce Noémie  
À ses éclats de rire*

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier les parents et les enfants qui ont accepté de participer à cette recherche, de même que les directeurs et les intervenants des institutions qui ont pris le temps de me présenter ces familles et d'organiser les rencontres malgré leur emploi du temps surchargé.

Je remercie également mon directeur de recherche, Yves Reuter, pour avoir accepté de m'encadrer et pour ses conseils judicieux, ainsi que ma directrice de recherche, Manon Théorêt pour son appui constant tant dans le cadre de la thèse que dans d'autres activités de recherche auxquelles elle m'a conviée. Je désire exprimer ma reconnaissance aux maîtres de conférence et professeurs qui sont intervenus dans mon cheminement : Anne-Marie Jovenet (Université Charles de Gaulle, Lille III) avec qui tout a commencé ; Roselyne Garon (Université de Montréal) qui est devenue une précieuse ressource lors de l'utilisation du logiciel Atlas-ti ; Nicole Van Grunderbeeck et Daniel Daigle (Université de Montréal) qui ont pris le temps de lire et de réagir à certains de mes écrits ; et Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke) pour ses encouragements, ses conseils éclairants et la confiance qu'il m'accorde en m'invitant à participer à ses multiples projets.

Enfin, je remercie mes parents, ma sœur et Jacques pour m'avoir soutenue et encouragée dans toutes mes initiatives, malgré les sacrifices que certaines d'entre elles ont pu engendrer, ainsi que mes amis - et notamment mon précieux univers québécois - pour les encouragements, l'écoute, l'aide, l'implication, le réconfort, la générosité et parfois même le « coaching » dont ils ont fait preuve au cours des différentes étapes de cette thèse. Martine, Fred, Francis, Charles-Maxime, Ghayda, Marie, Henri, Mylène, Jonathan, Alex, Céline, Anne-So, Denis, Élian et tous les autres... votre amitié est un immense trésor.

## AVANT-PROPOS

Les recherches menées auprès des enfants ayant subi des maltraitances familiales ont permis, jusqu'à présent, de constater leurs nombreuses conséquences pour l'enfant et de mettre en évidence les perturbations qu'elles exercent sur son développement cognitif et ses apprentissages scolaires. Ces perturbations s'observent sur plusieurs plans : des résultats plus faibles dans les disciplines majeures telles que la lecture et les mathématiques, des redoublements fréquents, des troubles du comportement perturbant la concentration sur la tâche, un rythme de travail et d'apprentissage inférieur à la moyenne et une capacité moins grande à se fixer des objectifs scolaires et professionnels à long terme comparativement aux enfants des groupes contrôles (Veltman et Browne, 2001).

Ces résultats ne sont pas surprenants, puisque la majorité de ces enfants sont confrontés à deux facteurs de risque : socioaffectifs et socioculturels<sup>1</sup>. Ils doivent en effet composer avec les difficultés évidentes associées à un milieu familial d'une hostilité et d'une coercition pouvant se révéler extrêmes. Les difficultés socioaffectives qui en découlent peuvent avoir une influence indirecte sur le succès scolaire étant donné les problèmes d'attention et de concentration ainsi que les désordres émotionnels qu'elles entraînent (Cicchetti, Toth, Hennessy, 1989). De plus, la pauvreté des stimulations est souvent le lot de ce type d'environnement alors que les capacités intellectuelles d'un enfant dépendent en partie de la qualité et de la quantité des stimulations exercées par son milieu familial.

---

<sup>1</sup> Tous les milieux sociaux peuvent donner lieu à des maltraitances; or, il n'en reste pas moins que les travailleurs sociaux interviennent essentiellement auprès de familles défavorisées. Durning (1991) rappelle à ce propos les résultats de deux enquêtes effectuées par des équipes de travailleurs sociaux concernant des abus sexuels. Dans la première, menée en Picardie et consistant à répertorier la situation sociale des parents abuseurs, il est apparu que 28 % d'entre eux étaient ouvriers, 32 % chômeurs, 10 % exerçaient une profession illégale (prostitution...) et 10% étaient employés. Les cadres, les professions libérales, les exploitants agricoles et les retraités forment la dernière catégorie. Cependant, elle ne comporte que 10 % des situations prises en charge par le service auteur de l'étude. Une autre enquête effectuée à Paris fait apparaître une répartition à peu près similaire. Selon les chiffres, 80 % des abuseurs sont ouvriers, chômeurs, invalides ou incarcérés, 15 % sont commerçants et artisans et 3,3 % sont ingénieurs et cadres. Au Canada, les organismes de protection de l'enfance ont constaté le même phénomène, puisqu'une étude de cas de la Société d'aide à l'enfance de Toronto a déterminé que 85 % des familles avaient un revenu sous le seuil du revenu faible et que 11% étaient économiquement vulnérables. Ce travail de thèse ira dans le même sens que ces résultats. Il apparaît en effet que notre échantillon est essentiellement composé d'enfants issus de familles défavorisées.

À ce jour, peu de recherches et d'interventions se sont plus particulièrement intéressées au savoir-faire fondamental que représente la lecture et à la manière dont son apprentissage évolue en contexte de maltraitance familiale. Pourtant, depuis au moins quatre décennies, les enquêtes et publications portant sur les conditions favorables à une bonne entrée dans la lecture font, plus que jamais, état des effets significatifs des soutiens affectifs et cognitifs de la famille dans ce domaine. Le concept d'*Emergent Literacy* (Clay, 1977; Durkin, 1966; Teale et Sulzby, 1986), notamment, rappelle que l'école n'a pas un rôle exclusif dans ce processus, la famille exerçant également un rôle actif.

On ne peut nier que de nombreux travaux scientifiques ont porté sur les deux facteurs de risque auxquels sont confrontés les enfants ayant subi des maltraitances familiales. Les dimensions socioéconomique et affective de l'apprentissage de la lecture ont, selon divers éclairages théoriques, fait l'objet d'études ; nous y ferons référence dans la première partie de la thèse. Toutefois, l'apprentissage de la lecture et la maltraitance familiale ne semblent pas avoir été spécifiquement reliés jusqu'ici, alors que chacun de ces aspects représente une problématique cruciale pour notre société. En effet, l'entrée dans l'écrit est le pas décisif que notre société demande de faire aux jeunes enfants, et la question de l'apprentissage de la lecture à l'école se trouve au premier plan de l'actualité. Cet apprentissage renvoie à des notions mouvantes telles que l'échec scolaire, ses causes et ses conséquences possibles, puisqu'il représente un apprentissage nécessaire pour tous les autres. Un problème sur ce plan peut vite devenir un problème « en tout », étant donné que la plupart des matières utilisent un support écrit pour transmettre l'information : les problèmes écrits en mathématiques, les livres de science ou de géographie. Il semble donc que nul enfant n'est convenablement « outillé » pour les étapes suivantes s'il n'a pas dépassé celle de l'accès au savoir-lire.

Selon certaines études, les échecs en lecture en première année sont un des meilleurs indices de prédiction de l'abandon scolaire au secondaire : on sait qu'au Québec, 49,5 % des élèves qui ont doublé leur première année ne terminent pas leurs études secondaires (MEQ, 1991). Lahire (1993a) constate un phénomène similaire en France : 93 % des élèves

qui ont doublé le CP n'accèdent pas à la Seconde<sup>2</sup>. Chauveau rejoint Lahire lorsqu'il déclare, lors d'une interview dans le *Monde de l'Éducation* (1993), que 20 % des enfants rencontrent des difficultés dès le CP et, parmi ceux qui redoublent, 7 % entreront en Seconde. L'échec commence donc dès les tout premiers apprentissages de l'école primaire. L'acquisition de la lecture apparaît clairement comme la première condition de la réussite scolaire d'un enfant.

La maltraitance familiale apparaît également comme une question fondamentale, puisqu'à l'heure actuelle, en France, les médias annoncent un total de 20 200 enfants maltraités, dont 5 100 ont été victimes de négligences, 6 400 d'abus physiques, 4 700 d'abus sexuels et 3 800 d'abus psychologiques (ODAS, 2005<sup>3</sup>). Si on se réfère aux chiffres du Canada, on s'aperçoit qu'ils rendent compte d'un total de 135 573 signalements, dont 45 % ont été corroborés. Ces données représentent des négligences dans 60 % des cas, des abus sexuels pour 10 % des cas et des abus physiques pour 31% des cas (Santé Canada, 1998). Une grande différence apparaît entre ces données, sans doute due au fait que les chiffres varient selon les définitions restrictives ou extensives qu'on peut retenir de la maltraitance familiale, selon sa visibilité sociale et le degré de résistance des structures qui devraient la signaler. Bien qu'il faille lire ces chiffres sans perdre de vue les différences culturelles, il n'en demeure pas moins que les chiffres restent très élevés dans ces deux pays occidentaux et se sont suffisamment importants pour susciter quelques inquiétudes.

La contextualisation de cette problématique ouvre donc la voie à des interrogations laissées en suspens qui méritent pourtant d'être posées et étudiées : comment se déroule l'apprentissage de la lecture chez les enfants ayant subi des maltraitances familiales? Comment est-il abordé dans ce contexte de maltraitance familiale ? Quelles interactions implique-t-il ? et pour finir, ces enfants sont-ils systématiquement en échec ?

---

<sup>2</sup> Au Québec, il s'agit de l'avant-dernière année d'école secondaire.

<sup>3</sup> Les statistiques de l'Odas (Observatoire décentralisé de l'action sociale ) sont disponibles sur : <http://www.tdrnet.net/>.

Dans cette perspective, la présente étude consiste en une recherche exploratoire dont l'objectif principal est une meilleure compréhension de l'articulation entre la maltraitance familiale et l'accès au savoir-lire.

Cette thèse se divise en plusieurs sections suivant fidèlement les critères particuliers à un tel exercice d'écriture. Le premier chapitre traite chacune des dimensions de notre problématique, soit la maltraitance familiale et l'apprentissage de la lecture, à la lumière des connaissances actuelles. Ce chapitre amène à constater que l'état des connaissances actuelles ne permet pas de répondre avec précision aux questions générales que nous soulevons. Pour remédier à cette lacune, il nous est apparu pertinent de nous appuyer sur le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), qui sert de guide dans l'analyse des facteurs multidimensionnels favorisant ou entravant l'accès au savoir-lire des enfants maltraités. À l'issue de la description de ce chapitre, nous formulons la question de recherche et les objectifs sont précisés. Le deuxième chapitre présente les choix méthodologiques qui ont été faits pour la récolte et le traitement des données. Le troisième et dernier chapitre présente l'analyse et l'interprétation des données, ainsi que la discussion des résultats. Il permet de décrire, comparer et discuter, au regard du cadre théorique et du modèle théorique de référence, les résultats obtenus. Enfin, nous clôturons ce travail en dégageant les principaux résultats, leurs limites ainsi que leurs implications.

# CHAPITRE I

## ASPECTS THÉORIQUES

### I. LA MALTRAITANCE FAMILIALE : ÉTAT DES CONNAISSANCES

Tout au long des chapitres suivants, nous aborderons la question de la maltraitance familiale sous l'angle de la prévalence et des facteurs causaux émergents dans la littérature scientifique.

#### 1. Un reflet de la situation

Les précisions sur la population ciblée sont fondamentales pour la mise en place de repères initiaux quant à la pertinence de cette thèse.

#### 1.1 Qu'est-ce que la maltraitance ?

##### 1.1.1 L'évolution des représentations

Si les mauvais traitements envers les enfants ont sans doute toujours existé, la notion de maltraitance est, quant à elle, très récente et n'a commencé à émerger que dans la société moderne. Une prise de conscience est à l'origine de son développement, mais elle fut longue et pénible. Comme l'explique Gabel (2000) encore récemment, « cette connaissance n'est pas totale, elle avance par à coups, recule, ne se révèle au fil du temps par champs successifs, comme si cette réalité ne pouvait s'intégrer qu'individuellement et lentement » (p. 49).

La représentation de la maltraitance est en lien étroit avec celle de l'enfant. En effet, à partir du 19<sup>e</sup> siècle, le statut de l'enfant commence à évoluer. La naissance de la



psychologie joue un rôle non négligeable dans cette évolution, puisque, d'un être-objet, l'enfant devient être-sujet. Il cesse de n'être perçu que comme une ressource économique ou un moyen de répondre aux besoins de perpétuation de l'espèce. Son bien-être psychologique est davantage pris en compte. Cependant, il faut préciser que cette évolution ne s'étendra que progressivement à travers les différentes couches de la société. Les classes sociales « élevées » seront les premières touchées par cette évolution.

Ce qui explique en partie le fait que la reconnaissance de la maltraitance ait été longue, c'est la confrontation avec les traditions les mieux ancrées qu'elle était susceptible de provoquer, notamment contre une des valeurs fondamentales, celle du pouvoir des pères. En effet, la notion de maltraitance a mis du temps à se dégager de la violence physique exercée au quotidien par les adultes (parents ou patrons) sur les plus jeunes. Pendant longtemps, nombre de violences que l'on considère aujourd'hui comme inadmissibles étaient considérées alors comme une dimension évidente de la vie, ceci à tel point que le législateur, les agents de l'autorité chargés de faire appliquer la loi, les citoyens eux-mêmes ont sans cesse douté de la légitimité de leur démarche. « La poursuite n'aboutirait vraisemblablement qu'à un scandale inutile et de regrettables divisions dans la commune », telle est la déclaration faite par le Procureur général de Rouen en 1863 qui illustre bien le sentiment général de l'époque.

Ainsi, durant la même décennie, en 1860, le mémoire de médecine légale de Tardieu intitulé «Étude médico-légale sur les sévices» ou, un peu plus tard, en 1885, la thèse de médecine légale de Delcasse, «Les sévices de l'enfance», ou, un peu plus tard encore, en 1888, l'enquête sur les enfants délaissés ou maltraités, lancée par le ministère de l'Intérieur français, ne rencontreront que l'indifférence générale. En 1929, le rapport de Parisot et Caussadesur, «Les Sévices envers les enfants», diffusé lors du 14<sup>e</sup> congrès de médecine légale à Paris restera lui aussi sans suite.

Comme le montre fort bien Neyrand (2000) dans son ouvrage historico-sociologique sur l'évolution des savoirs sur la petite enfance, c'est au lendemain de la Seconde Guerre mondiale qu'apparaît une réelle rupture dans les considérations scientifique et politique de l'enfant. Les travaux de chercheurs anglais, américains ou français, issus de l'école pédiatrique, ont d'ailleurs marqué cette rupture, de Bowlby à A. Freud, de Wallon à Spitz ou Winnicott, en passant par Aubry. À partir de la Seconde Guerre mondiale, les travaux

sur la question continuent donc d'être produits, mais c'est à Kempe qu'on doit la redécouverte du problème. En effet, son article intitulé «Le syndrome de l'enfant battu», publié en 1962 en collaboration avec Sylverman et Steele, eut un retentissement décisif. Les auteurs y insistaient sur la fréquence des cas, précisaient les éléments cliniques permettant d'envisager le diagnostic et démontraient l'importance majeure des enquêtes sociales et des investigations psychologiques portant sur la personnalité parentale.

La prise de conscience des besoins de l'enfant à être protégé des abus familiaux et extra-familiaux s'affirme alors, mais ce sera toujours de manière progressive et discontinue. On ne peut que rappeler l'expérience de Strauss, qui, invité en 1970 aux «Mardis scientifiques» du Centre Alfred Binet, vit la salle se vider progressivement durant un exposé où il diffusait des photos d'ecchymoses, brûlures, fractures, hématomes d'enfants. L'être humain a besoin du temps nécessaire pour s'adapter aux modifications de son milieu, on ne peut que le constater à travers ce bref historique. Cependant, le foisonnement d'écrits et d'études produits depuis les années 70 montre bien que s'est opérée une transformation non pas des faits, mais de la manière de les regarder, de même qu'une transformation de la manière de regarder l'enfant, les parents et la famille.

### 1.1.2 Des précisions sur les notions et termes existants

Jusqu'ici, nous avons utilisé les notions de maltraitance, mauvais traitement ou violence et négligence familiale. Il convient maintenant de les définir afin de nous montrer plus rigoureuse dans leur utilisation. Straus et Manciaux (1993) soulignent en effet que «le vocabulaire lui-même est piégé, et différents vocables, dont le néologisme "Maltraitance" sont utilisés indifféremment comme synonymes, alors qu'ils ne le sont pas, chacun ayant une définition précise» (p. 146). Behl, Conyngham, May (2003) remarquent d'ailleurs que, lors des premières recherches effectuées sur la question dans les années 70-80, les chercheurs n'utilisaient pas de terme spécifique, se contentant d'utiliser des termes très généraux tels que *maltraitance* ou les *enfants abusés et négligés*.

### *1.1.2.1 Le néologisme « maltraitance »*

Ce néologisme rassemble des actes ou des conduites qui relèvent tout autant de la psychopathologie comportementale (violence, inceste, pédophilie) que d'inconduites sociales comme les déviances ou déficiences parentales (négligence). En effet, les chercheurs qui se sont attachés à travailler sur le problème de la violence envers les enfants ont ensuite tenté d'atteindre une description clinique de plus en plus précise, ce qui les a amenés à ne plus se limiter aux signes extérieurs de reconnaissance de la maltraitance, mais à découvrir que certaines formes de violence psychique, telles que les abus psychologiques ou les multiples négligences par passivité excessive, peuvent se révéler tout aussi dommageables. « Ce qui est nouveau, c'est d'avoir mis en continuité des éléments relevant de la nosologie psychiatrique classique, de l'épidémiologie médico-sociale, mais aussi des pratiques éducatives que l'on croyait reléguées dans les greniers, comme par exemple le fait d'exercer l'autorité éducative et parentale par la répression ou la contrainte physique violente ou par l'humiliation » (Gavarini, 2001, p. 168-169).

### *1.1.2.2 Les types de maltraitance familiale*

On distingue plusieurs types de maltraitance : les violences physiques, les violences sexuelles, les négligences, les violences psychologiques aussi appelées cruauté mentale et l'exposition à la violence conjugale<sup>4</sup>.

Les violences physiques désignent le fait de frapper, de battre un enfant ou d'exercer toute forme de contrainte physique contre lui. Ces manifestations sont souvent accompagnées de violence psychologique. L'enfant peut être menacé, humilié, raillé, insulté et souvent témoin de violence intrafamiliale ou conjugale (Jaffe, Wolfe et Wilson, 1990).

Les négligences sont doubles, car elles se définissent comme un déficit des soins prodigués à l'enfant qui peut nuire à sa santé psychologique ou physique. Elles peuvent être d'ordre physique (par exemple : ne pas répondre aux besoins d'alimentation, d'habillement, de logement, de propreté, de soins médicaux et de protection) et psychologique ou

---

<sup>4</sup> Ce dernier type de maltraitance ne fait pas partie de ceux pris en compte par Santé Canada ou l'ODAS pour leur évaluation statistique du phénomène. Ce choix découle sans doute de ce que nous expliquons par la suite, soit le fait que l'impact direct ou indirect de la violence conjugale sur l'enfant lui-même n'a été étudié qu'à partir des années 80, soit très récemment.

émotionnelle (par exemple : inattention passive de la part du parent ou refus passif-agressif de s'occuper des besoins de l'enfant). Contrairement à la violence qui se manifeste habituellement par des incidents, la négligence est souvent une situation chronique.

Les violences sexuelles désignent une situation où un adolescent ou un adulte se sert d'un enfant pour se satisfaire sexuellement (ex : l'inceste, la tentative de viol, les attouchements, l'exposition de l'enfant à des actes indécents, à des rites sexuels ou à la pornographie).

Les violences psychologiques<sup>5</sup> sont aussi reconnues comme une forme de *victimisation* de l'enfant. Ce type d'abus comprend les abus verbaux et la dépréciation, les actes symboliques dans le but de terroriser l'enfant et le manque de disponibilité émotionnelle de tout intervenant.

Enfin, concernant la violence conjugale, dans la très grande majorité (95 %), ce sont les femmes qui sont victimes des agressions de leur conjoint (Jaffe, Sudermann et Reitzel, 1992). La notion d'exposition couvre plusieurs réalités : l'enfant peut être témoin oculaire de la violence exercée envers sa mère ; il peut entendre des paroles ou des gestes violents alors qu'il se trouve dans une pièce voisine ; il peut devoir vivre avec les conséquences de la violence sans qu'il ait vu ou entendu la scène de violence, par exemple lorsqu'il constate que sa mère est blessée, qu'elle pleure, qu'elle lui raconte ce qui lui est arrivé et dit vouloir quitter la maison ou encore lors d'une visite des policiers (Bourassa et Turcotte, 1998 ; Boutin, 1998).

Les violences physiques et sexuelles sont les types de maltraitance ayant été les plus étudiés. Par contre, Behl *et al.* (2003) observent, à partir de l'analyse des publications en 22 ans, que le pourcentage d'articles portant sur les violences physiques diminue, alors que celui sur les violences sexuelles ne cesse d'augmenter chaque année. Ce phénomène dure depuis 1986. Par contre, le pourcentage de publications portant sur la négligence ou les abus psychologiques est toujours resté très bas. Ainsi, sur l'ensemble des théories recensées par Tzeng, Jackson et Karlson (1991) et Iverson et Segal (1990), on s'aperçoit que peu d'entre elles ont accordé de l'attention à la négligence. Ceci peut s'expliquer par le fait que, pendant longtemps, ce type de maltraitance a été considéré comme une sous-catégorie de la violence faite aux enfants. Certains auteurs parlent de «négligence de la négligence»

---

<sup>5</sup> Selon les données de l'ODAS (2005), les violences psychologiques ont doublé en l'espace d'une année.

(Wolock et Horowitz, 1984), alors qu'elle peut avoir, au même titre que les autres types de maltraitance, des répercussions très graves sur le développement de l'enfant. On s'aperçoit aujourd'hui que la négligence est non seulement le type d'abus le plus fréquent dans nos sociétés occidentales (60 % selon les chiffres de Santé Canada, 1998), mais elle se retrouve aussi très souvent au cœur de toutes les formes d'abus.

En ce qui concerne l'exposition à la violence conjugale, le mouvement féministe a fortement contribué au développement des services offerts aux femmes victimes de violence conjugale dans les années 70. Par contre, ce n'est que dans les années 80 que les chercheurs ont commencé à s'intéresser aux enfants qui vivent dans ces familles (Lessard et Paradis, 2003). Il est apparu que ces enfants sont souvent victimes de plus d'une forme de maltraitance (Chénard, Cadrin et Loiselle, 1990). Ainsi, dans l'étude de Boutin (1998) portant sur le vécu des enfants exposés à la violence conjugale, 15 des 18 enfants interrogés ont déclaré avoir subi de la violence, que celle-ci soit physique ou psychologique.

### *1.1.2.3 Les caractéristiques de la maltraitance familiale*

Depuis plusieurs décennies, les chercheurs tendent à considérer la maltraitance comme un phénomène multidimensionnel et non plus comme une seule et unique variable massive (Cicchetti et Carlson, 1989; Cicchetti et Rizley, 1981; Starr et Wolfe, 1991). De ce fait, depuis vingt ans, un certain nombre de recherches destinées à cerner les effets spécifiques de la maltraitance ont consisté à comparer des groupes hétérogènes d'enfants maltraités à des groupes d'enfants non maltraités. Il est apparu que les mauvais traitements en général compromettent l'adaptation de l'enfant en provoquant des problèmes comportementaux, affectifs et sociaux (Manly, Cicchetti et Barnett, 1994); cependant, ces derniers diffèrent selon le type de mauvais traitement subi. Certains chercheurs et cliniciens suggèrent que, s'il existe des conséquences spécifiques à chaque type de maltraitance, c'est parce que l'enfant déploie des stratégies lui permettant de s'adapter à son environnement, selon qu'il soit imprévisible ou menaçant (Crittenden, 1996). Barnett, Manly et Cicchetti (1993) se sont attachés à définir et à tester ces caractéristiques. Ils distinguent le sous-type de maltraitance, la sévérité, la fréquence, la chronicité, l'âge auquel les actes de

maltraitance ont été subis et la relation de la victime avec l'auteur des actes de maltraitance.

Ainsi, le type de maltraitance ne serait plus suffisant, car il apparaît que les «sous-types» de maltraitance sont susceptibles d'exercer une influence tout aussi déterminante sur le développement de l'enfant. En effet, il a souvent été démontré que les cas de mixité ou de concomitance de maltraitance sont très fréquents, et plus fréquents que les cas de maltraitance unique (Cicchetti et Manly, 1990). Ney, Fung et Wickett (1994) observent que seulement 5 % des cas suivis par les services sociaux n'ont connu qu'une forme de maltraitance. Appel et Holden (1998) ont recensé 35 recherches portant sur les maltraitements familiales et la violence conjugale menées au cours des vingt dernières années qui quantifient la concomitance de ces problématiques. Toutes méthodologies confondues, le taux de concomitance moyen se situerait entre 30 % et 60 %.

Des chercheurs se sont également penchés sur la question de la sévérité (Claussen et Crittenden, 1991). Cependant, ils expliquent que cet aspect se révèle difficile à analyser par le fait qu'elle peut être appréhendée selon différents points de vue. Les séquelles des violences physiques, par exemple, peuvent être évaluées en fonction des traces corporelles provoquées; toutefois, leur impact psychologique peut dépendre de la personnalité propre de l'enfant ou des circonstances dans lesquelles l'acte a eu lieu. Le système de classification de Barnett *et al.* (1993) fait état des différents niveaux de sévérité et du traumatisme potentiel qu'ils engendrent, mais ces auteurs précisent que la sévérité doit être appréhendée en fonction des autres variables que sont la fréquence et la chronicité. L'incidence dommageable de la chronicité de la maltraitance a été démontrée lorsque des familles où celle-ci était chronique ont été comparées à des familles où les actes de maltraitance étaient isolés les uns des autres dans le temps (Cicchetti et Rizley, 1981). Il s'avère que la maltraitance chronique est susceptible d'affecter le développement de l'enfant, surtout quand elle commence très tôt dans la vie de l'enfant. Par contre, des actes de maltraitance ponctuels et peu fréquents auront des conséquences moins dommageables. La sévérité, la chronicité et la fréquence représentent trois variables interdépendantes. En effet, un acte de maltraitance sévère et peu fréquent ne sera pas jugé de la même manière que s'il est sévère, chronique et fréquent et ce, d'autant plus que, dans ce dernier cas, les dommages sur le développement de l'enfant risquent d'être plus graves (Zuravin, 1991).

C'est pourquoi, Barnett *et al.* (1993) expliquent que, pour définir une situation de maltraitance, il est important de prendre en compte plusieurs caractéristiques telles que les sous-types de maltraitance, le nombre d'incidents et leur durée dans le temps. Cependant, Giant et Vartanian (2003) vont remarquer, à partir d'une étude destinée à analyser l'impact des comportements agressifs du parent sur le «concept de soi», que ce n'est pas la fréquence des abus qui doit être prise en compte, mais la manière dont l'enfant les représente et les interprète.

Enfin, la relation entre l'auteur des actes de maltraitance et la victime apparaît également nécessaire pour évaluer la maltraitance. En effet, il est évident que, si l'auteur est très proche de l'enfant, les actes de maltraitance auront des conséquences plus dommageables sur la confiance et l'estime de soi. S'il s'agit d'une personne extérieure à la famille, le traumatisme sera moins fort, dans ce cas, et l'enfant pourra éventuellement bénéficier du soutien des parents.

#### *1.1.2.4 La relativité culturelle*

Les mauvais traitements dont sont victimes les enfants ont acquis droit de cité dans la pathologie pédiatrique et sociale. Cependant, ce processus s'est fait de manière inégale selon les pays. En effet, la maltraitance ne constitue pas un «objet fixe d'observation» et, pour mieux la définir, il s'agit de prendre en compte la relativité culturelle qui apparaît notamment lorsqu'on se réfère au nombre de signalements de deux pays occidentaux tels que le Canada et la France. Comme nous l'avons déjà constaté, les chiffres établis par Santé Canada annoncent 135 000 enfants signalés et 45 % des cas corroborés, alors qu'en France, l'ODAS rend compte d'un total de 22 200 enfants maltraités<sup>6</sup>. La marge apparaissant entre ces données démontre non pas que le Canada maltraite davantage ses enfants, mais qu'il n'y a pas de consensus pour ce qui est des définitions de la maltraitance ou de la compilation des données. Les chiffres varient selon les définitions restrictives ou extensives qu'on peut donner des mauvais traitements, selon leur visibilité sociale et le

---

<sup>6</sup> Ces chiffres ne sont pas des indices réels du taux de prévalence, parce que seuls les cas retenus par les services de protection sont comptabilisés. Un nombre plus élevé de cas est signalé, mais plusieurs ne sont pas retenus faute de preuves suffisantes ou du fait de la complexité du diagnostic, dans le cas de l'abus psychologique notamment.

degré de résistance des structures qui devraient les signaler, le degré de tolérance de l'opinion publique ou le stade des connaissances.

L'acceptation de la violence dépend également de la place qu'on lui donne dans une société. On peut prendre pour exemple le cas de la Suède qui, en 1979, a décrété que la punition corporelle envers les enfants était interdite. Depuis ce temps, une baisse significative de l'acceptation par le public de la punition corporelle comme méthode disciplinaire a été observée par les chercheurs suédois (Durrant, 1999). Au Canada, Chamberland, Bouchard et Beaudry (1986) poseront comme hypothèse que les normes canadiennes pacifiques, comparées aux normes belliqueuses des États-Unis, peuvent expliquer les différences observées dans les taux d'abus physiques. Un enfant qui reçoit la fessée dans un contexte culturel tolérant ou encourageant le recours à cette pratique en déduirait qu'il est légitime pour un parent de frapper son enfant et pourrait, par conséquent, être enclin à adopter les mêmes pratiques de résolution de conflit (Herzberger, 1984). Ainsi, comme l'explique Belsky (1993), « [...] bien que la majorité des mauvais traitements infligés aux enfants se produisent dans la famille, et donc derrière des portes fermées, le milieu direct et même évolutif de la maltraitance doit lui-même être mis en contexte. Les attitudes, les pratiques et les valeurs culturelles, la situation économique, ainsi que l'histoire culturelle de la société jouent un grand rôle dans l'étiologie des mauvais traitements envers les enfants » (p. 423, traduction libre).

## **2. Les facteurs associés à la maltraitance familiale**

Depuis les années 80, les recherches sur la maltraitance se sont multipliées, et nous assistons actuellement à un foisonnement d'écrits visant à établir des modèles théoriques opérationnels à partir de l'identification plus précise des facteurs de risque de maltraitance. De ce fait, le champ conceptuel se révèle de plus en plus large. Dans leur ouvrage destiné à effectuer un tour d'horizon de l'ensemble des théories élaborées à partir du concept de maltraitance, Tzeng, Jackson et Karlson (1991) dénombrent 46 théories de la maltraitance. Ces 46 théories touchent un certain nombre de champs disciplinaires (psychologie,



sociologie, anthropologie, criminologie) et se centrent sur certains aspects tels que l'étiologie, les séquelles, le traitement ou un type de maltraitance en particulier. Ces différents modèles et théories élaborés ont pour objectif de mieux comprendre les causes et les conséquences des mauvais traitements infligés aux enfants. De ce fait, c'est en fonction de la manière dont la définition de la maltraitance est envisagée que vont être élaborées les méthodes de recherche, d'évaluation et d'interprétation des données. Elles comportent donc toutes des points d'ancrage qui leur sont propres. Tzeng, Jackson et Karlson (1991) ont tenté de les classer selon neuf dimensions : les caractéristiques de l'individu, la délinquance, le système familial, les interactions individu-environnement, les interactions parent-enfant, la dimension socioculturelle, la dimension sociobiologique, la situation d'apprentissage et la dimension écologique. Au regard de ces neuf dimensions, il apparaît que la maltraitance familiale ne résulte plus d'une seule cause définitive, mais elle est plutôt appréhendée comme un problème dépendant d'une complexité de facteurs individuels, familiaux et environnementaux. Actuellement, un consensus existe parmi les chercheurs ou les spécialistes qui ont étudié le phénomène de la maltraitance familiale. Ceux-ci privilégient donc une approche multidimensionnelle permettant d'intégrer ces différents facteurs car, sans un tel cadre d'analyse, l'impact de l'interaction des différentes dimensions de la maltraitance sur le développement de l'enfant ne peut être saisi (Cicchetti et Rizley, 1981 ; Barnett, Manly et Cicchetti, 1993). À cet égard, la contribution théorique de Bronfenbrenner (1979) a été déterminante et a mis en évidence l'idée du multidéterminisme.

Dans cette partie, nous allons revenir sur les facteurs individuels, familiaux et environnementaux reliés à l'émergence de la maltraitance familiale, tout en gardant à l'esprit que chacun de ces facteurs ne constitue pas une cause unique.

## **2.1 Les facteurs d'ordre individuel**

### 2.1.1 L'âge

Le recours aux abus physiques diminuerait au fur et à mesure que l'enfant grandit et, de fait, se montre capable de répliques (verbales ou physiques), qu'il devient apte à mieux saisir les demandes qui lui sont faites ou encore que les occasions de punir diminuent, la socialisation de l'enfant ayant présumément porté fruit (Bouchard et Tessier, 1996). Par contre, on observe l'effet contraire avec l'abus psychologique : il y aurait plutôt dans ce cas une relation positive entre l'âge de l'enfant et le recours à des formes de violence psychologique (Crittenden, 1994). Cette augmentation de l'agression psychologique avec l'âge des enfants viendrait invalider l'hypothèse évoquée plus tôt selon laquelle les parents utiliseraient moins de conduites punitives parce que la socialisation des enfants serait plus achevée. Ils utiliseraient des formes différentes.

### 2.1.2 Le sexe

Les garçons seraient plus à risque de violence physique que les filles (Wolfner et Gelles, 1993; Clément et al., 2000). Ce constat ne trouve cependant pas appui dans toutes les études (Bouchard et Tessier, 1996 ; Clausen et Crittenden, 1991). Pour ce qui est de la violence psychologique, il semble que les taux envers les garçons soient semblables (Laferrière, 1997).

### 2.1.2 Le tempérament

Le tempérament difficile de l'enfant a été associé aux abus physiques (Twentyman et Bousha, 1984; Wolfe, 1998). Toutefois, certains chercheurs précisent qu'il est difficile d'évaluer si ce tempérament résulte des mauvais traitements ou s'il en est la conséquence (Belsky, 1993; Whipple et Webster-Stratton, 1991).

## 2.2 Les facteurs d'ordre familial

Les recherches portant sur les caractéristiques des parents maltraitants sont nombreuses. Les premières datent des années 60, à une époque où le système étiologique dominant était monocausal, car les désordres psychologiques des parents étaient alors considérés comme l'une des causes principales des situations de maltraitance. Depuis, les recherches ont continué à se multiplier de manière à fournir des données toujours plus précises.

Parmi les pathologies associées aux mauvais traitements et qui pourraient nuire aux interactions parent-enfant, on trouve la déficience intellectuelle, la dépression et le stress chronique, l'alcoolisme et les troubles affectifs.

### 2.2.1 La déficience intellectuelle

Un faible niveau intellectuel peut représenter un facteur de risque important (Crittenden, 1988 ; Pianta *et al.*, 1989 ; Wolfe et Werkele, 1993). À partir d'une étude réunissant 388 parents déficients intellectuels, Whitman *et al.* (1987) ont observé que, dans 45 % des cas, leurs enfants étaient placés en foyer. Plus tard, Whitman et Accardo (1990) constatent que 66 % des enfants dont les parents sont déficients intellectuels ont été victimes d'abus et de négligence.

Ce phénomène a également été observé chez les mères négligentes en particulier. Palacio-Quintin, Couture et Paquet (1995) indiquent que 48,7 % des mères négligentes de leur étude se trouvent sous le 25<sup>e</sup> centile du QI de la population générale. Une autre étude d'Éthier *et al.* (1995) indique que 78 % des mères qui ont des difficultés cognitives présentent des problèmes de négligence chronique.

### 2.2.2 La dépression

L'état dépressif engendrerait un comportement incohérent de l'adulte face à son enfant, car il se manifeste soit par de la tristesse, de l'impuissance et très souvent peu

d'affects, soit par de l'irritabilité et de la colère. D'après Zuravin (1989), l'ensemble de ces comportements fournissent à l'enfant un environnement familial incohérent, hostile et rejetant. Selon Éthier *et al.* (1995), un tel état caractériserait surtout les mères négligentes qui présentent un niveau de dépression plus élevé que les mères témoins.

### 2.2.3 L'alcoolisme et les troubles affectifs

L'abus d'alcool, fortement lié au déclenchement de la violence et de la négligence, peut également nuire à la relation parent-enfant. Deux théories peuvent déterminer la nature du lien entre l'alcoolisme et la maltraitance. Selon la première, l'alcoolisme constitue un facteur de risque par la levée des inhibitions et l'augmentation de la fréquence des comportements d'agression qu'il peut permettre. Selon la seconde, il serait un révélateur des difficultés psychologiques préalables affectant la structure de la personnalité du parent maltraitant. Et les difficultés psychologiques représentent d'ailleurs à elles seules un autre facteur de risque, car elles retentissent sur les conduites parentales. Il suffit de se référer aux études de personnalité de l'enfant maltraité et du parent maltraitant. Les caractéristiques du second, soit le manque d'empathie, l'immaturation affective, l'anxiété, la faible estime de soi et la culpabilisation, se retrouvent chez le premier comme des conséquences psychologiques de la maltraitance. Cette transmission de traits de personnalité a élaboré la théorie de la transgénérationnalité de la maltraitance.

Dans tous les cas, le modèle de Belsky (1993), selon lequel le bien-être psychologique du parent et son fonctionnement parental peuvent être déterminés par les expériences vécues dans l'enfance, a été vérifié. Une relation entre la maltraitance et les événements traumatiques de l'enfance est observée. Ainsi, éducation stricte, cruauté, rejet, abandon, placements successifs, violence, négligence, abus sexuels caractérisent le passé des parents maltraitants (Egeland, 1988 ; Éthier *et al.*, 1995). Main et Hesse (1990) ont fait de semblables observations. Selon eux, si les perturbations affectives durant l'enfance telles que les placements répétitifs ou les expériences de maltraitance ne sont pas traitées par l'individu, elles se répercuteront inévitablement dans la relation avec l'enfant. La sévérité, la fréquence et la durée de la violence vécue dans l'enfance pourraient augmenter ces

risques de transmission (Straus, 1994 ; Hemenway *et al.*, 1994 ; Éthier *et al.*, 1995 ; Éthier *et al.*, 2004).

On peut imaginer les conséquences de l'histoire perturbée sur la personnalité des parents maltraitants. Le rétrécissement de conscience qu'imposent une histoire personnelle accaparante et des conflits familiaux non résolus ne peut que favoriser une diminution considérable des capacités empathiques et une plus grande immaturité affective. Les parents maltraitants font souvent preuve d'un manque de compréhension de la complexité des relations humaines sur le plan affectif, plus particulièrement dans la relation parent-enfant. Ils éprouvent de la difficulté à se mettre à la place de l'enfant ou à comprendre son comportement. Ils ont aussi tendance à penser de façon globale, en termes de « tout ou rien », plutôt que de percevoir les teintes de gris qui peuvent également faire partie du comportement humain (Erickson et Egeland, 1996).

## **2.3 Les facteurs d'ordre social**

### 2.3.1 Le niveau socioéconomique

Même si tous les milieux sociaux peuvent donner lieu à des maltraitances, il n'en reste pas moins que les milieux socioéconomiques défavorisés sont plus facilement dénoncés aux autorités, et c'est auprès d'eux qu'interviennent essentiellement les travailleurs sociaux. Un lien existerait entre la pauvreté et le fonctionnement familial (Lafferrière, 1997 ; Bouchard et Tessier, 1996 ; Wolfner et Gelles, 1993). Étant donné qu'elle rassemble un grand nombre de facteurs de risques (alcoolisme, stress, style éducatif...), on ne cible pas encore tout à fait ses influences spécifiques.

Cependant, plusieurs hypothèses peuvent être formulées. Tout d'abord, la maltraitance peut relever de la répartition des personnes et des objets dans l'espace disponible. Dans un contexte de pauvreté, elle risque d'être déséquilibrée. Le manque d'espace engendre une mobilité spatiale réduite, et donc peu de possibilité de fuite en cas de tension, de malaise ou d'ennui. Dans cette optique, les travaux de Strauss et Smith (1990) ont montré que 70 % des logements où vivaient les enfants maltraités sont des foyers surpeuplés et insalubres.

Ensuite, les études qui se sont intéressées aux parents pauvres ont fait état d'habiletés parentales moins maîtrisées, d'une organisation quotidienne chaotique n'offrant pas de possibilité de repères, de changements fréquents dans la structure familiale et d'une réponse limitée aux besoins de l'enfant. Il semble que la situation de pauvreté place ces familles devant des choix de stratégies de l'ordre de la survie économique et affective, laissant peu de place à l'éducation et à des soins appropriés et attentionnés envers les enfants. Les mères vivant dans la pauvreté ont aussi été associées à des niveaux élevés d'anxiété et de détresse ainsi qu'à l'utilisation de méthodes éducatives qui oscillent entre le laisser-aller et les punitions extrêmes (Brooks-Gunn, Klebanov, Liaw, 1995). Cependant, là encore, le type de maltraitance exerce une influence spécifique sur le phénomène. En effet, il semble que la négligence soit le type de maltraitance le plus clairement lié à la pauvreté (Erickson et Egeland, 1996). Dubowitz (1994, p. 557) va même jusqu'à déclarer « [...] la pauvreté contribue grandement à la négligence si elle n'en est pas en grande partie responsable, comme une forme de négligence en soi » (traduction libre).

### 2.3.2 L'isolement social

Il est difficile de déterminer dans quelle mesure cet isolement intervient comme cause ou comme conséquence des comportements maltraitants, mais dans tous les cas, comme le maintient Belsky (1993), « [...] il existe un grand nombre de preuves qui lient l'isolement social et le peu de liens sociaux aux risques élevés de violence et de négligence à l'égard des enfants » (p. 422, traduction libre). Toujours selon le même auteur, le support social augmenterait le sentiment de compétence de la mère et son estime de soi en lui permettant de mieux connaître les caractéristiques individuelles de son enfant et de s'y ajuster. Ainsi, le rôle protecteur du support social dans les cas de dépression a été démontré au moyen de l'élévation du sentiment d'efficacité et de confiance en soi (Gelfand, Teti et Fox, 1992).

L'isolement s'accroît surtout lorsque les parents n'exercent pas de profession, et c'est souvent le cas. Ainsi, les membres de ces familles ne trouvent de satisfactions ni dans la famille ni hors de la famille, et un tel contexte relationnel risque fortement de les pousser à se replier sur eux-mêmes (Zuravin et Grief, 1989), de les amener à se sentir seuls et

déprimés et donc de se montrer moins à l'écoute des besoins de l'enfant (Polansky *et al.*, 1981 ; Burke *et al.*, 1998). On constate donc ici à quel point les contextes sociaux plus larges, formels ou informels, peuvent se répercuter sur les processus interactionnels au sein de la famille.

### **3. L'impact de la maltraitance familiale sur les apprentissages scolaires des enfants**

Lors de notre revue de littérature, nous n'avons pas ciblé de recherches portant de manière spécifique sur l'apprentissage de la lecture des enfants maltraités. Certaines s'intéressent en revanche aux apprentissages scolaires de manière générale.

#### **3.1 Une trajectoire scolaire perturbée**

Les effets de la maltraitance s'observent tout d'abord sur la trajectoire scolaire des enfants. Tout d'abord, il apparaît que les enfants abusés et négligés sont généralement sur-représentés dans les classes spécialisées. Ils révèlent une à deux années de retard scolaire par rapport aux autres enfants de leur âge (Eckenrode, Laird et Doris, 1993 ; Leiter et Johnsen, 1994). Selon une étude d'Erickson, Egeland et Pianta (1989), jusqu'à 50 % des enfants maltraités redoubleraient leur première année.

Ainsi, en Californie, une étude sur 149 enfants ayant fait l'objet d'un signalement de maltraitance auprès des services sociaux démontre que plus de la moitié de cet échantillon rencontre des difficultés scolaires (Hochstadt *et al.*, 1987). Dans une autre étude faite dans l'Illinois par Georges *et al.* (1992), il est observé que 30 % des enfants de leur échantillon se trouvent dans une classe spécialisée. Parmi les adolescents maltraités de 14 à 16 ans de cette étude, les chiffres atteignent les 40 %. Plus de 50 % des enfants maltraités éprouvent des difficultés à l'école et environ 25 % ont besoin de services d'éducation spécialisée selon Veltman et Browne (2001). Cependant, ces résultats sont à considérer avec certaines

précautions, car le fait que ces enfants fassent l'objet d'une scolarité spécialisée n'illustre pas leurs difficultés intellectuelles ou cognitives. En effet, ce type de scolarité peut avoir été décidé pour des raisons autres, telles que les troubles émotionnels ou comportementaux susceptibles d'engendrer des situations ingérables dans une classe ordinaire.

Dès 1985, au terme d'une revue de littérature, Cryan précise qu'un certain nombre de lacunes méthodologiques subsistent dans ces recherches qui sont susceptibles de remettre en cause la généralisation et la validité des résultats obtenus. La principale défaillance concerne la qualité du groupe de comparaison. Les premières recherches n'ont pas toujours utilisé de groupe contrôle, ou sinon, il s'avérait inapproprié, notamment lorsque l'aspect socioéconomique n'était pas pris en compte. Pourtant, cet aspect représente une variable essentielle, puisqu'une grande majorité des enfants maltraités vivent, comme nous l'avons vu, dans la pauvreté. Toutefois, des recherches plus récentes continuent de préciser les résultats à partir de méthodes plus rigoureuses.

Il apparaît ainsi que les performances scolaires des enfants maltraités sont inférieures à celles d'enfants non maltraités de même milieu socioéconomique. C'est ce qu'observent Wodarski, Kurtz, Gaudin et Howing (1990) à partir d'un échantillon de 139 enfants d'âge scolaire et d'adolescents qui ont été abusés physiquement et négligés. Comme Cicchetti (2004) le précise, les problématiques liées à la maltraitance familiale s'additionnent à celles liées à un milieu socioéconomique défavorisé, car les facteurs de risque socioaffectif s'ajoutent aux facteurs de risque socioculturels.

### **3.2 L'influence du type de maltraitance**

Les types de maltraitance viennent nuancer les résultats portant sur l'impact de la maltraitance sur les apprentissages scolaires. En effet, Wodarski *et al.* (1990) remarquent que les enfants négligés de leur échantillon ont obtenu les scores les plus faibles, à la fois pour ce qui est des performances scolaires, mais aussi de l'évaluation linguistique. Lors d'une étude visant à administrer diverses tâches cognitives à un échantillon de 420 enfants maltraités, Eckenrode, Laird et Doris (1993) vont observer que les enfants ayant subi une



négligence ont des résultats inférieurs à ceux des enfants non maltraités. Ils vont également observer que les enfants ayant subi des abus physiques n'obtiennent pas de résultats très différents des enfants non maltraités, mais se distinguent par des troubles du comportement. Par contre, lorsque les abus physiques s'accompagnent d'une négligence, leurs résultats en lecture se révèlent inférieurs à ceux des enfants non maltraités. Les enfants ayant subi des abus sexuels ne diffèrent pas beaucoup du groupe d'enfants non maltraités, mais ceux qui ont subi à la fois une négligence et des abus sexuels obtiennent des résultats inférieurs aux tests par rapport aux enfants non maltraités. Il semblerait donc que la mixité dans les types de maltraitance accentue les difficultés des enfants. De plus, la négligence représenterait un facteur déterminant dans ce processus.

De semblables résultats avaient déjà été observés dans une étude destinée à examiner la relation entre les différents types de maltraitance et les troubles du langage. Dans leur étude, Allen et Oliver (1982) vont observer que les enfants éprouvent des difficultés différentes selon le type de maltraitance vécu et selon que la maltraitance soit mixte ou non. En effet, il apparaît que les enfants ayant subi des abus physiques ou sexuels obtiennent des résultats inférieurs à ceux du groupe contrôle. Par contre, lorsque les abus physiques ou sexuels s'accompagnent d'une négligence, les difficultés s'avèrent plus graves que pour le groupe précédent. Enfin, les enfants négligés obtiennent des résultats inférieurs à ceux de l'ensemble de l'échantillon et du groupe de comparaison.

Ces investigations laissent croire que la négligence aurait sur le fonctionnement cognitif des enfants négligés un potentiel dommageable plus grand que l'abus physique ou l'abus sexuel, parce qu'elle se caractérise par un profond manque de stimulation de l'enfant, ce qui ne se retrouve pas forcément dans les deux autres types de maltraitance. Cette distinction est souvent apparue lors des études destinées à évaluer le développement du langage chez les enfants maltraités. En premier lieu, ces études ont démontré que les enfants maltraités présentaient davantage de troubles du langage, en comparaison avec des enfants non maltraités. Ces troubles se situent tant sur le plan réceptif qu'expressif (Culp, Watkins, *et al.*, 1991 ; Vondra, Barnett et Cicchetti, 1990). Cependant, il est apparu que les enfants négligés révélaient des retards plus importants (Hoffman-Plotkin et Twentyman, 1984). Katz (1992) précise que les deux groupes d'enfants démontrent des désordres sur le plan du langage, mais que les problèmes des enfants négligés sont plus sévères.

Les enfants abusés physiquement développent surtout des problèmes de comportement (Erickson, Sroufe et Pianta, 1989). Ils éprouvent des difficultés à gérer leur agressivité (par exemple, explosions incontrôlées de colère), ce qui influe sur la qualité de la relation avec les pairs et les enseignants. Straus, Gelles et Steinmetz (1980) interprètent ce comportement comme une reproduction à l'école des comportements agressifs et violents observés dans le foyer. Cette interprétation découle de la théorie de l'apprentissage social qui explique que l'essentiel de l'apprentissage d'un enfant provient de l'imitation des modèles de son entourage; celui-ci tend à reproduire les comportements de personnes qu'il considère comme significatives et semblables à lui-même, plutôt que ceux de personnes considérées comme étrangères à son environnement. Appliquée à la maltraitance, cette théorie suggère que les enfants exposés à la violence dans leur milieu familial ont tendance, plus que d'autres, à préconiser l'usage de la violence. Cette théorie peut également fournir un cadre explicatif des comportements que déploient les enfants négligés en situation d'apprentissage scolaire et qui pourraient en partie être à l'origine de leurs difficultés scolaires. En effet, les résultats de recherche indiquent que les enfants négligés développent, tout comme les enfants abusés physiquement, des stratégies de comportement bien particulières susceptibles de faire référence aux comportements observés dans leur environnement d'origine. Ainsi, plusieurs études ont pu observer que les enfants négligés montraient des comportements d'anxiété ou de retrait en situation d'apprentissage (Dodge-Reyome, 1993 ; Egeland, Sroufe et Erickson, 1989).

Un nombre plus restreint de travaux porte sur les problèmes cognitifs et scolaires des enfants exposés à la violence conjugale. Toutefois, certaines recherches constatent que les problèmes cognitifs et scolaires de ces derniers relèvent le plus souvent d'une déficience des habiletés verbales, intellectuelles ou motrices (Gleason, 1995) ou d'une déficience mentale (Chénard *et al.*, 1990). L'hyperactivité ou les difficultés d'attention peuvent également être à l'origine d'un retard scolaire (Beaudoin *et al.*, 1998 ; Gleason, 1995; Boutin, 1998). Une étude portant spécifiquement sur la prévalence des problèmes de développement et des difficultés scolaires des enfants exposés à la violence conjugale révèle des résultats particulièrement préoccupants : chez les enfants d'âge scolaire, 37 % ont déjà manqué parce que leur mère avait été violentée, 30 % ont doublé une année, 46 % présentent des problèmes scolaires et 75 % des problèmes comportementaux à l'école ;

chez les enfants d'âge préscolaire, 39 % présentent un retard de développement, ce qui les expose à de futurs problèmes à l'école (Wildin *et al.*, 1991, dans Lessard et Paradis, 2003).

Enfin, en ce qui concerne les abus psychologiques, peu d'études les ont mis en lien avec les apprentissages scolaires. Différents chercheurs ne relèvent que leur impact sur le développement de l'enfant qui se traduit par un retrait social, de l'agressivité et une faiblesse dans l'estime de soi (Carter, Joyce, Mulder et Luty, 2001; Grilo et Masheb, 2002 ; Gagné, 2001 ; Solomon et Serres, 1999).

### **3.3 L'influence des caractéristiques de la maltraitance**

Depuis que les travaux de Barnett *et al.* (1993) ont montré que certaines caractéristiques de la maltraitance exercent une influence particulière sur le développement de l'enfant, les chercheurs les prennent également en compte. Les caractéristiques du type de maltraitance fournissent un autre ensemble de variables qui peuvent se révéler pertinente pour une meilleure compréhension du fonctionnement de l'enfant. Cependant, la plupart des études prenant en compte l'ensemble de ces caractéristiques se sont arrêtées à l'étude des répercussions de ces dernières sur le fonctionnement psychologique de l'enfant. Kinard (2001a) a tenté de dépasser cette frontière en étudiant l'impact de ces caractéristiques sur les apprentissages scolaires. À partir de la grille d'analyse de Barnett *et al.* (1993), elle observe que peu de caractéristiques peuvent être associées de manière significative à des difficultés scolaires. Cependant, l'échantillon trop restreint de cette recherche, associé à une tranche d'âge très large, ne permet pas d'apprécier la véritable validité des résultats.

Dans leur étude visant à étudier l'influence de la maltraitance sur le parcours scolaire, Leiter et Johnsen (1997) vont quant à eux observer que la caractéristique « fréquence » de la maltraitance est associée à l'absentéisme pour les enfants négligés et à l'abandon scolaire pour les autres types de maltraitance. De plus, dans la même étude, les auteurs observent que, plus la maltraitance a commencé tôt, plus les enfants montrent des troubles du comportement et sont en conséquence dirigés vers des structures scolaires spécialisées.

### **3.4 L'impact de la maltraitance sur l'apprentissage de la lecture : observation à long terme**

Lors de notre revue de littérature, nous avons pu constater que, si le volet des apprentissages scolaires représente une problématique clairement associée à la maltraitance, très peu de recherches s'étaient cependant intéressées de manière exclusive à l'apprentissage de la lecture chez l'enfant maltraité. Néanmoins, une recherche effectuée par Perez et Widom (1994) portant sur le niveau du QI et les compétences en lecture d'adultes ayant été maltraités dans leur enfance nous apprend que ces mesures divergent selon le type de maltraitance. La comparaison d'adultes victimes de maltraitance avec un groupe contrôle aboutit au constat que les victimes de négligence âgées de 28 ans diffèrent du groupe contrôle sur le plan du QI et des compétences en lecture, que les adultes abusés physiquement diffèrent uniquement pour ce qui est du QI et que les adultes abusés sexuellement ne diffèrent du groupe contrôle dans aucune de ces mesures. Tout comme les auteurs précédents, ceux-ci constatent que la négligence peut avoir un plus grave impact sur le développement de l'enfant. Ces données sont intéressantes par le fait qu'elles illustrent un lien entre les deux variables « lecture » et « type de maltraitance », mais aussi parce qu'elles montrent que ce lien est susceptible de se révéler visible à long terme. Par là même, ces données laissent également entendre que les difficultés en lecture peuvent être visibles à court terme.

### **3.5 Les origines des difficultés d'apprentissage scolaire**

Si les chercheurs ont observé un impact de la maltraitance sur les apprentissages scolaires, certains d'entre eux tentent également de préciser les origines de cet impact. Elles se trouvent tout d'abord sur le plan du développement cognitif des enfants maltraités. Le développement cognitif des enfants maltraités a souvent fait l'objet d'études, car il représente l'un des meilleurs prédicteurs des difficultés scolaires. Les chercheurs ont eu recours aux tests d'intelligence, de langage, de l'attention, de la concentration, de la motivation (Iverson et Segal, 1990). Ainsi, après évaluation, Salzinger *et al.* (1984)

observent que 30 % à 40 % des enfants abusés et négligés ont un retard intellectuel de deux ans par rapport à la normale, alors que dans leur groupe de comparaison, ce retard n'est observé que dans 5 % à 10 % des cas. De semblables résultats ont été observés à plusieurs reprises chez les enfants maltraités en général (Aber *et al.*, 1989 ; Perry *et al.*, 1983, Salzinger *et al.*, 1984) de même que chez les enfants abusés physiquement (Baharal *et al.*, 1981), les enfants abusés sexuellement (Einbender et Friedrich, 1989) et les enfants négligés (Hoffman-Plotkin et Twentyman, 1984) en particulier.

Ces origines de la maltraitance familiale se trouvent également sur le plan du développement affectif des enfants maltraités. Tout d'abord, une image de soi négative a été observée chez ces derniers. L'image de soi renvoie à la manière dont l'enfant se représente dans son expérience générale (Reuchlin, 1991, cité par Ecalte, 1998). Elle est la conséquence d'un ensemble d'exercices cognitifs effectivement réussis ou échoués et se construit également à travers les informations ou le jugement portés par le milieu familial et scolaire. Chez l'enfant maltraité, elle découle essentiellement du peu de soutien des parents (Harter, 1998 ; Scher et Stein, 2003 ; Gagné, 2001). Certains chercheurs ont également évalué le sentiment de compétence chez ces enfants, parce qu'il traduit la manière dont l'enfant se perçoit lui-même, mais aussi parce qu'il se construit à travers l'approbation et le soutien des autres, notamment les parents (Bandura, 1993). Il apparaît que ce sentiment de compétence fait l'objet d'une surestimation chez les enfants maltraités d'âges préscolaire et scolaire, alors qu'il fait l'objet d'une sous-estimation chez les individus plus âgés (Barnett, Vondra et Shonk, 1996 ; Vondra, Barnett et Cicchetti, 1990 ; Harter, 1998 ; Kinard 2001b). Après la passation de tests de lecture, de langage et de calcul auprès d'enfants maltraités, Kinard (2001b) montre non seulement que ces enfants ont des résultats plus faibles aux trois évaluations par rapport à ceux du groupe contrôle, mais qu'en plus, ils ont tendance à surestimer leur niveau de compétence que ce soit en lecture, en langage ou en calcul. La chercheuse fait l'hypothèse que la tendance qu'ont les enfants maltraités à surestimer leurs compétences peut être interprétée comme un mécanisme de défense contre le sentiment d'insuffisance qu'ils ont développé dans leur environnement. La surestimation intervient comme une stratégie de compensation ou un désir de reconnaissance qui est exploité spécifiquement en dehors de l'environnement familial et

notamment dans le cadre scolaire. Il apparaît en effet qu'au sein du foyer, l'enfant est confronté à des comportements peu positifs à son égard (Bousha et Twentyman, 1984). Les parents maltraitants ont tendance à surestimer les difficultés ou les problèmes comportementaux de leurs enfants par rapport aux autres adultes s'occupant de l'enfant, tels que les enseignants (Kinard, 1995 ; Salzinger *et al.*, 1984 ; Wodarsky, Kurtz, Gaudin et Howing, 1990) et à sous-estimer les performances scolaires de leur enfant, faisant plus souvent référence que les enseignants à une éventuelle orientation dans une école spécialisée ou à un redoublement (Kinard, 1995).

Cicchetti et ses collaborateurs se sont appuyés sur la théorie de l'attachement pour expliquer les difficultés d'apprentissage des enfants maltraités (Cicchetti, Toth et Hennessy, 1989). En effet, selon cette théorie (Bowlby, 1978/1992), le développement d'un attachement solide avec une personne significative - c'est-à-dire le parent ou un substitut - durant les premières années de la vie est une étape nécessaire pour l'équilibre de l'enfant. Elle lui permet de disposer d'une base de sécurité le soutenant dans un mouvement d'autonomisation, de manière à ce qu'il se socialise et construise sa propre identité. Dès 1979, Waters, Wippman et Sroufe constataient qu'un attachement sécurisant dans l'enfance était relié à la curiosité, à l'envie d'explorer et à l'appétence scolaire. Cet attachement aurait le pouvoir d'influer sur l'acquisition de certaines compétences, telles que la capacité d'adaptation dans l'environnement scolaire et le développement de la motivation intrinsèque pour l'apprentissage (Cicchetti *et al.*, 1989). On observe en revanche, chez les enfants maltraités, une extrême dépendance et une exploration réduite (Aber et Allen, 1987), un manque d'autonomie (Egeland et Sroufe, 1981 ; Koenig, Cicchetti et Rogosh, 2000), un manque de persévérance dans les tâches (Scher et Stein, 2003). L'orientation de la motivation des enfants maltraités montre de grandes différences avec celle des enfants non maltraités, et cela s'observerait plus particulièrement chez les garçons (Vondra, Barnett et Cicchetti, 1990).

### 3.6 Les facteurs de protection susceptibles de nuancer ces tendances

Malgré les nombreuses conséquences possibles que nous venons d'énumérer, les enfants ayant subi des maltraitances familiales ne sont pas tous affectés et ceux qui le sont ne présentent pas tous le même degré de difficultés. C'est à cet égard que les facteurs de protection interviennent, et ils se définissent comme des éléments qui modifient ou améliorent la réponse de l'enfant dans des situations difficiles<sup>7</sup> (Grizenko et Fisher, 1992). Peu d'études exposent les effets de ces facteurs de protection sur les apprentissages scolaires des enfants maltraités, mais il nous semble tout de même nécessaire d'étudier ceux portant sur le développement général de l'enfant, car ils représentent des pistes de réflexion pour notre recherche. Au même titre que les facteurs de risque liés à la maltraitance familiale, les facteurs de protection se trouvent tout autant dans les caractéristiques de l'enfant que dans celles de sa famille ou de son environnement.

Ainsi, pour ce qui est des caractéristiques de l'enfant, les facteurs de protection les plus analysés sont le bon tempérament de l'enfant (Grizenko et Pawliuk, 1994; Walsh, 1996), avoir deux passe-temps ou loisirs (Grizenko et Pawliuk, 1994), être un bon élève et participer à des activités avec des personnes extérieures à la famille (Rae-Grant, 1989), croire en sa capacité de contrôler les événements (Peirson, 2001) et avoir un haut niveau de compétence sociale (Brooks, 1994; Garmezy, 1991; Werner et Smith, 1982) et une forte estime de soi (Cicchetti, Rogosh, Lynch et Holt, 1993; Moran et Eckenrode, 1992).

Concernant les caractéristiques de la famille, les facteurs de protection comprennent la présence d'au moins un adulte avec qui l'enfant peut développer une relation significative et un attachement de type sécuritaire (Egeland *et al.*, 1993); il en est de même lorsque l'un des parents entretient une relation positive avec un parent ou une personne extérieure à la famille (Egeland et Erickson, 1987). Grizenko et Pawliuk (1994) précisent que ces personnes significatives peuvent aussi être les grands-parents. Les chercheurs relèvent comme autres facteurs de protection le fait que les parents tentent de trouver des solutions

---

<sup>7</sup> Nous n'aborderons pas ici la question de la résilience qui se définit comme la « capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères » (Manciaux, Vanistendael, Lecomte et Cyrulnik, 2001, p. 17). Nous considérons en effet qu'elle s'observe essentiellement à long terme, lorsque l'enfant devient adolescent, jeune adulte ou adulte, ce qui n'est pas l'objet de notre travail.

appropriées à leurs difficultés (McCubbin, McCubbin et Thompson, 1992) et qu'ils soient capables de dissocier leur propre expérience de maltraitance de celle qu'ils ont subie à leur enfant (Narang et Contreras, 2000).

Enfin, parmi les facteurs de protection d'ordre social, l'accès et l'ouverture des parents aux ressources variées offertes par la communauté peuvent favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance communautaire contribuant à réduire leur niveau de stress et à favoriser leur mieux-être (Chamberland et Fortin, 1995).

## CONCLUSION

Dans le cadre de cette première partie, nous avons défini la maltraitance familiale, ce qui nous a amenée à aborder ses différentes dimensions, tels les types de maltraitances observés, ainsi que les caractéristiques qui y sont reliées. Nous avons également observé que la maltraitance familiale est reliée à des facteurs de risque qui ne sont pas forcément spécifiques à l'enfant ou à la famille, car ils touchent également l'environnement social dans lequel ces derniers évoluent. Cet état de fait amène d'ailleurs les chercheurs à privilégier un cadre d'analyse permettant d'intégrer ces différents facteurs dans une perspective multidimensionnelle. Concernant l'articulation entre maltraitance familiale et apprentissages scolaires, une relation significative apparaît entre ces deux aspects. Elle s'observe dans la trajectoire scolaire des enfants qui se distinguent par un retard scolaire et un rendement plus faible que les enfants issus du même milieu socioéconomique, ce qui s'explique par la somme des facteurs de risque socioculturels et socioaffectifs. Toutefois, un type de maltraitance se distingue des autres, il s'agit de la négligence qui exercerait un effet plus dommageable sur le développement de l'enfant et sur ses performances scolaires.

Enfin, les différentes études portant sur les apprentissages scolaires des enfants maltraités mettent en relief plusieurs origines possibles de ces difficultés d'apprentissage. Ces dernières peuvent prendre leur source dans le développement cognitif, car les enfants maltraités ont souvent l'objet d'une déficience intellectuelle. Elles peuvent également prendre leur source dans le développement affectif. Ainsi, l'image de soi, le sentiment de compétence de l'enfant, la perception des compétences de l'enfant par les parents et la



qualité de l'attachement représentent des facteurs de risque socioaffectifs reliés aux difficultés scolaires. Si les enfants maltraités semblent être « de toute évidence » confrontés aux difficultés scolaires du fait d'un grand nombre de facteurs de risque, certains chercheurs rappellent tout de même que des facteurs de protection tant individuels et familiaux qu'environnementaux peuvent venir nuancer ces tendances. Il convient donc d'y être attentif.

## **II. L'IMPACT DE LA MALTRAITANCE FAMILIALE SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE : LES PREMIERS ÉLÉMENTS DE COMPRÉHENSION**

Pour faire émerger les premiers éléments de compréhension de l'impact de la maltraitance familiale sur l'apprentissage de la lecture, il convient tout d'abord de définir ce qu'est l'apprentissage de la lecture. Nous le ferons en ciblant l'implication de différents facteurs dans ce processus, c'est-à-dire l'activité de l'enfant lui-même, le rôle de la famille et les facteurs de risque sociocognitifs et socioaffectifs auxquels les enfants maltraités peuvent être confrontés.

### **1. Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?**

Pour reprendre la définition de Chauveau et Rogovas-Chauveau (1990, p. 24), « [...] l'acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de mots ou de syllabes) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédent et suivant les éléments à identifier) ». Comment l'enfant accède-t-il à ce savoir-faire ? Dans le champ de la psychologie cognitive, la réponse à cette question varie en fonction de la conception théorique privilégiée. Fijalkow (2000) en distingue trois : la conception fonctionnaliste, la conception constructiviste et la conception socioconstructiviste. Les deux premières conceptions

centrées sur l'activité du lecteur seront abordées dans un premier temps. Nous aurons l'occasion d'élaborer sur la troisième conception lorsque nous nous intéresserons au rôle de la famille dans l'apprentissage de la lecture.

## **1.1 Les structures cognitives, métacognitives et affectives de l'apprenti-lecteur**

### 1.1.1 L'identification des mots écrits

L'activité de lecture engendre une multiplicité d'opérations complexes pour l'identification des mots écrits. Dans le cadre de la psychologie cognitive, les tenants de l'approche fonctionnaliste - que l'on qualifie de mécaniciste - se sont attachés à distinguer les différentes opérations mises en œuvre. Deux procédures ont été mises en évidence lors des recherches expérimentales. L'une est directe : le sujet peut lire le mot à partir de sa seule représentation orthographique qui lui donne accès à son lexique mental. L'autre est indirecte : le sujet transforme les lettres ou groupes de lettres en leurs correspondants phonologiques. Cette seconde procédure serait générative, c'est-à-dire qu'elle serait la seule à permettre l'identification de mots nouveaux, de mots pour lesquels une représentation orthographique n'est pas disponible en mémoire.

Ces considérations sur le développement des mécanismes d'identification des mots ont conduit les psychologues fonctionnalistes à distinguer des « stades » de développement de la lecture (Chall, 1983 ; Frith, 1985, 1986 ; Harris et Coltheart, 1986 ; Marsh *et al.*, 1981 ; Morton, 1989). Leurs analyses visent la description des processus du traitement de l'information graphique à l'œuvre dans l'activité de lecture ou d'écriture. Ainsi, l'utilisation de l'un ou l'autre processus représenterait un indice d'une étape de développement. De façon générale, ces modèles postulent que l'ordre des étapes est le même chez tous les enfants et que la maîtrise d'une étape est nécessaire pour passer à la suivante. Les modèles proposés se différencient quant au nombre de stades distingués, mais la plupart, et notamment celui de Frith (1985), reconnaissent trois phases principales : logographique, alphabétique et orthographique.

Le stade logographique se décline en deux processus. Ces derniers apparaissent dans le stade logographique du modèle de Frith alors que, dans d'autres modèles (Chall, 1983 ; Harris et Coltheart, 1986 ; Marsh *et al.*, 1981), ils sont dissociés. Le premier est un mode d'identification des mots basé sur celle d'un patron visuel dont l'apprenant a appris par cœur la signification, comme le prénom (Seymour et Elder, 1986). Le second est une identification des mots basée sur des indices visuels tels que la présence de traits saillants ou sur la recherche d'un élément proche en matière de traits visuels (Gough *et al.*, 1992). Dans ce cas, les modifications, telles que des changements orthographiques respectant l'allure typique du mot, apportées à des mots écrits ne sont pas remarquées par l'apprenant. En s'appuyant sur une série d'arguments neuropsychologiques, Morton (1989) considère que rien ne distingue ce mode d'identification de celui qui intervient dans celui d'un objet ou d'une photo. L'activité ne fait pas appel au caractère linguistique du mot.

Le stade alphabétique se caractérise par un processus d'identification des mots basé sur l'attribution de sons à des lettres ou à des groupes de lettres. Il s'agit d'une analyse graphophonologique. L'apprenant prend alors conscience de la relation entre phonème et graphème et avec les règles de correspondance qui en découlent, ce qui lui permet d'accéder au sens de mots nouveaux via la représentation phonologique obtenue à l'aide d'un processus d'assemblage.

Le stade orthographique constitue le dernier niveau du modèle de Frith. Il se caractérise par une identification des mots sur la base de leur apparence visuelle globalement considérée. Les mots sont analysés en unités orthographiques, l'orthographe désignant ici la séquence de lettres formant le mot. Il n'y a pas de conversion phonologique, car les mots sont reconnus directement en référence à un lexique orthographique mémorisé. Pour Seymour (1986), les stades logographique et orthographique sont semblables, alors que Morton (1989) opère une nuance en précisant que, dans le cadre du dernier stade, l'accès à la signification passe par un « système sémantique verbal », ce qui n'est pas le cas du premier où le mot est appréhendé comme une image. Sprenger-Charolles (1992) abonde dans ce sens : « [...] l'accès à la signification s'effectue via le système sémantique verbal alors que dans la phase logographique, les mots sont traités comme les images par une sémantique picturale » (p. 169).

Le modèle de Frith permet d'étudier les mécanismes d'identification des mots mis à jour par les chercheurs. Cependant, concernant le modèle en lui-même, il faut tout de même souligner que plusieurs aspects ont été contestés. On lui reproche surtout l'utilisation de la notion de « stade ». Cette notion suppose que l'utilisation d'un mécanisme implique la disparition d'un mécanisme précédent, ce qui ne rejoint pas les résultats d'un très grand nombre de recherches qui démontrent que les processus fonctionnent en parallèle ou qu'il peut y avoir diminution de l'un sans pour autant entraîner disparition totale de l'autre (Goswami, 1988). Par exemple, Seymour (1986) comme Morton (1989) considèrent que l'acquisition progressive de la procédure orthographique n'implique pas la disparition de la procédure alphabétique. Certains chercheurs remettent aussi en cause la question d'un passage systématique par le stade logographique, alors qu'il appert que tous les enfants ne le franchissent pas nécessairement (Wimmer et Goswami, 1994).

### 1.1.2 La clarté cognitive

Dans sa démarche de lecture, l'enfant est également porté par des opérations conceptuelles relatives aux buts et à la nature de la lecture-écriture. Dans le cadre de la psychologie cognitive, les tenants de l'approche constructiviste remarquent en effet que « [...] pour s'approprier la langue écrite, il faut que l'enfant comprenne ce qu'est la langue écrite et ce que sont ses fonctions » (Fijalkow, 1994, p. 16). Des représentations claires permettent d'accéder à ce que Downing et Fijalkow (1984, p. 21) nomment la clarté cognitive qui caractérise le lecteur sans problème comme « [...] d'un (ou d'une) élève qui aborde avec l'esprit clair la tâche de réflexion sur ce qu'il convient de faire dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ». Ainsi, la position adoptée par Downing et Fijalkow vise à considérer la lecture comme un savoir-faire : apprendre à lire et à écrire ne consiste pas qu'à acquérir des connaissances déclaratives, mais aussi à maîtriser des savoir-faire complexes et à développer des connaissances procédurales (Fijalkow, 1995). C'est à partir de cette phase cognitive que les enfants découvrent la spécificité de cet apprentissage (Fijalkow, 2000), et élaborent différentes « théories » successives de l'écrit (Chauveau, 1997). Des travaux montrent en effet que les difficultés en lecture de certains enfants

relèvent de leur passivité dans l'approche de l'écrit, car ces enfants n'ont pas de buts clairs, ne font pas d'hypothèses et ne les testent pas, n'exercent pas le travail d'autorégulation nécessaire pour l'activité de lecture. Fayol (1992) explique alors qu'il est nécessaire de solliciter « leur activité de mise en relation au cours des situations d'apprentissage » pour les amener « à identifier, mettre en œuvre et évaluer l'efficacité des procédures utilisées » (p. 102-103). Bernardin (2001) décrit ce processus comme « un cheminement personnel qui va progressivement l'amener à ce qu'il faut bien appeler une reconstruction de l'écrit en tant que *(pluri) système*<sup>8</sup> » (p. 20).

Cette approche théorique a marqué un changement de cap dans la pédagogie de la lecture. En effet, pendant longtemps, on a reproché à la pédagogie de la lecture de ne pas prendre l'enfant suffisamment en compte. Comme l'explique Chauveau (1997, p. 55), « [...] on a fait comme si l'enfant apprenti-lecteur se contentait de recevoir (ou enregistrer) plus ou moins bien les savoirs et savoir-faire transmis (ou inculqués) par le maître. On a fait des procédés et des démarches de l'enfant une copie, une réplique des techniques du maître. Cette conception fort ancienne a fait de l'enfant-élève un simple reflet de l'enseignant et de son matériel ». L'approche constructiviste de l'apprentissage de la lecture permet de remettre en cause la conception selon laquelle un enfant ne serait qu'une « machine à lire ». L'enfant apparaît de plus en plus comme acteur de son apprentissage qui appréhende le langage écrit comme un objet de savoir à analyser et à investir pour lui-même.

### 1.1.3 Les structures affectives

Au-delà du rôle des dimensions cognitives et métacognitives, les chercheurs reconnaissent aussi le rôle des structures affectives du lecteur (Giasson, 1995). À travers cette formulation, la chercheuse fait référence aux intérêts du lecteur pour la tâche. Ils conditionnent la motivation à lire ainsi que le niveau de réponse et d'implication d'une personne dans son apprentissage. D'ailleurs, cette motivation et cette implication dans la lecture ne s'observent pas seulement lors de l'exécution de la tâche elle-même, mais aussi dans les diverses activités de lecture de l'enfant. Les lecteurs motivés sont en effet ceux qui

---

<sup>8</sup> En italique dans le texte

manifestent l'envie de s'engager dans de multiples activités relatives à l'écrit de manière plus fréquente (Scarborough et Dobrich, 1994 ; Lyytinen, Laakso et Poikkeus, 1998). Ils nourrissent une motivation intrinsèque pour la lecture (Wigfield et Guthrie, 1997) et ne s'intéressent pas seulement aux livres découverts en classe, mais cherchent à en découvrir d'autres (Baker, Sonnenschein et Serpell, 1999).

Pour ce qui est de la tâche de lecture elle-même, il apparaît que les bons lecteurs s'engagent cognitivement et métacognitivement dans l'acte de lire grâce à des représentations porteuses d'action et de persévérance, alors que chez les mauvais lecteurs, une perception négative de leurs compétences et notamment celle qu'elles soient incontrôlables<sup>9</sup>, une perception négative de leur valeur sur le plan personnel, une expérience scolaire difficile et la non reconnaissance des buts ou de la valeur de la tâche constituent quelques-uns des éléments qui cristallisent leurs difficultés (Doly, 1997 ; Lafortune et St-Pierre, 1996; Martins, 1993; Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991). Ces différentes perceptions et la confrontation à l'échec peuvent alors engendrer un stress qui inhibe davantage les compétences de l'enfant, lui faisant alors perdre sa capacité à réfléchir (Manzo, 1987) ou entraînant des comportements d'évitement et de passivité (Breznitz, 1991).

Il est ici question du fait de se sentir capable de lire, de l'opinion que l'enfant porte sur lui-même, ce que Prêteur et Sublet (1995) appellent l'image de soi en tant que lecteur. Les deux chercheurs ont eu l'occasion d'observer les différences entre les enfants qui ont une image positive et ceux qui ont image négative : les premiers s'estiment bons élèves, bons lecteurs et considèrent cet apprentissage facile, alors que les seconds rencontrent des difficultés, développent une image négative d'eux-mêmes tant sur le plan scolaire en général que par rapport à la lecture-écriture en particulier.

---

<sup>9</sup> La notion d'incontrôlabilité renvoie aux théories de l'attribution. L'attribution se définit comme une inférence ayant pour but « d'attribuer » une signification à un événement ou encore, qui essaie de déterminer les dispositions d'une personne (Weiner, 1972, 1979). Ces attributions peuvent être de deux ordres : elles sont internes lorsqu'un événement ou un comportement est expliqué par des facteurs intrinsèques (lieu de contrôle interne), et elles sont externes lorsqu'il est expliqué par des facteurs extrinsèques (lieu de contrôle externe). Selon Rotter (1966), les individus qui font des attributions internes sont ceux qui estiment pouvoir agir directement sur les événements ; ils ont donc un contrôle sur ces événements ; ceux qui font des attributions externes ont tendance à penser que les événements ne dépendent pas de leurs interventions, mais plutôt du pouvoir d'autrui, de la chance ou du hasard, et ils n'ont donc pas de contrôle sur les événements. Lorsqu'un individu considère qu'il n'a pas de contrôle sur ses compétences, il se caractérise alors par une « impuissance apprise ».

Ils se jugent donc mauvais élèves, reconnaissent leurs difficultés et pensent avoir un niveau inférieur à celui de la plupart de leurs camarades de classe. Les chercheurs observent de plus l'impact de l'image de soi sur diverses compétences langagières, orales, sémiotiques et écrites. À partir d'un échantillon de 265 enfants de quatre ans, ils remarquent en effet que les plus performants sont ceux qui entretiennent une image de soi positive en tant qu'élève. Bernardin (1997, p. 217) explique de plus que l'image de soi croît en fonction des réussites obtenues et des progrès conscientisés : « [...] la conscientisation des progrès amène à une restauration de l'image de soi ». Le sentiment de compétence nourrit l'envie d'apprendre, de prendre en charge l'apprentissage, d'investir de nouveaux objets. Il amène les enfants à devenir toujours plus audacieux et volontaires, mais aussi à se positionner autrement par rapport aux lecteurs qui les entourent. Ils se trouvent alors « moins dans l'assujettissement familial ou scolaire ("il faut") que dans l'affirmation individuelle ("je") qui aspire à la parité avec les aînés et les adultes ». Bernardin précise que ce sentiment de compétence ne peut émerger « que dans la liberté intellectuelle et dans la sécurité affective, où l'erreur est non pas acceptée (par compassion charitable), mais pleinement intégrée, point d'appui et témoin du travail de la pensée ».

## **2. La rôle de l'environnement familial dans l'apprentissage de la lecture**

Dans cette partie, nous nous intéressons aux approches théoriques faisant intervenir le rôle de l'environnement familial dans l'apprentissage de la lecture. Cette démarche nous incite à croiser les travaux de psychologie avec un éclairage sociologique pour rendre compte des différentes dimensions de ce rôle.

## 2.1 Le rapport à la lecture

L'approche du rapport à la lecture s'insère dans la théorie du rapport au savoir développée par Charlot et ses collaborateurs<sup>10</sup>. Charlot (1997, p. 94) le définit comme « [...] l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir ». Charlot, Bautier et Rochex (1992, p. 31) précisent que ce rapport au savoir ne se réduit pas à « une image mentale, à une opinion ou à quelque objet de conscience [...] nous "n'avons" pas un rapport au savoir, nous entretenons avec le savoir un certain type de relation ». Le rapport à la lecture est alors appréhendé comme une activité réflexive de l'apprenti-lecteur, élaborée à partir de ses relations avec le savoir-lire, et qui l'amène à fournir des réponses aux questions fondamentales telles que : comment lire ? pourquoi lire et dans quel but ? (Chauveau, 1997 ; Bernardin, 1997). Les adverbess interrogatifs « comment ? » et « pourquoi ? » renvoient aux dimensions épistémiques et identitaires qui constituent le rapport au savoir. Charlot et ses collaborateurs soulignent en effet que la dimension épistémique vise la conception que le sujet a de son apprentissage, de la nature de l'acte d'apprendre et du fait de savoir. La dimension identitaire (ou culturelle) concerne quant à elle le sens et la valeur que le sujet perçoit dans l'apprentissage, et cette dimension a la particularité d'être reliée à l'histoire singulière du sujet.

Il apparaît en effet que le rapport au savoir « se construit dans des rapports sociaux de savoir » (Charlot, 1997, p.100). Il s'élabore donc bien avant que l'enfant soit élève, en amont de son entrée à l'école, c'est-à-dire dans l'entourage familial qui fournit un « filtre interprétatif » (Espinosa, 2003) du savoir dispensé à l'école. Ainsi, selon Charlot (1997, p. 23) « la position des enfants n'est pas "héritée", comme un bien qui passerait d'une

---

<sup>10</sup> Deux autres approches du rapport au savoir sont distinguées. L'approche clinique (Blanchard-Laville, 1997) s'intéresse essentiellement à l'inscription psychique du *désir de savoir* à travers la socialisation primaire et les manifestations inconscientes qui en découlent. L'approche anthropologique (Chevallard, 1992) se centre sur la dynamique des confrontations de sens et des savoir-objets - institutionnels/individuels - à travers le processus de transposition didactique. Les trois approches du rapport au savoir ont pour point commun de porter sur la question du sens et du savoir. Notre cadre d'analyse s'ouvrant sur les dimensions familiales et environnementales de l'apprentissage de la lecture, nous nous centrerons sur l'approche sociopsychologique développée par Charlot et ses collaborateurs.



génération à une autre par volonté testamentaire, elle est produite par un ensemble de pratiques familiales : celles des parents (qui surveillent les devoirs, emmènent les enfants au musée, au concert, en voyage, les conduisent à la danse, au tennis, etc.) et celles des enfants (les "héritiers" savent bien qu'il ne suffit pas d'être "fils de" pour réussir à l'école mais qu'il faut travailler dur) ». L'échec ou la réussite scolaire est alors associé à un ensemble d'interactions et de relations liées à une histoire singulière qui amèneront l'élève à se mobiliser ou non. Charlot (1997) préfère en effet le terme de mobilisation à celui de motivation : « [...] c'est pour insister sur cette dynamique interne que nous employons le terme de "mobilisation" de préférence à celui de "motivation". La mobilisation implique que l'on se mobilise (de "l'intérieur"), alors que la motivation met l'accent sur le fait que l'on est motivé par quelqu'un ou quelque chose (de "l'extérieur") » (p. 62).

L'histoire singulière de l'élève est donc valorisée par Charlot et ses collaborateurs, car « [...] l'environnement social et culturel n'agit pas de façon extérieure et déterministe sur des familles et des jeunes ayant statut d'objet. Il ne peut exercer une influence qu'au travers des sens personnels que chacun construit à partir des significations sociales et des données objectives » (Charlot *et al.*, 1992, p. 17). Pour Charlot (1997), tout individu est sujet, avec bien sûr l'influence de ses conditions particulières d'existence, mais par-dessus tout avec une histoire unique, une conscience relative de ce qui lui arrive et une capacité de projection dans l'avenir. Cette position se distingue alors des explications d'ordre sociodéterministe privilégiées dans les années 60-70 par la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu et Passeron; elle apparaît comme une nouvelle disposition d'esprit, plus optimiste, dans l'analyse des événements humains. Charlot (1997) annonce ainsi le passage « de la lecture en négatif à la lecture en positif » de certaines situations sociales, en particulier la nature de l'expérience scolaire des jeunes issus de milieux défavorisés. Cette analyse sociologique de la singularité du sujet en dialogue avec la psychologie rejoint la posture de Lahire qui tend vers une sociologie psychologique (1999) ou une sociologie des variations intra-individuelles (2001). En effet, tout en retenant de Bourdieu le principe fondamental de disposition particulière à agir et à penser que les individus acquièrent pendant la socialisation primaire (Habitus), Lahire se démarque en postulant une « pluralité de ces schémas d'expériences incorporées et des forces formatrices des habitudes » (1998, p. 30), d'où découlerait pour chacun un répertoire diversifié de modèles de conduites

sociales. Dans le cadre d'une démarche visant à établir des liens entre la culture écrite et l'inégalité sociale, Lahire (1993a) note la rareté des cas de figure permettant de décrire un habitus familial cohérent et socialement partagé. Cette « rareté » s'observe notamment dans ses descriptions de diverses configurations de familles populaires, ou « tableaux de famille » dans lesquelles évoluent des enfants de primaire (Lahire, 1995). Ses descriptions montrent autant de tableaux que le permet le croisement d'informations sur cinq thèmes jugés cruciaux pour l'expérience scolaire. Cette perspective d'investigation permet donc de saisir des subtilités de contexte, fondamentales à la compréhension de situations particulières

## **2.2 L'approche socioconstructiviste de l'apprentissage de la lecture**

L'approche socioconstructiviste permet également de cerner la contribution de l'environnement familial dans l'apprentissage de la lecture. Selon cette perspective, l'enfant n'est plus le seul à jouer un rôle actif dans la construction de ses connaissances; les interactions qu'il va entretenir avec les personnes de son environnement vont également intervenir dans ce processus. Pour justifier ce point de vue, Vygotsky s'appuie sur les résultats de recherches montrant que, lorsqu'ils agissent en collaboration avec d'autres enfants ou avec des adultes, les enfants sont en mesure de résoudre des problèmes qu'ils ne parviennent pas à résoudre seuls.

Vygotsky (1934/1985) a montré qu'il existait un lien entre le sujet et son environnement à partir de la notion de zone proximale de développement (ZPD) : « [...] ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui avec l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain » (p. 97). La ZPD constitue donc l'espace dans lequel l'enfant peut résoudre avec de l'assistance un problème qu'il ne peut résoudre seul. Cette assistance porte le nom d'étayage (*scaffolding*), un soutien qui accompagne le développement de l'enfant, qui diminue au fur et à mesure que l'apprenant développe ses savoir-faire, mais qui peut aussi le devancer afin de l'amener à progresser.

En conformité avec cette conception sociale de l'étayage, Tharp et Gallimore (1988) proposent la notion d'habileté guidée en éducation. Selon ces auteurs, la ZPD amène à faire la distinction entre ce qui est une habileté individuelle et une habileté guidée. Ces chercheurs décrivent d'ailleurs précisément l'évolution des habiletés dans le cadre de la ZPD :

- au premier niveau de la ZPD, l'étayage de l'adulte ou des pairs plus compétents contribuent au déroulement d'une activité pédagogique fondée sur l'*observation* et l'*imitation* de l'apprenant ;
- au second niveau de la ZPD, l'apprenant réalise un travail d'*analyse des observations* et prend davantage de responsabilités dans l'activité. Il commence alors à se détacher de la dynamique interpersonnelle qui caractérise son interaction avec l'adulte ou les pairs plus compétents et tente d'utiliser des processus, des stratégies et du langage observés antérieurement de manière intrapersonnelle ;
- au troisième niveau de la ZPD, l'apprenant s'engage dans des *productions individuelles* et devient alors autonome et efficace. L'adulte ou les pairs plus compétents ne constituent alors qu'une distraction ;
- au dernier niveau de la ZPD, l'apprenant est en mesure d'effectuer une *auto-évaluation de la production* qui met en jeu des aptitudes et des responsabilités d'expert qui coïncident avec celles de l'adulte ou des pairs plus compétents. Il devient alors son propre guide.

Dans cette optique, il importe donc de s'intéresser tout autant à ce que l'enfant sait faire seul qu'à ce qu'il est capable de faire lorsqu'il bénéficie d'un soutien cognitif. Dans ce cas, l'enfant est poussé à comprendre les nouvelles informations tout en étant aidé à établir des liens entre ce qu'il connaît et le nouvel objet de savoir. Dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, Chauveau (1997, p. 10) désigne également cette approche comme une *psychologie culturelle* qui tente de « saisir comment ces expériences culturelles de l'écrit se transforment en capacité de lecture autonome, c'est-à-dire comment l'enfant s'approprie nos pratiques du lire-écrire (Vygostky) ». Les effets de ces pratiques ont été observés sur les compétences en lecture-écriture des enfants, mais aussi sur les représentations de la lecture-écriture des enfants. Dans une étude menée auprès de 234 enfants et de leurs familles, Prêteur et Vial (1997) montrent en effet que les enfants ayant bénéficié d'un

contexte familial où les pratiques autour de l'écrit sont fréquentes et diversifiées sont les plus compétents en lecture-écriture et sont ceux qui en perçoivent le mieux les enjeux et les modalités de son apprentissage; ils accèdent ainsi à une clarté cognitive (Downing et Fijalkow, 1984). En revanche, lorsque ces pratiques sont moins fréquentes et peu diversifiées, les enfants ne perçoivent pas d'enjeux pertinents ou ne s'arrêtent qu'aux enjeux d'alphabétisation tout en entretenant une perception technico-scolaire de l'écrit. Ces résultats rejoignent ceux de Purcell-Gates (1996), qui s'intéresse quant à elle aux pratiques familiales précoces. Elle observe qu'une utilisation précoce et fréquente de l'écrit aide l'enfant à comprendre sa nature fonctionnelle et sémiotique. Enfin, comme nous avons déjà eu l'occasion de l'observer, Prêteur et Sublet (1995) montrent la relation entre ces pratiques familiales et l'image de soi en tant qu'élève. Les enfants qui se sentent capables de lire bénéficient de pratiques autour de l'écrit stimulantes et fonctionnelles au sein du foyer.

Les résultats de ces études illustrent alors les différents chemins qui mènent à la lecture et laissent entendre que les approches variées que nous avons évoquées jusqu'ici sont complémentaires. À propos de celles issues de la psychologie cognitive - fonctionnelle, constructiviste et socioconstructiviste - Chauveau (1997, p. 10) a d'ores et déjà remarqué qu'elles constituent « *les trois visages* de l'enfant qui apprend à lire ou qui accède à la lecture : la "face technique" de celui qui installe les savoir-faire (les habiletés) indispensables pour traiter de l'information écrite ; la face "conceptualisatrice" de celui qui réfléchit, hésite, change de point de vue pour comprendre l'écriture et la lecture ; la face "culturelle" de celui qui s'engage et voyage dans la "galaxie Gutenberg" ». Nous aurions maintenant tendance à préciser cette complémentarité en y ajoutant la face "affective" de celui qui désire lire et se sent capable de le faire, et la face "réflexive" de celui qui s'interroge sur le comment et le pourquoi du savoir-lire.

### **2.3 La nature des pratiques familiales autour de la lecture**

Comme l'explique Chauveau (1997), le développement des premiers savoir-faire passent par l'interaction avec différentes pratiques de l'écrit. Le milieu familial fait partie des milieux où l'enfant pourra connaître ces pratiques. Mais quelles sont-elles ?

### 2.3.1 La lecture partagée

L'une des pratiques souvent abordée dans la littérature scientifique est la lecture d'histoires ou d'albums. Si les chercheurs se sont autant intéressés à la lecture partagée, c'est parce qu'elle constitue une activité centrale tant dans le contexte familial que dans les autres contextes proches de l'enfant (Bus, van Ijzendoorn et Pellegrini, 1995 ; Neuman, 1996). De plus, elle peut intervenir de manière précoce tout en accompagnant l'enfant durant les premières années d'apprentissage, comme l'observent Baker, Sonnenschein et Serpell (1999). Ces derniers rapportent en effet que 56 % des familles de leur échantillon – composé de familles de niveaux socioéconomiques moyen et défavorisé – déclarent lire de manière quotidienne avec leur enfant au moment du préscolaire, 53 % au moment de la maternelle et de la première année d'école primaire, 42 % la deuxième année, et 34 % la troisième année. Les bénéfices de cette pratique sont ciblés depuis longtemps. Dès les premiers travaux de Durkin (1966), il est apparu que les enfants qui lisaient au sein du foyer avec leurs parents obtenaient des scores plus élevés au moment de leur entrée dans l'enseignement formel. En se référant à la zone proximale de développement distinguée par Vygotsky (1934/1985), les chercheurs rappellent cependant qu'il est nécessaire que la mère soit capable de laisser la place à son enfant, de même que de déterminer son niveau et son rythme d'apprentissage pour s'y adapter (Danis, Bernard et Leproux, 2000). Si le parent ne le cible pas ou ne le respecte pas, par exemple en tenant absolument à faire lire l'enfant, il se peut que ce dernier passe à côté des bienfaits de cette pratique. De telles expériences peuvent avoir des implications à long terme sur la motivation de l'enfant à apprendre à lire (Baker, Sonnenschein et Serpell, 1999), mais aussi sur ses habiletés cognitives (Aram et Levin, 2001 ; DeBarysche *et al.*, 1996).

Rush (1999) énumère les effets de la lecture partagée : la prise de conscience de l'intérêt de l'écrit, le développement du vocabulaire et de la compréhension, les compétences narratives, la reconnaissance du son et du nom des lettres, l'ouverture sur d'autres pratiques relatives à l'écrit. À travers une méta-analyse des études portant sur les effets de cette pratique, Bus, van Ijzendoorn et Pelligrini (1995) relèveront essentiellement son effet indirect. La lecture partagée offrirait plutôt une stimulation des compétences linguistiques qui favorisent elles-mêmes l'entrée dans la lecture ; d'autres chercheurs vont dans ce sens

(Sénéchal, Lefèvre, Thomas et Daley, 1998 ; Sénéchal, Thomas et Monker, 1995 ; Sénéchal, 1997).

Cependant, le type de bénéfices de cette pratique dépend du type de conduite de l'adulte lors de cette activité. Sénéchal *et al.* (1998) distinguent deux types d'expériences : formelles et informelles. Les expériences informelles sont celles pour lesquelles le but premier est le message contenu dans l'écrit, non l'écrit lui-même. Ainsi, lorsque le parent lit une histoire à son enfant à l'heure du coucher, c'est une activité informelle. Par contre, les activités formelles sont celles où les parents et l'enfant se centrent sur des éléments de l'écrit dans une démarche d'apprentissage. Selon ces mêmes auteurs, ce sont les activités formelles qui ont un impact direct sur l'entrée dans la lecture. Ces résultats rejoignent ceux de Evans *et al.* (2000) qui montrent que les expériences de lecture partagée doivent aussi laisser place à une instruction plus formelle au cours de laquelle l'enfant est directement sensibilisé au nom des lettres, à leur son et à la reconnaissance de mots. Fijalkow et Fijalkow (2001) remarquent, quant à eux, que le suivi du doigt accompagnant la lecture peut aussi avoir des effets d'apprentissage.

### 2.3.2 Les usages multiples de l'écrit

Les pratiques familiales ne se situent pas seulement dans les activités directement reliées à la lecture et à l'écriture – comme la lecture partagée –, mais aussi dans la multiplicité des activités quotidiennes, ce qui amène les chercheurs à parler de littératie multiple (*multiple literacies*), un concept démontrant les conditions d'entrée dans la lecture ont plusieurs facettes (Crawford, Crowell, Kauffman, Perterson, Phillips, Schroeder, Giorgis et Short, 1995). Comme Bernardin (2003) l'explique, « [...] l'envie d'investir la lecture sera d'autant plus forte que l'on a côtoyé de multiples supports, dans une pluralité de situations et à des fins diverses ». Cette multiplicité des chemins menant à la lecture, Purcell-Gates (1996) la constate à partir de l'observation des pratiques familiales au sein du foyer d'enfants de 2 à 4 ans. Elle remarque en effet que les domaines d'activité de l'écrit sont larges : ils comprennent la lecture d'histoires, mais apparaissent également dans le cadre des loisirs, des routines quotidiennes, de l'instruction, des activités d'éveil, des activités scolaires, des communications interpersonnelles, de la religion et de la profession

du parent. Leseman et de Jong (1998) soulignent d'ailleurs que les pratiques familiales méritent de s'écarter des activités formelles pour atteindre des activités ludiques. La fréquentation de la bibliothèque, les sorties fréquentes de l'enfant avec ses parents, les conversations parent-enfant sur la lecture constituent des activités favorables à l'apprentissage de la lecture (Baker, Sonnenschein, Serpell, 1999 ; Morrow, 1997 ; Sulzby et Teale, 1991). Leseman et de Jong (1998) précisent que cette capacité des parents à faire preuve de diversité dans leurs activités de lecture et d'écriture renvoie cependant à leurs propres pratiques de l'écrit et par là même à leur propre trajectoire éducative, à leur activité professionnelle et à leur origine ethnique. Les habitudes de lecture parentales constituent d'ailleurs des activités permettant à l'enfant d'identifier l'usage de l'écrit. Comme le précise Purcell-Gates (1996), l'écrit prend certes de la valeur aux yeux de l'enfant à partir du moment où il a l'occasion de s'en servir, où il a fait l'expérience de l'utilité de l'écrit, mais cette expérience, il peut aussi l'avoir en tant qu'observateur. Les lecteurs-scripteurs apparaissent alors comme des modèles que l'enfant peut imiter. Chauveau et Bardonnnet (1991) considèrent que cela fait partie des rôles que les parents doivent assurer. Le rôle de modèle est nécessaire, car l'enfant investit la lecture-écriture à partir du moment où il a clairement repéré des personnes de référence, celles qu'il aura envie d'imiter. Une enquête de l'INSEE<sup>11</sup> publiée en 2001 montre d'ailleurs que les lecteurs sont ceux qui voyaient lire un de leurs parents.

À ce sujet, les travaux de psychologie méritent d'être croisés avec l'éclairage sociologique des travaux de Lahire (1995) pour tenter de rendre compte de la portée des usages multiples de l'écrit. Celui-ci explique que les enfants sont, dès le plus jeune âge, en contact avec l'écrit et qu'ils s'imprègnent des modèles culturels ainsi que des pratiques de leur milieu familial. Leurs représentations de la lecture découlent de l'observation des adultes lecteurs ou scripteurs. Le fait de voir leurs parents lire des journaux, des revues, des livres peut donner à ces actes un aspect naturel dont l'identité sociale pourra se construire notamment à travers eux (Lahire, 1995).

---

<sup>11</sup> Michaudon, H. (2001). *La lecture, une affaire de famille*. Institut National de la Statistique et des études économiques (INSEE), Division Conditions de vie des ménages.

## **2.4 Les facteurs susceptibles d'influer sur la nature et les bénéfices de ces pratiques familiales**

### 2.4.1 Les facteurs socioculturels

#### *2.4.1.1 L'usage de l'écrit dans les familles défavorisées*

Les travaux de Teale (1986), tout comme, dix ans plus tard, ceux Purcell-Gates (1996), montrent, à travers des recherches descriptives, que les familles de milieux défavorisés ont des pratiques relatives à l'écrit, mais elles divergent dans leur fréquence. Alors que, dans certaines familles, on notait environ cinq activités de littérature par jour, dans d'autres, de telles activités étaient quasi inexistantes. Toutefois, les travaux reposant sur une approche sociologique ou ethnographique nous invitent à une approche compréhensive dans le cadre de laquelle il s'agit d'être davantage attentif à la manière dont les familles s'approprient l'écrit. Lahire (1993b) explique en effet que la différence entre les milieux socioéconomiques s'explique surtout par une appropriation sociale différenciée de ces produits. Dans ces milieux, les lectures ne doivent pas être simplement qualifiées comme étant pauvres, il s'agit surtout de reconnaître que les familles défavorisées mettent plutôt en place des modes d'appropriation spécifiques aux écrits (journaux, revues) qui se caractérisent par la volonté d'ancrage des textes dans une autre réalité que la seule réalité textuelle, « une référence plus directe à l'expérience, au réel » (Bernardin, 1997, p. 66). Lahire (1993b) montre alors la diversité des pratiques en milieu populaire qui s'opèrent surtout dans une configuration concrète (livres et revues), dans un espace connu ou vécu (faits divers). À partir d'une démarche ethnographique, Purcell-Gate (1995) abonde dans ce sens en montrant que les activités de lecture passent par le biais des supports écrits liés au quotidien : les emballages de céréales, le guide télé, les circulaires, la liste de courses (Purcell-Gate, 1995). Johannot (1997) explique alors qu'« [...] à la description des gestes, ils [les milieux défavorisés] préfèrent les gestes eux-mêmes, à la description des objets, la matière elle-même, et ils refusent le discours codé de l'écrit et le travail abstrait et logique que demande son appropriation, au profit du travail de leur corps, de la création de leurs mains ». Robine (2005) rejoint Johannot en remarquant que les véritables valeurs des



milieux défavorisés résident dans l'action et dans l'utilité des tâches. Les savoir-faire sont plus importants que les savoir-penser, parce que la réussite professionnelle dans les métiers d'exécution s'établit sur des savoir-faire. Dans cette perspective, la lecture tient essentiellement un rôle de distraction ou un rôle instrumental pour accompagner une activité manuelle ou ludique, pour acquérir un savoir-faire, pour répondre à des interrogations directes sur des conduites sociales à tenir.

Il s'avère que cette richesse manque toutefois de légitimation au sein de l'école, mais également aux yeux des parents eux-mêmes. Comme l'explique Bernardin (2003, p. 2) en faisant référence aux travaux de Lahire, « [...] incorporée à une situation spécifique qui la légitime et tendue vers un objectif précis, la lecture est une pratique qui s'ignore comme telle. Ce sont d'autant moins des pratiques énonçables que le passage par l'École a appris ce que *lecture* veut dire, désignant ce qui est légitime et ce qui ne l'est pas : lire ça ne peut être que lire un "vrai" livre, et plutôt un roman qu'un manuel de bricolage ou des recettes de cuisiné ». Dans un tel contexte, comment les enfants peuvent-ils reconnaître ces usages de la lecture non légitimés par leurs parents eux-mêmes ?

#### 2.4.1.2 *Le rapport à l'écrit et à l'école des familles défavorisées*

L'étude de Prêteur et Vial (Vial et Prêteur, 1997 ; Prêteur et Vial, 1997) menée auprès de 234 enfants de 5 à 6 ans et de leurs parents amène à distinguer trois formes de rapport à l'écrit et à l'école de familles socioculturellement contrastées<sup>12</sup> :

- Le faible rapport à l'écrit et à l'école caractérise les familles où les enfants ont les plus faibles compétences en lecture-écriture, sont peu familiarisés avec le monde de l'écrit, disposent de très peu d'accompagnement parental. Les parents considèrent que la responsabilité du suivi éducatif appartient à l'école ou à la fratrie et ne privilégient pas la personnalisation de l'enfant dans leurs valeurs éducatives. Ces familles sont issues des milieux sociaux les plus défavorisés ;
- Le rapport technico-scolaire de l'écrit caractérise les familles où les enfants sont encore peu compétents, mais ne perçoivent que les enjeux de l'alphabétisation tout en entretenant

---

<sup>12</sup> Tout en précisant que toutes les familles regroupées dans une même forme de rapport à l'écrit n'en ont pas forcément toutes les caractéristiques, mais elles sont affiliées au groupe dont elles sont le plus proches.

un rapport utilitariste à l'école où seule la réussite sociale et scolaire est valorisée; ces enfants bénéficient de pratiques familiales peu diversifiées autour de l'écrit. Ces familles ne sont pas issues d'un milieu social spécifique ;

- Le rapport privilégié à l'écrit caractérise les familles où les enfants sont les plus compétents et sont initiés aux fonctions de l'école et de l'écrit. Ils entretiennent les représentations les plus différenciées de l'école et de l'écrit et en connaissent une ou plusieurs fonctions. Ils bénéficient de pratiques familiales autour de l'écrit quotidiennes et diversifiées visant le développement personnel de l'enfant. Ces familles sont issues de milieux sociaux intermédiaires ou favorisés.

Prêteur et Vial montrent alors que le rapport à l'écrit de l'enfant s'inscrit dans une dynamique socio-familiale elle-même sous-tendue par sa propre forme de rapport à l'écrit et à l'école. Les chercheurs expliquent que, dans ce cadre, des malentendus école-famille peuvent émerger, « l'école peut percevoir chez les familles des attitudes d'évitement ou de délégation plus ou moins complaisantes ou encore des conflits plus ou moins ouverts, les familles peuvent quant à elles percevoir chez les enseignants une attitude ambivalente visant à s'approprier la responsabilité éducative tout en culpabilisant les parents » (1997, p. 67). Ces malentendus sont appelés « contresens réciproque » par Chauveau et Rogovas-Chauveau (1992) qui observent le même phénomène : « [...] ainsi, des parents pensent bien faire en ne se mêlant pas des "affaires de l'école" tandis que les enseignants interprètent leur non-intervention comme la preuve de leur désintérêt » (p. 11). Ces deux chercheurs remarquent que ce « contresens réciproque » ne s'observe pas seulement sur le plan relationnel, mais aussi pédagogique lorsque les conceptions de l'apprentissage de la lecture ne sont pas partagées par les principaux formateurs. Ainsi, l'enfant peut être confronté à une cacophonie de conceptions de l'apprentissage de la lecture et il devient alors un « apprenant écartelé qui ne sait pas quel guide choisir » (*ibid*, p. 8).

Il s'avère que les parents de milieux populaires sont dans un « sentiment d'étrangeté » face à l'institution scolaire (Pourtois et Desmet, 1991). S'ils n'y viennent pas, c'est souvent par méfiance ou parce qu'ils considèrent que l'école est l'affaire des professionnels qu'ils estiment légitimes, ils ne veulent pas intervenir du fait d'un manque de confiance en leurs propres capacités qui pourrait selon eux gêner l'apprentissage (Bernardin, 1997). Ce

manque de confiance est également souligné par Cuckle (1996) qui remarque que les parents sont prêts à aider leurs enfants, mais manquent de confiance en leurs capacités. Ils attendent des conseils de la part des enseignants. Pour Bernardin (1997), ce rapport à l'école s'explique par un rapport social au savoir « marqué par l'expérience tant objective que subjective des parents » (p. 37). La difficulté des conditions de vie, la proximité du chômage rendent pressante l'attente d'une scolarité finalisée avec le "bon métier".

Grisay et Delhaxe (1990) remarquent aussi que le rôle que les parents s'attribuent et attribuent à l'école pour l'apprentissage de la lecture diverge selon les milieux socioéconomiques. À partir d'une enquête sur les pratiques familiales relatives à l'écrit réalisée auprès de 1 225 parents d'élèves scolarisés dans des écoles maternelles publiques, il appert que les familles socialement défavorisées considèrent que l'école doit fournir une préparation formelle de l'écrit alors que les familles socialement favorisées attendent surtout de la part de l'école un rôle de socialisation, une initiation à la lecture et le développement d'une attitude positive face au livre. Ces familles défavorisées saisissent mal l'importance des expériences culturelles précoces et considèrent que tout commence au moment de l'entrée dans l'enseignement formel. C'est également ce que Purcell-Gates (1996) et Baker, Sonnenschein et Serpell (1999) observent, à savoir que l'accompagnement dans les expériences relatives à l'écrit est envisagé comme un apprentissage exclusivement scolaire, comme un ensemble d'habiletés à acquérir, et non comme une activité pouvant être reliée au quotidien, et même au plaisir, comme source de divertissement ou de loisir. De plus, Bernardin (2003) observe que, même lorsque ces parents mettent en place des activités d'initiation à la lecture, elles s'appuient essentiellement sur les lettres de l'alphabet et les rudiments de la combinatoire, mais la lecture et l'échange autour des livres sont plus rares.

Bernardin (1997, 1998) approfondit ces données en s'intéressant au rapport à l'écrit et à l'école de parents et de leurs enfants entrant au cours préparatoire (CP). Il constate qu'il existe deux types de rapport à la lecture chez les enfants : les actifs-chercheurs et les passifs-récepteurs. Les actifs-chercheurs essaient de s'engager dans la lecture en mettant en place une activité intellectuelle de re-création et ils sont en mesure de citer des points d'appui nécessaires comme les lettres. Leur discours montre le comportement de recherche

qu'ils mettent en place qui consiste à essayer, à réfléchir ou à chercher. Au moment des devoirs, les tâches et les exercices scolaires sont l'occasion d'une réelle activité cognitive, d'un travail de décontextualisation émancipant les savoirs des situations où ils sont travaillés. Pour ces élèves, apprendre est un outil d'autonomie qui permet de modifier leur rapport au monde et aux autres et il participe à la transformation de soi. Pour les parents des actifs-chercheurs, le CP est une étape banalisée, mais valorisée. Ils accompagnent en souplesse leur enfant dans ses apprentissages, sans dramatisation, sans se substituer à l'école et en encourageant l'autonomie et la responsabilisation de l'enfant. De plus, ils attendent de la scolarité de « bonnes bases », mais aussi des méthodes de travail et le développement de l'autonomie et de l'esprit critique de l'enfant. Les passifs-récepteurs demeurent quant à eux dans la reproduction du modèle, la répétition de l'identique, ce qui témoigne d'une attitude de passivité et d'une forte dépendance à l'adulte. Dans le cadre d'une activité de lecture, ils ne s'appuient que sur des indices phonétiques partiels, ce qui montre une économie de l'engagement. Au moment des devoirs, le travail requis pour l'apprentissage se réduit au suivi des consignes et aux habitudes scolaires, c'est-à-dire faire les exercices demandés, se conformer aux rituels de la classe. Pour les parents des passifs-récepteurs, essentiellement ouvriers, chômeurs ou sans qualification, l'apprentissage est considéré comme un rite initiatique, une rupture exigeant un renoncement, et l'aide parentale est anticipée comme difficile. Ces parents manquent de confiance en eux, ont tendance à se décourager et ont souvent une image négative de l'enfant qui, selon eux, a besoin d'être rassuré et pense surtout à jouer. N'ayant que les notes comme repères, se sentant démunis et incompetents par rapport aux apprentissages scolaires, l'aide principale des parents consiste à faire en sorte que l'enfant fasse ses devoirs (Bernardin, 1998) et, dans ce cas, leur rôle consiste toujours à contrôler, vérifier, répéter, retravailler ou reprendre, ce qui ne fait que renforcer l'attitude de dépendance de l'enfant et retarder son engagement et son implication. Bernardin (1998) interprète cette dynamique comme une « insoutenable ambiguïté de l'aide », car plus on aide ces enfants et plus il faut les aider.

#### 2.4.2 Les facteurs socioaffectifs

Si les pratiques familiales autour de l'écrit apportent de multiples bénéfices, il apparaît qu'elles peuvent se révéler inefficaces, voire nuisibles aux apprentissages lorsque la relation parent-enfant est problématique. Cet effet a été particulièrement observé dans les situations de lecture partagée avec des enfants d'âge préscolaire.

Les psychanalystes Diatkine, Bettelheim, Bonnafé ou Lainé ont tout d'abord expliqué que l'écoute des histoires et des contes associée à la coopération autour de livres est une condition de base de l'acquisition de la lecture et d'un commerce durable avec l'écrit, car elle permet de reproduire une émotion ou un plaisir lié à l'objet-livre et de renforcer la relation affective avec la personne qui lit. Ainsi, Sonnenschein et Munsterman (2002) ont montré que les dyades avec une relation de bonne qualité sont plus attentives à l'engagement de l'enfant et sont en mesure de rediriger la lecture si son attention décline (Sonnenschein et Munsterman, 2002). Elles sont également en mesure de stimuler son attention par des éloges, des sourires et des rires, des manières de se toucher, des embrassades et des commentaires négatifs limités (Dodici, Draper, Peterson, 2003)<sup>13</sup>. Chauveau (1991) souligne que, parmi les rôles que le parent ou l'adulte qui s'engage dans une interaction autour de la lecture avec l'enfant doit assurer, on trouve celui de supporteur. En effet, l'enfant s'engage plus, il persévère malgré les obstacles s'il a autour de lui des gens qui encouragent et valorisent ses tentatives, qui le stimulent et s'émerveillent de ses progrès. De plus, lorsque l'enfant a bénéficié de lectures partagées dans un cadre

---

<sup>13</sup> Dès 1979, dans le cadre d'une étude intitulée « Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans) », Pourtois avait montré que les comportements de la mère (par exemple : tenir compte des capacités de l'enfant ; stimuler sa pensée ; exprimer peu d'affects négatifs à son égard...), ses attitudes (par exemple : la tolérance) et ses traits de personnalité (par exemple : une grande stabilité émotionnelle) constituaient la plupart des facteurs favorables au développement de l'enfant et à ses acquisitions scolaires. Les mères stables et confiantes sont celles qui suscitent et respectent l'autonomie de l'enfant, se fient avec assurance à ses possibilités et exercent à travers cette attitude une influence positive sur le développement intellectuel de l'enfant. Alors que les mères instables, anxieuses et inquiètes ne respectent pas cette autonomie et les initiatives que prend leur enfant et ont tendance à le dévaloriser. Ces facteurs constituent ce que Pourtois (2004) a nommé récemment les « protéines » de l'éducation favorable au développement et à l'adaptation scolaire de l'enfant.

chaleureux où il s'est senti soutenu, il est plus souvent amené à reconnaître la valeur de la lecture, son intérêt, et à avoir une perception plus positive de lui-même en tant que lecteur. La motivation qui en découle s'observe encore en première et en deuxième classes d'école primaires (Baker, Sonnenschein, Serpell, 1999; Bergin, 2001).

Bus et ses collaborateurs se sont plus particulièrement appuyés sur la théorie de l'attachement pour expliquer l'effet de ce facteur socioaffectif. Ils observent que la qualité de l'attachement est en relation avec la fréquence des lectures partagées, et il appert qu'elles sont moins fréquentes dans les dyades insécures (Bus, van Ijzendoorn, 1995). Lorsque ces lectures partagées ont lieu, les dyades insécurisantes accordent peu d'intérêt à l'exploration de l'écrit, ce qui, à court terme, diminue l'intérêt de l'enfant pour la lecture. Les échanges sont également plus négatifs que dans les dyades sécurisantes, les mères ayant davantage recours aux remarques disciplinaires, donnant plus de rétroactions négatives par rapport à l'inattention de l'enfant qui est particulièrement développée dans ces dyades insécurisantes (Bus, van Ijzendoorn, 1997). Lambert (1997) fait le même constat lors d'une étude visant à observer des mères feuilleter un livre avec leur enfant (11 à 14 mois). Elle remarque alors que, plus l'enfant est sécurisé dans la relation avec sa mère, plus il se montre curieux et explore le monde écrit avec confiance. Par contre, plus l'enfant est insécurisé, plus les interactions avec le livre sont dominées par l'anxiété.

Bus, Belsky, van Ijzendoorn, Črnic (1997) relèvent deux dynamiques dans les dyades insécurisantes. Ils s'appuient alors sur le modèle d'Ainsworth (1979) qui distingue l'attachement insécurisant-ambivalent (*insecure ambivalent* ou *insecure resistant*) et l'attachement insécurisant-évitant (*insecure evitant*). Selon ce modèle, dans le premier cas, l'enfant se montre ambivalent dans une situation de stress, comme s'il résistait à son besoin d'être réconforté tout en montrant une augmentation des comportements liés à la détresse. Son comportement consiste alors en un mélange de besoin de contact et de rejets coléreux. Dans le second, l'enfant ne fait pas appel à la figure d'attachement quand il est en situation de stress. Il a tendance à masquer sa détresse émotionnelle, à chercher à se sentir invulnérable et à considérer que l'on ne peut pas faire confiance aux autres. Selon l'étude de Bus, Belsky, van Ijzendoorn et Črnic (1997), il appert que, dans les dyades insécurisantes-évitantes, les mères lisent le texte sans créer d'interactions avec l'enfant et elles ont également plus de difficulté à trouver le mode d'interaction approprié à l'âge de

l'enfant. Les enfants sont donc moins attentifs au livre et plus distraits. En revanche, dans les dyades insécurisantes-ambivalentes, le comportement de contrôle et de stimulation de la mère varie avec l'ambivalence de l'enfant.

### **3. Les caractéristiques de l'enfant maltraité apprenti-lecteur : portrait théorique**

Cette seconde partie du cadre théorique nous a amenée à définir l'apprentissage de la lecture et à cibler l'implication de l'enfant, de la famille et des relations école-famille dans ce processus. À la lumière de ces connaissances et de celles qu'apporte la première partie du cadre théorique portant sur la maltraitance familiale, il nous paraît maintenant possible de dresser un portrait théorique des caractéristiques de l'enfant maltraité apprenti-lecteur. Cette activité de synthèse, bien que demeurant un exercice conceptuel et hypothétique, permet de faire émerger les premières articulations possibles entre la maltraitance familiale et l'apprentissage de la lecture.

Nous savons maintenant que l'enfant apprenti-lecteur est en mesure de développer des savoir-faire en lecture à partir du moment où il a une représentation claire de ce qu'il doit faire dans le cadre d'une activité de lecture (clarté cognitive), mais aussi lorsqu'il se sent capable de le faire (image de soi). Les expériences avec l'écrit dont l'enfant bénéficie sont favorables au développement de ces savoir-faire. Il s'avère que ces expériences ne sont pas uniquement vécues dans le cadre scolaire, mais également au sein du foyer familial à travers des pratiques autour de l'écrit des parents. Ces pratiques peuvent consister en des activités formelles, telles que la lecture partagée, mais également en des activités informelles, c'est-à-dire coordonnées au quotidien des familles. Ces dernières donnent à l'enfant l'occasion d'y participer, mais aussi d'observer les différents usages possibles de l'écrit. De telles pratiques sont particulièrement observées dans les familles ayant un rapport privilégié à l'écrit, c'est-à-dire qu'elles ont des pratiques sociales diversifiées et quotidiennes, et qu'elles engagent leur responsabilité éducative dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant.

Cependant, la diversité et les bénéfices de ces pratiques dépendent de deux facteurs de risque auxquels sont confrontés les enfants maltraités : les facteurs socioculturels et socioaffectifs. Nous savons que, même si tous les milieux socioéconomiques donnent lieu à des maltraitances familiales, ces dernières apparaissent dans un contexte de pauvreté qui met les familles devant des choix de stratégies de l'ordre de la survie économique et affective, laissant peu de place à l'éducation et à des soins appropriés et attentionnés envers les enfants. Dans cet univers familial restreint, l'écrit se limite à sa fonction utilitaire, si bien que l'enfant maltraité n'observe que très peu d'activités de lecture et n'en partage aussi que très peu avec ses parents, ce qui le maintient dans un faible rapport à l'écrit. L'existence précaire de la famille engendre l'isolement social, ce qui entraîne une distance entre l'école et la famille. Cette existence précaire engendre également un manque de confiance et un découragement des parents par rapport aux apprentissages scolaires de leur enfant, ceci d'autant plus qu'ils surestiment les difficultés de ce dernier. Lorsqu'ils aident leur enfant, c'est essentiellement au moment des devoirs. Cependant, la relation insécurisante entre le parent-enfant entraîne des échanges négatifs. Les parents ont davantage recours à des remarques disciplinaires, donnent plus de rétroactions négatives et ne s'ajustent pas au niveau de leur enfant. Ce dernier ne bénéficie donc pas d'un soutien (ou étayage) l'accompagnant vers l'autonomie; un tel manque inhibe ses capacités d'exploration de l'écrit et le maintient dans une posture passive-réceptrice. Il ne bénéficie pas de la sécurité affective suffisante pour explorer l'écrit et accepter les frustrations qu'engendrent les erreurs et les tâtonnements relatifs à l'activité de lecture. Ces frustrations sont évitées car elles mettent à l'épreuve le sentiment de compétence qu'il surestime en dehors de l'environnement familial pour compenser avec le rejet ou l'hostilité des parents.

Il convient de rappeler que ce portrait théorique s'appuie sur les grandes tendances de notre revue de littérature, ce qui nous amène à dresser le portrait d'un apprenti-lecteur en difficulté. Ces grandes tendances font surtout émerger les facteurs de risque socioaffectifs et socioculturels auxquels sont confrontés les enfants maltraités et omettent les facteurs de protection susceptibles de nuancer les effets de ces facteurs. À l'issue de ces deux parties théoriques portant sur chaque dimension de notre problématique, nous pensons donc qu'il convient de nous intéresser tout autant aux facteurs de risque qu'aux facteurs de protection



intervenant dans l'articulation entre la maltraitance familiale et l'apprentissage de la lecture. En d'autres termes, il s'agit de prendre en compte tout autant les enfants maltraités accédant au savoir-lire que ceux qui n'y accèdent pas.

### **III. LE MODÈLE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE : LE MODÈLE ÉCOSYSTÉMIQUE DE BRONFENBRENNER**

Les revues de littérature sur le phénomène de maltraitance et l'apprentissage de la lecture nous amènent à constater que ces deux aspects sont influencés par des facteurs de risque - mais aussi de protection - individuels, familiaux, et environnementaux<sup>14</sup>. Nous pouvons alors en déduire que l'articulation de ces deux aspects ne peut se comprendre à partir de l'identification d'un facteur « responsable » qui, placé dans tel contexte, est susceptible de produire tel effet. Dans le cadre de notre étude, il nous semble alors nécessaire de mettre l'accent sur les facteurs multidimensionnels contribuant à favoriser ou à entraver l'accès au savoir-lire. Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979, 1986) apparaît alors pertinent pour situer la place, l'importance et la dynamique de ces multiples facteurs. Nous avons déjà relevé le fait que ce modèle était privilégié dans l'étude des facteurs de risque liés à la maltraitance familiale, mais il peut également se révéler approprié dans l'étude des conditions de réussite ou d'échec en lecture. En effet, Chauveau et Rogovas-Chauveau (1992), qui se sont appuyés sur ce modèle pour comprendre la relation entre les familles populaires et l'école, expliquent que « pour comprendre la non réussite scolaire des jeunes enfants de milieu populaire, il ne suffit pas de dégager les traits de chacune des forces en présence, il faut aussi prendre en compte la dynamique qui existe entre elles » (p. 5).

---

<sup>14</sup> Nous employons le terme « environnement » pour désigner les éléments et les relations sortant du domaine strictement familial comme les relations avec l'école ou avec la communauté de manière générale.

Dans ce chapitre, nous dégagerons tout d'abord la toile de fond de l'approche écosystémique, puis nous décrirons la pensée de U. Bronfenbrenner de manière plus spécifique tout en précisant la manière dont elle s'applique dans le cadre de notre recherche.

### **1. Les fondements de l'approche écosystémique**

Selon Tessier (1989), le paradigme écologique a commencé à influencer la psychologie vers le milieu du XXe siècle en inspirant de nouveaux postulats. Il explique qu'auparavant, les postulats à la base des théories et des travaux de recherche étaient mentalistes ou mécanistes. Les postulats mentalistes ont alimenté les travaux sur l'inconscient, la mémoire et l'attention sélective en donnant la priorité à l'étude du sujet dans l'introspection et la psychanalyse. Les postulats mécanistes ont fondé la perspective behavioriste qui a progressivement mis en lumière l'influence de l'environnement. Le développement de l'approche écologique en psychologie découle d'une sensibilisation à l'importance du milieu dans lequel les sujets évoluent. Le paradigme écosystémique vise alors à resituer le sujet dans son milieu de vie dans une relation d'interdépendance. Les termes de psychologie écologique, écosystémique, environnementale ou contextuelle sont alternativement employés pour désigner les concepts et méthode d'analyse qui concernent les contextes écologiques des comportements et des transactions entre les individus et leur milieu.

Deux perspectives écologiques se distinguent : l'écologie humaine et l'écologie sociale. La première perspective se centre sur l'analyse « de groupes d'individus, qu'ils soient réunis dans un secteur résidentiel d'une ville, dans une communauté, dans une métropole... » (Mayer, 1994, p. 30). Elle se penche sur « l'analyse des principes de structuration et de changement des écosystèmes de toute ampleur en se détachant du contexte spatial des études empiriques » (p. 30). La seconde perspective, celle de l'écologie sociale s'intéresse davantage « aux comportements individuels des membres d'un milieu. L'objet d'étude est, d'une part, l'interaction immédiate et le caractère réciproque ou mutuel de cette interaction

entre les individus et, d'autre part, la description des éléments du milieu qui sont présents et influencent la nature de ces comportements individuels » (Tessier, 1989, p. 66). Selon Tessier (1989), l'écologie sociale est issue de l'écologie humaine et s'est développée avec les travaux de Lewin dont Barker et Wright se sont inspirés par la suite. Ils ont formé ce que Tessier appelle l'École de Palo-Alto. Parmi les tenants de cette approche, Bronfenbrenner (1979, 1986) s'est révélé particulièrement influent par ses conceptions théoriques et ses travaux de recherche.

## **2. Les principes du modèle écosystémique de Bronfenbrenner**

Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner a la particularité d'accorder une grande importance à la dynamique existante entre l'individu, les relations parent-enfant et le milieu culturel et social dans lequel ces interactions se déroulent. Bronfenbrenner (1979, p. 13) explique : « considérée dans des contextes différents, la nature humaine, à laquelle j'avais tout d'abord pensé comme un nom singulier est apparue plurielle et pluraliste ; et ceci parce que les différents environnements produisent des différences sensibles non seulement entre les sociétés, mais aussi à l'intérieur de chacune d'elles ». Les interactions entre les parents et les enfants sont considérées comme étant influencées par des facteurs propres à la communauté et à la société, tout en reposant sur une organisation très hiérarchisée répartie en plusieurs systèmes : l'ontosystème (les caractéristiques de l'individu), le microsystème (le contexte fréquenté par l'individu), le mésosystème (l'ensemble des relations entre les microsystèmes), l'exosystème (les institutions influençant l'individu sans que celui-ci n'y participe activement), et le macrosystème (l'ensemble des idéologies, valeurs et traditions d'une culture donnée)<sup>15</sup>.

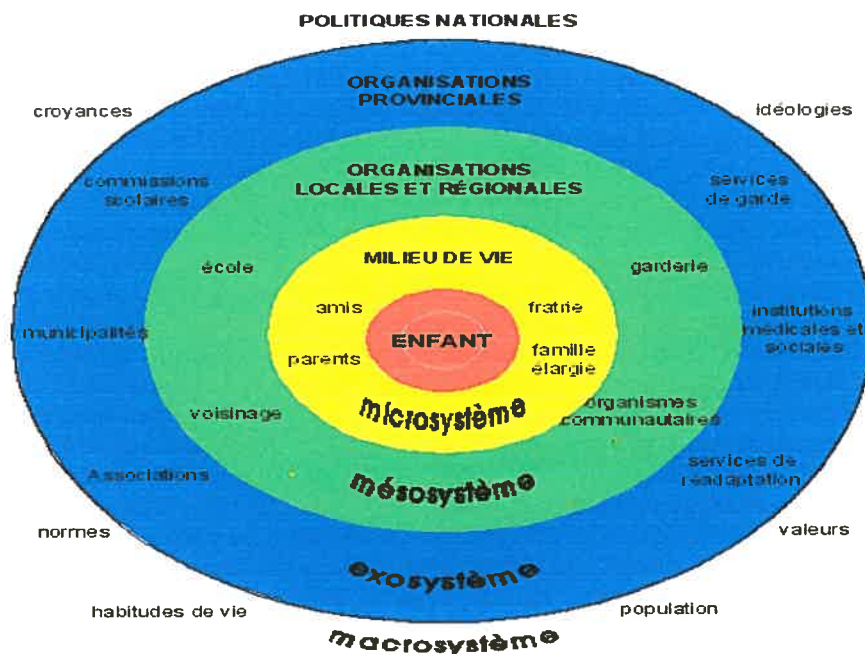
---

<sup>15</sup> Bronfenbrenner a aussi proposé en 1986 un autre système, soit le chronosystème afin d'examiner l'influence, dans le temps, des interactions de l'enfant avec son environnement. La forme la plus simple met l'accent sur les transitions de vie, alors que la forme la plus avancée concerne les effets cumulatifs d'une séquence de transitions sur le cours de la vie de la personne (Elder, 1980). Cependant, ce modèle n'étudie pas les processus familiaux, ni le développement de la famille. Il fournit plutôt un cadre pour examiner l'influence de l'environnement extrafamilial sur les processus intrafamiliaux.

La particularité de ce modèle est qu'il est systémique, il repose sur l'interdépendance des systèmes et l'interaction de l'individu avec son environnement. Il sort donc de la perspective strictement centrée sur l'individu ou sur les dyades mère-enfant ou père-enfant pour élargir les paramètres et prendre en considération à la fois le contexte familial et social. Il est de plus systémique, ce qui signifie que l'individu et son contexte proche ou éloigné sont considérés comme s'influençant l'un l'autre. Ainsi, selon Bronfenbrenner (1979, p. 3), l'environnement peut être conçu comme un ensemble de structures qui s'emboîtent les unes dans les autres à la manière des poupées russes (Figure 1). Les individus n'apparaissent donc pas comme la cible passive d'un ensemble d'influences, mais font partie de l'environnement, ils sont indissociables d'un ensemble organisé qui, à son tour, s'insère dans un autre ensemble organisé plus vaste et ainsi de suite.

Figure 1 : Modèle écosystémique de Bronfenbrenner

## MODÈLE ÉCOSYSTÉMIQUE



Inspiré du modèle écologique développé par Bronfenbrenner (1979, 1986)

Source : Illustration de Paul Boudreault<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Cette illustration est disponible sur : [http://www.adaptationscolaire.org/themes/pafa/ref\\_add\\_pafa.htm](http://www.adaptationscolaire.org/themes/pafa/ref_add_pafa.htm)

Comme Pelletier (2003) le résume : « étudier un individu, c'est le voir d'abord au sein de son milieu familial défini comme un « microsystème » dans ses relations avec les membres de la famille, puis c'est le voir lui et sa famille interagir avec un système périphérique un peu plus étendu appelé « mésosystème », lui-même inséré dans un exosystème encore plus centrifuge qui s'emboîte finalement à son tour dans un dernier périphérique appelé « macrosystème » ». Il n'y a donc pas de variable unique dans l'approche écosystémique, et Bronfenbrenner relève également les limites des modèles d'analyse influençant le développement humain et la simple additivité de leurs effets alors qu'il s'avère qu'ils peuvent s'influencer les uns par rapport aux autres.

Il s'avère que la force de ce modèle constitue en même temps sa faiblesse. Du point de vue méthodologique, il apparaît en effet difficile de saisir des phénomènes dans toutes leurs dimensions et d'intégrer celles-ci dans une théorie globale. À ce sujet, Garbarino (1992), qui s'appuie sur ce modèle pour l'étude du phénomène de maltraitance familiale, souligne que l'approche écosystémique ne prétendait pas initialement constituer une théorie, mais se présentait comme une critique de la psychologie développementale conventionnelle et comme un effort pour saisir les situations dans une forme d'intégration interdisciplinaire. Bouchard (1987) remarque également la complexité de cette approche qu'il qualifie « d'écologosystémicoglobaloholisticofamiliocommunautariste » (p. 1), mais il reconnaît aussi qu'elle offre une vision beaucoup plus riche des situations par sa dimension intégrative qui permet de situer le développement comme un processus impliquant, de façon dynamique, les systèmes à différents niveaux.

### **3. Les systèmes du modèle écosystémique**

Les principes du modèle écosystémique maintenant développés, nous allons nous attacher à définir chacun des systèmes que nous venons d'évoquer.

### 3.1 L'ontosystème

Selon Bronfenbrenner (1979), il convient de prendre en compte les actes de l'enfant, ainsi que ses considérations sur son environnement phénoménologique, car ils l'emportent sur l'environnement réel dans l'adoption d'un comportement donné. Il serait aberrant d'essayer de comprendre les actes des enfants uniquement à partir des propriétés objectives de l'environnement, sans savoir ce qu'elles signifient pour lui. Le niveau ontosystémique n'est pas cerné dans le modèle de Bronfenbrenner qui l'inclut dans le microsystème, C'est Belsky (1980) qu'il l'a ajouté au modèle afin de délimiter les caractéristiques spécifiques à l'individu. Garbarino (1992) souligne également l'importance des caractéristiques personnelles de l'individu et du rôle actif qu'il joue dans son interaction avec l'environnement. Dans une perspective écosystémique, les individus et leur environnement s'influencent mutuellement puisque chacun expérimente des changements et s'adapte aux changements qui surviennent dans l'autre. Les individus jouent un rôle important en présentant un ensemble unique de caractéristiques et de ressources personnelles associées à leur niveau de développement et leur tempérament. C'est ainsi que des individus différents réagiront différemment aux mêmes environnements, tout comme des environnements différents réagiront différemment à la même personne. Dans le cadre de notre recherche, l'ontosystème concerne l'enfant en tant qu'apprenti-lecteur. Au regard du cadre théorique, nous reconnaissons qu'il se structure en fonction de plusieurs axes :

- Axes cognitif et métacognitif : centrés sur les savoir-faire techniques et conceptuels de l'enfant;
- Axe réflexif : centré sur l'activité réflexive de l'enfant par rapport aux versants identitaire et épistémique du rapport à la lecture, mais aussi en lien avec la place des activités de lecture dans leur vie quotidienne<sup>17</sup>.
- Axe affectif : centré sur les perceptions et ressentis à l'égard du savoir-lire et de ses savoir-faire dans ce domaine;

---

<sup>17</sup> Charlot (1997) précise en effet que le rapport au savoir n'est pas qu'une image mentale ou une opinion, il se construit dans des rapports sociaux de savoirs.

### 3.2 Le microsystème

Le microsystème est le premier facteur qui influe sur l'environnement écologique de l'individu. Il se définit comme « un modèle d'activités, de rôles, et de rapports interpersonnels expérimentés par un sujet au cours de son évolution, dans un milieu donné, avec des caractéristiques physiques et matérielles déterminées » (Bronfenbrenner, 1979, p. 22, traduction libre). Il réfère donc aux diverses composantes du milieu familial qui s'illustrent de la manière suivante dans le cadre de notre recherche :

- Les activités de lecture des membres de la famille au sein du foyer : les activités des parents, des enfants, mais aussi celles réunissant parent(s) et enfant (dans le cadre de lectures partagées par exemple);
- Le rôle que les parents s'accordent et assurent dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant : le type d'accompagnement que les parents fournissent à leur enfant, la manière dont ils engagent leur responsabilité éducative, et leurs réflexions sur le savoir-lire, notamment par rapport aux versants identitaires et épistémiques du rapport à la lecture et à son apprentissage;
- Les caractéristiques du matériel écrit au sein du foyer : les divers supports écrits dont l'enfant dispose;
- Les relations dyadiques parent(s)-enfant : leurs relations dans le cadre des activités que l'apprentissage de la lecture implique (par exemple : la période des devoirs) ou leurs relations affectives de manière générale.

### 3.3 Le mésosystème

Le mésosystème est le deuxième environnement écologique qui influe sur l'individu et sa famille. Les relations parent(s)-enfant(s) sont aussi tournées vers des espaces sociaux immédiats et elles y sont même fortement intégrées. Le sens même du terme « méso » - du

grec « mesos », qui signifie « au milieu, médian » - exprime bien toute l'attention que l'on doit accorder à l'écologie du mésosystème. À vrai dire, c'est dans cet espace, mi-public, mi-privé que se déploie un bon nombre d'activités humaines. Bronfenbrenner (1979) considère qu'il « comprend les relations mutuelles existantes entre deux ou plusieurs milieux dans lesquels le sujet, en cours de développement, évolue activement » (p. 25, traduction libre). Dans le cadre de notre recherche, ces milieux sont la famille et l'école. Il s'agit du rapport à l'école des familles (valeurs et rôle accordés à l'école), mais aussi des relations entre les parents et l'enseignant, et aussi de la réciprocité de leurs conceptions de l'apprentissage de la lecture (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992).

### **3.4 L'exosystème**

L'exosystème englobe un ensemble d'institutions sociales dont la nature et le fonctionnement influent sur les activités humaines du microsystème et du mésosystème sans concerner leur participation directe. Bronfenbrenner explique que ce système fait référence « [...] à un ou plusieurs milieux comportementaux qui n'impliquent pas que le sujet soit actif, mais dans lesquels il se passe des événements qui affectent, ou sont affectés par ce qui survient dans cet environnement où évolue la personne en développement » (Bronfenbrenner, 1979, p. 25, traduction libre). Dans le cadre de notre recherche, ces milieux sont les services sociaux dont les politiques et les décisions affectent ou peuvent affecter la conduite des parents envers leurs enfants. Le signalement de l'enfant visant à réduire le danger pour l'enfant par l'intervention régulière d'un travailleur social, il exercera donc une influence sur les autres systèmes.

### **3.5 Le macrosystème**

Le macrosystème représente la couche la plus élargie du modèle écosystémique. Il ne se définit pas comme un contexte physique, mais comme un contexte culturel traversant de part en part les quatre sous-systèmes. Ainsi, la société tout entière est interpellée – ou



interpelle l'individu – à travers ses croyances, ses mythes, ses idéologies, ses normes, ses représentations, ses valeurs. Par ailleurs, il convient de préciser que les sociétés modernes ne sont pas homogènes, ainsi, des sous-cultures émergent, notamment par l'appartenance à certaines classes socioéconomiques. Nous savons en effet que les conditions de vie économique qui démarquent ces classes sociales les unes des autres font parfois toute la différence entre, d'une part, une qualité de vie favorisant les rapports sociaux et familiaux et, d'autre part, une existence précaire qui engendre l'isolement social et la difficulté de répondre aux besoins des enfants. De plus, des recherches (Vial et Prêteur, 1997; Prêteur et Vial, 1997) montrent que le rapport à l'écrit peut être relié à l'origine sociale des familles. Dans le cadre de notre recherche, nous devons donc garder à l'esprit que ce qui caractérise le microsystème (activités et pratiques de lecture; type d'accompagnement, place du matériel écrit, relations dyadiques) et le mésosystème (relations famille-école) se construit également en fonction de valeurs, de croyances et de représentations macrosystémiques.

#### 4. Les objectifs de la recherche

Notre démarche de recherche a pour objectif général d'apporter un éclairage nouveau à la question de l'articulation entre maltraitance familiale et apprentissage de la lecture. En fonction de ce qui précède, l'objectif spécifique est d'identifier les facteurs individuels, familiaux et environnementaux susceptibles de favoriser ou entraver l'accès au savoir-lire d'enfants maltraités. Nous pouvons, par ailleurs, décomposer cet objectif en quelques autres plus opérationnels reliés aux différents éléments des systèmes du modèle théorique. Nous les avons organisés dans le tableau 1.

**Tableau 1 : Objectifs opérationnels de la recherche**

<b>Ontosystème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- décrire les savoir-faire techniques et conceptuels des enfants;</li> <li>- analyser leurs perceptions et ressentis à l'égard du savoir-lire et de leurs savoir-faire;</li> <li>- analyser leur rapport à la lecture à partir de ses versants épistémique et identitaire, et de leur activités de lecture personnelles.</li> </ul>
<b>Microsystème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- décrire les activités de lecture des parents, des enfants, et les activités réunissant parent(s) et enfant au sein du foyer;</li> <li>- analyser le rôle que les parents s'accordent et assurent dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant, de même que leurs réflexions sur le savoir-lire, notamment par rapport aux versants identitaires et épistémiques du rapport à la lecture et de son apprentissage;</li> <li>- décrire la place du matériel écrit au sein du foyer familial;</li> <li>- décrire les relations dyadiques parent(s)-enfant dans le cadre d'activités conjointes et leurs relations affectives de manière générale.</li> </ul>
<b>Mésosystème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- décrire le rapport à l'école des familles (valeurs et rôle accordés à l'école);</li> <li>- décrire les relations entre les parents et les enseignants;</li> <li>- décrire les relations entre les conceptions de l'apprentissage de la lecture des parents et celles des enseignants des enfants.</li> </ul>
<b>Exosystème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- décrire le type de suivi dont les familles bénéficient depuis leur signalement auprès des services sociaux.</li> </ul>
<b>Macrosystème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- décrire l'origine sociale des familles et analyser son influence sur les systèmes ontosystémique, microsystémique et exosystémique.</li> </ul>

## CHAPITRE II

### ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

#### I - LA MÉTHODE DE RECHERCHE

La première partie de la thèse a permis de poser la problématique, de la positionner par rapport à l'état des connaissances actuelles, de cibler notre modèle théorique de référence et de présenter nos objectifs de recherche. Nous savons d'ores et déjà que notre travail de thèse consiste en l'exploration d'un phénomène. Il s'agit d'une démarche de compréhension, d'élaboration d'hypothèses qui exige d'examiner les données en profondeur, de s'en imprégner et d'apprendre autant que possible à partir de points de vue variés, ceci de manière à atteindre la complexité de la situation. Une approche qualitative basée sur une étude de cas multiples apparaît alors nécessaire, car comme l'explique Van der Maren (1996) :

« [...] la méthode des cas peut [...] servir aux finalités inductives et déductives de la recherche : dans la perspective d'induire des hypothèses par lesquelles on tente de comprendre ce qui s'est passé, et dans celle de vérifier la pertinence d'une théorie existante en examinant comment elle peut expliquer ce qui s'est passé » (p. 237).

Les méthodes inductives en recherche qualitative permettent la construction de sens par une analyse récursive des données descriptives véhiculées par la parole des sujets (Blanchet, 1986). Il s'agit de comprendre l'expérience subjective des enfants et des parents, soit leur perception de la démarche d'apprentissage de la lecture et du savoir-lire en tant que tel, de ce que cette perception implique sur le plan des relations familiales en contexte de maltraitance, afin de cerner des facteurs explicatifs de l'accès ou du non accès au savoir-lire des enfants.

Il convient maintenant de préciser la méthodologie qui a été mise en œuvre pour mener à bonne fin la collecte des données, mais aussi les analyses qui seront ultérieurement entreprises. Trois éléments méthodologiques interreliés sont tour à tour exposés : le processus de sélection des cas retenus aux fins de la recherche ainsi qu'une description de

leurs principales caractéristiques démographiques et socioéconomiques ; les différents outils utilisés afin de collecter les données ; et la façon dont nous entendons les traiter suivant les orientations exposées dans la première partie de la thèse.

## **1. L'échantillon**

La taille de l'échantillon et les critères de sélection de même que la méthode d'échantillonnage et le type d'échantillon qui en découle sont les principales caractéristiques de cette étape qui fonde la recherche.

### **1.1 La taille de l'échantillon**

La recherche qualitative est relativement flexible quant à la taille de l'échantillon. Très souvent, des recherches qualitatives reposent sur des échantillons réduits pour lesquels le traitement est fait en profondeur. Des auteurs proposent un quota qui leur apparaît significatif, notamment lorsque la technique de l'entretien est utilisée. Selon Klave (1996), un nombre de 10 à 15 sujets est acceptable; il s'agit d'un quota habituel soumis notamment aux principes de la saturation théorique. D'autres auteurs affirment plutôt qu'un échantillon de 30 sujets est suffisant (Deslauriers, 1991). Certains l'évaluent enfin en terme de nombre d'entretiens, préconisant la réalisation de 20 à 50 entretiens (Lofland et Lofland, 1984). Dans le cadre de notre recherche qui se veut une étude de cas multiples, nous avons réuni un échantillon initial de 30 cas<sup>18</sup>, mais 15 ont été retenus, soit ceux dont les parents ont accepté de participer à l'entretien semi-directif. Leur participation était nécessaire pour maximiser la profondeur des analyses et être en mesure d'assurer une triangulation des données, ce qui ne peut se faire qu'à partir de différentes sources et de la quantité de données.

---

<sup>18</sup> La collecte des données a été faite exclusivement en France.

## 1.2 Les critères de sélection

L'échantillon a été constitué sur la base de plusieurs critères qui n'ont rien de probabiliste. Il s'agissait de travailler avec des enfants qui présentent les caractéristiques suivantes :

a) Ils ont été signalés auprès du service de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE)<sup>19</sup>, car le signalement se distingue de la simple information :

« [...] informer consiste à porter à la connaissance des équipes de professionnels (assistantes sociales, psychologues, ou infirmières scolaires...), par voie orale (entretien, téléphone) ou écrite (courrier, télécopie) la situation d'un enfant potentiellement en danger (inquiétude sur des comportements inhabituels, faits observés, propos entendus ou rapportés...) alors que signaler consiste à alerter l'autorité administrative ou judiciaire, après une évaluation (pluridisciplinaire si possible) de l'enfant, en vue d'une intervention institutionnelle<sup>20</sup> ».

L'évaluation pluridisciplinaire repose sur des entretiens avec des proches de l'enfant (famille, parents, amis) et des professionnels gravitant dans la sphère de l'enfant. Elle permet donc de rassembler des informations sur l'enfant (identité, âge, situation familiale, lieu d'accueil ou de scolarité, titulaire de l'autorité parentale, éventuel certificat médical), des éléments justifiant le signalement (faits observés ou rapportés, attitude de la famille, actions déjà menées et devant être décrites de façon objective, précise et chronologique), mais aussi des informations sur le contexte familial qui permettent de comprendre comment des souffrances physiques et psychologiques ont pu être infligées à l'enfant. L'ensemble des données issues de cette évaluation ainsi que du dossier qui sera constitué par la suite seront nécessaires pour garantir la fiabilité des informations prises en compte dans la reconstitution de l'histoire de maltraitance de l'enfant qui est envisagée, comme on le verra par la suite.

---

<sup>19</sup> Le service de l'ASE joue un rôle majeur auprès des familles les plus fragiles. Il travaille en collaboration avec le service de la protection maternelle et infantile (P.M.I) et les services sociaux. Ce dispositif joue un rôle de prévention auprès des familles en difficulté.

<sup>20</sup> *Enfants victimes d'infractions pénales - Guide de bonnes pratiques - Du signalement au procès pénal*. Direction des affaires criminelles et des grâces, décembre 2003, p. 11.

b) Ils vivent toujours au sein du foyer familial ou ont fait l'objet d'un placement, car ces deux possibilités sont envisageables à la suite d'un signalement. Un enfant est maintenu dans sa famille dans le cadre d'une mesure d'AEMO (Action éducative en milieu ouvert). Cette mesure peut être soit administrative (négociée entre la Direction de la solidarité et la famille), soit judiciaire (décidée par le Tribunal pour enfants). Dans tous les cas, les objectifs sont les mêmes : ils visent à réduire le danger pour l'enfant tout en le maintenant dans son milieu naturel grâce à l'intervention régulière d'un travailleur social qui apporte aide et conseil à la famille.

Cette mesure est bien entendu envisageable à partir du moment où la famille est considérée comme étant capable de réagir au problème et d'amorcer un travail en coopération avec l'intervenant. En revanche, lorsque la famille se montre opposante ou démunie (maladie, hospitalisation), le placement est envisagé. L'enfant peut être placé pour une durée variable, soit à la demande ou avec l'accord des parents dans le cadre d'une mesure administrative, soit sur décision du Tribunal pour enfants qui est le seul à pouvoir imposer cette mesure de protection. Le placement se fait en établissement ou en famille d'accueil recrutée par l'Aide Sociale à l'Enfance ou reconnue « digne de confiance<sup>21</sup> ».

c) Ils ont subi un ou plusieurs des types de maltraitance ciblés dans le cadre théorique (négligence, abus physique, abus sexuels, abus psychologiques, exposition à la violence conjugale).

d) Ils ont suivi une année d'apprentissage de la lecture, ce qui signifie qu'au moment de la collecte, ils se trouvaient soit en fin de première année d'école primaire (CP), soit en début de seconde année d'école primaire (CE1).

e) Ils sont en échec ou en réussite scolaire

f) Ils ne sont pas atteints d'une déficience intellectuelle. Il fallait en effet se montrer attentive à cette variable car, comme nous l'avons vu dans le chapitre théorique, après évaluation du QI d'enfants maltraités et d'enfants non maltraités, il est apparu que celui des

---

<sup>21</sup> Dans le cadre de cette recherche, ce sont surtout les enfants suivis en mesure d'AEMO qui ont été retenus (14 cas sur 15) pour la constitution de l'échantillon puisque, comme nous l'avons précisé précédemment, nous avons privilégié les cas pour lesquels la triangulation des données était envisageable. En effet, il était plus aisé de rencontrer les parents ayant toujours la garde de leurs enfants ; ceci résulte du fait que la situation de placement est susceptible de faire émerger des difficultés relationnelles entre les parents et les intervenants sociaux, nous aurions pu y être associée puisque ces derniers représentaient notre intermédiaire.

premiers était largement inférieur à celui des seconds pourtant issus des mêmes classes socio-économiques.

### **1.3 Les caractéristiques de l'échantillon**

#### 1.3.1 Les caractéristiques des enfants

##### *1.3.1.1 Le sexe*

Notre échantillon est composé d'une majorité de garçons. Ils représentent les deux tiers de notre effectif (10 sur 15). Ce déséquilibre dans la répartition représente une limite. Il aurait été fructueux d'être en mesure de répartir l'échantillon de manière égale selon le sexe. Cet aspect est important à prendre en compte tant pour l'aspect scolaire que pour celui de la maltraitance. En effet, pour le premier aspect, il suffit de se référer aux études de Duru-Bellat<sup>22</sup> pour observer que les filles et les garçons n'obtiennent pas les mêmes résultats scolaires et n'ont pas les mêmes aspirations et trajectoires professionnelles. De plus, les attentes et exigences de leurs enseignants ne sont pas les mêmes. Pour le second aspect, il semble que la maltraitance envers les enfants peut prendre des allures *sexistes* qui s'observeront sur le type de maltraitance subie. Les garçons seraient plus à risque de violence physique que les filles (Wolfner et Gelles, 1993).

##### *1.3.1.2 Le niveau scolaire*

Une grande majorité des enfants composant l'échantillon éprouvent ou ont éprouvé des difficultés scolaires. En effet, 80 % d'entre eux ont fait l'objet d'un redoublement à l'issue du premier CP. Parmi eux, 67 % ont participé à la recherche à l'issue de ce premier

---

<sup>22</sup> Parmi les plus récentes : Duru-Bellat, M., Raynal, M. (2004). Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ? *VEI-Enjeux*, 138, 65-72 ; Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C., Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue Française de Sociologie*, 45, 3, 441-468.

CP et 33 % dans les premiers mois de leur CE1. Un déséquilibre dans la répartition s'observe sur ce plan, mais il est involontaire et découle des contraintes liées au terrain (que nous allons expliciter par la suite). Il faudra alors prendre en compte cette donnée avec beaucoup de prudence au moment de l'analyse, car si, au premier abord, il peut être intéressant d'étudier le développement des savoir-faire en lecture à l'issue d'un second CP ou l'absence de progrès (certains enfants de notre échantillon accèdent au savoir-lire quand d'autres se maintiennent dans des difficultés sévères), il faudra également prendre en considération les effets pervers du redoublement. Dans un rapport ministériel consistant en une recension des écrits sur l'impact du redoublement, Paul et Troncin (2004) font état de ces effets à partir de deux recherches déterminantes, celle de Holmes et Matthews (1984) et celle de Seibel et Levasseur (1983). Les travaux des Américains Holmes et Matthews (1984) constituent une référence dans le domaine. Ces deux chercheurs ont, dès les années 80, démontré que le redoublement pouvait, contrairement à l'opinion répandue, être préjudiciable aux élèves concernés qui progresseraient significativement moins que les élèves faibles non doublants. En France, la contribution de Seibel et Levasseur (1983) a donné des résultats similaires. Plus récemment, une recherche de Troncin (2005) rejoint les résultats de ces auteurs, tout en apportant une nouvelle donnée selon laquelle les performances des élèves soumis à une décision de redoublement baissent significativement au cours de l'été suivant l'année de CP. La baisse du rendement a également été observée à plus long terme par Allal et Ntamakiliro (1997), ces auteurs constatant en effet que le redoublement peut avoir un effet bénéfique sur les résultats dans l'année redoublée, mais que des notes insuffisantes peuvent rejaillir soit aussitôt après l'année redoublée, soit dans les années qui suivent.

### *1.3.1.3 Le type de maltraitance*

La négligence touche ou a touché tous les enfants de l'échantillon : 60 % de ces enfants ont subi une négligence affective, 40 % une négligence à la fois affective et physique. La violence psychologique touche 60 % de notre échantillon, la violence



conjugale 47 %, et la violence physique 20 %<sup>23</sup>. Deux filles ne vivent pas avec leur mère : la première, Jasmine<sup>24</sup>, a été accueillie par ses grands-parents paternels en tant que famille d'accueil « digne de confiance ». Son père est également retourné vivre dans ce foyer. La seconde, Marie, a également été accueillie par une famille « digne de confiance ». Toutefois, elle ne partage pas de liens familiaux avec eux; il s'agit des parents d'un ami de sa mère. Nous retrouvons également deux couples de frères : Benjamin/Jérémy et Alexandre/Dominique.

Le tableau ci-après permet de rendre ces données plus explicites, tout en nous familiarisant avec les pseudonymes des enfants qui seront utilisés tout au long de notre analyse.

**Tableau 2 : Caractéristiques de l'échantillon**

Nom de l'enfant	Sexe	Âge	Niveau scolaire	Type de maltraitance signalée
Marie	F	7 ans	Début CE1 après CP	Négligence affective Abus psychologiques
Anthony	M	7 ans	Fin de CP	Négligences physiques et affectives Violence conjugale
Benjamin	M	7 ans	Fin de CP	Négligences physiques et affectives Abus psychologiques Violence conjugale
Brandon	M	8 ans	Fin de CP doublé	Négligence affective Abus psychologiques Abus physiques
Naima	F	8 ans	Fin de CP doublé	Négligence affective Abus psychologiques
Dominique	M	8 ans	Fin de CP doublé	Négligences physiques et affectives
Denis	M	8 ans	Fin de CP doublé	Négligence affective Abus physiques Violence conjugale
Simon	M	8 ans	Fin de CP doublé	Négligences physiques et affectives Violence conjugale
Mélodie	F	8 ans	Fin de CP doublé	Négligence affective Abus psychologiques Violence conjugale
Jasmine	F	8 ans	Fin de CP doublé	Négligence affective Abus psychologiques
Jérémy	M	8 ans	Fin de CP doublé	Négligences physiques et affectives Abus psychologiques Violence conjugale
Rémi	M	8 ans	Début CE1 après CP doublé	Négligence affective Abus psychologiques Abus physiques

<sup>23</sup> Aucun enfant de notre échantillon n'ayant subi d'abus sexuels, ce type de maltraitance n'est donc pas représenté dans notre échantillon.

<sup>24</sup> Nous avons recours à des prénoms fictifs de manière à faciliter le repérage de l'étude singulière des enfants.

				Violence conjugale
<b>Julien</b>	M	8 ans	Début CE1 après CP doublé	Négligences physique et affective Abus psychologique Abus physiques Violence conjugale
<b>Tatiana</b>	F	8 ans	Début CE1 après CP doublé	Négligence affective Abus psychologiques
<b>Alexandre</b>	M	9 ans	Début CE1 après CP doublé	Négligences physique et affective Abus physiques

### 1.3.2 Les caractéristiques des parents

Dans le cadre de cette étude, la majorité des entretiens semi-directifs se sont déroulés avec les mères des enfants alors que les deux parents étaient sollicités<sup>25</sup>. Sept mères (celles de Naima, Benjamin/Jérémy, Mélodie, Dominique/Alexandre, Simon, Julien et Denis) ont en effet accepté de nous rencontrer dans le cadre de l'entretien semi-directif. En ce qui concerne Dominique et Alexandre, le père est venu s'asseoir quelques minutes à la table où nous étions installées, puis est reparti très vite sans que nous n'ayons eu le temps de l'intégrer à la discussion. Nous n'avons rencontré que trois couples parentaux, l'un composé des deux parents (ceux d'Anthony) et les deux autres composés du beau-père et de la mère (ceux de Tatiana et Rémi). Cependant, dans cette configuration, il est rare que les deux parents se soient exprimés de manière égale. Dans le cas d'Anthony, c'est surtout le père qui a répondu à nos questions, alors que pour Tatiana et Rémi, c'est surtout la mère. Nous avons d'ailleurs remarqué que, dans ce cas, les beaux-pères s'exprimaient essentiellement sur le comportement de l'enfant.

En ce qui concerne les autres enfants qui évoluent dans des configurations familiales bien spécifiques, nous avons rencontré un père en situation de monoparentalité (celui de Brandon) de même que les personnes chez qui les autres enfants sont placés - il s'agit de la grand-mère paternelle pour Jasmine et d'une famille d'accueil considérée « digne de confiance » pour Marie. Le père de Jasmine, qui vit pourtant au sein du même foyer que sa fille, n'a pas voulu participer à l'entretien. L'assistante maternelle, quant à elle, élève seule

<sup>25</sup> De plus, il s'avère que ce sont surtout les mères qui accompagnent leur enfant dans son apprentissage de la lecture ; les pères sont très souvent totalement absents du discours des mères et des enfants.

Marie et son frère depuis le décès de son mari qui est survenu trois ans avant notre rencontre.

Les parents ayant participé à la recherche sont en majorité des citoyens français nés en France. Seule la mère de Naima est d'origine marocaine. Des traces de sa culture d'origine sont d'ailleurs apparues durant l'entretien, puisqu'elle nous a reçue en tenue traditionnelle et s'est exprimée en arabe avec les membres de sa famille qui étaient présents au moment de notre rencontre.

Six familles (celles de Benjamin/Jérémy, Mélodie, Brandon, Marie, Rémi et Denis) résident dans un village à proximité de Lille, quatre (celles de Tatiana, Simon, Julien et Jasmine) dans la métropole lilloise, et trois à Lille même (celles de Dominique /Alexandre, Naima et Anthony).

Huit mères (biologiques ou substitutives) se trouvent dans la catégorie d'âge des 20-29 ans (celles d'Anthony, Naima, Dominique /Alexandre, Denis, Rémi, Simon, Julien et Mélodie), deux dans la catégorie des 30-39 (celles de Tatiana et Benjamin/Jérémy) et deux dans la catégorie 50-59 (celles de Jasmine et Marie). Hormi le père de Brandon qui se trouve dans la catégorie d'âge 50-59, tous les pères se trouvent dans la catégorie inférieure des 30-39 ans. Les beaux-pères se trouvent tous dans la catégorie d'âge des 30-39 ans.

En ce qui concerne le niveau de scolarité des parents, il se présente ainsi : la majorité des mères se sont arrêtées à la 3<sup>e</sup> au collège<sup>26</sup> et deux ont complété un BEP<sup>27</sup> (celles de Mélodie et Simon). Nous retrouvons la même tendance pour les pères qui ont tous un niveau 3<sup>e</sup> et les beaux-pères dont trois ont un niveau 3<sup>e</sup>, et l'un d'eux, un niveau BEP (celui de Mélodie).

---

<sup>26</sup> La 3<sup>e</sup> est la dernière année du cycle collégien en France : le collège correspond à l'école secondaire qu Québec.

<sup>27</sup> Le BEP (Brevet d'Études Professionnelles) donne à son titulaire une qualification d'ouvrier ou d'employé qualifié pour un ensemble d'activités relevant du même secteur professionnel.

La majorité des mères sont sans emploi. L'une d'entre elles (celle de Mélodie) est en congé parental et travaillait auparavant comme vendeuse dans une boutique de vêtements. La grand-mère de Jasmine et la mère substitutive de Marie sont retraitées; la première était mère au foyer et effectuait parfois des contrats comme femme de ménage, l'autre était employée dans une banque (elle se positionne donc dans une autre catégorie socioprofessionnelle par rapport aux parents de l'ensemble de l'échantillon). Quatre pères (ceux de Benjamin/Jérémy, Dominique/Alexandre, Julien et Jasmine) sont également sans emploi. Deux d'entre eux sont ouvriers (ceux de Mélodie et Anthony), quatre n'ont pas d'activité professionnelle, puisqu'ils sont incarcérés (ceux de Tatiana, Simon, Denis et Rémi), et le dernier a un emploi précaire (celui de Brandon), c'est-à-dire qu'il fait des marchés deux ou trois fois par semaine. Trois beaux-pères (ceux de Tatiana, Simon et Julien) sont sans emploi, et le dernier est ouvrier (celui de Mélodie). Le grand-père de Jasmine est à la retraite après avoir été ouvrier.

Comme cela a été précisé dans la première partie de la thèse, tous les milieux sociaux peuvent donner lieu à des maltraitances familiales, mais c'est surtout auprès de familles défavorisées que les travailleurs sociaux interviennent. Ceci se vérifie dans l'échantillon, puisque tous les parents sont issus de milieux socioéconomiques défavorisés et ont un niveau de scolarité peu élevé, ayant quitté l'école à la fin du collège ou d'un BEP. Le seul cas issu d'un milieu intermédiaire est Marie que la mère a placée chez une assistante maternelle quelques mois après sa naissance.

Dans la première partie de la thèse, nous avons également pu observer que même si les familles d'origine socioéconomique défavorisée admettent le fait que l'écrit et la lecture sont indispensables, le rapport de sens qu'elles y accordent diffère avec celui des milieux favorisés. Si ce raisonnement peut être défendu au regard de la majorité des recherches citées, c'est aussi ce que les résultats de notre étude risquent de démontrer. Or, au premier abord, nous pouvons constater que certains enfants de l'échantillon sortent du lot de par leur réussite scolaire. Ceci nous conforte dans l'intérêt de prendre en compte des « exceptions à la règle » - même si leur effectif reste très mince - et renseigne sur l'orientation que devront prendre les analyses.

Enfin, il convient de rappeler que ces familles partagent toutes la même caractéristique : celle d'avoir accepté de participer et de laisser leur enfant participer à cette étude. Que ce soit pour les parents ou les enfants, une sélection naturelle s'est faite au moment de la constitution de l'échantillon, car le volontariat découle évidemment de l'importance et du point de vue déontologique d'obtenir le consentement des sujets. Certains enfants ne sont donc pas représentés dans notre échantillon pour l'un ou l'autre des trois motifs suivants :

- Le refus de leurs parents ou des intervenants

Il arrivait que les parents ou les intervenants opposent un non catégorique à notre requête pour des raisons solides, telles que le fait que l'enfant soit déjà suivi par de multiples intervenants (psychologues, orthophonistes...), mais il arrivait aussi que les parents se rétractent au dernier moment. Dans ce cas, l'intervenant trouvait porte close lorsqu'il allait chercher les enfants. Parfois, les enfants eux-mêmes refusaient au dernier moment. Certains d'entre eux ont manifesté leur mécontentement à travers de multiples comportements : le mutisme ou la bouderie durant la rencontre ou encore les crises de pleurs ou de colère avant la rencontre. Dans ce cas, nous n'avons eu d'autre choix que d'abandonner ou de remettre la rencontre, ce qui n'était pas simple à organiser avec l'intervenant qui, par la suite, craignait sans doute de devoir se déplacer pour rien une fois encore. Ainsi, ces scènes ont eu lieu dans quatre cas, mais le report de la rencontre n'a pu avoir lieu que dans un cas.

- Les troubles du comportement

Beaucoup d'enfants maltraités étant sujets à des troubles comportementaux, leur administrer un test et un entretien se révèle alors trop difficile. Des intervenants, plus optimistes, ont pourtant insisté pour que nous tentions une rencontre avec certains de ces enfants. Seuls deux des quatre enfants avec qui nous avons tenté l'expérience ont réussi à se stabiliser suffisamment pour que la rencontre se révèle finalement fructueuse. Dans les deux autres cas, la rencontre a vite « tourné au vinaigre ». Le premier enfant s'est enfui de la salle où nous étions enfermés, ce qui a entraîné une course folle dans les couloirs et les escaliers de l'institution, nous l'avons rattrapé alors qu'il tentait d'ouvrir la porte d'entrée pour se sauver dans la rue. Le second enfant nous a insulté chaque fois que nous lui adressions la parole et déchirait toutes les feuilles que nous lui présentions. L'intervenant

qui tenait absolument à ce que nous travaillions avec cet enfant, est apparu, alerté par le bruit. Il s'est assis à notre table pour tenter de jouer le médiateur et nous a proposé cette forme d'entretien : « Dites moi ce que vous voulez lui demander, et je vais lui poser moi-même les questions », ce qui bien sûr dénaturait totalement notre démarche.

#### - Une situation de crise

Au moment de la collecte des données, certains enfants vivaient une crise familiale. Ils étaient donc trop perturbés pour participer à l'étude. Dans un cas, le plus grave, l'intervenant ne semble pas avoir mesuré l'impact d'une tragédie familiale sur une petite fille qui, un an auparavant, avait été poignardée par sa mère. La première chose que la petite fille nous a montrée au moment de notre rencontre, c'est la cicatrice qui restait sur son ventre. Ce sujet a contaminé tout le reste de nos échanges, puisque ses propos tournaient autour de ce sujet et que, de notre côté, sans doute choquée par ce que nous avions vu, nous nous sommes montrée incapable de rediriger l'entretien.

En ce qui concerne les parents, certains d'entre eux n'ont pas participé à la recherche pour des motifs similaires, mais ces derniers prenaient une forme différente :

#### - Le refus des parents et des intervenants

Dans le cas où les enfants étaient placés, ce sont les directeurs qui ont majoritairement refusé que nous rencontrions les parents, car ils craignaient que notre intervention dans la famille n'influe sur la leur. Seul un directeur a accepté que nous rencontrions la famille d'un enfant (Simon), car une relation de confiance s'était installée entre l'intervenant et la famille, et l'enfant était sur le point de retourner chez lui.

Dans le cas où les enfants étaient en mesure d'AEMO, les rencontres ont généralement été possibles, mais certains parents ont tout de même refusé toute rencontre, que ce soit avec eux ou avec leurs enfants.

Les rencontres avec les parents nous exposaient à deux cas de figure : les parents dont les enfants étaient en réussite et qui acceptaient d'en parler et les parents dont l'enfant était en échec et pour qui la rencontre était peut-être encore plus difficile. Dans tous les cas, les parents ayant accepté la rencontre ont dévoilé librement des pratiques qu'ils trouvent ou

qu'ils s'efforceront de rendre légitimes, avouables face à l'étranger. Ils révèlent par là même une partie d'eux-mêmes, leur vécu et leurs représentations du lire-écrire. Toutefois, ils ne représentent pas ceux qui ont refusé la rencontre.

En effet, refuser l'entretien, c'est peut-être cacher quelque chose qui ne peut ou ne doit pas être vu ou entendu, c'est marquer une rupture entre l'ASE - puisqu'elle était notre intermédiaire - et la famille, ou entre l'école - puisque nous travaillons sur un apprentissage scolaire en particulier - et la famille. La question reste posée...

Dans tous les cas, Rosenthal (1969) a bien montré que la personne qui se dévoue pour participer à une recherche ne rassemble pas les mêmes caractéristiques que celle qui se rétracte. Il explique que la personne volontaire risque d'être quelqu'un d'intéressé, sinon directement par les effets attendus du projet, du moins par une valorisation sociale. Pour notre part, nous serions en effet tentée de soupçonner certains parents - et même certains intervenants, comme nous le verrons par la suite - d'avoir espéré de l'aide de cette rencontre ou de l'avoir acceptée, parce qu'ils se sentaient honorés que nous nous intéressions à eux ; un intervenant est venu étayer cette impression en déclarant à propos d'un couple parental : « C'est comme si vous les aviez sélectionnés pour la Star Academy, ils sont contents qu'on s'intéresse à eux ».

Les raisons de l'accord des parents sont cependant restées nébuleuses dans certains cas. Au cours de l'entretien, nous nous apercevions parfois qu'ils n'avaient pas réellement compris l'objet de la rencontre, parce qu'ils ne comprenaient pas notre démarche ou parce que, habitués à voir des travailleurs sociaux intervenir dans leur vie, ils nous noyaient dans cette population. Cette seconde interprétation est sans doute à l'origine de l'accueil très froid d'une mère (celle d'Alexandre/Dominique) lors de l'entretien.

#### - Les troubles du comportement

Ils apparaissent aussi dans quelques familles, notamment celles qui vivent en autarcie et qui ont tendance à laisser leur porte close en dépit d'un rendez-vous clairement fixé. Un intervenant nous avait signalé ce problème pour un cas, et nous avons donc pris la précaution de téléphoner à la famille avant de nous rendre chez elle. À trois reprises, nous nous sommes tout de même retrouvée devant une porte close. La famille n'a jamais ouvert

et elle finissait chaque fois par dire, lors du coup de fil suivant, qu'elle n'avait pas entendu sonner.

- Une situation de crise

Dans ce cas, l'intervenant refusait notre intervention qui, de toute façon, aurait fini par perturber et contaminer la rencontre avec les parents, tout comme avec l'enfant.

## **1.4 Les difficultés rencontrées lors de la constitution de l'échantillon**

### 1.4.1 Les difficultés de répartition de l'échantillon

La description des enfants et des parents ayant participé à l'étude nous a amenée à cerner quelques déséquilibres de répartition pour ce qui est du sexe et du niveau scolaire des enfants. Dans ce paragraphe, nous tenons à préciser les conditions dans lesquelles s'est déroulé le processus d'échantillonnage. La description de cette étape de la recherche permet non seulement de justifier le déséquilibre observé, mais aussi de rappeler les difficultés auxquelles le chercheur peut être confronté lorsqu'il approche une population sensible, dépendant d'une institution et étroitement reliée au secret professionnel.

Ce processus d'échantillonnage qui, au départ, reposait sur des critères bien précis, a frôlé ce que Van der Maren (1998, p. 325) appelle l'échantillonnage « *au petit bonheur* » ou « *cafétéria* », c'est-à-dire établi selon les occasions qui se sont présentées ou du moins selon ce que les intervenants motivés proposaient. C'est donc au compte-gouttes, mais aussi au prix de quelques remaniements nécessaires que les cas ont été réunis pour constituer l'échantillon. Le décalage entre l'objectif de départ et celui d'arrivée résulte peut-être en partie de la réalité du terrain au moment où nous y sommes entrée, mais aussi et surtout du fait des multiples contraintes liées à ce terrain comme le passage nécessaire par les différents niveaux d'une hiérarchie et la dépendance à la motivation de ceux qui allaient être nos précieux intermédiaires : les intervenants.



#### *1.4.1.1 La transmission hiérarchique de l'information*

La sélection des cas suppose de circonscrire le terrain favorable à la constitution de l'échantillon. Dans le cadre de notre maîtrise<sup>28</sup> et de notre DEA<sup>29</sup>, le terrain était le même, les enfants ayant participé à ces travaux étaient tous issus de la même école spécialisée. Cette école spécialisée scolarisait exclusivement des enfants placés en institution. Au moment de la collecte des données de la thèse, nous espérions retrouver ce terrain et nous pencher sur le cas des enfants scolarisés qui correspondaient à nos critères. Or, entre la fin du DEA et cette période, l'école, d'abord menacée de suppression, n'a plus accueilli le même type de population. Son effectif compte maintenant presque exclusivement des enfants atteints d'une déficience intellectuelle.

À la suite de cet état de fait, nous avons dû nous résoudre à quitter ce terrain pour trouver les cas qui allaient composer notre échantillon dans d'autres services de l'ASE. C'est alors que nous nous sommes « engouffrée » dans le dédale des services de l'ASE, dans ses circuits hiérarchiques obligés et dans la complexité des relations entre « chercheur » et « praticiens ». Faire une recherche dans un terrain étranger, dans lequel on n'évolue pas au quotidien, c'est comme avancer dans l'obscurité avec une lanterne : on découvre le terrain et les futurs collaborateurs en même temps qu'on y cherche ce qu'on veut, et cela prend beaucoup de temps... Ainsi, les démarches pour la collecte des données - prise de contact avec les institutions concernées et présentation du projet - se sont étendues sur deux années.

Les premières personnes à contacter pour la présentation du projet ont été les directeurs des différentes institutions reliées à l'ASE. Les circonstances de la présentation du projet ont varié selon les directeurs. Sur une échelle de valeur des situations, on trouve à une extrémité l'entretien téléphonique de quelques minutes, et à l'autre extrémité, l'entrevue protocolaire durant une matinée entière.

---

<sup>28</sup> Lesieux, E. (1999). Lorsque l'affectif rencontre l'intellect. Observations d'enfants carencés affectifs en situation d'apprentissage. Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Éducation, Université Charles de Gaulle, Lille 3.

<sup>29</sup> Lesieux, E. (2000). Maltraitance et entrée dans la lecture. Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation, Université Charles de Gaulle, Lille 3.

Les réactions à la présentation du projet ont également été diverses selon les directeurs. Sur une autre échelle de valeur, on trouve à une extrémité la désapprobation ouverte<sup>30</sup> et à l'autre, l'enthousiasme démesuré où le directeur finit par refaire le projet selon ses propres centres d'intérêt.

Le parcours de l'information dans l'institution était ensuite le même : elle passait du directeur au chef de service, puis aux intervenants, puis aux familles. Dans deux cas seulement, le psychologue est intervenu dans ce parcours. Différents moyens ont été utilisés pour faire circuler l'information : des directeurs nous ont invitée à une réunion avec leurs chefs de service pour que nous présentions le projet ; d'autres ont tenté d'organiser une réunion avec les chefs de service et leurs intervenants mais, dans ce cas, rares furent les intervenants qui répondirent à l'invitation ; des chefs de service ont simplement affiché notre requête au tableau d'information de leur service, induisant de cette façon une participation sur la base du volontariat des intervenants ; d'autres chefs de service ont accepté de faire circuler un document où figurait un tableau dans lequel les intervenants n'avaient plus qu'à noter leur nom, leur numéro de poste et les prénoms des enfants dont ils étaient responsables et cocher les cases qui correspondaient à la situation des enfants. À partir du moment où les chefs de service acceptaient ce type de démarche, ils nous donnaient l'autorisation de disposer d'un grand nombre d'informations et de solliciter nous-même la participation des intervenants alors que, dans les autres cas, nous devions nous plier à une participation spontanée des intervenants.

Bien entendu, ce parcours imposé par la hiérarchie n'était pas sans réserver quelques obstacles, essoufflements ou déformations de l'information à la manière du téléphone arabe. Nous étions souvent surprise d'entendre les intervenants dire que nous *voulions* travailler uniquement avec des enfants qui avaient des difficultés scolaires, ce qui pourrait d'ailleurs expliquer qu'ils nous aient surtout proposé des cas d'enfants ayant doublé leur CP.

---

<sup>30</sup> Le projet n'a fait l'objet que d'une seule désapprobation ouverte et, dans ce cas, ce n'est pas le directeur qui s'est opposé, mais la psychologue qui assistait à cette première rencontre. Au moment de passer à la collecte des données, la psychologue a tenu à assister aux rencontres avec les enfants, ce qui naturellement n'était pas envisageable, car son statut au sein de l'institution aurait donné une autre couleur à la rencontre avec les enfants et sans doute influé sur leur discours. Devant son insistance et le manque de confiance apparent, nous avons dû abandonner le terrain.

La plupart des travailleurs sociaux ont fini par ne retenir que cet élément d'information ; cette sélection est peut-être reliée au fait que, leur activité professionnelle consistant essentiellement à venir en aide aux individus en difficulté, ils considèrent spontanément que ceux qui ne rencontrent pas de difficulté n'ont pas besoin que l'on s'intéresse à eux. Dans tous les cas, cela constitue un autre biais dans le processus d'échantillonnage. Dans certains cas, l'information est restée au stade 1 de la hiérarchie. Nous nous épuisions alors à appeler le directeur pour lui rappeler notre entente et lui, de son côté, s'épuisait à nous répéter que le projet l'intéressait, mais qu'il n'avait pas le temps de vérifier si les chefs de service avaient bien fait redescendre l'information.

#### *1.4.1.2 La dépendance à la motivation des intervenants*

Les intervenants se sont souvent montrés réticents à participer à ce travail, ce qui est compréhensible puisque leur rôle dans cette recherche ne se réduisait pas à donner des informations sur les enfants et leur famille, mais aussi à s'investir et à consacrer de leur temps à trois reprises :

- lors de la présentation du projet aux familles, dans le cadre de laquelle ils devaient aussi se charger de faire signer la lettre de consentement parental et d'organiser les rencontres. Dans certains cas, les intervenants ont tenu à ce que nous les accompagnions pour présenter nous-même le projet aux familles, afin de les rassurer et d'établir les premiers contacts avant l'entrée en matière ;
- lors d'un entretien avec nous où ils devaient nous fournir des informations sur le contexte familial, social et scolaire des enfants ;
- lors de notre entretien avec l'enfant en mesure d'AEMO; puisque les entretiens avaient lieu au sein de l'institution, ils devaient multiplier les déplacements pour aller chercher les enfants et les raccompagner chez eux à la fin de la rencontre. Dans un seul cas, l'éducatrice a dû renouveler la procédure pour la grand-mère d'un enfant qui ne pouvait pas se déplacer et ne voulait pas non plus que l'entretien ait lieu chez elle.

Il a donc été difficile de trouver des intervenants prêts à s'investir dans « notre » travail, mais aussi disponibles au moment opportun. En effet, afin d'assurer une cohérence méthodologique, il était nécessaire de rencontrer les enfants à la même période pour chaque

niveau scolaire et, malheureusement, certains intervenants nous contactaient beaucoup trop tard par rapport à la période.

En revanche, dans certains cas, c'est nous qui avons dû refuser de travailler avec des intervenants. En effet, au moment de la collecte des données, nous assurions une charge de cours dans le parcours Travail Social de notre département. La population de ce cours était composée à 60 % de travailleurs sociaux, et nous avons bien entendu retrouvé certains d'entre eux sur notre chemin. Il n'était pas envisageable de travailler avec ceux-ci, car cela aurait pu avoir des conséquences tant sur le rapport enseignant-étudiant que sur celui doctorante-intervenant.

Au cours des discussions que nous avons eues avec les intervenants qui ont accepté de s'investir dans le projet, nous avons découvert que leur motivation découlait de sources multiples et plus ou moins intéressées : certains, poussés par leurs responsables, se sentaient tout bonnement obligés de nous aider dans notre démarche ; d'autres étaient passés par une Licence ou une Maîtrise en Sciences de l'Éducation et, conscients de la nécessité de leur participation dans un tel travail, voulaient se montrer solidaires ; d'autres encore étaient animés par la curiosité ou éblouis par un projet doctoral et profitaient alors de notre rencontre pour nous questionner sur le monde universitaire; d'autres n'ont jamais compris le véritable objectif de notre démarche; une éducatrice, par exemple, a toujours été convaincue que nous poursuivions une formation d'intervenant et est restée imperméable aux différentes explications et corrections que nous avons faites sur ce sujet ; d'autres enfin, désireux d'obtenir de l'aide, ont pensé qu'ils pourraient tirer profit de nos rencontres avec les parents et avec les enfants, que notre travail permettrait de leur donner un nouvel éclairage sur la situation des familles.

## **2. La collecte des données : les instruments**

Dans la procédure de collecte de données, plusieurs sources et plusieurs types de données ont été utilisés de manière à procéder à une triangulation qui permettrait de vérifier leur cohérence. La combinaison de ces trois sources de données présente l'avantage de

favoriser une étude approfondie du phénomène. Les types de données seront présentés dans leur ordre chronologique de passation.

Les sources correspondent à l'enfant, à l'intervenant et aux parents. Les types sont les données provoquées dans le cadre d'un test de lecture et les données suscitées dans les entretiens avec les enfants, leurs parents et leurs intervenants.

## **2.1 La passation et l'éthique**

Comme nous l'avons précisé précédemment, la présentation du projet aux familles a été assurée par les intervenants ou par nous-même. Celle-ci s'est déroulée dans le cadre d'une rencontre qui visait à obtenir leur collaboration. Nous – travailleurs sociaux ou chercheure - avons abordé tour à tour le but de la recherche, les grands thèmes d'intérêt, les étapes et la durée de la rencontre, de même que les renseignements quant à la déontologie. La principale difficulté liée à l'approche et à la collaboration des familles relevait du thème même de notre recherche. Il était en effet délicat de déclarer à ces familles que nous souhaitons leur participation du fait du signalement pour maltraitance familiale dont elles avaient fait l'objet. Nous avons donc pris le parti de contourner cette information en la généralisant, c'est-à-dire en expliquant que nous souhaitons la collaboration de familles ayant rencontré des difficultés qui ont engendré un suivi par les services sociaux. Nous leur avons demandé la permission d'enregistrer les entretiens, tout en rassurant les sujets sur la confidentialité de ceux-ci. La compréhension de ces explications par les sujets fut ensuite vérifiée avant la signature du formulaire de consentement.

## **2.2 Le recueil d'informations auprès de l'intervenant**

Comme nous l'avons précisé précédemment, tout enfant suivi par l'ASE a un dossier dans lequel sont rassemblés les évaluations pluridisciplinaires, divers renseignements recueillis sur lui-même et sa famille ainsi que les rapports rédigés par les

travailleurs sociaux. Il présente un tableau d'ensemble descriptif et synthétique du parcours du jeune et de son environnement familial et social. À partir des informations extraites de ce dossier, il ne s'agit pas de tenter de reconstruire le passé et le contexte de vie des enfants mais, tout au moins, de cibler un ensemble d'éléments et d'évènements qui, selon le cadre théorique, pourraient constituer des clés de compréhension.

Abels-Eber (2000) souligne que le dossier présente cependant un inconvénient : « [...] l'enfant est nommé par chaque professionnel qui parle en son nom, mais à aucun moment l'enfant ne s'exprime directement, aucune place ne lui est réservée ; sa parole est inexistante du dossier, il n'est que l'objet étudié qui donne existence au dossier » (p. 81). Nous mettrons un bémol sur cette affirmation car, pour avoir nous-même consulté certains dossiers, nous avons pu constater que la parole de l'enfant est tout de même présente. Il est vrai que les propos des enfants ne sont que rapportés par les intervenants, et que l'acte de mise en valeur de telle ou telle bribe de discours dans les dossiers revient au travailleur social et non pas à l'enfant lui-même, mais on ne peut se permettre d'affirmer que ces dossiers en font totalement abstraction.

La rencontre avec l'intervenant a consisté à recueillir les informations de manière méthodique afin de ne pas passer à côté de certaines d'entre elles ou de ne pas nous laisser porter sans discernement par le discours des intervenants. La rencontre devait donc avoir lieu sous forme d'entretien directif au cours duquel différents thèmes et catégories - reliés aux différents systèmes du modèle théorique - devaient être abordés.

Tableau 3 : Thèmes des questions pour l'entretien directif avec les travailleurs sociaux

<b>L'enfant</b> - ontosystème	- sexe - âge - niveau scolaire
<b>Sa scolarité</b> - microsystème École	- âge de son entrée à l'école - parcours scolaire - type de classe fréquentée - particularités (absentéisme, déménagements...) - adaptation à l'école - résultats en lecture et résultats généraux - pics ou chutes éventuels - aides et rééducations reçues - relations avec l'enseignant - relations avec les autres élèves
<b>Sa situation familiale</b> - microsystème Famille	- nombre de frères et sœurs - situation du couple parental
<b>La maltraitance subie</b> - microsystème	- type - sous-type - sévérité - fréquence - chronicité - auteur de l'acte - nombre de victimes dans la famille
<b>Les mesures prises par les services sociaux à la suite du signalement</b> - exosystème	- placement ou AEMO - durée - cause - type de structure - circonstances - conditions de rencontre avec les parents
<b>Son milieu social d'origine</b> - macrosystème	- origine socioéconomique - origine culturelle - niveau scolaire des parents

Les intervenants n'ont pas tous abordé cette rencontre de la même manière. Certains ne nous pas accordé le temps d'une rencontre et ont préféré nous confier les dossiers des enfants afin que nous allions chercher les informations nous-mêmes. Les données n'étaient alors plus suscitées, mais invoquées, ce qui implique un autre point de vue dans notre travail de recherche. En effet, dans le cas des données suscitées, ce sont les intervenants qui ont pris l'initiative de dévoiler les informations du dossier, alors que pour les données invoquées, nous y avons accès directement, sans le « filtre » que pouvait représenter le travailleur social.

D'autres travailleurs sociaux ont pris le temps de nous rencontrer, mais, dans ce cas, les rencontres pouvaient se dérouler de différentes manières. Certains intervenants ont attendu les questions avant de fournir les éléments d'information, d'autres se sont spontanément lancés dans un récit de vie de l'enfant, tout en se référant à leur dossier pour confirmer

certains détails comme des dates. Dans ce dernier cas, nous avons laissé les intervenants s'exprimer, tout en veillant à ce que les différents thèmes et leurs catégories soient abordés, et à ce que l'intervenant parcoure le dossier avec nous avec cohérence et précision dans l'enchaînement des faits. Les informations sont considérées comme fiables à partir du moment où elles sont indiquées dans le dossier, mais aussi quand elles se basent sur des faits, le but étant d'atteindre une plus grande objectivité et non pas de connaître le ressenti du travailleur social dont la perception peut être biaisée par la relation qu'il entretient avec la famille ou avec l'enfant; d'ailleurs, il n'était pas rare que le discours des intervenants touche ce registre.

Il était aussi nécessaire de faire quelques réajustements de nos vocabulaires respectifs<sup>31</sup>. Enfants battus, enfants violentés, violence familiale, cruauté mentale, harcèlement, négligence, carences affectives, carences éducatives, le vocabulaire relatif à la maltraitance et aux différents types de maltraitance est assez vaste, ce qui a parfois entraîné des quiproquos dans les premiers échanges avec les intervenants. Notre définition « théorique » de la maltraitance a été confrontée à leur définition « pratique ». Il s'agissait donc d'être attentive aux incompréhensions et aux malentendus, de préciser des notions trop vagues ou apparemment utilisées de manière peu rigoureuse et parfois même de prendre le temps d'élaborer une définition « pragmatique », celle qui permettrait de se comprendre en créant des ponts entre nos termes respectifs.

### **2.3 Les démarches auprès des enfants**

Les rencontres se sont déroulées au sein des institutions des services sociaux. Elles ont eu lieu à la même époque de l'année selon le niveau scolaire des enfants. Ainsi, les enfants de CE1 ont été rencontrés en début d'année scolaire, entre fin octobre et la mi-décembre. Les enfants de CP ont été rencontrés en fin d'année scolaire, entre la mi-avril et juin.

---

<sup>31</sup> On remarque notamment que l'ODAS (2004) regroupe les négligences et les violences psychologiques sous prétexte que la frontière entre ces deux types de maltraitance est de plus en plus difficile à établir par les professionnels.



### 2.3.1 Le test de lecture

Afin de décrire les savoir-faire des enfants, le test de lecture LMC-R de Khomsi (1999) leur a été administré. Le choix de ce test repose sur le fait que son objectif est de poser un regard diagnostique sur la compétence en lecture plutôt que de fournir une information en termes de normes par rapport à une population donnée.

Le test permet en outre de prendre en compte trois capacités essentielles dans l'activité de lecture tout en impliquant une passation d'une durée raisonnable :

#### - L'automatisation des processus d'identification de mots

Le premier aspect concerne le niveau d'automatisation des processus de lecture. Cet aspect est évalué au moyen d'une lecture de mots à voix haute chronométrée avec prise en compte des erreurs d'oralisation.

#### - L'efficacité des processus d'identification de mots

L'épreuve d'identification de mots porte également sur la capacité à reconnaître des mots écrits, mais elle vise l'efficacité du décodage et non plus la vitesse. Elle ne consiste pas à oraliser des mots, mais à juger du caractère correct ou incorrect des mots selon qu'ils correspondent ou non à un dessin. Les mots proposés aux enfants sont construits de manière à refléter leur capacité à mettre en oeuvre différentes stratégies de lecture : certains mots sont correctement orthographiés et congruents avec l'image, ce sont les mots **C** (pour Correct); d'autres sont non congruents avec l'image, mais correctement orthographiés (par exemple le mot « fleur » illustré par une feuille d'arbre), ce sont les mots **PS** (pour Pseudo-Synonymes). Ces deux types d'éléments servent d'indicateurs d'un niveau minimal d'identification des mots. D'autres mots sont congruents avec l'image, mais ont subi une perturbation graphique, par ajout, suppression ou substitution de lettres que seul un traitement complet par recodage graphème-phonème peut permettre de reconnaître; ce sont les mots **PLE** (pour Pseudo-Logatomes Écrits); d'autres enfin présentent des perturbations orthographiques peu décelables en cas de recours exclusif à l'oralisation (creillon au lieu de crayon); ce sont les mots **H** (pour Homophones).

Cette partie de l'épreuve est intéressante, car elle éclaire certaines difficultés qui pourraient subsister chez les élèves pour ce qui est de l'identification de mots. Nous pouvons en effet formuler les hypothèses suivantes :

- Les élèves qui ne perçoivent pas les écarts sémantiques (qui acceptent le mot « fleur » bien qu'il ne corresponde pas à l'image présentée) font un usage insuffisant du contexte qui, dans le cadre de cette épreuve, est imagé ;
- Les élèves qui ne perçoivent pas les écarts graphiques contenus dans les mots présentés (qui acceptent des mots tels que « binyclette ») prélèvent sans doute un nombre insuffisant d'indices graphophonétiques ou ont du mal à les coordonner avec l'usage du contexte ;
- Les élèves qui ne perçoivent pas les écarts orthographiques insérés dans les mots du test (qui acceptent des mots tels que « brossaden », « creillon », « casrol ») ont probablement recours de façon dominante à une stratégie de décodage. Faute de connaissances orthographiques suffisantes, ces élèves sont limités à une stratégie qui, au quotidien, se révèle inefficace dans bien des cas (mots irréguliers, verbes conjugués à la troisième personne du pluriel...).

#### - La compréhension de phrases

Dans cette partie de l'épreuve, les élèves sont amenés à associer une phrase écrite à l'un des quatre dessins proposés. Deux types de phrases sont proposés : les phrases à contenu imageable (« le bol n'est pas cassé ») et les phrases dont le contenu est inférentiel (« le chat dont j'ai tiré la queue m'a griffé »). Ce second type de phrase présente un niveau de difficulté supérieur, puisqu'il implique une prise en compte de plusieurs éléments (tirer la queue + griffer = image d'enfant en pleurs). Cet aspect de l'épreuve est également révélateur de la capacité des élèves à relier entre eux des éléments contenus dans deux phrases distinctes.

Il était courant que la rencontre avec l'enfant commence par le test de lecture et s'achève avec l'entretien. Nous pensions procéder de manière inverse pour éviter que l'entretien ne soit influencé par le stress potentiel que pouvait représenter cette évaluation, mais il s'est avéré que les enfants, qu'ils soient bons ou mauvais lecteurs, étaient généralement attirés

par les images et se prenaient très vite au jeu. Cette évaluation a donc paradoxalement permis aux enfants de se détendre avant d'entreprendre l'entretien.

L'utilisation d'un test présente l'inconvénient d'imposer une limite à la collecte de données, car il ne consiste qu'en une simulation d'une situation. Cependant, pour assurer la validité et la fiabilité de ce test, une triangulation avec d'autres données - telles que les informations sur la scolarité de l'enfant que nous ont fournies les intervenants - a permis de juger de la marge potentielle entre nos résultats et les performances habituelles de l'enfant. Des relations directes avec les enseignants ont été évitées afin de limiter les biais que pourrait engendrer leur subjectivité par rapport à l'enfant, ce qui aurait donné une autre direction au sujet de recherche. Elles n'auraient pas non plus été envisageables du fait que, collaborant à l'origine avec l'ASE, nous ne serions intervenue que de manière ponctuelle auprès du directeur de l'école et de l'enseignant, ce qui aurait risqué de stigmatiser l'enfant. Ceci représente un choix fondamental dans ce recueil de données : étant donné que nous nous intéressons essentiellement aux enfants et à leur famille, il était nécessaire de se tourner vers les services sociaux et non pas vers les écoles. Ce choix fondamental traduit aussi l'objectif premier de cette recherche, c'est-à-dire la prise en compte exclusive de l'enfant et de sa famille par rapport au processus d'apprentissage de la lecture et à la signification que ces parties lui accorde, mais aussi à leur perception des différents types d'interactions qu'il engendre, c'est-à-dire les relations enfant/parent, enfant/école et parent/école.

### 2.3.2 L'entretien semi-directif avec les enfants

L'entretien semi-directif a été utilisé car ce type de technique, en dehors des techniques d'observation directe des comportements objectivement observables, apparaît comme le plus approprié pour obtenir des informations qualitatives.

Il présente de multiples avantages, dont celui d'interagir avec le sujet et d'approfondir des réponses, ce qui permet d'atteindre l'expérience vécue par l'enfant et de le réintroduire avec sa singularité, son intentionnalité et sa subjectivité. Cet entretien a également pour fonction d'évaluer les dimensions conceptuelles et culturelles de la lecture chez l'enfant.

Toutefois, il faut avoir conscience que ce type d'enquête renseigne seulement sur la manière dont les enfants se représentent leur propre investissement. Ici réside la limite de cette procédure, qui n'atteint les sujets qu'indirectement et à travers leur subjectivité.

Les entretiens semi-directifs nécessitent une grille qui fonctionne comme un aide-mémoire. L'interviewer doit le connaître sans avoir besoin de le consulter, ni de le formuler sous la forme d'un questionnaire. Le guide d'entretien utilisé dans le cadre de cette étude a été préparé sous la forme de thèmes-questions qui n'ont pas forcément été abordés dans un ordre identique à chaque fois, ceci d'autant plus que, comme il succédait au test de lecture, il arrivait qu'il n'y ait pas de transition entre les deux et que nous profitions de ce que disait l'enfant dans le cadre du test pour lancer l'entretien.

Les thèmes abordés durant l'entretien semi-directif sont présentés dans le tableau suivant. Ils ont été déterminés en fonction des différents systèmes du modèle théorique et des objectifs opérationnels formulés. Nous abordons les thèmes liés à l'ontosystème, mais aussi ceux du microsystème afin d'analyser la perception qu'en a l'enfant et pouvoir trianguler son discours avec celui de ses parents.

Tableau 4 : Grille d'entretien pour les enfants

Systèmes et objectifs visés	Questions associées
<p><b>Ontosystème :</b></p> <p>- <u>analyser les perceptions et ressentis à l'égard du savoir-lire et des savoir-faire</u></p> <p>- <u>analyser le rapport à la lecture :</u></p> <p>.versant épistémique (conception de l'activité de lecture)</p> <p>. versant identitaire</p> <p>. activités de lecture</p>	<p>- <i>Qu'est ce que tu penses de la lecture ?</i></p> <p>- <i>Comment ça se passe la lecture en classe ?</i></p> <p>- <i>Que penses-tu de tes résultats en lecture ?</i></p> <p>- <i>Est-qu'il y a d'autres choses que tu préfères faire ?</i></p> <p>- <i>Comment tu t'y prends pour lire ?</i></p> <p>- <i>Tu m'expliques comment tu fais ?</i></p> <p>- <i>Pourquoi on apprend à lire ?</i></p> <p>- <i>À quoi ça sert de savoir lire ?</i></p> <p>- <i>Qu'est-ce que tu peux faire quand tu sais lire ?</i></p> <p>- <i>Où lis-tu généralement ?</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Que lis-tu ?</i></li> <li>- <i>Est-ce que tu aimes ou as aimé certains livres ?</i></li> </ul>
<p><b>Microsystème :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>décrire les activités de lecture des parents et les activités réunissant parent(s) et enfant</u></li> <li>- <u>analyser le rôle que les parents s'accordent et assurent dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant</u></li> <li>- <u>décrire la place du matériel écrit au sein du foyer familial</u></li> <li>- <u>Relations (dans le cadre des apprentissages – comme les devoirs - et sur le plan affectif en général)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relations avec les parents</li> <li>- relations avec la fratrie</li> </ul> </li> <li>- relations avec des membres extérieurs à la famille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Est-ce qu'il y a des gens autour de toi qui lisent ?</i></li> <li>- <i>Est-ce qu'il t'arrive de lire avec eux ?</i></li> <li>- <i>Tu préfères lire seul ou avec quelqu'un ?</i></li> <li>- Cet aspect n'a pas fait l'objet d'un questionnement direct. Nous avons laissé les enfants s'exprimer spontanément sur ces sujets ou nous les avons relancés lorsque nous en avons eu l'occasion</li> <li>- <i>As-tu des livres chez toi ?</i></li> <li>- Cet aspect n'a pas fait l'objet d'un questionnement direct. Nous avons laissé les enfants s'exprimer spontanément sur ces sujets ou nous les avons relancés lorsque nous en avons eu l'occasion</li> <li>- <i>Comment ça se passe avec ta maîtresse ?</i></li> <li>- <i>As-tu des copains et des copines ?</i></li> </ul>

Selon le discours, des questions de précision ou d'approfondissement ont été posées. Parfois, confrontées au mutisme des enfants, ces questions demandaient un effort magistral pour finalement n'obtenir que quelques mots parfois induits par nous-même du fait de la manière de formuler les questions. Certains thèmes délicats comme les relations familiales et extra-familiales ou la maltraitance subie ne pouvaient être abordés directement. Il s'agissait de relancer ce sujet lorsque l'enfant l'abordait ou le frôlait spontanément. Ainsi, en ce qui concerne les liens familiaux, il est apparu que les enfants pouvaient les exprimer de différentes façons. Pour certains, les sentiments étaient déclarés de manière explicite comme dans le cas de Tatiana à propos de son père incarcéré : « Je l'ai tout le temps aimé... » ; mais ils pouvaient également être exprimés de manière détournée, supposant alors de la part de l'interviewer une démarche d'interprétation des propos, comme dans le

cas de Marie qui déclare à propos de « mamie »<sup>32</sup> - la personne qui l'a accueillie alors qu'elle n'avait que quelques mois - : « moi, je reste avec mamie », signalant ici qu'elle s'est attachée à cette dernière et qu'elle ne veut plus retourner vivre chez sa véritable mère. En ce qui concerne la maltraitance, on observe que certains enfants n'y font aucunement référence, que d'autres semblent y faire référence à travers leurs nombreux évitements, que d'autres en parlent librement, voire contaminent l'ensemble de l'entretien avec ce sujet, que d'autres encore l'exposent dès le début de l'entretien - semblant de cette façon établir un contrat avec l'interviewer ou se libérer de ce poids afin que la relation d'entretien devienne plus franche - et parfois avant même que le magnétophone ne soit enclenché, et d'autres enfin demandent franchement à ce que le sujet ne soit pas abordé. Il apparaît dans tous les cas que les échanges ne nous ont pas laissée indifférente. Que nous soyons considérée comme une inconnue venant s'immiscer dans leur intimité ou un exutoire les amenant à exprimer leurs souffrances, les rencontres ont fait naître ce que Lemay (1993) décrit : « [...] par intensité, j'entends le fait qu'une multitude de désirs incorporatifs est projetée avec très peu de censure sur un personnage dont la signification émotive devrait être logiquement fort réduite puisqu'il n'est pas encore connu. Par qualité, je veux dire l'étrange sensation éprouvée de ne pas être considéré comme un sujet de dialogue, mais comme un objet qu'il faut posséder à tout prix » (p. 29).

Dans tous les cas, le style de l'entretien a évolué en fonction du genre d'information visée et du degré d'implication que cette information exigeait de la part du sujet. Plus l'information recherchée était personnelle et intime, plus le style de l'entretien se rapprochait de la conversation. À ce niveau, le but était de laisser l'enfant se raconter.

---

32

Nous reprendrons ce terme pour désigner cette assistante maternelle, car c'est sous ce nom que la travailleuse sociale nous en a parlé. De plus, c'est une manière de rappeler que cette famille d'accueil a une particularité, celle d'être considérée « digne de confiance » par les services sociaux - comme le sont les grands parents de Jasmine.

#### 2.4 La démarche auprès des parents : l'entretien semi-directif

La rencontre avec les parents était programmée après celle avec les enfants, de manière à ce que cela ne perturbe pas ces derniers durant leur propre entretien. Les entretiens ont donc été menés en fin d'année scolaire, entre avril et juin. Ils se déroulaient généralement durant les heures de classe de façon à ce que les parents soient plus disponibles. Il était préférable qu'ils aient lieu chez eux. Observer le terrain dans lequel l'enfant évolue est digne d'intérêt tout en étant parfois intraduisible directement car transformé par le prisme culturel de celui qui entend et qui voit. Cela représentait toutefois un moyen d'être témoin de certaines pratiques ou certains faits. En effet, les maisons différaient l'une de l'autre. Certaines ressemblaient au « royaume des enfants », puisque ces derniers avaient posé leur marque partout, notamment la maison de Marie où ses écrits, ses dessins et ceux de son frère tapissaient les murs et parfois même certains meubles, tout comme celle de Brandon où certains de ses livres traînaient sur la table du salon. Notre brève visite chez Julien nous a permis de constater la même organisation, avec les jouets des enfants, des puzzles ainsi que quelques livres qui trônaient au milieu de la table à notre arrivée. Dans d'autres maisons, les marques des enfants n'étaient pas aussi visibles, mais paraissaient tout de même très accessibles, et les parents allaient les chercher au fur et à mesure de leur discours, comme chez Benjamin et Jérémy où les livres sont rangés dans une armoire qui trône au milieu du séjour. Leur mère les a sortis les uns après les autres. Enfin, dans d'autres maisons, les marques des enfants étaient inaccessibles à première vue. La maison était bien ordonnée, rien ne dépassait, pas même les jouets des enfants, comme c'était le cas chez Rémi et Mélodie. Toutefois, il se peut que notre visite soit à l'origine de ce ménage. En effet, il n'était pas rare qu'à notre arrivée, le sol de la maison soit encore humide et les chaises soient encore sur les tables. Enfin, aller chez Alexandre et Dominique nous a permis de constater le chaos dans lequel ils évoluent. Les multiples animaux, le désordre général donnaient une bonne représentation du peu de repères dont les enfants disposent dans le cadre de leur foyer familial. Être sur le terrain des familles présentait un autre avantage, celui de les rendre plus libres de leurs mouvements. Ainsi, lorsque les parents évoquaient un support écrit, ils pouvaient aller le chercher pour entamer un discours voire une analyse à ce sujet. C'est ce qu'ont fait la mamie de Marie, les mères de

Benjamin et Jérémy et de Naima. Dans d'autres cas, leurs réactions émotives pouvaient être plus nettes, ils pouvaient par exemple allumer une cigarette ou proposer quelque chose à boire pour éviter un sujet dérangeant ou, comme nous l'évoquions précédemment, il arrivait que les parents ne prennent pas le temps de s'asseoir, semblant manifester leurs réticences de cette manière...

Néanmoins, être sur le terrain présentait aussi des inconvénients pour le bon déroulement de l'entretien. Le fait que d'autres membres de la famille circulent dans la pièce pendant l'entrevue, une télévision dont le volume est trop élevé, les plus jeunes enfants non scolarisés qui viennent taquiner l'intervieweuse ou toucher le magnétophone...telles ont été quelques-unes des perturbations rencontrées.

Seules les familles de Jasmine, Julien et Tatiana n'ont pu nous recevoir chez elles et nous les avons alors rencontrées dans un local fourni par l'institution assurant le suivi de l'enfant. Dans le cas de Jasmine, cela s'explique parce que le père de la petite fille ne tenait pas à participer à la recherche, ni même à ce que nous nous rendions chez lui pour discuter avec la grand-mère qui, elle, ne voyait pas d'inconvénient à nous rencontrer. Dans le cas de Julien, il était préférable que cet entretien se passe hors de chez lui du fait de la présence d'un enfant qui, selon la mère, aurait pu bouleverser le bon déroulement de la rencontre. Et enfin, les parents de Tatiana logeant au moment de l'enquête chez la belle-sœur de monsieur, il leur était difficile de nous rencontrer à cet endroit.

En ce qui concerne la technique d'entretien, elle était la même que celle employée pour les enfants : l'entretien semi-directif. Certains thèmes semblables ont été abordés, d'autres ont été ajoutés et ont permis ainsi de toucher d'autres systèmes, tel que le mésosystème.



Tableau 5 : Grille d'entretien pour les parents

Systèmes et objectifs visés	Questions associées
<p><b>Microsystème :</b></p> <p><u>- analyser les réflexions des parents sur le savoir-lire, notamment par rapport aux versants identitaires et épistémiques du rapport à la lecture et à son apprentissage</u></p> <p><u>- analyser le rôle que les parents s'accordent et assurent dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant</u></p> <p><u>- décrire les activités de lecture des parents, des enfants, et les activités réunissant parent(s) et enfant</u></p> <p><u>- décrire la place du matériel écrit au sein du foyer familial</u></p> <p><u>- décrire les relations dyadiques parent(s)-enfant :</u> dans le cadre d'activités conjointes (devoirs, lecture partagée...)</p> <p>et leurs relations affectives de manière générale</p>	<p>- Apprendre à lire, qu'est-ce que cela évoque pour vous ?</p> <p>- Quand commence l'apprentissage de la lecture ?</p> <p>- Quel est le meilleur moyen d'apprendre à lire ?</p> <p>- Cet aspect n'a pas fait l'objet d'un questionnement direct puisque nous pensons que ce rôle peut se refléter dans les réflexions, les activités, le soutien instrumental et les relations avec l'enfant. Nous avons laissé les parents s'exprimer spontanément sur ces sujets ou nous les avons relancés lorsque nous en avons eu l'occasion.</p> <p>- Est-ce que vous lisez ? que lisez-vous ? à quelle fréquence ?</p> <p>- Est-ce que vous voyez votre enfant lire ?</p> <p>- Lisez-vous des histoires à votre enfant ?</p> <p>- Comment ça se passe dans ce cas ? comment vous vous y prenez ?</p> <p>- L'enfant a-t-il des livres ou autre ? d'où viennent-ils ?</p> <p>- Comment ça se passe au moment des devoirs ? est-ce que vous l'aidez ? et comment ?</p> <p>- Est-ce que vous proposez d'autres activités d'apprentissage ?</p> <p>- Qu'en pensez-vous de ses résultats scolaires ?</p> <p>- Quelles différences avec la fratrie ?</p> <p>- Cet aspect n'a pas fait l'objet d'un questionnement direct. Nous avons laissé les parents s'exprimer spontanément sur ces sujets ou nous les avons relancés lorsque nous en avons eu l'occasion</p>
<p><b>Mésosystème</b></p> <p><u>- décrire le rapport à l'école des familles (valeurs et rôle accordés à l'école)</u></p>	<p>- Cet aspect n'a pas fait l'objet d'un questionnement direct. Nous avons laissé les</p>

<p>- <u>décrire les relations entre les parents et les enseignants</u></p> <p>- <u>décrire les relations entre les conceptions de l'apprentissage de la lecture des parents et celles des enseignants des enfants</u></p>	<p>parents s'exprimer spontanément sur ces sujets ou nous les avons relancés lorsque nous en avons eu l'occasion</p> <p>- <i>Comment ça se passe avec les enseignants ? la direction de l'établissement ? est-ce que vous les rencontrez ?</i></p> <p>- <i>Que savez-vous du comportement de votre enfant envers l'enseignante et les autres enfants ?</i></p> <p>- <i>Quelle est la méthode de lecture utilisée par la maîtresse ? Qu'en pensez-vous ?</i></p>
---	---

Là aussi, des questions de précision et d'approfondissement ont alimenté la grille d'entretien initiale, même si les précisions demandées sur les comportements sont parfois délicates à obtenir dans la mesure où elles peuvent dévoiler une partie de la vie personnelle des parents.

Ainsi, les informations obtenues sont donc plus ou moins fortement personnalisées et, comme pour les entretiens avec les enfants, font plus ou moins référence à des sujets qui n'auraient pu être abordés de manière directe. Néanmoins, pour garder le maximum de vérité au discours du sujet, les entretiens ont laissé une large part à la spontanéité, à la digression ; le parent, en fonction de sa capacité à s'exprimer, a eu l'occasion de laisser son discours filer à sa guise. De temps à autre, des recentrages furent nécessaires pour les besoins de la recherche, mais les digressions restent ce qui permet de mieux saisir la dynamique du groupe familial. Il était aussi nécessaire d'être attentif aux contradictions et allers-retours, autant de signes montrant des prises de position qui demandent sans doute à évoluer. Les renoncements, les regrets, les questions formulées sont des points d'orgue sollicitant parfois des réponses.

## 2.5 Le déroulement des rencontres avec les sujets

### 2.5.1 Avec les enfants

Toutes les rencontres ont eu lieu dans un local de l'institution assurant le suivi des enfants. Le test de lecture et l'entretien n'ont pas été accueillis de la même manière par les enfants. En règle générale, le test de lecture n'a soulevé aucun refus. Tant les enfants en réussite que ceux ayant des difficultés ont accepté de s'investir dans les tâches proposées. Pour certains d'ailleurs, cette activité semblait représenter un refuge dans lequel ils ont pris plaisir à s'investir, contrairement à l'entretien qui les amenait à se renfermer, comme ce fût le cas pour Brandon, Naima, Rémi, Simon et Julien qui se montrés plus enthousiastes et spontanés durant le test que durant l'entretien. Il s'agit donc d'enfants ayant développé des habiletés en lecture. Dans le cas de Brandon et Naima, cette impression selon laquelle la lecture apparaît comme un refuge s'est affirmée, lorsqu'ils ont sorti un livre de leur sac durant l'entretien pour en lire un extrait ou quelques mots. Les trois autres ont réclamé des exercices.

La situation d'entretien n'a donc pas engendré les mêmes réactions selon les enfants. Sur l'ensemble de l'échantillon, Marie s'est révélée le plus à l'aise et le plus loquace, s'exprimant aisément aussi bien au sujet de sa scolarité que des difficultés relationnelles avec sa mère. D'ailleurs, elle a exprimé son enthousiasme dès le début de la rencontre. Alexandre, Naima, Rémi, Simon, Benjamin et Julien ont accepté de se prêter au jeu de l'entretien, en faisant cependant preuve d'une grande réserve. Il fut donc difficile de les faire parler. En ce qui concerne Julien, cette difficulté à s'exprimer a peut-être trouvé une partie d'explication dans le fait que son beau-père avait été hospitalisé la veille, ce qui avait bouleversé l'ensemble de la famille ; nous avons souhaité renouveler cet entretien, mais les indisponibilités du travailleur social ne l'ont pas permis. Mélodie et Jasmine ne semblaient pas comprendre les raisons de notre rencontre. Elles y ont participé tout en gardant une grande distance, comme si cela ne les concernait pas vraiment. Brandon et Dominique n'ont pas manifesté beaucoup d'enthousiasme, mais ils se sont montrés moins réservés que les précédents. Cependant, il a été difficile pour Brandon d'entrer dans l'entretien qui a commencé par une longue période d'évitement où, en tant qu'intervieweuse, nous avons

été mise à l'épreuve. Il a d'ailleurs été le seul enfant à poser une condition, celle de ne pas parler de sa mère, ce qui laisse penser qu'il nous avait associée aux différents intervenants gravitant autour de lui depuis la mise en place de la mesure éducative. Quant à Tatiana et Jérémy, sans arborer tout à fait le même comportement, ils semblent avoir eu une attitude semblable qui consistait à assurer une distance, tout en entrant dans le vif du sujet. En effet, Tatiana a multiplié les comportements d'évitement en gigotant sur sa chaise, en manipulant les différents objets qui se trouvaient dans le local, en s'exprimant sur un ton qui semblait peu naturel ou surjoué, en faisant preuve d'impatience. Jérémy a également manifesté des comportements d'évitement en soufflant à plusieurs reprises, en gigotant sur sa chaise et en nous disant, avant que l'entretien ne commence, qu'il faut qu'il retourne chez lui parce qu'il a des devoirs à faire. Malgré tout, ce sont ces deux mêmes enfants qui se sont exprimés spontanément sur les maltraitances subies de la part de leur père.

### 2.5.2 Avec les parents

Les rencontres avec les parents ont eu lieu soit chez eux, soit dans un local de l'institution. Il était préférable qu'elles aient lieu chez eux et, pour certains parents, il était nécessaire que nous nous déplaçons, puisqu'ils sont éloignés de Lille et ne possèdent pas de moyen de locomotion (ceux de Rémi, Simon, Benjamin et Jérémy).

De manière générale, les rencontres avec les familles ont été très chaleureuses et détendues. Hormis la mère d'Alexandre et Dominique, les parents ont répondu aux questions sans aucune gêne. Certains n'ont pas hésité à aborder spontanément leurs difficultés familiales et les souffrances vécues par les enfants (ceux de Marie, Brandon, Naima, Simon, Julien, Mélodie, Jasmine, Tatiana, Benjamin et Jérémy).

### **3. L'analyse des données**

#### **3.1 Les résultats au test de lecture**

Les résultats au test de lecture LMC-R de Khomsi (1999) nous ont permis d'évaluer les habiletés des enfants sur le plan de la vitesse de lecture, de l'identification des mots et de la compréhension. D'une part, l'étalonnage des épreuves permet de situer les performances des enfants par rapport à leur niveau scolaire. D'autre part, celles-ci peuvent être comparées au sein du groupe de 15 cas. Nous rejoignons ici le principe de l'étude de cas qui consiste à analyser les habiletés de l'enfant pour elles-mêmes, puis de les croiser au reste du groupe afin de les faire parler autrement.

#### **3.2 Les entretiens : analyse de contenu**

La masse d'informations suscitée par la collecte des données qualitatives comprenait un grand nombre de données plus ou moins utiles, présentées d'une façon plus ou moins ordonnée. Il a été nécessaire d'interroger cette masse d'informations pour la rendre intelligible. L'analyse de contenu nous a donc servie à exploiter et à réorganiser les informations recueillies à l'aide des entretiens directifs et semi-directifs, son but étant d'effectuer une « lecture seconde » du discours à étudier. En d'autres termes, on peut dire que sa visée était de comprendre les communications au-delà de leurs significations premières.

##### **3.2.1 L'analyse thématique**

L'analyse thématique « cherche à identifier de quoi parle un document par le repérage, le comptage et la comparaison des thèmes, des idées directrices et des termes pivots » (Van der Maren, 1996, p. 414). Elle consiste donc en une réorganisation

rationnelle, sous forme résumée, de ce qui est dit. Elle impose que soient repérés les thèmes considérés importants, puis qu'ils soient regroupés dans des catégories. L'élaboration des catégories est une étape importante. Ces dernières ont été constituées en fonction de notre modèle théorique de départ, puis adaptées aux données en procédant de façon ordonnée et rationnelle. Le résultat se veut objectif et le plus possible exhaustif. Cette analyse thématique a tout d'abord été guidée par les thèmes ciblés pour les entretiens et en fonction des différents systèmes de notre cadre de référence. Le croisement des études de cas a ensuite permis de l'adapter progressivement en fonction de l'analyse des entretiens, de façon à demeurer au plus près du contenu de ceux-ci. En d'autres termes, notre approche a privilégié la fidélité au matériel recueilli.

Notre analyse s'est effectuée en deux temps. Nous avons d'abord procédé à une analyse verticale de chaque cas qui a ainsi fourni un ensemble d'informations cohérent et explicatif au sein des discours des parents et des enfants. Puis l'étude de cas multiples permettant de découvrir des convergences entre plusieurs cas et des divergences tout aussi porteuses de sens (Karsenti et Demers, 2000), nous avons procédé à une analyse transversale. Cette dernière a permis d'examiner l'ensemble des récits, de juxtaposer et de mettre en relation les fragments dégagés par l'analyse. Nous avons pu ainsi mettre en évidence des unités répétitives à travers tous les récits, car en dépit de la grande diversité des caractéristiques des individus, nous avons pu retrouver des constantes, des noyaux de signification communs aux groupes spécifiques. À la suite de ce processus, les cas se sont estompés au profit de l'émergence de différentes dynamiques regroupant les éléments-clés de celles-ci dans une perspective unificatrice.

### 3.2.2 La méthode de travail

Les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits exhaustivement. Une fois nos catégories thématiques délimitées, nous avons procédé à une démarche de repérage des fragments significatifs ou unités de sens et de classement, ce qui a nécessité la constitution d'une liste rassemblant les catégories et leurs codes (annexe II). Le code peut être défini

comme une unité de sens, mais aussi comme un contenant, c'est-à-dire comme une sorte de tiroir au sein duquel on classe des matériaux. Certains de ces codes découlaient de l'examen théorique du problème, d'autres ont émergé d'une première analyse exploratoire de trois cas. Cette première analyse a permis de tester et d'ajuster la liste de codes. Cette dernière est donc constituée de codes déduits, mais aussi induits, le but étant d'atteindre l'exclusivité (le contenu à classer ne peut appartenir à plus d'un code) et l'exhaustivité (les codes établis permettent de classer l'ensemble du matériel recueilli).

Pour améliorer la validité de ce codage, l'emploi de théories diversifiées élaborées dans notre cadre théorique s'est révélé d'une grande nécessité pour déterminer les définitions reliées aux codes. Les éclairages ainsi obtenus, outre le fait qu'ils enrichissent l'interprétation, peuvent rendre cette dernière plus fiable. Sans cela, le codage fait intervenir un jugement personnel. Coder des unités de sens risque de renvoyer au jugement des codeurs qui effectuent alors les attributions de code selon leur propre compréhension d'un segment de texte particulier et leur propre compréhension du code choisi. Une telle analyse ne permettrait aucune résistance des matériaux et ne conduirait qu'à retrouver la confirmation naturelle des hypothèses posées par le chercheur.

La validité et la fidélité du codage nécessitent également un contre-codage. Ce dernier s'est déroulé en trois temps. Le premier temps a consisté à refaire ce codage nous-même pour quatre cas. Le deuxième temps, à demander la collaboration d'un autre codeur possédant préalablement la question de recherche, le cadre conceptuel, la liste de codes et le matériel avec les unités de sens choisies. La confrontation des deux codages permet une discussion et une argumentation entre les codeurs qui défendent chacun leur position. À l'issue de ce contre-codage, un nouvel ajustement de la liste de codes a été effectué de même que la délimitation des critères d'attribution de ces derniers. Comme l'explique Van der Maren (1996), « [...] il est plus riche de procéder à cet ajustement final par un échange entre les codeurs, afin de comprendre les écarts entre les connotations et les dénnotations subjectives et d'explicitier au mieux les définitions et les listes d'exemples correspondant à chaque entrée du code » (p. 442). En effet, les arguments du codeur l'obligent à expliquer sa vision, assurant ainsi une meilleure assimilation de tout le processus intellectuel requis par le codage. Cet exercice favorise donc une compréhension plus fine de la définition des

codes par chacun des codeurs ainsi qu'une intégration plus adéquate des critères sur lesquels doit se fonder leur jugement.

Après cette phase de concertation et d'ajustement, un troisième codage a été effectué dans le but de calculer un accord inter-juges. Ce dernier a atteint un indice de fidélité de 72 % sur le tiers de l'ensemble des données.

### 3.2.3 L'utilisation du logiciel Atlas.ti comme organisateur des données

Devant la masse de matériel récolté, il s'est avéré nécessaire d'avoir recours à un outil capable de nous assister dans le traitement de données. S'il avait été exécuté par technique manuelle, ce dernier aurait pu en effet se révéler beaucoup plus long et moins précis, et ceci, d'autant plus que nous devons composer avec plusieurs niveaux de données :

- des niveaux distincts du fait des différentes sources de données : enfant, parent ou travailleur social;
- des niveaux distincts du fait des différents systèmes du modèle théorique : ontosystème, microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème;
- des niveaux distincts du fait des deux thèmes articulés dans la recherche : apprentissage de la lecture et maltraitance familiale.

Atlas.ti s'est révélé un outil efficace. Ce logiciel est essentiellement destiné à de la recherche exploratoire. Il a été créé, comme le précise le manuel d'utilisation, sur la base de la théorie enracinée (méthode inductive générant des hypothèses à partir des données). Il ne convient donc pas aux recherches centrées sur la vérification d'hypothèses. L'essentiel du temps consacré à l'analyse de données qualitatives consiste à lire, à relire, à comparer, à interpréter et à réfléchir à leur sujet. Il sert donc « d'établi » virtuel dans lequel les données qualitatives pertinentes, les notes « brutes » et les informations liées à l'analyse en cours sont accessibles à partir de la même interface. Chaque « établi » est livré avec un jeu d'« outils » pour faciliter l'analyse. L'interface du logiciel se présente donc de la manière suivante :



The screenshot displays the Atlas.ti software interface with the following components:

- Verbatim:** The main text area on the left contains an interview transcript. The interviewer asks about the learning process, and Grand-Mère de Marie explains that children learn through short phrases and stories. The interviewer then asks when this began, and she replies that it started at the beginning of school.
- Liste de codes:** A floating window in the center shows a list of codes such as "En10Poubelle [300]", "En11DroiteCompre60 [0-0]", and "En11DroiteCompre25 [0-0]".
- Mémos:** A floating window on the right contains a memo titled "Allerte de Marie (1/Co) - Super". The memo discusses the difficulty of the grand-mère's situation and the challenge of Marie's transition to school.
- Navigation:** At the bottom, there are navigation buttons for "501", "All", and "Alphabétique".

Labels with arrows point to these elements:

- verbatim** points to the interview text.
- liste de codes** points to the code list window.
- codes attribués** points to the code list window.
- mémos** points to the memo window.

Sur la même interface, on trouve, dans la colonne de gauche, le verbatim ; dans celle de droite, les codes attribués ; dans une première fenêtre flottante, la liste de codes ; dans une seconde fenêtre flottante, un mémo qui permet de saisir tout commentaire, toute hypothèse ou intuition émergeant durant le codage. Ces mémos peuvent être associés à un code, à une unité de sens ou au document complet. Ils permettent donc une consultation rapide et systématique des notes accumulées jour après jour.

Le logiciel Atlas.ti n'est donc pas une boîte noire dans laquelle on entrerait des données et qui nous fournirait à la sortie une analyse produite de manière automatisée, mais il offre tout au plus une infrastructure pour l'affichage, le rapprochement, la comparaison et la classification de données. Il est donc tout à la fois les ciseaux, la colle, le bloc-notes, le classeur à petites fiches, les boîtes de rangement et la mémoire du chercheur.

Fondamentalement, les tâches d'analyse gardent donc les mêmes caractéristiques que lorsqu'elles sont manuelles. L'organisation des données s'effectue toujours selon une logique de segmentation et de déconstruction. La même imprégnation du chercheur par rapport à ses données continue, le même regard attentif à propos des thèmes qui se dégagent des propos perdure. Le logiciel facilite toutefois l'opération d'organisation et de traitement des données. En effet, ces dernières peuvent être manipulées plus aisément, puisque chaque code correspond à un « tiroir virtuel » dans lequel sont rangées les unités de sens reliées, qu'il suffit d'ouvrir au besoin, voire même d'associer à d'autres tiroirs par une opération de fusion des codes, pour obtenir un résultat global.

Le logiciel offre également l'avantage d'atteindre une grande précision dans la liste de codes. En effet, cette dernière peut prendre la forme d'une arborescence allant du global au spécifique. Certains codes sont plus englobants que leurs subordonnés. Un pareil arrangement facilite le travail de structuration des catégories et leur définition émergente, car la classification du global au spécifique permet au chercheur de dégager les éléments communs et généraux du phénomène décrit et d'apporter les nuances nécessaires à sa compréhension par la spécification de ses particularités. On peut donc résumer de grandes quantités d'informations sans pour autant en sacrifier des détails.

Le logiciel offre enfin l'avantage de faciliter les « va et vient » entre la décontextualisation et la recontextualisation des données. En effet, comme Tesch (1992) l'explique, le processus d'analyse des données qualitatives comprend deux moments : le premier est celui de l'organisation des données - qui implique, selon Tesch, une « segmentation » et entraîne une « décontextualisation » - et le second, leur interprétation - baptisée aussi « catégorisation » et qui mène à la « recontextualisation ». C'est à cette étape de la recontextualisation que le logiciel permet de garder un lien constant avec l'original du discours des sujets. Il garde trace de l'entrevue originale dont il a numéroté chaque ligne du matériel et resitue l'extrait codifié dans son contexte d'origine.

## CHAPITRE III

### PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Nous avons précisé, dans le deuxième chapitre, que la méthode d'analyse doit progressivement nous amener à distinguer les facteurs individuels, familiaux et environnementaux favorisant ou entravant l'accès au savoir-lire des enfants ayant subi des maltraitances familiales. Nous allons maintenant présenter l'analyse et l'interprétation des résultats de notre recherche. Ce chapitre aborde, dans un premier temps, l'analyse des savoir-faire en lecture des enfants qui a été effectuée à la suite de la passation de l'épreuve de lecture LMC-R de Khomsi (1999). Cette démarche préliminaire permet de distinguer les disparités entre les enfants de notre échantillon et d'opérer une classification en quatre groupes de niveau. Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats de l'analyse transversale du discours des sujets de manière à mettre en relief les éléments communs et les différences au sein des groupes constitués. Enfin, dans un troisième temps, nous dégageons les caractéristiques spécifiques et porteuses de réflexion de chaque groupe que nous discutons à la lumière du cadre théorique et du modèle théorique de référence.

#### I. LES RÉSULTATS AU TEST DE LECTURE LMC-R DE KHOMSI (1999)

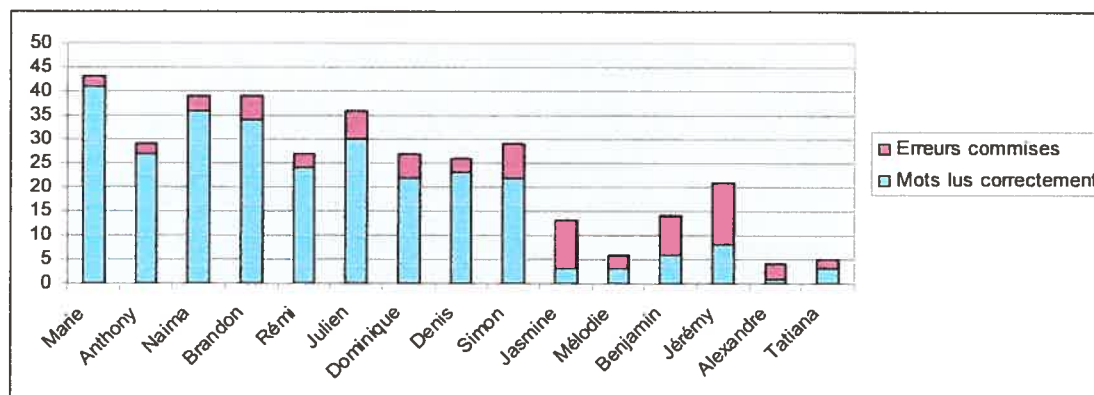
Dans cette partie, nous allons analyser les savoir-faire en lecture de notre échantillon. À partir des informations recueillies auprès des travailleurs sociaux, nous savons que deux enfants - Marie et Anthony - ne rencontrent pas de difficultés scolaires. Ces deux enfants sont les seuls de notre échantillon à avoir fait ou à être sur le point de faire un passage direct du CP au CE1 sans redoublement et avec des résultats scolaires satisfaisants. Hormis Benjamin que nous avons rencontré à l'issue de son premier CP, les autres enfants de notre échantillon ont été rencontrés soit à la fin de leur second CP

(Dominique, Denis, Brandon, Naima, Simon, Mélodie, Jasmine et Jérémy), soit au début de leur entrée en CE1 après un redoublement de leur CP (Rémi, Julien et Tatiana). Parmi ces enfants redoublants, les résultats scolaires de certains ont progressé (Brandon, Naima), d'autres éprouvent toujours des difficultés (Dominique, Denis, Simon, Rémi, Julien), d'autres enfin, se distinguent par des difficultés sévères et n'auraient vu aucune évolution de leurs résultats scolaires entre le premier et le second CP (Mélodie, Jasmine, Jérémy, Benjamin, Tatiana, Alexandre).

Voyons maintenant si ces observations rejoignent les résultats que nous avons obtenus à la suite de la passation de l'épreuve de lecture.

### 1. Les résultats à l'épreuve de vitesse de lecture

Figure 2 : Résultats à l'épreuve de Lecture en Une Minute



Marie surpasse ses condisciples au niveau de la vitesse de lecture. Ses processus de lecture présentent un très bon niveau d'automatisation, d'autant plus que le nombre d'erreurs commises est faible. Elle est suivie de Naima et de Brandon qui obtiennent également de bons résultats. Brandon fait cependant davantage d'erreurs que les deux autres.

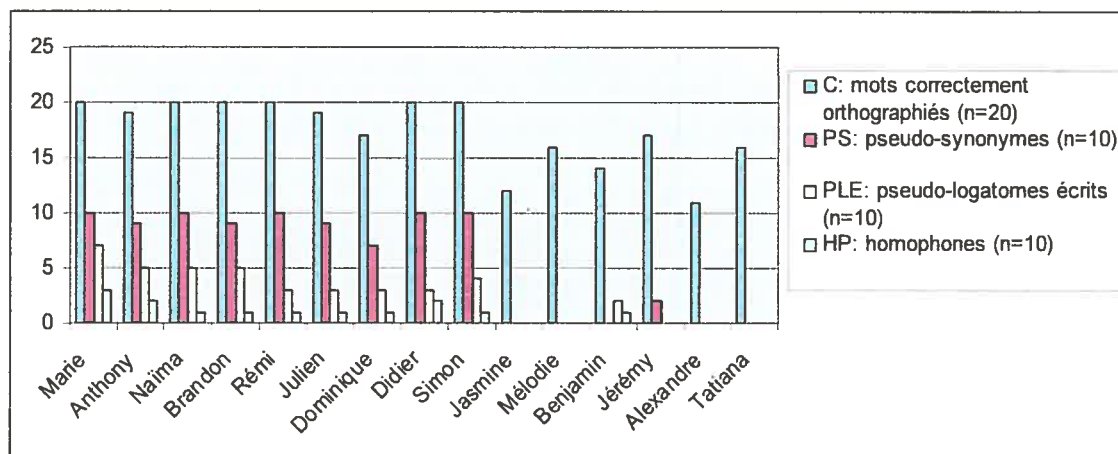
Anthony, Rémi, Julien, Dominique, Denis et Simon présentent un score moyennement élevé. Certains d'entre eux effectuent davantage d'erreurs d'oralisation, notamment Julien et Simon.

Jasmine, Mélodie, Benjamin, Jérémy, Alexandre et Tatiana accusent des difficultés manifestes. Le nombre d'erreurs commises traduit des lacunes tant au niveau du processus de conversion graphophonétique qu'au niveau du bagage lexical.

L'examen des résultats à l'épreuve suivante permet, pour certains, de préciser les caractéristiques des erreurs commises à partir de l'analyse des stratégies d'identification privilégiées par les enfants.

## 2. Les résultats à l'épreuve d'identification de mots

Figure 3 : Résultats à l'épreuve d'identification de mots



L'analyse des stratégies d'identification de mots utilisées par les enfants montre que les neuf premiers utilisent plusieurs types de stratégies qui sont globalement bien développées. Les enfants se servent du contexte imagé de façon efficace et ils détectent les perturbations graphiques présentes dans les PLE ; les quatre premiers enfants obtiennent cependant de meilleurs scores à ce troisième niveau. Les scores liés aux écarts

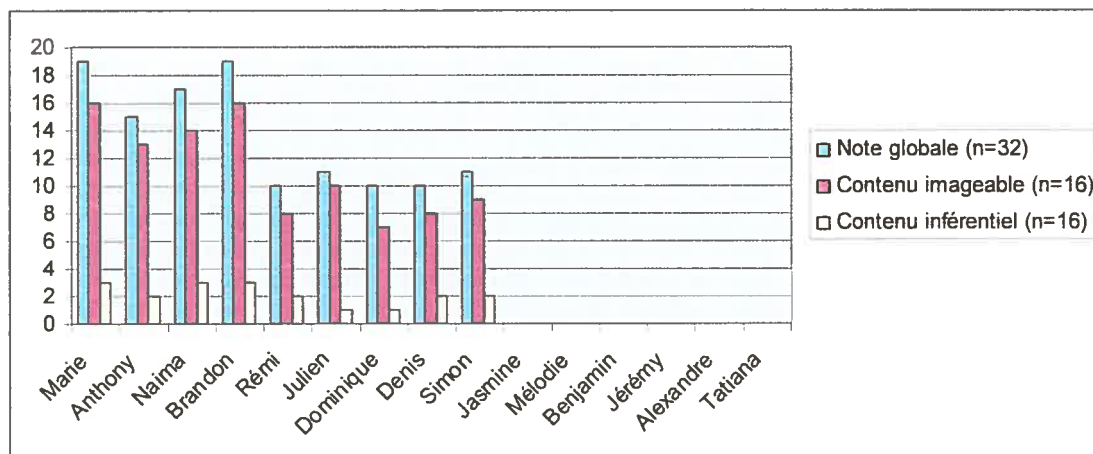
orthographiques des HP sont très faibles et ce, particulièrement pour Naima et Brandon ; les enfants reconnaissent les erreurs des mots qu'ils rencontrent de manière courante, soit : quatre, cadeau et, dans le cas du score le plus élevé, chaise.

Les six derniers enfants confirment leurs difficultés au niveau de la lecture de mots. Leurs scores relatifs aux mots C montrent qu'ils sont capables de se référer au contexte imagé, cependant, pour certains d'entre eux, le contexte imagé semble être le seul indice sur lequel ils s'appuient et dans ce cas, ils ne pratiquent pas une activité de lecture, mais se contentent d'énoncer le mot relatif à l'image. Ces enfants présentent des lacunes se situant au niveau de la prise d'indices graphiques qui est insuffisante. C'est particulièrement le cas de Jasmine, Mélodie, et Alexandre. On le remarque notamment lorsqu'ils n'énoncent pas le bon mot s'il y a possibilité de plusieurs réponses pour la même image, par exemple : automobile /voiture ; grenouille / crapaud ; fusée / avion. Dans ce cas, on remarque que le score des enfants est également limité par un manque de vocabulaire : par exemple pour Mélodie, elle ne connaît pas le mot « robinet ».

Benjamin, Jérémy et Tatiana font davantage le lien entre le mot écrit et le contexte imagé. Benjamin est capable de repérer un nombre limité de PLE, mais ses justificatifs montrent qu'il ne s'arrête qu'à la première lettre (par exemple : nouton et mouton). Jérémy, quant à lui, s'arrête également à une première portion du mot, mais son indice de lecture est la syllabe. Cependant, la lecture de ces syllabes est laborieuse et ne lui permet pas de tenter de lire le mot dans sa globalité. Pour ces deux enfants, les quelques mots reconnus semblent découler davantage du devinement. Tatiana a recours à la même stratégie, elle ne repère que les premières lettres des mots, mais se montre incapable de lire le mot en entier quand nous lui demandons.

### 3. Les résultats à l'épreuve de compréhension

Figure 4 : Résultats à l'épreuve de compréhension



L'épreuve de compréhension laisse apparaître une nouvelle répartition des résultats. Marie, Anthony, Naima et Brandon présentent un score global de compréhension relativement satisfaisant. Si Rémi, Julien, Dominique, Denis et Simon ont montré de bons processus de décodage dans l'épreuve précédente, ils rencontrent davantage de difficultés au niveau du processus de compréhension, tant au niveau du contenu imagé que du contenu inférentiel. Il conviendra alors de s'interroger sur les raisons susceptibles d'expliquer le fait que ces enfants aient ce profil de faible compreneur.

Compte-tenu de leur faible savoir-faire dans l'identification des mots, les six derniers n'ont pu effectuer cette épreuve. Leurs scores sont donc nuls. Sur la base des deux épreuves précédentes pointant l'existence de lacunes au niveau de l'automatisation des processus d'identification de mots, les difficultés de compréhension trouvent leur source en amont.

#### 4. Synthèse des résultats au test de lecture

L'analyse des résultats au test de lecture montre une cohérence avec les informations fournies par le travailleur social puisqu'elle nous amène à observer la même répartition entre les résultats scolaires des enfants et les savoir-faire observés en lecture.

Ceci nous amène à distinguer deux groupes au sein de notre échantillon: les enfants accédant au savoir-lire et les enfants rencontrant des difficultés dans le savoir-lire. Nous distinguerons les premiers en les nommant groupe « en réussite » (R). Cependant, étant donné que parmi les enfants de ce groupe, certains ont doublé leur premier CP contrairement aux autres qui sont donc plus jeunes au moment de la passation du test, il est nécessaire de nuancer cette dénomination. Le signe + désignera donc le groupe d'enfants n'ayant pas doublé leur CP (R+), et le signe – désignera ceux qui l'ont doublé (R-).

Au sein du groupe des enfants « en difficulté » (D), il convient également d'effectuer une nuance puisque certains ont montré des savoir-faire en lecture, quand d'autres ont révélé des lacunes sévères. Les premiers seront donc désignés par le signe + (D+), et les autres par le signe – (D-).

Tableau 6 : Répartition de l'échantillon selon le niveau de savoir-faire en lecture

<b>1<sup>er</sup> groupe :</b> Enfants en difficultés – (D-)	- Jasmine - Mélodie - Benjamin - Jérémy - Alexandre - Tatiana
<b>2<sup>ème</sup> groupe :</b> Enfants en difficultés + (D+)	- Rémi - Julien - Dominique - Denis - Simon
<b>3<sup>ème</sup> groupe :</b> Enfants en réussite – (R-)	- Naima - Brandon
<b>4<sup>ème</sup> groupe :</b> Enfants en réussite + (R+)	- Marie - Anthony



## II. L'ANALYSE TRANSVERSALE DES ÉTUDES DE CAS

Comme nous l'avons précisé précédemment, nous avons procédé à deux types d'analyse, une analyse verticale permettant de saisir la dynamique et les singularités de chaque cas, et une analyse transversale amenant à effectuer des comparaisons qui font émerger les différences et les similitudes entre les cas. Nous présenterons cette seconde analyse dans cette partie, mais le lecteur pourra trouver la première analyse dans l'Annexe I de la thèse (Tome 2).

Présentée à la suite d'un portrait des savoir-faire en lecture des enfants, l'analyse transversale comporte quatre volets correspondant chacun aux groupes que nous avons distingués: D-, D+, R-, R+.

L'analyse transversale de chaque groupe suit le même cheminement, elle passe par la présentation :

- du contexte familial et scolaire de l'enfant;
- des données ontosystémiques à travers, tout d'abord, les deux volets du rapport à la lecture de l'enfant, c'est-à-dire : le volet épistémique (*comment lire ?*) qui amène à aborder la manière dont l'enfant conceptualise l'activité de lecture, perçoit ses savoir-faire et délimite le rôle de l'adulte dans l'activité de lecture; puis le volet identitaire (*à quoi sert d'apprendre à lire ?*) qui est suivi de la manière dont les activités de lecture se coordonnent au quotidien de l'enfant (*où lis-tu ?*);
- des données microsystémiques à travers, tout d'abord, les deux volets du rapport à la lecture des parents. Nous avons dans ce cas commencé par le volet identitaire pour entrer dans le sens que le parent accorde à l'apprentissage de la lecture (*l'apprentissage de la lecture, qu'est-ce que ça évoque pour vous ?*), puis nous avons abordé le volet épistémique sous deux angles : l'initiation à la lecture (*quand commence l'apprentissage de la lecture ?*) et la conception de l'apprentissage (*comment apprendre à lire ?*). Suit ensuite ce qui relève des activités de lecture au sein du foyer, celles des parents (*est-ce que vous lisez ? que lisez-vous ?*), celles des enfants (*est-ce que vous voyez votre enfant lire ?*), celles réunissant parent et enfant (*lisez-vous des histoires à votre enfant ?*) et enfin, le matériel écrit présent au sein du foyer (*votre enfant a-t-il des livres ou autres ?*). Les relations

parent-enfant sont étudiées dans un dernier temps, il s'agit des relations dans le cadre de la période des devoirs (*comment cela se passe au moment des devoirs ?*) qui nous amènent à analyser la perception que le parent a des compétences de son enfant et de l'ensemble de la fratrie (*que pensez-vous de ses résultats scolaires ? de ceux de ses frères et sœurs ?*). Il s'agit aussi et enfin des relations affectives parent-enfant spontanément évoquées par le parent:

- des données mésosystémiques qui concernent les relations entre les parents et les enseignants (*comment ça se passe avec les enseignants ?*), les relations entre les conceptions de l'apprentissage de la lecture de chacun (*Quelle est la méthode de lecture utilisée par la maîtresse ? Qu'en pensez-vous ?*), et qui abordent le rapport à l'école des parents (valeur et rôle).

## **1. Les enfants du groupe en difficultés - (D-)**

Les enfants de ce groupe se distinguent par des savoir-faire très limités, voire nuls, en lecture alors qu'ils ont une (Benjamin) à deux années d'apprentissage de la lecture (Jasmine, Mélodie, Jérémy, Alexandre et Tatiana). Il s'avère que ces difficultés touchent l'ensemble des apprentissages scolaires.

### **1.1 Contexte familial et scolaire des enfants**

#### **1.1.1 Jérémy et Benjamin**

Jérémy est âgé de huit ans, et Benjamin est âgé de sept ans. Ils ont un petit frère, Steven, de cinq ans. La famille, qui vit dans une situation de pauvreté extrême, est suivie pour négligence physique sévère à l'égard des enfants. Le père est particulièrement visé du fait de ses problèmes d'alcoolémie, mais aussi parce qu'il est l'auteur de violence

conjugale, ainsi que d'abus psychologiques et de négligence affective à l'égard de ses enfants. Il quitte en effet le foyer très tôt le matin et ne revient que le soir, dans un état d'ébriété avancé. La mère, quant à elle, est perçue par le travailleur social comme faisant de son mieux pour l'éducation de ses enfants, malgré des problèmes de santé récurrents et les difficultés rencontrées avec son mari. Sa relation avec Jérémy et Steven est bonne, ce n'est qu'avec Benjamin qu'elle pose plus de difficultés. Sur le plan scolaire, Jérémy et son frère Benjamin, scolarisés tous deux en 1re année de primaire, éprouvent de graves difficultés. Jérémy passe en CE1 après avoir doublé son CP, et Benjamin double le sien. Ils se distinguent tous les deux par des troubles du comportement au sein de l'école.

### 1.1.2 Mélodie

Mélodie est âgée de huit ans et issue d'une fratrie de quatre enfants : un frère, Henri, neuf ans ; une demi-sœur, Valentine, quatre ans; et un demi-frère, Vincent, deux ans, issus du second mariage de la mère. La famille est suivie par les services sociaux depuis le divorce du couple parental qui a entraîné de la violence conjugale. Henri et Mélodie font également l'objet d'abus psychologiques, car ils sont devenus l'enjeu du conflit et leurs parents les amènent à devoir faire alliance avec l'un d'eux. Mélodie obtient toujours des résultats scolaires très faibles malgré le redoublement de son CP et une attitude en classe irréprochable. La situation s'inverse pour son frère qui obtient, quant à lui, des résultats scolaires moyens en CE2 (il n'a jamais doublé), mais fait toujours preuve de comportements problématiques qui amènent le travailleur social à envisager un placement en internat pour l'année suivante afin de l'éloigner du conflit parental.

### 1.1.3 Jasmine

Jasmine est âgée de huit ans, elle est la benjamine d'un demi-frère et d'une demi-sœur de treize et douze ans avec lesquels elle n'a vécu que les premiers mois de sa vie. La petite fille vit, depuis l'âge de huit mois, avec son père, chez ses grands-parents paternels.

Ce placement en famille « digne de confiance » fait suite à la situation dans laquelle vivaient son père et sa mère. Le père de Jasmine était toxicomane et se montrait violent à l'égard de la mère. Cette dernière était elle-même instable et ne répondait pas aux différents besoins de Jasmine. La petite fille faisait alors l'objet de négligences affectives et physiques graves. Elle fait maintenant l'objet d'une démission parentale à la fois par le père et par la mère. Tout en vivant au sein du même foyer familial qu'elle, le père néglige son rôle et se conduit plutôt comme un grand frère selon l'avis de la travailleuse sociale et de la grand-mère de Jasmine. Quant à la mère, elle a récemment demandé à être déchue de ses droits parentaux, elle déclare n'être « plus capable de mettre des mots sur ce qu'elle ressent pour Jasmine » (des propos rapportés par le travailleur social). En l'espace de huit ans, elle n'a rencontré Jasmine que huit fois. Sur le plan scolaire, Jasmine rencontre de sévères difficultés malgré le redoublement de son CP, par contre, elle ne pose pas de problèmes comportementaux selon les enseignants.

#### 1.1.4 Tatiana

Tatiana est âgée de huit ans, elle a deux demi-sœurs de douze et dix ans, et un demi-frère de onze ans. L'aînée n'a pas été reconnue par son père qui a quitté sa mère peu après la naissance. Il n'a donné aucun signe de vie depuis. Les cadets sont les enfants de l'actuel beau-père de Tatiana. Le couple s'était séparé un an après la naissance du second. C'est à ce moment que la mère de Tatiana a rencontré le père de Tatiana qui est à l'origine d'abus physiques sur la mère et les enfants. Il a été incarcéré après avoir assassiné sa propre mère, et poignardé la mère de Tatiana alors qu'elle était enceinte de cette dernière. Tous les enfants ont été placés en foyer institutionnel pendant deux ans, puis chez une assistante maternelle. Tatiana est née peu après cet événement, sa mère se trouvait alors en maison maternelle, car elle n'était pas jugée capable de prendre en charge sa fille. La mère a renoué une relation avec le père des enfants placés. Elle tente de récupérer la garde de ces derniers malgré la situation économique problématique du couple (au moment de la rencontre, ils n'ont pas de logement fixe) et le fait que les enfants désirent maintenir leur placement. La scolarité de Tatiana a toujours été chaotique. Son année de grande section, notamment, a été interrompue durant un mois aux alentours du mois de mars, car ses parents ont

déménagé et ne l'ont pas réinscrite dans sa nouvelle école de quartier. De plus, c'est à la même époque qu'elle a rencontré pour la première fois son père biologique en prison. Depuis, elle lui rend visite une fois tous les deux mois. À la fin de son année de grande section maternelle, Tatiana n'est pas entrée directement en CP, elle est d'abord passée par une CLAD<sup>33</sup>. La première année de CP a révélé tout autant de difficultés. Malgré tout, les enseignants la décrivent comme une petite fille sociable et volontaire.

#### 1.1.5 Alexandre

Alexandre est âgé de neuf ans. Il est issu d'une fratrie de huit enfants : Caroline, dix ans ; Dominique<sup>34</sup>, huit ans ; Cédric, cinq ans ; Jordan, quatre ans ; Tatiana, trois ans ; Yohann, deux ans et Lynda, un an. Au moment de la rencontre avec la mère, elle était enceinte d'un neuvième enfant. La famille est suivie en AEMO<sup>35</sup> depuis quatre ans, suite aux ecchymoses signalées sur le corps d'Alexandre par son enseignante. À cette époque, les parents hébergeaient le frère du père d'Alexandre. Cette personne était alcoolique et se montrait violente dans ses moments d'ivresse. Son agressivité était essentiellement dirigée vers Alexandre. À la suite de l'enquête des services sociaux, la personne en question a quitté le foyer. La famille s'est fait de nouveau connaître des services sociaux deux ans plus tard. L'assistante sociale a demandé une prise en charge de la famille du fait de l'absentéisme scolaire, des troubles du comportement des enfants au sein de l'école, mais aussi de la négligence physique sévère. Il apparaît que les enfants subissent également de la négligence affective. Sur le plan scolaire, Alexandre est toujours en difficultés sévères après deux CP. De plus, tout comme l'ensemble des enfants de la fratrie, il se distingue à l'école par une hyperactivité et de l'agressivité envers les autres. L'école a multiplié les renvois des enfants sans que cela ait eu beaucoup d'effets.

---

<sup>33</sup> Classe d'adaptation scolaire

<sup>34</sup> Dominique fait également partie de notre échantillon, en revanche, il se trouve dans le groupe D+.

<sup>35</sup> Action éducative en milieu ouvert

## 1.2 Les éléments de l'ontosystème

### 1.2.1 Une posture passive dans l'activité de lecture

L'analyse du volet épistémique du rapport à la lecture des enfants montre que leurs points d'appui dans l'activité de lecture ne sont que des indices partiels. Ainsi, l'acte de lire consiste :

- à avoir recours à la reconnaissance visuelle immédiate de mots déjà rencontrés et mémorisés dans leur globalité : « les mots que j'ai déjà appris » (Benjamin); « en fait les mots que tu m'as donnés, je les connaissais » (Tatiana); « [...] j'arrive pas à retenir les mots » (Jasmine); « nan, j'aime bien un petit peu les grands mots mais...et les petits je sais bien [...] » (Mélodie); « ouais mais c'est parce que je les sais » (Alexandre).
- à se centrer sur les lettres dans le cas des deux frères, Benjamin et Jérémy. Toutefois, leur approche demeure différente. Benjamin a recours à la reconnaissance visuelle immédiate des mots, mais s'intéresse aussi aux lettres qu'il *compte* (« je regarde les lettres »), ou réunit en paires (« je prends deux lettres ») afin de *décomposer le mot*. Alors que Jérémy, tout en se centrant sur les lettres, a recours à la technique du devinement consistant à ne prendre en compte qu'un nombre d'indices partiel : « je regarde la première lettre ».
- une technique basée sur l'association mots/image à partir du cahier constitué par l'enseignante pour Mélodie (« je regarde dans mon cahier et je le dis ») et Jasmine (« [...] j'ai vu ce que c'était une maison après parce qu'elle m'a dit le mot dans mon cahier, je l'avais pris, il y avait maison et j'ai entendu, j'ai vu qu'est ce que c'était »).

De manière générale, ces conceptions correspondent à ce que nous avons pu observer lors de la passation des épreuves de lecture. Seuls les discours de Tatiana et Jérémy se démarquent quelque peu de ce que nous avons observé. Tout d'abord, Tatiana a certes rebondi sur les mots qu'elle connaissait dans la première épreuve de vitesse de lecture, mais elle s'est également centrée sur des indices phoniques dans la seconde épreuve, lorsqu'il s'agissait de vérifier si le mot correspondait à l'image. Étant donné qu'elle ne prenait en compte que la première lettre du mot, ses résultats à cette épreuve sont très faibles, mais ils laissent tout de même apparaître une sensibilité à l'analyse graphophonétique. Quant à Jérémy, nous avons observé qu'il ne s'appuyait pas sur la

première lettre, mais tentait plutôt de lire la première syllabe du mot. Il est possible que cette incohérence s'explique par un manque de clarté cognitive dans la dénomination des éléments de l'écrit.

### 1.2.2 Un sentiment d'impuissance face à l'activité de lecture

#### *Pour la majorité des enfants...*

La majorité des enfants de ce groupe reconnaissent leurs difficultés et les expriment durant l'entretien: « j'ai des difficultés [...] moi je lis pas bien [...] » (Benjamin); « [...] mais moi je sais pas lire » (Mélodie); « c'est des difficultés partout » (Alexandre); « parce que...en lecture, j'ai des problèmes » (Tatiana). Les enfants n'expliquent leurs difficultés que par des facteurs internes qu'ils ne peuvent contrôler seuls, ils ne se sentent pas capables de réussir à lire par eux-mêmes : « bah je peux pas y arriver [...] » (Jérémy); « parce que je sais pas lire » (Benjamin); « bah non, je peux pas [...] » (Mélodie); « parce que j'arrive pas à lire » (Jasmine); « j'y arriverai pas » (Tatiana); « ouais, mais c'est parce que c'est pas de ma faute, j'y arrive pas » (Alexandre).

Ils expriment alors un sentiment d'impuissance. D'ailleurs, quatre d'entre eux l'accentuent, notamment par des adverbess de circonstance: « je sais lire que e, la...je sais lire que ça » (Jasmine); « [...] me forcer mais...j'y arriverai pas toujours [...] j'y arrive pas, c'est comme ça...[...] j'ai jamais réussi...une fois j'ai vraiment cru que j'allais réussir, mais j'ai pas réussi » (Tatiana); « [...] j'y arrive pas, c'est trop dur pour moi » (Mélodie); « j'y arrive pas du tout » (Alexandre). Benjamin exprime également une impuissance qui prend une dimension fataliste en déclarant que son frère Jérémy va réussir les épreuves de lecture que nous avons proposées, contrairement à lui : « nan, moi je lis pas bien, Jérémy il va tout réussir aux exercices ». Il semble alors se plier à cette évidence.

#### *...à l'exception de Jérémy*

Si Jérémy exprime son impuissance dans certaines situations de lecture, il ne s'exprime pas de manière aussi explicite que les autres enfants sur ses difficultés. Il a plutôt recours à une comparaison avec les compétences de son frère, ce qui semble lui permettre d'éviter de s'exprimer sur les siennes : « ouais et Benjamin lui, il va redoubler son CP ».

Est-ce qu'il répète un discours déjà entendu au sein du foyer familial ? Il semble que cette opinion soit communément admise au sein du foyer puisque Benjamin effectue également cette comparaison qui le dévalorise.

### 1.2.3 Un étayage nécessaire

Tous les enfants de ce groupe ont pour point commun de considérer qu'un étayage leur est nécessaire lors de l'activité de lecture. Étant donné qu'ils n'exercent aucun contrôle sur leurs compétences, cette assistance est nécessaire pour remédier à leur impuissance : « et euh... si je le fais tout seul, j'y arrive pas »; « je préfère qu'on me lise des choses, et après je les répète (Tatiana); « avec maman, parce que tout seul j'y arrive pas » (Alexandre).

Cet étayage peut être l'enseignante : « ouais quelquefois elle vient, mais c'est elle qui le fait parce que moi j'y arrive pas, c'est trop dur pour moi » (Mélodie); « oui parce que c'est la maîtresse qui m'aide » (Tatiana); « [...] alors, je demande à la maîtresse pour qu'elle dise » (Benjamin); « [...] elle me dit regarde c'est quoi, je dis, je sais pas, elle dit, ça commence par un ma, un ma, je réfléchis, j'ai vu que c'était une maison après parce qu'elle m'a dit le mot dans mon cahier [...] » (Jasmine). Cet étayage peut aussi être le parent : « nan, c'est ma mère qui lit » (Jérémy); « je dis après elle » (Benjamin); « [...] après si maman elle vient pas, après c'est trop dur » (Mélodie); « [...] ma mère pour les devoirs... et euh... » (Tatiana); « bah elle dit, c'est le mot là, et après je redis » (Jasmine); « elle lit et après c'est moi qui répète » (Alexandre). Cet étayage peut enfin être assuré par un objet. En effet, Mélodie et Jasmine possèdent un cahier d'école dans lequel les mots sont associés à des images. Mélodie prendra soin d'apporter ce cahier lors de notre rencontre.

### 1.2.4 Des bénéfices du savoir-lire éloignés de la réalité de l'enfant

L'analyse du volet identitaire du rapport à la lecture des enfants montre leur distance avec la lecture. Peu d'entre eux lui reconnaissent des bénéfices immédiats et personnels. Ainsi, ils laissent essentiellement apparaître des liaisons symboliques entre :

- lire et grandir (Benjamin et Alexandre) ;



- lire et s'intégrer socialement en *ayant* du travail : *un boulot* (Jérémy), ou *un beau métier* pour gagner de l'argent : « si on travaille pas, on aura pas de sous » (Mélodie). Toutefois, dans ces derniers cas, le discours ne fait pas d'associations avec la fonction utilitaire professionnelle qui consisterait à décrire les pratiques de lecture que ces activités professionnelles pourraient impliquer.

Seules Tatiana et Jasmine ne font pas appel à des représentations symboliques peu spécifiques au domaine de la lecture. Ainsi, Jasmine explique-t-elle que la lecture a une fonction interpersonnelle sous l'angle d'une dépendance à autrui : « on aide quelqu'un qui sait lire euh quelqu'un qui sait pas lire ». La maîtrise du savoir-lire engendre donc un rapprochement avec une personne peu compétente. Elle souligne cependant que pour sa part, elle ne pourra entrer dans la lecture qu'à l'âge de 9 ou 18 ans, signifiant que la lecture ne la concerne pas pour l'instant, comme les autres enfants du groupe semblent l'affirmer. Dans le discours de Tatiana, le savoir-lire apparaît au premier abord comme un moyen d'accéder à un savoir donnant lui-même accès à des activités personnelles (sans toutefois que la petite fille utilise un pronom personnel) : « pour qu'on sait lire des livres ». Toutefois, tout comme Jasmine, elle fait également référence à la fonction interpersonnelle puisqu'elle précise à plusieurs reprises que savoir lire, c'est *lire toute seule*, sans l'aide de l'autre et notamment de sa mère (« ma maman elle aura pu besoin de m'aider »), alors que ne pas savoir lire, induit une dépendance ; ce qui laisse penser que le passage de l'un à l'autre constitue une épreuve subjective. Cette dépendance à l'aide de la mère, Tatiana a pu la remarquer à travers l'analphabétisme de son beau-père qui a forcément besoin de l'aide de sa conjointe pour lire les courriers administratifs : « papa, une fois, il devait travailler, et il les a eus [les papiers]...et c'est maman qui a dû lire parce que papa, il sait pas lire ».

#### 1.2.5 Des activités de lecture rares au sein du foyer ou sinon accompagnées

Le manque d'implication des enfants dans la lecture s'observe dans leurs activités de lecture au sein du foyer. La lecture ne semble pas être appréhendée comme un temps de loisir, et se limite au cadre scolaire, c'est-à-dire à l'école (Alexandre) et au moment des devoirs (Mélodie, Tatiana). Elle est associée à la notion de travail par Benjamin : « [...] alors moi je préfère pas travailler ». Alexandre et Mélodie opposent la lecture à sa fonction

de loisir de manière explicite en expliquant qu'ils *préfèrent* s'adonner à des activités plus ludiques, comme jouer aux *poupées* (Mélodie) ou faire « des dessins, faire des coloriages magiques » (Alexandre). Leurs activités de lecture sont donc exclusivement appréhendées comme un moyen de répondre aux attentes scolaires.

Pour Jérémy et Jasmine, certaines activités de lecture ont lieu au sein du foyer familial, mais dans ce cas, d'autres personnes comme les parents ou des enfants lecteurs les accompagnent dans le cadre de lectures partagées. Ainsi, Jasmine lit avec sa cousine, ce qui lui donne *envie de dormir* (« ouais, et pis quand elle a fini, j'ai envie de dormir »). Quant à Jérémy, il lit avec sa mère. On remarque d'ailleurs que sa perception de la lecture change à partir du moment où il y a intégré cette dernière. En effet, si le petit garçon déclare spontanément que lire ne sert à *rien*, qu'il s'en *fout*, et qu'il n'a pas *envie de travailler*, ses perceptions ont tendance à changer et à laisser place à un avis contraire (« ouais, j'aime bien ») et à davantage de plaisir lorsqu'il décrit les activités de lecture qu'il partage avec sa mère : « [...] quelquefois elle arrive pas à les lire, alors on rigole ». En revanche, lorsque les lectures partagées se terminent, notamment au moment du coucher, Jérémy ressent la solitude provoquée par le départ de sa mère : « ouais, tout le monde dort, mais pas moi parce que j'écoute jusqu'au bout quand ma mère elle lit, mais après, quand elle a fini, je suis tout seul et j'attends pour dormir ». Son frère, Benjamin ne se sent pas concerné par ces lectures, considérant que sa mère lit pour ses frères et non pour lui. Quant à ses activités de lectures personnelles, elles ne sont que très rares et il le justifie par le comportement de son petit frère (« ouais, il arrête pas de m'embêter et c'est moi qui me fais engueuler »), mais aussi par le fait que lorsqu'il se rend à la bibliothèque, il ne peut avoir accès aux livres qu'il souhaite (« [...] y'a pleins de livres de dinosaures de l'autre côté, mais j'ai pas le droit d'y aller parce que je suis pas assez grand ») ; des livres auxquels son frère a pourtant accès.

### Synthèse des éléments de l'ontosystème

Les enfants de ce groupe ont recours à des opérations de lecture partielles limitant leur engagement cognitif. Ils sont surtout guidés par la reconnaissance visuelle immédiate du mot, le devinement et ce qu'un adulte ou des images leur *diront*. L'activité de lecture n'est alors envisagée que selon deux paramètres : le mot écrit et le mot dit, répété, deviné ou d'ores et déjà mémorisé. Elle ne fait pas l'objet d'opérations cognitives intermédiaires. La continuité entre ces deux aspects est alors nécessairement assurée par un étayage comme le parent, l'enseignant ou même un objet tel que le cahier d'images. On remarque d'ailleurs que pour Jérémy et Alexandre, l'étayage ne se trouve qu'au sein du microsystème familial en la personne de la mère. Le discours des enfants traduit une dépendance par rapport à cet étayage, expliquant que s'ils n'en disposent pas, ils ne peuvent réussir par eux-mêmes ; ils expriment alors un sentiment d'impuissance. Les enfants ont conscience de leur niveau de difficulté, ils le reconnaissent généralement de manière explicite ; sauf Jérémy qui exprime son impuissance, mais ne reconnaît pas de manière explicite qu'il est en difficulté.

Il apparaît qu'ils n'associent pas le savoir-lire à des bénéfices personnels. Dans certains cas, ces bénéfices s'éloignent de leur réalité pour atteindre un niveau symbolique peu spécifique au savoir-lire comme l'intégration sociale ou le fait de grandir. À l'image dont les enfants conceptualisent l'activité de lecture, leurs représentations ciblent deux états discontinus : l'état de non-lecteur et l'état de lecteur. Ils laissent ainsi penser que le savoir lire ne fait pas l'objet d'un développement graduel dans le temps, mais d'un passage symbolique d'un présent à un *après* lointain.

Dans d'autres cas, les bénéfices de la lecture sont davantage reliés au savoir-lire en tant que tel parce qu'ils renvoient à l'aide reçue dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, mais ils ne sont pas non plus associés à des fonctions personnelles. Savoir-lire renvoie à la dépendance à l'autre, c'est-à-dire un moyen d'offrir de l'aide, de recevoir de l'aide ou de ne plus avoir besoin d'aide.

Enfin, les seuls enfants qui s'investissent dans des activités de lecture au sein du foyer sont ceux qui ont l'occasion de les partager avec quelqu'un. Les autres ne les perçoivent que comme des tâches scolaires.

### 1.3 Les éléments du microsysteme familial

#### 1.3.1 Des bénéfices de l'apprentissage de la lecture éloignés de la réalité de l'enfant

Les mères<sup>36</sup> font essentiellement référence aux bénéfices à long terme de l'apprentissage de la lecture qui renvoie à l'intégration sociale. Savoir-lire facilite l'obtention d'un emploi « alors je lui répète souvent que si plus tard, elle sait pas lire [...] au niveau travail ce sera dur [...] » (Mère de Mélodie); « [...] parce qu'il faudra bien qui sache lire si ils veulent trouver un boulot » (Mère d'Alexandre); « si elle a des problèmes en lecture et en écriture, ça va pas l'aider pour aller chercher du boulot...bon après...ça va être encore plus dur et plus tard, dans la vie » (Mère de Tatiana). La mère de Benjamin et Jérémy fait référence à ces bénéfices à long terme tout en démontrant leur fonction utilitaire dans une profession afin de montrer de manière concrète l'intérêt de la lecture : « [...] il me dit, ouais, je veux être vétérinaire, je dis, tu sais, si tu sais pas lire une étiquette sur un flacon, tu vas faire quoi ? je lui dis, si tu prends pas le bon flacon, tu vas faire mourir l'animal, mais tu le sauveras pas [...] ».

L'évocation des bénéfices liés à l'intégration sociale amène d'ailleurs deux mères à faire référence aux difficultés qu'elles-mêmes ou leur conjoint rencontrent du fait de leur analphabétisme, il s'agit de la mère d'Alexandre qui s'exprime sur les difficultés du père (« [...] si tu sais pas lire, tu peux pas travailler, enfin maintenant on peut plus...moi je le vois bien avec mon mari [...] »), et de la mère de Tatiana qui s'exprime autant sur les siennes que sur celles de son mari (« au contraire, c'est important pour elle qu'elle arrive à lire et écrire, qu'elle a pas nos problèmes à nous, c'est déjà plus bon pour elle quoi ! »). C'est sans doute ce qui amène la mère de Tatiana à formuler une réponse tautologique en déclarant qu'apprendre à lire, c'est *apprendre à lire correctement*. Les deux mères expriment leur espoir de voir leur enfant s'en sortir mieux qu'elles. Cette attitude semble les amener à avouer l'indignité de leur situation de lectrice en difficulté.

---

<sup>36</sup> Pour simplifier la présentation des résultats, nous utiliserons le terme « mère » pour désigner la grand-mère de Jasmine qui représente une mère substitutive puisque Jasmine a été placée chez elle depuis son plus âge.

La fonction utilitaire est également citée par ces parents. Savoir lire permet de disposer de l'autonomie nécessaire pour répondre aux besoins quotidiens, aux démarches administratives, au courrier reçu et à celui devant être rédigé dans ce cadre : « [...] Jérém y il me regarde, il me dit bah pourquoi tu lis ? je dis comment veux-tu remplir des papiers si tu ne sais pas lire, tu peux pas, tu peux rien faire, tu peux pas répondre aux questions, c'est pas possible...tu sais pas lire ton courrier, je dis, comment veux-tu bien répondre à quelque chose ? [...] » (Mère de Benjamin et Jérém y); « [...] elle saura pas ouvrir son courrier, elle saura pas répondre aux lettres intéressantes [...] » (Mère de Mélodie); « [...] pis de toute façon, même si ils doivent remplir des papiers comme pour la CAF<sup>37</sup> ou pour quoi, ils pourront pas, ils seront bien si ils comprennent rien de ce qu'on leur demande [...] » (Mère d'Alexandre). Les parents laissent alors entendre que l'apprentissage de la lecture ne concerne pas les enfants pour l'instant, il ne leur apporte pas de bénéfices immédiats. Il ne concerne qu'un futur lointain qu'ils caractérisent par des notions de temps floues : « [...] je lui ai déjà dit, moi je sais lire, je sais écrire, j'ai pas de problème hein, je dis, moi si tu ne fais rien, comment veux-tu faire quelque chose de ta vie ? [...] » (Mère de Benjamin et Jérém y); « savoir lire et pouvoir se débrouiller pour plus tard » (Mère de Mélodie); « c'est apprendre pour plus tard » (Mère d'Alexandre); « [...] parce que si on sait pas lire plus tard, c'est la catastrophe [...] » (Mère de Tatiana).

La grand-mère de Jasmine ne s'exprimera que très vaguement sur ce sujet : « lire par exemple...des mots courants...la maison, la voiture, un sac, c'est ça la lecture, moi je trouve que c'est ça...ça commence par ça et après bon ça...ça commence par ça ». Elle a recours à une réponse tautologique qui se confond avec sa conception de l'apprentissage de la lecture. Il y aurait deux explications à ce peu d'explicitation, d'une part, elle n'a pas compris la question et nous avons omis de la préciser durant l'entretien, d'autre part, il est possible aussi qu'elle ne relie la lecture qu'au cadre scolaire.

---

<sup>37</sup> Caisse d'allocation familiale.

### 1.3.2 Une initiation à la lecture liée au cadre scolaire

En ce qui concerne l'âge auquel les enfants commencent à faire leurs premières acquisitions en lecture, nous observons deux tendances. Les mères de Mélodie et Tatiana ont une représentation traditionnelle de l'apprentissage de la lecture, considérant que les enfants ne peuvent commencer à s'y intéresser qu'à partir du moment où ils entrent dans l'enseignement formel : « [...] je sais pas...CP, oui, peut-être, parce que on dit, ça y est, vous êtes à l'école des grands [...] oui c'est ça...c'est fini, parce qu'on joue plus justement...et il n'y a plus de pause de jeux etc...oui, je pense qu'en CP, vers six ans [...] » (Mère de Mélodie); « pour moi c'est vers sept ans...donc euh...parce que six ans, ils vont seulement à l'école chez les grands donc » (Mère de Tatiana). Nous remarquons que dans les deux cas, les mères associent l'entrée dans l'enseignement formel au fait d'être *grand*, semblant considérer le passage à l'école primaire comme un rite, il prend un rôle initiatique permettant de changer de statut.

Les mères de Benjamin et Jérémy et de Jasmine ont une représentation plus nuancée qui découle des observations qu'elles ont pu faire des acquisitions de plus jeunes enfants de la famille qui se trouvent en grande section maternelle. Ces observations leur auraient permis de prendre conscience de la précocité des interactions avec l'écrit au sein de l'école : « [...] cinq ans...oui, pour moi cinq ans...pour moi je trouve en dernière année d'école maternelle, ils devraient déjà commencer à bon associer quelques mots [...] » (Mère de Benjamin et Jérémy); « cinq ans...moi j'ai un petit garçon de cinq ans, il sait lire » (Grand-mère de Jasmine). Dans ce dernier cas, la grand-mère de Jasmine observe les pratiques que sa fille a mises en place avec son propre fils, mais elle considère que ces pratiques peuvent se révéler nuisibles (« [...] mais moi on lui a dit faut pas trop lui apprendre parce que...c'est pas bien...mais elle elle veut [...] »).

Seule la mère d'Alexandre n'en a qu'une représentation confuse, démunie de tout repère. Selon elle, la lecture apparaîtrait de façon magique, aléatoire. La formulation impersonnelle qu'elle emploie montre le peu de contrôle sur l'entrée dans la lecture : « [...] je pense que la lecture, ça vient pas forcément à six ans, ça peut venir aussi à sept ans, pis même à huit ans [...] ».

Concernant la mère de Mélodie, nous observons une confusion du discours à ce sujet puisqu'avant de répondre à cette question, elle commence par observer que certains enfants ont fait des acquis durant les premières années de maternelle. Elle cite en effet le cas d'une petite fille qui a fait des acquisitions en lecture avant son entrée dans l'enseignement formel (« [...] ça dépend des enfants, parce que Henri, quand il était à l'école, il était en dernière année de maternelle et il y avait déjà une petite fille dans sa classe qui savait très très bien lire [...] »), ce qui l'amène à remarquer que ces acquisitions peuvent découler des stimulations au sein du foyer familial (« bon, c'est vrai que la petite fille elle était entourée que de grands, deux grandes sœurs, c'était vraiment la petite dernière, donc à mon avis c'est peut être ça »). Cette mère a donc conscience que certains enfants peuvent s'intéresser, voire entrer dans la lecture avant le CP grâce aux stimulations de l'environnement familial, mais elle ne remet pas en cause pour autant sa propre perception du rôle initiatique du CP. Elle ne semble donc pas faire de liens entre ses observations, ses réflexions et ses représentations, ou du moins, elle n'opère pas de réajustements de ses représentations.

### 1.3.3 Une conception de l'apprentissage de la lecture marquant une posture passive chez l'enfant

#### *Pour la majorité des mères...*

La majorité des réponses des mères renvoie à la voie directe par stratégie lexicale, consistant à lire pour que l'enfant répète et le mémorise ensuite. Ainsi, pour la grand-mère de Jasmine, la mère d'Alexandre et celle de Tatiana - qui se réfèrent à leur manière de guider leur enfant dans les tâches de lecture pour décrire leur conception - il est nécessaire que les enfants *lisent*, répètent ou retiennent les mots qu'elles leur ont *montrés* auparavant. Les mots doivent donc être stockés comme des entités dans la mémoire.

Deux mères naviguent entre la voie directe et la voie indirecte, mais sans continuité entre ces deux aspects. Elles connaissent certains éléments de l'activité de lecture, mais sans toutefois être en mesure de les coordonner. Ainsi, la mère d'Alexandre guide son fils en lui faisant répéter ce qu'elle vient de lire, mais elle fait référence à la voie indirecte lorsqu'elle

décrit les difficultés de ce dernier : « [...] par contre la lecture, il sait même pas son alphabet ». Nous retrouvons le même clivage chez la grand-mère de Jasmine qui commence par évoquer la voie directe (« je lui montrais les mots maman, papa, maison...des mots qu'elle va les voir, elle va les lire [...] »), puis, de la même manière que celle d'Alexandre, elle se rapporte à la voie indirecte lorsqu'elle décrit les difficultés de Jasmine (« en lecture ouais...elle arrive pas à déchiffrer »). Dans ce cas, les propos de ces deux mères laissent apparaître une confusion, qui peut-être interprétée comme une incohérence dans la manière de gérer les opérations nécessaires à l'activité de lecture, mais aussi comme une confusion au niveau du vocabulaire relatif à la lecture.

Cette confusion des termes, nous l'observons également dans le discours de la mère de Tatiana. Elle donne en effet des explications très confuses où les termes relatifs à la lecture se mêlent les uns aux autres, où le vocabulaire manque de précision : « nan je fais par petit euh, par petite phrase, des fois j'essaie par petit mot quand j'y arrive, j'essaie par petit mot, pour qu'elle répète quoi ! ou je fais une phrase à la fois [...] ».

*...à l'exception de la mère de Benjamin et Jérémy et de celle de Mélodie*

La mère de Benjamin et Jérémy et celle de Mélodie font référence à la voie indirecte en évoquant l'analyse graphophonétique. La première l'évoque en se remémorant le souvenir de son propre apprentissage de la lecture : « [...] moi j'avais appris avec des petites fiches...par exemple, c'était la lettre B et je me souviens encore du dessin, ça m'était resté marqué [...] je pense qu'on apprenait comme l'alphabet en fait, avec le mot A, on avait une petite fiche avec des dessins et...et des mots, après c'était B et C [...] ». La seconde fait également référence à ce type d'analyse (« oui, je commence par les lettres, faut leur faire bien comprendre que ça fait telle lettre, telle lettre, et telle lettre [...] »), tout en évoquant le principe de la combinatoire : « [...] et seulement après, j'associe les lettres, chacun sa méthode [...] je les fais décortiquer les mots...bah syllabe par syllabe [...] ». Toutefois, dans les deux cas, nous constatons que cette manière de faire ne rejoint pas les propos des enfants qui déclarent tous que leur mère lit avant eux. Ainsi, bien que ces mères aient une conception de l'apprentissage de la lecture valorisant un engagement cognitif, il semble qu'elle ne soit pas appliquée face aux difficultés de leur enfant.



Pourtant, la sensibilité de ces mères à l'analyse graphophonétique les amène à dénoncer l'approche lexicale utilisée par l'enseignante des enfants. Elles remarquent en effet que la méthode privilégiée en classe ne permet pas à leur enfant de s'engager dans la tâche, elle les maintient dans du *par cœur* : « [...] on peut faire voir le même mot qu'elle a appris ailleurs dans un bouquin, elle va pas forcément savoir le relire [...] bah elle lit, mais euh, c'est soit elle a appris à force de l'entendre, je pense, la même phrase, ça rentre et c'est du par cœur parce que quelquefois on voit qu'elle ne suit même pas en fait et on peut la stopper et reprendre un mot, elle va plus savoir, elle va être perdue [...] » (Mère de Mélodie); « [...] moi j'appelle pas ça lire parce que vous lui donnez le texte qui suit, il le sait pas, il peut pas me le lire, c'est pas possible...moi j'appelle pas ça apprendre à lire » (Mère de Benjamin et Jérémy). Ces deux mères n'ont pas la même manière de réagir par rapport à cette méthode de lecture, la mère de Mélodie tient à suivre la méthode de lecture privilégiée par l'enseignante afin de ne pas entraîner de confusion chez la petite fille, alors que l'autre a décidé d'initier ses enfants à sa propre méthode de lecture<sup>38</sup>. Toutefois, dans ce dernier cas, nous remarquons que cela n'empêche pas cette mère d'avoir recours à la répétition par l'enfant puisque son fils, Benjamin, explique que lorsqu'il lit avec sa mère, il répète après elle : « je répète après elle ».

#### 1.3.4 Des activités de lecture parentales utilitaires

##### *Pour la majorité des mères...*

Les activités de lecture des parents sont rares ou d'ordre utilitaire : « ça m'arrive, mais très rarement quand même [...] » (Mère de Mélodie); « des fois, je lis, mais...[...] » (Grand-mère de Jasmine), « ouais moi je lis sur Internet, quand j'ai des papiers à lire et tout ça [...] comme le dossier de la CAF [...] » (Mère d'Alexandre). Trois mères précisent qu'elles rencontrent des difficultés dans ces activités quotidiennes. Pour la mère d'Alexandre et la grand-mère de Jasmine, c'est au niveau de l'écriture que les difficultés s'imposent : « [...] moi c'est quand j'écris que je fais des fautes [...] » (Mère

---

<sup>38</sup>

Nous développerons cet aspect de manière spécifique dans l'analyse des éléments du mésosystème.

d'Alexandre); « [...] lire, je sais lire, écrire, je sais écrire, mais je fais trop de fautes d'orthographe [...] » (Grand-mère de Jasmine). La mère de Tatiana, confrontée quant à elle à des difficultés en lecture, est parfois obligée de demander de l'aide pour ses démarches administratives : « des fois...quand je comprends pas, je m'adresse à quelqu'un qui peut m'aider...soit à l'éducatrice ou...la tutelle ou...d'autres personnes quoi ! ».

Deux mères de ce groupe nuancent toutefois leur discours en évoquant de possibles lectures personnelles et distractives, mais elles ne se coordonnent cependant pas à leurs activités quotidiennes. Ainsi, la grand-mère de Jasmine explique que la lecture peut constituer une forme de distraction, elle cite alors quelques types de livres qu'elle apprécie lire (« [...] des livres des fois...Pierre Bellemare...Rika Zarai...des livres sur les plantes...le journal aussi, j'aime bien lire le journal [...] »), mais elle précise que ces lectures ne sont possibles que dans le cadre de circonstances spécifiques : [...] mais quand je lis, c'est les vacances...quand je bronze, j'aime bien lire...ou bien quand je m'en vais en week-end, j'aime bien me mettre dans un coin et lire ». Elle justifie également la rareté de ces activités personnelles par un problème de vue : « [...] j'ai ma vue qui...ça me fatigue...je lis un petit peu, et puis ». La mère de Mélodie évoque également de possibles lectures personnelles, mais elles sont rares du fait de la charge familiale : « [...] mais il faut le temps quoi et puis c'est vrai qu'avec quatre enfants, c'est pas évident de trouver le temps ». La lecture ne se coordonne pas avec ses activités quotidiennes. Nous remarquons que cette mère a la particularité de hiérarchiser les types d'écrits : « [...] si je lis, c'est plutôt des magazines euh...c'est pas des trucs euh intellectuels quoi, c'est plutôt des magazines, voilà c'est tout [...] ». Pour cette mère qui, dans la suite de l'entretien, nous fera part de ses regrets de ne pas avoir fait de *grandes études* comme sa sœur, cette hiérarchisation ne peut que retenir notre attention. Il en est de même pour la précision qu'elle donnera par la suite en citant un grand classique de la littérature (« Le grand Meaulnes, je me souviens, j'avais trouvé ça beau [...] ») qui pourrait être qualifié d'*intellectuel*, mais qui a sans doute été lu depuis longtemps puisqu'il est généralement étudié au collège<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> École secondaire au Québec.

*...à l'exception de celle de Benjamin et Jérémy*

Seuls Benjamin et Jérémy ont une mère impliquée de manière fréquente dans des activités de lecture. Elle dit lire de manière très régulière, soulignant la fréquence de ces activités par des adverbes de circonstance répétitifs: « [...] moi j'ai toujours lu, j'ai toujours lu donc, moi je suis quelqu'un qui lit beaucoup déjà, donc, j'ai toujours pratiquement un livre dans les mains, je suis [...] voilà, ah oui, j'ai pratiquement tout le temps un livre dans les mains, à part quand je suis occupée, là je lis pas quoi [...] ». Jérémy reprend d'ailleurs un de ces adverbes durant l'entretien : « ouais, toujours, elle lit toujours maman » en précisant qu'il s'agit de *gros livres* avec des *petites écritures*, mais son frère Benjamin ne le confirme pas. Ces lectures semblent être autant personnelles qu'interpersonnelles puisque les livres que cette mère cite ont une fonction éducative - voire utilitaire - et permettent la participation des enfants, comme elle le précise elle-même : « [...] de tout...je lis facilement de tout...des magazines, bah comme en ce moment je lis un livre sur le judo, mais y'a pas que ça, y'a des trucs de cuisine euh, oh bah on essaie de faire des petits gâteaux ensemble [...] ».

1.3.5 Un faible investissement du matériel écrit

*Pour la majorité des familles...*

Chaque foyer familial dispose ou a disposé de manière occasionnelle de matériel écrit. Ainsi, si la mère d'Alexandre remarque qu'elle ne peut investir financièrement dans ce type de matériel (« non...bah on peut pas [...] »), elle déclare tout de même avoir acheté à l'occasion des cahiers de vacances pour ses enfants : « [...] j'ai essayé la dernière fois, j'en ai eu pour 40€ de cahiers de vacance avec des coloriages et tout [...] ». La famille dispose également d'un ordinateur dont la mère est cependant la seule à se servir. La mère de Mélodie a acheté une collection de livres (« [...] j'ai acheté quelques livres euh d'une collection Disney [...] »), la grand-mère de Jasmine a récupéré des livres qui appartenaient à d'autres membres de la famille (« oui...bah ma fille elle lui a tout donné une collection [...] ») et elle en a acheté d'autres : « même moi je lui ai acheté deux trois pour lire... des livres avec des images pour l'aider à lire [...] ». Enfin, la mère de Tatiana achète des

magazines : « non, pas du tout...à part euh des trucs de... et elle a les trucs qu'elle achète en magasin, les Lorie<sup>40</sup> les trucs comme ça quoi ». Toutefois, tous les parents constatent que les enfants accordent peu d'importance à ce matériel écrit. Mélodie se contente de regarder les images (« [...] Mélodie va le prendre, mais c'est plutôt pour regarder les images, elle va pas chercher à essayer de lire, elle va pas chercher à essayer de lire ou alors, après avoir regardé les images, elle va raconter l'histoire, d'après ce qu'elle voit sur les images, mais c'est tout, ça s'arrête là »), Tatiana regarde également les images et les découpe (« elle les regarde, elle découpe dedans, elle garde les posters [...] »). Il arrive aussi que ce matériel écrit soit perdu dans le cas de Jasmine (« [...] et ben je sais pas où elle me l'a mis [...] je sais pas où elle me l'a mis... ») ou déchiré dans le cas d'Alexandre : « [...] bah ils m'ont tout déchiré, le lendemain j'ai pu les mettre à la poubelle [...] ». D'ailleurs, la mère d'Alexandre est si convaincue du peu d'intérêt de ses enfants pour l'écrit qu'elle n'initie pas ses enfants aux jeux éducatifs accessibles sur Internet même si elle est consciente qu'ils existent : « bah ça les intéresse pas tout ça hein, eux ils préfèrent jouer, foutre leur bordel [...] ».

Le matériel écrit n'est donc pas investi par les enfants, mais les parents restent silencieux sur la manière dont il a été choisi. Les parents disent avoir fait la démarche d'acheter des livres ou des collections, mais ils n'incluent pas le choix de leur enfant dans leur discours.

En ce qui concerne la bibliothèque, elle n'est citée par aucun parent. Seuls la mère et le beau-père de Tatiana s'exprimeront sur ce sujet lorsque nous y ferons référence, mais dans ce cas, c'est pour déclarer qu'il leur est inconcevable de fréquenter une bibliothèque, considérant que cela pourrait engendrer une charge inutile : « non parce qu'elle le fait à l'école et donc euh...faut pas trop...trop la charger non plus hein ! parce que si on la charge de trop, elle va euh » (Mère de Tatiana). La mère de Tatiana évoque également un autre type de soutien aux apprentissages à partir d'activités informelles, notamment les jeux de cartes (« ou là, on prend des jeux de cartes, et là euh...elle repère les euh, elle s'amuse à faire as, roi, dame, valet et tout ça...et...euh...neuf, sept, huit...et tout ça »), mais on

---

<sup>40</sup> Ce n'est pas le nom d'un magazine, mais celui d'une chanteuse française appréciée par les jeunes enfants.

observe que ce type d'activité, qui se base essentiellement sur des images, ne peut permettre à Tatiana de s'investir davantage dans l'écrit.

*...à l'exception de celle de Benjamin et Jérémy*

Tout en citant les différents livres que possèdent les enfants, la mère de Jérémy et Benjamin les sortira d'une armoire située dans la pièce principale. Les livres en question ont plusieurs fonctions. Ils peuvent être utilitaires : l'activité manuelle (« [...] le livre exprès sur la pâte à sel [...] »), et le dessin (« [...] ça, c'est le livre qu'il m'a fait acheter pour pour euh dessiner [...] »). Ils peuvent aussi être formatifs : « [...] les livres comme nous on a appris à lire à euh [...] ». Les livres sont tout autant achetés neufs que d'occasions (« [...] ah non non non, je les achète moi-même, donc je suis pas euh, je suis pas contre [...] »), qu'empruntés dans une bibliothèque, notamment pour Jérémy : « tous les mercredis...c'est devenu un rituel pour lui [Jérémy] parce que moi je sais que le mercredi, c'est ça quoi ». Les enfants ont la possibilité de faire leur propre choix (« [...] bon moi je leur demande quand je vais à Maxi-Livres, tiens on va aller au Maxi-livre euh, votre choix de livre, donc c'est leur choix [...] »), tout en bénéficiant du contrôle de leur mère qui s'assure que ce choix correspond au niveau de lecture de ses enfants. Jérémy l'explique lui-même : « [...] mais ma mère elle aime pas quand je prends des livres sur les dinosaures, elle dit que c'est trop dur pour moi ». Nous observons cependant que Jérémy y a tout de même accès. Benjamin affirme, quant à lui, que son choix est réduit par les contraintes imposées par la bibliothèque, et non par les suggestions de sa mère : « [...] y'a pleins de livres de dinosaures de l'autre côté, mais j'ai pas le droit d'y aller parce que je suis pas assez grand ».

Si la mère investit dans les livres et en laisse le choix, en revanche, c'est à elle que leur lecture revient : « non, c'est moi qui lit...c'est eux qui choisissent les histoires, mais c'est moi qui lit ».

En dehors du soutien instrumental apporté par le matériel écrit, il y a aussi celui apporté par les activités relatives à la lecture. C'est également à ce niveau que la mère de Benjamin et Jérémy se distingue. Ainsi, cette mère tente de mettre en place de multiples activités destinées à favoriser l'apprentissage de la lecture. Elle opte pour plusieurs types d'activités,

celles consistant à travailler sur la lecture de manière formelle, et celles consistant à travailler dessus de manière informelle. Dans le cadre de la manière formelle, elle se procure des méthodes de lecture et d'écriture et effectue les exercices avec les enfants. Benjamin citera l'un d'eux durant l'entretien : « elle prend le livre orange ». Il explique en effet que sa mère lui fait faire des exercices le mercredi après-midi.

Cette mère s'applique également à revoir sa propre manière d'écrire afin de s'adapter au niveau de ses enfants : « [...] nous on réapprend à écrire euh bah à leur manière à eux, parce que moi j'écrivais à ma manière [...] mais c'est vrai que l'année passée, j'ai eu du mal, bon je regardais plusieurs fois le cahier et je voyais, non, j'ai encore fait une bêtise, comme moi le G, je fais plus de boucle, il y a longtemps que je ne fais plus de boucles ».

Dans le cadre de la manière informelle, elle va avoir recours à des activités détournées comme des jeux sur support (« [...] ce que j'apprends aussi à faire à Jérémy, c'est dans les mots mêlés ») ; des jeux oraux qui dans ce cas, permettent une stimulation de la conscience phonologique (« [...] parce que moi je m'amuse avec les sons, les sons A, les sons E, tout en s'amusant on fait un tour de table, le premier qui me dit un mot avec le son A, même le petit dernier, il joue avec nous hein [...] ») ; des activités manuelles telles que la cuisine ou la pâte à sel demandant la lecture d'une recette (« [...] on essaie de faire des petits gâteaux ensemble euh, donc automatiquement il faut lire la recette [...] »), ou des livres d'initiation au dessin (« [...] bon, je les lis avec lui, mais bon c'est pas trop évident non plus hein " ajoutez la bouche et les naseaux, reproduit le motif présent sur la face" [...] »). Apprendre en s'amusant, cette mère est consciente que cela concerne aussi l'apprentissage de la lecture: « [...] comme on m'a dit, on apprend les apprentissages par jeu et pas forcément les mettre assis, et maintenant tu travailles [...] euh je sais pu qui m'a dit ça, mais on m'a dit, vous savez l'apprentissage, c'est euh, tout en s'amusant et vous verrez que ça se passera mieux... ».

### 1.3.6 Des lectures partagées entretenant la posture passive des enfants

Ce ne sont pas toutes les mères qui partagent des lectures avec leurs enfants en dehors du cadre scolaire. Les mères d'Alexandre et Tatiana n'ont pas recours à cette pratique, ou alors très rarement. La première évoque un manque de temps lié à la charge familiale : « [...] vous savez quand on a une famille de huit enfants moi je profite qu'ils sont tous en haut pour m'occuper du bordel qu'ils ont laissé avant d'aller se coucher ». Quant à la seconde, elle le justifie par des arguments très éloignés du sujet qui nous intéresse en affirmant qu'elle n'a pas envie de s'investir dans cette pratique pour des raisons esthétiques : « nan...nan parce que c'est des petits mots et quand je suis concentrée sur des tout petits mots, je vois trouble [...] faudrait que je mette mes lunettes, mais euh...[...] je suis moche avec mes lunettes, j'aime pas du tout...la seule fois où je les ai mises, ils se sont foutus de ma gueule, donc je les ai retirées, je les ai rangées...j'aime pas tellement, je préfère aller me renseigner pour des lentilles, mettre des lentilles... ». Une telle justification peut être interprétée soit comme un refus de nous révéler les réelles raisons qui pourraient être, par exemple, reliées aux difficultés en lecture de cette mère, soit comme une méconnaissance des enjeux de ce type d'activité.

Les situations de lecture partagée, lorsqu'elles ont lieu, donnent l'occasion d'observer le rôle passif des enfants. Nous observons cependant deux cas de figure :

- Le parent partage des lectures en étant à l'origine de l'initiative et en accordant un rôle passif à l'enfant, c'est le cas pour Benjamin et Jérémy et pour Mélodie.

Ainsi, les lectures de la mère de Benjamin et Jérémy ne sont pas reliées aux activités scolaires, elles ont lieu au moment du coucher. Les propos de cette mère laissent également penser que ces lectures sont fréquentes : « [...] même que c'est vingt fois la même, je lui ai déjà lu Hansel et Gretel je ne sais combien de fois, j'ai pratiquement plus besoin du bouquin parce que bon, je le sais pratiquement par cœur, c'est comme le petit euh Chaperon rouge, c'est pareil [...] ». La mère de Benjamin et Jérémy explique que cela semble faire plaisir à ses enfants : « [...] mais bon, ça leur fait plaisir que je monte [...] ». Elle décrit également l'effet que ces lectures peuvent avoir sur le comportement du plus jeune de la fratrie, Steven. Elles auraient le pouvoir de le calmer : « [...] bah moi j'ai

remarqué que mon dernier était un peu plus calme, bon quand il sait que je monte, que je prends un livre, que je lis une histoire, que ce soit n'importe quoi, euh, il est plus calme...ça lui plaît [...] ». Toutefois, elle observe que Benjamin montre des résistances : « [...] mais je suis certaine qu'il écoute quoi...[...] je suis certaine qu'il écoute », « [...] il se met au fond des couvertures [...] malgré qu'il me regarde pas...[...] ». Nous avons en effet remarqué précédemment qu'il ne se sentait pas concerné par ces lectures.

La mère de Mélodie explique que ces lectures partagées sont rares, elle le justifie par un manque de temps lié à la charge familiale : « c'est assez rare parce que j'ai pas beaucoup le temps, mais euh...oui ça m'arrive de temps en temps, mais c'est assez rare [...] ». Ces lectures partagées sont reliées au cadre scolaire, car elles visent à effectuer une prélecture du nouvel album utilisé en classe, mais elles peuvent échapper à ce cadre scolaire lorsque la jeune sœur de Mélodie les réclame. Dans ce cas, la mère accorde alors un rôle passif à ses enfants et elle remarque qu'ils finissent par se démobiliser de cette activité : « [...] au bout de cinq minutes je les regarde, ils sont déjà tous en train de faire le pitre alors bon...mon histoire elle intéresse plus personne donc voilà quoi ». La mère précise aussi que Mélodie ne recherche pas cette intimité-là : « ouais...même avec moi... non elle cherche même pas euh, bah à chaque fois qu'elle a un nouveau livre, elle va même pas demander pour raconter l'histoire avant ».

- La mère partage des lectures, mais ce sont les enfants qui sont à l'origine de l'initiative et ils s'accordent alors un rôle passif, c'est le cas pour Jasmine.

Les lectures partagées de la grand-mère de Jasmine ne sont pas exclusivement reliées aux activités scolaires : « [...] j'ai beaucoup de travail, j'ai beaucoup d'enfants, mais dès que je peux, je lui lis avec plaisir...je lis vers sept heures et demi / huit heures, après manger, après la vaisselle [...] ». Selon les propos de cette dernière, elles sont sollicitées par Jasmine, ce que celle-ci ne confirme pas. Pour Jasmine, elles n'ont pas lieu avec sa grand-mère (« elle me lit pas des histoires »), ni avec d'autres adultes de la famille (« nan, mais ils me lisent pas des histoires »), mais avec sa cousine qui n'est qu'un peu plus âgée qu'elle puisqu'elle n'a que neuf ans : « avec ma cousine ». Toutefois, lorsque la grand-mère de Jasmine décrit la manière dont réagissent les enfants dans ce type de situation, elle



laisse penser que ces situations sont peu fréquentes, très occasionnelles, mais qu'elles ont eu lieu. En effet, elle précise qu'en situation de lecture partagée, il arrive que son fils intervienne pour s'accorder un rôle actif dans la lecture : « [...] après elle vient à côté de moi, et quand je lui lis une histoire, il y a mon garçon qui vient...des fois il me dit, donne maman je vais le lire parce que t'as trop lu [elle rit], alors des fois je lui dis, moi je vais lire cette histoire, et toi tu vas lire l'autre histoire, alors il lit l'autre histoire pour Jasmine... ». Cette démarche de la part du fils est interprétée par la grand-mère de Jasmine comme un moyen de rompre l'intimité qu'elle entretient avec Jasmine : « oui, quand moi je lis...quand moi je lis oui...mais il va pas lui dire allez je vais te lire une histoire hein parce qu'il est jaloux d'elle ».

Dans tous les cas, nous constatons que même si les deux dynamiques de lecture partagée sont différentes, elles donnent le même résultat : les enfants gardent un rôle passif au lieu d'être introduits par la mère dans la lecture. Ainsi, ce sont les mères qui assument le rôle de lectrice. La mère de Benjamin et Jérémy assume seule le rôle de lectrice et il semblerait que ce soit une règle que les enfants aient intégrée : « non, c'est moi qui lis...c'est eux qui choisissent les histoires, mais c'est moi qui lis ». Elle est consciente que l'enfant doit intervenir dans le processus, mais elle attend que ce soient ses enfants, notamment Jérémy, qui prennent l'initiative : « jusque quand ils me demandent d'arrêter...quand ils en auront assez de me voir en haut, ils me diront, bah maman laisse, je vais lire moi-même [...] voilà...après quand Jérémy il me dira, bah maman, tu peux rester en bas je vais lire moi-même, bah euh, je resterai en bas hein, mais pour l'instant, ça n'a jamais été demandé dont euh ».

Nous observons la même dynamique chez la grand-mère de Jasmine qui formule la demande à la petite fille de manière à ce qu'elle prenne l'initiative de lire. Tout comme la mère de Benjamin et Jérémy, elle reste dans le verbal, mais n'amène pas la petite fille à s'engager peu à peu dans la lecture dans la pratique : « [...] je lui dis, tu sais, j'aimerais bien que tu sais lire comme ça, j'aimerais bien que tu me lises une histoire, tu me lis jamais des histoires, parce que mamie elle a mal à ses yeux, pis des fois je vois mal les lettres...alors elle me dit, attend mamie, je vais te chercher tes lunettes...alors, elle me ramène mes lunettes [...] ».

### 1.3.7 Des périodes de devoirs scolaires marquées par la dépendance

#### *Pour la majorité des dyades...*

La période des devoirs nécessite un regain d'attention des parents à l'égard de leurs enfants afin qu'ils s'assurent de leur bon déroulement. Cela implique même parfois une organisation spatiale, comme l'explique la mère de Benjamin et Jérémy qui tient à séparer les deux frères pour éviter que les conflits inévitables ne s'allument : « [...] bon chacun d'un côté puisque bon, ils se disputent d'un côté ou de l'autre, donc j'en ai un ici et un par là [...] ». Jérémy fait d'ailleurs également référence à cette distance nécessaire en expliquant que son petit frère est à l'origine des conflits : « ouais, mais aussi euh, ma mère elle dit qu'on est obligé parce que Benjamin il arrête pas de m'embêter quand je fais mes devoirs, alors moi des fois je lui fous des claques, comme ça il me fout la paix et je peux travailler [...] ».

La dynamique des échanges dans ce contexte d'aide aux devoirs apparaît significative puisque, comme nous l'avons constaté jusqu'ici, ces enfants n'envisagent les activités de lecture que dans le cadre d'une relation d'étayage et il apparaît que leur comportement durant la période des devoirs maintient l'attention de leur mère, parfois même pendant de longues périodes : « [...] ça peut prendre du temps [...] je trouve ça, c'est trop long [...] » (Mère de Mélodie); « [...] et puis bon, je vais voir, mais ça n'avance pas...[...] » (Grand-mère de Jasmine); « elle elle peut, pour un travail elle peut mettre euh facilement deux heures hein ! le temps qu'elle euh...qu'elle comprenne de...bah elle le temps qu'elle arrive à le faire... » (Mère de Tatiana). Dans ce dernier cas, il semble que les difficultés de l'enfant se conjuguent avec celles de la mère (« [...] quand y'a des mots que je comprends pas, je peux pas l'aider [...] »), ce qui l'amène à confondre ses efforts avec ceux de sa fille : « mais la dernière fois, j'ai abandonné [...] on a repris un petit peu, mais quand on en avait marre, on fait oh non, on refera plus tard...c'est tout... ».

Certaines mères soulignent que cette période des devoirs les amène à se sentir partagées entre l'attention nécessaire pour l'enfant, et celle demandée par les autres enfants du foyer : « quelquefois je suis occupée avec le petit, je lui dis à Mélodie bah écoute, commence à

lire, tu lis à voix haute pour que je t'entends pendant que je m'occupe de ton petit frère et je reviendrai vers toi après [...] » (Mère de Mélodie); « ouais, bon c'est vrai, ça arrive pas souvent, bah c'est normal j'en ai huit, mais bon quand je fais les devoirs avec lui euh...mais de toute façon, on peut pas hein parce qu'avec les huit [...] » (Mère d'Alexandre).

Les difficultés rencontrées durant cette période de devoirs amènent parfois d'autres adultes à s'intéresser à l'enfant, comme l'expliquent la grand-mère de Jasmine (« moi, mais y'a des autres, y'a son papa euh...ses taties...pratiquement tous quand ils viennent là et qu'elle fait ses devoirs, ils la voient, ils vérifient, ils lui disent, c'est pas comme ça, c'est pas comme ça, il faut... ») et la mère d'Alexandre lorsque ce dernier faisait encore ses devoirs (« [...] on a un ami qui a essayé hein, le soir il venait pis il lui montrait, bah Alexandre, il a jamais voulu... »). La mère de Tatiana dit parfois faire intervenir une grande sœur de la petite fille (« [...] bah quand je vois que ça marche pas avec moi, bah je demande un coup de main à ma fille donc...donc je la regarde et je lui dis, dis donc, tu peux pas me donner un coup de main ? [...] »), cependant, nous pouvons nous permettre de douter de cette affirmation puisque la mère de Tatiana ne reçoit plus ses enfants chez elle.

Si les mères s'éloignent, leur enfant s'évade : « [...] bah non quoi, elle reste devant son cahier et elle a la tête en haut, en bas, elle s'en fout, mais complètement quoi...si on n'est pas à côté euh » (Mère de Mélodie); « [...] bon des fois elle le fait, mais elle fait des lettres, des dessins en haut, en bas...elle fait n'importe quoi » (Grand-mère de Jasmine). Il peut se démobiliser de sa tâche : « [...] et pfff, rien, rien, rien et c'est là que ça commence, ça devient n'importe quoi après [...] il [Benjamin] attend que ça se passe...il attend que ça se passe » (Mère de Benjamin et Jérémy). Il peut aussi démissionner totalement comme dans le cas d'Alexandre : « mais Alexandre, il en a jamais des devoirs hein, son agenda, il est toujours vide, son sac, il est toujours vide, voilà, c'est ça Alexandre. Il a jamais de devoirs à faire alors que voulez-vous que je fasse ! [...] » (Mère d'Alexandre).

Le contexte des devoirs est alors susceptible d'amorcer un conflit entre la mère et l'enfant. Dans ce cadre, l'échange prend d'abord la forme d'un affrontement où le parent finit par

se mettre en colère : « ben je râle [elle rit], je peux pas faire autrement, bon je vais lui dire trois-quatre fois calmement "Benjamin, c'est quand que tu me les fais tes devoirs", et bon euh, après j'explose, c'est le cas de le dire euh, je vais pas rester calme, [...] automatiquement, je vais exploser, ou je vais prendre ses cahiers, je vais les claquer et je vais lui dire "vas-y, tu restes assis et tu bouges plus quoi", mais c'est pas pour ça que ça le fait réagir [...] » (Mère de Benjamin et Jérémy); « [...] des fois euh je lui donne la fessée des fois, tu te dépêches ou [...] » (Grand-mère de Jasmine); « [...] il faut faut crier dessus, une fois qu'on a crié dessus c'est fuuu... » (Mère de Tatiana).

Puis, le parent évoque un sentiment d'impuissance face au comportement de l'enfant : « [...] je sais pu quoi faire avec [...] donc moi je suis perdue avec lui, c'est vrai que je suis, je suis...bon bah je suis calme, ça va pas parce qu'il ne fait rien et bon, si je vais m'énerver un petit peu dessus, il y a un moment où il va bâcler quoi, il va me le faire, mais bâclé...donc, je sais pu quoi faire, entre les deux j'y arrive pas » (Mère de Benjamin et Jérémy); « [...] et il y a des fois, bah c'est moi qui craque avant [...] » (Mère de Mélodie); « quand elle en a marre, c'est je veux pas euh...c'est tout, faut pas insister, mais moi euh...quelquefois c'est, maman, tu m'emmerdes, elle le dit pas, mais elle le pense » (Mère de Tatiana). La frustration engendrée par cet échange peut parfois aboutir à une dévalorisation de l'enfant : « [...] mais Benjamin il m'écoute pas de toute façon, il s'en fout de tout alors à l'école alors je peux pas faire comme ce que je fais avec Jérémy [...] » (Mère de Benjamin); « [...] et puis je lui dis, t'avances à rien [...] » (Mère de Mélodie); « je lui dis "regarde comment ils [les cousins et les cousines de Jasmine] écrivent", je lui dis "regarde tu fais comme eux, tu sais pas faire ça" ». (Grand-mère de Jasmine).

#### *...à l'exception de Jérémy et sa mère*

Nous observons une dynamique différente entre Jérémy et sa mère. Jérémy exécuterait son travail de manière autonome, comme un rituel. La mère précise que durant cette période de devoirs, le petit garçon est capable de travailler paisiblement et ne pose pas de difficultés particulières, bien qu'il puisse parfois exprimer des réticences : « oui, oui parce qu'il va reprendre, bon il souffle, hein comme tous les enfants euh, c'est bah merde j'ai fait mes devoirs, mais il faut que je continue quoi. C'est, bon, il le dit pas ouvertement, mais bon ce qu'on comprend, mais il voit que je le veux pour lui et pas pour moi [...] ». Cette période

de devoirs est d'ailleurs une occasion pour Jérémy de recevoir des félicitations et des encouragements de sa mère : « bah je vais lui dire, par exemple si il a bien écrit, "oh c'est bien Jérémy, t'as vu ton écriture, elle est super ! super aujourd'hui, j'aime bien, t'as bien écrit", mais je l'encourage quand même [...] ». Si la mère affirme que Jérémy peut travailler seul, en revanche, il s'avère qu'il dispose tout de même d'une proximité suffisante de cette dernière pour bénéficier d'un soutien affectif. Jérémy explique d'ailleurs qu'il s'organise pour rester à proximité de la mère, s'installant parfois sur le congélateur de la cuisine pour pouvoir rester à côté d'elle : « ouais, sauf que c'est dans la cuisine, comme ça je peux rester à côté de ma mère [...] ».

### 1.3.8 Des enfants perçus en difficulté du fait d'un manque de volonté

#### *Par la majorité des mères...*

Chez la majorité des mères, la perception des compétences de leur enfant est réaliste. Elles reconnaissent qu'il rencontre des difficultés : « il [Benjamin] est mal parti pour parce que si on regarde ses résultats, c'est plutôt catastrophique [...] » (Mère de Benjamin et Jérémy); « [...] elle a beaucoup de difficultés [...] des difficultés au niveau bah euh écriture...euh...au niveau lecture...nan, ça marche pas le CP » (Mère de Mélodie); « ça va pas trop...moyen » (Grand-mère de Jasmine); « [...] sinon, il est mal parti hein [...] » (Mère d'Alexandre); « elle a beaucoup de difficultés » (Mère de Tatiana). La majorité de ces mères attribuent ces difficultés à des facteurs intrinsèques, elles résulteraient en partie d'un manque de volonté : « [...] mais, quelquefois aussi, on lui en veut un peu parce qu'on voit que...elle s'en fiche, ou on a envie de la secouer un petit coup en lui disant "bon allez, réveille-toi" [...] » (Mère de Mélodie); « [...] mais elle veut pas du tout se concentrer sur le travail » (Grand-Mère de Jasmine); « [...] si il veut, il pourrait [...] » (Mère d'Alexandre); « elle, des fois elle a pas envie de démarrer donc euh » (Mère de Tatiana). Ainsi, en estimant qu'il s'agit d'un manque d'effort ou de volonté, l'ensemble de ces mères s'écarte de l'impuissance évoquée par les enfants. Au contraire, elles croient au potentiel de réussite de leur enfant : « [...] lui [Benjamin] la lecture pour moi elle est pas acquise...ou elle est acquise et pis qu'il veut pas le dire, c'est possible aussi, je dirais pas le contraire (Mère de Benjamin et Jérémy); « [...] elle est pas bête du tout, on m'a dit, elle a

un QI, une intelligence normale [...] » (Mère de Mélodie) ; « elle peut...elle a le niveau qui faut, mais...elle veut pas » (Mère de Jasmine) ; « c'est pas un fainéant<sup>41</sup> [...] » (Mère d'Alexandre) ; « [...] donc, je sais qu'elle euh, qu'elle capte<sup>42</sup> bien euh... » (Mère de Tatiana).

Seule la mère de Mélodie nuance son discours en citant des facteurs externes à l'échec de la petite fille. En effet, si elle a d'abord attribué l'échec de Mélodie à des facteurs internes - reliés à un manque de volonté - elle s'interroge aussi sur d'autres facteurs, notamment sa propre responsabilité dans cet échec (« ouais...mais c'est de ma faute un peu, mais bon »), mais aussi celle d'une enseignante de maternelle qui n'aurait pas accordé une attention suffisamment privilégiée (« [...] juste avant en moyenne maternelle, elle avait une autre maîtresse, et là le contact ne passait pas du tout, donc c'était une catastrophe parce que Mélodie n'arrivait pas à s'intégrer à sa maîtresse, et la maîtresse, bah comme elle avait pas que Mélodie euh, elle prenait pas le temps nécessaire d'expliquer à Mélodie, donc ça a été cette année-là qui l'a foutue un peu en l'air »), et celle de l'enseignante de primaire qui a utilisé une méthode de lecture peu efficace (« [...] parce que c'est du par cœur...c'est assez spécial, mais bon [...] »). Toutefois, la mère oppose d'elle-même un argument remettant en cause la pertinence de ses attributions, tant pour les bénéfices d'une attention privilégiée que Mélodie a déjà connue en petite section de maternelle (« en...maternelle, la professeure aussi, elle est entrée dans son jeu à Mélodie et c'est vrai que, c'est pareil, elle l'a pas repris non plus pendant une année...elle était rentrée, elle la comprenait également donc euh voilà, on a fait quelques petites erreurs au début quoi »), que pour les méfaits de la méthode de lecture qui aurait porté ses fruits avec son fils aîné (« [...] mais en tout cas, il faisait les mêmes exercices qu'elle, je m'en souviens de ça... avec Henri ça a marché, mais avec Mélodie »).

---

41

Ici, le contexte de l'entretien permet de remarquer que la mère fait une confusion dans le vocabulaire qu'elle utilise. Elle semble en effet confondre « fainéant » avec « imbécile ». Ainsi, dans la phrase, le terme « fainéant » n'est pas employé pour signifier « paresseux » (ce qui serait contradictoire avec le manque de volonté qu'elle évoque précédemment), mais plutôt pour souligner que son enfant n'est pas dénué de compétences.

<sup>42</sup> Expression française signifiant « comprendre ».

Certaines mères de ce groupe ont une représentation commune, celle que l'accès au savoir-lire peut passer par un processus de déblocage chez l'enfant : « [...] alors, c'est pour ça, j'espère que Alexandre qu'il va se débloquer [...] » (Mère d'Alexandre); « je sais pas...on va voir comment ça se passe, peut-être que ça va se débloquer, faut espérer [...] » (Mère de Mélodie); « voilà, qu'elle débloque...dès qu'elle va se débloquer, c'est tout...faut qu'elle arrive à se débloquer » (Grand-mère de Jasmine). Nous remarquons que la manière dont elles décrivent ce déblocage laisse entendre qu'elles ne peuvent avoir de contrôle dessus.

*...à l'exception de la mère de Benjamin et Jérémy*

Nous constatons là encore que le discours la mère de Benjamin et Jérémy se distingue des autres mères, mais uniquement à propos de Jérémy. Il apparaît qu'elle entretient des perceptions peu réalistes des compétences du petit garçon. En effet, elle considère que Jérémy a un niveau moyen, qu'il a réussi à dépasser son blocage (« [...] mais bon Jérémy, ça l'a débloqué, j'ai commencé comme ça avec lui et ça l'a débloqué [...] c'est pas toujours correct, mais il lit quand même »), alors qu'elle est en mesure de reconnaître les difficultés de Benjamin : « il est mal parti pour, parce que si on regarde ses résultats, c'est plutôt catastrophique [...] ». Ce discours est d'ailleurs bien intégré par Jérémy et Benjamin puisque, comme nous l'avons noté, durant l'entretien, Benjamin affirme que son frère va réussir les épreuves de lecture, contrairement à lui; et en retour, Jérémy a également recours à une comparaison avec les compétences de son frère pour valoriser les siennes : « ouais et Benjamin lui il va redoubler son CP ». Il apparaît que la mère a une perception peu réaliste des compétences de Jérémy. Les résultats à l'épreuve de lecture, ainsi que ceux qu'il obtient en classe ne rejoignent pas ses propos. En effet, il a autant de difficultés que Benjamin, alors qu'il double son CP, contrairement à son frère. La mère semble donc vivre dans l'illusion de la réussite de Jérémy.

Le discours de la mère de Benjamin et Jérémy change également selon les enfants lorsqu'il est question d'expliquer leurs difficultés. Ainsi, selon elle, si Benjamin est en échec, cela résulte, comme nous venons de le voir, de facteurs internes. Par contre, elle attribue des

facteurs externes à l'échec de Jérémy lors de son premier CP. Elle se considère responsable de cet échec pour ne pas avoir soutenu son enfant comme elle aurait dû le faire : « bah pour moi j'ai, je suis un peu fautive parce que j'ai pas été assez derrière [...] ». Elle remet également en cause la méthode de lecture de l'enseignante : « [...] parce que Jérémy hier, quand je lui ai fait lire sa phrase, il m'a dit, je m'en fous, je la connais, on l'a déjà répété dix fois, moi je, j'appelle pas ça apprendre à lire [...] ».

Enfin, la mère de Benjamin et Jérémy fait également référence au processus de déblocage qu'elle a observé chez Jérémy (« mais bon, Jérémy, ça l'a débloqué [...] »), mais contrairement aux autres mères du groupe, elle considère que ses interventions sont le résultat de ce déblocage.

### 1.3.9 Des relations affectives parent-enfant fondées sur la dépendance

Ce qui semble caractériser les enfants de ce groupe, c'est le fait d'entretenir une relation exclusive avec leur parent et il arrive que le parent, en retour, entretienne une relation exclusive avec leur enfant : une situation de dépendance semble émerger. Ces deux dimensions ne sont pas forcément en interrelation, c'est pourquoi nous distinguons deux groupes : les relations de dépendance à sens unique et les relations de dépendance à double sens (ou réciproques).

#### *1.3.9.1 Le cas des relations de dépendance à sens unique*

Les enfants de ce groupe partagent le même point commun : leur difficulté de positionnement dans la famille. Plusieurs enfants adoptent des comportements régressifs ou provocateurs semblant destinés à attirer l'attention du parent sur eux et manifestant leur insécurité. Mélodie adopte des attitudes régressives : « faut être assez souvent derrière elle...bon je dis pas, elle sait s'habiller toute seule euh, se laver euh bon...faut quand même être là parce que si on la met dans le bain, je joue, je joue, voilà, on revient toujours au mot jouer... [...] »). Alexandre exprime de multiples phobies : « [...] pis maintenant, il est



devenu froussard hein, il a peur de tout, il a peur de...par exemple une bougie, bah il en a peur...pis si je lui demande d'aller me chercher quelque chose dans la cave, bah il va pas vouloir, pis il va hurler hein tellement qu'il a peur d'y aller...oh ouais ouais, il est froussard [...] ». Jasmine manifeste des comportements abandonniques : « ses affaires d'école, non...pis elle les donne...elle donne...elle a des petites bagues, on lui donne des petites bagues, des petits bracelets parce que c'est une petite fille, bah dès qu'elle a, hop, tu veux ? » ; « non...elle les donne...ou elle les perd ou elle les casse, mais elle en veut toujours des autres ». Benjamin présente une énurésie et multiplie les comportements de provocation ayant le pouvoir de déstabiliser sa mère (« [...] il veut vraiment me pousser à l'extrême...c'est mercredi, il a essayé de passer le poing à travers le carreau, il tapait à coup de poing sur mes carreaux...[...] »), ou de la provoquer par des déclarations blessantes : « [...] oh non, c'est même pire "t'es pas mon père euh, t'es pas ma mère ! " c'est ça qu'il nous sort comme connerie en ce moment euh... "Vous êtes des étrangers", ça, j'ai pas accepté le mot « étrangers » [...] ». Ces comportements sont d'ailleurs susceptibles de provoquer des punitions corporelles : « [...] j'ai eu l'expérience y'a pas si longtemps que ça, je me suis énervée dessus, à le mettre au coin, il m'a répondu, de toute façon j'adore que tu me tapes [...] ».

Dans tous les cas, les mères consacrent une partie de l'entretien à faire part de leur désarroi ou des difficultés qu'elles rencontrent avec leur enfant; ce dernier apparaîtrait alors comme un symptôme au sein de la dynamique familiale: « [...] Mélodie elle a tout, tout est tombé sur elle euh...c'est vrai, c'est dommage pour elle parce que tout est tombé sur elle quoi...c'est vrai que au niveau école, c'est dur euh...[...] » (Mère de Mélodie) ; « [...] qu'est-ce que je lui [Benjamin] ai fait, je ne sais pas, j'ai beau chercher...je pense l'élever bah comme les deux autres, j'ai pas de problème, mais bon, avec lui, je trouve pas, là je suis dans une impasse, je suis franchement dans une impasse avec lui » (Mère de Benjamin et Jérémy) ; « [...] mais Alexandre, c'est parce qu'il faut toujours s'occuper de lui, faut être au calme [...] » (Mère d'Alexandre) ; « parce que bon c'est pas ma fille...en plus j'ai j'ai du mal à la...je vois toujours qu'elle a pas de père, qu'elle a pas de mère alors euh...j'ose pas trop la gronder, pis après elle elle en fait trop, et pis...c'est dur quelquefois...quand

c'est mes enfants j'ai pas autant de mal avec eux, mais c'est mes enfants » (Grand-mère de Jasmine).

Ces enfants ont donc la particularité de se distinguer des autres enfants de la famille, et plus spécifiquement de la fratrie, ils éprouvent des difficultés de positionnement suscitant spontanément des comparaisons par les parents. Ainsi, nous constatons qu'au sein de la fratrie, Benjamin est celui qui pose problème - tant au niveau comportemental que scolaire - alors que Jérémy satisfait la mère, tout comme le petit frère Steven, âgé de 5 ans : « [...] donc euh pour moi ben euh, Steven, je devrais pas avoir trop de problèmes, parce que bon, c'est un enfant qui est assez euh...très curieux [...] ». Benjamin est le cadet, il se trouve au milieu d'un grand frère et d'un petit frère amenant la mère à effectuer des comparaisons qui le dévalorisent. Nous observons la même dynamique chez Mélodie. La petite fille est également située entre un grand frère, Henri, et une petite sœur, Valentine. Ces deux enfants ne présentent pas de problèmes scolaires particuliers. Henri a de bons résultats scolaires - même si la mère estime qu'ils pourraient être encore meilleurs - tout comme Valentine qui, ne se trouvant qu'en grande section maternelle, a déjà développé des savoir-faire et un intérêt pour les apprentissages scolaires : « et puis le fait qu'elle [Mélodie] a encore Valentine qui est derrière [...] elle sait écrire son prénom déjà toute seule, alors qu'elle est en deuxième année de maternelle, et donc elle est fière, elle demande à faire des devoirs euh...elle est plus euh...elle va plus suivre son frère justement [...] ». La mère de Mélodie effectue même une comparaison avec son quatrième enfant qui n'est âgé que de deux ans : « [...] et puis apparemment le dernier va avoir un caractère assez puissant aussi, alors ça promet...on voit déjà qu'il va avoir son petit caractère, qu'il se laisse pas faire [...] mais euh, je sais pas, Mélodie, elle va peut-être se sentir encore euh...elle va se dire bah décidément il n'y a que moi qui descends quoi ». Alexandre, issu d'une fratrie de huit enfants se situe également entre une grande sœur de dix ans, Caroline, et un frère plus jeune, de huit ans, Dominique. Selon la mère, ces deux enfants semblent faire preuve d'autonomie : « [...] pis heureusement qu'ils se débrouillent hein parce que sinon ici euh, je sais pas comment ça serait hein ». Ce n'est pas le cas d'Alexandre qui est pourtant l'aîné de Dominique. D'ailleurs, le discours de la mère laisse penser que ses représentations ne sont pas très claires lorsqu'elle évoque la hiérarchie de la fratrie : « [...] bah de toute façon

c'est mes deux grands hein [...] ». Dans cet extrait, la mère oublie qu'Alexandre est plus âgé que Dominique.

Enfin, pour Jasmine, la situation n'est pas tout à fait la même puisqu'elle ne vit plus avec ses demi-frères et sœurs depuis qu'elle a été accueillie par ses grands-parents. Toutefois, elle évolue à proximité d'un oncle de dix ans faisant l'objet de comparaisons avec Jasmine : « mais là, ça va, il, il lit bien, il a bien démarré...il a des bonnes notes...et là il passe en...en 6ème...il a une année de retard...mais là, il a démarré franchement, je lui dis : "t'as fait tes devoirs ou"...c'est lui qui fait ses devoirs [...] et tout seul, jusque maintenant hein, il fait ses devoirs, il range ses affaires, il sort ». De plus, des comparaisons sont également faites avec les productions des cousins et des cousines de Jasmine : « pour écrire euh, je lui dis regarde c'est sale, je lui montre le cahier des autres, regarde, j'ai neuf petits-enfants, je lui montre le cahier des autres petits-enfants, je lui dis "regarde comment ils écrivent", je lui dis "regarde tu fais comme eux, tu sais pas faire ça" ».

Il apparaît que tous ces enfants ont la particularité d'avoir vécu un traumatisme que les autres enfants de la fratrie ou du foyer familial n'ont pas vécu. Ainsi, selon la mère de Mélodie, la petite fille aurait plus particulièrement souffert des faits de maltraitance, car elle n'avait que quelques mois au moment de la séparation de ses parents : « [...] en plus Mélodie beaucoup, parce que bon Henri avait 2 ans et demi, elle avait que 11 mois, et elle a été plus de 6 mois sans voir euh son papa parce qu'il a fallu attendre le jugement et comme ça se passait mal au départ [...] » (Mère de Mélodie). Il s'avère aussi qu'au moment de se séparer de son mari, la mère fut incapable de se séparer de son enfant, et à partir de là se développa une relation fusionnelle protégée par un langage exclusif qui a dû se briser au moment de la scolarisation de la petite fille : « et donc on était toujours ensemble, je me séparais jamais d'elle...[...] quand on se parlait, on utilisait des mots à nous avec Mélodie...spécialement euh [...] je crois déjà pour un biberon, on disait tout à l'inverse, je ne me souviens plus comment on disait, mais, on disait pas le mot biberon, mais on savait très bien que c'était ça euh... » (Mère de Mélodie). Alexandre est le seul de la fratrie à avoir subi des abus physiques par son oncle, comme il l'exprime lui-même, tout en faisant une confusion sur le statut de la personne en question : « c'était le copain à mon père, il m'aimait pas, il me frappait » (Alexandre), et l'insécurité de cette période s'est accentuée

par celle de l'environnement social dans lequel la famille vivait à cette époque : « nan, parce qu'avant on habitait au C., on cramait toutes les voitures, et quand j'étais bébé, j'ai eu peur » (Alexandre). Sa mère en fera également part durant l'entretien : « [...] c'est mon gamin qui a été le plus choqué par tout ça [...] ». Jasmine est la seule de sa fratrie à être rejetée par sa mère : « [...] quand on la voit dehors, elle va pas vers sa fille [...] » (Grand-mère de Jasmine). Benjamin est le seul à avoir été perturbé par une discussion entre adultes susceptibles de remettre en cause la confiance qu'il aurait pu avoir en ces derniers. En effet, sa mère explique que le jour où la grand-mère paternelle du petit garçon est morte, « [...] il a été choqué parce qu'en plus, un jour au matin, on discutait dans la cuisine et Benjamin, il a mal entendu, il a cru qu'on a dit que c'était son tonton qui avait tué sa grand-mère, il a mal entendu en fait... pis à partir de ce moment-là, il a pu être, il a commencé à faire des dessins en noir, à me dire, je veux mourir, je veux aller rejoindre ma grand-mère et tout...des dessins en noir, vous vous rendez compte ? pis il me le dit encore hein "je veux aller rejoindre ma grand-mère" » (Mère de Benjamin et Jérémy).

Dans tous les cas, ces enfants ont vécu ou vivent une situation qui les plonge dans un profond sentiment d'insécurité et les mères semblent incapables de répondre aux besoins de sécurité de leur enfant. Cette incapacité découle d'une déstabilisation ou d'une incompréhension pour la mère de Benjamin et Jérémy et celle de Mélodie: « [...] nan, mais non, moi je sais pu quoi faire avec, est-ce qu'il faut que je reste calme ou est-ce qu'il faut que bah euh, je le pousse un peu plus ? je sais plus quoi, donc moi je suis perdue avec lui, c'est vrai que je suis, je suis...[...] » (Mère de Benjamin) ; « [...] je me suis toujours dit que Mélodie avait des problèmes euh, mais il fallait trouver lesquels » (Mère de Mélodie). Cette incapacité découle aussi d'un manque de temps lié à une surcharge familiale pour la mère d'Alexandre: « [...] je peux pas m'occuper de tout le monde » (Alexandre). Il y a enfin la confusion du rôle parental pour la grand-mère de Jasmine qui ne sait pas si elle doit agir en tant que mère ou grand-mère : « oui...oui des fois oui...parce que bon, c'est pas ma fille...en plus, j'ai j'ai du mal à la...[...] quand c'est mes enfants, j'ai pas autant de mal avec eux, mais c'est mes enfants » (Grand-mère de Jasmine), et pour le père qui n'agit pas en tant que père, mais en tant que frère : « non, lui non...non parce que son papa il...il s'occupe pas trop d'elle...il l'a prend plutôt pour une sœur [elle rit]...mais lui il est pas

trop...il a toujours été comme un enfant...je crois qu'il a pas beaucoup grandi...malgré qu'il a trente ans » (Grand-mère de Jasmine).

Tout en reconnaissant que les traumatismes subis par ces enfants sont à l'origine de leurs difficultés, ces mères éprouvent des difficultés à aller à la rencontre de leur enfant pour communiquer avec lui sur la souffrance liée à la situation de maltraitance présente ou passée. Elles restent sur leur position parce qu'elles estiment ne pouvoir faire autrement. Ainsi, la grand-mère de Jasmine dit éviter d'évoquer la mère de la petite fille : « oui parce que de toute façon, moi je la comprends pas, alors hein, c'est pas la peine de... » (Grand-Mère de Jasmine), alors qu'elle remarque que la petite fille souhaite en parler : « [...] elle commence à parler un peu de sa mère [...] ». La mère de Mélodie dit éviter de parler du père : « [...] donc euh nous on essaye de pas trop en parler, mais ça nous arrive de sortir un mot en disant ton père, c'est vrai que ça, c'est pas bien, mais euh, on essaie justement de pas trop en parler devant eux... [...] », alors qu'elle reconnaît que Mélodie a trop de *choses en tête* : « [...] parce que déjà là ça lui arrive encore de temps en temps qu'elle rêve euh, elle fait des cauchemars, donc euh, je pense que ça doit jouer, elle a trop de choses dans la tête...[...] ». La mère d'Alexandre semble nier ou rester aveugle devant les problèmes de son fils, répétant à plusieurs reprises qu'elle est bien trop occupée par la large fratrie (« vous savez, quand on a huit enfants [...] »), tout en reconnaissant que son fils a des peurs inexplicables : « pis maintenant, il est devenu froussard, il a peur de tout [...] oh ouais, ouais, il est froussard [...] ». Enfin, la mère de Benjamin et Jérémy déclare ne pas être en mesure de *discuter* avec Benjamin : « bah lui...entre lui [Jérémy] et moi, tout va bien parce qu'on discute euh...mais avec Benjamin non [...] ».

### 1.3.9.2 Le cas des relations de dépendance à double sens

Nous ne retrouvons pas tout à fait la même dynamique familiale chez Tatiana et Jérémy. D'ailleurs, leurs attitudes durant l'entretien les différencient d'ores et déjà des autres enfants du groupe. Alors que les autres enfants se sont montrés timides et réservés, Tatiana et Jérémy ont montré un comportement plus affirmé, manifestant leur impatience sans aucune gêne.

Au cours de l'entretien, les deux enfants ont très clairement déclaré la maltraitance qu'ils subissaient : « bah à ton avis, je sais ce qu'il [le père] hein, même Mr M [le travailleur social], il l'a dit, il a dit euh, faut que mon père il reste à la maison et...euh...il...euh il le fait même pas, il s'en va toujours pareil » (Jérémy) ; « bah parce que...parce que j'étais dans le ventre à maman...et il [le père] a failli me tuer...parce que j'étais dans le ventre à maman...et il voulait tuer ma mère » (Tatiana). Les deux enfants se trouvent en insécurité face à ces violences, mais leur comportement se distingue de celui des autres enfants du groupe. Ils semblent plutôt faire alliance avec leur mère dans leur contexte familial déséquilibré. Ainsi, leurs entretiens sont imprégnés d'évocations des difficultés familiales où les enfants semblent dénoncer certains faits avec le même regard que leur mère. En effet, Jérémy dénonce tout autant les dysfonctionnements de son père (« ouais, il s'en va pour aller boire, alors »), que ceux de son frère, Benjamin (« [...] mon frère il est bête de toute façon, il est bête, même qu'il fait encore pipi dans son lit, alors »). La mère explique d'ailleurs que Jérémy intervient pour la défendre par rapport aux provocations de Benjamin : « [...] combien de fois il a répondu "ça serait pas notre mère, enfin, si c'est pas ta mère, qu'est ce que tu fais chez moi " [...] ». Nous remarquons, dans ce dernier extrait, que les propos tenus par Jérémy pourraient être ceux d'un père.

De son côté, Tatiana marque son implication dans la lutte de ses parents contre les services sociaux (« [...] mais maintenant, on essaie de les récupérer [à propos de ses demi-frères et sœurs placés en famille d'accueil] »). La petite fille a également la particularité d'évoluer avec un secret familial en tête : « [...] je dois attendre pour savoir pourquoi il a tué sa mère et pourquoi il a donné un coup de couteau à ma mère » (Tatiana). Ce secret familial est lourd à porter puisqu'il concerne les raisons pour lesquelles le père a assassiné sa propre mère. Ainsi, Tatiana entretient une relation ambivalente avec son père, car elle évoque tout autant son attachement à son égard (« je l'ai tout le temps aimé »), que les violences dont il a été l'auteur et qui ont menacé sa propre vie. Tatiana doit attendre l'âge de 18 ans pour connaître ce secret, tout en ayant d'ores et déjà des indices sur ce sujet, car elle observe que sa sœur aînée, qui connaît la vérité sur les actes de son père, refuse maintenant de le rencontrer : « [...] mais ma sœur elle le rejette » (Tatiana). Dans un tel contexte, nous pouvons nous demander si Tatiana a envie de grandir, d'atteindre l'âge de ses 18 ans pour être confrontée à cette vérité qui remettrait en question la relation naissante avec ce père

qui se distingue des multiples hommes qui ont partagé l'existence de sa mère (« [...] parce que ma maman elle a eu plein de...de garçons [...] »).

Il en est de même pour Jérémy : nous nous demandons également s'il se sent prêt à détourner son regard de sa mère pour lequel il semble représenter lui-même un étayage. Il confie d'ailleurs qu'il ne veut pas aller à l'école pour rester avec elle (« [...] je préfère rester avec ma mère »). De plus, lorsqu'il évoque les bénéfices de l'école, il les renvoie à ceux qui pourraient combler le manque que son père impose (« c'est parce que, après, on doit travailler [...] pour avoir une voiture, parce que papa, il veut pas que ma mère elle la prend »).

De leur côté, les mères accordent un statut particulier à leur enfant. Jérémy est celui vers lequel la mère se tourne dans les périodes de crise : « [...] j'ai dit, si tu me cherches, je suis là-bas au fond, au bout du jardin, j'ai dit, tu laisses ton frère tranquille et...quand je serai calmée, je reviendrai ». Quant à Tatiana, elle représente la preuve - au regard des services sociaux - que la mère est capable d'élever ses enfants : « [...] parce qu'elle a vu la différence entre ma fille, que j'élève depuis huit ans, et mes autres enfants...j'ai fait "c'est bizarre, avec les autres enfants ça se passe des fois mal", je fais "ça fait huit ans que j'élève ma fille, Tatiana", et je fais "j'ai encore ma fille !" je fais "faudrait peut-être arrêter !" je fais "j'élève ma fille depuis huit ans", je fais "elle a l'air d'être malheureuse ?"...du coup elle a bloqué quoi ! » (Mère de Tatiana).

Enfin, un attachement est explicité par les mères; l'une évoque la complicité qu'elle partage avec son fils (« bah lui...entre lui et moi, tout va bien parce qu'on discute euh [...] avec Jérémy on discute de tout »), l'autre, son inquiétude lorsque sa fille s'éloigne : « [...] la dernière fois elle est partie, et...toutes les années je la laisse partir, mais quand je vois à une telle heure qu'elle est pas rentrée, moi je commence à tourner en rond alors euh [...] » (Mère de Tatiana).

Ces deux enfants symboliseraient alors les bases précaires sur lesquelles se fonde le relatif équilibre familial. Ils semblent d'ailleurs assumer ce rôle en défendant l'honneur familial au sein de la cour de récréation : « ouais, parce qu'il m'a traité et il a traité ma mère » (Jérémy), « mais, y'en a une, elle avait traité ma mère » (Tatiana). Tatiana justifie d'ailleurs

son agressivité à l'égard des autres enfants par un caractère semblable à celui de sa mère : « bah...parce que en fait euh...j'ai celle à ma maman...alors une personne qui m'emmerde, quoi ! » (Jasmine).

Les deux enfants ont la particularité de se sentir victimes des membres de leur entourage. Ainsi, Jérémy se plaint de ses frères (« nan, mais une fois, la sœur de mon papa, elle m'a donné un dinosaure en robot, ils ont été jaloux et ils ont fait crac. Il y en a un, il a dit "tiens regarde", il l'a pris, il a fait clac [il fait le geste] ») ; de son enseignant (« ouais, mais il s'en fout, même ma mère, elle me dit qui faut que j'arrête, mais c'est même pas de ma faute ») ; mais aussi des autres membres de la famille qui le déçoivent en ne tenant pas leurs promesses : « bah mon tonton, ma cousine, ils me disent "ouais, je vais te donner un livre" et puis après ils le donnent pas...c'est pareil ils devaient me donner des jeux de la Game boy avec des dinosaures et je les ai jamais eus ». De la même manière, Tatiana se décrit victime des autres enfants de l'école : « je me suis disputée avec ma cousine aujourd'hui...je l'ai mordue, bah ouais, elle m'a arraché les cheveux ! ». En effet, selon elle, ce sont les autres qui attaquent ou qui insultent et, dans ce cas, elle ne fait que se défendre face à l'injustice. L'agressivité qu'elle déploie ne fait que découler de celle subie par les autres enfants.

Si Jérémy et Tatiana semblent avoir une relation de dépendance réciproque avec leur mère, ils partagent tout de même un point commun avec les autres enfants du groupe : leur difficulté de positionnement dans la famille. Ils évoluent, tout comme les autres enfants, dans un contexte familial où ils peinent à trouver leur place. En effet, ils n'ont plus tout à fait un rôle d'enfant, et n'ont pas tout à fait un rôle d'adulte. Ce phénomène est particulièrement accentué chez Tatiana et Jérémy qui se fondent dans la relation avec leur mère. La maltraitance familiale est présente et engendre un sentiment d'insécurité, mais il s'avère aussi que les enfants sont confrontés à des mères omniprésentes, partageant chacune de leurs activités de manière rapprochée et redoutant la distance de leur enfant. Dans le cadre des apprentissages scolaires, les deux mères s'investissent au point de se retrouver elles-mêmes dans le rôle de l'élève. C'est ainsi que l'exprime la mère de Tatiana lorsqu'elle déclare que les devoirs lui demandent autant d'effort, sinon plus, que sa fille. C'est de la même manière que l'exprime la mère de Jérémy qui explique avoir repris son



rôle d'élève en retravaillant son écriture afin de la rendre plus compréhensible. D'ailleurs, la relation fusionnelle est telle qu'elle n'a pas de représentations réalistes des compétences de son fils.

### *1.3.10 La place du père : l'absence ou les difficultés relationnelles*

Il apparaît que les enfants de ce groupe rencontrent tous des difficultés relationnelles avec leur père. Dans la majorité des cas, le père est impliqué dans la maltraitance et auteur de violence (Benjamin, Jérémy, Tatiana, Mélodie et Jasmine). Il est également absent de manière physique, puisque séparé de la mère (Mélodie et Tatiana) ou de manière symbolique quand ni les enfants, ni la mère n'évoquent sa participation aux tâches familiales durant l'entretien (Benjamin, Jérémy et Jasmine).

De plus, il apparaît que ce sont généralement les mères qui s'occupent des tâches administratives, car dans la majorité des cas, les pères ou beaux-pères sont analphabètes : « [...] je dis "regarde", je dis "papa, il regrette de pas savoir lire correctement"...bah ouais, mon concubin, c'est un problème pour lui [...] » (Mère de Benjamin et Jérémy) ; « [...] bah mon mari il peut pas hein, il aime pas lire et puis il fait beaucoup de fautes [...] » (Mère d'Alexandre) ; « bah au niveau de l'ANPE<sup>43</sup>, c'est moi qui dois écrire [...] » (Mère de Tatiana). Certaines mères insistent sur le fait que ce sont elles qui assument ce rôle, qu'elles en sont responsables : « [...] c'est moi qui suis obligée de gérer [elle rit] » (Mère de Benjamin et Jérémy) ; « [...] alors, c'est moi qui m'en occupe [...] » (Mère d'Alexandre). La mère de Tatiana insiste d'ailleurs sur le fait que l'analphabétisme du beau-père de Tatiana laisse ce dernier dans un état de dépendance et d'infantilisation : « [...] c'est comme si j'avais un enfant en plus quoi ! j'ai un enfant en plus quoi ! je dois m'occuper de lui en plus donc euh » (Mère de Tatiana).

---

<sup>43</sup> Agence nationale pour l'emploi (institution française).

### Synthèse des éléments du microsysteme familial

Les mères font essentiellement référence aux bénéfices à long terme de l'apprentissage de la lecture, elles évoquent l'intégration sociale qu'elle favorise, ainsi que la fonction utilitaire de la lecture à laquelle les enfants seront confrontés lorsqu'ils devront assurer des tâches administratives. Le rapport à la lecture de ces mères apparaît alors relié aux attentes sociales. Pour la majorité des mères, leur conception de l'apprentissage de la lecture se rapproche de la conception de l'activité de lecture des enfants. À partir de la description de la manière dont elles guident leur enfant, les mères montrent qu'elles favorisent la simple répétition par les enfants de ce qu'elles lisent. Dans ce cadre, nous constatons qu'elles entretiennent une dynamique où elles gardent un rôle de lectrice et laissent leur enfant dans un rôle passif, ce qui risque de limiter l'engagement cognitif de ce dernier et de maintenir son sentiment d'impuissance lorsqu'il se retrouve seul devant une tâche de lecture. La mère de Benjamin et Jérémy, ainsi que celle de Mélodie se distinguent par leur conception de l'apprentissage de la lecture. Elles décrivent des opérations de lecture induisant un engagement cognitif de l'enfant, mais elles ne semblent pas les appliquer. À ce sujet, la mère de Mélodie précise qu'elle agit de cette manière pour se soumettre à la méthode de lecture privilégiée par l'enseignante, même si elle n'y adhère pas. Quant à la mère de Benjamin et Jérémy, sa conception de l'apprentissage de la lecture ne semble pas rejoindre ses actes, car, selon les propos de ses fils, elle semble également avoir recours à l'imitation ou la répétition lorsqu'elle les guide dans les activités de lecture. Les enfants évoluent dans un milieu où les mères ont des activités de lecture essentiellement utilitaires. Certaines d'entre elles reconnaissent que des lectures peuvent avoir une fonction personnelle et distractive, mais ce type de lectures n'est que très rare, car elles ne se coordonnent pas aisément aux activités quotidiennes. Les enfants disposent également d'écrits - pour certains cas, ils sont plus rares que pour d'autres - mais les parents constatent que ces écrits ne sont pas investis par les enfants, qu'ils les abîment, les perdent ou n'en consultent que les images. Il s'avère aussi que les parents font peu référence aux choix de l'enfant concernant ces écrits. Seule la mère de Benjamin et Jérémy se distingue à cet égard, expliquant que ses propres activités de lecture sont aussi fréquentes et diversifiées que celles qu'elle partage avec ses enfants. De plus, les enfants

disposent d'une diversité de livres tout autant achetés qu'empruntés en bibliothèque.

Toutefois, cette mère rejoint les autres mères du groupe en constatant que les premières acquisitions en lecture se font en contexte scolaire. Elles les associent en effet à la première section de maternelle ou à l'entrée dans l'enseignement formel, laissant penser que les activités d'éveil à la lecture ne concernent pas le foyer familial.

En ce qui concerne les lectures partagées, elles ne sont pas pratiquées dans toutes les familles. Seules la mère de Benjamin et Jérémy, la grand-mère de Jasmine et la mère de Mélodie les évoquent. Dans le cas de la mère de Mélodie, ces lectures sont cependant associées aux activités scolaires puisqu'elles visent à préparer la lecture du prochain album étudié en classe ; en dehors de ce cadre, la mère n'y a pas recours, car elle constate que Mélodie montre peu d'intérêt pour ce type de pratique. La mère de Benjamin et Jérémy et la grand-mère de Jasmine partagent des lectures, mais nous constatons qu'elles accordent un rôle passif à leur enfant qui n'est pas introduit dans la lecture. Là encore, les activités de lecture maintiennent les parents et les enfants dans des rôles spécifiques qui n'évoluent pas et demeurent parallèles. La participation de l'enfant ne se fait pas de manière graduelle pour lui permettre de s'engager peu à peu dans un rôle actif.

La période des devoirs montre la même dynamique pour l'ensemble du groupe. Hormis pour Alexandre qui ne fait plus ses devoirs dans un contexte où sa mère a peu de temps à lui accorder du fait de la charge familiale, les autres parents déclarent devoir rester constamment à proximité de leur enfant pour s'assurer que le travail est bien fait. S'ils ne sont pas à proximité de leur enfant, celui-ci se démobilise. Cette période de devoirs demande donc la surveillance et le contrôle rapproché des parents, ce qui peut aboutir aux conflits lorsqu'ils perdent patience. Une telle dynamique pourrait expliquer le fait que ces parents considèrent les difficultés en lecture de leur enfant comme résultant d'un manque de volonté. Seul Jérémy se distingue par son autonomie au moment des devoirs selon sa mère, mais nous remarquons qu'il demeure tout de même à proximité de cette dernière durant ses devoirs puisqu'il explique qu'il travaille sur le congélateur de la cuisine pour être dans la même pièce qu'elle. Nous pensons également que, compte tenu des difficultés de Jérémy, il est peu probable qu'il se montre complètement autonome pour exécuter ses devoirs. Il semble que la mère minimise les difficultés de son fils, nous avons d'ailleurs constaté qu'elle n'avait pas une perception réaliste des compétences de ce dernier.

La dépendance et le manque d'autonomie semblent caractériser les enfants de ce groupe dans le cadre de leur apprentissage de la lecture. Il apparaît que ces deux attitudes caractérisent aussi les relations mère-enfant au sein de la dynamique familiale. En effet, si au moment des devoirs, les enfants finissent toujours par capter l'attention de leur mère, il en est de même dans leurs interactions quotidiennes avec cette dernière. Ces enfants, particulièrement fragilisés par des traumatismes vécus dans un contexte de maltraitance familiale, semblent rechercher la proximité de leur mère. Leurs comportements, consistant en des attitudes régressives ou provocatrices, manifestent leur insécurité. Ils les amènent également, tout comme leurs faibles résultats scolaires, à se distinguer du reste de la fratrie. Les mères décrivent un désappointement par rapport à ces comportements auxquels elles ne se sentent pas capables de répondre, ce qui nous amène à qualifier cette relation de dépendance à sens unique, puisqu'elle n'est entretenue que par l'enfant. En revanche, deux cas, Jérémy et Tatiana, partagent une dépendance réciproque avec leur mère, car ils semblent avoir créé une alliance avec cette dernière dans un contexte de déséquilibre familial.

Il apparaît enfin qu'au sein de ces contextes familiaux, le père ou le beau-père intervient peu dans la dynamique familiale du fait des actes de maltraitance dont il est l'auteur et qui l'ont éloigné de la famille, du fait de son absence symbolique, ou du fait de son analphabétisme.

## **1.4 Les éléments du mésosystème**

### 1.4.1 Les malaises et non-dits dans la relation avec l'enseignant

Des difficultés de positionnement peuvent être observées à deux niveaux : relationnel et pédagogique. Pour certains parents, elles touchent les deux niveaux, pour d'autres elles n'en touchent qu'un.

- Pour les mères d'Alexandre et Tatiana, les deux niveaux sont touchés. Elles rencontrent de sévères difficultés relationnelles avec les enseignants et avec les directions d'établissements. Ces difficultés relationnelles peuvent faire l'objet de conflits ouverts dans le cadre duquel ces mères se sentent victimes : « mais je crois qu'ils veulent plus de mes enfants à l'école [...] » (Mère d'Alexandre), « [...] alors on attrape les profs, et puis quand ça va pas être les profs, ça va être la directrice ! quand ça va pas, et ben c'est simple ! » (Mère de Tatiana). De plus, elles considèrent que leurs enfants font l'objet d'injustices : « là je vois, ils ont pas voulu de Dominique pendant un voyage de classe parce que, soi-disant, il peut pas venir, il est pas assez discipliné [...] » (Mère d'Alexandre), « bah je sais pas...elle est pas...elle est trop...trop sec...c'est tout le temps envers ma fille [...] » (Mère de Tatiana). Du fait d'une déléation totale de la responsabilité de l'apprentissage de la lecture ou d'un manque de connaissances à ce sujet, elles ne fournissent pas de véritables critiques sur la méthode de lecture utilisée par l'enseignante. Elles guident leur enfant à leur manière, au risque que cela n'engendre une incohérence des méthodes.

- La mère de Benjamin et Jérémy affirme ne pas rencontrer de difficultés relationnelles avec l'enseignante et être très présente à l'école : « [...] mais vous savez...comme moi je suis pratiquement tout le temps à l'école, comme hier j'étais en gymnastique avec Steven, je vais à la piscine, je les accompagne [...] ». Toutefois, par la suite, son discours montre qu'elle garde une distance avec les enseignantes de primaire de ses enfants, et qu'elle éprouve des difficultés à les rencontrer; ce qui montre finalement que ses relations avec l'école ne sont pas aussi aisées : « depuis le début de l'année, j'en ai eu qu'une [des rencontres], deux, pardon, c'est tout ». Elle porte également des critiques sur la méthode de lecture employée par l'enseignante, considérant qu'elle limite au *par cœur* : « pour moi c'est du par cœur...moi... [...] » (Mère de Benjamin et Jérémy). Elle a donc décidé d'intervenir, au risque que cette initiative ne crée une incohérence entre les méthodes : « c'est ma méthode, bah comme moi j'ai appris à lire, mais bon Jérémy, ça l'a débloqué, j'ai commencé comme ça avec lui et ça l'a débloqué, et je suis en train de faire la même chose avec Benjamin, mais bon [...] ». Cette démarche va néanmoins à l'encontre de ses principes puisqu'elle considère le partenariat famille/école nécessaire pour l'apprentissage de la lecture : « [...] non moi je trouve à deux, on devrait euh, on devrait y arriver quoi...[...] ».

- La mère de Mélodie ne rencontre pas de difficultés relationnelles avec l'enseignante et n'a pas de difficultés à communiquer avec elle par écrit (« [...] ou alors, on communique par écrit sur son cahier du soir... ») ou à la rencontrer : « [...] je me suis déplacée assez souvent pour savoir si, Mélodie ça allait [...] ». Cependant, elle formule tout de même des critiques à l'égard de certains enseignants peu soucieux des difficultés d'apprentissage de sa fille et qui seraient à l'origine de son échec : « [...] la maîtresse, comme elle avait pas que Mélodie, elle prenait pas le temps nécessaire d'expliquer à Mélodie, donc ça a été cette année-là qui l'a foutu un peu en l'air ». Selon cette mère, il est nécessaire que les enseignants accordent une attention privilégiée aux enfants en difficulté : « [...] dès qu'elle pouvait, elle était plus avec Mélodie parce qu'elle avait remarqué que Mélodie, elle avait des difficultés et donc, ça a quand même été une bonne année [...] », tout en considérant, comme nous l'avons déjà vu, que cette attention privilégiée peut également constituer une erreur. La mère de Mélodie porte également des critiques sur la méthode de lecture employée par l'enseignante, considérant, comme la mère de Benjamin et Jérémy, qu'elle limite au *par cœur* (« [...] je suis pas sûre, parce que ce qu'elle lit, c'est du par cœur, point, donc euh...[...] ») et qu'elle n'a pas le pouvoir de susciter l'intérêt pour la lecture de sa fille (« [...] et puis ça lui donne pas envie apparemment de lire des autres livres [...] »), ni de lui permettre d'accéder à la compréhension (« je pense pas non...je pense pas qu'elle comprend ce qu'elle lit quoi [...] »). Toutefois, elle observe que cette méthode a fonctionné avec Henri, le grand frère de Mélodie. Bien que relevant les lacunes de cette méthode, cette n'intervient ni auprès de l'enseignante, ni à l'égard de la méthode de lecture, parce qu'elle considère que son intervention pourrait engendrer une incohérence : « oh non non non...moi je touche à rien, je préfère faire comme elle fait la maîtresse parce que sinon je vais la mêler...et c'est déjà assez difficile comme ça ». Elle préfère plutôt compléter le travail de l'enseignante en préparant, par exemple, la lecture du prochain album : « [...] parce que moi, généralement, comme là elle avait eu un autre livre euh avec je sais pu quoi euh, je crois que c'était "Les pompiers", les pompiers, l'école et il y avait une histoire de feu je sais pas quoi, et moi je lui avais raco...je lui avais lu tout le livre avant [...] ».

- Enfin, la grand-mère de Jasmine ne rencontre pas de difficultés relationnelles manifestes avec l'enseignante, mais elle garde ses distances (« ouais, je l'ai vue une ou deux fois »), car elle entretient certaines hostilités à l'égard de la nouvelle génération d'enseignantes

qu'elle considère : *trop jeunes*, trop absentes (« les profs euh...c'est trop absent moi je trouve hein »), trop peu autoritaire (« mais elle la maîtresse, elle dit rien ») et moins respectueuse à l'égard des enfants que la génération précédente : « [...] ils parlent sur les élèves, ils disent des choses sur eux, c'est pas bien...parce que eux, ils ont leur orgueil ». Par contre, elle ne formule aucune critique à propos de la méthode d'apprentissage de la lecture. Ses connaissances à ce sujet demeurant limitées, elle suit alors les directives de l'enseignante : « je saurais pas vous dire...nan mais ils disent lire le livre page à telle page avec tel euh...et réécrire les mots [...] ».

#### 1.4.2 Le poids de l'affectivité dans la relation avec l'enseignant et avec l'école

Il semble que des difficultés de communication et de positionnement apparaissent entre les mères et l'école. Ainsi, la relation de partenariat céderait la place à une relation fondée sur des silences et des malentendus. Étant donné que ces difficultés ne semblent pas être complètement conscientisées par ces mères, leurs raisons ne sont pas clairement explicitées. Toutefois, le discours de chacune laisse apparaître un lien entre leurs perceptions de l'école et leur propre expérience scolaire. Ainsi, la mère d'Alexandre exprime très clairement son propre manque d'appétence scolaire : « ouais, ouais, c'est ça...mais bon, ça jamais été trop mon truc l'école quand même hein ». Pour les autres mères, l'évocation de leur expérience scolaire les amène à faire référence à l'intervention formelle ou informelle de leurs propres parents dans ce processus. Ainsi, ces expériences scolaires apparaissent chargées d'une affectivité susceptible d'expliquer cette difficulté de positionnement par rapport à l'école. Pour la mère de Benjamin et Jérémy, celle de Tatiana, et la grand-mère de Jasmine, l'école est associée à des expériences pénibles où l'environnement familial a joué un rôle peu favorable, marqué par une éducation très autoritaire : « un mauvais souvenir [elle rit]...bah moi je me souviens, bon j'étais dans une famille d'accueil assez...assez sévère [...] » (Mère de Benjamin et Jérémy) ; « [...] à ce niveau-là, on m'a jamais aidée euh...à part que mon père et moi, il me prenait mon livre, j'étais dans la cuisine, il me mettait un petit truc pour enregistrer, je devais le lire et le réécouter [...] je pouvais passer des heures jusqu'au soir euh...tant que j'avais pas fait ça, c'était pas la peine, j'avais pas mon repas hein ! ah nan, c'était très strict

chez mes parents [...] » (Mère de Tatiana) ; « oui...ouais...pourtant, je travaillais bien...et dès que j'ai su que, mon père il m'a dit "tu vas plus à l'école à 14 ans, c'est fini", j'ai plus écrit, j'ai plus [...] » (Grand-Mère de Jasmine). Nous remarquons donc ici que les apprentissages scolaires prennent spontanément une coloration affective très forte. Pour la mère de Benjamin et Jérémy, et la grand-mère de Jasmine, cette affectivité émerge également lorsqu'elles décrivent les relations qu'elles ont entretenues avec certains enseignants. La mère de Benjamin et Jérémy se rappelle de relations difficiles avec un enseignant sévère : « [...] et déjà le professeur était déjà assez strict, donc bon, j'en garde un très mauvais souvenir » ; contrairement à la grand-mère de Jasmine qui se rappelle de relations très tendres avec une enseignante : « ma maîtresse quand elle est décédée, bah j'ai été sur sa tombe...[...] parce que je la considérais comme une...une amie ou une mère ou bien quelqu'un de ma famille, elle était très gentille avec nous ».

La mère de Mélodie nourrit, quant à elle, des regrets par rapport à sa propre trajectoire scolaire. Ainsi, elle déclare ouvertement regretter d'avoir quitté l'école trop tôt : « [...] c'est ça...mais j'aurais voulu avoir un bac<sup>44</sup> rien que pour prouver à mes parents que je pouvais avoir un bac...comme ma sœur [...] ». On remarque, dans cet extrait, que là aussi l'environnement familial est lié de manière étroite au cheminement scolaire de la mère. Cette dernière précise davantage ce lien lorsqu'elle confie l'origine de ses regrets : ils proviennent du fait qu'elle n'a pas réussi ce que sa sœur a réussi (« ouais, parce que ma sœur a fait de grandes études et moi non, alors euh, je voulais quand même prouver que la petite dernière pouvait avoir son bac...c'est un bac pro<sup>45</sup>, mais au moins, c'est un bac...c'est pas un BEP...ouais, juste pour ça quoi...il y a une rivalité quand même quelque part, quoi... »).

Dans trois cas, les mères gardent malgré tout une image positive de la valeur de l'école : « parce que je dois pas être la seule à vouloir que l'enfant soit euh, qu'il y arrive quoi...je pense pas être la seule à vouloir que mes enfants vont à l'extrême » (Mère de Benjamin et Jérémy) ; « [...] j'aimais bien l'histoire, j'étais contente d'être là [...] et peut-être que si

<sup>44</sup> Le baccalauréat est un diplôme français qui est obtenu après trois années de lycée, l'équivalent du CEGEP au Québec.

<sup>45</sup> Il est question ici du baccalauréat professionnel qui est une formation qualifiante se préparant en deux ans après des études de BEP (brevet d'études professionnelles) ou CAP (certificat d'aptitudes professionnelles).



j'avais continué l'école, j'aurais réussi ma vie » (Grand-Mère de Jasmine) ; « bah je leur dis toujours, je leur répète toujours la même chose...que il faut qu'ils travaillent en classe et que c'est important même si ils trouvent ça chiant... » (Mère de Mélodie). Seule la mère de Tatiana semble être en rébellion contre l'école, tout comme à l'égard de l'ensemble de la société. Son attitude vis-à-vis de l'école semble donc renvoyer à une difficulté de positionnement, par rapport à la société, beaucoup plus fondamentale.

### **Synthèse des éléments du mésosystème**

Il existe donc plusieurs cas de figure au niveau relationnel. Les mères peuvent être en conflit ouvert avec le personnel de l'école (mères d'Alexandre et de Tatiana); éprouver des difficultés à se rapprocher des enseignants pour des raisons qui ne sont pas clairement explicitées et malgré un fort investissement dans l'apprentissage de la lecture des enfants (mère de Benjamin et Jérémy); apprécier la relation avec l'enseignant tout en gardant le silence au sujet de quelques critiques formulées (mère de Mélodie); et éprouver des difficultés à se rapprocher des enseignants du fait d'un conflit de valeur et de génération (grand-mère de Jasmine).

Il existe également plusieurs cas de figure au niveau pédagogique. Les mères laissent l'entière responsabilité de l'apprentissage aux enseignants, soit du fait d'un manque de connaissance à ce sujet (mères d'Alexandre, Tatiana et de Jasmine), soit par le souci de maintenir une cohérence entre ce qui est appris à la maison et ce qui est appris à l'école (Mère de Mélodie). L'une d'entre-elles (mère de Benjamin et Jérémy) a décidé de remédier à ce qu'elle considère comme des lacunes de la méthode de l'enseignante, au risque de créer une incohérence entre ce qui est appris à la maison et à l'école.

Les malaises et non-dits des mères semblent prendre leur source dans la dimension affective qu'elles accordent à l'école. La mère d'Alexandre ne fait part que de son manque d'appétence scolaire, mais lorsque les autres mères évoquent leurs propres apprentissages scolaires, elles y associent spontanément une dimension affective faisant référence aux relations, heureuses ou malheureuses, avec les parents ou les enseignants qui ont accompagné ces apprentissages.

## **2. Les enfants du groupe en difficultés + (D+)**

Les enfants de ce groupe éprouvent des difficultés en lecture sans toutefois avoir des compétences aussi limitées que celles du groupe précédent. Ils montrent quelques savoir-faire aux épreuves de vitesse de lecture et d'identification de mots, mais obtiennent des résultats plus faibles à l'épreuve de compréhension. Tous les enfants composant ce groupe ont doublé leur CP, ils ont donc suivi deux années d'apprentissage de la lecture.

### **2.1 Contexte familial et scolaire des enfants**

#### **2.1.1 Rémi**

Rémi est âgé de huit ans, il est l'aîné d'Alexis, cinq ans; Élodie, quatre ans et Raphaël, un an et demi. Les trois premiers enfants n'ont pas été reconnus par leur père et le dernier est né du second mariage de la mère. La famille est suivie par les services sociaux depuis quatre ans. La mère avait alors déposé une plainte contre le père de Rémi pour abus physiques à son égard et à l'égard de Rémi. Le père a été incarcéré suite à cette plainte et la mère est retournée vivre chez sa mère alors qu'elle était enceinte d'un troisième enfant. Un an après l'incarcération du père de Rémi, la mère a rencontré un autre homme qui a reconnu l'ensemble de la fratrie. Il offre un statut privilégié à Raphaël et entretient une relation équilibrée avec Alexis et Élodie, mais il dit ne pas supporter Rémi. Ce dernier a subi des abus physiques par son beau-père, ces abus ont demandé une hospitalisation d'urgence à deux reprises, mais chaque fois la mère a nié les faits. Afin d'éloigner Rémi du danger et limiter l'absentéisme scolaire, il a été décidé, en accord avec la mère, qu'il effectuerait son premier CP dans une école éloignée du foyer et qu'il serait placé en internat durant la semaine. Cependant, bien qu'ayant fait des progrès dans ses apprentissages scolaires, notamment du fait d'une prise en charge individuelle et d'une classe à faible effectif, Rémi a souffert de l'éloignement qui a donc été interrompu. En

effet, ses troubles du comportement étaient devenus tellement inquiétants que le retour au foyer familial a été décidé à la fin de l'année scolaire.

Rémi a repris sa scolarité dans une école à proximité de chez lui, mais la relation avec son enseignant pose problème. Initialement, cet enseignant ne voulait pas de Rémi dans sa classe pour des raisons qu'il n'a pas explicitées. Rémi passe donc la plupart de ses journées derrière un tableau dans le coin des enfants punis et l'enseignant le néglige totalement.

### 2.1.2 Denis

Denis est un petit garçon de huit ans issu d'une fratrie de cinq garçons : Frédéric, onze ans ; Sébastien, dix ans; Mickaël, cinq ans; et Jordy, deux ans. Les quatre premiers enfants sont du même père. Les parents de Denis sont séparés et son père se trouve en prison depuis une plainte de la mère pour violence conjugale. Il s'avère que les enfants faisaient également l'objet d'abus physiques. La mère vit avec ses enfants chez sa propre mère. La famille est suivie par une mesure d'AEMO pour négligence affective. La mère délaisse les quatre aînés de la fratrie chaque fois qu'elle fait une nouvelle rencontre amoureuse. Elle s'absente alors pendant plusieurs jours sans donner de nouvelles. Ces absences sont moins fréquentes au moment de notre rencontre parce qu'elle a une relation sentimentale plus stable avec un homme que les enfants peinent à accepter, mais il demeure que les enfants sont livrés à eux-mêmes, traînant dans les rues, n'ayant pas de suivi scolaire qui se traduit par un manque de matériel scolaire et un absentéisme scolaire. Lorsque l'enseignante ou la directrice signalent ces difficultés à la mère, elle se montre agressive à leur égard. En ce qui concerne le père des enfants, il bénéficie de permissions qui lui permettent de sortir de prison pendant de courtes périodes. Il a profité d'une de ces permissions pour enlever les enfants alors que la mère était absente. Frédéric et Denis éprouvent le besoin de revoir leur père, contrairement à Sébastien et Mickaël. Cependant, sur l'ensemble de la fratrie, seul Frédéric entretient une relation privilégiée avec son père, il est le seul à en être très proche et cet attachement exclusif semble être réciproque.

Sur le plan scolaire, Denis éprouve des difficultés après avoir doublé son CP, et il se distingue, tout comme les membres de sa fratrie, par des troubles du comportement au sein de l'école.

### 2.1.3 Dominique

Dominique est âgé de neuf ans. Il est issu d'une fratrie de huit enfants : Caroline, dix ans ; Alexandre, neuf ans<sup>46</sup> ; Cédric, cinq ans ; Jordan, quatre ans ; Tatiana, trois ans ; Yohann, deux ans et Lynda, un an. Au moment de la rencontre avec la mère, elle était enceinte d'un neuvième enfant. La famille est suivie en AEMO depuis quatre ans, suite aux ecchymoses signalées sur le corps d'Alexandre par son enseignante. À cette époque, les parents hébergeaient le frère du père d'Alexandre. Cette personne était alcoolique et se montrait violente dans ses moments d'ivresse. Son agressivité était essentiellement dirigée vers Alexandre. Suite à l'enquête des services sociaux, la personne en question a quitté le foyer. La famille s'est fait de nouveau connaître des services sociaux deux ans plus tard. L'assistante sociale a demandé une prise en charge de la famille du fait de l'absentéisme scolaire, des troubles du comportement des enfants au sein de l'école, mais aussi d'un manque d'hygiène évident. Il apparaît que les enfants subissent une négligence grave tant physique qu'affective. Sur le plan scolaire, Alexandre éprouve toujours des difficultés sévères après deux années de CP. De plus, tout comme l'ensemble des enfants de la fratrie, il se distingue à l'école par des troubles du comportement et de l'agressivité dirigée vers ses camarades. L'école a multiplié les renvois des enfants sans que cela ait eu beaucoup d'effets.

### 2.1.4 Simon

Simon est âgé de huit ans. Il est issu d'une fratrie de cinq enfants : Vincent, neuf ans ; Claire, cinq ans ; Lisa, trois ans, et François, deux mois. Vincent et Lisa sont nés de

---

<sup>46</sup>

Alexandre fait également partie de l'échantillon, il se trouve dans le groupe D-.

père inconnu, Simon et Claire ont le même père qui est actuellement incarcéré, et François est né de la dernière union de la mère. Vincent, Claire et Simon sont placés en foyer institutionnel depuis trois ans et ils reviennent chez leur mère le mardi soir jusqu'au mercredi soir, les fins de semaine et durant les vacances scolaires. La mère a décidé de quitter le père des enfants, alors qu'elle était enceinte de Lisa, parce qu'elle ne savait pas qui en était le père. Elle se prostituait alors et souffrait, tout comme le père, d'alcoolisme et de toxicomanie. Elle a emménagé dans un studio et demandé le placement de Simon et Claire en famille d'accueil afin de pouvoir accueillir la naissance de sa fille. Seul Vincent est resté avec elle. Simon n'a pas toléré ce placement et il a alors révélé que sa sœur et lui-même avaient été abusés sexuellement. Après une enquête, il est apparu que ces accusations étaient fausses, mais elles ont, dans tous les cas, entraîné la réunion des trois enfants dans le même foyer institutionnel. Les trois enfants se rebellent maintenant contre ce placement, ne comprenant pas pourquoi les autres membres de la fratrie restent avec leur mère, contrairement à eux. Le père des enfants, qui est sorti de prison suite au non-lieu de l'enquête déclenchée par Simon, a tenté un rapprochement avec la famille. Simon souhaite renouer des liens avec lui, contrairement à Claire et Vincent. Cependant, ce rapprochement est encore fragile, car les initiatives du père sont peu fréquentes et semblent être plutôt destinées à renouer des liens avec la mère des enfants.

Sur le plan scolaire, Simon éprouve des difficultés, contrairement à son frère qui fait un parcours scolaire sans faute. Les enseignants de Simon remarquent qu'il est rêveur et peu attentif en classe.

#### 2.1.5 Julien

Julien est âgé de huit ans. Il est issu d'une fratrie composée de quatre enfants : Alexandre, dix ans, et deux sœurs, l'une de sept ans et l'autre de quatre ans. Les parents de Julien se sont séparés après avoir été suivis pendant quatre ans par les services sociaux du fait de la négligence grave et des violences physiques par le père sur la mère et sur les deux garçons. Les maltraitances ont entraîné le placement de Julien et d'Alexandre en internat, dans une école privée belge. Les deux garçons revenaient donc dans leur famille toutes les fins de semaine. Ce placement a duré deux ans et demi. Julien y a commencé son CP, ses

résultats étaient alors médiocres. La situation familiale a empiré pendant le placement, car le père n'a pas supporté qu'on lui retire ses enfants et s'est séparé de sa femme. Julien et son frère ont donc été placés dans un foyer institutionnel de Lille et scolarisés dans une école située à proximité. Un an plus tard, l'interruption du placement en foyer a été décidée. Au cours de cette audience, les deux parents, ainsi que les enfants, étaient présents, mais le père a déclaré : « *j'en ai rien à foutre de mes enfants* ». Les enfants ont entendu ces propos et ne veulent plus entretenir de relation avec lui depuis. Ils ne se sont pas revus depuis six mois. La mère, quant à elle, a récupéré la garde de ses enfants et vit également avec un autre homme dans un quartier défavorisé de la métropole lilloise. Le couple est sans emploi et ils souffrent tous les deux de problèmes de santé.

Les enfants sont scolarisés en école privée, selon la volonté de leur beau-père. La relation des enfants avec leurs enseignants ne pose pas de problèmes, par contre, elle est plus conflictuelle avec les pairs pour Alexandre et Julien. De plus, leurs résultats scolaires demeurent faibles. Ainsi, si la mesure d'AEMO a été interrompue pour les deux dernières de la fratrie, il n'en est pas de même pour les deux garçons dont le comportement ne s'est pas stabilisé depuis leur retour au sein du foyer familial.

## 2.2 Les éléments de l'ontosystème

### 2.2.1 Une posture active limitée dans l'activité de lecture

Les enfants de ce groupe accordent une place importante aux opérations de lecture par voie indirecte, ils soulignent alors la nécessité de la correspondance graphophonétique. Les points d'appui qu'ils utilisent sont donc des indices de lecture tels que les lettres : « je regarde si je sais lire les lettres » (Rémi) ; « bah je regarde les lettres [...] » (Dominique) ; « bah une lettre par une et après tu trouves le mot » (Denis) ; « nan, je regarde les lettres après aussi » (Julien). Simon se réfère quant à lui aux syllabes qu'il appelle *morceaux de mots*. Dominique évoque particulièrement l'usage de la combinatoire : « [...] bah par exemple, si c'est marqué moto, je vais lire, mo, et puis t et o, ça fait to, moto ». Rémi et Simon remarquent aussi qu'ils utilisent parfois leur lexique mental avec certains mots ayant

certaines caractéristiques : ceux qui se lisent *tout de suite* (Rémi) ou *par cœur* (Simon). Les enfants de ce groupe font donc essentiellement référence à l'analyse graphophonétique, et dans certains cas, à leur lexique mental. Ils rejoignent de cette façon ce que nous avons observé lors de la passation l'épreuve de lecture : leur attention porte essentiellement sur le code et la reconnaissance de mots au détriment de la recherche de sens, ce qui les amène à obtenir des résultats très faibles à l'épreuve de compréhension.

### 2.2.2 Un sentiment de compétence et de contrôle

Les enfants de ce groupe considèrent leurs compétences en lecture bonnes à moyennes. Ainsi, Denis, Dominique et Rémi se considèrent en réussite : « je lis très bien » (Rémi), « ça va » (Dominique) ; « [...] je sais lire maintenant » (Denis). Lorsqu'ils abordent ce sujet, les deux garçons comparent spontanément leurs compétences à celles de l'aîné de leur fratrie; il s'agit d'un grand frère pour Denis (« oui, j'ai beaucoup de points verts, Frédéric il a plus de rouge [...] ») et d'une grande sœur pour Dominique (« elle veut faire croire qu'elle lit mieux que moi »).

Simon et Julien expriment plus de réserve lorsqu'ils évaluent leurs compétences dont ils ne sont pas tout à fait satisfaits. Pour Simon, c'est parce que son bulletin n'est pas suffisamment bon, alors que Julien se réfère à des défaillances plus précises : « je fais attention que j'ai pas oublié une lettre, ça m'arrive quelquefois ». Denis et Rémi, bien que se considérant en réussite, iront dans le même sens que Julien en précisant qu'il leur arrive encore d'éprouver quelques difficultés : « parce qu'il y a des lettres que je sais pas écrire » (Rémi); « des fois j'y arrive, des fois j'y arrive pas [...] » (Denis). Seul Dominique n'évoque aucune difficulté.

Toutefois, les enfants n'expriment pas une impuissance par rapport à leurs difficultés. Julien et Simon les attribuent à des facteurs intrinsèques qu'ils peuvent contrôler. Ainsi, Julien fait référence à son manque d'effort (« nan je fais rien moi »), et Simon, au fait qu'il ne *voulait* pas travailler alors qu'il a maintenant envie d'*apprendre pour bien lire*.

Rémi, Denis et Dominique, qui se considèrent en réussite, remarquent que certaines circonstances extérieures nuisent parfois à leur investissement dans leurs apprentissages. Ainsi, Rémi explique que sa volonté de travailler dépend de celle de son enseignant :

**Rémi** : des fois je travaille bien des fois je travaille mal  
**I** : ah ! et ça dépend de quoi ?  
**Rémi** : quand je veux  
**I** : quand tu veux? et c'est quand, quand tu veux ?  
**Rémi** : le mardi  
**I** : le mardi, tu veux travailler ?  
**Rémi** : le lundi aussi des fois  
**I** : mais qu'est-ce qui se passe le mardi et le lundi pour que tu veuilles travailler ?  
**Rémi** : parce que Monsieur il me met pas derrière le tableau

Denis et Dominique, issus tous les deux d'une famille nombreuse (cinq enfants pour le premier et huit enfants pour le second), expliquent qu'il leur est parfois difficile de trouver la motivation nécessaire pour travailler du fait d'un état de fatigue : « parce qu'on est obligé de travailler et qu'il faut se réveiller le matin et j'ai pas le courage » (Denis) ; « quelquefois j'ai envie [de dormir] mais je peux pas parce que je vais me faire engueuler par mon maître » (Dominique). Dominique précise que, lors de son premier CP, l'enseignante ne réagissait pas de manière coercitive par rapport au fait qu'il puisse s'endormir en classe (« ouais, elle me disait que je dise à ma maman de faire dormir plus tôt »), en revanche, ce n'est pas le cas de son enseignant actuel (« quelquefois j'ai envie, mais je peux pas parce que je vais me faire engueuler par mon maître »). Les deux enfants expliquent cet état de fatigue par les conditions familiales dans lesquelles ils évoluent. Ainsi, ils ne peuvent dormir à cause de la désorganisation familiale à laquelle ils sont confrontés, c'est le cas au réveil pour Dominique (« parce que moi, ma maman, elle nous lève tout le temps à 7h00 pour qu'on trouve ses affaires et tout ça, pour qu'on trouve notre cartable, notre chaussure et...notre cartable et nos chaussures et notre manteau »), et au coucher pour Denis (« parce que les autres, ils font du bruit »).

Dominique fait également référence à deux autres facteurs susceptibles d'altérer sa motivation : l'absentéisme décidé par la mère (« maman, elle nous met pas les deux derniers jours, les...bah lundi elle nous a pas mis, et mardi elle nous a pas mis ») et le manque de soutien instrumental (« bah oui, parce qu'à chaque fois il [l'enseignant], il nous dit de prendre beaucoup de choses et moi, je peux prendre que deux cahiers dans une pochette, si je dois mettre un classeur avec, j'aurai pas assez de place »).



### 2.2.3 La capacité à travailler seul

« Seul » est le terme-clé employé par les enfants de ce groupe. Ils considèrent tous qu'ils n'ont plus besoin des adultes pour lire : « non parce que moi je lis bien (Rémi); « maintenant je sais lire tout seul » (Julien) ; « parce que j'en ai pas besoin, je sais lire tout seul » (Denis) ; « bah tout seul...tout seul » (Dominique). Ainsi, les lectures partagées avec un adulte ne se justifient pas à leurs yeux. Denis explique qu'il *s'en fout*, et Dominique n'évoque qu'une expérience de lecture partagée qui laisse penser que ce type d'activité n'est pas significatif pour lui. Cette expérience est très lointaine puisqu'il n'était alors âgé que d'un an : « j'étais bébé, j'avais un an ». Il se souvient que c'est parce qu'il était malade que sa mère avait tenté de lui lire une histoire : « [...] parce que j'étais malade, et j'arrivais pas à dormir, elle l'a fait ». Mais Dominique souligne lui-même le clivage entre l'initiative de la mère et son état de santé : « ouais, je me souviens que j'étais fort malade, elle voulait lire, mais elle pouvait pas, je faisais que dégueuler, elle l'avait pas vu, alors elle avait quand même lu un peu ». De plus, Dominique affirme qu'il n'est pas en attente de lectures partagées. Étant donné qu'il associe cette activité au moment du coucher, il souligne qu'il n'a pas besoin de la présence de sa mère à ce moment-là : « je m'endors tout seul ». En ce qui concerne Rémi, l'intérêt de la lecture partagée résiderait dans le fait de lire à une personne qui n'en est pas capable elle-même, ce qui n'est pas son cas parce qu'il *lit bien*. Il explique alors qu'il partage plutôt des lectures avec d'autres enfants qui peuvent être des copains d'école (« je lis des fois avec mes copains ») ou son petit frère : « Alexis, bah parce que moi j'aime bien lire, c'est bien, c'est facile, quand il est là, je peux lui en lire, mais quand il est pas là, je peux pas lui en lire ». Dominique le rejoint à ce niveau puisqu'il évoque également des lectures partagées avec son frère aîné, Alexandre qui a plus de difficultés que lui en lecture : « c'est moi qui lit parce que Alexandre, il sait pas lire du tout ». Ainsi, Dominique a, ici, inversé les rôles, c'est lui qui aide son frère aîné à lire.

#### 2.2.4 Des bénéfices du savoir-lire essentiellement liés à la réalité scolaire

##### *Pour la majorité des enfants...*

Dominique fait référence aux bénéfices à long terme du savoir-lire. Il explique que savoir lire lui permettra de lire les panneaux de signalisation sur la route : « bah pour euh, si plus tard, on arrive euh, on arrive plus à savoir où on va, si on sait pas lire, on essaye de regarder sur les pancartes, et si on arrive pas à lire, si il y a des panneaux et ben, on peut pas les lire, comme on sait pas lire ». Cette représentation s'est sans doute bâtie sur ses propres observations, puisqu'il s'avère que son père a des difficultés en lecture et que, dans ce cas, sa mère doit assurer la lecture.

Dominique rejoint également les autres enfants de ce groupe pour lesquels savoir lire a d'abord pour fonction de permettre de répondre aux attentes scolaires qu'ils lient, particulièrement, à la sanction scolaire exercée par le redoublement ou des mauvaises notes.

À ce rapport à la lecture, relié aux exigences scolaires, s'associe une motivation extrinsèque pour apprendre à lire. Le savoir-lire permet de passer dans la classe supérieure : « parce que j'ai pas envie de redoubler comme ça, parce que comme ça, si je vais en CE2, j'ai pas envie de redoubler pour aller en CE1 » (Dominique); « passer » (Simon) ; « bah c'est juste pour passer dans les autres classes » (Denis). Il permet aussi d'obtenir de bonnes notes ou un bon bulletin : « pour avoir des bonnes notes [...] » (Julien) ; « ouais, on peut avoir un bon bulletin » (Simon).

Pour certains enfants, cette motivation extrinsèque s'accorde avec des angoisses ou des craintes prenant leurs origines dans les relations interpersonnelles. Ainsi, pour Denis et Dominique, le redoublement prend une signification particulière. Pour Denis, il est synonyme d'humiliations au sein du foyer familial (« bah il [son grand frère, Mickaël] il a dit "anh ! il double !" [en chantonnant] »), et pour Dominique, il signifie la reproduction de la trajectoire scolaire marquée d'échecs de ses frères et sœurs (« Alexandre...et puis Caroline, plein de fois elle a redoublé, deux fois en CP, deux fois en CE1, et une fois en CE2 »).

En ce qui concerne Julien, c'est le bulletin qui prend une signification particulière. Il explique en effet que les mauvaises notes engendrent des punitions (« nan, mais ils me

punissent dans ma chambre et tout, j'aime pas ça ») ou des remontrances parentales (« ils crient quelquefois »). Julien souligne d'ailleurs que ses parents accordent beaucoup d'importance aux notes : « [...] on met des notes et on compte que sur mes notes ». La formulation de cette phrase laisse entendre que ses parents accordent finalement trop d'importance à cet aspect de sa scolarité... au détriment d'autres aspects ?

Denis et Dominique évoquent d'autres types d'humiliations associées aux difficultés en lecture et elles sont spécifiques au cadre familial pour l'un et au cadre scolaire pour l'autre. Denis explique en effet que savoir lire, c'est acquérir *le droit de lire*, le droit de se revendiquer comme lecteur compétent au sein de la famille, et notamment aux yeux de son frère aîné : « bah nan, même Frédéric il disait tais-toi, tu sais même pas lire ». Ainsi, le grand frère de Denis serait à l'origine de plusieurs humiliations qui auraient cristallisé son besoin de savoir lire et de gravir les échelons scolaires. Dominique redoute également l'humiliation d'autrui, et dans son cas, il s'agit de celle reliée à la réaction de l'enseignante par rapport à ses difficultés en lecture et en comparaison avec les autres enfants de la classe : « [...] sinon, Madame, elle allait dire que c'était mal, parce que tout le monde d'autres savait lire » (Dominique). Ainsi, pour l'ensemble des enfants de ce groupe, la motivation à apprendre à lire se construit essentiellement sur les exigences scolaires et familiales, et dans un rapport interpersonnel. Il s'agit de s'approprier un savoir afin d'éviter la sanction scolaire, mais aussi la sanction de l'autre, c'est-à-dire les parents, le frère ou l'enseignant.

### *...à l'exception de Rémi*

Rémi a d'abord recours à une réponse tautologique (« pour euh savoir lire »), mais il précise ensuite que savoir lire engendre également des bénéfices à court terme, car cela permet de faire d'autres acquisitions, tels que des savoir-faire en écriture : « pour savoir mieux écrire, écrire mieux ses lettres ». Ces savoir-faire en écriture résultent de la consultation fréquente d'écrits qui permettent le développement d'une meilleure orthographe : « oui, parce que, quand on le lit 10 fois et ben après on l'a dans la tête et après on sait l'écrire, on peut l'écrire [...] sans faire de fautes, sans te tromper ». Contrairement aux autres membres du groupe, Rémi nous renvoie donc à une mobilisation

sur le savoir-lire qui est perçu comme un moyen de s'approprier de nouvelles connaissances : « oui, et puis comme ça, après, on peut écrire plein de choses ».

### 2.2.5 Des activités de lecture rares au sein du foyer

#### *Pour la majorité des enfants...*

Que les enfants entretiennent, ou non, une motivation extrinsèque à apprendre à lire, il apparaît que, dans tous les cas, ils ne lisent que très rarement au sein du foyer. La lecture est forcément associée aux devoirs scolaires : « nan, parce que j'ai pas de devoirs » (Rémi) ; « quand je fais mes devoirs » (Simon); ou à l'école : « que à l'école, je lis jamais chez moi » (Denis). La lecture ne semble alors avoir que pour fonction de répondre aux attentes scolaires. Dominique ne lit également qu'à l'école, mais durant la récréation : « le mardi, en récréation par exemple, monsieur il nous dit "vous avez le droit de prendre des livres" et moi à la récréation, je lis tout le temps ». Lorsqu'il est chez lui, il lui arrive également de lire, mais ses lectures sont toujours reliées au cadre scolaire puisqu'il emprunte alors les manuels scolaires de sa sœur : « ouais, des fois je prends les livres de ma sœur pour lire », mais dans ce cas, l'exploration de ces écrits est vite interrompue par les tâches familiales assignées par sa mère : « [...] des fois ma maman, quand elle me dit de mettre la table, j'arrête à la 40, parce que je suis arrivé à la 40 et des fois ma maman elle dit d'arrêter ». On pourrait donc distinguer chez Dominique une curiosité pour la lecture qui apparaît cependant centrée sur les livres scolaires, d'ailleurs, lorsque nous lui demandons de citer les livres qu'il a appréciés ou qu'il lit durant la récréation, il n'est capable de citer que le titre de ses albums de CP.

#### *...à l'exception de Julien*

Seul Julien déclare lire au sein du foyer, il lit, dans ce cas, des bandes dessinées que sa mère emprunte à la bibliothèque : « ouais, ma mère elle s'est inscrit à la...la bibliothèque, en fait, elle prend un livre, elle en a pour trois semaines...alors des fois elle en prend un, des fois deux ». Cependant, la mère de Julien remarque justement, durant l'entretien, que Julien ne regarde que les images de ces bandes dessinées et qu'il ne

s'engage pas dans la lecture : « [...] il regarde des images, mais il lit...alors, je lui dis qu'il faut lire les petites bulles, mais quelquefois il me dit, non, j'ai pas besoin de lire les petites bulles, j'ai compris l'histoire [...] ». Les bandes dessinées ont la particularité de pouvoir raconter une histoire sans nécessairement que l'enfant lise et Julien profiterait de cet avantage.

### Synthèse des éléments de l'ontosystème

Les enfants de ce groupe ont recours à des opérations de lecture réclamant un engagement cognitif. Ils prennent appui sur des indices de lecture tels que les lettres ou les syllabes et certains d'eux se réfèrent aussi au lexique mental qu'ils ont acquis. Ainsi, l'activité de lecture engendre une activité de récréation de leur part qui consiste à *essayer de lire, lire les lettres, faire des morceaux*, faire attention de *ne pas oublier de lettres*. Ils décrivent alors leur engagement dans un processus de lecture, tout en se limitant cependant à une description de la logique du code ; la recherche de sens n'est pas évoquée et nous avons pu observer au cours de l'épreuve de lecture qu'elle était limitée.

Bien que la majorité d'entre eux - à l'exception de Dominique - reconnaissent qu'ils éprouvent encore quelques difficultés en lecture, ils considèrent qu'ils sont capables de lire seuls et de faire preuve d'autonomie; il ne leur apparaît donc plus nécessaire qu'un adulte partage des lectures avec eux. De plus, contrairement aux enfants du premier groupe, les quelques difficultés que les enfants de ce groupe éprouvent en lecture n'engendrent pas un sentiment d'impuissance parce qu'ils les attribuent à des facteurs externes incontrôlables - comme l'organisation familiale ou l'enseignant - ou internes contrôlables - comme l'effort ou l'envie. Malgré tout, leurs activités de lecture restent généralement reliées au cadre scolaire puisqu'ils ne lisent qu'au moment de leurs devoirs, à l'école ou ne consultent que des manuels scolaires. Seul Julien lit des bandes dessinées au sein du foyer familial, mais dans ce cas, sa mère souligne qu'il se contente de regarder les images.

Enfin, à l'exception de Rémi qui perçoit le savoir-lire comme un moyen de s'approprier de nouveaux savoirs sans pour autant l'intégrer dans ses activités extrascolaires, les enfants de

ce groupe ne reconnaissent que des bénéfices scolaires à la lecture, et ces bénéfices sont essentiellement reliés aux sanctions scolaires ou familiales qui pourraient en découler.

## 2.3 Les éléments du microsysteme familial

### 2.3.1 Des bénéfices de l'apprentissage de la lecture éloignés de la réalité de l'enfant

Les mères font référence aux bénéfices à long terme de l'apprentissage de la lecture. Ainsi, le savoir-lire favorise l'intégration sociale : « [...] si tu sais pas lire, c'est un handicap parce que tu peux pas travailler, parce que si ils veulent un métier ou quoi [...] » (Mère de Denis) ; « [...] il faut savoir lire pour trouver un boulot [...] » (Mère de Julien) ; « [...] parce qu'il faudra bien qui sache lire si ils veulent trouver un boulot... » (Mère de Dominique). Pour la mère de Denis, l'analphabétisme à l'âge adulte s'associe aux moqueries (« [...] et puis, même comme je dis, si tu dis à quelqu'un que tu sais pas lire, il va se moquer de toi après...[...] »), ou à la malhonnêteté d'autrui (« [...] bah ouais, je leur dis que c'est vrai que si on sait pas lire ni écrire...ou compter, même dans n'importe quoi, ils vont se faire rouler quoi [...] »). Nous avons remarqué que Denis était d'ores et déjà sensible à ces moqueries.

La fonction utilitaire est également citée. Elle se réfère aux activités de lecture et d'écriture que les parents assurent pour les tâches administratives : « [...] même pour euh, pour plus tard, parce que pour les papiers tout ça, si on sait pas lire, on peut pas les remplir quoi [...] » (Mère de Denis) ; « [...] faut savoir lire pour faire ses papiers...parce que quand vous avez des papiers à remplir et que vous savez lire, bah...vous êtes dans l'embarras...et puis, pour lire les petites annonces, il faut savoir lire » (Mère de Julien) ; « pis, de toute façon, même si ils doivent remplir des papiers comme pour la CAF ou pour quoi, ils pourront pas, bah ils seront bien si ils comprennent rien de ce qu'on leur demande [...] » (Mère de Dominique), « [...] enfin, pour moi quoi, parce que moi je sais lire, donc c'est vrai que pour moi bon, pour quelqu'un qui sait pas lire, c'est vrai que ça doit pas être évident...c'est pas très pratique [...] » (Mère de Rémi).

Ces différents bénéfices ne concernent pas leur enfant pour l'instant, mais concernent un futur lointain que certaines mères caractérisent par des notions de temps floues : « bah c'est apprendre pour plus tard » (Mère de Dominique) ; « [...] parce que c'est pour plus tard [...] » (Mère de Denis).

Toutefois, trois mères ne se limitent pas à ces bénéfices à long terme, elles font également référence au court terme. Ainsi, la mère de Simon explique que savoir lire constitue un moyen de faire de nouvelles acquisitions sur le plan du vocabulaire et de l'orthographe : « ben je leur dis que c'est pour eux, je leur dis que si ils savent lire, au moins ils apprennent des nouveaux mots, ils savent mieux écrire et tout [...] ». La mère de Julien formule une réponse tautologique qui montre, cependant, qu'elle est sensible à la démarche de compréhension dans l'activité de lecture pourtant négligée par son fils : « c'est bien...au moins, ça leur apprend à lire...et puis...à connaître le sens d'une phrase » (Mère de Julien). Quant à la mère de Rémi, elle explique que savoir lire permet une relation directe avec l'écrit par l'autonomie qui en découle : « [...] autant le lire soi-même et puis être vraiment euh...dans l'histoire quoi [...] » (Mère de Rémi).

### 2.3.2 Une initiation à la lecture liée au cadre scolaire

En ce qui concerne l'âge auquel les enfants font leurs premières acquisitions en lecture, nous observons deux tendances. La mère de Julien a une représentation traditionnelle de l'apprentissage de la lecture, considérant qu'il ne commence qu'à partir du moment où l'enfant entre dans l'enseignement formel : « [...] six ans ? c'est quand ils rentrent en CP en fait [...] ouais, en CP ». Les mères de Rémi, Denis et Simon ont une représentation plus nuancée qui découle des observations qu'elles n'auraient faite qu'avec leurs plus jeunes enfants scolarisés en grande section maternelle : « ouais...parce que j'ai mon deuxième garçon qui est en dernière année là, il va entrer en primaire, et il apprend déjà les bases de la lecture, enfin, c'est pas encore euh...mais bon...et euh, après j'ai ma fille qui est en...moyenne section et elle apprend également tout doucement à...à lire » (Mère de Rémi) ; « cinq ans hein à peu près...parce que euh à l'école...ben c'est vrai que

c'est pas avant cinq ans, j'ai remarqué que...par contre Mickaël non, il a appris avant, parce que, comme je m'avais trompé dans les dates de naissance [...] » (Mère de Denis) ; « oh bah, si je regarde avec Claire, Claire elle commence déjà tout doucement alors que elle est que en maternelle...moi je dirais cinq ans, quand ils sont en maternelle, ils font déjà des choses avec la lecture, avec les lettres...ouais, cinq ans je dirais » (Mère de Simon).

Quant à la mère de Dominique, nous avons déjà pu observer que ses représentations à ce sujet étaient confuses, puisque selon elle, l'apprentissage de la lecture dépasse le stade de l'enseignement formel : « [...] je pense que la lecture, ça vient pas forcément à six ans, ça peut venir aussi à sept ans, pis même à huit ans [...] ».

### 2.3.3 Une conception de l'apprentissage de la lecture marquant un engagement personnel dans l'activité

Comme nous l'avons déjà observé dans le groupe précédent, la conception de l'apprentissage de la lecture de la mère de Dominique renvoie à la stratégie lexicale, consistant à lire pour que l'enfant répète. La majorité des mères de ce groupe s'appuient sur la voie indirecte de la lecture en prenant la syllabe comme indice de lecture. Pour décrire cette conception, elles évoquent alors la manière dont elles guident leur enfant lors de ses activités de lecture : « [...] je ferais en syllabe euh, quand c'est un mot compliqué je le fais lire en plusieurs fois, par exemple "maison", je fais dire "mai-son" [...] » (Mère de Simon) ; « [...] et puis je mets un bout de papier là, parce que mettons, il y a un mot comme ça, je mets le papier, bah là comme ça, "pe-tit", bah il lit "pe-tit", je mets le papier pour cacher, et puis après hop, je fais l'inverse, il le sait...[...] » (Mère de Denis) ; « [...] bah par exemple "chameau", je coupe "cha" et "meau" [...] voilà, donc je fais euh...par euh...et une fois qu'il sait me dire "cha" et "meau", ben je leur fais lire en entier "chameau" » (Mère de Julien). Ces descriptions montrent alors que le type de guidage de ces mères vise à favoriser l'engagement de leur enfant qui ne se contente pas de répéter, mais doit lire par lui-même. C'est ce qu'illustrent les extraits que nous avons soulignés.



La mère de Julien précise qu'elle navigue entre plusieurs types de guidage selon le niveau en lecture de l'enfant concerné. Ainsi, avec la petite sœur de Julien, elle a recours à une stratégie lexicale pour que sa fille répète et mémorise les mots (« [...] elle relit, et après je relis, quand c'est pas bien dit, je remets à sa place...et même si elle arrive pas à bien le dire encore, faut qu'elle y arrive, mais tout doucement, alors je le redis, je le lis, elle lit le mot et puis, hop, à force comme ça plusieurs fois, bah elle le retient [...] »), mais elle ne l'applique plus avec Julien.

La mère de Rémi a, par contre, des difficultés à nous répondre, considérant que son propre apprentissage de la lecture est trop lointain pour se souvenir des opérations qu'elle mettait en place : « [...] il y a tellement longtemps que j'ai appris à lire, que je me souviens plus comment j'ai appris [...] » (Mère de Rémi). Elle évoque ensuite la manière dont elle guide ses enfants dans les tâches de lecture (« [...] être avec eux et puis, les aider à articuler [...] »), sans précipitation (« [...] tout doucement et puis au fur et à mesure [...] »), de manière à n'omettre aucune lettre (« bah, il devait relire plus doucement, en faisant bien attention à toutes les lettres »). Cependant, cette description semble plutôt s'inspirer de la rééducation orthophonique que sa fille, Élodie, a suivie. En effet, la mère emploie les mêmes termes lorsqu'elle décrit cette intervention où il était également question de bien articuler les mots (« voilà...bah comme là il y a eu ma fille qui a eu un problème d'orthophonie, elle a du mal à articuler les mots [...] »).

#### 2.3.4 Des activités de lecture parentales utilitaires

##### *Pour la majorité des mères...*

Les activités de lecture des mères sont essentiellement utilitaires, c'est-à-dire reliées aux tâches quotidiennes : « c'est moi qui écris, c'est moi qui relis [...] » (Mère de Rémi) ; « ouais, bah je lis sur Internet, quand j'ai des papiers à lire, et tout ça [...] comme le dossier de la CAF [...] » (Mère de Dominique) ; « [...] aussi, pour mes papiers et tout ça, euh bah ouais, bah souvent pour les allocations admettons euh...dans les...pour les démarches quoi...[...] » (Mère de Denis) ; « [...] bah, sauf quand je suis obligée hein, pour les papiers

et tout ça... » (Mère de Simon) ; « [...] mon courrier, c'est moi qui le fais » (Mère de Julien).

La mère de Denis cite également des lectures ponctuelles dans des magazines où elle peut extraire des conseils de cuisine, de beauté ou de bricolage : « [...] bah moi, je lis plutôt des trucs de euh...magazines...en même temps, il y a des trucs de cuisine et tout, parce que je mets les trucs de cuisine sur le côté quoi...ou dans la coiffure ou dans le maquillage, je regarde quoi...ou bien, quand ils disent comment on fait pour faire quelque chose ou quoi, tout ça [...] ».

La mère de Rémi sort de la fonction utilitaire de la lecture en faisant référence à d'autres types d'écrits tels que le roman policier et un auteur qu'elle affectionne particulièrement : « euh c'est beaucoup Agatha Christie, oh ouais, j'adore ça. En fin de compte, au début, il y a du suspense et puis, il faut finir le livre pour comprendre et euh...moi il faut qu'il y ait du suspense, que je sache pourquoi il a fait ça, ça ». Par contre, le fait qu'elle ne soit pas en mesure de se souvenir du titre du livre d'Agatha Christie qu'elle a aimé (« oui...c'était euh...oh non, je me souviens plus ») et que les livres ne se trouvent pas chez elle (« bah j'en avais et puis, ben malheureusement quand j'ai déménagé, je les ai laissés chez ma mère parce que bon...[...] ») nous laisse penser que la mère de Rémi cite le nom d'un auteur sans toutefois avoir fait une réelle lecture de ses écrits ou que cette lecture fait partie du passé. Dans tous les cas, Rémi ne confirme pas ces lectures, déclarant que sa mère ne lit que des *lettres*.

#### *...à l'exception de la mère de Julien*

La mère de Julien se distingue par ses activités de lecture. Elle déclare aimer lire *de temps en temps*, une fois que les enfants sont couchés : « le soir...quand je suis toute seule dans mon lit, avec ma petite lampe...et puis je lis ». Elle cite les différents types d'écrits qu'elle a l'habitude de consulter : « [...] les BD, bah les bandes dessinées [...] » ; « [...] moi je lis des romans [...] des petits livres de romans en fait...j'ai un carton plein à la maison et...[...] c'est des petits livres, des petits bouquins...des petits bouquins euh d'amour euh, policier euh...tout des petits trucs comme ça [...] comme les Harlequin [...] ». Ces livres lui sont prêtés par une amie : « [...] en fait, ceux là, je les ai eus par une copine...comme

elle les a eus et quand elle a eu fini de lire, bah elle me les a filés ». La bande dessinée est citée à plusieurs reprises, elle semble appréciée tant par la mère que par Julien qui remarque ce point commun durant l'entretien : « bah ouais, parce qu'elle aime bien aussi ». Julien est d'ailleurs observateur des activités de lecture régulières de sa mère : « n'importe quand, le matin, le soir...tout partout...pendant que nous on est à l'école, peut être qu'elle lit ». Selon lui, sa mère est ouverte sur la lecture et apprécie toutes sortes de livres : « elle aime bien tous les livres ». Parmi ces livres, il a observé les BD, mais aussi les gros livres, avec beaucoup d'écriture : « elle lit des livres avec plein d'écritures... ». Cependant, cette activité est réservée à sa maman, il ne s'imagine pas lire le même type d'écrit : « pff, pas des gros livres comme ça aussi ».

La mère de Julien suit également des cours afin de pallier à ses difficultés de français et être en mesure de soutenir ses enfants dans leurs apprentissages : « [...] et je suis en train de reprendre des cours parce qu'il y a des moments où [...] ». Elle raconte que cette activité suscite la curiosité de ses enfants et l'amène à donner un autre modèle de lecteur-scripteur pour ses enfants : « tous les quinze jours, je reçois mes cours de français et en math... "bah maman, tu retournes à l'école ? ", "non je retourne pas à l'école, je fais des cours par correspondance" ».

### 2.3.5 L'absence ou le peu d'investissement du matériel écrit

#### *Pour la majorité des foyers...*

Chaque foyer dispose ou a disposé de manière occasionnelle de matériel écrit, mais il s'avère qu'il est limité. Comme nous l'avons déjà précisé, la mère de Dominique a investi de manière occasionnelle dans des cahiers de vacances, mais le fait que les enfants les aient déchirés la dissuade de renouveler l'expérience. La famille dispose également d'un ordinateur, mais les enfants n'y ont pas accès, car la mère est persuadée qu'ils n'y trouveront aucun intérêt.

Chez Rémi, il arrive qu'un des frères emprunte des livres à la bibliothèque scolaire (« [...] à l'école oui, c'est Alexis il les ramène, mais la bibliothèque [...] ») ou que l'entourage en prête (« c'est beaucoup qu'on me prête aussi [...] »), mais les parents n'ont pas fait la démarche de s'en procurer. La mère le justifie par le fait qu'elle attend que tous ses enfants

sachent lire (« oui...j'attends qu'ils sachent tous lire...et puis là je vais essayer de voir où elle se trouve et puis euh, voilà »). Elle précise que cela n'est qu'à l'état de projet : « [...] c'est en projet, je crois qu'ils font beaucoup de livres intéressants pour les enfants, donc euh, là, je, c'est en projet que j'achète euh ». Denis dispose également de quelques livres prêtés par l'entourage : « [...] il y a plein de bouquins par là...des bouquins sur la coccinelle euh...euh...sur la France...[...] les histoires...bon après c'est les livres de motos aussi...des...bah que ma copine elle m'a donnés pour eux quoi...parce que c'est vrai qu'ils parlent toujours de moto euh... bon et puis des trucs comme ça ils aiment bien et elle me les a donnés » (Mère de Denis). Cependant, la mère de Denis se contredit par la suite en expliquant que le nombre de livres au sein du foyer demeure limité : « [...] il reste quoi, deux trois livres, mais c'est vrai qu'ils les connaissent ceux là alors [...] ». Quant à Simon, il ne possède pas de livres, car ceux qui se trouvent au sein du foyer appartiennent aux plus jeunes enfants : « [...] bon j'ai acheté, ils ont un peu de livres, du Roi Lion et tout [...] si si ils en ont...enfin, mais c'est pas à eux, c'est aux petits là... [...] ». La mère considère que ses fils n'y trouvent pas d'intérêt : « [...] pis bon, si je leur dis que je vais plutôt acheter un livre, je pense pas qu'ils vont trop aimer ». Elle précise cependant par la suite que certains écrits peuvent susciter cet intérêt, notamment les magazines sur le football<sup>47</sup> (« [...] si bon, ils vont, bah Vincent, il va avoir envie d'apprendre qu'est-ce qui est tout sur le foot...Simon pareil sur le foot, le sport »), mais elle ne semble pas exploiter le potentiel de ces supports écrits.

Certaines mères constatent que leurs enfants accordent peu d'importance à l'écrit. Les quelques achats se sont parfois soldés par des dégâts, comme nous l'avons déjà vu avec la mère de Dominique, et comme l'explique également la mère de Denis : « [...] j'avais acheté des livres, comme ça, d'histoires, le Roi Lion et tout ça et j'ai même pas eu le temps de leur lire un livre, ils se sont amusés à arracher les livres...alors du coup bah, j'en n'ai pas racheté [...] ». Le beau-père de Rémi anticipe quant à lui ces dégâts : « si on leur laisse un livre, un quart d'heure après, ils le déchirent hein, ils déchirent tout, ils font des chiquettes ».

---

<sup>47</sup> Il s'agit du Soccer au Québec.

En ce qui concerne la bibliothèque, la mère de Denis considère qu'elle risque de ne pas intéresser ses enfants du fait du retour obligatoire des livres. En effet, les enfants auraient besoin de posséder les livres et, par conséquent, la démarche d'emprunt - que la mère confond avec la démarche de location - ne leur convient donc pas. L'achat ou le désir de possession passe donc ici avant celui de découvrir un livre : « non, non, j'y vais pas...mais je sais très bien que si je vais à la bibliothèque...parce que à la bibliothèque, c'est plutôt en location quoi, mais eux, c'est plutôt à l'achat, eux ils vont vouloir l'acheter, mais je sais qu'à la bibliothèque, ils les louent tout ça, mais ils les vendent pas ».

*...à l'exception de celui de Julien*

Seule la mère de Julien se distingue du groupe en se procurant des livres à la bibliothèque. Toutefois, la mère s'y rend seule et choisit les livres elle-même : « oui, je préfère les choisir pour eux parce que si je vais à la bibliothèque avec eux, ils vont me retourner le rayon ». Elle choisit alors les livres en fonction des intérêts de ses enfants et par conséquent, ce ne sont pas ces derniers qui les choisissent eux-mêmes. La mère de Julien a également recours à des activités informelles faisant intervenir l'écrit : « [...] pis, y'a des moments, je prends un livre et quand je lis, par exemple, bonhomme de neige, je leur donne une feuille, chacun avec un stylo, et je leur dis "dessinez-moi un bonhomme de neige"...et puis ils dessinent...c'est comme ça que je vois qu'ils s'intéressent à la lecture...pis il y a des moments aussi avec le livre, je fais voir les images aussi, bon les garçons euh...ils les ont déjà vues d'avance alors euh... ». Nous remarquons que ce type d'activité introduit une relation entre l'écrit et une image qui traduit le sens, ce qui laisse penser que Julien doit comprendre que les mots ont du sens. Dans ce cas, nous pourrions formuler l'hypothèse que ses difficultés en compréhension ne relèvent pas d'un manque de clarté cognitive quant au but de l'acte de lecture, mais plutôt par une difficulté à conjuguer décodage et recherche de sens pendant l'activité de lecture.

### 2.3.6 Des lectures partagées évitées par les enfants

Chez Denis et Dominique, les lectures partagées avec les parents sont rares, voire inexistantes : « [...] je vais lire un mot ou deux, mais je vais pas lire un [...] » (Mère de Denis) ; « pff, nan, nan ça arrive pas [...] » (Mère de Dominique).

La mère de Rémi déclare lire avec son fils : « mon grand, c'est Harry Potter...mais euh c'est long à lire, alors on lit trois-quatre pages et après, bon je lirai la suite demain [...] » (Mère de Rémi), mais Rémi ne le confirme pas.

Chez Simon et Julien, les parents pratiquent parfois la lecture partagée. Toutefois, il apparaît que dans ce cas, ce sont seulement certains enfants de la fratrie qui la réclament; c'est le cas pour le frère aîné de Julien, mais aussi pour la petite sœur de Simon, qui sont d'ailleurs à l'origine de l'initiative et qui s'accordent alors un rôle passif dans l'activité. Ainsi, la mère de Julien explique-t-elle que du fait du placement de ses enfants qui a eu lieu pendant leurs premières années de primaire, elle n'a pas eu souvent l'occasion de lire avec eux. C'est alors Alexandre, le frère aîné de Julien, qui a pris l'initiative d'essayer de remédier à ce manque : « à Alexandre, il n'y a pas si longtemps que ça...non parce que, comme je les ai récupérés il y a pas longtemps, dès le début qu'ils sont arrivés, j'ai pas trop trop trop...lu avec eux...et puis un jour euh...c'est Alexandre qui m'a...qui m'a demandé...qui m'a demandé pour lire une histoire ». Elle souligne que ces moments de lecture partagée sont un moyen pour elle de se « reconnecter » avec son fils et ce moment est associé à la quiétude : « ouais, il aime bien de temps en temps...il aime bien de temps en temps que je lui lise des histoires...bah ça le calme, et puis il écoute et puis...c'est le seul moment où il m'écoute...c'est quand je lui lis une histoire [...] ». Du côté de la famille de Simon, la mère affirme que la lecture partagée n'a jamais lieu, du moins en dehors des devoirs. Par contre, il y aurait quelques exceptions, car, parfois, la petite sœur de Simon, Claire, réclame cette activité : « bah Claire, elle, ça va, elle va dans le tiroir, elle lit, bon elle sait pas lire là encore, mais elle va regarder les images ou bien elle va me dire, maman, lis-moi une histoire, bon quand elle me le demande, je lui lis... ».

Dans le premier cas, l'enfant qui réclame, Alexandre, semble rechercher des moments privilégiés avec la mère qui ont été annihilés par le placement en institution ; dans le second cas, l'enfant, Claire, semble rechercher des moments privilégiés avec la mère qui

sont annihilés par le placement actuel en institution. Ces deux enfants recherchent, dans cette situation, un moyen de pallier à leurs carences affectives. C'est de cette manière que nous l'interprétons, mais c'est aussi de cette manière que les mamans en question se l'expliquent. En effet, la mère de Julien nous fait part des besoins affectifs d'Alexandre : « bah, avec Alexandre en ce moment...je commence euh, à être plus sur lui...pour parler, parce que Alexandre il me dit à chaque fois comme quoi je m'occupe pas de lui, pas assez de lui et puis...donc euh. c'est un enfant qui a besoin de câlins [...] ». C'est aussi un enfant qui n'a jamais accepté la naissance de son petit frère, Julien, souhaitant demeurer le seul garçon de la fratrie: « [...] Alexandre, il s'en prend à son frère, il ne voulait pas de frère, il voulait que des sœurs...alors j'ai dit, je peux pas choisir...alors ça va pas entre eux [...] ». De la même manière, la mère de Simon explique que Claire réclame beaucoup d'attention lorsqu'elle revient du foyer institutionnel et que son comportement et ses besoins affectifs ne sont pas ceux d'une enfant de son âge : « [...] mais Claire, elle est encore fort bébé elle... elle va avoir ses six ans, mais elle fait fort bébé hein, pour moi elle a trois-quatre ans Claire hein, je pourrais lui donner le biberon ou la tutute<sup>48</sup>, elle le ferait Claire, parce que bon, elle a quand même six ans, je l'écouterais, je ferais comme avec François, un petit bébé... mais bon, c'est pas une solution hein ». Claire, tout comme Alexandre, peine à combler son besoin d'affection au sein du foyer familial puisqu'il faut qu'elle le partage avec les plus jeunes, ce qui peut entraîner de la jalousie envers les autres : « [...] mais elle est surtout jalouse de François et Lisa...ouais...dès qu'elle vient, il faut que je m'occupe que de Claire, Claire, Claire, mais bon, c'est pas possible, il y a le petit, il y a Lisa, il y a les garçons, et ça elle comprend pas "on t'a pas vue de la semaine, c'est à nous maintenant" [...] ».

Qu'en est-il, dans de tels contextes, du comportement des cas qui nous intéressent plus particulièrement, soit Julien et Simon ? Si des similarités apparaissent dans la dynamique des interactions entre la fratrie et les mères, elles semblent aussi apparaître dans la manière dont ces deux cas se positionnent dans la dynamique familiale en général. Julien et Simon ne réclament pas de lecture partagée. Julien rejette ce type d'activité lorsqu'elle lui est proposée : « bah, une fois par exemple, j'ai voulu raconter une histoire à Alexandre, et

---

<sup>48</sup> Au Québec, il s'agit d'une « suce ».

Julien il a dit "bah moi, j'aime pas les histoires" et j'ai dit "bah pourquoi t'aimes pas les histoires" et il m'a dit "bah parce que je veux pas écouter ton histoire, j'ai pas envie de lire et j'ai pas envie d'écouter" [...] » (Mère de Julien). Quant à Simon, sa mère observe qu'il préfère s'occuper seul, sans même accepter l'intervention de la fratrie dans ses activités solitaires : « [...] si il y en a un qui va aller l'embêter, ça y est, c'est la guerre. Il veut jouer tout seul avec son ballon, si il a pas de ballon, il joue pas... il lui faut un ballon [...] ».

### 2.3.7 Des périodes de devoirs scolaires marquées par l'autonomie absolue ou des conflits

Si jusqu'ici des similarités ont été observées entre les membres de ce groupe, l'étude des interactions parent-enfant dans le cadre des devoirs amène à scinder le groupe en deux. Les attitudes durant la période d'aide aux devoirs ne sont pas les mêmes pour tous et l'accompagnement du parent non plus. Au sein de ce groupe, trois sous-groupes peuvent être distingués : Denis et Dominique ; Julien et Simon ; et Rémi.

#### *L'autonomie pour certains...*

Pour Denis et Dominique, la période des devoirs ne pose pas de problèmes particuliers. Ils font leurs devoirs de manière régulière et disciplinée, sur la grande table du séjour, ce qui semble prendre la forme d'un rituel : « [...] Denis, c'est tous les soirs il se met à la table [...] » (Mère de Denis) ; « [...] bah le soir, y'a Caroline, Dominique qui font leurs devoirs sur la table là, ici [...] » (Mère de Dominique). Ils sont généralement accompagnés d'un autre membre de la famille, il s'agit de Caroline, l'aînée de la fratrie pour Dominique ; et de Sébastien, un des aînés de la fratrie pour Denis : « [...] Sébastien en fait, ils sont à table tous les deux [...] ». Dans les deux cas, les deux enfants qui font leurs devoirs de manière régulière sont les seuls de la fratrie à suivre cette discipline : « [...] alors bah il y en a que deux sur la table quoi [...] » (Mère de Denis) ; « oh non, je sais qu'ils se débrouillent tout seul tous les deux » (Mère de Dominique). Ainsi, le grand frère de Denis, Frédéric, ne les fait pas : « [...] quand Frédéric il a pas de devoirs, mais bon, ça, c'est un autre problème hein parce que en fait, il en a, mais c'est qu'il les fait pas » (Mère de Denis) ; tout comme le grand frère de Dominique, Alexandre (D-), comme nous l'avons



vu précédemment. Toutefois, les relations qu'entretiennent ces enfants avec le frère et la sœur faisant également les devoirs ne sont pas les mêmes. Dominique entretient un sentiment de rivalité avec Caroline, il affirme d'ailleurs ne pas avoir besoin de son aide, car, dans ce cas, il ne supporte pas le sentiment d'impuissance et l'attitude de passivité face aux compétences de sa sœur et une frustration en découle : « non, parce qu'elle va trop vite, elle m'énervé, elle lit et je suis obligé de répéter ». Denis, quant à lui, n'exprime pas de rivalité et n'évoque pas d'échanges avec Sébastien durant les devoirs. Comme nous l'avons déjà constaté, c'est plutôt avec Frédéric que Denis a tendance à se comparer, mais comme il ne fait pas ses devoirs, cela ne lui donne peut-être pas l'occasion d'avoir les mêmes échanges que ceux de Dominique avec sa sœur.

Dans le cas de Dominique, la mère confirme le fait que son fils se *débrouille* tout seul. Elle précise qu'il ne peut en être autrement puisqu'elle doit s'occuper des autres enfants : « [...] mais bon, comme je lui disais euh, moi je veux bien hein, mais j'en ai huit, j'ai pas que ça à faire le colonel avec lui tous les soirs, à lui demander "bah alors tes devoirs ? t'es bien sûr hein ? t'es bien sûr ? " nan moi je peux pas hein [...] » (Mère de Dominique). Par contre, le discours de la mère de Denis ne rejoint pas celui de son fils. Elle explique, quant à elle, qu'elle n'intervient qu'au cas où ses enfants auraient besoin de son aide (« [...] mais euh, Sébastien il y a des moments il dit "je sais le faire", donc il a pas besoin d'un coup de main, donc quand il comprend, ça va, mais quand il comprend pas, il m'appelle, je suis à côté de toute façon...et Denis c'est le même quoi...[...] ») ou pour contrôler le travail fait : « [...] alors après je revérifie si il s'est pas trompé...[...] ». De plus, lorsque Denis déclare que sa mère n'a pas lu avec lui depuis sa première année de CP (« quand j'avais...six ans »), cette déclaration n'est pas corroborée par la mère : « [...] et il y a que dans la lecture quoi que je le suis [...] ». Une contradiction semble donc apparaître dans le discours de la mère et du fils. Cependant, les termes employés par la mère - suivre, écouter - laissent penser qu'elle n'a qu'une attitude passive dans cette situation, ce qui pourrait expliquer que Denis déclare lire seul. De plus, la mère souligne par la suite que Denis tient à travailler seul : « [...] et là il commence à le faire tout seul, il veut plus euh [...] ». Il semble donc que le petit garçon évolue essentiellement de manière autonome durant les devoirs.

En ce qui concerne Rémi, son cas est particulier puisqu'il ne fait plus ses devoirs depuis le début de son CE1. Toutefois, la mère et le fils nous offrent une description des périodes de devoirs de l'année précédente, montrant qu'il les faisait alors seul. Rémi revendique d'ailleurs l'autonomie dont il faisait preuve à cette époque : « je lisais tout seul » (Rémi), tout comme sa mère le rappelle : « et puis, j'ai vu que ça marchait, il faisait tout tout seul » (mère de Rémi). La posture de Rémi se rapproche alors de celle de Denis et Dominique, il travaillait seul et de manière régulière : « il revenait avec des tonnes de devoirs...tous les dimanches il se mettait ici, à recopier, à lire, à faire ses calculs...mais vraiment très intéressé par son travail, aussi bien par sa lecture [...] » (Mère de Rémi). Là encore, nous pouvons constater une contradiction entre le discours de la mère et celui du fils puisqu'elle déclare qu'elle l'écoutait lire : « euh ben...il me lisait son texte et moi j'écoutais et puis si il se trompait, je lui disais » (Mère de Rémi), alors que Rémi affirme qu'il faisait ses devoirs absolument seul. Cette contradiction ne doit pas nous amener à douter de la parole de l'un ou de l'autre, elle nous amène seulement à constater que Rémi affirme spontanément son autonomie comme Denis et Dominique. En revanche, la discipline dont il faisait preuve a disparu depuis le début du CE1, le retour au sein du foyer associé à la négligence de l'enseignant semblent avoir bouleversé cette dynamique.

#### *...des conflits avec la mère pour d'autres*

Pour Julien et Simon, les devoirs sont également faits de manière régulière. À ce propos, la mère de Julien précise que, tout comme chez Denis et Dominique, cette période de devoirs constitue un rituel : « [...] le soir, quand ils rentrent de l'école, ils prennent leur goûter, ils se lavent les mains, les devoirs, après c'est le bain et après c'est...ils regardent le Bigdil<sup>49</sup> et après le Bigdil bah...manger et après bah » (Mère de Julien). Elle précise d'ailleurs que la période des devoirs demande une organisation spatiale, car il faut que les enfants se disposent de manière stratégique autour de la table pour limiter les conflits : « non, en fait à la maison c'est comme ça, on a une grande table, il y en a un qui se met là, un là, bon en fait c'est une table carrée et chacun reste de son côté...mais comme ils sont trois, et que ma dernière elle est encore en maternelle, ça fait que madame elle fait le

---

<sup>49</sup> Jeu télévisé.

bordel, et alors je vais lui mettre une vidéo pour dire qu'ils puissent travailler...[...] »  
(Mère de Julien).

Tout comme Denis et Dominique, Simon et Julien déclarent faire leurs devoirs seuls. Simon dit que personne ne l'aide et Julien affirme qu'il est maintenant capable de lire seul. De la même manière que Denis, Julien précise que sa mère ne l'accompagnait que lorsqu'il n'était pas encore capable de lire seul : « pff, ça fait longtemps, longtemps, longtemps...ça fait longtemps qu'elle lisait avec moi, maintenant je sais lire tout seul ». Toutefois, la description que font leurs mères de la période des devoirs laisse penser le contraire. En effet, les mères de Simon et Julien adoptent la même démarche pendant les devoirs. Elles laissent l'enfant travailler seul et interviennent pour contrôler et signaler les erreurs : « bah quand...quand il a fini ses devoirs, qu'il a des livres à lire...[...] et une fois qu'il a lu tout seul, une fois qu'il a fini, bah il m'appelle...et puis après moi je viens et puis je corrige...je le laisse lire, je viens derrière et puis je lis en même temps que lui, mais dans ma tête...et par exemple, si il dit un mot qui...que ça va pas, je corrige » (Mère de Julien) ; « [...] et après moi je corrige, et quand il a faux, bah je lui dis, je dis t'as des fautes, alors au lieu de, bon je lui dis pas où il y a des fautes, je lui dis "t'as autant de fautes dans l'exercice, tu cherches" [...] » (Mère de Simon). C'est une manière pour ces mères de pouvoir s'adonner à d'autres occupations, comme s'occuper des autres enfants durant la période des devoirs : « [...] d'abord, je lui dis de lire tout seul...parce que je...je dois m'occuper des autres ...[...] » (Mère de Julien) ; « [...] je vous dis pas les autres "maman ceci, maman cela" parce que bon, faut que je m'occupe des autres aussi hein [...] » (Mère de Simon).

Toutefois, la période des devoirs ne se révèle pas aussi sereine que pour Denis et Dominique. En effet, la distance évoquée dans un premier temps a tendance à se restreindre au fur et à mesure de l'échange pour laisser la place à un conflit entre la mère et l'enfant. Les problèmes d'attention de l'enfant sont à l'origine de ce conflit : « non, il ne retient pas...il va regarder sa feuille par exemple, il va lire pour retenir euh dans sa tête...je vais prendre sa feuille euh, je vais lui dire "alors c'est quoi ça", "ben je sais pas", "ben, tu viens de lire", "bah je sais pu" » (Mère de Julien) ; « [...] c'était pour une toute petite phrase hein, je sais pu c'était quoi, c'était pour un mot, en fait au lieu de dire "n'aime pas", il disait "aime pas", il oubliait le "n" apostrophe, c'est pas grand chose mais bon, comme je dis, si

je le reprends pas, après il va croire que... alors pendant une heure et demie, pas capable de dire "il n'aime", lui il comprenait pas, il disait, pour lui, il lisait euh la phrase, mais il oubliait le "n" apostrophe, comme je lui ai expliqué, c'est important quand même hein, [...] et nan, deux minutes après il oublie le "n" apostrophe, je lui dis "Simon t'as faux", "bah nan c'est ça maman !" et il insiste hein ! [...] » (Mère de Simon).

Dans ce cadre, l'échange prend alors d'abord la forme d'un affrontement, un duel dans lequel l'un et l'autre s'acharnent à rester sur leur position : « [...] c'est toujours comme ça, alors, faut que je suis dessus et que je le lâche pas...ah ouais, si je le lâche, c'est foutu » (Mère de Julien) ; « [...] mais bon je cède pas hein, je peux pas commencer à céder, sinon je vais devoir faire pareil avec Vincent, avec Claire...[...] parce que si je commence à céder, après c'est fini hein, comme là pour la phrase, j'ai pas cédé, je lui ai dit tant que tu la liras pas, tu bougeras pas [...] » (Mère de Simon). Les mères expliquent ensuite que les larmes signent l'apothéose des difficultés : « [...] et vous pouvez être sûr et certain que si il pleure, c'est plus la peine de travailler avec lui, c'est plus la peine...il va commencer à pleurer parce qu'il sait pas, il va pleurer et pis après c'est tout, il n'y a plus rien à faire » (Mère de Julien) ; « oh oui, il pleure hein, il veut arrêter, je lui dis non t'arrêteras pas, il se met à pleurer, mais bon je le laisse pas hein [...] bon après ça reprend du temps, du temps [...] » (Mère de Simon). De leur côté, les mères expriment leur frustration par la colère : « oh ouais, "non j'y arrive pas, j'y arrive pas, j'y arrive pas"...c'est pas en disant "j'y arrive pas" que tu vas t'en sortir hein alors euh...on reprend de l'énergie là, et on y va...[...] » (Mère de Julien) ; « [...] bon après ça a commencé à m'énerver [...] » (Mère de Simon). Puis la dévalorisation ou les menaces interviennent : « [...] je lui dis "regarde ta sœur, elle a un an de retard et bah regarde, elle a une année de retard et boum, elle réussit à rattraper"...maintenant je suis contente qu'elle a...comment on dit...le poil de la bête...elle a repris le poil de la bête, alors je lui dis "faut faire comme ta sœur"» (Mère de Julien) ; « [...] je lui ai dit "Simon, si tu continues, ils vont pas te faire tripler ton CP", je lui ai dit "tu vas devoir aller dans une école spécialisée où les enfants ils veulent pas apprendre" [...] » (Mère de Simon).

### 2.3.8 Des perceptions des compétences des enfants différenciées

Les mères de Denis et Dominique considèrent leur fils en réussite: « ah ouais, ouais, ça se passe bien, ouais, y'a pas de problème » (Mère de Dominique); « [...] c'est vrai que...il est parti pour bien travailler [...] » (Mère de Denis). Elles ne semblent pas être conscientes des difficultés qui subsistent et pensent que leur enfant est capable de se mobiliser sur ses apprentissages: « [...] il vit sa vie, il est comme Caroline » (Mère d'Alexandre), « [...] il a de la bonne volonté [...] » (Mère de Denis). Les mères de Julien et Simon ont, quant à elles, une perception réaliste des compétences de leur enfant: « bah Julien, il est en baisse. là, en ce moment...euh...il a pas remonté de beaucoup de points...alors, j'espère qu'il fera mieux au dernier trimestre parce que si il passe pas euh...il va redoubler sa CE1 [...] » (Mère de Julien); « [...] c'est vrai hein, il a des notes moyennes » (Mère de Simon). Elles attribuent ces difficultés à des facteurs internes liés à un manque d'effort: « en fait, c'est pratiquement tout le temps comme ça...mais c'est une tête en l'air...la leçon qu'il a appris dans l'après-midi, à l'école, il doit la refaire le soir, bah il a oublié...il a déjà oublié la leçon de l'après-midi...il veut pas écouter et puis [...] il faut qu'il fait des efforts, parce que sinon il va redoubler son CE1 » (Mère de Julien); « [...] c'est qu'il peut, mais il fait pas d'efforts, et même la maîtresse, elle le dit » (Mère de Simon). Ainsi, ces mères croient au potentiel de réussite de leur enfant, persuadées qu'il pourrait progresser s'il faisait des efforts: « Julien, c'est pareil...il a une bonne tête, il peut y arriver mieux que ça [...] mais c'est vrai qu'il a une bonne tête [...] » (Mère de Julien); « non, dès le début, et encore maintenant hein, et moi comme je dis, quand j'ai vu ses bulletins, je me suis dit pourquoi il aime pas l'école, pourquoi il travaille pas [...] » (Mère de Simon).

Enfin, la mère de Rémi oscille entre deux perceptions. Il est difficile pour elle de juger des compétences de son fils étant donné que ses apprentissages scolaires restent en suspens depuis le début de l'année scolaire. Toutefois, elle ne rejoint pas le discours de Rémi puisqu'elle affirme que son fils est en échec: « très mal [elle rit] très très mal », alors que ce dernier se considère en réussite. Selon la mère, les difficultés de Rémi sont générales: « au niveau général...ah ouais, en tout, aussi bien capacités, comportement...ça se passe vraiment très mal ». Néanmoins, elle reconnaît aussi que Rémi avait fait des acquisitions

l'année précédente : « bah oui...il avait bien acquis...il avait acquis des choses très bien au niveau de l'internat, donc euh...il était vraiment euh...je me suis dit, il arrivera à suivre en CE1...pas du tout ». Tout comme elle est en mesure d'énoncer certaines qualités de son fils : « bah...pour moi ouais...enfin, je suis pas experte, mais je trouve que il se débrouille pas mal... malgré le fait qu'à l'école et ben ça se passe mal ». Néanmoins, elle a recours à la même attribution que les mères de Simon et Julien, celle que Rémi est peu concentré sur ses apprentissages scolaires, il ne fait pas les efforts, il n'a pas la volonté nécessaire : « [...] il a les capacités hein, c'est parce qu'il veut pas les développer ». Nous remarquons d'ailleurs que c'est à partir du moment où nous abordons ce thème de l'entretien que le beau-père de Rémi intervient dans la conversation. Il évoque, pour sa part, les mêmes attributions internes pour expliquer l'échec de Rémi : « il peut, mais c'est parce qu'il veut pas hein, il veut pas, c'est tout hein ».

### 2.3.9 Des relations affectives mère-enfant fondées sur l'évitement ou l'ambivalence

Ces enfants évoluent dans un milieu insécurisant où le rejet et la négligence affective sont présents. Ils font l'objet d'un rejet et de négligence à la fois du père (pour tous les enfants), et dans certains cas, de la mère (Dominique, Denis, Simon et Rémi). Nous remarquons tout de même des différences au niveau de la dynamique familiale, puisque comme nous venons de le constater, Denis et Dominique font preuve d'une réelle autonomie, semblant même éviter tout contact avec leur mère. Alors que les autres enfants, tout en cultivant l'évitement, vivent des rapprochements conflictuels avec leur mère, ce que nous interprétons comme une relation désorganisée.

#### *2.3.9.1 Le cas des relations d'évitement*

Denis et Dominique partagent les mêmes particularités. Ces deux enfants se considèrent en réussite et revendiquent leur autonomie dans leurs apprentissages. Il s'avère que cette autonomie, ils sont en mesure de la mettre en place au moment des devoirs. Leurs mères reconnaissent que l'autonomie dont ils font preuve est aidante : « [...] pis heureusement qu'ils se débrouillent hein parce que sinon ici euh, je sais pas comment ça

serait hein ! » (Mère de Dominique) ; « [...] mais qui c'est qui donne plus de coups de main c'est plutôt euh Mickaël et Denis...ouais ils aiment bien mettre euh la table [...] » (Mère de Denis). Denis et Dominique ont la particularité de vivre une situation familiale où ils sont négligés affectivement par des mères qui centrent leur attention sur les enfants plus jeunes. De plus, ces mères ne semblent pas être sensibles aux souffrances qu'elles infligent à leurs enfants, elles évoquent les maltraitances que d'autres personnes leur ont fait subir, mais pas la négligence affective qu'elles leur font elles-mêmes subir. Dans ce contexte, les deux enfants ne manifestent pas de comportement destiné à attirer l'attention de leur parent, ils se distinguent autrement, par cette capacité à évoluer de manière autonome, à ne plus avoir besoin de la proximité de leur parent. Toutefois, comme nous l'avons remarqué, les deux enfants ont la particularité de nourrir une rivalité avec l'aîné de la fratrie, la grande sœur pour Dominique et le grand frère pour Denis. Leurs comparaisons avec ces derniers sont répétitives et traduisent peut-être leur besoin de se distinguer de la fratrie autrement que par leur position hiérarchique dans cette dernière.

### 2.3.9.2 *Le cas des relations désorganisées*

Simon, Rémi, et Julien font partie de fratries où les autres enfants ne posent pas les mêmes difficultés qu'eux et où les mères ont une relation privilégiée avec un ou plusieurs membres de la fratrie. Ainsi, Rémi apparaît, au sein de la famille, comme l'enfant ayant le plus de difficultés, tant scolaires que comportementales. Une longue période de l'entretien est consacrée à la description de son comportement, tant par la mère que par son beau-père qui dénoncent plusieurs de ses attitudes. Le beau-père de Rémi se montre particulièrement loquace lorsqu'il parle de Rémi, ses interventions se limiteront à des critiques. Il dénonce sa malhonnêteté (« il sort pas, il est malhonnête, non non non non...non il sort pas, il est malhonnête, il est malhonnête [...] »); sa désobéissance (« Rémi, on lui dit quelque chose, il en a rien à foutre »); son manque de gratitude (« [...] plus qu'il en a, plus que c'est encore pire...oh non hein »); les dégâts qu'il cause sur les biens d'autrui (« oh ouais ouais ouais...laissez le tout seul vous allez voir...vous allez voir le dégât...le mettre dehors, bah il va aller griffer des voitures ou jeter des cailloux sur les voitures...il va le faire hein, il va le faire hein...et vous voulez le laisser sortir... »); tout comme les dégâts sur ses propres

biens (« ça lui fait rien...il a eu un vélo neuf tout, il a des jouets, il casse tous ses jouets...non, une balançoire, 200 000<sup>50</sup>, ils ont déjà tout cassé...oh non, on le laisse tout seul, dix minutes après c'est fini hein...oh non non »).

Julien et Simon se distinguent également par des comportements difficiles à gérer pour les parents : «[...] il fait un dessin, il va faire un soleil, des nuages, des fleurs, un petit bonhomme et hop c'est fini, il fout le bordel...j'ai un copain, il leur a offert un coloriage avec une pochette de feutres...bah rien...c'est phénoménal, c'est comme ça...j'arrive pas à comprendre...il sait pas faire une activité plus de cinq minutes...et quand vous avez trouvé une activité et que cinq minutes après il se retourne, maman j'ai pas envie de faire ça, j'ai envie de faire ça », (Mère de Julien) ; « [...] parce que y'a des moments Simon, c'est bêtise sur bêtise hein, aux dernières vacances là à Noël, ils sont venus, il m'a arraché le papier, pourtant il a sept ans hein, on sait qu'il l'a fait pour nous embêter...mais il a été puni » (Mère de Simon).

Rémi, Julien et Simon apparaissent alors comme les « électrons libres » de la famille, des enfants dont le comportement n'est pas compris et amène les mères à s'interroger au cours de l'entretien : « [...] le massacre, c'est...je comprends pas, c'est par période [...] » (Mère de Rémi) ; « [...] c'est le petit clown de la maison...et quand il fait le petit clown, bah après les autres ils font le clown et ça part en...et il est toujours en train de rire, vous allez l'engueuler, il rigole...vous avez beau lui dire, allez t'es puni, et puis il se marre...ah ouais, la vie est belle pour lui...mais il est toujours en train de rire, tout le temps...[...] » (Mère de Julien) ; « [...] mais regardez ce week-end sur le balcon, tout le week-end, il a joué sur le balcon tout seul avec un ballon, tout seul, [...] comme je dis à Madame R [la travailleuse sociale] j'ai l'impression qu'il prend le ballon pour quelqu'un, y'a des moments, parce que y'a des moments il, il s'acharne sur le ballon, je me demande si il voit pas quelqu'un ou si il imagine quelque chose, je sais pas » (Mère de Simon). La mère de Simon montre notamment combien le petit garçon peut faire preuve d'insensibilité face aux fausses accusations qu'il a faites et qui ont bouleversé la famille : « [...] et même N [le beau-père des enfants] il lui a dit "tu te rends compte, t'aurais pu mettre ta mère toute sa vie en prison,

---

<sup>50</sup> Le beau-père parle ici en anciens francs : 200 000 francs correspondaient à 2000 nouveaux francs, qui correspondent aujourd'hui à 200 euros.



tu te rends compte ? ", "bah c'est pas grave, elle serait sortie un jour de prison" il lui a répondu...hein ...[...] » (Mère de Simon).

Ces enfants alternent alors entre la revendication d'une autonomie que nous avons pu observer durant leurs entretiens et des comportements déstabilisants et mettant à l'épreuve la relation. Ces trois enfants ont d'ailleurs pour point commun d'avoir été séparés de leur famille pour être placés en foyer (Julien et Simon), ou en internat (Rémi). Le traumatisme de la séparation pourrait constituer l'origine de cette difficulté relationnelle avec la famille.

Si nous comparons maintenant la perception qu'ont les parents des compétences de leur enfant avec la perception qu'ils ont de celles de la fratrie, nous nous apercevons qu'elles sont susceptibles d'accorder aux enfants des places ou rôles bien particuliers dans le groupe familial. Rémi, Simon et Julien se distinguent des autres membres de la fratrie du point de vue de leurs résultats scolaires et de leur comportement. Ainsi, Rémi fait l'objet de comparaisons avec son frère plus jeune : « [...] oui, parce que mon deuxième garçon euh, c'est le meilleur élève de sa classe, il est en grande section maternelle, on a voulu qu'il quitte la classe, on a voulu le faire entrer en CP...mais alors, à chaque fois je le félicite, c'est un élève, il participe à tout à l'école, tout sans exception...il y a pas un truc qui lui plaît pas...là il vient d'apprendre la lecture, bon, c'est un petit peu plus dur, mais bon, ça va, il s'adapte au fur et à mesure...[...] » (Mère de Rémi). D'ailleurs, Rémi est considéré responsable des troubles du comportement de son petit frère: « bah le deuxième, il suit hein, le deuxième il fait le même, le deuxième il fait le même hein » (Beau-père de Rémi). La mère de Rémi opère cependant une nuance, car selon elle, le comportement du petit frère de Rémi est beaucoup plus mesuré, beaucoup plus à l'écoute de sa mère : « [...] parce que Rémi, en fait, il voit pas le danger, il va voir une voiture, il va traverser euh, tandis que mon deuxième non, ah maman, elle est pas là, non non, j'y vais pas, il est moins franc, alors que Rémi euh ».

Simon se situe entre un grand-frère, Vincent, qui n'a jamais eu de difficultés scolaires et une petite sœur, Claire, qui est également en réussite : « [...] il [Vincent] a toujours été euh, il travaille toujours bien à l'école, toujours, depuis la maternelle hein, même en maternelle ils ont voulu lui faire sauter deux fois des classes de maternelle, mais j'ai refusé, j'ai refusé, j'ai dit c'est pas la peine...même Claire hein, si je les écoutais elle serait encore au CP ».

D'ailleurs, lorsqu'elle explique les troubles du comportement en classe de Vincent, la mère de Simon leur attribue une causalité externe, ils découlent du fait que le rythme de la classe n'est pas adapté au sien : « bah Vincent il s'ennuie, en fait il comprend vite, il fait vite son travail et après il s'ennuie en classe, alors euh, il sait pas rester en place » (Mère de Simon). Vincent a la particularité de partager une relation privilégiée avec sa mère (« [...] pratiquement complices entre moi et mon fils...[...] ») parce qu'ils ont traversé des épisodes de maltraitance ensemble : « mais vous savez Vincent, il a vu son père se droguer et tout hein, bah il me demandait, c'était quoi au début, je lui cachais, mais bon, à force j'étais obligée de lui dire la vérité, bon il a vu mon ex-mari me battre, essayer de me jeter du quatrième et tout, ah ouais tout ça Vincent, il a tout tout tout vécu, il est monté avec mon ex-mari, il l'a vu avec sa maîtresse [...] ». La complicité partagée avec Vincent l'amène à se confier auprès de lui, et non auprès des autres enfants : « [...] mais y'a des trucs que je vais dire à Vincent et que je vais pas dire aux deux autres...mais je sais que Vincent, je sais que je peux lui dire n'importe quoi, je sais qu'il ne va pas aller le répéter à droite ou à gauche ou bien qu'il va aller le crier sur les toits [...] » (Mère de Simon).

Enfin, Julien se trouve, quant à lui, entre un grand frère, Alexandre, qui, bien qu'il ait lui aussi doublé et qu'il connaisse une baisse de ses résultats, amène de meilleures notes à la maison (« [...] alors, je lui dis bah non, regarde Alexandre, il a ramené des 20<sup>51</sup>, des 18, toi tu me ramènes quoi ? des sept, des zéros ») et une petite sœur qui obtient également de bons résultats scolaires après un fléchissement temporaire de ceux-ci : « [...] maintenant je suis contente qu'elle a...comment on dit...le poil de la bête...elle a repris le poil de la bête [...] » (Mère de Julien). Il s'avère que Julien ne s'entend pas avec son frère aîné, car ce dernier n'a jamais accepté sa naissance « ils ont toujours été comme ça...bah Alexandre, il a toujours été comme ça depuis la naissance de Julien ». Les conflits entre les deux frères sont donc très fréquents et font même intervenir de la violence : « beaucoup de disputes...il y a beaucoup de violence aussi...entre les deux garçons, ils vont jouer cinq minutes ensemble et après boum, c'est phénoménal, la bagarre...les insultes...ah...et pour les séparer, c'est dur » (Mère de Julien). Cependant, il s'avère que c'est surtout de ce grand-

---

<sup>51</sup> Il s'agit de notes sur 20.

frère que la mère se rapproche : « bah avec Alexandre en ce moment...je commence euh, à être plus sur lui [...] ça fait que en ce moment, je parle beaucoup avec lui [...] ».

### 2.3.10 La place du père : l'absence ou les difficultés relationnelles

Il apparaît que les enfants rencontrent tous des difficultés relationnelles avec leur père. Dans la majorité des cas, le père est impliqué dans la maltraitance et auteur de violence (Rémi, Denis, Julien et Simon). Dans deux cas, Denis et Simon, le père est récemment sorti ou sort à l'occasion de prison et les enfants expriment le besoin de le voir. Toutefois, dans ces deux cas, le père ne va pas à la rencontre de ses enfants. Chez Denis, le père rejette tous les enfants de la fratrie sauf Frédéric, ce qui pourrait expliquer la rivalité de Denis à l'égard de ce dernier. Dans le cas de Simon, le père ne manifeste pas de réel intérêt à l'égard de ses enfants. Enfin, un père est également absent de manière physique, puisqu'il est séparé de la mère (Rémi, Denis, Julien, Simon), ou de manière symbolique quand ni les enfants, ni la mère n'évoquent sa participation aux tâches familiales (Dominique).

Il apparaît aussi que plusieurs mères se voient obligées d'assumer seules les tâches administratives du fait de l'analphabétisme de leur conjoint, c'est le cas pour les beaux-pères de Rémi et de Julien : « c'est moi qui écris, c'est moi qui relis [...] » (Mère de Rémi) ; « oh oui...parce que mon concubin euh...il sait pas lire, il sait pas écrire, alors euh...ses courriers pour le juge, c'est moi qui les fais, mon courrier, c'est moi qui le fais » (Mère de Julien). C'est aussi le cas du père de Dominique : « [...] bah mon mari, il peut pas hein, il aime pas lire et puis il fait beaucoup de fautes, alors c'est moi qui m'en occupe [...] » (Mère de Dominique).

### **Synthèse des éléments du microsystème familial**

Les mères font référence aux bénéfices à long terme de l'apprentissage de la lecture. Elles évoquent l'intégration sociale qu'il favorise, ainsi que la fonction utilitaire à laquelle les enfants seront confrontés à l'âge adulte, lorsqu'ils devront assurer des tâches

administratives. Toutefois, trois mères font aussi référence aux bénéfiques à court terme, considérant la lecture comme un moyen de faire l'acquisition de connaissances et d'avoir une relation directe avec l'écrit. Pour la majorité des mères, la conception de l'apprentissage de la lecture marque un engagement cognitif de l'enfant. Elles s'appuient sur la voie indirecte de la lecture en prenant la syllabe pour indice de lecture et montrent, à travers leur description de la manière dont elles guident leur enfant, qu'elles amènent l'enfant à lire lui-même et non pas à demeurer dans une posture passive en se contentant de répéter. La mère de Julien marque cependant une nuance en expliquant qu'elle guide Julien de cette manière, mais qu'elle va plutôt avoir recours à la stratégie lexicale avec sa fille qui débute son CP. Elle explique qu'elle s'adapte alors aux méthodes privilégiées par les enseignants. Seule la mère de Rémi ne sera pas capable d'explicitement la manière dont elle conceptualise la lecture.

Les enfants évoluent dans un foyer où leurs parents ont des activités de lecture essentiellement utilitaires, montrant un rapport social à l'écrit. Une mère fait référence à une possible fonction distractive et personnelle de la lecture en évoquant un auteur de livres policiers qu'elle apprécie, mais la confusion de ses souvenirs à ce sujet laisse entendre que cette activité de lecture est très rare. Les enfants de ce groupe disposent également d'écrits, mais ils sont limités et peu investis par les enfants. Les quelques livres circulant au sein du foyer ont été donnés par des amis ou empruntés à la bibliothèque scolaire par les plus jeunes de la famille. Les enfants ne semblent pas disposer d'écrits relevant de leur propre choix. Seule la mère de Julien se distingue du reste du groupe, expliquant qu'elle s'adonne à des activités de lecture personnelles et distractives à partir de livres prêtés. De plus, ses enfants disposent de livres empruntés en bibliothèque. Cependant, dans ce cas, ils sont choisis en fonction des intérêts des enfants, et non par les enfants eux-mêmes.

Les mères de ce groupe constatent toutes que les premières acquisitions en lecture se font en contexte scolaire. Elles les associent en effet à l'entrée dans l'enseignement formel ou à la dernière section de maternelle, laissant penser qu'elles ne peuvent se développer au sein même du foyer familial. En ce qui concerne les lectures partagées, elles ne sont pas effectuées dans toutes les familles et lorsqu'elles ont lieu, ce n'est pas forcément avec chaque enfant de la fratrie. Ainsi, Dominique et Denis déclarent ne pas partager de lecture avec leurs parents, et ceci est confirmé par ces derniers. Rémi le déclare également, mais

les propos de sa mère ne rejoignent pas les siens. Enfin, les lectures partagées ont parfois lieu chez Simon et Julien, mais il s'avère que Julien rejette cette activité de manière explicite, et Simon marque clairement son retrait par rapport aux activités collectives au sein du foyer.

Par contre, c'est au niveau de la période des devoirs que les enfants du groupe se distinguent. Denis, Dominique et Rémi (nous nous appuyons alors sur la description des devoirs de l'année précédente, car Rémi ne les fait plus cette année) font leurs devoirs seuls, de manière autonome. Il en est autrement pour Simon et Julien dont le comportement engendre le rapprochement prolongé de leur mère. Ainsi, si les deux garçons rejettent ou évitent la proximité de leur mère dans le cadre de la lecture partagée, il en est autrement pour la période des devoirs où leur peu de mobilisation sur la tâche engendre un affrontement mère-enfant qui se traduit par des larmes pour les enfants et la frustration pour les mères.

L'indépendance et l'autonomie caractérisent la manière dont Denis et Dominique s'investissent dans l'apprentissage de la lecture et dans leurs apprentissages scolaires de manière générale, cela caractérise également leur relation avec leur mère au sein de la dynamique familiale. Toutefois, cette indépendance et cette autonomie résultent surtout d'une adaptation aux négligences affectives subies dans un contexte familial où la taille de la fratrie engendre une difficulté de gestion de la part de la mère et des rivalités avec un membre de la fratrie; il s'agit de l'aîné dans les deux cas.

L'indépendance, l'autonomie, mais la désorganisation des relations caractérisent les relations de Rémi, Julien et Simon au sein de la dynamique familiale. Ces enfants déclarent être en mesure de lire seul, de faire preuve d'autonomie, mais il s'avère que leur comportement et leurs résultats scolaires les distinguent du reste de la fratrie et ne font qu'attirer l'attention de l'adulte sur eux, ce qui engendre des tensions et des conflits.

Il apparaît qu'au sein de ces contextes familiaux, le père ou le beau-père se distingue de la dynamique familiale du fait des actes de maltraitance qu'il a fait subir et qui, dans certains cas, l'ont éloigné de la famille (Rémi, Denis, Simon et Julien). Ils se distinguent également par une absence symbolique (Dominique) ou par un analphabétisme (Rémi et Julien).

## 2.4 Les éléments du mésosystème

### 2.4.1 Les malaises et les conflits ouverts avec l'enseignant

Les difficultés de positionnement peuvent être observées sur les plans relationnel et pédagogique. Elles peuvent toucher l'un ou l'autre de ces niveaux. Pour les mères de Dominique et Rémi, les deux niveaux sont touchés. Elles éprouvent d'importantes difficultés relationnelles avec les enseignants et avec les directions d'établissement. Ces difficultés font l'objet d'un véritable conflit dans le cadre duquel la mère de Dominique se sent victime et la mère de Rémi, tout comme la travailleuse sociale, ont décidé de capituler « [...] il a rien voulu savoir...on n'a pas insisté, c'est pas la peine » (Mère de Rémi). Toutefois, dans ce dernier cas, il semble que la situation soit exceptionnelle, car les relations avec l'enseignante précédente de Rémi étaient bonnes : « je sais pas...parce que j'ai jamais eu de problème avec les autres écoles [...] ». Il s'avère en effet que Rémi fait l'objet d'un rejet explicite de l'enseignant qui ne voulait pas de lui dans sa classe, et ceci, sans évoquer de raisons spécifiques : « au début, je réagissais, et puis après en fin de compte bah j'ai vu que c'était un peu la tête de Turc de l'école [...] monsieur il lui tire les oreilles, il lui donne des coups de règles...et là il est dans ce qu'on appelle le coin des punis, derrière le tableau, parce que c'est un grand tableau, et puis un petit tableau, il est derrière le petit tableau » [...] ». Rémi s'exprime lui aussi sur cette injustice à plusieurs reprises durant l'entretien : « c'est pas de ma faute c'est parce que y'en a qui viennent m'embêter, ils me tapent et c'est moi qui prends », « ouais, on vient m'embêter, c'est toujours moi qui prends », « nan, mais y'en a qui viennent toujours m'embêter, alors Monsieur après, il crie toujours sur moi », « ouais, c'est toujours moi qu'il engueule », « parce que, c'est les autres qui m'embêtent, mais lui, il croit que c'est moi qui fait les bêtises »<sup>52</sup>. De ce fait, et du fait de leur manque de connaissance, comme nous l'avons observé lors de l'analyse de leurs conceptions de l'apprentissage de la lecture, ces mères sont peu au courant de la méthode de lecture utilisée par l'enseignante et elles n'en

---

<sup>52</sup> Nous relevons plusieurs extraits d'entretien afin de montrer l'insistance avec laquelle Rémi aborde cette injustice.

fournissent donc pas de critique. Ceci ne semble pas venir perturber les apprentissages de leur enfant puisqu'elle leur offre peu de soutien dans leurs apprentissages, comme nous l'avons relevé.

#### 2.4.2 Des relations où la mère s'adapte à l'enseignant

Les mères de Denis, Simon et Julien entretiennent de bonnes relations avec les enseignantes. Leurs contacts ne sont pas fréquents, mais semblent être faciles, notamment en cas de nécessité : « bah pas souvent hein, mais bon, quand il y a vraiment un problème, je les appelle... j'ai déjà appelé celui de Simon [...] » (Mère de Simon). La mère de Denis n'hésite pas à rencontrer les enseignants, elle évoque cependant plus souvent la directrice de manière à discuter du comportement des enfants qui apparaît particulièrement problématique : « [...] mais comme je dis à la directrice parce que plusieurs fois j'y ai été [...] » (Mère de Denis). D'ailleurs, selon cette mère, c'est à cette figure d'autorité que les enfants doivent se référer en cas de problème : « [...] si mettons, il y avait un problème, fallait que Sébastien il en parle, fallait qu'il aille voir directement la directrice [...] » (Mère de Denis). Cette perception résulte sans doute des multiples convocations dont la mère a fait l'objet du fait du comportement de ses enfants. La mère de Julien prend le temps, quant à elle, de discuter avec les enseignants du comportement et des apprentissages des enfants (« bah en ce moment euh...je vous dis franchement, depuis le deuxième trimestre, j'arrête pas de voir les maîtresses...bon à Julien euh...le nouveau maître à Alexandre [...] ») sans toutefois être pleinement convaincue de leur discours puisqu'elle observe qu'il ne se coordonne pas avec celui des enfants : « [...] quand je vais voir le prof, bah c'est...c'est pas ça non plus...il me dit quelque chose de mon gamin et mon gamin il me dit autre chose » (Mère de Julien). Quant à la mère de Simon, étant donné que son fils est placé en foyer institutionnel quatre jours par semaine, elle doit composer avec l'école et le foyer institutionnel. Lorsqu'elle s'est aperçue que ce dernier n'effectuait pas un suivi efficace au moment de la période des devoirs, elle a pris l'initiative d'établir un lien direct avec l'enseignante en lui proposant de noter les devoirs de Simon dans son carnet chaque fois qu'il devait faire ses devoirs au sein du foyer familial; ce que l'enseignante s'applique à faire : « [...] alors maintenant, c'est la maîtresse qui note elle-même parce qu'elle sait qu'il

revient le mardi et le samedi, donc elle dit, "comme ça vous savez, ce qu'il a comme devoirs" [...] » (Mère de Simon).

Sur le plan de la méthode de lecture utilisée par les enseignantes, les mères ne la connaissent pas ou ne la maîtrisent pas. La mère de Simon et celle de Denis préfèrent donc appliquer leur propre méthode au risque qu'elle ne soit pas en cohérence avec celle des enseignantes : « [...] euh, c'est vrai que je vais pas dire mettons euh "m" et "a", "ma" euh, comme ils font à l'école quoi [...] » (Mère de Denis), « [...] parce que j'ai fait de l'orthophoniste alors je connais [elle rit] [...] bah j'en ai fait de 7 ans à 17 ans, alors je connais hein [...] parce que j'arrivais pas bien à écrire le français, et j'avais du mal à lire aussi » (Mère de Simon). En revanche, la mère de Julien dit essayer de s'adapter à la méthode de l'enseignante : « [...] alors moi j'essaie de suivre pareil que l'école » (Mère de Julien).

#### 2.4.3 La valeur de l'école : des perceptions différenciées

Deux mères nourrissent des regrets par rapport à leur propre trajectoire scolaire, celle de Julien et celle de Simon. En effet, elles expriment leur regret d'avoir interrompu leur scolarité de manière précoce : « je regrette un petit peu... parce que euh, je me suis dit euh, c'est vrai que j'étais jeune et... quand on voit euh, comment dire ça... comme on dit, l'amour rend aveugle [elle rit] c'est vrai que je suis partie comme ça sur un coup de tête, voilà » (Mère de Julien), « [...] et je lui dis, d'ici là, je fais "on verra bien", je lui dis "regarde maman, elle a eu la chance d'y aller, bah elle a arrêté avant"... et ça des fois c'est vrai qu'on regrette après hein, mais comme on dit, après, il est trop tard hein, on peut pu revenir en arrière hein » (Mère de Simon). Ces regrets amènent les mères à alerter leurs enfants de ces risques : « [...] alors Julien, quelquefois il me demande, mais je lui dis "bah ouais, mais moi j'ai pas fait l'école jusqu'au bout, j'ai arrêté en quatrième hein"... et après au cours des années, et ben on oublie » (Mère de Julien), « [...] ah bah moi, qu'est-ce que moi je leur dis souvent, je fais regardez "maman, elle a jamais suivi à l'école, bon au bac, avant le bac, j'ai arrêté l'école, j'ai arrêté", je leur dis, je fais "regardez j'ai qu'un BEP et



un brevet des collèges<sup>53</sup>, j'ai que ça, je fais "regardez, je trouve pas de travail", je leur fais comprendre que si ils vont pas loin plus tard ils seront "poubelleurs", je leur fais croire des trucs pour qu'ils travaillent bien à l'école. Vincent bon lui, il a un peu réagi, mais Simon, je sais pas » (Mère de Simon). Ces mères véhiculent de plus une image positive de l'école, elles l'affirment de manière plus explicite : « [...] vous avez de la chance d'aller à l'école pour apprendre, je fais, allez à l'école et apprenez le plus longtemps possible...[...] » (Mère de Simon); « oh oui...oh oui, l'école c'est bien parce que au moins, ils apprennent beaucoup de choses...et puis euh...c'est en allant à l'école qu'ils vont trouver un emploi...un travail » (Mère de Julien). La mère de Julien reprend d'ailleurs des cours afin de pallier à ses difficultés de français et être en mesure de soutenir ses enfants dans leurs apprentissages : « [...] et je suis en train de reprendre des cours parce qu'il y a des moments où [...] » (Mère de Julien).

Ces deux mères ont la particularité d'avoir vécu un apprentissage de la lecture difficile. Ainsi, la mère de Julien explique que son propre apprentissage de la lecture s'inscrit dans un contexte familial difficile: « [...] je sais que ça a été très dur...[...] mon père qui tenait un café, fait que, il s'occupait du café et pas de moi et ça fait que j'allais jamais à l'école...bah j'ai pas connu la maternelle en tout cas...euh, après j'ai été placée à l'âge de sept ans... et de 7 ans à 14 ans, bah c'est comme ça que j'ai dû tout...mais ça a été difficile hein...moi et la lecture euh...ça a été très dur » (Mère de Julien). Quant à celle de Simon, elle explique qu'elle a été suivie par un orthophoniste pendant de longues années : « [...] j'en ai fait de 7 ans à 17 ans, alors je connais hein [...] parce que j'arrivais pas bien à écrire le français, et j'avais du mal à lire aussi », ce qui l'amène à entretenir une perception négative de la lecture : « bah ouais, c'est pour ça la lecture pour moi maintenant, je préfère éviter ».

Tout en ayant quitté l'école très tôt, les autres mères n'expriment pas les mêmes regrets par rapport à leur trajectoire scolaire. Ainsi, la mère de Dominique exprime très clairement son manque d'appétence scolaire : « ouais, ouais, c'est ça...mais bon, ça jamais été trop mon truc l'école quand même hein » (Mère de Dominique). Les deux autres mères, qui ont

---

53

Le brevet est le diplôme qui clôture les années collégiennes, ces dernières correspondent à l'école secondaire au Québec.

abandonné leur scolarité, l'une du fait d'une grossesse (Mère de Rémi), et l'autre d'un accident (Mère de Denis) ne nourrissent pas non plus les mêmes regrets que les mères de Julien et Simon : « oh moi je dis, je vais pas commencer à regretter hein, c'est fait, ça s'est passé que ça s'est passé alors hein » (Mère de Rémi), « ouais, si je l'avais pas eu euh, j'aurais mon bac quoi parce que comme je vous dis, j'aurais pu l'avoir...mais bon, c'est comme ça hein » (Mère de Denis).

### **Synthèse des éléments du mésosystème**

Cette analyse nous amène à observer qu'il existe plusieurs cas de figure. Les parents peuvent être en conflit avec le personnel de l'école (mères de Dominique et Rémi) ou entretenir de bonnes relations sans que toutefois celles-ci n'atteignent le niveau pédagogique visant la prise en compte de la méthode de lecture afin de mettre en place une cohérence des pratiques entre l'école et la maison (mères de Denis, Julien et Simon). Dans le deuxième cas, cette attitude découle surtout d'un manque de connaissance ou parce que les mères ne sont pas familières avec la méthode utilisée par l'enseignant. Nous pouvons constater que les relations qu'entretiennent les mères de ce groupe avec les enseignants peuvent faire l'objet de difficultés, de véritables conflits dans deux cas (mères de Dominique et Rémi), mais elles ne semblent pas entraîner de silences ou de malentendus. Ces mères semblent accorder toute la responsabilité de l'apprentissage de la lecture aux enseignants, sans remise en question.

Parmi les mères qui s'adaptent à l'enseignant, deux d'entre elles (mères de Julien et Simon) expriment des regrets par rapport à leur propre scolarité qu'elles reconnaissent avoir interrompue précocement. Ce sont précisément ces deux mères qui évoquent spontanément les difficultés qu'elles ont rencontrées dans leur propre apprentissage de la lecture. Pour la mère de Julien, il s'inscrit dans un contexte familial négligeant, alors que pour la mère de Simon, il s'associe à une longue rééducation. Les autres mères ont également interrompu leur scolarité de manière précoce, mais cet abandon n'engendre pas les mêmes regrets.

### **3. Les enfants du groupe en réussite - (R-)**

Les enfants de ce groupe ont tous les deux doublé leur CP, mais ils accèdent au savoir-lire à l'issue de ce redoublement. Ils ont montré leurs savoir-faire en vitesse de lecture, en identification de mots et en compréhension à l'épreuve de lecture.

#### **3.1 Contexte familial et scolaire des enfants**

##### **3.1.1 Naima**

Naima, âgée de huit ans, évolue dans une famille monoparentale. Elle vit avec sa mère et deux demi-frères plus jeunes qu'elle, l'un est âgé de cinq ans, l'autre d'un an. Naima est née de père inconnu, mais a été reconnue par le père du benjamin de la fratrie peu avant la séparation du couple. Naima est de retour chez sa mère depuis un an, après sept années de placement chez une assistante maternelle et chez une sœur de sa mère. Ce placement avait alors été initié par la mère elle-même qui, trop jeune et ne bénéficiant pas des conditions psychologiques et matérielles nécessaires pour élever sa fille, ne se sentait pas capable de répondre à ses besoins; les travailleurs sociaux avaient alors remarqué une relation difficile entre la mère et la petite fille. Le placement a fait l'objet d'affrontements entre la mère et l'assistante maternelle, puis avec sa propre sœur qui avait alors obtenu la garde de la petite fille. Cependant, chez cette dernière, Naima était confrontée à des négligences affectives. C'est au prix de conflits ouverts avec sa sœur et avec les travailleurs sociaux que la mère de Naima a pu retrouver la garde de sa fille.

Après un premier CP difficile où Naima se distinguait autant par ses faibles résultats que par des troubles du comportement, elle ne rencontre plus aucune difficulté dans le cadre de son second CP.

### 3.1.2 Brandon

Brandon, qui est âgé de huit ans, est issu d'une fratrie de quatre enfants : Julien, 25 ans; Vincent, 23 ans et Caroline, 15 ans. Ses demi-frères et sœur sont issus d'un premier mariage de la mère. À la suite du divorce de ses parents, Brandon a d'abord vécu avec sa mère, puis son père a obtenu le droit de garde alors qu'il était âgé de quatre ans. Ce droit de garde découle des abus physiques que Brandon a subis par son beau-père et par son demi-frère, Julien, qui avait déjà blessé le père de Brandon avec des coups de couteau quelques années auparavant ; Brandon avait alors été témoin de la scène. Depuis que Brandon vit chez son père, sa mère multiplie les démarches judiciaires pour récupérer sa garde. Elle a toujours un droit de garde pour le mercredi et les fins de semaine, mais les visites sont irrégulières et font l'objet de conflits entre elle et son ex-mari. La mère a totalement rompu la relation avec Brandon, quelques mois avant notre rencontre, à la suite d'un violent conflit entre le beau-père et le père de Brandon où ce dernier a été menacé avec un couteau. Après un premier CP difficile dans le cadre duquel les relations du père de Brandon avec l'enseignante et la directrice ont été très conflictuelles, Brandon a changé d'école pour intégrer celle du village où il vit. Ses résultats scolaires sont meilleurs depuis, même si l'enseignante considère que Brandon est un enfant difficile, bagarreur, provocateur et opposant vis-à-vis des adultes.

## **3.2 Les éléments de l'ontosystème**

### 3.2.1 Une posture active dans l'activité de lecture

Brandon et Naima font essentiellement référence à des opérations de lecture par voie indirecte, ils soulignent ainsi la nécessité de la correspondance graphophonétique. Leurs points d'appui sont donc des indices de lecture telles que les lettres : « bah d'abord, on regarde les lettres [...] » (Brandon) ; « bah j'entends les bruits [...] je les entends et je vais les lire...je lis les lettres, et après je lis le mot [...] j'essaie de, j'essaie de, je, je, je,

j'entends les lettres dans ma tête et après je sais lire...après je regarde, je, je, je, j'entends les lettres après, après je sais la réponse... » (Naima). Brandon fait également référence au principe de la combinatoire : « [...] je les mets ensemble, je les accroche, et puis ça fait un mot [...] » (Brandon).

Naima précise qu'il lui arrive aussi d'avoir recours à la voie directe en se référant à son lexique mental; les mots reconnus dans ce cas ont pour caractéristique d'être lus *vite fait*.

Brandon et Naima font référence à l'analyse graphophonétique et au lexique mental, laissant penser que leur attention ne porte que sur ces aspects au cours de l'activité de lecture. Cette conceptualisation ne rejoint pas tout à fait ce que nous avons observé lors de la passation de l'épreuve de lecture puisqu'ils se sont également révélés en mesure d'y associer la recherche de sens.

### 3.2.2 Un sentiment de compétence et de contrôle

Brandon et Naima se considèrent en réussite. Brandon déclare être bon lecteur (« bah très bien ») et Naima considère qu'elle obtient de bons résultats scolaires de manière générale. Par contre, ils reconnaissent qu'ils étaient tous les deux en difficultés lors de l'année précédente. Brandon attribue ces difficultés à des facteurs incontrôlables externes, car l'enseignante serait responsable de cet échec (« bah oui parce que la maîtresse elle était nulle »), quant à Naima, elle les explique par des facteurs internes, d'ordre cognitif : « je retenais pas les lettres [...] », « je mélangeais tous les lettres ». Elle décrit ici une compétence métacognitive à analyser l'origine des difficultés passées qu'elle a réussi à surmonter et montre, de cette façon, qu'elle a pu avoir un contrôle dessus : « bah à mon premier CP, c'était dur...mais maintenant j'aime bien lire ».

### 3.2.3 La capacité à travailler seul alliée à la disponibilité de l'autre

Nous observons un effet de balancement dans le discours de Brandon et Naima. Ils expliquent, en effet, que leurs parents ne sont pas portés à partager des lectures avec eux de

manière régulière : « [...] il vient jamais lire avec moi [...] » (Brandon), « quand je sais pas quoi faire, je regarde la télé, je fais des coloriations ou je lis un livre » (Naima). Les enfants sont d'ailleurs en mesure d'en donner les raisons : cela résulte d'un manque d'intérêt pour cette pratique pour le père de Brandon (« [...] parce que sinon il aime pas [...] ») et d'un manque de temps pour la mère de Naima (« c'est mieux que je vais à l'étude, comme ça ma mère, elle peut s'occuper de mes petits frères »). Toutefois, ces parents savent se montrer disponibles dans le cadre de certaines activités. Ainsi, Brandon explique que son père intervient dans le cadre des devoirs, mais il a aussi la possibilité de lire et écrire avec ce dernier dans le cadre d'une activité initialement menée de manière individuelle par le père, mais à laquelle Brandon peut participer et jouer un rôle actif depuis qu'il sait lire. Ainsi, le père écrit des poèmes et laisse son fils les recopier et les lire : « c'est papa qui l'a écrit et c'est moi qui l'a recopié après ». Il en est de même lorsque le père emmène Brandon aux marchés pour qu'il participe à cette activité. Dans ce cas, il cède certaines de ses tâches d'écriture à son fils : « je mets dans les paquets, et puis quelquefois, j'écris sur les ardoises » (Brandon).

De son côté, Naima observe que si ses activités de lecture au sein du foyer sont essentiellement individuelles et que celles relatives aux devoirs scolaires ont surtout lieu dans le cadre de l'aide aux devoirs offerte par l'école, elle peut aussi faire appel au soutien de sa mère lorsque cela est nécessaire : « quand j'ai pas étude, elle le fait, quand j'ai étude elle le fait pas ». Elle se rappelle d'ailleurs une époque où sa mère lui offrait un soutien rapproché et régulier lorsqu'elle se trouvait en difficultés : « elle m'aidait...elle me faisait lire des lettres, elle me disait c'est quoi cette lettre ? ». La notion d'aide est donc très présente dans le discours de Naima, car elle sait qu'elle peut en bénéficier lorsqu'elle éprouve des difficultés : « [...] mais si c'est vraiment dur, je vais demander à quelqu'un qui m'aide [...] ».

Dans les deux cas, il apparaît que lorsque les parents participent à une lecture partagée, ce sont tout de même les enfants qui assurent les tâches de lecture et d'écriture : « avant c'est moi qui lit...on s'amuse à c'est moi qui lit, et elle m'aide des fois et alors, je lis pas moi » ; « **I** : d'accord, donc avant c'était lui qui les lisait, et maintenant, c'est toi ! / **Brandon** : bah oui ».

### 3.2.4 Des bénéfices du savoir-lire diversifiés

Nous retrouvons, dans le discours de Brandon et Naima, des bénéfices non spécifiques à la lecture. En effet, Brandon évoque les bénéfices à long terme de la lecture, il souligne que savoir lire est un moyen de favoriser une intégration sociale : « bah parce que, sinon quand tu seras grand, quand t'auras un travail, tu sauras jamais lire ». Quant à Naima, elle souligne que savoir lire est un moyen de favoriser une intégration scolaire à court terme, car cela permet d'éviter la sanction scolaire : « pour pas redoubler ». Naima effectue également une relation symbolique entre savoir lire et grandir (« ça sert à grandir ») et travailler et grandir : « on est obligé de travailler pour grandir ». La suite de l'entretien nous amène à comprendre la signification que Naima accorde au terme « grandir ». Il renvoie à celui de « maturité », au fait de se développer personnellement pour devenir un être autonome (« [...] à être une grande fille ») capable d'apporter de l'aide aux autres, notamment la mère (« [...] à aider sa maman...ça sert à aider notre maman). Dans ce cas, nous pouvons en déduire que l'autonomie en lecture de Naima permet à la mère de ne plus avoir besoin de donner une aide aussi rapprochée. Le savoir-lire semble alors raisonner comme une obligation dans le discours de Naima qui garde le silence lorsque nous lui demandons si elle a elle-même envie de grandir (« I : d'accord, et toi tu veux être une grande fille ?/ **Naima** : SILENCE »). Enfin, pour Naima, la capacité à apporter de l'aide peut aussi concerner ceux qui éprouvent des difficultés (« à lire à ceux qui savent pas lire...à aider ceux qui savent pas lire »), et dans ce cas, Naima observe qu'il lui arrive de fournir cette aide à ses camarades : « bah on est chacun à une table, mais si elle sait pas faire, je lui dis la réponse ». Elle explique alors que cette camarade ne peut faire quoi que ce soit du fait de ses difficultés en lecture : « pour lire parce qu'elle sait pas lire et elle peut rien faire »; ainsi, savoir lire permet de disposer d'un savoir qu'elle peut transmettre. Naima précise enfin que ce savoir peut avoir une fonction personnelle, car il permet d'acquérir d'autres connaissances (« c'est mieux de lire pour apprendre ») en étant notamment capable de gérer les tâches scolaires : « bah oui, sinon on peut pas lire dans ses cahiers ». Les représentations de Brandon rejoignent celles de Naima à ce sujet, il considère que le savoir lire peut l'aider à développer des compétences en écriture : « bah oui parce que si t'apprends pas à lire, tu sauras jamais écrire ».

### 3.2.5 Des activités de lecture au sein du foyer

La lecture fait partie des loisirs de Naima et Brandon, elle n'est donc pas seulement reliée au contexte scolaire. Ainsi, Brandon raconte qu'il lit le soir, au moment du coucher : « je lis dans mon lit ». Naima mêle la lecture aux autres activités destinées à l'occuper, comme nous l'avons déjà indiqué : « quand je sais pas quoi faire, je regarde la télé, je fais des coloriages ou je lis un livre ». Ces activités de lecture montrent donc que la lecture prend une dimension personnelle pour Brandon et Naima, car nous constatons que non seulement ils ont des activités de lecture au sein du foyer, mais en plus, ces lectures se font de manière individuelle, sans la participation systématique du parent. Pour Naima, ces activités de lecture sont cohérentes avec son discours sur son intérêt pour la lecture. Elle répète en effet, à plusieurs reprises, son intérêt pour cette activité (« [...] moi j'aime bien lire ») de même qu'une curiosité pour le livre (qu'elle manifestera d'ailleurs spontanément pour celui qu'elle a emprunté à la bibliothèque scolaire le jour de notre rencontre) : « c'est parce que...parce que...parce que...je voulais voir ce qu'il y avait dans le livre, et puis je trouvais les images rigolotes ». Par contre, le discours de Brandon est moins cohérent puisqu'il déclare qu'il *n'aime pas lire*, mais il semble que cette perception soit reliée aux lectures scolaires et non à celles qu'il effectue au sein du foyer avec ses propres livres.

#### **Synthèse des éléments de l'ontosystème**

Brandon et Naima ont recours à des opérations de lecture réclamant un engagement cognitif. Ils prennent appui sur des indices de lecture tels que les lettres, et Naima dit également se référer à son lexique mental. Ainsi, ils ont un rôle actif dans l'activité qui consiste selon eux à *essayer* de lire, *entendre*, *accrocher* les lettres. Ils décrivent alors leur engagement dans un processus de lecture. Brandon et Naima restent cependant silencieux sur la recherche de sens dans l'activité de lecture alors que l'épreuve de lecture a permis d'observer qu'ils y accédaient.



Les deux enfants reconnaissent leurs compétences en lecture actuelles et le fait qu'elles succèdent à un échec en première année de CP qu'ils interprètent chacun à leur manière. Naima considère qu'il relevait de facteurs internes; elle explique en effet qu'elle *mélangeait* les lettres et qu'elle a réussi à surmonter cette difficulté. Quant à Brandon, il se déresponsabilise de son échec en l'attribuant à son ancienne enseignante. Leurs explications montrent, dans un cas comme dans l'autre, que ces facteurs relèvent du passé et que les enfants semblent se sentir maintenant capables d'avoir un contrôle sur leurs compétences. Ils accèdent tous les deux au savoir-lire, et en retour, le savoir-lire a dépassé le cadre scolaire pour entrer dans leurs activités quotidiennes, notamment lorsqu'ils cherchent à s'occuper dans leurs temps de loisir ou au moment du coucher.

Leurs lectures sont surtout personnelles et les parents ne les partagent pas systématiquement avec eux, mais les enfants savent que ces derniers se montrent disponibles en cas de besoin. Tout en faisant référence à certains bénéfices symboliques, sociaux ou scolaires du savoir-lire, les enfants sont également en mesure de cerner ses bénéfices personnels, c'est-à-dire le fait qu'il permet d'accéder à d'autres savoirs. Naima précise que le savoir-lire peut également être transmis à ceux qui éprouvent des difficultés, et nous remarquons qu'en faisant référence à cette fonction, la petite fille ne se positionne pas comme celle qui reçoit cette aide, mais plutôt comme celle qui est en mesure d'apporter de l'aide. Il peut s'agir d'une aide apportée à un autre enfant en difficultés scolaires, mais il peut s'agir aussi, de l'aide indirecte apportée à sa propre mère lorsqu'elle fait preuve d'autonomie.

### **3.3 Les éléments du microsystème familial**

#### 3.3.1 Des bénéfices positifs de l'apprentissage de la lecture

Au sujet des bénéfices de l'apprentissage de la lecture, le père de Brandon et la mère de Naima donnent des réponses très évasives tout en montrant qu'ils le perçoivent spontanément de manière positive : « bah ça sert à beaucoup de choses [elle rit], bah ouais

lire c'est bien euh... d'apprendre à lire et tout ça [...] » (Mère de Naima); « bah pour lui c'était un bien » (Père de Brandon).

### 3.3.2 Une initiation à la lecture différenciée

En ce qui concerne l'âge auquel les enfants font leurs premières acquisitions en lecture, nous observons les deux tendances principalement observées jusqu'ici, dans nos analyses. La mère de Naima n'est pas indifférente à la manière dont un enfant entre dans l'écrit et observe même l'intérêt de son fils de deux ans pour les livres. Elle raconte alors ce qu'elle a pu observer chez ce dernier : « déjà là, son petit frère, il va avoir deux ans, déjà il prend des petits livres là [...] » Ainsi, selon elle, le processus d'apprentissage de la lecture commence très tôt, bien avant l'entrée dans l'enseignement formel : « [...] c'est à partir de deux ans, je crois [...] déjà à partir de deux ans, on trouve des petits livres là, avec des des, des animaux, plein de trucs ». Elle précise ensuite que l'éveil à l'écrit ne doit pas commencer trop tard : « [...] faut pas que ça commence trop tard ça, à cinq ou six ans, c'est trop tard déjà... [...] ».

Le père de Brandon nourrit quant à lui une représentation à dominante traditionnelle de l'apprentissage de la lecture, considérant que l'enfant ne peut acquérir ses premières connaissances en lecture qu'à partir de six ans, soit au moment de son entrée dans l'enseignement formel : « bah déjà l'année passée on a... quand elle s'en occupait plus la maîtresse, il apprenait un peu ».

### 3.3.3 Une conception de l'apprentissage de la lecture marquant un engagement personnel dans l'activité

La mère de Naima et le père de Brandon se réfèrent à la voie indirecte en prenant les lettres pour indices de lecture pour l'une, et les syllabes pour l'autre. La mère de Naima évoque aussi l'usage de la combinatoire. Ainsi, il était tout d'abord nécessaire que Naima mémorise chacune des lettres : « [...] en fait, c'est l'alphabet au début, sinon tu peux pas démarrer, c'est ce que je lui expliquais, et après elle le faisait toute seule [...] ». Puis, la

petite fille devait être en mesure de lire plusieurs lettres reliées : « [...] on a commencé par ça déjà, après on commençait, on a commencé par euh...de faire des des mots, comme "l" avec "a", on les lit comment, le "l" avec le "e", ou le "l" ou avec le "e", "s", comment tu le lis [...] ».

En ce qui concerne le père de Brandon, il décrit sa conception de l'apprentissage en faisant référence à la manière dont il guide son fils dans une activité de lecture : « bah la dernière fois c'était le mot, ah je sais plus, "comexion"? "connexion"?...Ah ça doit être un mot comme ça... alors, je lui dis "co-nex-et xion" [...] ».

Les deux parents se sont montrés sensibles à certains mécanismes de lecture inefficaces employés par leur enfant, témoignant ainsi de leur sensibilité à l'aspect métacognitif de l'apprentissage de la lecture. Ainsi, ils sont intervenus lorsqu'ils ont constaté que leur enfant lisait en ayant recours au par cœur : « parce que en fait elle avait un problème...elle connaît les alphabets, elle peut dire A, B, C, D, E, elle continuait et après non euh, en fait, c'était le contraire, elle lisait comme ça, elle les avait dans la tête comme ça et si par exemple, je lui dis, je, je dis ça "C par exemple, je..." elle, il faut qu'elle passe par le début, tu vois, je la voyais passer au début » (Mère de Naima) ; « bah il lisait pas parce qu'il répétait ce que je disais [...] » (Père de Brandon). Les deux parents considéraient qu'ils ne pouvaient laisser leur enfant dans l'illusion qu'il maîtrisait certains éléments de lecture alors que ce n'était pas le cas : « [...] c'est pour ça, moi je lui ai dit "non, c'est pas comme ça qu'il faut faire, faut aller, il faut bien à, bien voir euh, faut pas lire comme ça" [...] » (Mère de Naima) ; « [...] et je lui disais "bah non, tu lis pas, tu répètes", "nan c'est pas vrai", je lui disais "mais si si, c'est quoi ça, tu sais pas ? bah alors ? " » (Père de Brandon). Dans les deux cas, la première technique privilégiée par les enfants semble essentiellement liée à ce que leur parent leur a appris dans un premier temps, puis ce dernier a remis en cause cette technique pour amener l'enfant à évoluer. La mère de Naima explique en effet qu'elle a appris l'alphabet à sa fille tout en corrigeant par la suite la manière dont la petite fille appréhendait cet apprentissage ; tout comme le père de Brandon explique que dans les premiers temps où il accompagnait son fils dans son apprentissage, il lisait et Brandon ne faisait que répéter : « [...] je lui disais les mots et il répétait », puis il a corrigé cette approche.

### 3.3.4 Des activités de lecture parentales utilitaires

Ces deux parents lisent de manière occasionnelle. La mère de Naima évoque ses activités de lecture et d'écriture d'ordre utilitaire qui concernent les tâches administratives (« j'écris un petit peu, je remplis pas mal de papiers comme les impôts, comme les papiers de la CAF, euh...des...des papiers comme ça à la mairie ») ou des tâches quotidiennes: « [...] ouais...quelquefois...comme là j'ai trouvé un livre de cuisine [...] ».

Le père de Brandon est l'un des rares parents à ne pas évoquer d'activités de lecteur ou de scripteur en rapport avec les démarches administratives. Il commence d'abord par évoquer quelques lectures utilitaires : « euh les annonces dans le Galibot<sup>54</sup> ou des choses comme ça, mais c'est tout [...] ». À ce stade de l'entretien, il ne fait pas référence à ses activités de scripteur, ce n'est que par la suite que nous apprendrons qu'il aime écrire des poèmes. Ainsi, un paradoxe apparaît dans son discours. Nous remarquons en effet qu'il effectue d'abord une association spontanée entre le fait de lire et le fait d'être enfermé qui justifie la rareté de ses activités de lecture (« [...] oh non, moi je préfère être dehors et c'est tout, être enfermé, j'aime pas »), puis il raconte qu'il aime écrire des poèmes ; l'écrit prend alors une tout autre dimension et se libère de la notion de contrainte : « j'aime bien ça écrire des poèmes. Bon, c'est pas du...euh...du je sais plus qui, j'écris avec mes mots hein, mais j'aime bien écrire des poèmes ». Ce passe-temps lui permet d'ailleurs de partager des lectures avec son fils, comme nous l'avons déjà constaté. Le père de Brandon se trouve donc à mi-chemin entre deux représentations opposées, ce que nous avons pu observer dans le discours de Brandon.

Les deux parents ne sont donc pas de grands lecteurs, toutefois, leurs habitudes de lecture et d'écriture sont suffisamment fréquentes pour que Brandon y participe et en parle durant l'entretien, et pour que Naima ait observé que sa mère utilisait des livres de cuisine : « quand elle fait à manger, quelquefois, elle regarde dans le livre ».

---

<sup>54</sup> Un journal de petites annonces gratuit.

### 3.3.5 La présence ou l'accessibilité du matériel écrit au sein du foyer

Tant le père de Brandon que la mère de Naima n'achètent pas de livre. Pour le premier, un livre offert en cadeau ne ferait pas forcément plaisir à son fils parce qu'il n'est pas synonyme d'amusement : « pis, je sais pas si il serait très content, je préfère lui offrir ce qu'il demande, c'est des jouets, faut qu'il s'amuse aussi ». Pour la seconde, le problème vient des plus jeunes enfants qui risqueraient de les abîmer : « [...] mais les autres ils déchirent tout alors [...] ». Toutefois, Brandon et Naima ne sont pas complètement démunis, puisque le petit garçon reçoit des livres en cadeau par son entourage, comme le précise son père : « nan c'est des livres qu'on lui offre à son anniversaire, y'a la mamie qui lui offre euh...sa tatie [...] », et comme le précise aussi Brandon : « ouais...et puis aussi la copine de mon papa, elle m'a acheté un livre, quelquefois quand elle vient, elle me ramène des cadeaux » ; et la petite fille les emprunte à la bibliothèque de son école, comme le précise la mère : « [...] Naima elle ramène des trucs de temps en temps, un livre à garder trois-quatre jours...[...] », et comme Naima l'affirme également : « ouais, à la bibliothèque ». Ainsi, durant l'entretien, la mère de Naima ira chercher des livres dans la pièce d'à côté : « elle les a ramenés de l'école, ceux-là c'est à elle [...] » ; tout comme le père de Brandon cite les livres consultés par Brandon : « bah des livres de contes mettons...des contes de fées et tout [...] y'a...euh...pas Babar<sup>55</sup> euh...ah...Franklin<sup>56</sup>, il a plein de livres de Franklin [...] bah les livres des animaux ça ouais [...] ».

La mère de Naima explique aussi que la petite fille consulte les livres à l'extérieur, c'est-à-dire chez des membres de sa famille chez lesquels, d'ailleurs, elle peut partager des activités reliées à la lecture : « sinon elle fait beaucoup la bibliothèque, le week-end, chez ma mère, mes deux neveux, ils vont beaucoup à la bibliothèque, à ramener des livres, alors elle les fait avec eux, à la maison le week-end, parce que moi je peux pas les ramener ici ». Toutefois, la petite fille n'y fera pas référence, elle ne fera référence qu'aux livres qu'elle

---

<sup>55</sup>

Personnage d'un dessin animé français.

<sup>56</sup>

Un héros d'une collection de livres pour enfants qui a été adaptée en dessin animé.

emprunte à la bibliothèque scolaire. Quant au père de Brandon et Brandon lui-même, à aucun moment ils ne font référence à la bibliothèque.

Comme nous l'avons observé dans l'étude des groupes précédents, en dehors du soutien instrumental apporté par les lectures, il y a aussi celui fourni par le biais des activités relatives à la lecture. Ainsi, le père de Brandon, avec ses poèmes, exploite également des activités informelles consistant à intégrer l'enfant dans une activité de lecture centrée spécifiquement sur les productions du père. Alors que pour la mère de Naima, elles ont surtout eu lieu avant que Naima n'accède au savoir-lire. La mère de Naima a en effet soutenu sa fille en début d'année scolaire en lui faisant faire des activités d'entraînement. Elle a apporté un soutien instrumental en élaborant un tableau qu'elle a placé dans la chambre de sa fille afin que cette dernière puisse s'y référer de manière régulière : « [...] je lui ai mis le tableau dans sa chambre et après, c'était tous les soirs [...] ». Le soutien instrumental actuel consiste aussi à acheter des cahiers d'exercices : « avant ouais, je lui donnais à faire des exercices, comme l'année passée, j'avais, je lui avais préparé un cahier de de, avec des exercices pour l'année et elle elle les...elle les a fait quoi...elle a pas fait tout mais bon...c'était un grand truc, mais quand même elle l'a fait, elle a fait des pages. Et là, quand elle aura fini son année, je lui en prendrai un autre, comme ça après, elle va pas oublier. Tous les ans, je lui en prendrai un, et quand elle était chez ma sœur, on lui en avait pris un... ».

### 3.3.6 Des lectures partagées marquées par une inversion des rôles

Les lectures partagées sont rares chez Brandon comme chez Naima. Les parents précisent que la lecture conjointe date d'une époque où l'enfant n'était pas encore lecteur : « bah déjà l'école là-bas, elle avait des livres de bibliothèque, alors on prenait ses livres de bibliothèque, il lisait, bon bah je le lisais avec lui [...] » (Père de Brandon) ; « au début ouais, mais maintenant ... » (Mère de Naima). Si ces lectures partagées datent du passé pour la mère de Naima, il apparaît qu'elles sont encore occasionnelles pour Brandon. Il s'agit dans ce cas de l'activité que nous avons eu l'occasion d'évoquer précédemment : l'écriture et la lecture de poèmes rédigés par le père. La description qu'en fait le père relate

une évolution du rôle de Brandon au cours de l'activité. En effet, lorsque le petit garçon ne savait pas encore lire, il n'était que spectateur passif de l'activité de son père : « [...] mais c'est vrai que déjà avant, il était toujours à côté de moi, il s'intéressait, et qu'est ce que t'écris ? et pourquoi t'écris ça ? » (Père de Brandon). À partir du moment où Brandon a maîtrisé le savoir-lire, il a pu participer de manière active à cette activité en recopiant les poèmes et en les lisant à son père : « ah bah quand j'ai vu qui commençait à lire ce qui était écrit, je lui ai dit bah tiens, tu peux les lire maintenant mon garçon ».

### 3.3.7 Des périodes de devoirs scolaires marquées par l'autonomie

Ces parents laissent penser que le déroulement des devoirs, bien qu'il puisse parfois faire l'objet de certaines résistances dans le cas de Brandon, se passe de manière sereine et ne pose pas de difficultés particulières : « bah des fois il a pas envie de le faire, des fois il a pas envie, alors je lui dis si, tu vas le faire, nan, alors je dis, si garçon tu le feras pis c'est tout, nan !...Des fois il dit j'ai pas envie de les faire, bah je dis si garçon ! » (Père de Brandon) ; « [...] ça y est, elle fait ses devoirs toute seule [...] » (Mère de Naima).

Ces parents se démarquent tout particulièrement dans le type d'aide apporté à leur enfant. Cette aide semble avoir permis aux enfants de faire preuve d'autonomie. En effet, nous pouvons distinguer une évolution dans l'aide apportée. Les parents se sont tout d'abord montrés disponibles pour leur enfant, intervenant de manière étroite lorsque ce dernier avait besoin d'eux : « oui, ouais, parce que y'a des affaires, il voulait lire, mais il y arrivait pas, il m'appelait pour que je lui lise des mots [...] » (Père de Brandon), « [...] c'était tous les soirs en fait quand elle rentrait de l'école, de 4h30 j'étais obligée de rester avec elle pour apprendre et tout ça [...] » (Mère de Naima). La mère décrit d'ailleurs une période de trois mois où elle a entraîné Naima à différents savoir-faire tels que la mémorisation des lettres de l'alphabet ou des activités scripturales, et ceci de manière quotidienne comme l'a évoqué Naima : « elle m'aidait...elle me faisait lire des lettres, elle me disait "c'est quoi cette lettre ? " » (Naima).

Ces parents décrivent ensuite un balancement d'un état où l'enfant avait nécessairement besoin d'eux, à un état où il est devenu capable de travailler de manière autonome : « bah il

fait ses devoirs pendant que moi je prépare le souper [...] » (Père de Brandon) ; « [...] maintenant, même si je la surveille pas, maintenant ça y est hein, je lui dis "maintenant je te fais confiance" [...] et maintenant même si je surveille pas, je sais qu'elle est...qu'elle est bien quoi [...] » (Mère de Naima). Les deux parents soulignent d'ailleurs la *débrouillardise* de leur enfant : « [...] ah bah oui, je lui dis "tu te débrouilles hein"! » (Père de Brandon) ; « [...] je sais que ça va, que tu te débrouilles [...] » (Mère de Naima). Toutefois, ces enfants bénéficient d'un état intermédiaire entre la dépendance et l'autonomie puisqu'ils savent que leurs parents sont disponibles et continuent à intervenir en cas de difficultés : « [...] y'a des fois quand il me dit "euh papa, c'est quoi ce mot-là", alors je lui dis bah regarde, tu le lis, tu sais le lire [...] » (Père de Brandon) ; « si elle comprend pas un truc, je lui dis, elle vient me voir, mais ça fait un bon moment, elle me demande pas [...] » (Mère de Naima); ceci d'autant plus que Naima bénéficie du cadre de l'étude pour faire ses devoirs avec les enseignants. L'engagement des enfants a également été accompagné d'un soutien affectif. Ainsi, les parents évoquent celui qui intervient pendant la période des devoirs; ce soutien a pris la forme d'encouragements pour Brandon: « [...] et pis bon bah j'ai dit "c'est bien, bah continue"... » (Père de Brandon), et a pris la forme d'un dialogue empathique pour Naima : « [...] je parlais avec elle, elle se mettait toute seule à pleurer et tout ça et...c'était trop trop difficile au début hein, c'était pas [...] » (Mère de Naima).

### 3.3.8 Des enfants perçus en réussite

Les parents valorisent la réussite de leur enfant : « ici il est premier de l'école [...] » (Père de Brandon) ; « dans les meilleurs...excellente [...] » (Mère de Naima). Ils sont d'ailleurs en mesure de situer le moment de l'année où leur enfant est entré dans la lecture : « [...] il a su lire au mois de...au mois de février » (Père de Brandon) ; « [...] c'est trois mois après la rentrée, ça y est, elle a changé hein [...] » (Mère de Naima).

Le père de Brandon et la mère de Naima attribuent des facteurs externes à l'échec des enfants lors de leur première année de CP, alors qu'ils attribuent des facteurs internes à leur réussite qui découle selon eux d'une mobilisation sur leurs apprentissages. En effet, le père de Brandon explique que l'ancienne enseignante est responsable de l'échec du premier CP (« bah ouais, "mais c'est pas de ma faute hein Papa", et je dis "bah non dis mon garçon je



sais", "c'est la faute de madame qui dit", bah je dis "bah ouais que veux-tu ! ", c'était la vérité ! [...] »), alors que l'amélioration des savoir-faire en lecture du petit garçon découle de son envie d'apprendre à lire : « [...] ou le journal des fois, quand j'étais en train de lire le journal, bah il venait derrière moi, et pis il essayait de lire » (Père de Brandon). La mère de Naima décrit un engagement volontaire de la petite fille dans ses apprentissages : « [...] pour faire ses devoirs euh...elle est contente de les faire et de montrer qu'elle est bien euh pour euh les faire et tout ça [...] », alors que l'échec de l'année précédente est dû selon elle aux perturbations familiales imposées à Naima : « [...] mais, mais Naima elle...elle était pas, elle était pas chez moi, et...parce qu'elle était chez une nourrice, après elle est allée chez ma sœur et...chez ma sœur en fait elle a redoublé, elle était pas bien quoi...et c'est normal hein quand euh...quand un enfant il est pas bien, il peut rien faire il...peut pas euh avancer pour des choses euh [...] » (Mère de Naima). Nous remarquons d'ailleurs que Naima n'a pas mentionné cet aspect dans ses attributions.

### 3.3.9 Des relations affectives parent-enfant fondées sur la sécurité

#### *3.3.9.1 Une rupture relationnelle marquant une transition*

Les deux enfants n'ont pas le même passé de maltraitance. Brandon a subi des négligences et de l'abus psychologique par sa mère ainsi que des abus physiques et des abus psychologiques par son frère ; alors que Naima a subi des négligences affectives par la mère et de la négligence affective et de l'abus psychologique par sa tante, de même que des placements successifs. Les deux enfants ont cependant pour point commun d'avoir connu une rupture relationnelle au début de leur seconde année de CP. En effet, la mère de Brandon a totalement rompu le contact avec Brandon et ne répond plus à ses lettres, et Naima est retournée vivre avec sa mère après sept années de placement chez sa tante et une assistante maternelle.

Cette rupture semble constituer un nouveau départ pour le père de Brandon et la mère de Naima et ils expriment d'ailleurs le besoin de rompre avec le passé. Ils semblent être à la recherche de la paix avec leur enfant : « [...] moi je veux que tout ça ce soit pff, mis sur le côté [...] » (Père de Brandon) ; « [...] mais bon, après elle a compris euh...que ça y est,

maintenant elle est avec ses frères, sa maman, euh...elle a bien compris euh [...] » (Mère de Naima). Dans tous les cas, nous ne savons pas quel était le véritable niveau en lecture des enfants à la fin de leur premier CP, ni la cause profonde de leur redoublement, mais si nous nous référons au discours des parents qui, comme nous l'avons vu, sont capables de préciser le moment où leur enfant a commencé à maîtriser le savoir-lire, nous pouvons en déduire que cette rupture relationnelle équivaut à une progression de leurs savoir-faire. Elle pourrait avoir eu un effet bénéfique dans ce processus.

### 3.3.9.2 *Une relation basée sur l'empathie*

Les effets bénéfiques de ce processus pourraient se trouver dans la relation que les enfants entretiennent avec leur parent. Le discours des parents laisse tout d'abord apparaître une empathie à l'égard des souffrances vécues par l'enfant suite aux maltraitances : « et puis vous savez, c'est un enfant qui a vu trop de choses...avec sa mère, c'est terrible hein » (Père de Brandon) ; « oui c'était difficile pour elle parce qu'on s'occupait pas bien d'elle [...] moi je voulais la reprendre avec moi, mais il y a personne qui m'écoutait, on m'écoutait pas...vous voulez boire quelque chose ? » (Mère de Naima). Nous remarquons que dans ce dernier extrait, un brutal changement de sujet laisse penser que la mère éprouve de la difficulté à parler de cette période.

Les deux parents évoquent d'ailleurs leurs propres souffrances durant les épisodes de maltraitance : « [...] bah ici au mois de janvier, le concubin de sa mère, il m'a tapé et tout, moi j'ai déposé plainte, il était là le petit, il était témoin et tout, faut que je retourne au psycho à cause de ça » (Père de Brandon) ; « [...] et pour moi aussi c'était difficile [...] » (Mère de Naima). Nous constatons donc que tant les enfants que les parents ont souffert de ces épisodes de maltraitance. De plus, tant les enfants que les parents semblent avoir été les victimes de ces maltraitances. Le père a fait l'objet d'abus physiques tout comme son fils, et personne n'a été à l'écoute des besoins de la mère, ni de ceux de Naima.

Cette situation explique sans doute le fait que les parents soient ouverts au dialogue avec leur enfant. Toutefois, pour le père de Brandon, ce dialogue s'effectue de manière indirecte. En effet, il dit éviter ce dialogue du fait des émotions que ce dernier ranime : « non...je ne veux pas parce que bon, ça lui fait mal au cœur quand je lui en parle alors comme moi je

suis fort sensible et lui aussi, alors vaut mieux pas qu'on en parle » (Père de Brandon).

Par contre, il sait et tolère que son enfant se libère auprès de son entourage (« y'a des affaires qu'il dit là-bas, qu'il me dit pas à moi »), ou même à son enseignante : « euh...à sa maîtresse des fois il en parle, il en parle [...] bah pour moi c'est mieux parce que lui ça lui permet de... » (Père de Brandon).

Par contre, la mère de Naima a engagé un dialogue avec sa fille : « [...] bah après, je parlais avec elle, elle se mettait toute seule à pleurer et tout ça et...c'était trop trop difficile au début hein, c'était pas [...] ». D'ailleurs, cette mère explique qu'il est nécessaire que toute éducation familiale passe par le dialogue : « [...] oh ouais, à parler, c'est mieux avec les enfants et...c'est euh...les enfants si tu veux bien les, les, les limiter au, ou leur faire comprendre, j'ai j'ai j'ai essayé avec mes enfants, et je sais que ça marche à parler, parler, mais aussi faire des punitions si y'a un truc, il faut quand même punir, sinon après ça va pas, mais sinon, y'a pas mieux que parler avec un enfant...après il va comprendre tout seul » (Mère de Naima). Le second aspect évoqué dans cet extrait d'entretien, soit l'application de limites par le biais des punitions nous apparaît également significatif. En effet, le père de Brandon et la mère de Naima ont la particularité de vouloir créer un univers fait de repères, de codes où chacun assume un rôle et respecte les limites. Le père de Brandon l'évoque à sa manière durant l'entretien : « [...] comme, même là, quand je passe dans la salle de bain, la porte elle est pas, bon elle est entrouverte hein, et ben il va jamais venir dans la salle de bain, il sait qu'il peut pas [...] » (Père de Brandon).

### 3.3.9.3 *Le sentiment de responsabilité envers le parent*

Le fait que le parent et l'enfant se soient sentis victimes durant les mêmes périodes de maltraitance semble avoir eu un autre effet, celui de se sentir responsables l'un envers l'autre. En effet, le parent veille sur son enfant, et en retour, l'enfant veille sur son parent. Nous distinguons ce soutien mutuel dans la relation entre Brandon et son père lorsque ce dernier évoque les marques d'attachement de Brandon dans les moments difficiles : « oh ouais, ouais, ouais, parce que des fois quand je le voyais, que j'allais le reporter chez sa mère, il disait "fait attention à toi papa", il disait toujours ça, "fait attention à toi papa" [...] » (Père de Brandon). Brandon nous renvoie également à ce soutien mutuel lorsqu'il

déclare qu'il veut devenir policier pour protéger la dyade : « ouais, comme ça je pourrai me défendre, et puis mon papa aussi que je pourrai défendre quand on nous embête ». Le travailleur social explique aussi que cette relation s'est renforcée lorsque le père a rencontré des problèmes de santé, c'était alors Brandon qui surveillait les prises de médicament de son père.

En ce qui concerne Naima, la responsabilité du parent s'exerce plutôt dans le quotidien. Dans certaines tâches, les rôles s'inversent, il semble que ce soit Naima qui s'occupe de sa mère : « bah ouais, elle pense à sa mère » (Mère de Naima). Elle en prend soin de manière directe en la déchargeant de certaines tâches au sein du foyer (« [...] au contraire, c'est elle qu'elle m'aide encore [elle rit] elle les [les petits frères] empêche à faire ça, quand je suis occupée à faire à manger, elle m'aide quoi [...] ») et de manière indirecte en s'effaçant afin d'alléger certaines charges ou certaines contraintes : « [...] sinon, elle me demande pas... si elle m'a demandé la semaine passée. Elle m'a demandé pour arrêter l'étude, elle m'a dit comme ça, t'auras pu besoin de m'acheter les tickets, ça fera des économies, je sais lire et tout ça [elle rit] et je lui ai dit, mais non, c'est pas grave [...] ». D'ailleurs, la mère de Naima souligne elle-même qu'elle a besoin qu'on s'occupe d'elle et d'être guidée : « [...] c'est comme moi, moi j'aime bien quelqu'un qui me dit euh, vas travailler, tu vas travailler, tu vas gagner de l'argent, c'est bien... ».

Il faut d'ailleurs souligner que Naima se distingue de ses deux frères puisqu'elle est, pour l'instant, la seule à être en réussite scolaire : « [...] parce que j'ai que elle qui part à l'école... il y a son frère, mais il part pas, parce qu'il est à 95 % handicapé, et il est dans un centre spécialisé [...] ». De plus, son autonomie la différencie de ses deux frères qui, eux, se trouvent toujours dans un état de dépendance vis-à-vis de leur mère. Le premier demande une surveillance constante du fait des multiples bêtises qu'il peut faire, et le second n'a que deux ans : « [...] là, là maintenant, il est un peu calmé et tout, mais il avait besoin de... parce qu'il était toujours avec moi et ils lui ont arrêté l'école euh... je sais pas si madame X [la travailleuse sociale] vous a expliqué, et après c'était trop difficile pour moi, pour euh... pour m'en aller nulle part euh... je pouvais pas aller chez mes copines, je pouvais pas rester une demi-heure quoi, calmement, c'était trop difficile [...] » (Mère de Naima). Nous retrouvons alors, dans le discours de la mère de Naima, les mêmes notions que dans celui de Naima : « grandir » ou « devenir une grande fille » (« [...] mais je lui dis

toujours, c'est toi la grande euh [elle rit] [...] ». Il semble alors que ce soit un rôle attribué à Naima au sein de la fratrie.

#### 3.3.9.4 *Une identification au parent et des habitudes communes*

Le discours des parents est très centré sur leur quotidien avec leur enfant, ce qui n'est pas sans rappeler le fait que ces enfants bénéficient d'un cadre structuré. Ainsi, l'évocation de la vie quotidienne des dyades montre la complicité qui s'est installée. Le père de Brandon évoque les rituels semblant permettre de créer un équilibre « entre hommes » : « bah il fait ses devoirs, pendant que moi je prépare le souper, et après il se met en pyjama, on mange et après il regarde un petit peu la télé » (Père de Brandon). Il évoque également l'activité commune à laquelle Brandon a fait référence, il s'agit de la vente des fruits et légumes de leur jardin dans les marchés : « bah par exemple, des fois il vient avec moi au marché, des fois il sert les clients...il prend il met sur la balance électronique qu'on a, bon bien sûr il fait pas...mais il arrive à regarder le poids et tout ça...je le laisse faire, ou servir les œufs euh...et tout... ». Il précise que Brandon déploie ses savoir-faire dans ce contexte : « ah oui, et il aime bien ça hein ! il se débrouille bien ! ».

En ce qui concerne la vie quotidienne de Naima, sa mère évoque ses périodes de loisirs (« oui, et puis des fois, elle a envie de dessiner un mercredi, des fois elle a envie de jouer, faire ses poupées, faire ses trucs...[...] »), mais elle décrit aussi les moments où la petite fille participe aux activités ménagères (« [...] des fois, elle fait sa chambre, elle prend le balai, elle va balayer sa chambre, oh ouais, non elle fait son truc quoi, elle est pas...c'est pas la peine que tu lui dis, elle le fait elle-même euh...je lui dis rien, elle est capable de prendre le balai, de balayer sa chambre euh...de...la machine elle est arrêtée, elle est capable d'ouvrir le truc, de faire sortir tout le linge... oh ouais, ça y est...c'est bien hein ! je suis contente qu'elle fait ça...[elle rit] ») ou à l'éducation de ses frères : « [...] nan, mais sinon, elle aime bien son frère, elle fait attention à eux euh...elle est pas...c'est pas quelqu'un qui s'en fout euh...tu vois...si par exemple son frère il veut faire un truc, bah elle, elle l'empêche de le faire, elle parle avec lui "non, faut pas faire ça", comme on a le petit là, il voit les toilettes ouvertes, il rentre, il va faire ça avec sa main et tout, elle le voit, elle l'empêche tout de suite [...] ». D'ailleurs, il semblerait que ce n'est qu'à partir du

moment où l'un de ses petits frères est absent que Naima reprend ses activités de petite fille et elle ressentirait alors un soulagement commun avec sa mère : « [...] elle profite parce que son frère il est pas là le mercredi, lui il va au centre le mercredi... parce que avec lui euh [elle rit], il bouge un peu quoi...et...[elle rit] elle aime bien le mercredi quand il est pas là [elle rit], c'est calme ».

L'identification de l'enfant au parent qui peut passer par des comparaisons du caractère, comme l'exprime à plusieurs reprises le père de Brandon (« ouais, ouais...bon c'est un paquet de nerf comme moi hein, je suis impulsif alors, il a le même caractère alors [...] »), semble donc aussi s'illustrer par une identification aux activités dans lesquelles les parents et les enfants s'investissent ensemble.

### 3.3.10 La place du père : l'absence ou la bonne relation au père

Nous observons ici que la place du père n'est pas problématique. Brandon entretient une bonne relation avec son père, et Naima rencontre de temps à autre le beau-père qui l'a reconnue. Il apparaît donc que, contrairement aux enfants des deux précédents groupes en échec, les enfants de ce groupe ne rencontrent pas de difficultés relationnelles avec leur père.

### **Synthèse des éléments du microsystème familial**

Les parents des enfants de ce groupe restent évasifs quant aux bénéfices qu'ils perçoivent dans l'apprentissage de la lecture, tout en montrant, cependant, une attitude positive. Leur conception de l'apprentissage de la lecture marque un engagement cognitif de la part de l'enfant. Les deux parents s'appuient sur la voie indirecte, ciblant la syllabe comme indice de lecture pour l'un, et les lettres pour l'autre. Il s'agit, dans tous les cas, de limiter le par cœur, qu'ils ont identifié chez leur enfant dans les premiers temps de l'apprentissage, et sur lequel ils sont intervenus.

Les enfants évoluent dans un contexte où les parents ont des activités de lecteurs essentiellement utilitaires. Toutefois, le père de Brandon s'adonne à des activités d'écriture

et de lecture de poèmes auxquelles Brandon participe. Ainsi, tout comme Brandon, s'il déclare au premier abord qu'il n'aime pas s'adonner à des activités de lecture durant ses temps libres, son opinion change lorsqu'il évoque ses activités d'écriture personnelles. Les parents n'investissent pas dans du matériel écrit parce qu'ils considèrent que cela n'intéressera pas leur enfant ou par crainte de dégâts par les plus jeunes de la fratrie. Cependant, il s'avère que Brandon et Naima disposent de livres offerts par l'entourage pour l'un, ou empruntés à la bibliothèque pour l'autre. Les parents sont d'ailleurs capables de citer les livres qui intéressent leur enfant ou savent quand ce dernier rapporte un livre de la bibliothèque, ce qui montre qu'ils demeurent tout de même attentifs à ses activités de lecture.

Le discours des parents se distingue au niveau de l'âge auquel les enfants font leurs premières acquisitions en lecture. Ainsi, le père rejoint l'opinion de la majorité de l'échantillon selon laquelle ces acquisitions sont associées au cadre scolaire, et plus particulièrement au début de l'enseignement formel. En ce qui concerne la mère de Naima, elle est la seule de l'échantillon à observer que ces acquisitions commencent dès le plus jeune âge - deux ans - et au sein même du milieu familial à partir de *petits livres*.

En ce qui concerne les lectures partagées, elles ont surtout été pratiquées lorsque l'enfant était non lecteur, ce n'est plus le cas à présent, sinon dans le cadre des poèmes du père de Brandon. Toutefois, cela n'empêche pas les parents d'intervenir lorsque leur enfant a besoin de leur aide, notamment au moment des devoirs. Les deux parents constatent la réussite de leur enfant, de même que l'autonomie dont ils font preuve, mais ils savent se montrer disponibles lorsque leur enfant a besoin d'eux. Cette autonomie succède à une période où l'aide des parents était plus rapprochée et s'est associée au soutien affectif.

L'autonomie et la disponibilité du parent caractérisent la manière dont les enfants de ce groupe appréhendent leur apprentissage de la lecture, mais cela caractérise également la relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale où les enfants sont respectés et valorisés par leur parent. La confiance, la sécurité et la complicité émergent tant du discours de l'enfant que du parent. Nous distinguons d'ailleurs un soutien mutuel parent-enfant : l'un veille sur l'autre. De plus, il apparaît qu'au sein de ce contexte familial, le père entretient une bonne relation avec son fils. Quant à Naima, son beau-père s'est séparé de sa mère, mais leur relation ne semble pas poser de difficultés particulières.

### 3.4 Les éléments du mésosystème

#### 3.4.1 Des relations différenciées avec l'enseignant

Nous avons jusqu'ici constaté que le positionnement du parent par rapport à l'enseignant s'observe sur deux plans : relationnel et pédagogique. Il apparaît que le père de Brandon et la mère de Naima fonctionnent de manière complètement opposée. La mère de Naima semble avoir une confiance absolue envers l'école. Les relations qu'elle entretient avec l'enseignante sont très bonnes : « je suis contente de la maîtresse, elle est très très gentille... », alors que pour le père de Brandon, c'est avec méfiance que les relations sont envisagées. Cette méfiance découle de relations conflictuelles entretenues avec l'enseignante de l'année précédente : « [...] et ce qu'il y a aussi, c'est que moi je me laissais pas faire par la maîtresse quand j'avais quelque chose à dire, je lui disais, tant pis si ça lui plaisait pas [...] ».

De ce fait, les échanges avec les enseignantes ne se font pas avec la même fréquence. La mère de Naima explique que ces échanges ont été très fréquents et très réguliers au début de la seconde année de CP, lorsque la petite fille était en difficulté (« parler à la maîtresse tous les jours »), et depuis que Naima est sortie de ces difficultés, les échanges ont toujours lieu de manière personnelle, régulière, mais moins fréquente. Ils se font par l'intermédiaire du cahier de liaison (« [...] et même si il y a un truc elle me l'écrit sur le...le cahier ») ou lors de visites à l'école (« j'ai été la voir vendredi là, et elle m'a dit euh de toute façon, y'a pas de problème [...] »).

Pour le père de Brandon, ces échanges sont maintenant rares et impersonnels, ils n'ont lieu que dans un cadre formel, telles que les réunions qu'il considère d'ailleurs comme une contrainte : « bah j'ai été qu'une fois aux réunions, bah on m'avait dit "il faut y aller parce que c'est la première fois", mais la réunion, elle a duré jusque dix et demi aussi hein ! et les réunions, elles commencent pas avant huit heures et demie! ça fait tard hein, ça fait l'heure que les enfants ils sont couchés hein, à cette heure-là, ils sont couchés les enfants ».

La mère de Naima explique qu'elle a tenu à informer l'enseignante des bouleversements familiaux vécus par la petite fille : « [...] et elle sait tout quoi, elle sait des choses sur



Naima, comment elle est revenue ici, où elle était [...] ». La relation entre la mère de Naima et l'enseignante semble alors avoir pris la forme d'un partenariat (« [...] et elle l'a beaucoup aidée avec moi [...] ») dans lequel la travailleuse sociale est également intervenue: « [...] en plus madame X [la travailleuse sociale], elle l'appelle pour voir ou elle la rencontre ». Le père de Brandon considérait aussi qu'il était nécessaire de tenir l'école informée des difficultés de son enfant : « pourtant, elle savait ce qui se passait, elle a vu les papiers de la séparation et tout, que j'avais la garde ». Cependant, cette introduction des difficultés familiales au sein de l'école et dans la relation entre Brandon et son enseignante n'aurait pas provoqué le même partenariat, mais plutôt un blocage à la fois chez l'enseignante (« [...] c'est ça qui a fait qu'elle a bloqué ») et chez Brandon : « non il avançait pas, il était bloqué là-bas ». Cette difficulté relationnelle entraîne d'ailleurs une confusion du rôle du microsystème scolaire lorsque le père affirme : « les affaires qu'on parle à l'école, ça regarde pas les enfants ». Cette affirmation laisse penser que la relation parent-enseignant ressemblerait avant tout à une relation personnelle entre adultes, faisant abstraction de l'enfant.

Ces différences de positionnement s'observent également sur le plan pédagogique. Comme nous l'avons déjà relevé, considérant que la responsabilité de l'apprentissage de la lecture ne revenait pas entièrement à l'enseignante, la mère de Naima a pris l'initiative d'offrir un soutien à sa fille, au début de l'année scolaire, afin qu'elle acquière quelques bases en lecture. Ce principe n'est pas partagé par le père de Brandon. Par contre, la mère de Naima a pris l'initiative de communiquer avec l'enseignante pour qu'elle la renseigne sur la méthode de lecture enseignée en classe : « [...] en tout cas, elle avait marqué un truc, je m'en rappelle plus, mais il est sur le cahier euh [...] et après, quand on avait la réponse de la maîtresse, ma belle-sœur elle m'a expliqué pour qu'on lui apprend comment on apprend à l'école, vous voyez ? [...] ». C'est à partir du moment où l'enseignante a répondu à cette requête que la mère de Naima a pris conscience de ses limites et du fait qu'elle ne serait pas en mesure d'aider sa fille de manière adéquate : « [...] et en fait elle avait écrit euh...euh...y'a syllabe, y'a quoi ? [...] ». C'est ce qui l'a motivée à confier sa fille à l'étude pour l'aide aux devoirs : « [...] et quand j'ai pas compris, bah c'est là où j'ai dit, faut la mettre à l'étude [...] ». Ceci représentait, selon elle, un moyen d'assurer une

cohérence dans les apprentissages de Naima : « [...] c'est mieux parce que sinon, moi je vais lui travailler un truc, là-bas, elle travaille d'autres trucs, elle va pas bien euh...c'est là que je l'ai laissée à l'étude et...maintenant ça va...». Le père de Brandon, quant à lui, affirme ouvertement qu'il ne connaît pas la méthode de lecture de l'enseignante : « de l'école non [...] ». Du fait de son manque de connaissance à ce niveau, il guide donc Brandon à sa manière, au risque que cette méthode ne soit pas en cohérence avec celle de l'enseignante.

### 3.4.2 La valeur de l'école : des perceptions différenciées

Nous avons remarqué, auparavant, que les difficultés de positionnement se construisent parfois sur les valeurs qu'entretiennent les parents à propos de l'école et ces valeurs trouvent elles-mêmes leurs origines dans l'expérience scolaire du parent. Le père de Brandon ne s'exprimera pas sur son expérience scolaire, mais il déclarera à plusieurs reprises, durant l'entretien, que l'école reste pour lui un endroit fermé, à l'extrême opposé de la liberté procurée par la nature : « oh non, moi je préfère être dehors et c'est tout, être enfermé, j'aime pas [...] ». De fait, il se dit en mesure de comprendre que l'école puisse présenter des contraintes pour son fils : « [...] et Brandon c'est pareil, enfermé, il saurait pas non plus...il saurait pas...mais c'est pour ça, à l'école ça doit être long aussi pour lui ». De son côté, la mère de Naima a une représentation beaucoup plus positive de l'école. Ainsi, il est important pour elle que sa fille soit une bonne élève : « [...] bah ouais, c'est ça que je lui dis, c'est ça, moi je veux voir ma fille comme ça, bien à l'école euh, en tout cas elle se débrouille euh [...] ». Elle ne tient pas à ce que Naima répète son propre schéma : « [...] c'est pour ça je veux pas qu'elle fasse euh la même erreur que moi j'ai faite [...] ». Il est absolument nécessaire que sa fille réussisse, et ses propos à ce sujet raisonnent presque comme un ordre : « oh ouais ouais, moi je lui ai dit, "il faut que tu apprends à lire, à écrire euh...bonne élève à l'école euh"...c'est ça hein ? [elle rit] ».

Cette perception de l'école semble donc se fonder sur les regrets de ne pas avoir persévéré dans ses apprentissages scolaires et d'avoir interrompu sa scolarité par un décrochage

précoce : « moi j'ai regretté d'avoir arrêté mes études...j'ai arrêté en 4<sup>e</sup> année<sup>57</sup> au Maroc, c'est le collège...j'ai fait la faute de revenir ici et de pas continuer mes études... ». Les origines culturelles de la mère et le déracinement ont engendré des difficultés d'apprentissage qu'elle traîne encore, évoquant à plusieurs reprises ses limites par rapport aux apprentissages scolaires de Naima : « parce que moi je comprends pas...des trucs comme ça pour le CP et tout ça, je comprends un petit peu ». Toutefois, comme nous l'avons observé, elle tente de compenser ces limites en se référant aux ressources fournies par l'école, c'est-à-dire l'aide aux devoirs.

### **Synthèse des éléments du mésosystème**

Bien que Naima et Brandon aient connu la même trajectoire scolaire, soit une première année de CP difficile puis l'accès au savoir-lire à l'issue de la seconde, nous remarquons qu'ils ne disposent pas de la même configuration mésosystémique. La mère de Naima s'est tournée vers l'enseignante et les ressources de l'école pour aider sa fille dans ses apprentissages, alors que le père de Brandon appréhende le corps enseignant avec méfiance, bien que ses relations avec ce dernier se soient stabilisées depuis le début de la seconde année de CP de Brandon.

Un décalage apparaît également dans la valeur que les parents accordent à l'école. Pour la mère de Naima, l'école apparaît comme un moyen de réussir socialement, ce qu'on ne retrouve pas dans le discours du père de Brandon qui l'envisage plutôt comme une contrainte.

---

<sup>57</sup> L'école secondaire au Québec.

#### **4. Les enfants du groupe en réussite + (R+)**

Marie et Anthony font parti du groupe des enfants en réussite de notre échantillon. Ils se distinguent des autres parce qu'ils ont réussi à accéder au savoir-lire à l'issue de leur première année de CP; au moment de la rencontre, l'une commence le CE1 quand l'autre termine son CP. La passation de l'épreuve de lecture a permis d'observer leurs divers savoir-faire aux épreuves de vitesse de lecture, d'identification de mots et de compréhension.

#### **4.1 Contexte familial et scolaire des enfants**

##### **4.1.1 Marie**

Marie est âgée de sept ans, elle est placée depuis les premiers mois de sa vie, avec son grand frère d'un an son aîné, Jordan, chez sa mamie, une famille d'accueil considérée « digne de confiance » car elle connaissait la mère des enfants au moment de la naissance de Marie. La petite fille a également un demi-frère qui est resté sous la garde de sa mère. Marie et son frère sont nés de père inconnu. Depuis le placement, la mère disparaît et réapparaît dans la vie des enfants. Elle rejette Marie, mais elle est attachée à Jordan. Elle a tenté à plusieurs reprises de récupérer la garde de son fils, voire la garde des deux enfants, mais ses tentatives se sont soldées par un échec. Elles ont été limitées à des gardes partielles le temps de fins de semaine ou de vacances scolaires où chaque fois, les enfants sont revenus très perturbés, car ils ont été exposés à de la violence conjugale et ont fait l'objet de sévères négligences affectives et physiques; Marie fait également l'objet d'abus psychologiques. Au moment de la rencontre avec Marie, la mère a de nouveau disparu. Malgré cette situation, la scolarité de Marie s'est toujours bien déroulée.

### 4.1.2 Anthony

Anthony est âgé de sept ans, il vit avec ses parents dans un studio insalubre. Avant leur installation dans ce studio, ses parents ont connu une longue période d'errance où ils étaient tous les deux toxicomane et sans domicile fixe. Ils ont ensuite vécu chez le père de monsieur qui était lui-même alcoolique, et Anthony était alors constamment enfermé dans une chambre, car son grand-père considérait qu'il faisait trop de bruit. Depuis leur emménagement dans leur studio, les conflits sont récurrents dans le couple et engendrent de la violence conjugale. Anthony fait l'objet de négligences physiques et affectives, il arrive aussi que sa mère ait recours à la violence physique. La mère d'Anthony est sans emploi, mais son père vient de retrouver une stabilité professionnelle, il est ouvrier. Anthony obtient de bons résultats scolaires, mais il se distingue en classe, et ceci, depuis le début du CP, par des troubles du comportement tant à l'égard de l'enseignant que des autres enfants.

## **4.2 Les éléments de l'ontosystème**

### 4.2.1 Une posture active dans l'activité de lecture

Marie et Anthony font référence à des opérations de lecture par voie indirecte, ils évoquent l'analyse graphophonétique et leurs points d'appui sont les lettres : « je lui dis de faire chanter les lettres comme ma maîtresse, elle m'a appris [...] » (Marie), « je lis...j'essaye...faut que je sais ce que ça fait les lettres [...] » (Anthony). Anthony évoque alors l'usage de la combinatoire (« [...] et bah j'essaye de les rassembler »). Marie précise que la technique graphophonétique a ses limites, il importe selon elle d'être attentif à la totalité du mot pour éviter une lexicalisation hâtive. Elle s'appuie sur un des mots inscrits sur nos feuilles pour citer un exemple : « [...] mais dans entretien, le "e-n" à la fin, il chante pas, je fais, ça fait "en" parce que à chaque fois sur le tableau, il y avait "en", "en", ça fait

"en", il est marqué "en", mais y'a aussi "en" avec "e", ça fait "un", "un" parce qu'on regarde le mot, on regarde, et après on sait ce que ça veut dire [...] ».

Les deux enfants expliquent également qu'ils peuvent parfois se passer de l'analyse graphophonétique car ils sont en mesure de reconnaître les mots par voie directe : « parce que CE1 c'est plus facile [...] on le lit, on lit plus vite en fait » (Marie), « bah, je savais, j'ai appris le garçon court et puis court, le garçon court, la fille court » (Anthony). Les mots sont alors plus *faciles* ou *sus*.

Enfin, Marie évoque la recherche de sens qui est-en-jeu dans l'activité lecture (« [...] regarde, on essaie de comprendre le mot [...] »). Elle est la seule de l'échantillon à y faire référence.

Ainsi, Marie se montre précise dans la description des multiples opérations de lecture qu'elle met en place. L'épreuve de lecture nous a permis de constater qu'elle était capable de naviguer aisément entre ces différentes opérations. En revanche, les opérations décrites par Antoine ne rejoignent pas tout à fait ce que nous avons observé puisqu'il n'évoque pas la recherche de sens alors qu'il a montré ce savoir-faire durant l'épreuve de lecture.

#### 4.2.2 Un sentiment de compétence et de contrôle

Si Marie et Anthony reconnaissent tous les deux qu'ils maîtrisent le savoir-lire, ils ne sont toutefois pas satisfaits de leurs compétences. Ainsi, Anthony explique qu'il lui arrive encore de faire des fautes (« bah je fais encore des fautes [...] »). On retrouve la même appréciation pour Marie qui, même si elle reconnaît que ses compétences ont évolué depuis l'année précédente (« j'en ai eu beaucoup en CP, mais en CE1 ça va mieux ») évoque des difficultés, particulièrement en contexte de lecture orale (« je fais pas d'effort en lecture parce que moi je lis pas bien à l'école »). Il apparaît que cette image médiocre de leurs compétences se construit essentiellement en fonction du regard ou de la comparaison avec les autres enfants. Marie décrit en effet les moqueries des autres enfants lorsqu'elle commet des erreurs en lecture orale (« parce que après si on rate bah tout le monde rigole ») et Anthony compare ses compétences à celles de sa voisine (« bah elle lit bien, elle fait pas de fautes, elle a toujours des Très Bien »). Nous remarquons que l'adverbe de circonstance

qu'il emploie pour décrire les résultats de sa voisine entre en opposition avec la manière dont il décrit ses propres résultats (« j'ai des Bien, des fois des Très Bien et...des fautes »).

Marie décrit son désarroi par rapport à cette situation de lecture qui l'amène à remettre en cause l'ensemble de ses compétences, tant en lecture qu'en écriture (« parce que j'écris mal alors des fois, j'arrive pas à...à me relire alors à chaque fois, je bloque »). Elle souligne que dans ce cas, elle se retrouve seule face à son malaise, que personne ne peut l'aider et pas même son enseignante (« elle peut pas m'aider parce qu'elle est à son bureau »). Ce malaise l'empêche d'apprécier la lecture à l'école depuis les débuts de sa scolarité (« en maternelle jusque maintenant j'aimais pas ») et l'amène à trouver des subterfuges pour éviter cette situation (« bah oui parce que des fois, je dis que j'ai pas mon livre pour pas lire et Madame, elle dit "bah cherche" et le temps que je le cherchais, je faisais exprès de pas le trouver pour pas lire, mais il était dans mon casier, mais personne le voyait [...] »). Toutefois, si Marie et Anthony remettent en cause leurs compétences par comparaison ou en réaction aux moqueries des autres enfants, cette perception change lorsqu'ils évoquent leurs compétences en lecture au sein du foyer, comme nous allons le voir ci-après.

#### 4.2.3 La capacité à travailler seul alliée à la disponibilité du parent

Si Anthony et Marie ne sont pas satisfaits de leurs compétences en contexte scolaire, ils n'éprouvent pas de difficultés à prendre l'initiative de lire devant les membres de leur famille; ce qui laisse penser qu'ils se considèrent compétents malgré tout. Ainsi, Anthony explique que, durant la période des devoirs, il assure entièrement le rôle de lecteur pendant que sa mère – qui est analphabète – l'écoute (« quand je fais mes devoirs, c'est moi qui lit et c'est elle [la mère] qui m'écoute »). De son côté, Marie s'applique à faire, avec sa mamie ou avec la belle-fille de cette dernière, ce qu'elle redoute en classe, c'est-à-dire qu'elle partage des lectures et n'hésite pas à assurer le rôle de lectrice (« [...] et des fois par exemple, si je prends un livre, et je lis devant elle, je dis mamie tu veux lire avec moi, bah par exemple moi je lis tout ça, elle elle lit tout ça [...] et ça nous est déjà arrivé par exemple avec Marine, des fois elle lit toute la moitié par exemple quand on est presque

arrivé à la fin, par exemple là, on est presque arrivé à la fin parce qu'il reste trois pages, bah je dis est-ce que je peux lire ? alors, je lis ça, ça, ça, ça, ça, ça [...] »). Marie précise que si la lecture orale en classe provoque les moqueries des autres, il en est tout autrement avec les adultes de son entourage qui la congratulent (« [...] après elle dit, tu commences à bien lire, alors on reprend un autre livre et jusqu'à tant que j'aie envie de dormir »).

#### 4.2.4 Des bénéfices du savoir-lire diversifiés

Marie et Anthony évoquent des fonctions différentes du savoir-lire. Anthony relie les bénéfices du savoir-lire au cadre scolaire. En effet, savoir lire permet de répondre aux exigences scolaires pour gravir les échelons (« bah pour y aller au collège, en CM2, au CM1<sup>58</sup> »), mais il renvoie aussi à des bénéfices qui, tout en étant reliés au cadre scolaire, prennent une dimension personnelle par l'autonomie qu'ils engendrent lorsqu'il s'agit de lire les consignes de l'enseignante (« bah lire qu'est-ce qu'elle dit la maîtresse »).

Pour Marie, savoir lire engendre plusieurs types de bénéfices, ils sont d'ordre : formatif, car le savoir-lire permet d'apprendre des choses (« bah à apprendre, à apprendre plein de choses et... à à connaître des personnes »), interpersonnel, car il permet de communiquer avec autrui (« bah par exemple si mamie elle m'envoie une lettre, ma mère elle m'envoie une lettre<sup>59</sup>, bah faut que je sais lui répondre, alors faut bien que, faut que j'essaie de lire, faut que je lis sa lettre pour comprendre ce qu'elle veut dire et comme ça je pourrai lui répondre [...] »). Ce dernier type de bénéfice amène Marie à reconnaître les liens entre le savoir-lire et le savoir-écrire dans lequel elle semble trouver davantage d'intérêt parce qu'elle y perçoit une dimension créative (« non, en fait il faut, j'aime bien écrire parce que d'abord euh on peut inventer une histoire, après euh, on peut la recopier sur le cahier [...] parce que moi je fais à chaque fois deux feuilles pour plus écrire, quelquefois j'utilise les deux côtés...c'est-à-dire que j'écris beaucoup parce que moi j'aime bien »).

---

<sup>58</sup> Le CM1 et le CM2 sont les deux derniers niveaux du cycle primaire.

<sup>59</sup> Nous notons ici une référence à la mère qui apparaît significative puisque Marie est rejetée par cette dernière, l'écriture apparaît-elle comme un médiateur dans leur relation ?



#### 4.2.5 Des activités de lecture au sein du foyer

La lecture semble faire partie du quotidien de Marie, nous avons observé qu'elle avait l'occasion de partager des lectures avec les membres de sa famille, mais il apparaît aussi que ces lectures peuvent être personnelles, notamment au moment du coucher (« [...] une fois, j'en avais lu quatre avant de dormir », « [...] mais ceux-là je les lis pratiquement tous les soirs », « bah des, là avant de dormir, j'avais trop lu parce que j'étais fatiguée »). Sa mamie souligne d'ailleurs qu'il lui arrive de trouver des livres en dessous de l'oreiller de la petite fille (« [...] elle a même des livres souvent en dessous de son oreiller [...] »). La diversité de livres dont Marie dispose lui permet de multiplier les lectures jusqu'à l'endormissement (« des fois ouais, parce que des fois, en fait je, je prends un gros tas, je le mets sur le lit et je prends, je prends un livre et je le lis...et puis après si j'ai le temps, j'en prends un encore, encore et encore...une fois j'en avais lu quatre avant de dormir »). En revanche, pour des raisons qui nous échappent, Anthony ne s'exprimera pas sur ce sujet, il se contente de déclarer qu'il n'a pas de livres chez lui (« on n'a pas de livres chez nous ») parce que ses parents n'ont pas les moyens financiers d'en acheter (« parce qu'il faut en acheter, mais on n'a pas de sous »). Notre visite chez les parents, à l'occasion de l'entretien, nous a permis de vérifier le contraire. De plus, son père a déclaré à plusieurs reprises qu'Anthony commençait à lire seul lorsqu'il était chez lui (« [...] maintenant, il commence à lire tout seul quoi [...] »).

#### **Synthèse des éléments de l'ontosystème**

Marie et Anthony décrivent des opérations de lecture réclamant un engagement cognitif. Ils prennent appui sur les lettres, mais ont également recours au lexique mental ne réclamant plus l'analyse graphophonétique qui, selon Marie, révèle des limites dans certains cas. Les enfants ont donc un rôle actif dans l'activité de lecture qui consiste selon eux à *chanter les lettres*, à *essayer*, à *comprendre le mot*, à *savoir ce que font les lettres*, à *les rassembler* ; diverses opérations qui montrent leur engagement dans le processus de

lecture. Dans sa description, Anthony oublie cependant la compréhension qu'il maîtrise pourtant lors de la passation de l'épreuve de compréhension.

Marie et Anthony saisissent les bénéfices immédiats du savoir-lire. Ils sont personnels pour Marie, ils le sont également pour Anthony qui les relie cependant aux activités scolaires quotidiennes ; le petit garçon est d'ailleurs sensible à la fonction d'intégration scolaire du savoir lire. Si les enfants évoquent des situations où ils assument aisément le rôle de lecteur avec un membre de leur famille, ils formulent tout de même des faiblesses en lecture. Cependant, il s'avère que ces faiblesses sont surtout associées aux camarades de l'école qui risquent de se moquer ou qui montrent de meilleurs résultats scolaires qu'eux. Ainsi, les camarades ont, de manière indirecte, le pouvoir d'influencer leur perception de leurs compétences.

### **4.3 Les éléments du microsystème familial**

#### 4.3.1 Des bénéfices de l'apprentissage de la lecture diversifiés

La mamie de Marie associe l'apprentissage de la lecture à l'évolution scolaire, au passage de classe en classe : « [...] c'était important qu'ils se débrouillent, moi j'ai envie qu'ils passent de classe [...] », (mamie de Marie). Le père d'Anthony l'associe à des bénéfices personnels, car savoir lire, c'est acquérir de nouvelles connaissances : « [...] tu peux...tu connais rien quoi, j'veux dire euh tu perds beaucoup de connaissances, lire c'est important savoir lire [...] » (Père d'Anthony).

Tout au long de l'entretien, le père d'Anthony répétera combien il est nécessaire et important d'apprendre à lire : « [...] oh ouais, lire c'est important, je peux pas vous dire, mais...pour moi c'est vraiment important quoi ! c'est la base de tout quoi, lire, écrire, on peut pas faire autrement euh...[...] ». Cette insistance découle sans doute du fait qu'il n'a commencé à maîtriser le savoir-lire qu'à l'âge de douze ans; il l'évoque durant l'entretien : « [...] bah ouais, bah je suis arrivé à l'école à l'âge de douze ans, je savais pas lire ni écrire euh [...] ». Ce manque l'a amené à ressentir de la honte par rapport à sa condition : « [...] j'avais la honte de ma vie quoi quand j'étais à l'école, et après, bon bah j'ai appris [...] ».

Le père fera enfin référence à la fonction utilitaire de la lecture : « [...] si tu lis pas, tu peux pas faire tes papiers, tu peux pas te renseigner, tu peux pas lire le journal [...] ».

#### 4.3.2 Une initiation à la lecture différenciée

En ce qui concerne l'âge auquel les enfants font leurs premiers apprentissages en lecture, nous n'observons qu'une seule tendance dans le discours des parents. Ils considèrent que les premiers apprentissages commencent avant l'entrée dans l'enseignement formel, ce qui les amène à énoncer les premières activités d'éveil à l'écrit ayant lieu au sein de l'école maternelle : « en CP, ils apprennent à lire, en maternelle ils apprennent pas à lire, mais au CP, ouais, en maternelle, c'est plus des dessins, ou du par cœur, plus des images...plus des mots à apprendre par cœur, ils apprennent une petite phrase par cœur ou un mot par cœur quoi...ouais » (mamie de Marie) ; « [...] nan, ça se commence dès la maternelle pour moi...à partir du moment où t'apprends à écrire ton nom euh ou ton prénom euh, t'apprends déjà à lire, à faire des lettres de l'alphabet, c'est déjà un apprentissage hein » (Père d'Anthony).

#### 4.3.3 Une conception de l'apprentissage de la lecture marquant un engagement personnel dans l'activité

Les parents se réfèrent à la voie indirecte. La mamie de Marie prend en compte la syllabe comme indice de lecture: « par syllabe, pas par lettre, par syllabe, ouais [...] » (mamie de Marie). Afin d'aider les enfants dans la lecture, elle va également associer les syllabes à celles de mots connus par l'enfant « puis quelquefois par exemple, je lui dis, bah c'est comme dans un autre mot, ouais ».

Le père d'Anthony fait référence aux lettres, ce qui lui apparaît fondamental : « [...] mais je sais qu'à partir du moment où on connaît l'alphabet, qu'on écoute bien le son, on doit savoir faire les liaisons...lire un mot quoi et moi, c'est ce que j'essaie d'apprendre à Anthony quoi, de lui expliquer que c'est le son qui fait le mot, c'est pas euh des lettres qui

ne veulent rien dire, lui si il connaît l'alphabet, bah il va savoir un petit peu le son [...] ». Il explique que la mémorisation intervient aussi, permettant d'automatiser le processus par un accès au lexique mental : « [...] et avec sa mémoire, il va retrouver le mot... [...] » (Père d'Anthony).

Les deux parents insistent également sur la nécessité de la compréhension dans l'apprentissage de la lecture. Cette dimension leur apparaît importante puisqu'elle permet à l'enfant de s'approprier réellement ce qu'il vient de lire. Ils expliquent ainsi qu'ils prennent soin de vérifier que leur enfant accède à la compréhension en situation de lecture : « bah tout petit hein, quand ils ont commencé à l'école à apprendre les phrases par exemple à l'école, ils avaient une phrase à apprendre et ben, c'est à ce moment-là que je leur ai expliqué les mots pour savoir ce que ça voulait dire la phrase en somme » (mamie de Marie) ; « [...] même à la fin du livre, je lui dis, t'as compris l'histoire, pour vraiment savoir si il a compris de quoi il parlait quoi...[...] » (Père d'Anthony).

#### 4.3.4 Des activités de lectures parentales différenciées

La question des habitudes de lecture parentales nous amène tout d'abord à constater que chez Anthony, la situation s'inverse par rapport aux autres couples parentaux concernés par l'analphabétisme dans notre échantillon. En effet, jusqu'ici, nous avons pu remarquer que cette situation concernait surtout les pères ou beaux-pères. Or, dans ce cas-ci, c'est la mère qui éprouve des difficultés en lecture.

Du fait de ses difficultés en lecture, les activités de la mère sont donc très limitées; en revanche, elles prennent une dimension utilitaire pour le père qui consulte le journal de manière quotidienne : « bon moi, je lis le journal ou quoi le matin, mais sans plus quoi [...] » (Père d'Anthony). Il opère d'ailleurs une distinction entre ce type d'écrit et les livres : « [...] je vais pas prendre un bouquin et lire...j'ai déjà pris deux, trois bouquins, mais j'arrive pas à les lire quoi...je commence, mais je les finis jamais ». Il semble considérer que lire n'est pas une nécessité pour lui. Il encourage son fils et apprécie de le voir lire, mais sans pour autant en éprouver lui-même le besoin : « [...] mais moi, je vais vous dire que nous, déjà euh, on n'a pas trop l'habitude de prendre un livre ou quoi hein, et lui, je vais le voir regarder des livres et ben, j'apprécie quoi, que lui il regarde des livres...bon

moi, c'est parce que je suis grand et puis bon, j'ai pas pris l'habitude de ça [...] » (Père d'Anthony).

Nous ne retrouvons pas du tout la même dynamique chez Marie où la lecture semble faire partie du quotidien de l'ensemble des membres de la famille. La mamie de Marie évoque la fonction distractive de ses lectures. Elle fait partie d'une association de philatélie, ce qui l'amène à faire l'acquisition de livres et à les consulter : « parce que moi je fais des trucs, je fais de la philatélie, après j'avais acheté un autre bouquin aussi sur les plus belles villes du monde, mais j'ai pas mal de bouquins, je sais pas si vous les avez vus, des gros bouquins là ». Au cours de notre rencontre, nous avons en effet pu observer qu'une bibliothèque trône au milieu de la salle à manger et des encyclopédies sont alignées sur le troisième étage. De plus, des livres pour enfants, tous de la même collection, sont rangés sur les rayons du dessous, à portée de main des enfants.

L'évocation de ce loisir nous permet de constater que la grand-mère privilégie et apprécie les activités éducatives, notamment depuis qu'elle est à la retraite « oui je fais partie de l'association philatélique hein, on apprend pleins de choses, on apprend même le latin hein, on doit regarder les mots, les noms sur les timbres, les animaux et tout ça, les fleurs, c'est tout en latin, après c'est en anglais, alors je sors mon dictionnaire d'anglais, nan, mais c'est vrai que c'est instructif quand même hein [...] ». Cette activité l'amène à consulter des livres, mais aussi à s'adonner à la rédaction de courriers : « oh ouais, je correspond avec des gens de Paris pour la philatélie, oh ouais, ouais, ouais [...] »; ce qui semble piquer la curiosité des enfants, ou du moins les rendre spectateurs de l'activité : « [...] oh pis moi quand j'écris, bah tiens, ils sont curieux, alors mamie, "t'écris à qui ? " [elle rit] ».

Même si les parents d'Anthony et Marie n'ont pas les mêmes habitudes de lecture, ils partagent tout de même un point commun, celui de ne pas citer leurs lectures utilitaires liées aux démarches administratives. Si dans certaines familles, elles semblent être considérées comme des activités de lectures majeures, voire exclusives, nous constatons que dans ces deux cas-ci, le discours s'échappe de cette tendance.

### 4.3.5 La présence du matériel écrit au sein du foyer

Dans les deux cas, l'entretien au sein du foyer familial nous a permis de constater le matériel écrit dont les enfants disposent. Ainsi, la mamie de Marie nous a montré la bibliothèque pleine de livres de tous les types, et le père d'Anthony a sorti les livres les uns après les autres d'un tiroir. Dans les deux cas, les parents semblent se sentir concernés par ce soutien instrumental, car ils énumèrent les types d'écrit les uns après les autres, tout en précisant la spécificité de chacun. Chez Marie, il y a les magazines (« ah, "Fan de"<sup>60</sup>, maintenant elle veut [elle rit], parce qu'il y a des photos des artistes euh, oh là là, comment que c'est qu'elle euh Jennifer et... ah c'est à la mode ici hein, ouais, ouais, ouais, Lorie, Jennifer<sup>61</sup> [...] »), les livres d'histoire (« oh c'est des petits euh, des petits, c'est Le livre de la jungle euh, ou alors tout des trucs comme ça, c'est tout des collections, bah en Walt Disney, y'a un petit peu de tout hein, c'est eux qui choisissent hein »), les encyclopédies de la mamie (« [...] pis alors eux, alors moi je me sers pour les animaux, pour regarder mes timbres, et eux, ils s'en servent pour l'école, parce qu'ils doivent faire des travaux, oh mamie, on prend ton livre mamie, alors je dis ouais, "arrache pas mes pages, fais attention il est lourd" [elle rit], donc c'est vrai que finalement, tout le monde va chercher dans les bouquins » (mamie de Marie). Elle explique que les enfants en possèdent un très grand nombre parce qu'elle a conservé ceux que ses propres enfants possédaient. Marie ne manquera pas de le rappeler, semblant souligner de cette manière la dimension affective de ces livres qui passent d'une génération à une autre : « c'est des livres que MF avait quand il était petit... » (Marie).

Certains livres sont également empruntés dans les centres de loisirs : « nan, bah nan parce que quand ils vont au loisir, la dame elle a des bouquins aussi, elle leur prête des bouquins, alors euh, ils en ont assez, je crois [elle rit] ».

Chez Anthony, la diversité de livres est la même. Il y a les livres formatifs (« comme ça, ça, c'est nous qu'on lui lit parce que ça, c'est compliqué pour lui... y'a des enfants des quatre coins du monde, y'a des esquimaux, des Chinois... c'est plein de livres comme ça

---

60

Magazine pour enfants portant essentiellement sur des artistes (chanteurs, acteurs...) français.

<sup>61</sup> Il s'agit de chanteuses françaises particulièrement appréciées par les enfants.

pour les enfants...regardez, ça, ça explique les régions, les milles et une nuits euh...ça, c'est le sur marché...c'est bien ça...ça lui permet d'apprendre un petit peu d'autres choses quoi [...] »), les livres d'histoires (« [...] y'a des Walt Disney aussi, les 101 dalmatiens, la Petite Sirène, les Camions, voitures et tracteurs...même ça [il nous montre un livre], le livre de Oui Oui [...] »), les magazines (« [...] pis même des magazines...regardez avec des DVD comme ça, il l'écoute, il peut faire les jeux et tout [...] »), les livres de recettes (« [...] il y a même des recettes et tout...même des fois il veut faire à manger, des fois le déjeuner le matin, il veut le faire [...] »).

Les enfants de ce groupe disposent donc d'une diversité de livres qui leur appartiennent. Toutefois, aucun de ces parents n'évoque de visites en bibliothèque. Le père d'Anthony, qui aborde le sujet, explique qu'il préfère acheter les livres de manière à ce qu'ils appartiennent à son fils : « non, on lui achète, quand on peut on lui achète, on préfère qu'il les a » (Père d'Anthony).

Nous avons jusqu'ici distingué les activités formelles et informelles comme soutien instrumental. Marie fera référence aux lettres et petits mots qu'elle écrit en dehors du contexte scolaire : « oui des fois euh, comme par exemple, je voulais écrire une lettre...alors pour l'écrire, il faut que j'apprends des mots, alors je les apprend à l'école...ou des invitations ou des histoires ou des petits mots à mes copines à mes, à mamie, à mes voisins, à mes cousines et tout ». L'entretien au sein du foyer nous permettra aussi de constater que les murs de la cuisine, et parfois même les meubles, sont tapissés des dessins des enfants, mais aussi de productions écrites avec l'ordinateur que les enfants possèdent.

En ce qui concerne Anthony, c'est le père qui décrit certaines de ces activités. Il s'agit surtout d'inviter l'enfant à participer à des jeux de société, même ceux dépassant son âge : « [...] nous, des fois on joue au dada<sup>62</sup>, rien que comme ça, il a commencé à compter jusqu'à dix et après, il était à l'école, il savait déjà compter...parce que euh, on fait des jeux avec lui...on lui apprend des petites choses en s'amusant, mais même si il s'en rend

---

<sup>62</sup> Le jeu du Toc, au Québec.

pas compte, il se rentre ça dans le cerveau et après...on peut jouer à Destin<sup>63</sup> des trucs comme ça hein, des trucs vraiment compliqués quoi, huit/douze ans, bah il comprend parce que on lui explique, on joue avec lui et il comprend » (Père d'Anthony).

#### 4.3.6 Des lectures partagées marquées par une inversion des rôles

La description que les parents font des lectures partagées montre une inversion des rôles. Les enfants ont d'abord eu un rôle passif, puis leurs compétences en lecture leur ont permis d'aboutir à un rôle actif : « oh bah là, c'était moi qui lisais tout, enfin, je lisais pas tout le livre hein, je lisais deux trois pages et je leur disais, on lira la suite demain hein » (mamie de Marie) ; « [...] mais on va pas lui relire le livre comme on le faisait avant quand il était petit [...] » (Père d'Anthony). Les parents ont laissé un espace suffisant à l'enfant pour qu'il assume ce rôle actif, leurs interventions ne consistent alors qu'à intervenir en cas d'erreur ou de blocage : « [...] bon maintenant, il est un peu grand, je lui laisse d'abord essayer de le lire, et après c'est nous, on va rajouter les mots qui manquent [...] » (Père d'Anthony).

La mamie de Marie évoque de manière explicite l'inversion des rôles : « ah bah non, c'est eux qui lisent maintenant, il me dit quelquefois, avant de dormir "mamie, je vais te lire une histoire avant de dormir" [elle rit], ils ont inversé les rôles, maintenant c'est moi qui m'endors en écoutant des histoires ». Elle décrit même le passage d'un « avant » où les enfants étaient dépendants d'elle en matière de lecture, à un « maintenant » où ils sont en mesure de lire seuls.

En revanche, le père d'Anthony ne décrit pas tout à fait une inversion des rôles, mais plus précisément l'accès à l'autonomie du petit garçon (« [...] nan, moi j'aime bien lui faire apprendre des petites choses quoi, mais après il faut qu'il le fait tout seul »), cependant, il précise qu'il se montre suffisamment disponible pour que son fils lui demande de l'aide en cas de besoin : « [...] mais faut pas qui y'a trop de phrases quoi sur l'image, c'est ça quoi, parce que il est vite découragé, si y'a trop d'images, il va dire Papa, viens lire... (Père d'Anthony).

---

<sup>63</sup> Un jeu de société français.



#### 4.3.7 Des périodes de devoirs scolaires marquées par l'autonomie

Cette période ne semble pas présenter de problèmes particuliers pour les enfants de ce groupe. Ainsi, Anthony exécute ses devoirs de manière systématique, à la manière d'un rituel : « nan quand y'a des devoirs, il rentre, il les fait directement, il dit j'ai des devoirs, je fais mes devoirs » (Père d'Anthony). Dans ce cas, les rôles sont parfaitement inversés, la mère n'a qu'une position passive et un rôle secondaire du fait de ses difficultés en lecture. Pourtant, elle assiste aux devoirs et reste à proximité d'Anthony : « bah il rentre le soir, et il sort ses affaires...je me mets à côté » (Mère d'Anthony). Le petit garçon agit donc de manière autonome avec l'assistance de sa mère qui ne semble qu'être très réduite. Cette discipline est particulièrement étonnante de la part d'Anthony qui, selon les parents, la travailleuse sociale et l'enseignante serait un véritable enfant-roi peu sensible aux règles établies. Il semble que cette tendance ne se vérifie pas dans le cadre des apprentissages scolaires. L'enseignante observe d'ailleurs le même phénomène, puisqu'il apparaît que le petit garçon s'applique dans ses tâches scolaires, mais reprend des comportements ingérables dès qu'il a fini de travailler.

Chez Marie, la dynamique semble être la même. Les enfants travaillent de manière tout aussi autonome et leur mamie n'intervient que s'ils ont besoin d'aide : « [...] pis, oh non faire leurs devoirs non hein, c'est pas une solution, parce qu'après, en étant plus grand, ils sauront pas bien faire leurs devoirs, c'est pas bien leur apprendre, nan nan, moi je euh je vérifie, mais ils font leurs devoirs tout seuls...à part si ils ont pas compris hein, si ils ont pas compris quelque chose, je leur explique, mais je leur fais pas leurs devoirs, ouais » (mamie de Marie). Le moment de la lecture semble de plus être un moment partagé, la manière dont la mamie de Marie l'évoque donne une dimension ludique à cet aspect des devoirs : « oh non, j'écoute, oh non ils le font ici, quand ils lisent, ils lisent ici parce que mamie, elle a le droit d'entendre l'histoire qu'ils disent [elle rit] » (mamie de Marie).

Marie bénéficie de l'aide ponctuelle de sa mamie, mais aussi de celle de son frère avec qui elle entretient une bonne relation dans ce cadre : « [...] mais ils se font à l'un l'autre, par exemple avec les opérations, ils disent "bah comment tu fais tes opérations, moi je fais comme ça, bah moi je fais comme ça", ils se montrent l'un l'autre...ou regarde il dit "t'as

faux, moi je suis bon en calcul hein, je suis fort en math moi alors, t'as faux, tu peux recompter, t'as faux" » (mamie de Marie).

#### 4.3.8 Des enfants perçus en réussite

Le père d'Anthony considère son fils bon lecteur : « il lit tout » (Père d'Anthony) ; tout comme la mamie de Marie l'affirme à propos de la petite fille : « oh pourtant ici, elle lit beaucoup, ouais...pis elle se trompe pas, nan...[...] » (mamie de Marie) ; elle la considère en réussite, et ceci, en dépit de critiques de l'enseignante à propos de l'écriture de la petite fille : « moi je pense que ça va maintenant, sa maîtresse elle dit qu'elle est pas toujours bonne parce qu'elle écrit pas bien, par contre, quelquefois elle écrit bien ».

Tant la mamie de Marie que le père d'Anthony ont recours à des attributions externes pour expliquer les éventuelles difficultés que leur enfant rencontre en classe. Pour le père d'Anthony, c'est une défaillance au niveau de la gestion de la classe par l'enseignante : « bah alors ? elle devrait lui donner un petit truc à faire, ne serait-ce que deux trois opérations en attendant que les autres ils arrivent...elle doit lui donner un truc à faire...au lieu de le prendre, de le mettre au coin ou je sais pas quoi et qu'il fait le bordel...si il fait le bordel, c'est qu'il a rien à faire...un enfant c'est comme ça hein, qu'est-ce que tu veux...tous les enfants travaillent pas à la même allure...y'a toujours des niveaux différents dans les maternelles » (Père d'Anthony) ; pour la mamie de Marie, c'est un phénomène incontrôlable apparaissant chez beaucoup d'enfants : « [...] bah je crois que c'est, ben d'après ce qu'ils disaient, y'avait beaucoup d'enfants comme ça il paraît, il...il arrive un moment où ils baissent et ils disent que c'est peut être de la fatigue ou c'est peut être, je sais pas, mais...enfin bref » (mamie de Marie).

#### 4.3.9 Des relations affectives parent-enfant fondées sur la sécurité

Marie et Anthony ne connaissent pas les mêmes formes de maltraitance et n'évoluent pas dans le même milieu. Toutefois, ils disposent tous les deux de repères

affectifs. Ainsi, même si Marie est rejetée par sa mère et vit dans une famille d'accueil, elle a eu la possibilité de développer des liens d'attachement. En effet, tout en continuant à s'interroger sur le comportement de sa mère (« oui parce que une mère qui veut pas de sa fille, c'est bizarre et pis des fois, bah j'appelle et et je, Maman elle veut pas euh, que Maman en fait elle euh, elle écrit que des cartes postales à mon frère, pas à moi par exemple, si je vais bien et tout comme si que que, comme si qu'elle était pas ma mère quoi, alors je trouve ça bizarre »), Marie se positionne dans le « camp » de sa mamie plutôt que dans celui de sa mère : «[...] et mamie elle m'a expliqué qu'elle voulait jamais de moi, alors c'est pour ça que quand j'étais petite, elle m'a jetée dehors et et maman, elle m'a fait croire que je je qu'elle m'avait mis chez mamie pour que je sois heureuse, mais mamie, elle m'a dit, elle t'a rejetée, parce que elle voulait pas de toi, et moi je crois mamie ». Ainsi, la petite fille essaie maintenant de retrouver une lignée familiale en cherchant des repères dans celle de sa mamie, ce dont elle nous fait part durant l'entretien : « c'est la femme du fils à mamie, et puis mémé, elle, je la connais, c'est la mère à mamie et pis mamie, elle a trois sœurs, elle a Anne-Marie, ma tante Jeannette, ma tante Édith. Avant mamie, elle s'appelait Y, maintenant c'est M » ; « c'est moi, qui lui demande, mais aussi je les connais toutes les sœurs de mamie » ; « [...] en fait, c'est le fils de mamie, il a 28 ans et mamie 58 » ; «[...] et G lui, il est plus gentil, Thibaut, ça va encore parce que c'est notre petit frère, il a un an et demi, il est né le même jour que Jordan, en juillet et notre chien, il est né euh le 8 juin comme moi, notre chien qui est là, il est né le 8 juin comme moi » (Marie). D'ailleurs, le discours de Marie laisse penser qu'en étant lectrice, elle peut maintenant s'identifier à une communauté de lecteurs composée de nombreuses personnes : « euh oui...bah mamie, Lisa, c'est quelqu'un que je connais, Naima, Mélanie un peu, parce que elle est petite, euh ». Mais la petite fille peut aussi se distinguer d'autres membres de son entourage, notamment sa mère qui éprouve des difficultés en lecture « ouais, elle nous dit de lire et après elle dit à G [le concubin de sa mère] "tu peux vérifier, je comprends rien", alors elle sait pas lire...pis elle sait pas compter non plus, elle est toujours obligée de demander aux autres [...] ».

De son côté, la mamie de Marie reconnaît et assume son attachement pour la petite fille et affirme que, dès l'accueil de cette dernière, il lui fut impossible de fonctionner comme une famille d'accueil ordinaire : « ah bah nan, bah nan, sa maman c'est moi, comme elle dit,

alors euh, bah nan, parce que de toute façon, bah ça aussi, moi je lui ai demandé "quand t'y es allée, elle t'a fait un bisou avant que tu dormes ? non, ah bah je dis et à Jordan, non plus, et bah je dis et à Thibaut, non, elle l'a pris dans son lit, poum, alors j'y vais pu", bah nan, bah nan, parce que elle sait qu'elle est bizarre, une maman c'est pas ça hein [...] ». Ainsi, le lien d'attachement unissant Marie à sa mamie semble être réciproque et sécurisant.

De plus, Marie ne subit pas les comparaisons avec les autres membres de la fratrie observées dans les autres groupes. Sa mamie considère que les deux enfants sont en réussite et sont entrés dans la lecture de la même manière : « ah Jordan lui il voulait vite savoir lire, il voulait vite savoir lire ah ouais, mais bon, ils ont eu tous les deux lu en même temps, au même âge hein [...] ». Elle précise d'ailleurs, qu'elle rappelle au grand frère de Marie son année supplémentaire afin de favoriser l'équité et limiter le sentiment d'infériorité : « bah moi, là je lui dis "de toute façon, t'as un an en avance, toi t'as un an de plus, c'est normal que t'en sais plus" mais... ».

Bien qu'il n'évolue pas dans un milieu aussi sécurisant que celui de Marie puisqu'il vit avec ses parents dans des conditions d'extrême pauvreté et demeure témoin de violences conjugales, un même lien d'attachement semble relier Anthony à ses parents, et à son père en particulier. Nous savons que dans le cadre de la violence conjugale, la qualité de la relation parent/enfant constitue un facteur de protection ayant le plus d'influence sur l'adaptation de l'enfant puisqu'il module l'intensité de la menace que représentent ces conflits pour l'enfant. Anthony semble être dans ce cas puisqu'il bénéficie d'un environnement attentif à ses besoins où les deux parents sont conscients de leur rôle éducatif auprès de l'enfant : « nan c'est vrai que...moi je dis, hein pour des enfants en bas âge comme Anthony, jusque 15 ans, 16 ans, même 17 ans hein, ils ont besoin des parents quoi » (Père d'Anthony). Ainsi, le père et la mère d'Anthony évoquent leur attachement « nan, justement moi j'aime pas le laisser à quelqu'un quoi, c'est notre responsabilité, c'est tout, faut l'assumer, même à sa mère, je veux bien le laisser une soirée juste parce qu'il veut dormir chez mémé, c'est normal, mais du lendemain à huit heures, je vais le chercher, ah ouais... » (Père d'Anthony) ; « mais le soir, quand il va dormir chez ma mère, ah ! j'espère que ça va bien se passer » (Mère d'Anthony).

Il apparaît aussi qu'Anthony est particulièrement attaché à son père. Le petit garçon évoque lui-même cette fascination pour son père au cours de l'entretien : « nan c'est mon père, mon père il fait tout » (Anthony), tout comme le père lui-même évoque les identifications possibles avec son fils : « [...] un garçon c'est comme ça, il va grimper partout, il va sauter...tant qu'il va pas se faire mal lui-même, il va pas comprendre, un garçon, je t'assure, c'est des têtes de mule quand ils sont petits...moi je m'en rappelle, j'étais un chiant hein ! ah ouais [...] » (Père d'Anthony).

Toutefois, cet attachement semble prendre la forme d'une surprotection puisque ces parents ont de la difficulté à laisser leur enfant s'ouvrir sur la communauté : « moi il joue derrière, c'est vrai qu'on le laisse derrière, mais au bout de cinq minutes, on est à la fenêtre hein » (Père d'Anthony).

Les parents d'Anthony optent pour une éducation permissive où tout est permis à Anthony. En effet, la réponse aux besoins du petit garçon semble prendre des proportions démesurées qui risquent de ne lui fixer aucune limite : « [...] on va pas faire de manières et dire "écoute euh, on va faire attention", non, il veut, on le prend, demain on en a pas, bah on verra quoi, c'est lui en premier, il part toujours en premier...c'est normal, d'abord les enfants et après les adultes... » (Père d'Anthony). D'ailleurs, le père observe lui-même qu'Anthony a déjà tendance à adopter des comportements délinquants : « bah peut-être pas voyou, nous on est là, mais je veux dire euh, déjà euh, je vous assure madame, à sept ans, comment il nous répond des fois euh, moi j'ai trente ans presque, il me dit "vas-y casse toi, t'es pas chez toi !" quand même..."tu prends tes affaires, tu te barres<sup>64</sup> hein ! "» (Père d'Anthony). Cette éducation permissive et exclusivement centrée sur l'enfant est en réaction avec l'éducation que les parents ont eux-mêmes reçue. Les parents d'Anthony expliquent, en effet, qu'ils ne veulent pas reproduire le schéma de leur propre famille et ils tiennent à offrir une éducation saine à leur fils : « je sais pas ce qu'il fait, je sais bien que c'est sa grand-mère, mais quand même, ils ont pas la même façon d'élever que nous » (Père d'Anthony). Ils semblent donc avoir pris conscience de la problématique de la maltraitance au sein de la famille et considèrent que le meilleur moyen de la contrer est de répondre à tous les besoins de leur enfant.

---

<sup>64</sup> Expressions du langage familier français signifiant « partir » ou « s'en aller ».

#### 4.3.10 La place du père : la bonne relation au père

Dans le cas de Marie, le père est inconnu, mais nous supposons que la petite fille a été confrontée à des figures masculines rassurantes dans le cadre des échanges avec le mari de sa mamie, récemment décédé ; et dans le cas d'Anthony, nous observons une identification très forte du fils au père qui de plus, est la source d'encouragement. Le père illustre son rôle distinct dans le couple parental, amenant son fils à persévérer quand sa mère tend à vouloir le surprotéger: « bah déjà ne serait-ce que, quand on l'emmène en vélo ou quoi, elle a toujours peur hein, qui se fasse écraser ou quoi, moi je le laisse partir devant parce que c'est un garçon, c'est normal, il a besoin de liberté, mais elle non, elle a peur [il rit] c'est pas que je m'en fous, mais disons c'est un garçon, il a besoin de...s'aventurer un petit peu [...] » (Père d'Anthony).

#### **Synthèse des éléments du microsysteme familial**

Les parents font référence aux bénéfices à court terme de l'apprentissage de la lecture. Pour la mamie de Marie, il s'associe avec le passage de classe en classe, ce qui lui donne une fonction scolaire, alors que pour le père d'Anthony, c'est un moyen d'acquérir de nouvelles connaissances ce qui renvoie plutôt à un rapport personnel à la lecture. Le père d'Anthony cite d'ailleurs de nombreux bénéfices de la lecture, répétant que la lecture est nécessaire et importante ; ce rapport à la lecture s'est sans doute construit sur le fait que ce père n'est entré que très tard dans l'écrit du fait d'une enfance perturbée.

La conception de l'apprentissage des parents marque un engagement cognitif de l'enfant dans l'activité de lecture. Ils s'appuient sur la voie indirecte de la lecture en prenant les syllabes ou les lettres comme indices de lecture ; le père souligne que cette voie indirecte permet ensuite la lecture de mot par voie directe par la mémorisation des mots. Les deux parents insistent également sur la compréhension, déclarant qu'il est important que l'enfant comprenne ce qu'il lit.

Les activités de lecture des parents divergent selon les cas. Nous remarquons que le rapport à la lecture de la mamie de Marie devient personnel et interpersonnel lorsqu'elle est amenée à lire et à écrire dans le cadre d'une passion : la philatélie. Par contre, les lectures du père d'Anthony sont plutôt utilitaires. Il précise qu'il ne s'adonne pas à des lectures distrayantes parce qu'il n'y prend pas plaisir. Les deux parents ont cependant pour point commun de ne pas citer les activités de lecture liées aux tâches administratives, semblant alors ne pas les considérer comme une activité de lecture en tant que telle. En revanche, les enfants disposent d'une diversité d'écrits au sein du foyer.

Les parents se rejoignent au niveau de l'âge auquel les enfants font leurs premiers apprentissages en lecture. Ces derniers sont associés au cadre scolaire et plus particulièrement à la maternelle. Les parents ne semblent pas considérer qu'elles peuvent se développer au sein du milieu familial avant la scolarisation.

En ce qui concerne les lectures partagées, dans les deux cas les parents décrivent un « avant » où l'enfant était dépendant en matière de lecture, et un « après » où il fait preuve d'autonomie en se montrant un lecteur actif et efficace. Chez Marie, les lectures partagées ont encore lieu et ont engendré une inversion des rôles, alors qu'Anthony semble plutôt lire seul et ne demander l'aide de son père qu'en cas de nécessité. Les enfants font preuve de la même autonomie durant la période des devoirs tout en bénéficiant d'un parent disponible.

L'autonomie et la disponibilité des parents caractérisent la manière dont les enfants de ce groupe appréhendent la lecture, mais cela caractérise également la relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale. Les enfants évoluent dans des milieux opposés en termes de ressources économiques, d'équilibre psychologique des parents ou d'exposition à la maltraitance familiale, mais il s'avère qu'ils disposent de repères affectifs stables et de comportements favorables dans cette configuration. Dans ce contexte, la relation au père est bonne puisque Marie a grandi avec le mari de sa mamie. Quant à Anthony, il semble nourrir un attachement pour son père.

## 4.4 Les éléments du mésosystème

### 4.4.1 Des relations différenciées avec l'enseignant

L'étude du positionnement de la famille s'observe sur le plan relationnel et sur le plan pédagogique. Elle amène à constater que la mamie de Marie et les parents d'Anthony se distinguent sur ces deux plans. La mamie de Marie semble entretenir des relations de respect et de confiance envers l'enseignante de Marie (« si elle a une punition parce qu'elle a donné un coup de pied, si la maîtresse elle l'a vue, elle a donné un coup de pied, elle a donné un coup de pied [elle rit] [...] moi euh, elle fait sa punition, elle fait sa punition, je signe et puis, c'est tout hein...moi je les laisse faire, on peut pas se mettre non plus contre les instituteurs hein [...] »), alors que le père d'Anthony entretient des relations conflictuelles, remettant en cause la discipline des enseignants qui, selon lui, vise à victimiser son fils : « vas-y voir la maîtresse parce que y'a des problèmes ou quoi et elle nous dit "ouais, mais vous savez, Anthony c'est pas un ange"...qu'est ce que vous voulez dire, c'est pas une façon de s'occuper des enfants hein ! je suis désolé, c'est pas une façon hein, c'est pas parce qu'on a dix/quinze élèves dans la classe que y'en a un qui est un peu plus perturbateur que les autres que ça y est, on doit toujours le laisser sur son dos hein ! » (Père d'Anthony). La mère d'Anthony exprime également son malaise lorsqu'elle est confrontée à l'enseignante : « tous les jours, je la rencontre tous les jours, ça me stresse ». Les parents d'Anthony semblent nourrir beaucoup de ressentiments à l'égard de l'école dans laquelle Anthony est scolarisé; ceci les amène à penser qu'une scolarisation en milieu privé constitue une solution : « [...] c'est pour ça, moi je vous dis, cette école, ça ne me convient pas, moi là, je voulais le mettre dans une école privée dans le Vieux Lille, au moins là, on aurait été tranquilles » (Père d'Anthony).

Toutefois, même si les échanges avec les enseignantes ne se font pas avec la même aisance, les deux mères échangent de manière régulière avec l'enseignante. La mamie de Marie rencontre l'enseignante (« ouais, on a des réunions de parents d'élève, et si on veut voir les instituteurs, bon, le samedi par exemple, on leur demande si ça va, si bah on peut les voir hein, si ils disent que ça va, bon c'est tout hein » ) ou échange avec elle par l'intermédiaire du carnet de liaison (« oh ouais, ouais, je peux demander, ou alors je mets un mot dans



l'agenda, pour ça ouais », tandis que la mère d'Anthony se rend à la sortie de l'école pour discuter des bulletins d'Anthony (« je discute avec elle pour savoir, bah quand j'ai ses notes [...] »).

Les différences de positionnement s'observent également sur le plan pédagogique. La mamie de Marie est capable de caractériser la méthode de lecture de l'enseignante: « bah ils, en CP, ils leur apprenaient déjà les voyelles, les consonnes hein et après sa maîtresse elle faisait les gestes, je sais pas j'ai même dit "tiens, peut être qu'elle fait des cours aux sourds et muets", mais bon pour expliquer aux enfants, par exemple le "i", elle faisait ça, alors avec les gestes ils apprenaient mieux, c'est vrai que...[...] elle faisait le "o" comme ça, après elle faisait, après elle faisait le "f" alors je sais pas, elle faisait des trucs, mais c'est vrai que ,euh bon, par une image peut-être qu'ils retenaient mieux les lettres euh... » (mamie de Marie). En revanche, les parents d'Anthony ne sont pas capables de décrire la méthode. Les difficultés en lecture de la mère sont sans doute à l'origine de ce manque, mais le père, quant à lui, préfère guider Anthony à sa manière au risque que cette méthode ne soit pas en cohérence avec celle de l'enseignante : « [...] bon, parce que moi, je sais pas comment ils font à l'école hein, mais en tout cas je me rends compte que moi, quand je lui explique, il comprend un peu mieux ma façon que celle de l'école par exemple [...] » (Père d'Anthony). Il est cependant persuadé que l'école n'est qu'une formalité, et que l'enseignement reçu en institution aurait très bien pu être dispensé par lui-même au sein du foyer : « [...] sinon c'est vrai que moi, on l'aurait gardé quelques années de plus à la maison, 4/5 ans, on aurait pu, ça aurait été pareil quoi ! et il aurait pas été en retard hein [...] » (Père d'Anthony). La mamie de Marie est au contraire satisfaite des résultats de la méthode de lecture utilisée par l'enseignante : « [...] moi je trouvais que c'était bien parce que en fait c'est vrai qu'une image, ils retiennent mieux que de leur apprendre le...après ils apprenaient un petit bout de l'alphabet à la fois, avec une chanson, ça, c'est bien, moi je trouve ça bien, moi je trouve qu'ils ont bien appris » (mamie de Marie). Elle déclare cependant que certaines lacunes subsistaient au début de l'apprentissage de la lecture et que cette méthode n'attribuait pas suffisamment d'importance à la compréhension : « [...] ils apprenaient des mots ou des phrases, mais sans comprendre les mots, donc moi je leur faisais lire des livres, des tout petits livres avec des courtes phrases pour expliquer chaque

mot donc après euh, au fur et à mesure bon ,c'étaient des plus grands mots quoi ou des petites histoires, mais c'était plus court [...] » (mamie de Marie). Ainsi, la mamie de Marie n'a pas attribué toute la responsabilité de l'apprentissage de la lecture à l'école en se montrant critique par rapport à la méthode de lecture et en complétant ce qui, selon elle, manquait. Elle précise toutefois que, lorsqu'elle aidait les enfants, ce n'était pas en faisant abstraction de ce qui était fait à l'école, mais en maintenant une continuité entre les apprentissages scolaires et ses propres apports : « non, non, je reprends toujours la leçon qu'elle a fait la maîtresse, je veux pas les embrouiller non plus [...] » (mamie de Marie).

#### 4.4.2 La valeur de l'école : des perceptions différenciées

Nous avons remarqué auparavant que les difficultés de positionnement se construisent sur les valeurs qu'entretiennent les parents à propos de l'école et ces valeurs peuvent elles-mêmes trouver leurs origines dans l'expérience scolaire du parent. La mamie de Marie n'évoque pas son expérience scolaire, on sait seulement qu'elle répète que l'école possède une grande valeur : « c'était important qu'ils se débrouillent, moi j'ai envie qu'ils passent de classe et puis qu'ils apprennent bien hein » (mamie de Marie). Le père d'Anthony considère également que son fils doit persévérer et il l'encourage dans ce sens afin de favoriser son intégration sociale : « moi je lui explique pas vraiment, mais il sait très bien que si il travaille à l'école, c'est parce qu'il va avoir un bon métier comme ça, il le sait très bien hein [...] » (Père d'Anthony). D'ailleurs, si le père d'Anthony formule beaucoup de critiques à l'égard des enseignants et de l'école de son fils, il montre qu'il entretient tout de même une opinion positive sur ces différents aspects. Il évoque notamment les relations significatives qu'il a eues avec certains enseignants « [...] comme moi, j'ai jamais aimé l'école, mais quand même, j'ai eu des profs et euh franchement...bah vraiment, y'en a certains qui m'ont marqué quoi...mmh...et grâce à eux j'ai bien travaillé quoi, mais sinon, si j'avais pas eu ces professeurs-là, j'aurais jamais travaillé ». Il évoque également les bénéfices du retour en formation que sa concubine n'ose effectuer : « ouais, mais moi je te l'avais dit avant hein, à 18 ans, tu pouvais refaire une formation ou quoi hein, elle croit qu'à 22 ans, on peut pu retourner à l'école » (Père d'Anthony).

Toutefois, ce qui semble altérer les relations de cette famille avec l'école, c'est aussi l'autarcie dans laquelle elle vit. En effet, cette famille semble considérer qu'elle peut être autosuffisante et qu'elle peut fonctionner sans l'intrusion du microsystème scolaire : « [...] nan, mais j'ai pas, franchement, j'ai pas besoin de l'école quoi, bon c'est normal qu'il va à l'école quoi, je veux dire, moi je peux pas lui apprendre, y'aurait pas eu l'école, y'aurait été aussi dégourdi quoi » (Père d'Anthony). Le père évoque également cette autarcie lorsqu'il laisse entendre, par la suite, qu'il est normal qu'Anthony n'ait pas de camarades : « moi, vous avez qu'à remarquer hein, Anthony, c'est quand même un garçon qui est euh, qui aime bien jouer tout seul quand même, toujours, toujours, les trois quarts du temps il joue tout seul » (Père d'Anthony).

### **Synthèse des éléments du mésosystème**

Bien que Marie et Anthony aient connu la même trajectoire scolaire, soit une entrée dans la lecture réussie à l'issue de la première année de CP, nous remarquons qu'ils ne disposent pas de la même configuration mésosystémique. La mamie de Marie accorde beaucoup de confiance à l'école, alors que le père d'Anthony ne l'envisage que sur le mode du conflit. Toutefois, leur perception de la valeur de l'école est à peu près semblable. Ils reconnaissent qu'elle représente un moyen de réussite scolaire ou de réussite sociale. La difficulté de la famille d'Anthony semble surtout résider dans le fait qu'elle éprouve de la difficulté à s'ouvrir sur la communauté.

### III. SYNTHÈSE GÉNÉRALE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Au terme de la présentation des résultats de la recherche qui ont permis de mettre en relief les éléments communs et les différences entre les membres de chaque groupe constitué à la suite de l'analyse des savoir-faire en lecture des enfants de notre échantillon, nous proposons maintenant une synthèse de ces résultats. Cette dernière permet de réaliser une revue des résultats porteurs de réflexion et de dégager les caractéristiques spécifiques des groupes que nous discutons à la lumière du cadre théorique et du modèle théorique privilégié. Pour clôturer cette partie, nous proposons un tableau récapitulatif permettant de visualiser les facteurs favorisant ou entravant l'accès au savoir-lire que nous avons cernés.

#### **1. La relation entre le niveau de savoir-faire en lecture et l'histoire de maltraitance**

Les résultats obtenus par les enfants lors des épreuves de lecture nous ont amenée à distinguer quatre groupes : les enfants qui n'ont acquis que très peu, voire aucun savoir-faire en lecture à l'issue de leur premier ou second CP (D-), les enfants qui ont acquis des savoir-faire tout en montrant des faiblesses en compréhension à l'issue de leur second CP (D+), les enfants qui accèdent au savoir-lire à l'issue de leur second CP (R-) et les enfants qui accèdent au savoir-lire à l'issue de leur première année de CP (R+). Au premier abord, ces résultats montrent que la majorité des enfants de notre échantillon a vécu un redoublement dès l'entrée dans l'enseignement élémentaire, ce qui rejoint les travaux d'Erickson, Egeland et Pianta (1989) qui ont observé que les enfants maltraités faisaient souvent l'objet d'un redoublement dès la première année d'école primaire.

Toutefois, après le redoublement, les savoir-faire en lecture ne révèlent pas le même niveau d'habileté selon que les enfants soient dans le groupe D-, D+ et R-. Les enfants du groupe D- se maintiennent dans des difficultés sévères après ce redoublement ; ceux du groupe D+ rencontrent des difficultés touchant particulièrement la compréhension, alors que ceux du groupe R- maîtrisent le savoir-lire à l'issue de leur seconde année de CP. Dans ce dernier cas, le redoublement semble alors porter ses fruits, toutefois, il convient de préciser que

cette entrée tardive dans la lecture doit être appréhendée avec précaution compte tenu des effets positifs provisoires du redoublement décrits par Allal et Ntamakiro (1997). Cette entrée tardive nous renvoie aussi à ce qu'Inizan (1963) peut observer à partir de sa batterie prédictive. Il explique en effet que les enfants les plus doués apprennent à lire en trois mois, alors que les enfants moyens auront besoin de six à neuf mois et les enfants retardés, un an et demi ou plus. Les enfants du groupe R- appartiennent-ils à l'une de ces dernières catégories ? Cette question montre la pertinence d'une étude longitudinale pour ce type de cas, car elle permettrait d'observer l'évolution scolaire de ces enfants, d'observer si l'accès au savoir-lire constitue une transition significative après un départ difficile ou s'il s'accompagne d'une fragilité risquant de confronter ces enfants à d'autres difficultés dans la suite de leur scolarité. Cependant, nous remarquons que leur accès au savoir-lire s'accompagne justement d'une transition significative dans l'histoire de maltraitance de ces enfants. En effet, au début de leur seconde année de CP, les deux enfants de ce groupe ont connu une transition familiale qui s'est caractérisée par une rupture avec une relation nuisible : Brandon n'a plus de contact avec sa mère et Naima est retournée vivre avec sa mère après sept années de placement chez sa tante et chez une assistante maternelle<sup>65</sup>.

Cette rupture relationnelle peut être interprétée comme une transition écologique (Bronfenbrenner, 1979) au sens d'un changement de contexte de développement, mais aussi d'un changement de rôle à la fois pour les parents et pour les enfants. Ce changement aurait pu se révéler perturbant pour les enfants, d'autant plus qu'il enferme leur père ou leur mère dans une situation de monoparentalité, mais il semble plutôt permettre à ces parents et à leur enfant de trouver un équilibre dyadique où l'un et l'autre se soutiennent mutuellement. Dans ce cadre, la monoparentalité, qui est souvent considérée comme un facteur de risque, apparaît plutôt comme un facteur de protection; un phénomène déjà identifié par Lessard et Paradis (2003) dans le cas de certaines situations de maltraitance familiale.

---

65

Dans le cas de Naima, nous remarquons d'ailleurs que cette transition est également d'ordre exosystémique car le retour de la petite fille chez sa mère a été amorcé par les services sociaux.

Nous ne retrouvons pas de semblables transitions salvatrices chez les autres enfants de notre échantillon. Nous remarquons, par ailleurs, que les types et les caractéristiques de la maltraitance familiale ne permettent pas d'expliquer les disparités observées dans les savoir-faire puisque ces types et caractéristiques sont très hétérogènes selon les groupes. Si la majorité des enfants des groupes R- et R+ ont la particularité d'être éloignés de la source de maltraitance - du fait de la rupture relationnelle pour Brandon et Naima et du placement chez une assistante maternelle pour Marie - il demeure tout de même une exception dans le cas d'Anthony qui est toujours exposé à la violence conjugale, à l'agressivité de sa mère et à des négligences.

Nos résultats nous amènent aussi à remarquer que des disparités peuvent apparaître au sein d'une même fratrie, ce qui laisse entendre que le comportement de l'enfant se définit surtout en fonction de la relation construite avec les parents et non en fonction du type de maltraitance subie. En effet, la situation de maltraitance familiale engendre une complexité interactionnelle influencée par des événements ou des traumatismes spécifiques qui peuvent eux-mêmes engendrer des réactions différenciées selon les enfants et les parents. Cette complexité apparaît particulièrement dans les groupes D- et D+ où les parents opèrent une comparaison systématique entre les membres de la fratrie; dans ce cas, les enfants de ces groupes ont la particularité de se distinguer de leurs frères et sœurs de manière favorable ou défavorable. Nos résultats plaident alors en faveur d'une étude spécifique de la dynamique des systèmes du modèle écosystémique et amènent à nuancer ceux des études centrées sur le seul impact du type et des caractéristiques de la maltraitance vécue sur les apprentissages scolaires (Wodarski *et al.*, 1990; Eckenrode *et al.*, 1993; Perez et Widom, 1994). Nous allons donc, maintenant, développer les caractéristiques ontosystémiques, microsystémiques et mésosystémiques des groupes constituant notre échantillon afin de décrire de manière spécifique les dynamiques en jeu.

## **2. Les caractéristiques ontosystémiques**

### **2.1 Les caractéristiques des enfants maltraités rencontrant des difficultés sévères dans le savoir-lire (D-)**

En nous attardant sur les difficultés en lecture des enfants du groupe D-, nous remarquons qu'ils se centrent essentiellement sur la reconnaissance lexicale. Ils correspondent à l'un des profils de lecteur en difficulté distingué par Van Grunderbeeck (1994, p. 100) qui le décrit comme un type de lecteur qui lit par « bonds », c'est-à-dire en repérant les mots qu'il connaît ou qu'il croit connaître. Cette stratégie engendre alors des erreurs d'identification de l'ordre de la confusion des mots qui se ressemblent graphiquement ou d'un repérage de quelques lettres sur lesquelles ils se basent pour prononcer un mot. Lire ne consiste, selon ce type de lecteur en difficulté, qu'à deviner à partir de quelques indices, à avoir recours à la reconnaissance immédiate ou à répéter ou redire. Ils révèlent alors une posture passive dans l'activité de lecture. La manière dont les enfants du groupe D- conceptualisent l'activité de lecture nous renvoie précisément à l'un des profils de lecteur définis par Bernardin (1997) : il s'agit des « passifs-récepteurs ». En effet, les enfants rassemblent les caractéristiques distinguées dans ce profil puisqu'ils sont dans le faire et qu'ils exécutent les tâches de lecture sans qu'elles ne soient porteuses de sens, ni mettent en jeu leur réflexion. Il faut préciser que Bernardin a identifié ces profils chez des enfants entrant en CP, ce qui amène à mesurer la sévérité des difficultés des enfants du groupe D- qui demeurent dans ce profil bien qu'ils aient déjà bénéficié d'une à deux années d'apprentissage de la lecture.

Comment expliquer cette posture passive et réceptrice dans l'activité de lecture ? Nous savons que pour donner du sens à une activité, il est nécessaire que l'enfant perçoive le but, les finalités et l'intérêt du savoir-lire. Est-ce clair pour les enfants de ce groupe ? Nous remarquons que ce n'est pas le cas. Lorsqu'ils s'expriment sur ces aspects, certains enfants n'évoquent que des bénéfices peu spécifiques à la lecture et n'inscrivent pas leur apprentissage dans un projet personnel; le savoir-lire est associé à des notions floues telles qu'une future intégration sociale ou le fait de grandir. D'autres enfants de ce groupe,

Tatiana et Jasmine, perçoivent des bénéfices plus spécifiques à la lecture en faisant référence à l'aide qui peut être donnée ou reçue dans ce cadre. Toutefois, cette aide n'est envisagée que sous l'angle de la relation de dépendance à autrui, et non sous l'angle de bénéfices personnels.

Si nous nous référons aux trois formes dominantes de rapport à l'écrit distinguées par Vial et Prêteur (1997) et Prêteur et Vial (1997), nous pouvons en déduire que ces enfants ont un « faible rapport à l'écrit ». En effet, ils réunissent les caractéristiques observées par ces chercheurs par le fait qu'ils n'ont pas de représentations pertinentes des fonctions de la lecture et des modalités de son apprentissage et qu'ils ne soient pas en mesure d'appréhender le mot comme un tout décomposable en unités sonores. Prêteur et Vial précisent que le rapport à l'écrit ne peut se construire dans un foyer familial pauvre en activités de lecture, il apparaît en effet que ces dernières sont rares chez ces enfants ou alors, elles n'ont lieu qu'avec une autre personne qui assure le rôle de lecteur et les laisse dans une posture passive; c'est le cas de Jérémy et Jasmine.

Nous remarquons que cette conception réceptrice et passive de l'apprentissage se lie également au rôle que les enfants attribuent à l'adulte envers lequel ils se montrent très dépendants. Bernardin (1997) distingue d'ailleurs cette caractéristique dans le profil des passifs-récepteurs. Ces enfants déclarent avoir forcément besoin d'un étayage, ils citent alors l'enseignant et leur mère. Nous remarquons que dans deux cas - Jérémy et Alexandre - seule la mère est citée, ce qui montre alors la forte imprégnation de la famille dans les apprentissages scolaires. Dans le cas de Jérémy, nous avons eu l'occasion de remarquer que cette imprégnation de la mère apparaissait dans l'ensemble de l'entretien. ,

La mère ou l'enseignant apparaît alors comme un étayage qui prend en charge la lecture et évite à ces enfants d'être confrontés à un sentiment d'impuissance. Cette notion d'étayage nous renvoie à la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage. Comme nous l'avons déjà souligné, Vygotsky (1934/1985) considère que « ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui avec l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain » (p. 97). Or, il apparaît que ces enfants ne se détachent pas de l'aide de leur mère. À l'issue d'un premier ou d'un second CP, ils demeurent au premier stade de la zone proximale de développement distingué par Tharp et Gallimore (1988) où l'enfant se maintient dans l'observation et l'imitation. Les enfants du groupe D- insistent sur cet étayage qui leur apparaît absolument



nécessaire parce qu'ils ne se sentent pas capables de lire; l'image de soi en tant que lecteur apparaît alors négative (Prêteur et Sublet, 1995).

Nous notons aussi l'utilisation particulière que deux enfants - Mélodie et Jasmine - font du cahier de mots dont elles disposent en classe. Ce cahier semble alors compenser l'absence d'aide de l'adulte, ce qui nous amène à l'envisager comme un « objet transitionnel ». Ce concept d'objet transitionnel a été développé par Winnicott (1958/1989) selon une perspective psychanalytique. Dans ce cadre, l'objet ou l'espace transitionnel représente une stratégie de substitution au manque. Il a pour fonction de représenter le passage entre la mère et l'environnement, et vise à rétablir la continuité menacée par la séparation. Bonnafé (1994) précise que ce concept ne désigne pas forcément une chose concrète, mais l'investissement par l'enfant de cette chose présentée par la mère ou d'un adulte ayant une relation rapprochée avec l'enfant. Dans le cas de Mélodie et Jasmine, cet adulte est l'enseignant. Ainsi, le cahier semble illustrer une continuité en l'absence de l'enseignant et il prend cette signification dans un contexte où les enfants surexploitent l'aide de l'adulte. La signification que nous accordons à ce cahier n'est qu'une piste d'interprétation que nous n'effectuons qu'à partir de deux cas, mais il nous paraît nécessaire de la souligner afin de dégager le possible investissement que des enfants en difficultés et fortement dépendants de l'aide de l'adulte peuvent faire d'un tel support pédagogique. Ce dernier présenterait le risque de cristalliser une posture passive entraînant une dépendance. Cette piste d'interprétation qui nous amène à opérer un glissement vers une approche psychanalytique nous permet également de mettre en lumière la crainte que peut représenter pour ces enfants le fait *d'accomplir seul* souligné par Vygotsky. Savoir-lire, c'est se détacher de l'adulte et donc gérer l'absence de l'autre. Winnicott précise d'ailleurs qu'apprendre, c'est supporter l'absence, et ce processus se construit donc sur un manque ou une frustration que l'enfant doit tolérer pour devenir autonome<sup>66</sup>. Ainsi, si la passivité de ces enfants dans l'activité de lecture peut être interprétée par ce que Bernardin (2001) définit comme « une

---

<sup>66</sup> Winnicott (1958/1989) explique en effet que le bébé doit bénéficier d'un environnement maternant et d'une illusion qui le protègent contre le vécu persécutif et dépressif de la petite enfance. L'enfant évolue dans un état *d'illusion de toute-puissance*. Cette période est suivie d'une autre phase, celle de la désillusion. La mère sort de la dépendance avec l'enfant et ce dernier peut ainsi vivre des expériences de frustrations tout en gardant au fond de lui l'image sécurisante *d'une bonne mère intérieure*. Il faut voir dans ce processus l'origine de la pensée, et plus particulièrement de la pensée symbolique qui permet d'évoquer l'objet absent grâce à un substitut mental.

confusion sur leur posture d'apprenant et sur l'activité qu'il convient de déployer » (p. 20) ou un manque de clarté cognitive (Downing et Fijalkow, 1984), elle peut aussi être envisagée comme un blocage subjectif, ou ce que Boimare (1999) appelle *la peur d'apprendre*. À partir d'exemples détaillés tirés de son expérience d'enseignant spécialisé, Boimare montre en effet que chez les enfants en difficulté, cette peur peut se traduire par « une fuite devant toute activité d'élaboration intellectuelle dès qu'elle entraîne réflexion ou retour sur soi, ce qui appauvrit considérablement les stratégies utilisées pour accéder à la connaissance » (p. 12), mais aussi par « une difficulté à trouver la bonne distance relationnelle avec celui qui a charge de transmettre le savoir et qui détient l'autorité » (p. 13) ; ces observations illustrent particulièrement celles que nous avons faites avec les enfants du groupe D-.

C'est à cet égard que la théorie de l'attachement de Bowlby (1978/1992), ainsi que les types d'attachements distingués par Ainsworth (1963, 1969, 1973) peuvent se révéler éclairants. La théorie de l'attachement a déjà servi de cadre de référence dans les travaux de Cicchetti, Toth et Hennessey (1989), Aber et Allen (1987) ou Egeland et Sroufe (1981) - pour expliquer les difficultés d'apprentissage des enfants maltraités - et Bus et ses collaborateurs (Bus et Van Ijzendoorn, 1995; Bus, Belsky, Van Ijzendoorn et Crnic, 1997) - pour interpréter les interactions dans les dyades mère-enfant sécurisantes ou insécurisantes en situation de lecture partagée. Ces recherches montrent que l'attachement insécurisant entraîne des difficultés d'adaptation à l'environnement scolaire, mais aussi une extrême dépendance et une capacité d'exploration réduite. Ces difficultés et ces attitudes sont particulièrement observées chez les enfants du groupe D-. Ils ne semblent pas disposer du sentiment de sécurité nécessaire pour s'ouvrir et explorer l'écrit. Ils entretiennent alors une relation de dépendance à l'égard de leur mère, de leur enseignant ou avec leur cahier d'images qui intervient comme un objet transitionnel. De tels comportements caractérisent l'attachement insécurisant-ambivalent distingué par Ainsworth (1963, 1969, 1973). Cette dernière explique en effet que ce type de relation d'attachement amène les enfants à faire preuve d'une immaturité excessive et, dans ce cadre, la recherche de l'interaction avec le parent interfère avec l'exploration de l'enfant. Pour les enfants du groupe D-, les activités de lecture éveillent cette immaturité et le besoin de proximité avec l'adulte.

## 2.2 Les caractéristiques des enfants maltraités rencontrant des difficultés en compréhension (D+)

Les enfants du groupe D+ se centrent sur le code et éprouvent des difficultés à atteindre la compréhension. Cela s'observe plus particulièrement dans la dernière épreuve du test de lecture dans le cadre de laquelle ils devaient développer des stratégies de compréhension imagées ou inférentielles. Leurs résultats sont alors apparus très faibles, mais s'agit-il de problèmes de lecture pour autant ? Ce serait le cas si l'identification des mots écrits était suffisamment perturbée pour constituer une contrainte forte sur la compréhension ; mais cela peut être aussi dû à des difficultés générales de compréhension non liées à des mots écrits (Khomsî, 1999). La vérification de la compréhension orale permettrait de le préciser. Toutefois, les travaux en psychologie cognitive nous offrent d'autres pistes d'interprétation de ces difficultés de compréhension. Il apparaît que ce type de difficulté caractérise les lecteurs peu stratégiques parce qu'ils ne sont pas capables de gérer les compétences et les habiletés nécessaires à la construction du sens (Lafontaine, 1996 ; Van Grunderbeeck, 1994 ; Giasson, 1990). Leur répertoire de stratégies métacognitives serait déficient ou mal utilisé. Noël (1991) note en effet que les mauvais compreneurs ont du mal à saisir l'utilité et la pertinence d'essayer d'autres stratégies, le besoin d'agir d'une manière stratégique étant peu ressenti. Cette rigidité cognitive est, pour Boyer (1993), la cause d'une absence d'analyse de l'intention de lecture et de la tâche à réaliser, ce qui peut aussi être désigné comme un manque de clarté cognitive (Downing et Fijalkow, 1984). Nous observons en effet, dans la manière dont ces enfants conceptualisent l'activité de lecture, qu'ils négligent la recherche de sens.

Si la conception de l'activité de lecture des enfants du groupe D- nous renvoie au profil « passif-récepteur » distingué par Bernardin (1997), les enfants du groupe D- tendent, à première vue, à nous renvoyer au profil « chercheur-actif » par le fait qu'ils reconnaissent la nécessité d'un engagement cognitif dans l'activité. Ils décrivent en effet des stratégies de lecture par voie indirecte et certains d'entre eux remarquent qu'il leur arrive d'identifier les mots par voie directe, c'est-à-dire sans forcément passer par le stade du décodage graphophonétique. Ils illustrent de cette façon qu'ils ont atteint la phase orthographique du modèle de Frith (1985) et montrent, comme l'ont déjà souligné Seymour (1986) et Morton

(1989), que l'acquisition de la procédure orthographique n'implique pas forcément la disparition de la procédure alphabétique puisque les enfants précisent eux-mêmes que cette automatisation dans la lecture ne concerne que certains mots.

Toutefois, là où les enfants de ce groupe se distinguent des chercheurs-actifs, c'est dans le fait qu'ils ne régulent pas leurs stratégies de lecture pour accéder à la compréhension. En référence aux profils de lecteur identifiés par Bernardin (1997), nous dégagons alors un profil intermédiaire pour caractériser les enfants de ce groupe, nous les appellerions les « chercheurs-passifs ». La passivité s'observe en effet dans le manque de régulation des stratégies de lecture.

Comment expliquer cette posture dans l'activité de lecture ? Comme nous l'avons précisé précédemment, il est nécessaire que l'enfant perçoive le but, les finalités et l'intérêt du savoir-lire pour donner du sens à une activité de lecture. Est-ce clair pour les enfants de ce groupe ? Seul un enfant, Rémi, évoque des bénéfices personnels du savoir-lire, mais nous constatons que, tout comme les autres enfants de ce groupe, il considère que les activités de lecture s'effectuent essentiellement dans le domaine scolaire. Les enfants de ce groupe ne s'adonnent, en général, qu'à très peu d'activités de lecture personnelles. Julien aurait pu se distinguer du groupe parce qu'il consulte les bandes dessinées que sa mère emprunte à la bibliothèque, mais dans ce cas, sa mère remarque qu'il ne se lance pas dans une activité de lecture et qu'il se contente de regarder les images. La rareté des activités de lecture de ce groupe ne permet pas une stimulation de la recherche de la compréhension.

Nous remarquons aussi que le rapport à la lecture de la majorité des enfants se construit essentiellement sur la crainte de la sanction scolaire ou familiale, les bénéfices perçus dans la lecture étant reliés à la crainte de la mauvaise note et des humiliations ou des réprimandes qu'elles engendrent. Il convient alors de noter le caractère subjectif de cette motivation extrinsèque. La crainte se définit en effet comme un sentiment ou un état affectif. La motivation de ces enfants se construit sur une inquiétude de la sanction et du regard de l'autre ainsi que sur la crainte de l'image qu'ils renvoient. Bernardin (1994) explique que le regard positif de l'adulte peut se révéler bénéfique sur le développement de l'image de soi par une influence mutuelle des pôles cognitifs et identitaires. Dans le cas de ces enfants, ce regard, emprunt de jugement et de reproches (selon leur perception), fait plutôt émerger une tension qui pourrait constituer l'origine de leur engagement dans la

lecture, cependant cet engagement demeure limité et ne se base que sur la recherche d'un savoir-faire technique. Il semble qu'ils se contentent de savoir lire « en apparence ». Pour reprendre la typologie de Vial et Prêteur (Vial et Prêteur, 1997; Prêteur et Vial, 1997), les enfants de ce groupe semblent alors entretenir un « rapport technico-scolaire » avec la lecture, c'est-à-dire qu'ils sont sensibles aux enjeux de l'alphabétisation, mais ils évacuent toute référence à des pratiques fonctionnelles autour de la lecture.

Est-ce que le fait que ces enfants se montrent sensibles à la sanction et au regard de l'autre est susceptible d'expliquer la surestimation qu'ils font de leur autonomie dans l'activité de lecture ? En effet, si les enfants du groupe D- ont besoin que leur mère les tienne par la main, voire qu'elle les précède, prenant ainsi un rôle d'éclaireur que les enfants se contentent de suivre dans le cheminement de l'activité de lecture, ceux du groupe D+ n'accordent pas le même rôle à leur mère. Ils insistent sur l'autonomie dont ils font preuve dans le cadre des apprentissages, répétant qu'ils n'ont plus besoin d'aide étant donné qu'ils maîtrisent maintenant le savoir-lire; l'image de soi en tant que lecteur est alors positive. Leur discours nous amène à les associer au troisième niveau de la zone proximale de développement distingué par Tharp et Gallimore (1988) puisqu'ils considèrent qu'ils n'ont plus besoin du soutien d'un adulte, et surtout pas dans le cadre d'une distraction. Il s'avère cependant que le discours de ces enfants n'est pas réaliste, car ils mériteraient encore le soutien d'un adulte compte tenu de leurs difficultés persistantes qu'ils ne semblent pas percevoir ou vouloir percevoir. Chez Dominique, la perception de son autonomie résulterait de celle qu'il a de ses compétences; il se considère en effet bon lecteur. En revanche, une incohérence apparaît dans le discours de Rémi, Denis, Julien et Simon qui estiment ne plus avoir besoin de l'aide de leur mère, tout en reconnaissant qu'ils éprouvent encore des difficultés. Les études de Barnett, Vondra et Shonk (1996) et Vondra, Barnett et Cicchetti (1990), sur la perception des compétences des enfants maltraités d'âge primaire, montrent que ces derniers ont tendance à surestimer leurs compétences. Cette surestimation intervient comme une stratégie de compensation exploitée en dehors de l'environnement familial et notamment dans le cadre scolaire. En ce qui concerne les enfants de ce groupe, nous remarquons que cette surestimation des compétences n'apparaît que dans un cas, Dominique. En revanche, elle se situe sur un autre plan pour l'ensemble des enfants du groupe, celle de l'évaluation de leur autonomie. Là encore, la théorie de l'attachement de

Bowlby (1978/1992), ainsi que les types d'attachement distingués par Ainsworth (1963, 1969, 1973) peuvent se révéler éclairants. Le discours de ces enfants laisse penser qu'ils entretiennent une relation d'évitement avec leur mère en dépit de leurs difficultés et tout en se lançant dans une activité d'exploration de l'écrit. Ils illustrent alors le type d'attachement insécurisant-évitant distingué par Ainsworth. Cette dernière observe en effet que les enfants utilisent peu leur parent comme base de sécurité et n'initient que très rarement des interactions avec lui. Elle précise aussi que dans ce cas, les enfants se lancent tout de même dans des activités d'exploration, car elles représentent un moyen de supporter l'insécurité. Les enfants du groupe D+ illustrent tout à fait ce comportement. Nous observons en effet qu'ils s'investissent dans leur apprentissage de la lecture de manière limitée, mais suffisante pour surestimer leur autonomie, préserver leur image de soi en tant que lecteur et ainsi limiter les interactions avec l'entourage immédiat. À ce sujet, les études portant sur le lien entre la qualité de l'attachement à la mère et la représentation de soi de l'enfant à l'âge scolaire (Cassidy, 1988; Moss, Cyr, St-Laurent et Humber, 2000) nous renvoient à la dynamique des enfants de ce groupe puisqu'elles montrent que les enfants insécurisés-évitants développent souvent des perceptions de soi positives et irréalistes et mettent l'accent de façon excessive sur leur habileté à faire face à des situations difficiles sans l'aide d'autrui. Dans ce cadre, les activités de lecture semblent alors activer, chez les enfants du groupe D+, le besoin de distance avec le parent.

### 2.3 Les caractéristiques des enfants maltraités accédant au savoir-lire (R- et R+<sup>67</sup>)

Les enfants des groupes R- et R+ montrent qu'ils sont en mesure d'associer diverses stratégies de lecture et de naviguer entre le décodage et la recherche de sens. La manière dont ils conceptualisent l'activité de lecture renvoie au profil « chercheur-actif » distingué par Bernardin (1997). Tout comme les enfants du groupe D+, ils décrivent des stratégies de lecture par voie indirecte, mais remarquent aussi qu'ils peuvent identifier les mots par voie directe. Là encore, nous remarquons une alternance entre le stade alphabétique et le stade orthographique du modèle de Frith (Frith, 1985; Seymour, 1986; Morton, 1989). Toutefois, nous observons que, parmi les enfants de ces groupes, seule Marie fait référence à la recherche de sens lorsqu'elle conceptualise l'activité de lecture. Pasa (2003) avait également observé le fait que les enfants n'évoquaient pas spontanément cette dimension de l'activité de lecture dans le cadre d'entretiens sur leur conception de cette dernière. Nous aurions dû, tout comme cette chercheuse, orienter l'entretien afin de guider le discours de l'enfant dans ce sens.

La question est maintenant la suivante : qu'est-ce qui permet à ces enfants de se positionner en tant que chercheurs-actifs ? Nous remarquons tout d'abord que, contrairement aux enfants des groupes D- et D+, ceux des groupes R- et R+ reconnaissent une ou plusieurs fonctions de la lecture et inscrivent leur apprentissage dans un projet personnel. Leur rapport à la lecture semble être davantage appréhendé comme un rapport à soi, puisqu'ils font référence à des bénéfiques personnels du savoir-lire. D'ailleurs, leurs activités de lecture ne sont pas exclusivement scolaires, ce qui montre une mobilisation sur le savoir-lire. Ils se rapprochent alors du « rapport privilégié à l'écrit » distingué par Vial et Prêteur (Vial et Prêteur, 1997; Prêteur et Vial, 1997).

---

<sup>67</sup> Compte-tenu des nombreuses similitudes ontosystémiques, microsystémiques et mésosystémiques entre les groupes R- et R+, nous traiterons leurs caractéristiques simultanément. Il semble en effet que les principaux facteurs différenciant les enfants du groupe R- des enfants du groupe R+ se trouvent dans leur histoire de maltraitance et leur histoire scolaire (redoublement). Comme nous l'avons précisé précédemment, la transition écologique vécue par les enfants du groupe R- aurait engendré une nouvelle dynamique favorable pour l'accès au savoir-lire. Nous allons pouvoir préciser les effets spécifiques de cette transition à travers l'étude des caractéristiques ontosystémiques, microsystémiques et mésosystémiques que nous proposons.

Nous remarquons aussi que ces enfants déclarent leur autonomie tout en évoquant la proximité et la disponibilité de leur parent qui intervient pour écouter, pour partager une activité ou pour les aider. Si nous nous référons à la classification de Tharp et Gallimore (1988) sur la zone proximale de développement, il apparaît que les enfants des groupes R- et R+ se situent eux-mêmes au troisième niveau, car ils sont devenus des lecteurs autonomes et efficaces pour lesquels l'adulte constitue une distraction dans le cadre d'activités de lecture partagées. Ces enfants semblent être entrés dans le processus décrit par Bernardin (1994) au sujet de l'enfant accédant au savoir-lire : « une prise de conscience de ce nouveau pouvoir lui fait revendiquer une autre place dans son microcosme social : d'assujetti à la famille, il devient sujet de la société, donc à statut égal de ses parents, au vu de son pouvoir symbolique » (p. 134).

Une aisance apparaît dans la relation que les enfants de ce groupe entretiennent avec leurs parents, car même s'ils se considèrent compétents - et ont donc une image de soi en tant que lecteur positive - ils perçoivent leurs parents comme des partenaires<sup>68</sup> fiables dont ils peuvent s'éloigner et se rapprocher lorsque cela est nécessaire. Dans un dernier cas, Anthony, la mère apparaît aussi comme un partenaire passif dont la proximité ne remet pas en cause son autonomie, bien au contraire, elle la valorise.

Si nous nous référons à la théorie de l'attachement de Bowlby (1978/1992), ainsi qu'aux types d'attachement distingués par Ainsworth (1963, 1969, 1973), il apparaît que ces enfants se rapprochent alors de l'attachement sécurisant. Ainsworth explique en effet que dans ce type d'attachement, les enfants interagissent facilement avec leur parent. Ils sont en mesure d'exprimer leur détresse lorsqu'ils se sentent en insécurité et accueillent chaleureusement leur parent lorsqu'il répond à leur besoin de proximité. La chercheuse précise que les enfants bénéficiant de ce type d'attachement sont également en mesure de développer des comportements d'exploration, ils s'attaquent aux tâches avec enthousiasme et persévérance et recherchent, au besoin, l'aide de leur parent. Ils ont également suffisamment de confiance en eux pour admettre leur défaut sans que cela ne remette en cause leur investissement; nous l'avons particulièrement observé chez Naima, Marie et

---

<sup>68</sup> Des partenaires au sens du concept *goal-corrected partnership* développé par Bowlby (1969) selon lequel les interactions entre le parent et l'enfant prennent la forme d'une régulation mutuelle où chacun des partenaires exerce une influence sur les buts et les plans de l'autre.



Anthony qui reconnaissent certaines de leurs difficultés – passées, présentes ou émergeant dans un contexte particulier – mais sans remettre en cause leur engagement dans leurs activités de lecture.

### **3. Les caractéristiques microsystemiques**

#### **3.1 Le rôle du père dans l'apprentissage de la lecture**

Nous commencerons l'analyse des caractéristiques microsystemiques en étudiant le rôle du père dans l'apprentissage de la lecture. Il apparaît en effet que les enfants des groupes D- et D+ ont la particularité de rencontrer des difficultés relationnelles avec leur père, ou alors ce dernier se démarque de la dynamique familiale par son absence d'implication. Si au cours de la dernière décennie, nous avons assisté à une explosion de travaux sur la paternité, l'engagement paternel et le rôle du père dans le développement de l'enfant (Lacharité, 2001), le champ de la maltraitance familiale n'a pas connu le même essor. En effet, les études visant à comprendre le rôle du père dans les familles où règnent des situations de violence et de négligence envers les enfants sont si peu nombreuses qu'elles amènent certains chercheurs à qualifier ce domaine d'étude d'inexistant (Lacharité et Éthier, 2006). Dans ce cadre, comment interpréter ces résultats que nous n'avons pas soupçonnés en nous engageant dans cette recherche ? Les études sur la paternité d'ores et déjà existantes nous fournissent quelques pistes d'interprétation. Elles nous amènent à distinguer deux types d'influence du père : indirecte et directe. Les difficultés ou le peu d'implication du père constituent une influence indirecte, car elles sont susceptibles de déstabiliser la mère et d'augmenter son stress qui risque de rejaillir sur la relation qu'elle entretient avec ses enfants (Paquette, 2005). Quant à l'influence directe, elle renvoie au rôle du père dans le développement de l'enfant.

Le père apparaît d'abord comme un partenaire didactique qui enrichit l'univers linguistique de l'enfant, il a une fonction de « pont linguistique » entre le microcosme familial et le monde social extérieur<sup>69</sup>. Il aurait également plus tendance que la mère à déstabiliser l'enfant émotionnellement et cognitivement, notamment dans le cadre de situations de jeux où il propose davantage d'activités non conventionnelles en utilisant notamment les jouets d'une manière inhabituelle (Paquette, 2004). Ces observations amènent Paquette (2004) à distinguer la relation d'activation du père qu'il oppose à la relation d'attachement mère-enfant : « contrairement à la relation d'attachement mère-enfant qui permet d'apaiser l'enfant, la relation d'activation père-enfant permet de répondre au besoin de l'enfant d'être activé, au besoin de dépassement, d'apprendre à prendre des risques, et ce, dans un contexte de confiance d'être protégé des dangers potentiels » (p. 213). Ainsi, dans une relation d'activation de qualité, l'enfant apprend à faire confiance en ses propres capacités, à faire face aux menaces et à l'étrangeté de son environnement, puisque son père l'aura incité à oser aller plus loin dans son exploration, et ce, dans un contexte sécurisant. À la lumière de ces études, nous pensons que les difficultés des enfants des groupes D- et D+ résident dans une double problématique. En effet, les enfants ne disposent pas d'un attachement suffisamment sécurisant avec leur mère, ce qui entraîne une exploration réduite ou limitée de l'écrit et, dans ce cadre, les difficultés ou le manque d'implication du père a sans doute pour conséquence d'inhiber davantage cette exploration; ceci d'autant plus que de nombreux pères ou beaux-pères de l'échantillon sont eux-mêmes confrontés à leurs propres difficultés en lecture. En revanche, il semble que le fait que l'enfant dispose d'au moins une figure d'attachement sécurisante capable de l'amener à persévérer lui soit suffisamment favorable pour qu'il accède au savoir-lire. C'est notamment ce que nous remarquons avec Naima (R-) qui est élevée par sa mère, de Brandon (R-) qui est élevé par son père, et de Marie (R+) qui vit seule avec sa mamie depuis le décès de l'époux de cette dernière.

---

<sup>69</sup> C'est ce qu'ont remarqué Tomasello *et al.* (1990) avec des enfants de 15 à 21 mois suivis longitudinalement. Ces auteurs ont montré que dans leurs conversations, les pères adressaient deux fois plus de requêtes en clarification que les mères, ils amènent l'enfant à conventionnaliser son discours de manière à se rendre compréhensible par d'autres personnes que cette dernière. Dès 1975, Gleason avait déjà montré que par ses exigences de conventionnalisation et de pertinence du discours, le père a une fonction de « pont linguistique ».

Dans ces trois cas, la relation d'attachement mère-enfant et la relation d'activation père-enfant ne se complètent pas forcément, mais les enfants sont tout de même capables de se lancer dans une exploration de l'écrit et d'y persévérer. Ces résultats nous invitent alors à approfondir l'analyse de la dynamique microsystémique familiale de chacun des groupes.

### **3.2 Les caractéristiques familiales des enfants maltraités rencontrant des difficultés sévères dans le savoir-lire (D-)**

Tout d'abord, il apparaît que la conception de l'apprentissage de la lecture des mères du groupe D- est susceptible d'entretenir la posture passive des enfants. À partir de leur description de la manière dont elles guident leur enfant, elles montrent qu'elles ont recours à la voie directe. En effet, elles lisent avant leur enfant pour que celui-ci n'ait plus qu'à répéter et cette démarche est susceptible d'entretenir la reconnaissance lexicale comme point d'appui dans l'activité de lecture. Au sein de ce groupe, deux mères, celle de Mélodie et celle de Benjamin et Jérémy, se distinguent en évoquant la voie indirecte de la lecture, mais dans le premier cas, la mère n'applique pas cette méthode par crainte de provoquer un « contresens pédagogique » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992) avec la méthode de l'enseignante, et dans l'autre cas, bien que la mère tente d'initier ses enfants à sa propre méthode graphophonétique de manière à favoriser leur engagement cognitif, il apparaît que la manière dont elle guide ses enfants les laissent tout de même dans une posture passive puisqu'elle continue de les faire répéter après elle.

Si l'analyse des résultats ontosystémiques nous a amenée à attribuer le profil « passif-récepteur » aux enfants de ce groupe (Bernardin, 1997), celle des résultats microsystémiques confirme la pertinence de cette attribution, car les mères réunissent les caractéristiques associées à ce profil. Selon ces dernières, leur rôle consiste surtout à contrôler ou à faire répéter. Les enfants du groupe D- se trouvent alors confrontés à « l'insoutenable ambiguïté de l'aide » décrite par Bernardin (1998); cette dernière les maintient dans la dépendance et retarde leur engagement et leur implication. Ce manque d'ouverture sur l'autonomie est aussi remarqué dans la manière dont se déroulent les devoirs dans ce groupe. La période des devoirs nécessite en effet un regain d'attention des

mères à l'égard de leur enfant du fait de son manque de concentration. Si elles s'éloignent, l'enfant s'évade ou démissionne totalement, comme dans le cas d'Alexandre. Tout comme l'observe Bernardin (1997), les mères entretiennent alors une image négative de leur enfant et elles attribuent ses difficultés à une causalité interne, c'est-à-dire son manque d'effort. Seul JérémY se distingue du groupe puisque sa mère déclare qu'il ne nécessite pas la même attention que son frère et fait preuve d'autonomie lors de la période des devoirs. Toutefois, le discours de cette mère marque un décalage avec celui de son fils puisque ce dernier précise qu'il recherche une proximité avec elle. De plus, un autre décalage entre le discours de cette mère et la réalité apparaît dans sa perception des compétences de son enfant. Elle explique en effet qu'il a réussi à dépasser son blocage en lecture alors qu'il rencontre toujours des difficultés sévères. Si l'étude de Kinard (1995) tend à montrer que les parents maltraitants surestiment les difficultés de leur enfant (Kinard, 1995), nous observons une tendance inverse dans ce cas.

Il apparaît de plus que les enfants de ce groupe ne bénéficient que de très peu d'occasions d'interagir avec leur mère dans le cadre d'activités de lecture partagées, si ce n'est au moment des devoirs. Nous avons eu l'occasion d'observer que les enfants avaient un faible rapport à la lecture qui s'associe avec la pauvreté de l'accompagnement familial. Elle s'observe dans le peu de matériel écrit dont les enfants disposent. Il est peu présent, voire inexistant, chez certains et il est plus présent chez d'autres, mais ces derniers ne l'investissent pas. Ce matériel écrit est perdu, déchiré ou alors, les enfants ne s'intéressent qu'à ses images. Il apparaît, de plus, que dans la majorité des cas, il n'a pas fait l'objet de leur propre choix. Ce soutien instrumental limité peut s'expliquer par les faibles ressources financières des parents, par le fait que ces derniers n'ont qu'une perception confuse des bénéfices de l'apprentissage de la lecture qu'ils associent surtout à l'intégration sociale, ou par le fait qu'ils ne s'adonnent eux-mêmes qu'à des activités de lecture utilitaires, ce qui rejoint les observations de Bernardin (1997), Lahire (1993b), Johannot (1997) et Robine (2005) au sujet de la perception de la lecture dans les milieux défavorisés.

Nous remarquons toutefois que certaines mères se distinguent de ce groupe en proposant des activités autour de la lecture; elles sont diversifiées pour la mère de Benjamin et JérémY qui offre également un modèle de lecteur, et elles sont surtout centrées sur la lecture partagée pour la mère de Mélodie et la grand-mère de Jasmine. Cependant, dans le cadre de

ces activités, ces mères ne favorisent pas non plus l'engagement et l'implication de leur enfant dans la lecture puisqu'elles assurent de manière exclusive le rôle de lecteur pendant que les enfants demeurent dans un rôle passif. Les mères et les enfants gardent un rôle spécifique qui n'évolue pas et demeure parallèle. Par conséquent, la participation de l'enfant dans l'activité ne s'effectue pas de manière graduelle, alors qu'il est nécessaire que le parent laisse de la place à son enfant dans la situation de lecture partagée, comme l'expliquent Danis, Bernard et Leproux (2000). Nos résultats rejoignent ceux de Bus et ses collaborateurs (Bus et Van Ijzendoorn, 1995; Bus, Belsky, Van Ijzendoorn et Crnic, 1997) qui ont observé que l'activation de l'exploration de l'écrit en situation de lecture partagée est peu valorisée dans les dyades mère-enfant insécurisantes. Les mères ont tendance à effectuer un guidage directif, ce qui diminue l'intérêt pour la lecture de l'enfant et accentue, en revanche, son anxiété par rapport à l'activité de lecture (Lambert, 1997).

Que ce soit dans le cadre des lectures partagées ou dans la manière dont elles guident leur enfant dans des activités de lecture pour les devoirs, les mères demeurent dans un rôle figé, elles se maintiennent au premier stade de la zone proximale de développement distingué par Tharp et Gallimore (1988) où leur enfant se contente de les observer et de les imiter. Comment expliquer cette rigidité des rôles ? Elle peut s'expliquer par une adaptation du parent aux difficultés de l'enfant, par une attitude de contrôle observable dans les dyades insécurisantes, mais aussi par la conception qu'a le parent de l'apprentissage de la lecture, comme nous l'avons relevé. Cependant, il ne faut pas oublier que les parents ne sont pas les seuls à participer à l'apprentissage de la lecture de l'enfant et que les enseignants interviennent également. Toutefois, une à deux années d'apprentissage de la lecture ne semblent pas avoir permis aux enfants d'évoluer vers un rôle actif de lecteur. Ceci nous amène à formuler la question suivante : qu'est-ce qui explique que ces enfants demeurent dans la passivité, pourquoi cette rigidité des rôles ?

Nous avons déjà observé que les activités de lecture entraînent une insécurité et un besoin de dépendance chez les enfants du groupe D-. Leur capacité d'exploration est réduite et s'associe à la recherche du rapprochement de l'adulte. Ce besoin de dépendance n'est pas spécifique aux activités de lecture, car il est relié à un attachement insécurisant et teinte les relations affectives que les enfants entretiennent avec leur mère de manière générale. Nous avons observé deux dynamiques relationnelles au sein de ce groupe : les enfants entretenant

une dépendance à sens unique dans le cadre de laquelle ils multiplient les comportements visant à attirer l'attention des mères qui, de leur côté, soulignent leurs difficultés à répondre aux comportements déstabilisants ou immatures qu'engendre ce besoin de dépendance (Benjamin, Mélodie, Jasmine et Alexandre), et les enfants entretenant une dépendance à double sens car les mères entretiennent cette dépendance (Jérémy et Tatiana). Dans tous les cas, les mères ont souligné que les enfants de ce groupe ont une position particulière au sein de la fratrie, soit parce que leurs comportements suscitent des interrogations, soit parce qu'ils ont une position privilégiée dans la famille. La notion de positionnement nous amène à introduire celle de « rôle » que nous avons privilégiée jusqu'ici. Ce glissement n'est pas que sémantique, car cette question du rôle nous amène à l'analyser sous l'angle des travaux de Barudy (1997) au sujet de l'organisation hiérarchique de la famille. En s'appuyant sur une approche systémique familiale, le chercheur explique que la stabilité de la famille dépend d'une organisation hiérarchisée qui implique une description des rôles de chacun de ses membres. Cette description doit être claire et explicite avec comme finalité la préservation du cycle vital de tous. Or, Barudy observe qu'au sein de familles maltraitantes, les enfants peuvent être confrontés à un contexte confus, où les rôles de ceux qui devraient les prendre en charge en assurant leurs soins et en les protégeant ne sont pas clairement délimités. Dans ce contexte, il se peut que l'enfant prenne sur lui, au point de vue imaginaire, la tâche de soigner et protéger ses parents. Ce phénomène de parentification risque d'entraîner une coalition entre des membres de la famille appartenant à des niveaux hiérarchiques différents; c'est ce que nous avons particulièrement observé avec Jérémy et Tatiana qui partagent une relation de dépendance réciproque avec leur mère et créent une alliance avec leur mère dans un contexte familial déséquilibré.

Barudy (1997) explique que dans un contexte confus, l'enfant peut aussi essayer, par des comportements troublants, de tester « qui est qui dans cette confusion » (p. 12). Le chercheur précise que de tels comportements posent le risque d'entrer dans une escalade avec les adultes, escalade qui peut tourner à l'agressivité - comme nous l'avons observé avec Benjamin envers lequel sa mère finit par déverser sa colère - ou à davantage de difficultés d'ajustement des parents qui ne se sentent pas capables de répondre aux demandes de dépendance implicites et explicites de leur enfant, c'est le cas pour les autres

enfants du groupe. Cette approche de l'organisation hiérarchique de la famille fournit une piste d'interprétation de la passivité de l'enfant et de la rigidité du rôle passif de l'enfant dans ses activités de lecture. Cette rigidité peut en effet s'expliquer par la confusion des rôles des membres de la famille. Puisqu'ils ne sont pas cernés et laissent les enfants dans l'insécurité, comment ces derniers peuvent-ils évoluer vers un nouveau rôle, celui de lecteur autonome ou actif, alors que leur préoccupation actuelle est d'activer le rôle protecteur de leur mère ou de protéger cette dernière. Ces résultats résument ce que les travailleurs sociaux déclarent de manière générale à propos des difficultés des enfants maltraités : « l'enfant n'est pas disponible pour ses apprentissages ». Au regard de cette affirmation qui ne constitue qu'une hypothèse, souvent acceptée comme une fatalité, nos résultats permettent d'illustrer plus précisément l'origine de cette indisponibilité. Pour ces enfants, passer d'un rôle passif à un rôle actif de lecteur, c'est comme se lancer dans le vide sans filet; ils ne bénéficient pas de la sécurité affective nécessaire pour franchir ce cap.

### **3.3 Les caractéristiques familiales des enfants maltraités rencontrant des difficultés en compréhension (D+)**

À l'exception de la mère de Dominique, la conception de l'apprentissage de la lecture des mères de ce groupe valorise le recours à la voie indirecte de la lecture par décodage graphophonétique, sans forcément aborder l'importance de la recherche de sens. Les discours des mères et des enfants se rejoignent et seraient donc susceptibles d'entretenir le type de savoir-faire des enfants et la manière dont ces derniers conceptualisent l'activité de lecture.

De plus, si l'analyse des résultats ontosystémiques nous a amenée à attribuer le profil chercheur-passif aux enfants de ce groupe, parce qu'ils ne pouvaient se situer ni dans le premier, ni dans le second profil distingués par Bernardin (1997), celle des résultats microsystémiques confirme que les mères ne partagent pas non plus les caractéristiques de ces deux profils. En effet, Bernardin observe que les parents des passifs-récepteurs renforcent une attitude de dépendance de l'enfant, retardant son engagement et son implication, alors que les parents des chercheurs-actifs accompagnent en souplesse leur

enfant dans ses apprentissages, sans dramatisation, sans se substituer à l'école et en encourageant l'autonomie et la responsabilisation de l'enfant. Dans le cas des enfants du groupe D+, nous observons que les mères se distinguent de ces deux types d'attitude, notamment au moment des devoirs.

Nous distinguons dans ce groupe deux attitudes parentales que Bernardin (1997) n'a pas abordées : l'absence d'accompagnement pour Denis, Dominique et Rémi, et la mise à l'épreuve de la relation lorsque la mère tente un rapprochement, pour Simon et Julien.

Nous avons observé que les enfants de ce groupe revendiquent leur autonomie et le fait de ne pas avoir besoin de l'aide de leur mère bien qu'ils rencontrent des difficultés. Il apparaît que pour certains de ces enfants, c'est-à-dire Denis, Dominique et Rémi, les mères rejoignent ce discours en considérant que leur enfant n'a plus besoin d'aide puisqu'il est en réussite (ou était en réussite dans le cas de Rémi). En revanche, chez les autres enfants, les mères sont capables de reconnaître les difficultés de leur enfant. Ces résultats nuancent l'étude de Kinard (1995) montrant que les parents maltraitants surestiment les difficultés de leur enfant. Les mères tendent plutôt à surestimer leurs compétences ou à les évaluer de manière réaliste. Nous expliquons la mauvaise évaluation des savoir-faire des enfants par le fait que ces derniers montrent à leur mère qu'ils sont capables de se débrouiller seuls au moment des devoirs et de faire preuve d'autodiscipline. Les mères se réfèrent alors davantage aux comportements qu'elles observent et étant donné qu'elles ne partagent pas d'activités de lecture avec leur enfant, y compris lors des devoirs, elles ne peuvent constater qu'il rencontre encore des difficultés. Nous observons alors une cohérence entre le discours des enfants et des mères en ce qui concerne leur conception du rôle que les mères tiennent dans l'apprentissage de la lecture. Les uns comme les autres considèrent qu'un étayage n'est plus nécessaire et ils se positionnent donc au troisième niveau de la zone proximale de développement distingué par Tharp et Gallimore (1998).

Par contre, étant donné que les autres mères se rapprochent de leur enfant au moment des devoirs, elles ont l'occasion de les évaluer. Nous observons alors une incohérence entre le discours des mères et des enfants. Quand les enfants considèrent qu'ils sont autonomes et efficaces, les mères pensent plutôt qu'ils sont encore confrontés à des difficultés qui demandent un suivi de leur part. Cette incohérence est sans doute à l'origine des conflits qui



émergent au moment des devoirs pour ces enfants, alors qu'ils n'apparaissent pas chez les autres enfants du même groupe.

Dans le cadre de l'analyse des résultats ontosystémiques, nous avons observé que les enfants de ce groupe semblaient entretenir une relation d'attachement de type insécurisant-évitant avec leur mère. Leurs discours laissent entendre qu'ils ne l'utilisent que très peu comme base de sécurité et évitent les interactions avec elle. D'ailleurs, l'absence d'activités de lecture au sein du foyer ne peut que renforcer cette tendance, car tout comme dans le groupe D-, le matériel écrit est rare dans ces familles. Seul Julien a l'occasion d'en disposer puisque sa mère en emprunte à la bibliothèque, mais comme nous l'avons déjà relevé, il semble qu'il se contente de regarder les images des bandes dessinées. De plus, lorsque certaines mères pratiquent des activités de lecture partagées, elles n'ont lieu qu'avec les frères et sœurs parce que les enfants de ce groupe ne veulent pas y participer, ne les réclament pas voire les dénigrent, ou alors ils manifestent une impatience.

Cette attitude d'évitement entre en concordance avec celle des parents qui restent éloignés de leur enfant même dans le cadre des devoirs. Les enfants se seraient finalement adaptés à cette relation qui teinte celles qu'ils entretiennent de manière générale avec leur mère. Au sein d'une large fratrie où seuls les enfants plus jeunes bénéficient de l'attention de leur mère, ces enfants ne semblent plus compter sur cette dernière comme base de sécurité. Ce comportement d'évitement constitue une stratégie d'adaptation - ou de survie - par rapport à un environnement familial insécurisant ou négligeant.

En revanche, cette attitude d'évitement entre en contradiction avec celle des parents qui se rapprochent de leur enfant au moment des devoirs et nous remarquons alors que le rôle d'accompagnement que le parent assure fait émerger des conflits. Ces difficultés relationnelles entre la mère et l'enfant renvoient à celles qui teintent les relations affectives au sein de la famille. Simon et Julien font partie de fratries où les autres enfants ne posent pas les mêmes difficultés que les leurs et où les mères ont une relation privilégiée avec un ou plusieurs de ces derniers. Dans ce contexte relationnel qui a sans doute été d'autant plus perturbé par le fait que ces enfants ont été éloignés de leur famille du fait d'un placement en foyer, ces enfants se distinguent par des comportements peu cohérents. Le discours des mères permet de comprendre que l'attitude d'évitement de leur enfant n'est pas aussi stable que celle des autres enfants du même groupe. Ils l'alternent plutôt avec des comportements

que ces mères considèrent provocants ou surprenants. Ce comportement renvoie à l'attachement désorganisé généralement observé chez les enfants ayant subi des maltraitances familiales (Main et Solomon, 1986, 1990; Moss et St-Laurent, 2001). En effet, ce type d'attachement se traduit par une désorganisation dans la relation avec le parent. Ce dernier active des comportements inusités chez leurs enfants : de la crainte par rapport au parent, de la colère et de l'ambivalence extrême. Ces comportements ne reflètent pas de stratégies cohérentes pour gérer leur détresse, mais attirent toutefois l'attention de l'adulte sur eux, ce qui ne fait qu'accentuer les difficultés relationnelles.

Si nous nous référons aux travaux de Barudy (1997) sur l'organisation hiérarchisée de la famille, nous constatons que chez les enfants de ce groupe, l'attitude d'évitement qui engendre une surestimation de l'autonomie semble leur avoir permis de déterminer un rôle d'enfant autonome (ou « autosuffisant ») au sein du foyer et en tant que lecteur. Pour reprendre la métaphore utilisée précédemment, le passage d'un rôle passif à un rôle actif consiste à se jeter dans le vide sans filet pour les enfants du groupe D-, alors que pour les enfants du groupe D+, la surestimation de leur autonomie semble représenter ce filet. Toutefois, les interventions de certaines personnes de leur entourage sont susceptibles de mettre ce rôle en danger, ce qui peut engendrer des conflits. Nous l'avons particulièrement observé avec Julien et Simon qui entretiennent une relation désorganisée avec leur mère lorsqu'elle amorce un rapprochement, mais nous l'observons aussi chez les autres enfants du groupe. Chez ces derniers, il ne s'agit pas de leur mère, mais d'autres membres de leur entourage. Ainsi, pour Dominique et Denis, il s'agit des aînés de la fratrie qui les déstabilisent par leurs railleries; et pour Rémi, il s'agit de son enseignant et de son beau-père qui, par un comportement coercitif et rejetant bouleversent la dynamique dans laquelle il s'est installé, ce qui expliquerait d'ailleurs le changement de comportement du petit garçon entre son année scolaire précédente et l'année actuelle.

### 3.4 Les caractéristiques familiales des enfants maltraités accédant au savoir-lire (R- et R+)

À la suite de l'analyse des résultats ontosystémiques, nous avons attribué le profil « actif-chercheur » aux enfants de ces groupes (Bernardin, 1997). Il s'avère que celle des résultats microsystémiques confirme la pertinence de cette attribution, car les parents réunissent les caractéristiques associées à ce profil. En effet, selon ces parents, leur rôle consiste à accompagner en souplesse leur enfant dans ses apprentissages en encourageant son autonomie et sa responsabilisation. Cette attitude s'observe lors de la période des devoirs où les parents laissent leur enfant travailler de manière autonome tout en demeurant disponibles pour qu'il puisse faire appel à leur aide en cas de nécessité. Cette attitude s'observe également dans le cadre des activités de lecture proposées au sein du foyer. Nous remarquons en effet que ces parents s'investissent dans la scolarité de leur enfant en partageant – ou en ayant partagé dans le cas de la mère de Naima – des activités autour de l'écrit, et en permettant à leur enfant de disposer d'un matériel écrit; ce qui explique d'ailleurs que ces enfants aient un rapport privilégié à la lecture. Ainsi, même si certains parents, c'est-à-dire le père de Brandon et la mère de Naima, sont réticents à l'idée d'acheter des livres pour des raisons différentes, ils demeurent attentifs au fait que leur enfant puisse s'en procurer à la bibliothèque ou par l'intermédiaire des membres de l'entourage qui les offrent en cadeau. Pourtant, hormis la mamie de Marie qui a des habitudes de lectures diversifiées et quotidiennes, celles des autres parents de ce groupe se réduisent à des lectures utilitaires ou, à quelques rares occasions, des activités scripturales distractives comme dans le cas de l'écriture de poèmes pour le père de Brandon. Cela ne semble pas les empêcher de fournir le soutien matériel et éducatif nécessaires. Ce résultat nous amène alors à rappeler les propos de Lahire (1995, p. 275) selon lequel :

« Sans jouer sur les mots, on peut dire qu'il ne suffit pas, pour l'enfant, d'être entouré ou environné d'objets culturels ou de personnes aux dispositions culturelles déterminées pour parvenir à construire des compétences culturelles [...] il s'agit désormais de mettre l'accent sur les modalités effectives de "transmission" de ce capital culturel, sur les procédures par lesquelles quelque chose comme de la culture se "transmet" dans l'ordinaire des pratiques (familiales ou autres) ».

Les situations de lecture partagée, qui ont surtout lieu chez Brandon, Marie et Anthony, montrent aussi que ces parents favorisent l'engagement et l'implication de leur enfant dans la lecture en lui accordant le rôle de lecteur. D'ailleurs, que ce soit dans les situations de lecture partagée ou dans le cadre d'activités de lecture quotidiennes, les parents observent eux-mêmes l'évolution du rôle de l'enfant en tant que lecteur, ils lui ont donc graduellement laissé de la place afin qu'il explore lui-même l'écrit ; une attitude valorisée dans les dyades sécurisantes, comme l'ont observé Bus et ses collaborateurs (Bus et Van Ijzendoorn, 1995; Bus, Belsky, Van Ijzendoorn et Crnic, 1997). Cette inversion des rôles permet de plus aux enfants d'en retirer des encouragements et des renforcements positifs puisque le discours des parents montre qu'ils valorisent les nouveaux savoir-faire de l'enfant. Une telle attitude apparaît bénéfique sur l'image de soi de l'enfant puisque comme l'explique Bernardin (1997), elle entraîne une influence des pôles cognitif et identitaire permettant d'encourager l'investissement de l'enfant dans son apprentissage.

Le discours des parents rejoint celui des enfants dans le rôle qu'ils assurent dans l'apprentissage de la lecture. Ces parents se situent au troisième niveau de la zone proximale de développement distingué par Tharp et Gallimore (1988), ils reconnaissent que leur enfant est devenu un lecteur autonome et efficace et que leur rôle ne consiste alors qu'à partager des activités de lecture avec lui ou à intervenir lorsque l'enfant se trouve en difficulté. Leur discours permet aussi de constater l'évolution de leur rôle. Ces parents se sont révélés capables de mesurer l'aide qu'ils apportaient à leur enfant en assurant un soutien rapproché dans les premiers temps de l'apprentissage, puis en prenant davantage de distance pour laisser l'enfant s'y investir et accéder à une autonomie. À travers leur conception de l'apprentissage de la lecture, ces parents valorisent d'ailleurs l'engagement cognitif dans l'activité de lecture. Certains d'entre eux ont activé cet engagement en faisant remarquer à leur enfant que la simple répétition ou le par cœur ne constituaient pas un acte de lecture.

Les relations affectives décrites par les parents de ce groupe nous amènent à confirmer que la relation d'attachement qui les unit est sécurisante. Les enfants n'éprouvent pas de difficulté à faire appel à leur parent et ce dernier se montre en mesure de répondre à cette aide. Ce contexte affectif a donc permis aux enfants de faire évoluer leur rôle de lecteur. Comme l'explique Bernardin (1997), le sentiment de compétence ne peut émerger que dans

la liberté intellectuelle et dans la sécurité affective, où les erreurs et les tâtonnements susceptibles d'apparaître dans les activités de lecture sont acceptés, et cette acceptation découle du soutien des parents. Ces résultats rappellent alors qu'il convient de se montrer attentif aux facteurs de protection présents dans les situations de maltraitance familiale. Comme le soulignent Egeland *et al.* (1993), les enfants qui évoluent dans des contextes familiaux instables ou fragiles peuvent tout de même trouver au sein de leur environnement familial des relations significatives et un attachement de type sécurisant favorable à leur développement.

Si nous nous référons maintenant aux travaux de Barudy (1997) sur l'organisation hiérarchique de la famille, nous observons que chez les enfants accédant au savoir-lire, la description des rôles de chacun des membres de la famille n'apparaît pas tout à fait précise à première vue. Nous constatons en effet que les enfants du groupe R- semblent parfois inverser les rôles en veillant sur leur parent. Néanmoins, comme le souligne Fortin (2005), le degré de parentification augmente avec la sévérité de la maltraitance familiale. Cette parentification devient nuisible lorsque les responsabilités de l'enfant deviennent trop grandes ou mal définies. C'est en effet le cas des enfants du groupe D- qui assument la tâche de protéger et de veiller sur leur parent dans un contexte familial où leur rôle demeure confus. Ce n'est pas le cas de Brandon et Naima qui, tout en assurant parfois ce rôle, sont aussi capables de reconnaître le soutien potentiel de leur parent et de se tourner vers eux lorsqu'ils sont eux-mêmes dans le besoin. Ainsi, dans ce contexte, ces enfants prennent le rôle de ce que nous appellerions « petits soleils », permettant aux parents d'affronter les difficultés. Contrairement aux enfants du groupe D-, cette parentification s'effectue sans menace, sans peur, mais dans le seul but de préserver ce que Barudy appelle le cycle vital de tous.

La même question de la définition des rôles apparaît dans le cas de Marie et d'Anthony. Dans le premier cas, Marie est élevée par une autre famille que la sienne qui la rejette, sans pour autant que le lien nuisible avec la mère soit rompu. Cette situation pose la question du rôle de l'enfant, de la mère d'origine et de l'assistante maternelle. Or, il apparaît que le fait

que la mamie de Marie ait opté pour une suppléance substitutive<sup>70</sup> - sans doute facilitée par le fait qu'elle ait accueilli la petite fille dès les premiers mois de sa vie - a permis à la petite fille de percevoir le rôle de celle qui était en mesure de répondre adéquatement à ses besoins et de la protéger. La mamie de Marie a en effet substitué son rôle de parent à celui de la mère d'origine de manière à laisser apparaître une implication affective totale inexistante dans la famille d'origine de la petite fille. Une décision d'ordre exosystémique semble donc avoir eu pour effet de permettre l'ouverture sur d'autres figures d'attachement.

Pour Anthony, cette définition des rôles peut également apparaître problématique puisque nous avons eu l'occasion d'observer que le petit garçon évoluait dans un milieu familial où l'éducation permissive semblait être privilégiée; elle risque en effet d'entraîner une confusion des rôles. Comme Paquette (2004) le rappelle, le contrôle fait partie, avec la chaleur des relations, des deux dimensions les plus importantes du comportement parental. En se référant aux travaux de Baumrind (1971), l'auteur explique que « les parents capables d'imposer des règles et des limites claires à leurs enfants permettent à ces derniers de développer la confiance en eux-mêmes, de devenir responsables et coopératifs avec les adultes ou les pairs à l'âge préscolaire, puis de développer des compétences sociales et académiques à l'âge scolaire [...] l'imposition de limites sécurise l'enfant et le protège des dangers de l'environnement » (Paquette, p.68). Nous remarquons cependant qu'Anthony a réussi à développer des compétences académiques, de même qu'il est en mesure de s'autodiscipliner au moment des devoirs, s'ajustant à la règle selon laquelle ses devoirs doivent être faits. De plus, Anthony semble en mesure d'accepter et de réclamer l'aide nécessaire, ce qui l'éloigne du profil de l'enfant-roi décrit par Berlioz (2002, p. 68) selon laquelle celui-ci « ne s'abaisse pas à apprendre, il refuse qu'on l'aide, qu'on lui montre ou qu'on lui explique. S'il ne réussit pas du premier coup, il se met en colère [...] les échecs et les frustrations sont trop douloureux pour lui ». Nous pensons que là où l'éducation

---

<sup>70</sup> Nous nous référons ici à un mode de suppléance familiale distingué par Chapont-Crouzet (2006) dans une étude portant sur les relations affectives dans le placement familial. L'auteur y dégage quatre types de suppléance : « la suppléance substitutive se caractérise par une substitution par la famille d'accueil lors d'un placement de longue durée; la suppléance partagée se construit en fonction du présent et en tenant compte du passé; la suppléance investie s'oriente vers un soutien à la parentalité et une intervention ponctuelle; et la suppléance incertaine dévoile une situation de placement en attente et un enfant isolé affectivement » (p. 220-221).

parentale est favorable, c'est dans la relation d'activation (Paquette, 2004) qui caractérise le lien d'attachement du père avec son fils. Par cette relation d'activation que le père illustre dans son discours en évoquant le fait qu'il invite son fils à se dépasser, il montre qu'il a joué un rôle essentiel dans l'autonomisation d'Anthony et son ouverture au monde; des fonctions du rôle du père également mises en évidence par Le Camus (1995) dans ses travaux sur la place du père.

#### **4. Les caractéristiques mésosystémiques**

Si le mésosystème se définit comme un espace où se déploie un grand nombre de relations, il apparaît que, quels que soient les groupes, les relations parent-enseignant ne sont pas dénuées de difficultés. Des similitudes apparaissant entre les groupes D- et D+, puis entre les groupes R- et R+, nous traiterons leurs caractéristiques par paires.

##### **4.1 Les caractéristiques mésosystémiques des enfants maltraités rencontrant des difficultés dans le savoir-lire (D- et D+)**

Au sein des groupes D- et D+, nous observons que les parents ont généralement tendance à accorder la responsabilité de l'apprentissage à l'enseignant; une attitude souvent observée dans les milieux défavorisés (Prêteur et Vial, 1997 ; Vial et Prêteur, 1997 ; Bernardin, 1997). Une mère se distingue des autres, il s'agit de la mère de Benjamin et Jérémy (D+) qui, au contraire, s'accorde la responsabilité de l'apprentissage de la lecture en opposition avec celle de l'enseignante qui ne lui apparaît pas pertinente. Cette initiative confronte alors ses enfants à un « contresens pédagogique » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992). De plus, cette initiative s'effectue dans un cadre où, comme nous venons de l'observer, les enfants se trouvent dans une relation de dépendance qui limite leur investissement et la prise d'autonomie. Bien que cette mère tente d'accompagner ses enfants dans leur apprentissage en multipliant les activités autour de l'écrit, ces derniers

n'évoluent pas vers un rôle de lecteur. Il apparaît alors que l'insécurité affective anéantit les bienfaits de telles pratiques. Nous le remarquons également chez la mère de Julien qui tente d'accompagner son fils dans son apprentissage en empruntant régulièrement des livres à la bibliothèque - où elle se rend seule cependant - et en organisant des activités de lecture avec l'ensemble de la fratrie, mais là encore, ces démarches ne portent pas leurs fruits du fait de la relation désorganisée avec Julien.

L'attitude passive des autres parents peut s'expliquer par un manque de connaissance au sujet de la méthode de lecture, un manque de confiance ou la crainte de provoquer le « contresens pédagogique ». Il apparaît également que les relations avec l'enseignante peuvent faire l'objet de difficultés relationnelles de l'ordre du malaise jusqu'au conflit ouvert. Une forte affectivité se dégage de ces relations, mais aussi du rapport à l'école de certaines familles qui évoquent leur propre expérience scolaire marquée de difficultés relationnelles avec les enseignants ou avec leur famille. Comme l'explique Bernardin (1997), le rapport à l'école des familles défavorisées peut se fonder autant sur des expériences objectives que subjectives. Dans ce cadre, la principale aide apportée par les parents consiste à faire en sorte que les enfants fassent leurs devoirs et d'ailleurs, rares sont les cas où ce suivi des devoirs n'est pas effectué, ce qui rejoint les observations de Bernardin (1998). Cette démarche semble être guidée par un rapport social au savoir qui rend pressante l'atteinte de ce que n'ont pas réussi ces parents, c'est-à-dire une scolarité finalisée et une intégration sociale réussie.

#### **4.2 Les caractéristiques mésosystémiques des enfants maltraités accédant au savoir-lire (R- et R+)**

Les seuls parents engagés dans une relation partenariale équilibrée avec l'école sont la mamie de Marie (R+) et la mère de Naima (R-). Ces deux parents n'ont pas délégué toute la responsabilité de l'apprentissage de la lecture à l'enseignant, elles s'y sont elles-mêmes investies en le complétant avec d'autres activités au sein du foyer et elles ont également pris en compte la méthode de lecture de l'enseignante. Il s'agit donc ici d'une démarche de complémentarité entre le microsystème familial et le microsystème scolaire, et non d'une



substitution d'un système à un autre. Ces deux cas démontrent qu'un mésosystème qui optimalise le potentiel développemental des microsystèmes est de l'ordre de la réciprocité et du transfert progressif des pouvoirs (Bronfenbrenner, 1979). Ce type de relation mésosystémique caractérise les relations que certains parents du profil des chercheurs-actifs (Bernardin, 1997) entretiennent avec l'école. En ce qui concerne la mamie de Marie, issue d'un milieu socioéconomique intermédiaire, cette attitude n'apparaît pas surprenante puisque nous savons que ce sont surtout les milieux défavorisés qui éprouvent des difficultés à agir de cette manière (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992). Par contre, elle apparaît plus surprenante pour la mère de Naima qui elle, est issue d'un milieu défavorisé. Cette mère a pris l'initiative de s'ouvrir sur les ressources offertes par la travailleuse sociale et par l'école. Dans ce cas, nous observons alors que la transition écologique provoquée par le retour de Naima aux côtés de sa mère a engendré un changement de rôle à la fois pour l'enfant, pour la mère, mais aussi dans la relation de la mère avec son environnement (Bronfenbrenner, 1979). Si pendant les sept années où cette mère a été séparée de sa fille, elle a connu un isolement social entretenu par des relations conflictuelles avec les services sociaux et les différentes personnes ayant eu la garde de Naima, il apparaît que son changement de rôle a provoqué une dynamique inverse et favorable pour le développement de la petite fille. Comme l'explique Belsky (1993), le support social permet de valoriser le sentiment de compétence du parent et par là même, sa capacité à répondre aux besoins de son enfant.

Chez les parents de Brandon (R-) et Anthony (R+), une telle complémentarité mésosystémique n'apparaît pas. Si jusqu'ici nous avons pu constater que les stratégies éducatives de ces parents nous amenaient à les rapprocher de ceux liés au profil des chercheurs-actifs (Bernardin, 1997), il apparaît que ces parents s'en éloignent lorsque nous nous intéressons à leurs relations avec l'école. Ces dernières se fondent plutôt sur une attitude conflictuelle ou de méfiance et une distance ou une méconnaissance de la méthode de lecture utilisée en classe, ce qui est souvent observé dans les milieux défavorisés (Pourtois et Desmet, 1991, Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992). Dans de telles circonstances, la réciprocité et le transfert progressif ne peuvent généralement pas avoir lieu; pourtant, Brandon et Anthony ont accès au savoir-lire, comment l'expliquer? Ceci nous amène à distinguer deux formes de complémentarité mésosystémique : formelle et

informelle. Les parents de Marie et de Naima mettent en place une complémentarité formelle dans le cadre de laquelle le partenariat école-famille s'observe autant au point de vue pédagogique que relationnel, alors que les parents de Brandon et Anthony n'adoptent qu'une complémentarité informelle dans le cadre de laquelle ce partenariat ne s'observe qu'à l'égard des pratiques autour de la lecture privilégiées au sein du foyer. Nous la qualifions d'informelle par le fait qu'elle soutient l'enfant dans son apprentissage de la lecture et soutient, par là même, la démarche de l'enseignant, mais sans pour autant que les relations entre parent et enseignant ne relèvent d'une forme de partenariat, ni même d'une bonne entente réciproque. Cette complémentarité informelle deviendrait favorable lorsque l'enfant bénéficie de pratiques familiales autour de l'écrit l'amenant à comprendre en quoi consiste l'activité de lecture - ce qui limite alors l'influence du possible « contresens pédagogique » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992) - mais aussi lorsqu'il bénéficie d'un cadre où la sécurité affective est suffisante pour qu'il puisse s'investir dans son apprentissage, faire preuve d'autonomie et assurer son rôle de lecteur actif-chercheur. Il apparaît alors que les complémentarités informelle et formelle peuvent s'associer puisque la mamie de Marie et la mère de Naima les exercent toutes les deux de manière simultanée. Ces résultats suggèrent que ce ne sont pas tant les échanges formels parent-école que l'accompagnement informel de la démarche de l'enseignant par les pratiques familiales, et par la qualité des relations affectives au sein du microsysteme qui participent à l'accès au savoir-lire de l'enfant. D'ailleurs, certains cas montrent que lorsque cette coordination entre les pratiques familiales et la qualité des relations affectives n'est pas présente, les difficultés en lecture demeurent. Nous l'observons chez la mère de Benjamin et Jérémy ainsi que celle de Julien qui tentent de soutenir les apprentissages de leurs enfants en mettant en place des activités autour de la lecture et en favorisant l'accès au matériel écrit, mais ces démarches ne portent pas leurs fruits du fait de l'insécurité affective dans laquelle évoluent leurs enfants.

Tableau 7 : Facteurs favorisant ou entravant l'accès au savoir-lire

	Facteurs entravant l'accès au savoir-lire		Facteurs favorisant l'accès au savoir lire
<b>Ontosystème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Difficultés sévères</b></li> <li>▪ Profil passif-récepteur</li> <li>▪ Faible rapport à la lecture</li> <li>▪ Activités de lecture personnelles rares</li> <li>▪ Dépendance au parent ou à un objet qui le représente</li> <li>▪ Image de soi en tant que lecteur négative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Difficultés en compréhension</b></li> <li>▪ Profil chercheur-passif</li> <li>▪ Rapport technico-scolaire à la lecture</li> <li>▪ Activités de lecture personnelles rares</li> <li>▪ Évitement du parent / surestimation de l'autonomie</li> <li>▪ Image de soi en tant que lecteur positive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Profil chercheur-actif</li> <li>▪ Rapport privilégié à la lecture</li> <li>▪ Activités de lecture personnelles fréquentes</li> <li>▪ Partenariat avec le parent</li> <li>▪ Image de soi en tant que lecteur positive</li> </ul>
<b>Microsystème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Accompagnement parental maintenant l'enfant dans la passivité</li> <li>▪ Absence ou peu d'investissement du matériel écrit</li> <li>▪ Désorganisation hiérarchique familiale/Insécurité affective</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Accompagnement parental provoquant des conflits</li> <li>▪ Absence d'accompagnement parental</li> <li>▪ Absence ou peu d'investissement du matériel écrit</li> <li>▪ Désorganisation hiérarchique familiale/Insécurité affective</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Accompagnement souple et favorisant l'implication de l'enfant</li> <li>▪ Présence et investissement du matériel écrit</li> <li>▪ Organisation hiérarchique familiale/ Sécurité affective / Présence d'au moins une figure d'attachement sécurisante</li> <li>▪ Rupture avec une relation affective nuisible</li> <li>▪ Relation d'activation du père</li> <li>▪ Monoparentalité : équilibre dyadique parent-enfant</li> </ul>
<b>Mésosystème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contresens pédagogique</li> <li>▪ Manque de complémentarité formelle et informelle entre l'école et la famille</li> <li>▪ Rapport affectif à l'école</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Complémentarité formelle et informelle entre l'école et la famille</li> </ul>
<b>Exosystème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Difficultés relationnelles accentuées par un placement</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Famille d'accueil substitutive</li> <li>▪ Attitude positive du parent après le placement</li> <li>▪ Rôle médiateur du travailleur social</li> </ul>
<b>Macrosystème</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Le facteur socioéconomique peut exercer une influence, mais il ne semble pas déterminant pour l'accès au savoir-lire.</i></li> </ul>		

## CONCLUSION

Les enfants victimes de maltraitance familiale présentent très souvent des difficultés dans leurs apprentissages scolaires, comme l'attestent de très nombreuses études. Jusqu'à présent, les méthodes de recherche employées pour ces études étaient essentiellement quantitatives, ce qui tendait à traiter les populations concernées comme un tout uniforme, alors qu'elles présentent en fait une grande hétérogénéité liée à la diversité des situations individuelles. Au contraire, notre étude qui se centre exclusivement sur le savoir-faire fondamental que représente la lecture, a pour but de mettre en évidence et de mieux comprendre cette hétérogénéité en identifiant les facteurs multidimensionnels qui favorisent ou entravent l'accès au savoir-lire dans les cas de maltraitance familiale.

Nous avons mené une recherche qualitative à partir d'une série d'entretiens avec quinze enfants, leurs parents et les travailleurs sociaux qui les accompagnent. Les enfants ont été de plus soumis à une épreuve de lecture. À l'issue de ce travail, nous avons mieux compris l'articulation entre la maltraitance familiale et l'accès au savoir-lire chez les enfants. La perspective écosystémique a effectivement permis de cerner la chimie entre les facteurs individuels, familiaux et environnementaux qui interviennent, et cela argumente en faveur de recherches multidimensionnelles futures autour de cette articulation.

Notre recherche a porté sur quinze cas qui présentaient *a priori* des profils différents sur le plan de la réussite scolaire. Une analyse préliminaire des résultats obtenus par les enfants à l'épreuve de lecture a abouti à une classification en quatre groupes selon le niveau de savoir-faire en lecture des enfants : 1) les enfants qui ne maîtrisent que très peu, voire aucun savoir-faire en lecture à l'issue de leur première ou seconde année d'école primaire (D-); 2) les enfants qui ont acquis des savoir-faire tout en montrant des faiblesses en compréhension à l'issue de leur seconde année d'école primaire (D+) ; 3) les enfants qui maîtrisent le savoir-lire à l'issue de leur seconde année d'école primaire (R-); 4) les enfants

qui maîtrisent le savoir-lire à l'issue de leur première année d'école primaire (R+). Une analyse verticale, puis transversale des données qualitatives a permis de mettre en évidence des liens très forts entre le savoir-lire des enfants et la complexité interactionnelle au sein des familles maltraitantes, de même que le rôle significatif de la qualité des liens d'attachement avec les parents, ou plus généralement au moins une figure d'attachement significative.

Le premier groupe (D-) est constitué des enfants qui éprouvent des difficultés sévères dans le savoir-lire, et chez qui on constate une posture passive dans l'activité de lecture; ce qui nous amène à les associer au profil « passif-récepteur » distingué par Bernardin (1997). Ils exécutent les tâches sans qu'elles ne soient porteuses de sens et sans s'engager cognitivement. Cette posture s'explique par un faible rapport à la lecture (Vial et Prêteur, 1997; Prêteur et Vial, 1997) et par le fait que ces enfants ne pratiquent l'activité de lecture que dans le cadre d'une relation de dépendance avec leurs parents. Il apparaît que cette relation de dépendance est entretenue par la dynamique des échanges parents-enfants dans le cadre des devoirs ou des lectures partagées : en raison des difficultés des enfants, les parents restent dans le rôle du lecteur qui, lui-même maintient les enfants - qui se contentent de répéter - dans un rôle passif préjudiciable à leur apprentissage. Cette cristallisation des rôles dans les activités de lecture s'insère dans un contexte familial d'insécurité où l'organisation hiérarchique familiale est confuse. On constate que, plutôt que d'évoluer vers un rôle de lecteur autonome, ces enfants insécurisés-ambivalents (Ainsworth, 1963, 1969, 1973) multiplient les comportements régressifs ou provocateurs visant à activer les rapprochements de leur parent afin de répondre à leur besoin de dépendance. Il s'avère que certains parents nourrissent cette dépendance, quand d'autres sont déstabilisés par cette dernière.

Le deuxième groupe est formé des enfants qui éprouvent des difficultés de lecture moindres, essentiellement reliées à la compréhension (D+). Dans leur cas, nous avons constaté leur engagement cognitif dans l'activité de lecture, sans que cela exclue une certaine passivité, dans la mesure où ces enfants ne régulent pas leurs stratégies de lecture pour accéder à la compréhension; c'est pourquoi nous leur attribuons le profil de

« chercheur-passif ». Cette posture, qui s'explique par un rapport à la lecture technico-scolaire (Vial et Prêteur, 1997; Prêteur et Vial, 1997) essentiellement fondé sur la crainte de la sanction scolaire ou familiale, les mène à développer une relation insécurisante-évitante (Ainsworth, 1963, 1969, 1973) avec leurs parents et, dans leur discours, à surestimer leur autonomie, même lorsqu'ils sont capables de reconnaître leurs difficultés. Ils semblent donc évoluer vers un rôle de lecteur pour mieux se préserver des interactions avec leurs parents, et cette attitude d'évitement est entretenue par les parents qui n'accompagnent pas leur enfant dans ses apprentissages, pas même au moment des devoirs. Dans le même groupe, mais à l'opposé, les risques de conflits sont grands dès lors que les parents, prenant conscience des difficultés de l'enfant, décident de s'en rapprocher dans le cadre des devoirs. En effet, ce rapprochement engendre alors une désorganisation du comportement de l'enfant (Moss et St-Laurent, 2001).

Les enfants qui accèdent au savoir-lire malgré les maltraitances familiales forment les derniers groupes de notre classification (R- et R+). Nous avons d'abord étudié ces groupes de manière distincte, mais il apparaît au final, qu'ils partagent un grand nombre de similitudes. La seule différence réside dans le fait que ceux du groupe R- ont vécu une transition écologique (Bronfenbrenner, 1979) qui semble avoir exercé une influence positive sur leurs apprentissages scolaires. Les enfants de ces groupes sont en mesure d'associer diverses stratégies de lecture et de naviguer aisément entre le décodage et la recherche de sens dans l'activité de lecture. Cette posture s'explique par un rapport privilégié à la lecture (Vial et Prêteur, 1997), mais aussi par la perception qu'ils ont de leurs parents comme des partenaires dans l'activité de lecture. Ces parents ont su fournir l'aide appropriée à leur enfant en assurant un soutien rapproché dans les premiers temps de l'apprentissage, puis en prenant de la distance afin de favoriser le développement de son autonomie. Lors de nos rencontres, ces enfants se déclarent en effet autonomes, tout en évoquant la proximité et la disponibilité de leurs parents qui interviennent pour écouter, partager une activité, et les aider en cas de nécessité. Cette capacité à interagir avec les parents se reflète dans la relation d'attachement sécurisante qu'ils entretiennent avec eux.

Il s'est avéré que les deux premiers groupes (D- et D+) présentent quelques ressemblances au niveau des relations mésosystémiques famille-école. Les parents concernés ont tendance à déléguer la responsabilité de l'apprentissage à l'enseignant, contrairement aux parents des troisième et quatrième groupes qui font preuve d'une complémentarité formelle ou informelle, c'est-à-dire qu'ils mettent en place une relation de partenariat avec l'enseignant ou soutiennent sa démarche par des pratiques familiales autour de la lecture permettant à leur enfant de s'impliquer dans son apprentissage. Nos résultats remettent alors en cause l'idée selon laquelle seuls les parents de milieux socioéconomiques favorisés peuvent engager leur responsabilité éducative dans les apprentissages de leurs enfants (Vial et Prêteur, 1997), puisque nous avons retrouvé cette attitude chez des parents du troisième et quatrième groupe alors qu'ils sont issus d'un milieu socioéconomique défavorisé.

Toute recherche présente des biais et des limites, et malgré les précautions prises pour assurer sa qualité méthodologique, celle-ci ne déroge pas à la règle. Nous avons déjà eu l'occasion de présenter certaines limites en amont, dans le cadre méthodologique. L'objet de la recherche, le modèle théorique de référence, les objectifs fixés et la méthodologie sont autant de choix qui, tout en limitant la portée des observations, assurent une profondeur d'étude et une justesse d'analyse difficiles, voire impossibles à obtenir dans le cadre d'une étude moins spécialisée.

Nos données auraient sans aucun doute gagné à être triangulées avec d'autres types de données, comme celles qu'auraient pu fournir une rencontre avec les enseignants des enfants, une comparaison avec des familles issues d'autres milieux socioéconomiques ou une étude longitudinale sur l'évolution des savoir-faire des enfants. Ces études complémentaires n'ont pas pu être menées dans le cadre de ce travail pour diverses raisons évoquées précédemment, d'autres d'ordre éthique, ainsi qu'en raison des contraintes imposées par le terrain et les spécificités des populations rencontrées.

Comme toute recherche de type qualitatif, notre étude est partie du postulat habituel que la rencontre avec les sujets dans le cadre d'un dialogue ouvrirait la porte vers des connaissances nouvelles par la collecte de données pertinentes. Les enfants et les parents ont été invités à s'exprimer et nous les avons accompagnés et encouragés dans cette

démarche. Cette méthode semble avoir porté ses fruits, car elle nous a fourni une riche masse de données. Toutefois, nous avons souvent buté sur les écueils classiques qui risquent toujours d'affecter la validité interne de la recherche, notamment la question de la crédibilité des sujets (la fiabilité de leurs réponses et l'influence potentielle du chercheur sur ces dernières) et le rôle central du chercheur avec tout ce qui le caractérise (attentes personnelles, subjectivité sélective). Il convient de plus de souligner que, même si les entretiens se sont révélés finalement très pertinents et fertiles, l'entreprise a néanmoins été en général laborieuse. Ainsi, bien que réalisés à partir de la même grille d'entretien, les entretiens n'ont pas tous été effectués avec la même aisance et la même rigueur, notamment dans le cas déjà mentionné d'enfants excessivement réservés. Déstabilisée par de trop longs silences, il nous a été parfois difficile de nous en tenir à l'attitude non directive qui était de mise. Il est également arrivé que des hypothèses de sens nous conduisent à conclure rapidement et à proposer des hypothèses de réponse sélective. Ces limites inhérentes aux entretiens sont inévitables et déjà documentées dans de nombreuses disciplines des sciences humaines. Nous en avons autant que possible tenu compte dans l'analyse de nos résultats, mais la triangulation des données est restée de loin le meilleur moyen de minimiser les limites dues au déroulement des entretiens.

Nous voulons également souligner la dynamique forte et rugueuse des entretiens semi-directifs avec les parents. L'irruption au sein de foyers souvent très isolés socialement peut favoriser les épanchements des parents sur leurs difficultés personnelles et familiales; élan difficile à interrompre sans risquer de briser l'intimité de l'échange et le lien de confiance. Comme l'explique Madec (1993), dans de telles circonstances le flux de parole du sujet risque de perturber le déroulement de l'entretien et la capacité de l'interviewer à effectuer les relances pertinentes : « il [l'interviewer] n'a pas le temps de réfléchir dans les interactions immédiates avec les enquêtés. Il doit sans cesse improviser pour maintenir l'échange, le dialogue. Il ne peut se réfugier dans sa tour d'ivoire et laisser les actions se poursuivre, il faut bien, ne serait-ce que par un signe, un hochement de tête, qu'il montre qu'il est toujours là, même lorsqu'il ne sait plus quoi, ni comment penser [...] ce qui, bien sûr, peut entraîner regrets ou remords de ne pas avoir adopté la bonne attitude au bon moment » (p. 47). Nous avons rencontré ce genre de difficultés, mais l'expérience nous a permis de les dompter et même parfois de les tourner à notre avantage. Il n'est en effet pas



rare que ces errements dans la tenue des entrevues, tout inquiétants fussent-ils pour l'interviewer, se soient avérés au bout du compte favorables à l'établissement d'un vrai dialogue, dans la mesure où ils abolissaient certaines barrières et offraient un aperçu plus complet du contexte de vie des familles.

Il nous semble important, pour terminer, de souligner les effets de biais potentiellement causés par l'épreuve de lecture administrée aux enfants pour évaluer leurs savoir-faire. Loin de remettre en cause le choix de cette épreuve, notons que cette situation d'évaluation a pu exercer une influence sur les habiletés des enfants. Même si nous avons eu l'occasion d'observer que les résultats obtenus à l'épreuve de lecture étaient en concordance avec les résultats scolaires de l'enfant, il n'en demeure pas moins qu'une autre épreuve aurait pu ouvrir sur des observations différentes, notamment pour les enfants du premier groupe (D-) qui ont très vite été confrontés à leurs limites.

Finalement, bien consciente des limites de notre étude, nous pensons néanmoins que nos résultats apportent un éclairage nouveau sur deux dimensions (la maltraitance familiale d'une part et l'apprentissage de la lecture de l'autre) abondamment étudiées individuellement, mais jamais dans leur articulation. Nous pensons que les résultats obtenus grâce à cet angle original méritent, à l'avenir, d'être étudiés de manière spécifique à partir de méthodes déductives qui permettraient de confirmer ou infirmer le rôle des facteurs que nous avons cernés, et notamment celui de l'attachement parent-enfant qui est habituellement mesuré à partir d'un protocole expérimental bien déterminé.

À l'issue de cette recherche, nous considérons que la maîtrise et la non-maîtrise du savoir-lire des enfants maltraités ne doivent pas être considérées comme des « fatalités » malheureuses ou heureuses. L'étude de l'impact de la maltraitance familiale sur les apprentissages scolaire mérite donc de ne pas se limiter aux types ou aux caractéristiques de la maltraitance, mais plutôt de saisir la logique des relations intrafamiliales et extrafamiliales de manière à cerner la réalité et les règles internes du fonctionnement de la famille. Nous remarquons de plus que les enfants peuvent trouver, au sein de leur foyer familial, et en dépit de l'équilibre fragile de ce dernier, des comportements éducatifs favorables à leur développement et répondant à leurs besoins d'attachement,

d'investissement, de stimulation ou de soutien affectif. Ces comportements sont particulièrement apparents chez les enfants accédant au savoir-lire, mais nous observons aussi que, quelque soit le niveau de savoir-faire des enfants, rares sont les parents qui ne tiennent pas à apporter de l'aide à leurs enfants dans leurs apprentissages scolaires. Bien que cette aide se limite généralement à la période des devoirs et bien que cette interaction engendre parfois des tensions ou des conflits, elle est tout de même présente et mérite d'être reconnue. Nous rejoignons ici Lahire (1995) qui dénonce « la profonde injustice interprétative qui est commise lorsqu'on évoque une "démission" ou un "laisser-aller" des parents » (p. 270). Si Lahire dénonce l'injustice interprétative commise à l'égard des familles défavorisées, ses propos peuvent être étendus aux familles signalées pour maltraitance. À ce sujet, nous ne pouvons qu'adhérer aux propos de Tessier, Tarabulsy et Éthier (1996) qui rappellent que « le parent violent et négligent est également capable d'émettre des comportements favorables à l'égard de son enfant » (p. 3-4). Nous avons incontestablement reconnu chez certains parents de notre échantillon des comportements qui ont un potentiel favorable, démontrant qu'ils ne sont pas complètement indifférents à la scolarité de leurs enfants et qui, de plus, croient aux potentiels de réussite de ces derniers. Nous avons constaté que des ressources existent au sein de ces familles, et ce constat ouvre la voie à l'idée d'un accompagnement des parents dans l'éducation de leurs enfants. Comme l'expliquent Pourtois et Desmet (2006) en s'appuyant sur le concept de bienveillance<sup>71</sup>, l'attention doit être certes portée à résoudre ce qui ne fonctionne pas, mais elle doit aussi valoriser autant que possible les compétences favorables à la réussite de la personne. Nous rejoignons alors Ravoisin, Pourtois et Desmet (2000) qui suggèrent, dans le cadre d'une étude portant sur la résilience scolaire, que cet accompagnement doit entraîner une auto-analyse réflexive passant par l'expression du vécu relationnel avec l'enfant, la conscientisation des interactions peu favorables, de ses capacités, ainsi que l'expérience de nouvelles pratiques éducatives. Ces dernières mériteraient d'ailleurs d'être tournées sur l'écrit afin qu'il se coordonne davantage au quotidien de ces familles. En d'autres termes, il s'agit d'actualiser les potentialités de ces familles et de leur offrir un espace leur donnant la

---

<sup>71</sup> Le concept de bienveillance s'est développé récemment avec celui de la résilience. Ce paradigme vise à mettre l'accent sur les engagements actifs susceptibles de constituer des facteurs de protection pour le développement de l'individu.

possibilité d'interagir autrement avec leur enfant, mais aussi d'assouplir leurs relations avec l'école qui, dans certains cas, sont chargées d'une forte affectivité. Ainsi, à l'heure où la question de la méthode d'apprentissage de la lecture suscite de nombreux débats en France comme au Québec, nous ne ferons que rappeler qu'il ne suffit pas de s'interroger sur « la meilleure méthode de lecture », mais bien sur « les meilleures conditions », notamment familiales et mésosystémiques, favorisant l'accès au savoir-lire.

## Bibliographie

Aber, J.L. et Allen, J.P. (1987). The effects of maltreatment on young children's socio-emotional development : an attachment theory perspective. *Developmental Psychology*, 23, 406-414.

Aber, J.L., Allen, J., Carlson, V., et Cicchetti, D. (1989). The effects of maltreatment on development during early childhood: Recent studies and their theoretical, clinical and policy implications. In D. Cicchetti, V. Carlson, *Child maltreatment: theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. (pp. 579-619). New York : Cambridge University Press.

Ainsworth, M. D. S. (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganda. In B.M. Foss (Ed.). *Determinants of infant behavior*, 67-104.

Ainsworth, M.D.S. (1973). The development of infant-mother attachment. In B. Caldwell et H. Ricciati (Eds), *Review of child development research*, 3, 1-94.

Ainsworth, M.D.S., Witting, B. A. (1969). Attachment and the exploratory behaviour of one-year-old in a Strange Situation. In B.M. Foss (Ed.) *Determinants of infant behaviour*, 4, 113-136.

Allal, L., et Ntamakiliro, L. (1997). Échec précoce et maîtrise de l'écrit. In C. Barré-De Miniac et B. Lété (Ed.), *L'illettrisme* (pp. 83-101). Bruxelles: De Boeck.

Allen, R.E, Oliver J.M. (1982). The effects of child maltreatment on language development. *Child Abuse and Neglect*, 6, 289-305.

Ammerman, J. (1990). Etiological models of child maltreatment : a behavioral perspective. *Behavior Modification*, 14, 230-254.

Anthony, J., Chiland, C., Koupernik, C. (1982). *L'enfant vulnérable*. Paris : P.U.F.

Appel, A.E., et Holden, G.W. (1998). The co-occurrence of spouse and physical child abuse: A review and appraisal. *Journal of Family Psychology*, 12, 578-599.

Augoustinos, M. (1987). Developmental effects of child abuse : recent findings. *Child Abuse and Neglect*, 11, 15-27.

Baharal, R.M, Waterman, J., Martin, H.P. (1981). The social cognitive development of abused children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 49, 508-516.

Bahloul, J. (1992). Les faibles lecteurs : pratiques et représentations. In M. Poulain (dir.), *Pour une sociologie de la lecture*. (pp.103-124). Paris : Editions du Cercle de la Librairie.

- Baker, L., Scher, D., Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for literacy. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.
- Barnett, D., Manly, J.T, Cicchetti, D. (1993). Defining child maltreatment : the interaction between policy and research. In D., Cicchetti., S.L., Toth. *Child abuse, child development and social policy*, (pp.7-73). Norwood, NJ : Abex.
- Barnett, D., Vondra, J.I., Shonk, S.M. (1996). Self-perceptions, motivation and school functioning of low-income maltreated and comparison children. *Child abuse and neglect*, 20, 5, 397-410.
- Barré de Miniac, C. (1997). *La famille, l'école et l'écriture, étude descriptive et comparative*. Paris : INRP.
- Barudy, J. (1997). *La douleur invisible de l'enfant*. Paris : Éres.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Behl, L.E, Conyngham, H.A., May, P. F. (2003). Trends in child maltreatment literature. *Child Abuse and Neglect*, 27, 2, 215-229.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment : an ecological integration. *American Psychologist*, 35, 4, 320-335.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment : a developmental-ecology analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 3, 413-434.
- Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz.
- Bernardin, J. (1998). Accompagnement scolaire : suffit-il de faire ses devoirs ? *Dialogue*, 91, 7-13.
- Bernardin, J. (2001). Contre l'évidence du simple...l'entrée dans une autre culture. In G. Chauveau. *Comprendre l'enfant apprenti-lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris : Retz.
- Bernardin, J. (2003). *Les malentendus face à l'apprentissage*. Colloque Lire-écrire, « Accompagnement à la scolarité et réussite des apprentissages ». Lyon, 29 novembre 2003. Disponible sur : <http://www.gfen.asso.fr/documentligne/pdf/Apprentissage.pdf>.
- Berlioz, A. (2002). Proposition de classification des élèves en difficulté en CP et remédiation. *Psychologie et Éducation*, 51, 61-77.

- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Bonnafé, M. (1994/2003). *Les livres, c'est bon pour les bébés*. Paris : Collection Pluriel Hachette/Littérature.
- Bouchard, C. et Tessier, R. (1996). Conduites à caractère violent à l'endroit des enfants ». In C., Lavallée, Clarkson, C.M. et Chenard, L. (éd.), *Conduites à caractère violent dans la résolution de conflits entre proches, Monographie no 2, Enquête sociale et de santé 1992-1993*, Santé Québec, Montréal, Ministère de la Santé et des Services sociaux (pp. 7-20).
- Bouquet, G. (1966). *La lecture, étude psycho-pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Bourassa, C. et Turcotte, D. (1998). Les expériences familiales et sociales des enfants exposés à la violence conjugale: des observations tirées de leurs propos. *Intervention*, 107, 7-18.
- Boutin, R. (1998). *Mon père me fait peur. Vécu des enfants exposés à la violence conjugale*. Québec : Éditions Deslandes.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss : retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 664-678.
- Bowlby J. (1992/1978). *L'attachement*. Paris, P.U.F
- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville : Graficor.
- Bradley, L. et Bryant P. (1983). Categorizing sounds and learning to read, a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecological of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P. K., & Liaw, F. R. (1995). The learning, physical, and emotional environment of the home in the context of poverty: The infant health and development program. *Children and Youth Services Review*, 17, 1-2, 251-276.
- Bus, A.G., Belsky, J., van IJzendoorn, M.H., Crnic, K. (1997). Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 1, 81-98.
- Bus, A.G., Leseman, P.P.M., Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: a comparison of surinamese-dutch, turkish-dutch, and dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32,1, 53-76.

- Bus, A.G., van IJzendoorn, M.H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: the role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30, 4, 998-1015.
- Bus, A.G., van IJzendoorn, M.H. (1997). Affective dimension of mother-infant picturebook reading. *Journal of School Psychology*, 35, 1, 47-60.
- Bus, A.G., van IJzendoorn, M.H., Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on the intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1, 1- 21.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-135.
- Chamberland, C., Bouchard, C. et Beaudry, J. (1986). Conduites abusives et négligences envers les enfants : réalités canadiennes et américaines. *Canadian journal of behavioral science*, 18, 4, 391-412.
- Chapont-Crouzet, N. (2006). Les relations affectives, une forme de bienveillance dans le placement familial ?. In J.P. Pourtois et H. Desmet. (dirs.) *La bienveillance en situation difficile. Comment soutenir des enfants et des adolescents vulnérables*. (pp. 213-231). Paris : L'Harmattan.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur ?* Paris : Retz.
- Chauveau, G., Remond, M., Rogovas-Chauveau, E. (1993). *L'enfant apprenti lecteur : l'entrée dans le système écrit*. Paris : INRP, L'Harmattan.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E. (1990). Les processus interactifs dans le savoir lire de base. *Revue Française de Pédagogie*, 90, 23-30.
- Chénard, L., Cadrin, H., Loiselle, J. (1990). *État de santé des femmes et des enfants victimes de violence conjugale*. Département de santé communautaire, Centre hospitalier de Rimouski.
- Cicchetti, D. (2004). An odyssey of discovery: lessons learned through three decades of research on child maltreatment. *American Psychologist*, 59, 731-741.
- Cicchetti, D., Barnett, D. (1991). Toward the development of a scientific nosology of maltreatment. In D. Cicchetti, W. Grove (dirs.) *Thinking clearly about psychology : essays in Honor of Paul E.Meehl* (pp.346-377). Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Cicchetti, D., Carlson, V. (1989). *Child maltreatment : theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. New York : Cambridge University Press.

Crittenden, P.M., Claussen, A.H, Sugarman, D.B. (1994). Physical and psychological maltreatment in middle childhood and adolescence. *Development and Psychopathology*, 6, 145-164.

Cicchetti, D., Cohen, D.J. (1995). *Developmental psychopathology, Risk, disorder, and adaptation vol 2*. New-York : John Wiley.

Cicchetti, D., Lynch, M. (1995). Failures in the expectable environment and their impact on individual development : the case of child maltreatment. In D. Cicchetti et D.J. Cohen . *Developmental psychopathology : Risk, disorder, and adaptation (vol 2)*, (pp.261-279). New-York : John Wiley.

Cicchetti, D. et Manly, JT. A personal perspective on conducting research with maltreating families: problems and solutions. In Brody G et Sigel I. *Methods of family research: Families at risk*. Vol. 2. (pp. 87-133). Erlbaum; Hillsdale, NJ: 1990.

Cicchetti, D, Rizley, R. (1981). Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequaele of child maltreatment. *New directions for child development*, 11, 31-55.

Cicchetti, D., Toth, S.L., Hennessy, K. (1989). Research on the consequences of child maltreatment and its application to educational settings. *Topics in early childhood special education*, 9, 2, 33-55.

Chénard, L., Cadrin, H., Loiselle, J. (1990). *État de santé des femmes et des enfants victimes de violence conjugale*. Département de santé communautaire, Centre hospitalier de Rimouski.

Claussen, A.H., Crittenden, P. M. (1991). Physical and psychological maltreatment: Relations among types of maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 15, 5-18.

Clément, M.E., Bouchard, C., Jetté, M., et Laferrière, S. (2000). *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec*. Québec, QC : Institut de la statistique du Québec.

Crittenden, P. (1988). Families and dyadic patterns of functioning in maltreating families. In K Browne, C, Davies, et P, Stratton (eds). *Early prediction and prevention of child abuse*. Chichester: John Wiley & Sons.

Crittenden, P. M. (1996). Research on maltreating families. In J. Briere, L. Berliner, J. A. Bulkley, C. Jenny, & T. Reid (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (pp.158-174). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cryan, P. (1985). Intellectual, emotional and social deficits of abused children : a review. *Childhood Education*, 61 , 388-392.



- Culp, R.E, Watkins, R.V., Lawrence, H., Letts, D., Kelly, D.J., Rice, M. (1991). Maltreated children's language and speech development : abused, neglected and abused and neglected. *First Language, 11*, 338-389.
- Cummings, E. M., Cicchetti, D. (1990). Attachment, depression, and the transmission of depression. In Greenberg, M. T., Cicchetti, D., and Cummings E. M. (eds), *Attachment during the Preschool Years*. (pp. 339-372). University of Chicago Press, Chicago, IL.
- DeLoache, J., DeMendoza, O. (1987). Joint picturebook interactions of mothers and one year old children. *British Journal of Developmental Psychology, 5*, 2, 111-123.
- Dodge-Reyome, N. (1993). A comparison of the school performance of sexually abused, neglected and non-maltreated children. *Child Study Journal, 23*, 1, 17-38.
- Downey, G., and Coyne, J. (1990). Children of depressed parents. An integrative review. *Psychology Bulletin, 108*, 50-76.
- Downing, J., Fijalkow, J. (1984) *Lire et raisonner*. Toulouse: Privat.
- Dubé, R., St-Jules, M. (1987). *Protection de l'enfance, réalité de l'intervention*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Dubowitz, H. (1994) Neglecting the neglect of neglect. *Journal of Interpersonal Violence, 9*, 4, 556-560.
- Dubowitz, H., Black, S., Zuravin, S. (1993). A conceptual definition of child neglect. *Criminal Justice & Behavior, 20*, 1, 8-26.
- Durning, P. (1991). L'enfance maltraitée : piège ou défi pour la recherche en éducation familiale. *Revue Française de Pédagogie, 96*, 33-42.
- Durrant, J.E. (1999). Evaluating the success of Sweden's corporal punishment ban. *Child Abuse and Neglect, 25*, 5, 435-448.
- Dodge-Reyome, N. (1993). A comparison of the school performance of sexually abused, neglected and non-maltreated children. *Child Study Journal, 23*, 1, 17-38.
- Eckenrode, J., Laird, M., Doris, J. (1993). School performance and disciplinary problems among abused and neglected children. *Developmental Psychology, 29*, 1, 53-62.
- Egeland, B. (1988). Breaking the cycle of abuse: Implications for prediction and intervention. In K. Browne, and C. Davies (eds.), *Early Prediction and Prevention of Child Abuse*. (pp. 87-99). New-York : Wiley.
- Egeland, B., Sroufe, L.A. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child Development, 52*, 44-52.

Egeland, B., Sroufe, A., Erickson, M. (1989). The developmental consequences of differential patterns of maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 7, 459-469.

Erickson, M., Egeland, B. (1996). Child neglect. In J. Briere, Berliner., J.A.Buckley, C. Jenny, T. Reid. *The APSAC Handbook on child maltreatment*. (pp. 4-20). Thousand Oaks, CA : Sage Publication.

Erickson M.F, Egeland B, Pianta R. (1989). The effects of maltreatment on the development of young children. In Cicchetti D. et Carlson V. *Child Maltreatment : theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. (pp. 647-684). New-York, Cambridge University Press.

Éthier, L.S., Couture, G., Lacharité, C. (2004). Risk factors associated with chronicity in negligence. *Journal of family violence*, 19, 1, février, 13-24.

Éthier, L. et Lacharité C. (2001). Les causes et les effets de la négligence envers les enfants : quels sont les constats de la recherche ? *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 34, 1, 27-45.

Éthier, L. S., Lacharité, C., Couture, G. (1995). Childhood adversity, parental stress, and depression of negligent mothers. *Child Abuse and Neglect*, 19, 619-632. *Neg.* 19: 619-632.

Fayol, M., Gombert, E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., Zagar, D. (1992) *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.

Fijalkow, J. (1986). *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* Paris : P.U.F.

Fortin, A. (2005). *Le point de vue de l'enfant sur la violence conjugale à laquelle il est exposé*. Collection Études et Analyses du Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (Cri-viff) n°32, Université de Montréal.

Foucambert, J. (1984). *La manière d'être lecteur : apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*. Orgeval : MDI.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K.E.Patterson, J.C. Marshall, M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. (pp.301-330). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Gabel, M. (2000). Histoire et vicissitudes des textes législatifs relatifs à la maltraitance. In M. Gabel, F. Jésus, M. Manciaux. (Eds.), *Bientraitances, Mieux traiter familles et professionnels*. (pp. 45-65). Paris : Fleurus Psycho-Pédagogie.

Gabel, M., Lebovici, S., Mazet, P. (1995). *Maltraitance, maintien du lien ?* Paris : Fleurus.

- Garbarino, J. (1976). A preliminary study of some ecological correlates of child abuse : the impact of socio-economic stress on mother. *Child Development*, 47, 1, 178-185.
- Garbarino, J. (1982). *Children and families in the social environment*. New York : Aldine.
- Garbarino, J. (1997). The human ecology of child maltreatment: A conceptual model for research. *Journal of Marriage & the Family*, 39, 4, 721-735.
- Garbarino, J. (1999). The effects of community violence on children. (1999). In L. Balter, C.S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. (pp. 412-425). Philadelphia, PA, US: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Garbarino, J., Collins, C. (1999). Child neglect : the family with a hole in the middle. In H., Dubowitz (Ed.). *Neglected Children : research, practice and policy*. London : Sage.
- Garbarino, J., Eckenrode, J. (1997). The meaning of maltreatment. In J., Garbarino et J., Eckenrode (Eds.) *Understanding abusive families* (pp. 3-25). San Francisco : Jossey-Bass.
- Gaudin, J.M., (1999). Child neglect : short-term and long-term outcomes. In H., Dubowitz (Ed.) *Neglected children : research, practice and policy*. London : Sage.
- Gavarini, L., (2001). *La passion de l'enfant. Procréation, filiation et éducation à l'aube du XXIème siècle*. Paris: L'Harmattan, Denoël.
- Gelfand, D. M., Teti, D. M, Fox, C. E. R. (1992). Sources of parenting stress for depressed and nondepressed mothers of infants. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 262-272.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1995). *La lecture, de la thérapie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Glaser, S.M. (1991). Behaviors reflecting emotional involvements during reading and writing activities. *Journal of reading, writing and learning disabilities international*, 17, 3, 219-230.
- Gleason, J.B. (1975). Fathers and other strangers : men's speech to young children. In D.P. Dato. *Developmental psycholinguistic : theory and applications. Theory and Applications*, Georgetown University Press. : Washington.
- Gleason, W.J. (1995). Children of battered women : developmental delays and behavioral dysfunction. *Violence and victims*, 10, 2, 153-160.
- Goerge, R.M., Van Voorhis, J., Grant, S., Casey, K., Robinson, M. (1992). Special education experiences of foster children: An empirical study. *Child Welfare*, 71, 419-37.

- Goswami, U., Bryant P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove : Lawrence Erlbaum.
- Hemenway, D., Solnick, S., and Carter, J. (1994). Child-rearing violence. *Child Abuse Neglect*, 18, 1011-1020.
- Herzberger, S.D. (1984). Social cognition and the transmission of abuse. In D. Finkelhor *et al.* (eds). *The dark side of families, Current family violence research*. (pp. 317-329). Beverly Hill : SAGE.
- Hochstadt, N., Jaudes, P., Zimo, D., Schachter, J. (1987). The medical and psychosocial needs of children entering foster care. *Child Abuse and Neglect*, 11, 53-62.
- Hoffman-Plotkin, D., Twentyman, C. (1984). A multimodal assessment of behavioral and cognitive deficits in abused and neglected preschoolers. *Child development*. 55, 3, 794-802.
- Inizan, A. (1963). *Le temps d'apprendre à lire. Batterie prédictive de lecture*. Paris : Armand Colin.
- Iverson, T., Segal, M. (1990). *Child Abuse and Neglect: An information and reference guide*, New York : Garland Publishing Inc.
- Jaffe, J.P., Sprenger-Charolles, L., Fayol, M. (1995). *Lecture-écriture : acquisitions* (Les actes de la Villette). Paris : Nathan.
- Jaffe, P. G., Sudermann, M. et Reitzel, D. (1992). Child witnesses of marital violence. In R. T. Ammerman & M. Hersen (Eds.), *Assessment of family violence: A clinical and legal sourcebook* (pp. 313-331). New York: John Wiley & Sons.
- Jaffe, P., Wolfe, D., et Wilson, S.K. (1990). *Children of battered women*. Thousand Oaks, C.A: Sage.
- Katz K. (1992). Communication problems in maltreated children : a tutorial. *Journal of childhood communication disorders*, 14, 2, 147-163.
- Kaufmann, J., Cicchetti, D. (1989). Effects of maltreatment on school-aged children's socioemotional development : assessments in a day camp setting. *Developmental Psychology*, 25, 4, 516-524.
- Kendall-Tackett, K.A. et Eckenrode, J. (1996). The effects of neglect on academic achievement and disciplinary problems : a developmental perspective. *Child Development*, 55, 3, 161-169.
- Khamsi, A. (1999). *LMC-R. Épreuve d'évaluation de la compétence en lecture*. Paris : les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

- Kinard, E.M. (1995). Mother and teacher assessments of behavior problems in abused children. *J. American academic child adolescence psychiatry*, 34, 1043–53.
- Kinard, E.M. (2001a). Characteristics of maltreatment experience and academic functioning among maltreated children, *Violence and victims*, 16, 3, 323-337.
- Kinard, E. M. (2001b). Perceived and actual academic competence in maltreated children. *Child Abuse and Neglect*, 25(1), 33–45.
- Kurtz, P.D, Gaudin, J.M, Wodarski, J.S, Howing, P.T. (1993). Maltreatment and the school-aged child : school performance consequences. *Child Abuse and Neglect*, 17, 5, 581-589.
- Lacharité, C. (2001). Comprendre les pères de milieux défavorisés. In : Direction de la santé publique (Eds.), *Présence de pères*. Montréal, QC : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.
- Lacharité, C., et Éthier, L. (2006) Paternité et situations de négligence : nature des arrangements relationnels pères-enfants. In J.P. Pourtois et H. Desmet. *La bientraitance en situation difficile. Comment soutenir des enfants et des adolescents vulnérables*. (pp. 119-130) Paris : L'Harmattan.
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif, enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- Lahire, B. (1993a). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- Lahire, B. (1993b). Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes. *Revue française de pédagogie*, 104, juillet-août-septembre, 17-26.
- Latimer, J. (2001). *Les conséquences de la violence faite aux enfants : guide de référence à l'intention des professionnels de la santé*. Québec : Unité de la prévention de la violence familiale, Santé Canada.
- Le Camus, J. (1995). *Pères et bébés*. Paris : L'Harmattan.
- Leiter, J., Johnsen, M.C. (1997). Child maltreatment and school performance declines : an event history analysis. *American Educational Research Journal*, 34, 3, 563-589.
- Lessard, G., et Paradis, F. (2003). *La problématique des enfants exposés à la violence conjugale et les facteurs de protection : recension des écrits*. Québec : Direction de santé publique de Québec, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec.
- Madec, A. (1996). *Chronique familiale en quartier populaire*. Thèse de doctorat, Université Paris 8, Département de Sociologie.

Main, M., Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status. In M. Greenberg, D. Cicchetti, M.E. Cummings (eds.), *Attachment in the Preschool Years*, (pp. 161-182). Chicago : Chicago Press.

Manly, J.T., Cicchetti, D., Barnett, D. (1994). The impact of subtype, frequency, chronicity and severity of child maltreatment of social competence and behavior problems. *Development and Psychopathology*, 6, 121-143.

McGee, R.A, Wolfe, D.A, Yuen, S.A, Wilson, S.K, Carnochan, J. (1995). The measurement of maltreatment : a comparison of approaches. *Child Abuse and Neglect*. 19, 2, 233-249.

Ministère de l'Éducation du Québec (1991). *Prévention de l'abandon scolaire*. Direction générale de la recherche et du développement.

Morton, J. (1989). An information-processing account of reading acquisition. In A.M. Galaburda (Ed.), *From reading to neurones* (pp.43-66). Cambridge, MA : M.I.T. Press.

Moss, E., St-Laurent, D. (2001). Attachment at school-age and school performance. *Developmental Psychology*, 37, 107-119.

Moss, E., St-Laurent, D., Cyr, C., Humber, N. (2000). L'attachement aux périodes préscolaire et scolaire et les patrons d'interactions parent-enfant. In G.M. Tarabulsky, S. Larose, D.R. Pederson, G. Moran (Eds.), *Attachement et développement: Le rôle des premières relations dans le développement humain*. Sainte-Foy, Quebec: Les Presses de l'Université du Québec.

Ney, P. G., Fung, T., Wickett, A. R., 1994, The worst combination of child abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect*, 18, 9, 705-714.

Neyrand, G., (2000), *L'enfant, la mère et la question du père, un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. Paris : PUF.

Noël, B. (1991). *La métacognition*, Bruxelles: Ed. De Boeck.

Palacio-Quintin, E., Couture, G., and Paquet, J. (1995). *Projet d'intervention auprès des familles négligentes présentant ou non des comportements violents*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières. Unpublished research document presented to Health Canada. March, no. 4887-05-91-067.

Palacio-Quintin, E., Jourdan-Ionescu, C. (1994). Effets de la négligence et de la violence sur le développement des jeunes enfants. *Prisme*, 4, 1, 145-156.

Paquette, D. (2004). La relation père-enfant et l'ouverture au monde. *Enfance*, 2, 205-225.

Paquette, D. (2005). Plus l'environnement se complexifie, plus l'adaptation des enfants nécessite l'engagement direct du père. *Enfances, familles, générations*, 3. Disponible sur : <http://www.erudit.org/revue/efg/2005/v/n3/012533ar.html>

Pasa, L. (2002). Entrer dans la culture écrite : rôle des contextes pédagogiques et didactiques. Thèse de doctorat. Université de Toulouse-Le Mirail, Département des Sciences de l'Éducation.

Perez, C.M, Widom, C.S. (1994). Childhood victimization and long-term intellectual and academic outcomes. *Child Abuse and Neglect*, 18, 8, 617-633.

Perry, M., Doran, L., et Wells, E. (1983). Developmental and behavioral characteristics of the physically abused child. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 320-324.

Pianta, R., B. E., et Erickson, M. F. (1989). The antecedents of maltreatment : results of the mother-child interaction research project, dans D. Cicchetti et V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment : Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. (pp. 203-253). New York :Cambridge University Press.

Polansky, N.S., Chalmers, M.A., Bутtenweiser, E., and Williams, D.P. (1981). *Damaged Parents*. Chicago: University of Chicago.

Pourtois, J.P. (1979). *Comment les mères enseignent à leurs enfants*. Paris : P.U.F.

Pourtois, J.P. (c2000). *Blessures d'enfant, Maltraitance : théorie, pratique et intervention*. Bruxelles : De Boeck Université.

Prêteur, Y., Louvet-Schmauss, E. (1994). Image de soi scolaire et acquisition de la lecture-écriture chez des enfants de cours préparatoires. *Psychologie et Education*, 16, 33-48.

Prêteur, Y., Vial, B. (1997). Rapports à l'écrit et à l'école de la famille et de l'enfant en 1re année du cycle des apprentissages fondamentaux. In C. Barré-De Miniac & B. Lété (Eds). *L'illettrisme, de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. (pp. 103-127). Bruxelles : De Boeck Université.

Ravoisin, M., Pourtois, J.P., Desmet, H. (2000). Les enfants ouvriers à la polytechnique. In J.P. Pourtois, H. Desmet. *Relation familiale et résilience*. (pp. 173-195). Paris : L'Harmattan.

Rieben, L., Perfetti, C.H. (1989). *L'apprenti-lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Rouyer, M., Drouet, M. (1994). *L'enfant violenté. Des traumatismes à l'inceste*. Paris : Bayard Editions.

Ryan, B.R., Adams, G.R. (1998). *Relations familiales et succès scolaire des enfants : données de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*. Directions de la recherche appliquée. Politique stratégique. Développement des ressources humaines Canada.

Salzinger, S., Kaplan, S., Pelcovitz, D., Samit, C., Krieger, R. (1984). Parent and teacher assessment of children's behavior in child maltreating families. *Journal of the American academy of child psychiatry*, 23, 458-464.

Seymour, P.H.K., Elder, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 1-36.

Sprenger-Charolles, L., Khomsi, A. (1988). Le rôle du contexte dans la lecture : comparaisons entre lecteurs plus ou moins compétents. *Langue Française*, 80, 63-82.

Starr, H. et Wolfe, D. A. (1991). *The effects of child abuse and neglect*. New York : Guilford Press.

Steinberg, L., Catalano, R., Dooley, D. (1981). Economic antecedents of child abuse and neglect. *Child Development*, 52, 3, 975-985.

Stockammer, T.F., Salzinger, S., Feldman, R.S., Mojica, E. (2001). Assessment of the effects of physical child abuse within an ecological framework : measurement issues. *Journal of community psychology*, 29, 3, 319-344.

Straus, M.A., Gelles, R.J., & Steinmetz, S.K. (1980). *Behind closed doors: Violence in the American family*. New York: Anchor Press.

Straus P., Manciaux M. (1993). *L'enfant maltraité*. Paris : Fleurus.

Straus, M. A., & Smith, C. (1990). Family patterns and primary prevention of family violence. In M. A. Straus & R. J. Gelles (Eds.), *Physical violence in American families: Risk factors and adaptation to violence in 8,145 families* (pp. 507-526). New Brunswick, NJ: Transaction Publisher.

Strother, J., Barlow, K. (1985). The relationship of emotional needs to reading difficulty : a collaborative model for counsellors and teachers. *Elementary school guidance and counseling*, 20, 1, 29-38.

Sullivan, S. (2000). *La négligence à l'égard des enfants : définitions et modèles actuels. Examen de la recherche portant sur la négligence à l'égard des enfants 1993-1998*. Santé Canada : Unité de la prévention de la violence familiale.

Tessier, R., Tarabulsky, G.M. (1996). *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*. Sainte-Foy : PUQ.



- Tessier, R., Tarabulsky, G.M. Éthier, L. (1996) *Dimensions de la maltraitance*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Tarabulsky, G.M, Tessier, R. (1996). *Le développement émotionnel et social de l'enfant*. Montréal : P.U.Q.
- Tharp, R. G. et Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Tomasello, M., Conti-Ramsden, G., Ewert, B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers : Differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language*, 17, 1, 115-130.
- Twentyman, C.T, Bousha D.M. (1984). Abusif, neglectful and comparison mother-child interactional style : naturalistic observations in the home setting. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 1, 106-114.
- Tzeng, O.C.S, Jackson, J.W., Karlson, H.C. (1991). *Theories of child abuse and neglect. Differential perspectives summaries and evaluations*. New-York : Preager.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*. Montréal, Gaëtan Morin.
- Van Grunderbeeck, N. Martinez, J.P. (1982). Pour un modèle d'apprentissage et d'enseignement de la lecture. *Les Dossiers de l'Éducation*, 1, 103-109.
- Van der Maren, J.M. (1996, 2ème ed.). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal : P.U.M.
- Vellutino, F.R., Scalon, D.M. (1989). Les effets des choix pédagogiques sur la capacité à identifier des mots. In L. Rieben, C.H. Perfetti, C.H. (1989). *L'apprenti-lecteur*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Veltman, M.W.M., Browne, K.D. (2001). Three decades of child maltreatment research: Implications for the school years. *Trauma, Violence, & Abuse*, 3, 215-239.
- Vial, B., Prêteur, Y. (1997), Éducation sociofamiliale et développement du rapport à l'écrit et à l'école. *La Revue internationale de l'Éducation Familiale*, 1, 55-67
- Vondra, J. I., Barnett, D., Cicchetti, D. (1990). Self-concept, motivation, and competence among preschoolers from maltreating and comparison families. *Child Abuse and Neglect*, 14, 4, 525-540.
- Vondra, J., Barnett, D. et Cicchetti, D. (1990). Perceived and actual competence among maltreated and comparison school children. *Development and psychopathology*, 1, 237-255.

- Vygotsky, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute
- Whipple, E.E., Webster-Stratton, C. (1991). The role of parental stress in physically abusive family. *Child Abuse & Neglect*, 15, 3, 279-291.
- Whitman, B. Y., Accardo, P. (1990). Mentally retarded parents in the community. In Whitman, B. Y., and Accardo, P. (eds), *When a Parent is Mentally Retarded*. (pp. 3-10). Baltimore : Paul. H. Brookes.
- Winnicott D.W. (1934/1989). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris, Payot.
- Wodarski, J.S., Kurtz, P.D., Gaudin, J.M., Howing, P.T. (1990). Maltreatment and the school-aged child : major academic, socioemotional and adaptative outcomes. *Social Work*, 25, 6, 506-513.
- Wolfe, D.A (1987). *Child Abuse : implications for child development and psychopathology*. Newbury : Sage.
- Wolfe, D. A. (1988). Child abuse and neglect. In E. J. Mash, L. G. Terdal (éd.) *Behavioral assessment of child hood disorders*. (pp.627-669) New York : Guilford Press.
- Wolfe, D.A. (1998). Prevention of child abuse and neglect. In *Canada health action : Building the legacy - Papers commissioned by the National Forum on Health*. (Vol. 1. : Children and Youth). Sainte-Foy, QC : Éditions MultiMondes & National Forum on Health.
- Wolfe, D.A., Jaffe, P. (1991). Child abuse and family violence as determinants of child psychopathology. *Canadian Journal of Behavioral Science*. 23, 3, 282-299.
- Wolfe, D.A., McGee, R. (1994). Dimensions of child maltreatment and their relationship to adolescent adjustment. *Development and Psychopathology*, 6, 1, 165-181.
- Wolfe, D. A., Werkele, C. (1993). Treatment strategies for child physical abuse and neglect: A critical progress report. *Clinical Psychology Review*, 13, 473-500.
- Wolfner, G.D., Gelles, R.J. (1993). A profile of violence toward children: A national study. *Child Abuse & Neglect*, 17, 197-212.
- Wolock, I., Horowitz, B. (1984). Child maltreatment as a social problem: The neglect of neglect». *American Journal of Orthopsychiatry*, 54, 4, 530-543.
- Youngblade, L.M., Belsky, J. (1990). Social and emotional consequences of child maltreatment. In R.T., Ammerman et M. Hersen (ed). *Children at risk : an evaluation of factors contributing to child abuse and neglect*, New-York : Plenum Press.

Zagar, D. (1992). L'approche cognitive de la lecture : de l'accès au lexique au calcul syntaxique. In Fayol *et al.* (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.

Zuravin, S.J. (1989). The ecology of child abuse and neglect : Review of the literature and presentation of data. *Violence and Victims*, 4, 101-120.

Zuravin, S. (1991). Research definitions of child abuse and neglect: Current problems. In R. Starr et D. Wolfe, *The effects of child abuse and neglect: Issues and research*. New York: Guilford Press.

Zuravin, S.J., Grief, G.L. (1989). Normative and child-maltreating AFDC mothers. *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*, 74, 76-84.



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures  
et  
Université Lille III - Charles de Gaulle

## **Apprendre à lire en contexte de maltraitance familiale**

Contribution à une analyse des facteurs favorisant ou entravant  
l'accès au savoir-lire d'enfants maltraités

ANNEXES

**TOME 2**

par  
Élisabeth Lesieux

Département de Psychopédagogie et d'Andragogie  
Faculté des Sciences de l'Éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Doctorat en Psychopédagogie

© Élisabeth Lesieux, 2006  
Décembre 2006



LB

5

U57

2007

V.023

t.2

---



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures  
et  
Université Lille III - Charles de Gaulle

---

Cette thèse intitulée :

**Apprendre à lire en contexte de maltraitance familiale**

Contribution à une analyse des facteurs favorisant ou entravant  
l'accès au savoir-lire d'enfants maltraités

ANNEXES

**TOME 2**

présentée par :  
Élisabeth Lesieux

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Isabelle Delcambre, président-rapporteur  
Yves Reuter, directeur de recherche  
Manon Théorêt, co-directrice  
Jacques Fijalkow, membre du jury  
Christine Barré de Miniac, membre du jury

## Table des matières

### TOME II

ANNEXE I : Les études de cas .....	1
I - Les enfants du groupe en difficultés - (D-) .....	3
1. JÉRÉMY .....	3
2. BENJAMIN .....	17
3. MÉLODIE .....	30
4. JASMINE .....	47
5. TATIANA .....	60
6. ALEXANDRE .....	74
II - Les enfants du groupe en difficultés + (D+) .....	86
1. RÉMI .....	86
2. DOMINIQUE .....	102
3. DENIS .....	115
4. SIMON .....	128
5. JULIEN .....	141
III - Les enfants du groupe en réussite - (R-) .....	158
1. NAIMA .....	158
2. BRANDON .....	174
IV - Les enfants du groupe en réussite + (R+) .....	191
1. MARIE .....	191
2. ANTHONY .....	211
 ANNEXE II : Grille de codage pour le traitement des données .....	223
avec Atlas-ti .....	223
 ANNEXE III : Lettres de recrutement et formulaire de consentement parental .....	238



## **ANNEXE I : Les études de cas**

Les études de cas sont réparties selon la classification à laquelle nous avons aboutie à la suite de l'analyse des résultats des enfants au test de lecture LMC-R de Khomsi (1999), c'est-à-dire les groupes D-, D+, R-, R+; elles seront d'ailleurs présentées dans cet ordre. Chaque étude de cas s'appuie sur les données qualitatives obtenues dans le cadre des entretiens avec le travailleur social, les enfants ainsi que les parents. Nous les introduisons par une présentation du contexte familial et scolaire de l'enfant, puis, nous analysons le discours de l'enfant et ensuite celui du parent selon les différents thèmes abordés durant les entretiens.

La grille d'analyse s'organise donc de la manière suivante :

**- Le contexte familial et scolaire de l'enfant**

**- Le discours de l'enfant**

- Le rapport à la lecture de l'enfant

- La conception de l'activité de lecture
- La perception des compétences
- Les représentations des bénéfices du savoir-lire
- Les activités de lecture au sein du foyer

- Les relations de l'enfant avec son environnement

- Les relations scolaires
- Les relations familiales

**- Le discours du parent**

- Le rapport à la lecture du parent

- La représentation des bénéfices de l'apprentissage de la lecture
- L'initiation à la lecture au sein du foyer
- La conception de l'apprentissage de la lecture

- Les activités de lecture au sein du foyer

- Les activités de lecture des parents

- La place du matériel écrit au sein du foyer
- Les lectures partagées
- La relation parent-enfant dans le cadre des apprentissages scolaires
  - Les relations pendant la période des devoirs
  - La perception des compétences de l'enfant
  - La relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale
- La relation parent-enseignant
  - La perception de la méthode de lecture de l'enseignant
  - La relation avec l'enseignant
  - Le rapport à l'école du parent

## **I - Les enfants du groupe en difficultés - (D-)**

### **1. JÉRÉMY**

#### **Contexte familial et scolaire de l'enfant**

Jérémy est âgé de huit ans. Il est l'aîné de Benjamin, âgé de sept ans, et Steven, âgé de cinq ans. La famille, qui vit dans une situation de pauvreté extrême, est suivie, entre autres pour négligence physique sévère à l'égard des enfants. Le père est particulièrement visé du fait de ses problèmes d'alcoolémie, mais aussi parce qu'il est l'auteur de violence conjugale, ainsi que d'abus psychologiques et de négligence affective à l'égard de ses enfants. Il quitte en effet le foyer très tôt le matin et ne revient que le soir, dans un état d'ébriété avancé. La mère, quant à elle, est perçue par le travailleur social comme faisant de son mieux pour l'éducation de ses enfants, malgré des problèmes de santé récurrents et les difficultés rencontrées avec son mari. Sa relation avec Jérémy et Steven est bonne, ce n'est qu'avec Benjamin qu'elle pose plus de difficultés. En ce qui concerne la scolarité de Jérémy, elle révèle de sévères difficultés alors qu'il redouble son CP. Jérémy se distingue également par des troubles du comportement au sein de l'école.

#### **Le discours de l'enfant**

La rencontre avec Jérémy a lieu un mercredi matin, à la mi-mai. La mère a préféré qu'elle soit programmée le matin, car Jérémy et son frère, Benjamin, ont des activités le mercredi après-midi. Durant cette rencontre, Jérémy se montre impatient. Il trépigne sur sa chaise, souffle, répète qu'il n'a pas envie de lire. Il déclare aussi qu'il faut qu'il retourne chez lui parce qu'il a des devoirs. Il demande à plusieurs reprises si cette rencontre va durer longtemps.

## Le rapport à la lecture de l'enfant

### - La conception de l'activité de lecture

Lorsqu'il décrit sa manière de lire, Jérémy dit s'appuyer sur les lettres comme indice de lecture (« *je regarde la première lettre* »). Une fois qu'il a lu la première lettre, il lit le mot (« *ben je lis le mot* »), ce qui laisse penser qu'il a recours à la stratégie du « devinement », c'est-à-dire qu'il va s'appuyer sur la première lettre et la forme du mot pour deviner le reste. Jérémy souligne cependant qu'il ne lit pas quand il y a trop de lettres (« *mais si il y a trop de lettres, je lis pas* ») et, dans ce cas, sa mère lit à sa place (« *nan, c'est ma mère qui lit* »).

### - La perception des compétences

Jérémy ne s'exprime pas directement sur ses compétences en lecture. Il ne fait que constater qu'il va passer dans la classe supérieure (« *je passe en CE1* ») et opère ensuite une comparaison avec les compétences de son frère, Benjamin, en précisant que ce dernier va par contre doubler son CP (« *ouais et Benjamin, lui, il va redoubler son CP* »). Il s'exprime sur les raisons de l'échec scolaire de son frère (« *parce qu'il fait n'importe quoi à l'école, il fait rien que embêter ses maîtresses et pis même moi, il arrête pas de m'embêter* »), et de ses difficultés en lecture (« *ouais, et il sait même pas lire* »), semblant oublier ou ne pas avoir conscience qu'il éprouve lui-même de sévères difficultés en lecture.

### - Les représentations des bénéfices du savoir-lire

Jérémy entretient une perception négative de la lecture. Il déclare que le savoir-lire ne sert à rien (« *pour rien* »), que cela ne l'intéresse pas (« *je m'en fous* »), même s'il observe lui-même que sa mère lit fréquemment (« *pfff ouais, toujours, elle lit toujours maman* »). De toute façon, la lecture ne le concerne pas pour l'instant, elle ne vise qu'à favoriser une intégration scolaire reliée à un futur lointain (« *c'est pour avoir un boulot* »). Elle est associée au travail (« *nan, j'ai pas envie de travailler [...]* ») ; un travail qu'il n'a pas envie d'investir pour rester au côté de sa mère (« *[...] je préfère rester avec ma mère* »).

Toutefois, ses propos divergent à partir du moment où il intègre la mère dans ses propos:

I : et tu aimes bien lire toi ou non ? t'aimes pas ça ?

Jérémy : ouais j'aime bien

I : tu aimes bien ?

Jérémy : avec ma mère, on va à la bibliothèque

Les apprentissages scolaires et l'apprentissage de la lecture l'amènent spontanément à évoquer sa mère. Lorsqu'il s'exprime sur la fonction de l'école, il répète ce que cette dernière lui a dit à ce sujet (« *ma mère elle dit que c'est important d'aller à l'école* »), et relie les fonctions de l'école aux préoccupations de cette dernière (« *c'est parce que après on doit travailler [...] pour avoir une voiture, parce que papa il veut pas que ma mère elle la prend* »).

#### - Les activités de lecture au sein du foyer

La mère est très présente dans le discours de Jérémy, mais il apparaît qu'elle l'est tout autant dans ses habitudes de lecture. L'organisation de l'espace de travail de Jérémy est faite de telle sorte qu'il puisse être à proximité de sa mère lorsqu'il effectue ses devoirs. Son bureau se trouve dans la chambre parentale, contrairement à celui de Benjamin, son frère (« *nan, dans la chambre de ma mère, et Benjamin son bureau il est dans notre chambre* »). Sinon, lorsque la mère est occupée dans la cuisine, le congélateur de la cuisine peut également faire office de bureau (« *ouais, sauf que c'est dans la cuisine, comme ça je peux rester à côté de ma mère [...]* »).

Jérémy évoque également les lectures partagées avec sa mère (« *ouais, mais aussi elle me lit des histoires* »), et notamment les livres sur les dinosaures trop complexes, mais qu'il apprécie particulièrement (« *des livres de dinosaures, mais ma mère elle aime pas quand je prends des livres sur les dinosaures, elle dit que c'est trop dur pour moi, que je peux pas les lire tout seul, alors c'est elle qui me les lit [...]* »). Lorsqu'il évoque ces lectures partagées, Jérémy parle du plaisir qu'ils partagent (« *[...] quelquefois, elle arrive pas à les lire, alors on rigole* »), mais aussi du sentiment de sécurité qu'elles procurent. Nous le remarquons notamment lorsque Jérémy explique que quand sa mère lit des histoires au moment du coucher, la fin de l'histoire le confronte à la solitude (« *ouais, tout le monde dort, mais pas moi parce que j'écoute jusqu'au bout quand ma mère elle lit, mais après, quand elle a fini, je suis tout seul et j'attends pour dormir* »).

## Les relations de l'enfant avec son environnement

### - Les relations scolaires

La relation entre Jérémy et son enseignant n'est pas bonne. Le petit garçon considère que ce dernier se montre injuste à son égard (« *c'est n'importe quoi, j'ai toujours des punitions, mais j'ai rien fait. On s'amuse, et hop, monsieur X, il met une punition* »). Dans ce cas, il n'hésite pas à se rebeller (« [...] *je lui dis, "hé, on n'est pas dans une prison !" ah ouais, moi je suis comme ça, dès qu'on m'engueule, je gueule plus fort* »).

La relation de Jérémy avec ses camarades d'école n'est pas meilleure que celle avec son enseignant. Il évoque des conflits qui peuvent faire intervenir de la violence, où là encore, il n'est qu'une victime qui ne fait que se défendre (« [...] *ils arrêtent pas de m'attaquer, et pis ils me traitent [...] alors moi je me laisse pas faire hein, je leur rentre dedans* »).

### - Les relations familiales

Le discours de Jérémy est parsemé d'évocation de conflits dans lesquels il se positionne comme victime. Ainsi, il se plaint du comportement de plusieurs membres de sa famille comme le père, dont il évoque le comportement déséquilibré (« *ouais il s'en va pour aller boire alors* ») et négligeant (« *bah à ton avis, je sais ce qu'il fait hein, même Mr M [le travailleur social] il l'a dit hein, il a dit euh faut que mon père il reste à la maison et...euh...il...euh il le fait même pas, il s'en va toujours pareil* »). Jérémy se plaint également du comportement de ses frères (« *nan, mais une fois, la sœur de mon papa elle m'a donné un dinosaure en robot, ils ont été jaloux et ils ont fait crack, il y en a un il a dit, tiens regarde, il l'a pris, il a fait clack [il fait le geste]* »), et plus particulièrement de Benjamin qui le harcèle (« *ouais, et pis, il me donne des coups de pied, et pis il me traite aussi, il me dit euh, il me dit, il euh...il me dit enculé et tout* »), l'empêche de travailler (« *bah c'est vrai, moi je peux même pas travailler à cause de lui parce qu'il m'embête tout le temps, il crie et puis il m'attaque aussi* »), ou déchire ses livres (« *nan, il les déchire et puis après, nous on peut même pu lire les histoires parce qu'il manque des pages* »). D'ailleurs, il ne manquera pas de dénoncer les troubles de Benjamin (« [...] *mon frère il est bête de toute façon, il est bête, même qu'il fait encore pipi dans son lit alors* »).

Jérémy se plaint aussi de son oncle et de sa cousine qui le trahissent en énonçant des promesses qu'ils ne tiennent pas (*« mon tonton, ma cousine, ils me disent, "ouais, je vais te donner un livre", et puis après ils le donnent pas...c'est pareil ils devaient me donner des jeux de la Game boy avec des dinosaures et je les ai jamais eus... »*).

Seule la mère trouve grâce aux yeux du petit garçon. Son discours laisse penser que l'un intervient pour défendre l'autre. Ainsi, la mère intervient pour défendre Jérémy en cas de conflit avec Benjamin (*« bah je l'ai dit à ma mère, j'ai dit ma mère, t'as vu ce qu'il a fait à mon dinosaure et ma mère elle lui en a mis une »*). Tout comme Jérémy défend l'honneur de sa mère lorsque les autres enfants l'insultent (*« ouais, parce qu'il m'a traité et il a traité ma mère »*). Jérémy remarque toutefois que l'enseignant interfère dans cette relation avec sa mère (*« ouais, mais c'est parce que le maître il écrit des mots sur mon cahier alors euh, ma mère elle le croit et puis elle me dit, il faut que t'arrêtes, mais moi je lui dis, c'est pas de ma faute alors »*).

### **Le discours du parent**

La rencontre avec la mère s'est faite une première fois la veille de celle avec les enfants, elle tenait à faire notre connaissance avant. Cette première rencontre lui a donné l'occasion de s'exprimer sur les difficultés qu'elle rencontre avec Benjamin, le frère de Jérémy, expliquant qu'elle se sent impuissante par rapport à son comportement. L'entretien s'est déroulé une semaine plus tard. Lorsque nous sommes arrivées devant la maison, deux voitures étaient garées devant. L'une d'entre elles appartenait au travailleur social. Nous avons attendu quelque temps à l'extérieur puis osé frapper à la porte. La mère a ouvert la porte, nous a invitées à entrer. Le travailleur social et la directrice du centre étaient dans le salon. Visiblement, ils étaient venus pour réprimander la mère. Une fois qu'ils sont partis, nous avons pu commencer l'entretien. Nous nous sommes installées dans le salon, l'une en face de l'autre, devant une petite table ronde. La pièce est la seconde du rez-de-chaussée. Elle est étroite. Le canapé et la télévision y sont installés. La télévision est posée sur un meuble qui renferme tous les livres et les jouets des enfants. La mère y fouillera à plusieurs reprises pour chercher les livres et les activités qu'elle fait avec les enfants. C'est aussi

derrière la télévision que certains jouets sont jetés, nous pouvons en effet en distinguer quelques-uns. Le logement est non seulement vétuste, mais aussi très sale, ce qui ne fait que confirmer le manque d'hygiène signalé par le travailleur social.

### **Le rapport à la lecture du parent**

#### **- La représentation des bénéfices de l'apprentissage de la lecture**

La mère reconnaît les bénéfices de l'apprentissage de la lecture (« [...] *parce que bon, l'apprentissage de la lecture, pour moi, ben, si on sait pas lire, on sait rien faire* »), mais elle les renvoie systématiquement à un futur éloigné de la réalité de l'enfant (« [...] *je lui dis, moi si tu ne fais rien, comment veux-tu faire quelque chose de ta vie ?* »). Ainsi, le savoir-lire est associé à une fonction utilitaire, c'est-à-dire relié aux futures démarches administratives auxquelles les enfants seront confrontés lorsqu'ils seront adultes (« [...] *Jérémy il me regarde, il me dit "bah pourquoi tu lis ?", bah je dis "comment veux-tu remplir des papiers si tu ne sais pas lire, tu peux pas, tu peux rien faire, tu peux pas répondre aux questions, c'est pas possible" [...]* ») ou alors, relié à une profession en particulier (« [...] *il me dit "ouais je veux être euh, vétérinaire", bah je dis "tu sais, si tu sais pas lire une étiquette sur un flacon, tu vas faire quoi ?" je lui dis "si tu prends pas le bon flacon, tu vas faire mourir l'animal, mais tu le sauveras pas hein" [...]* »). Ainsi, même si elle reconnaît que des représentations claires de l'intérêt et des fonctions de la lecture permettent de procurer la motivation nécessaire à l'enfant pour qu'il s'investisse (« *c'est aussi ça la différence avec l'année dernière, c'est que l'année dernière il [Jérémy] avait pas [...] il s'en foutait [...] il voyait pas l'intérêt d'apprendre à lire, maintenant, il sait voilà [...] et ça, ça a poussé Jérémy après à la lecture [...]* »), il apparaît cependant qu'elle axe essentiellement ces représentations un long-terme éloigné de la réalité de l'enfant et nous avons pu remarquer que Jérémy avait intégré ce discours.

#### **- L'initiation à la lecture au sein du foyer**

Selon la mère de Jérémy, les premières acquisitions en lecture peuvent apparaître avant l'entrée dans l'enseignement formel, mais tout de même au sein de l'école, en classe



maternelle. Cette estimation découle des observations qu'elle a pu faire des acquisitions de son plus jeune fils, Steven qui se trouve en grande section maternelle (« [...] cinq ans...oui, pour moi cinq ans...pour moi je trouve en dernière année d'école maternelle »). Elle précise que, dès cet âge, les enfants devraient être en mesure d'associer des lettres - qu'elle confond ici avec les mots - pour accéder aux syllabes (« ils devraient déjà commencer à à bon associer quelques mots, bon je vais pas dire apprendre vraiment, parce que bon, c'est pas leur but non plus, mais bon savoir dire, B et E, ça fait BE, mais bon, moi je trouve que ça serait à ce niveau-là »).

#### - La conception de l'apprentissage de la lecture

Pour cette mère, lire consiste tout d'abord à se familiariser avec les lettres pour ensuite les associer les unes avec les autres et former des syllabes (« oui, je commence par les lettres, faut leur faire bien comprendre que ça fait telle lettre, telle lettre, et telle lettre et seulement après, j'associe les lettres, chacun sa méthode [...] je les fais décortiquer les mots...bah syllabe par syllabe, il faut, et après je leur demande de me lire le mot complet »).

### Les activités de lecture au sein du foyer

#### - Les activités de lecture des parents

La mère déclare prendre en charge toutes les tâches administratives demandant de la lecture et de l'écriture (« [...] c'est moi qui suis obligée de gérer [elle rit] »), du fait de l'analphabétisme du père de Jérémy (« [...] ouais, mon concubin, c'est un problème pour lui [...] »). Elle est de plus une lectrice assidue (« [...] moi j'ai toujours lu [...] moi je suis quelqu'un qui lit beaucoup déjà, j'ai toujours pratiquement un livre dans les mains [...] à part quand je suis occupée, là je lis pas quoi [...] »), ce qui est également évoqué par Jérémy lors de son entretien. Toutefois, lorsqu'elle cite des livres, ce sont essentiellement des livres éducatifs permettant la participation des enfants ou en rapport avec les activités des enfants (« [...] je lis facilement de tout...des magazines, comme en ce moment je lis un

*livre sur le judo, mais y'a pas que ça, y'a des trucs de cuisine euh, on essaie de faire des petits gâteaux ensemble euh [...] »).*

### **- La place du matériel écrit au sein du foyer**

Jérémy évolue dans un contexte familial où le livre est très présent et où les activités autour de l'écrit sont diversifiées. Au cours de l'entretien, la mère énumérera les nombreux livres des enfants tout en les sortant d'une armoire située dans le salon. Il s'agit de livres pédagogiques (« [...] ça, c'est un autre livre que je leur ai acheté pour apprendre à lire »), ou d'activités manuelles comme le dessin (« [...] ça, c'est le livre qu'il m'a fait acheter pour dessiner [...] »), ou la pâte à sel (« [...] j'ai acheté le livre exprès sur la pâte à sel [...] »). Les livres sont achetés (« [...] ah non, non, non, je les achète moi-même [...] je suis pas contre [...] »), mais ils peuvent également être empruntés à la bibliothèque municipale (« tous les mercredis...c'est devenu un rituel pour lui [Jérémy], parce que moi je sais que le mercredi, c'est ça quoi »). Dans ce cas, sensible à ses centres d'intérêt, elle laisse le choix à Jérémy (« [...] ça, c'est les choix de livre à Jérémy, donc euh... sa passion c'est ça [elle sort d'autres livres d'une armoire, un livre sur les dinosaures, elle rit], les animaux euh, c'est vraiment sa passion, il m'a fait acheter des livres pour dessiner, mais que des animaux...il m'a pas fait acheter autre chose »). Elle précise qu'il lui arrive de contrôler ces choix de manière à s'assurer que les livres correspondent au niveau de lecture de Jérémy (« [...] mais bon, moi quand il me demande, Jérémy il me demande des livres sur les dinosaures [...] c'est plus pour les 10-12 ans, il a pas l'âge, je lui dis, t'arrives déjà pas à lire correctement dans un livre comme ça, comment veux-tu réussir à lire des livres de 10-12 ans [...] »), mais dans ce cas, l'évocation de ce type de livre par Jérémy laisse penser qu'il y a tout de même accès.

En dehors du soutien instrumental apporté par les lectures, il y a aussi celui apporté par le biais des activités relatives à la lecture. Ainsi, pour la mère des enfants, des activités sont mises en place pour favoriser l'accès au savoir-lire. Elle opte pour une diversité de pratiques, celles consistant à travailler sur la lecture de manière formelle, et celles consistant à travailler dessus de manière informelle (« [...] comme on m'a dit, on apprend les apprentissages par jeu et pas forcément les mettre assis, et maintenant tu travailles [...] »).

Dans le cadre formel, elle se procure des méthodes de lecture et d'écriture et effectue les exercices avec les enfants. Dans le cadre informel, elle a recours à des activités détournées comme : des jeux (« [...] ce que j'apprends aussi à faire à Jérémie euh, c'est dans les mots mêlés, il sait peut être pas lire le mot, mais il sait reconnaître les lettres et pour moi je trouve que c'est pas mal pour lui »), la manipulation de phonème qui dans ce cas, permet une stimulation de la conscience phonologique (« [...] parce que moi, je m'amuse avec les sons, les sons A, les sons E, tout en s'amusant on fait un tour de table, le premier qui me dit un mot avec le son A, même le petit dernier, il joue avec nous hein, c'est pas parce qu'il a 5 ans qu'il faut le mettre à l'écart [...] »). Elle évoque aussi les activités effectuées à partir des livres dont les enfants disposent, ceux de dessin (« [...] bon, je les lis avec lui, mais bon, c'est pas trop évident non plus hein "ajoutez la bouche et les naseaux, reproduit le motif présent sur la face" [...] »), de pâte à sel ou de cuisine (« [...] y'a des trucs de cuisine euh, oh bah on essaie de faire des petits gâteaux ensemble euh, donc automatiquement il faut lire la recette, je demande à Jérémie il faut quoi comme ingrédient, tout en m'amusant [...] »). On remarque d'ailleurs dans ce dernier extrait le lapsus de la mère évoquant son propre amusement dans une telle activité. Il souligne combien cette mère s'implique dans ces activités, semblant se mettre à la place des enfants. On le remarquera aussi lorsqu'elle déclarera s'appliquer à écrire de la même manière que ses enfants (« [...] mais, maintenant, j'ai pris l'habitude quoi, maintenant, mais c'est vrai que l'année passée, j'ai eu du mal, bon je regardais plusieurs fois le cahier et je voyais, non, j'ai encore fait une bêtise, comme moi je G, je fais plus de boucles, il y a longtemps que je ne fais plus de boucles »).

#### - Les lectures partagées

L'ensemble de ces activités laisse supposer que les lectures conjointes parent-enfant sont fréquentes. Les lectures d'histoires le sont également (« [...] même que c'est 20 fois la même, je lui ai déjà lu Hansel et Grettel je ne sais combien de fois, j'ai pratiquement plus besoin du bouquin parce que bon, je le sais pratiquement par cœur, c'est comme le petit euh Chaperon rouge, c'est pareil, bon à force de la lire euh, y'a des mots qu'il... [...] »). La mère les décrit avec enthousiasme, convaincue des bénéfices de cette pratique (« ah oui oui, moi je trouve que c'est quand même plus... bon, ça leur fait peut-être comprendre que bon, la lecture, ça peut servir à quelque chose [...] »). Elle explique que cela semble faire

plaisir à ses enfants (« [...] mais bon, ça leur fait plaisir que je monte euh [...] »), et même au frère de Jérémy, Benjamin, qui lui tourne pourtant le dos (« [...] il se met au fond des couvertures [...] malgré qu'il me regarde pas [...] »). Elle décrit également l'effet que ces moments peuvent avoir sur le comportement du plus jeune de la fratrie, Steven ; la lecture partagée aurait le pouvoir de le calmer (« [...] bah moi j'ai remarqué que mon dernier était un peu plus calme, bon quand il sait que je monte, que je prends un livre, que je lis une histoire, que ce soit n'importe quoi, euh, il est plus calme...ça lui plaît [...] »). Dans le cadre de ces moments de lecture partagée, la mère assume seule le rôle de lectrice et il semblerait que ce soit une règle que les enfants aient intégrée (« non, c'est moi qui lis...c'est eux qui choisissent les histoires, mais c'est moi qui lis »). Il revient à l'enfant de demander à prendre ce rôle (« jusque quand ils me demandent d'arrêter...quand ils en auront assez de me voir en haut, ils me diront "bah maman laisse, je vais lire moi-même" [...] »). Dans ce cas, elle poursuit sa phrase en évoquant précisément Jérémy (« [...] après quand Jérémy il me dira "bah maman, tu peux rester en bas je vais lire moi-même" bah euh, je resterai en bas hein, mais pour l'instant, ça n'a jamais été demandé dont euh »). Cependant, comme nous l'avons vu dans le discours de Jérémy, le petit garçon ne semble pas prêt à prendre cette autonomie puisqu'il ressent déjà de la solitude lorsque la lecture de l'histoire se termine et que la mère se retire.

### **La relation parent-enfant dans le cadre des apprentissages scolaires**

#### **- Les relations pendant la période des devoirs**

La mère se montre stratégique dans la disposition de ses enfants autour de la table afin de limiter les conflits entre frères - Jérémy y a également fait référence auparavant - (« [...] bon chacun d'un côté puisque bon, ils se disputent d'un côté ou de l'autre, donc j'en ai un ici et un par là [...] »). Elle précise que durant cette période de devoirs, Jérémy est capable de travailler de manière paisible et ne pose pas de difficultés particulières, bien qu'il puisse parfois exprimer des réticences (« oui, oui parce qu'il [Jérémy] va reprendre, bon il souffle, hein comme tous les enfants euh, c'est bah merde j'ai fait mes devoirs, mais il faut que je continue quoi, c'est, bon, il le dit pas ouvertement, mais bon ce qu'on comprend [...] »),

alors que son frère, Benjamin, réclame toute son attention (« [...] bon Jérémy, je le laisse travailler, je peux le laisser tout seul, donc je suis un peu plus derrière Benjamin [...] »). La mère déclare être satisfaite du travail fourni par Jérémy, elle explique d'ailleurs qu'elle lui offre un soutien affectif à travers des félicitations et des encouragements dès que l'occasion lui est donnée (« bah, je vais lui dire, par exemple si il a bien écrit "oh c'est bien Jérémy, t'as vu ton écriture, elle est super ! super aujourd'hui, j'aime bien, t'as bien écrit" mais je l'encourage quand même [...] »). Elle explique aussi qu'elle est consciente que son enfant en a besoin pour persévérer (« [...] si je lui fais pas comprendre qu'il peut mieux faire, bon bah, c'est bâclé quoi »). Ainsi, lorsque Jérémy a doublé son CP, elle a fait en sorte de le déculpabiliser et de le rassurer (« [...] il me disait "on va se moquer de moi" et puis je lui ai dit "non, y'a pas de honte à redoubler, maman aussi elle a redoublé hein" [...] et j'ai dit "si ça peut t'aider plutôt que de t'enfoncer", je lui ai dit, "il vaut mieux sortir la tête que d'avoir la tête euh" »).

#### **- La perception des compétences de l'enfant**

La mère ne semble pas avoir une perception réaliste des compétences de Jérémy. Selon elle, il a un niveau scolaire moyen et a réussi à dépasser son blocage, tout en reconnaissant que des difficultés subsistent et empêchent une lecture aisée (« [...] ça l'a débloqué [...] c'est pas toujours correct, mais il lit quand même »), alors que nous avons pu observer que Jérémy éprouvait toujours de sévères difficultés. Quant à l'interprétation de l'échec du premier CP de Jérémy, elle se considère elle-même fautive pour ne pas avoir suffisamment soutenu son fils durant cette première année d'apprentissage (« [...] je pense que c'est un peu de ma faute que le petit a, j'ai pas été assez derrière quoi »).

#### **La relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale**

Les faits de maltraitance sont évoqués par la mère qui dénonce le comportement du père (« non, il ne participe pas du tout, pas du tout, c'est ce qu'on lui reproche, c'est pour ça qu'on a un éducateur [...] il ne prend pas son rôle de père...mais pas du tout, qu'il soit là ou qu'il soit pas là, tant pis, c'est exactement pareil »). La maltraitance est encore présente,

car le père est auteur de violences conjugales et aurait totalement démissionné de ses responsabilités parentales, ce qui fait émerger de l'insécurité dans le discours de la mère (« *bah oui, parce que quand il boit comme ça, il est incontrôlable, même moi je sais pas quoi faire, alors je fais comme eux, je monte dans ma chambre et j'attends que ça passe* »). La mère semble être consciente de la perception que ses enfants ont de cette situation de maltraitance et de l'image que le père véhicule (« *parce qu'ils me le disent eux-mêmes. Jérémy il me l'a dit, il est où encore mon père, il va encore rentrer soûl, ils sont pas aveugles hein, ils croient que ce qu'ils voient, et puis ils en ont vu hein* »). Aux problèmes liés à la maltraitance et à l'insécurité qui peut en découler, s'ajoutent ou résultent parfois les difficultés de santé du parent et, dans ce cas, la mère les associe assez spontanément au contexte familial. Ainsi, elle est parfois confrontée à des difficultés de santé physique qui l'empêchent, dans des cas extrêmes, d'accompagner ses enfants à certaines activités (« *[...] je dirai pas "non, maman le fait pas" parce que j'ai mal bon, j'ai mal, point final à la ligne, bon faut vraiment que ce soit intense pour dire "bon, je suis désolée, je peux pas y aller" [...] bon ce jeudi-là, j'avais tellement mal que j'ai dit "non, je vais pas prendre le risque" [...]* »). À ces difficultés s'ajoute enfin le comportement du frère de Jérémy, Benjamin qui multiplie les dégâts matériels, la violence physique à l'égard de ses frères, et les provocations à l'égard de ses parents. Durant l'entretien, la mère s'interrogera beaucoup sur l'origine de tels comportements.

Dans ce contexte, Jérémy apparaît comme un élément stable sur lequel elle peut se reposer. Jérémy interviendrait dans les situations de crise en dénonçant le comportement du père (comme il l'a fait durant l'entretien) (« *parce qu'ils me le disent eux-mêmes. Jérémy il me l'a dit "il est où encore mon père, il va encore rentrer soûl" [...]* »). Mais, Jérémy est aussi présent pour être témoin ou intervenir dans les conflits entre sa mère et Benjamin (« *ah bah oui, combien de fois il a répondu "ça serait pas notre mère, enfin, si c'est pas ta mère, qu'est ce que tu fais chez moi, donc tu n'es pas mon frère" c'est le genre de reproche qu'il lui fait quand même...* »). Les évocations du quotidien démontrent également la complicité entre Jérémy et la mère. Il est celui qui se montre prévenant (« *oh oui, comme le matin, il [Jérémy] va dire, laisse maman, je te sers ton café [...]* »), qui se soucie de la santé de sa mère (« *[...] alors Jérémy il dit, ouais, t'as qu'à te soigner [elle rit], il a pas tort hein [...]* »), mais il est aussi celui avec lequel elle peut dialoguer (« *bah lui...entre lui et*

*moi, tout va bien parce qu'on discute euh...[...] avec Jérémy, on discute de tout, soit un sujet qui le passionne [...] »), et partager des activités où leurs centres d'intérêt se rejoignent («[...] mais bon ça l'intéresse, pis moi aussi...[...] »).*

### **La relation parent-enseignant**

#### **- La perception de la méthode de lecture de l'enseignant**

La mère décrit les caractéristiques de la méthode de lecture employée par l'enseignante. Elle lui reproche de se limiter à une approche lexicale de la lecture qui maintient l'enfant dans le par cœur (« [...] parce que le, Jérémy hier, quand je lui ai fait lire sa phrase, il m'a dit "je m'en fous, je la connais, on l'a déjà répété dix fois" moi je, j'appelle pas ça apprendre à lire...franchement euh, bon le petit c'est vrai, il y arrive, il sait sa phrase hein, mais pour moi j'appelle pas ça lire, parce que vous lui donnez le texte qui suit, bah il le sait pas, il peut pas me le lire, c'est pas possible... moi j'appelle pas ça apprendre à lire... »). Si cette mère est consciente de la nécessité d'une coordination de l'enseignement reçu en classe avec celui donné au sein du foyer familial (« [...] non je dis pas ça non plus parce que, c'est vrai que c'est pas que l'école, sinon on s'en lave les mains quoi, je veux dire...non moi je trouve à deux, on devrait euh, on devrait y arriver quoi...[...] »), il apparaît pourtant qu'elle préfère privilégier sa méthode de lecture au détriment de celle de l'enseignante, et au risque que cette démarche ne crée une incohérence qui pourrait perturber l'apprentissage de la lecture de ses enfants (« c'est ma méthode, bah comme moi j'ai appris à lire, mais bon Jérémy, ça l'a débloqué, j'ai commencé comme ça avec lui et ça l'a débloqué et je suis en train de faire la même chose avec Benjamin, mais bon [...] »).

#### **- La relation avec l'enseignant**

La relation de la mère avec les enseignants n'est pas aisée. Ainsi, si elle dit participer facilement aux activités ou sorties organisées par la classe de son plus jeune fils, Steven, scolarisé en maternelle (« [...] mais vous savez...comme moi je suis pratiquement tout le temps à l'école, comme hier j'étais en gymnastique avec Steven, je vais à la piscine, je les accompagne...donc je suis quand même assez souvent à l'école, comme là ils vont aller en

voyage le 22 juin [...] »), on ne retrouve pas la même aisance avec les enseignants de Benjamin et Jérémie avec lesquels les rencontres sont plus rares (« depuis le début de l'année, j'en ai eu qu'une, deux pardons, c'est tout »).

#### - Le rapport à l'école du parent

L'école détient de la valeur en tant qu'opportunité de réussite sociale aux yeux de la mère, et il s'agit pour elle de faire en sorte que ses enfants accèdent à cette réussite (« [...] je pense pas être la seule à vouloir que mes enfants vont à l'extrême »). Elle nourrit des ambitions professionnelles pour Jérémie (« mais bon, qui dit un jour il [Jérémie] deviendra pas euh un grand dessinateur, on en sait rien, je voudrais bien hein, ça serait pas un mauvais métier...»). La mère tient à s'impliquer beaucoup dans les apprentissages scolaires, et notamment dans l'apprentissage de la lecture afin d'en favoriser la réussite (« oh ouais, ça me dérange pas...c'est vrai que ça me...oh oui, je fais pleins de choses avec eux pour les aider à apprendre à lire [...] parce que bon, j'aimerais bien les pousser un petit peu plus quoi »). À ce sujet, elle précise que même si elle garde un mauvais souvenir de son propre apprentissage de la lecture (« [...] j'en garde un très mauvais souvenir ») du fait d'une enfance difficile (« [...] bah moi, je me souviens, bon j'étais dans une famille d'accueil...assez sévère [...] »; « [...] je veux être plus à leur écoute, que ma mère était à mon écoute [...] »), elle veille à ne pas reproduire cette situation et à donner à ses enfants le soutien qu'elle n'a pas reçu elle-même (« bah, je suis à l'opposé de ce que j'ai eu comme éducation quoi [...] »).



## **2. BENJAMIN<sup>1</sup>**

### **Contexte familial et scolaire de l'enfant**

Benjamin est âgé de sept ans. Il est le frère de Jérémy (le cas présenté précédemment) et de Steven, âgé de cinq ans. La famille, qui vit dans une situation de pauvreté extrême, est suivie, entre autres, pour négligence physique sévère à l'égard des enfants. Le père est particulièrement visé du fait de ses problèmes d'alcoolémie, mais aussi parce qu'il est l'auteur de violence conjugale, ainsi que d'abus psychologiques et de négligence affective à l'égard de ses enfants. Il quitte en effet le foyer très tôt le matin et ne revient que le soir, dans un état d'ébriété avancé. La mère, quant à elle, est perçue par le travailleur social comme faisant de son mieux pour l'éducation de ses enfants, malgré des problèmes de santé récurrents et les difficultés rencontrées avec son mari. Sa relation avec Jérémy et Steven est bonne, ce n'est qu'avec Benjamin qu'elle pose plus de difficultés. Au niveau scolaire, Benjamin, scolarisé en 1<sup>re</sup> année de primaire, rencontre de graves difficultés. Il se distingue également par des troubles du comportement au sein de l'école.

### **Le discours de l'enfant**

La rencontre avec Benjamin a lieu un mercredi matin de la mi-mai, juste avant celle de Jérémy. Benjamin est un petit garçon très doux dont la voix est presque inaudible. Il se montrera très réservé durant l'entretien.

---

1

Étant donné que Benjamin est le frère de Jérémy (le cas présenté précédemment), des éléments de la première analyse sont repris, ce qui engendre des répétitions. Nous préférons tout de même procéder de cette manière afin de réaliser une étude de cas propre à Benjamin.

## Le rapport à la lecture de l'enfant

### - La conception de l'activité de lecture

Benjamin a recours à la reconnaissance visuelle immédiate de mots qu'il a mémorisés dans leur globalité (« les mots que j'ai déjà appris »; « *comme ça je vois si il est dans ma tête* »). Lorsqu'il ne peut y avoir recours, il se centre sur les lettres qu'il *compte* (« je regarde les lettres »), ou réunit en paires (« je prends deux lettres »). Il explique que dans ce cas, il *décompose le mot*. Il reprend alors l'expression utilisée par sa maman pour expliquer cette opération.

Il intègre également le rôle de l'adulte dans cette activité. S'il ne sait pas lire, la maîtresse peut lui dire (« *je demande à la maîtresse* », « [...] *alors je demande à la maîtresse pour qu'elle dise* »), ou sa mère peut lire afin qu'il répète (« je dis après elle »).

### - La perception des compétences

Benjamin reconnaît qu'il a des difficultés en lecture (« *j'ai des difficultés [...] moi je lis pas bien [...]* »). Il les explique par le fait qu'il n'est pas capable de lire (« *parce que je sais pas lire* »), mais aussi par son comportement en classe (« *nan parce que moi je crie dans la classe* »).

Benjamin exprime également une impuissance qui prend une dimension fataliste en déclarant que son frère aîné, Jérémy, va réussir les épreuves de lecture que nous avons proposées, contrairement à lui (« *nan, moi je lis pas bien, Jérémy il va tout réussir aux exercices* »). Il semble alors se plier à cette évidence.

### - Les représentations des bénéfices du savoir-lire

Benjamin ne reconnaît pas de bénéfices immédiats et personnels au savoir-lire. Il ne laisse apparaître qu'une liaison symbolique entre le fait de lire et de grandir (« *c'est pour quand on est grand pour qu'après on sait lire* »).

### - Les activités de lecture au sein du foyer

La lecture ne semble pas être appréhendée comme un temps de loisir pour Benjamin. Il l'associe à la notion de travail (« [...] *alors moi je préfère pas travailler* »). En ce qui

concerne les lectures partagées proposées par la mère, Benjamin déclare qu'il ne se sent pas concerné par ces dernières, considérant que sa mère lit pour ses frères et non pour lui. Il précise que, dans ce cas, il n'écoute pas la lecture et préfère dormir (« *moi je dors* », « *parce que j'ai envie de dormir* »).

Quant à ses activités de lectures personnelles, elles ne sont que très rares, et il le justifie par le comportement de son petit frère (« *ouais, il arrête pas de m'embêter et c'est moi qui me fait engueuler* »; [...] *parce que Steven il fait du bordel [...]* »), mais aussi par le fait que lorsqu'il se rend à la bibliothèque, il ne peut avoir accès aux livres qu'il souhaite (« [...] *y'a pleins de livres de dinosaures de l'autre côté, mais j'ai pas le droit d'y aller parce que je suis pas assez grand* ») ; des livres auxquels son frère a pourtant accès.

### **Les relations de l'enfant avec son environnement**

#### **- Les relations au sein de l'école**

Le discours de Benjamin sur ses enseignants est nuancé puisqu'il a trois maîtresses qui n'adoptent pas le même comportement à son égard. Il évoque deux d'entre elles en particulier. L'une d'elle semble le réprimander (« *elle crie* »), alors que l'autre se montre plus douce (« *parce qu'elle est douce* »), et fait preuve de gentillesse en offrant des bonbons aux enfants (« *on a même eu des bonbons par elle en plus* »), mais aussi en valorisant ses productions (« *elle dit, ils [les dessins] sont beaux, et elle les accroche à côté du tableau* »).

Même s'il déclare avoir *beaucoup* de copains à l'école, sa relation avec les autres enfants de l'école semble difficile. Ainsi, il explique que s'il crie en classe, c'est pour leur faire peur (« *c'est après les autres enfants, et comme ça ils ont peur* »).

#### **- Les relations au sein de la famille**

Benjamin n'évoque pas directement ses relations familiales. Toutefois, nous pouvons constater qu'il se situe entre un grand frère par rapport auquel il se dévalorise et un petit frère qu'il l'*embête*. De plus, il se dissocie des activités familiales, expliquant, comme nous

l'avons vu, qu'il ne se sent pas concerné. Benjamin semble donc être en conflit ou en retrait par rapport à la dynamique familiale.

### **Le discours du parent**

La rencontre avec la mère s'est faite une première fois la veille de celle avec les enfants, elle tenait à faire notre connaissance avant. Cette première rencontre lui a donné l'occasion de s'exprimer sur les difficultés qu'elle rencontre avec Benjamin, le frère de Jérémy, expliquant qu'elle se sent impuissante par rapport à son comportement. L'entretien s'est déroulé une semaine plus tard. Lorsque nous sommes arrivées devant la maison, deux voitures étaient garées devant. L'une d'entre elles appartenait au travailleur social. Nous avons attendu quelque temps à l'extérieur puis osé frapper à la porte. La mère a ouvert la porte, nous a invitées à entrer. Le travailleur social et la directrice du centre étaient dans le salon. Visiblement, ils étaient venus pour réprimander la mère. Une fois qu'ils sont partis, nous avons pu commencer l'entretien. Nous nous sommes installées dans le salon, l'une en face de l'autre, devant une petite table ronde. La pièce est la seconde du rez-de-chaussée. Elle est étroite. Le canapé et la télévision y sont installés. La télévision est posée sur un meuble qui renferme tous les livres et les jouets des enfants. La mère y fouillera à plusieurs reprises pour chercher les livres et les activités qu'elle fait avec les enfants. C'est aussi derrière la télévision que certains jouets sont jetés, nous pouvons en distinguer quelques-uns. Le logement est non seulement vétuste, mais aussi très sale, ce qui ne fait que confirmer le manque d'hygiène signalé par le travailleur social.

### **Le rapport à la lecture du parent**

#### **- Les représentations des bénéfices de l'apprentissage de la lecture**

La mère de Benjamin reconnaît les bénéfices de l'apprentissage de la lecture (« [...] parce que bon, l'apprentissage de la lecture, pour moi, ben, si on sait pas lire, on sait rien faire »), mais elle les renvoie systématiquement à un futur éloigné de la réalité de

l'enfant (« [...] je lui dis, moi si tu ne fais rien, comment veux-tu faire quelque chose de ta vie ? »). Ainsi, le savoir-lire est associé à une fonction utilitaire, c'est-à-dire reliée aux futures démarches administratives auxquelles les enfants seront confrontés lorsqu'ils seront adultes (« [...] Jérémy il me regarde, il me dit bah pourquoi tu lis ? bah je dis comment veux-tu remplir des papiers si tu ne sais pas lire, tu peux pas, tu peux rien faire, tu peux pas répondre aux questions, c'est pas possible [...] ») ou reliée à une profession en particulier (« [...] il me dit, ouais je veux être euh, vétérinaire, bah je dis, tu sais, si tu sais pas lire une étiquette sur un flacon, tu vas faire quoi ? je lui dis, si tu prends pas le bon flacon, tu vas faire mourir l'animal, mais tu le sauveras pas hein [...] »). Ainsi, même si elle reconnaît que des représentations claires de l'intérêt et des fonctions de la lecture permettent de procurer la motivation nécessaire à l'enfant pour qu'il s'investisse (« c'est aussi ça la différence avec l'année dernière, c'est que l'année dernière il [Jérémy] avait pas [...] il s'en foutait [...] il voyait pas l'intérêt d'apprendre à lire, maintenant, il sait voilà [...] et ça, ça a poussé Jérémy après à la lecture [...] »), il apparaît cependant qu'elle associe essentiellement ses représentations au long terme.

#### - L'initiation à la lecture au sein du foyer

Selon la mère de Jérémy, l'apprentissage de la lecture peut apparaître avant l'entrée dans l'enseignement formel, mais tout de même au sein de l'école, en classe maternelle. Cette estimation découle des observations qu'elle a pu faire des acquisitions de son plus jeune fils, Steven qui se trouve en grande section maternelle (« [...] cinq ans...oui, pour moi cinq ans...pour moi je trouve en dernière année d'école maternelle »). Elle précise que dès cet âge, les enfants devraient être en mesure d'associer des lettres - qu'elle confond ici avec les mots - pour accéder aux syllabes (« ils devraient déjà commencer à à bon associer quelques mots, bon je vais pas dire apprendre vraiment, parce que bon, c'est pas leur but non plus, mais bon savoir dire, B et E, ça fait be, mais bon, moi je trouve que ça serait à ce niveau-là »).

#### - La conception de l'apprentissage de la lecture

Pour cette mère, lire consiste tout d'abord à se familiariser avec les lettres pour ensuite les associer les unes avec les autres et former des syllabes (« oui, je commence par les lettres,

*faut leur faire bien comprendre que ça fait telle lettre, telle lettre, et telle lettre et seulement après, j'associe les lettres, chacun sa méthode [...] je les fais décortiquer les mots...bah syllabe par syllabe, il faut, et après je leur demande de me lire le mot complet »).*

### **Les activités de lecture au sein du foyer**

#### **- Les activités de lecture des parents**

La mère déclare prendre en charge toutes les tâches administratives demandant la lecture et l'écriture (« [...] c'est moi qui suis obligée de gérer [elle rit] »), du fait de l'analphabétisme du père de Jérémie (« [...] ouais, mon concubin, c'est un problème pour lui [...] »). Elle est de plus une lectrice assidue (« [...] moi j'ai toujours lu [...] moi je suis quelqu'un qui lit beaucoup déjà, j'ai toujours pratiquement un livre dans les mains [...] à part quand je suis occupée, là je lis pas quoi [...] »), ce que Benjamin ne confirme pas lors de l'entretien.

#### **- La place du matériel écrit au sein du foyer**

Benjamin évolue dans un contexte familial où le livre est très présent et où les activités autour de l'écrit sont diversifiées. Au cours de l'entretien, la mère énumérera les nombreux livres des enfants tout en les sortant d'une armoire située dans le salon. Il s'agit de livres pédagogiques (« [...] ça, c'est un autre livre que je leur ai acheté pour apprendre à lire »), ou d'activités manuelles comme le dessin (« [...] ça, c'est le livre qu'il m'a fait acheter pour dessiner [...] »), ou la pâte à sel (« [...] j'ai acheté le livre exprès sur la pâte à sel [...] »). Les livres sont achetés (« [...] ah non non non, je les achète moi-même [...] je suis pas contre [...] »), mais ils peuvent également être empruntés à la bibliothèque municipale (« tous les mercredi...c'est devenu un rituel pour lui [Jérémie] parce que moi je sais que le mercredi, c'est ça quoi »). Elle laisse entendre qu'elle accorde le choix des livres à ses enfants, mais dans ce cas, elle ne cite que ceux faits par le grand frère de Benjamin, Jérémie (« [...] ça, c'est les choix de livre à Jérémie, donc euh... sa passion c'est ça, [elle rit], les animaux euh, c'est vraiment sa passion, il m'a fait acheter des livres pour dessiner, mais que des animaux...il m'a pas fait acheter autre chose »).

En dehors du soutien instrumental apporté par les lectures, il y a aussi celui apporté par le biais des activités relatives à la lecture. Ainsi, pour la mère des enfants, des activités sont mises en place pour favoriser l'accès au savoir-lire. Elle opte pour une diversité de pratiques, celles consistant à travailler sur la lecture de manière formelle, et celles consistant à travailler dessus de manière informelle (« [...] comme on m'a dit, on apprend les apprentissages par jeu et pas forcément les mettre assis, et maintenant tu travailles [...] »).

Dans le cadre formel, elle se procure des méthodes de lecture et d'écriture et effectue les exercices avec les enfants. Dans le cadre informel, elle va avoir recours à des activités détournées comme des jeux (« [...] ce que j'apprends aussi à faire à Jérémy euh c'est dans les mots mêlés, il sait peut être pas lire le mot, mais il sait reconnaître les lettres et pour moi je trouve que c'est pas mal pour lui »), la manipulation de phonème qui dans ce cas, permet une stimulation de la conscience phonologique (« [...] parce que moi je m'amuse avec les sons, les sons A, les sons E, tout en s'amusant on fait un tour de table, le premier qui me dit un mot avec le son A, même le petit dernier, il joue avec nous hein, c'est pas parce qu'il a cinq ans qu'il faut le mettre à l'écart [...] »). Elle décrit aussi les activités effectuées à partir des livres de dessin (« [...] bon, je les lis avec lui, mais bon c'est pas trop évident non plus hein : "ajoutez la bouche et les naseaux, reproduit le motif présent sur la face" [...] »), de pâte à sel ou de cuisine (« [...] y'a des trucs de cuisine euh, oh bah on essaie de faire des petits gâteaux ensemble euh, donc automatiquement il faut lire la recette, je demande à Jérémy il faut quoi comme ingrédient, tout en m'amusant [...] »). On remarque d'ailleurs dans ce dernier extrait le lapsus de la mère évoquant son propre amusement dans une telle activité. Il souligne combien cette mère s'implique dans ces activités, semblant se mettre à la place des enfants. On le remarquera aussi lorsqu'elle déclarera s'appliquer à écrire de la même manière que ses enfants (« [...] mais, maintenant, j'ai pris l'habitude quoi, maintenant, mais c'est vrai que l'année passée, j'ai eu du mal, bon je regardais plusieurs fois le cahier et je voyais, non, j'ai encore fait une bêtise, comme moi je G, je fais plus de boucles, il y a longtemps que je ne fais plus de boucles »).

**- Les lectures partagées**

L'ensemble de ces activités laisse supposer que les lectures conjointes parent-enfant sont fréquentes. Les lectures d'histoire le sont également (« [...] même que c'est 20 fois la même, je lui ai déjà lu Hansel et Grettel je ne sais combien de fois, j'ai pratiquement plus besoin du bouquin parce que bon, je le sais pratiquement par cœur, c'est comme le petit euh Chaperon rouge, c'est pareil, bon à force de la lire euh, y'a des mots qu'il... [...] »). La mère les décrit avec enthousiasme, convaincue des bénéfices de cette pratique (« ah oui oui, moi je trouve que c'est quand même plus... bon, ça leur fait peut-être comprendre que bon, la lecture, ça peut servir à quelque chose [...] »). Elle explique que cela semble faire plaisir à ses enfants (« [...] mais bon, ça leur fait plaisir que je monte euh [...] »), y compris Benjamin qui lui tourne pourtant le dos (« [...] il se met au fond des couvertures [...] malgré qu'il me regarde pas [...] » ; « [...] mais je suis certaine qu'il écoute quoi... [...] je suis certaine qu'il écoute »). Elle décrit également l'effet que ces moments peuvent avoir sur le comportement du plus jeune de la fratrie, Steven ; la lecture partagée aurait le pouvoir de le calmer (« [...] bah moi j'ai remarqué que mon dernier était un peu plus calme, bon quand il sait que je monte, que je prends un livre, que je lis une histoire, que ce soit n'importe quoi, euh, il est plus calme...ça lui plaît [...] »). Dans le cadre de ces moments de lecture partagée, la mère assume seule le rôle de lectrice et il semblerait que ce soit une règle que les enfants aient intégrée (« non, c'est moi qui lit...c'est eux qui choisissent les histoires, mais c'est moi qui lit »). Il revient à l'enfant de demander à prendre ce rôle (« jusque quand ils me demandent d'arrêter...quand ils en auront assez de me voir en haut, ils me diront, bah maman laisse, je vais lire moi-même [...] »). Dans ce cas, elle poursuit sa phrase en évoquant précisément Jérémy et non Benjamin (« [...] après quand Jérémy il me dira "bah maman, tu peux rester en bas je vais lire moi-même" bah euh, je resterai en bas hein, mais pour l'instant, ça n'a jamais été demandé dont euh »).

**La relation parent-enfant dans le cadre des apprentissages scolaires**

**- La relation pendant la période des devoirs**



La mère se montre stratégique dans la disposition de ses enfants autour de la table afin de limiter les conflits entre frères. Elle précise que durant cette période de devoirs, Jérémy est capable de travailler de manière paisible et ne pose pas de difficultés particulières, alors que son frère, Benjamin, réclame toute son attention (« [...] bon Jérémy, je le laisse travailler, je peux le laisser tout seul, donc je suis un peu plus derrière Benjamin [...] »). Ainsi, l'un de ses enfants se montre autonome alors que l'autre demande à ce qu'on soit « derrière » lui pour être contrôlé. Elle justifie cette proximité de deux manières, cela découle de son comportement (« [...] et pfff, rien, rien, rien et c'est là que ça commence, ça devient n'importe quoi après [...] il [Benjamin] attend que ça se passe...il attend que ça se passe »), mais aussi de ses difficultés qui selon elle, seraient plus importantes que celles de Jérémy (« [...] bon en plus il a pas mal de difficultés [...] »).

Ainsi, la période des devoirs se révèle particulièrement éprouvante. La mère décrit plusieurs émotions telles que l'exaspération (« ben je râle [elle rit], je peux pas faire autrement, bon je vais lui dire trois-quatre fois calmement "Benjamin, c'est quand que tu me les fais tes devoirs", et bon euh, après j'explose, c'est le cas de le dire euh, je vais pas rester calme, [...] automatiquement, je vais exploser, ou je vais prendre ses cahiers, je vais les claquer et je vais lui dire "vas-y, tu restes assis et tu bouges plus quoi", mais c'est pas pour ça que ça le fait réagir... [...] »), l'impuissance (« [...] je sais pu quoi faire avec, est-ce qu'il faut que je reste calme ou est-ce qu'il faut que bah euh, je le pousse un peu plus, je sais plus quoi, donc moi je suis perdue avec lui, c'est vrai que je suis, je suis...bon bah je suis calme, ça va pas parce qu'il ne fait rien et bon, si je vais m'énerver un petit peu dessus, il y a un moment où il va bâcler quoi, il va me le faire, mais bâcler...donc je sais pu quoi faire, entre les deux j'y arrive pas »). Cette période semble prendre l'allure d'un duel entre la mère et le fils (« [...] c'est pas possible, quand vous avez un enfant qui vous regarde et qui sifflote d'un air de dire euh, je les fais pas, je m'en fous [...] »).

Bien que cette mère considère les encouragements nécessaires pour les apprentissages de ses enfants, il n'en reste pas moins qu'elle en dispense Benjamin pour lequel ils lui paraissent impossibles à fournir (« que Benjamin bon, il a rien derrière [...] », « bah je peux rien lui dire, il me montre rien, c'est pas la peine que je lui dise quelque chose, de toute façon il s'en fout »). Ainsi, le comportement de Benjamin éloigne la mère de ses principes. L'exaspération s'impose et l'amène à dévaloriser son fils.

### - La perception des compétences de l'enfant

Si la mère n'a pas une perception réaliste des habiletés de Jérémy, en revanche, elle est en mesure de reconnaître les difficultés de Benjamin (« [...] avec Benjamin c'est autre chose, surtout avec la lecture...lui, la lecture pour moi elle est pas acquise... ou elle est acquise et pis qu'il veut pas le dire, c'est possible aussi, je dirais pas le contraire »). Elle les considère même catastrophiques (« il est mal parti pour, parce que si on regarde ses résultats, c'est plutôt catastrophique [...] »). D'ailleurs, elle souligne qu'au sein de la fratrie, Benjamin est celui qui pose problème, tant au niveau comportemental que scolaire, alors que Jérémy la satisfait, tout comme son petit frère, Steven (« [...] mais c'est pareil je vois qu'avec mon petit dernier qui écoute beaucoup, bon la dernière fois, il m'a écrit un " avion ", épeler, j'ai bon j'ai dit non, c'est pas lui, bon il a que cinq ans et bah si, c'était bien lui...[...] »); « [...] donc euh pour moi ben euh, Steven, je devrais pas avoir trop de problèmes, parce que bon, c'est un enfant qui est assez euh...très curieux [...] »). Ces difficultés relèveraient, selon elle, d'un manque d'effort de la part de Benjamin (« [...] il s'en fout de tout alors à l'école [...] »).

### La relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale

Les faits de maltraitance sont évoqués par la mère, elle dénonce le comportement du père (« non, il ne participe pas du tout, pas du tout, c'est ce qu'on lui reproche, c'est pour ça qu'on a un éducateur [...] il ne prend pas son rôle de père...mais pas du tout, qu'il soit là ou qu'il soit pas là, tant pis, c'est exactement pareil »). La maltraitance est encore présente, car le père est auteur de violences conjugales et aurait totalement démissionné de ses responsabilités parentales, ce qui fait émerger de l'insécurité dans le discours de la mère (« bah oui, parce que quand il boit comme ça, il est incontrôlable, même moi je sais pas quoi faire, alors je fais comme eux, je monte dans ma chambre et j'attends que ça passe »). La mère semble être consciente de la perception que ses enfants ont de cette situation de maltraitance et de l'image que son mari véhicule (« parce qu'ils me le disent eux-mêmes. Jérémy il me l'a dit, il est où encore mon père, il va encore rentrer soûl, ils

*sont pas aveugles hein, ils croient que ce qu'ils voient, et puis ils en ont vu hein »).* Aux problèmes liés à la maltraitance et à l'insécurité qui peut en découler, s'ajoutent ou résultent parfois les difficultés de santé du parent et, dans ce cas, la mère les associe assez spontanément au contexte familial. Ainsi, elle est parfois confrontée à des difficultés de santé physique qui l'empêchent, dans des cas extrêmes, d'accompagner ses enfants à certaines activités (« [...] je dirai pas "non maman le fait pas parce que j'ai mal" bon, j'ai mal, point final à la ligne, bon faut vraiment que ce soit intense pour dire "bon, je suis désolée, je peux pas y aller..." [...] bon ce jeudi-là, j'avais tellement mal que j'ai dit "non, je vais pas prendre le risque" [...] »).

Enfin, à ces difficultés s'ajoute le comportement de Benjamin qui multiplie les dégâts matériels (« [...] il veut vraiment me pousser à l'extrême...c'est mercredi, il a essayé de passer le poing à travers le carreau, il tapait à coup de poing sur mes carreaux [...] »), la violence physique à l'égard de ses frères (« il va même exploser quoi, à crier dans la maison, à taper bah, le dernier ou le premier hein, il fait pas la différence [...] »), et la provocation à l'égard de ses parents (« [...] oh non, c'est même pire "t'es pas mon père euh, t'es pas ma mère !" c'est ça qu'il nous sort comme connerie en ce moment euh... "vous êtes des étrangers", ça j'ai pas accepté le mot étranger...[...] » ; « [...] il me blesse énormément...[...] » ; « [...] j'ai eu l'expérience y'a pas si longtemps que ça, je me suis énervée dessus, à le mettre au coin, il m'a répondu, de toute façon j'adore que tu me tapes [...] »). Durant l'entretien, la mère s'interrogera souvent sur l'origine de tels comportements (« [...] qu'est ce que je lui ai fait, je ne sais pas, j'ai beau chercher...je pense l'élever bah comme les deux autres, j'ai pas de problème, mais bon, avec lui, je trouve pas, là je suis dans une impasse, je suis franchement dans une impasse avec lui »), mais nous remarquons qu'elle ne les relie pas au contexte de maltraitance familiale, mais plutôt à un événement ayant eu lieu au moment du décès de la grand-mère paternelle du petit garçon (« [...] et le jour où elle est morte, Benjamin il a été choqué parce qu'en plus, un jour au matin, on discutait dans la cuisine et Benjamin il a mal entendu, il a cru qu'on a dit que c'était son tonton qui avait tué sa grand-mère, il a mal entendu en fait... pis à partir de ce moment là, il a pu être, il a commencé à faire des dessins en noir, à me dire, je veux mourir, je veux aller rejoindre ma grand-mère et tout...des dessins en noir, vous vous rendez compte ? »).

Dans ce contexte, c'est Jérémie qui apparaît comme un élément stable sur lequel elle peut se reposer, mais qui entre également en confrontation avec Benjamin quand celui provoque leur mère (*« ah bah oui, combien de fois il a répondu, ça serait pas notre mère, enfin, si c'est pas ta mère, qu'est ce que tu fais chez moi, donc tu n'es pas mon frère, c'est le genre de reproche qu'il lui fait quand même... »*).

### **La relation parent-enseignant**

#### **- La perception de la méthode de lecture de l'enseignant**

La mère décrit les caractéristiques de la méthode de lecture employée par les enseignants de ses enfants. Elle leur reproche de se limiter à une approche lexicale de la lecture qui maintient l'enfant dans le par cœur, ce qu'elle relève particulièrement dans le cas de Jérémie (*« [...] parce que le Jérémie hier, quand je lui ai fait lire sa phrase, il m'a dit "je m'en fous, je la connais, on l'a déjà répété dix fois" moi je, j'appelle pas ça apprendre à lire...franchement euh, bon le petit c'est vrai, il y arrive, il sait sa phrase hein, mais pour moi j'appelle pas ça lire, parce que vous lui donnez le texte qui suit, bah il le sait pas, il peut pas me le lire, c'est pas possible... moi j'appelle pas ça apprendre à lire... »*).

Si cette mère est consciente de la nécessité d'une coordination de l'enseignement reçu en classe avec celui donné au sein du foyer familial (*« [...] non, je dis pas ça non plus, parce que c'est vrai que c'est pas que l'école, sinon on s'en lave les mains quoi je veux dire...non moi je trouve à deux, on devrait euh, on devrait y arriver quoi...[...] »*), il apparaît pourtant qu'elle préfère privilégier sa méthode de lecture au détriment de celle de l'enseignante, et au risque que cette démarche ne crée une incohérence qui pourrait perturber l'apprentissage de la lecture de ses enfants (*« c'est ma méthode, bah comme moi j'ai appris à lire, mais bon Jérémie, ça l'a débloqué, j'ai commencé comme ça avec lui et ça l'a débloqué et je suis en train de faire la même chose avec Benjamin, mais bon [...] »*).

#### **- La relation avec l'enseignant**

Nous remarquons que la relation de la mère avec les enseignants de ses enfants n'est pas aisée. Ainsi, si elle dit participer facilement aux activités ou sorties organisées par la classe

de son plus jeune fils, Steven, scolarisé en maternelle (« [...] *mais vous savez...comme moi je suis pratiquement tout le temps à l'école, comme hier j'étais en gymnastique avec Steven, je vais à la piscine, je les accompagne...donc je suis quand même assez souvent à l'école, comme là ils vont aller en voyage le 22 juin [...]* »), nous ne retrouvons pas la même aisance avec les enseignants des aînés avec lesquels les rencontres sont plus rares (« *depuis le début de l'année, j'en ai eu qu'une, deux pardons, c'est tout* »).

#### **- Le rapport à l'école du parent**

L'école détient une valeur en tant qu'opportunité de réussite sociale aux yeux de la mère, et il s'agit pour elle de faire en sorte que ses enfants accèdent à cette réussite (« [...] *je pense pas être la seule à vouloir que mes enfants vont à l'extrême* »). Elle nourrit des ambitions professionnelles pour Jérémy en particulier et n'en évoque pas pour Benjamin (« *mais bon, qui dit un jour il [Jérémy] deviendra pas euh un grand dessinateur, on n'en sait rien, je voudrais bien hein, ça serait pas un mauvais métier...* »). La mère tient à s'impliquer dans les apprentissages scolaires, et notamment dans l'apprentissage de la lecture (« *oh ouais, ça me dérange pas...c'est vrai que ça me...oh oui, je fais pleins de choses avec eux pour les aider à apprendre à lire [...]* parce que bon, j'aimerais bien les pousser un petit peu plus quoi »). À ce sujet, elle précise que même si elle garde un mauvais souvenir de son propre apprentissage de la lecture (« [...] *j'en garde un très mauvais souvenir* ») du fait d'une enfance difficile (« [...] *bah moi, je me souviens, bon j'étais dans une famille d'accueil...assez sévère [...]* »; « [...] *je veux être plus à leur écoute, que ma mère était à mon écoute [...]* »), elle veille à ne pas reproduire cette situation et à donner à ses enfants le soutien qu'elle n'a pas reçu elle-même (« *bah je suis à l'opposé de ce que j'ai eu comme éducation quoi [...]* »).

### **3. MÉLODIE**

#### **Contexte familial et scolaire de l'enfant**

Mérodie est âgée de huit ans et issue d'une fratrie de quatre enfants : un frère, Henri, neuf ans ; une demi-sœur, Valentine, quatre ans; et un demi-frère, Vincent, deux ans, issus du second mariage de la mère. La famille est suivie par les services sociaux depuis le divorce du couple parental qui a entraîné de la violence conjugale. Henri et Mérodie font également l'objet d'abus psychologiques, car ils sont devenus l'enjeu du conflit et leurs parents les amènent à devoir faire alliance avec l'un d'eux. Mérodie obtient toujours des résultats scolaires très faibles malgré le redoublement de son CP et une attitude en classe irréprochable. La situation s'inverse pour son frère qui obtient, quant à lui, des résultats scolaires moyens en CE2 (il n'a jamais doublé), mais fait toujours preuve de comportements problématiques qui amènent le travailleur social à envisager un placement en internat pour l'année suivante afin de l'éloigner du conflit parental.

#### **Le discours de l'enfant**

L'entretien a lieu au centre, à deux semaines des congés scolaires d'été. Mérodie est une jolie petite fille blonde toute menue, que nous aurions âgée de quatre ou cinq ans. Elle est venue avec un cahier d'école, c'est celui où sont notés tous les mots qu'elle a appris cette année. L'éducatrice l'a accompagnée et Mérodie se montre très timide. Malgré tout, elle nous sourit franchement et observe avec curiosité l'endroit où nous nous trouvons. Une fois que nous nous sommes installées dans un local, nous réexpliquons à Mérodie les raisons de notre rencontre. La passation du test sera difficile car Mérodie ponctue les exercices de plusieurs consultations de son cahier. Quant à l'entretien, elle répondra aux questions tout en gardant une certaine réserve.

## Le rapport à la lecture de l'enfant

### - La conception de l'activité de lecture

Selon Mélodie, lire nécessite forcément la consultation du cahier d'école dans lequel elle retrouve les mots qu'elle a appris (« *je regarde le mot dans mon cahier et je le lis* »). Savoir-lire consiste donc à *regarder* et à *lire* à partir de ce qui a été appris dans le cahier. D'ailleurs, sachant que nous allons faire des exercices de lecture, elle a pris soin de l'apporter. Tout mot ne figurant pas dans ce cahier ne peut donc être lu (« *c'est trop dur, je ne peux pas le lire* »). Ce cahier sert de support de ses connaissances puisqu'il semble donner toute la signification du mot. Mélodie s'attache tellement à l'apparence du mot qu'elle explique qu'elle opère une distinction entre les grands mots et les petits mots. Les petits mots sont considérés faciles, et les grands mots difficiles (« *nan, j'aime bien un petit peu les grands mots, mais...et les petits je sais bien [...]* »). Enfin, Mélodie fait une dernière distinction entre les exercices faciles, un petit peu durs et trop durs. Les exercices faciles ou un petit peu durs, ce sont ceux qu'elle peut réussir (« *ouais, et les petits je sais bien* »), et apprécier (« *ouais, mais j'aime bien que quand on fait des exercices faciles ou des exercices un petit peu durs* »). Par contre, les exercices trop durs ne peuvent être réussis (« *[...] j'arrive pas à les faire* ») et elle ne les apprécie donc pas. Cette démarche de lecture met alors Mélodie en situation de dépendance. Il s'agit d'une dépendance à un objet – le cahier de mots – mais aussi d'une dépendance à l'adulte. Mélodie explique que l'aide de l'adulte est également nécessaire lorsqu'elle se trouve en difficulté. Cet adulte peut être l'enseignante qui lui dit le mot (« *non je ne peux pas, faut que ma maîtresse elle me le dise* »), ou semble exécuter le travail à sa place (« *ouais, quelquefois elle vient, mais c'est elle qui le fait parce que moi j'y arrive pas, c'est trop dur pour moi* »). Cet adulte peut aussi être sa mère (« *[...] après, si maman elle vient pas, après c'est trop dur* »). La mère a alors pour rôle d'assurer la lecture de ce qui est trop difficile pour elle (« *elle me lit quand c'est trop dur* », « *quand les mots ils sont trop longs* »).

### - La perception des compétences

Mélodie dépend donc de ce qui est dit par les adultes ou de son cahier, sinon elle reste dans un état de passivité (« *je ne le fais pas* »), persuadée de son incapacité qui apparaît alors

immuable (« *nan, parce que je sais pas le faire* »). Si Mélodie observe ses incapacités, elle remarque en revanche les capacités de son grand frère et de sa petite sœur (« *ouais, et mon frère aussi il sait lire et ma petite sœur un petit peu aussi, et mon petit frère il sait pas lire* »).

#### - Les représentations des bénéfiques du savoir-lire

Il s'avère que Mélodie n'a une perception positive, ni de l'école (« *parce que ça m'énerve, je m'en fous* »), ni de la lecture (« *j'aime pas la lecture* ») qu'elle associe spontanément à du travail (« *non, j'aime pas...j'aime pas faire du travail* »). Cependant, Mélodie n'entretient pas de représentation claire du savoir-lire (« *je sais pas* »). Elle répète ce que lui a dit sa mère à ce sujet : le fait que lire permet d'accéder à un bon métier (« *ma maman elle dit qu'il faut apprendre pour avoir un bon métier...travailler et avoir des sous...pour avoir un beau métier* »). Cette représentation n'est reliée qu'à un avenir lointain. L'engagement dans les apprentissages scolaires est donc minimum. À l'école, il ne repose que sur les exigences de son enseignante (« *mmh, je fais comme ma maîtresse qu'elle veut* »). Mélodie souligne d'ailleurs que lorsqu'elle s'y trouve, elle préfère les activités plus ludiques (« *je préfère quand on commence à jouer un petit peu* »).

#### - Les activités de lecture au sein du foyer

Mélodie souligne qu'elle ne possède pas de livres et que ceux qui se trouvent chez elle appartiennent plutôt à son grand frère et à sa petite sœur (« *Henri, il a des livres et ma sœur, elle a des livres aussi* »). Elle, par contre, préfère jouer aux poupées (« *nan, parce que moi j'aime pas, moi je préfère jouer* »). Ainsi, la lecture et même les lectures partagées sont essentiellement réservées aux obligations et exigences scolaires (« *si, quand je fais mes devoirs* »).



## Les relations de l'enfant avec son environnement

### - Les relations au sein de l'école

Le discours de Mélodie sur son enseignante reste neutre à toutes les questions portant sur ses relations avec elle (« *bien* »), mais elle précise toutefois qu'il arrive que son enseignante crie sur les enfants qui ne sont pas sages (« *des fois, quand les enfants ils sont pas sages, et ben elle nous rouspète parce qu'on n'est pas assez sages* »). Le discours de Mélodie sur ses camarades est également neutre. Elle précise qu'elle a surtout beaucoup plus d'affinités avec les filles (« *oui, j'en ai beaucoup des copines, j'en ai trois* », « *euuh ouais...j'ai une cousine aussi* »), plutôt que les garçons (« *j'en ai pas beaucoup des copains* »).

### - Les relations au sein de la famille

Mélodie ne s'exprime pas directement sur ses relations avec les membres de la famille.

## **Le discours du parent**

L'entretien avec la mère de Mélodie a lieu chez elle. Il se déroule un mardi après-midi ensoleillé de juin, une semaine après celui avec Mélodie. La famille vit à la campagne, dans un village situé à une vingtaine de minutes de Lille. La rencontre se fait de manière cordiale. La mère de Mélodie nous invite à nous asseoir à la table du jardin et nous propose quelque chose à boire. Nous traversons la maison pour aller dans le jardin, ce qui permet de voir que le séjour est peu meublé : une table, des chaises, un petit buffet, un canapé et un meuble pour la télévision. La cuisine est décorée avec quelques dessins des enfants. Le sol est encore humide, la mère de Mélodie l'a lavé avant notre arrivée. La mère de Mélodie est très accueillante, elle parle beaucoup, raconte sans aucune gêne des difficultés familiales auxquelles elle est confrontée. En début d'entretien, elle nous pose quelques questions sur notre parcours universitaire et finit par dire : « *c'est bien de faire des longues études* ».

## Le rapport à la lecture du parent

### - Les représentations des bénéfiques de l'apprentissage de la lecture

Selon la mère de Mélodie, l'apprentissage de la lecture est relié à l'intégration sociale (« *alors je lui répète souvent que si plus tard, elle sait pas lire [...] au niveau travail ce sera dur [...]* »). La fonction utilitaire apparaît également dans son discours et elle est directement liée aux démarches administratives, au courrier reçu et à celui devant être rédigé dans ce cadre (« *[...] elle saura pas ouvrir son courrier, elle saura pas répondre aux lettres intéressantes [...]* »). Le savoir-lire est donc relié à un futur lointain et ne concerne pas encore l'enfant au moment où il apprend (« *savoir lire et pouvoir se débrouiller pour plus tard* »). Pourtant, elle explique qu'à partir du collège, elle a elle-même pris conscience du fait que la lecture pouvait lui être utile pour le Français (« *[...] à partir de la 5ème euh, j'ai compris que lire c'était important euh, rien que pour le Français, donc là j'ai commencé à plus m'intéresser euh à la lecture... [...]* »).

### - L'initiation à la lecture au sein du foyer

La mère de Mélodie a une représentation traditionnelle de l'apprentissage de la lecture. Pour elle, l'enfant commence à s'intéresser à la lecture à partir de six ans, soit l'entrée au CP qui semble alors représenter un rituel de passage (« *[...] et euh, mais sinon euh, je sais pas... CP, oui, peut-être, parce que au CP on dit, ça y est, vous êtes à l'école des grands [...] oui c'est ça... c'est fini, parce qu'on joue plus justement... et il n'y a plus de pause de jeux etc... oui je pense qu'en CP, vers six ans euh... normalement* »). Pourtant, elle cite le cas d'une petite fille, de la même classe que le grand frère de Mélodie, qui avait fait des acquisitions en lecture avant même son entrée dans l'enseignement formel (« *[...] ça dépend des enfants parce que Henri quand il était euh à l'école, il était en dernière année de maternelle et il y avait déjà une petite fille dans sa classe qui savait très très bien lire donc euh, ça c'est [...]* »). Elle reconnaît alors que les stimulations familiales autour de la lecture peuvent favoriser l'accès au savoir-lire (« *bon, c'est vrai que la petite fille elle était entourée que de grands, deux grandes sœurs, c'était vraiment la petite dernière, donc à mon avis c'est peut-être ça qui euh* »), mais il semble que cette observation ne rejoigne pas ses représentations, du moins en ce qui concerne les apprentissages de ses propres enfants.

### - La conception de l'apprentissage de la lecture

Pour décrire sa conception de l'activité lecture, la mère de Mélodie fait un retour sur son propre apprentissage de la lecture qui semblait reposer sur la technique graphophonétique (« [...] moi, j'avais appris avec des petites fiches euh...par exemple, c'était la lettre B et je me souviens encore du dessin, ça m'était resté marqué, et je crois que cette façon-là, c'était bien, je sais pas [...] je pense qu'on apprenait comme, bah l'alphabet en fait, avec le mot A, on avait une petite fiche avec des dessins et... et des mots, après c'était B et C, je vous dis, B il a dû me marquer parce que à chaque fois je me souviens de Bol et Bob... euh sinon, bah je me souviens que de ça, on n'avait pas de livre, on avait des fiches, c'était comme ça quoi... »). Au cours de l'entretien, elle fait également allusion à la compréhension, se montrant sensible au fait que sa fille n'y accède pas (« je pense pas non...je pense pas qu'elle comprend ce qu'elle lit quoi [...] et c'est pas sûr qu'elle comprenne le sens de l'histoire non plus [...] »). Elle observe en effet qu'une fois qu'elle a fini un livre, Mélodie ne se souvient pas forcément du début de l'histoire (« [...] parce bon là elle lit son livre, mais je suis sûre que vous l'interrogez sur le livre qu'elle lit, elle sait même plus le début de son histoire quoi »).

La mère de Mélodie évoque également le déblocage possible dans l'apprentissage de la lecture (« je sais pas...on va voir comment ça se passe, peut-être que ça va se débloquer, faut espérer [...] »). La manière dont elle décrit ce déblocage laisse entendre qu'elle ne peut avoir de contrôle dessus, ce processus n'appartiendrait qu'à l'enfant.

### Les activités de lecture au sein du foyer

#### - Les activités de lecture des parents

La mère de Mélodie ne lit que très rarement (« ça m'arrive euh, mais très rarement quand même »). Elle le justifie par un manque de temps lié aux tâches familiales (« [...] mais il faut le temps quoi et puis c'est vrai qu'avec quatre enfants, c'est pas évident de trouver le temps »). On remarque que lorsqu'elle cite le type d'écrit qu'elle consulte de manière occasionnelle, elle marque d'elle-même des différences, semblant même les hiérarchiser selon qu'ils aient une fonction distractive ou formative (« [...] si je lis, c'est plutôt des

*magazines euh...c'est pas des trucs euh intellectuels quoi, c'est plutôt des magazines, voilà c'est tout [...] »). Elle cite alors un classique de la littérature généralement étudié au collège pour illustrer cette distinction (« [...] si sinon, il y a des livres qui m'ont déjà intéressée euh...j'ai trouvé ça beau euh...Le grand Meaulnes, je me souviens, j'avais trouvé ça beau euh...après je ne sais plus »).*

#### *- La place du matériel écrit au sein du foyer*

Mérodie et ses frères et sœurs possèdent quelques livres, leur mère déclare avoir acheté une collection (« [...] j'ai acheté quelques livres euh d'une collection Disney [...] »). Elle précise qu'ils sont rarement consultés par les enfants (« [...] ils bougent pas quoi, c'est rare qu'ils me les demandent [...] »). D'autres livres proviennent de la bibliothèque scolaire et c'est la petite sœur de Mérodie qui les amène à la maison (« [...] parce qu'ils ont droit de prendre des livres à la bibliothèque de l'école, donc sa sœur toutes les semaines elle ramène un livre [...] »). Il apparaît alors que Mérodie ne dispose pas de livres qu'elle a choisis elle-même, ils ont soit été achetés par la mère, soit été empruntés par la sœur. D'ailleurs, Mérodie a déjà souligné que son frère et sa sœur possédaient des livres, contrairement à elle.

#### *- Les lectures partagées*

Seule la petite sœur de Mérodie réclamerait des lectures partagées (« [...] bah, la petite ça l'intéresse, celle qui a quatre ans, des fois je lui raconte une histoire [...] »), mais elles seraient très rares du fait du manque de temps de la mère (« c'est assez rare parce que j'ai pas beaucoup le temps, mais euh...oui, ça m'arrive de temps en temps, mais c'est assez rare...[...] »), mais aussi du manque d'attention de l'ensemble de ses enfants dans ce contexte (« [...] au bout de cinq minutes, je les regarde, ils sont déjà tous en train de faire le pitre alors bon...mon histoire elle intéresse plus personne donc voilà quoi »). Les lectures partagées avec Mérodie se limitent au cadre scolaire, notamment quand cette dernière commence un nouvel album en classe. C'est un moyen de s'assurer de la compréhension de la petite-fille, qui, comme on l'a vu, apparaît nécessaire pour cette mère (« [...] comme là elle avait eu un autre livre euh avec je sais pu quoi euh, je crois que c'était "Les Pompiers", les pompiers, l'école et il y avait une histoire de feu je sais pas

quoi, et moi je lui avait raco...je lui avais lu tout le livre avant [...] »). Mais la mère précise que Mélodie ne recherche pas ce type d'activité (« ouais, ...même avec moi... non, elle cherche même pas euh, bah à chaque fois qu'elle a un nouveau livre, elle va même pas demander pour raconter l'histoire avant »). Elle observe que lorsque Mélodie consulte un livre, ce n'est que pour regarder les images, ce qui semble lui suffire pour comprendre l'histoire (« [...] Mélodie va le prendre, mais c'est plutôt pour regarder les images, elle va pas chercher à essayer de lire, elle va pas chercher à essayer de lire ou alors, après avoir regardé les images, elle va raconter l'histoire, d'après ce qu'elle voit sur les images, mais c'est tout, ça s'arrête là »).

De manière générale, les enfants seraient davantage attirés par les vidéos ou la télévision (« [...] c'est assez rare quand même, ils sont plutôt télévision...cassettes vidéos, dessins animés, on remet les mêmes et...on recommence...sont plutôt ça en fait »). Le manque d'intérêt de ses enfants lui laisse alors penser qu'ils ne retireront pas de bénéfices d'une telle pratique (« oui, peut-être...mais comme ils y trouvent aucun intérêt, à mon avis, ils doivent pas retenir grand-chose donc voilà quoi »). Elle se demande alors spontanément si il n'aurait pas été préférable qu'elle commence ces lectures lorsque les enfants étaient plus jeunes (« non, ...j'ai attendu l'apprentissage en fait de la lecture pour leur lire...c'est peut-être une erreur, hein »). On constate là encore que la mère frôle le sujet des stimulations autour de l'écrit ayant lieu au sein du foyer avant l'entrée dans l'enseignement formel.

### **La relation parent-enfant dans le cadre des apprentissages scolaires**

#### **- La relation pendant la période des devoirs**

La mère de Mélodie explique que les devoirs sont un calvaire pour Mélodie qui n'a pas envie de les faire une fois rentrée de l'école (« [...] parce que, même le soir, quand elle rentre...euh le soir, quand elle rentre, les devoirs c'est c'est, ça devient même euh...donc elle a pas envie de faire ses devoirs [...] »). D'ailleurs, la mère de Mélodie considère elle-même que les devoirs représentent une surcharge de travail et qu'ils devraient être supprimés (« [...] ils ont fait leur temps à l'école, ils ont fait leurs huit heures, je trouve que ben stop quoi, assez euh, pourquoi encore euh... »).

La période des devoirs nécessite donc que la mère reste à proximité de Mélodie (« *les devoirs il faut être derrière sinon euh...* »). Cette manière de fonctionner est valable tant pour Mélodie que pour son grand-frère, Henri (« [...] *si je suis pas à côté de lui, c'est une catastrophe... il va faire vite fait, bâcler euh et puis c'est la catastrophe assurée quoi, c'est pas la peine, il faut aussi être là et...présent* »), elle précise cependant que dans ce cas, ce n'est que pour vérifier que les travaux sont bien réalisés (« [...] *le problème, c'est qu'il faut vraiment le rappeler à l'ordre quelquefois parce que sinon euh...il fait rien... [...]* »). De cette manière, il est en mesure de faire preuve d'autonomie et ne fait appel à sa mère qu'en cas de difficulté (« *Henri euh... il va faire ses exercices tout seul en général [...] mais si vraiment il a un problème, bah on va faire ça ensemble, je vais l'aider* »). Dans le cas de Mélodie, la dynamique est différente, car l'attention de la mère est absolument nécessaire et lorsqu'elle s'éloigne, la petite fille se désengage complètement de son activité (« *quelquefois, je suis occupée avec le petit, je lui dis à Mélodie "bah écoute, commence à lire, tu lis à voix haute pour que je t'entends pendant que je m'occupe de ton petit frère et je reviendrai vers toi après" et euh... bah non quoi, elle reste devant son cahier et elle a la tête en haut, en bas, elle s'en fout, mais complètement quoi...si on n'est pas à côté euh* »). La petite fille a besoin d'être suivie dans chacun de ses actes (« [...] *comme c'était hier euh, elle avait euh...trois fois il fallait qu'elle copie euh un mot, bah elle me le copie qu'une fois, alors je lui dis, eh Mélodie, tu l'as copié qu'une fois, oui, mais j'ai plus de place, bah tu tournes ta page, c'était l'excuse quoi* »). Le comportement de Mélodie pendant les devoirs l'amène à centrer l'attention de sa mère sur elle et ceci pendant une longue durée (« [...] *ça peut prendre du temps [...] je trouve ça, c'est trop long [...]* »). Cette attitude fait alors émerger un sentiment de lassitude chez la mère qui capitule avant sa fille (« [...] *et il y a des fois, bah c'est moi qui craque avant [...]* »), et ce sentiment de lassitude engendre des réprimandes et de la dévalorisation (« [...] *et puis, je lui dis "t'avances, à rien" [...]* »).

#### **- La perception des compétences de l'enfant**

La mère de Mélodie considère que sa fille est en échec (« *oh non non...euh bah, elle a beaucoup de difficultés à...dès le début du premier CP, des difficultés au niveau bah euh écriture...euh...au niveau lecture...nan, ça marche pas le CP* »), même si elle constate

qu'elle a tout de même fait quelques acquisitions dans la reconnaissance de mots (« *si, elle a quand même un petit peu progressé parce que maintenant elle arrive à lire certains mots...avant elle lisait rien du tout, du tout, maintenant elle lit un petit peu...[...]* »). Elle relativise cependant le poids de ces acquisitions en soulignant que Mélodie a surtout recours à la reconnaissance visuelle immédiate (« *[...] parce que ce qu'elle lit, c'est du par cœur, point, donc euh [...]* ») et qu'elle ne comprend pas ce qu'elle lit (« *je pense pas non...je pense pas qu'elle comprend ce qu'elle lit quoi [...]* »). Les difficultés de sa fille l'amènent à avoir des craintes concernant son orientation scolaire (« *[...] mais là, j'ai peur qu'elle, là elle a fait deux CP, donc elle a déjà perdu un an, elle va faire un CE1 parce qu'on peut pas faire autrement, elle peut pas doubler...donc j'espère que l'année prochaine en fin de CE1, on me dira Mélodie va en CE2 et pas non Mélodie, bah faut qu'elle parte en Clis ou...oh ça je voudrais pas quoi...qu'on redescende quoi...* »).

Pour expliquer ces difficultés, la mère de Mélodie oscille entre plusieurs explications. Elles résultent de facteurs internes, la petite-fille serait bloquée dans son apprentissage de la lecture (« *[...] elle est bloquée* »). Ce blocage s'expliquerait par un manque d'effort de la petite-fille (« *[...] mais, quelquefois aussi, on lui en veut un peu parce qu'on voit que...elle s'en fiche, ou on a envie de la secouer un petit coup en lui disant bon allez, réveille-toi ! [...]* »). La mère croit en effet que Mélodie est capable de réussir (« *[...] elle est pas bête du tout on m'a dit, elle a un QI, une intelligence normale, mais seulement c'est...ça bloque quoi, enfin son... même si tout est normal, mais elle bloque...elle avance pas... [...]* »), mais le problème réside dans le fait qu'elle n'ait aucune appétence scolaire (« *mais elle a jamais été curieuse de rien quoi [...]* »), elle préfère s'adonner à des activités beaucoup plus ludiques (« *[...] et puis, ça se voit qu'il y a un truc avec Mélodie, dans sa tête, elle pense encore à jouer...c'est le jeu avant tout et c'est ça qui prime dans sa tête [...]* »), ce que la mère interprète comme un refus de grandir (« *oui, à mon avis, elle aimerait bien rester bah petite pour euh...pour justement jouer, jouer [...]* »).

La mère de Mélodie évoque aussi des facteurs externes aux difficultés de la petite-fille, notamment les maltraitances familiales vécues qui l'auraient beaucoup perturbée (« *[...] on, comme moi, Mélodie, je me dis que ses problèmes, ça peut être lié au divorce [...]* »). Le refus de grandir de Mélodie serait alors un moyen de se protéger des difficultés liées au monde des adultes (« *[...] de pas vouloir grandir, alors est-ce que justement, est-ce que*

*c'est pas un moyen de se faire une coquille contre tous les problèmes d'adultes que de rester dans l'enfance ? c'est possible [...] »). La mère précise que ces maltraitances familiales ont de plus engendré une relation fusionnelle avec Mélodie qui les a enfermées dans un langage commun qu'elles seules maîtrisaient (« on était toujours toujours ensemble, je me séparais jamais d'elle [...] spécialement euh, je crois déjà pour un biberon, on disait tout à l'inverse, je ne me souviens plus comment on disait, mais on disait pas le mot biberon, mais on savait très bien que c'était ça euh... ou euh avoir à boire, je ne sais plus comment on le disait et c'est pareil, on savait, à force on savait de quoi on parlait [...] »). Elle reconnaît alors qu'elle est elle-même responsable des difficultés de Mélodie (« ouais, ... mais, c'est de ma faute un peu, mais bon »).*

Un autre facteur externe des difficultés de Mélodie se trouve dans la relation difficile que la petite fille a entretenue avec l'une de ses enseignantes (« [...] juste avant, en moyenne maternelle, elle avait une autre maîtresse, et là le contact ne passait pas du tout, donc c'était une catastrophe parce que Mélodie n'arrivait pas à s'intégrer à sa maîtresse, et la maîtresse, bah comme elle avait pas que Mélodie euh, elle prenait pas le temps nécessaire d'expliquer à Mélodie, donc ça a été cette année-là qui l'a foutue un peu en l'air... [...] »). L'enseignante ne se serait pas montrée suffisamment attentive à l'égard de Mélodie. Cependant, à ce facteur, la mère de Mélodie oppose un contre-argument en constatant que le fait que la première enseignante de Mélodie se soit adaptée au langage de la petite fille constitue aussi une des raisons de son échec actuel (« [...] en...maternelle, la professeur aussi, elle est entrée dans son jeu à Mélodie et c'est vrai que, c'est pareil, elle l'a pas repris non plus pendant une année... elle était rentrée, elle la comprenait également donc euh voilà, on a fait quelques petites erreurs au début quoi »).

Enfin, la mère de Mélodie évoque la possible responsabilité de la méthode de lecture privilégiée par l'enseignante (« [...] je sais pas vraiment comment ça se passe à l'école, mais je sais que dans son livre de lecture...bah elle lit, mais euh, c'est soit elle a appris à force de l'entendre, je pense, la même phrase, ça rentre et c'est du par cœur [...] on voit que c'est...c'est comme si elle devait apprendre une poésie...parce que c'est du par cœur... c'est assez spécial, mais bon... [...] »), mais même dans ce cas, elle oppose un autre argument en constatant qu'Henri a réussi à entrer dans la lecture avec cette méthode



(« [...] mais en tout cas, il faisait les mêmes exercices qu'elle, je m'en souviens de ça...avec Henri ça a marché, mais avec Mélodie... »).

### La relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale

L'analyse du comportement de Mélodie amène sa mère à confier les difficultés qu'elle rencontre avec son ex-mari qu'elle considère en partie responsable des difficultés des enfants (« ils ont été perturbés beaucoup avec leur père »). La maltraitance a commencé dès les premiers mois de la vie de Mélodie (« [...] en plus Mélodie beaucoup, parce que bon, Henri avait deux ans et demi, elle avait que onze mois, et elle a été plus de six mois sans voir euh son papa parce qu'il a fallu attendre le jugement et comme ça se passait mal au départ [...] ») et elle est toujours présente dans cette famille où les deux parents ne s'entendent pas depuis leur divorce (« [...] puisqu'on n'a pas de contacts du tout du tout, c'est impossible...c'est impossible d'avoir des contacts avec le papa donc euh... [...] »). Cette mésentente a engendré des épisodes de violence dont les enfants ont été témoins (« [...] et puis les enfants, ils en ont déjà vu assez comme ça, ils ont déjà vu de la violence euh...beaucoup de violence [...] ») et qui maintiennent la mère de Mélodie dans un état d'insécurité (« [...] bah, il est trop agressif et euh, je tiens plus à avoir de contacts avec parce que ça se passe mal [...]»). De plus, cette mésentente engendre des séparations prolongées entre la mère et ses enfants et elles se révèlent douloureuses, tant pour la mère (« [...] comme là, c'est moi qui vais les avoir tout le mois de juillet, et euh, lui tout le mois d'août...donc ça, c'est un peu spécial parce que c'est un mois complet, c'est très long, c'est long pour moi [...] »), que pour les enfants (« ça, ça contrarie un peu les enfants aussi, c'est quand même une moitié maman, papa c'est une moitié... »).

La mère montre une sensibilité à l'égard des souffrances de ses enfants, consciente que leurs troubles découlent des maltraitances familiales (« [...] donc, je crois que le malaise qu'ils ressentent, ils l'expriment par leur comportement [...] »). Elle s'interroge plus particulièrement sur les souffrances de Mélodie (« et euh, bah tout ça, je pense que ce qu'elle entend à droite à gauche euh, quand elle va chez son papa, c'est pas que du bien qu'elle entend sur sa maman [...] mais euh, je crois que tout ça, ça fait que ça trotte quand

*même dans sa tête... »). Cependant, elle évite d'aborder ce sujet avec ses enfants (« [...] donc, euh nous on essaie de pas trop en parler, mais ça nous arrive de sortir un mot en disant ton père, c'est vrai que ça, c'est pas bien, mais euh, on essaie justement de pas trop en parler devant eux... [...] »). Henri semble avoir la possibilité d'exprimer son malaise auprès de sa grand-mère maternelle (« [...] par contre, de temps en temps, il [Henri] arrive à en parler et euh, pas spécialement à moi, c'est beaucoup à sa mamie, à ma mère et euh, il, enfin je sais que la dernière fois il lui a dit, j'en ai trop dans ma tête... [...] ») ou par le biais de troubles du comportement, notamment en classe (« [...] parce que le plus grand lui, il arrive un peu plus à s'exprimer, bah comme je vous dis, il s'exprime en classe euh par l'agressivité [...] »). Ce n'est pas le cas de Mélodie, comme l'observe elle-même la mère sans remettre en question le manque de dialogue avec sa fille (« ah Mélodie elle a tout pris sur elle, je crois...elle s'est renfermée complètement, elle en parle, c'est rare qu'elle en parle [...] »). Et pourtant, elle constate à plusieurs reprises que Mélodie a beaucoup trop de choses dans la tête (« [...] parce que, déjà là, ça lui arrive encore de temps en temps qu'elle rêve euh, elle fait des cauchemars, donc euh, je pense que ça doit jouer, elle a trop de choses dans la tête [...] »).*

Si la mère de Mélodie remarque que l'ensemble de ses enfants est très agités (« euh oui, j'ai des enfants assez euh...assez agités...ouais, ouais, ce sont des enfants très, très agités, du plus grand jusqu'au dernier, oui, oui... ») et qu'elle éprouve alors de la difficulté à les contrôler (« [...] c'est vrai que, avec moi euh, ils sont insupportables quoi, c'est vrai que ce que je leur dis, ça passe euh au dessus leur tête... »), elle effectue cependant une distinction entre Mélodie et le reste de la fratrie. Mélodie se distingue par ses difficultés scolaires. Elle se situe en effet entre un grand frère, Henri, et une petite sœur, Valentine. Ces deux enfants ne présentent pas de problèmes scolaires particuliers. La mère considère qu'Henri a de bons résultats, même si elle estime qu'ils pourraient être encore meilleurs (« sinon oui, il a des bons résultats quoi, il se débrouille bien...il pourrait mieux faire en plus, il pourrait mieux faire, mais beaucoup mieux quoi... »). Quant à Valentine, bien que ne se trouvant qu'en maternelle, elle a déjà développé des habiletés et un intérêt pour les apprentissages scolaires (« et puis le fait qu'elle a encore Valentine qui est derrière, [...] elle sait écrire son prénom déjà toute seule, alors qu'elle est qu'en deuxième maternelle, et donc elle est fière, elle demande à faire des devoirs euh, elle est plus

*euh...elle va plus suivre son frère justement [...] »). Ces deux enfants sont aussi considérés plus matures et plus curieux que Mélodie (« et puis, le fait qu'elle a encore Valentine qui est derrière, qui a un caractère qui suit beaucoup le grand euh, qui est très dégourdie, qui parle très bien, qui d'ailleurs n'est pas du tout pareil parce qu'elle est aussi dégourdie que Henri au même âge à peu près [...] », « bon j'avais euh aussi bon Henri aussi lui c'était un agité euh, il était en demande de découvrir, il voulait tout découvrir, même en étant petit, il touchait à tout, il voulait tout savoir faire [...] »). La mère observe d'ailleurs que Mélodie éprouve de la difficulté à se positionner dans cette fratrie (« [...] elle se laisse euh, en fait, s'enfoncer tout doucement et des fois on lui dit, mais euh...il faut pas te laisser faire euh parce que des fois la petite qui a quatre ans, elle peut lui tirer les cheveux ou lui mettre une claque, ou se bagarrer avec, et puis bah Mélodie elle va pas réagir [...] »), et ceci même au côté du petit dernier (« [...] et puis apparemment, le dernier va avoir un caractère assez puissant aussi, alors ça promet...[...] pareil, il a l'air d'être dégourdi aussi, il touche à tout [...] mais euh, je sais pas, Mélodie elle va peut être se sentir encore euh...elle va se dire bah décidément il n'y a que moi qui, qui descend quoi...[...] »). Bien qu'étant la deuxième d'une fratrie de quatre enfants, Mélodie réclame toujours beaucoup d'attention de la part de sa mère (« [...] oui, rester ici avec moi [...] »).*

### **La relation parent-enseignant**

#### **- La perception de la méthode de lecture de l'enseignant**

La mère de Mélodie n'est pas tout à fait informée de la méthode de lecture utilisée par l'enseignante, mais se réfère au livre de lecture utilisé en classe (« [...] bah je sais pas vraiment comment ça se passe à l'école, mais je sais que dans son livre de lecture [...] »). Elle énonce certaines caractéristiques des devoirs en rapport avec la lecture de Henri et Mélodie qui ont, apparemment, bénéficié de la même méthode (« par contre, Henri a appris euh...oui comme ça aussi, par petits mots euh il avait des petits mots, il devait les copier, et puis après, bah les apprendre donc ça pas été différent »). Dans tous les cas, comme nous l'avons déjà observé, cette méthode ne lui apparaît efficace, car elle ne ferait que maintenir Mélodie dans le par cœur (« [...] bah elle lit, mais euh, c'est soit elle a

*appris à force de l'entendre, je pense, la même phrase, ça rentre et c'est du par cœur parce que quelquefois on voit qu'elle ne suit même pas en fait et on peut la stopper et reprendre un mot, elle va plus savoir, elle va être perdue [...] »). De plus, cette méthode ne ferait pas émerger l'intérêt de la petite-fille pour la lecture (« [...] et puis, ça lui donne pas envie apparemment de lire des autres livres [...] »). Par contre, si la mère de Mélodie se déclare peu convaincue de la pertinence de la méthode de lecture, elle ne préfère pas intervenir autrement, considérant que cela pourrait perturber davantage Mélodie (« oh non, non, non...moi je touche à rien, je préfère faire comme elle fait la maîtresse parce que sinon je vais la mêler...et c'est déjà assez difficile comme ça »). Il s'agit surtout pour elle de compléter le travail de l'enseignante, en préparant par exemple la prochaine lecture (« [...] je lui avais lu tout le livre avant [...] »).*

#### **- La relation avec l'enseignant**

La mère de Mélodie dit consulter l'enseignante de Mélodie régulièrement pour être tenue au courant de son évolution (« [...] euh bah, je me suis déplacée assez souvent pour savoir si, Mélodie ça allait [...] »). La communication avec l'enseignante peut également passer par le cahier de liaison (« [...] ou alors, on communique par écrit sur son cahier du soir...donc euh »).

Le discours que tient la mère de Mélodie sur les enseignants est très souvent emprunt d'une dimension affective. En effet, à plusieurs reprises, elle évoque la relation affective entre les enseignants et ses enfants. Cela concerne tout autant Mélodie (« [...] tandis que quand elle était en dernière année de grande section, là la maîtresse était très très cool, ça s'est super bien passé avec Mélodie, elle l'adorait [...] »), que son frère, Henri (« [...] et en plus apparemment, la maîtresse euh... euh n'appréciait pas tellement Henri, Henri n'appréciait pas trop sa maîtresse non plus donc euh...ça arrangeait pas...[...] on le sent de toute façon que la maîtresse n'apprécie pas Henri »). La mère de Mélodie évoque également ses préférences et la sympathie ou l'antipathie qu'elle ressent à l'égard de certains enseignants (« [...] Henri avait rencontré une maîtresse bouh, c'était une jeune, mais alors euh catastrophique, ah c'était une sacrée hein [...] je l'appréciais pas du tout [...] »). Il lui paraît important que la relation entre un enseignant et un enfant soit bonne compte tenu du temps qu'ils passent ensemble (« [...] mais je crois que ça fait beaucoup aussi pour les

*enfants euh, ce qu'ils ont en face quoi, la maîtresse, parce qu'en fait ils passent beaucoup de temps avec leur maîtresse ou leur maître, ils passent énormément de temps donc il faut quand même que...que ça passe [...] »). Cette relation constituerait une base pour la motivation de l'enfant (« [...] et il faudrait qu'ils essayent de faire pour que ça passe...parce que c'est à partir de là aussi que l'enfant euh...voudra apprendre ou pas quoi [...] »), mais aussi rassurer les parents (« [...] et donc c'est vrai que quand c'est comme ça, c'est pas évident, bah déjà pour le gamin... et puis pour nous quoi, c'est vrai qu'on a envie que ben, que leur année se termine enfin [...] »).*

#### **- Le rapport à l'école du parent**

Pour la mère de Mélodie, l'école est associée à la réussite sociale. Ses bénéfiques ne concernent que le long terme, soit l'obtention d'un diplôme permettant l'accès à un bon métier (« [...] l'école c'est important pour avoir un beau métier, parce que maintenant il faut obligatoirement un diplôme, plein d'études euh »). Elle considère que l'obtention de ce diplôme passe par la contrainte de plusieurs années d'études (« [...] comme la dernière fois, je dis à Henri, t'as pas fini quoi, t'en as peut-être encore au moins pour 15 ans d'études...ah bon euh...et je lui dis, tu sais à 30 ans euh, il y en a qui vont encore à l'école euh...comme des médecins ou des avocats [...] »). Cette valorisation des diplômes trouve son origine dans les regrets que cette mère nourrit par rapport à sa propre trajectoire scolaire. Ainsi, elle déclare ouvertement regretter d'avoir quitté l'école trop tôt (« [...] c'est ça...mais j'aurais voulu avoir un bac [...] »), de ne pas avoir suivi la même trajectoire que sa sœur (« ouais parce que ma sœur a fait de grandes études et moi non [...] »), alors qu'elle aurait aimé prouver qu'elle était également en mesure de le faire (« [...] alors euh, je voulais quand même prouver que la petite dernière pouvait avoir son bac...c'est un bac pro, mais au moins c'est un bac...c'est pas un BEP...ouais juste pour ça quoi...il y a une rivalité quand même quelque part quoi... »). La mère de Mélodie tient donc à ce qu'au moins un de ses enfants réussisse à s'engager dans des hautes études, ce qu'elle n'a pas réussi à atteindre elle-même (« [...] mais j'espère que oui, il y en aura au moins un qui aura le bac et qui fera des grandes études, au moins un...j'en ai quatre, je peux espérer quand même »). Elle nourrit plus particulièrement cette ambition pour Henri (« [...] comme Henri est plutôt intellectuel euh, si il peut aller jusqu'au bac euh oui, j'en serai fière déjà

*[...] qu'il ait un beau métier plus tard [...] »), et non pour Mélodie qui, selon elle, sera plus manuelle, mais elle souligne toutefois que ce type de profession peut également atteindre un certain prestige (« [...] bon Mélodie, ça fait deux trois fois qu'elle le dit déjà, je veux être coiffeuse, bon je me dis que si elle est manuelle euh, bon c'est tout, elle est manuelle, elle est manuelle euh...mais elle peut aussi aller très haut dans du manuel hein...on sait pas euh...[...] »).*

#### 4. JASMINE

##### Contexte familial et scolaire de l'enfant

Jasmine est âgée de huit ans, elle est la benjamine d'un demi-frère et d'une demi-sœur de treize et douze ans avec lesquels elle n'a vécu que les premiers mois de sa vie. La petite fille vit, depuis l'âge de huit mois, avec son père, chez ses grands-parents paternels. Ce placement en famille « digne de confiance » fait suite à la situation dans laquelle vivaient son père et sa mère. Le père de Jasmine était toxicomane et se montrait violent à l'égard de la mère. Cette dernière était elle-même instable et ne répondait pas aux différents besoins de Jasmine. La petite fille faisait alors l'objet de négligences affectives et physiques graves. Elle fait maintenant l'objet d'une démission parentale à la fois par le père et par la mère. Tout en vivant au sein du même foyer familial qu'elle, le père néglige son rôle et se conduit plutôt comme un grand frère selon l'avis de la travailleuse sociale et de la grand-mère de Jasmine. Quant à la mère, elle a récemment demandé à être déchue de ses droits parentaux, elle déclare n'être « plus capable de mettre des mots sur ce qu'elle ressent pour Jasmine » (des propos rapportés par le travailleur social). En l'espace de huit ans, elle n'a rencontré Jasmine que huit fois. Sur le plan scolaire, Jasmine rencontre de sévères difficultés malgré le redoublement de son CP, par contre, elle ne pose pas de problèmes comportementaux selon les enseignants.

##### Le discours de l'enfant

La rencontre avec Jasmine a lieu un mercredi après-midi, au mois de juin, à quelques semaines des grandes vacances. Jasmine est une jolie petite fille très réservée et timide, mais souriante et lançant par moment des regards coquins. Elle nous a à peine regardée durant la passation du test de lecture et pendant l'entretien au cours desquels elle n'a répondu que par phrases courtes.

## Le rapport à la lecture de l'enfant

### - La conception de l'activité de lecture

Pour décrire sa conception de l'activité lecture, Jasmine a recours à la description d'une situation de lecture avec son enseignante (« elle...elle écrit dans le tableau, elle écrit un mot, par exemple elle écrit en rouge et...et...elle me dit regarde c'est quoi, je dis je sais pas, elle dit, ça commence par un "ma", un "ma", je réfléchis, j'ai vu que c'était une maison après parce qu'elle m'a dit le mot dans mon cahier, je l'avais pris, il y avait maison et j'ai entendu, euh j'ai vu qu'est ce que c'était »). La description de cette situation de lecture laisse apparaître que le mot se lit par voie directe à partir de la mémorisation d'un lexique qui devrait être mental, mais qui pour l'instant demande encore l'utilisation d'un cahier dans lequel les mots sont associés à des images. Pour Jasmine, l'activité se construit donc encore sur une dépendance au cahier d'images, mais aussi sur l'aide fournie par une tierce personne plus compétente, comme son enseignante ou comme sa grand-mère qui lui lit le mot afin qu'elle puisse répéter (« bah elle dit, c'est le mot là, et après je redis »).

### - La perception des compétences

Jasmine affirme à plusieurs reprises qu'elle ne sait pas lire (« [...] mais moi je sais pas lire »). Elle reconnaît les limites de ses acquisitions (« je sais lire que E, LA...je sais lire que ça ») qu'elle explique par un problème de mémorisation (« [...] j'arrive pas à retenir les mots »). Elle précise alors que ce n'est qu'à partir du moment où elle a retenu ce qu'on lui a lu qu'elle peut lire seule (« [...] après quand je sais lire, après je lis tout seul »). Elle souligne également que ces difficultés sont généralisées parce qu'elles concernent tous les styles d'écriture (« parce que y'a...parce que...j'arrive pas à lire, c'est des mots en attaché, je sais pas lire, quand c'est écrit en attaché je sais pas lire, même en script »).

### - Les représentations des bénéfices du savoir-lire

Jasmine a-t-elle envie d'apprendre à lire ? Cette question reste en suspend lorsque nous lui posons et par la suite, lorsqu'elle explique son échec en lecture lors de son premier CP, elle laisse échapper un lapsus laissant penser qu'il pourrait résulter d'un manque de



*volonté* (« ...j'ai pas travaillé euh si, j'ai travaillé [elle rit] »). Dans tous les cas, la suite de son discours laisse entendre que la lecture ne la concerne pas pour l'instant puisque selon elle, on ne peut apprendre à lire qu'à l'âge de 9 ou 18 ans. Jasmine n'a pas de représentation claire des bénéfices du savoir-lire (« j'en sais rien ») et elle le justifie par le fait que son enseignante ne lui ait pas dit (« la maîtresse elle l'a pas dit »). Elle finit tout de même par évoquer, tout en formulant un autre lapsus, la dimension interpersonnelle du savoir-lire qui s'inscrit dans ce cas dans une relation de dépendance (« bah, on aide quelqu'un qui sait lire euh quelqu'un qui sait pas lire [elle rit] »). Jasmine connaît cette position puisque comme nous venons de l'observer, le savoir-lire consiste pour l'instant à voir avec le cahier et à redire grâce à l'aide d'un adulte.

#### - Les activités de lecture au sein du foyer

Jasmine dispose de plusieurs livres au sein de son foyer (« ouais, ...mais j'en ai plusieurs comme livres, j'en ai cinq », « le Roi Lion, les Dalmatiens et...Walt-Disney, Mickey et puis c'est tout »), mais il semble rare qu'elle tente de les lire seule. Elle évoque plutôt des situations de lecture partagée avec sa cousine âgée huit ans qui assumerait alors le rôle de lectrice, ce qui amène Jasmine à s'assoupir (« ouais, et pis quand elle a fini, j'ai envie de dormir »). Ces situations de lecture conjointe n'auraient lieu qu'avec sa cousine, et pas avec sa grand-mère (« elle me lit pas des histoires »), ni d'autres adultes de son entourage (« nan, mais ils me lisent pas des histoires »).

### Les relations de l'enfant avec son environnement

#### - Les relations au sein de l'école

Les relations de Jasmine avec les différents membres de l'école sont neutres. Elle déclare qu'elle a trois copines sans donner d'autres précisions (« j'en ai que trois, des filles »). Sa relation avec l'enseignante apparaît également neutre, même si elle précise qu'elle bénéficie d'une attention exclusive du fait de ses difficultés :

**I** : le travail au tableau, elle fait ça avec tous les enfants ?

**Jasmine** : non, c'est que avec moi

I : mais est-ce qu'il y a d'autres enfants qui travaillent au tableau tout seul avec elle pendant que les autres de la classe font un travail ?

Jasmine : nan, c'est que avec moi

I : d'accord

Jasmine : parce que j'arrive pas à lire

### - Les relations au sein de la famille

Jasmine ne s'exprime pas directement sur ses relations avec les membres de la famille.

## **Le discours du parent**

La rencontre avec la grand-mère de Jasmine a lieu au centre quelques jours après celle avec Jasmine. C'est elle qui est venue et non pas le père de Jasmine qui ne tenait pas à participer à la recherche. C'est d'ailleurs pour cela que l'entretien a lieu au centre, le père de Jasmine ne désirait pas que quelqu'un se rende chez eux, c'est du moins ce que la travailleuse sociale a expliqué.

### Le rapport à la lecture du parent

#### - Les représentations des bénéfiques de l'apprentissage de la lecture

La grand-mère de Jasmine ne s'exprime que très vaguement sur les fonctions de l'apprentissage de la lecture, fournissant une réponse tautologique expliquant que savoir lire permet de lire les mots courants (« lire, par exemple euh...des mots courants euh...la maison, la voiture, un sac, c'est ça, la lecture, moi je trouve que c'est ça...ça commence par ça et après bon ça...ça commence par ça »). De manière générale, les parents de notre échantillon sont entrés spontanément dans l'univers de leurs représentations pour définir les bénéfiques des apprentissages scolaires et de la lecture, mais dans le cas de la grand-mère de Jasmine, il n'y a pas d'accès à ces représentations.

**- L'initiation à la lecture au sein du foyer**

En ce qui concerne l'âge auquel l'enfant commence à faire des acquisitions en lecture, la grand-mère de Jasmine constate que cela commence avant l'entrée dans l'enseignement formel. Elle s'inspire de ce qu'elle a observé chez son petit fils (« *cinq ans...moi j'ai mon petit garçon cinq ans, il sait lire* ») et explique que les habiletés de ce dernier découlent de l'implication de sa fille dans cet apprentissage (« [...] *ma fille je sais que...elle lui apprend tout [...] elle lui apprend à la maison [...]* »). La grand-mère de Jasmine évoque cependant des réticences à l'égard de ce type de pratiques, semblant les considérer comme nuisibles (« [...] *mais moi, on lui a dit "faut pas trop lui apprendre parce que...c'est pas bien"...mais elle elle veut [...]* »).

**- La conception de l'apprentissage de la lecture**

Comme nous l'avons déjà vu, lire consiste selon la grand-mère de Jasmine à reconnaître des mots courants dans leur globalité. La description de la manière dont elle guide Jasmine durant les tâches de lecture le montre également, elle consiste surtout à faire répéter la petite fille afin qu'elle mémorise (« *non...je lis, elle lit, elle lit, je mets ma main et je lui dis vas y mets ton doigt, elle lit...[...] et pourtant, je lui fais lire plusieurs fois...parfois deux trois fois...comme ça je me dis ça va mieux rentrer dans sa tête, et elle va au moins...pas du tout [...]*»). La grand-mère de Jasmine constate d'ailleurs, tout comme Jasmine l'a fait, que les difficultés en lecture de la petite fille résident dans un problème de mémorisation des mots (« *mais ça rentre pas, on lui dit un mot, elle le copie cinq fois et on lui dit, c'est quoi ça ce que tu as écrit* »).

À une seule reprise elle évoque ce qui pourrait se rapprocher de l'analyse graphophonétique (« *en lecture ouais,...elle arrive pas à déchiffrer [...]* »), mais elle n'y reviendra pas pendant l'entretien, ce qui laisse penser qu'il ne s'agit ici que d'une confusion dans le vocabulaire dans un contexte où ses représentations de l'activité lecture sont peu claires.

## Les activités de lecture au sein du foyer

### - Les activités de lecture des parents

La grand-mère de Jasmine est une lectrice occasionnelle, elle le justifie par des problèmes de vue (« *des fois, je lis, mais...j'ai ma vue qui...ça me fatigue...je lis un petit peu, et puis...* »), mais aussi par le fait qu'elle soit plus disposée à lire lorsqu'elle se trouve en vacances, la lecture prend alors une dimension distractive (« *[...] mais, quand je lis, c'est les vacances...quand je bronze, j'aime bien lire...ou bien quand je m'en vais en week-end, j'aime bien me mettre dans un coin et lire...* »). Le cas échéant, elle privilégie les lectures utilitaires (« *[...] des livres des fois...Pierre Bellemare...Rika Zarai...des livres sur les plantes...le journal aussi, j'aime bien lire le journal [...]* »). En ce qui concerne ses activités de scripteur, elles sont encore plus rares du fait de ses difficultés en orthographe (« *[...] euh lire, je sais lire, écrire, je sais écrire, mais je fais trop de fautes d'orthographe [...]* »).

### - La place du matériel écrit au sein du foyer

Jasmine évolue dans un contexte où elle peut disposer de livres. Elle l'a elle-même affirmé au cours de l'entretien, et sa grand-mère le confirme de son côté (« *[...] alors, il y a Martine euh...il y en a plein, je vous dis qu'elle en a donné plein* »). Ces livres ont diverses origines, ils ont été donnés par l'une des tantes de Jasmine (« *oui...bah ma fille elle lui a tout donné une collection...[...]* »), d'autres sont empruntés à la bibliothèque scolaire par Jasmine (« *[...] je vois qu'elle ramène des contes de fées, ou des livres de cuisine ou sur les gâteaux...[...]* »), mais dans ce cas, ces livres semblent être plutôt destinés à la grand-mère qu'à elle-même (« *[...] des fois, je lui demande pourquoi elle a choisi ce livre-là, comme le livre sur les gâteaux, j'étais étonné, et je lui ai dit "pourquoi t'as pris ce livre-là? " elle dit "c'est pour toi Mamie, c'est pour qu'on fasse un gâteau" [elle rit], alors je dis " c'est pas bête ça, comme ça j'apprends des nouvelles recettes, ouais c'était une bonne idée "*»). La grand-mère de Jasmine en achète également, mais elle précise que dans ce cas, ce sont des livres destinés à développer des habiletés en lecture (« *[...] bah là, je me rappelle, je lui avais acheté, j'avais payé cinq euros, c'était un livre avec des lettres, des mots...elle devait reconnaître les lettres dans les mots, elle devait trouver les lettres et les mettre dans les*

*mots où ils manquaient...elle pouvait apprendre [...] »). Le livre semble être considéré comme un outil d'apprentissage, ainsi la grand-mère l'oppose à plusieurs reprises aux jeux et au plaisir (« [...] alors moi j'ai dit, j'ai décidé, tu n'auras plus de...je lui ai dit maintenant tu auras des livres, parce que pour apprendre c'est mieux que des jouets [...] »). Cependant, Jasmine ne s'intéresse pas à ces livres et finit par les perdre (« [...] le premier jour, elle les a regardés...après, je sais pas où ils sont...ils doivent être dans un bac [...] »). De la même manière, Jasmine s'est vite désintéressée d'un ordinateur éducatif pour enfant (« [...] parce que, elle a déjà eu l'ordinateur à mon garçon pour apprendre les mots, je lui ai donné pour elle parce qu'il en a plus besoin...elle s'en occupe pas...elle va pas apprendre ou même l'allumer et tout »). Toutefois, dans ce dernier cas, la grand-mère ne fait pas référence à la médiation de sa part ou de la part d'un autre membre de la famille dont cet ordinateur aurait pu faire l'objet.*

#### - Les lectures partagées

Nous avons vu que Jasmine affirme ne partager de lectures ni avec sa grand-mère, ni avec aucun adulte de son entourage. Le discours de sa grand-mère ne va pas dans le même sens puisqu'elle affirme lire avec Jasmine de temps en temps (« [...] j'ai beaucoup de travail, j'ai beaucoup d'enfants, mais dès que je peux, je lui lis avec plaisir...je lis vers sept heures et demi / huit heures, après manger, après la vaisselle... [...] »). « Dès que je peux » laisse supposer que ces situations sont peu fréquentes, très occasionnelles, mais qu'elles peuvent avoir lieu. Les descriptions qu'en donne la grand-mère de Jasmine le laissent penser également. En effet, elle explique que ces situations lui donnent l'occasion d'inciter Jasmine à apprendre à lire pour inverser les rôles (« [...] je lui dis "tu sais, j'aimerais bien que tu sais lire comme ça, j'aimerais bien que tu me lises une histoire, tu me lis jamais des histoires, parce que Mamie elle a mal à ses yeux, pis des fois je vois mal les lettres" [...] »). Cependant, Jasmine ne semble pas être prête à assurer le rôle de lecteur (« [...] alors elle me dit "attend Mamie, je vais te chercher tes lunettes"...alors, elle me ramène mes lunettes [...] »). La grand-mère de Jasmine raconte qu'il arrive que l'oncle de Jasmine, à peine plus âgé qu'elle, intervienne dans ces lectures partagées (« [...] quand je lui lis une histoire, il y a mon garçon qui vient...des fois il me dit "donne maman, je vais le lire parce que t'as trop lu" [elle rit] »). Cette irruption dans cette activité est interprétée par la grand-mère comme

un sentiment de jalousie du petit garçon à l'égard de Jasmine (« *oui, quand moi je lis...quand moi je lis oui...mais il va pas lui dire allez je vais te lire une histoire hein parce qu'il est jaloux d'elle* »). Elle explique alors que l'inversion des rôles réclamée par la grand-mère auprès de Jasmine est prise en charge par l'oncle de cette dernière (« *alors des fois je lui dis, moi je vais lire cette histoire, et toi tu vas lire l'autre histoire, alors il lit l'autre histoire pour Jasmine* »).

## **La relation parent-enfant dans le cadre des apprentissages scolaires**

### **- La relation pendant la période des devoirs**

Les interactions entre la petite-fille et la grand-mère peuvent se révéler houleuses au moment des devoirs. La grand-mère décrit ces périodes qui, selon elle, prennent beaucoup de temps (« *[...] et puis bon, je vais voir, mais ça n'avance pas...[...]* »), du fait du manque de concentration de Jasmine (« *[...] bon, des fois elle le fait, mais elle fait des lettres, des dessins en haut, en bas...elle fait n'importe quoi* »). Ceci l'amène donc à ressentir de l'exaspération qui peut se solder par de la colère (« *[...] des fois, euh je lui donne la fessée des fois, tu te dépêches ou... [...]* »). Le comportement de la petite-fille maintient l'attention de sa grand-mère sur elle puisque cette dernière revient toujours vers elle (« *bah je suis pas toujours à côté d'elle, je la laisse et puis je m'en vais, je regarde la télévision ou bien je fais mon travail...après, je dis bon, ça y est Jasmine [...]* »), tout comme celle des adultes qui gravitent autour d'elle et tentent de l'aider (« *moi, mais y'a des autres, y'a son papa euh...ses taties...pratiquement tous quand ils viennent là et qu'elle fait ses devoirs, ils la voient, ils vérifient, ils lui disent, c'est pas comme ça, c'est pas comme ça, il faut...* »).

### **- La perception des compétences de l'enfant**

La grand-mère de Jasmine consacre une longue partie de l'entretien à décrire les difficultés de Jasmine et l'impuissance qu'elle ressent par rapport à ces dernières. Elle souhaiterait que la petite fille se montre plus autonome, tant dans son travail scolaire, que dans ses activités quotidiennes au sein du foyer (« *euh...elle non...je lui parle... je fais pas trop de*

choses pour elle parce que je sais que dans la vie euh, faut qu'elle se débrouille, parce qu'on peut pas toujours faire le travail pour euh...ouais des fois ça arrive, mais...on lui apprend aussi à aller jusqu'au bout des choses...comme là pour l'école je lui dis, il faut travailler [...]», tout comme l'est son fils (« oh oui, oui, oui, j'ai pas à m'occuper de lui, il les fait tout seul...[...] »). Elle remarque ainsi que les difficultés de la petite fille découlent de problèmes de mémorisation - comme nous l'avons déjà vu - qui découlent eux-mêmes de troubles du comportement (« oui...oui, de l'instabilité, elle est énervée [...] ») et d'un manque de concentration sur les tâches (« non, quand il s'agit de lire, de se concentrer sur quelque chose, non »). Lorsqu'elle évoque la concentration, la grand-mère de Jasmine explique que la petite-fille n'aime pas se concentrer, cette formulation n'est pas anodine puisqu'à plusieurs reprises, elle insistera sur le manque de volonté de cette dernière (« elle peut...elle a le niveau qui faut, mais...elle veut pas ») ; un manque de volonté qui aurait également été souligné par l'enseignante (« [...] mais, c'est ce que dit la maîtresse aussi, elle dit, quand elle veut pas, elle veut pas...elle dit, quelquefois je lui dis de dire un mot, qu'elle répète, et elle veut pas répéter [...]»). Convaincue des capacités de la petite-fille (« [...] elle sait compter, elle est intelligente euh...elle réfléchit bien, mais...[...] »), et de ses qualités (« oh oui, oui, elle est curieuse si, si...elle aime bien apprendre, elle pose des questions, ah ouais si, si »), la grand-mère de Jasmine formule l'hypothèse que ces difficultés ne constituent qu'une provocation (« [...] je sais pas si c'est pour nous embêter ou je sais pas quoi [...] »). Dans ce cas, elle ose espérer que la petite-fille va se remettre en question et se débloquent pour entrer dans ses apprentissages scolaires (« voilà, qu'elle débloque...dès qu'elle va se débloquent, c'est tout...faut qu'elle arrive à se débloquent...[...] ») ou qu'elle pourra rattraper son retard l'année suivante bien qu'elle en ait déjà accumulé beaucoup (« [...] donc je sais pas, j'espère que l'année prochaine, ça...ça va aller mieux...qu'elle va être motivée d'être en CE1...qu'elle va mieux travailler...c'est ce que j'espère...»).

### La relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale

Si Jasmine a eu la possibilité d'être accueillie dans un nouveau milieu familial considéré *digne de confiance* par les services sociaux, il apparaît que les déséquilibres relationnels persistent. Tout d'abord, si la grand-mère observe le rejet par la mère dont Jasmine fait l'objet (« [...] *quand on la voit dehors, elle va pas vers sa fille [...]* ») et qu'elle est consciente de la souffrance que peut occasionner ce rejet, elle tient malgré tout à garder le silence, à ne pas évoquer le problème (« *oui parce que de toute façon, moi je la comprends pas, alors hein, c'est pas la peine de...* »). La grand-mère de Jasmine reconnaît également que Jasmine subit de la négligence par son père (« *non, lui non...non parce que son papa il...il s'occupe pas trop d'elle [...]* ») qui semble considérer sa fille comme une sœur (« [...] *il l'a prend plutôt pour une sœur [elle rit]* »). Elle interprète ce comportement comme une immaturité de sa part (« [...] *mais lui il est pas trop...il a toujours été comme un enfant...je crois qu'il a pas beaucoup grandi...malgré qu'il a 30 ans* »), mais semble accepter de participer à cette dynamique (« [...] *pis moi je m'occupe des deux* »), tout en remarquant que ce comportement insécurise Jasmine (« *bah il lui dit, je suis ton père mais...il s'occupe pas vraiment...[...] mais quelquefois quand je suis pas là, elle pleure, elle a peur [...]* ») et fait émerger des hostilités entre la petite fille et son oncle à peine plus âgé qu'elle du fait d'une confusion des rôles dans la famille (« [...] *et puis elle, elle le nargue, c'est ma maman, c'est ma mamie, mais c'est pas ta mère qu'il lui dit...et moi je réponds bah non, je suis comme sa maman, je suis sa mamie, c'est comme sa maman [...]* »). Enfin, la grand-mère de Jasmine est confuse en ce qui concerne l'attachement et le rôle qu'elle doit tenir vis-à-vis de sa petite fille (« *oui...oui des fois oui...parce que bon c'est pas ma fille...en plus j'ai, j'ai du mal à la...je vois toujours qu'elle a pas de père, qu'elle a pas de mère alors euh...j'ose pas trop la gronder, pis après elle, elle en fait trop, et pis...c'est dur quelquefois...quand c'est mes enfants j'ai pas autant de mal avec eux, mais c'est mes enfants* »). À cette confusion des rôles s'ajoutent des émotions contradictoires liées à la situation d'abandon vécue par Jasmine. En effet, la grand-mère de Jasmine explique que dans son enfance, ses parents avaient eux-mêmes accueilli une petite-fille abandonnée par ses parents et envers laquelle elle ressentait de la pitié (« *sa maman, son papa, son tonton, sa mamie euh...c'est pas évident hein...je sais pas, ce que je pense* »).



*moi, parce que moi c'est ce que j'ai vécu avec mes parents, pis j'ai une cousine aussi qui est venue vivre là-bas...bah moi j'aurais pas voulu être à sa place...je me sentais toujours triste pour elle...ma mère c'est pas sa mère, ma mère c'est la femme à son oncle, pis son oncle qui l'a élevé, c'est mon père...enfin je me sentais toujours euh... »). La situation de Jasmine, similaire à cette cousine, ne fait donc que rallumer une culpabilité et une difficulté de positionnement anciennes.*

La grand-mère de Jasmine remarque les répercussions de déséquilibre familial sur le comportement de la petite-fille, notamment dans son rapport aux objets qu'elle possède. Elle les perd, les casse ou les donne de manière répétitive (« *non...elle les donne...ou elle les perd ou elle les casse, mais elle en veut toujours des autres* »). Il lui arrive également de partir du foyer sans prévenir (« *[...] souvent, elle fait des choses sans demander...ou bien elle veut jouer, et elle le dit pas et elle va avec quelqu'un...[...]* et des fois elle dit rien, alors des fois je la punis, je lui dis, tu sors pu parce qu'après elle va avoir l'habitude, elle ne va pas me dire où elle va...[...] »). Ainsi, la grand-mère de Jasmine nourrit d'ores et déjà des craintes pour l'avenir (« *[...] même quand elle va grandir, elle va partir et puis...* »).

### **La relation parent-enseignant**

#### **- La perception de la méthode de lecture de l'enseignant**

La grand-mère de Jasmine accorde la responsabilité de l'apprentissage de la lecture à l'enseignante en appliquant ses directives sans se poser de questions. Ainsi, elle se soumet aux consignes de lecture données par l'enseignante pour les devoirs sans s'interroger sur la manière de guider l'enfant :

**I :** quand vous dites ils lisent le texte, qu'est ce que vous voulez dire ? ils lisent mot par mot ou ils décodent les mots, lettre par lettre ou syllabe par syllabe

**Grand-mère de Jasmine :** je saurais pas vous dire...nan mais ils disent lire le livre page à telle page avec tel euh...et réécrire les mots...parce que je lui fais lire aussi le livre à la maison

- La relation avec l'enseignant

Si la grand-mère de Jasmine se soumet à la méthode de lecture de l'enseignante, elle garde des distances avec elle, ne la rencontrant que très rarement (« *ouais, je l'ai vue une ou deux fois* »). Elle se repose plutôt sur son fils, scolarisé dans la même école que Jasmine, pour lui rapporter des informations à propos des punitions de cette dernière (« [...] *mais souvent, elle la punit à la récréation, alors mon garçon il est là, il me dit "maman, elle est toujours punie parce que elle fait ça, elle va aux toilettes, ou elle se lève" euh* »), des enfants qu'elle côtoie (« *il paraît qu'elle a plus de copains que de copines* »), et même de ses devoirs (« [...] *et pis, son tonton qui me dit, "tu sais maman, elle a des devoirs parce que dans sa classe, il est marqué devoirs, pour euh" ...pour par exemple jeudi...alors, il vérifie si elle a des devoirs* »).

La grand-mère de Jasmine garde le modèle d'une relation affective très forte avec une de ses propres enseignantes (« [...] *c'étaient comme des mères [...] ma maîtresse quand elle est décédée, bah j'ai été sur sa tombe...[...] parce que je la considérais comme une...une amie ou une mère ou bien quelqu'un de ma famille, elle était très gentille avec nous* »). En revanche, elle formule de nombreuses critiques à l'égard de la nouvelle génération d'enseignants. Elle leur reproche ainsi leur manque de réactivité (« [...] *je me demande pourquoi la maîtresse elle dit rien parce que nous avant, elle aurait vu ça, euh...ça passe pas ça hein...oh ouais, moi j'arracherais le cahier, je dirai, qu'est ce que c'est que ça !...mais elle la maîtresse, elle dit rien* »), leurs absences répétées (« *les profs euh...c'est trop absent moi je trouve hein* »), leur manque de respect pour les enfants (« [...] *ils font ça devant tout le monde, ils...ils parlent sur les élèves, ils disent des choses sur eux, c'est pas bien...parce que eux ils ont leur orgueil...* »), ou leur immaturité (« [...] *mais maintenant, c'est pas pareil les maîtres...ils sont trop jeunes je trouve...trop jeunes euh...ils ont des diplômes, mais ils sont jeunes...[...]* »). Toutefois, on remarque que cette méfiance et ces critiques ne concernent pas seulement les enseignants, elles concernent aussi les membres de certains organismes de la communauté offrant une aide aux devoirs (« [...] *c'est des gens qui ne savent pas lire...parce que mes enfants ils ont été là-bas, ils ont dit bon, ils te...ils s'en foutent...[...] ils font leurs devoirs...c'était zéro, je m'en suis aperçue, bah il [son fils] était en retard, j'ai dit ah non, ils savent même pas lire, ils mettent des gens qui*

*viennent de l'étranger, des fois ils ne savent même pas parler, ils ne savent pas lire, comment veux-tu qu'ils font leurs devoirs ? [...] »).*

#### **- Le rapport à l'école du parent**

La grand-mère de Jasmine nourrit des regrets par rapport à sa propre éducation qui a été interrompue précocement et brutalement selon les exigences de son père (« *ouais, parce que j'ai pas été trop à l'école moi, j'ai commencé à dix ans l'école et j'ai arrêté à quatorze ans, j'ai pas trop [...] »*). L'annonce anticipée de cette rupture scolaire aurait engendré un blocage dans ses apprentissages scolaires (« *oui...ouais...pourtant je travaillais bien...et dès que j'ai su que, mon père il m'a dit, tu vas plus à l'école à quatorze ans, c'est fini, j'ai pu écrit, j'ai pu...[...]* »), mais la relation avec son enseignante a permis de le dépasser (« *[...] ma maîtresse, elle me parlait, et ben, après je réfléchis, je dis ouais, j'avais pas, je voulais pas travailler, mais je faisais plaisir à ma maîtresse parce qu'elle avait été si gentille...je voulais pas la décevoir* »). De ce fait, l'évocation de ses apprentissages scolaires l'amène à se centrer essentiellement sur la relation avec son enseignante dont elle parle encore avec beaucoup d'émotion.

## 5. TATIANA

### **Contexte familial et scolaire de l'enfant**

Tatiana est âgée de huit ans, elle a deux demi-sœurs de douze et dix ans, et un demi-frère de onze ans. L'aînée n'a pas été reconnue par son père qui a quitté sa mère peu après la naissance. Il n'a donné aucun signe de vie depuis. Les cadets sont les enfants de l'actuel beau-père de Tatiana. Le couple s'était séparé un an après la naissance du second. C'est à ce moment que la mère de Tatiana a rencontré le père de Tatiana qui est à l'origine d'abus physiques sur la mère et les enfants. Il a été incarcéré après avoir assassiné sa propre mère, et poignardé la mère de Tatiana alors qu'elle était enceinte de cette dernière. Tous les enfants ont été placés en foyer institutionnel pendant deux ans, puis chez une assistante maternelle. Tatiana est née peu après cet événement, sa mère se trouvait alors en maison maternelle, car elle n'était pas jugée capable de prendre en charge sa fille. La mère a renoué une relation avec le père des enfants placés. Elle tente de récupérer la garde de ces derniers malgré la situation économique problématique du couple (au moment de la rencontre, ils n'ont pas de logement fixe) et le fait que les enfants désirent maintenir leur placement. La scolarité de Tatiana a toujours été chaotique. Son année de grande section, notamment, a été interrompue durant un mois aux alentours du mois de mars, car ses parents ont déménagé et ne l'ont pas réinscrite dans sa nouvelle école de quartier. De plus, c'est à la même époque qu'elle a rencontré pour la première fois son père biologique en prison. Depuis, elle lui rend visite une fois tous les deux mois. À la fin de son année de grande section maternelle, Tatiana n'est pas entrée directement en CP, elle est d'abord passée par une CLAD. La première année de CP a révélé tout autant de difficultés. Malgré tout, les enseignants la décrivent comme une petite fille sociable et volontaire.

## **Le discours de l'enfant**

La rencontre avec Tatiana a lieu au début du mois de novembre. Nous nous retrouvons au centre, un mardi soir, car Tatiana n'est pas disponible le mercredi du fait des rencontres organisées durant cette période avec ses frères et sœurs. Des poupées, des livres et une boîte de crayon sont posés sur une table, derrière la chaise sur laquelle Tatiana est assise, ils seront parfois une source de distraction ou de fuite pour elle. Lorsqu'elle parle, Tatiana semble prendre un air peu naturel. Les émotions semblent être très accentuées. Elle se montre « très » dédaigneuse lorsqu'elle parle de ses conflits avec les autres et « très » triste lorsqu'elle parle de son père.

### **Le rapport à la lecture de l'enfant**

#### **- La conception de l'activité de lecture**

La conception de l'activité lecture de Tatiana ne se rapproche pas de ce que nous avons observé lors des épreuves de lecture. En effet, Tatiana ne fait référence qu'à la reconnaissance visuelle immédiate (*« je les reconnais parce que en fait je les ai toujours dans ma tête »*), alors que nous avons observé qu'elle était parfois en mesure d'identifier les premières lettres des mots. Selon les propos de Tatiana, les mots lus sont donc ceux qu'elle conserve dans sa tête ou ceux qu'elle répète après l'adulte (*« elle me dit »*). La petite-fille précise d'ailleurs qu'elle préfère cette dernière formule (*« je préfère qu'on me lise des choses, et après je les répète »*). Les autres mots - ceux qu'elle ne connaît pas parce qu'ils ne font pas partie de son lexique mental ou qui n'ont pas été lus au préalable - sont impossibles à lire. Elle pourrait se forcer, mais sans obtenir davantage de résultats (*« me forcer, mais...j'y arriverai pas toujours »*). L'aide d'une personne plus expérimentée est alors nécessaire (*« [...] mais il faut que quelqu'un m'aide » ; « si je le fais tout seul, j'y arrive pas »*). L'aide est une condition de la réussite dans les apprentissages scolaires, car Tatiana le souligne à plusieurs reprises lors de l'entretien (*« t'y arrives pas...si t'as pas de l'aide et ben...c'est très important »*) en expliquant notamment que si son beau-père est analphabète, c'est parce qu'il n'a pas bénéficié de cette aide (*« oui...papa il apprenait*

*pas...et...et y'avait personne pour l'aider pour faire ses devoirs...et...si y'avait son papa, mais il lui demandait jamais »).* Pour sa part, Tatiana dispose de l'aide de son enseignante (« *oui parce que c'est la maîtresse qui m'aide* »), mais qui, dans ce cas, doit être partagée avec d'autres enfants en difficulté (« *elle m'explique...mais pas que à moi parce que y'a aussi une ancienne copine à moi qui a des diffi...des difficultés* »). Elle dispose également de l'aide de sa mère, dans le cadre des devoirs (« *[...] ma mère pour les devoirs* »).

Tatiana adopte donc une posture passive à l'égard de l'écrit. Elle ne cherche pas à l'explorer, mais se contente de ce qui lui est accessible, c'est-à-dire les mots qu'elle connaît, qu'on lui lit ou les illustrations. Ainsi, elle explique que lorsqu'elle consulte un livre, elle ne regarde que ces dernières (« *ouais...je regarde que les images...* »).

#### **- La perception des compétences**

Tatiana est consciente de ses difficultés scolaires (« *ça se passe pas bien et...que moi l'école de...j'ai des problèmes* »), et de ses difficultés en lecture en particulier (« *[...] parce que je sais pas lire* »). Elle exprime ces difficultés en y associant un sentiment d'impuissance (« *si, mais j'y arriverai pas ! si, mais j'y arriverai pas ! c'est tout !* »), voire de fatalisme (« *non, j'y arrive pas, c'est comme ça...j'ai jamais réussi...une fois j'ai vraiment cru que j'allais réussir, mais j'ai pas réussi* »).

#### **- Les représentations des bénéfices du savoir-lire**

Selon Tatiana, le savoir-lire apparaît au premier abord comme un moyen d'accéder à un savoir donnant lui-même accès à des activités personnelles, sans toutefois qu'elle utilise un pronom personnel (« *pour qu'on sait lire des livres* »). Elle fait également référence à la fonction interpersonnelle puisqu'elle précise à plusieurs reprises que savoir lire, c'est *lire toute seule*, sans l'aide de l'autre et notamment de sa mère (« *ma maman elle aura pu besoin de m'aider* »), alors que ne pas savoir lire, induit une dépendance ; ce qui laisse penser que le passage de l'un à l'autre constitue une épreuve subjective. Cette dépendance à l'aide de la mère, Tatiana a pu la remarquer à travers l'analphabétisme de son beau-père qui a forcément besoin de l'aide de sa conjointe pour lire les courriers administratifs

(« papa, une fois, il devait travailler, et il les a eus [les papiers]...et c'est maman qui a dû lire parce que papa, il sait pas lire »).

#### - Les activités de lecture au sein du foyer

Au sein du foyer, Tatiana ne lit que dans le cadre des devoirs (« bah ouais, pour mes devoirs »).

### Les relations de l'enfant avec son environnement

#### - Les relations au sein de l'école

Tatiana décrit une relation positive avec son enseignante (« avec tout le monde, elle se comporte bien...j'aime bien comment elle est avec moi ») qui, comme nous l'avons observé auparavant, lui apporte de l'aide. Cette relation semble même être chargée d'affectivité (« [...] j'aime bien ma maîtresse, c'est quelqu'un que j'adore »).

C'est au niveau de la relation avec les autres enfants que Tatiana révèle plus de tourments. Ainsi, son discours à ce sujet évolue au fur et à mesure de l'entretien. La petite fille commence par déclarer qu'elle apprécie l'école car elle y retrouve ses copines (« parce que j'ai mes copines [...]»), puis elle se rétracte en évoquant les négligences de ces dernières (« parce que des fois, mes copines et ben elle vont jouer avec des autres »), ce qui fait émerger en elle un sentiment de solitude (« parce que moi je...me...des fois je me sens seule »). Par la suite, plus nous avançons dans l'entretien, et plus Tatiana expose la violence qui teinte ses relations avec les autres enfants. Si les premiers éléments du discours laissent apparaître qu'elle est victime des autres, la suite montrerait le contraire (« [...] je me suis retenue...à pas frapper...parce qu'on était en classe » / « [...] j'en ai rien à péter que je l'ai mordu...[...] »). Tatiana justifie cependant cette violence par le fait qu'elle ne fait que se défendre des agressions (« [...] même une fois, j'ai donné un coup de pompe en arrière parce que y'en a un qui m'avait, qui m'avait donné un coup de pompe au cul, alors Pouah ! où il faut pas [elle rit] »), des provocations (« euh...je me retiens à...des fois je me...des fois y'a quelqu'un qui m'énerve, et je me suis retenue...à pas frapper...parce qu'on était en classe »), ou des insultes touchant l'honneur familial (« [...] à part si on m'embête, j'aime

*pas, et qu'on traite ma maman, j'aime pas...comme la fille, je l'avais démolie...[...] » ; « j'en ai pleins d'autres des copines...y'a F. et pis N...mais c'est pas des meilleures copines...mais y'en a une elle avait traité ma mère [...] elle a dit "nique ta mère" »). Tatiana explique que sa mère est tenue au courant de ces insultes (« non...si je lui dis, si y'a quelqu'un qui la traite ou quoi...si y'a des problèmes dans la cour») et qu'elle l'encourage à se défendre (« maman elle a dit "si quelqu'un t'attrape et qui t'arrache les cheveux, tu te défends !" j'ai fait quoi, je me suis défendue et je l'ai mordue »), tout comme le fait son père (« ouais...ma maman elle me dit qui faut pas que je me laisse traiter...et même mon vrai père est en prison »).*

#### *- Les relations au sein de la famille*

L'univers familial de Tatiana est régulièrement abordé au cours de l'entretien. Elle expose très vite les actes de maltraitances provoqués par le père (« mon père, il arrêtait pas ses bêtises...il arrêtait pas de faire des bêtises...et...et tout, y'a pas arrêté et...y'a fait des bêtises ») et s'épanche sur les perceptions ambivalentes qu'elle entretient à propos de ce dernier. Dans un premier temps, elle décrit le côté négatif de son père, c'est-à-dire le fait qu'il soit auteur d'un meurtre (« parce qu'il a tué sa mère [...] ») et qu'il ait failli tuer sa mère (« [...] et il a donné un coup de couteau à ma mère ») et elle-même par la même occasion (« bah, parce que...parce que j'étais dans le ventre à ma maman...et il a failli me tuer...[...] »). Ce père est rejeté par une demi-sœur de Tatiana (« [...] mais ma sœur, elle le rejette ») depuis qu'elle connaît les raisons de ce meurtre (« parce qu'elle l'a su... pourquoi il avait fait ça [...] »). En revanche, Tatiana ne connaît pas ces raisons, elle doit attendre ses 18 ans pour les découvrir. Elle se trouve donc confrontée à un secret familial qui semble très présent dans son esprit puisqu'elle l'évoquera à plusieurs reprises durant l'entretien (« [...] je dois attendre pour savoir pourquoi il a tué sa mère et pourquoi il a donné un coup de couteau à ma mère »).

Dans un second temps, elle décrit le côté positif de son père pour lequel elle affirme un attachement (« je l'ai tout le temps aimé... »). En retour, son père se montre attentif (« [...] mes ongles, maman elle me les coupe pas, ils sont tout noirs quand ils sont sales, comme là ils sont sales, je vais demander le coupe ongle à mon vrai père, il va me les nettoyer »). Ce père semble se distinguer des multiples beaux-pères qu'elle a pu voir défiler dans la vie de



sa mère (« [...] parce que ma maman elle a eu plein de...de garçons [...]»). Comme elle le précise elle-même, elle est chanceuse de connaître son père biologique, ce qui n'est pas le cas d'une de ses demi-sœurs (« [...] elle l'a pas connu son père...elle le connaît pas...et moi je le connais mon père [...] »).

Tatiana s'exprime également sur sa mère dont elle déclare partager le même caractère (« bah...parce que en fait euh...j'ai celle à ma maman...alors une personne qui m'emmerde : quoi ! »). La petite fille s'associe d'ailleurs à la lutte des parents avec les services sociaux pour la garde des autres membres de la fratrie (« [...] mais maintenant, on essaie de les récupérer »), elle montre alors son implication dans cette démarche.

## **Le discours du parent**

La rencontre avec la mère et le beau-père de Tatiana a également lieu au centre. Ils ne pouvaient pas nous recevoir chez eux car ils logent chez la sœur de monsieur. Nous avons fixé le rendez-vous un lundi matin d'avril, juste après qu'ils aient conduit Tatiana au bus qui l'emmène pour cinq jours et demi en classe découverte. La mère s'exprimera, au début de l'entretien, sur l'insécurité que fait émerger la perspective de voir sa fille partir.

La communication se fait assez rapidement et de manière aisée, même si les parents avaient oublié l'objet de notre rencontre. Ils se sont assis tous les deux en face de nous, mais c'est surtout la mère qui a répondu aux questions. Le beau-père n'est intervenu que de temps en temps par phrases courtes pour acquiescer.

## **Le rapport à la lecture du parent**

### **- Les représentations des bénéfiques de l'apprentissage de la lecture**

La mère de Tatiana n'envisage les bénéfiques de l'apprentissage de la lecture qu'à long-terme. Il s'agit de savoir-lire pour une meilleure intégration sociale (« si elle a des problèmes en lecture et en écriture, bah ça va pas l'aider pour aller chercher du boulot

[...] »). Elles sont donc reliées à un futur *lointain* («*euh...bon après...ça va être encore plus dur et euh plus tard, dans la vie euh...* »). Ses représentations reposent sur sa propre expérience de la lecture puisque cette mère et son mari rencontrent eux-mêmes des difficultés en lecture et d'intégration sociale. Ils souhaitent donc que Tatiana ne reproduise pas la même trajectoire que eux («*au contraire c'est important pour elle qu'elle arrive à lire et écrire, qu'elle a pas nos problèmes à nous, c'est déjà plus bon pour elle quoi !* »). La mère de Tatiana insiste donc à plusieurs reprises sur la nécessité de *bien* savoir lire («*apprendre à lire correctement* »; «*mieux prononcer les mots [...]* »).

#### - L'initiation à la lecture au sein du foyer

En ce qui concerne l'âge auquel l'enfant commence à faire des acquisitions en lecture, la mère de Tatiana en a une conception tardive et symbolique puisque cela ne concernerait que les enfants de sept ans et à partir du moment où ils vont chez *les grands* («*pour moi c'est vers sept ans...donc euh...parce que bon six ans, ils vont seulement à l'école chez les grands* »).

#### - La conception de l'apprentissage de la lecture

La conception de l'apprentissage de la lecture de la mère apparaît confuse. Cette confusion apparaît dans le vocabulaire qu'elle utilise, notamment pour décrire la manière dont elle aide Tatiana au moment des devoirs («*[...] mais elle, elle mélangeait les syllabes, elle mélangeait les le, les me, les ve...et...beaucoup de lettres quoi, elle les confondait [...]* »). Toutefois, la description qu'elle donne de sa manière de guider Tatiana lors de ses activités de lecture montre qu'elle lit les mots entiers pour ensuite laisser la petite fille les répéter («*[...] j'essaie par petit mot, pour qu'elle répète quoi ! ou je fais une phrase à la fois [...]* »). Elle précise cependant que cette première lecture est parfois laborieuse compte tenu de ses propres difficultés («*nan, je fais par petit euh, par petite phrase, des fois j'essaie par petit mot quand j'y arrive [...] ça dépend si c'est compliqué pour moi ou si c'est pas compliqué...si j'arrive à le dire d'un seul trait, c'est bon, ou sinon je le lis en plusieurs fois...et...ça dépend si c'est trop compliqué pour moi* »).

## Les activités de lecture au sein du foyer

### - Les activités de lecture des parents

L'écrit est peu valorisé dans l'environnement familial de Tatiana. Le beau-père de Tatiana est analphabète, ce qui l'amène à être dépendant de sa femme. La mère de Tatiana fait d'ailleurs un parallèle entre la dépendance de son mari et celle de sa fille au niveau de la lecture (comme Tatiana l'a fait elle-même) :

**Mère de Tatiana** : « ah au niveau de l'ANPE, c'est moi qui doit écrire, c'est comme si j'avais un enfant en plus quoi ! j'ai un enfant en plus quoi ! je dois m'occuper de lui en plus donc euh

**Beau-père de Tatiana** : ouais mais y'a des moments, je fais tout seul !

**Mère de Tatiana** : ouais des fois parce que je te pousse un peu ! pour te débrouiller !

**Beau-père de Tatiana** : là je dois remplir euh une fiche à l'ANPE

**Mère de Tatiana** : à l'ANPE y'a des gens pour l'aider, donc je fais euh...y'en a ras le bol avec les quatre gosses que j'ai aussi à m'occuper, des trucs là, là en ce moment c'est la recherche de logement, pffff. ça fait un peu beaucoup, faut pas exagérer donc euh...je fais : écoute des fois essaye de te débrouiller un petit peu tout seul ! parce que c'est un peu embêtant, c'est comme si j'avais un 5<sup>e</sup> enfant...si j'en aurais un 5<sup>e</sup>, ça m'en ferait un 6<sup>e</sup>, je fais non non, c'est bon ! »

Quant à la mère de Tatiana, il lui est encore nécessaire de demander de l'aide à certains membres de sa communauté lorsqu'elle est confrontée à des difficultés de lecture (« *des fois...quand je comprends pas, je m'adresse à quelqu'un qui peut m'aider...soit à l'éducatrice ou...la tutelle ou...d'autres personnes quoi !* »).

### - La place du matériel écrit au sein du foyer

Le matériel écrit se fait rare au sein du foyer de Tatiana. La mère explique que les manuels scolaires restent à l'école (« [...] *c'est fait sur place la lecture là-bas [...]* ») et Tatiana ne possède pas de livres. Ses parents lui achètent parfois des magazines, mais ces derniers sont surtout attrayants par les posters qu'ils contiennent (« *non, pas du tout...à part euh des trucs de... et elle a les trucs qu'elle achète en magasin, les Lorie les trucs comme ça quoi* »). Tatiana se contente de regarder les images et de les découper (« *bah elle les elle les regarde, elle découpe dedans, elle garde les posters [...]* »). Quant aux posters, ils sont conservés afin de ne pas être abîmés (« [...] *mais quand elle veut les accrocher, je lui dis oh plus tard, t'es encore petite, alors je les mets de côté, et puis où on est, y'a des plus petits, mais bon, ils les abîment donc euh, si les posters y sont abîmés elle va me faire la gueule donc euh je les mets en sécurité* »).

Les parents n'incluent pas la lecture ou les activités qui y sont relatives parmi les temps de loisir de Tatiana. Ils l'associent exclusivement aux apprentissages scolaires et considèrent donc qu'elles pourraient représenter une charge supplémentaire si elles en faisaient partie (*« non parce qu'elle le fait à l'école et donc euh...faut pas trop...trop la charger non plus hein ! parce que si on la charge de trop [...] »*). Ainsi, ils ne conçoivent pas d'emmener Tatiana dans une bibliothèque, car cela engendrerait une déception de sa part (*« ouais, elle va dire "ouais, Papa tu dis viens, on va faire des courses, on va aller au magasin, et là, tu m'amènes euh à la bibliothèque pfff", elle va dire "là tu te moques de moi ! " »*).

#### - Les lectures partagées

Les lectures conjointes n'ont pas lieu chez Tatiana. La mère de Tatiana le justifie par des problèmes de vue et des problèmes esthétiques (*« nan...nan parce que c'est des petits mots et quand je suis concentrée sur des tous petits mots, je vois trouble donc euh...je...j'insiste pas...faudrait que je mette mes lunettes mais euh...j'ai pas tellement trop envie de...de me prendre la tête...et puis je suis moche avec mes lunettes, j'aime pas du tout...la seule fois où je les ai mises, ils se sont foutus de ma gueule, donc je les ai retirées, je les ai rangées [...] »*).

La mère de Tatiana sait que les enfants peuvent être stimulés par le biais de diverses activités, et notamment par le jeu (*« parce qu'on m'a dit par jeux, ça fonctionne bien [...] »*), mais la seule activité qu'elle privilégie est le jeu de cartes qui risque de maintenir Tatiana dans une centration sur les images.

### La relation parent-enfant dans le cadre des apprentissages scolaires

#### - La relation pendant la période des devoirs

La période des devoirs met à l'épreuve tout autant les difficultés en lecture de la mère que celles de sa fille (*« bah disons que c'est...je reprends, quand je vois que je fais une erreur je fais "excuses-moi, je t'induis en erreur ! " je la reprends parce que des fois, je...je mange des mots donc euh...je les lis mal donc, que je suis obligée de reprendre en*

*plusieurs fois pour elle* »). En effet, étant donné que la mère privilégie un guidage visant à lire puis à faire répéter sa fille, son investissement est aussi grand que sa fille, si ce n'est plus. Elle explique alors que son aide est parfois limitée par ses propres difficultés (« *y'a des blocages quoi ! parce que euh...quand y'a des mots que je comprends pas, je peux pas l'aider...je peux la mettre en erreur ou euh, ça va pas l'aider dans son évolution [sic] à l'école...donc ça va lui bloquer quelque part, ça va pas l'aider quoi !* »). La période des devoirs demande beaucoup de temps à la mère et à la fille. La mère de Tatiana souligne que l'enseignante en donne trop (« *[...] mais la dernière, on lui a donné trois trucs, mais trois trucs en un seul fois ! [...] mais là je fais "nan, là c'est trop demander quand même ! t'es pas un ordinateur non plus ! "* [...] »). Un manque de motivation apparaît alors chez Tatiana, comme le souligne son beau-père (« *mais y'a des moments, elle fait la tête, elle a pas envie de le faire* »). Ceci engendre un sentiment de lassitude de sa part (« *quand elle en a marre, c'est je veux pas euh...c'est tout, faut pas insister mais moi euh...quelquefois c'est, maman, tu m'emmerdes, elle le dit pas, mais elle le pense...donc euh...* »), voire des comportements que les parents ne contrôlent pas (« *c'était pas la peine d'insister trop sinon y vont, elle va faire un blocage, elle va, elle va piquer ses crises* »). Face à cette situation, la mère de Tatiana réagit de différentes manières. Elle évoque l'exaspération que cela génère chez elle (« *[...] il faut, faut crier dessus, une fois qu'on a crié dessus c'est fuuuu...* »), mais aussi la lassitude qui l'amène à abdiquer (« *mais la dernière fois, j'ai abandonné [...] on a repris un petit peu, mais quand on en avait marre, on fait oh non, on refera plus tard...c'est tout...* »). On remarque que dans ce dernier extrait, la mère de Tatiana confond ses efforts avec ceux de sa fille, ce qui montre là encore que la période des devoirs demande autant d'investissement chez la mère que chez la fille.

La mère de Tatiana évoque l'intervention d'autres membres de la famille dans l'aide aux devoirs, notamment celle des sœurs aînées de Tatiana (« *[...] bah, quand je vois que ça marche pas avec moi, bah je demande un coup de main à ma fille donc...donc je la regarde et je lui dis "dis donc, tu peux pas me donner un coup de main ? "* [...] »). Cependant, on peut se permettre de douter de cette affirmation puisque la mère de Tatiana ne reçoit plus ses enfants chez elle.

**- La perception des compétences de l'enfant**

La mère reconnaît que sa fille a beaucoup de difficultés. Elle attribue essentiellement ces difficultés à un manque de volonté pour travailler (« elle, des fois elle a pas envie de démarrer donc euh »).

**La relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale**

La mère de Tatiana évoque les faits de maltraitance passés, mais passe sous silence la négligence signalée par les services sociaux. Elle n'évoque donc que l'homicide (« y'avait meurtre, je lui ai expliqué qu'il avait tué sa grand-mère [...] »), la violence à son égard (« j'étais avec le père de ma dernière...mais y'a eu violence, y'a eu coup et blessure sur moi...et j'ai failli mourir ») et le secret familial auquel Tatiana est confrontée (« il lui a dit " bah tu le sauras plus tard, mais là t'es pas assez grande pour comprendre" ...bon bah, elle attend plus tard pour savoir la vérité...il lui a dit " je te le dirai plus tard quand tu seras plus grande"»). Elle constate néanmoins l'attachement de la petite fille pour son père (« elle est attachée quand même...ouais, elle est attachée, elle le connaissait pas et...euh... »).

Elle évoque aussi ses conflits avec les services sociaux (« ah non, non, non, j'ai jamais voulu que mes enfants soient...ça fait huit ans que je me bats pour eux ! des pieds et des mains pour les récupérer ! y'a rien à faire, moi je les laisserai pas là ! »).

Durant l'entretien, la mère de Tatiana exprime également son attachement pour sa fille, expliquant qu'elle éprouve de la difficulté à se séparer d'elle, notamment quand la petite fille fait un voyage scolaire (« bon on début, j'étais pas trop partante, parce que j'allais me séparer comme ça d'elle, et ça j'aime pas trop, je suis vite inquiète ») ou qu'elle s'inquiète très vite lorsqu'elle a du retard le soir en rentrant de l'école (« [...] toutes les années, je la laisse partir, mais quand je vois à une telle heure qu'elle est pas rentrée, moi je commence à tourner en rond [...] ») ; la perspective d'un éventuel accident l'angoisse (« quand je vois des trucs comme ça que tu vois des morts d'enfants, ça me fait flipper alors j'ai pas envie que ça arrive à ma fille »).

Le discours de la mère laisse penser que sa relation avec Tatiana constitue une preuve de ses capacités à élever ses enfants. En effet, ces dernières sont remises par le maintien du placement des enfants en famille d'accueil et leur comportement (« *ils préfèrent la nourrice que...que d'être avec nous moi quoi...* »). Il apparaît que ces enfants ne veulent pas quitter leur famille d'accueil, semblant se considérer plus en sécurité chez cette dernière (« *elles veulent que je me sépare, que je me retrouve toute seule, c'est ce que ma fille elle m'a dit, elle me l'a dit, elle a fait euh "tant que tu seras avec lui, je veux pas te voir" ...ça fait qu'ils veulent pas me la rendre* »). Ce comportement entraîne d'ailleurs une rivalité avec l'assistante maternelle (« *mes propres enfants...[...] je suis désolée, elle a pas à prendre ma place ! [...] je fais " moi, j'ai pas le droit de faire des projets avec toi quand t'es avec moi ! moi j'ai pas le droit, et elle, elle a le droit ? " [...] on va où là ! "je fais nan, je suis pas d'accord ! là je suis pas d'accord ! "* »). Dans ce contexte, Tatiana semble alors constituer la preuve qu'elle est en mesure d'élever ses enfants et de les rendre heureux (« *[...] parce qu'elle a vu la différence entre ma fille, que j'élève depuis huit ans, et mes autres enfants...j'ai fait "c'est bizarre, avec les autres enfants ça se passe des fois mal", je fais "ça fait huit ans que j'élève ma fille, Tatiana", et je fais "j'ai encore ma fille ! " je fais "faudrait peut-être arrêter ! " je fais "j'élève ma fille depuis huit ans", je fais "elle a l'air d'être malheureuse ? "...du coup elle a bloqué quoi ! "* »).

### **La relation parent-enseignant**

#### **- La perception de la méthode de lecture de l'enseignant**

La mère ne connaît pas la méthode de lecture privilégiée par l'enseignante de Tatiana.

#### **- La relation avec l'enseignant**

Si la mère de Tatiana constate que sa fille rencontre des difficultés relationnelles avec les autres enfants de l'école et ne rapporte donc que des plaintes (« *mais, la plupart du temps, c'est pas euh ce qu'elle fait à l'école, c'est "maman, on m'a frappée ! "* »), il apparaît que celles que la mère entretient avec les différents membres de l'école sont tout autant ponctuées de conflits ouverts avec les enseignants (« *[...] alors on attrape les profs [...]* »)

ou avec la directrice (« *et puis, quand ça va pas être les profs, ça va être la directrice ! quand ça va pas, et ben c'est simple !* »). Ces conflits ont essentiellement pour origine la victimisation dont sa fille fait l'objet, tant de la part des autres enfants (« [...] *elle commence à en avoir marre aussi euh et je lui dis "écoute euh"...que...au début c'était maman, on me frappe à l'école [...]"bah parce que t'es pas le souffre douleur non plus de l'école hein ! " [...]* »), que de l'enseignante (« [...] *ma fille, elle se fait engueuler, parce que, soi-disant, c'est elle qui pique les goûters [...]* »). Cette dernière, que Tatiana n'apprécie pas selon elle, alors que la petite fille a affirmé le contraire (« *ouais,...elle a pas...elle apprécie pas trop celle qu'y est là ! elle l'aime pas tellement* ») est considérée trop sévère (« [...] *elle est trop...trop sec...c'est tout le temps envers ma fille...ouais, ... "bah oui, mais Tatiana, c'est pas une sainte ! " [elle fait une grimace]* ») et n'intervient pas lorsqu'elle doit être défendue. La mère encourage donc sa fille à se défendre elle-même (« [...] *je fais "tu l'as dis à ta maîtresse ? ouais, la maîtresse elle fait rien ! ben dans ces cas là", je fais, "bah tu te défends hein ! si y'a...si y'a personne qui te défend, tu te défends toi-même ma fille ! " [...]* »); ce que Tatiana a elle-même évoqué durant l'entretien

Le sentiment de victimisation et les conflits ouverts ne concernent pas seulement Tatiana dans le contexte scolaire, car le discours de la mère laisse apparaître qu'il est généralisé. En effet, à plusieurs reprises, la mère de Tatiana les exprime à l'égard de l'ensemble de la communauté. Ainsi, elle l'exprime à propos du manque d'attention des éducateurs des centres sociaux (« [...] *mais, je fais "là, je suis pas trop d'accord, parce que l'année où je l'ai mis euh...elle s'est mangée un coup de poing dans la figure"...donc je l'ai retirée quoi, je fais " si c'est pour qu'elle soit frappée partout où elle va"...je fais "si c'est pour être le souffre douleur partout, moi ça m'intéresse pas hein ! ma fille, c'est pas le souffre douleur, c'est pas le punching ball hein" [...]* ») et surtout à l'égard des différents membres des services sociaux impliqués dans le placement de ses enfants (« *même avec l'assistante sociale hein ! celle à W., elle nous dit bonjour, et ma fille elle me regarde, elle me fait "c'est qui ? " je fais "c'est elle qui t'a placée ! " elle s'est retournée [elle rit], et ma fille elle me dit "ah bon ? " bah oui, de toute façon, c'est elle la responsable quoi !* »), le juge (« [...] *donc, quand moi je vois la juge qui a placé mes enfants, je la dévisage hein ! quand je vais au tribunal, je la dévisage [...]* combien je fais *"regardez qui c'est qui vous a placés ! là voilà la juge ! " elle est mal, elle nous regarde l'air de dire, putain [...]* »), ou la



nourrice qui a la garde de ses enfants (« [...] ça fait que moi et la nourrice, on ne s'entend pas, elle monte mes enfants contre moi et là je ne lâcherai pas ! [...] »).

#### - Le rapport à l'école du parent

Les relations de la mère avec les différents membres de l'école semblent être très conflictuelles. Malgré tout, elle tient à s'investir dans les apprentissages scolaires de sa fille, considérant qu'il est nécessaire que cette dernière réussisse (« donc, euh je préfère euh...pousser euh...qu'elle apprend le mieux possible...qu'elle, qu'elle fait du mieux quoi ! qu'elle arrive à savoir lire et écrire correctement et tout ça [...] »); une réussite nécessaire pour ne pas reproduire la trajectoire scolaire et sociale des parents. La mère précise également qu'elle apporte à sa fille l'aide qu'elle n'a pas reçue lors de son propre apprentissage de la lecture marqué par un contexte familial coercitif (« [...] à ce niveau là, on m'a jamais aidée euh...à part que mon père et moi, il me prenait mon livre, j'étais dans la cuisine, il me mettait un petit truc pour enregistrer, je devais le lire et le réécouter, et euh...et ce que je disais, je devais le réécrire après...je pouvais passer des heures jusqu'au soir euh...tant que j'avais pas fait ça, c'était pas la peine, j'avais pas mon repas hein ! ah nan, c'était très strict chez mes parents [...] »).

## 6. ALEXANDRE

### **Contexte familial et scolaire de l'enfant**

Alexandre est âgé de neuf ans. Il est issu d'une fratrie de huit enfants : Caroline, dix ans ; Dominique<sup>2</sup>, huit ans ; Cédric, cinq ans ; Jordan, quatre ans ; Tatiana, trois ans ; Yohann, deux ans et Lynda, un an. Au moment de la rencontre avec la mère, elle était enceinte d'un neuvième enfant. La famille est suivie en AEMO depuis quatre ans, suite aux ecchymoses signalées sur le corps d'Alexandre par son enseignante. À cette époque, les parents hébergeaient le frère du père d'Alexandre. Cette personne était alcoolique et se montrait violente dans ses moments d'ivresse. Son agressivité était essentiellement dirigée vers Alexandre. À la suite de l'enquête des services sociaux, la personne en question a quitté le foyer. La famille s'est fait de nouveau connaître des services sociaux deux ans plus tard. L'assistante sociale a demandé une prise en charge de la famille du fait de l'absentéisme scolaire, des troubles du comportement des enfants au sein de l'école, mais aussi de la négligence physique sévère. Il apparaît que les enfants subissent également de la négligence affective. Sur le plan scolaire, Alexandre est toujours en difficultés sévères après deux CP. De plus, tout comme l'ensemble des enfants de la fratrie, il se distingue à l'école par une hyperactivité et de l'agressivité envers les autres. L'école a multiplié les renvois des enfants sans que cela ait eu beaucoup d'effets.

### **Le discours de l'enfant**

La rencontre avec Alexandre a lieu au centre, un mercredi matin de la mi-octobre. Nous avons accompagné la travailleuse sociale chez Alexandre lorsqu'elle est allée le chercher pour le conduire au centre, car la mère, bien qu'ayant donné son accord pour que son fils participe à l'étude, manifestait tout de même quelques inquiétudes. Alexandre s'est montré

---

<sup>2</sup>

Dominique fait également partie de notre échantillon, en revanche, il se trouve dans le groupe D+.

très timide et réservé durant la passation du test et durant l'entretien. Il apparaît très vulnérable; une des secrétaires du centre semble d'ailleurs avoir perçu cette vulnérabilité car elle a interrompu la passation du test de lecture pour apporter une assiette de friandises, et ce sera le seul cas de l'étude pour lequel elle aura pris cette initiative.

### Le rapport à la lecture de l'enfant

#### *- La conception de l'activité de lecture*

Alexandre rencontre de sévères difficultés en lecture, mais comme il a tout de même réussi à lire quelques mots durant la première épreuve du test de lecture, nous lui demandons comment il s'y est pris. Le petit garçon évoque alors la reconnaissance visuelle immédiate (« *ouais, mais c'est parce que je les sais* »). Il fera référence à l'alphabet lorsqu'il s'exprimera sur les fonctions de l'école (« *j'apprend l'alphabet, apprendre à lire, apprendre à écrire* »), mais ce sera la première et dernière fois de l'entretien, et sans lien avec l'activité de lecture. La possibilité de lire les mots non connus ne dépendrait alors que de la mémorisation des mots ou de l'intervention d'une autre personne (« *parce que j'y arrive pas, je sais pas lire tout seul* »), notamment de la mère qu'il cite de manière exclusive (« *avec maman, parce que tout seul j'y arrive pas* »). Cela sous-entend que les seuls savoir-faire en lecture d'Alexandre ne dépendent que de l'assistance de la mère qui doit lire ou dire pour qu'il puisse répéter ou refaire (« *oui, faut qu'on me le dise* »; « *elle lit et après c'est moi qui répète* »; « *bah elle me montre une phrase et je la refais* »).

#### *- La perception des compétences*

Alexandre reconnaît ses difficultés en lecture (« *bah parce que j'ai des difficultés* ») et même le fait qu'elles soient généralisées (« *c'est des difficultés partout* »). Ces difficultés lui semblent incontrôlables (« *je peux pas le lire* »), car il n'aurait aucun pouvoir dessus (« *ouais, mais c'est parce c'est pas de ma faute, j'y arrive pas* »). Par contre, Alexandre a observé que Caroline et Dominique n'éprouvent pas les mêmes difficultés que lui (« *ils lisent bien* »), notamment lorsqu'ils font leurs devoirs (« *bah, quand ils font leurs devoirs, je les vois* »). Il remarque alors qu'ils sont en mesure de faire preuve d'autonomie

dans le cadre des devoirs en général, et de la lecture en particulier, et qu'ils n'ont plus besoin de l'aide de la mère (« *non, ils ont pu besoin parce qu'ils savent lire tout seul* »); contrairement à lui (« *nan, Dominique et Caroline ils lisent tout seul, moi je lis avec maman* »).

#### **- Les représentations des bénéfiques du savoir-lire**

Alexandre admet ne pas éprouver un grand intérêt pour la lecture (« *j'aime bien ça un petit peu* »). Les bénéfiques du savoir-lire ne le concernent pas pour l'instant (« *pour lire plus tard* »), prenant alors une dimension symbolique associée à l'âge adulte (« *bah, quand on sera grand* »). Cependant, Alexandre n'est pas capable d'expliquer ce à quoi il pourra lui servir lorsqu'il aura atteint cet âge (« *je sais pas* »).

#### **- Les activités de lecture au sein du foyer**

Parmi les activités proposées à l'école, Alexandre déclare préférer les activités ludiques tels que les coloriages magiques (« *oui, il y a des dessins, faire des coloriages magiques* »), et lorsqu'on l'interroge sur ses lectures au sein du foyer, il ne fait référence qu'à l'album utilisé par l'enseignante (« *il y a "petite poule rouge"* »). Alexandre évolue dans un contexte familial offrant peu de stimulations au niveau de la lecture. Les seuls livres dont il dispose sont les livres de l'école et les lectures partagées n'ont lieu que dans le cadre des devoirs (« *oui, c'est quand j'ai des devoirs* »). Alexandre précise que ces lectures dépendent de la disponibilité de la mère (« *c'est quand elle a le temps, elle peut pas toujours* »), ce qui dépend de la charge familiale (« *oui, elle doit s'occuper des petits...et de Cédric aussi parce qu'il fait toujours des bêtises* »). En ce qui concerne les activités de lectures de ses parents, Alexandre fait référence aux lectures de sa mère via l'ordinateur (« *sur l'ordinateur* »), sans savoir de quoi il s'agit (« *je sais pas* »). Il a également observé le fait que sa mère assumait toutes les tâches de lecture au sein du foyer (« *c'est maman qui lit* ») alors que son père se montre plus passif à ce niveau (« *parce que papa il lit pas* »), par contre, il n'est pas en mesure de nous en donner les raisons.

## Les relations de l'enfant avec son environnement

### - Les relations au sein de l'école

Alexandre exprime plusieurs sentiments négatifs au sujet de son enseignante : la crainte, l'injustice et le harcèlement. Ainsi, il remarque que cette dernière peut se montrer intransigeante (« [...] à part que, quelquefois, elle me met des punitions [...] »), injuste à son égard (« ouais des fois, mais j'ai rien fait »), mais elle peut aussi faire preuve de harcèlement en le désignant d'office comme coupable (« ouais, elle écrit au tableau, et les autres ils parlent et elle croit que c'est moi, et puis elle me met dans le bureau du directeur »). Les craintes, Alexandre les exprime à propos de son directeur qu'il qualifie de *méchant* et qui l'effraie par ses cris et ses regards (« ouais, il crie et il me regarde avec des yeux méchants »). En revanche, ses relations avec les autres enfants de l'école semblent bonnes (« ouais, des copains ouais j'en ai beaucoup »).

### - Les relations au sein de la famille

Alexandre évoque sa mère à plusieurs reprises, car son aide lui est nécessaire dans le cadre de la lecture ou des devoirs scolaires de manière générale. Cependant, il souligne que la charge familiale empêche sa mère de l'aider, ce qui expliquerait qu'Alexandre ne fasse plus ses devoirs. Il évolue en effet dans une famille nombreuse où la mère (le père n'est pas cité par le petit garçon) doit gérer l'ensemble de la fratrie et, notamment, les membres perturbateurs comme son petit frère Cédric.

Alexandre évoque aussi des événements ayant engendré de l'insécurité. Il se remémore ainsi l'insécurité ressentie dans l'ancien quartier où la famille a vécu dans le passé (« nan, parce qu'avant on habitait au C., on cramait toutes les voitures, et quand j'étais bébé, j'ai eu peur ») ainsi que celle découlant de la crainte que son oncle revienne (« un petit peu, quelquefois, j'ai peur qu'il revient »), car il abusait de lui physiquement (« c'était le copain à mon père, il m'aimait pas, il me frappait »). On remarque qu'il confond le statut de cette personne qui était pourtant le frère de son père.

Alexandre cible donc ces deux périodes comme ayant fait émerger chez lui une insécurité en précisant dans les deux cas qu'il n'était qu'un bébé. On trouve un autre élément commun dans ces deux événements : le feu. Le frère de son père a brûlé leur

camion (« ouais, en plus Papa il avait trouvé un travail et il avait laissé tous les outils dans le coffre, et il a cramé tous les outils dans le coffre »), tout comme les délinquants de son ancien quartier brûlaient les voitures de son quartier.

## **Le discours du parent**

La rencontre a eu lieu au sein du foyer familial. Nous avons alors pu observer l'environnement dans lequel les enfants évoluent. La famille vit avec de nombreux animaux de compagnie. Une grande cage renfermant sept canaris est collée au fond du salon. A côté de cette cage, une autre contient trois lapins. Un aquarium est collé au mur du séjour. Dans un coin de la pièce, on trouve aussi un vivarium avec deux tortues géantes. Quatre chatons dorment sur l'une des chaises. Nous pouvons aussi entendre deux gros chiens aboyer dans la cour, tandis qu'un chiot se promène dans la maison. Un grand désordre règne dans cette dernière. Des vêtements jonchent le sol au milieu de la cuisine. La table du séjour est également occupée par de nombreux vêtements. La mère est restée méfiante durant toute la durée de l'entretien. Elle ne tient pas en place, s'asseyant et se relevant à plusieurs reprises. Caroline, qui n'est pas à l'école ce jour là, s'occupe des deux plus jeunes dans la cour.

Le père est présent au début de l'entretien, il s'assoit à la table quelques minutes, mais n'intervient pas. Puis, il se lève pour aller dans la cour et sort de la maison sans un mot quelques minutes après. L'entretien avec la mère des enfants a duré peu de temps. Le magnétophone l'a beaucoup perturbée. Nous lui avons proposé de l'éteindre et de prendre des notes, mais elle nous a répondu que ce n'était pas la peine. Elle semble se sentir obligée de participer à l'étude et y prend part sans aucun enthousiasme.

## Le rapport à la lecture du parent

### - Les représentations des bénéfiques de l'apprentissage de la lecture

La mère d'Alexandre ne perçoit pas les bénéfiques immédiats de l'apprentissage de la lecture. La lecture n'apportera des bénéfiques que dans un futur lointain (« *bah, c'est apprendre pour plus tard* »), afin de favoriser une intégration sociale (« *bah, c'est apprendre pour plus tard, parce qu'il faudra bien qui sache lire si ils veulent trouver un boulot...* ») et ne pas reproduire le schéma paternel (« *[...] si tu sais pas lire, tu peux pas travailler, enfin maintenant on peut plus...moi je le vois bien avec mon mari hein [...]* »). La fonction utilitaire de la lecture est également citée, elle est reliée à un futur lointain, aux démarches administratives que les enfants devront gérer (« *[...] pis, de toute façon, même si ils doivent remplir des papiers comme pour la CAF ou pour quoi, ils pourront pas, bah ils seront bien si ils comprennent rien de ce qu'on leur demande [...]* »).

### - L'initiation à la lecture au sein du foyer

Selon la mère d'Alexandre, la lecture peut-être acquise à la suite d'un déblocage de la part de l'enfant, mais l'âge auquel cela arrive est aléatoire. Elle laisse penser qu'il y a quelque chose de non-contrôlable dans l'apprentissage de la lecture (« *[...] alors c'est pour ça, moi je pense que la lecture ça va venir...je pense que la lecture ça vient pas forcément à six ans, ça peut venir aussi à sept ans, pis même à huit ans [...]* »).

### - La conception de l'apprentissage de la lecture

La conception de l'apprentissage de la lecture de la mère rejoint celle de son fils car selon elle, lire consiste à retenir les mots (« *bah oui, je suis sûre qu'il peut...mais il veut pas retenir [...]*») et guider l'enfant dans la tâche consiste à lire pour qu'il répète (« *[...] pis il [un ami de la famille] faisait un peu qu'est ce que je fais moi quoi, il lui disait le mot, pis Alexandre il devait lire [...]* »).

De la même manière qu'Alexandre, sa mère évoque aussi l'alphabet sans préciser son rôle dans la lecture et sans faire de lien avec sa propre pratique qui consiste à lire le mot dans sa globalité (« *[...] par contre la lecture, il sait même pas son alphabet* »).

## Les activités de lecture au sein du foyer

### - Les activités de lecture des parents

Les activités de lecture parentales sont limitées. La mère affirme que ses lectures ne consistent qu'à lire des courriers ou documents administratifs, parfois *via* Internet (« *ouais, bah moi je lis sur Internet, quand j'ai des papiers à lire et tout ça, je vais sur Internet, comme le dossier de la CAF, et ben je l'ai fait sur Internet [...]* »). Elle précise que ces obligations lui reviennent du fait des difficultés en lecture de son concubin (« *[...] bah mon mari, il peut pas hein, il aime pas lire et puis il fait beaucoup de fautes alors c'est moi qui m'en occupe [...]* »). Par contre, c'est en orthographe qu'elle éprouve surtout des difficultés, et là encore, l'ordinateur semble être l'outil qui peut y remédier (« *[...] bah moi, c'est quand j'écris que je fais des fautes, mais avec Internet, je peux les corriger alors* »).

### - La place du matériel écrit au sein du foyer

Alexandre évolue dans un contexte familial où le livre a peu de place. La mère déclare avoir déjà acheté des cahiers de vacance (« *[...] j'ai essayé la dernière fois, j'en ai eu pour 40€ de cahiers de vacance avec des coloriages et tout [...]* »), mais cette expérience ne s'est pas révélée positive puisque les livres en question n'ont pas été investis par les enfants ; au contraire, ils ont fait l'objet de dégâts (« *[...] bah ils m'ont tout déchiré, le lendemain j'ai pu les mettre à la poubelle [...]* »). Cette expérience amène la mère à ne pas avoir envie de renouveler de tels achats (« *[...] moi, je préfère rien acheter si c'est comme ça, de toute façon, ça sert à rien si c'est pour les déchirer et les mettre à la poubelle* »).

L'ordinateur, et notamment Internet, sont très présents dans le discours de cette mère. Elle précise d'ailleurs qu'elle pourrait trouver, par cet intermédiaire, des jeux éducatifs pour ses enfants (« *je sais pas moi... bah j'irais sur Internet, j'irais télécharger des jeux, des jeux éducatifs, y'en a plein, j'ai déjà vu !* »), mais elle se rétracte très vite en déclarant que les enfants ne sont pas intéressés par ce support (« *bah ça les intéresse pas tout ça hein, eux ils préfèrent jouer, foutre leur bordel [...]* »).



**- Les lectures partagées**

Un tel contexte laisse supposer que les lectures conjointes sont rares. Alexandre a souligné qu'elles n'avaient lieu que dans le cadre de devoirs, sa mère déclare qu'elles sont inexistantes (« *pfff, nan, nan ça arrive pas [...]* »), ou alors de manière occasionnelle afin de calmer ses enfants (« *[...] bah si, ça arrive quelquefois le soir hein, si je veux les calmer un peu, mais c'est rare quand même [...]* »). Elle le justifie par un manque de temps relié à la charge familiale (« *[...] vous savez, quand on a une famille de huit enfants, moi je profite qu'ils sont tous en haut pour m'occuper du bordel qu'ils ont laissé avant d'aller se coucher hein* »).

**La relation parent-enfant dans le cadre des apprentissages scolaires**

**- La relation pendant la période des devoirs**

La mère d'Alexandre affirme que son fils ne fait jamais ses devoirs (« *mais Alexandre, il en a jamais des devoirs hein [...]* »). Il lui est impossible de l'aider car il revient toujours de l'école le sac vide (« *[...] son agenda, il est toujours vide, son sac, il est toujours vide, voilà, c'est ça Alexandre. Il a jamais de devoirs à faire alors que voulez vous que je fasse ! et puis même si c'est écrit dans son agenda, on n'est pas capable de le relire alors, il y a plus rien à faire...dans son sac, il y a des papiers chiffonnés, voilà ce qu'on trouve, des papiers chiffonnés* »). Seul Alexandre pose ce problème puisque Dominique et Caroline accomplissent le même rituel des devoirs tous les soirs, sans que leur mère n'ait à intervenir (« *[...] bah le soir, y'a Caroline, Dominique qui font leurs devoirs sur la table là, ici [...]* »). La mère d'Alexandre reconnaît elle-même que son fils demande beaucoup d'attention (« *[...] mais Alexandre, c'est parce qu'il faut toujours s'occuper de lui, faut être au calme [...]* »), cette attention aurait d'ailleurs parfois amené des personnes extérieures à se rapprocher de lui (« *[...] on a un ami qui a essayé hein, le soir il venait pis il lui montrait, bah Alexandre, il a jamais voulu...* »). Mais cette attention, la mère ne peut pas lui donner car elle doit s'occuper des autres enfants (« *ouais, bon c'est vrai, ça arrive pas souvent, bah c'est normal j'en ai huit, mais bon quand je fais les devoirs avec lui euh...mais de toute façon, on peut pas hein parce qu'avec les huit [...]* »).

- La perception des compétences de l'enfant

La mère d'Alexandre observe que son fils a de grosses difficultés en lecture (« [...] sinon, il est mal parti hein...pourtant sur ses bulletins, il est écrit Bien, Assez-Bien...mais bon, si on lui donne un livre tout simple [...]») et qu'il se trouve dans une situation de dépendance lors de ses activités de lecture (« [...] il saura pas lire hein, faut que je suis derrière lui hein »;« [...] mais Alexandre il sait pas lire une phrase entière sans qu'on lui donne un coup de mot alors [...] »). Elle constate aussi que ses difficultés sont globales (« [...] et puis Alexandre, je suis sûr, il y arriverait pas, même allumer un ordinateur il saurait pas le faire, je suis sûre alors, faut pas demander si il doit faire des exercices, on n'a pas fini hein ! »).

Ces difficultés, la mère d'Alexandre les explique par des facteurs internes reliés à un manque de volonté (« [...] pis, avec Alexandre, il n'y a rien à faire, il veut pas »). Toutefois, ses propos laissent penser que tout enfant en difficulté scolaire fait preuve d'un manque de volonté puisque, lorsqu'elle fait référence aux écoles spécialisées accueillant des enfants en difficultés, elle le formule de la manière suivante : « [...] des écoles où on met les enfants qui veulent pas apprendre ».

La mère d'Alexandre évoque également des facteurs externes pour expliquer les difficultés d'Alexandre. Le petit garçon serait devenu *peureux* depuis certains événements, notamment la période où la famille habitait un quartier dangereux (« bah on habitait une résidence, là-bas en 95, c'était pourri, pis les jeunes ils brûlaient les voitures, mais plein hein, même la nôtre ils l'ont brûlée. Ils pouvaient aligner dix voitures comme ça, pis les brûler à la queue leu-leu, ils les brûlaient à dix. Alors Alexandre, il en avait peur de ça, il est resté marqué par ça. Pis maintenant, il est devenu froussard hein, il a peur de tout [...] ») et depuis ce que lui a fait subir son beau-frère qu'elle nomme sans préciser son lien de parenté, tout comme Alexandre l'a fait (« [...] pis il y a ça, pis y'a aussi que pendant un moment, on a hébergé une personne, et je sais pas pourquoi, mais cette personne là, elle pouvait pas le voir. Pis il en plus, il buvait, il cassait des trucs à la maison [...] »).

### La relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale

Tout comme Alexandre, la mère évoque les faits de maltraitance qu'il a subis tout en montrant une confusion sur le statut de l'agresseur qui est son beau-frère. Elle s'exprime à ce sujet à partir du moment où elle s'exprime sur les difficultés scolaires du petit garçon et tente d'y trouver une explication. Par contre, à aucun moment elle ne fait référence aux maltraitances à l'origine de la mesure d'AEMO, soit la négligence sévère, si ce n'est de manière indirecte, en évoquant la surcharge familiale (« *vous savez, quand on a huit enfants [...]* »), et le peu d'attention qu'elle peut accorder à ses enfants (« *[...] je peux pas m'occuper de tout le monde* »). La surcharge familiale est accentuée par le comportement des enfants (« *nan, bah je vous dis, quand ils sont ici [...] ça monte, ça descend, pis la dernière fois Cédric, il s'est même cassé la clavicule dans les escaliers à force de monter, de descendre, je leur avais dit hein, qu'un jour, il y en a un qui se casserait la figure, bah c'est arrivé, et pis c'est pas pour ça qu'ils arrêtent tous de courir, ils vont se tuer dans ces escaliers, moi je vous le dis hein, ils vont se tuer. Pourtant je leur crie dessus hein, ne "ne courez pas dans l'escalier" et bah nan, ça écoute pas, ça court dans tous les sens* »). Dans ce contexte, Caroline et Dominique semblent être les deux membres de la fratrie capables de faire preuve d'autonomie (« *[...] pis, heureusement qu'ils se débrouillent hein parce que sinon ici euh, je sais pas comment ça serait hein !* ») et ne demandant plus d'attention (« *[...] il [Dominique] vit sa vie, il est comme Caroline [...]* »). D'ailleurs, le discours de la mère laisse penser que ses représentations ne sont pas très claires lorsqu'elle évoque la place de ces deux derniers dans la fratrie (« *[...] bah de toute façon c'est mes deux grands hein [...]* »). Dans cet extrait, elle semble oublier qu'Alexandre est plus âgé que Dominique.

Quant à Alexandre, il apparaît comme l'un des enfants le plus vulnérable de la fratrie du fait des maltraitances subies (« *[...] alors je crois qu'Alexandre a été un peu choqué par tout ça. Vous savez Alexandre, c'est mon gamin qui a été le plus choqué par tout ça [...]* »). Sa vulnérabilité se traduit par des phobies multiples (« *[...] pis maintenant, il est devenu froussard hein, il a peur de tout, il a peur de...par exemple une bougie, bah il en a peur...pis si je lui demande d'aller me chercher quelque chose dans la cave, bah il va pas* »).

*vouloir, pis il va hurler hein tellement qu'il a peur d'y aller...oh ouais ouais, il est froussard [...] »).*

Néanmoins, Alexandre semble être aussi celui qui se montre attentif dans un contexte familial désorganisé (« [...] par exemple, si je lui demande de faire quelque chose, il va le faire, c'est pas comme ses frères et sœurs par exemple. Comme là, dimanche, j'ai demandé à lui, pis à sa sœur, Caroline de ranger leur chambre, bah Caroline elle l'a pas fait, bah lui il a rangé les deux hein... [...] »).

### **La relation parent-enseignant**

#### **- La perception de la méthode de lecture de l'enseignant**

Si cette mère entretient des connaissances limitées de la lecture, c'est sans doute parce qu'elle considère que cet apprentissage ne la concerne pas, la responsabilité revient entièrement aux enseignants (« [...] les histoires de lecture et tout ça hein, je laisse ça à ceux de l'école hein ! ») et de ce fait, la responsabilité de l'échec de ses enfants peut leur être attribuée (« [...] mais on l'a vue qu'une fois celle là, parce qu'après, ça a changé. Alexandre il a changé six ou sept fois d'instit cette année, alors comment voulez-vous qu'ils sachent comment il apprend. Six ou sept, elles sont toutes tombées enceintes cette année, ça n'a pas arrêté... »). Cette mère n'est donc pas consciente de l'apport du soutien parental dans le processus des apprentissages scolaires.

#### **- La relation avec l'enseignant**

L'école ne semble pas avoir que pour rôle d'assurer la responsabilité de l'apprentissage de la lecture, il s'agit d'une prise en charge globale qui touche tout autant la gestion du comportement ingérable de ses enfants (« là, je vois, ils ont pas voulu de Dominique pendant un voyage de classe parce que soi-disant, il peut pas venir, il est pas assez discipliné, mais bon, c'est leur travail quand même »). Ces comportements font d'ailleurs l'objet de convocations fréquentes de l'enseignante (« [...] même que l'institutrice d'Alexandre elle nous a convoqués [...] »), ou du directeur de l'école (« [...] mais la dernière fois, c'est le directeur qu'on a vu [...] »). Ceci amène la mère, non pas à remettre

en question ses perceptions, mais à se considérer comme victime (« *mais je crois qu'ils veulent plus de mes enfants à l'école [...]* »).

**- Le rapport à l'école du parent**

La mère d'Alexandre ne semble pas avoir conscience de l'intérêt d'aller à l'école, car elle explique qu'elle l'a quittée très tôt parce que ce n'était pas son *truc*. L'école n'a pas de valeur particulière à ses yeux, et c'est d'ailleurs avec nonchalance qu'elle annonce qu'Alexandre a la possibilité d'être scolarisé en école spécialisée si ses difficultés persistent (« *pis je me dis, si ça vient pas, bah il y a des écoles exprès, donc là ça ira* »).

## II - Les enfants du groupe en difficultés + (D+)

### 1. RÉMI

#### **Contexte familial et scolaire de l'enfant**

Rémi est âgé de huit ans, il est l'aîné d'Alexis, cinq ans; Élodie, quatre ans et Raphaël, un an et demi. Les trois premiers enfants n'ont pas été reconnus par leur père et le dernier est né du second mariage de la mère. La famille est suivie par les services sociaux depuis quatre ans. La mère avait alors déposé une plainte contre le père de Rémi pour abus physiques à son égard et à l'égard de Rémi. Le père a été incarcéré suite à cette plainte et la mère est retournée vivre chez sa mère alors qu'elle était enceinte d'un troisième enfant. Un an après l'incarcération du père de Rémi, la mère a rencontré un autre homme qui a reconnu l'ensemble de la fratrie. Il offre un statut privilégié à Raphaël et entretient une relation équilibrée avec Alexis et Élodie, mais il dit ne pas supporter Rémi. Ce dernier a subi des abus physiques par son beau-père, ces abus ont demandé une hospitalisation d'urgence à deux reprises, mais chaque fois la mère a nié les faits. Afin d'éloigner Rémi du danger et limiter l'absentéisme scolaire, il a été décidé, en accord avec la mère, qu'il effectuerait son premier CP dans une école éloignée du foyer et qu'il serait placé en internat durant la semaine. Cependant, bien qu'ayant fait des progrès dans ses apprentissages scolaires, notamment du fait d'une prise en charge individuelle et d'une classe à faible effectif, Rémi a souffert de l'éloignement qui a donc été interrompu. En effet, ses troubles du comportement étaient devenus tellement inquiétants que le retour au foyer familial a été décidé à la fin de l'année scolaire.

Rémi a repris sa scolarité dans une école à proximité de chez lui, mais la relation avec son enseignant pose problème. Initialement, cet enseignant ne voulait pas de Rémi dans sa classe pour des raisons qu'il n'a pas explicitées. Rémi passe donc la plupart de ses journées derrière un tableau dans le coin des enfants punis et l'enseignant le néglige totalement.

## **Le discours de l'enfant**

La rencontre avec Rémi a eu lieu au centre, au début du mois d'octobre. Rémi est un petit garçon dont la compagnie est agréable et il n'a manifesté aucune résistance pour le test de lecture et l'entretien. C'est d'ailleurs avec beaucoup d'enthousiasme qu'il s'est lancé dans les exercices du test de lecture, déclarant qu'il aime beaucoup lire. Durant l'entretien, il s'est montré plus dissipé, tortillant un trombone du début jusqu'à la fin.

### **Le rapport à la lecture de l'enfant**

#### **- La conception de l'activité de lecture**

Lorsqu'il décrit sa manière de lire, Rémi évoque deux approches : la voie indirecte et la voie directe. Dans le cadre de la voie directe, il a recours à un décodage graphophonétique, car il s'intéresse alors aux lettres (*« t'essaies de lire, donc tu regardes les lettres »*). Dans le cadre de la voie indirecte, il est capable de lire le mot sans passer par ce décodage graphophonétique, car la lecture du mot se fait automatiquement (*« oui, je dis tout de suite le mot »*). Il fait donc la distinction entre les deux processus, celui où il *essaie* de lire le mot et celui où il le lit *tout de suite*.

#### **- La perception des compétences**

Rémi affirme à plusieurs reprises qu'il est bon lecteur (*« je sais bien lire moi »* ; *« je lis très bien »*) et que le savoir-lire est facile à maîtriser (*« oui je le lis, parce que c'est facile de lire »* ; *« oui parce que la lecture c'est facile »*). Toutefois, il précise aussi que s'il est bon lecteur, il rencontre néanmoins plus de difficultés en écriture. Il reconnaît quelques habiletés (*« je sais écrire »*), mais ne les juge pas satisfaisantes (*« [...] mais je sais pas très bien écrire »*). Il décrit alors ses lacunes au niveau graphique, notamment pour les majuscules (*« la majuscule je sais pas l'écrire, la capitale si, le lié aussi et puis le script »*). Rémi explique que s'il n'écrit pas fréquemment, cela découle d'un manque de volonté de sa part (*« [...] et je sais écrire mais je veux pas »* ; *« je veux pas écrire mais je sais »*).

*écrire* »). Toutefois, il semble confondre la notion de volonté à celle de possibilité. On le remarque à un autre moment de l'entretien :

**Rémi** : des fois je travaille bien des fois je travaille mal  
**I** : ah et ça dépend de quoi ?  
**Rémi** : quand je veux  
**I** : quand tu veux et c'est quand quand tu veux ?  
**Rémi** : le mardi  
**I** : le mardi, t'es prêt à travailler ?  
**Rémi** : le lundi aussi des fois  
**I** : et pourquoi seulement le mardi et le lundi des fois ?  
**Rémi** : parce que Monsieur il me met pas derrière le tableau

Dans cet extrait d'entretien, Rémi laisse apparaître une ambiguïté sur sa relation avec son enseignant et son travail scolaire. Il explique qu'il travaille bien lorsqu'il le veut, mais cette volonté s'associe à celle de son enseignant qui lui offre la possibilité, ou non, de bien travailler en classe. Il le précise lui-même par la suite :

**I** : et qu'est ce que tu fais quand t'es derrière le tableau ?  
**Rémi** : rien  
**I** : rien, tu attends ?  
**Rémi** : oui, je peux pas travailler

#### - Les représentations des bénéfiques du savoir-lire

C'est avec plaisir que Rémi s'adonne à l'activité de lecture (*« oui parce que j'aime bien »*). Rémi est capable de percevoir les bénéfiques à court-terme du savoir-lire, il ouvrirait les portes du savoir-écrire. La lecture répétitive de certaines histoires peut en effet lui permettre de rédiger une histoire (*« oui, parce que quand on le lit dix fois et ben, après, on l'a dans la tête et après on sait l'écrire, on peut l'écrire »*) sans commettre de fautes d'orthographe (*« oui et puis comme ça après, on peut écrire pleins de choses »*).

#### - Les activités de lecture au sein du foyer

L'écrit ne semble pas faire partie du quotidien de Rémi. Ce dernier explique en effet qu'il ne lit que dans le cadre des devoirs, mais comme son enseignant *ne veut pas* lui en donner, il ne lit pas (*« nan, parce que j'ai pas de devoirs »*). Il évolue dans un milieu familial où l'écrit est peu présent, se limitant à quelques livres (*« La belle et la bête, à l'école hein parce qu'il y a des livres, chez moi on en a que deux trois, il y en a en haut [...] »*) et quelques livrets accompagnant des cassettes vidéo (*« [...] il y a des cassettes avec des livres »*). Il ne bénéficie que de très peu de modèles de lecteur, désignant uniquement sa



mère comme lectrice, mais dans ce cas, elle ne lit que du courrier (« *des papiers* »; « *des lettres* »). Il sait que son beau-père est analphabète, c'est sa mère qui lui a dit (« *nan, parce que ma maman elle dit qu'il lit pas bien, il se trompe quand il lit* »).

De plus, les lectures partagées sont inexistantes avec cette dernière, même dans le cadre des devoirs. Rémi explique qu'il n'a pas besoin de lire avec sa mère parce qu'il est capable de se débrouiller seul (« *non, parce que moi je lis bien* »), tout comme il était capable de lire seul lorsqu'il faisait ses devoirs l'année précédente, sans que sa mère intervienne ou l'encourage :

**Rémi** : je lisais tout seul

**I** : ça n'arrivait pas que ta maman t'aide à lire pendant les devoirs ?

**Rémi** : non

[...]

**I** : mais est-ce qu'il arrive que ta maman te pose des questions sur tes devoirs ? sur ce qui se passe à l'école ?

**Rémi** : nan

Lorsque Rémi évoque sa participation à des lectures partagées, c'est en tant que lecteur. Selon lui, l'intérêt de cette configuration résiderait dans le fait de lire à une personne qui n'en est pas capable elle-même ou du même âge que lui. Ainsi, elles ont lieu avec d'autres enfants, tels que son petit frère, Alexis : (« *et des fois avec mon frère, des fois Le Roi Lion, des fois [...]* »), ou des copains d'école du même âge (« *je lis des fois avec mes copains* ») ou plus jeunes (« *[...] mais il est petit Benoît hein, il a que quatre ans, il sait pas lire hein [...]* »). Cependant, chaque fois que nous demandons plus de précisions sur les conditions dans lesquels se déroulent ces lectures partagées, Rémi ne répond pas aux questions et semble même les éviter :

**I** : mais à quel moment de la journée ?

**Rémi** : on lit Peter Pan, La Belle aux bois dormant et puis après il y a Le Calamars Géant

**I** : vous lisez pendant la récréation ?

**Rémi** : des fois je lis avec mes copains Nicolas, Vincent, Diego, parce que eux c'est mes copains, en plus des fois y'a mon copain qui va à l'école avec moi, il s'appelle Benoît [...]

**I** : et comme il ne sait pas lire, c'est toi qui lui lit des choses ?

**Rémi** : pis des fois mon frère il veut que je joue avec lui alors je joue avec lui [...]

## Les relations de l'enfant avec son environnement.

### - Les relations au sein de l'école

Rémi évoque les autres enfants, parfois plus jeunes, avec lesquels il partage parfois des activités de lecture. Cependant, certaines de ses relations se révèlent conflictuelles. Il se dit victime des autres enfants qui l'embêtent ou l'agressent (« [...] ils me tapent [...] »). Ces derniers partagent une part de responsabilité dans ses difficultés à travailler à l'école puisqu'il est le bouc-émissaire de l'enseignant (« ouais, c'est toujours moi qu'il engueule ») alors que d'autres pourraient être visés par cette sévérité (« parce que, c'est les autres qui m'embêtent mais lui il croit que c'est moi qui fait les bêtises »).

Rémi décrit la relation avec son enseignant. Ce dernier ne fait preuve d'aucune indulgence à son égard (« bah, il m'engueule tout le temps ») et l'éloigne de la dynamique de la classe (« parce que Monsieur il me met derrière le tableau »). Le comportement de son enseignant se distingue de ses anciennes enseignantes, celle de maternelle et celle de son second CP, qui elles, se montraient plus douces (« ouais, parce que les maîtresses elles m'engueulent pas »), justes (« parce que eux, ils engueulent que ceux qui viennent m'embêter »), et attentives à son égard (« elles criaient après ceux qui viennent me taper »).

### - Les relations au sein de la famille

Rémi évoque peu les membres de sa famille. Il parle parfois de sa mère, mais dans ce cas, il explique qu'elle ne partage que très peu d'activités avec lui. Seul son frère est cité à plusieurs reprises et les quelques éléments de description de leur relation laissent apparaître qu'il se comporte comme un frère aîné attentif (« pis, des fois, mon frère il veut que je joue avec lui, alors je joue avec lui, je le porte des fois, quand il a pas ses chaussures et des fois, je joue au ballon dehors avec lui [...] ») et faisant office de modèle dans le cadre de la lecture d'histoires (« Alexis, bah parce que moi j'aime bien lire, c'est bien, c'est facile, quand il est là je peux lui en lire, mais quand il est pas là je peux pas lui en lire ») ou d'activités physiques (« [...] je lui apprend à tirer, mais moi je tire plus haut, je tire plus que là haut »). Il précise aussi qu'il n'est pas le seul à faire des bêtises parmi les membres du foyer, son petit-frère en fait également (« mon petit frère, il casse aussi des bibelots,

*ouais il y a pas que moi qui casse hein »*). Ces propos rappellent que Rémi est bien souvent accusé injustement de divers maux au sein du foyer.

## **Le discours du parent**

La rencontre avec les parents (mère et beau-père) a eu lieu au mois de janvier. Il a été difficile de l'organiser du fait d'un problème de communication avec la travailleuse sociale. Les parents de Rémi habitent une petite maison dans un village situé à trois quarts d'heure de Lille. Lorsque nous sommes arrivés chez eux, la mère et le beau-père semblaient attendre notre visite. La mère avait pris soin de nettoyer le sol et les chaises étaient encore posées sur la table. Elle nous a invités à nous asseoir à la table du séjour. Le rez-de-chaussée est composé de deux pièces, l'une sert de salle à manger/salon et l'autre de cuisine. La télévision trône au milieu de la première. Les deux pièces sont très ordonnées et ne donnent pas l'impression que des enfants vivent dans cette maison. Le beau-père de Rémi a assisté à l'entretien, il est resté assis dans le canapé, avec le petit dernier dans ses bras qui n'a pas bougé non plus durant toute la durée de l'entretien. Le beau-père est essentiellement intervenu pour se plaindre et critiquer le comportement de Rémi.

## **Le rapport à la lecture du parent**

### **- Les représentations des bénéficiaires de l'apprentissage de la lecture**

La mère de Rémi considère que savoir-lire est *pratique*. Le terme pratique renvoie à la fonction utilitaire de la lecture (« [...] pour quelqu'un qui sait pas lire, c'est vrai que ça doit pas être évident...c'est pas très pratique [...] »). L'analphabétisme de son mari est alors considéré *pas très pratique* parce qu'il l'amène à déléguer les tâches de lecture et d'écriture comme un enfant pourrait le faire (« c'est moi qui écrit, c'est moi qui relis, je...je suis un peu la maman poule [elle rit] »).

La mère de Rémi évoque aussi la relation directe avec l'écrit permise par le savoir-lire (« [...] ou alors soit quelqu'un qui nous le lise, c'est vrai que c'est pas intéressant...autant le lire soi-même et puis être vraiment euh...dans l'histoire quoi [...] »).

#### **- L'initiation à la lecture au sein du foyer**

La mère de Rémi a observé que son fils, Alexis, qui se trouve en grande section maternelle, commence à côtoyer le monde de l'écrit (« ouais, ...parce que j'ai mon deuxième garçon qui est en dernière année là, il va entrer en primaire et il apprend déjà les bases de la lecture, enfin c'est pas encore euh...mais bon [...] ») et elle est également en mesure de décrire certaines des activités de sa fille (« [...] bah je sais que les petits là, ils ont appris à écrire maman, papa... et puis euh les noms des frères des sœurs, ils se basent beaucoup sur la famille à l'école, donc ils ont appris beaucoup euh à écrire euh Rémi, Elodie, Raphaël, Maman, Papa...[...] »).

#### **- La conception de l'apprentissage de la lecture**

La conception de l'apprentissage de la lecture de la mère de Rémi est confuse. Lire consisterait selon elle à bien articuler (« [...] être avec eux et puis les aider à articuler [...] ») et ce, sans précipitation (« [...] tout doucement et puis au fur et à mesure [...] ») de manière à n'omettre aucune lettre (« bah, il devait relire plus doucement, en faisant bien attention à toutes les lettres »). D'ailleurs, cette description semble plutôt concerner la rééducation orthophonique que sa fille, Élodie, a suivie. En effet, elle emploie les mêmes termes lorsqu'elle décrit cette intervention où il était également question de bien articuler les mots (« voilà, ...bah comme là il y a eu ma fille qui a eu un problème d'orthophonie, elle a du mal à articuler les mots [...] »).

### **Les activités de lecture au sein du foyer**

#### **- Les activités de lecture des parents**

Au sein du foyer familial, Rémi dispose de peu de modèles de lecteurs. Son beau-père est analphabète, ce qui l'amène à dépendre de sa femme pour les tâches de lecture et

d'écriture. C'est donc elle qui gère les écrits d'ordre administratif. Lorsqu'on l'interroge sur ses habitudes de lecture, elle évoque un auteur qu'elle dit affectionner particulièrement. Il s'agit d'Agatha Christie qu'elle apprécie pour le suspense de ses livres (*« euh c'est beaucoup Agatha Christie, oh ouais, j'adore ça, en fin de compte, au début il y a du suspense et puis il faut finir le livre pour comprendre et euh...moi, il faut qu'il y ait du suspense, que je sache pourquoi il a fait ça, ça »*). Toutefois, le fait qu'elle ne soit pas en mesure de se souvenir du titre du roman qu'elle a aimé (*« oui...c'était euh...oh non, je me souviens plus »*), et que les livres ne se trouvent pas chez elle (*« bah j'en avais et puis ben malheureusement quand j'ai déménagé, je les ai laissés chez ma mère parce que bon...[...] »*), nous laissent penser que la mère de Rémi cite le nom d'un auteur sans toutefois avoir fait une réelle lecture de ses écrits ou alors que cette lecture date d'un certain temps. D'ailleurs, Rémi a affirmé que sa mère ne lisait que des papiers ou des courriers.

#### - La place du matériel écrit au sein du foyer

Les enfants ne possèdent que peu de matériel écrit, car la mère ne cite que le programme télé que Rémi consulte (*« Rémi...mais aussi bien, il lit même le programme de télé »*) et surtout les livrets joints aux DVD pour les dessins animés. Il arrive qu'Alexis, le frère de Rémi, emprunte des livres à la bibliothèque scolaire (*« [...] à l'école oui, c'est Alexis il les ramène, mais la bibliothèque [...] »*) ou que l'entourage en prête (*« c'est beaucoup qu'on me prête aussi [...] »*), mais les parents n'ont pas fait la démarche de s'en procurer. La mère le justifie par le fait qu'elle attend que tous ses enfants sachent lire (*« oui, ...j'attends qu'ils sachent tous lire...et puis là je vais essayer de voir où elle se trouve et puis euh, voilà »*). Les achats ou les emprunts à la bibliothèque ne sont donc qu'en projet (*« [...] c'est en projet, je crois qu'ils font beaucoup de livres intéressants pour les enfants, donc euh, là je, c'est en projet que j'achète euh »*). Le beau-père précise cependant que les livres achetés risqueraient d'être endommagés (*« si on leur laisse un livre, un quart d'heure après ils le déchirent hein, ils déchirent tout, ils font des chiquettes »*). La mère de Rémi nuance ces propos en expliquant que le petit frère de Rémi, Alexis, est soigneux avec les livres qu'il emprunte à l'école (*« non non, non bah Alexis il en a aussi beaucoup par l'école, et euh, ah non, faut les ranger, c'est à Madame hein, Madame elle va me disputer si je rends*

*pas le livre hein, ils en prennent un soin pas possible...[...] »), ce qui n'est pas le cas de Rémi (« [...] bah pas Rémi, parce que Rémi, il est un peu euh...lui il vit dans un fourbis [...] »).*

Les seuls écrits dont Rémi dispose semblent être reliés au visuel. Ainsi, il dispose des livrets joints aux dessins animés en DVD. La mère explique qu'avant de visionner les dessins animés, Rémi peut se référer à ces livrets pour y découvrir l'histoire (« *c'est comme là, en fin de compte, il a l'histoire sur le livre, et puis après sur le DVD, ben il va regarder le DVD et il va dire, ah ben là, il y a ça, il va faire ça, et après il raconte l'histoire en voyant* »), ou le contraire, c'est-à-dire qu'il découvre l'histoire en regardant le film puis se réfère aux images du livret (« [...] *et puis ils ont beaucoup de dessins animés, et puis ce qui est bien en fin de compte, c'est euh que vous avez des livres et ils font également à la fin le CD ou le DVD, c'est intéressant, ils voient le film et puis après bah après ils ont le dessin, c'est ce qui est bien* »). Cependant, étant donné que ces livrets sont constitués d'images, comme elle le précise elle-même, est-ce que Rémi a vraiment l'occasion de lire ? Est-ce qu'elle effectue ici une confusion entre le fait de lire une histoire et le fait de voir ou de regarder un film ou des images pour en déduire une histoire ? La question se pose par la suite puisqu'à plusieurs reprises, la mère opère un glissement entre ces deux aspects. Elle passe, en effet, d'un sujet à l'autre, de l'histoire lue à l'histoire vue sans une distinction claire. Ainsi, on le remarque lorsqu'elle cite Hitchcock qui a certes publié des livres, mais qui est plus connu pour son œuvre cinématographique (« [...] *il y a des livres que je vais pouvoir lire avec des enfants, mais bon là, c'est plutôt, je me vois mal leur lire des Hitchcock, là, ça fait plutôt euh [...]* »). Elle réajuste elle-même cette donnée par la suite et sans transition en parlant des films du cinéaste (« [...] *Rémi je sais pas si ça le branche...il aime bien les films d'horreur donc euh, lui, il y a du suspense euh, quelqu'un qui se fait tuer ou...ça l'intéresse...quand ça finit par de la bagarre [...]* »).

Si la mère explicite la différence entre le fait de lire une histoire et de raconter une histoire sans la lire dans le cadre d'une activité de lecture partagée en expliquant que la seconde approche est plus instructive (« [...] *parce que bon, lire c'est vrai qu'en fin de compte c'est...on a le livre et puis hop on, on lit l'histoire, tandis que raconter, on rajoute toujours plus ou moins un peu euh...pour lui c'est plus instructif de raconter [...]* »), cette distinction n'est pas aussi claire à d'autres moments de l'entretien. Elle opère en effet un glissement

entre histoire lue et histoire racontée lorsqu'elle décrit ses lectures partagées avec Rémi où on ne sait plus si le petit garçon raconte l'histoire à partir de ce qu'il a lu ou à partir des images (« [...] vous avez des images et puis en dessous vous avez bah, en fin de compte euh, les images et plus la lecture, et il me raconte l'histoire de A à Z, et après il me raconte même les images, donc c'est vraiment qu'il est en plein dedans »). Elle dit d'ailleurs de manière explicite que Rémi raconte-les-images. Ainsi, lorsqu'elle évoque Harry Potter, un livre qu'elle dit lire conjointement avec Rémi, on ne sait plus si elle parle du livre ou du DVD que Rémi a vu et dont il est capable de raconter l'histoire en détail (« [...] mon grand c'est Harry Potter...mais euh c'est long à lire, alors on lit trois quatre pages et après, bon je lirai la suite demain... c'est pareil, bah il a vu le un et le deux, Harry Potter, bah demandez lui de vous raconter le un, il va vous le raconter carrément dans les détails [...] »).

#### - Les lectures partagées

Concernant les lectures partagées, le discours de la mère est également très confus. Elle déclare lire avec Rémi (sans que ce dernier le confirme) le livre Harry Potter ou des livres de la collection Oui-Oui que Alexis, le petit frère de Rémi, emprunte à la bibliothèque scolaire (« [...] mais mon grand garçon ouais, je le fais beaucoup euh...et puis j'ai mon petit garçon qui ramène Oui-Oui et puis dans les livres Oui Oui, il y a beaucoup d'histoires à lire, donc moi je commence et puis après il me lit toute la fin de l'histoire parce qu'il arrive à lire l'histoire entière [...] »). Elle partage également des lectures avec Alexis (« [...] mais mon deuxième oui, lui il est beaucoup histoire, vous vous mettez avec un livre, tant que vous avez pas fini de lire le livre, il bougera pas »). Par contre, elle n'est pas en mesure de préciser l'âge auquel ces lectures partagées ont commencé (« bah non je...en âge euh de comprendre euh...bon parce que trop petit euh, c'est vrai que...ils comprennent pas vraiment euh...mais trois ans et demie, quatre ans ouais hein »).

## La relation parent-enfant dans le cadre des apprentissages scolaires

### - La relation pendant la période des devoirs

Lorsqu'il se trouvait en deuxième année de CP, Rémi effectuait ses devoirs seul le week-end. Sa mère explique qu'il revenait avec beaucoup de travail (« *il revenait avec des tonnes de devoirs... tous les dimanches il se mettait ici, à recopier, à lire, à faire ses calculs* ») et qu'il y consacrait une partie de son dimanche, faisant preuve d'autonomie (« *et puis j'ai vu que ça marchait, il faisait tout, tout seul* ») et d'un intérêt pour son travail scolaire (« *[...] mais vraiment très intéressé par son travail, aussi bien par sa lecture [...]* »). Ses troubles du comportement s'étaient alors atténués. La mère le laissait travailler et n'intervenait que pour contrôler s'il y avait des erreurs (« *[...] après il venait me voir "c'est bon ? c'est pas pas bon ?" c'était pas bon, il faisait la moue l'air de dire pffff, et si je disais c'est bon, ah bah j'ai réussi ! il était tout content [...]* ») ou pour l'écouter lire (« *il me lisait son texte et moi j'écoutais et puis si il se trompait je lui disais* »). Rémi ne confirme pas les propos de la mère car, comme nous l'avons vu, il expliquait qu'il travaillait absolument seul.

Depuis le début de son CE1, la dynamique au niveau des devoirs a changé puisque Rémi ne ramène plus de devoirs à la maison, car son carnet de texte reste vide, tout comme son sac (« *[...] mais là rien... depuis le début de l'année, il a un carnet de texte... rien, il y a des feuilles, mais avec des dessins, pas un seul devoir de noté dessus, donc euh... [...]* »).

### - La perception des compétences de l'enfant

La mère de Rémi reconnaît que le petit garçon est bon lecteur malgré tout (« *pour moi ouais, ... enfin je suis pas experte, mais je trouve que il se débrouille pas mal... malgré le fait qu'à l'école et ben ça se passe mal* »). Elle énonce également certaines de ses qualités telles que la curiosité (« *[...] pourquoi ceci, bah pourquoi cela, bah pourquoi tati, bah pourquoi tata, il est d'une curiosité euh, il veut tout savoir, là ça va, il veut tout savoir, tout [...]* ») ou une excellente mémoire (« *[...] moi, il y a des trucs euh, si on me le demandait, ah bon ? mais lui, il a une mémoire d'éléphant... il va voir un truc une fois deux fois* »). Selon elle, Rémi a des capacités, mais il ne veut pas les exploiter, ce qui le met en échec (« *très mal... [elle rit] très, très mal* »). Le beau-père interprète également le comportement de Rémi de cette manière, c'est d'ailleurs à partir du moment où nous abordons ce sujet



qu'il intervient dans la conversation. Ainsi, il explique que Rémi fait preuve d'un manque de volonté (« *il peut, mais c'est parce qu'il veut pas hein, il veut pas, c'est tout hein* »). Rémi se distingue de cette manière des autres membres de la fratrie avec lesquels les parents ne rencontrent pas les mêmes difficultés (« [...] *au niveau des autres enfants oui, parce que en fin de compte c'est des maîtresses elles sont contentes [...]* ») et notamment de son petit frère Alexis (« [...] *mais par contre avec Rémi...là euh, par rapport au deuxième c'est euh...une différence totale* »).

Toutefois, la mère de Rémi reconnaît que le comportement de son fils peut s'améliorer s'il dispose de l'attention d'un adulte. Ainsi, elle remarque que s'il a rencontré des difficultés lors de son premier CP et qu'il en rencontre maintenant en CE1, cela résultait d'un manque d'attention du premier (« *bah oui vous savez, bon déjà il avait un maître, mais il était pas très très attentif non plus son maître, il prenait pas le temps de lui expliquer les choses* »), comme du second enseignant (« [...] *monsieur ne s'intéresse pas du tout à lui, alors mon fils il fait des dessins, des coloriations, il fait des avions en papier, des conneries, parce que ben il y a personne qui s'occupe de lui [...]* »). En revanche, si Rémi a progressé lors de son second CP (« *bah oui...il avait bien acquis...il avait acquis des choses très bien au niveau de l'internat, donc euh...il était vraiment euh...je me suis dit, il arrivera à suivre en CE1* »), c'est parce qu'il avait bénéficié de l'attention et du soutien de son enseignante.

La mère n'a pas seulement constaté cette amélioration dans le cadre scolaire, mais aussi dans celui des colonies où Rémi est perçu par les moniteurs comme un enfant sage, dynamique et enthousiaste (« [...] *et là-bas, il y a pas eu de problème...ils nous ont fait un rapport, très sage, dynamique, participe à toutes les activités et tout, je me suis dis, ben ils se sont pas trompés quelque part, parce que ici euh* »). Toutefois, dans ce cas, elle ne l'explique pas par l'attention privilégiée dont Rémi a pu bénéficier, mais par un écart d'âge moins important (« [...] *c'est les éduc euh leurs monos, il s'entend bien avec les monos mais c'est peut-être qu'ils sont jeunes alors ça passe mieux [...]* »).

### La relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale

La mère de Rémi n'évoque pas les faits de maltraitance, ni le père de Rémi et les difficultés qu'elle a éprouvées avec lui. Elle fait uniquement référence à la période durant laquelle elle vivait chez sa mère avec ses enfants. Selon elle, c'est à ce moment que Rémi aurait commencé à développer des troubles du comportement (*« bah au début, ce qui s'est passé c'est que bon, je vivais chez ma mère et ma mère pour elle, l'éducation c'est les enfants font ce qu'ils veulent [...] bah après, quand moi, bah j'ai voulu reprendre mon...non, ça a été très dur, il en avait rien à faire, et pis ben après, bah plus il grandit et plus ça ça va pas quoi...[...] »*), mais à d'autres moments, elle déclare que Rémi a été instable dès le plus jeune âge (*« bah depuis qu'il est tout petit, il est comme ça depuis qu'il est gosse, là euh, vraiment euh »*). Ensuite, lorsqu'elle évoque l'éloignement de Rémi lorsqu'il est allé en internat, ses propos ne sont pas cohérents. Certains de ses propos laissent penser que cet éloignement a été compris et accepté par Rémi après quelques temps (*« [...] il a vu que tout compte fait, c'était rien que pour apprendre à bien travailler à l'école, il s'est habitué très, très bien à l'école »*). Ce n'est que lorsque nous lui demandons pourquoi Rémi a cessé d'aller en internat que sa mère révèle que cet éloignement était finalement difficile (*« bah à la fin de l'internat, ça se passait mal en fin de compte [...] »*). On peut d'ailleurs se permettre de douter de la qualité de la communication entre la mère et son fils lorsqu'elle évoque les craintes de Rémi à la veille de son départ en colonie de vacances, il pensait alors qu'il allait retourner en internat (*« [...] bon l'année dernière, il était un petit peu perturbé parce qu'il a fait son sac, il s'est dit "oh non, non là, on va me renvoyer à l'école" »*).

Rémi apparaît, au sein de la famille, comme l'enfant ayant le plus de difficultés, tant scolaires que comportementales. Une longue période de l'entretien est consacrée à la description de son comportement, tant par la mère que par son beau-père qui dénonce plusieurs de ses attitudes. Le beau-père de Rémi se montre particulièrement loquace lorsqu'il parle des difficultés de Rémi, il dénonce sa malhonnêteté (*« il sort pas, il est malhonnête, non, non, non, non...non il sort pas, il est malhonnête, il est malhonnête [...] »*), sa désobéissance (*« et puis, quand on lui dit quelque chose, il répond ou il a la tête ailleurs...il écoute pas, il écoute pas... »*), son manque de gratitude (*« [...] plus qu'il en a, plus que c'est encore pire...oh non hein »*), les dégâts qu'il cause sur les biens

d'autrui (« *oh ouais, ouais, ouais, ... laissez le tout seul vous allez voir... vous allez voir le dégât [...]* »), tout comme ceux sur ses propres biens (« *ça lui fait rien... il a eu un vélo neuf tout, il a des jouets, il casse tous ses jouets... non, une balançoire, 200.000, ils ont déjà tout cassé... oh non, on le laisse tout seul, dix minutes après c'est fini hein... oh non, non* »). La mère décrit également les troubles du comportement de son fils qui, selon elle, sont lunatiques (« *parce que bon, il y a des moments, il va être sage pendant trois-quatre jours, et puis après il se rattrape, mais en double, quadruple, infernal [...]* »). De plus, Rémi entraînerait son petit frère dans ses bêtises, comme l'explique la mère de Rémi (« *ils se suivent hein* »), mais aussi son beau-père (« *bah, le deuxième il suit hein, le deuxième il fait le même, le deuxième il fait le même hein* »). Cependant, la mère de Rémi opère une nuance, car si Rémi se montre impulsif (« *[...] parce que Rémi en fait il voit pas le danger [...]* »), le comportement de son frère est plus mesuré (« *le deuxième, il est parti pour faire le même... mais moins franc on va dire* »).

La mère exprime d'ailleurs ses incompréhensions par rapport au comportement de Rémi (« *[...] le massacre, c'est... je comprends pas, c'est par période [...]* »). Elle semble considérer que Rémi pourrait corriger ce comportement de lui-même (« *moi, je lui ai dit "tant que ton comportement il va pas, tu ne vas pas dehors" [...] alors je lui dit "tu verras quand tu seras plus stable, tu comprendras"* »), alors que comme nous l'avons observé auparavant, elle a souligné qu'il pouvait aussi dépendre des adultes qui l'entourent puisque Rémi a été capable de se concentrer sur son travail avec son enseignante de second CP et de se montrer sage, dynamique et enthousiaste avec ses moniteurs de colonie.

### **La relation parent-enseignant**

#### **- La perception de la méthode de lecture de l'enseignant**

La mère de Rémi est peu informée de la méthode de lecture privilégiée par l'enseignant et même du travail effectué en classe compte-tenu de la relation de Rémi avec son enseignant (« *je sais même pas où ils sont arrivés au niveau, pour dire que moi je puisse dire bah, vu que tu fais pas à l'école, moi je vais t'aider... j'ai demandé au maître, oh bah de toute façon il refuse alors [...]* »). Toutefois, on remarque qu'elle n'était pas informée non plus de celle

de l'année précédente alors qu'elle rencontrait l'enseignante de manière régulière (« *ah non, ne me demandez pas, je sais pas du tout* »).

### - La relation avec l'enseignant

La mère est peu impliquée dans l'apprentissage de la lecture de Rémi. Ce manque d'implication résulte de la situation scolaire de Rémi qui fait l'objet d'une démission de son enseignant. Il revient donc au foyer avec un sac vide, ce qui rompt totalement le lien entre l'école et le foyer (« *il rentre de l'école, il a un sac, il y a rien...mais absolument rien...à part le cartable...sinon rien..."t'as des devoirs ? non, t'es en CE1, t'as pas de devoirs ? j'ai pas besoin de les faire" [...]* »).

Pourtant, cette mère est en mesure d'entretenir de bonnes relations avec les enseignants et que c'est la première fois qu'elle et son fils rencontrent de telles difficultés (« *je sais pas...parce que j'ai jamais eu de problème avec les autres écoles, parce qu'on a déménagé plusieurs fois, il a eu plusieurs maîtres d'école, des maîtresses d'école et je n'ai jamais eu de problème, d'habitude c'était euh...ça se passait bien...[...]* »). Elle explique d'ailleurs que l'année précédente, elle rencontrait l'enseignante de Rémi de manière régulière, malgré la distance, afin d'être informée de l'évolution scolaire du petit garçon (« *à chaque fois qu'il y avait une réunion, j'y allais avec madame W [la travailleuse sociale], c'était elle qui me conduisait, parce que bon, j'avais pas de voiture...et euh...euh...elle nous sortait les cahiers, elle nous montrait le travail qu'il faisait et vraiment on était au courant de tout ce qui se passait à l'école...au moins là, on voyait l'évolution, on voyait où il avait des lacunes* »). Elle avait alors pu constater l'attention privilégiée dont Rémi bénéficiait (« *[...] Madame B était très, très présente pour Rémi, c'était "allez Rémi, on va se mettre ensemble, tu vas faire ton travail" ...et toujours en gentillesse, donc il a pas eu de problème pour s'adapter là...[...]* ») et l'affection de Rémi en retour (« *ah oui, elle comptait la maîtresse* »). Elle observe que la situation s'est inversée depuis l'année précédente (« *[...] l'année dernière, c'était l'inverse [...]* »). Alors que Rémi recevait une attention privilégiée dans le cadre d'une relation chaleureuse avec son enseignante, il doit maintenant composer avec un enseignant qui le rejette (« *et là, il est dans ce qu'on appelle le coin des punis, derrière le tableau, parce que c'est un grand tableau, et puis un petit tableau, il est derrière le petit tableau...[...]* ») et fait preuve d'une coercition extrême à son égard (« *au*

début, je réagissais, et puis après, en fin de compte, bah j'ai vu que c'était un peu la tête de turc de l'école...[...] monsieur il lui tire les oreilles, il lui donne des coups de règles [...] »).

**- Le rapport à l'école du parent**

La mère ne semble pas avoir conscience de l'intérêt d'aller à l'école. Elle a abandonnée sa scolarité très jeune, alors qu'elle était enceinte de Rémi (« bah Rémi, j'étais enceinte de Rémi alors après euh...je pouvais pas continuer les deux hein, donc j'ai élevé mes enfants ») et ne formule aucun regret par rapport à ce choix (« oh moi je dis, je vais pas commencer à regretter hein, c'est fait, ça s'est passé que ça s'est passé alors hein »).

## 2. DOMINIQUE

### **Contexte familial et scolaire de l'enfant**

Dominique est âgé de neuf ans. Il est issu d'une fratrie de huit enfants : Caroline, dix ans ; Alexandre, neuf ans<sup>3</sup> ; Cédric, cinq ans ; Jordan, quatre ans ; Tatiana, trois ans ; Yohann, deux ans et Lynda, un an. Au moment de la rencontre avec la mère, elle était enceinte d'un neuvième enfant. La famille est suivie en AEMO depuis quatre ans, suite aux ecchymoses signalées sur le corps d'Alexandre par son enseignante. À cette époque, les parents hébergeaient le frère du père d'Alexandre. Cette personne était alcoolique et se montrait violente dans ses moments d'ivresse. Son agressivité était essentiellement dirigée vers Alexandre. Suite à l'enquête des services sociaux, la personne en question a quitté le foyer. La famille s'est fait de nouveau connaître des services sociaux deux ans plus tard. L'assistante sociale a demandé une prise en charge de la famille du fait de l'absentéisme scolaire, des troubles du comportement des enfants au sein de l'école, mais aussi d'un manque d'hygiène évident. Il apparaît que les enfants subissent une négligence grave tant physique qu'affective. Sur le plan scolaire, Alexandre éprouve toujours des difficultés sévères après deux années de CP. De plus, tout comme l'ensemble des enfants de la fratrie, il se distingue à l'école par des troubles du comportement et de l'agressivité dirigée vers ses camarades. L'école a multiplié les renvois des enfants sans que cela ait eu beaucoup d'effets.

### **Le discours de l'enfant**

La rencontre a lieu avec Dominique au centre, un mercredi matin à la mi-mai. Nous avons accompagné la travailleuse sociale chez Dominique pour l'amener ensuite au centre, car cela représentait, selon cette dernière, un moyen de rassurer la mère. La visite chez Dominique nous a permis d'observer l'environnement dans lequel les enfants évoluent. La

maison est peu ordonnée. Au moment où nous sommes arrivées, Dominique était en train de batifoler dans la piscine installée dans la cour et faisant la taille de cette dernière. Il s'est donc dépêché de trouver des vêtements propres dans le tas de linge trônant au milieu de la cuisine. Pantalon, pull, chaussettes semblent appartenir à l'ensemble de la fratrie. Durant la passation du test de lecture et de l'entretien, Dominique se montre peu bavard et réservé, mais coopératif.

### Le rapport à la lecture de l'enfant

#### - La conception de l'activité de lecture

Parmi les différents indices de lecture, Dominique se centre surtout sur les lettres (« *bah je regarde les lettres* ») qu'il combine les unes aux autres (« *bah par exemple, si c'est marqué moto, je vais lire, mo, et puis t et o, ça fait to, moto* »). Il a donc recours à la voie indirecte de lecture.

#### - La perception des compétences

Dominique est satisfait de ses résultats scolaires (« *ça va* »). Il explique qu'il a été motivé à savoir lire lors de son premier CP parce que c'était un moyen d'éviter les comparaisons défavorables avec les autres enfants (« *[...] parce que tout le monde d'autres savait lire* ») et les réprimandes de son enseignante (« *[...] sinon Madame, elle allait dire que c'était mal [...]*»). La comparaison avec les autres enfants, Dominique y a régulièrement recours durant l'entretien. À de nombreuses reprises, en effet, il positionnera ses compétences par rapport à celles de ses deux aînés dont il connaît bien la trajectoire scolaire : Caroline et Alexandre. Ainsi, il constate qu'il fait partie des lecteurs de la fratrie avec sa sœur Caroline (« *[...] Caroline elle, elle Caroline ça va, elle sait lire, et moi* »), mais contrairement à Alexandre (« *Alexandre il lit pas bien [...]* » ; « *il sait rien faire, il sait même pas ses lettres, il faut toujours lui dire avant* »). Il remarque d'ailleurs que Caroline tente de lui faire croire qu'elle lit mieux que lui (« *elle veut faire croire qu'elle lit mieux que moi* »). Il explique aussi qu'il fait ses devoirs, que Caroline ne les fait qu'*un peu*, et qu'Alexandre ne

<sup>3</sup> Alexandre fait également partie de l'échantillon, il se trouve dans le groupe D-.

les fait pas du tout. Il remarque enfin que Caroline a déjà doublé plusieurs classes (*« [...] et puis Caroline, plein de fois elle a redoublé, deux fois en CP, deux fois en CE1 et une fois en CE2 »*) et qu'Alexandre est sur le point d'être réorienté en classe spécialisée du fait de ses difficultés (*« parce qu'il a des problèmes et sa maîtresse elle a dit qu'il va peut-être aller à l'école E »*).

Par la suite, Dominique laisse entendre qu'il ne veut pas reproduire le même schéma que Caroline et Dominique (*« parce que j'ai pas envie de redoubler comme ça [...] »*), car il souhaite pouvoir passer de classes en classes (*« c'est parce que j'ai envie de passer des classes »*), de manière à atteindre *la grande école*, celle que sa sœur a atteint péniblement (*« ouais, Caroline elle y passe l'année prochaine »*). À ce sujet, ses représentations des différents échelons scolaires ne sont cependant pas claires puisqu'il confond le collège avec le lycée (*« bah au lycée, en 6<sup>ème</sup> »*), mais elles montrent tout du moins son intérêt pour la suite de sa scolarité.

#### **- Les représentations des bénéfices du savoir-lire**

Le savoir-lire permet, au même titre que les apprentissages scolaires en général, d'éviter la sanction scolaire parce qu'*il faut passer*. Le passage de classe en classe raisonne comme une obligation. Toutefois, Dominique est également capable d'évoquer les bénéfices du savoir-lire en dehors de l'école. Il explique en effet que le savoir-lire permet à long-terme de lire les panneaux sur la route (*« si plus tard, on arrive euh, on arrive plus à savoir où on va, si on sait pas lire, on essaye de regarder sur les pancartes, et si on arrive pas à lire, si il y a des panneaux et ben, on peut pas les lire comme on sait pas lire »*). Cette représentation s'est sans doute bâtie sur ses propres observations puisqu'il s'avère que son père a des difficultés en lecture (*« ouais, même maman elle dit qu'il fait encore des fautes »*), Dominique a donc pu observer que dans ce cas, c'est sa mère qui assume la lecture des panneaux (*« c'est maman »*).

#### **- Les activités de lecture au sein du foyer**

Dominique évolue dans un contexte familial où l'écrit est peu présent. Il ne possède pas de livres. Il précise que sa mère ne veut pas en acheter du fait des dégâts que Cédric, son petit frère, pourrait causer (*« non, Maman elle dit qu'elle veut pas en acheter parce que Cédric*



*il déchire tout »*). Il lui arrive alors d'emprunter ceux de Caroline (*« ouais, des fois je prends les livres de ma sœur pour lire »*), mais dans ce cas, sa lecture est interrompue par les tâches familiales assignées par sa mère (*« [...] des fois ma maman, quand elle me dit de mettre la table, j'arrête à la 40, parce que je suis arrivé à la 40 et des fois ma maman elle dit d'arrêter »*). S'il a également la possibilité de lire à l'école une fois par semaine, durant la récréation (*« le mardi, en récréation par exemple, monsieur il nous dit, vous avez le droit de prendre des livres, et moi à la récréation, je lis tout le temps »*), il demeure que lorsque nous lui demandons de citer les livres qu'il a aimés, Dominique n'est capable d'évoquer que les albums lus dans le cadre du CP (*« Le loup et les 7 cabris, j'aime bien, Quel bazar chez Zoé aussi »*).

Comme nous l'avons vu, Dominique observe qu'il fait partie des lecteurs de la famille avec Caroline. Il déclare que sa mère lit à l'occasion, notamment pour des jeux de hasard (Le Tiercé). En revanche, il constate que lorsque son père consulte le journal pour les résultats des rallyes, il ne lit qu'un peu (*« nan, à part quand il voit des...des...ah...La voix du Nord, pour les rallyes de 4/4 ou les rallyes de moto, il prend la Voix du Nord pour voir si c'est marqué, il lit un peu »*).

En ce qui concerne les lectures partagées avec la mère, elle sont très rares voire inexistantes, tant dans le contexte des devoirs que de manière générale. Dominique affirme en effet qu'il est capable de faire ses devoirs seul (*« non, je les fais tout seul »*) et qu'il préfère cette configuration (*« bah tout seul...tout seul »*). Il souligne d'ailleurs que sa mère doit s'occuper des autres enfants de la fratrie (*« non, elle doit s'occuper de la maison et des petits »*). Il raconte qu'il lui est déjà arrivé de demander de l'aide à sa sœur (*« c'est une fois, quand je savais pas lire quelque chose quand je faisais mes devoirs [...] »*), mais il n'a pas apprécié l'attitude de cette dernière (*« [...] elle a fait comme si que je savais pas lire »*) puisqu'elle l'a réduit à un état de passivité (*« nan, parce qu'elle va trop vite, elle m'énerve, elle lit et je suis obligé de répéter »*), ce qui n'a eu pour effet que d'exacerber la rivalité à son égard (*« elle veut faire croire qu'elle lit mieux que moi »*).

Dominique n'évoque qu'une seule expérience de lecture partagée avec sa mère. Elle est très lointaine puisque, selon lui, il n'était âgé que de un an (*« j'étais bébé, j'avais un an »*). Sa mère lui a lu une histoire parce qu'il était malade (*« non...si une fois, parce que j'étais*

*malade, et j'arrivais pas à dormir, elle l'a fait »), mais Dominique constate lui-même le clivage entre l'initiative de la mère et son état de santé peu enclin à ce type de pratique (« ouais, je me souviens que j'étais fort malade, elle voulait lire mais elle pouvait pas, je faisais que dégueuler, elle l'avait pas vu alors elle avait quand même lu un peu »). Dominique souligne alors qu'il n'est pas en attente de ce type de pratique au moment du coucher et précise qu'il peut s'endormir seul (« je m'endors tout seul »). Les seules lectures partagées appréciées ne sont que celles avec Alexandre avec qui il doit assurer le rôle de lecteur compte tenu des sévères difficultés de son frère (« c'est moi qui lit parce que Alexandre il sait pas lire du tout »).*

### **Les relations de l'enfant avec son environnement**

#### **- Les relations au sein de l'école**

Les relations de Dominique avec ses enseignants n'ont pas été les mêmes selon le CP et le CE1. L'enseignante de CP est décrite comme étant gentille, qui ne *criait pas*, elle était donc appréciée (« je l'aimais bien »). Elle semblait également se montrer plus tolérante face aux comportements de Dominique dus à la situation de négligence qu'il subit. Ainsi, le petit garçon explique qu'il lui arrivait de s'endormir en classe car le réveil matinal est chaotique au sein du foyer (« [...] moi quand j'étais en CP, je dormais sur les tables »). Par rapport à ce besoin de sommeil, l'enseignante réagissait en transmettant un message à la mère, ce n'est donc pas Dominique qui était directement atteint par la réprimande (« ouais, elle me disait que je dise à ma maman de faire dormir plus tôt »). De plus, elle ne le réprimandait pas forcément quand elle le voyait dormir (« nan, pas toujours »). Est-ce cette enseignante qui l'amène à préférer les maîtresses aux maîtres ? (« moi je préfère les maîtresses »). Dominique précise d'ailleurs que c'est auprès d'elles qu'il cherche refuge lorsqu'il est agressé par les autres enfants (« bah moi, je vais à côté des maîtresses, comme ça ils peuvent pas m'attaquer »).

Le comportement de son enseignant actuel ne doit avoir que pour effet de renforcer cette perception. En effet, sa relation avec Dominique n'est pas aussi bonne. Si Dominique dit de son ancienne enseignante qu'elle était gentille et qu'elle ne *criait pas*, il a un discours

complètement opposé au sujet de son enseignant qu'il considère *méchant* et criant *beaucoup*. Le discours de Dominique laisse apparaître plusieurs sentiments : un sentiment lié à la crainte (« *ouais, il crie et il me regarde avec des yeux méchants [...] ça fait peur* »), un sentiment d'injustice (« *parce que mon copain il m'a attaqué et moi je voulais pas qu'il m'attaque, alors j'étais monté dans les arbres pour pas qu'il me voit, et il m'a puni* »), un sentiment de harcèlement (« *bah, quand on se lève, il me dit d'aller au piquet à la récréation* »). De plus, en ce qui concerne la gestion des répercussions de la négligence, l'enseignant semble se montrer moins empathique que l'enseignante de CP. Dominique craint les réprimandes liées au fait qu'il puisse s'endormir, tout comme il préfère manquer l'école plutôt que de subir les remontrances à propos du fait qu'il n'ait pas le sac approprié (« *oui, mais il a dit, t'as qu'à te débrouiller pour mettre tout ça dans ton cartable*»). Toutefois, Dominique souligne que cet enseignant est également capable de le féliciter (« *ça va, monsieur a dit que c'était bien, que je lisais bien, parce que monsieur il nous avait dit de lire chacun notre tour cinq pages et puis moi je les ai fait* »).

Enfin, en ce qui concerne ses relations avec les autres enfants, Dominique déclare avoir quelques copains à l'école qui font partis de son club de football (« *bah c'est tout mon club de foot, y'a Antoine, y'a Maxence, Dylan*»). Cependant, il déclare être victime des agressions de ses camarades d'école (« *bah parce que il y en a beaucoup qui sont méchants, on sait même pas pourquoi, ils attaquent comme ça*»). Ces agressions l'amèneraient à se cacher (« *parce qu'à l'école je me cache tout le temps* ») ou même à grimper dans les arbres de l'école (« *[...] alors j'étais monté dans les arbres* »).

#### - Les relations au sein de la famille

Dominique fait référence à l'atmosphère du foyer, il évoque notamment les négligences dont il fait l'objet. En effet, il fait tout d'abord référence à son manque de sommeil qui l'amène, depuis sa première année de CP, à éprouver le besoin de dormir en classe (« *[...] moi quand j'étais en CP, je dormais sur les tables* »). Lors de sa première année de CP, son enseignante ne semblait pas trop le réprimander à ce sujet, ce qui n'est pas le cas de son enseignant de CE1 (« *quelquefois j'ai envie mais je peux pas parce que je vais me faire engueuler par mon maître* »). Dominique explique qu'il ne lui est pas possible de dormir sereinement chez lui pour deux raisons : la première est en lien avec le désordre du foyer

qui oblige les enfants à se lever tôt pour retrouver leurs affaires (*« parce que moi, ma maman, elle nous lève tout le temps à sept heures pour qu'on trouve ses affaires et tout ça, pour qu'on trouve notre cartable, notre chaussure et...notre cartable et nos chaussures et notre manteau »*). La seconde est liée à l'instabilité de la fratrie, et plus particulièrement celle de Cédric, son cadet (*« ouais, mais je peux pas parce que on peut pas dormir comme on veut à la maison, parce que les autres, ils font trop de bruit, Cédric, il fait trop de bruit »*). Dominique évoque aussi l'absentéisme scolaire. Il explique que c'est la mère qui décide de ne pas envoyer les enfants à l'école (*« maman, elle nous met pas les deux dernières jours, les...bah lundi elle nous a pas mis, et mardi elle nous a pas mis »*). Dans ce cas, il précise que cette décision n'est pas pour lui déplaire, et par là-même, il évoque un autre type de négligence. En effet, si la mère n'envoie pas son enfant à l'école, c'est parce ce sont les jours où l'enseignant demande aux enfants de ramener un certain nombre de livres à la maison. Or, Dominique n'a pas le sac approprié pour le transport de cette charge (*« bah oui, parce qu'à chaque fois il nous dit de prendre beaucoup de choses et moi je peux prendre que deux cahiers dans une pochette, si je dois mettre un classeur avec, j'aurai pas assez de place »*). Il sait que ses parents ne sont pas en mesure de répondre à ce besoin matériel (*« ouais, mais elle dit qui faut que j'attends la fin de l'année parce qu'on n'a pas de sous pour acheter des sacs tout le temps »*).

Dominique semble analyser avec recul la situation familiale. Il sait que sa mère est encore enceinte au moment de notre rencontre (*« ouais, et maman elle en veut encore un [un enfant] »*) et aspire à ce que ce nouvel enfant ne soit pas un nouvel élément perturbateur (*« ouais, mais moi je veux plutôt une petite sœur parce que les frères euh »*), tout comme il aspire à ce que son petit frère, Jimmy, soit plus calme que Cédric dont le comportement lui apparaît particulièrement problématique (*« et j'espère qu'il [Jimmy] va pas balancer des chaises comme Cédric, mais lui ça va, il est sage à l'école...Jimmy, il fait tout bien, mais Cédric, Cédric sa maîtresse elle avait marqué « lance les chaises » [...] »*).

## **Le discours du parent**

La rencontre a eu lieu au sein du foyer familial. Nous avons alors pu observer l'environnement dans lequel les enfants évoluent. La famille vit avec de nombreux animaux de compagnie. Une grande cage renfermant sept canaris est collée au fond du salon. A côté de cette cage, une autre contient trois lapins. Un aquarium est collé au mur du séjour. Dans un coin de la pièce, on trouve aussi un vivarium avec deux tortues géantes. Quatre chatons dorment sur l'une des chaises. Nous pouvons aussi entendre deux gros chiens aboyer dans la cour, tandis qu'un chiot se promène dans la maison. Un grand désordre règne dans cette dernière. Des vêtements jonchent le sol au milieu de la cuisine. La table du séjour est également occupée par de nombreux vêtements. La mère est restée méfiante durant toute la durée de l'entretien. Elle ne tient pas en place, s'asseyant et se relevant à plusieurs reprises. Caroline, qui n'est pas à l'école ce jour là, s'occupe des deux plus jeunes dans la cour.

Le père est présent au début de l'entretien, il s'assoit à la table quelques minutes, mais n'intervient pas. Puis, il se lève pour aller dans la cour et sort de la maison sans un mot quelques minutes après. L'entretien avec la mère des enfants a duré peu de temps. Le magnétophone l'a beaucoup perturbée. Nous lui avons proposé de l'éteindre et de prendre des notes, mais elle nous a répondu que ce n'était pas la peine. Elle semble se sentir obligée de participer à l'étude et y prend part sans aucun enthousiasme.

### **Le rapport à la lecture du parent**

#### ***- Les représentations des bénéfices de l'apprentissage de la lecture***

La mère de Dominique ne perçoit pas les bénéfices immédiats de l'apprentissage de la lecture. Il n'apportera des bénéfices que dans un futur lointain (« *bah c'est apprendre pour plus tard* »), afin de favoriser une intégration sociale (« *bah c'est apprendre pour plus tard, parce qu'il faudra bien qui sache lire si ils veulent trouver un boulot...* »), et ne pas reproduire le schéma paternel (« *[...] si tu sais pas lire, tu peux pas travailler, enfin maintenant on peut plus...moi je le vois bien avec mon mari hein [...]* »). La fonction

utilitaire de la lecture est également citée, elle est reliée à un futur lointain, aux démarches administratives que les enfants devront gérer (« [...] *pis de toute façon, même si ils doivent remplir des papiers comme pour la CAF ou pour quoi, ils pourront pas, bah ils seront bien si ils comprennent rien de ce qu'on leur demande [...]* »).

#### **- L'initiation à la lecture au sein du foyer**

Selon la mère de Dominique, la lecture peut-être acquise à la suite d'un déblocage de la part de l'enfant, mais l'âge auquel cela arrive est aléatoire. Le discours de la mère laisse penser qu'il y a quelque chose de non-contrôlable dans l'apprentissage de la lecture (« [...] *alors c'est pour ça, moi je pense que la lecture ça va venir...je pense que la lecture ça vient pas forcément à 6 ans, ça peut venir aussi à 7 ans, pis même à 8 ans [...]* »).

#### **- La conception de l'apprentissage de la lecture**

La mère de Dominique n'explicite pas sa conception l'activité de lecture, on la retrouve cependant dans sa description de la manière de guider Alexandre avec lequel elle lit pour qu'il répète ensuite (« [...] *pis il [un ami de la famille] faisait un peu qu'est ce que je fais moi quoi, il lui disait le mot, pis Alexandre il devait lire [...]* »). Elle évoque aussi l'alphabet lorsqu'elle décrit les difficultés d'Alexandre, mais sans faire de lien avec sa propre pratique qui consiste à lire le mot dans sa globalité (« [...] *par contre la lecture, il sait même pas son alphabet* »). Son discours ne se rapproche donc pas de celui de Dominique. D'ailleurs, elle ne fait pas référence à la manière dont elle le guide dans les tâches de lecture car, comme nous le verrons pas la suite, cela est très rare.

### **Les activités de lecture au sein du foyer**

#### **- Les activités de lecture des parents**

Les activités de lecture parentales sont limitées. La mère affirme que ses lectures ne consistent qu'à lire des courriers ou documents administratifs, parfois via internet (« *ouais bah moi je lis sur Internet, quand j'ai des papiers à lire et tout ça, je vais sur Internet, comme le dossier de la CAF, et ben je l'ai fait sur Internet [...]* »). Elle précise que ces

obligations lui reviennent du fait des difficultés en lecture de son concubin (« [...] bah mon mari il peut pas hein, il aime pas lire et puis il fait beaucoup de fautes alors c'est moi qui m'en occupe [...] »). Par contre, c'est en orthographe qu'elle éprouve surtout des difficultés, et là encore, l'ordinateur semble être l'outil qui peut y remédier (« [...] bah moi c'est quand j'écris que je fais des fautes, mais avec Internet, je peux les corriger alors »).

#### - La place du matériel écrit au sein du foyer

Dominique évolue dans un contexte familial où le livre a peu de place. La mère déclare avoir déjà acheté des cahiers de vacance (« [...] j'ai essayé la dernière fois, j'en ai eu pour 40€ de cahiers de vacance avec des coloriages et tout [...] »), mais cette expérience ne s'est pas révélée bonne puisque les livres en question n'ont pas été investis par les enfants ; au contraire, ils ont fait l'objet de dégâts (« [...] bah ils m'ont tout déchiré, le lendemain j'ai pu les mettre à la poubelle [...] »). Cette expérience amène la mère à ne pas avoir envie de renouveler de tels achats (« [...] moi je préfère rien acheter si c'est comme ça, de toute façon, ça sert à rien si c'est pour les déchirer et les mettre à la poubelle »).

L'ordinateur, et notamment Internet, sont très présents dans le discours de cette mère. Elle précise d'ailleurs qu'elle pourrait trouver par cet intermédiaire des jeux éducatifs pour ses enfants (« je sais pas moi...bah j'irais sur Internet, j'irais télécharger des jeux, des jeux éducatifs, y'en a plein, j'ai déjà vu ! »), mais elle se rétracte très vite en déclarant que les enfants ne sont pas intéressés par ce support (« bah ça les intéresse pas tout ça hein, eux ils préfèrent jouer, foutre leur bordel [...] »).

#### - Les lectures partagées

Un tel contexte laisse supposer que les lectures partagées sont rares. Dominique a souligné qu'une telle expérience a eu lieu une fois alors qu'il était malade, alors que sa mère déclare qu'elles sont inexistantes (« pfff, nan, nan ça arrive pas [...] »), ou alors occasionnelles afin de calmer ses enfants (« [...] bah si, ça arrive quelquefois le soir hein, si je veux les calmer un peu, mais c'est rare quand même [...] »). Elle le justifie par un manque de temps relié à la charge familiale (« [...] vous savez, quand on a une famille de huit enfants, moi je profite qu'ils sont tous en haut pour m'occuper du bordel qu'ils ont laissé avant d'aller se coucher hein »).

## **La relation parent-enfant dans le cadre des apprentissages scolaires**

### **- La relation pendant la période des devoirs**

La description par la mère de la période de devoirs laisse penser que cela se rapproche d'un rituel, du moins pour Caroline et Dominique (« [...] bah le soir, y'a Caroline, Dominique qui font leurs devoirs sur la table là, ici [...] »). Elle explique qu'elle ne peut pas leur apporter d'aide ou contrôler leur travail du fait de la charge familiale (« [...] moi je veux bien hein, mais j'en ai huit, j'ai pas que ça à faire le colonel avec lui tous les soirs, à lui demander "bah alors tes devoirs ? t'es bien sûr hein ? t'es bien sûr ? " nan moi je peux pas hein [...] »). Elle ne peut pas non plus écouter Dominique lire et se contente de l'apercevoir faire sa lecture (« avec le bordel qu'ils font les autres, ça m'étonnerait que j'entends quelque chose, nan, nan, il fait sa lecture, je le vois lire hein alors bon, tant qu'il fait sa lecture, ça va hein »). Dominique et sa sœur se responsabilisent (« ah ouais, ouais, ça se passe bien, ouais, y'a pas de problème, c'est comme Caroline quoi, ils font ce qu'ils ont à faire [...] ») et se débrouillent seuls (« oh non, je sais qu'ils se débrouillent tout seul tous les deux »). Elle considère de plus que si Dominique a besoin d'aide, il peut se tourner vers sa sœur aînée (« [...] pis si Dominique, il sait pas, bah il sait qu'il peut demander à sa sœur »).

### **- La perception des compétences de l'enfant**

La mère de Dominique s'exprime peu sur les compétences de Dominique, mais elle insiste par contre à plusieurs reprises sur l'autonomie dont il fait preuve, tout comme sa sœur aînée, dans un contexte où la large fratrie demande beaucoup d'attention (« bah par exemple euh, Caroline et puis Dominique, j'ai pas de problème avec eux »). Elle ne semble pas être consciente des difficultés qui subsistent et pense que son enfant est capable de se mobiliser sur ses apprentissages sans son intervention (« [...] il vit sa vie, il est comme Caroline »).



### La relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale

La mère de Dominique évoque les faits de maltraitance que le frère de Dominique, Alexandre, a subis. Elle s'exprime à ce sujet à partir du moment où elle explique les difficultés scolaires du petit garçon et tente d'y trouver une explication. Par contre, à aucun moment elle ne fait référence aux maltraitances à l'origine de la mesure d'AEMO, soit la négligence sévère, si ce n'est de manière indirecte, en évoquant la surcharge familiale (« *vous savez, quand on a huit enfants [...]* »), et le peu d'attention qu'elle peut accorder à ses enfants (« *[...] je peux pas m'occuper de tout le monde* »). La surcharge familiale est accentuée par le comportement des enfants (« *nan bah je vous dis, quand ils sont ici [...] ça monte, ça descend, pis la dernière fois Cédric, il s'est même cassé la clavicule dans les escaliers à force de monter, de descendre, je leur avais dis hein qu'un jour, il y en a un qui se casserait la figure, bah c'est arrivé, et pis c'est pas pour ça qu'ils arrêtent tous de courir, ils vont se tuer dans ces escaliers, moi je vous le dis hein, ils vont se tuer. Pourtant je leur crie dessus hein, ne "ne courez pas dans l'escalier" et bah nan, ça écoute pas, ça court dans tous les sens* »). Dans ce contexte, Caroline et Dominique semblent être les deux membres de la fratrie capables de faire preuve d'autonomie (« *[...] pis heureusement qu'ils se débrouillent hein parce que sinon ici euh, je sais pas comment ça serait hein !* ») et ne demandant plus d'attention (« *[...] il [Dominique] vit sa vie, il est comme Caroline [...]* »). D'ailleurs, le discours de la mère laisse penser que ses représentations ne sont pas très claires lorsqu'elle évoque la place de ces deux derniers dans la fratrie (« *[...] bah de toute façon c'est mes deux grands hein [...]* »). Dans cet extrait, elle oublie qu'Alexandre est plus âgé que Dominique.

### La relation parent-enseignant

#### - La perception de la méthode de lecture de l'enseignant

Si cette mère entretient des connaissances limitées de l'apprentissage de la lecture, c'est sans doute parce qu'elle considère que cet apprentissage ne la concerne pas. La responsabilité revient entièrement à l'enseignante (« *[...] les histoires de lecture et tout ça*

*hein, je laisse ça à ceux de l'école hein ! »*). Cette mère n'est donc pas consciente de l'apport du soutien parental dans le processus des apprentissages scolaires.

#### **- La relation avec l'enseignant**

L'école ne semble pas avoir que pour rôle d'assurer la responsabilité de l'apprentissage de la lecture. Il s'agit d'une prise en charge globale qui touche tout autant la gestion du comportement ingérable de ses enfants (*« là je vois, ils ont pas voulu de Dominique pendant un voyage de classe parce que soi-disant, il peut pas venir, il est pas assez discipliné, mais bon, c'est leur travail quand même »*). Ces comportements font d'ailleurs l'objet de convocations fréquentes de l'enseignante (*« [...] même que l'institutrice d'Alexandre elle nous a convoqués [...] »*) ou du directeur de l'école (*« [...] mais la dernière fois, c'est le directeur qu'on a vu [...] »*). Ceci amène la mère, non pas à remettre en question ses perceptions du rôle de l'école, mais plutôt à se considérer comme victime (*« mais je crois qu'ils veulent plus de mes enfants à l'école [...] »*).

#### **- Le rapport à l'école du parent**

La mère de Dominique ne semble pas avoir conscience de l'intérêt d'aller à l'école. Elle explique qu'elle l'a quittée très tôt parce que ce n'était pas son *truc*. L'école ne semble pas avoir de valeur particulière à ses yeux, et c'est d'ailleurs avec nonchalance qu'elle annonce qu'Alexandre, le frère de Dominique, a la possibilité d'être scolarisé en école spécialisée si ses difficultés persistent (*« pis je me dis, si ça vient pas, bah il y a des écoles exprès, donc là ça ira »*).

### 3. DENIS

#### **Contexte familial et scolaire de l'enfant**

Denis est un petit garçon de huit ans issu d'une fratrie de cinq garçons : Frédéric, onze ans ; Sébastien, dix ans; Mickaël, cinq ans; et Jordy, deux ans. Les quatre premiers enfants sont du même père. Les parents de Denis sont séparés et son père se trouve en prison depuis une plainte de la mère pour violence conjugale. Il s'avère que les enfants faisaient également l'objet d'abus physiques. La mère vit avec ses enfants chez sa propre mère. La famille est suivie par une mesure d'AEMO pour négligence affective. La mère délaisse les quatre aînés de la fratrie chaque fois qu'elle fait une nouvelle rencontre amoureuse. Elle s'absente alors pendant plusieurs jours sans donner de nouvelles. Ces absences sont moins fréquentes au moment de notre rencontre parce qu'elle a une relation sentimentale plus stable avec un homme que les enfants peinent à accepter, mais il demeure que les enfants sont livrés à eux-mêmes, traînant dans les rues, n'ayant pas de suivi scolaire qui se traduit par un manque de matériel scolaire et un absentéisme scolaire. Lorsque l'enseignante ou la directrice signalent ces difficultés à la mère, elle se montre agressive à leur égard. En ce qui concerne le père des enfants, il bénéficie de permissions qui lui permettent de sortir de prison pendant de courtes périodes. Il a profité d'une de ces permissions pour enlever les enfants alors que la mère était absente. Frédéric et Denis éprouvent le besoin de revoir leur père, contrairement à Sébastien et Mickaël. Cependant, sur l'ensemble de la fratrie, seul Frédéric entretient une relation privilégiée avec son père, il est le seul à en être très proche et cet attachement exclusif semble être réciproque.

## **Le discours de l'enfant**

La rencontre avec Denis a lieu à la mi-mai. Denis est une petite tête blonde avec beaucoup d'énergie. Il a réussi à se concentrer sur les épreuves de lecture, mais il gigotera sur sa chaise tout au long de l'entretien et évitera souvent notre regard pour se tourner plutôt vers la fenêtre.

### **Le rapport à la lecture de l'enfant**

#### **- La conception de l'activité de lecture**

Selon Denis, l'activité de lecture s'envisage par la voie indirecte, il prend alors les lettres pour indice (« *bah une lettre par une et après tu trouves le mot* »). Il ne cite que l'analyse graphophonétique.

#### **- La perception des compétences**

Denis se considère lecteur (« [...] *je sais lire maintenant* ») tout en admettant éprouver parfois des difficultés avec certains mots plus durs (« *nan...euh ouais des fois c'est dur* »). Ainsi, il reconnaît qu'il lui arrive de ne pas réussir à lire (« *des fois j'y arrive, des fois j'y arrive pas [...]* »). Malgré tout, il effectue ses devoirs tout seul (« *nan, moi je les fais tout le temps mes devoirs* »). Il souligne aussi qu'il les fait seul, sans l'aide de sa mère ni de sa grand-mère, même lorsqu'il a des lectures à faire (« *nan, je fais tout seul* »). Denis explique qu'il n'a pas besoin d'aide et qu'il est capable de se montrer autonome (« *parce que j'en ai pas besoin, je sais lire tout seul* »).

À plusieurs reprises, Denis se comparera à son grand-frère. Une rivalité semble avoir émergé entre les deux garçons (« *il crâne parce qu'il est dans les classes du dessus* »). Denis constate que ses résultats sont supérieurs à ceux de son frère (« *oui, j'ai beaucoup de points verts, Frédéric il a plus de rouge [...]* ») et que si il se sent obligé de travailler à l'école (« *parce qu'on est obligé de travailler [...]* »), ce n'est pas le cas de son frère qui n'a pas fait cet effort (« [...] *il a même pas travaillé* »). Denis reconnaît toutefois qu'il est parfois difficile de trouver la motivation à travailler (« [...] *et qu'il faut se réveiller le*

*matin et j'ai pas le courage »). Il l'explique par la fatigue qui a tendance à l'envahir, cette dernière découle du bruit causé par les autres membres de la fratrie au moment du coucher (« parce que les autres ils font du bruit »).*

### - Les représentations des bénéfiques du savoir-lire

Denis n'a pas une perception positive de la lecture :

- I** : non plus ? toi t'aimes pas non plus ?  
**Denis** : non  
**I** : mais qu'est ce que t'aimes pas dans la lecture ?  
**Denis** : bah lire  
**I** : tu trouves ça embêtant ?  
**Denis** : ouais

Il n'a pas une perception positive de l'école non plus (« nan j'aime pas aller à l'école »). Lorsqu'il s'y trouve, il préfère s'adonner à des activités plus ludiques telles que le sport (« ouais, ouais, j'aime bien le sport ») qu'il considère plus distrayant (« bah ouais, c'est plus marrant quand même ») ou les jeux en général (« moi, je préfère jouer »). D'ailleurs, il expliquera plus tard au cours de l'entretien que s'il n'était pas obligé d'aller à l'école, il passerait ses journées à jouer. En revanche, la lecture n'éveille aucun intérêt en lui (« je m'en fous »). Sa seule motivation à apprendre à lire repose sur le fait que savoir lire est un moyen de passer dans les autres classes (« bah c'est juste pour passer dans les autres classes ») et éviter le redoublement (« sinon on double »). Denis précise aussi que c'est un moyen d'acquérir un droit comme lecteur (« ah, on a droit de lire »). Savoir lire lui permet de se revendiquer comme lecteur compétent au sein de la famille, et notamment aux yeux de son grand-frère qui l'humiliait lorsqu'il ne savait pas lire (« bah nan, même Frédéric il disait tais- toi, tu sais même pas lire »). Denis observe d'ailleurs que son grand-frère persiste avec les autres non-lecteurs de la fratrie (« ouais, mais il le dit encore à Mickaël »). Ce mépris du frère, Denis y fait également référence lorsqu'il évoque son redoublement (« bah il a dit anh, il double [en chantonnant] »).

### - Les activités de lecture au sein du foyer

Malgré son peu d'intérêt pour la lecture, Denis déclare tout de même apprécier quelques livres, comme les bandes dessinées (« ouais, les BD ») ou les livres portant sur un sujet bien particulier (« ouais, ...après les livres sur les voitures de course »). Cependant, il

précise que ces livres ne sont pas forcément lus, il se contente parfois de ne regarder que les images lorsqu'il est confronté à ses limites (« *des fois, j'y arrive, des fois j'y arrive pas, je regarde les images* »). La consultation de ces livres a exclusivement lieu à l'école (« *bah à l'école* ») et non chez lui (« *que à l'école, je lis jamais chez moi* »), sauf dans le cas de textes destinés à être lus dans le cadre des devoirs (« *il faut lire des textes* »). Denis déclare qu'il n'a pas de livres chez lui, et que les seuls qu'il a l'occasion de feuilleter se trouvent à l'école (« *je les ai à l'école* ») où il peut également les emprunter (« *c'est l'école qui les prête* »).

Parmi les lecteurs de son environnement familial, Denis distingue tout d'abord ses grands-frères, mais il précise que dans ce cas, il n'a pas eu l'occasion de les entendre, mais le déduit de par leur niveau scolaire (« *parce qu'ils sont dans des grandes classes* »). Par contre, il n'a pas souvent l'occasion de voir sa mère lire (« *bah des fois...ma mère, c'est pas souvent* »). La dernière fois qu'il l'a vue lire, c'est alors qu'elle l'aidait à faire ses devoirs, trois ans plus tôt, lorsqu'il démarrait son apprentissage de la lecture (« *quand j'avais...six ans* »). Ce n'est plus le cas maintenant.

Les lectures partagées se font donc rares. Comme nous venons de le souligner, la mère de Denis aidait son fils dans le cadre des devoirs alors qu'il avait six ans, mais ce n'est plus le cas maintenant. Cependant, Denis précise que cela lui importe peu de lire seul ou avec sa mère :

**I** : mais tu aimais ça quand elle lisait avec toi ?

**Denis** : je m'en fous

**I** : tu t'en fous ?

**Denis** : ouais

**I** : tu t'en fous de lire seul ou avec quelqu'un c'est pareil ?

**Denis** : ouais

## Les relations de l'enfant avec son environnement

### - Les relations au sein de l'école

La relation de Denis avec son enseignante semble neutre. Il n'y accorde pas beaucoup d'importance (« *je m'en fous* ») et ne fait que constater certaines attitudes (« *ouais, des fois elle est méchante des fois elle est gentille* »). Dans tous les cas, la méchanceté ne lui est pas destinée (« *bah quand il fait pas ses devoirs Raphaël* »).

Les relations avec les autres enfants paraissent également neutres. Denis considère qu'il a beaucoup de copains (*oui, j'en ai plein*) et qu'il s'entend avec tous les enfants de l'école.

#### - Les relations au sein de la famille

Denis ne s'exprime que très peu sur ses relations familiales, si ce n'est sur son grand-frère avec lequel il semble entretenir une rivalité, comme nous l'avons vu.

### **Le discours du parent**

La rencontre avec la mère de Denis a lieu à la fin du mois de mai. Nous nous sommes rencontrées chez sa mère où elle vit avec ses cinq enfants. Les enfants étaient tous à l'école, mais le petit dernier était présent durant l'entretien. Il a tenté d'atteindre à plusieurs reprises le magnétophone posé sur la table. L'enregistrement a été quelque peu perturbé par le bruit régnant dans la maison. Alors que nous discutons dans la salle à manger, la grand-mère de Denis discutait avec un de ses fils et sa belle-fille dans la cuisine.

#### Le rapport à la lecture du parent

##### - Les représentations des bénéfices de l'apprentissage de la lecture

Selon la mère de Denis, les bénéfices de l'apprentissage de la lecture sont associés à un avenir lointain (« [...] parce que c'est pour plus tard [...] »). Ils sont associés à une intégration sociale (« [...] c'est vrai que si on sait pas lire euh...on aura jamais de métier dans notre vie quoi »).

Savoir-lire a également une valeur utilitaire car il permet d'être capable de lire les documents relatifs à cette intégration sociale, comme un contrat de travail (« [...] et ben si ils ont un contrat de travail ou n'importe quoi euh [...] ») ou tout autre document présenté par l'employeur (« [...] même un entretien euh, ils vont nous faire écrire ou lire euh, si on sait pas lire le papier [...] »). Il permet aussi d'être en mesure de lire et de répondre aux

courriers administratifs de toute sorte (« [...] même pour euh, pour plus tard, parce que pour les papiers tout ça, si on sait pas lire, on peut pas les remplir quoi [...] »).

On retrouve aussi dans les propos de la mère de Denis la même représentation que son fils, soit le fait que ne pas savoir lire peut engendrer les moqueries des autres (« [...] et puis même, comme je dis, si tu dis à quelqu'un que tu sais pas lire, il va se moquer de toi après [...] »).

La mère de Denis ne se limite d'ailleurs pas aux moqueries, elle souligne également les abus possibles d'autrui face à la non-maîtrise de la lecture (« [...] bah ouais, je leur dis que c'est vrai que si on sait pas lire ni écrire...ou compter, même dans n'importe quoi ils vont se faire rouler quoi [...] »).

#### **- L'initiation à la lecture au sein du foyer**

En ce qui concerne les premières acquisitions en lecture, la mère de Denis considère qu'elles apparaissent avant l'entrée dans l'enseignement formel, vers l'âge de cinq ans. Elle s'inspire ici de sa propre expérience avec son fils qui se trouve en grande section de maternelle (« cinq ans hein à peu près...parce que euh à l'école...ben c'est vrai que c'est pas avant cinq ans, j'ai remarqué que...par contre Mickaël non, il a appris avant, parce que comme je m'avais trompé dans les dates de naissance [...] »).

#### **- La conception de l'apprentissage de la lecture**

Lorsqu'elle aide ses enfants à lire, la mère de Denis s'appuie sur la syllabe comme indice de lecture, elle coupe alors le mot (« [...] mais quand il y a des mots qu'ils comprennent pas, je suis obligée de couper le mot quoi... »). Ce découpage se fait en fonction des sons (« [...] mettons, il y a maison, je fais "mai-son", je sais qu'il y a deux sons quoi [...] »). Elle cache alors une partie du mot pour que son enfant se concentre sur celle-ci (« [...] et puis, je mets un bout de papier là, parce que mettons il y a un mot comme ça, je mets le papier, bah là comme ça, "pe-tit", bah je fais "pe-tit", je mets le papier pour cacher, et puis après hop, je fais l'inverse, il le sait [...] ») ou elle entoure les syllabes avec des couleurs différentes (« [...] et moi je trouve qu'il comprend mieux comme ça que comme il font...ou entourer euh les syllabes soit en vert ou en rouge, ou les sons »).



## Les activités de lecture au sein du foyer

### - Les activités de lecture des parents

La mère de Denis ne semble pas lire de manière très fréquente (« *bah euh...ça dépend...[...]* »), et lorsque c'est le cas, il s'agit de lectures utilitaires dans les magazines dans lesquels elle trouve des informations pratiques (« *[...] bah moi je lis plutôt des trucs de euh...magazines...en même temps il y a des trucs de cuisine et tout, parce que je mets les trucs de cuisine sur le côté quoi...ou dans la coiffure ou dans le maquillage, je regarde quoi...ou bien quand ils disent comment on fait pour faire quelque chose ou quoi, tout ça [...]* ») ou lors de démarches administratives (« *[...] aussi pour mes papiers et tout ça, euh bah ouais, bah souvent pour les allocations admettons euh...dans les...pour les démarches quoi [...]* »). Elle précise alors qu'elle est capable de se débrouiller (« *[...] et puis je me débrouille [...]* »). Elle considère en effet ses habiletés en lecture et en écriture satisfaisantes bien qu'elle ait quitté l'école alors qu'elle était encore très jeune (« *[...] et pourtant euh, j'ai pas été à l'école très longtemps, mais bon, je lis et j'écris bien quand même [...]* »).

### - La place du matériel écrit au sein du foyer

Contrairement à Denis, la mère déclare que ses enfants possèdent plusieurs livres portant sur des sujets divers. Ces livres ont été offerts par une amie à elle (« *[...] il y a plein de bouquins par là...des bouquins sur la coccinelle euh...euh...sur la France...[...] les histoires...bon après c'est les livres de motos aussi...des...bah que ma copine elle m'a donnés pour eux quoi...parce que c'est vrai qu'ils parlent toujours de moto euh... bon et puis des trucs comme ça ils aiment bien et elle me les a donnés* »). Elle précise aussi qu'elle n'achète plus de livres du fait de dégâts déjà causés par les enfants (« *[...] j'avais acheté des livres comme ça d'histoires, le Roi Lion et tout ça et j'ai même pas eu le temps de leur lire un livre, ils se sont amusés à arracher les livres...alors du coup bah, j'en ai pas racheté...[...]* »), ce qui l'amène finalement à admettre que le nombre de livres au sein du foyer est restreint (« *[...] il reste quoi, deux-trois livres, mais c'est vrai qu'ils les connaissent ceux là alors...[...]* »).

Au sujet d'emprunts éventuels en bibliothèque, la mère de Denis considère que cela risque de ne pas intéresser ses enfants du fait du retour obligatoire des livres. En effet, les enfants ont besoin de posséder les livres, la démarche d'emprunt - que la mère confond avec la démarche de location - ne leur convient donc pas. L'achat, le désir de possession passe donc ici avant celui de découvrir un livre (« *non, non, j'y vais pas...mais je sais très bien que si je vais à la bibliothèque...parce que à la bibliothèque, c'est plutôt en location quoi, mais eux c'est plutôt à l'achat, eux ils vont vouloir l'acheter, mais je sais qu'à la bibliothèque ils les louent tout ça, mais ils les vendent pas* »).

#### - Les lectures partagées

La lecture partagée n'est pas pratiquée au sein du foyer. Les seules occasions où la mère a l'occasion de lire à ses enfants, c'est au moment des devoirs (« [...] *je vais lire un mot ou deux, mais je vais pas lire un...[...] ou alors sur leur livre d'école, un truc comme ça, si je vais le lire...[...]* »); ce que Denis ne confirme pas puisqu'il explique que cette aide était fournie lorsqu'il avait six ans. Elle évoque par contre un autre type d'activité qu'elle semble mettre au même plan que la lecture partagée, sans avoir conscience des bénéfices et des spécificités de cette dernière (« *euh bah il y a des moments, mais c'est plutôt rare hein...je leur apprends plutôt des chansons* »).

### Les relations parent-enfant dans le cadre des apprentissages scolaires

#### - Les relations pendant la période des devoirs

La mère de Denis confirme le fait que le petit garçon effectue ses devoirs de manière régulière (« [...] *Denis c'est tous les soirs il se met à la table [...]* »), et ceci contrairement à son frère aîné (« [...] *quand Frédéric il a pas de devoirs, mais bon, ça c'est un autre problème hein parce que en fait il en a, mais c'est qu'il les fait pas [...]* »).

Généralement, ce rituel quotidien des devoirs, Denis l'applique avec un de ses aînés (« [...] *Sébastien en fait, ils sont à la table tous les deux [...] alors bah, il y en a que deux sur la table quoi [...]* »). Dans ce cas, les deux enfants travaillent de manière autonome (« [...] *et ils se débrouillent quoi* »). La mère n'intervient que dans le cas où ses enfants ont besoin

d'aide (« [...] mais euh Sébastien il y a des moments il dit "je sais le faire", donc il a pas besoin d'un coup de main, donc quand il comprend, ça va, mais quand il comprend pas, il m'appelle, je suis à côté de toute façon...et Denis c'est le même quoi...[...] ») ou pour contrôler le travail fait (« [...] alors après je revérifie si il s'est pas trompé...[...] »). Elle souligne d'ailleurs que dans le cas de Sébastien, certains exercices de conjugaison la confronte à ses propres limites (« [...] alors euh, il y a des moments, je comprends pas [...] »), ce qui l'oblige à faire un retour dans ses anciens ouvrages scolaires (« [...] alors, comme j'ai un livre de conjugaison, bah je regarde, parce que j'ai gardé mes trucs de conjugaison de quand j'allais à l'école [...] »). Contrairement à Denis, elle déclare écouter les lectures de ce dernier (« [...] il y a que dans la lecture, je suis obligée de le suivre [...] »). Une contradiction semble donc apparaître dans le discours de la mère et du fils, mais ils tendent à se rejoindre lorsqu'elle explique que Denis tient à travailler seul (« [...] et là il commence à le faire tout seul, il veut plus euh [...] »).

#### - La perception des compétences de l'enfant

Tout comme Denis, sa mère considère qu'il est en réussite scolaire (« [...] c'est vrai que...il est parti pour bien travailler [...] ») et qu'il commence à avoir de bonnes habiletés en lecture (« [...] mais là, comme il commence à savoir lire, donc maintenant ça va mieux au niveau du bouquin [...] »). D'ailleurs, elle le prend pour référence lorsqu'elle évoque la possible réussite d'un autre enfant de la fratrie (« [...] mais ça va, je crois qu'il va bien travailler comme Denis lui...il est parti pour [...] »). Elle attribue cette réussite à une mobilisation de Denis sur ses apprentissages (« [...] il a de la bonne volonté [...] »), même si elle reconnaît qu'il ne trouve aucun intérêt dans le fait d'apprendre à lire, tout comme ses frères (« bah les autres c'est un peu tous pareil hein »). Elle considère ensuite que l'enseignante peut aussi être à l'origine de cette réussite (« [...] et puis, peut-être que là, ça va bien parce qu'il est avec la maîtresse-là »). Cette dernière affirmation laisse penser que la mère de Denis n'est pas sûre que la réussite de son fils soit bien établie. D'ailleurs, à deux reprises, elle dira nourrir l'espoir que cette situation perdure (« [...] bah j'espère que ça va continuer comme ça [...] »).

### La relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale

La mère de Denis évoque les faits de maltraitance, mais elle fait abstraction de la négligence subie par les enfants. Elle évoque ainsi les abus physiques perpétrés par le père (« [...] bah ouais, mais comme ils se faisaient taper par Monsieur, ils ont eu des problèmes [...] »). Denis a subi ces abus alors qu'il n'était âgé que de trois ans (« [...] bah Frédéric il avait euh trois ou quatre ans...donc Denis il devait avoir euh...parce qu'il a huit...ouais il devait avoir trois ans...Denis ouais [...] »). Elle souligne combien ces évènements ont pu marquer ses enfants et le soutien psychologique qui a été nécessaire par la suite (« [...] mais c'est des trucs c'est vrai qui ont été gravés...donc euh, psychologue et tout hein... [...] »), mais qui n'est plus nécessaire à présent (« ils ont été à la psychologue et tout, donc pour les faire parler de tout ça quoi et...moi elle m'a dit que Frédéric euh, il avait plus besoin d'y aller...et ni Denis...[...] »). La mère évoque ici les propos du psychologue, mais semble peu s'impliquer dans les souffrances vécues par ses enfants, en effet, seul le psychologue aurait eu le pouvoir, selon elle, de rassurer ses enfants (« [...] parce que c'est vrai qu'il faut voir les crises qu'il faisait hein...en pleurs en dessous de la table et tout...et ça tout ça le psy il calmait tout ça »).

Parmi les enfants qui composent la fratrie, la mère observe des différences. Ainsi, Denis et son frère, Mickaël, sont les enfants qui lui posent le moins de difficultés. Elle souligne qu'ils savent lui rendre service (« [...] mais qui c'est qui donne plus de coup de main, c'est plutôt euh Mickaël et Denis...ouais, ils aiment bien mettre euh la table [...] »). Elle effectue une comparaison avec l'aîné de la famille, Frédéric, qui ne partage pas ces qualités (« [...] Frédéric lui, c'est rien que bien habillé en propre euh, je me salis pas euh...là il commence à débarrasser sa table, et Frédéric [...] lui c'est le style, je mange et je laisse tout comme ça et là ça va, il commence à faire...mais bon c'est vrai qu'à Frédéric, faut répéter plusieurs fois [...] »). On observe donc que la mère effectue spontanément des comparaisons entre Denis et son frère, Frédéric, tout comme Denis l'a fait lui-même durant l'entretien. La mère évoque d'ailleurs les alliances qui se sont créées au sein de la fratrie. Ainsi, Denis serait particulièrement proche de son plus jeune frère (« [...] tandis que Mickaël et puis Denis euh, eux je sais pas si un jour qu'ils se verraient pas si ils seraient

*pas malades tous les deux...parce que c'est vrai qu'ils sont proches l'un à l'autre hein...et bah c'est bien quoi [...] »), alors que les conflits se multiplient avec son frère aîné (« [...] quand ils sont ensemble, ils sont toujours en train de...enfin pas tout le temps, mais la plupart du temps ils s'engueulent...alors Frédéric il s'en va de son côté...et Denis de son côté [...] »). Les conflits des enfants semblent être au premier abord des conflits de possession (« [...] bah c'est plutôt euh...c'est pas des conflits quoi, c'est plutôt des petites disputes, si mettons euh y'en a un qui a un stylo, bah faut que l'autre il a un stylo...si lui il a de la colle, bah faut que l'autre il a de la colle...euh si mettons il a un vélo, faut que l'autre il a un vélo, c'est des petits détails quoi [...] »). Au sein de cette famille, tout semble tourner autour de cette notion de possession, d'achat, d'appartenance, comme nous l'avons déjà observé auparavant au sujet d'éventuelles visites à la bibliothèque. La question matérielle est d'une grande importance au sein de cette famille, et il s'agit pour la mère de faire preuve d'équité. La mère de Denis consacre une longue partie de l'entretien à montrer la manière dont elle applique cette équité (« [...] j'avais acheté les vélos, mais un à la fois...et alors du coup j'en ai acheté un aujourd'hui, bon comme je dis, après je vais en acheter un à Frédéric, pis Sébastien, mais un à la fois, donc il y a eu de la jalousie [...] si mettons je prends une paire de chaussure, j'en prends cinq, des pantalons j'en prends cinq [...] comme là à Noël, ils ont voulu une Playstation, je sais pas quoi, un truc à laser là...mais comme je dis, euh ça coûte quand même 1200F, bon je l'ai achetée quand même euh, pour Sébastien et Frédéric j'ai acheté ça...et les autres j'ai acheté les trucs électriques [...] mais comme Frédéric il a eu euh, avec Sébastien le disque Laser, les petits ils veulent ça...c'est comme euh j'avais une chaîne Hi-fi, je l'ai donnée à Frédéric, Denis il dit "bah et moi, je vais en avoir une quand ? " bah je vais essayer d'en trouver une et puis, mais pas trop chère, pour dire que dans sa chambre il ait une chaîne Hi-Fi quoi [...] »).*

Ainsi, les rivalités semblent essentiellement se fonder, non pas sur l'équité dans le partage de l'affection, mais dans le partage des biens. Cependant, la mère émet tout de même l'hypothèse que cette rivalité découle de la relation avec le père. Si Denis a une perception négative de son père (« bah Denis, c'est qu'il est méchant...son père il est méchant [...] »), il tient tout de même à entretenir une relation avec lui (« [...] mais il veut le revoir quand même, il dit qu'il veut le revoir [...] »). Cependant, il s'avère que ce père n'entretient pas la même relation avec chacun de ses enfants. Ainsi, il ne connaît pas Mickaël qui était très

jeune lorsque ses parents se sont séparés (« [...] Mickaël il a pas connu du tout son père...et à la naissance il a directement entré en prison...c'est parce que par rapport aux autres qu'il le connaît quoi [...] »). Il rejette Sébastien (« [...] Sébastien [...] il savait très bien que il était pas aimé quoi...alors euh Sébastien il le sait de toute façon que son père il l'aime pas hein... [...] ») et dénigre les autres enfants de la fratrie, à l'exception de Frédéric (« [...] ils savent que monsieur, il a une préférence pour Frédéric...ils savent parce que son père il a toujours dit euh..."vous êtes pas mes enfants...vous êtes des enfants de euh"...ben le mot quoi, des bâtards...[...] et même Frédéric il dit de toute façon moi je suis le chouchou à Papa et tout euh... [...] »). Ainsi, les comparaisons répétitives que Denis effectue au cours de l'entretien trouveraient peut-être leur origine dans la rivalité dont le père est à l'origine.

### **La relation parent-enseignant**

#### **- La perception de la méthode de lecture de l'enseignant**

La mère explique qu'elle a eu l'occasion de connaître la manière dont l'enseignante allait procéder lors d'un entretien (« ouais, parce que quand on l'avait vue à l'entretien, elle m'avait expliqué comment elle allait faire [...] »). Toutefois, elle n'a pas recours à la même méthode de lecture que celle de l'enseignante (« bah moi, je fais pas comme la maîtresse qu'elle dit [...] »), préférant se reposer sur la manière dont elle a elle-même appris à lire (« [...] mais moi, comme j'ai dit, moi, je fais pas comme vous, je fais moi on m'a pas appris comme ça [...] »). Elle remarque que, contrairement à l'enseignante, elle prend appui sur la syllabe (« [...] c'est vrai que je vais pas dire mettons euh "m" et "a", "ma" euh, comme ils font à l'école quoi... [...] »). Elle explique alors que ce travail combinatoire, elle ne le fait que de son côté, sans l'explicitier (« [...] je le fais pas...je le fais euh de mon côté [...] »). Cette manière de fonctionner lui semble plus simple que celle enseignée par l'enseignante (« c'est trop compliqué...bah pour moi c'est trop compliqué...tandis que moi, je fais comme ça, parce que pour moi c'est plus simple quoi...[...] mais moi je préfère euh faire comme ça »).

### - La relation avec l'enseignant

À de nombreuses reprises, la mère évoque les échanges qu'elle entretient avec la directrice de l'école. Il s'avère que ces échanges concernent essentiellement les difficultés relationnelles de ses enfants. Selon elle, ses enfants sont bien souvent victimes des autres enfants de l'école qui dénoncent leur situation familiale (« [...] *c'est vrai que c'est pas évident quoi, on dit que son père c'est un taulard euh...ta mère ceci, ta mère cela [...]* »). Elle considère alors que la directrice est la personne à contacter (« [...] *plusieurs fois, j'ai dit à Sébastien, je dis "tu te bats pas, tu vas voir la directrice, on t'a dit ça, on t'a dit ça" [...]* »), cette dernière apparaît alors comme la figure d'autorité de l'école.

La mère de Denis ne se rend que rarement à l'école parce qu'elle ne souhaite pas être confrontée aux autres mères qui la mettent mal à l'aise (« *non pas vraiment mais...bah elles me regardent de haut quoi, comme si que j'étais de la merde quoi...alors bon* »).

### - Le rapport à l'école du parent

La scolarité de la mère a été perturbée par un accident de voiture. Elle a donc interrompu ses études alors qu'elle effectuait un CAP de couture (« *j'ai passé mon euh CAP de couture, et après comme j'ai eu mon accident de voiture, je me suis retrouvée en fauteuil roulant et tout ça et... j'ai pas pu, il fallait que je recommence deux ans de...et c'est pour ça que j'ai pas pu avoir mon diplôme quoi...[...]* »). Par la suite, elle n'a jamais tenté de reprendre ses études, considérant cet accident comme une fatalité (« *ouais, si je l'avais pas eu euh, j'aurais mon bac quoi parce que comme je vous dis, j'aurais pu l'avoir...mais bon, c'est comme ça hein* »).

#### 4. SIMON

##### **Contexte familial et scolaire de l'enfant**

Simon est âgé de huit ans. Il est issu d'une fratrie de cinq enfants : Vincent, neuf ans ; Claire, cinq ans; Lisa, trois ans, et François, deux mois. Vincent et Lisa sont nés de père inconnu, Simon et Claire ont le même père qui est actuellement incarcéré, et François est né de la dernière union de la mère. Vincent, Claire et Simon sont placés en foyer institutionnel depuis trois ans et ils reviennent chez leur mère le mardi soir jusqu'au mercredi soir, les fins de semaine et durant les vacances scolaires. La mère a décidé de quitter le père des enfants, alors qu'elle était enceinte de Lisa, parce qu'elle ne savait pas qui en était le père. Elle se prostituait alors et souffrait, tout comme le père, d'alcoolisme et de toxicomanie. Elle a emménagé dans un studio et demandé le placement de Simon et Claire en famille d'accueil afin de pouvoir accueillir la naissance de sa fille. Seul Vincent est resté avec elle. Simon n'a pas toléré ce placement et il a alors révélé que sa sœur et lui-même avaient été abusés sexuellement. Après une enquête, il est apparu que ces accusations étaient fausses, mais elles ont, dans tous les cas, entraîné la réunion des trois enfants dans le même foyer institutionnel. Les trois enfants se rebellent maintenant contre ce placement, ne comprenant pas pourquoi les autres membres de la fratrie restent avec leur mère, contrairement à eux. Le père des enfants, qui est sorti de prison suite au non-lieu de l'enquête déclenchée par Simon, a tenté un rapprochement avec la famille. Simon souhaite renouer des liens avec lui, contrairement à Claire et Vincent. Cependant, ce rapprochement est encore fragile, car les initiatives du père sont peu fréquentes et semblent être plutôt destinées à renouer des liens avec la mère des enfants.

Sur le plan scolaire, Simon éprouve des difficultés, contrairement à son frère qui fait un parcours scolaire sans faute. Les enseignants de Simon remarquent qu'il est rêveur et peu attentif en classe.



## **Le discours de l'enfant**

La rencontre avec Simon a eu lieu à la fin du mois de mai. Simon est un petit garçon très réservé. Il a manifesté beaucoup d'enthousiasme lors de la passation du test, il s'est montré beaucoup plus réservé durant l'entretien.

### **Le rapport à la lecture de l'enfant**

#### **- La conception de l'activité de lecture**

Si nous avons pu constater que Simon maîtrisait quelques habiletés sur le plan de l'identification de mots, sa manière de décrire l'activité de lecture apparaît au premier abord peu élaborée. On constate en effet l'utilisation de termes qui ne renvoient pas aux procédures d'identification de mots qu'il met en place puisqu'il explique qu'il lit *par cœur* et *compte* les syllabes ou ce qu'il appelle *des morceaux de mots*. Il nous apprend qu'en cas de mot inconnu, la syllabe constitue un indice de lecture qu'il est nécessaire de compter. En revanche, il n'a pas besoin de les compter lorsqu'il connaît le mot qu'il lit *par cœur*, dans ce cas. Si on réajuste le discours de Simon à la lumière de ses habiletés, on pourrait en déduire que le fait de compter les syllabes consiste surtout à découper le mot.

#### **- La perception des compétences**

Simon ne s'exprime pas sur les difficultés en lecture qu'il rencontre encore, se contentant de juger ses résultats scolaires *moyens* sans être capable de donner plus de précisions (« *je sais pas* »). Il affirme cependant que, contrairement à sa première année de CP, au cours de laquelle il ne *voulait* pas travailler, il a maintenant envie d'*apprendre pour bien lire*. Cette motivation, il explique qu'il l'a trouvée seul, sans l'aide de *personne*. Cette autonomie, Simon semble également la revendiquer lorsqu'il explique qu'il effectue ses devoirs tout seul.

### - Les représentations des bénéfiques du savoir-lire

En ayant essentiellement recours à des formulations impersonnelles, Simon explique qu'apprendre à lire est important (« *parce c'est important* ») et obligatoire (« *on est obligé* »), c'est un moyen d'éviter la sanction scolaire et d'avoir un bon bulletin (« *ouais, on peut avoir un bon bulletin* ») permettant de *passer* dans la classe supérieure. En dehors de la sanction scolaire, Simon ne trouve pas d'intérêt dans l'école (« *je sais pas* ») et n'aime pas y aller (« *l'école, j'aime pas* »).

### - Les activités de lecture au sein du foyer

Simon déclare ne lire que dans le cadre des devoirs (« *quand je fais mes devoirs* »). Ses milieux de vie (foyer familial et institutionnel) ne semblent pas lui offrir d'interactions avec l'écrit. Il a certes déjà vu Vincent et ses éducateurs lire - et non sa mère - mais les échanges sur l'écrit avec ces derniers sont inexistants.

## Les relations de l'enfant avec son environnement

### - Les relations au sein de l'école

Simon reste neutre lorsqu'il aborde la question des relations avec son enseignante. Il la trouve *gentille* (« *elle est toujours gentille* ») et ne s'étale pas sur le sujet, ne répondant que par des « *bien* », « *oui* », ou « *non* ». Le discours sur les relations avec les autres enfants est similaire à celui sur les enseignants, il est neutre. Tout comme au sujet de son enseignant, Simon ne répond que de manière très brève.

### - Les relations au sein de la famille

Simon ne s'exprime pas sur ses relations familiales, si ce n'est de manière indirecte en insistant sur le fait qu'il agit de manière autonome, sans l'aide de personne, ce qui marque une distance par rapport au reste de la famille.

## **Le discours du parent**

L'entretien s'est déroulé chez la mère de Simon. Lisa ainsi que le beau-père de Simon étaient également présents. La petite fille est venue nous interrompre à quelques reprises, en revanche, le beau-père est resté en retrait. Il ne s'est approché de la table où nous étions installées que pour regarder les résultats des tests que la mère souhaitait connaître.

### **Le rapport à la lecture du parent**

#### **- Les représentations des bénéfices de l'apprentissage de la lecture**

Selon la mère de Simon, l'apprentissage de la lecture vise à acquérir de nouvelles habiletés au niveau du vocabulaire et de l'orthographe (*« ben je leur dis que c'est pour eux, je leur dis que si ils savent lire, au moins ils apprennent des nouveaux mots, ils savent mieux écrire et tout [...] »*).

#### **- L'initiation à la lecture au sein du foyer**

La mère de Simon observe que les premiers apprentissages de la lecture peuvent commencer dès l'âge de cinq ans, avant l'entrée dans l'enseignement formel. Cette estimation découle des observations qu'elle a pu faire avec la scolarité de sa fille qui se trouve en grande section maternelle (*« moi je dirais cinq ans, quand ils sont en maternelle, ils font déjà des choses avec la lecture, avec les lettres...ouais, cinq ans je dirais »*).

#### **- La conception de l'apprentissage de la lecture**

L'activité de lecture consiste selon la mère de Simon à découper les mots en syllabes (*« [...] je ferais en syllabe euh, quand c'est un mot compliqué je le fais lire en plusieurs fois, par exemple "maison", je fais dire "mai-son" [...] »*). La mère de Simon en est convaincue et elle tient cette conviction d'une rééducation avec un orthophoniste qui appliquait cette méthode (*« parce que j'ai fait de l'orthophoniste alors je connais »*).

## Les activités de lecture au sein du foyer

### - Les activités de lecture des parents

La mère de Simon a fait l'objet d'une longue rééducation avec un orthophoniste (« [...] j'en ai fait de 7 ans à 17 ans, alors je connais hein [...] parce que j'arrivais pas bien à écrire le français, et j'avais du mal à lire aussi »). Cette expérience l'amène donc à garder un mauvais souvenir de son propre apprentissage et elle explique ainsi qu'elle préfère maintenant éviter les activités de lecture (« bah ouais, c'est pour ça la lecture pour moi maintenant, je préfère éviter »). Ses lectures sont donc essentiellement d'ordre utilitaire, visant à gérer les démarches administratives (« non, pratiquement jamais [...] bah sauf quand je suis obligée hein pour les papiers et tout ça »).

### - La place du matériel écrit au sein du foyer

L'écrit a peu de place au sein du foyer de Simon. Les enfants ne possèdent donc pas de livres, ou alors, ils appartiennent aux plus jeunes enfants (« [...] bon j'ai acheté, ils ont un peu de livres, du Roi Lion et tout [...] si, si, ils en ont...enfin, mais c'est pas à eux, c'est aux petits là... [...] »). Le livre n'est pas considéré comme un loisir, ou du moins, comme un achat susceptible de faire plaisir aux enfants (« [...] pis bon, si je leur dis que je vais plutôt acheter un livre, je pense pas qu'ils vont trop aimer ») parce que les enfants n'y trouvent aucun intérêt (« [...] c'est vrai qu'ils sont pas trop branchés sur tout ça [...] ») et qu'ils évitent les activités de lecture, tout comme leur mère (« [...] si ils peuvent éviter la lecture, ils évitent hein »). Ils préfèrent s'investir dans des activités considérées plus ludiques (« non, bah ils préfèrent jouer et tout [...] »). La mère reconnaît cependant que Vincent et Simon peuvent tout de même s'intéresser à certains types d'écrits tels que les magazines portant sur le football (« [...] si, bon, ils vont, bah Vincent il va avoir envie d'apprendre qu'est ce qui est tout sur le foot... Simon pareil sur le foot, le sport »), mais elle ne semble pas exploiter cet intérêt en achetant ces magazines pour inciter ses enfants à lire.

Dans ce contexte, seule Claire montre un intérêt pour la lecture. La mère de Simon explique en effet qu'il arrive que la petite fille se procure un livre pour regarder les images

*(« bah Claire, elle ça va, elle va dans le tiroir, elle lit, bon elle sait pas lire là encore, mais elle va regarder les images [...] »).*

#### **- Les lectures partagées**

Dans ce contexte, les lectures partagées ne sont pas pratiquées avec Simon qui semble privilégier des activités solitaires (*« [...] tout le week-end, il a joué sur le balcon tout seul avec un ballon, tout seul, si il y en a un qui va aller l'embêter, ça y est, c'est la guerre. Il veut jouer tout seul avec son ballon, si il a pas de ballon, il joue pas...il lui faut un ballon [...] »*). Seule sa petite sœur, Claire, réclame cette activité auprès de sa mère (*« [...] ou bien elle va me dire "Maman lis- moi une histoire", bon quand elle me le demande, je lui lis »*). Toutefois, dans ce cas, la mère interprète davantage cette demande comme une attitude régressive que comme un réel intérêt pour l'activité (*« [...] mais Claire, elle est encore fort bébé elle... elle va avoir ses six ans, mais elle fait fort bébé hein, pour moi elle a trois-quatre ans Claire hein, je pourrais lui donner le biberon ou la tututte, elle le ferait Claire, parce que bon, elle a quand même six ans, je l'écouterais, je ferais comme avec François, un petit bébé... mais bon, c'est pas une solution hein »*).

### **La relation parent-enfant dans le cadre des apprentissages scolaires**

#### **- La relation pendant la période des devoirs**

La mère de Simon n'apporte de l'aide aux devoirs que lorsque Simon revient du foyer institutionnel, c'est-à-dire le mardi soir et le week-end. Son aide consiste alors à laisser Simon travailler seul et à n'intervenir que lorsqu'il a fini, pour pointer ses erreurs (*« [...] et après moi je corrige, et quand il a faux, bah je lui dis, je dis "t'as des fautes" alors au lieu de, bon je lui dis pas où il y a des fautes, je lui dis "t'as autant de fautes dans l'exercice, tu cherches" [...] »*). Le comportement de Simon bouleverse toutefois cette organisation. La mère explique en effet qu'il l'amène à tourner en rond sur quelques détails (*« [...] c'était pour une toute petite phrase hein, je sais pu c'était quoi, c'était pour un mot, en fait au lieu de dire n'aime pas, il disait aime pas, il oubliait le N apostrophe, c'est pas grand chose mais bon, comme je dis, si je le reprends pas, après il va croire que [...] »*) qui prennent

par la suite de plus grosses proportions (« [...] mais souvent il en rajoute hein, si il y a deux erreurs, il va en trouver trois, bon après ça reprend du temps, du temps, pis bon, [...] »). La mère précise également que le comportement de Simon pourrait également résulter d'une difficulté relationnelle qu'elle éprouve avec lui et que ce dernier exploite au moment des devoirs. Elle formule alors les hypothèses que le comportement de Simon est une forme de provocation à son égard (« [...] c'est peut-être pour nous embêter [...] ») ou le signe d'un mal-être (« [...] ou bien parce qu'il y a quelque chose et qu'il ose pas le dire ou je sais pas »). Dans tous les cas, ce comportement engendre une dynamique qui l'amène à centrer son attention sur Simon, et ceci parfois pendant plusieurs heures (« [...] mais la dernière fois qu'il les a faits ici, on a mis trois heures et avec que deux exercices, des mots à recopier et une lecture, trois heures qu'on a mis ») alors que les autres enfants réclament également son attention (« [...] je vous dis pas les autres, maman ceci, maman cela, parce que bon, faut que je m'occupe des autres aussi hein [...] »). La période des devoirs prend alors l'allure d'un duel entre Simon et sa mère où il s'agit pour cette dernière de ne pas céder (« [...] mais bon je cède pas hein, je peux pas commencer à céder, sinon je vais devoir faire pareil avec Vincent, avec Claire [...] parce que si je commence à céder après c'est fini hein [...] »). Face à ces difficultés, la mère et l'enfant développent plusieurs types d'émotions. Simon manifeste son impatience par des pleurs (« oh oui il pleure hein, il veut arrêter, je lui dis non t'arrêtera pas, il se met à pleurer [...] ») et sa mère, par de la colère (« [...] bon après ça a commencé à m'énerver parce que je dis une heure et demie pour faire un... [...] ») ou par des menaces (« je lui ai dit, Simon, si tu continues, ils vont pas te faire tripler ton CP, je lui ai dit, tu vas devoir aller dans une école spécialisée où les enfants ils veulent pas apprendre "ah nan, nan, nan, je veux aller en CE1 ! "»). La mère de Simon exprime également un sentiment d'impuissance face à ce comportement envers lequel elle ne sait plus comment agir (« [...] je fais que ça l'aider, je me bats et tout et bon si il veut rien entendre, je vais pas le forcer hein, je vais pas le forcer pis qu'après il fait pu du tout rien à l'école euh, c'est pas la solution non plus hein »). L'intervention du beau-père de Simon est alors nécessaire pour rompre cette dynamique (« [...] il [le beau-père] lui dit "ouais, si tu la lis pas tout de suite je te la fais copier cent fois [...] ») et redonner un cours normal à la période des devoirs (« [...] jusqu'à temps qu'il lui a dit ça, quand il lui a dit ça, il l'a lue tout de suite avec le N apostrophe, sans problème, c'est terrible hein »).

Ces difficultés au moment des devoirs amènent la mère de Simon à stigmatiser le petit garçon puisqu'il est le seul à développer un tel comportement. Le frère de Simon, Vincent effectue ses devoirs sans problème, il lui arrivait même de faire ceux de son frère (« [...] parce que Vincent au début, il l'aidait, il l'aidait en lui faisant ses devoirs, en fait il lui faisait [...] »). Quant à Claire, elle apprécie déjà les activités scolaires bien qu'elle ne soit qu'en grande section maternelle (« [...] pourtant elle aime bien elle faire des devoirs [...] »).

#### - La perception des compétences de l'enfant

La mère de Simon considère que ce dernier a des *notes moyennes*. Elle interprète alors ces résultats de deux manières. Ils résulteraient, d'une part, d'un manque d'appétence pour l'objet scolaire (« [...] on va lui parler de devoirs, bah ça, il comprend plus rien...en fait, dès qu'on lui parle d'un travail ou quoi, c'est fini... ») qui entraîne un refus de faire des efforts (« c'est un refus hein je crois [...] c'est qu'il veut pas euh, d'un côté, et il veut pas non plus euh se casser trop la tête pour faire ses leçons [...] ») alors qu'il dispose des capacités pour réussir (« [...] c'est qu'il peut, mais il fait pas d'effort, et même la maîtresse elle le dit »).

Il s'avère que Simon est le seul de la fratrie à rencontrer des difficultés scolaires. Simon se trouve en effet entre un grand-frère et une petite sœur qui ne rencontrent pas les mêmes difficultés. Ainsi, Vincent a toujours bien travaillé à l'école depuis la maternelle (« [...] il a toujours été euh, il travaille toujours bien à l'école, toujours, depuis la maternelle hein [...] »). Il montre des troubles du comportement en classe, mais dans ce cas, la mère le justifie par le fait que le rythme de travail de la classe ne lui est pas adapté (« bah Vincent, il s'ennuie, en fait il comprend vite, il fait vite son travail et après il s'ennuie en classe, alors euh, il sait pas rester en place »). Quant à Claire, ses premières années de maternelle et les réactions des enseignants laissent penser qu'elle se destine également vers une réussite scolaire (« [...] même Claire hein, si je les écoutais elle serait encore au CP »).

### La relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale

Les difficultés relationnelles que les enfants rencontrent avec leur père amènent la mère de Simon à évoquer les faits de maltraitance infligés par ce dernier (« *quelle image...ben ils l'ont connu, il me frappait dessus euh, ils se droguait et tout alors [...]* »). Les faits de violence sont passés, mais les difficultés relationnelles persistent et elles engendrent une méfiance à son égard (« *[...] mes enfants, ils m'ont dit "il pose plein de questions maman", qu'est ce qu'on mange, sur quoi on dort, oh ouais, même moi je me suis dit ça devient grave là [...]* »). Malgré tout, les échanges autour des faits de maltraitance sont rares. La mère de Simon dit éviter de discuter avec ses enfants de ce qu'ils vivent lorsqu'ils se trouvent avec leur père (« *[...] moi quand je les vois, je les questionne pas, qu'est ce que t'as fait avec ton père, qu'est ce qu'il t'a dit ? " [...]* ») et elle n'aborde le sujet que lorsque ses enfants en prennent l'initiative (« *[...] moi ils viennent, je leur parle jamais de leur père, jamais... sauf si ils m'en parlent, j'en parle, sinon j'en parle pas [...]* »).

La mère de Simon évoque aussi la situation familiale bancale qu'engendre le placement (« *[...] faut qu'on arrête parce que, même pour les enfants c'est pas une vie hein...comme vie* »). Si elle reconnaît que ses enfants ont des troubles comportementaux difficiles à gérer (« *[...] ils peuvent pas rester sur place, même de regarder un film, ils peuvent pas, ça va durer dix minutes et après ça y est, il faut qu'ils bougent...ouais...bah c'est des enfants qui aiment bien bouger surtout hein, ils peuvent pas rester assis [...]* »), elle souhaite tout de même trouver une solution pour les récupérer (« *mais là avec le foyer, faut qu'on trouve une solu. [...]* »).

La mère souligne cependant que ces troubles comportementaux ne sont pas les mêmes chez tous ses enfants. Seul l'aîné de la fratrie, Vincent, bénéficie de toute la confiance de la mère. Comme elle l'explique durant l'entretien, il est celui qui a été témoin de toutes les violences conjugales (« *mais vous savez Vincent, il a vu son père se droguer et tout hein, bah il me demandait c'était quoi au début, je lui cachais mais bon, à force j'étais obligée de lui dire la vérité, bon il a vu mon ex-mari me battre, essayer de me jeter du quatrième et tout, ah ouais, tout ça Vincent il a tout, tout, tout vécu, il est monté avec mon ex-mari, il l'a vu avec sa maîtresse [...]* »), ce qui a engendré une complicité entre la mère et le fils (« *[...] pratiquement complices entre moi et mon fils... [...]* »). Vincent est alors devenu le



confident de sa mère (« [...] mais y'a des trucs que je vais dire à Vincent et que je vais pas dire aux deux autres... mais je sais que Vincent, je sais que je peux lui dire n'importe quoi, je sais qu'il ne va pas aller le répéter à droite ou à gauche ou bien qu'il va aller le crier sur les toits [...] »).

Cette confiance, elle ne l'a pas en Simon et Claire à l'égard desquels elle se montre même méfiante (« [...] et encore maintenant hein, même au foyer ils nous le disent, ils mentent beaucoup, Simon et Claire, ils le disent, ce sont des sacrés menteurs, ils m'ont dit "méfiez vous quand vous allez les récupérer", ils se sont aperçus qu'ils mentaient de plus en plus, avant ils mentaient pas comme ça... en fait ils manipulent pour voir jusque où on va aller [...] »). D'ailleurs, Simon a cristallisé cette méfiance en faisant de fausses accusations à propos d'abus sexuels (« bah Simon soit disant, il, on a su ça dernièrement, la semaine dernière, il nous a dit qu'il avait raconté tout ça parce que, bah en fait ce qui s'est passé, les premiers placés c'étaient Claire et Simon, ils sont rentrés en Février et puis Vincent, il était plus grand, donc ils me l'ont laissé, [...] et la semaine dernière il nous a dit "quoi, maman, j'ai raconté tout ça à la police et à tout le monde parce que Vincent était resté avec toi" [...] »). Les souffrances liées aux faits de maltraitance et au placement auraient engendré chez Simon une insensibilité aux conséquences de ses actes (« [...] et même mon mari, il lui a dit " tu te rends compte, t'aurais pu mettre ta mère toute sa vie en prison, tu te rends compte ? bah c'est pas grave elle serait sortie un jour de prison" il lui a répondu... hein... [...] »).

Les troubles du comportement des enfants pourraient être reliés à une angoisse d'abandon suite au placement, mais aussi du manque d'attention ressenti du fait de la présence d'enfants plus jeunes qui ne subissent pas la même séparation ou de la présence d'un beau-père (« [...] mais j'ai l'impression que, ils ont peur qu'il prenne leur place à eux [...] »). La mère fait part de ses difficultés à répartir son attention entre tous ses enfants (« [...] moi, je fais pas de différence, je m'occupe des quatre en même temps, enfin en même temps c'est pas possible mais, mais peut être trouver un temps pour tout le monde, bon c'est pas évident mais bon [...] »).

Hormis leurs accusations et leurs mensonges communs, Simon et Claire ne se comportent pas de la même manière avec leur mère. Si Claire revendique son besoin d'affection par le biais de crises de jalousie (« [...] mais elle est surtout jalouse de François et

*Lisa...ouais,...dès qu'elle vient, il faut que je m'occupe que de Claire, Claire, Claire, mais bon, c'est pas possible, il y a le petit, il y a Lisa, il y a les garçons, et ça elle comprend pas "on t'a pas vu de la semaine, c'est à nous maintenant" [...] ») ou de demandes régressives (« [...] je l'écouterais, je ferais comme si je ferais avec François, un petit bébé...mais bon, c'est pas une solution hein »). Simon, quant à lui, déploie surtout des comportements d'évitement, il se referme sur lui-même (« [...] il a joué sur le balcon tout seul avec un ballon, tout seul, [...] comme je dis à Madame R [la travailleuse sociale], j'ai l'impression qu'il prend le ballon pour quelqu'un, y'a des moments, parce que y'a des moments il, il s'acharne sur le ballon, je me demande si il voit pas quelqu'un ou si il imagine quelque chose, je sais pas »). Cependant, d'autres comportements semblent faire de lui un enfant incontrôlable et déstabilisant pour la mère. Il y a ceux reliés à la période des devoirs, comme on l'a vu, mais il y en a d'autres destinés à déranger ou faire provoquer la mère par le biais de dégâts (« [...] parce que y'a des moments Simon, c'est bêtise sur bêtise hein, aux dernières vacances là à Noël, ils sont venus, il m'a arraché le papier, pourtant il a sept ans hein, on sait qu'il l'a fait pour nous embêter...mais il a été puni ») ou de déclarations blessantes (« bah c'est comme du genre, je vais aller vivre avec mon père...ou bien je vais pu retourner au foyer, je vais rester avec mon père [...] »). Si la mère est en mesure de poser des mots et des explications sur le comportement de Claire, ce n'est pas le cas pour Simon. Pour elle, son comportement reste un mystère, et l'amène à s'interroger. Elle nous fait part de ses interrogations pendant l'entretien (« [...] mais bon quand je vois Simon ici et tout, je me dis, si il fait tout ça c'est qu'il a quelque chose dans sa tête et qu'il veut peut-être pas nous le dire [...] »).*

### **La relation parent-enseignant**

#### **- La perception de la méthode de lecture de l'enseignant**

La mère de Simon ne connaît pas la méthode de lecture privilégiée par l'enseignante (« non...non »).

**- La relation avec l'enseignant**

La mère garde de la distance par rapport aux enseignants, mais explique qu'elle les rencontre en cas de problème (« *bah pas souvent hein, mais bon, quand il y a vraiment un problème, je les appelle... j'ai déjà appelé celui de Simon [...]* »). Ainsi, lorsqu'elle a constaté que Simon ne faisait jamais ses devoirs au sein du foyer institutionnel du fait d'un manque de vigilance des éducateurs (« *[...] au foyer et ben eux, comme ils disent, il y a trop d'enfants, il a pas de devoirs, ils vérifient pas, donc en fait et ben, depuis euh il faisait rien depuis la rentrée, et nous on trouvait ça bizarre, il avait jamais jamais de devoirs quoi [...]* »), elle est entrée en contact avec l'enseignante (« *[...] pis moi, après, j'ai appelé la maîtresse et elle m'a dit "moi j'ai appelé plusieurs fois le foyer" [...]* ») et elles se sont alors entendues sur un moyen permettant de leur assurer que Simon recommencerait à les faire, du moins lorsqu'il retourne chez lui (« *[...] alors maintenant c'est la maîtresse qui note elle-même parce qu'elle sait qu'il revient le mardi et le samedi, donc elle dit "comme ça, vous savez ce qu'il a comme devoirs" [...]* »).

Il apparaît que la mère de Simon utilise des ressources dont elle dispose dans son environnement. Ainsi, elle s'est tournée spontanément vers l'enseignante, tout comme elle se tourne spontanément vers la travailleuse sociale pour demander de l'aide, ce qui n'a pas toujours été le cas (« *[...] après, ça s'est mal passé parce que je m'entendais pas avec personne du foyer, avec les éducateurs, mais après ça se passait bien [...]* »). Elle intégrera d'ailleurs à plusieurs reprises la travailleuse sociale dans son discours, montrant de cette façon qu'elle intervient de manière régulière dans sa vie (« *[...] et tout le monde le dit, Madame R en premier [...]* » ; « *[...] comme je dis à Madame R [...]* » ; « *[...] bon ça Madame R elle est au courant [...]* » ; « *bah moi, Madame R elle le dit [...]* »).

**- Le rapport à l'école du parent**

La mère de Simon entretient une image positive de l'école. Elle transmet ainsi à ses enfants le message selon lequel le fait d'aller à l'école est une chance (« *[...] vous avez de la chance d'aller à l'école [...]* »). L'école représente un lieu où ils peuvent apprendre et il lui paraît nécessaire que ses enfants apprennent le plus longtemps possible. La durée de cette scolarité et, par là même, l'obtention de diplôme garantissent une réussite sociale (« *[...] je fais regardez j'ai qu'un BEP et un Brevet des collèges, j'ai que ça, je fais, regardez, je*

*trouve pas de travail, je leur fais comprendre que si ils vont pas loin plus tard ils seront "poubelleurs", je leur fais croire des trucs pour qu'ils travaillent bien à l'école »). Cette mère regrette sa propre trajectoire scolaire, elle constate qu'elle a fait une bêtise en quittant l'école trop tôt (« [...] c'est ce que je dis à mes enfants, je leur dis "faites pas la même bêtise que Maman", je fais "Maman elle a fait une bêtise" [...] »). Elle a déjà pensé à reprendre ses études (« ah ouais, si je pouvais reprendre mes études, je les reprendrai [...] »), mais considère qu'il est maintenant impossible pour elle de revenir en arrière (« [...] mais comme on dit, après, il est trop tard hein, on peut pu revenir en arrière hein »). Il s'agit donc maintenant de faire en sorte que ses enfants comprennent qu'ils ne doivent pas reproduire la même trajectoire. Elle explique alors que Simon semble avoir intégré ce message (« [...] mais Simon il sait qu'il doit passer en CE1 alors il apprend pour ça »).*

## 5. JULIEN

### **Contexte familial et scolaire de l'enfant**

Julien est âgé de huit ans. Il est issu d'une fratrie composée de quatre enfants : Alexandre, dix ans, et deux sœurs, l'une de sept ans et l'autre de quatre ans. Les parents de Julien se sont séparés après avoir été suivis pendant quatre ans par les services sociaux du fait de la négligence grave et des violences physiques par le père sur la mère et sur les deux garçons. Les maltraitances ont entraîné le placement de Julien et d'Alexandre en internat, dans une école privée belge. Les deux garçons revenaient donc dans leur famille toutes les fins de semaine. Ce placement a duré deux ans et demi. Julien y a commencé son CP, ses résultats étaient alors médiocres. La situation familiale a empiré pendant le placement, car le père n'a pas supporté qu'on lui retire ses enfants et s'est séparé de sa femme. Julien et son frère ont donc été placés dans un foyer institutionnel de Lille et scolarisés dans une école située à proximité. Un an plus tard, l'interruption du placement en foyer a été décidée. Au cours de cette audience, les deux parents, ainsi que les enfants, étaient présents, mais le père a déclaré : « *j'en ai rien à foutre de mes enfants* ». Les enfants ont entendu ces propos et ne veulent plus entretenir de relation avec lui depuis. Ils ne se sont pas revus depuis six mois. La mère, quant à elle, a récupéré la garde de ses enfants et vit également avec un autre homme dans un quartier défavorisé de la métropole lilloise. Le couple est sans emploi et ils souffrent tous les deux de problèmes de santé.

Les enfants sont scolarisés en école privée, selon la volonté de leur beau-père. La relation des enfants avec leurs enseignants ne pose pas de problèmes, par contre, elle est plus conflictuelle avec les pairs pour Alexandre et Julien. De plus, leurs résultats scolaires demeurent faibles. Ainsi, si la mesure d'AEMO a été interrompue pour les deux dernières de la fratrie, il n'en est pas de même pour les deux garçons dont le comportement ne s'est pas stabilisé depuis leur retour au sein du foyer familial.

## **Le discours de l'enfant**

Nous avons rencontré Julien à la fin du mois d'octobre, au centre. La rencontre s'est faite dans des conditions particulières car son beau-père avait été hospitalisé la veille et la mère avait appelé la travailleuse sociale en urgence car, en l'absence du beau-père, les deux garçons se montraient infernaux. Selon la travailleuse sociale, le comportement de ces derniers relevait surtout d'une angoisse que les enfants ne réussissaient pas à canaliser. Malheureusement, ce n'est qu'après l'entretien que la travailleuse sociale nous a mise au courant. Tout au long de la rencontre, le comportement de Julien n'a pas été le même que la première fois que nous l'avions rencontré. Notre première rencontre avait eu lieu chez lui. La travailleuse sociale nous y avait emmenée pour que nous présentions le projet à la mère qui était soucieuse de voir son enfant suivi par un énième professionnel, mais le fait que notre rencontre soit unique l'a rassurée. Alors que les petites sœurs étaient déchaînées ce jour là, Julien s'était montré intéressé et enthousiaste. En revanche, le jour de la rencontre, son comportement avait changé du tout au tout, car il s'est montré beaucoup plus nonchalant. Il n'avait apparemment pas envie de discuter.

### **Le rapport à la lecture de l'enfant**

#### **- La conception de l'activité de lecture**

Pour Julien, l'activité de lecture consiste à regarder les lettres (*« je regarde les lettres après aussi »*) en faisant attention de ne pas en oublier, mais il constate aussi qu'il lui arrive de lire par la voie directe, c'est à dire que dans ce cas, il lui suffit de regarder la première lettre pour réussir à lire le reste du mot, certains mots ne demanderaient donc plus de traitement graphophonétique (*« je regarde la première lettre...et après euh...je sais pas...je lis après j'arrive pas à lire...au début j'arrive pas à lire, et après j'arrive à lire [...] »*).

#### **- La perception des compétences**

Julien juge que ses résultats sont moyens (*« un petit peu bien »*) et que ses dernières notes n'étaient pas suffisamment bonnes (*« ouais, ...ma dernière note elle était pas bien, et avant*

*non plus* »). Il remarque qu'il effectue des erreurs de lecture parce qu'il lui arrive encore d'oublier des lettres (« *je fais attention que j'ai pas oublié une lettre, ça m'arrive quelquefois...* »). Il pense ainsi qu'il est nécessaire qu'il poursuive son apprentissage pour pallier à des difficultés toujours existantes (« [...] *mais faudrait que j'apprend à lire encore un petit peu parce que euh, des fois j'arrive pas, y'a des trucs durs et tout...* »). Cependant, si cela lui paraît nécessaire, c'est parce que son enseignante l'y oblige (« [...] *puis je suis obligé parce que ma maîtresse là, elle le dit qu'il faut que j'apprenne mieux et tout [...]* »), notamment par le biais de punitions (« [...] *je suis obligé si je veux pas avoir une punition ! elle met une punition, j'en veux pas* »). Mais c'est aussi du fait du contrôle des notes par les parents qui semblent se baser essentiellement sur cet aspect (« [...] *on met des notes et on compte que sur mes notes* »), un contrôle qui peut également engendrer des punitions (« *nan, mais ils me punissent dans ma chambre et tout, j'aime pas ça* ») ou des remontrances (« *ils crient quelquefois* ») bien qu'il essaie de les rassurer en leur promettant une amélioration (« *que ça va y aller bien, que ça va bien* »).

En dehors de ces contraintes, Julien capitule (« *nan, je fais rien moi* ») car il nourrit peu de motivation à apprendre. Il ne s'amuse pas dans son école qu'il considère trop stricte (« *je suis obligé ! tout y est obligé dans cette école ! [...]* ») et laissant peu de place aux jeux (« [...] *on peut même pas ramener des jouets et tout...on peut rien ramener là-bas* »). Toutefois, la fatigue est peut-être aussi liée à ce manque d'enthousiasme, Julien explique en effet qu'il n'est pas toujours en forme pour aller à l'école (« *nan, mais le soir j'arrive pas à dormir...j'arrive pas à dormir le matin et le soir* »).

#### **- Les représentations des bénéfices du savoir-lire**

Si, au premier abord, Julien semble avoir une perception positive de la lecture (« *non, ça me plaît bien* »), il précise ensuite qu'il n'y prend finalement pas de plaisir, notamment parce qu'il l'associe à un travail (« [...] *j'aime pas trop...j'ai pas envie de travailler, ça m'embête* »). Les seuls bénéfices qu'il perçoit dans le savoir-lire résident surtout dans le fait qu'il permet d'éviter la sanction scolaire qui se traduit par de mauvaises notes (« *bah...pour avoir des bonnes notes* ») auxquelles ses parents accordent une grande attention.

**- Les activités de lecture au sein du foyer**

Julien évolue pourtant dans un milieu familial où l'écrit est présent. Il a l'occasion d'observer les fréquentes habitudes de lecture de sa mère (« *n'importe quand, le matin, le soir...tout partout...pendant que nous on est à l'école, peut être qu'elle lit* ») qui montre un intérêt pour différents types de livres (« *elle aime bien tous les livres* ») parmi lesquels il a reconnu des gros livres avec beaucoup d'écritures (« *elle lit des livres avec pleins d'écritures* ») lui semblant inaccessibles (« *pfff pas des gros livres comme ça aussi* »), et des bandes dessinées qui sont lues autant par elle que par lui-même (« *nan, y'a que Tintin...et ma mère aussi elle aime bien* »). Julien apprécie en effet les bandes dessinées et il a la possibilité d'en emprunter à la bibliothèque scolaire (« *j'ai lu Tintin sur la...sur la lune...c'était celui de mon école...et je l'ai pris pendant les vacances...je sais pu...après je sais pu après* ») ou alors, sa mère lui emprunte à la bibliothèque municipale (« *ouais, ma mère elle s'est inscrit à la...la bibliothèque, en fait, elle prend un livre, elle en a pour trois semaines...alors des fois elle en prend un, des fois deux* »).

En revanche, il est rare que Julien partage des lectures avec sa mère. Julien justifie la rareté de ces lectures partagées par le fait qu'il sait lire seul (« *maintenant je sais lire tout seul* »). Ces lectures partagées ont donc surtout eu lieu dans le passé (« *pff, ça fait longtemps, longtemps, longtemps...ça fait longtemps qu'elle lisait avec moi [...]* »), lorsqu'il ne savait pas encore lire, et dans ce cas, chacun avait un rôle spécifique (« *ouais, elle lisait, et après moi je répétais* »). Ces périodes de lecture partagée sont donc exclusivement associées à l'apprentissage de la lecture. Julien le confirme lorsqu'il explique que s'il ne partage pas de lectures avec ses sœurs, c'est parce que leur apprentissage de la lecture ne lui revient pas (« *rien...je sais pas...c'est pas à moi à apprendre à lire aux petites* »).

**Les relations de l'enfant avec son environnement**

**- Les relations au sein de l'école**

Julien s'exprime sur ses relations conflictuelles au sein de l'école. Elles concernent autant l'enseignante que ses pairs. Ainsi, Julien note la victimisation dont il fait l'objet par son enseignante (« *« nan, ...nan, mais moi, je la trouve méchante en tout cas... »* ») qui lui inflige



des punitions répétitives (« [...] puis, elle m'énerve avec ses punitions, mais quelquefois elle m'en donne des punitions, et je le fais pas alors [...] »). On retrouve le même discours lorsque Julien évoque ses pairs. S'il affirme qu'il a beaucoup de copains (« ah bah j'en ai beaucoup des copains ! »), il explique aussi qu'il en est victime puisque ces derniers font preuve de violence à son égard (« bah y'en a qui veulent me frapper, même dans ma classe ils sont tous contre moi »). Julien fait lui-même preuve de violence (« et puis je lui donne des coups de poing aussi ») et de mépris (« nan, ... on s'en fout d'elle »), mais dans ce cas, il le justifie en expliquant qu'il n'intervient que pour se défendre (« en donnant des coups de pieds, elle me donne des coups de pieds alors je lui donne des coups de pieds » ; « [...] je l'ai frappée, elle m'a frappé »). Parfois, d'autres enfants interviennent dans ces conflits (« nan, mes copains à moi, ils me défend [...] »), il peut aussi s'agir de son frère aîné (« bah mon frère aussi il me défend... [...] »), et même de sa mère (« [...] même ma mère elle a dit qu'elle allait attraper Christopher si il arrête pas... [...] »). Selon Julien, l'une des solutions à ces problèmes relationnels consisterait à changer d'école (« [...] c'est ça que je veux changer d'école »). De cette manière, Julien explique qu'il n'a pas de difficultés avec l'institution, mais avec un établissement et ses membres. La mère de Julien aurait entretenu cette croyance en évoquant un éventuel changement d'école (« ma mère euh, elle va m'inscrire... dans une autre école »).

### - Les relations au sein de la famille

Julien ne s'exprime pas de manière directe sur ses relations familiales.

## **Le discours du parent**

Nous avons rencontré la mère de Julien une première fois, lors de la présentation de notre démarche avec la travailleuse sociale. La seconde rencontre a eu lieu après celle avec Julien. Elle s'est déroulée au centre car la mère considérait que sa plus jeune fille aurait pu nous déranger si nous l'avions faite chez elle. Nous avons dû nous y reprendre à trois reprises pour organiser cette rencontre, car lors des deux premiers rendez-vous, Madame

n'est pas venue. Au début de l'entretien, elle s'est excusée, expliquant que ses problèmes de santé mentale avaient été à l'origine de ses absences.

### **Le rapport à la lecture du parent**

#### **- Les représentations des bénéfices de l'apprentissage de la lecture**

La mère de Julien a tout d'abord une perception positive de l'apprentissage de la lecture (« [...] parce que la lecture c'est bien [...] »). Le savoir lire apporte des bénéfices à long terme par l'intégration sociale qu'il favorise (« [...] il faut savoir lire pour trouver un boulot [...] »), mais aussi parce qu'il permet de répondre à la fonction utilitaire reliée aux tâches administratives quotidiennes ou à la lecture des petites annonces (« [...] faut savoir lire pour faire ses papiers...parce que quand vous avez des papiers à remplir et que vous savez pas lire, bah...vous êtes dans l'embarras...et puis pour lire les petites annonces, il faut savoir lire »). La mère énonce également les bénéfices à court-terme du savoir-lire, mais dans ce cas, ils prennent un caractère tautologique puisqu'elle explique qu'il permet d'accéder à une meilleure compréhension de l'écrit (« c'est bien...au moins ça leur apprend à lire...et puis...à connaître au moins le sens d'une phrase »). Cette réponse attire cependant notre attention parce que c'est précisément en compréhension que Julien rencontre des difficultés.

#### **- L'initiation à la lecture au sein du foyer**

La mère de Julien a une représentation traditionnelle de l'apprentissage de la lecture. Les premiers apprentissages de l'enfant apparaissent relativement tard puisqu'elle les situe à six ans, c'est-à-dire au moment de l'entrée au CP (« [...] six ans ? c'est quand ils rentrent en CP en fait [...] ouais, en CP »).

#### **- La conception de l'apprentissage de la lecture**

La mère de Julien a recours à deux approches. Avec ses garçons, elle a recours à la voie indirecte de la lecture en prenant appui sur la syllabe (« [...] bah par exemple "Chameau", je coupe entre "Cha" et "Meau" [...] et une fois qu'il sait me dire "Cha" et "Meau", ben je

leur fais lire en entier "Chameau" [...] »). Elle explique qu'elle s'inspire de la méthode utilisée par l'enseignante (« [...] comme ça qu'ils apprennent à l'école, alors moi j'essaie de suivre pareil que l'école »). Par contre, avec sa fille débutant son apprentissage de la lecture, elle a plutôt recours à la voie directe visant à lui faire répéter les mots de manière à ce qu'elle les retienne (« [...] elle relit, et après je relis quand c'est pas bien dit, je remets à sa place... et même si elle arrive pas à bien le dire encore, faut qu'elle y arrive mais tout doucement, alors je le redis, je le lis, elle lit le mot et puis hop, à force de comme ça plusieurs fois, bah elle le retient »). Il apparaît alors qu'elle adapte sa méthode au niveau de lecture de ses enfants.

### **Les activités de lecture au sein du foyer**

#### **- Les activités de lecture des parents**

La mère constitue le seul modèle de lecteur-scripteur, car c'est elle qui prend en charge les démarches administratives du fait de l'analphabétisme de son mari (« oh oui... parce que mon concubin euh... il sait pas lire, il sait pas écrire, alors euh... ses courriers pour le juge, c'est moi qui les fais, mon courrier, c'est moi qui le fais »). Toutefois, elle déclare s'adonner de temps en temps à des lectures plus personnelles, et dans ce cas, elle consulte divers types d'écrits. Il y a tout d'abord les écrits liés aux cours qu'elle a repris (« tous les quinze jours, je reçois mes cours français et en math... "bah maman, tu retournes à l'école ? non je retourne pas à l'école, je fais des cours par correspondance" »), il y a aussi les romans d'amour ou policier (« [...] moi je lis des romans [...] des petits livres de romans en fait... j'ai un carton plein à la maison et... [...] c'est des petits livres, des petits bouquins... des petits bouquins euh d'amour euh, policier euh... tout des petits trucs comme ça [...] comme les Harlequin [...] »). Ces livres sont donnés par une copine quand elle a fini de les lire (« [...] comme elle les a eus et quand elle a eu fini de lire, bah elle me les a filés »). Il y a enfin les bandes dessinées qu'elle emprunte à la bibliothèque et initialement destinées aux enfants (« j'aime bien lire aussi de temps en temps les BD, bah les bandes dessinées mais... c'est plus pour eux [...] »). Ainsi, la mère de Julien lit dans les moments

de calme, notamment lorsque les enfants sont couchés (« *le soir...quand je suis toute seule dans mon lit avec ma petite lampe...et puis je lis* »).

**- La place du matériel écrit au sein du foyer**

Les enfants disposent de livres que leur mère achète (« *que j'achète euh...[...]* »), qui ont été offerts par l'entourage (« *[...] ou que des copains ils m'ont ramené pour leur anniversaire et tout...oui sinon ils en ont* ») ou qu'elle emprunte à la bibliothèque (« *[...] et puis quelquefois, je l'emmène à la médiathèque de Roubaix...je vais chercher des BD, des Tintin des...et puis euh...[...]* »). Leur mère précise cependant que dans ce cas, elle préfère se rendre seule à la bibliothèque du fait du comportement de ses enfants (« *oui je préfère les choisir pour eux parce que si je vais à la bibliothèque avec eux, ils vont me retourner le rayon* »). Elle choisit donc les livres en fonction des intérêts de ses enfants, ces derniers ne les choisissent pas eux-mêmes (« *ouais, voilà de pompier pour lui...j'avais pris un livre euh d'activité manuelle pour les quatre en fait...j'ai pris un petit livre euh...je sais pu, un livre d'histoire euh pour ma dernière...Pricillia, je sais qu'elle aime bien les Schtroumpfs, alors je lui ai pris...et puis Julien lui c'est, plus activité pis euh...les pompiers aussi* »).

Le livre représente, pour la mère, un moyen de canaliser l'énergie de ses enfants dans leurs moments d'excitation; elle leur remet donc chacun un livre lorsqu'elle espère retrouver le calme (« *[...] parce que c'est vrai que le mercredi, quand ils ont rien à faire euh, ils sont quatre, ils sont enfermés, comme il peuvent pas bouger, bah il foutent le bordel alors hop, chacun un livre...et comme je peux en prendre que cinq, ça tombe bien, ils sont quatre...chacun un livre dans leur chambre et puis, je les entends plus* »). En dehors du soutien instrumental apporté par les livres, il y a aussi celui par le biais des activités relatives à la lecture. Pour la mère de Julien, elles consistent alors à demander aux enfants de dessiner ce qu'elle lit (« *[...] pis y'a des moments, je prends un livre et quand je lis, par exemple, bonhomme de neige, je leur donne une feuille chacun avec un stylo et je leur dis dessinez moi un bonhomme de neige...et puis ils dessinent...c'est comme ça que je vois qu'ils s'intéressent à la lecture [...]* »).

- Les lectures partagées

Dans ce contexte, les lectures partagées ont lieu, mais la mère précise qu'elle est trop débordée pour que cette pratique soit fréquente (*« bah je peux pas le faire régulièrement parce que il y a des soirs comme en ce moment, je suis débordée...[...] »*). Elle affirme avoir commencé de manière spontanée à partager des lectures, notamment avec une de ses petites filles, dès son entrée à l'école primaire, mais dans ce cas, c'était plutôt au moment du coucher. De plus, cette pratique consistait surtout en des récits d'histoires qui ne nécessitaient pas forcément d'activité de lecture (*« [...] quand Pépette [...] a commencé l'école il y a...dès sa première année, sa première rentrée à l'école, j'ai commencé à leur lire...pour la faire dormir surtout parce que sinon, elle voulait que je reste à côté d'elle et...et c'est comme ça que j'ai...j'ai su la faire dormir...en lui racontant des histoires...en fait je prenais un livre et je lui racontais une histoire, même si je prenais un annuaire, je faisais semblant de raconter une histoire...mais au moins elle dormait...ça a marché comme ça »*).

Les lectures partagées ont également lieu avec Alexandre, le grand frère de Julien, mais dans ce cas, l'enfant est à l'origine de cette initiative. Ainsi, la mère de Julien explique que du fait du placement de ses enfants qui a eu lieu pendant leurs premières années de primaire, elle n'a pas souvent eu l'occasion de lire avec eux, contrairement à ses petites filles. C'est alors Alexandre qui a pris l'initiative d'essayer de remédier à ce manque en lui réclamant ces lectures partagées (*« [...] dès le début qu'ils sont arrivés, j'ai pas trop, trop, trop...lu avec eux...et puis un jour euh...c'est Alexandre qui m'a...qui m'a demandé...qui m'a demandé pour lire une histoire »*). Dans ce cas, elle assume alors complètement le rôle de lectrice (*« [...] ouais, il aime bien de temps en temps...il aime bien de temps en temps que je lui lise des histoires »*). Elle souligne que ces moments de lecture partagée sont un moyen pour elle de se « reconnecter » avec son fils (*« [...] c'est le seul moment où il m'écoute...c'est quand je lui lis une histoire [...] »*), et tout comme avec sa fille, ce moment est associé à la quiétude (*« [...] bah ça le calme, et puis il écoute [...] »*). La mère de Julien interprète les demandes de lecture partagée d'Alexandre comme moyen de combler son besoin d'attention (*« parce que Alexandre il me dit à chaque fois comme quoi je m'occupe pas de lui, pas assez de lui et puis...donc euh, c'est un enfant qui a besoin de câlins [...] »*).

Lorsque nous lui demandons quand elle envisage de cesser ces lectures partagées, la mère considère que c'est à ses enfants de le manifester, tant qu'ils ne le manifesteront pas, elle continuera (« [...] *tant qu'ils me le demandent, bah moi je veux bien leur raconter des histoires...et puis un de ces jours ils vont me dire, bah maman, je sais lire maintenant hein !...j'attends que ça vienne de leur part* »). Elles dépendent donc de l'envie exprimée par ses enfants.

Qu'en est-il de Julien ? Julien manifesterait clairement son peu d'intérêt pour cette pratique (« *bah une fois par exemple, j'ai voulu raconter une histoire à Alexandre, et Julien il a dit "bah moi j'aime pas les histoires", et j'ai dit "bah pourquoi t'aimes pas les histoires" et il m'a dit " bah parce que je veux pas écouter ton histoire, j'ai pas envie de lire et j'ai pas envie d'écouter"* »). Ce peu d'intérêt semble même prendre la forme d'un dédain à l'égard de son frère Alexandre qui lui, est amateur de ce type de pratique (« [...] *"je suis plus un bébé" il me dit, ça c'est qu'est ce qu'il me dit "je suis plus un bébé"...et je lui dis "bah regarde ton frère, il a dix ans et ce n'est plus un bébé ? si c'est un gros bébé ! "* »). Cette attitude a pour conséquence de l'éloigner de la dyade puisque sa mère le renvoie à une autre activité (« [...] *bah tu vas regarder la télé* »).

### **La relation parent-enfant dans le cadre des apprentissages scolaires**

#### **- La relation pendant la période des devoirs**

La mère de Julien considère le retour de l'école comme un rituel dans lequel se glisse automatiquement la période des devoirs (« [...] *le soir quand ils rentrent de l'école, ils prennent leur goûter, ils se lavent les mains, les devoirs, après c'est le bain et après c'est...ils regardent le Bigdil et après le Bigdil bah...manger et puis après bah* »). Pour s'assurer du bon déroulement de cette période et limiter les conflits entre les enfants, elle se montre stratégique dans leur disposition autour de la table (« *non en fait à la maison c'est comme ça, on a une grande table, il y en a un qui se met là, un là, bon en fait c'est une table carrée et chacun reste de son côté [...]* »), de même que dans la gestion de la petite dernière de la fratrie qu'elle occupe alors avec une vidéo (« [...] *mais comme ils sont trois, et que ma dernière elle est encore en maternelle, ça fait que madame elle fait le bordel, et*

alors je vais lui mettre une vidéo pour dire qu'ils puissent travailler »). La mère laisse ses enfants travailler seuls, mais reste à proximité afin de les surveiller (« [...] bon sinon, ils sont à trois à travailler euh...moi je suis dans la cuisine, mais je surveille...parce que si ils commencent avec la dernière, ils vont me faire n'importe quoi et c'est pas la peine, ça fait que je reste là [...] ») ou alors elle laisse cette surveillance à la travailleuse familiale (« [...] ou alors la travailleuse familiale quand elle est là, et ben elle prend le relais [...] »). Par contre, elle se rapproche des enfants pour la lecture. Dans le cas de Julien, elle explique qu'il doit lire seul une fois avant de l'appeler (« [...] et une fois qu'il a lu tout seul, une fois qu'il a fini, bah il m'appelle [...] ») de manière à ce qu'elle puisse s'occuper des autres enfants (« [...] d'abord je lui dis de lire tout seul...parce que je...je dois m'occuper des autres...[...] »), puis elle vient l'écouter et intervient pour le corriger (« bah quand...quand il a fini ses devoirs, qu'il a des livres à lire...et puis après moi je viens et puis je corrige...je le laisse lire, je viens derrière et puis je lis en même temps que lui, mais dans ma tête...et par exemple, si il dit un mot qui...que ça va pas, je corrige »). Toutefois, cette organisation au moment des devoirs tend à être bouleversée par le comportement de Julien, en particulier. La mère explique en effet que Julien rencontre des difficultés en lecture qu'elle interprète comme un problème de mémorisation (« non, il ne retient pas...il va regarder sa feuille par exemple, il va lire pour retenir euh dans sa tête...il va venir me voir "maman j'ai fini tu viens", ouais, je vais prendre sa feuille euh, je vais lui dire "alors c'est quoi ça, ben je sais pas, ben tu viens de lire, bah je sais pu" »). Ces difficultés engendrent alors une impatience chez Julien qu'il traduit par des pleurs, ce qui, selon la mère, signe l'apothéose des difficultés (« [...] et vous pouvez être sûr et certain que si il pleure, c'est plus la peine de travailler avec lui, c'est plus la peine...il va commencer à pleurer parce qu'il sait pas, il va pleurer et pis après c'est tout, il n'y a plus rien à faire »). La période des devoirs prend alors l'allure d'un duel entre Julien et sa mère, c'est à celui qui résistera ou qui poussera l'autre à bout le premier (« [...] c'est toujours comme ça, alors faut que je suis dessus et que je le lâche pas...ah ouais, si je le lâche, c'est foutu »). La mère de Julien souligne que seul Julien fait preuve de difficultés au moment des devoirs (« ouais, Julien en particulier quand même...oh ouais...j'arrive pas à [...] »).

- La perception des compétences de l'enfant

La mère de Julien constate que les résultats du petit garçon sont en baisse (« *bah Julien il est en baisse, là, en ce moment...euh...il a pas remonté de beaucoup de points [...]* ») et que ses difficultés en lecture persistent et empêchent une lecture aisée (« *[...] mais il lit bien, ça va...il a encore du mal à épeler les syllabes et...les mots comme il faut...c'est dur mais, il y arrive tout doucement et puis...faut être derrière pour reprendre le mot* »).

Elle attribue ces difficultés à des facteurs internes liés à un manque de mobilisation sur ses apprentissages scolaires (« *[...] il veut pas apprendre [...]* »). Julien a les capacités de réussir, mais il ne se donne pas les moyens d'y arriver (« *Julien, c'est pareil...il a une bonne tête, il peut y arriver mieux que ça [...] on l'appelle tête en l'air [...]*») et la mère le lui rappelle d'ailleurs au moment des devoirs (« *[...] comme je lui ai dit à Julien, je lui ai dit "tu peux y arriver, tu peux y arriver, c'est pas en te disant dans ta tête, ouais, j'y arriverai pas...tu te dis dans ta tête, moi j'y arriverai et tu vas voir" [...]* »). Julien limite ses efforts et sa mère le remarque aussi lorsqu'il consulte ses bandes dessinées (« *[...] il regarde des images, mais il lit...alors je lui dis qu'il faut lire les petites bulles, mais quelque fois il me dit "non, j'ai pas besoin de lire les petites bulles, j'ai compris l'histoire"* »).

Julien ne trouve donc aucun d'intérêt dans l'objet scolaire (« *[...] ça lui prend trop la tête d'aller à l'école et puis le soir quand il faut faire les devoirs pfff, c'est pas trop son truc* ») et repousse tout ce qui s'y rapporte (« *[...] c'est une calamité l'école...il aime pas l'école, pourquoi ? je sais pas...il aime pas ses copains, il aime pas sa maîtresse, et puis quand elle lui donne des punitions, il aime pas du tout... alors c'est ça qu'il aime pas lire* »). Au sein de la classe, il s'investit plutôt dans ses relations avec les autres enfants qu'il dérange (« *[...] il va regarder les autres...et ça c'est dérangeant parce qu'il dérange ses camarades et il dérange toute la classe* ») et avec lesquels il entre en conflit (« *mais il dit beaucoup de gros mots...ses copains quelque fois ils viennent me voir "madame ! Julien il m'a traité !" [...]* »).

La mère de Julien remarque aussi que son fils se situe entre un grand-frère et une petite sœur qui n'éprouvent pas les mêmes difficultés. Ainsi, il y a d'un côté Alexandre qui, bien qu'il ait lui aussi doublé et qu'il connaisse une baisse de ses résultats, amène de meilleures notes à la maison (« *[...] des 14, des 13, des 12* »). Alexandre se fait également remarquer



par ses difficultés comportementales en classe, mais dans ce cas, elle le justifie par le rythme de travail de la classe qui ne lui est pas adapté (« [...] parce que Alexandre il est tellement rapide, il va faire un devoir, il va avoir fini avant les autres, et lui, il peut pas rester assis sur une chaise...une fois qu'il a fini son devoir, hop, il faut qu'il bouge euh... »). Quant à sa petite sœur, elle obtient maintenant de bons résultats scolaires alors qu'elle avait également éprouvé des difficultés au départ (« [...] elle a un an de retard et bah regarde, elle a une année de retard et boum, elle réussit à rattraper...maintenant je suis contente qu'elle a...comment on dit...le poil de la bête...elle a repris le poil de la bête [...] »). La mère explique d'ailleurs qu'elle ne manque pas de confronter Julien à ces comparaisons (« [...] alors je lui dis bah non, regarde Alexandre [...] toi tu me ramènes quoi ? des sept, des zéros » / « [...] je lui dis, regarde ta sœur [...] alors je lui dis, faut faire comme ta sœur »).

Toutefois, à d'autres moments, la mère met Alexandre et Julien sur le même pied d'égalité. Elle explique qu'ils n'aiment pas l'école tous les deux (« [...] c'est pas qu'ils aiment pas l'école, c'est que pour eux c'est...un truc qui...qui va bien un moment, et après ça les...ça les fait chier...[...] ») et qu'elle ressent une impuissance tout autant par rapport au comportement de Julien que par rapport à celui d'Alexandre (« [...] je me demande comment ça se fait qu'ils sont arrivés à un point comme ça euh...je pourrais pas...j'essaie de leur poser des questions...comment c'est arrivé, qu'est ce qui s'est passé...mais j'arrive pas à avoir euh...la phrase que je voudrais entendre vraiment...alors il y a des moments ça change de conversation [...] »).

### **La relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale**

C'est à partir du moment où elle s'exprime sur les difficultés relationnelles des enfants avec leur père, que la mère de Julien évoque les faits de maltraitance. Des faits de violence ont eu lieu dans le passé, car le père abusait alors physiquement de ses enfants (« euh...de violence avec le père [...] »). Alexandre évoque encore cette violence (« [...] Alexandre il en a encore des souvenirs de cette époque là...il en parle encore [...] »), ce n'est pas le cas de Julien qui reste plus réservé (« [...] il s'en est pris pas mal...mais il en parle un peu

moins »). Les enfants ont également été confrontés à un rejet explicite de leur père lors d'une audience devant le juge (« [...] il a dit j'en ai rien à foutre de mes enfants...et comme les gamins ils étaient là, bah ils ont tout entendu...ouais, ouais, ils ont tout entendu [...] »). Ce sujet demeure difficile à aborder dans la famille, car la mère de Julien dit l'éviter étant donné qu'il reste douloureux pour les enfants (« [...] ils ne veulent plus en entendre parler [...] peut-être plus tard mais...pour l'instant, vaut mieux pas que je parle de lui »). Aux faits de violence passés et au rejet du père s'ajoutent la vulnérabilité de la mère et du beau-père de Julien. En effet, les deux parents sont touchés par des problèmes de santé mentale, et dans ce cas, la mère de Julien les associe spontanément au contexte familial. Il apparaît que tous ses enfants sont agités (« ça pique les sœurs et euh...ça va chercher la petite bête où il y en a pas...et puis ça explose...au lieu d'en avoir un énervé, j'en ai quatre...énervés ») et elle interprète alors sa dépression comme le résultat d'un surmenage lié au comportement des enfants (« parce que déjà Alexandre, il a déjà eu un conseil de discipline hein...et c'est pas le premier hein...au foyer il en a eu un...et quand moi je l'ai récupéré, il en a eu un...je crois que c'est à cause de ça aussi que je suis arrivée en dépression...ça m'a »). Elle ne se sent pas en mesure de gérer l'ensemble de la fratrie (« [...] je me suis retrouvée toute seule avec les enfants, et ça été la catastrophe...en plus avec maman on en profite hein ») et admet avoir tendance à capituler sous le poids de la tâche, ce qui l'amène à culpabiliser (« [...] j'y arrive un petit peu, mais il y a des moments où je laisse tomber...je dis non, non, non et après je laisse faire...c'est ça mon tord »). Si la mère observe que l'ensemble de ses enfants sont agités, elle distingue tout de même Alexandre et Julien de la fratrie. Les deux garçons vont d'ailleurs être placés en famille d'accueil durant les vacances estivales, contrairement à leurs sœurs. Ainsi, elle s'exprime à plusieurs reprises sur la relation entre les deux garçons. Il s'avère que ces deux derniers ne s'entendent et ne se sont jamais entendus, car Alexandre n'a jamais accepté la naissance de son frère (« ils ont toujours été comme ça...bah Alexandre, il a toujours été comme ça depuis la naissance de Julien »); il ne voulait pas de frère, il ne voulait que des petites sœurs (« [...] Alexandre il s'en prend à son frère, il ne voulait pas de frère, il voulait que des sœurs...alors j'ai dit, je peux pas choisir...alors ça va pas entre eux [...] »). Les conflits entre les deux frères sont donc très fréquents et font même intervenir de la

violence (« ils vont jouer cinq minutes ensemble et après boum, c'est phénoménal, la bagarre...les insultes...ah...et pour les séparer, c'est dur »).

Toutefois, leur comportement à l'égard de leur mère est différent. Alexandre réclame de l'attention de sa mère de manière explicite (« [...] Alexandre, il me dit à chaque fois comme quoi je m'occupe pas de lui, pas assez de lui [...] »). Il est également celui qui, comme nous venons de le voir, exprime ses souffrances liées à la violence du père. Sa mère est réceptive à cette demande d'attention et s'attache à lui en donner en retour (« bah, avec Alexandre en ce moment...je commence euh, à être plus sur lui [...] ça fait que, en ce moment, je parle beaucoup avec lui [...] »). De son côté, Julien adopte une attitude plus indépendante (« il est plus en train de jouer avec ses sœurs euh...ou jouer tout seul...quand il a besoin de mon aide, il m'appelle mais...c'est pas trop son truc hein...c'est pas trop son truc de faire la cuisine, c'est pas trop son truc de lire avec maman »). La mère souligne cependant que Julien a un comportement qu'elle ne comprend pas parce qu'il fait preuve d'agitation et d'impulsivité qui lui apparaissent incontrôlables et déstabilisantes (« [...] il fait un dessin, il va faire un soleil, des nuages, des fleurs, un petit bonhomme et hop c'est fini, il fout le bordel [...] c'est phénoménal, c'est comme ça...j'arrive pas à comprendre...il sait pas faire une activité plus de cinq minutes...et quand vous avez trouvé une activité et que cinq minutes après il se retourne, maman j'ai pas envie de faire ça, j'ai envie de faire ça »), de même que d'attitudes surprenantes faisant émerger diverses émotions, tant chez lui-même que chez les adultes qui l'entourent (« avec Julien bah c'est...un enfant avec un caractère assez dur...mais...[...] c'est un enfant qui a tellement plein d'énergie qu'il a, qu'il est rigolo...il va vous sortir des blagues comme ça, qui...ou alors il va vous faire le clown et puis...vous êtes obligé de rire après...vous êtes obligé de rire...[...] c'est le petit clown de la maison [...] il est toujours en train de rire, vous allez l'engueuler, il rigole...vous avez beau lui dire, allez t'es puni, et puis il se marre [...] »).

## La relation parent-enseignant

### - La perception de la méthode de lecture de l'enseignant

La mère de Julien n'explicite pas la méthode de lecture de l'enseignante, toutefois, nous avons remarqué qu'elle s'y ajuste.

### - La relation avec l'enseignant

La mère semble entretenir une bonne relation avec les enseignants de ses enfants qui bénéficient d'un certain crédit par le simple fait qu'ils évoluent dans une école privée (« [...] et je trouve qu'à l'école privée ils sont...ils sont bien...ils travaillent bien »). Elle déclare les consulter régulièrement et prendre le temps nécessaire de discuter avec eux (« en ce moment [...] j'arrête pas de voir les maîtresses...bon à Julien euh...le nouveau maître à Alexandre...je parle aussi avec la maîtresse à Priscillia...mais quand je vais la voir, je reste au moins une demi-heure, trois quart d'heure avec elle pour dire de parler avec elle et tout ça [...] »). Ces rencontres sont un moyen de discuter des différentes dimensions de la vie scolaire de ses enfants (« bah comment ça se passe en classe...comment ils...si ils apprennent bien euh...si ils sont calmes en classe, si ils écoutent bien, si il n'y a pas de difficultés pour lire euh...je m'intéresse un petit peu à tout...en calcul, en math, enfin euh en mathématiques, en français [...] »). Elle précise toutefois que ces échanges peuvent parfois s'avérer inefficaces car il existe un décalage entre les commentaires des enseignants et ceux de ses enfants (« [...] quand je vais voir le prof, bah c'est...c'est pas ça non plus...il me dit quelque chose de mon gamin et mon gamin il me dit autre chose »).

### - Le rapport à l'école du parent

L'école détient de la valeur aux yeux de la mère de Julien, elle est d'ailleurs attentive au lieu de scolarisation de ses enfants, tenant à ce qu'ils bénéficient d'une scolarité de qualité (« [...] j'avais inscrit Alexandra en école privée, et comme j'avais trouvé que cette école là était super, bah j'ai mis les quatre dans une école privée quand j'ai déménagé [...] »). Elle les a donc inscrits dans une école privée, considérant que le fait de payer un certain coût lui garantissait cette qualité (« une école privée, bon vous payez, mais pas pour rien, vous

*payez pas dans le vent [...] »). Pour cette mère, l'école a de la valeur par le fait qu'elle favorise l'intégration sociale (« [...] c'est en allant à l'école qu'ils vont trouver un emploi...un travail »), ainsi que l'acquisition de nombreuses connaissances (« oh oui...oh oui, l'école c'est bien parce que au moins, ils apprennent beaucoup de choses »). Cette mère regrette sa propre trajectoire scolaire parce qu'elle a abandonné l'école à seize ans du fait d'une grossesse (« [...] moi franchement, je vais vous dire franchement que moi je suis...j'ai eu quatre enfants mais, c'est vrai que j'ai fait une erreur dans ma vie, que j'ai eu un enfant à seize ans [...] ») et elle reconnaît que cet abandon n'était pas réfléchi (« je regrette un petit peu...parce que euh, je me suis dit euh, c'est vrai que j'étais jeune [...] comme on dit, l'amour rend aveugle [elle rit] c'est vrai que je suis partie comme ça sur un coup de tête »). Il s'avère aussi qu'elle a connu elle-même un apprentissage de la lecture difficile (« [...] mais ça a été difficile hein...moi et la lecture euh...ça a été très dur »). Il s'inscrit en effet dans un contexte familial marqué par la négligence et un placement en institution (« [...] en fait moi, j'ai pas eu de mère derrière moi...elle est décédée quand j'avais deux ans, alors j'ai pas eu de mère derrière moi... mon père qui tenait un café, fait que, il s'occupait du café et pas de moi et ça fait que j'allais jamais à l'école...bah j'ai pas connu la maternelle en tout cas...euh, après j'ai été placée à l'âge de sept ans... et de 7 ans à 14 ans [...] »). En dépit de cette expérience, la mère de Julien tient à s'impliquer elle-même dans les apprentissages scolaires de ses enfants, à être *derrière* ses enfants, ce qui l'amène cependant à reconnaître ses limites au moment des devoirs de ses enfants (« quand le plus grand me demande, me pose des questions, surtout sur les verbes, han...j'ai...c'est la catastrophe, je fais beaucoup d'erreurs et beaucoup de fautes d'orthographe »), ce sont d'ailleurs ces limites qui l'ont amenée à reprendre des cours de français (« [...] et je suis en train de reprendre des cours parce qu'il y a des moments où ») lorsqu'elle s'est aperçue que ses connaissances étaient parfois trop restreintes pour offrir l'aide nécessaire à ses enfants.*

### **III - Les enfants du groupe en réussite - (R-)**

#### **1. NAIMA**

##### **Contexte familial et scolaire de l'enfant**

Naima, âgée de huit ans, évolue dans une famille monoparentale. Elle vit avec sa mère et deux demi-frères plus jeunes qu'elle, l'un est âgé de cinq ans, l'autre d'un an. Naima est née de père inconnu, mais a été reconnue par le père du benjamin de la fratrie peu avant la séparation du couple. Naima est de retour chez sa mère depuis un an, après sept années de placement chez une assistante maternelle et chez une sœur de sa mère. Ce placement avait alors été initié par la mère elle-même qui, trop jeune et ne bénéficiant pas des conditions psychologiques et matérielles nécessaires pour élever sa fille, ne se sentait pas capable de répondre à ses besoins; les travailleurs sociaux avaient alors remarqué une relation difficile entre la mère et la petite fille. Le placement a fait l'objet d'affrontements entre la mère et l'assistante maternelle, puis avec sa propre sœur qui avait alors obtenu la garde de la petite fille. Cependant, chez cette dernière, Naima était confrontée à des négligences affectives. C'est au prix de conflits ouverts avec sa sœur et avec les travailleurs sociaux que la mère de Naima a pu retrouver la garde de sa fille.

Après un premier CP difficile où Naima se distinguait autant par ses faibles résultats que par des troubles du comportement, elle ne rencontre plus aucune difficulté dans le cadre de son second CP.

##### **Le discours de l'enfant**

L'entretien avec Naima a eu lieu à la mi-mai. Naima est une petite fille frêle et timide, mais souriante. Elle a apporté son cartable avec elle, dans le but de nous montrer ses cahiers ainsi que le livre qu'elle a emprunté la veille à l'école; elle en lira un passage durant

l'entretien. Elle se montre assez coopérante durant le test de lecture, visiblement consciente de ses habiletés dans ce domaine.

### Le rapport à la lecture de l'enfant

#### - La conception de l'activité de lecture

Naima évoque la voie indirecte et la voie directe. Dans le cadre de la voie indirecte, elle va prendre appui sur le bruit des lettres comme indice de lecture (« *bah j'entends les bruits [...] je les entends et je vais les lire...je lis les lettres et après je lis le mot...[...] j'essaie de, j'essaie de, je, je, je, j'entends les lettres dans ma tête et après je sais lire...après je regarde, je, je, je, j'entends les lettres après, après je sais la réponse* »). Quant aux mots lus par voie directe, ils ont la caractéristique d'être lus vite fait (« [...] mais y'a des mots que je peux lire vite fait [...] »).

Au cours de l'entretien, Naima montre qu'elle est également attentive à d'autres indices de lecture qu'elle n'explique pas dans sa manière de conceptualiser l'activité de lecture. En effet, au moment où elle sort un livre qu'elle vient tout juste d'emprunter à la bibliothèque de son école, elle explique qu'elle l'a choisi par rapport aux images (« *oui, les images elles sont rigolotes* ») et qu'elle est en mesure de prédire la fin de l'histoire en fonction du contexte imagier (« *oui, mais ça va bien se terminer hein ! regarde les images !* »).

Enfin, Naima explique que l'activité de lecture peut également passer par le recours à l'aide de l'autre dans le cas où la difficulté est insurmontable (« [...] mais si c'est vraiment dur, je vais demander à quelqu'un qui m'aide [...] »).

#### - La perception des compétences

Naima est satisfaite de ses résultats scolaires actuels. Elle reconnaît qu'elle a éprouvé des difficultés lors de son premier CP (« *à mon premier CP, c'était dur [...]* »). Elle les attribue à un problème de mémorisation des lettres (« *je retenais pas les lettres* ») qu'elle finissait par mélanger (« *je mélangeais tous les lettres* »). Elle souligne que ce n'est plus le cas maintenant, et ses difficultés ont laissé la place au plaisir de lire (« *bah à mon premier CP, c'était dur...mais maintenant j'aime bien lire* »).

**- Les représentations des bénéfiques du savoir-lire**

Naima semble avoir une perception positive de la lecture (« [...] moi j'aime bien lire... » ; « j'aime bien lire des histoires...j'aime bien lire des albums ») tout comme elle a une représentation positive de l'école (« j'aime bien tout »). Elle évoque plusieurs fonctions de la lecture. Tout d'abord, savoir lire apparaît comme un moyen d'éviter une sanction scolaire qu'elle a déjà vécue lors de son premier CP (« pour pas redoubler »). Elle effectue ensuite une relation symbolique entre savoir lire et grandir (« ça sert à grandir ») et travailler et grandir (« on est obligé de travailler pour grandir »). Le terme *grandir* semble renvoyer à celui de maturité, au fait de se développer personnellement pour devenir un être autonome (« [...] à être une grande fille »), capable de faire preuve d'une autonomie qui allège les tâches familiales de la mère (« [...] à aider sa maman...ça sert à aider notre maman »). Il semble alors sonner comme une obligation dans le discours de Naima qui garde le silence lorsque nous lui demandons si elle a elle-même envie de devenir une grande fille (« I : d'accord, et toi tu veux être une grande fille ? / Naima : SILENCE »). Le savoir-lire permet également d'apporter de l'aide aux autres enfants en difficulté (« à lire à ceux qui savent pas lire...à aider ceux qui savent pas lire ») et, dans ce cas, Naima observe qu'il lui arrive de fournir cette aide à ses camarades (« bah, on est chacun à une table, mais si elle sait pas faire, je lui dis la réponse »). Elle explique alors que cette camarade ne peut faire quoi que ce soit du fait de ses difficultés en lecture (« pour lire, parce qu'elle sait pas lire et elle peut rien faire »). Ainsi, savoir lire permet de disposer d'un savoir que Naima peut transmettre, mais elle précise aussi que ce savoir peut avoir une fonction personnelle car il permet d'acquérir d'autres connaissances (« c'est mieux de lire pour apprendre »), en étant notamment capable de gérer les tâches scolaires (« bah oui, sinon on peut pas lire dans ses cahiers »).

**- Les activités de lecture au sein du foyer**

La lecture semble faire partie des loisirs de Naima (« quand je sais pas quoi faire, je regarde la télé, je fais des coloriages ou je lis un livre »). Elle lit donc en dehors du contexte scolaire, lorsqu'elle est chez elle (« et ici, à la maison »). Elle précise qu'il est rare qu'elle lise avec sa mère, même dans le cadre des devoirs parce qu'elle effectue ces derniers à l'aide aux devoirs fournie par l'école; ce qui représente un moyen d'alléger les



tâches familiales de sa mère (*« c'est mieux que je vais à l'étude, comme ça ma mère, elle peut s'occuper de mes petits frères »*). D'ailleurs, à une autre occasion Naima montre que ces tâches familiales interfèrent avec les activités partagées avec sa mère. Ainsi, si elle a eu l'occasion d'observer que sa mère lisait des recettes lorsqu'elle cuisine, elle précise qu'elle ne peut partager cette pratique avec elle car elle doit, pendant ce temps, s'occuper de la fratrie (*« non, parce que pendant que ma mère est dans la cuisine, il faut que je m'occupe de mes frères »*). Ainsi, les principales personnes avec lesquelles Naima lit sont les membres de l'école ou de l'aide au devoirs (*« avec ma maîtresse ou les éducateurs...[...]»*). Toutefois, Naima précise que sa mère est toujours disponible pour l'aider lorsque cela est nécessaire (*« quand j'ai pas étude, elle le fait, quand j'ai étude elle le fait pas »*). Elle se rappelle d'ailleurs une époque où sa mère lui a offert une aide rapprochée lorsqu'elle se trouvait en difficultés (*« elle m'aidait...elle me faisait lire des lettres, elle me disait c'est quoi cette lettre ? »*).

Dans le cas de lectures partagées occasionnellement avec la mère, Naima précise que c'est elle qui assure la lecture (*« avant c'est moi qui lit...on s'amuse à c'est moi qui lit, et elle m'aide des fois et alors, je lis pas moi »*) et sa mère n'intervient que pour l'aider.

### **Les relations de l'enfant avec son environnement**

#### **- Les relations au sein de l'école**

Le discours de Naima sur sa maîtresse reste très neutre (*« bien »*). Les relations avec les autres enfants sont également neutres et Naima dit avoir beaucoup d'amis (*« beaucoup, j'ai deux copains et une copine »*).

#### **- Les relations au sein de la famille**

Naima ne s'exprime pas sur ses relations familiales, mais nous avons toutefois pu remarquer qu'elle s'exprimait de manière indirecte sur ce sujet, montrant le rôle qu'elle tient par rapport à une fratrie qui prend beaucoup de place et réclame beaucoup d'attention de la mère. La petite fille intervient alors pour soulager cette dernière de ses responsabilités

en faisant preuve d'autonomie, mais aussi en prenant en charge cette fratrie lorsque cela est nécessaire.

## **Le discours du parent**

L'entretien avec la maman a eu lieu à la fin du mois de mai. Naima et sa famille vivent dans une cité HLM, dans un quartier très populaire et réputé peu sécurisant de Lille. La mère nous a invitée à nous asseoir à une table, dans un coin du séjour. Deux autres femmes se sont installées à côté de nous pendant l'entretien : l'une a regardé la télévision, l'autre s'est endormie. La mère est très souriante et nous répète plusieurs fois avant le début « officiel » de l'entretien, qu'elle trouve « *ça bien qu'on s'intéresse aux enfants* ». L'entretien est fluide et ne fait pas apparaître de réticences de sa part. La mère donne l'impression d'être intéressée par les questions qui lui sont posées.

### **Le rapport à la lecture du parent**

#### **- Les représentations des bénéfiques de l'apprentissage de la lecture**

La mère de Naima donne des réponses très évasives sur les bénéfices de l'apprentissage de la lecture, tout en montrant qu'elle le perçoit spontanément de manière positive (« *bah ça sert à beaucoup de choses [elle rit], bah ouais, lire c'est bien euh...d'apprendre à lire et tout ça [...]* »).

#### **- L'initiation à la lecture au sein du foyer**

La mère de Naima ne semble pas être indifférente à la manière dont un enfant entre dans l'écrit. On peut le constater lorsqu'elle raconte ce qu'elle a pu observer avec son plus jeune fils âgé de deux ans (« *déjà là, son petit frère, il va avoir deux ans, déjà il prend des petits livres là [...]* »). Ainsi, selon elle, le processus d'apprentissage de la lecture commence très tôt au sein même de l'environnement familial (« *[...] c'est à partir de deux ans je*

*crois [...] déjà à partir de deux ans on trouve des petits livres là, avec des, des, des animaux, plein de trucs »). Elle ne l'associe donc pas à l'entrée dans l'enseignement formel, ni même aux activités de l'école maternelle (« [...] faut pas que ça commence trop tard ça, à 5 ou 6 ans, c'est trop tard déjà [...] »). Elle explique alors que plus l'enfant est confronté tôt à l'écrit, plus son intérêt pour la lecture se développe (« [...] à deux ans normalement, il doit déjà regarder pour après, parce que si il commence à partir de deux ans, déjà il regarde les images, après il va aller tout seul pour prendre un livre, il a la patience de le regarder et, il va demander "maman c'est quoi ça, tu vois, c'est ça" [...] »).*

#### **- La conception de l'apprentissage de la lecture**

La mère de Naima évoque la voie indirecte de la lecture. Il est nécessaire selon elle que l'enfant s'appuie sur les lettres comme indice de lecture (« [...] en fait, c'est l'alphabet au début, sinon tu peux pas démarrer, c'est ce que je lui expliquais, et après elle le faisait toute seule [...] ») pour ensuite faire usage de la combinatoire (« [...] de faire des, des mots, comme "l" avec "a", on les lit comment, le "l" avec le "e", ou le "l" ou avec le "es", comment tu le lis [...] »). La mère de Naima se montre sensible à certains mécanismes de lecture inefficaces employés par Naima lors de ses premiers pas dans l'apprentissage de la lecture, témoignant ainsi de sa sensibilité à l'aspect métacognitif de cet apprentissage. Ainsi, elle est intervenue lorsqu'elle a constaté que Naima lisait les lettres par cœur (« parce que en fait, elle avait un problème...elle connaît les alphabets, elle peut dire "a", "b", "c", "d", "e", elle continuait et après non euh, en fait, c'était le contraire, elle lisait comme ça, elle les avait dans la tête comme ça et si par exemple, je lui dis, je, je dis ça, "c" par exemple, je...elle, il faut qu'elle passe par le début, tu vois, je la voyais passer au début »). Il était également nécessaire que Naima associe l'écriture à la lecture et reconnaisse les lettres sous leurs différentes formes (« [...] et après, elle les fait en minuscule, majuscule. Au début, il fallait euh...par exemple "a", il fallait qu'elle le fait comme ça au début pour euh [...] »).

## Les activités de lecture au sein du foyer

### - Les activités de lecture du parent

La mère de Naima ne lit que de manière occasionnelle (« *un petit peu* »). Ses lectures sont alors utilitaires, elles visent à gérer les tâches administratives (« *j'écris un petit peu, je remplis pas mal de papiers comme les impôts, comme les papiers de la CAF, euh...des...des papiers comme ça à la mairie* ») ou à se référer aux livres de cuisine (« [...] *ouais...quelquefois...comme là j'ai trouvé un livre de cuisine [...]* »).

La mère de Naima admet avoir encore des difficultés en lecture (« [...] *je comprends pas toujours vraiment [...]* »). Lire en français représente donc pour elle une source d'entraînement pour améliorer ses habiletés en lecture (« [...] *je lis plutôt en français, parce que c'est que des livres en français que je trouve et ça m'entraîne aussi* »). Toutefois, elle tient à revendiquer ses habiletés de lecture et d'écriture puisqu'elle précise qu'elle se *débrouille toute seule*. Cette revendication peut se justifier par le fait que certains membres de sa famille ne sont pas capables de s'exprimer en français.

### - La place du matériel écrit au sein du foyer

Peu de place semble être accordée aux livres au sein du foyer familial (« *c'est rare que je prends des livres avec des histoires [...]* ») parce qu'ils risqueraient d'être abîmés par les plus jeunes enfants (« [...] *j'ai...mon fils avant, il déchirait tout, je lui ramenait et il déchirait...parce qu'il déchire tout, il casse tout* »). La mère de Naima n'emprunte donc pas non plus de livres à la bibliothèque, bien que sachant qu'elle pourrait le faire puisqu'il y en a une dans son quartier (« [...] *je peux aller les chercher, y'en a une dans le quartier [...]* »). Elle se contente d'acheter des cahiers de coloriage (« [...] *et puis euh moi des fois je prends euh...j'avais des, des, des ce qu'on prend au magasin là, des trucs pour dessiner, vite pour dessiner [...]* »). Toutefois, Naima emprunte elle-même des livres à la bibliothèque de son école, comme elle l'a affirmé elle-même, et comme le précise également sa mère (« [*elle va chercher des livres dans la pièce d'à côté*] *ça, c'est à elle, elle les a ramenés de l'école [...]* »). Naima a également la possibilité de se rendre à la bibliothèque avec des membres de sa famille (« *sinon, elle fait beaucoup la bibliothèque, le week-end, chez ma mère, mes deux neveux, ils vont beaucoup à la bibliothèque, à ramener* »).

*des livres, alors elle les fait avec eux, à la maison le week-end, parce que moi je peux pas les ramener ici »).*

#### **- Les lectures partagées**

Les moments de lecture partagée semblent être rares, ou sinon exclusivement reliés aux devoirs. Ils ont surtout eu lieu lorsque Naima rencontrait des difficultés scolaires, comme l'explique la mère de Naima (« [...] au début elle ouais, mais maintenant [...] »). Comme on l'a observé précédemment, la mère de Naima partage des lectures avec son plus jeune enfant dans le but de l'éveiller à ce savoir. Il semble donc que selon elle, cette activité est à mettre en place en amont, et n'est plus nécessaire en aval de l'accès au savoir-lire.

### **La relation parent-enfant dans le cadre des apprentissages scolaires**

#### **- La relation pendant la période des devoirs**

La participation de la mère de Naima au moment des devoirs a évolué en fonction du développement des habiletés de la petite fille. Son soutien s'est révélé tout autant cognitif, affectif, qu'instrumental. En effet, la mère de Naima explique que lorsqu'elle a récupéré la garde de sa fille, elle s'est vite rendue compte que cette dernière avait de grosses difficultés (« [...] parce que moi, je l'ai récupérée au mois de...il n'y a pas longtemps quoi...euh au mois de...la rentrée de l'école et, et elle était vraiment à pas de lecture euh...rien du tout, elle était...pas ça quoi [...] »). Elle a alors commencé à l'aider en travaillant de manière étroite et régulière avec elle (« [...] c'était tous les soirs en fait quand elle rentrait de l'école, de 4h30 j'étais obligée de rester avec elle pour apprendre et tout ça [...] »). La mère considère d'ailleurs qu'il est du devoir d'une mère d'accompagner ses enfants dans ses apprentissages scolaires (« [...] l'enfant qui voit pas la maman qui cherche derrière ce qu'il a fait euh, ce qu'il a pas fait, ce qu'il faut faire, bah après lui, il s'en fout, même s'il a pas des bonnes notes, pour ça c'est à nous de surveiller, de leur faire comprendre, c'est vrai, c'est des enfants, c'est ça...[...] c'est à la maman de savoir ça, c'est...de chercher »). Elle explique de plus que son rôle était aussi de rassurer sa fille après les bouleversements familiaux qu'elle a vécus (« [...] je parlais avec elle, elle se

*mettait toute seule à pleurer et tout ça et...c'était trop, trop difficile au début hein, c'était pas [...] »). Elle considère que cette sécurité retrouvée est la base de l'investissement de Naima dans ses apprentissages (« [...] mais bon, après elle a compris euh...que ça y est, maintenant elle est avec ses frères, sa maman, euh...elle a bien compris euh [...] »).*

Dans le cadre de ce soutien, la mère de Naima a également mis à disposition de la petite fille un tableau avec les lettres de l'alphabet (« [...] j'ai commencé déjà par l'alphabet, j'ai écrit A, B, C, D tout ça, et, je lui ai mis le tableau dans sa chambre et après, c'était tous les soirs [...] »), mais aussi des cahiers d'exercices que la petite fille effectue en dehors du contexte scolaire (« je...je, je, je, je lui, lui donnais à faire des exercices, comme l'année passée, j'avais, je lui avais préparé un cahier de, de, avec des exercices pour l'année et elle, elle les...elle les a fait quoi...elle a pas fait tout mais bon...c'était un grand truc, mais quand même elle l'a fait, elle a fait des pages [...] »).

Cependant, la mère de Naima a pris conscience de ses limites parce qu'elle rencontre encore des difficultés avec le système écrit (« [...] parce que moi je comprends pas...des trucs comme ça, pour le CP et tout ça, je comprends un petit peu [...] »), cela l'amène d'ailleurs à comparer ses compétences à celles d'une autre maman qui n'est pas confrontée à ces mêmes limites (« parce qu'en fait, sa mère, elle est bien, elle lui fait les devoirs à la maison parce qu'elle, au moins, elle comprend tout »). Elle a donc décidé de s'ouvrir aux ressources extérieures en ayant tout d'abord recours à l'aide de sa belle-sœur (« [...] parce que ma belle-sœur, ex belle-sœur, elle est, elle travaille avec les enfants, au centre, et en fait euh, elle aussi elle m'avait donné un coup de main au début avec elle »), puis en confiant Naima à l'aide aux devoirs fournie par l'école (« [...] pourquoi je le mets à l'étude ? parce qu'ils font les devoirs et comme moi je comprends pas toujours vraiment, je les mets à l'étude. Comme ça je me dis, comme ça elle apprend bien [...] »).

Le discours de la mère de Naima montre que sa fille est passée d'un état de dépendance à un état d'indépendance dans le contexte des devoirs. La mère a travaillé de manière étroite avec sa fille pendant plusieurs mois (« [...] tous les soirs, tous les soirs, tous les soirs pendant deux/trois mois...après ça a démarré très, très bien [...] »), puis cette dernière a peu à peu commencé à être autonome (« [...] ça y est, elle fait ses devoirs toute seule [...] »). La mère répète à plusieurs reprises que sa fille est maintenant capable de se

débrouiller seule (« [...] je sais que ça va, que tu te débrouilles [...] »), sans qu'il ne soit nécessaire qu'elle surveille son travail (« je surveille pas derrière elle euh...je sais qu'elle fait bien ses devoirs et tout ça [...] »). Elle déclare lui faire confiance (« [...] je lui dis, maintenant je te fais confiance [...] »). Elle précise toutefois qu'elle se montre disponible lorsque sa fille a besoin de son aide (« [...] si elle comprend pas un truc, je lui dis, elle vient me voir, mais ça fait un bon moment, elle me demande pas [...] »).

#### - La perception des compétences de l'enfant

La mère de Naima considère que sa fille est en réussite (« dans les meilleurs...excellente [...] »). Elle le constate à partir des propos de l'enseignante, mais aussi elle-même, au sein du foyer (« et je vais chez la maîtresse, elle me dit c'est impeccable et c'est vrai, je le vois aussi à la maison et tout, ça va »). Ainsi, la mère de Naima évoque le passage d'un avant - où Naima ne maîtrisait aucune habileté en lecture (« [...] elle était vraiment à pas de lecture euh...rien du tout, elle était...pas ça quoi [...] ») et où ses relations avec son enseignante étaient conflictuelles (« parce qu'avant elle, la maîtresse elle parle, elle lui, elle lui répond mal et tout ça [...] ») - à un présent, où la petite fille a réussi à dépasser ses difficultés (« [...] mais avant non, c'était difficile d'apprendre...maintenant ça va »). La mère de Naima est d'ailleurs capable de déterminer le moment de ce passage (« [...] c'est trois mois après la rentrée, ça y est, elle a changé hein [...] »).

Elle évoque alors les habiletés en lecture de sa fille qui est capable de lire de manière aisée (« [...] tu lui dis euh...lis moi ça, maintenant elle le lit hein ! elle lit tout quoi [...] ») et qui prend l'initiative de les montrer dans le cadre de ses activités quotidiennes (« [...] déjà c'est elle qui me fait montrer qu'elle sait lire et tout ça, elle lit des choses euh...par exemple, quand on, on lui laisse la boîte de chocolat, elle lit, tu vois ? [elle rit] [...] »). Pour cette mère, la réussite de sa fille est très significative, car elle est pour l'instant la seule de la fratrie à être capable de réussir dans ses apprentissages; son frère étant handicapé (« [...] parce que j'ai que elle qui part à l'école...il y a son frère, mais il part pas, parce qu'il est à 95% handicapé, et il est dans un centre spécialisé [...] »).

Pour expliquer les anciennes difficultés de Naima, sa mère énonce des facteurs externes tels que les circonstances familiales dans lesquelles la petite fille était plongée (« [...] mais, mais Naima elle...elle était pas, elle était pas avec moi, et...parce qu'elle était chez une

*nourrice, après elle est allée chez ma sœur et...chez ma sœur en fait elle a redoublé, elle était pas bien quoi...et c'est normal hein quand euh...quand un enfant il est pas bien, il peut rien faire il...peut pas euh avancer pour des choses euh [...] [elle rit] »). D'ailleurs, selon elle, les difficultés d'apprentissage d'un enfant s'expliquent souvent par un mal-être (« [...] moi je trouve que si un enfant a des difficultés à l'école, c'est qu'il est pas bien [...] »). En revanche, elle attribue la réussite de Naima à des facteurs tout autant externes qu'internes. En effet, le milieu familial étant à l'origine des difficultés de l'enfant, la mère de Naima explique que l'aide tant cognitive qu'affective qu'elle a fournie à sa fille est à l'origine de l'amélioration de ses compétences, mais elle remarque aussi que Naima a trouvé un sens à ses apprentissages scolaires (« bah euh...moi je pense pas qu'elle le fait parce qu'elle est obligée euh...euh, euh...pour faire ses devoirs euh...elle est contente de les faire et de montrer qu'elle est bien euh pour euh les faire et tout ça, parce qu'elle veut passer, elle veut pas redoubler et...voilà je...je pense pas qu'elle le fait parce qu'on l'oblige »).*

### **La relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale**

La mère de Naima fait référence à la période durant laquelle Naima était chez sa tante et chez son assistante maternelle (« [...] elle était pas, elle était pas avec moi, et...parce qu'elle était chez une nourrice, après elle est allée chez ma sœur et...chez ma sœur en fait elle a redoublé, elle était pas bien quoi »). Elle évoque la souffrance que sa fille et elle-même ont ressentie durant cette époque (« oui c'était difficile pour elle, parce qu'on s'occupait pas bien d'elle, et pour moi aussi c'était difficile. Moi je voulais la reprendre avec moi, mais il y a personne qui m'écoutait, on m'écoutait pas...vous voulez boire quelque chose ? »). On remarque dans ce dernier extrait un brutal changement de sujet qui laisse penser que la mère de Naima éprouve de la difficulté à parler de cette période. Son discours laisse penser qu'elle s'est montrée sensible à la souffrance de sa fille (« [...] bah après, je parlais avec elle, elle se mettait toute seule à pleurer et tout ça et...c'était trop trop difficile au début hein, c'était pas [...] »). Un dialogue a alors été mis en place afin de rassurer cette dernière et faire en sorte qu'elle se sente bien avec sa mère et ses



frères (« [...] toujours derrière elle et tout ça euh bah ça y est euh...oh ouais, ouais, après elle sait que ça y est que, c'est ça quoi...elle est rassurée et euh, elle est là avec sa mère et tout euh...avec ses frères euh [...] »). D'ailleurs, la mère de Naima considère que l'éducation de tout enfant doit passer par le dialogue (« [...] oh ouais, à parler, c'est mieux avec les enfants et...c'est euh...les enfants si tu veux bien les, les, les limiter au, ou leur faire comprendre, j'ai, j'ai, j'ai essayé avec mes enfants, et je sais que ça marche à parler, parler, mais aussi faire des punitions si y'a un truc il faut quand même punir, sinon après ça va pas, mais sinon, y'a pas mieux que parler avec un enfant...après il va comprendre tout seul »).

La mère de Naima distingue sa fille de ses deux frères au niveau scolaire, comme nous l'avons déjà observé, mais aussi au niveau comportemental. L'autonomie de la petite fille la différencie de ses deux frères qui, eux, se trouvent toujours dans un état de dépendance vis à vis de leur mère. Le premier demande une surveillance constante du fait des multiples bêtises qu'il peut faire (« et sinon, j'ai...j'ai...mon fils avant, il déchirait tout, je lui ramenait et il déchirait...parce qu'il déchire tout, il casse tout et ») et le second n'est âgé que de deux ans. Naima semble donc avoir acquis une certaine autonomie dans ses activités quotidiennes plutôt solitaires (« bah des fois, elle prend pour dessiner, elle arrête euh, elle a envie de regarder une cassette euh, ou des fois elle est en train de sortir tout son placard de jouets pour les ranger...ouais, elle sait s'occuper [...] »). On retrouve d'ailleurs dans le discours de la mère de Naima les mêmes notions que dans celui de Naima : « grandir » ou « devenir une grande fille » (« bah euh...parce que quand...moi je surveille Rachid et le petit, elle, elle est sage en fait, elle, elle est grande, pas besoin de lui dire « tu fais pas ça », « tu fais pas ça »).

Naima est tellement autonome que ses activités s'éloignent parfois de celles d'une petite fille de son âge pour se rapprocher de celles de la mère. Ainsi, si elle a des loisirs de petite fille (« oui, et puis des fois elle a envie de dessiner un mercredi, des fois elle a envie de jouer, faire ses poupées, faire ses trucs...[...] »), il lui arrive aussi de s'adonner aux tâches dont sa mère est responsable, comme les activités ménagères (« [...] des fois, elle fait sa chambre, elle prend le balai, elle va balayer sa chambre, oh ouais, non elle fait son truc quoi, elle est pas...c'est pas la peine que tu lui dis, elle le fait elle-même euh...je lui dis rien, elle est capable de prendre le balai, de balayer sa chambre euh...de...la machine elle

*est arrêtée, elle est capable d'ouvrir le truc, de faire sortir tout le linge... oh ouais, ça y est [elle rit] »), mais aussi l'éducation de ses frères (« [...] nan, mais sinon, elle aime bien son frère, elle fait attention à eux euh...elle est pas...c'est pas quelqu'un qui s'en fout euh...tu vois...si par exemple son frère il veut faire un truc, bah elle, elle l'empêche de le faire, elle parle avec lui [...] »). D'ailleurs, la mère de Naima précise que ce n'est qu'à partir du moment où son petit frère est absent que Naima reprend ses activités de petite fille ; elle ressentirait alors le même soulagement que sa mère (« [...] alors c'est pour ça, le mercredi elle a envie de regarder la télé, ou une cassette là-bas et...nan, on est tranquille, on va pas dire euh, on va pas voir Rachid qu'est ce qu'il fait...c'est normal, elle a raison...[...] »). Naima semble seconder sa mère dans certaines tâches, et parfois même, les rôles s'inversent. Il semblerait que Naima s'attribue le rôle de prendre soin de sa mère (« bah ouais, c'est bien, elle pense à sa mère »). Elle en prend soin de manière directe, en la déchargeant de certaines tâches (« [...] au contraire, c'est elle qu'elle m'aide encore, [elle rit] elle les empêche à faire ça, quand je suis occupée à faire à manger, elle m'aide quoi [...] ») ou de manière indirecte, en s'effaçant afin d'alléger la charge familiale ou ne pas déranger (« [...] sinon, elle me demande pas...si, elle m'a demandé la semaine passée. Elle m'a demandé pour arrêter l'étude, elle m'a dit "comme ça, t'auras pu besoin de m'acheter les tickets, ça fera des économies, je sais lire" et tout ça [elle rit], et je lui ai dit "mais non, c'est pas grave" [...] »). La mère de Naima précise d'ailleurs qu'elle apprécie de recevoir de l'aide et elle évoque tout autant l'aide qu'elle donne à sa fille que celle qu'elle n'a pas (« bon si y'a le papa, ça peut aider, moi quand même, je suis toute seule [...] »), et celle dont elle a besoin (« c'est comme moi, moi aussi j'aime bien quelqu'un qui me dit euh, vas travailler, tu vas travailler, tu vas gagner de l'argent, c'est bien »).*

### **La relation parent-enseignant**

#### **- La perception de la méthode de lecture de l'enseignant**

La mère de Naima ne s'est pas exclusivement reposée sur l'école en déléguant au pouvoir enseignant la totale responsabilité de l'apprentissage de la lecture. Comme nous l'avons vu,

elle a fourni une aide rapprochée à sa fille afin de la familiariser avec le système alphabétique et elle précise qu'elle a pris en compte le rôle de l'enseignante de manière à travailler avec elle sous la forme d'un partenariat (« [...] et elle l'a beaucoup aidée avec moi [...] »), dans lequel la travailleuse sociale est également intervenue (« [...] en plus Madame X [la travailleuse sociale] elle l'appelle pour voir, ou elle la rencontre »). Puis, la mère de Naima a pris l'initiative de s'informer de la méthode de lecture que l'enseignante privilégiait. Étant donné son peu de connaissance à ce sujet, elle a demandé l'aide de sa belle-sœur pour mieux comprendre la démarche de l'enseignante (« [...] et après, quand on avait la réponse de la maîtresse, ma belle-sœur elle m'a expliqué pour qu'on lui apprend comment on apprend à l'école, vous voyez ? [...] »). C'est à partir de ce moment que la mère de Naima a pris conscience qu'elle ne se sentait pas capable d'aider sa fille et qu'il était nécessaire que cette dernière bénéficie d'un soutien extérieur (« [...] et en fait, elle avait écrit euh...euh...y'a syllabe, y'a quoi ? [...] et quand j'ai pas compris, bah c'est là où j'ai dit, faut la mettre à l'étude [...] »). Ceci représentait, selon la mère, l'assurance d'une cohérence dans l'apprentissage de la lecture de Naima (« [...] c'est mieux, parce que sinon, moi je vais lui travailler un truc, là-bas, elle travaille d'autres trucs, elle va pas bien euh...c'est là que je l'ai laissée à l'étude et...maintenant ça va... »).

#### - La relation avec l'enseignant

La relation entre l'enseignante et la mère de Naima est bonne (« je suis contente de la maîtresse, elle est très, très gentille »). Les échanges entre les deux se sont fait de manière régulière et fréquente au moment où Naima était en difficulté (« parler à la maîtresse tous les jours »). Ces échanges se sont également révélés approfondis car il était nécessaire, selon la mère, que l'enseignante soit tenue au courant des bouleversements familiaux vécus par Naima (« bah comme elle arrivait, il fallait le faire parce que Naima elle venait juste de revenir...et euh... et puis comme ça se passait pas très bien avant »). Maintenant que la petite fille est en réussite, les échanges ont toujours lieu de manière régulière, mais surtout par le biais du cahier de liaison (« [...] et même si il y a un truc, elle me l'écrit sur le...le cahier »; « dans les meilleurs...excellente...comme elle dit la maîtresse ») ou alors lorsque la mère se rend directement à l'école pour rencontrer l'enseignante (« j'ai été la voir vendredi là, et elle m'a dit euh de toute façon, y'a pas de problème [...] »). Cependant, la

mère précise qu'elle choisit ses moments pour rencontrer l'enseignante. Il s'agit d'éviter les autres mères du quartier qu'elle n'apprécie pas, ce qui l'amène alors à ne pas assister aux réunions organisées par l'école (*« bah ils en ont fait une fois je crois...ou deux fois...ils ont fait ça un samedi, j'y suis allée une fois...mais j'aime pas trop aller, parce qu'il y a trop de gens du quartier...c'est pas un bon quartier ici [...] »*). D'ailleurs, la mère fait bien la distinction entre l'étude et le centre social du quartier. Selon elle, le suivi assuré par l'étude est beaucoup plus sérieux que celui offert par le centre (*« ah non, non, y'a un centre social, mais je voulais pas la mettre, ah non, non, je l'ai mis une fois, ils font pas les devoirs les enfants, ils sont en train de jouer, euh ils passent leur temps et après ils rentrent [...] »*). Le fait que l'étude soit directement reliée à l'école et que l'enseignante puisse parfois intervenir est rassurant (*« [...] non, là-bas à l'école, c'est mieux, il y a la maîtresse, ouais, ouais, au centre non »*).

Il s'avère que la mère de Naima n'apprécie pas le quartier où elle vit. Son mal être résulte de l'insécurité qui y règne (*« [...] mais j'aime pas trop aller, parce qu'il y a trop de gens du quartier...c'est pas un bon quartier ici [...] ça s'insulte, ça se bat [...] »*). De ce fait, elle tient à écarter ses enfants des autres enfants du quartier en ne les laissant pas sortir (*« [...] je laisse pas les enfants jouer dehors parce que c'est dangereux [...] »*), en confiant Naima à l'étude plutôt qu'au centre social, et en songeant à déménager (*« [...] moi je voudrais déménager en fait [...] »*) pour que Naima ne côtoie plus ces enfants (*« bah, c'est tout les enfants du quartier, c'est pour ça, j'aime pas, je veux changer d'école, j'ai RDV vendredi pour les inscrire [...] »*).

#### **- Le rapport à l'école du parent**

La mère de Naima est sortie du système scolaire au niveau collège, peu après son arrivée en France. Sa scolarité semble avoir été difficile et la manière dont elle en parle laisse apparaître une certaine impuissance par rapport à ses apprentissages scolaires (*« [...] je suis partie, tout le monde il comprend, y'avait que moi qui, qui était toujours dans un coin, ouais je suis partie, j'ai pas continué »*). Ce décrochage scolaire est aujourd'hui regretté (*« moi j'ai regretté d'avoir arrêté mes études...j'ai arrêté en 4<sup>e</sup> année au Maroc, c'est le collège...j'ai fait la faute de revenir ici et de pas continuer mes études »*). Les origines culturelles de la mère et le déracinement ont engendré des difficultés

d'apprentissage, ce qui l'amène à être confrontée à certaines limites par rapport aux apprentissages de Naima (« *parce que moi, je comprends pas...des trucs comme ça pour le CP et tout ça, je comprends un petit peu* »). Elle tient à ce que sa fille ne reproduise pas ce schéma (« [...] *c'est pour ça, je veux pas qu'elle fasse, euh la même erreur que moi j'ai faite [...]* »). Il est nécessaire que Naima réussisse sa scolarité et gravisse les différents échelons scolaires (« [...] *oh ouais, parce que si...c'est mieux d'avoir un enfant euh, je sais pas moi, il va à l'école, il continue au collège, et après le bac, après il a un projet, ce qu'il va faire [...]* »). La mère explique alors qu'elle l'encourage à persévérer dans ses apprentissages scolaires (« *oh ouais, ouais, moi je lui ai dit " il faut que tu apprends à lire, à écrire euh...bonne élève à l'école euh"...c'est ça hein ? [elle rit] bah ouais, c'est ça que je lui dis, c'est ça moi je veux voir ma fille comme ça, bien à l'école euh, en tout cas elle se débrouille euh...[...]* »). Elle nourrit d'ailleurs des ambitions pour sa fille, espérant même qu'elle atteigne une profession marquant une réussite sociale (« [...] *comme Naima, elle dit qu'elle veut devenir une policier ou...ou médecin, c'est bien, moi je veux bien ma fille médecin [elle rit], oh policier, une avocate ou je sais pas moi, oh ouais, une bonne profession et...t'es sûr que t'as ton travail, t'as continué tes études euh...c'est bien hein [...]* »).

## 2. BRANDON

### **Contexte familial et scolaire de l'enfant**

Brandon, qui est âgé de huit ans, est issu d'une fratrie de quatre enfants : Julien, 25 ans; Vincent, 23 ans et Caroline, 15 ans. Ses demi-frères et sœur sont issus d'un premier mariage de la mère. À la suite du divorce de ses parents, Brandon a d'abord vécu avec sa mère, puis son père a obtenu le droit de garde alors qu'il était âgé de quatre ans. Ce droit de garde découle des abus physiques que Brandon a subis par son beau-père et par son demi-frère, Julien, qui avait déjà blessé le père de Brandon avec des coups de couteau quelques années auparavant ; Brandon avait alors été témoin de la scène. Depuis que Brandon vit chez son père, sa mère multiplie les démarches judiciaires pour récupérer sa garde. Elle a toujours un droit de garde pour le mercredi et les fins de semaine, mais les visites sont irrégulières et font l'objet de conflits entre elle et son ex-mari. La mère a totalement rompu la relation avec Brandon, quelques mois avant notre rencontre, à la suite d'un violent conflit entre le beau-père et le père de Brandon où ce dernier a été menacé avec un couteau. Après un premier CP difficile dans le cadre duquel les relations du père de Brandon avec l'enseignante et la directrice ont été très conflictuelles, Brandon a changé d'école pour intégrer celle du village où il vit. Ses résultats scolaires sont meilleurs depuis, même si l'enseignante considère que Brandon est un enfant difficile, bagarreur, provocateur et opposant vis-à-vis des adultes.

### **Le discours de l'enfant**

La rencontre avec Brandon a lieu au centre, un mardi soir, à la fin du mois de Juin. Nous allons revenir sur le déroulement du début de la rencontre afin de décrire ses nombreuses résistances avant de nous engager dans l'entretien.

Lorsque nous nous installons dans la salle où l'entretien se déroule, Brandon nous lance alors : *« j'espère que ce sera pas long parce que j'ai pas que ça à faire, et t'as pas intérêt à me parler de ma mère »*. Nous lui demandons : *« qu'est ce qui te fait penser que je vais te poser des questions sur ta mère ? quelqu'un t'a dit ça ? »*. Il nous répond que non, mais

qu'il préfère nous prévenir. Cette crainte, son père nous la rappellera au cours de l'entretien que nous aurons avec lui : « [...] comme il m'a dit quand je lui ai dit que vous alliez le voir, il m'a dit, surtout, faut pas qu'elle me parle de ma mère [...] ».

Ce que nous avons d'abord interprété comme une réticence chez Brandon, semblait plutôt ressembler à une belle armure destinée à se protéger contre les questions perturbantes que nous étions susceptibles de poser. Les résistances de Brandon vont apparaître de plusieurs manières et à plusieurs reprises au début de l'entretien. Brandon multiplie les stratégies d'évitement. Il commence par manifester sa désapprobation par rapport au magnétophone et à l'utilisation que nous ferons de l'enregistrement :

**Brandon** : « est-ce que là ça marche ? ça marche là ?

**I** : oui

**Brandon** : enlève ça

**I** : pourquoi ?

**Brandon** : bah parce que ça enregistre tout qu'est ce qu'on dit

**I** : mais si je te dis qu'il n'y a que moi qui vais l'écouter cette cassette, ça te dérange quand même ?

**Brandon** : ah pfff

**I** : qu'est ce qui t'embête ?

**Brandon** : parce que

**I** : Brandon, si j'enregistre pas, ça va être embêtant parce qu'il va falloir que j'écrive tout ce que tu me dis et ça va être très très long, et puis si j'enregistre, je rentre à ma maison, je réécoute et je me souviendrai de ce qu'on s'est dit... Tu sais, il y a que moi qui écoute hein ?

Silence

**I** : Mais si ça te dérange vraiment, alors je l'arrête...

**Brandon** : bon d'accord... [...] »

Devant notre tentative de capitulation, Brandon semble finalement accepter le recours à l'enregistrement, mais un peu plus tard, durant l'entretien, il revient sur le sujet :

**Brandon** : « [...] est-ce que tu vas l'écouter la cassette dans ta voiture ?

**I** : non, je peux pas l'écouter dans ma voiture, regarde, c'est une toute petite cassette, mais je vais pas l'écouter tous les jours dans ma voiture en allant travailler hein ! je vais l'écouter une fois que je serai chez moi pour me souvenir de ce que tu m'as dit. Je vais l'écouter, et je vais me dire, ah Brandon pense ça de la lecture, d'accord, ah, il pense ça, d'accord. Je vais l'écrire. Et je fais la même chose avec les autres enfants que je vois.

**Brandon** : et après ça va rester sur la cassette ?

**I** : une fois que j'aurai fini d'écouter, je l'effacerai, et après j'enregistrerai un autre enfant

**Brandon** : pourquoi ?

**I** : pourquoi, tu voulais que je le garde en souvenir de toi ?

**Brandon** : ouais [Il rit] je veux que tu le gardes toute la vie

**I** : d'accord, si tu le veux, je la garderai toute ma vie !

**Brandon** : tu sais ce que je veux faire quand je serai grand ? »

Nous remarquons dans ce second passage que Brandon ne nous laisse aucun répit. Les évitements se succèdent pour mettre à l'épreuve notre relation. Il commence par parler de la cassette, enchaîne sur ce qu'il va faire lorsqu'il sera grand. Il détournera le sujet à d'autres occasions :

**I** : « par exemple, si je te donne un mot à lire, comment tu fais pour le lire ? qu'est ce que tu vas regarder en premier ?

**Brandon** : bah par exemple hier avec le foot, euh non, pas hier, dimanche, j'étais inscrit depuis dimanche, euh depuis longtemps, et Papa il fallait qu'il a les papiers, il les avait depuis longtemps, mais j'ai été jouer que aujourd'hui

**I** : ah oui, et pourquoi tu as du attendre si longtemps ?

**Brandon** : t'habites où toi ?

**I** : à Lille »

Dans ce passage, non seulement Brandon détourne le sujet, mais de plus, il en frôle un autre lié à sa mère puisque s'il n'est pas allé aux entraînements de football le mercredi après-midi, c'est parce que sa mère en avait la garde ce jour là. Cependant, elle n'assume plus cette garde depuis le mois de novembre, ce que son père nous a expliqué lors de l'entretien (« *ah bah non, parce que sa mère elle devait venir le chercher le mercredi, mais elle venait pas...alors maintenant, fini j'ai dit* »). Peut-être est-ce un moyen de nous tester afin d'observer notre réaction devant certains événements de sa vie ? est-ce un moyen d'observer si nous nous m'engouffrons dans les portes qu'il entrouvre ?

A la suite du passage précédent, Brandon continue à éviter nos questions, ayant alors recours à une plaisanterie :

**Brandon** : « beurk, je déteste Lille

**I** : ah bon, qu'est ce que tu n'aimes pas à Lille ?

**Brandon** : bah parce que, c'est pas ma ville préférée, moi c'est la campagne

**I** : ah oui, qu'est ce que t'aimes bien à la campagne ?

**Brandon** : bah parce il y a des bêtes, des chevaux et tout. ah, attend. je vais te raconter une blague

[Brandon me tend ses deux mains collées l'une contre l'autre, à l'horizontal]

**Brandon** : ouvre le livre, qu'est ce que tu vois ?

**I** : tes mains

**Brandon** : mais non tu vois pas mes mains, tu vois une ferme ? »

Puis, il a recours à la provocation :

**Brandon** : « comment tu t'appelles ?

**I** : Élisabeth, mais je te l'ai déjà dit non ?

**Brandon** : Élisabeth, attends, je vais te dire un truc, Élisabeth, la bébeth !

**I** : ah, t'es pas le premier à me le dire ça

**Brandon** : ça rime, Élisabeth, la bé-beth »



Et par la suite, il sortira même un livre de son sac pour lire. La lecture pourrait apparaître ici comme un refuge :

**Brandon** : « regarde j'ai ramené ça, je vais te lire une page, t'auras beaucoup à écrire là [il ouvre le livre et tourne les pages] attends, ah j'aime pas ça, je peux la lire celle-là ? [il commence à lire] il était une fois, une petite chenille qui avait très faim et trouva une grosse pomme rouge et commença à la manger, mais un vilain escargot la chassa en lui disant cette pomme est à moi, ne la touche pas, ne la mange pas, alors la petite chenille s'en alla »

Nous remarquons, à la première phrase de ce passage, que Brandon ne manque pas de faire de l'ironie sur le travail que nous faisons avec lui, manifestant alors implicitement son désaccord ou son insécurité par rapport à la démarche que nous lui proposons.

Ce n'est qu'à partir du moment où nous lui posons des questions sur son livre et ce qu'il étudie à l'école que Brandon entrera dans l'entretien. Recentrer l'entretien sur la lecture et ses apprentissages scolaires a peut-être permis de le rassurer. Cependant, nous remarquons que Brandon continue à poser des questions et à nous faire parler, inversant alors nos rôles :

**I** : *c'est bien, c'est ce que tu es en train d'apprendre à l'école ?*

**Brandon** : « nan, je l'ai déjà appris, y'avait tout ça, là c'est toujours la petite chenille, après y'a ça, ça et ça [il tourne les pages du livre]

**I** : *ah d'accord, et après la chenille devient un beau papillon*

**Brandon** : *ouais, comment tu le sais ?*

**I** : *bah je regarde les dessins, et comme ça parle d'une chenille, et qu'une chenille ça se transforme en papillon, je me dis que c'est toujours le même personnage*

**Brandon** : *ouais mais c'est écrit dedans, mais en fait elle devient plus beau que la pomme, que la poire, que la fraise, que la courgette, du champignon, que la cerise et elle devient un beau papillon, en fait elle a pris leurs couleurs...et là je vais te lire ça, pomme, pain, P, noyau, cerise, noyau, queue, après là, raisin, là kiwi, poire, là châtaigne, amande, après là, grass...c'est quoi ça ?*

**I** : *groseille »*

Durant la suite de l'entretien, Brandon manifeste beaucoup moins d'évitements et nous pouvons alors dialoguer.

## Le rapport à la lecture de l'enfant

### - La conception de l'apprentissage de la lecture

Brandon fait essentiellement référence à des opérations de lecture par voie indirecte, il souligne ainsi la nécessité de la correspondance graphophonétique et ses indices de lecture sont les lettres (« *bah d'abord, on regarde les lettres [...]* »). Il fait également référence au principe de la combinatoire (« *[...] je les mets ensemble, je les accroche, et puis ça fait un mot [...]* »).

### - La perception des compétences

Brandon se considère en réussite, il déclare en effet être bon lecteur (« *bah très bien* »). Il reconnaît également qu'il rencontrait davantage de difficultés au cours de l'année précédente. Il attribue alors ces difficultés à son enseignante (« *bah oui, parce que la maitresse elle était nulle* »).

### - Les représentations des bénéfices du savoir-lire

Nous retrouvons, dans le discours de Brandon, des bénéfices à long terme peu spécifiques à la lecture. Il souligne que savoir lire est un moyen de favoriser une intégration sociale (« *bah parce que, sinon quand tu seras grand, quand t'auras un travail, tu sauras jamais lire* »). Néanmoins, les représentations de Brandon se recentrent sur l'écrit lorsqu'il reconnaît que savoir lire peut permettre de développer des compétences en écriture (« *oui parce que si t'apprends pas à lire, tu sauras jamais écrire* »). D'ailleurs, le savoir-lire et le savoir-écrire justifient le fait d'aller à l'école (« *bah oui, on est obligé d'aller à l'école ! [...] parce qu'il faut apprendre à lire, à écrire et tout [...]* »).

### - Les activités de lecture au sein du foyer

Si Brandon ne reconnaît pas de manière explicite les bénéfices immédiats du savoir-lire, il le pratique tout de même durant ses temps de loisir. Les activités de lecture ne sont donc pas seulement reliées au contexte scolaire. Ainsi, Brandon raconte qu'il lit le soir, au moment du coucher (« *je lis dans mon lit* »). Il cite d'ailleurs certains livres (« *[...] je lis les*

livres de Franklin »; « ouais, ou mon gros livre là, les trois chatons, il y a beaucoup de pages, il y en a 133 [...] y'en a trop, je peux pas lire en une minute hein »). Il précise que certains d'entre eux lui ont été offerts par l'amie de son père, ce qui semble leur donner une valeur affective (« ouais...et puis aussi la copine de mon papa elle m'a acheté un livre, quelquefois quand elle vient, elle me ramène des cadeaux »).

Ces activités de lecture montrent donc que la lecture prend une dimension personnelle, car nous constatons que non seulement elles ont lieu au sein du foyer, mais en plus, ces lectures se font de manière individuelle, sans la participation systématique du parent. Pourtant, Brandon affirme qu'il n'aime pas lire, mais il semble que cette perception soit reliée aux lectures scolaires et non à celles qu'il effectue au sein du foyer avec ses propres livres qu'il apprécie (« ouais, j'aime bien »).

En ce qui concerne les lectures partagées avec son père, Brandon déclare qu'elles sont rares (« [...] il vient jamais lire avec moi [...] »). Il explique en effet que son père n'apprécie pas ce type d'activité (« [...] parce que sinon il aime pas [...] »). Toutefois, Brandon reconnaît que son père sait se montrer disponible dans le cadre de certaines activités. Ainsi, il intervient dans le cadre des devoirs, mais il l'invite aussi à partager des activités de lecture-écriture à laquelle il s'adonnait individuellement lorsque Brandon ne savait pas encore lire et écrire. En effet, le père écrit des poèmes et laisse son fils les recopier et les lire (« c'est papa qui l'a écrit et c'est moi qui l'a recopié après »). Il en est de même lorsque le père l'emmène au marché où il cède certaines de ses tâches d'écriture à son fils (« je mets dans les paquets, et puis quelquefois, j'écris sur les ardoises »). Nous remarquons alors que dans le cadre de ces deux activités, Brandon assure les tâches de lecture et d'écriture

**Brandon :** « avant c'est moi qui lit...on s'amuse à c'est moi qui lit, et elle m'aide des fois et alors, je lis pas moi

**I :** d'accord, donc avant c'était lui qui les lisait, et maintenant, c'est toi !

**Brandon :** bah oui »

## Les relations de l'enfant avec son environnement

### - Les relations au sein de l'école

Le discours de Brandon sur son enseignante actuelle lui laisse, une fois encore, l'occasion de faire preuve d'ironie à propos de notre démarche d'entretien (« pff, qu'est ce que je vais

*dire ? euh... attends, je vais réfléchir... qu'est ce que je vais dire... elle est pas gentille avec moi »).* Brandon montre ici qu'il connaît déjà les mécanismes d'un entretien avec un adulte et qu'il lui est possible de faire preuve de manipulation. Par la suite, ses propos sur l'enseignante semblent plus spontanés (*« bah parce que, je l'aime pas » ; « bah, elle m'énerve, je l'aime pas, si je l'aime pas, y'a une raison quand même »*). Les premières raisons de ce manque d'estime à l'égard de son enseignante restent vagues (*« elle m'a puni, c'est tout » ; « elle est méchante avec moi »*). Toutefois, Brandon reconnaît qu'il peut se montrer turbulent en classe, justifiant de manière indirecte le comportement de l'enseignante (*« parce que je suis sage tiens ! »*). Les raisons de ce peu d'estime prennent ensuite une toute autre dimension lorsque Brandon déclare ne pas aimer les enseignantes et préférer les enseignants (*« rien je te dis, je l'aime pas, et puis de toute façon, moi j'aime pas les maîtresses, je préfère avoir des maîtres, les maîtresses, c'est nul, ça crie tout le temps »*). Cette perception pourrait être mise en parallèle avec la situation vécue avec le couple parental.

En revanche, les relations de Brandon avec les autres enfants sont positives. Brandon a des copains tant à l'école que dans son village. Brandon ne s'exprime que par des hochements de tête sur ce sujet, mais son père complètera son discours en expliquant qu'il possède un réseau social auquel son fils s'associe (*« ouais, ce soir par exemple, il va encore dormir chez un copain alors... » ; « [...] surtout quand le lendemain, y'a pas école, comme ici ce soir, il va faire ses devoirs, parce que ce soir il s'en va chez un copain dormir [...] »*).

#### - Les relations au sein de la famille

Brandon n'évoque sa mère qu'au début de l'entretien pour nous avertir que ce sujet ne doit pas être abordé. Cet avertissement nous informe, de manière implicite, des graves difficultés qu'il éprouve avec sa mère. Il ne se montrera pas plus explicite sur la relation avec son père, mais s'exprimera, à demi-mots sur son attachement à l'égard de ce dernier (*« ouais, comme ça je pourrai me défendre, et puis mon papa aussi que je pourrai défendre quand on nous embête »*).

## **Le discours du parent**

La rencontre avec le père a lieu au domicile de ce dernier, une dizaine de jours après celle avec Brandon. Nous nous sommes installés dans la salle à manger qui est peu ordonnée. Des caisses de légumes jonchent le canapé et le sol. Les jouets de Brandon traînent ici et là. Le journal régional, des circulaires et une bande dessinée Tintin ont été posés sur la petite table qui se trouve à côté du canapé, en face de la télévision. Seule l'étagère qui se trouve à côté de la table à manger est ordonnée. Des photos de familles en noir et blanc et des bibelots y ont été déposés et semblent ne pas avoir bougé depuis des années. Le père de Brandon ne nous pose pas de questions sur la nature de notre rencontre, nous lui réexpliquons tout de même. Nous entrons très vite dans l'entretien au cours duquel le père s'exprimera avec aisance et sans réticences.

### **Le rapport à la lecture du parent**

#### **- Les représentations des bénéfices de l'apprentissage de la lecture**

Le père de Brandon donne des réponses très évasives au sujet des bénéfices de l'apprentissage de la lecture tout en montrant qu'il le perçoit spontanément de manière positive. Ainsi, il explique que le fait que son fils accède au savoir-lire est apparu comme une délivrance après une période de tâtonnement. Brandon montrait une envie de lire et l'accès au savoir-lire est alors apparu comme un soulagement (« *bah pour lui, c'était un bien* »).

#### **- L'initiation à la lecture au sein du foyer**

En ce qui concerne l'âge auquel les enfants font leurs premières acquisitions en lecture, le père de Brandon entretient une représentation à dominante traditionnelle, considérant que l'enfant ne peut acquérir ses premières connaissances en lecture qu'à partir de six ans, soit son entrée dans l'enseignement formel (« *bah déjà l'année passée, on a...quand elle s'en occupait plus la maîtresse, il apprenait un peu* »).

### - La conception de l'apprentissage de la lecture

Le père de Brandon se réfère à la voie indirecte en prenant les syllabes pour indices de lecture. Pour définir sa conception de l'apprentissage de la lecture, il fera référence à la manière dont il guide son fils dans ses activités de lecture (*« bah la dernière fois, c'était le mot, ah je sais plus, comexion? connexion? ...ah ça doit être un mot comme ça... alors je lui dis "co-nex-et xion" [...] »*).

Il se montre également sensible à certains mécanismes de lecture inefficaces employés par son fils, témoignant de sa sensibilité à l'aspect métacognitif de l'apprentissage de la lecture. Ainsi, il est intervenu lorsqu'il a constaté que Brandon lisait en se contentant de répéter (*« bah il lisait pas parce qu'il répétait ce que je disais [...] »*). Il considère qu'il ne pouvait laisser son fils dans l'illusion qu'il maîtrisait certains éléments de lecture, alors que ce n'était pas le cas (*« [...] et je lui disais "bah non, tu lis pas, tu répètes, nan c'est pas vrai", je lui disais "mais si, si, c'est quoi ça, tu sais pas ? bah alors ? " »*).

### Les activités de lecture au sein du foyer

#### - Les activités de lecture du parent

Le père de Brandon déclare lire de manière occasionnelle. Il cite alors quelques lectures utilitaires (*« euh les annonces dans le Galibot ou des choses comme ça, mais c'est tout [...] »*). À ce stade de l'entretien, il ne fait pas référence à ses activités de scripteur, ce n'est que par la suite que nous apprendrons qu'il aime écrire des poèmes. Ainsi, un paradoxe apparaît dans son discours. Nous remarquons en effet qu'il effectue d'abord une association spontanée entre le fait de lire et le fait d'être enfermé qui justifie la rareté de ses activités de lecture (*« [...] oh non, moi je préfère être dehors et c'est tout, être enfermé, j'aime pas »*), puis déclare qu'il aime écrire des poèmes. L'écrit prend alors une toute autre dimension et se libère de la notion de contrainte (*« j'aime bien ça écrire des poèmes. Bon, c'est pas du...euh...du je sais plus qui, j'écris avec mes mots hein, mais j'aime bien écrire des poèmes »*). Le père de Brandon se trouve donc à mi-chemin entre deux représentations opposées, ce que nous avons également pu observer chez Brandon.

**- La place du matériel écrit au sein du foyer**

Le père de Brandon déclare ne pas acheter de livres. Il le justifie par le fait qu'un livre offert en cadeau ne ferait pas forcément plaisir son fils puisqu'il n'est pas synonyme d'amusement (« *pis je sais pas si il serait très content, je préfère lui offrir ce qu'il demande, c'est des jouets, faut qu'il s'amuse aussi* »). Toutefois, Brandon n'est complètement démunis puisqu'il reçoit des livres en cadeau par son entourage (« *nan, c'est des livres qu'on lui offre à son anniversaire, y'a la mamie qui lui offre euh...sa tatie [...]* ») ou les emprunte à la bibliothèque scolaire (« *à l'école...mais il prend toujours des livres avec des animaux* »). Le père de Brandon est d'ailleurs en mesure de les citer (« *bah des livres de contes mettons...des contes de fée et tout...il en a des livres de contes de fée, en haut et tout dans sa chambre, des livres qu'il a eus, y'a...euh...pas Babar euh...ah...Franklin, il a plein de livres de Franklin [...]* » ; « *bah les livres des animaux ça ouais...ou sinon euh...Franklin il lit un petit peu...mais il lit plutôt ses livres d'animaux et tout ça* » ; « *ah bah oui, comme en ce moment, il a pris Tintin parce que le dimanche, il aime bien regarder Tintin en Belgique...* »).

Si le père de Brandon accorde peu d'importance aux livres, il offre tout de même du matériel écrit à son fils. C'est le cas avec les poèmes qu'il écrit et que Brandon recopie et lit.

**- Les lectures partagées**

Les lectures partagées sont occasionnelles chez Brandon (« *des fois, ...des fois, c'est avec ses livres de bibliothèque, sur des petits livres [...]* »). Elles sont occasionnelles depuis que Brandon sait lire (« *oui, ouais parce que y'a des affaires, il voulait lire, mais il y arrivait pas, il m'appelait pour que je lui lise des mots [...]* » ; « *[...] il fallait que je lis, admettons l'animal, ce qui est marqué dessus et il lisait...[...]* »). Cependant, le père de Brandon ne semble pas mesurer les bénéfices de ce type d'activité, nous le remarquons notamment lorsqu'il opère un glissement entre la lecture partagée et la télévision, ne semblant pas distinguer les apports différenciés de ces deux types d'activité (« *[...] ah ouais, bah ça arrive encore après le souper, ou sinon on regarde un petit peu la télévision...bah on soupe jamais avant huit heures alors* »).

Brandon a tout de même l'occasion de partager une activité de lecture particulière avec son père, il s'agit de celle que nous avons eu l'occasion d'évoquer précédemment : l'écriture et la lecture de poèmes rédigés par le père. La description qu'en fait le père relate une évolution du rôle de Brandon au cours de l'activité. En effet, lorsque le petit garçon ne savait pas encore lire, il n'était que spectateur passif de l'activité de son père (« [...] *mais c'est vrai que, déjà avant, il était toujours à côté de moi, il s'intéressait "et qu'est ce que t'écris ? et pourquoi t'écris ça ?"* »). À partir du moment où Brandon est entré dans la lecture, il a pu participer de manière active à cette activité en recopiant les poèmes et en les lisant à son père (« *ah bah quand j'ai vu qui commençait à lire ce qui était écrit, je lui ai dit bah tiens, tu peux les lire maintenant mon garçon* »).

### **La relation parent-enfant dans le cadre des apprentissages scolaires**

#### **- La relation pendant la période des devoirs**

Bien qu'elle puisse parfois faire l'objet de certaines réticences, la période des devoirs ne semble pas poser de problèmes chez Brandon (« *bah des fois il a pas envie de le faire, des fois il a pas envie, alors je lui dis si, tu vas le faire, nan, alors je dis, si garçon tu le feras pis c'est tout, nan !...des fois il dit j'ai pas envie de les faire, bah je dis si garçon !* »).

L'aide apportée par le père au moment des devoirs semble avoir permis de développer l'autonomie de Brandon. En effet, il s'est tout d'abord montré disponible pour son fils, intervenant de manière étroite lorsqu'il avait besoin d'aide (« *ouais, parce que y'a des affaires, il voulait lire, mais il y arrivait pas il m'appelait pour que je lui lise des mots [...]* »). Le discours du père décrit ensuite un balancement d'un état où Brandon avait nécessairement besoin de lui, à un état où il est devenu capable de travailler de manière autonome (« *bah il fait ses devoirs pendant que moi je prépare le souper [...]* »). Il souligne d'ailleurs la *débrouillardise* de son fils (« [...] *ah bah oui, je lui dis tu te débrouilles hein !* »). Toutefois, le père de Brandon précise qu'il se montre toujours disponible quand son fils a besoin de lui, tout en l'encourageant à réussir de lui-même (« [...] *y'a des fois quand il me dit euh papa, c'est quoi ce mot là, alors je lui dis " bah regarde, tu le lis, tu sais le lire" [...]* »). L'engagement de Brandon a donc été accompagné



d'un soutien affectif, ce que le père évoque à une autre reprise (« [...] et pis bon j'ai dit "c'est bien, continue..." »).

### - La perception des compétences de l'enfant

Le père de Brandon valorise la réussite de son fils (« ici il est premier de l'école [...] »). Il est d'ailleurs en mesure de situer le moment de l'année où le petit garçon est entré dans la lecture (« [...] il a su lire au mois de...au mois de février »). Selon lui, cette réussite découle d'une mobilisation sur la lecture (« [...] ou le journal des fois, quand j'étais en train de lire le journal, bah il venait derrière moi, et pis il essayait de lire »). En revanche, il attribue à l'ancienne enseignante les difficultés que Brandon a rencontrées lors de son premier CP (« ouais, "mais, c'est pas de ma faute hein Papa", et je dis "non mon garçon, je sais", "c'est la faute de madame" qui dit, "bah je dis ouais, que veux-tu !" c'était la vérité ! [...] » ; « moi je l'ai aidé et tout hein ! mais, c'était à l'école qu'il était buté, alors ça pouvait pas marcher »). L'enseignante serait responsable du fait de ses absences répétées (« [...] y'a des semaines, y'a des jours elle était là, y'a des jours, elle était pas là, c'était une remplaçante alors ça, ça va pas pour les enfants non plus pour travailler hein...alors elle venait, elle faisait une façon, l'autre quand elle venait, elle faisait une autre façon, des fois sur une semaine, il avait quatre profs différents hein ! ah ouais ! un jour c'est ça, un jour...alors ça va pas ça [...] »), mais aussi d'une incompatibilité avec Brandon (« le courant il ne passait pas avec sa maîtresse, moi c'est qu'est ce que j'ai dit » ; « ça je le dis toujours, mais je lui ai dit la vérité, quand elle a vu que je l'enlevais, elle m'a demandé pourquoi vous l'enlevez et je lui ai dit parce que il sera mieux de l'autre côté, de l'autre côté, on s'en occupera parce que ici euh vous l'avez mis dans un coin [...] »).

Nous remarquons qu'à plusieurs reprises, le père de Brandon énonce les qualités de son fils et son ouverture sur son environnement. Ainsi, il évoque notamment sa maturité (« [...] oh ouais, ouais, il comprend beaucoup de choses, oh ouais, ouais, oh ouais, ouais, il est fort avancé sur ça...[...] »), et sa curiosité (« oh ouais, fort curieux » ; « [...] bah comme une fois, y'avait une fête machin [...] on était parti voir des animaux, il m'a dit "bon moi je vais voir les moutons" [...] après il était parti avec les fermiers, et pis les vaches, il est allé voir

*les fermiers, comme si c'était une grande personne, alors je l'appelle, et je lui dis " tu vas pas embêter les fermiers", et les fermiers ils disent "non non, il nous embête pas, au contraire", ah bon je lui dis ! »).*

### **La relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale**

Brandon a subi des négligences et de l'abus psychologique par sa mère, ainsi que des abus physiques et des abus psychologiques par son grand-frère. C'est à partir du moment où il s'exprime sur les difficultés avec la première enseignante de CP de Brandon que le père évoque les multiples faits de maltraitance. Il rapporte ceux que le beau-père a fait subir à Brandon (« [...] bon sa mère, elle s'est remis avec quelqu'un [...] lui, ça lui a pas plu parce qu'il le tapait, il m'a dit "Papa, il me tapait", alors » ; « et il me disait "maman, des fois, elle m'enfermait dans la cave" ou euh son ami là »). Il rapporte aussi ceux que le demi-frère lui a fait subir (« non euh, y'a quatre ans...et il [Brandon] a eu le couteau sous la gorge aussi...et lui il a vu que j'ai eu trois coups de couteau...par son un demi-frère, il jouait à Zorro, il avait une baguette en plastique et il fait ça à son demi-frère, son demi-frère, remarque, c'était un drogué, il lui a mis le couteau sous la gorge...un vrai couteau [...] et ça a été fait la veille, la veille de son anniversaire [...] »).

Brandon a également connu une rupture relationnelle avec sa mère au début de sa seconde année de CP. En effet, cette dernière a totalement rompu le contact avec Brandon et ne répond plus à ses lettres. Cette rupture semble constituer un nouveau départ pour le père de Brandon. Il exprime d'ailleurs le besoin de rompre avec le passé et semble être à la recherche de la paix avec son fils (« [...] moi je veux que tout ça ce soit pff, mis sur le côté [...] »).

Les relations que le père entretient avec son fils sont positives. Le discours du père laisse tout d'abord apparaître une empathie à l'égard des souffrances vécues par Brandon lors des épisodes de maltraitance (« et puis vous savez, c'est un enfant qui a vu trop de choses...avec sa mère, c'est terrible hein »). Le père de Brandon évoque également ses propres souffrances durant les épisodes de maltraitance (« [...] bah ici au mois de janvier, le concubin de sa mère, il m'a tapé et tout, moi j'ai déposé plainte, il était là le petit, il était témoin et tout, faut que je retourne au psycho à cause de ça » ; « [...] et moi mes coups de

*couteau, c'était avant ça hein, et on s'est quitté y'avait deux ans, quand j'ai quitté sa mère... bah j'ai eu un coup de couteau ici, un coup de couteau là et ici »).*

Toutefois, le père de Brandon évite le dialogue sur ce sujet avec son fils du fait des émotions qu'il ranime (« non... je ne veux pas parce que bon, ça lui fait mal au cœur quand je lui en parle alors comme moi je suis fort sensible et lui aussi, alors vaut mieux pas qu'on en parle »). Par contre, il sait et tolère que son enfant se libère auprès de son entourage (« y'a des affaire qu'il dit là-bas qu'il me dit pas à moi »), ou même auprès de son enseignante (« euh... à sa maîtresse, des fois il en parle, il en parle [...] bah pour moi c'est mieux parce que lui ça lui permet de... »).

Le fait que le père et le fils se soient sentis victimes durant les mêmes périodes de maltraitance semble avoir eu un autre effet : celui de se sentir responsable l'un envers l'autre. En effet, le père veille sur son fils et en retour, le fils veille sur son père. Nous distinguons ce phénomène lorsque le père évoque les marques d'attachement de Brandon dans les moments difficiles (« oh ouais, ouais, ouais parce que des fois quand je le voyais, que j'allais le reporter chez sa mère, il disait "fais attention à toi papa", il disait toujours ça, "fais attention à toi papa" [...] »); « au début il voulait jamais dormir tout seul, fallait qu'il dorme avec moi, alors il dormait avec moi mais alors ! il mettait son pyjama, et il me serrait, il me lâchait pas du tout et il passait toute la nuit comme ça, il avait peur »). Brandon nous renvoie également à ce soutien mutuel lorsqu'il déclare qu'il veut devenir policier pour protéger son père. Le travailleur social nous a également expliqué que cette relation s'est renforcée lorsque le père a rencontré des problèmes de santé, c'était alors Brandon qui surveillait les prises de médicament de son père.

La description que fait le père du comportement de son fils démontre peu d'inquiétude, d'impuissance ou d'exaspération. Tout en remarquant les troubles du comportement de son fils (« ouais, ouais... bon c'est un paquet de nerf [...] », « [...] ouais, parce que je le vois bien des fois quand je le prends avec moi, bon il vient avec moi tous les soirs aux bêtes, donner à manger à tous les bêtes qu'on a, et bah, là-bas il faut qu'il court à travers tout... [...] »), le père ne s'alerte pas et semble les relativiser (« [...] c'est comme ici, il va être inscrit au football, ça, ça va lui faire du bien et ça va le... le calmer un petit coup »).

Le discours du père est également très centré sur son quotidien avec son fils. Ainsi, l'évocation de la vie quotidienne montre la complicité qui s'est installée. Le père de Brandon évoque les rituels semblant permettre de créer un équilibre « entre hommes » (*« bah il fait ses devoirs, pendant que moi je prépare le souper, et après il se met en pyjama, on mange et après il regarde un petit peu la télé »*; *« c'est à huit heures et quart et je dis "bah ouais" et je dis "bah le dimanche on peut souper ensemble" parce que moi je soupe sans la télévision...même que c'est les informations, même que c'est...c'est quelque chose que j'aime bien ou un film, non c'est non »*; *« bah c'est comme ça, si bien il met la table lui-même et tout...»*). Il évoque également l'activité commune à laquelle Brandon a également fait référence, il s'agit des marchés où le petit garçon l'accompagne (*« bah par exemple, des fois il vient avec moi au marché, des fois il sert les clients...il prend il met sur la balance électronique qu'on a, bon bien sûr il fait pas...mais il arrive à regarder le poids et tout ça...je le laisse faire, ou servir les œufs euh...et tout... »*). Il précise que Brandon déploie ses habiletés dans ce contexte (*« ah oui, et il aime bien ça hein ! il se débrouille bien ! »*). L'identification au père, qui peut passer par des comparaisons du caractère comme l'exprime à plusieurs reprises le père de Brandon (*« ouais, ouais...bon c'est un paquet de nerfs comme moi hein, je suis impulsif alors, il a le même caractère alors [...] »*).

### **La relation parent-enseignant**

#### **- La perception de la méthode de lecture de l'enseignant**

Le père de Brandon affirme qu'il ne connaît pas la méthode de lecture de l'enseignante (*« de l'école non [...] »*). Du fait de son manque de connaissance à ce sujet, il guide donc Brandon à sa manière, au risque que cette méthode ne soit pas en cohérence avec celle de l'enseignante.

### - La relation avec l'enseignant

Le père de Brandon se montre méfiant à l'égard de l'enseignante. Cette méfiance découle de relations conflictuelles entretenues avec l'enseignante de l'année précédente (« [...] *et ce qu'il y a aussi c'est que moi je me laissais pas faire par la maîtresse quand j'avais quelque chose à dire, je lui disais, tant pis si ça lui plaisait pas [...]* »). À cette époque, le père de Brandon considérait qu'il était nécessaire de tenir l'école informée des difficultés de son enfant (« *pourtant elle savait ce qui se passait, elle a vu les papiers de la séparation et tout, que j'avais la garde* »). Cependant, cette introduction des difficultés familiales au sein de l'école et dans la relation entre Brandon et son enseignante aurait provoqué un blocage à la fois chez l'enseignante (« [...] *c'est ça qui a fait qu'elle a bloqué* ») et chez Brandon (« *non il avançait pas, il était bloqué là-bas* »). Cette difficulté de positionnement laisse d'ailleurs la place à une confusion du rôle du microsysteme scolaire lorsque le père affirme : « les affaires qu'on parle à l'école, ça regarde pas les enfants ». Cette affirmation laisse penser que la relation parent-enseignant ressemblerait avant tout à une relation personnelle entre adultes, faisant abstraction de l'enfant; c'est sans doute ce qui explique les difficultés relationnelles rencontrées.

Les échanges avec l'enseignante actuelle sont donc rares et impersonnels. Ils n'ont lieu que dans un cadre formel, tel que les réunions que le père de Brandon considère comme une contrainte (« *j'ai été qu'une fois aux réunions, on m'avait dit il faut y aller parce que c'est la première fois, mais la réunion, elle a duré jusque dix et demi aussi hein ! et les réunions, elles commencent pas avant huit heures et demie ! ça fait tard hein, ça fait l'heure que les enfants ils sont couchés hein, à cette heure là, ils sont couchés les enfants* »).

### - Le rapport à l'école du parent

Le père de Brandon ne s'exprimera pas sur son expérience scolaire, mais il déclarera à plusieurs reprises durant l'entretien que l'école reste pour lui un endroit fermé, à l'extrême opposé de la liberté procurée par la nature (« *oh non, moi je préfère être dehors et c'est tout, être enfermé, j'aime pas [...]* »). Il se dit alors en mesure de comprendre le fait que l'école puisse présenter des contraintes pour son fils (« [...] *et Brandon c'est pareil,*

*enfermé, il saurait pas non plus...il saurait pas...mais c'est pour ça, à l'école ça doit être long aussi pour lui »; « oh ouais, il aime bien courir lui, il aime bien la campagne, alors rester assis dans une classe toute la journée »).*

---

## IV - Les enfants du groupe en réussite + (R+)

### 1. MARIE

#### **Contexte familial et scolaire de l'enfant**

Marie est âgée de sept ans, elle est placée depuis les premiers mois de sa vie, avec son grand frère d'un an son aîné, Jordan, chez sa mamie, une famille d'accueil considérée « digne de confiance » car elle connaissait la mère des enfants au moment de la naissance de Marie. La petite fille a également un demi-frère qui est resté sous la garde de sa mère. Marie et son frère sont nés de père inconnu. Depuis le placement, la mère disparaît et réapparaît dans la vie des enfants. Elle rejette Marie, mais elle est attachée à Jordan. Elle a tenté à plusieurs reprises de récupérer la garde de son fils, voire la garde des deux enfants, mais ses tentatives se sont soldées par un échec. Elles ont été limitées à des gardes partielles le temps de fins de semaine ou de vacances scolaires où chaque fois, les enfants sont revenus très perturbés, car ils ont été exposés à de la violence conjugale et ont fait l'objet de sévères négligences affectives et physiques; Marie fait également l'objet d'abus psychologiques. Au moment de la rencontre avec Marie, la mère a de nouveau disparu. Malgré cette situation, la scolarité de Marie s'est toujours bien déroulée.

#### **Le discours de l'enfant**

La rencontre avec Marie a lieu au centre, un mercredi matin au début du mois de décembre. La travailleuse sociale ayant un empêchement ce jour là, c'est la grand-mère de Marie qui l'accompagne au centre. Jordan ainsi qu'un petit chien se sont joints à elle. Les présentations se font de manière très chaleureuse. Marie ne voit apparemment aucun inconvénient à faire le test et discuter. Au contraire, elle déclare avoir « *pleins de choses à dire sur la lecture* ». Durant la passation du test, elle se montre très coopérative, tout comme durant l'entretien où elle se montre très bavarde. Elle évoquera elle-même ce trait

de caractère qui peut poser problème en classe (*« mais avant, je parlais beaucoup, mais maintenant ça va »; « parce que j'étais à côté de Arielle, et pis je parlais beaucoup, alors à chaque fois j'avais 3 bâtons et je devais copier »*).

### **Le rapport à la lecture de l'enfant**

#### **- La conception de l'activité de lecture**

Marie fait référence à des opérations de lecture par voie indirecte, elle évoque l'analyse graphophonétique (*« je lui dis de faire chanter les lettres comme ma maîtresse elle m'a appris [...] »*). Elle précise cependant que la technique graphophonétique a ses limites, il importe selon elle d'être attentif à la totalité du mot pour éviter une lexicalisation hâtive. Elle s'appuie sur un des mots inscrit sur nos feuilles pour citer un exemple (*« [...] mais dans entretien, le "e-n" à la fin, il chante pas, je fais , ça fait "en" parce que à chaque fois sur le tableau, il y avait "en", "en", ça fait "en", il est marqué "en", mais y'a aussi "en" avec "e", ça fait "un", "un", parce qu'on regarde le mot, on regarde, et après on sait ce que ça veut dire [...] »*). Elle explique également qu'elle peut parfois se passer de l'analyse graphophonétique, car elle est maintenant en mesure de reconnaître les mots par voie directe (*« parce que CE1, c'est plus facile [...] on le lit, on lit plus vite en fait »*). Enfin, Marie évoque la recherche de sens qui est en jeu dans l'activité lecture (*« [...] regarde, on essaie de comprendre le mot [...] »*).

#### **- La perception des compétences**

Si Marie reconnaît qu'elle maîtrise le savoir-lire, elle n'est cependant pas tout à fait satisfaite de ses compétences. Tout en reconnaissant que ses compétences ont évolué depuis l'année précédente (*« j'en [des difficultés] ai eu beaucoup en CP, mais en CE1, ça va mieux »*), elle évoque des difficultés, notamment en contexte de lecture orale (*« je fais pas d'efforts en lecture parce que moi, je lis pas bien à l'école »*). Il apparaît que cette image médiocre de ses compétences se construit essentiellement en fonction du regard ou de la comparaison avec les autres enfants. Marie décrit en effet les moqueries des autres enfants lorsqu'elle commet des erreurs en lecture orale (*« parce que après, si on rate, bah*



*tout le monde rigole ») et son désarroi par rapport à cette situation de lecture qui l'amène à remettre en cause l'ensemble de ses compétences, tant en lecture qu'en écriture (« parce que j'écris mal, alors des fois j'arrive pas à...à me relire, alors à chaque fois je bloque »). Elle souligne que dans ce cas, elle se retrouve seule face à son malaise, personne ne peut l'aider, pas même son enseignante (« elle peut pas m'aider parce qu'elle est à son bureau »). Ce malaise l'empêche d'apprécier la lecture à l'école depuis les débuts de sa scolarité (« en maternelle, jusque maintenant j'aimais pas ») et l'amène à trouver des subterfuges pour éviter cette situation (« bah oui, parce que des fois, je dis que j'ai pas mon livre pour pas lire et ma maîtresse elle dit "bah cherche" et le temps que je le cherchais, je faisais exprès de pas le trouver pour pas lire, mais il était dans mon casier, mais personne le voyait [...] »). Toutefois, si Marie remet en cause ses compétences par comparaison ou en réaction aux moqueries des autres enfants, cette perception change lorsqu'elle évoque ses compétences en lecture au sein du foyer. En effet, Marie s'applique à faire, avec sa mamie ou avec la belle-fille de cette dernière, ce qu'elle redoute en classe : elle partage des lectures avec elles et n'hésite pas à assurer le rôle de lecteur dans ce cas (« [...] et des fois, par exemple, si je prends un livre, et je lis devant elle, je dis "mamie tu veux lire avec moi", bah par exemple moi je lis tout ça, elle, elle lit tout ça [...] et ça nous est déjà arrivé par exemple avec Marine, des fois elle lit toute la moitié par exemple quand on est presque arrivé à la fin, par exemple là, on est presque arrivé à la fin parce qu'il reste trois pages, bah je dis "est-ce que je peux lire ? " alors je lis ça, ça, ça, ça, ça, ça [...] »). Marie précise que si la lecture orale en classe provoque les moqueries des autres, il en est tout autrement avec les adultes de son entourage qui la congratulent (« [...] après elle dit "tu commences à bien lire" alors on reprend un autre livre et jusqu'à temps que j'ai envie de dormir »).*

#### - Les représentations des bénéfices du savoir-lire

Marie associe des bénéfices essentiellement personnels au savoir-lire. Il a d'abord une fonction formative car il permet d'apprendre des choses (« bah à apprendre, à apprendre plein de choses [...] »). Il a également une valeur de communication et d'échange (« bah

*par exemple, si Mamie elle m'envoie une lettre, ma mère elle m'envoie une lettre<sup>4</sup>, bah faut que je sais lui répondre, alors faut bien que faut que j'essaie de lire, faut que je lis sa lettre pour comprendre ce qu'elle veut dire et comme ça je pourrai lui répondre [...] »).* Cette fonction l'amène à reconnaître les liens entre le savoir-lire et le savoir-écrire dans lequel elle semble trouver davantage d'intérêt parce qu'elle perçoit une dimension créative de ce savoir (« non, en fait il faut, j'aime bien écrire parce que d'abord euh, on peut inventer une histoire, après euh, on peut la recopier sur le cahier [...] parce que moi, je fais à chaque fois deux feuilles pour plus écrire, quelquefois j'utilise les deux côtés...c'est à dire que j'écris beaucoup, parce que moi j'aime bien »).

#### - Les activités de lecture au sein du foyer

La lecture semble faire partie du quotidien de Marie, nous avons observé qu'elle avait l'occasion de partager des lectures avec les membres de sa famille, mais il apparaît aussi que ces lectures peuvent être personnelles, notamment au moment du coucher (« [...] une fois j'en avais lu quatre avant de dormir »; « [...] mais ceux là, je les lis pratiquement tous les soirs », « bah des, là avant de dormir, j'avais trop lu parce que j'étais fatiguée »). Sa mamie souligne d'ailleurs qu'il lui arrive de trouver des livres en dessous de l'oreiller de la petite fille (« [...] elle a même des livres souvent en dessous de son oreiller [...] »).

Marie précise que ces livres appartiennent à l'ensemble de la famille (« bah y'en à moi, y'en a à Jordan, à mon parrain, y'en a à Jordan, y'en a à nous deux, on a des bandes dessinées, des gros livres avec des images et pis des contes »), et que certains ont appartenu au fils de sa mamie (« c'est des livres que MF avait quand il était petit... »).

La diversité de livres dont Marie dispose lui permet de multiplier les lectures jusqu'à l'endormissement (« des fois ouais, parce que des fois, en fait je, je prends un gros tas, je le mets sur le lit et je prends, je prends un livre et je le lis...et puis après si j'ai le temps j'en prends un encore, encore et encore...une fois j'en avais lu quatre avant de dormir »; « à chaque fois par exemple, euh par exemple, j'en trouve un au pif, euh je commence à le lire, ça me plaît, après je sais pas trop quoi trouver, par exemple, je prends un autre, je trouve que ça me plaît et après j'en prends aucun comme je trouve pas quoi prendre, ben je

---

<sup>4</sup> On note ici l'évocation de la mère qui apparaît significative puisque Marie est rejetée par cette dernière, l'écriture apparaît-elle comme un médiateur dans leur relation ?

*reprends les mêmes jusqu'à temps que je suis pu fatiguée, que je suis fatiguée »). Elle cite d'ailleurs certains de ces livres (« des contes...des contes euh...par exemple euh Blanche-Neige, j'aime bien parce que déjà il y a, il y a Blanche-Neige et des autres contes quoi, par exemple là, y'a Blanche-Neige et après, y'a plein de contes, y'a Blanche-Neige, y'a La belle et la bête, La belle au bois dormant, La petit marchande d'allumette ») ou raconte certaines histoires avec précision (« bah qui fait des farces au loup, parce que les loups ils veulent l'attraper, et à chaque fois il fait des farces, et à chaque fois, les loups ils arrivent pas à l'attraper parce qu'il fait des farces...par exemple euh le lapin il est sur le fauteuil, les loups ils sont derrière la maison, le lapin il prend, il prend de la paille, il en prend pour en mettre dans la cheminée, après il en met derrière, après les loups ils marchent dessus et ils se cognent le râteau dans la tête, il fait plein de farce et à chaque fois comme ça...mais une fois les loups ils ont attrapé Bibi, en fait il était dans le potager, ils l'ont attrapé mais euh, Bibi il est parti, après Bibi il lui a fait montrer une entrée après, et il met un gros caillou devant pour qu'il passe, pour pas qu'il le mange...mais après j'en ai des autres, il y en a un, on peut apprendre des tours de magie, c'est Mickey Magicien, par exemple là, là, il dit de prendre une ficelle, il explique à un moment en fait la ficelle elle est là, on coupe là, on fait croire qu'on coupe la ficelle, après on l'enlève et après ça fait ça, comme ça, ça fait un tour de magie et pis après à chaque fois on fait ça...[...] »).*

Marie s'adonne également à des activités d'écriture. Elle fait référence aux lettres et aux petits mots qu'elle écrit en dehors du contexte scolaire (« oui, des fois, euh comme par exemple, je voulais écrire une lettre...alors pour l'écrire, il faut que j'apprends des mots, alors je les apprends à l'école...ou des invitations ou des histoires ou des petits mots à mes copines à mes, à mamie à mes voisins, à mes cousines et tout »). L'entretien au sein du foyer nous permettra d'ailleurs de constater que les murs de la cuisine, et parfois même les meubles sont tapissés des dessins des enfants, mais aussi de productions écrites par l'intermédiaire de l'ordinateur que les enfants possèdent.

## Les relations de l'enfant avec son environnement

### - Les relations au sein de l'école

C'est avec respect et sympathie que la relation à l'enseignante est envisagée par Marie. Ainsi explique-t-elle qu'elle se mobilise notamment pour satisfaire son enseignante (« [...] pour pas que ma maîtresse elle fait tous les feuilles pour rien »). Elle évoque aussi la complicité qui peut se développer avec cette dernière (« euh...bien des fois elle, elle me dit des blagues ») ainsi que la stimulation intellectuelle qu'elle lui apporte (« ouais...elle...elle nous pose des questions, il faut répondre, elle nous dit des énigmes, il faut répondre et tout »).

En revanche, comme nous l'avons vu précédemment, Marie souffre des moqueries de ses camarades d'école. Elle constate d'ailleurs que ces moqueries touchent surtout les personnes souffrant d'une vulnérabilité (« [...] par exemple Cécile, elle est sourde, alors elle parle pas bien, on comprend pas des fois, et alors euh elle, par exemple on est obligé de crier pour qu'elle entende, alors elle, des fois elle se trompe, bah tout le monde rigole, alors Cécile, elle commence à pleurer, parce que elle, elle trouve ça, qu'on l'insulte que [...] »).

### - Les relations au sein de la famille

Marie s'exprime spontanément sur la relation qu'elle entretient avec sa mère dès le début de l'entretien. Le fait que nous la rencontrions au sein de l'établissement des services sociaux a peut-être éveillé le besoin d'en parler de manière directe. Elle évoque ainsi l'abandon dont elle a fait l'objet (« [...] et Mamie elle m'a expliqué qu'elle voulait jamais de moi, alors c'est pour ça que quand j'étais petite, elle m'a jetée dehors et, et Maman, elle m'a fait croire que je, je, qu'elle m'avait mis chez Mamie pour que je sois heureuse, mais Mamie elle m'a dit, elle t'a rejetée parce que elle voulait pas de toi [...] »). Elle ne comprend pas les raisons profondes de ce rejet, ce qui l'amène à se poser des questions (« oui, parce que une mère qui veut pas de sa fille c'est bizarre [...] alors je trouve ça bizarre » ; « bah...c'est un comportement étrange [...] »).

Marie affirme gérer le rejet de sa mère (« nan, je m'en fous, moi je reste avec Mamie, et puis de toute façon, elle, elle veut pas me voir, et moi je veux pas la voir non plus, alors on

*est d'accord ») et reconnaître le dysfonctionnement de leur relation (« [...] avant, je devais aller deux fois, une fois chez ma mère, ben j'ai été deux fois, la première fois, j'ai fais un dessin, un petit mot et puis après ça a pu été [...] »). Elle tente parfois de se dissocier de la relation avec sa mère en formulant ses phrases de manière à marquer une distance (« bah [...] il devait aller chez sa mère, mais il a pas été, sa mère elle est pas venue le chercher »).*

Elle souligne également les incapacités de sa mère, semblant essayer de démontrer de cette manière l'impossibilité de retourner vivre avec elle (« ouais, elle nous dit de lire et après elle dit à G (son concubin) " tu peux vérifier je comprends rien", alors elle sait pas lire...pis elle sait pas compter non plus, elle est toujours obligée de demander aux autres [...] »; « bah...c'est un comportement étrange, et puis elle sait même pas lire »; « [...] et puis à un moment elle a fait à manger, c'étaient des pommes de terre coupées en frites, mais c'était très mauvais [...] »).

Néanmoins, certains des propos de Marie montrent tout de même qu'elle tente de maintenir une distance, tout en espérant des attentions de sa mère. En effet, même si ses propos laissent penser à un deuil de la relation, il n'en reste pas moins qu'elle est toujours dans l'espoir d'un rapprochement (« et pis des fois, bah j'appelle et et je, Maman elle veut pas euh que, Maman en fait, elle euh, elle écrit que des cartes postales à Jordan, pas à moi par exemple si je vais bien et tout, comme si que que comme si qu'elle était pas ma mère quoi [...] »). Dans l'extrait suivant, l'adverbe de circonstance montre que Marie n'a pas « complètement » fait le deuil de cette relation (« bah pratiquement je m'en fous, parce que déjà, moi j'ai jamais vu trop ma mère [...] »).

Le discours de Marie laisse penser que dans ce contexte de maltraitance, elle tente de trouver des repères affectifs au sein de sa famille d'accueil. Elle affirme ainsi son attachement à sa grand-mère et semble se positionner dans le « camp » de cette dernière (« [...] moi je crois Mamie »). Cet attachement à cette mère substitutive l'amène à chercher des repères dans une nouvelle lignée familiale (« c'est la femme du fils à Mamie, et puis Mémé, elle, je la connais, c'est la mère à Mamie et pis Mamie, elle a trois sœurs, elle a Anne-Marie, ma tante Jeannette, ma tante Édith, avant Mamie elle s'appelait Y, maintenant c'est M »; « c'est moi qui lui demande, mais aussi je les connais toutes les

*sœurs de Mamie » ; « [...] en fait c'est le fils de Mamie, il a 28 ans et Mamie 58 » ; « [...] et G lui, il est plus gentil, Thibaut, ça va encore parce que c'est notre petit frère, il a un an et demi, il est né le même jour que Jordan, en juillet et notre chien, il est né euh le 8 juin comme moi, notre chien qui est là, il est né le 8 juin comme moi »).*

### **Le discours du parent**

La rencontre avec la mamie de Marie a lieu un lundi matin au mois de mai. L'entretien se déroule dans la cuisine qui semble être le lieu stratégique de la maison puisque cette pièce est beaucoup moins ordonnée que toutes les autres, du moins, celles que nous avons eu l'occasion de visiter. En effet, avant de commencer l'entretien, la mamie de Marie nous a invitée à aller voir l'imposante bibliothèque de la salle à manger ainsi que les travaux de peinture que les enfants réalisent et qui trônent sur la grande table de la salle à manger. La cuisine est donc une pièce où les enfants ont laissé leurs marques. Des boîtes de bonbons sont posées à droite à gauche, à portée des enfants. Le réfrigérateur et les murs sont couverts de dessins, d'autocollants et d'affiches. De plus, les enfants se sont amusés à coller des étiquettes à l'entrée des pièces afin de désigner celles-ci. Ils ont confectionné ces étiquettes eux-mêmes en utilisant l'ordinateur qui se trouve dans le salon.

### **Le rapport à la lecture du parent**

#### **- Les représentations des bénéfices de l'apprentissage de la lecture**

La mamie de Marie associe l'apprentissage de la lecture à l'évolution scolaire, au passage de classe en classe (« [...] c'était important qu'ils se débrouillent, moi j'ai envie qu'ils passent de classe [...] »).

- L'initiation à la lecture au sein du foyer

En ce qui concerne l'âge auquel les enfants font leurs premiers apprentissages en lecture, la mamie de Marie considère qu'ils commencent avant l'entrée dans l'enseignement formel, ce qui l'amène à énoncer les premières activités d'éveil à l'écrit ayant lieu au sein de l'école maternelle (*« en CP ils apprennent à lire, en maternelle ils apprennent pas à lire, mais au CP ouais, en maternelle, c'est plus des dessins, ou du par cœur, plus des images...plus des mots à apprendre par cœur, ils apprennent une petite phrase par cœur ou un mot par cœur quoi...ouais » ; « [...] hein en maternelle ils apprennent quelques mots, mais dans n'importe quel sens, mais après au CP, ils apprennent une petite phrase [...] »*).

- La conception de l'apprentissage de la lecture

La mamie de Marie prend en compte la syllabe comme indice de lecture (*« par syllabe, pas par lettre, par syllabe, ouais [...] »*). Afin d'aider les enfants dans la lecture, elle va également associer les syllabes à celles de mots connus par l'enfant (*« puis quelques fois par exemple, je lui dis "bah c'est comme dans un autre mot", ouais.»*). Il lui apparaît nécessaire que l'enfant s'engage cognitivement dans l'activité et ne se limite pas à une stratégie de lecture fondée sur la reconnaissance lexicale (*« [...] parce que sinon, euh ils apprennent par cœur, mais en fait euh, si on met le mot dans une autre phrase, ils savent pas le relire, ils savent pas toujours, ils savent reconnaître un mot par exemple, si y'a un mot d'une phrase qu'on remet dans une autre, ils savent le reconnaître le mot, par exemple bah, ils disaient "bah ce mot là je l'ai vu", mais ils savent pas dire pour autant le mot ce que ça veut dire, ils savent pas relire le mot tout seul, c'est ça [elle rit] »*).

La mamie de Marie insiste également sur le poids de la compréhension dans l'apprentissage de la lecture. Cette dimension lui apparaît importante puisqu'elle permet à l'enfant de s'approprier réellement ce qu'il vient de lire. Elle explique ainsi que depuis les premiers apprentissages de Marie, elle a pris soin de vérifier que la petite fille accédait à la compréhension (*« [...] parce que à l'école, au début, ils apprenaient des mots ou des phrases, mais sans comprendre les mots, donc moi je leur faisais lire des livres, des tout petits livres avec des courtes phrases pour expliquer chaque mot, donc après, au fur et à mesure, bon c'étaient des plus grands mots quoi ou des petites histoires, mais c'était plus court, mais savoir les mots ce que ça voulait dire plutôt que d'apprendre des mots ou une*

*phrase comme ça, sans avoir ce que ça veut dire c'était apprendre déjà à savoir ce qu'il y avait dans la phrase quoi, reconnaître les mots et puis ce que ça voulait dire en somme [...] »; « tout petit hein quand ils ont commencé à l'école à apprendre les phrases par exemple à l'école, ils avaient une phrase à apprendre et c'est à ce moment-là que je leur ai expliqué les mots pour savoir ce que ça voulait dire la phrase en somme »).*

### **Les activités de lecture au sein du foyer**

#### **- Les activités de lecture du parent**

Marie semble évoluer dans un foyer où la lecture fait partie du quotidien de l'ensemble des membres de la famille. La mamie de Marie évoque la fonction distractive de ses lectures. Elle fait partie d'une association de philatélie, ce qui l'amène à faire l'acquisition de livres et à les consulter (*« parce que moi, je fais des trucs, je fais de la philatélie, après j'avais acheté un autre bouquin aussi sur les plus belles villes du monde, mais j'ai pas mal de bouquins, je sais pas si vous les avez vus, des gros bouquins là »*). Au cours de notre rencontre, nous avons en effet pu observer qu'une bibliothèque trône au milieu de la salle à manger et des encyclopédies sont alignées sur le troisième étage. De plus, des livres pour enfants, tous de la même collection, sont rangés sur les rayons du dessous, à portée de main des enfants. En revanche, la mamie de Marie souligne que les romans ne font pas partie des types de livres qu'elle apprécie (*« ah pas des romans, oh j'aime pas moi [...] »*).

L'évocation de la philatélie nous permet de constater que la mamie privilégie et apprécie les activités éducatives, notamment depuis qu'elle est à la retraite (*« oui je fais partie de l'association philatélique hein, on apprend pleins de choses, on apprend même le Latin hein, on doit regarder les mots, les noms sur les timbres, les animaux et tout ça, les fleurs, c'est tout en latin, après c'est en anglais, alors je sors mon dictionnaire d'anglais, nan mais c'est vrai que c'est instructif quand même hein [...] »*). Cette activité l'amène à consulter des livres, mais aussi à s'adonner à la rédaction de courriers (*« oh ouais, je correspond avec des gens de Paris pour la Philatélie oh ouais ouais ouais [...] »*). Cela semble piquer la curiosité des enfants, ou du moins les rendre spectateurs de l'activité («



*[...] oh pis moi quand j'écris, bah tiens, ils sont curieux, "alors Mamie, t'écris à qui ? " [elle rit] »).*

De ce point de vue, la mamie de Marie se distingue nettement de la mère de la petite fille dont elle évoque les lacunes en orthographe. Elle raconte notamment une anecdote où le grand-frère de Marie a pris conscience de ces lacunes (« [...] alors une fois, Jordan il lit, il dit oh, "ma mère elle a envoyé une lettre, c'est bien écrit ou il y a des fautes ? " il dit Mamie. Je lui dis, "si Mamie elle dit qu'il y a des fautes, tu vas pas être content". "Oh ! c'est qu'il y en a", alors euh, "et ben c'est où qu'il y a des fautes ? " " Tu veux que Mamie elle met du rouge ? " je lui dis, " Mamie elle va surligner en rouge", "oui t'as qu'à faire pour voir s'il y en a beaucoup". Y'en avait presque, oh y'a des moments pff, sur la lettre, y'avait pas grand-chose, une page, 18 fautes je crois qu'il y avait. Alors euh, oh non, il dit, "c'est pas vrai, elle a pas fait tout ça de faute", il dit, "c'est toi qui inventes", je lui dis, "écoute Jordan euh, tu vas à l'école", je lui dis, "tu demandes à Mr H", je lui dis "tu demanderas si il y a des fautes là où Mamie elle a mis du rouge et puis c'est tout" [...] ici il revient des vacances, "tu sais pas, elle sait pas compter non plus ma mère", ah bon, je dis, "elle sait pas compter ? ", "nan, elle a voulu me faire faire des opérations, mais elle sait pas compter pour me les faire corriger" [...] et il me dit, "ma mère elle sait pas l'anglais, elle sait pas un mot, rien, elle comprend rien, alors moi je reste ici, je vais à l'école ici, qu'est ce que je vais aller faire chez elle ? rien du tout, alors hop, je reste ici, voilà" [...] »).

#### - La place du matériel écrit au sein du foyer

L'entretien au sein du foyer familial nous a permis de constater la quantité de matériel écrit dont les enfants disposent. La mamie de Marie énumère ce matériel tout en décrivant les types d'écrit les uns après les autres. Il y a ainsi les magazines (« ah, "Fan de", maintenant elle veut [elle rit], parce qu'il y a des photos des artistes euh, oh là là, comment que c'est qu'elle Jennifer et...ah c'est à la mode ici hein, ouais, ouais, ouais, Lorie, Jennifer [...] »), les livres d'histoires (« oh c'est des petits euh, des petits, c'est Le livre de la jungle euh, ou alors tout des trucs comme ça, c'est tout des collections, bah en Walt Disney y'a un petit peu de tout hein, c'est eux qui choisissent hein »), les encyclopédies (« [...] pis alors eux, alors moi je me sers pour les animaux, pour regarder mes timbres, et eux, ils s'en servent

*pour l'école parce qu'ils doivent faire des travaux, "oh Mamie, on prend ton livre Mamie", alors je dis "ouais, arrache pas mes pages, fais attention il est lourd" [elle rit], donc c'est vrai que finalement, tout le monde va chercher dans les bouquins »). Elle explique que les enfants en possèdent un très grand nombre parce qu'elle a conservé ceux que ses propres enfants possédaient. Certains livres sont également empruntés dans les centres de loisirs (« nan, bah nan parce que quand ils vont au loisir, la dame elle a des bouquins aussi, elle leur prête des bouquins, alors euh, ils en ont assez, je crois [elle rit] »). Dans ce contexte, la mamie de Marie observe que la petite fille lit beaucoup (« [...] elle lit beaucoup, ouais... ») et qu'elle y prend plaisir (« parce qu'ici, elle aime bien lire ! »).*

#### *- Les lectures partagées*

Marie a l'occasion de partager des lectures avec sa mamie (« elle aime bien me lire des histoires [...] ; « oh je sais pas, parce que ça lui prend d'un seul coup, elle lit un livre en haut, pis elle dit "Mamie tu restes, je vais te lire encore un petit peu" [elle rit], ah ça arrive encore maintenant »). Ces situations de lecture partagée peuvent avoir lieu au moment du coucher (« le soir, avant de se coucher, avant de s'endormir, après avoir soupé, le soir pour s'endormir ouais ») ou dans le cadre de loisirs, notamment lorsque la mamie de Marie s'adonne à ses propres activités de lecture (« la dernière fois, on avait lu, on avait regardé les animaux, ou alors les dinosaures, parce que moi je fais des trucs, je fais de la philatélie [...] »).

Ces lectures partagées ont commencé avant même que Marie sache lire, c'était un moyen pour la mamie de faire un lien avec les apprentissages scolaires (« oh ouais, bah ils regardaient les images en même temps, ouais et alors quelquefois, ils disaient, oh j'ai vu ce mot-là à l'école, alors ils demandaient ah ouais, parce que si ils savent pas lire, alors ouais, on a vu ce mot là à l'école, alors bon, si c'était Lapin mettons, on relisait le mot ensemble »), mais aussi d'inciter les enfants à lire (« ça les intéresse euh, ouais ça les intéresse et ça les incite à lire quand même hein, ouais, moi je crois que ouais, ouais... et puis par exemple, ouais, par exemple, ils regardaient un film, ils avaient vu à la télé, par exemple un film, par exemple Moogly, bah après, je, ils voulaient avoir le livre pour avoir, pour lire, pour savoir si c'est pareil ou, ou ouais »). Depuis que Marie maîtrise le savoir-lire, les lectures partagées donnent la possibilité d'un partage du rôle de lecteur (« ah nan,

*je lis pas tout hein, depuis qu'ils savent lire, chacun sa page souvent... oh ouais, chacun sa page, chacun une page, elle, elle lit une page, moi je lis une page* ») ou une inversion des rôles (« *ah bah non, c'est eux qui lisent maintenant, il me dit quelquefois avant de dormir, "Mamie je vais te lire une histoire avant de dormir" [elle rit], ils ont inversé les rôles, maintenant c'est moi qui m'endors en écoutant des histoires* »; « *oh ouais, ouais, ouais, mais maintenant je leur lis pu hein, parce qu'ils lisent d'eux-mêmes, mais quand ils savaient pas lire ouais, ouais* »). Marie a tout d'abord eu un rôle passif, puis ses compétences lui ont permis d'aboutir à un rôle actif (« *oh bah là, c'était moi qui lisais tout, enfin, je lisais pas tout le livre hein, je lisais deux-trois pages et je leur disais "on lira la suite demain hein"* »). La mamie de Marie souligne d'ailleurs que ce rôle de lecteur lui permet de recevoir des gratifications (« *oh je lui dis toujours quand c'est bien, je lui dis "c'est bien, t'as pas fait de fautes", alors ben elle est contente, oh ouais* »).

### **La relation parent-enfant dans le cadre des apprentissages scolaires**

#### **- La relation pendant la période des devoirs**

La période des devoirs ne semble pas présenter de problèmes particuliers pour Marie. La petite fille et son frère travaillent de manière autonome. Leur mamie n'intervient que s'ils ont besoin d'aide (« *[...] pis oh non, faire leurs devoirs non hein, c'est pas une solution parce qu'après, en étant plus grand, ils sauront pas bien faire leurs devoirs, c'est pas bien leur apprendre, nan, nan, moi je euh je vérifie, mais ils font leurs devoirs tout seuls... à part si ils ont pas compris hein, si ils ont pas compris quelque chose, je leur explique, mais je leur fais pas leurs devoirs, ouais* »). Le moment de la lecture semble de plus être un moment partagé, la manière dont la mamie de Marie l'évoque donne une dimension ludique à cet aspect des devoirs (« *oh non, j'écoute, oh non ils le font ici, quand ils lisent, ils lisent ici parce que Mamie elle a le droit d'entendre l'histoire qu'ils disent [elle rit]* »). Marie peut bénéficier de l'aide de sa mamie, mais aussi de celle de son frère avec qui elle entretient une bonne relation (« *[...] mais ils se font à l'un l'autre, par exemple avec les opérations, ils disent "comment tu fais tes opérations, moi je fais comme ça, bah moi je fais comme ça", ils se montrent l'un l'autre... ou regarde, il dit, "t'as faux, moi je suis bon en*

*calcul hein, je suis fort en math moi alors, t'as faux, tu peux recompter, t'as faux" »;*  
*« [...] mais des fois avec sa sœur, ou alors il lui fait réciter ses leçons [...] »;* « "ça fait trois fois que tu te trompes, tu le sais pas, Mamie, elle sait pas sa leçon, elle doit le rapprendre", ah ouais, ah ouais, mais sinon, il lui fait réciter ses leçons. Elle lui dit, " bah je le sais, ah donne ton livre" il lui dit, et il lui fait réciter [...] »). L'aide de son frère est notamment intervenue dans le cadre de l'apprentissage de la lecture étant donné qu'ils ont appris à lire avec la même méthode de lecture (*« elle leur faisait faire les gestes aussi et puis...ah ouais, parce qu'après Jordan, il montrait à Marie »*).

#### **- La perception des compétences de l'enfant**

La mamie de Marie considère que la petite fille est une bonne lectrice (*« oh pourtant ici, elle lit beaucoup, ouais...pis elle se trompe pas, nan...[...] »*); elle la considère en réussite, et ceci, en dépit de critiques de l'enseignante à propos de son écriture (*« moi je pense que ça va maintenant, sa maîtresse elle dit qu'elle est pas toujours bonne parce qu'elle écrit pas bien, par contre quelquefois elle écrit bien »*). Elle observe pour sa part que la qualité d'écriture de Marie dépend de l'intérêt qu'elle porte à la tâche (*« elle, elle aime bien écrire, mais si c'est une punition, elle aime pas là, hop, à toute vitesse [...] »;* « [...] quelquefois, bon ça dépend pour quoi elle écrit, si c'est pour une punition, elle écrit pas bien forcément, si c'est un truc sur son cahier, c'est bien écrit, [...] »).

Lorsqu'elle s'exprime sur les éventuelles baisses de résultats que Marie peut rencontrer dans ses apprentissages, elle a recours à des attributions externes. Il s'agit, selon elle, d'un phénomène incontrôlable apparaissant chez beaucoup d'enfants (*« [...] je crois que c'est, d'après ce qu'ils disaient, y'avait beaucoup d'enfants comme ça il paraît, ils...il arrive un moment où ils baissent et disent que c'est peut être de la fatigue ou c'est peut être, je sais pas mais...enfin bref »*). Elle explique alors qu'elle intervient pour remotiver la petite fille (*« oh si, si, en ce moment, euh, je sais pas, elle avait des résultats en baisse alors, à la rentrée elle avait eu des résultats un petit peu en baisse, alors là je lui ai dit "attention hein, parce que si tu redoubles, attention hein, fais attention parce que Madame X [la travailleuse sociale] elle va pas être contente après toi" [elle rit] »;* « [...] comme ça de temps en temps, ils font un petit peu, bon si je vois que ça baisse un petit peu, hop, ah ouais, après ça repart quoi [...] »).

Si nous comparons la perception qu'a la mamie des compétences de Marie avec celle de son frère, nous constatons qu'elle considère que les deux enfants sont tous les deux en réussite (« *ah Jordan, lui il voulait vite savoir lire, ils voulaient vite savoir lire, ah ouais, mais bon ils ont eu tous les deux en même temps, au même âge hein [...]* »; « *[...] avant elle écrivait mieux que Jordan par contre depuis cette année, lui il a fait des progrès donc, euh ils écrivent aussi bien l'un que l'autre maintenant je dirais, tandis que Jordan avant, il écrivait, on savait pas le relire tellement qu'il écrivait mal oh ouais, ouais, ouais, ouais, mais ici par contre cette année, il écrit bien, bon mais ça, ça veut rien dire hein, écrire euh* »). Elle précise d'ailleurs qu'elle rappelle au grand frère de Marie le fait qu'il soit plus âgé afin de favoriser l'équité et limiter le sentiment d'infériorité (« *moi là, je lui dis de toute façon, t'as un an en avance, toi t'as un an de plus, c'est normal que t'en sais plus, mais...* »).

### **La relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale**

La mamie de Marie s'exprime sur la maltraitance que la petite fille et son frère subissent. Elle commence par l'évoquer en expliquant que Jordan ne veut pas retourner chez sa mère (« *[...] Jordan par contre, lui euh, il veut plus partir chez sa mère, ah ouais, il lui a dit, elle est pas venue, elle est pas venue le chercher la dernière fois et tout ça, parce que y'a dit non, moi je reste ici, je préfère mieux aller à l'école par ici [...]* »). Elle décrit ensuite le rejet et les abus qui ont été infligés à Marie (« *[...] elle en a jamais voulu...* »; « *[...] Marie elle était ici hein puisqu'elle en voulait pas [...]* », « *[...] même petite, sa grand-mère elle me disait qu'elle la frappait, toute petite, elle la frappait, pis elle en a jamais voulu, elle a toujours été ici pratiquement, alors Jordan il dit "ouais parce que ma mère elle a dit", alors dire ça à un gamin, à son âge, c'est pas fort malin, elle a dit, "euh de toute façon, je voulais me faire avorter parce que j'en voulais pas", je dis enfin, aller dire des choses comme ça à un gamin [...]* »). Elle utilise alors les mêmes termes que Marie pour qualifier le comportement de la mère des enfants (« *[...] bah nan, bah nan, parce que elle sait qu'elle est bizarre, une maman c'est pas ça hein [...]* ») et s'exprime tout comme Marie sur les incapacités de cette mère (« *[...] comme je dis, si il retourne avec sa mère, qu'est ce*

*qu'elle va faire ? comme elle a le même niveau qu'eux, et encore pire peut être, ah ouais, ouais, au niveau scolaire, zéro hein ! [...] alors au niveau scolaire, elle peut rien leur apprendre [...] »; « [...] elle a toujours euh, toujours fait ça, traîner les rues, vivre aux crochets de l'un et l'autre, ça, moi je lui dis hein, il y a un âge, je dis, on travaille et puis c'est tout hein, mais elle veut pas travailler, elle travaillera jamais hein ») ou sur l'immaturation dont elle fait preuve à l'égard de ses enfants (« [...] elle pourrait parler pendant euh, à raconter ses conneries, euh, si elle s'est disputée avec son jules tout ça, avec, va raconter tout à ses gosses, je dis tout ça, c'est pas des choses à raconter, les affaires des adultes, comme je dis, ça se raconte pas aux enfants, comme y'a des trucs, elle doit pas parler aux enfants, à part lui dire bon bah t'as bien travaillé à l'école, bon le reste après euh...mais même ça, elle lui demande pas...[...] »).*

La mamie de Marie constate également que les rencontres avec la mère ont des effets négatifs, tant sur Marie (« ça s'est mal passé quand elle est allée au mois de juillet là »; « elle voulait pas y aller, pis bon on l'a obligée à y aller, mais en fait ça a pas été bénéfique, de l'obliger à aller ») que sur son grand-frère (« [...] ils sont repartis à deux au mois de juillet, c'était terrible, alors euh, pas la peine [...] »; « [...] par contre, quand il revenait de chez sa mère au début, il pouvait prendre une barre de fer pour me taper dessus hein, ah ouais, ouais, ouais, alors après, qu'est-ce que je prenais, martinet, après bah il pleurait, et puis c'est tout, c'est fini hein mais, mais je disais je peux pas laisser faire ça non plus hein [...] »).

Même si la mamie dit qu'elle ne préfère pas aborder ce sujet avec les enfants (« [...] mais moi j'en parle plus parce qu'après [...] »; « [...] je parle pas d'elle de toute façon, je peux pas dire du bien [...] »), il n'en reste pas moins qu'elle évoque les discussions qu'elle a pu avoir avec les enfants, de manière à démontrer que le dysfonctionnement venait de la mère et non des enfants eux-mêmes. Cela constitue une certaine manière de permettre aux enfants de prendre de la distance par rapport aux événements et de ne pas s'attribuer la responsabilité de cette maltraitance (« [...] alors euh ben nan, parce que de toute façon, bah ça aussi, moi je lui ai demandé, quand t'y es allée, elle t'a fait un bisou avant que tu dormes ? non, ah bah je dis et à Jordan, non plus, et bah je dis et à Théo, non, elle l'a pris dans son lit, poum [...] »).

La mamie de Marie déclare son attachement à la petite fille et affirme que dès l'accueil de cette dernière, il lui fut impossible de fonctionner comme une famille d'accueil ordinaire (« *ah bah nan, bah, nan, sa maman c'est moi comme elle dit, alors nan, parce que de toute façon, bah ça aussi, moi je lui ai demandé, quand t'y es allée, elle t'a fait un bisou avant que tu dormes ? non, ah bah je dis et à Jordan, non plus, et bah je dis et à Théo, non, elle l'a pris dans son lit, poum, alors j'y vais pu, bah nan bah, nan parce que elle sait qu'elle est bizarre, une maman c'est pas ça hein [...]* »); « *[...] déjà, je me souviens, quand j'ai eu Marie, elle était bébé hein, elle était laide ! mon dieu qu'elle était laide, j'avais jamais vu un bébé aussi laid, je sais pas pourquoi parce que maintenant c'est une belle petite fille, mais quand elle était bébé, elle était laide, je sais pas si c'est à cause de sa mère qu'elle en voulait pas, qu'elle l'aimait pas, mais elle était vraiment laide, bah je m'en suis occupée pareil hein, c'était un bébé, elle avait besoin que je sois comme si que... enfin, je sais pas moi* »). Ainsi, le lien d'attachement unissant Marie à sa mamie est réciproque et sécurisant.

La relation entre le frère et la sœur semble également équilibrée, en effet, la grand-mère des enfants n'évoque que quelques chamailleries semblant être très ordinaires entre frères et sœurs (« *[...] des filles c'est chiant qui dit Jordan, je vais pas me marier, je vais rester avec toi hein ! [elle rit], ouais mais Mamie aussi c'est une fille, ouais mais c'est pas pareil, alors bon* »), mais elle évoque aussi une complicité (« *[...] mais bon sinon, ils s'entendent bien hein, ah par contre pour aller jouer dehors, quand je crie après eux parce qu'ils n'ont pas envie de rentrer, là ils s'entendent bien hein !...[...]* »), un attachement l'un à l'autre (« *[...] ou après, c'est après Jordan qu'elle demande, elle dit c'est quand que Jordan il revient, dans combien de jours, alors là, elle sait les jours, et elle regarde [...]* »), ainsi qu'un soutien mutuel face à la situation de maltraitance subie (« *[...] et pis ils se racontent à l'un l'autre hein, ils se racontent, pis Jordan il lui a dit hein pourquoi sa mère elle en voulait pas, y'a pas de...pis d'abord Maman elle l'a dit, et pis, elle l'a dit à moi qui dit, alors il raconte à sa sœur, pis quelquefois il raconte [...]* »).

## La relation parent-enseignant

### - La perception de la méthode de lecture de l'enseignant

La mamie de Marie est capable de décrire la méthode de lecture de l'enseignante (« *bah ils en CP ils leur apprenaient déjà les voyelles, les consonnes hein et après sa maîtresse elle faisait les gestes, je sais pas j'ai même dit, tiens peut être qu'elle fait des cours aux sourds et muets, mais bon pour expliquer aux enfants, par exemple le i, elle faisait ça, alors avec les gestes ils apprenaient mieux, c'est vrai que...[...] elle faisait le O comme ça, après elle faisait, après elle faisait le F alors je sais pas, elle faisait des trucs mais c'est vrai que euh bon par une image peut être qu'ils retenaient mieux les lettres euh...* »). Elle a en effet été informée dans le cadre d'une réunion organisée par l'enseignante (« *[...] même à nous quand elle nous a expliqué, elle nous a montré hein, elle nous a même invités à faire les lettres et les enfants aussi, aux enfants elle montrait et ils devaient faire pareil et tout ça, et pis comme elle dit, c'est plutôt un jeu [...]* »). Elle est d'ailleurs satisfaite des résultats de la méthode de lecture privilégiée (« *[...] moi je trouvais que c'était bien parce que en fait c'est vrai qu'une image ils retiennent mieux que de leur apprendre le...après ils apprenaient un petit bout de l'alphabet à la fois, avec une chanson, ça c'est bien, moi je trouve ça bien, moi je trouve qu'ils ont bien appris* »; « *[...] c'est vrai que j'étais contente par contre y'a des autres enfants que les parents que je voyais à la porte de l'école, la maîtresse elle leur apprenait pas pareil, je sais pas, elle faisait pas les gestes et tout ça, et ils retenaient moins, donc ça je trouve que c'est bien, moi je trouvais que c'était bien ça [...]* »; « *[...] moi j'ai trouvé que c'était bien...y'a des parents qui ont pas trouvé ça bien, moi j'ai trouvé que c'était bien* »), tout en déclarant cependant que certaines lacunes subsistaient au début de l'apprentissage de la lecture, du fait que cette méthode n'attribuait pas suffisamment d'importance à la compréhension (« *[...] ils apprenaient des mots ou des phrases mais sans comprendre les mots donc moi je leur faisais lire des livres, des tous petits livres avec des courtes phrases pour expliquer chaque mot donc après euh au fur et à mesure bon c'étaient des plus grands mots quoi ou des petites histoires mais c'était plus court [...]* »). Ainsi, la mamie de Marie n'a pas attribué toute la responsabilité de l'apprentissage de la lecture à l'école en se montrant critique par rapport à la méthode de



lecture et en complétant ce qui, selon elle, manquait. Elle précise toutefois que lorsqu'elle aidait les enfants, ce n'était pas en faisant abstraction de ce qui était fait à l'école, mais en maintenant une continuité entre les apprentissages scolaires et ses propres apports (« *non, non, je reprends toujours la leçon qu'elle a fait la maîtresse, je veux pas les embrouiller non plus [...]* »).

### - La relation avec l'enseignant

La mamie de Marie semble entretenir des relations de respect et de confiance avec l'enseignante (« *si elle a une punition parce qu'elle a donné un coup de pied, si la maîtresse elle l'a vue, elle a donné un coup de pied, elle a donné un coup de pied [elle rit] [...] moi euh, elle fait sa punition, elle fait sa punition, je signe et puis c'est tout hein... moi je les laisse faire, on peut pas se mettre non plus contre les instituteurs hein [...]* » ). Les échanges se font de manière aisée dans le cadre de rencontres (« *ouais, on a des réunions de parents d'élève, et si on veut voir les instituteurs, bon, le samedi par exemple, on leur demande si ça va, si bah on peut les voir hein, si ils disent que ça va, bon c'est tout hein* »), ou par l'intermédiaire d'un cahier de liaison (« *oh ouais, ouais, je peux demander, ou alors je mets un mot dans l'agenda, pour ça ouais* »).

Elle est également informée des conflits que les enfants rencontrent avec leurs camarades d'école (« *[...] ouais alors Jordan, une fois il est revenu, ouais il me donne des coups de pied dans le ventre, après j'ai mal dans le ventre [...]* ») et se permet d'intervenir pour les défendre et les rassurer par la même occasion (« *[...] si y'a personne qui dit quelque chose, moi je vais aller le trouver hein, je suis allée le trouver le lendemain, alors il dit fais attention mamie parce que il frappe, ben je dis qu'il essaie de me frapper parce que moi je suis pas la maîtresse, si, si il me frappe, euh je dis moi il va avoir une belle baffe et pis c'est tout, tant pis pour lui hein [...]* j'ai été le trouver, *oh bah il a pas moufté hein, je lui ai dit c'est pas bien quand on est costaud je dis, on doit défendre les petits, on doit pas taper sur eux... alors je dis maintenant je te le dis une fois, euh je dis si je dois te le redire une deuxième fois, je serai moins gentille, alors je dis t'as compris la leçon et pis c'est tout et après il a jamais plus frappé Jordan [...]* »).

- Le rapport à l'école du parent

L'école possède une grande valeur aux yeux de la mamie de Marie, mais elle ne s'épanchera pas sur ce sujet (« *c'était important qu'ils se débrouillent, moi j'ai envie qu'ils passent de classe et puis qu'ils apprennent bien hein* »).

## 2. ANTHONY

### **Contexte familial et scolaire de l'enfant**

Anthony est âgé de sept ans, il vit avec ses parents dans un studio insalubre. Avant leur installation dans ce studio, ses parents ont connu une longue période d'errance où ils étaient tous les deux toxicomane et sans domicile fixe. Ils ont ensuite vécu chez le père de monsieur qui était lui-même alcoolique, et Anthony était alors constamment enfermé dans une chambre, car son grand-père considérait qu'il faisait trop de bruit. Depuis leur emménagement dans leur studio, les conflits sont récurrents dans le couple et engendrent de la violence conjugale. Anthony fait l'objet de négligences physiques et affectives, il arrive aussi que sa mère ait recours à la violence physique. La mère d'Anthony est sans emploi, mais son père vient de retrouver une stabilité professionnelle, il est ouvrier.

Anthony obtient de bons résultats scolaires, mais il se distingue en classe, et ceci, depuis le début du CP, par des troubles du comportement tant à l'égard de l'enseignant que des autres enfants.

### **Le discours de l'enfant**

L'entretien avec Anthony a eu lieu au centre, à la fin du mois de Juin. Antoine s'est révélé très intimidé au début de l'entretien. Le test de lecture lui a permis d'être plus à l'aise. Il a réclamé d'autres exercices une fois que nous avons fini la passation du test. Le reste de la rencontre s'est révélé plus difficile puisqu'Anthony n'avait pas envie de discuter. Il a donc multiplié les allers-retours entre notre table et les jouets qui se trouvaient dans la pièce pendant toute la durée de l'entretien.

## Le rapport à la lecture de l'enfant

### - La conception de l'apprentissage de la lecture

Anthony fait référence à des opérations de lecture par voie indirecte, il évoque l'analyse graphophonétique et ses points d'appui sont les lettres (« *je lis...j'essaye...faut que je sais ce que ça fait les lettres [...]* »). Il évoque alors l'usage de la combinatoire (« *[...] et bah j'essaye de les rassembler* »). Il explique également qu'il peut parfois se passer de l'analyse graphophonétique parce qu'il est en mesure de reconnaître les mots par voie directe (« *bah je savais, j'ai appris le garçon court et puis court, le garçon court, la fille court* »). Les opérations décrites par Anthony ne rejoignent pas tout à fait ce que nous avons observé puisqu'il n'évoque pas la recherche de sens alors qu'il a montré ses habiletés de compréhension durant la passation du test de lecture.

### - La perception des compétences

Si Anthony reconnaît qu'il maîtrise le savoir-lire, il n'est cependant pas tout à fait satisfait de ses compétences. Ainsi, il explique qu'il lui arrive encore de faire des fautes (« *bah je fais encore des fautes [...]* »). Il apparaît que cette image médiocre de ses compétences se construit essentiellement en fonction de la comparaison avec d'autres enfants; il compare en effet ses compétences à celles de sa voisine (« *bah elle lit bien, elle fait pas de fautes, elle a toujours des très bien* »). Nous remarquons que l'adverbe de circonstance qu'il emploie pour décrire les résultats de sa voisine entre en opposition avec la manière dont il décrit ses propres résultats (« *j'ai des bien, des fois des très bien et...des fautes* »).

Toutefois, cette perception de ses compétences change lorsqu'il évoque celles qu'ils montrent en lecture au sein du foyer. Il explique en effet que durant la période des devoirs, il assure entièrement le rôle de lecteur pendant que sa mère – qui est analphabète – l'écoute (« *quand je fais mes devoirs, c'est moi qui lit et c'est elle [la mère] qui m'écoute* »).

### - Les représentations des bénéfices de l'apprentissage de la lecture

Anthony relie les bénéfices de l'apprentissage de la lecture au cadre scolaire, car savoir lire permet de répondre aux exigences scolaires, ce qui permet de gravir les échelons (« *bah*

*pour y aller au collège, en CM2, au CM1 »), mais il renvoie aussi à des bénéfiques qui, tout en étant reliés au cadre scolaire, prennent une dimension personnelle par l'autonomie qu'ils engendrent lorsqu'il s'agit de lire les consignes de l'enseignante (« bah lire qu'est-ce qu'elle dit la maîtresse »).*

#### **- Les activités de lecture au sein du foyer**

Pour des raisons qui nous échappent, Anthony ne s'exprimera pas sur ce sujet, il se contente de déclarer qu'il n'a pas de livres chez lui (« on n'a pas de livres chez nous ») parce que ses parents n'ont pas les moyens d'en acheter (« parce qu'il faut en acheter, mais on n'a pas de sous »). Notre visite chez les parents à l'occasion de l'entretien nous a permis de vérifier le contraire et son père déclare à plusieurs reprises qu'Anthony commence à lire seul lorsqu'il est chez lui (« [...] maintenant, il commence à lire tout seul quoi [...] »).

#### **- Les relations au sein de l'école**

Les relations d'Anthony au sein de l'école semblent être conflictuelles, tant avec son enseignante qui se montre injuste à son égard (« elle me crie dessus à chaque fois alors que je fais rien »), qu'avec les autres enfants qui l'agressent (« [...] mais on me frappe [...] »; « bah je joue, ils prennent mon ballon, après ils me frappent »). Il précise qu'il préfère la compagnie des filles avec lesquelles ses relations sont plus équilibrées (« j'ai pas de copains, mais j'ai des copines ») et qu'il apprécie plus particulièrement du fait de leur timidité (« [...] parce qu'elles sont timides »), mais aussi de leurs habiletés dans leurs apprentissages scolaires (« ...et en plus Mélissa elle lit bien ») qui lui permettent de bénéficier d'une aide lorsqu'il éprouve des difficultés en lecture (« elle euh...euh...elle me dit des mots, quand je sais pas elle me dit tout bas c'est ça, et puis c'est ça »).

#### **- Les relations au sein de la famille**

Anthony ne s'exprime pas de manière directe sur ses relations familiales. Il souligne cependant que son père l'encourage dans son apprentissage de la lecture (« bah que je lis bien et que j'ai des bonnes notes »).

## **Le discours du parent**

L'entretien a eu lieu chez les parents. Initialement, il était prévu qu'il ne se déroule qu'avec la mère puisque selon la travailleuse sociale, le père travaillait ce jour là. Les parents d'Anthony vivent dans un appartement vétuste, peu insonorisé. Lorsque nous avons sonné chez eux, la porte s'est ouverte très vite. C'est Anthony qui l'a ouverte. Il n'était pas prévu qu'il soit présent, puisque la travailleuse sociale avait prévu de l'emmenner à la piscine, mais elle a eu un empêchement et n'a pas eu le temps de nous prévenir. Le petit garçon est donc resté pendant toute la durée de l'entretien. Les parents nous ont invitée à nous asseoir à la seule table de leur studio. En passant devant la salle de bain, nous avons pu distinguer un amoncellement de vêtements semblant avoir été jetés là avant mon arrivée. Le père est resté debout devant la table sur laquelle étaient éparpillées des pièces de puzzle qu'il s'est appliqué à compléter durant l'entretien. La mère s'est assise à côté de nous, quant à Antoine, il a multiplié les activités : jeux vidéos, lecture, dessins et pistolets à eau pour finir. Le père s'est vite engagé dans la conversation, avant même que le magnétophone ne soit mis en route. Lorsque nous lui avons demandé si nous pouvions enregistrer notre conversation, il nous a répondu qu'il n'y voyait aucun inconvénient, qu'il est intéressant d'enregistrer une conversation car cela permet de la réécouter pour évaluer ce qui a été dit et déduire ce qui aurait pu être creusé.

### **Le rapport à la lecture du parent**

#### **- La représentation des bénéfiques de l'apprentissage de la lecture**

Le père d'Anthony associe l'apprentissage de la lecture à des bénéfices personnels car savoir lire, c'est acquérir de nouvelles connaissances (« [...] tu peux...tu connais rien quoi, j'veux dire euh tu perds beaucoup de connaissances, lire c'est important savoir lire [...] »). Tout au long de l'entretien, il répétera combien il est nécessaire et important d'apprendre à lire (« [...] oh ouais, lire c'est important, j'peux pas vous dire mais...pour moi c'est vraiment important quoi ! c'est la base de tout quoi, lire, écrire, on peut pas faire autrement euh [...] »). Cette insistance découle sans doute du fait qu'il n'est entré dans la

lecture qu'à l'âge de douze ans. Il a alors pris conscience des difficultés qu'engendrait l'analphabétisme. (« [...] bah ouais bah j'suis arrivé à l'école à l'âge de douze ans, je savais pas lire ni écrire euh [...] »). Ces difficultés l'ont amené à ressentir de la honte (« [...] j'avais la honte de ma vie quoi quand j'étais à l'école, et après, bon bah j'ai appris [...] »). Il fait également référence à la fonction utilitaire de la lecture (« [...] si tu lis pas, tu peux pas faire tes papiers, tu peux pas te renseigner, tu peux pas lire le journal [...] »).

#### - L'initiation à la lecture au sein du foyer

En ce qui concerne l'âge auquel les enfants font leurs premières acquisitions en lecture, le père d'Anthony considère qu'elles commencent avant l'entrée dans l'enseignement formel, ce qui l'amène à énoncer les premières activités d'éveil à l'écrit ayant lieu au sein de l'école maternelle (« [...] nan, ça se commence dès la maternelle pour moi...à partir du moment où t'apprends à écrire ton nom euh ou ton prénom euh, t'apprends déjà à lire, à faire des lettres de l'alphabet, c'est déjà un apprentissage hein »).

#### - La conception de l'apprentissage de la lecture

Le père d'Anthony se réfère à la voie indirecte. Il fait référence aux lettres, ce qui lui apparaît fondamental (« [...] mais je sais qu'à partir du moment où on connaît l'alphabet, qu'on écoute bien le son, on doit savoir faire les liaisons...lire un mot quoi et moi c'est ce que j'essaie d'apprendre à Anthony quoi, de lui expliquer que c'est le son qui fait le mot, c'est pas euh des lettres qui ne veulent rien dire, lui si il connaît l'alphabet, bah il va savoir un petit peu le son [...] ») Il explique que la mémorisation intervient aussi, permettant d'automatiser le processus par un accès au lexique mental (« [...] et avec sa mémoire, il va retrouver le mot... [...] »). Il insiste également sur le poids de la compréhension dans l'apprentissage de la lecture. Cette dimension lui apparaît importante puisqu'elle permet à l'enfant de s'approprier réellement ce qu'il vient de lire. Il explique ainsi qu'ils prend soin de vérifier que son fils accède à la compréhension lors de ses activités de lecture (« [...] même à la fin du livre, je lui dis, t'as compris l'histoire, pour vraiment savoir si il a compris de quoi il parlait quoi... [...] »).

## Les activités de lecture au sein du foyer

### - Les activités de lecture des parents

La question des habitudes de lecture parentales nous amène tout d'abord à constater que chez Anthony, la situation s'inverse par rapport aux autres couples parentaux concernés par l'analphabétisme dans notre échantillon. En effet, jusqu'ici, nous avons pu remarquer que l'analphabétisme concernait surtout les pères ou beaux-pères. Or, dans ce cas ci, c'est la mère qui rencontre des difficultés en lecture. Du fait de ses difficultés en lecture, les activités de la mère sont donc très limitées; en revanche, elles prennent une dimension utilitaire pour le père qui consulte le journal de manière quotidienne (« *bon moi je lis le journal ou quoi le matin, mais sans plus quoi [...]* »). Il opère d'ailleurs une distinction entre ce type de lecture et la lecture de livres (« *[...] je vais pas prendre un bouquin et lire...j'ai déjà pris deux trois bouquins, mais j'arrive pas à les lire quoi...je commence, mais je les finis jamais* »). Il semble considérer que lire n'est pas une nécessité pour lui. Il encourage son fils et apprécie de le voir lire, mais sans pour autant en éprouver lui-même le besoin (« *[...] mais moi je vais vous dire que nous déjà euh, on n'a pas trop l'habitude de prendre un livre ou quoi hein, et lui, je vais le voir regarder des livres et ben, j'apprécie quoi que lui il regarde des livres...bon moi c'est parce que je suis grand et puis bon, j'ai pas pris l'habitude de ça [...]* »).

### - La place du matériel écrit au sein du foyer

L'entretien au sein du foyer familial nous a permis de constater le matériel écrit dont Anthony dispose. Le père d'Anthony a sorti des livres les uns après les autres d'un tiroir, tout en précisant la spécificité de chacun. Il y a les livres formatifs (« *comme ça ça, c'est nous qu'on lui lit parce que ça c'est compliqué pour lui...y'a des enfants des quatre coins du monde, y'a des esquimaux, des chinois...c'est plein de livres comme ça pour les enfants...regardez, ça ça explique les régions, les milles et une nuits euh...ça c'est le sur marché...c'est bien ça...ça lui permet d'apprendre un petit peu d'autres choses quoi [...]* »), les livres d'histoires (« *[...] y'a des Walt Disney aussi, les 101 dalmatiens, la Petite Sirène, le camion-voiture et tracteurs...même ça (il nous montre un livre), le livre de Oui*



Oui [...] »), les magazines (« [...] pis même des magazines...regardez avec des DVD comme ça, il l'écoute, il peut faire les jeux et tout [...] »), les livres de recettes (« [...] il y a même des recettes et tout...même des fois il veut faire à manger, des fois le déjeuner le matin, il veut le faire [...] »). Contrairement à ce qu'affirme Anthony, il dispose donc d'une diversité de livres qui lui appartiennent. Son père explique en effet qu'il préfère acheter les livres (« non, on lui achète, quand on peut on lui achète, on préfère qu'il les a »).

En ce qui concerne les activités informelles, le père d'Anthony explique qu'il invite surtout son fils à participer à des jeux de société, même ceux dépassant son âge (« [...] nous des fois on joue au dada, rien que comme ça, il a commencé à compter jusqu'à dix et après, il était à l'école, il savait déjà compter...parce que euh, on fait des jeux avec lui...on lui apprend des petites choses en s'amusant mais même si il s'en rend pas compte, il se rentre ça dans le cerveau et après...on peut jouer à Destin des trucs comme ça hein, des trucs vraiment compliqués quoi, huit/douze ans, bah il comprend parce que on lui explique, on joue avec lui et il comprend »).

#### - Les lectures partagées

La description que le père fait des lectures partagées montre une inversion des rôles (« [...] mais on va pas lui relire le livre comme on le faisait avant quand il était petit [...] »). Il semble laisser un espace suffisant à son fils pour qu'il assume un rôle actif. Ses interventions ne consistent alors qu'à intervenir en cas d'erreur ou de blocage (« [...] bon maintenant, il est un peu grand, je lui laisse d'abord essayer de le lire, et après c'est nous, on va rajouter les mots qui manquent [...] »). Il explique d'ailleurs qu'il valorise l'autonomie de son fils (« [...] nan moi j'aime bien lui faire apprendre des petites choses quoi, mais après il faut qu'il le fait tout seul »). Cependant, il précise qu'il se montre suffisamment disponible pour que son fils lui demande de l'aide en cas de besoin (« [...] mais faut pas qui y'a trop de, de phrases quoi sur l'image, c'est ça quoi, parce que il est vite découragé, si y'a trop d'images, il va dire Papa, viens lire »).

## La relation parent-enfant dans le cadre des apprentissages scolaires

### - La relation pendant la période des devoirs

La période des devoirs ne semble pas présenter de problèmes particuliers pour Anthony. Le petit garçon exécute ses devoirs de manière systématique, à la manière d'un rituel (« *nan quand y'a des devoirs, il rentre, il les fait directement, il dit j'ai des devoirs, je fais mes devoirs* »). Dans ce cas, les rôles sont parfaitement inversés, la mère n'a qu'une position passive, un rôle secondaire du fait de ses difficultés en lecture. Pourtant, elle assiste aux devoirs et reste à proximité d'Anthony (« *bah il rentre le soir, et il sort ses affaires...je me mets à côté* »).

### - La perception des compétences de l'enfant

Le père d'Anthony considère son fils bon lecteur (« *il lit tout* »). Il a, de plus, recours à des attributions externes pour expliquer les troubles du comportement que son fils manifeste en classe. Ils résultent, selon lui, d'une défaillance au niveau de la gestion de la classe par l'enseignante (« *bah alors ? elle devrait lui donner un petit truc à faire, ne serait-ce que deux trois opérations en attendant que les autres ils arrivent...elle doit lui donner un truc à faire...au lieu de le prendre, de le mettre au coin ou je sais pas quoi et qu'il fait le bordel...si il fait le bordel, c'est qu'il a rien à faire...un enfant c'est comme ça hein qu'est ce que tu veux...tous les enfants travaillent pas à la même allure...y'a toujours des niveaux différents dans les maternelles* »).

## La relation parent-enfant au sein de la dynamique familiale

Un lien d'attachement semble relier Anthony à ses parents, et son père en particulier. Nous savons que dans le cadre de la violence conjugale, la qualité de la relation parent/enfant constitue un facteur de protection ayant le plus d'influence sur l'adaptation de l'enfant, et module l'intensité de la menace que représentent ces conflits pour l'enfant. Anthony semble être dans ce cas puisqu'il bénéficie d'un environnement attentif à ses besoins, les deux parents sont conscients de leur rôle auprès de l'enfant (« *nan c'est vrai que...moi je*

*dis hein pour des enfants en bas âge comme Anthony, jusque 15 ans, 16 ans, même 17 ans hein, ils ont besoin des parents quoi* »). Ainsi, le père et la mère d'Anthony évoquent leur attachement (« *nan, justement moi j'aime pas le laisser à quelqu'un quoi, c'est notre responsabilité c'est tout, faut l'assumer, même à sa mère, je veux bien le laisser une soirée juste parce qu'il veut dormir chez mémé, c'est normal, mais du lendemain à huit heures, je vais le chercher, ah ouais...* » ; « *Mais, le soir quand il va dormir chez ma mère, ah ! j'espère que ça va bien se passer* »).

Il apparaît aussi qu'Anthony est particulièrement attaché à son père. Le petit garçon évoque lui-même cette fascination pour son père au cours de l'entretien (« *nan c'est mon père, mon père il fait tout* »), tout comme le père évoque les identifications possibles avec son fils (« *[...] un garçon c'est comme ça, il va grimper partout, il va sauter...tant qu'il va pas se faire mal lui-même, il va pas comprendre, un garçon, je t'assure, c'est des têtes de mule quand ils sont petits...moi je m'en rappelle, j'étais un chiant hein ! ah ouais [...]* »). Toutefois, cet attachement semble prendre la forme d'une surprotection puisque ces parents ont de la difficulté à laisser leur enfant s'ouvrir sur la communauté (« *moi il joue derrière, c'est vrai qu'on le laisse derrière, mais au bout de cinq minutes, on est à la fenêtre hein* »). En revanche, le père illustre son rôle distinct dans le couple parental, amenant son fils à persévérer quand sa mère tend à vouloir le surprotéger dans certaines circonstances (« *bah déjà ne serait-ce que quand on l'emmène en vélo ou quoi, elle a toujours peur hein, qui se fasse écraser ou quoi, moi je le laisse partir devant parce que c'est un garçon, c'est normal, il a besoin de liberté, mais elle non, elle a peur [il rit] c'est pas que je m'en fous, mais disons c'est un garçon, il a besoin de...s'aventurer un petit peu [...]* »).

Les parents d'Anthony semblent opter pour une éducation permissive où tout est permis à Anthony, la réponse aux besoins du petit garçon semble prendre des proportions démesurées qui risquent de ne lui fixer aucune limite (« *[...] on va pas faire de manières et dire écoute euh, on va faire attention, non, il veut, on le prend, demain on en a pas, bah on verra quoi, c'est lui en premier, il part toujours en premier...c'est normal, d'abord les enfants et après les adultes...* »). D'ailleurs le père observe lui-même qu'Anthony a déjà tendance à adopter des comportements délinquants (« *bah peut-être pas voyou, nous on est là, mais je veux dire euh, déjà euh, je vous assure madame, à sept ans, comment il nous*

*répond des fois euh, moi j'ai trente ans presque, il me dit vas-y casse toi, t'es pas chez toi. Quand même ! tu prends tes affaires, tu te barres hein ! »*). Cette éducation permissive et exclusivement centrée sur l'enfant est en réaction avec l'éducation que les parents ont eux-mêmes reçue. Les parents d'Anthony expliquent en effet qu'ils ne veulent pas reproduire le schéma de leur propre famille, ils tiennent à offrir une éducation saine à leur fils (*« je sais pas ce qu'il fait, je sais bien que c'est sa grand mère mais quand même, ils ont pas la même façon d'élever que nous »*). Elle dénote donc une prise de conscience de la problématique de la maltraitance au sein de la famille et une sensibilité aux besoins de l'enfant.

### **La relation parent-enseignant**

#### **- La perception de la méthode de lecture de l'enseignant**

Les parents d'Anthony ne sont pas capables de décrire la méthode de lecture privilégiée par l'enseignante. Les difficultés en lecture de la mère sont sans doute à l'origine de ce manque, mais le père, quant à lui, préfère guider Anthony à sa manière au risque que sa méthode ne soit pas en cohérence avec celle de l'enseignante (*« [...] bon parce que moi je sais pas comment ils font à l'école hein, mais en tout cas je me rends compte que moi quand je lui explique, il comprend un peu mieux ma façon que celle de l'école par exemple [...] »*). Il est d'ailleurs persuadé que l'école n'est qu'une formalité, et que l'enseignement reçu en institution aurait très bien pu être dispensé par lui-même au sein du foyer (*« [...] sinon c'est vrai que moi, on l'aurait gardé quelques années de plus à la maison, 4/5 ans, on aurait pu, ça aurait été pareil quoi ! et il aurait pas été en retard hein [...] »*).

#### **- La relation avec l'enseignant**

Les parents d'Anthony entretiennent des relations conflictuelles avec l'enseignante d'Anthony. Le père remet en cause la discipline de l'enseignante qui, selon lui, vise à victimiser son fils (*« vas-y voir la maîtresse parce que y'a des problèmes ou quoi et elle nous dit ouais mais vous savez, Anthony c'est pas un ange... qu'est ce que vous voulez dire,*

*c'est pas une façon de s'occuper des enfants hein ! je suis désolé, c'est pas une façon hein, c'est pas parce qu'on a dix/quinze élèves dans la classe que y'en a un qui est un peu plus perturbateur que les autres que ça y est, on doit toujours le laisser sur son dos hein ! »*). La mère d'Anthony exprime également son malaise lorsqu'elle est confrontée à l'enseignante (*« tous les jours, je la rencontre tous les jours, ça me stresse »*). Les parents d'Anthony semblent nourrir beaucoup de ressentiments à l'égard de l'école dans laquelle Anthony est scolarisé. Ceci amène le père à penser qu'une scolarisation en milieu privé constitue une solution (*« [...] c'est pour ça, moi je vous dis, cette école, ça ne me convient pas, moi là, je voulais le mettre dans une école privée dans le Vieux Lille, au moins là, on aurait été tranquille »*).

Toutefois, même si la perception de l'enseignante est teintée de ressentiment, la mère semble la consulter pour discuter avec elle des bulletins d'Anthony (*« je discute avec elle pour savoir, bah quand j'ai ses notes [...] »*).

Ce qui semble altérer les relations de cette famille avec l'école, c'est aussi l'autarcie dans laquelle elle vit. Cette famille semble se considérer autosuffisante, à tel point que le père d'Anthony minimise le rôle de l'école (*« [...] nan mais j'ai pas, franchement j'ai pas besoin de l'école quoi, bon c'est normal qu'il va à l'école quoi, je veux dire, moi je peux pas lui apprendre, y'aurait pas eu l'école, y'aurait été aussi dégourdi quoi »*). Cette autosuffisance s'illustre également lorsque le père laisse entendre, par la suite, qu'Anthony n'a pas beaucoup de camarades, mais qu'il n'en a de toute façon pas besoin (*« moi, vous avez qu'à remarquer hein, Anthony, c'est quand même un garçon qui est euh, qui aime bien jouer tout seul quand même, toujours, toujours, les trois-quarts du temps il joue tout seul »*).

Même s'il formule beaucoup de critiques à l'égard des enseignants et de l'institution scolaire, le père d'Anthony est tout de même capable d'avoir une opinion positive sur ces différents aspects. Il évoque notamment les relations significatives qu'il a entretenues avec certains enseignants durant ses propres apprentissages scolaires (*« [...] comme moi j'ai jamais aimé l'école mais quand même j'ai eu des profs et euh franchement...bah vraiment, y'en a certains qui m'ont marqué quoi...mmh...et grâce à eux j'ai bien travaillé quoi, mais sinon, si j'avais pas eu ces professeurs là, j'aurais jamais travaillé »*). Il fait également référence aux bénéfices que pourraient constituer le retour en formation de sa concubine

*(« ouais, mais moi je te l'avais dit avant hein, à 18 ans, tu pouvais refaire une formation ou quoi hein, elle croit qu'à 22 ans, on peut pu retourner à l'école »).*

**- Le rapport à l'école des parents**

Le père d'Anthony semble attribuer de la valeur à l'école en considérant que son fils doit y persévérer. Il l'encourage dans ce sens, car il considère qu'une bonne scolarité favorise l'intégration sociale (*« bah pas, pas nan, moi je lui explique pas vraiment, mais il sait très bien que si il travaille à l'école, c'est parce qu'il va avoir un bon métier comme ça, il le sait très bien hein [...] »*).

## ANNEXE II : Grille de codage pour le traitement des données

avec Atlas-ti

### GRILLE DE CODAGE POUR L'ENFANT

Attributs de l'enfant (Famille de document)	
<b>Age</b>	
Âge7 Âge8 Âge9	Âge : 7 ans Âge : 8 ans Âge : 9 ans
<b>Sexe</b>	
SexeMasculin SexeFéminin	Sexe: Masculin Sexe: Féminin
<b>Niveau scolaire</b>	
NivoScolaireCE1 NivoScolaireCP NivoScolaireCP2 NivoScolaireCP2CE1	Niveau scolaire : CE1 Niveau scolaire : CP Niveau scolaire : Double le CP Niveau scolaire : CE1, mais a doublé son CP avant
<b>Niveau de lecture général</b>	
NivoLectRéussite+ NivoLectRéussite- NivoLectDiffLégère NivoLectDiffGrave	Réussite + Réussite - Difficultés+ Difficultés-

### Discours de l'enfant

Ontosystème

Rapport à la lecture : volet identitaire	
Code: EnfOnto1FonctPerso	Bénéfices personnels de la lecture
Code: EnfOnto1FonctAppr	Bénéfices liés aux apprentissages scolaires
Code: EnfOnto1FonctIntégr	Bénéfices liés à l'intégration sociale
Code: EnfOnto1FonctUtilitaire	Bénéfices utilitaires
Code: EnfOnto1FonctSanctionScol	Bénéfices liés à la sanction scolaire
Code: EnfOnto1FonctSanctionFam	Bénéfices liés à la sanction familiale
Code: EnfOnto1FonctAide	Bénéfices liés à l'aide donnée ou reçue
Code: :EnfOnto1FonctComm	Bénéfices liés à la communication, échanges
Code: EnfOnto1FonctLectNSP	Ne sait pas

<b>Rapport à la lecture : volet épistémique</b>	
EnfOnto1ConceptLectAide	Considère que la lecture nécessite systématiquement de l'aide
EnfOnto1ConceptLectAlpha	Évoque la stratégie graphophonétique, décodage
EnfOnto1ConceptLectContext	Nécessite de prendre en compte les informations contextuelles: images, support...
EnfOnto1ConceptLectReconnImmm	Évoque la reconnaissance visuelle immédiate
EnfOnto1ConceptLectMéta	Évoque des réflexions métalinguistiques: est capable de cibler ses difficultés, ses erreurs fréquentes, celles qu'il a pu commettre dans le passé
EnfOnto1ConceptLectNSP	Ne sait pas
EnfOnto1ConceptLectOrtho	Évoque la stratégie orthographique

<b>Habitudes de lecture</b>	
<i>Quand l'enfant lit-il ?</i>	
EnfOnto4HabLect3Coucher	L'enfant lit au moment où il se couche
EnfOnto4HabLect3Devoirs	L'enfant lit au moment des devoirs
EnfOnto4HabLect3Ecole	L'enfant ne lit qu'à l'école
EnfOnto4HabLect3Loisir	L'enfant lit au moment des loisirs
<i>Est-ce que l'enfant est capable de s'exprimer sur des lectures qu'il a faites lui-même ?</i>	
EnfOnto4HabLect3CiteLectures-	N'est pas capable de citer ses lectures
EnfOnto4HabLect3CiteLectures+	Est capable de citer ses lectures
EnfOnto4HabLect3RaconteLect-	Est capable de raconter ses lectures
EnfOnto4HabLect3RaconteLecture+	N'est pas capable de raconter ses lectures

<b>Perceptions des compétences</b>	
<i>Quelles explications donnent-ils à sa réussite ou à son échec ?</i>	
EnfOnto5PercepCompéAttribExt	Attribution externe Explique que s'il ne sait pas lire, c'est de la faute d'autrui
EnfOnto5PercepCompéAttribInt	Attribution interne S'attribue la cause de ses difficultés, dues à son propre dysfonctionnement
<i>Comment évalue-t-il ses compétences ?</i>	
EnfOnto5PercepCompéEvol-	Ses compétences ont régressé
EnfOnto5PercepCompéEvol+	Ses compétences ont évolué de manière positive
EnfOnto5PercepCompéRéuss	Se considère en réussite
EnfOnto5PercepCompéEchec	Se considère en échec



## Microsystème

Activités de lecture et d'écriture	
<i>Quelles sont les personnes lectrices évoquées par l'enfant ?</i>	
EnfMicroEnvLectEvok1Aucun	N'évoque aucun lecteur de son entourage
EnfMicroEnvLectEvok3FamAutre	Évoque un membre de la famille, autre que les parents ou la fratrie: tante, cousins / cousines
EnfMicroEnvLectEvok3FamExt	Évoque une personne extérieure à la famille (éducateurs, enseignants, amis...)
EnfMicroEnvLectEvok3Fratrie	Évoque membres de la fratrie
EnfMicroEnvLectEvok3MèreDiffic	Évoque les difficultés en lecture de la mère
EnfMicroEnvLectEvok3MèreLectr	Évoque la mère comme personne lectrice dans son entourage
EnfMicroEnvLectEvok3PèreDiffic	Évoque les difficultés en lecture du père
EnfMicroEnvLectEvok3PèreLectr	Évoque le père comme personne lectrice dans son entourage

Lecture partagée	
<i>Quand ont-elles lieu ?</i>	
EnfMicroLectPartag1Aucun	N'ont jamais lieu
EnfMicroLectPartag2Continu	Ont lieu, même depuis que l'enfant sait lire
EnfMicroLectPartag2Stop	Stoppées depuis que l'enfant sait lire
EnfMicroLectPartag2CadreCoucher	Ont lieu au moment du coucher
EnfMicroLectPartag2CadreDevoirs	N'ont lieu qu'au moment des devoirs
EnfMicroLectPartag2CadreLoisirs	Ont lieu durant les temps de loisir
<i>Avec qui l'enfant lit-il ?</i>	
EnfMicroLectPartag3EvokFamAutre	Un membre de la famille, autre que les parents et la fratrie
EnfMicroLectPartag3EvokFamExt	Un membre extérieur à la famille
EnfMicroLectPartag3EvokFratrie	La fratrie
EnfMicroLectPartag3EvokMère	La mère
FamMicroLectPartag3EvokPère	Le père
<i>Comment se déroulent ces moments de lecture partagée ? Méthode utilisée ?</i>	
EnfMicroLectPartag5MéthodeAutre+EnfLit	L'autre et l'enfant lisent
EnfMicroLectPartag5MéthodeAutreLit	Seul le parent lit
EnfMicroLectPartag5MéthodeEnfLit	Seul l'enfant lit
EnfMicroLectPartag5MéthodeInverse	Le parent évoque un inversement de la situation, c'est maintenant l'enfant qui lit et lui qui écoute
<i>Que pense l'enfant de ces moments de lecture partagée ?</i>	
EnfMicroLectPartag6EnfAime-	Le parent dit que l'enfant ne les apprécie pas
EnfMicroLectPartag6EnfAime+	Le parent dit que l'enfant les apprécie

**Relations (dans le cadre des apprentissages – comme les devoirs - et au niveau affectif général)**

*Les devoirs sont-ils faits ?*

EnfMicroDevoirAide1PasFaits	L'enfant ne fait pas ses devoirs
<i>Il ne reçoit pas d'aide</i>	
EnfMicroDevoirAide2Aucun	Aucune
<i>S'il reçoit de l'aide, à quelle fréquence ?</i>	
EnfMicroDevoirAide2Occas	Occasionnelle
EnfMicroDevoirAide2Régulier	Régulière
<i>S'il reçoit de l'aide, avec qui les devoirs sont-ils faits ?</i>	
EnfMicroDevoirAide3FamAutre	Autre membre de la famille (tante, cousins, cousines...)
EnfMicroDevoirAide3FamExt	Personnes extérieures à la famille (centres, étude après l'école, éducateur)
EnfMicroDevoirAide3Fratie	Fratie
EnfMicroDevoirAide3Mère	Mère
EnfMicroDevoirAide3Père	Père

<b>Liens d'attachement évoqués par l'enfant</b>	
<i>L'enfant fait-il référence à la maltraitance subie ?</i>	
EnfMicroLienAttach1Incompréhension	L'enfant évoque son incompréhension face au comportement ou à la situation vécue avec le ou les parents
EnfMicroLienAttach2EvokMaltraitce-	L'enfant n'évoque pas la maltraitance subie
EnfMicroLienAttach2EvokMaltraitce+	L'enfant évoque la maltraitance subie
<i>A qui l'enfant fait-il référence lorsqu'il évoque ses liens d'attachements ou ses difficultés relationnelles ?</i>	
EnfMicroLienAttach3FamAutr+	L'enfant évoque liens d'attachement avec un membre de la famille, autre que les parents ou la fratrie (grand-mère, cousine, tante...)
EnfMicroLienAttach3FamAutre-	L'enfant évoque des difficultés relationnelles avec un membre de la famille, autre que les parents ou la fratrie
EnfMicroLienAttach3FamExt-	L'enfant évoque des difficultés relationnelles avec un membre extérieur à la famille (éducateur...)
EnfMicroLienAttach3FamExt+	L'enfant évoque liens d'attachement avec une personne extérieure à la famille (éducateur...)
EnfMicroLienAttach3Mère-	L'enfant évoque des difficultés relationnelles avec la mère
EnfMicroLienAttach3Mère+	L'enfant évoque liens d'attachement avec la mère
EnfMicroLienAttach3Père-	L'enfant évoque des difficultés relationnelles avec le père
EnfMicroLienAttach3Père+	L'enfant évoque liens d'attachement avec le père
<i>Quelles relations l'enfant entretient-il avec les membres de la fratrie ?</i>	
EnfMicroLienFratie1-	L'enfant ne s'entend pas avec les autres membres de la fratrie, rivalités...
EnfMicroLienFratie1%	L'enfant ne s'entend qu'avec certains membres de la fratrie, mais pas tous...
EnfMicroLienFratie1+	L'enfant s'entend avec tous les membres de la fratrie

<i>L'enfant se compare-t-il ( de manière générale) aux autres membres de la fratrie ? et dans ce cas, comment se compare-t-il ?</i>	
EnfMicroLienFratrie2/-	L'enfant se compare de manière négative par rapport à la fratrie, se trouve inférieur aux autres
EnfMicroLienFratrie2/+	L'enfant se compare de manière positive par rapport à la fratrie, se trouve supérieur
EnfMicroLienFratrie2/=	L'enfant se compare de manière égale par rapport à la fratrie, se trouve au même niveau
<i>L'enfant compare-t-il ses compétences scolaires à celles des autres membres de la fratrie ?</i>	
EnfMicroLienFratrie3RésultScol/-	L'enfant considère que ses résultats scolaires sont moins bons que ceux de la fratrie
EnfMicroLienFratrie3RésultScol/+	L'enfant considère que ses résultats scolaires sont meilleurs que ceux de la fratrie
EnfMicroLienFratrie3RésultsScol/=	L'enfant considère que ses résultats scolaires sont aussi bons que ceux de la fratrie
<i>L'enfant compare-t-il son autonomie à celle des autres membres de la fratrie ?</i>	
EnfMicroLienFratrieAutonome-	L'enfant se considère moins autonome par rapport aux autres membres de la fratrie
EnfMicroLienFratrieAutonome+	L'enfant se considère plus autonome par rapport aux autres membres de la fratrie
EnfMicroLienFratrieAutonome=	L'enfant se considère aussi autonome que les autres membres de la fratrie
<i>Quel statut l'enfant a-t-il par rapport à la fratrie ?</i>	
EnfMicroLienFratriePrisEnCharge	L'enfant se dit pris en charge par un ou des enfants de la fratrie
EnfMicroLienFratrieResponsable	L'enfant se considère responsable des autres membres de la fratrie
<i>L'enfant évoque-t-il son placement ?</i>	
EnfMicroLienPlacementEvok0	L'enfant ne s'exprime pas sur le placement (alors que le sujet est abordé au cours de l'entretien)
EnfMicroLienPlacementEvokMalÊtre	L'enfant évoque son mal-être, le fait que le placement le rende malheureux
EnfMicroLienPlacementEvokDésirRetour	L'enfant évoque son désir de retourner chez ses parents

<b>Relations avec les membres de l'école</b>	
<i>Quelles sont les relations entretenues avec les camarades d'école ?</i>	
EnfMicroRelationEnfEcoleBonne	Bonnes
EnfMicroRelationEnfEcoleConflit	Conflictuelles
EnfMicroRelationEnfEcoleNeutre	Neutres
EnfMicroRelationEnfEcoleVictime	L'enfant se considère comme victime par rapport aux autres enfants. Ce sont les autres qui l'embêtent, qui l'empêchent de travailler...
<i>Quelles sont les relations entretenues avec l'enseignant ?</i>	
EnfMicroRelationProfEcoleAffectAttaché	L'enfant évoque un attachement particulier, évoque

	sentiments forts
EnfMicroRelationProfEcoleAffectAttente	L'enfant évoque un attachement, mais celui-ci dépasse la relation enseignant-élève, l'enfant est en attente d'attention exclusive, exprime un besoin d'affection
EnfMicroRelationProfEcoleBonne	Bonnes, sans précision ou manifestation d'attachement
EnfMicroRelationProfEcoleConflit	Conflictuelles
EnfMicroRelationProfEcoleVictime	L'enfant se considère victime de son enseignant, bouc-émissaire, le trouve injuste à son égard

### GRILLE DE CODAGE POUR LE OU LES PARENTS

<b>Attributs de la famille (Famille de document)</b>	
<i>Niveau socio-économique des parents</i>	
ParentSocioEcoEquilibré	Les parents vivent dans des conditions socio-économiques équilibrées
ParentSocioEcoPrécaire	Les parents vivent dans des conditions socio-économiques précaires

### Discours des parents

#### Rôles

<b>Rapport à la lecture : volet identitaire</b>	
FamOnto2RappLectAideAdultes	Aide en rapport avec l'adulte : Nécessite forcément l'aide de l'adulte en particulier OU d'aider les autres adultes
FamOnto2RappLectAideEnfants	Aide en rapport avec les enfants : Nécessite forcément l'aide d'autres enfants en particulier, OU permet d'aider les autres enfants
FamOnto2RappLectCommunic	Vecteur d'échange et de communication : Permet de communiquer ou d'échanger avec les autres, lire des histoires aux grands, aux enfants, lire du courrier, en écrire
FamOnto2RappLectIntegrSociale	Intégration Sociale : Permet de s'intégrer dans la société en ayant un métier
FamOnto2RappLectLoisir	Loisir : Permet de s'occuper durant les temps libres, permet de s'amuser
FamOnto2RappLectNepasreproduire	Ne pas reproduire le schéma : parental. L'enfant est confronté aux difficultés en lecture de ses propres parents et ne veut pas les reproduire
FamOnto2RappLectNSP	Ne sait pas

FamOnto2RappLectOutilSavoirs	Pour apprendre, pour pouvoir écrire, jouer à certain jeu nécessitant la lecture
FamOnto2RappLectSanctScol	Éviter la sanction scolaire : Apprendre à lire pour éviter les punitions ou les réprimandes de l'enseignant ou du parent
FamOnto2RappLectUsageProfess	Usage professionnel : Pour répondre aux besoins d'une profession en particulier
FamOnto2RappLectUsageSymbol	Usage symbolique : Pour grandir, pour être adulte, pour plus tard
FamOnto2RappLectUtile	Utilitariste : Pour lire des courriers administratifs, ceux du juge...

#### Rapport à la lecture : volet épistémique

FamOnto1ConceptLectAide	Nécessite forcément recevoir OU donner de l'aide à autrui, sans préciser les personnes concernées
FamOnto1ConceptLectAlpha	Évoque la stratégie graphophonétique, décodage
FamOnto1ConceptLectContext	Nécessite de prendre en compte les informations contextuelles: images, support...
FamOnto1ConceptLectReconnImm	Évoque la reconnaissance visuelle immédiate
FamOnto1ConceptLectMéta	Évoque des réflexions métalinguistiques: est capable de cibler les difficultés de l'enfant ou les siennes, ses ou leurs erreurs fréquentes, celles qu'il a pu ou qu'ils ont pu commettre dans le passé
FamOnto1ConceptLectNSP	Ne sait pas
FamOnto1ConceptLectOrtho	Évoque la stratégie orthographique, est conscient que les deux premières ne suffisent pas

#### Initiation à la lecture

<i>A quel moment l'apprentissage de la lecture commence ?</i>	
FamOntoRepréLectIAvantCp	Le parent considère que l'apprentissage de la lecture commence avant l'entrée en CP
FamOntoRepréLectIDébCp	Le parent considère que l'apprentissage de la lecture commence avec l'entrée en CP
FamOntoRepréLectIRéflexionApprge	Le parent semble avoir entamé une réflexion sur les processus d'apprentissage de la lecture
<i>Quelles perceptions le parent a-t-il de l'apprentissage de la lecture ?</i>	
FamOntoRepréLectAutonomie	Le parent considère que la lecture nécessite de l'autonomie
FamOntoRepréLectContrainte	Le parent considère que la lecture est synonyme de contrainte
FamOntoRepréLectDifficile	Le parent considère que la lecture est difficile
FamOntoRepréLectFacile	Le parent considère que la lecture est facile
FamOntoRepréLectMagique	Le parent considère que la lecture s'acquiert de

	manière magique, d'un simple déblocage, conception irréaliste de l'apprentissage
FamOntoRepréLectPlaisir	Le parent considère que la lecture est synonyme de plaisir
FamOntoRepréLectSagesse	Le parent considère que la lecture est synonyme de sagesse, tranquillité, patience

### Activités

Habitudes de lecture du parent	
FamOntoHabLectLecture+	Cite ses lectures (type de support ou titres)
FamOntoHabLectCiteLect+	Ne cite pas ses lectures
FamOntoHabLectMèreDiffic	La mère a des difficultés à lire
FamOntoHabLectMèreLectAnalf	La mère ne lit pas car analphabète
FamOntoHabLectMèreLectJamais	La mère sait lire, mais ne lit jamais
FamOntoHabLectMèreLectOccas	La mère sait lire, mais ne lit que de manière très occasionnelle, pour les papiers administratifs par exemple
FamOntoHabLectMèreLectReg	La mère lit de manière régulière, le journal par exemple ou livres
FamOntoHabLectPèreJamais	Le père sait lire, mais ne lit jamais
FamOntoHabLectPèreLectAnalf	Le père ne lit pas car analphabète
FamOntoHabLectPèreLectOccas	Le père sait lire, mais ne lit que de manière très occasionnelle, pour les papiers administratifs par exemple
FamOntoHabLectPèreLectReg	Le père lit de manière régulière, le journal par exemple ou bouquins

Lecture partagée	
<i>Quand ont-elles lieu ?</i>	
FamMicroLectPartag1Aucun	N'ont jamais lieu
FamMicroLectPartag2Continu	Ont lieu, même depuis que l'enfant sait lire
FamMicroLectPartag2Stop	Stoppées depuis que l'enfant sait lire
FamMicroLectPartag2CadreCoucher	Ont lieu au moment du coucher
FamMicroLectPartag2CadreDevoirs	N'ont lieu qu'au moment des devoirs
FamMicroLectPartag2CadreLoisirs	Ont lieu durant les temps de loisir
<i>Avec qui le parent voit-il son enfant lire ?</i>	
FamMicroLectPartag3EvokFamAutre	Un membre de la famille, autre que les parents et la fratrie
FamMicroLectPartag3EvokFamExt	Un membre extérieur à la famille
FamMicroLectPartag3EvokFratrie	La fratrie
FamMicroLectPartag3EvokMère	La mère
FamMicroLectPartag3EvokPère	Le père
<i>Comment se déroulent ces moments de lecture partagée ? Méthode utilisée ?</i>	
FamMicroLectPartag5MéthodeAutre+EnfLit	L'autre et l'enfant lisent
FamMicroLectPartag5MéthodeAutreLit	Seul le parent lit
FamMicroLectPartag5MéthodeEnfLit	Seul l'enfant lit

FamMicroLectPartag5MéthodeInverse	Le parent évoque un inversement de la situation, c'est maintenant l'enfant qui lit et lui qui écoute
<i>Selon le parent, que pense l'enfant de ces moments de lecture partagée ?</i>	
FamMicroLectPartag6EnfAime-	Le parent dit que l'enfant ne les apprécie pas
FamMicroLectPartag6EnfAime+	Le parent dit que l'enfant les apprécie
<i>Que pense lui-même le parent de ces moments de lecture partagée ?</i>	
FamMicroLectPartag6ParAime-	Le parent dit ne pas aimer cette situation
FamMicroLectPartag6ParAime+	Le parent dit aimer cette situation

<b>Habitudes de lecture de l'enfant</b>	
<i>Le parent est-il en mesure de citer les livres que son enfant lit ?</i>	
FamMicroHabLectEnf1EvokLivre-	Le parent ne cite pas ou n'est pas capable de citer les livres de l'enfant
FamMicroHabLectEnf1EvokLivre+	Le parent est capable de citer les livres de l'enfant
<i>Quelle description le parent donne-t-il des habitudes de lecture de l'enfant ? Où l'enfant lit-il ?</i>	
FamMicroHabLectEnf2Devoirs	Le parent dit que l'enfant ne lit que dans le cadre des devoirs lorsqu'il est à la maison
FamMicroHabLectEnf2Ecole	Le parent dit que l'enfant ne lit qu'à l'école
FamMicroHabLectEnf2Loisirs	Le parent dit que l'enfant lit dans le cadre de loisirs lorsqu'il est à la maison
FamMicroHabLectEnf2Coucher	Le parent dit que l'enfant lit avant d'aller se coucher lorsqu'il est à la maison

### Relations

<b>Aide donnée au moment des devoirs</b>	
<i>Les devoirs sont-ils faits ?</i>	
FamMicroDevoirAide1PasFaits	L'enfant ne fait pas ses devoirs
<i>L'enfant ne reçoit pas d'aide</i>	
FamMicroDevoirAide2Aucun	Aucune
<i>Lorsque l'enfant reçoit de l'aide, c'est à quelle fréquence ?</i>	
FamMicroDevoirAide2Occas	Occasionnelle
FamMicroDevoirAide2Régulier	Régulière
<i>Avec qui les devoirs sont-ils faits ?</i>	
FamMicroDevoirAide3FamAutre	Autre membre de la famille (tante, cousins, cousines...)
FamMicroDevoirAide3FamExt	Personnes extérieures à la famille (centres, étude après l'école, éducateur)
FamMicroDevoirAide3Fratrie	La fratrie
FamMicroDevoirAide3Mère	La mère
FamMicroDevoirAide3Père	Le père

<i>A quels types de soutien peuvent être rapprochés les propos des parents lorsqu'ils décrivent la manière dont ils aident leur enfant à faire ses devoirs ?</i>	
FamMicroDevoirAide4Affectif	Soutien affectif : mobilisation de l'énergie pour faire quelque chose ou, encore intervention pour stimuler, aiguillonner, réveiller la motivation
FamMicroDevoirAide4Cognitif	Soutien dans l'accomplissement des tâches, apprentissage de stratégies...
FamMicroDevoirAide4Instrumental	Soutien au niveau de la mise à disposition du matériel permettant de faciliter les apprentissages
<i>Le parent évoque-t-il des supports ou des méthodes d'apprentissage autres que ceux utilisés à l'école ?</i>	
FamMicroDevoirAide5SupportAutre	Le parent utilise des supports ou méthodes en plus de ceux offerts par l'école pour aider l'enfant
FamMicroDevoirAide5SupportEcole	Le parent n'utilise que les supports fournis par l'école
<i>Quelle est la description que le parent fait de l'enfant pendant la période de devoirs</i>	
FamMicroDevoirEnfDiffi	Le parent dit que l'enfant est difficile à maîtriser. les devoirs demandent du temps, l'enfant est insupportable, ne fait pas ce qu'on lui demande...
FamMicroDevoirEnfFacil	Le parent dit que l'enfant est facile, il se montre discipliné...

<b>Perception des compétences de l'enfant</b>	
FamMicroPercepCompéAttribExt	Le parent attribue la réussite ou l'échec de l'enfant à des facteurs externes
FamMicroPercepCompéAttribInt	Le parent attribue la réussite ou l'échec de l'enfant à des facteurs internes
FamMicroPercepCompéEvol-	Le parent considère que les compétences de l'enfant ont évolué de manière négative
FamMicroPercepCompéEvol+	Le parent considère que les compétences de l'enfant ont évolué de manière positive
FamMicroPercepCompéRéuss	Le parent considère que les compétences de l'enfant sont bonnes, l'enfant est en réussite
FamMicroPercepCompéEchec	Le parent considère que les compétences de l'enfant sont mauvaises, l'enfant est en échec
FamMicroPercepCompéOpiContradic	Le parent a des opinions contradictoires sur les compétences de l'enfant
FamMicroPercepEnfAutonome	Le parent considère que l'enfant est autonome (l'affirme de manière spontanée, sans comparaison avec les autres membres de la fratrie)
FamMicroPercepEnfDépendant	Le parent considère que l'enfant est dépendant (l'affirme de manière spontanée, sans comparaison avec



<b>Liens d'attachement évoqués par le parent</b>	
<i>Le parent évoque-t-il la maltraitance subie par l'enfant ?</i>	
FamMicroLienAttach1EnfEvokMaltraitce-	Le parent n'évoque pas la maltraitance subie par l'enfant
FamMicroLienAttach1EnfEvokMaltraitce+	Le parent évoque la maltraitance subie par l'enfant
<i>A qui le parent fait-il référence lorsqu'il évoque les liens d'attachement ou les difficultés relationnelles de l'enfant ?</i>	
FamMicroLienAttach2EnfAutrFamill-	Le parent évoque les difficultés relationnelles que l'enfant a avec une personne de sa famille, autre que les parents ou la fratrie
FamMicroLienAttach2EnfAutrFamill+	Le parent évoque les liens d'attachement que l'enfant a avec une personne de sa famille, autre que les parents ou la fratrie
FamMicroLienAttach2EnfExtFamill+	Le parent évoque les liens d'attachement que l'enfant a avec une personne extérieure à la famille
FamMicroLienAttach2EnfMère-	Le parent évoque les difficultés relationnelles que l'enfant a avec sa mère
FamMicroLienAttach2EnfMère+	Le parent évoque les liens d'attachement que l'enfant a avec sa mère
FamMicroLienAttach2EnfPère-	Le parent évoque les difficultés relationnelles que l'enfant a avec son père
FamMicroLienAttach2EnfPère+	Le parent évoque les liens d'attachement que l'enfant a avec son père
FamMicroLienAttach3ParConcu-	Le parent évoque les difficultés relationnelles qu'il rencontre avec son concubin (père ou mère de l'enfant)
FamMicroLienAttach3ParConcu+	Le parent évoque les liens d'attachement qu'il a avec son concubin (père ou mère de l'enfant)
FamMicroLienAttach4ParEnfant-	Le parent évoque les difficultés relationnelles qu'il rencontre avec son enfant (celui qui participe à la recherche)
FamMicroLienAttach4ParEnfant+	Le parent évoque les liens d'attachement qu'il a avec son enfant (celui qui participe à la recherche)
FamMicroLienAttach4ParEnfantContradic	Le parent évoque les liens d'attachement contradictoires qu'il a avec son enfant (celui qui participe à la recherche)
FamMicroLienAttach4ParFratrie+	Le parent évoque les liens d'attachement qu'il a avec les membres de la fratrie
FamMicroLienAttach4ParFratrie-	Le parent évoque les difficultés relationnelles qu'il rencontre avec les membres de la fratrie

<b>Perceptions du parent à propos de l'enfant et de la fratrie</b>	
<i>Est-ce que les enfants s'entendent les uns avec les autres ?</i>	
FamMicroLienFratrie1-	Le parent dit que l'enfant ne s'entend pas avec les membres de la fratrie

FamMicroLienFratric1%	Le parent dit que l'enfant ne s'entend pas qu'avec certains membres de la fratrie
FamMicroLienFratric1+	Le parent dit que l'enfant s'entend avec les membres de la fratrie
<i>L'enfant est-il comparé (de manière générale) avec les autres enfants ?</i>	
FamMicroLienFratric2/-	L'enfant est comparé de manière négative par rapport à la fratrie
FamMicroLienFratric2/+	L'enfant est comparé de manière positive par rapport à la fratrie
FamMicroLienFratric2/=	L'enfant est comparé de manière égale par rapport à la fratrie
<i>Les résultats scolaires de l'enfant sont-ils comparés avec ceux de la fratrie ?</i>	
FamMicroLienFratric3RésultScol/-	L'enfant a des résultats scolaires inférieurs à ceux de la fratrie
FamMicroLienFratric3RésultScol/+	L'enfant a des résultats scolaires supérieurs à ceux de la fratrie
FamMicroLienFratric3RésultScol/=	L'enfant a les mêmes résultats scolaires que ceux de la fratrie
<i>L'autonomie de l'enfant est-elle comparée à celle de la fratrie ?</i>	
FamMicroLienFratricAutonome-	Le parent considère l'enfant moins autonome par rapport aux autres membres de la fratrie
FamMicroLienFratricAutonome+	Le parent considère l'enfant plus autonome par rapport aux autres membres de la fratrie
FamMicroLienFratricAutonome=	Le parent considère l'enfant aussi autonome que les autres membres de la fratrie
<i>Quel est le statut de l'enfant dans la fratrie ?</i>	
FamMicroLienFratricPrisEnCharge	Le parent considère que l'enfant est pris en charge par les autres membres de la fratrie
FamMicroLienFratricResponsable	Le parent considère que l'enfant est responsable des autres membres de la fratrie

### Mésosystème

<b>Relations avec la communauté</b>	
FamMésoCommunautéFermeture	Se ferment sur ce que peut offrir la communauté (soutien scolaire, bibliothèque, activités sportives...)
FamMésoCommunautéOuverture	S'ouvrent à ce que peut offrir la communauté (soutien scolaire, bibliothèque, activités sportives...)
FamMésoCommunautéVictime	Se sentent victimes de la communauté (dénonce des préjudices, insécurité...)

<b>Relations avec l'école</b>	
<i>Quelles perceptions le parent a-t-il de l'école, de ses apports ou des apprentissages scolaires de son enfant ?</i>	
FamMésoEcolFam1PercepEcole-	Négative, le parent n'y croit pas ou n'en est pas conscient, considère qu'il ne sert à rien d'aller à l'école et de réussir
FamMésoEcolFam1PercepEcole+	Positive, le parent y croit pas ou en est conscient, considère qu'il est important d'aller à l'école et de réussir
FamMésoEcolFam1PercepEcoleAmbitions	Le parent y croit et nourrit des ambitions pour son enfant
FamMésoEcolFam1PercepEcoleExclusif	Exclusive, le parent considère que l'école est seule responsable des apprentissages de son enfant
FamMésoEcolFam1PercepEcolePartenaire	Partenaire, le parent considère qu'il est partenaire de l'école et que les apprentissages ne reviennent pas seulement à l'école
FamMésoEcolFam1PercepEcoleRegret	Regrets, le parent nourrit des regrets par rapport à sa propre scolarité
<i>Quelles relations le parent entretient-il avec l'enseignant ?</i>	
FamMésoEcolFam2ProfBonne	Bonnes, pas de problèmes signalés, le parent fait confiance et exprime de la sympathie
FamMésoEcolFam2ProfConflit	Conflictuelles, engendre des disputes, des confrontations
FamMésoEcolFam2ProfInstatisf	Le parent évoque insatisfactions, n'est pas tout à fait satisfait de la manière de fonctionner de l'enseignant, de particularités personnelles...
FamMésoEcolFam2ProfNeutre	Neutres, le parent n'exprime rien de particulier à ce sujet
<i>Est-ce que le parent rencontre l'enseignant ? A quel rythme ?</i>	
FamMésoEcolFam2ProfRencontrInex	Inexistantes, le parent ne se rend pas aux réunions, évite les rencontres ou n'a pas le temps de s'y rendre
FamMésoEcolFam2ProfRencontrOccas	Occasionnelles, le parent ne se rend que quelquefois aux réunions
FamMésoEcolFam2ProfRencontrRég	Régulières, le parent se rend de manière régulière à l'école ou aux réunions pour rencontrer l'enseignant
FamMésoEcolFam2ProfRetour+	Le parent évoque les commentaires positifs de l'enseignant à propos de son enfant

<b>La méthode de lecture de la famille et celle de l'école</b>	
<i>Le parent connaît-il la méthode de lecture de l'enseignant ?</i>	
FamMésoEcolFamMéth1LectConnue	Le parent est capable d'énoncer ou de décrire la méthode de l'enseignant
FamMésoEcolFamMéth1LectInconnue	N'est pas capable d'énoncer ou de décrire la méthode de l'enseignant
<i>Quels peuvent être faits entre la méthode de lecture de l'école et celle de la maison ?</i>	

FamMés EcoI FamMéth2 Lect Complé	Elles sont complémentaires, la famille tente de combler certains déficits ou utilise d'autres supports tout en préservant une certaine continuité avec les enseignements de l'école
FamMés EcoI FamMéth2 Lect Incohérente	La famille utilise sa propre méthode de lecture sans prendre en compte celle de l'école
FamMés EcoI FamMéth2 Lect Même Sens	La famille s'appuie strictement sur la méthode de lecture préconisée par l'enseignant

#### Relation entre les Services sociaux et la famille

FamMés Serv Soc Fam Besoin	Les parents expriment le besoin d'être suivis par les travailleurs sociaux et évoquent ce qu'ils leur apportent.
FamMés Serv Soc Fam Entente-	Les parents expriment des critiques vis-à-vis des travailleurs sociaux, n'acceptent pas d'être suivis
FamMés Serv Soc Fam Entente+	Les parents expriment leur reconnaissance ou une bonne entente vis-à-vis du travailleur social
FamMés Serv Soc Fam Victim	Les parents se sentent victimes des services sociaux
FamMés Serv Soc Subst Mère-	Relations négatives entre la mère et le parent substitut

#### Relations de l'enfant avec les membres de l'école

<i>Que sait, que pense le parent des relations de son enfant avec les autres enfants ?</i>	
FamMicroRelationEnfEcoleBonne	Bonnes
FamMicroRelationEnfEcoleConflit	Conflictuelle
FamMicroRelationEnfEcoleNeutre	Neutre
FamMicroRelationEnfEcoleVictim	L'enfant est victime
<i>Que sait, que pense le parent des relations de son enfant avec son enseignant ?</i>	
FamMicroRelationProfEcoleAffectAttaché	L'enfant est attaché à son enseignant
FamMicroRelationProfEcoleAffectAttente	L'enfant est en attente d'affection
FamMicroRelationProfEcoleConflit	L'enfant est en conflit
FamMicroRelationProfEcoleVictim	L'enfant est victime de son enseignant, son bouc émissaire

#### Perceptions de l'école

<i>Quelles perceptions le parent a-t-il de l'école, de ses apports ou des apprentissages scolaires de son enfant ?</i>	
Code: FamI MacroEcolFamI PercepEcole-	Perception de l'école, de son apprentissage et/ou de ses apports: négative, le parent n'y croit pas ou n'en est pas conscient, considère qu'il ne sert à rien d'aller à l'école"
Code: FamI MacroEcolFamI PercepEcole+	Perception de l'école, de son apprentissage et/ou de ses apports: positive, le parent y croit pas ou en est conscient, considère qu'il est important d'aller à

	l'école et de réussir"
Code: Fam1MacroEcolFam1PercepEcoleAmbitions	Perception de l'école, de son apprentissage et/ou de ses apports: le parent y croit et nourrit des ambitions pour son enfant"
Code: Fam1MacroEcolFam1PercepEcoleExclusif	Perception de l'école, de son apprentissage et/ou de ses apports: exclusive, le parent considère que l'école est seule responsable des apprentissages de son enfant"
Code: Fam1MacroEcolFam1PercepEcolePartenaire	Perception de l'école, de son apprentissage et/ou de ses apports: Partenaire. le parent considère qu'il est partenaire de l'école et que les apprentissages ne reviennent pas seulement à l'école. Considèrent que doivent partager l'éducation de l'enfant, donc relation qui peut dépasser le cadre scolaire: ex: lorsque le parent amène ses problèmes à l'école, doivent être partagés;"
Code: Fam1MacroEcolFam1PercepEcoleRegret	Perception de l'école, de son apprentissage et/ou de ses apports: regrets, le parent nourrit des regrets par rapport à sa propre scolarité"

**ANNEXE III : Lettres de recrutement et formulaire de consentement  
parental**

**LETTRÉ DE RECRUTÉMENT DESTINÉE AUX PARENTS POUR LA  
RENCONTRE AVEC L'ENFANT**

Objet : demande de consentement parental

Madame, Monsieur,

Notre établissement participe à la recherche menée par Mademoiselle Élisabeth LESIEUX, dans le cadre d'un Doctorat en Sciences de l'Éducation.

Cette recherche porte sur l'apprentissage de la lecture des enfants qui font l'objet de notre suivi.

Afin de réaliser ce travail, mademoiselle Lesieux souhaite rencontrer votre enfant pour procéder à un test de lecture et discuter avec lui, dans le cadre d'un entretien, sur ses intérêts pour la lecture. Cette démarche se déroulera au sein de notre établissement et aura une durée d'une heure. Votre éducateur s'assurera du déplacement de votre enfant.

La participation de votre enfant à cette étude est tout à fait libre et volontaire. Il est entendu que vous pourrez, à tout moment, y mettre un terme sans que cela ne porte de conséquences.

Enfin, sachez que les informations que mademoiselle Lesieux retirera de cette rencontre resteront confidentielles. Seule cette dernière y aura accès. Lors de la présentation des résultats, rien ne pourra permettre de vous identifier.

Vous ne retirerez aucun avantage personnel à participer à cette étude, toutefois, vous aurez la possibilité de prendre connaissances des résultats obtenus par votre enfant au test de lecture.

Nous vous invitons à poser toutes les questions ou à demander toutes les précisions que vous jugerez utiles à mademoiselle Lesieux qui entrera dans ce cas en contact avec vous ou avec votre éducateur.

Vous trouverez ci-dessous un formulaire de consentement à compléter et à signer pour donner votre accord.

En vous remerciant de votre compréhension, nous vous prions de croire, Madame, Monsieur, en l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Élisabeth Lesieux  
La responsable de l'étude

La directrice

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL

Je, soussigné(e) .....(nom et prénom), parent légitime ou tuteur de ..... (nom et prénom de l'enfant) accepte que mon enfant participe à l'étude sur la lecture menée par Élisabeth Lesieux.

SIGNATURE DU PARENT OU DU TUTEUR

\_\_\_\_\_

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_ 20

**LETTRE DE RECRUTEMENT DESTINÉE AUX PARENTS**

Objet : demande de consentement

Madame, Monsieur,

Comme vous le savez déjà, notre établissement participe à la recherche menée par mademoiselle Élisabeth LESIEUX, dans le cadre d'un Doctorat en Sciences de l'Éducation.

Cette recherche porte sur l'apprentissage de la lecture des enfants qui font l'objet de notre suivi.

Afin de réaliser ce travail, mademoiselle Lesieux a rencontré votre enfant pour procéder à un test de lecture et discuter avec lui, dans le cadre d'un entretien, sur ses intérêts pour la lecture. Elle souhaiterait maintenant également vous rencontrer dans le cadre d'un entretien afin de discuter avec vous de l'apprentissage de la lecture.

Mademoiselle Lesieux se déplacera afin de vous rencontrer chez vous, ou alors, si vous le désirez, votre éducateur peut également s'assurer de votre déplacement si vous préférez que cette rencontre ait lieu au sein de notre établissement.

Votre participation à cette étude est tout à fait libre et volontaire. Il est entendu que vous pourrez, à tout moment, y mettre un terme sans que cela ne porte de conséquences.

Enfin, sachez que les informations que mademoiselle Lesieux retirera de cette rencontre resteront confidentielles. Seule cette dernière y aura accès. Lors de la présentation des résultats, rien ne pourra permettre de vous identifier.

Nous vous invitons à poser toutes les questions ou à demander toutes les précisions que vous jugerez utiles à mademoiselle Lesieux qui entrera dans ce cas en contact avec vous ou avec votre éducateur.

Vous trouverez ci-dessous un formulaire de consentement à compléter et à signer pour donner votre accord.

En vous remerciant de votre compréhension, nous vous prions de croire, Madame, Monsieur, en l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Élisabeth Lesieux  
La responsable de l'étude

La directrice



**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL**

Je, soussigné(e) .....(nom et prénom), accepte de participer à l'étude sur la lecture menée par Élisabeth Lesieux.

SIGNATURE DU PARENT

\_\_\_\_\_

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_ 20