



**HAL**  
open science

## Dans l'intimité de l'objet livre

Alexis Bonzom

► **To cite this version:**

| Alexis Bonzom. Dans l'intimité de l'objet livre. Education. 2019. dumas-02550482

**HAL Id: dumas-02550482**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02550482>**

Submitted on 22 Apr 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT  
ET DE LA FORMATION »**

<b>Mention</b>	<b>Parcours</b>
Pratiques et Ingénierie de la formation	Intervention auprès de publics à besoins éducatifs particuliers

Domaine de recherche : Culture humaniste

Centre : Toulouse

**MEMOIRE**

Dans l'intimité de l'objet livre

BONZOM Alexis

<b>Directeur de mémoire</b> (en précisant le statut)	<b>Co-directeur de mémoire</b> (en précisant le statut)
M. DUPONT Pascal - MCF	
<b>Membres du jury de soutenance</b> : (en précisant le statut)	
- MALIK Arshad – MCF - DUPONT Pascal – MCF - -	
<b>Soutenu le</b> 26/06/19	

**Année universitaire 2018-2019**

## Remerciements

---

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée pour la réalisation de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier mon directeur de mémoire Monsieur Pascal DUPONT, maître de conférences à l'École supérieure du professorat et de l'enseignement, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je désire aussi remercier Monsieur Arshad MALIK, maître de conférences, pour ses précieux conseils ainsi que pour son aide dans la construction de mon travail de recherche.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique du Master « IPBEP » et les intervenants professionnels de la formation qui m'ont permis d'enrichir mes connaissances tant sur le plan théorique que pratique.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire :

Madame Marie BROQUA, pour sa disponibilité et son aide dans différentes réalisations de mon travail.

Mon ami Lucas BERDU, pour ses relectures et ses corrections. Ses différents conseils ont été précieux.

Mon ami Adrien BORGHESI, pour son soutien et son aide.

Enfin, mes proches, pour leur soutien constant et leurs encouragements.

J'aimerais aussi, exprimer ma gratitude à toutes les personnes, trop nombreuses pour les citer, qui ont pris le temps de discuter de mon sujet, de répondre à mes entretiens ainsi qu'à mes questionnaires. Chacun de ces échanges m'a aidé à faire avancer mon travail.

---

## Avertissement

---

Ce mémoire de recherche est conçu en deux parties, dont le premier volume de texte (qui a pour titre : Dans l'intimité de l'objet livre) présente des renvois entre parenthèses au second volume (qui a pour titre : Volume d'annexes), dans lequel se trouve différents éléments utiles à notre propos (entretiens, questionnaires ...)

Un glossaire a également été établi dans le second volume à partir de la page 125. Les termes définis dans cet élément sont suivis d'un astérisque.

Les références bibliographiques sont effectuées dans le corps du texte, mentionnant l'auteur, la date de publication ainsi que la page ou le paragraphe, si cela est nécessaire. Elles sont référées à la fin de notre premier volume de texte dans une partie bibliographie.

## Résumé

---

Notre questionnement de départ porte sur le rapport à l'objet livre des enfants issus des quartiers prioritaires. Par le prisme des concepts de littératie, de « rapport à » ainsi que de médiation, nous avons effectué dans un premier temps une revue théorique mise en lien avec notre thématique de recherche.

Nous avons plus particulièrement mis en exergue la place des parents dans les processus d'utilisation de l'objet livre ainsi que l'influence qu'ils pouvaient avoir sur leurs enfants.

Avec l'appui de deux outils méthodologiques, qui sont les entretiens semi-directifs et les questionnaires, nous avons récolté les réponses des parents et des enfants. Plusieurs tendances se sont dégagées du traitement de nos données brutes (sur le rapport à l'école, aux livres, ainsi que les pratiques présentes dans le milieu étudié). Une mise en exergue de différents comportements a été réalisée dans une analyse thématique de données emmenant différentes réponses à notre questionnement. Des résultats mettant en avant que les parents et les enfants rencontrent des difficultés à se faire une place dans l'intimité de l'objet livre.

---

## Sommaire

---

Introduction .....	1
I/Les zones prioritaires, une histoire en mouvement.....	4
II/La littératie, un concept en question.....	8
II. a/Aspect historique d'un concept tardif.....	9
II. b/La littératie familiale au cœur de notre recherche .....	16
II. c/ Un concept éminemment d'actualité .....	19
III/ Le « rapport à » dans ses multiples dimensions.....	20
III. a/ Le rapport à l'école des enfants et des parents issus des quartiers prioritaires. ....	21
III. b/ Le rapport aux apprentissages des enfants et des parents issus des quartiers prioritaires .....	24
III. c/ Le rapport au savoir des enfants et des parents issus des quartiers prioritaires .....	27
IV/La médiation en trait d'union.....	33
IV. a/ Un sens varié et des applications variables.....	33
IV. b/ Des théories qui ont façonné le concept .....	35
IV. c/ Des programmes inspirés .....	41
V. d/La médiation, un accompagnement.....	42
V/Problématique.....	46
VI/Recueil de données .....	51
VI. a/ L'entretien semi-directif comme outil. ....	52
VI. b/ Le questionnaire pour mieux croiser.....	54
VI. c/ Un cadre pour notre méthodologie de recherche .....	56
VII. Des outils adaptés pour notre recherche .....	58
VII. a/Notre grille d'entretien.....	58
VII. b/ Notre questionnaire.....	63
VII/ Nos données mises en forme .....	67
VII. a/ Les données de nos entretiens.....	67
VII.a.1/Une biographie pour contextualiser .....	67
VII.a.2/Perception et vécu de l'école .....	68
VII.a.3/Rapport et représentation de l'objet livre .....	70
VII.a.4/ Le livre une utilisation, une fréquence.....	71
VII.a.5/ Un jugement personnel des pratiques .....	73
VII.a.6/ Des pratiques qui s'ignorent .....	74
VII.a.7/ Expression libre .....	75
VII. b/ Les données de nos questionnaires .....	76

VII. Des données qui se croisent pour mieux analyser .....	92
VII.1/La relation à l'école .....	92
VII.2/Le rapport aux livres.....	94
VII.3/ Pratiques déclarées .....	96
VIII.4/Pratiques qui s'ignorent.....	99
VIII.5/D'autres pratiques culturelles.....	101
VIII/Discussion .....	103
Conclusion.....	109
Bibliographie.....	111

“Un livre n'est rien qu'un petit tas de feuilles sèches, ou alors, une grande forme en mouvement : la lecture”

*Jean Paul Sartre, La Nausée, 1938.*

## Introduction

---

Aujourd'hui en France, 7% de la population adulte âgée de 18 à 65 ans ayant auparavant été scolarisée se retrouve en situation d'illettrisme, ce qui représente 2,5 millions de personnes en métropole (selon l'INSEE\*). Il a été identifié que chez ces derniers, la moitié a plus de 45 ans et qu'une majorité exerce une activité professionnelle. Parmi les personnes touchées par l'illettrisme, 71% ne pratiquent dans leurs foyers que la langue française (selon l'INSSE).

De plus, nous pouvons ajouter que la moitié des personnes concernées par la situation d'illettrisme vivent dans un milieu rural ou faiblement peuplé, et que 10% vivent dans les Zones Urbaines Sensibles (ZUS\*). Dans ces territoires, d'après le rapport de l'Observatoire national des zones urbaines sensibles, la moitié des moins de 18 ans vit sous le seuil de pauvreté, c'est-à-dire avec moins de 977 euros par mois ; le taux de réussite au brevet national décroît en fonction de la concentration d'élèves résidant en ZUS. Ce chiffre grimpe à 88% dans les établissements scolaires comptant moins de 10% d'élèves issus des quartiers sensibles, contre un taux de réussite de 73,2% dans les établissements où plus de la moitié des élèves résident en ZUS (cité par Soutra Hugo, 2013, paragraphe. 1).

Un autre chiffre, met en avant le fait que trois élèves sur cinq résidants en ZUS s'orientent « ou plutôt sont orientés » rectifie Bernadette Malgorn vers la voie professionnelle. Cependant, les difficultés scolaires se manifestent en amont puisque 22 % des élèves de ZUS entrant en sixième ont au moins un an de retard, contre 13% dans les quartiers environnants (Observatoire national des zones urbaines sensibles).

Afin de mener dans le cadre de mon Master MEEF\* interventions auprès de publics à besoins éducatifs particuliers, un travail de recherche, nous avons fait le choix de nous appuyer sur ces différents chiffres qui nous ont permis de mettre en place une question de départ, qui est la suivante :

Quel est le rapport à l'objet livre des enfants issus des quartiers prioritaires ?

Cette question de départ ainsi que les quelques chiffres évoqués précédemment font apparaître plusieurs axes de recherches. Ces derniers, nous ont permis d'articuler différents concepts, lesquels seront travaillés dans les pages suivantes.

Le premier, se situe autour du rapport à l'objet livre, nous entraînant vers le rapport à la lecture des enfants et vers le concept de littératie qui en découle. Ce choix a été fait et étayé en raison d'un intérêt pour cette question et de lecture antérieure d'ouvrages tel que ceux de Richard Hoggart avec *La culture du pauvre*, ouvrage que nous reverrons par la suite. La compréhension de ce fonctionnement et la divergence dans le rapport que les individus peuvent avoir avec l'objet livre, la lecture et les représentations que nous en avons, paraissent pertinentes.

Dans le prolongement de cette première réflexion, nous avons décidé de choisir un public en particulier qui est celui des enfants ; plus précisément ceux qui sont issus des quartiers dits prioritaires. Il nous a semblé intéressant d'essayer de comprendre comment ils se placent face à ce type de savoir et d'aller au-delà des représentations négatives pouvant souvent être véhiculées. Cette question des représentations nous intéresse par le biais du côté parental et familial, mais aussi, plus généralement d'un point de vue social. Soulignons que 10% des personnes en situation d'illettrisme viennent de ces zones urbaines sensibles. Émerge dans notre construction, un autre concept qui est le « rapport à ». Dans notre recherche particulièrement le rapport à l'école, aux apprentissages et aux savoirs. Il s'agit là d'étudier une facette que nous ne connaissions pas, n'ayant vu que peut auparavant cette thématique sinon que du point de vue économique et politique, poussant ainsi notre réflexion.

Dans ce cadre-là, nous avons pu en amont nous rendre compte que les enfants issus de ces quartiers bénéficient souvent de politiques spécifiques notamment dans le cadre des politiques de la ville. Nous avons aussi commencé à appréhender certains dispositifs mis en place tels que ceux présentés par l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme\*.

La décision a alors été prise de repérer et d'appréhender les spécificités qui pouvaient exister dans un contexte d'apprentissage, qui est la lecture par le prisme de son support, le livre. La compréhension d'un contexte et d'un milieu en particulier est au cœur de notre

recherche. Essayant aussi de comprendre les places et les rôles des institutions en premier lieu scolaires.

Mais aussi de l'institution familiale qui fait office de première instance de socialisation et donc d'influences comme ont pu le développer des sociologues comme Max Weber. La question du rôle charnière tenu par la famille sera donc aussi un fil rouge durant notre travail de recherche, ce avec le concept de médiation.

En tenant compte des propos de Alvin Toffler : « L'illettré du futur ne sera pas celui qui ne sait pas lire. Ce sera celui qui ne sait pas comment apprendre » (cité par Poteaux Nicolas, 1999, p. 5).

Ce raisonnement nous a amené vers une réflexion plus ouverte nous permettant d'amorcer notre démarche de recherche.

Ainsi, fort de ces constats, nous avons posé le postulat suivant à savoir, si le rapport à l'objet livre des enfants issus des quartiers prioritaires est influencé par le rapport à l'école de ses parents et la place de l'objet livre dans le foyer familial.

## I/Les zones prioritaires, une histoire en mouvement

Pour prolonger notre questionnement et situer les concepts dans un environnement complexe, ayant évolué de façon significative ces dernières années. Il est primordial d'aborder l'histoire de la construction des zones d'éducation prioritaires.

Ces dernières ont été mises en place 1981 par Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale. La circulaire du 9 juillet 1981 en précise l'objectif : « corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé » (Circulaire n° 81-238 du 01/07/1981 (*B.O\**. 27 du 09/07/1981)). L'idée est encore plus précise que cela, en effet il s'agit de mettre en place une politique de compensation qui met l'accent sur les manques des élèves et de leurs familles.

« En fait, les échecs et abandons scolaires sont essentiellement liés aux difficultés que rencontrent dès le début de leur scolarité les élèves provenant d'un milieu socioculturel démuné. Il est donc nécessaire de mettre en œuvre prioritairement dans ces zones des projets éducatifs capables de contribuer efficacement à la lutte contre les inégalités sociales et de réduire ainsi l'échec scolaire. »

(Extrait de la circulaire de 1981. Cité par Daniel Calin, paragraphe. 55)

Elles sont inspirées par des initiatives anglo-saxonnes, revendiquées par le SGEN CFDT\* depuis 1972 et inscrites en deux lignes dans le *Plan socialiste pour l'Éducation nationale*, publié en 1978 par le Parti Socialiste (Mexandeau, Louis, Quilliot, Roger & Mitterrand François).

Cette première circulaire, sera suivie en 1982 de trois autres approches parlant de l'importance du travail en partenariat dans ces zones. Le travail en partenariat est une « Coopération entre des personnes ou des institutions généralement différentes par leur nature et leurs activités. L'apport de contributions mutuelles différentes (financement, personnel) permet de réaliser un projet commun ». (Commission de terminologie et de néologie du domaine social, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité).

Dans le contexte des zones prioritaires, l'objectif est de répondre aux besoins de façon la plus complète qui soit et ce en mobilisant les différents acteurs du territoire afin qu'ils mènent des actions communes.

À la suite d'un fonctionnement s'articulant sur les bases posées par les circulaires précédentes, une première relance de cette éducation prioritaire est faite en 1990. Cela a permis de consolider la politique éducative des ZEP\* et de mettre l'accent sur l'objectif de réussite scolaire.

« L'objectif premier de cette politique est d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés ». (Extrait de la circulaire n° 90.028 du 01/02/1990 (B.O. 7 du 15/02/1990). Cité par Armand Anne & Gille Béatrice, 2006, p. 10).

Nous allons assister progressivement à la construction d'une intervention particulière dans ces zones. Cette nouvelle forme de prise en charge va s'articuler autour de trois grands axes.

- La nécessaire évaluation interne et externe des ZEP ;
- L'amélioration de l'image et du fonctionnement des ZEP ;
- L'amélioration de la situation des personnels en ZEP.

La circulaire précise également le rôle des responsables et coordonnateurs dans ses nouvelles méthodes d'intervention. Elle insiste sur la maîtrise de la langue comme condition première à la réussite scolaire des élèves.

Cette relance de l'éducation prioritaire de 1990 liera le sort de cette dernière à celui de la politique de la ville. L'amélioration des résultats scolaires reste l'objectif, mais l'accent est mis sur l'importance des partenariats (encore une fois) ainsi que sur la convergence et la complémentarité des politiques interministérielles.

Il s'agit de compenser les manques attribués à l'élève et à son milieu social en agissant dans tous les domaines simultanément. Il est craint alors que le rapprochement avec la politique de la ville ne fasse perdre de vue la réussite scolaire de tous, au profit d'une gestion sociale des inégalités scolaires et de leurs conséquences. On constatera par la suite l'émergence de nombreux projets qualifiés ultérieurement de « périphériques ».

Ces projets tendent à privilégier une approche de type socioculturel qui ne permettra pas toujours de véritables apprentissages.

Pour accompagner ces nouveaux axes de travail et ainsi donner des outils d'intervention au professionnel, on assiste en 1992 à la création du centre Alain Savary, qui fait office de centre ressource sur les pratiques en milieu difficile, il est créé au sein de l'Institut national de recherche pédagogique. Ce centre Alain Savary assure :

« Des fonctions de coordination de recherche, d'information scientifique et de développement de ressources de formation et d'expertise dans les domaines suivants : pratiques éducatives, sociales et partenariales contribuant à la réussite des élèves de milieux défavorisés ; politiques d'éducation prioritaire et de lutte contre l'échec scolaire ; analyse du travail enseignant ».

(École normale supérieure de Lyon, 2018, p. 1)

Une fois l'inscription dans le temps de cette situation et de ces dispositifs, un retour sur ce qui a été mis en place devient possible. Ce dernier, verra le jour sous la forme d'un rapport qui s'intitule : « Les Déterminants de la réussite scolaire en ZEP », coécrit par Catherine Moisan (IGEN\*) et Jacky Simon (IGAENR\*). En étudiant une cinquantaine de ZEP, ce rapport a permis de discerner les facteurs concourant à la réussite des ZEP les plus efficaces :

- La scolarisation précoce en maternelle ;
- Le recentrage sur les activités de base (dire, lire, écrire) ;
- L'ouverture de l'école vers le quartier, la taille et la structure de la ZEP ;
- La qualité du partenariat ;
- Les relations interdegrés ;
- Le pilotage local par duo responsable-coordonnateur ;
- La stabilité des enseignants.

Suite à ce rapport, plusieurs relances sont tentées à partir de 1997, et ce pendant les années qui suivent pour arriver jusqu'en 2006.

C'est à cette date, qu'un autre plan de relance se met en place distinguant plusieurs niveaux d'action. Ainsi, 249 puis 253 Réseaux Ambition Réussite sont créés. Ils sont dotés de moyens supplémentaires (professeurs, référents et assistants pédagogiques), d'un renforcement du suivi et de l'accompagnement et pilotés au niveau national. Les autres ZEP et REP\* deviennent les Réseaux de Réussite Scolaire, ils sont pilotés au niveau académique. Chaque réseau ainsi créé est composé d'un seul collège et des écoles de son secteur de

recrutement. (Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire. (Extrait de la circulaire n° 2006-058 du 30/03/2006.)

Des logiques explicatives des causes de difficultés scolaires émergent durant cette période. Dès lors, se développe dans une perspective épidémiologique, des procédures d'intervention. Par exemple, déterminer des groupes à risque (dyslexies, dysorthographies, dyscalculie...). Cela mettra en avant une approche mettant l'accent sur la personnalisation des réponses pédagogiques à partir de caractérisations des individus. Un glissement s'opère vers une logique d'égalité des chances. Les programmes de réussite éducative, les projets personnalisés de réussite éducative, les internats d'excellence, s'adressent prioritairement aux individus.

Malgré ce nouveau plan d'action, un bilan mitigé est tiré, mettant en avant la nécessité d'ajusté les méthodes d'interventions. Pour intervenir de la meilleure des manières dans ces zones, de nouveaux moyens doivent être mis en place. On parle alors d'une refondation du système des zones prioritaires.

La refondation des zones prioritaires qui s'opère a voulu tirer les leçons des multiples courants qui ont traversé et traversent encore l'éducation prioritaire en étant avant tout pédagogiques et en s'appuyant sur un référentiel qui, dans une approche systémique, rassemble les facteurs essentiels concourant à la réussite des élèves.

Ces résultats mitigés qui ont fait se mouvoir les différents politiques pour les zones prioritaires ne doivent pas reposer que sur un bilan qui s'appuie sur des résultats scolaires. Pour Corinne Prost du Centre de recherche en économie et statistique (CREST\*) deux questions se posent à nous. La première question, « est-ce que les élèves sont-ils restés les mêmes ? »

Sur cette question, une amorce de réponse existe. On peut identifier une baisse du nombre d'élèves dans les établissements ZEP après l'obtention de leur statut. Au début des années 1990, cette baisse s'accompagne d'une légère hausse de la proportion d'élèves provenant de familles à faible revenu. La baisse des effectifs peut s'expliquer par différents facteurs. D'abord, une stratégie d'évitement de la part de certains parents, et ensuite un dépeuplement des zones défavorisées.

La deuxième question porte directement sur l'enseignant qui est souvent plus jeune dans ses zones. Par conséquent, le rajeunissement des enseignants en ZEP n'est pas neutre : il peut contribuer à diminuer le niveau scolaire des élèves.

Toutefois, une corrélation doit être faite avec la mise en place de politique de la ville qui prend en charge un quartier dit prioritaire, dans lequel s'inscrit un plan d'éducation particulier.

C'est dans ce contexte particulier et mouvant depuis une trentaine d'années que s'inscrit aussi notre recherche. Afin d'analyser un comportement (le rapport aux livres) particulier dans ses zones, nous nous devons de tenir compte de cette situation.

Pour y parvenir, nous allons passer par le prisme de différents concepts venant à leurs manières, mettre en avant des points abordés dans les différentes politiques ayant été proposé au cours de ces dernières années.

## **II/La littératie, un concept en question**

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser au concept de littératie (défini par la suite). Ce dernier comporte différentes dimensions, une nous intéresse particulièrement : la littératie familiale.

Afin de mettre en avant ce terme de littératie, plusieurs phases de recherches ont été misent en place : une sur l'aspect historique, un focus sur la littératie familiale et enfin la mise en avant de son actualité.

Ce concept de littératie, s'articulera par la suite dans notre travail de recherche, avec deux concepts, venant étayer et approfondir notre réflexion.

Pour débiter, nous pouvons définir la littératie simplement, en disant qu'elle renvoie à la capacité à lire et à écrire d'un individu.

L'Organisation de coopération et de développement économique, définit ce concept d'une manière plus approfondie. Pour eux, il s'agit « d'une aptitude à comprendre et à utiliser des informations écrites dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE\*, 2000, p. 10). Dans cette idée, s'inscrit le travail depuis les années 50 de l'UNESCO\*, sur la question de l'alphabétisation.

Le fait qu'il soit régulièrement mis en avant par des organismes internationaux met en exergue l'importance du concept de littératie et le positionne comme un enjeu politique pour nos sociétés.

Malgré son importance actuelle, le concept de littératie est récent (certains lui perçoivent toutefois une histoire plus ancienne. C'est le cas de Grundmann, dans un article de 1958). Il trouve sa première source officielle dans le Chambers Dictionary en 1883 en Angleterre dans un contexte de campagne de lutte contre l'analphabétisme.

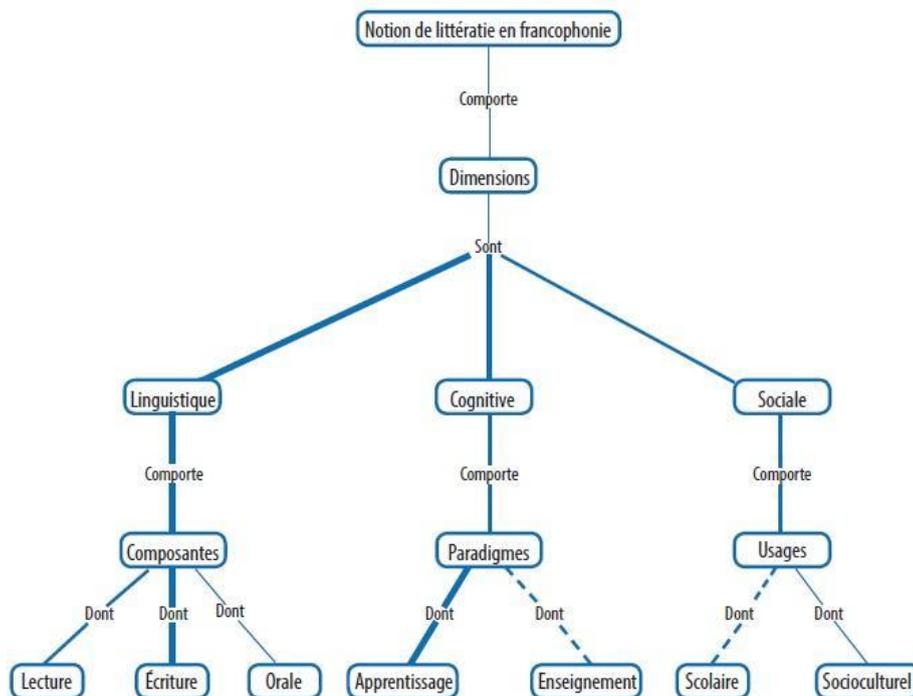
Cette apparition tardive, n'empêche pas une richesse des recherches depuis les années 50. Des chercheurs participants à la conception des définitions citaient précédemment posent les bases de nouveaux éléments de compréhension. Ils ont par ce biais fait apparaître la complexité des multiples dimensions de ce concept.

## II. a/Aspect historique d'un concept tardif

Dans le cadre de notre recherche, le terme de littératie est un outil indispensable dans la construction de notre travail, nous permettant de tenter de percevoir les pratiques présentes autour de l'écrit.

Avant l'exposition des différents travaux autour de cette question, souligner ses multiples dimensions est essentiel. Pour notre recherche, une a particulièrement retenu notre attention : la dimension sociale. Afin d'illustrer ses différentes dimensions, nous nous sommes appuyés sur un schéma de André Moreau.

**Figure 1 : Schéma des dimensions de l'analyse des définitions du concept de littératie.**



**Par André C. Moreau. En collaboration avec : Manon Hébert, Martin Lépine & Julie Ruel. Université du Québec à Trois-Rivières 7 dans un article publié dans la revue CNRIS\* en page 17.**

Sur ce schéma, nous pouvons observer que la notion de littératie en francophonie touche trois dimensions (Moreau, 2013, p. 17) :

- La dimension linguistique qui en comporte les composantes qui sont la lecture, l'écriture et l'oral ;
- La dimension cognitive qui en comporte les paradigmes qui sont l'apprentissage et l'enseignement ;
- La dimension sociale qui en comporte les usages qui sont l'aspect scolaire et l'aspect socioculturel.

Ces multiples dimensions qui construisent le concept de littératie, lui permettent de s'inscrire dans plusieurs courants et recherches depuis les années 50.

Dans cette construction de la littératie, des points de repères importants existent depuis les années 50. Des jalons primordiaux furent posés par Hoggart dans son ouvrage *The Uses of Literacy* (1956). Un livre dans lequel il décrit le style de vie des classes populaires anglaises durant les années 50. On y voit apparaître la question de l'usage de la lecture qui diffère de celui de l'idéal scolaire. Hoggart s'inscrit dans ses travaux sur une veine ethnographique. Ce genre de travaux prend une place de plus en plus prégnante sous l'impulsion, des *New Literacy Study*. Mouvement s'inscrivant lui aussi, dans la veine des travaux ethnologiques.

Toutefois quand on étudie ce terme, on perçoit deux visions de bases dites fondatrices qui s'opposent en faisant référence à deux niveaux d'apprentissages différents. Le premier niveau en terme d'alphabétisation et le deuxième niveau en terme de relation avec une culture lettrée.

Deux auteurs s'opposent chacun avec un modèle différent construit à quelques années d'intervalle. Jack Goody, nous parle d'un lien entre l'arrivée du support de l'écrit dans la société, et des modes de pensée ou de raisonnement non présents jusqu'à maintenant, c'est un modèle dit autonome. Rayan Street quant à lui, nous parle d'un modèle dit idéologique (que nous reverrons par la suite).

Dans les années 80, c'est sur une discussion des thèses de Jack Goody (qui dans *La raison graphique* (1979), développe ses recherches sur les effets cognitifs et sociaux de l'écriture, ainsi qu'autour de la notion de « technologie intellectuelle) et d'Olson que deux psychologues expérimentaux Scribner Sylvia et Cole Michael tentent d'isoler les effets de l'écrit et ceux de l'école.

Scribner et Cole partent de l'idée que l'écriture a des effets dans l'ordre du raisonnement en général, mais qu'elle a aussi des aptitudes plus spécifiques comme celle d'analyser le langage. Cela donnera, en 1981, leur ouvrage *The psychology of literacy*. La traduction de ce texte amène une forte dimension ethnographique et met en exergue, la pertinence de la contextualisation pour rendre compte des pratiques et effets de l'écriture. Scribner et Cole mettent en avant dans une étude réalisée au Libéria, que l'écriture en elle-même ne permet pas le développement du raisonnement logique, mais qu'il s'agit de la scolarisation et de la question de l'école.

Dans la continuité de ces travaux, deux autres pionniers se mettent à étudier cette question, il s'agit de Barton et d'Hamilton. Ils ont étudié « les écrits domestiques et pratiques vernaculaires de littératie telles que les activités administratives ou les *bedtime stories*, en prenant l'exemple d'une communauté de Lancaster ». (cité par Fraenkel Béatrice & Mbodj-Pouye Aïssatou, 2010, p. 19).

Ils tentent de s'inscrire ainsi dans la lignée des travaux d'Hoggart, et propose un programme ambitieux : établir une typologie des pratiques pour penser une théorie sociale de la littératie. Le fait de penser une telle théorie autour de la littératie nous apparaît comme centrale dans notre démarche de recherche.

Durant la même période, William Teale (1982), pose l'affirmation que l'interaction sociale est la clé du développement de la littératie. De plus, il souligne l'importance de conserver au terme de littératie, un sens à la fois plus général ou plus intégré et plus spécifique. Le concept de littératie est plus global parce qu'il intègre lecture et écriture de même que certains aspects du langage oral. Il est aussi plus spécifique dans la mesure où il concerne l'usage de la langue et non pas les connaissances spécialisées dans un domaine.

Teale développe aussi l'idée de littératie naturelle, pour mettre en évidence que l'enfant dans une société lettrée développe un rapport à l'écrit, bien avant son entrée à l'école et le début de l'enseignement formel. Le fait de parler de littératie est donc en relation étroite avec une conception de l'écrit qui inclut les dimensions contextuelles, sociales et culturelles.

Dans le même temps, une autre référence émerge dans le paysage scientifique. Les travaux de recherche menés par Shirley Brice Heath aux États-Unis sur les pratiques communicatives, orales et écrites, dans une petite ville de Caroline du Nord, apportent de nouvelles connaissances sur ce concept.

Dans sa monographie *Ways with words* (1983), Heath s'appuie sur une enquête ethnographique au sein de deux communautés ouvrières, une noire et une blanche. Il s'agit ici pour elle de rendre compte des difficultés de communication à l'école des enfants issus des milieux populaires.

Dans cette perspective, elle développe un intérêt particulier pour le rapport à l'écrit ; tel qu'il se met en place dans la famille ou la communauté.

Elle utilise dans son travail, l'exemple paradigmatique de la lecture au coucher (« *bedtime story* », Heath, 1982). Heath s'inscrit elle aussi, dans une approche ethnologique du concept de littératie.

Sur les pratiques ritualisées telles que la lecture au coucher, des études plus récentes ont été menées.

Scarborough et Dobrich, (1994) ont remis en question l'intérêt de cette pratique. Ces auteurs soutiennent que cela n'aurait que des effets modestes sur les performances de l'enfant. Au contraire, de Bus, Van IJzendoorn et Pellegrini (1995) qui ont effectué des analyses sur cette question. Contrairement aux conclusions de Scarborough et Dobrich, ils ont démontré que la fréquence de lecture du parent auprès de l'enfant pouvait avoir une importance sur le développement des compétences langagières et de l'émergence de la littératie de l'enfant.

Ces auteurs parlent même d'expérience indispensable pour démarrer les apprentissages de la lecture. C'est aussi l'avis d'autres chercheurs (Clay, 1991, Ninio, 1980, Teale & Sulzby, 1986). Ces auteurs parlent d'autres facteurs indispensables dans ce rituel qui peut s'installer.

Les différents chercheurs que nous avons nommés précédemment mettent en avant deux facteurs à prendre en compte : les facteurs affectifs et motivationnels. En effet, ces chercheurs démontrés que les parents lisaient avec leurs enfants pour deux raisons principales :

- Passer un moment agréable ensemble ;
- Favoriser chez l'enfant un intérêt pour la lecture.

Une étude d'Audet, Evans, Williamson et Reynold (2010), montre que les parents accordent souvent plus d'importance aux dimensions affectives de cette activité. Selon ces auteurs, les buts des parents influencent leurs comportements lorsqu'ils lisent avec leur enfant.

Dans les années qui suivent les recherches de Heath, émerge à travers les travaux de Brian Street une nouvelle vision du concept de littératie. Cette perception de Street fait figure de visions fondatrices aujourd'hui (comme nous l'avons montré précédemment). Ce dernier fait apparaître plusieurs éléments dans le cadre d'une approche au départ anthropologique empirique.

Dans la lignée des travaux de Scribner et de Cole, Street réalise une critique des thèses de Goody, et ce de façon plus virulente. Des travaux de Goody, il ne retient qu'une position, qu'il qualifie « d'autonome » selon laquelle l'écrit est appréhendé comme une technique ayant partout les mêmes effets (Street 1984, 1993).

Il oppose aux démonstrations de Goody, un modèle « idéologique » qui vise à saisir la manière dont l'écriture est toujours saisie dans des contextes culturels et des rapports de pouvoirs particuliers, interdisant toute généralisation sur ces effets, qu'ils soient cognitifs ou sociaux. Street fait émerger de façon plus prépondérante encore l'anthropologie dans son ouvrage collectif de 1993, *Cross-cultural approaches to literacy* (Street, 1993). Il montre les différentes manières culturelles d'appréhender et de s'appropriier l'écrit, et ce dans différents environnements. Ce courant s'est doté d'un outillage méthodologique, et d'une série de références puisées à des travaux parfois appropriés de manière rétrospective comme ceux de Goody, il est dans les années 90 le courant de référence.

Dans un certain nombre d'articles, l'explication et l'utilisation de la littératie sont effectuées en reprenant les idées de Brian Street. Ce modèle présente l'avantage de pouvoir être utilisé dans des travaux de sociolinguistique notamment sur l'école (Cook-Gumperz, 1986) et pour des monographies sur des terrains lointains (Besnier, 1995 ; Ahearn, 2001). Il peut aussi permettre la croisée de plusieurs départements de recherche à savoir la science de l'éducation, de linguistique et de sciences sociales.

Nous pouvons observer que jusqu'aux années 80, le concept de littératie est porté par une influence anglo-saxonne. Il fait son apparition en France, grâce aux travaux de Giasson & al. (1985), et de Pierre & al. (1983, 1984). Ce concept n'est toutefois reconnu officiellement que depuis 1991 (Pierre, 1991, 1992) et ne déborde pas le contexte des revues spécialisées sur la recherche en lecture ce qui limite sa diffusion. Il prendra un nouvel essor dans les années 2000.

L'usage plus limité du concept de littératie en français a permis de lui conserver le sens spécifique de l'ensemble du rapport d'une personne à l'écrit dans une société donnée (Pierre 1994).

Depuis, plusieurs autres éléments ont été mis en avant. D'abord dans une approche historique puis avec des chercheurs comme Uta Papen, dans une approche ethnologique culturelle avec la place de la médiation.

Les travaux Uta Papen trouvent leurs fondements dans une enquête menée en Namibie (Papen Uta, 2007). Elle y décrit son rôle dans la préparation d'un dossier déposé par deux habitants d'un township désireux de créer un programme touristique de visite de leur quartier. L'objectif dans cette démarche est de montrer les différentes facettes de la médiation, linguistique et culturelle. L'analyse de Papen s'attache aussi à mettre en évidence l'arrière-plan des hiérarchies sociales et des relations de pouvoir impliqué dans toute pratique d'écriture

En 2007, Mbodj-Pouye, étudie les formes d'appropriation de l'écrit, pour elles, nous touchons ici à l'une des thèses majeures des Literacy Studies dans leur ensemble. Dans cette démarche, il s'agit de percevoir en quoi la vie urbaine implique une entrée dans la littératie et sous quelles formes. C'est en nous appuyant sur cette idée que nous aborderons la question de la littératie familiale ; termes employés pour la première fois par Denny Taylor en 1983.

Taylor a cherché à comprendre pourquoi les élèves n'arrivent pas à l'école avec le même degré de préparation. Elle a pu mettre en avant plusieurs facteurs (contexte socioculturel, type et niveau de la littératie familiale, les valeurs face à l'écrit...)

Ces travaux menés par Taylor ont été repris par Skage en 1995, qui a tenté de constituer une définition de la littératie familiale. Plusieurs éléments sont mis en exergue par sa recherche. Pour elle, cette dimension de la littératie englobe plusieurs éléments qui sont :

- La façon dont les parents utilisent la lecture et l'écriture ;
- Comment l'enfant utilise la lecture et l'écriture ;
- L'appréhension par l'entourage de la lecture et l'écriture.

La littératie familiale peut se vivre et se manifester de différentes façons (dessins, écrits...). Elle peut être mise en œuvre délibérément par les parents, tout en se produisant de façon spontanée dans différents contextes de la vie quotidienne.

À travers ses différents travaux autour du concept de littératie, on devine les multiples possibilités de recherche qui peuvent s'ouvrir. Cependant, dans notre recherche la place du contexte familial et son influence, nous semble central. C'est cette dimension de la littératie que nous souhaitons appréhender de façon plus précise.

## II. b/La littératie familiale au cœur de notre recherche

L'influence du milieu familial sur le développement du langage et de la lecture chez les jeunes enfants est un facteur déterminant dans la construction de la littératie de l'enfant.

Plusieurs auteurs se sont intéressés à cette question, posant plusieurs constats. Parmi ces constats, celui que les habiletés langagières des enfants d'âge préscolaire prédisent la réussite en lecture au début du primaire (Walker, Greenwood, Hart & Carta, 1994).

D'autres auteurs étayaient ses propos, en parlant du fait que les élèves qui ont acquis, avant leur entrée en première année, des habiletés langagières et des habiletés en conscience de l'écrit sont plus susceptibles d'obtenir un bon rendement en lecture (Adams, 1990).

Ces habiletés développées au cours de l'enfance seraient prédictives du succès scolaire ultérieur (Burns, Espinosa & Snow, 2003, Walker, Greenwood, Hart & Carta, 1994).

Un des enjeux majeurs dans la construction de la littératie est la rencontre, au sein de la famille, de l'enfant avec l'écrit.

La chercheuse américaine Denny Taylor est l'une des premières à parler de la littératie familiale en 1983. Pendant six ans, elle se concentre sur le rôle de la famille pour les enfants dans les apprentissages, que sont la lecture et l'écriture. Elle perçoit la complexité de ces processus notamment le fait qu'ils peuvent être influencés par le modèle familial, ainsi que par les expériences quotidiennes personnelles des membres de la famille. Des expériences qui se déroulent aussi bien à l'intérieur du foyer qu'à l'extérieur. Elle s'est intéressée, aussi, aux concepts de changements et de continuité pour étayer sa recherche.

On peut donc dire que c'est le parent qui en jouant le rôle de médiateur entre le monde de l'écrit et l'enfant, par un processus d'acculturation lui permet d'en comprendre les codes (André, 2007). Guidé par l'adulte, l'enfant vit des expériences de lecture collective puis se les réapproprie individuellement, devenant petit à petit un sujet lecteur. Cette évolution amène un changement, non seulement dans le rapport au langage, mais également au niveau affectif (Grossmann, 2006).

La chercheuse Claudia Müller, s'intéresse au lien entre milieu social et apprentissage de la langue et ses conséquences sur les pratiques langagières de la famille pour l'acquisition de la langue écrite. Elle a pour objectif de mieux comprendre ces pratiques et plus particulièrement celles de milieux défavorisés qui ont été moins étudiées.

Il ne faut toutefois pas occulter que la lecture dans le milieu familial peut être une « pratique qui s'ignore comme telle » (Lahire, 1993). Cette lecture se fonde dans les actes, par exemple lorsqu'on dresse une liste de courses, qu'on regarde le programme de la télévision.

Le défi avec ce genre de lecture est de les légitimer, car il est socialement reconnu que lire, c'est lire un « vrai » livre, un roman plutôt qu'une recette de cuisine (Bourdieu, 1993). L'enfant et les parents peuvent donc avoir du mal à l'identifier en tant que pratique.

Si nous nous intéressons à la littératie familiale, il semble aussi important de nous intéresser plus largement à la structure familiale. Car elle va agir sur la littératie.

Aujourd'hui, cette structure est de plus en plus en mouvement. Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hoffert et Lamb (2000) mettent en avant des transformations rapides imputées à plusieurs facteurs :

- L'augmentation de la présence de la femme sur le marché du travail ;
- L'augmentation de l'absence du père ;
- L'augmentation de l'implication du père ;
- L'augmentation de la diversité culturelle.

Ces nouveaux facteurs redessinent les contours de la littératie familiale. Auparavant, c'était la mère qui occupait le rôle de médiatrice vers l'écrit, cela s'explique par sa position et sa présence plus importante auprès de l'enfant, le père étant un peu plus en retrait.

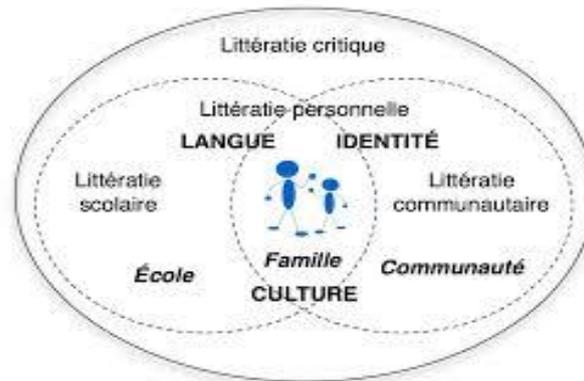
L'implication du père étant aujourd'hui plus grande, il peut être un facteur important de la construction de la littératie de l'enfant.

Des études sur la place du père montrent qu'ils peuvent avoir une grande influence sur leurs enfants. Des influences de nature diverses, sur le bien-être des enfants, dans le domaine du développement cognitif, des compétences sociales. Le père agit également comme un facteur de protection dans des domaines tels que la délinquance, les problèmes psychologiques et le crime (Hernandez & Brandon, 2002; Tamis-LeMonda & Cabrera, 2002; Paquette, 2005).

Dans les études de Hernandez et Brandon (2002) et l'étude de Tamis-LeMonda et Cabrera (2002). Il a été mis en avant que lorsque le père s'implique dans l'accompagnement

scolaire, les enfants réussissent généralement mieux à l'école. Cela s'explique par la place centrale occupée par la littératie.

**Figure 2 : Schéma des littératies multiples adapté de Masny et Dufresne**



On perçoit dans cette représentation schématique la place centrale des parents. Ils sont au carrefour entre l'école, la communauté et l'enfant. Nourri des différentes influences, l'enfant plongé dans ce carrefour construit sa propre littératie.

Toutefois, pour le professeur Olivier Dezutter, de l'Université de Sherbrooke, l'école joue un rôle essentiel de compensation, dans le cas où le contexte familial est très peu favorable au développement de la littératie de l'enfant. Elle permet à l'enfant de découvrir un environnement plus riche et de faire des expériences significatives.

Nous reviendrons plus longuement sur ces idées de médiation et sur la place de chacun, qui transparaît dans la suite de notre travail.

Nous avons pu aussi avoir précédemment, un aperçu de cette question à travers l'idée de lecture au coucher. Une idée que nous tenterons de mettre à l'épreuve dans notre méthodologie de recherche.

Le concept de littératie malgré un développement tardif fait aujourd'hui figure de priorités pour les instances publiques ce qui explique l'apparition de plusieurs initiatives pour le développement de la littératie chez les enfants.

## II. c/ Un concept éminemment d'actualité

Pour encourager cette pratique de la littératie, plusieurs projets sont mis en place par différents acteurs de terrain. Afin de le mettre en avant, nous allons présenter différents exemples d'initiatives autour de la littératie mise en place par les pouvoirs publics et les associations.

Dans un premier temps, l'association PIP\* (Prévention de l'illettrisme au préscolaire) qui a mené des accompagnements de famille Sri-Lankaise. À travers, des animations consistant à faire la lecture d'histoires et de comptines adaptées en fonction de l'âge des enfants participant aux ateliers.

Dans le cadre de ces ateliers, les animatrices offrent un modèle et des outils simples aux parents pour guider leur enfant dans le monde de l'écrit. L'ambition de cette initiative est de permettre la mise en place par les parents de pratiques autour du livre avec leurs enfants.

Dans un deuxième temps, l'association, Lire et faire lire, qui lit à de jeunes enfants des textes courts, plaisants, mais denses, pour les familiariser avec la langue du récit. Des thèmes centraux de notre vie sont utilisés (l'école, le rapport aux autres). Cela a pour objectifs de faire progresser et participer à la construction de l'enfant.

En enfin, dans un troisième temps, Le Centre de Lutte contre l'Illettrisme proposant des Actions Educatives Familiales, il s'agit d'une démarche avec pour objectif de mobiliser les parents en situation d'illettrisme ou à faible capital scolaire. Il propose des « sessions » de sensibilisation et d'information afin d'échanger sur ce qui est fait avec et pour les familles. Des familles, pour qui la non-maîtrise des savoirs et compétences de base rend difficile l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants.

De plus, ces Actions Educatives Familiales tentent de favoriser l'accès à des équipements éducatifs, culturels. Elles offrent aussi un soutien dans l'exercice de la parentalité.

L'importance donnée à ces initiatives prend de plus en plus de place dans la société française avec de nombreux appels à projets réalisés par les pouvoirs publics.

Cependant, ce genre d'initiative est davantage mise en avant au Québec. Avec l'appui de collectif de chercheur, tel que CLE\* qui tente dans son travail de concilier plusieurs dimensions de la littératie et aide à la mise en place de programme.

L'objectif principal du Collectif CLE est de poursuivre des recherches originales sur le thème de la continuité des apprentissages en lecture et en écriture en regroupant des chercheurs experts de différentes disciplines.

On peut prendre en exemple, une journée de formation organisée dans le cadre du Salon du livre où ils ont mis en place des animations s'appelant « Lire pour comprendre le monde ». Ils s'appuient pour cela sur des conférences, des présentations de livre ludique abordant des sujets difficiles.

Ce concept de littératie est aujourd'hui doté d'une richesse théorique, lui donnant une puissance d'action concrètes. Bien qu'en permanence discuté sur sa signification, les consensus existant font figure de base à de multiples initiatives. Dans le cadre de notre recherche, ce concept nous permet d'essayer de mettre en avant les effets de la famille sur le rapport à l'écrit des enfants issus des quartiers prioritaires.

La littératie, dont nous venons de développer certaines dimensions, amène et poursuit notre réflexion vers un nouveau concept. Il s'agit du « rapport à » par le prisme du rapport aux apprentissages, à l'école et au savoir. Les différents « rapports » sont en lien, nous le supposons avec la littératie familiale. L'un et l'autre semblent en corrélation étroite, permettant par la suite de mettre en perspective certains éléments.

### **III/ Le « rapport à » dans ses multiples dimensions**

Le concept de « rapport à » est riche d'une multitude de recherche antérieure et de dimensions différentes, nous avons fait le choix de nous intéresser à trois d'entre elles.

Afin de définir ce concept, nous nous sommes appuyés sur les propos d'Élisabeth Bautier, disant que « le « rapport à » peut être défini comme un rapport à des processus (la production), à des situations d'apprentissage, à des activités et à des produits (objets institutionnels, culturels et sociaux) » (Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ?, 2002, p. 41). Le « rapport à » permet la relation de sens et la relation de valeur : cela signifie que l'individu valorise ou dévalorise les objets et productions

en fonction du sens qu'il leur confère. Pour Weber, il faut que l'individu puisse comprendre ce que produire effectue.

S'identifient alors deux registres : l'identitaire et l'épistémique qui sont présents dans chaque situation et pour chaque élève.

Le rapport identitaire, correspond à la façon dont l'apprentissage prend sens, par référence à « des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à des enjeux identitaires et à la façon dont il contribue à ces mêmes enjeux » (Bautier Élisabeth, 2002, p. 43-44).

Le rapport épistémique se définit, lui, en référence « à la nature de l'activité que le sujet comprend sous les termes de lire, écrire, parler, interagir, produire un texte » (Bautier Élisabeth, 2002, p. 44).

La notion de « rapport à » se construit avec le sujet, qui interprète des situations, et qui donne un sens.

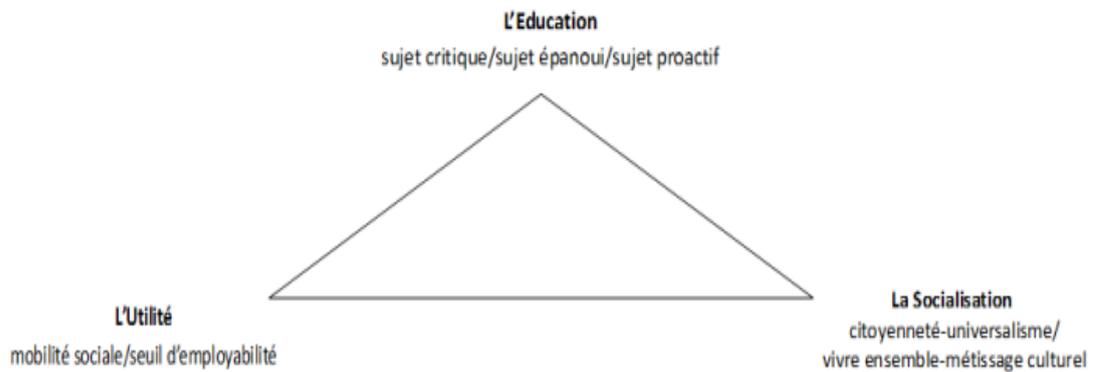
Pour essayer d'appréhender ce qui peut participer à la construction de sens chez l'individu, question centrale pour les chercheurs. Nous allons nous intéresser au rapport à l'école, aux apprentissages et aux savoirs des personnes. Et cela, en tenant compte de l'environnement dans lequel évolue cet individu.

### III. a/ Le rapport à l'école des enfants et des parents issus des quartiers prioritaires.

Dans le cadre du rapport à l'école plusieurs approches sont identifiables. Notre choix s'est porté sur une concentration de celle de Charlot qui dans plusieurs de ses écrits montre le rapport à l'institution scolaire et plus particulièrement celui des enfants des milieux populaires. Il le lie au concept de rapport aux savoirs que nous développerons par la suite.

Afin d'illustrer ces idées et nos propos, il est aussi pertinent de prendre appui sur un schéma de Dominique Grootaers (Cité par Le Grain atelier de pédagogie sociale, 2014, paragraphe. 6).

#### **Figure 3 : Les trois rôles, selon l'imaginaire, de l'institution scolaire et leur évolution**



Dominique Grootaers perçoit dans l'institution scolaire trois buts différents. Chacun permet aux individus de construire un rapport personnel à cette institution :

L'école peut être vue comme utile par les familles et les élèves, cela signifie que l'école est censée préparer chacun à avoir un bon métier, à être compétent et efficace dans sa vie professionnelle et, si possible, à faire carrière. L'insertion socioprofessionnelle se joue via l'enjeu de l'acquisition de diplômes. Se pose ici l'idée de l'ascenseur social, l'accès à une meilleure position socioprofessionnelle, à condition qu'il ait fait preuve de « mérites personnels ».

Cette question du mérite se compose de deux volets associés et indispensables. D'une part les « dons » et d'autre part les « aptitudes » autrement dit certaines dispositions intellectuelles ou cognitives dont l'individu « méritant » doit être porteur. Les dons et les aptitudes de l'individu doivent s'inscrire au sein d'une « volonté » personnelle, d'une « motivation » ou de « proactivité ». Autrement dit certaines qualités morales ou certains traits psychologiques dont l'individu « méritant » aura fait preuve en vue de développer ses dons ou ses aptitudes.

La réunion des deux volets par l'élève se traduit concrètement dans un parcours de réussite scolaire, couronné par un diplôme à la mesure de ses « mérites ».

Charlot a mis en avant dans ses études que dans les milieux populaires l'école pouvait être perçue uniquement avec cet aspect utilitaire. En plus, de cet aspect, il est possible que l'enfant ne voie pas l'école comme un lieu d'apprentissage, mais comme une obligation pour

avoir un diplôme. Ce dernier sera vu comme une récompense à leur passage de classe en classe.

Dans la continuité des travaux précédents, Jacques Bernardin parle de certains élèves qui ne voient l'école qu'avec un rapport instrumental. Le rapport à l'école est orienté vers le professionnel et la question d'avoir un métier. « Cela apparaît pour l'élève comme quelque chose dont il faut s'acquitter dans l'attente de pouvoir s'en libérer » (Bernardin Jacques, 2013, p. 33).

Malgré cette vision utilitaire de l'institution scolaire, une autre perception existe. Certains élèves perçoivent l'école comme un lieu d'apprentissage, cette vision est vectrice de développement culturel et symbolique. Par exemple, le choix du métier n'est pas fait avant l'école, mais il est construit avec l'expérience scolaire que vit l'enfant. Bernardin nuance tout de même cette bipolarisation des figures, en rappelant qu'il s'agit « d'une cartographie idéale...c'est un outil opératoire pour comprendre le rapport à l'école, mais la réalité est assez souvent moins tranchée, plus modulée » (Bernardin Jacques, 2013, p. 36).

Le terme de représentation est lui aussi central notamment sur la question de l'éducation. Quelle perception l'enfant et les parents possèdent de l'éducation. Dubet s'est aussi intéressé à cette question. Il a mis en avant une perception des parents et la tendance qu'ils pouvaient avoir à justement déléguer à l'école cette idée de l'éducation.

Cette représentation pose par la suite des problèmes de fonctionnements et d'interactions entre les membres de l'institution scolaire et les familles (ex. : changement de perception de la place de l'enseignant).

En effet, nous observons aujourd'hui une évolution dans les attentes entre l'école et les parents. Cela peut parfois mener à des conflits et à une appréhension différente de l'école.

Nous nous sommes intéressés par la suite, à la question du rôle de socialisation que l'école joue sur le développement de l'enfant. La construction de la socialisation chez l'enfant une part importante de sa progression et de son intégration dans la société.

L'école tente de permettre de créer une appartenance commune et des valeurs communes aux enfants qui la fréquentent, mais cette appartenance se trouve modifiée par le rapport qui se construit avec l'école.

Ce désir de construction d'une appartenance a connu une évolution depuis les années 50 avec aujourd'hui l'idée de vivre ensemble allant jusqu'à un désir de fraternité. Ceci a pu créer quelques conflits, et peut être perçu différemment selon l'origine sociale de la personne.

Cela rejoint des travaux plus anciens que nous reverrons par la suite, qui ont posé les bases de ce rapport ; à savoir ceux de Bourdieu. L'idée d'habitus de classe porte sur la socialisation dans un « système de dispositions réglées. Il permet à un individu de se mouvoir dans le monde social et de l'interpréter d'une manière qui d'une part lui est propre, qui d'autre part est commune aux membres des catégories sociales auxquelles il appartient » (cité par Le Moigne Philippe, 2018, p. 144).

Le rôle des socialisations primaires est primordial dans la construction de cet habitus. Bourdieu met en avant le capital commun que les individus de mêmes classes peuvent ainsi voir leurs comportements, leurs goûts et leurs « styles de vie » se rapprocher jusqu'à créer un habitus de classe.

Cette question de l'habitus est en lien direct avec cette question du rapport à l'école et des attentes que peuvent avoir les personnes en allant à l'école. Bernard Lahire a aussi par la suite travaillé sur cette thématique mettant en avant les mêmes résultats que ceux de Bourdieu.

Essayer de comprendre le rapport à l'institution scolaire que peuvent avoir les enfants et les familles des quartiers prioritaires fait office d'axes d'approches cruciaux. Dans ce rapport, nous avons pu voir la place du sens, du but donné dans l'institution qui est l'école. Ceci est en lien direct avec le concept de littératie évoqué précédemment. Pour la suite de notre travail de recherche, cela va nous permettre de tenter de déceler des influences réciproques.

### III. b/ Le rapport aux apprentissages des enfants et des parents issus des quartiers prioritaires

Dans la continuité de cette idée, nous pouvons y joindre la question du rapport aux apprentissages.

Nous appuyons cette analyse sur le rapport aux apprentissages sur le fait que dans les sciences de l'éducation, les chercheurs mettent en avant, le caractère contextualisé des apprentissages des élèves, contextualisés dans une classe, dans un établissement, mais aussi au sein de leur foyer.

Ceci met ici en avant un postulat que posent classiquement les chercheurs en sociologie, à savoir que l'environnement social influe sur les conduites individuelles donc sur le rapport aux apprentissages, au-delà des caractéristiques personnelles des acteurs.

En effet, depuis ses débuts, la sociologie de l'éducation s'est interrogée sur l'existence d'effets contextuels, c'est-à-dire tenant spécifiquement aux caractéristiques de l'environnement social (environnement scolaire, quartier et communauté d'appartenance...) sur les aspirations et la réussite des élèves.

Des effets contextuels, que bon nombre de chercheurs ont tenté d'analyser, car ils sont des facteurs de perturbation pour l'entrée et l'évolution dans les apprentissages des élèves.

Nous pouvons prendre l'exemple de l'américain Wilson (1959) qui dans ses analyses des projets de jeunes lycéens, s'intéresse à l'appartenance sociale. Définie à la fois au niveau individuel et au niveau de l'environnement scolaire, en mettant l'accent sur une certaine pression effectuée par la norme et notamment du groupe d'appartenance et en réfléchissant à l'impact de ce groupe, plus particulièrement de ses valeurs et autres idées sur chacun des membres.

Cela se rattache inexorablement à l'effet de groupe, dont Wilson marque les conduites au-delà des effets tenant aux caractéristiques personnelles. Un effet de groupe qui influence le comportement de l'élève face aux apprentissages.

Quelques années plus tard les travaux de Coleman (1966), abordent cette même question, mais en étant plus novateurs sur le plan de la méthode, il en vient à dissocier facteurs individuels et facteurs contextuels. Ce qui rend l'influence familiale importante pour l'appréhension par l'enfant des apprentissages qui lui sont proposés en milieu scolaire.

Dans la continuité de ces travaux, dans les années 60 coexistent des recherches visant avant tout à évaluer les effets du contexte scolaire de manière externe en particulier la mouvance du *school effectiveness*. Et des travaux plus qualitatifs tels que ceux de Campbell et Alexander (1965), posant le fait que les analyses des effets structurels doivent « se déplacer, des caractéristiques du système dans sa globalité, aux situations sociales auxquelles les individus se trouvent confrontés » (cité par Duru Bellat Marie, 2016, p. 1).

Aujourd'hui, cette question de rapport aux apprentissages en fonction d'un environnement semble éminemment d'actualité et prend par ailleurs une importance dans

l'actualité politique, comme le révèlent de manière récurrente les débats sur l'école qui se produisent régulièrement à chaque changement de ministre de l'éducation. Comme nous avons pu le voir avec la réforme de l'école primaire par Xavier Darcos en 2008.

Un thème revient toutes les lèvres, le thème de l'hétérogénéité des élèves qui révèle la conviction que le contexte scolaire proche fait des différences. En l'occurrence, l'hétérogénéité du public affecterait les progrès des élèves, plus précisément serait préjudiciable aux meilleurs et pénaliserait encore davantage les faibles, en lien avec le contexte familial.

Dans le même temps pourtant, la ségrégation, sociale et ethnique, qui touche de plus en plus les établissements scolaires (évolution au demeurant ténue, Trancart, 1998), est, elle aussi, dénoncée. Cette dénonciation se fait avec l'idéal de l'école républicaine intégratrice et plus subtilement avec des idées telles que celles l'ascenseur social. Une lumière est aussi effectuée parce que l'homogénéité des contextes qu'elle entraîne creuserait les écarts, de progression et de qualité de l'expérience scolaire entre les élèves.

Citons le thème du choix de l'école, sur lesquels certains s'offusquent, mais que d'autres défendent. Ces derniers s'appuient sur la conviction selon laquelle l'établissement fréquenté joue sur le devenir ou le vécu scolaire de l'élève mettant en marge de cela les groupements scolaires présents dans des quartiers dits défavorisés. De plus, cela ne met pas les élèves de ces quartiers sur un pied d'égalité avec les autres vu qu'ils n'ont aucun choix et qu'ils sont face à un mur invisible, qu'ils ne peuvent pas franchir. Ce sentiment d'être délaissé est un facteur qui pèse sur les parents, ce qui perturbe l'enfant dans son rapport aux apprentissages.

La question de l'importance du contexte sur le devenir scolaire est donc bien sous-jacente à nombre de préoccupations de politique éducative.

Dans cette contextualisation des apprentissages, il ne faut pas oublier un contexte très prégnant, et ce notamment pour les élèves issus de quartiers prioritaires : le contexte économique dans lequel évolue l'enfant. Aussi bien, les moyens économiques dans son cercle familial, que les moyens économiques des écoles qu'il peut fréquenter.

Pour illustrer cela de façon encore plus visible, on peut prendre l'exemple des pays les plus défavorisés de notre monde. Dans ces pays, les contraintes économiques, qui déterminent les conditions matérielles d'enseignement, peuvent s'avérer déterminantes et ségréгатives

alors qu'au contraire, si elles étaient « suffisamment bonnes » (et uniformes) elles n'influenceraient plus de façon significative la réussite et le rapport aux apprentissages.

Il est toutefois important de spécifier que l'évaluation des effets de tel ou tel aspect du contexte, comme l'évaluation en général, est nécessairement comparative. Dans la même perspective, il faut souligner que la notion même d'école efficace est nécessairement relative, au sein d'un échantillon donné, certains établissements s'avèrent plus efficaces que d'autres.

Cependant, Coleman souligne aussi que la seule caractéristique des écoles semblant exercer un effet significatif sur les progressions des élèves est : leur composition raciale. Les enfants des minorités ethniques réussissant mieux dans les écoles en difficultés. Il met aussi en avant le fait que les différentes facettes des effets du contexte (sur les progressions ou sur la socialisation) pouvaient diverger. Ainsi, dans ces contextes difficiles où ils réussissent plutôt mieux, les enfants des minorités ethniques possédaient une image d'eux-mêmes plutôt moins bonne et notamment en comparaison d'autres enfants non issus de ces écoles.

Depuis les années quatre-vingt :

« On entend réagir contre la démoralisation des enseignants, que nourrit le déterminisme des travaux sociologiques soulignant le poids de l'origine sociale des élèves, tout en rencontrant de fait une mouvance politique conservatrice (ou du moins critique par rapport à l'efficacité des institutions publiques) qui enjoint aux écoles de rendre des comptes sur leurs résultats, la question de l'inégalité des chances cédant alors le pas devant celle de l'efficacité des pratiques pédagogiques »

(Duru Bellat, 2003, p. 186)

La question du contexte de l'apprentissage est un élément qui s'avère central dans notre recherche. Les influences multiples pouvant avoir effet sur l'enfant représente des points d'ancrage pour construire nos outils méthodologiques. En effet, les parents et les enfants sont aux confluent de chaque élément, ce qui risque de modifier la perception et l'utilisation de l'objet livre.

### III. c/ Le rapport au savoir des enfants et des parents issus des quartiers prioritaires

Dans le champ de la recherche, il existe différentes manières de définir le rapport au savoir, notamment selon l'approche théorique que l'on en effectue. Dans la recherche sociologique, les jalons sont posés par Bourdieu en 1965. Pour lui, le rapport au savoir est avant tout le rapport à la culture. Il met en avant que ce rapport diffère selon les familles. Il introduit les termes de reproduction sociale, d'héritiers, de transmission ainsi que les notions de capital culturel, notamment.

Dans cette approche, le rapport au savoir de la famille détermine le rapport au savoir de l'élève qui produit l'échec ou la réussite scolaire de ce dernier. Dans cette logique, Bernardin exprime que dans sa famille l'enfant dispose de repères identificatoires que l'on lui renvoie et qui renforcent ses attentes à l'égard de lui-même. Or, l'école peut remettre en question cette construction en le mettant en contact avec des choses différentes qui peuvent le changer et changer sa position au sein même de sa famille. Apprendre c'est aussi changer, cela déstabilise parfois certains enfants, notamment dans leurs rapports au monde et à leurs familles. La position qu'ils prennent alors peut les mettre dans des questionnements délicats vis-à-vis d'eux-mêmes. Wallon parle d'enfants au confluent de plusieurs milieux. Ces milieux « se recourent chez un individu et parfois entrent en conflit ». L'enfant est d'autant plus en difficultés, car il est actif dans ces milieux. Canguilhem déclare que « l'environnement auquel il est censé réagir se trouve originellement centré sur lui et par lui » (cité par Brunet Philippe, 2008, p. 322).

L'individu donne un sens et répond à ses besoins. « Un sens, du point de vue biologique et psychologique, c'est une appréciation de valeurs en rapport avec un besoin. Et un besoin, c'est pour qui l'éprouve et le vit un système de référence irréductible et par là absolu » (Canguilhem, 1965, p. 197) ainsi, le vivant « apporte ses propres normes d'appréciation des situations » et doit être pensé comme étant en débat avec les divers milieux dans lesquels il interagit, selon le sens qu'il accorde aux choses et aux situations. Mais il n'est pas que cela; « L'individu [...] n'intériorise pas le monde, il se l'approprie, dans sa logique de sujet. » » (Charlot, 1997, cité par Bernardin Jacques, 2013, p. 26).

De plus, nous évoluons dans un monde et une société établie véhiculant des codes. Ce monde dans lequel l'individu arrive est rempli de significations qui l'obligent à devoir apprendre pour trouver une place. Dans une perspective anthropologique :

« Naître, c'est entrer dans la condition humaine, entrer dans une histoire, l'histoire singulière d'un sujet inscrit dans l'histoire plus large de l'espèce humaine. Être soumis à l'obligation d'apprendre. Apprendre pour se construire, dans un processus d'humanisation (devenir homme), de singularisation (devenir un unique d'homme) et de socialisation (devenir membre d'une communauté dont partagent les valeurs et où l'on occupe une place) »

(Charlot, 1997, cité par Bernardin Jacques, 2013, p. 26).

Cette inscription dans une histoire singulière nous renvoie aussi à la question du langage.

L'école transmet des principes sur la manière d'ordonner ce langage et crée des attentes nouvelles autour de ce dernier. Celui qui y échappe, qui refuse de s'y plier ou qui échoue à y parvenir, dans un rapport de domination symbolique (Pierre Bourdieu) (sentiment d'indignité de celui qui ne maîtrise pas ce que nul n'est censé ignorer) et celui qui y parvient, du côté de la maîtrise théorique, socialement reconnue et donc « objectivement en position de pouvoir ».

L'entrée dans une culture écrite sur les plans langagiers, cognitifs et sociaux entraîne de nombreuses ruptures pour celui qui y est confronté. « C'est tout un rapport au langage et au monde que les pédagogues entendent inculquer aux élèves à travers de multiples pratiques langagières (orales ou écrites). » (Bernardin Jacques, 2013, p. 55) Jacques Bernardin poursuit cette réflexion en déclarant « que les élèves originaires des classes populaires ne partagent pas d'emblée cette disposition à l'égard du langage ni cette habitude de distance à l'égard de la pratique » (Bernardin Jacques, 2013, p. 56).

L'individu est issu d'une famille, il évolue dans un milieu et il est membre d'une communauté humaine qui une a influence sur de multiples aspects. Selon l'endroit duquel l'individu se place, apprendre ne s'inscrit pas dans la même perspective.

En lien avec ses recherches, mais tout en donnant une nouvelle orientation dans le champ de la recherche clinique, des jalons sont posés par Jacky Beillerot en 1983. Pour lui, le rapport au savoir est un rapport à son propre désir, au désir de savoir. Il s'appuie sur une idée de Freud qui écrivait : « Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir » (cité par Develay Michel, 2007, p. 5). Le rapport au savoir réfère à un sujet désirant, avec ses dimensions conscientes et inconscientes. Il est considéré à la fois comme produit et processus. Produit en ce sens que le rapport au savoir est influencé par des facteurs conscients et inconscients relatifs à la personnalité et à l'histoire du sujet. Les facteurs tels que les attentes du sujet, sa conception de son rapport aux autres et l'image qu'il veut donner aux autres participent à la construction du désir.

Le rapport au savoir est donc pour Beillerot, un processus par lequel un sujet conscient ou inconscient utilise ses savoirs acquis pour produire de nouveaux savoirs qui lui permettent d'appréhender le monde naturel et social qui l'entoure.

Dans le champ de la recherche microsociologique, des jalons sont ici posés par Charlot et son équipe en 1997. Ils définissent le rapport aux savoirs par « l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : objet, « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir » (cité par Ben Abderrahman & M. Lamine, 2002, p. 1).

Plusieurs équipes de recherche avec des approches différentes s'intéressent à ce sujet. Nous allons en voir parmi les plus importantes avec leurs axes de recherche et leurs théories élaborées.

Tout d'abord l'équipe ESCOL, pour qui la question du sens que l'on met dans les apprentissages et dans le savoir est fondamentale. Cette dernière cristallise la dialectique (éléments importants de leurs réflexions) de la rencontre d'un sujet et d'un savoir. Le rapport au savoir devient « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoir » (Charlot et al, 1992). Sur les bases mises en place par le rapport aux savoirs l'équipe ESCOL s'intéresse à la problématique de l'échec scolaire.

ESCOL, brisent le déterminisme de l'approche sociologique en faisant de tout sujet auteur et auteur seul de savoir, c'est-à-dire un individu qui se construit en se confrontant avec autrui et avec des objets culturels de son environnement. Et c'est ainsi qu'ils mettent en exergue le rôle de l'interaction entre le social et l'individuel dans la construction du rapport aux savoirs. Ils tiennent aussi à démontrer le caractère dynamique et évolutif de ce rapport. Rochex met particulièrement en avant la place des parents, dans un phénomène de triple autorisation que doit faire l'enfant. À savoir que ce dernier s'autorise à devenir différent de ses parents, qu'il se sent symboliquement autorisé par ses parents et enfin qu'il légitime cette histoire et les pratiques qu'il ne souhaite pas reproduire.

Ils s'obligent à une « lecture en positif » de la réalité sociale et scolaire, en l'interprétant pas la réalité en termes de manques, de lacunes, de "handicaps" (Charlot, Bautier & Rochex, 1992).

L'investigation porte sur l'expérience scolaire de l'élève, mais dans une confrontation à des objets et des activités. Les auteurs expliquent que l'école transmet le savoir, le sens amène la question des savoirs. Cela amène à se poser la question du sens de l'école pour les enfants et leurs familles.

Parallèlement à l'équipe ESCOL, une autre équipe de recherche, l'équipe CREF\*, s'appuie sur la problématique psychanalytique et accorde la priorité au « désir » comme structure fondamentale du sujet. Cette antériorité du désir donne à l'aspect psychique une importance plus forte face au rapport au social. Cela marque une différence fondamentale avec les travaux de l'équipe ESCOL. Pour eux :

« Toute étude qui prendra le rapport au savoir comme notion centrale ne pourra pas s'affranchir du soubassement psychanalytique ; non que cela interdise d'autres approches, mais c'est à partir de la théorisation de la relation d'objet, du désir et du désir de savoir, puis de l'inscription sociale de ceux-ci dans des rapports (qui lient le psychologique au social) qu'il sera possible de prendre le risque de faire évoluer la notion ; une évolution qui n'oubliera pas une chose essentielle, sous peine de lui faire perdre son sens : il n'y a de sens que de désir »

(Beillerot et al., 1996, cité par Kalali Faouzia, 2007, p. 3).

Étudier le rapport au savoir selon CREF, c'est observer les pratiques en situation, les pratiques selon les conditions sociales, les façons de dire et de faire, pour penser et agir (Beillerot et al. 1996).

L'éclairage clinique, par la méthodologie employée de petits nombres de cas leur permettent de comprendre et d'essayer de voir l'ancrage du désir dans la relation et de la première confrontation au rapport au savoir. Ce qui constitue un élément de la construction de la personnalité du sujet en tenant compte aussi des éléments familiaux.

Une autre approche de ce concept est faite d'un point de vue anthropologique. Avec les théories de Chevallard, qui parle de la notion de rapports aux institutionnels et personnels de l'élève. Au cœur de son étude se trouvent les institutions et les personnes, leurs places y sont identiques. Chevallard (1992), explique que « l'institution est un dispositif social qui a une extension très réduite dans l'espace social, mais qui permet et impose à ses sujets la mise en jeu de manières de faire et de penser propres. Dès son enfance, l'individu est assujetti (soumis et soutenu) par de multiples institutions » (Cité par Kalali Faouzi, 2007, p. 4). Ces propos

mettent en avant l'idée de la norme. Le rapport individuel de la personne provient de l'influence d'une multitude d'autres rapports notamment institutionnels. (Chevallard, 2003)

« C'est à la capacité de créer des rapports personnels institutionnellement inédits que l'on connaît les créateurs. Il est exprimé que le rapport aux savoirs n'est pas inné, mais qu'il demande au sujet de faire une étude, et d'autant plus que ce que le savoir que proposent les institutions contredit celui qui est constitué par la famille ou d'autres institutions. Cette position est créatrice de conflit avec le rapport qu'a déjà le sujet, ce qui amène des états de résistance et forme des obstacles à une formation. »

(Kalali Faouzi, 2007, p. 4).

En effet, le rapport personnel pour Chevallard n'est jamais parfaitement conforme au rapport institutionnel : « la personne est quasiment toujours, dans une certaine mesure, un mauvais sujet parce que son rapport s'est formé par l'intégration, au fil du temps, des influences exercées par les divers rapports institutionnels auxquels elle a été assujettie ; nous mettons en avant par exemple la famille et son influence ». (Chevallard, 2009, p. 3)

Le rapport au savoir a donc plusieurs entrées d'études possibles adaptées à l'orientation que l'on veut donner à notre travail de recherche autour du « rapport à » quelque chose et plus particulièrement à l'école pour les enfants issus des quartiers prioritaires.

Cependant, le rapport aux savoirs présente aussi certaines limites (Ben Abderrahman M. Lamine Université 7, 2002, p.2) :

- Il ne peut être utilisé qu'en aval. En amont, la didactique travaille avec les conceptions des élèves.
- Même en aval, le « rapport au savoir » s'avère non pertinent avec les savoirs formels et les savoirs empirico-formels décrivant les « processus » pour la simple raison que ces savoirs n'interpellent pas les idéologies et les convictions profondes des individus.
- Le rapport au savoir ne pourrait être utilisé que lorsque l'élève affiche une des trois attitudes suivantes : rejet, déchirement, ou hésitation qui justifieraient une intervention didactique.

À la suite de l'exposition des concepts de littératie et de « rapport à » par le prisme du rapport à l'école, aux apprentissages et aux savoirs. Nous avons posé différents jalons de notre recherche. Nous avons souhaité souligner ces deux termes et ainsi les relier avec l'aide du concept de médiation, aux riches perceptives.

## **IV/La médiation en trait d'union**

Le concept de médiation peut être défini de plusieurs manières selon le domaine d'études dans lesquels il est employé, bien que comme nous allons le voir la notion « de tiers » reste centrale dans toutes les variantes qui sont proposées.

### **IV. a/ Un sens varié et des applications variables.**

Aujourd'hui, la médiation caractérise un ensemble d'activités en lien avec les relations sociales, intra ou inter-organisationnelles, intra ou inter familial. La médiation est souvent mise en lien avec les problèmes divers affectant ces relations.

De façon plus générale, on peut dire qu'il s'agit d'une pratique ou une discipline qui visent à définir l'intervention d'un tiers pour faciliter la circulation d'information, éclaircir ou rétablir des relations. Ce tiers neutre, indépendant et impartial, est appelé médiateur.

Il existe plusieurs utilisations du terme de médiation. La première, dans le domaine de médiation, la deuxième dans le domaine pédagogique. La différence entre les deux se situe dans le but de donné à cette médiation. Dans le premier cas elle est souvent présente pour résoudre un conflit, dans le second cas faire arriver un apprenant à un apprentissage, à un savoir.

Pour synthétiser, nous pouvons dire que la médiation est une intervention qui se place entre l'individu et le savoir. Cela implique l'individu dans une tâche qui donne du sens à ses actions et structure sa pensée et son cheminement vers un objectif de compréhension.

Cette question de la médiation est particulièrement d'actualité ; permettant l'apparition de la place de médiateur dans un nombre important de secteurs et notamment dans les quartiers prioritaires. Ainsi des médiateurs, ont une grande proximité avec des jeunes issus de ces quartiers pour tenter de faire émerger des besoins.

La place des médiateurs dans la cité est avant tout relationnelle et sociale et touche certains secteurs clés comme la justice, la politique, l'économie.

Plus récemment, la structure familiale, alors qu'elle est restée pendant des siècles dans les mêmes mouvances théologiques et philosophiques, a dû s'intéresser à cette question de la médiation. Soit par une intervention intra familiale, soit par l'arrivée d'un élément extérieur.

L'idée de la médiation et de l'intervention d'un médiateur au sein de la famille est un élément important dans notre recherche. En effet, nous en tirons plusieurs questions que nous verrons émerger dans la suite de notre travail de recherche.

Historiquement en France, la pratique de la médiation a été encadrée dès son apparition dans la société. Un organisme a élaboré des codes de conduite et une déontologie concernant ces pratiques ; il s'agit du Centre National de la Médiation, créé et dirigé Jean-François Six. Six est toutefois un chercheur controversé du fait de sa position de prêtre catholique et théologien. Inspiré de son vécu personnel « Sa conception de la médiation est d'inspiration religieuse » (cité par Richard France, 2002, p.29). Pour Six, la médiation prend différentes formes (cité par Richard France, 2002, p. 29) :

- Elle est dite créatrice, quand elle cherche à établir des liens qui n'existaient pas entre des personnes ou qui n'existeraient pas sans elle ;
- Elle est rénovatrice, si elle permet de renouer, d'améliorer des relations qui se sont dégradées ;
- Elle est préventive, pour travailler en amont d'un risque de problème repéré, avant que le conflit n'éclate ;
- Elle est curative, pour résoudre un conflit établi, en favorisant les efforts mutuels de compréhension et d'imagination de la part des parties en présence.

Dans tous les cas de figure, elle est caractérisée par la présence d'une tierce personne qui n'est pas impliquée dans l'affaire traitée et ne peut être partie prenante à un des camps en présence. Cette personne n'a pas de pouvoir de décision, ce n'est pas un juge de la situation. Elle pose les problèmes autrement, dans un climat plus serein, dans le respect de certaines règles tels que celle de communication. Ainsi, elle permet l'émergence d'une solution du moins, elle est espérée. Pour Six « L'acte de médiation doit avoir les propriétés d'une catalyse,

c'est-à-dire une réaction provoquée par la situation, mais dont ne sort transformé que ce qui a été traité ensemble en présence du catalyseur » (Cité par Richard France, 2002, p. 29).

Cependant, cela ne peut se passer qu'avec une communication mise en place par le médiateur, communication qui doit par la suite perdurer et s'établir durablement sans lui. En aucun cas, la médiation ne saurait être confondue avec la négociation. Les deux concepts n'ont pas les mêmes finalités

La médiation est un concept éminemment d'actualité comme nous avons pu le mettre en exergue précédemment. Une pléthore d'utilisation en est faite parfois à contre-emploi, mais toujours encadrée par les idées centrales de communication et d'intervention d'un tiers. Cette profusion d'action autour de la médiation n'enlève en rien l'importance de sa construction théorique, s'inspirant de théorie ancienne, que nous allons maintenant aborder.

#### IV. b/ Des théories qui ont façonné le concept

Ce concept de médiation a été développé durant le XXe siècle par différents auteurs. Le premier auteur, auquel nous allons nous intéresser est Lev Vygotsky. Ce dernier développe une théorie autour de la médiation. Il parle de l'interventionnisme social en posant l'idée que « L'enfant est d'abord un être social. Le développement de sa pensée, de son langage, de toutes les fonctions psychiques supérieures est le fruit d'une interaction permanente avec le monde des adultes (...) ». (Cité par Clauzard Philippe, 1997, p. 101).

Il est fort possible que Vygotsky trouve ce concept dans *Le Capital* de Marx. L'allemand s'étant lui-même inspiré des théories de Hegel, parlant de la médiation comme « d'une ruse de la raison ». Pour Marx qui utilise la définition dans le monde du travail, il s'agit « d'une chose que l'homme interpose entre lui et l'objet de son travail comme conducteur de son action. Il convertit des choses extérieures en organes de sa propre activité, organes qu'il ajoute au sien en dépit de la Bible, sa nature naturelle ». (Karl Marx, *Le Capital*, 2014, p. 237-256).

Dans son idée de médiation, Vygotsky, emploie le terme outil. Certainement influencée par la société soviétique dans laquelle il évolue et les écrits de Marx et de Hegel. Pour parler de l'outil, il utilise une analogie qui est la suivante :

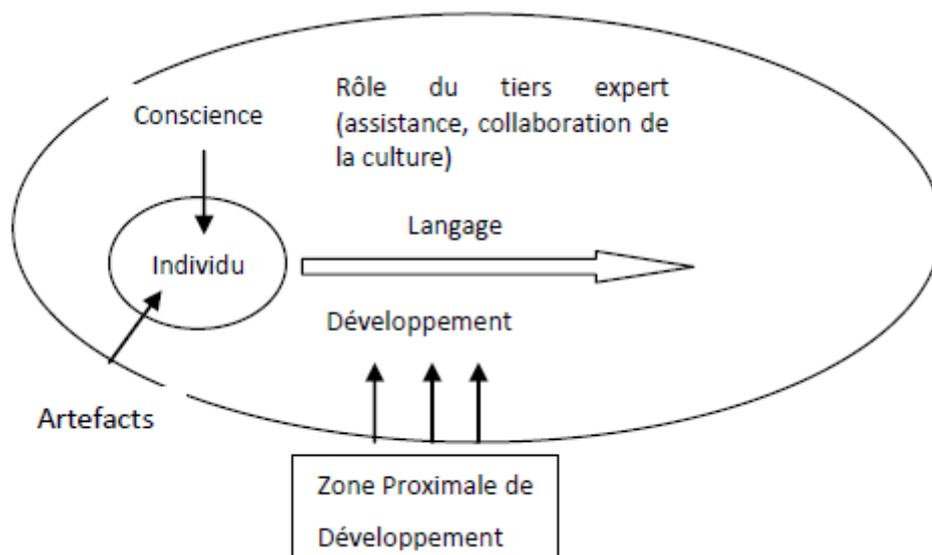
« Il s'agit d'activités médiatisées par des systèmes de signes sociaux et notamment le langage ». Il prend l'exemple de la nature et de l'homme est dit que :  
 « L'action de l'homme sur la nature, le travail, n'est jamais immédiate, mais médiatisée par des objets spécifiques, socialement élaborés, fruits des expériences des générations précédentes et par lesquels, entre autres, se transmettent et s'élargissent les expériences possibles. Les outils se trouvent entre la nature et l'homme qui agit ; ils déterminent son comportement, le guident, affinent et différencient sa perception de la nature. Les activités médiatisées par les outils sont donc formées socialement ».

(Cité par Schneuwly Bernard, 2008, p. 15)

Vygotsky sort du cadre purement « travail » qui avait pu être utilisé par d'autres auteurs. Pour lui, le langage tient dans cette démonstration une place primordiale, car il s'attache plus particulièrement à la médiation cognitive du langage qui joue un rôle dans la construction de la pensée de l'enfant. Avec la présence d'interaction, l'enfant communique avec l'extérieur et intérieurement il va réguler sa pensée et ses actions. Cette idée permet de parler de l'apprentissage comme un prérequis au processus de développement et non l'inverse comme Piaget le soutiendra plus tard. L'apprentissage de l'enfant a un ancrage social : c'est le résultat d'une interaction, entre l'enfant et autrui.

Il met aussi en avant que l'apprentissage permet le développement de la zone proximale du développement. Cette dernière qualifie la différence entre le niveau de résolution de problème sous la direction et avec l'aide des adultes et celui qu'il atteint seul : « Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide d'adultes, il pourra l'accomplir seul demain ». (Cité par Venet Michèle, Correa Molina Enrique & Saussez Frédéric, 2016, p. 3)

**Figure 4 : Schéma explicatif de la zone proximale de développement par Dubruc Nadine**



Ainsi pour Vygotsky, «si l'enfant fait un pas dans l'apprentissage, il avance de deux pas dans son développement ». (Cité par Schneuwly Bernard, 2008, p. 15). Ce besoin d'interaction sociale pour rentrer dans les apprentissages, et ainsi réaliser une action seule est un pont particulièrement intéressant avec le concept de littératie et plus spécifiquement de littératie familiale.

Dans la continuité des travaux de Vygotsky, Bruner un de ceux à avoir fait connaître ce dernier ; développe aussi une théorie autour de la médiation.

Bruner privilégie la démarche inductive et en préconisant une pédagogie de la découverte. Il parle de la place d'un tuteur qui a pour but « de permettre à chaque enfant de faire aussi bien qu'il lui (est) possible (...) Son dessein (est) de laisser autant que possible l'enfant régler tout seul son rythme de travail ». (Cité par Ourghanlian Pascal, 2006, paragraphe. 6).

Ce tuteur entretient ce que l'on appelle simplement une relation de tutelle avec l'enfant. Cette relation de tutelle vise à « enrôler l'enfant » par « une combinaison de rappel fait à l'enfant sur les exigences de la tâche et de rectifications des tentatives qu'il fait pour essayer de la mener à bien ». (Cité par Ourghanlian Pascal, 2006, paragraphe 9)

Dans sa théorie, Bruner parle de la médiation en six temps (cité par Ourghanlian Pascal, 2006, paragraphe 10) :

- Le tuteur enrôle l'enfant dans la tâche : il éveille sa curiosité, le motive.
- Il en réduit les difficultés : il simplifie la tâche pour la circonscrire dans des limites surmontables par l'enfant.
- Le médiateur maintient l'orientation vers le but de la tâche, pour éviter à l'enfant de se disperser, de dériver vers autre chose.
- Il signale quelles sont les caractéristiques déterminantes de ce qui est attendu.
- Il contrôle les frustrations de l'enfant, en valorisant son travail, en l'aidant à faire le point sur ce qui a déjà été accompli et sur ce qui reste à faire, etc.
- Le « spécialiste » récapitule les essais de l'enfant sous forme d'un « modèle » imitable de ce qu'il sait faire.

Ces six temps, ont pour objectif de mener l'enfant vers un apprentissage complet d'une tâche.

Dans ses travaux, Bruner tente de concilier les thèses de Vygotsky et de Piaget. Il reprend l'idée que le langage se construit chez l'enfant au travers des interactions sociales et qu'il permet l'élaboration de la pensée. Mais il appuie donc aussi ses travaux sur le rôle de l'interaction de tutelle par laquelle l'adulte amène l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait pas résoudre seul.

L'adulte par son action de médiation, restreint la complexité de la tâche grâce à l'étayage. Cet étayage qui amène vers les six étapes énumérées précédemment permet de réduire la complexité de la tâche pour l'enfant. Ce concept est lié à celui de la zone proximale de développement qui est la distance entre le niveau actuel de l'enfant lorsqu'il résout le problème seul et son niveau en présence de l'aide.

La différence entre Vygotsky et Bruner, se trouve sur la qualification des relations. Bruner parle des relations interpersonnelles, des interactions humaines qui favorisent les apprentissages alors que Vygotsky lui accordait un sens intra-personnel.

A la différence de ces deux chercheurs, Jean Piaget ne va pas prendre appui sur l'idée d'interactions sociales, mais davantage sur l'importance du dialogue avec les objets ainsi que sur la découverte par l'expérience personnelle. Nous quittons la conception sociale pour une conception biologique de l'apprentissage. Inscrivant ce dernier dans un mouvement conduisant la pensée de l'individuel au social. Chez Piaget, il n'y a pas d'anticipation du développement mais un respect de stades, qui donnent les conditions de l'apprentissage. Ce chercheur perçoit la médiation avec un aspect septique qui va empêcher l'enfant d'inventer, au contraire de Vygotsky et de Bruner. Ces derniers évoluent dans un courant socio constructiviste alors que Piaget évolue dans un courant constructiviste.

Dans ce concept de médiation, un autre chercheur fait office de référence, il s'agit de Reuven Feuerstein. Ce dernier s'inscrit dans un courant cognitiviste, il pense que toute personne est capable de changement quel que soit son handicap, mais là encore cela n'est possible qu'avec une médiation. Et plus particulièrement une médiation humaine.

Il développe la théorie de l'E.A.M\*. (L'Expérience d'Apprentissage Médiatisé). Cette théorie, un tiers s'interpose volontairement entre celui qui apprend et ce qui est à apprendre. Feuerstein considère qu'on apprend mieux quand quelqu'un s'interpose entre nous et l'environnement pour nous l'expliquer. Il est important de rappeler qu'il considère les

problématiques d'apprentissage comme un déficit de médiation. Feuerstein développe autour de cela une approche systémique dans laquelle il précise les déterminants de l'efficacité.

Dans son système de médiation, deux aspects sont présents : des instruments constitués d'exercices à résoudre et des principes d'intervention de la part du médiateur. Il fait le choix de plusieurs tâches étroitement en lien avec son passé d'élèves de Piaget.

Ces tâches sont les suivantes (Cité par Weil-Barais, 2008, p. 85) :

- Repérage dans l'espace topologique ;
- Comparaisons d'objets selon différentes dimensions ;
- Perception analytique ;
- Identification de relations.

L'enjeu n'est pas pour lui de faire apprendre des connaissances particulières, mais de stimuler des fonctions cognitives non spécifiques. Les interventions du médiateur reposent sur un certain nombre de principes tels que celui de « transcendance » ou l'empathie.

La transcendance se caractérise par l'intention du médiateur d'aller au-delà des exigences immédiates de la situation et des besoins immédiats des sujets. L'empathie consiste à comprendre les difficultés de l'apprenant et à manifester de l'intérêt pour les démarches qu'il tente. S'ajoutent à ces principes des règles d'intervention dont les plus importantes sont les suivantes : faire réfléchir collectivement avant tout travail individuel, inciter à la réflexivité (nature de la tâche, modes de contrôle interne de l'activité, origine des erreurs, etc.) et aider à la généralisation.

Feuerstein met aussi au point le schéma SHOHR qui symbolise l'expérience d'apprentissage médiatisé. Dans ce schéma de la médiation, chaque lettre est l'initiale d'un mot clef (cité par Richard, 2002, p. 35):

- Le S symbolise les stimuli de l'environnement pouvant atteindre directement le cerveau humain, via les cinq sens.
- Le H est l'être humain médiateur. C'est celui qui s'interpose entre le monde extérieur et l'enfant en situation d'apprentissage, il reçoit les mêmes informations de l'extérieur, mais il les prépare, les arrange, les sélectionne pour aider la pensée à s'organiser.
- Le O définit l'organisme qui reçoit les informations, c'est-à-dire le cerveau.

- Le R symbolise la réponse de l'apprenant sous forme de paroles, d'écrits, de gestes, de productions diverses. Il est le reflet et le produit de l'activité mentale préalable.

Pour Feurstein, le médiateur rend l'enfant perméable aux expériences et l'engage dans un processus où il sera capable d'apprendre et de comprendre. Cette interaction pour être efficace doit répondre à trois critères bien précis : l'intentionnalité et la réciprocité, la médiation de la transcendance et la transmission du sens. (Trois premiers critères sur dix).

Ces différents chercheurs ont posé les bases des recherches suivantes. D'autres s'inspirant de leurs idées ; ont tenté de mettre en place des dispositifs de médiation permettant à l'enfant de rentrer dans les apprentissages.

Par exemple, les travaux d'A. Moal et M. Sorel qui se sont inspirés de ce programme d'éducabilité pour l'appliquer à l'enseignement traditionnel. Les principaux critères de médiation sont ceux qui ont été développés par Feurstein et serviront de base aux enseignants dans la construction de leurs séances pédagogiques.

« Le savoir y est prétexte à une activité mentale focalisée, soumise à la métacognition pour en faire émerger les stratégies dont l'apprenant devra prendre conscience en vue d'un transfert à d'autres situations de même type ». Ces recherches sont proposées par le Centre de Formation Continue de l'université Paris V René Descartes aux enseignants et formateurs de l'Éducation nationale du second degré.

Citons aussi, les travaux de Britt-Mari Barth découlant des théories développées par Bruner. Elle dirige le Laboratoire de recherche pour le développement sociocognitif (LAREDESCO\*). Dans ses travaux elle met en avant l'apprentissage de l'abstraction. Britt-Mari Barth le relie et le développe en parallèle à la notion de construction des concepts. Elle insiste sur le nécessaire conflit sociocognitif grâce au questionnement élucidant.

Cette chercheuse préconise une démarche inductive et déductive, et recherche constamment les moyens pédagogiques idoines pour rendre l'élève actif et constructeur de son apprentissage ce qui peut être difficile dans l'établissement scolaire en quartiers prioritaires. Dans ce sens, elle se situe dans la voie de la médiation, même si les attitudes sous-jacentes restent dans l'ombre et s'il est peu fait cas du fonctionnement mental des apprenants. Ce modèle est enseigné à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris, à l'occasion des universités

d'été ou de stages mis en place par des organismes de formation de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Privé.

Comme nous avons pu l'évoquer précédemment, le concept de médiation puise ses sources dans une multitude de référence théoriques. Nous avons fait le choix de mettre en avant celle faisant figure d'instigatrice de diverses actions actuelles.

Elles servent de bases à la construction de nombreux programmes utilisés dans un grand nombre de milieu professionnel. On parle aujourd'hui d'une profusion de moyens à dispositions du médiateur.

#### IV. c/ Des programmes inspirés

Parmi les innombrables programmes mis en place par les pouvoirs publics et les associations, nous avons fait le choix d'un échantillon représentatif dégageant des axes d'intervention différent.

Le premier programme, qui est aussi le plus répandu sans doute au niveau international, est le Programme d'Enrichissement Instrumental. Sa mise en place se base sur l'aide de quatorze cahiers ou instruments, il est plus spécifiquement destiné aux publics en difficulté. Les adultes qui sont en reconversion professionnelle, des adolescents pouvant être perturbés, ou bien encore les élèves déficients ou handicapés. Notons que son élaboration et son utilisation ont d'abord été expérimentés auprès de personnes souffrant de dysfonctionnements cognitifs.

Ce programme n'a donc pas été conçu pour des élèves dans le cadre traditionnel de l'enseignement. Son utilisation abusive et généralisée dans certains établissements a dénaturé le produit et démotivé des enseignants pour sa pratique. C'est la raison pour laquelle une association européenne s'est créée (1993) pour promouvoir les applications et les recherches autour de l'apprentissage médiatisé et de la « modifiabilité », cognitive structurale.

Cari Haywood, fait apparaître un deuxième programme, en s'intéressant plus particulièrement au développement cognitif précoce et aux difficultés d'apprentissage chez les jeunes enfants.

Le troisième programme d'éducabilité cognitive, est celui de Pierre Audy, A.P.I\* (Actualisation du Potentiel intellectuel). Ce modèle dérive en majeure partie d'une intégration des recherches de Feuerstein et de celles de Sternberg (1985).

Pour Audy (1988), il apparaît également évident que la taxonomie de Feuerstein et celle de Sternberg sont complémentaires. Chacun d'eux a étudié une portion distincte d'un même continuum, à savoir le processus de résolution de problèmes.

Autour de ces programmes et des initiatives non institutionnalisées, le concept de médiation trouve un application concrète et doit s'adapter à la réalité du terrain, tout en conservant ses racines théoriques. Dans notre recherche, la recrudescence de la favorisation d'acte de médiation au sein des familles nous sera essentielle pour mettre en place notre travail méthodologique.

## V. d/La médiation, un accompagnement

Les différentes thématiques évoquées en amont sur le concept de littératie mettent en avant un élément commun avec ce concept de médiation. Il s'agit de l'action de la médiation comme un lien, un trait d'union entre différentes parties permettant une progression. On perçoit au travers des recherches antérieures, la place donnée à l'accompagnement.

Cet élément, prend un caractère presque initiatique, si on se base sur une analyse de Hannah Arendt dans *La crise de la culture* (édition de 1989) où elle situe l'adulte, en particulier les parents et les éducateurs, comme :

« Les représentants d'un monde dont, bien qu'eux-mêmes ne l'aient pas construit, ils doivent assumer la responsabilité, même s'ils le souhaitent différent de ce qu'il est (...) Qui refuse d'assumer cette responsabilité du monde ne devrait ni avoir d'enfants ni avoir le droit de prendre part à leur éducation. »

(Arendt, *La crise de la culture*, 1989, p.242)

Elle continue son propos en parlant du cas de l'éducation où la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité. Pour elle, le rôle de l'éducateur est de permettre à l'enfant de « connaître le monde (...). Vis-à-vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant

de tous les adultes, qui lui signifieraient les choses en lui disant : Voici notre monde ». (Arendt, *La crise de la culture*, 1989, p.243)

On perçoit un écho certain avec les recherches mentionnées précédemment dans notre exposition des théories qui ont façonné le concept. On remarque là encore, qu'Arrendt parle d'un contact progressif, afin que l'enfant puisse progresser à son rythme.

Dans ce sens, une dimension nouvelle est donnée aux propos de Soren KIERKEGAARD, philosophe danois (1813-1855), s'intéressant à la place de l'accompagnateur. Un rôle qui dans notre recherche est occupé par les parents.

« Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois le chercher là où il est, et commencer là, justement là. Celui qui ne sait pas faire cela se trompe lui-même quand il pense pouvoir aider les autres. Pour aider un être, je dois certainement comprendre plus que lui, mais d'abord comprendre ce qu'il comprend. Si je n'y parviens pas, il ne sert à rien que je sois plus capable et plus savant que lui. Si je désire avant tout montrer ce que je sais, c'est parce que je suis orgueilleux et que je cherche à être admiré de l'autre plutôt que de l'aider. Tout soutien commence avec humilité Devant celui que je veux accompagner ; et c'est pourquoi je dois comprendre qu'aider n'est pas vouloir maîtriser, mais vouloir servir. Si je n'y arrive pas, je ne puis aider l'autre. ».

(Cité par Barth B-M, 1993, p. 175)

Afin d'illustrer ce chemin fait par l'accompagnant, et de mettre en perspective la place des différents acteurs dans la construction de connaissance et du « rapport à ». Nous avons fait le choix d'utiliser le schéma (p.38) de Prairat dans son ouvrage *La Médiation*, tout en le ramenant vers notre questionnement de départ.

**Figure 5 : Les trois étapes de la construction de nouvelles compétences**



Ce concept de médiation ainsi que ce qu'il véhicule nous permet de mettre entre lien le rapport à l'école, aux apprentissages et au savoir de notre concept précédent avec une réflexion sur le rôle de la famille en tant que médiateur entre l'enfant et l'école ainsi qu'avec l'objet livre.

La médiation serait une action sociale davantage que pédagogique, bien que les deux sont en lien dans le développement de notre sujet.

Dans les différentes thématiques, que nous avons développées dans les pages précédentes, nous avons pu voir émerger les différents concepts qui fournissent à notre recherche son cadre théorique de référence.

La littératie, « le rapport à » ainsi que la médiation sont l'ossature théorique de notre travail de recherche. Ces trois concepts sont la base de la construction de notre recueil de données. Partie de notre recherche dans laquelle, nous utiliserons des outils tels que le questionnaire et les entretiens auprès de notre population d'étude.

Afin de mettre en place, notre recueil de données il est toutefois essentiel de mettre en exergue certains éléments de notre cadre théorique, nous permettant d'établir notre hypothèse de recherche.

## V/Problématique

---

L'articulation de trois concepts que sont la littératie, « le rapport à » et la médiation nous amène vers une réflexion autour de notre sujet visant à le problématiser. Permettant ainsi de mener un travail de recherche ancré sur les théories existantes et facilitant la conception de notre travail.

Notre questionnement de départ se porte sur le rapport à l'objet livre et à la lecture des enfants issus des quartiers prioritaires. Afin de mettre à jour des axes de recherches, nous avons donné un caractère plus précis à ce raisonnement à savoir si : Le rapport à l'objet livre des enfants issus des quartiers prioritaires est influencé par le rapport à l'école de ses parents et la place de l'objet livre dans le foyer familial.

En matière de relation à la lecture et à l'écrit ainsi qu'en matière de contexte social en rapport avec les apprentissages de nombreuses recherches ont mis en avant ces questions. Elles se sont positionnées en utilisant différents concepts (rapport à l'école, littératie), et s'inscrivent dans de multiples courants disciplinaires. Tels que la psychologie, l'anthropologie, l'ethnologie ou les sciences de l'éducation.

Le premier lien entre ces deux concepts a été mis en exergue par Hoggart en 1956 dans son étude des classes populaires anglaises qui a mis en avant la non-corrélation entre la lecture vue par ses classes, et les attentes de l'école sur ce sujet-là. Bourdieu vers la même période a mis en avant la notion de capital culturel qui fait écho aux résultats de recherches de Hoggart. En effet, pour Bourdieu plus un enfant a de capital culturel plus il est à même de comprendre les attentes de l'institution scolaire. Une déduction peut alors être faite expliquant l'inadéquation sur les thèmes de la lecture. Le Courant des *New Literacy Studies* dans une critique des thèses de Goody tente de mettre en avant le rapport à l'écrit et la compréhension de ce dernier. Shirley Brice Heath dans sa monographie *Ways with words* (1983) s'appuie sur une enquête ethnographique au sein de deux communautés ouvrières, une noire et une blanche. Il s'agit ici pour elle de rendre compte des difficultés de communication à l'école des enfants issus des milieux populaires. Dans cette perspective, elle développe un intérêt particulier pour le rapport à l'écrit, tel qu'il se met en place dans la famille ou dans la communauté. Pour notre recherche, il s'agit là d'une analyse essentielle.

Aujourd'hui, il semble important pour essayer de comprendre le rapport aux livres et à la lecture d'analyser dans sa globalité et dans son rapport à l'environnement l'individu.

Nous nous positionnons dans l'approche des *New Literacy Studies* pour leurs études ethnologiques auquel nous rajouterons une dimension socio dialectique de l'équipe ESCOL. En nous positionnant dans ses courants, nous garderons toutefois une approche critique de leurs travaux. Des travaux sur les approches psychanalytiques et anthropologiques ont aussi été menés, mais il nous amène vers un axe qui est susceptible de nous restreindre.

De plus, l'individu doit être appréhendé dans toutes ses dimensions et ces dernières sont des composantes de la littératie familiale que peuvent avoir ses enfants et du rapport au savoir qui induisant la question des institutions. Ces phénomènes ont été souvent mis en exergue par Coleman par exemple.

En France, la question de la littératie familiale est un sujet peu abordé bien que des initiatives soient mises en place dans certaines régions. Le terme employé est souvent celui de l'alphabétisation ou de la lutte contre l'illettrisme. Or de nombreuses politiques s'intéressent à la dimension éducative dans les quartiers prioritaires et cela notamment dans le cadre des politiques de la ville. La question de l'insertion de ces populations est au cœur du débat, autant que celle des questions culturelles. La lecture et le rapport à l'écrit des individus sont au cœur des débats, comme nous le disions.

Aujourd'hui en France, d'après l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, 7% de la population adulte âgée de 18 à 65 ans ayant été scolarisée en France est en situation d'illettrisme, soit 2,5 millions de personnes en métropole ; 71% d'entre elles parlaient uniquement le français à la maison à l'âge de 5 ans. Parmi ces personnes, 10% vivent dans les Zones Urbaines Sensibles. Pourquoi les ZUS sont-elles touchées ? Quelle est la place de la lecture, du livre et plus généralement les savoirs et les apprentissages dans les familles vivant de ses quartiers ? Cette place fait-elle différer le rapport à l'école de ces élèves ? Nous pensons que pour mener à bien cette recherche et étudier le rapport à l'école et aux apprentissages dans les quartiers prioritaires, il faut s'intéresser à l'environnement des enfants et plus spécifiquement à leurs familles.

Et ici, mise en exergue la question du sens. Cela nous oblige à une « lecture en positif » de la réalité sociale et scolaire, en n'interprétant pas la réalité en termes de manques, de lacunes, de « handicaps » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). On appréhende ainsi

entièrement le sujet et on s'intéresse à l'influence que peut avoir l'entourage dans son rapport à l'écrit et sa compréhension. Plus particulièrement à la place et la dimension de sa littératie familiale. En effet ce sens, est discordant selon plusieurs éléments tels que le contexte de son histoire singulière, l'influence de ses parents et leurs histoires personnelles avec l'école et avec leur appréhension de l'écrit.

Un lien est effectué avec notre concept de médiation développé précédemment. Une mise en émoi a été effectuée sur la place de médiateur qui se développe particulièrement dans ces quartiers avec différents programmes sous l'impulsion du Centre National de la Médiation. Il s'agit donc d'une question pleinement d'actualité à l'heure où nous ne cessons de parler des familles « qui ont baissé les bras dans la prise en charge de leurs enfants » si nous pouvons le formuler ainsi, mais aussi de la place de l'enseignant et de son statut qui a évolué avec le temps. Il n'est plus une figure incontournable bien au contraire il peut être parfois mis à mal, ce qui explique par différents facteurs comme le rapport à l'école qui peut être mauvais de la part des parents du fait de leurs expériences passées.

Les parents sont ainsi positionnés dans une hiérarchie qui les place aux croisements entre l'école et leurs enfants. Pour reprendre l'idée de Vygotsky qui prend l'exemple de la nature est de l'homme est dit que :

« L'action de l'homme sur la nature, le travail, n'est jamais immédiate, mais médiatisée par des objets spécifiques, socialement élaborés, fruits des expériences des générations précédentes et par lesquels, entre autres, se transmettent et s'élargissent les expériences possibles. Les outils se trouvent entre la nature et l'homme qui agit ; ils déterminent son comportement, le guident, affinent et différencient sa perception de la nature. Les activités médiatisées par les outils sont donc formées socialement. »

(Cité par Schneuwly Bernard, 2008, p. 15)

Les parents sont d'une façon imagée, l'outil qui va permettre à l'enfant d'appréhender le milieu scolaire et les apprentissages, mais aussi l'outil qui va permettre à l'école de capter l'enfant et de l'accompagner au mieux dans ses apprentissages notamment sur le plan de la lecture.

« Le goût d'apprendre vient [des parents] alors que la façon d'apprendre vient de l'école, aucune façon d'apprendre n'est adaptée à qui ne « veut » apprendre. » (Cité par EducPro, 2018, paragraphe. 1) écrit Christiane Olivier psychanalyste, qui fut l'une des premières à étendre la psychanalyse à la spécificité de la relation mère/fille.

Dans cette logique, la définition de Hegel autour de la place de l'école apporte une nouvelle variable. Ce dernier écrit : « L'école se situe entre la famille et le monde effectif, elle assure la liaison, le passage. Il poursuit en disant qu'elle est la sphère médiane qui fait passer l'homme du cercle de la famille dans le monde ». Cela nous pose la question de la place des parents dans ce processus. Bien qu'il soit aussi pertinent d'utiliser le modèle de Bruner privilégie la démarche inductive et en préconisant une pédagogie de la découverte. Il parle de la place d'un tuteur qui a pour but « de permettre à chaque enfant de faire aussi bien qu'il lui (est) possible (...) Son dessein (est) de laisser autant que possible l'enfant régler tout seul son rythme de travail » (cité par Ourghanlian Pascal, 2006, paragraphe. 6). Ce tuteur a en toute logique une relation de tutelle avec l'enfant. Cette relation de tutelle vise à « enrôler l'enfant », l'adulte de la famille qui est au contact de cet enfant a aussi ce rôle. Mais on peut se demander s'il est tenu de façon optimale dans les familles issues des quartiers prioritaires ?

On peut aussi se demander si cette posture est tenue dans la logique philosophique de l'accompagnant que met en avant Kierkegaard :

« Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois le chercher là où il est, et commencer là, justement là. Celui qui ne sait pas faire cela se trompe lui-même quand il pense pouvoir aider les autres. Pour aider un être, je dois certainement comprendre plus que lui, mais d'abord comprendre ce qu'il comprend. Si je n'y parviens pas, il ne sert à rien que je sois plus capable et plus savant que lui. Si je désire avant tout montrer ce que je sais, c'est parce que je suis orgueilleux et que je cherche à être admiré de l'autre plutôt que de l'aider. Tout soutien commence avec humilité devant celui que je veux accompagner ; et c'est pourquoi je dois comprendre qu'aider n'est pas vouloir maîtriser, mais vouloir servir. Si je n'y arrive pas, Je ne puis aider l'autre. »

(Cité par Barth B-M, 1993, p 175)

Ainsi, suite à ce constat initial portant sur les inégalités scolaires, nous désirons comprendre dans ce travail de recherche quel est le rapport à l'objet livre des familles vivant dans les quartiers dits prioritaires ainsi que les incidences de ce rapport sur celui que l'enfant entretient lui-même.

De plus, nous nous demanderons aussi s'il existe des différences et des spécificités au sein de ces quartiers populaires. Spécificités dans la façon d'appréhender l'objet livre du fait de l'expérience personnelle et de la perception de l'école des parents. Ces derniers occupent une place centrale de médiateur. Il ne faudra toutefois pas occulter que ce rapport à l'objet

livre peut ne pas exister ou être très faible au sein du foyer familial. L'enfant ne peut construire ce rapport qu'au sein de l'école.

Nous rappelons que l'enfant a aussi pu construire un rapport avec d'autres supports écrits, notamment des écrits fonctionnels de la vie courante présents dans le foyer. Par exemple avec des magazines comme le programme de la télévision. Quelle légitimité accorder à ces pratiques extra scolaires et permettent-elles de développer à leur tour un rapport à l'objet livre ? Car il est socialement reconnu qu'un livre c'est d'abord un roman et que lire, c'est lire un « vrai » livre, un roman plutôt qu'une recette de cuisine (Bourdieu, 1993).

De ce fait, plusieurs interrogations apparaissent :

- La première était, quel est le rapport à l'objet livre des enfants issus des quartiers prioritaires.

Enfin d'identifier des concepts et de mettre en avant des axes de recherche nous nous sommes demandé :

- Si le rapport à l'objet livre, des enfants issus des quartiers prioritaires est influencé par le rapport à l'école de ses parents et la place de l'objet livre dans le foyer familial.

Enfin, pour étayer et compléter notre recherche, nous nous baserons sur l'hypothèse suivante : la place de l'objet livre dans le foyer familial est peu importante ce qui ne conforte pas la position de médiateur des parents vers cet objet, dans le but d'une construction de pratique chez l'enfant.

## VI/Recueil de données

---

Afin de mener et de confronter notre hypothèse qui porte sur la place de l'objet livre dans le foyer familial et sur la position de médiateur des parents vers cet objet, dans le but d'une construction de pratique chez l'enfant.

Nous avons choisi de mener un recueil de données portant sur plusieurs dimensions de cette idée. Pour le mettre à bien, nous souhaitons nous appuyer comme nous le développerons par la suite sur les acteurs de terrain afin de faciliter l'entrée sur ce dernier.

Nous allons utiliser un cadre méthodologique inspiré du travail de Van Der Maren qui dans son ouvrage *Méthodes de recherche pour l'éducation* (1996, PLUS), nous donne une démarche composée de trois temps différents.

Le premier est sur la sélection des échantillons qui comporte plusieurs exigences : « L'information des données doit répondre aux questions de la recherche. La deuxième implique que la constitution des données tienne compte du caractère complexe du problème. La troisième réclame que l'on puisse estimer le degré d'approximation du réel que les données atteignent » (Van der Maren, 1996, p. 379). C'est ce que nous tâcherons d'effectuer durant la création de notre échantillon.

Le deuxième temps repose sur la construction des outils : « permettant la constitution du matériel de recherche (exploration), mais aussi la réalisation de l'épreuve l'identification (vérification) des caractéristiques des situations de départ et d'arrivée (application) » (Van der Maren, 1996, p. 379). Il est important d'utiliser des instruments différents pour « obtenir des données qui portent sur des aspects suffisamment variés du problème pour le saisir dans sa complexité. Ensuite, le recours à des stratégies variées prend en considération les variations de la sensibilité des informateurs ». (Van der Maren, 1996, p. 380).

Enfin, le troisième temps repose sur le choix des critères du contrôle de la qualité des données et des techniques de validation des données.

Sur cette troisième exigence, la comparaison développée par Van Der Maren est fort éclairante. Il déclare :

« De même, le policier enquêteur ne se contente pas d'un seul témoignage pour affirmer qu'un fait s'est produit, car chaque témoignage n'est qu'une perspective sur la réalité. Le cadre conceptuel et méthodologique isolément n'est jamais qu'une approximation et, dans les sciences de la nature, on utilisera une moyenne ou une

statistique, c'est-à-dire le résultat combiné de plusieurs mesures, comme étant la meilleure approximation de la mesure d'un objet ».

(Van der Maren, 1996, p. 380).

C'est avec le respect de ces trois exigences que nos outils se construisent avec pour objectifs récolter des données visant à mettre à l'épreuve notre hypothèse. N'oubliant jamais ces trois grands principes afin de donner une crédibilité et une compréhension aux résultats qui seront obtenus.

## VI. a/ L'entretien semi-directif comme outil.

En tenant compte des indications données précédemment sur l'élaboration d'un cadre méthodologique, nous avons fait plusieurs choix pour mettre en place notre recueil de données.

Dans un premier temps pour mener notre recherche, nous allons nous appuyer sur des entretiens semi-directifs. Par le biais de cette méthode, notre objectif sera de chercher à récolter des informations sur les attitudes, les comportements, les représentations en rapport avec l'objet livre des personnes.

Sur l'utilisation des entretiens semi-directifs, Quivy et L. Van Campenhoudt, signalent que cette méthode permet « l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences » (2011, p. 244).

Nicolas Lefèvre (Centre d'Etudes et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations) parle de l'utilisation de l'entretien en expliquant qu'il permet de mener un questionnement précis, essayant de renvoyer les personnes qui sont interrogées à leurs propres expériences.

Ces entretiens nous serviront alors comme nous l'avons dit précédemment à mettre à l'épreuve notre hypothèse et tenter de donner la preuve de ce que l'on avance. Il sera important de creuser les informations qui sont données, et en tirer profit au maximum.

Nous avons préparé les questions de l'entretien avant sa mise en place. Cela se fera sous la forme semi-directive que nous avons choisi. Cette forme se situe entre l'entretien directif et non directif. Il se caractérise par le fait qui laisse à l'interviewer un espace assez large pour donner son point de vue. Nous essayerons de laisser à la personne interrogée une liberté dans ses réponses.

Dans ce cadre, certains nombres de thèmes et de question ont été identifiés, guidant les questions posées durant le déroulement de l'entretien. Les grands thèmes développés portent sur le rapport à l'école des parents d'enfants issus des quartiers prioritaires, leurs rapports à l'objet livre personnel, et les pratiques autour de cet objet qu'ils peuvent avoir ou non avec leurs enfants. Une présentation détaillée sera effectuée par la suite dans une présentation de notre grille d'entretien.

Ce support construit sera un outil de soutien, toutes les questions ne seront pas abordées selon leurs formulations exactes ou dans la même temporalité. Notre grille est un aussi document nous permettant de recentrer l'entretien sur les thèmes ciblés quand la personne interrogée s'en éloigne. De plus, c'est une feuille de route permettant d'aborder des thèmes non abordés par l'interviewé.

Pour ces entretiens semi-directifs, comme nous avons pu l'évoquer, nous choisirons d'interroger les familles de certains enfants pour afin de tenter de comprendre le rapport qu'ils peuvent avoir à l'école, avec le support du livre et sa place à la maison.

La préparation de l'entretien implique comme nous l'avons vu dans les propos de Van Der Maren la construction d'un échantillon de personne à interroger. Complétant ces propos, A. Anger indique que « le chercheur interroge telle personne parce que cette personne possède telle caractéristique, parce qu'elle appartient à telle couche sociale, parce qu'elle a connu tel type d'expérience » (cité par Hamel Nawel, 2010-2011, p. 33).

Afin d'identifier ces personnes, l'appui sur les ressources pouvant être présentes sur le territoire sera un élément essentiel. Il s'agit notamment des personnes évoluant dans le milieu associatif. De plus, prendre appui sur les centres sociaux du territoire, ainsi que sur les écoles primaires présentes sur le territoire nous paraît pertinent. Tous ces acteurs sont au contact d'une certaine partie de la population.

Il est notable que la prise de contact avec notre population d'enquête puisse être compliquée du fait de leurs positions, il est alors primordial de bien leur présenter et situer notre recherche, en mettant en avant le caractère universitaire de cette dernière.

L'entretien semi directif sera notre première méthode pour récolter des données permettant de mettre à l'épreuve notre hypothèse. Pour donner à notre travail davantage de pertinence, il est essentiel de croiser cet outil avec l'utilisation d'un questionnaire. Un instrument qui nous permettra de récolter un autre aspect de la situation.

## VI. b/ Le questionnaire pour mieux croiser

Le deuxième temps de notre méthodologie de recherche, prend appui sur l'utilisation de l'outil questionnaire.

Toujours en référence à Van Der Maren, qui met en avant l'importance du croisement de plusieurs outils méthodologiques afin de bénéficier de résultat crédible et analysable.

Le questionnaire est une méthode de recueil d'informations mise en place afin d'expliquer et de comprendre des faits. Contrairement à l'entretien, le questionnaire est une méthode seulement collective. En effet, c'est la quantité d'éléments collectés qui confère au questionnaire sa validité et qui permet aux données d'être jugées authentiques. Le fait d'élaborer un questionnaire permet de ne pas tomber dans le piège de la subjectivité. La méthode du questionnaire repose sur une démarche mathématique purement rationnelle (Vilatte, 2007). Ghiglione distingue trois objectifs (cité par Vilatte, 2007, p. 5) :

- L'estimation ;
- La description ;
- La résolution d'une hypothèse.

Dans le cadre de notre recherche, la mise en avant choisie est celle de l'objectifs visant la résolution d'une hypothèse. Pour Ghiglione, cette démarche est :

« Une démarche déductive, le questionnaire devient un outil pour confirmer ou infirmer une hypothèse. Cette approche n'est possible que si l'on a une connaissance suffisante des problèmes à étudier. Le questionnaire est construit en fonction des hypothèses qui donnent un axe, une direction pour élaborer le questionnaire. On est à l'opposé du questionnaire pour poser des questions ».

(Cité par Vilatte, 2007, p. 5).

L'élaboration du questionnaire se fait en fonction de l'objectif que nous avons défini avec notre hypothèse. Une phase de pré test sera effectuée afin de mettre à l'épreuve le questionnaire auprès de quelques individus, autrement dit à le tester. Ici, nous évaluerons le questionnaire en lui-même et son utilisation, l'approche est ici plus qualitative que quantitative (Villate, 2007). On souhaite évaluer la clarté et la précision des termes utilisés et des questions posées, la forme des questions, l'ordre des questions par exemple.

Ces questionnaires seront adressés aux enfants des personnes interrogées en entretien, ayant des enfants qui se rendent régulièrement à l'école. Cela sera notre population d'enquête. Ce choix est fait en raison de leurs proximités immédiates avec l'apprentissage de la lecture ainsi que de leur utilisation régulière en classe de l'objet livre.

Une population d'enquête a été identifiée. Un échantillon qui nous intéresse plus particulièrement. Afin de cibler cet échantillon, nous nous sommes basés sur la méthode des quotas. Nous avons choisi des enfants en classe de maternelle qui sont donc au contact des premiers apprentissages, ensuite ceux de CP\* qui sont confrontés quotidiennement à l'apprentissage de la lecture et enfin ceux de CE1\* qui normalement maîtrisent cette compétence. Nous élargirons ensuite notre panel en fonction des contraintes de notre terrain d'études, à savoir les personnes interrogées dans nos entretiens et l'âge de leurs enfants. On pourra ainsi avoir un aperçu de toutes les dimensions de l'apprentissage.

Les enfants de notre échantillon devront tous être scolarisés dans les écoles qui se trouvent en zone d'éducation prioritaire, de plus il faudra que ce soit les enfants de personnes avec qui nous réaliserons des entretiens. Ce sont les deux variables primordiales de notre échantillon. Elles auront pour objectifs, de mettre en avant certains éléments, notamment autour des représentations de l'école de ses enfants et de la place que peuvent tenir le livre et la lecture dans leur quotidien et dans leurs familles.

Facilitant la diffusion et les réponses des enfants, notre choix se porte sur le questionnaire fermé : Ce type de questionnaire se compose de questions assorties d'une liste de propositions à soumettre au participant qui sont fixées à l'avance. L'objectif étant de permettre au locuteur de faire le meilleur choix possible (Combessie, 2003). De plus, pour les enfants de cet âge cela paraît moins compliqué et plus compréhensible ; leur permettant ainsi

de répondre sans difficulté. Cela nous donnera l'opportunité de réaliser un pré traitement rapide des informations.

Cependant, on peut y voir un caractère réducteur n'autorisant que trop peu la nuance. Dans ces questionnaires, nous utiliserons des réponses à échelles, pour justement tenir compte de cette idée de non-nuance et ainsi en donner un peu. Cela se présente donc sous une forme de réponse telle que celle-ci par exemple :

- Jamais ;
- De temps en temps ;
- Souvent ;
- Toujours.

Dans l'élaboration de nos questionnaires, nous définirons des indicateurs qui seront les grandes sections de ce dernier. Celles-ci, reprendront les mêmes thématiques que celle abordées durant les entretiens avec les parents. Afin de mener à bien cette construction et ces recherches, s'inscrire dans une démarche rigoureuse est primordial.

## VI. c/ Un cadre pour notre méthodologie de recherche

Nous inscrivant dans une démarche de recherche, tenir compte de plusieurs éléments est capital. À savoir plusieurs principes qui ne nous quitteront pas durant notre phase de recherche.

Avec l'aide de nos deux outils méthodologiques, nous souhaitons infirmer ou affirmer notre hypothèse découlant de notre problématique, en lien avec le cadre théorique que nous avons posé auparavant.

Afin d'avoir la plus grande considération et respect pour les personnes que nous allons solliciter, plusieurs paramètres et dimensions seront respectés.

Dans cette idée de respect de la personne, il importe d'obtenir l'accord de la personne ou une autorisation légale avant d'entamer toute recherche. Ce consentement doit être fait avec la compréhension par la personne, de l'objet de notre recherche dans sa globalité. Nous devons n'imposer en aucun cas une participation. Dans le cas où la personne n'est pas apte à juger par « elle-même » l'accord d'un tiers est primordial, notamment pour interroger les enfants, situation où il est indispensable d'avoir l'accord des parents.

Nous nous inscrivons dans une logique de respect de la dignité humaine au sens large. En effet, certaines dimensions de la recherche peuvent mettre la personne sollicitée dans une situation de vulnérabilité ou de difficulté. Il faut donc faire attention à la formulation des différentes questions, par exemple sur le fait qu'elle ne possède pas un caractère stigmatisant ou à valeur de jugement. L'idée d'une certaine co-construction dans l'échange peut permettre d'éviter un caractère trop envahissant ou intime.

Nous nous positionnons pour une plus grande, efficacité, mais aussi pour une meilleure considération de la personne, dans son milieu. Même si nous avons déjà repéré des attentes, il est important pour nous d'être prêt à nous s'adapter au milieu naturel. Nous garderons intacte la tranquillité de la personne ainsi nous protégerons toutes données personnelles qui pourraient être communiquées.

Protéger les données recueillies et les résultats obtenus dans le cadre d'une recherche seront aussi notre leitmotiv. Cela s'inscrit dans une logique de protection de la vie privée et dans le respect des règles de confidentialité. Ainsi que dans notre idée d'appréhender le sujet dans tout sa globalité et sa complexité.

## VII. Des outils adaptés pour notre recherche

---

Nous allons présenter ci-dessous notre grille d'entretien semi-directive, pensée selon les principes de Van der Maren qui est adressée aux parents. Nous allons illustrer nos différentes thématiques en montrant leurs intérêts pour la mise à l'épreuve de notre hypothèse.

### VII. a/Notre grille d'entretien

#### Grille d'entretien

Lieu	Date	Heure
------	------	-------

#### Questions Biographiques

Nom	
Prénom	
Prénom souhaité pour l'anonymat de l'entretien	
Âge	
Formation	
Certification	
Différents emplois	

Introduction	<b>Je mène cet entretien dans le cadre de mon mémoire de Master 2 en Intervention auprès de publics à besoins éducatifs particuliers sur les pratiques autour de l'objet livre.</b>
Premier sujet	<b>Quelle est votre perception de l'école? Aujourd'hui et quand vous y été ?</b>

	<p><b>Relance éventuelle:</b> Comment avez-vous vécu vos années de scolarité ? Cela vous laisse une bonne ou une mauvaise impression.</p>
Deuxième sujet	<p><b>Pour vous que représente l'objet, livre? Quel peut être son utilité?</b></p> <p><b>Relance éventuelle :</b> Aimez-vous cet objet? Quelle représentation en avez-vous ?</p>
Troisième sujet	<p><b>Utilisez-vous les livres chez vous? Avec vos enfants?</b>  <b>Si oui, achetez-vous des livres ? Allez-vous à la bibliothèque ?</b></p> <p><b>Relance éventuelle :</b> À quelle occasion ? À quelle fréquence?</p>
Quatrième sujet	<p><b>Quel type de lectures ont-ils avec leurs enfants? À quel moment utilisent-ils les livres avec leurs enfants ?</b></p> <p><b>Relance éventuelle :</b> Donner des exemples de pratiques.</p>
Cinquième sujet	<p><b>Que pensent-ils de leurs utilisations des livres chez eux? Est-ce facile pour eux? Suffisant ?</b></p>
Sixième sujet	<p><b>Utilisez-vous d'autres supports que le livre</b></p> <p><b>Relance éventuelle :</b> Exemples d'autres supports</p>
Septième sujet	<p><b>Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?</b></p>

## **Les questions bibliographiques :**

Avant de commencer notre entretien semi-directif, il est important de créer une « fiche d'identité » de la personne interrogée. Pour cela, nous allons utiliser des questions très simples, permettant de réaliser cette partie de façon rapide. Un point important sera de ne pas paraître intrusif pour la personne et de respecter son intimité.

Cette partie de notre entretien nous permet d'analyser par la suite l'éventuelle corrélation entre ce qui sera dit par la personne et par exemple l'âge ou la formation de cette dernière. On pourra aussi tenter de créer un lien et de faire émerger des similitudes avec les autres entretiens que nous allons réaliser.

Dans cette première partie, il nous paraît aussi intéressant de faire émerger la culture à laquelle peuvent appartenir ces personnes, là encore dans l'idée de voir d'éventuelles relations avec les réponses qui nous seront données par la suite.

## **Introduction :**

Une présentation du chercheur et de son sujet de recherche sera faite avant de commencer les questions qui portent sur notre sujet. Nous rappellerons ainsi à la personne pourquoi nous sommes là et dans quel contexte se déroule l'entretien. L'objectif étant de donner confiance et de mettre en avant le caractère universitaire et neutre de notre recherche, rappelant que nous ne serons en aucun cas dans une logique de jugement par exemple.

## **Première thématique de notre entretien :**

*« Autour de leur perception et de l'école et de leurs vécus. »*

Cette thématique nous permettra d'appréhender et d'essayer de comprendre comment ces personnes ont vécu leurs scolarités (si elles en ont vécu une). Ainsi percevoir si la personne est dans une approche plutôt négative ou plutôt positive vis-à-vis de l'école. Ce qui pourrait avoir une influence sur les pratiques autour du livre. Nous tenterons de comprendre si cette perception a évolué au cours du temps, et ceux encore une fois de façon positive ou négative.

Durant l'entretien, nous appréhenderons aussi les représentations qui peuvent être transmises aux enfants de par ce vécu. Cela fera écho ici aux propos de Bourdieu en 1965,

disant « que le rapport au savoir est le rapport à la culture et nous savons comment ce rapport diffère selon les familles ». Bourdieu introduit les termes de reproduction sociale, d'héritiers, de transmission et aussi les notions de capital culturel notamment.

Dans cette approche, le rapport au savoir de la famille détermine le rapport au savoir de l'élève qui produit l'échec ou la réussite scolaire de ce dernier.

### **Deuxième thématique de notre entretien :**

#### *« Représentation de l'objet livre »*

Notre objectif avec cette thématique est de capter les représentations d'autour de l'objet livre, comprendre ce qu'évoque pour les personnes interrogées l'objet livre.

Quel est leur rapport à cet objet, identifier si ces personnes ont des affinités particulières avec cet objet. Cela pourra, là encore être mis en lien avec nos questions suivantes (notamment sur les pratiques autour de cet objet) ainsi qu'avec notre cadre théorique de référence. En nous appuyant notamment sur le postulat que posent classiquement les chercheurs en sociologie, à savoir que l'environnement social influe sur les conduites individuelles.

Donc, par ricochet, si les parents ont une représentation que nous qualifierons de centrale ou de primordiale de l'objet livre, alors leurs enfants aussi.

### **Troisième thématique de notre entretien :**

#### *« L'utilisation des livres »*

L'utilisation de l'objet livre dans la famille nous oriente vers la perception de pratique déclarée de l'objet livre. Comment ce dernier est utilisé par les parents dans leurs vies quotidiennes ?

De plus, il est important de percevoir par quel moyen ce dernier est acquis (achat, emprunt, ou aucun des deux). Nous revenons ici, mettre en lien les parents avec leurs enfants et tenter de les emmener vers leurs pratiques.

Une mise en lien est effectuée avec les travaux de Denny Taylor qui a pu percevoir l'influence par le modèle familial ainsi que par les expériences quotidiennes personnelles des membres de la famille, et cela aussi bien à l'intérieur du foyer qu'à l'extérieur.

#### **Quatrième thématique de notre entretien :**

*« Le livre dans quel moment »*

Nous tenterons d'appréhender et de comprendre comment l'utilisation se fait réellement au sein du foyer. Plus central encore : à quelle fréquence le livre est-il utilisé chez eux.

On pourra essayer de repérer des pratiques rituelles, par exemple la lecture avant d'aller se coucher dont nous parler dans ses travaux Heath en 1982. Travaux repris par la suite, par De Bus, van IJzendoorn et Pellegrini (1995) qui ont démontré que la fréquence de lecture du parent auprès de l'enfant pouvait avoir une importance sur le développement des compétences langagières et de l'émergence de la littératie de l'enfant. C'est aussi l'avis d'autres chercheurs (Clay, 1991, Ninio, 1980, Teale et Sulsky, 1986). En effet, il a été démontré que les parents lisaient avec leurs enfants pour deux raisons principales :

- Passer un moment agréable ensemble ;
- Favoriser chez l'enfant un intérêt pour la lecture.

Les pratiques et les intentions mises en avant par ses chercheurs se retrouvent elles dans notre population d'étude ?

#### **Cinquième thématique de notre entretien :**

*« Un avis sur leurs pratiques »*

Nous essayerons d'amener les personnes à avoir un regard sur ce qu'ils peuvent faire avec leurs enfants autour du livre. Plus encore peut être à avoir un regard critique sur leurs pratiques autour du livre. L'objectif étant d'amorcer de nouvelles questions et de mettre en liens les précédentes.

## **Sixième thématique de notre entretien :**

*« Des pratiques qui peuvent s'ignorer »*

Dans cette avant-dernière composante de notre grille d'entretien, il s'agira de sortir du rapport à l'objet livre, support qui va pour certain avoir une représentation négative.

Parler d'autres supports comme les magazines amènera peut-être les personnes à s'exprimer davantage et nous permettre de voir d'autres pratiques moins conventionnelles autour du livre. Malgré le fait, comme nous le dit Bourdieu qu'il en est socialement reconnu qu'un livre c'est d'abord un roman et que lire, c'est lire un « vrai livre » un roman plutôt qu'une recette de cuisine.

Les personnes sont-elles consciences qu'elles sont au quotidien en train de mettre en place des pratiques autour des supports écrits ?

## **Septième thématique de notre entretien :**

*« Un espace d'expression libre »*

Afin que les personnes puissent exprimer des idées qu'elles n'ont pas pu faire auparavant et aussi exprimer leurs opinions et leurs sentiments sur cet entretien, une question ouverte sera posée.

Avec les sept thématiques évoqués ci-dessus, nous espérons voir émerger des réponses à notre questionnement, avec des pistes d'infirmité ou d'affirmation de notre hypothèse. Cependant, cela ne sera pas suffisant pour se montrer affirmatif. Le croisement des données récoltes avec celle de nos questionnaires sera crucial.

## **VII. b/ Notre questionnaire**

Nous allons présenter maintenant, notre questionnaire (voir annexe 1) pensé selon les principes de Van der Maren, qui est adressé aux enfants.

Nous allons illustrer nos différentes thématiques qui composent le questionnaire ; en montrant leurs intérêts pour la mise à l'épreuve de notre hypothèse.

### **L'introduction de notre questionnaire :**

Afin de permettre aux enfants de mieux comprendre ce pourquoi ils vont répondre à un questionnaire, nous avons explicité ce qu'est notre travail.

En rappelant, notre formation et notre thématique de recherche, au vu de l'âge des participants, nous allons accompagner ces écrits par une explication orale plus simple et directe. Il s'agit aussi de rappeler que toutes les réponses sont anonymes et que l'utilisation sera faite uniquement dans le cadre de notre recherche. Là encore, nous avons accompagné ces écrits avec des explications orales plus simples.

Cette partie est aussi importante, pour leur expliquer comment ils vont devoir répondre et comment vont se dérouler leurs réponses aux questions. L'oral sera toujours un élément indispensable pour éclaircir au mieux nos propos.

### **Première thématique de notre questionnaire :**

*« L'école et moi »*

Dans un premier temps, nous avons fait le choix de poser deux questions autour du ressenti des enfants vis-à-vis de l'institution scolaire. Dans un deuxième temps, une question sur leurs perceptions du ressenti par leurs parents de l'institution scolaire.

Grâce à ces questions, nous espérons voir quel peuvent être leurs représentations de l'école et comment ils peuvent s'y sentir. S'il s'agit pour eux d'un lieu qui les fait se sentir bien ou l'inverse. De plus, nous essayerons de voir comment d'après eux les parents parlent de l'école. Existe-t-il y des corrélations avec les réponses obtenues durant nos entretiens ?

### **Deuxième thématique de notre questionnaire :**

*« Le livre et moi »*

Le parti pris a été fait de poser quatre questions différentes qui portent autour de la perception de l'objet livre par les enfants.

Dans cette thématique, l'élément central porte sur la considération de l'objet à proprement parler et non dans son utilisation. D'abord, en tentant de capter si le livre est un objet qui leur plaît. L'objectif étant de percevoir quel rapport ils ont tissé avec cet objet. Pour eux, s'agit-il d'un objet de plaisirs ou au contraire de déplaisir. Il est crucial d'appréhender aussi quelle place et quelle utilité il donne à cet objet de façon simple.

Nous tenterons d'observer des résonances avec nos entretiens de parents. Le but étant de mettre à jour une éventuelle influence dans leurs réponses et de faire émerger des points de concordance.

### **Troisième thématique de notre questionnaire :**

*« Le livre, la lecture et moi »*

Nous nous sommes intéressés plus précisément à la pratique des enfants et des enfants avec leurs parents en rapport avec l'objet livre.

Avec l'aide de six questions, nous allons observer si le livre est présent et utilisé au sein de l'environnement familial.

- Par quelle démarche est-il présent ? ceci en tenant compte de la subjectivité que les réponses peuvent parfois avoir.
- Retrouve-t-on des résonances avec nos entretiens de parents ?
- Peut-on percevoir une éventuelle influence dans les réponses ? Etablissant ainsi des points de concordance que nous pourrions analyser par la suite.

### **Quatrième thématique de notre questionnaire :**

*« Style de lecture »*

Par un biais détourné, une observation aura lieu de la conscience des enfants d'autres pratiques autour d'un support écrit que l'objet livre. Cela fait écho aux pratiques qui s'ignorent, question que nous avons déjà abordée avec les parents dans nos entretiens. Nous passerons par des questions simples visant à avoir un aperçu de ce que peuvent en penser les enfants.

La démarche étant toujours, de mettre en perspective ces réponses avec les entretiens réalisés précédemment avec les parents et ainsi établir d'éventuelles corrélations

## **Cinquième thématique de notre questionnaire :**

*« J'aimerais »*

Sur cette dernière thématique de notre questionnaire, nous chercherons à voir simplement quel pourrait être les envies d'enfants par rapport à l'objet livre. Nous souhaitons comprendre si pour eux l'utilisation qu'ils en font est suffisante, ou bien s'ils désirent autre chose. Un espace libre d'expression leur sera ajouté afin de leur donner la possibilité de rajouter quelque chose à la suite de ce questionnaire.

Les thématiques de notre questionnaire tentent de façon détournée de reprendre les thématiques des entretiens. Les questionnaires nous permettant d'obtenir les réponses des enfants qui par la suite seront mis en perspective avec celle de leurs parents. Comme nous l'avons exprimé précédemment l'objectif est de mettre notre hypothèse à l'épreuve.

## VII/ Nos données mises en forme

### VII. a/ Les données de nos entretiens

Durant nos entretiens avec des parents d'enfants âgées de 6 à 12 ans scolarisés dans une zone prioritaire, nous avons obtenu différentes données.

Notre entretien semi-directif a été proposé à six personnes, qui ont accepté de nous répondre sur une durée moyenne d'environ quarante minutes (voir les retranscriptions d'entretien dans le volume d'annexes). Il est important de noter que sur ces six personnes, quatre sont des femmes et deux sont des hommes.

Afin de retranscrire au mieux les données récoltées, nous avons fait le choix de les traiter par thématique. Ces dernières sont celles de nos entretiens, mais aussi celle que l'on retrouve dans notre questionnaire. L'objectif est de par la suite mener une analyse croiser de nos données. Au sein même de ces catégories, nous avons créé d'autres sous-parties permettant une meilleure exposition de nos résultats d'entretiens.

Les données présentées ci-dessous seront par la suite croisées avec les celles de nos questionnaires en lien avec notre cadre théorique de référence.

En préambule de nos entretiens, il a été rappelé à la personne le cadre de notre recherche par une phrase type : « Je vous remercie d'avoir pris le temps de me rencontrer. Alors je vais vous rappeler que je mène cette enquête dans le cadre de mes études de Master Intervention auprès de Public a Besoin Educatif Particulier, je travaille plus particulièrement sur des questions autour de l'objet livre ». Il leur a été rappelé par la suite que si elle le souhaitait il était possible de garder l'anonymat.

Ce préambule a été créé en nous appuyant sur le cadre méthodologique que nous avons posé précédemment.

#### VII.a.1/Une biographie pour contextualiser

La partie biographique de nos entretiens nous sert pour à le contextualiser, mais aussi pour faire ressortir le milieu social dans lequel l'enfant évolue (en référence aux théories mettant en avant l'effet du contexte sur le rapport à quelque chose des enfants). Les questions

qui ont pu être posées portent autour de leurs scolarités et de l'emploi qu'ils occupent aujourd'hui. À travers ces interrogations plusieurs profils différents émergent.

Dans ce panel de six personnes, nous comptabilisons deux personnes ayant réalisé des études supérieures jusqu'à l'obtention d'un master pour une et d'un BTS\* pour l'autre. Elles n'ont pas rencontré de grandes difficultés dans leur parcours scolaire, mais relèvent un point important. Pour ces deux personnes, leurs parcours ont été plus faciles quand elles étaient en études supérieures du fait de l'intérêt porté aux matières étudiées.

Ces deux personnes occupent aujourd'hui un emploi de serveuse pour l'une, ce pour des raisons financières et en raison d'une impossibilité de trouver un emploi, la deuxième personne quant à elle, travaille comme fonctionnaire dans l'administration.

Les quatre autres personnes interrogées ont un niveau d'étude inférieur au baccalauréat et déclarent avoir eu du mal dans leur parcours scolaire respectif, qualifiant l'école comme une obligation. Nous reviendrons sur leurs perceptions de l'école par la suite.

Sur ces quatre personnes, on apparaît pourtant des profils variés. Deux d'entre elles sont aujourd'hui dirigeantes de leurs propres entreprises (une comme restaurateur, l'autre comme électricien). Les deux autres interrogées occupent respectivement des emplois de femme de ménage et de caissière dans la grande distribution.

Les personnes que nous avons interrogées viennent de culture et de religions diverses. Malgré tout, il est important de souligner que nous n'avons pu revenir sur ces thématiques de façon approfondie dans nos entretiens.

Dans cette partie, a aussi été abordée la question de l'âge, nous observons que dans notre panel, la majorité des personnes se situe entre 29 et 40 ans. La variabilité de l'âge nous amènera par la suite à nous questionner sur la différence qui peut apparaître entre des générations n'ayant pas grandi dans le même contexte sociétal.

#### VII.a.2/Perception et vécu de l'école

Durant notre entretien, la perception et le vécu avec l'école des parents se montrent comme un point central. Cette première thématique est en lien avec celle de notre questionnaire soumis aux enfants.

Plusieurs réponses apparaissent dans cette partie de notre entretien

Il est notable que quatre personnes sur les six interrogées ont eu, quand ils étaient plus jeunes, une mauvaise perception de l'école. Pour eux, l'école était surtout associée à une obligation, une contrainte qu'ils ont levé dès qu'ils ont pu. Le seul aspect qui les a intéressés dans l'école étaient plutôt celui de se faire et de retrouver des amis, voire même pour « faire le con » (Entretien 3, annexe 4).

Au contraire, pour deux personnes que nous avons interrogées l'école a toujours été « quelque chose d'important », un « lieu pour apprendre de nouvelles choses, un lieu d'ouverture. » (Entretien 2, annexe 3)

Les réponses de notre panel se rejoignent toutefois sur le fait que l'école est un lieu pour faire des rencontres, se faire des amis. Ce caractère socialisant de l'école ressort beaucoup dans les réponses de nos personnes interrogées.

De plus, si étant jeunes leur avis sur l'école étaient quelque peu négatifs, on observe un basculement de leurs perceptions de l'école aujourd'hui qu'ils ont des enfants. En effet, tous pensent que l'école est un lieu très important pour leurs enfants et ce pour plusieurs raisons. La première, comme nous l'avons déjà évoqué pour le caractère socialisant de l'école, dont chacun parle à sa manière.

Ensuite, un terme revient chez toutes les personnes « l'école, c'est fait pour apprendre ». Ils mettent derrière ce terme d'apprendre tout un tas de significations allant d'apprendre des connaissances à « apprendre la vie ». Ce terme d'apprendre est rattaché en permanence à la notion d'éducation. Pour eux, l'école est un lieu d'éducation de leurs enfants qui doit les préparer à leur vie future. On trouve la notion de « trouver un emploi » qui se rattache à la réussite scolaire de leurs enfants, et donc un écho au schéma de Grootaers avec la fonction utilitaire de l'école.

Cependant, bien que l'école comporte pour eux ce caractère indispensable, on peut voir chez deux d'entre eux notamment un jugement critique à l'égard de l'institution scolaire. Pour eux, cette instance « manque de discipline » (Entretien 3 et 6, annexe 4 et 7), les professeurs « ne sont plus au niveau » ; ils ne disent plus rien aux enfants pour acheter une forme de paix sociale.

Un point intéressant est aussi revenu durant notre entretien 6 (annexe 7). Ce point porte sur le fait que l'école doit nous faire rentrer dans « un moule ». La personne déclare avoir

beaucoup souffert de cela étant jeune et aujourd'hui pour lui le plus important c'est que ces enfants rentrent dans « le moule ». Il reproche notamment à l'école de ne pas assez s'adapter aux envies et aux besoins de chacun.

Au-delà, d'un jugement négatif de l'école il est important de corréliser la difficulté de compréhension de deux mondes différents. Pour l'une des personnes, lui et les professeurs de ses enfants, « ne sont pas sur la même planète » (Entretien 3, annexe 4).

Pour synthétiser, ce qui nous a été rapporté durant notre entretien à propos de cette thématique ; il faut noter l'importance significative que donne chaque parent à l'école et ceux malgré des difficultés de communication avec cette dernière et des parcours personnels parfois difficiles.

### VII.a.3/Rapport et représentation de l'objet livre

Sur la question du rapport à l'objet livre et des représentations de cet objet, un rappel est présent dans la construction des questionnaires destinés aux enfants.

Quand nous posons la question, « est-ce que vous aimez l'objet livre », on repère dans le comportement des personnes, une forme de gêne comme si répondre « non » ne serait pas bien vu. Pourtant en allant chercher plus loin dans notre entretien, on peut voir que la majorité des personnes (quatre) déclarent ne pas apprécier l'objet livre. Parmi ces individus, certains expriment comme durant l'entretien 6 (annexe 4) ne pas aimer les livres. Mais malgré cela, par « tradition familiale », il dit avoir toujours « baigner » dans les livres et lire de temps en temps.

Dans nos autres entretiens, les mêmes explications reviennent. Les interrogés déclarent souvent que le livre ne les attire pas depuis qu'ils sont tout petit. Ils font pour beaucoup une association entre le livre et l'école. Ainsi le livre est associé à une obligation, à une contrainte.

Ils ont aussi du mal à apprécier cet objet du fait d'un manque d'envie et d'un attrait pour d'autres supports comme la télévision ou l'ordinateur.

Ils déclarent aussi penser qu'il y a une part de singularité, que tout le monde n'aime pas le livre et ce en fonction de « son caractère ». Cette idée ressurgira quand ils nous parleront des pratiques qu'ils peuvent avoir avec leurs enfants.

On note toutefois que deux femmes (Entretien 2 et entretien 5, annexe 3 et 6) ont parlé d'un certain amour pour le livre. Pour ces personnes, depuis tout petit, le livre est indispensable à leur vie. Des mots forts ont été employés tels que pour moi « le livre, c'est tout », ou bien encore « le livre nous ouvre l'esprit, on peut s'évader avec ». Seules ces personnes nous ont parlé de la notion de plaisir à travers l'utilisation du livre, les autres reconnaissent toutefois que certains peuvent prendre du plaisir en lisant, il sera intéressant de voir comment leurs enfants perçoivent le livre et quelles appréciations ils en ont.

Suite à cette question sur les affinités avec l'objet livre, nous avons demandé quel pouvait être l'utilité d'un livre d'une manière générale. Sur cette thématique, on retrouve une unanimité sur les termes employés par notre échantillon.

Malgré le fait que beaucoup n'apprécient pas les livres, tous lui confèrent un rôle important et notamment auprès de leurs enfants. Pour eux le livre sert « à apprendre ; à se cultiver ; à s'instruire ». Il est encore une fois rattaché à cette notion d'éducation et au caractère scolaire de l'objet. On perçoit et nous y reviendrons par la suite, que l'utilisation des livres se fait beaucoup au moment des devoirs. Des termes tels que cela « sert à lire et écrire » reviennent.

On peut voir tout de même une différence quand ceux qui disent apprécier le livre parlent de son utilité. Il lui confère un caractère plus universel et plus personnel moins tourner vers le scolaire ; bien que cette notion soit aussi présente.

#### VII.a.4/ Le livre une utilisation, une fréquence

Dans la suite de nos entretiens, nous avons tenté d'amener les parents à parler de leurs utilisations et la fréquence d'utilisation de l'objet livre au sein du cercle familial ainsi que sur le comment de l'emploi l'objet livre dans les familles.

Sur la question de l'utilisation, un type de maniement revient fréquemment, celle pour les devoirs scolaires notamment pour les exercices de français est cité à titre d'exemple. La fréquence évoquée reste assez vague. On devine néanmoins un usage au moins hebdomadaire.

Spontanément, quand nous posons la question de l'emploi des livres qui est fait dans le cercle familial, le caractère scolaire est une récurrence.

Les femmes ont davantage parlé de cette question que les hommes. On note d'ailleurs que les femmes interrogées parlent rarement des pratiques que peuvent avoir leurs enfants avec leurs pères, spontanément cela n'est jamais arrivé et elles en parlent un peu quand nous avons posé la question. Pourtant, nous savons l'importance et le rôle du père dans le développement de la littératie familiale.

Malgré cette utilisation scolaire, les pratiques autour des livres restent faibles, du fait d'un manque de temps et d'envie et surtout d'autres priorités. Les parents parlent de la même manière de l'utilisation faite par leurs enfants, en disant que « s'ils ont envie, le mieux c'est qu'ils demandent, où qu'ils le fassent tout seul ». Certaines personnes vont plus loin en disant que pour eux-mêmes accompagner leurs enfants dans la lecture « est une difficulté » (Entretien 1, annexe 2).

Toutefois, les personnes parlent de la lecture d'histoires à leurs enfants, une pratique mise en place davantage quand les enfants étaient petits. Avec le temps, cette usage a du mal à perdurer, selon par eux un manque d'envie de leurs enfants qui préfèrent faire d'autres activités pour se détendre.

On devine qu'auparavant des pratiques rituelles étaient installées notamment autour de la lecture au coucher, mais que petit à petit par manque de motivation et d'envie, elles ont été abandonnées. Nous émettons des doutes sur les réponses à cette question, nous avons senti le désir de répondre « bien » pour ne pas être jugés et ceux malgré la présentation qui avait été faite en préambule.

L'exception dans l'utilisation des livres vient des personnes qui disent apprécier les livres. Elles parlent même « d'un besoin de lire tous les jours » (Entretien 2 et 5, annexe 3 et 6). D'une envie profonde de transmettre cette passion à leurs enfants en leur lisant des histoires par exemple. Pour ces personnes, nous voyons encore une fois apparaître la notion de plaisir et la question de passer un moment agréable avec leurs enfants.

Cependant, même pour ces personnes elles ont le sentiment que leurs enfants ne sont pas vraiment demandeurs de ce genre de pratiques. Une personne dit « avoir réussi à

transmettre un peu sa passion des livres à un de ses enfants, par contre avec l'autre elle n'y est pas parvenue » (Entretien 2, annexe 3).

Dans les deux cas, sur la disparition des lectures au moment du coucher la même réponse revient dans chaque entretien. Un résultat que nous n'avions pas anticipé est celui de la mise en concurrence du livre avec les objets numériques de notre quotidien, nous y reviendrons dans la suite de notre présentation de données.

Nous sommes aussi rapidement revenus sur leurs méthodes pour se procurer des livres. Les mêmes dynamiques apparaissent en lien avec le fait qu'il apprécie ou non le livre. Simplement, ceux qui apprécient cet objet vont avoir tendance à en acheter par exemple; alors que celui qui n'apprécie pas cet objet tente de se le procurer que dans des moments où ils en ont vraiment besoin (exemple du livre scolaire dans l'entretien 1, annexe 2).

Sur trois de nos entretiens (1, 5, 6, annexe 2, 6, 7), on peut voir que le livre se transmet de génération en génération. Les livres qui sont présents dans le domicile sont ceux de leurs grands-parents ou de leurs parents.

Enfin, nous pouvons aussi souligner le fait que certains ne font aucune utilisation de l'objet-livre dans leurs familles pour les raisons évoquées précédemment, à savoir le manque d'envie, d'intérêt et de temps essentiellement. Il s'agit des personnes, qui au début de l'entretien se montraient les plus virulentes avec l'école et qui affichaient le plus de réticence avec l'objet livre.

Les personnes ont eu toutefois du mal à s'exprimer sur la question du manque d'intérêt qu'elle pouvait porter dans l'objet livre, comme si cela « pouvait être mal perçu » et que nous pouvions émettre un jugement négatif sur leurs comportements.

#### VII.a.5/ Un jugement personnel des pratiques

Ce moment plus délicat s'est poursuivi dans le cadre de la cinquième partie de notre entretien. Nous leur avons ici demandé d'effectuer un jugement sur leurs utilisations du livre. Les personnes ont été en difficulté pour répondre. Malgré tout, les six personnes ont porté un jugement négatif sur leurs pratiques, même pour les personnes qui nous ont exprimé qu'elles apprécient les livres.

À titre personnel, certains voudraient mettre les livres plus en avant dans leurs intérieurs et dans leur vie (jusqu'à preuve du contraire on a qu'une vie) pour « en parler ensuite en famille » (Entretien 2, entretien 5, annexe 3 et 6). D'autres voudraient le faire vis-à-vis de leurs enfants, mais là encore le manque de temps est l'argument avancé.

Ensuite, certaines parlent de l'envie que pourraient avoir leurs progénitures. À savoir que si leurs enfants leur demandaient de faire davantage de choses en rapport avec les livres ils seraient prêts à le faire (dans l'entretien 4 (annexe 5), la personne déclare « au supermarché si mes enfants me demandent un livre, ça m'arrive de leur en acheter »), mais cependant il ne pense pas que cela puisse arriver. La contrainte de temps pose pour eux encore une fois un bémol sur ce genre d'avancée.

On se rend compte aussi qu'il n'y a pas vraiment au sein de la famille de dialogue sur ce sujet, les choses se déroulent d'une façon qui semble convenir à tout le monde, ce qui ne fait naître que peu de questions. La réponse est souvent « il faudrait demander à mes enfants ».

Au travers de nos entretiens, d'une façon globale la question de la place du livre ne se pose pas spontanément.

Enfin, certains disent reconnaître que le livre n'est pas assez présent chez eux, ils concèdent cependant ne pas avoir la volonté dans un futur proche de mettre le livre au cœur de plus de pratique familiale.

#### VII.a.6/ Des pratiques qui s'ignorent

Avant de terminer notre entretien en référence à Bourdieu disant qu'il est socialement reconnu qu'un livre c'est d'abord un roman et que lire, c'est lire un « vrai » livre, un roman plutôt qu'une recette de cuisine (Bourdieu, 1993) nous nous sommes intéressés aux pratiques qui s'ignorent, thématique dans laquelle nous avons pu identifier plusieurs réflexions.

Dans nos entretiens, la connaissance de l'utilisation d'autres pratiques par les familles est méconnue. Les personnes, comme le disait Bourdieu, ne pensent qu'aux romans. Quand nous leur avons expliqué que d'autre support pouvait être utilisés, elles semblaient quelque peu surprises. Malgré le fait que dans les structures familiales interrogées il existe d'autres pratiques autour de l'écrit, pratique qui s'ignorent.

Pour les personnes interrogées, plusieurs autres supports reviennent fréquemment.

- Le premier, c'est le magazine « sur des sujets qui m'intéressent », on note une présence de magazines plus importante que celle des livres.
- Le deuxième, se trouve être l'utilisation de site internet en tout genre, là encore sur des sujets qui intéressent les personnes. Les réseaux sociaux sont aussi un endroit où les personnes vont lire des articles et documents humoristiques.
- Le troisième, concerne les supports publicitaires tels que les flyers et autres affiches.
- Les journaux reviennent chez les personnes qui depuis le début déclarent ne pas aimer les livres et ne pas avoir envie de changer leurs pratiques.

Dans les trois supports exposés, on note le caractère utilitaire. Contrairement au livre, au travers de ses supports les personnes voient un résultat, un intérêt concret dans ce qu'elles vont lire. « Oui je lis les publicités, pour les promos, ça sert » (Entretien 4, annexe 5).

Un autre point commun unit ces différents supports, c'est le fait qu'ils sont sur des formats courts allant souvent à l'essentiel. Cela nous amène au fait que pour beaucoup de personnes que nous avons rencontré, la taille imposante du livre est rédhibitoire pour eux. Rien qu'un aspect imposant et un nombre de pages élevé vont avoir tendance à décourager ceux qui n'apprécie pas le livre. Cette taille importante ne se retrouve pas dans des formats plus courts qui leur donnent davantage envie de lire.

#### VII.a.7/ Expression libre

Pour terminer nos entretiens, nous avons décidé de laisser un temps d'expression libre aux personnes, rapidement nous avons perçu qu'elles ne savaient pas vraiment quoi dire durant ce moment-là. Nous avons alors fait le choix de revenir avec elles sur des points marquants de leurs propos.

Le premier porte sur l'absence de temps qu'elles déclarent quand on leur parle du fait d'utiliser de livre. Cet aspect est beaucoup revenu autant pour les personnes qui déclarent ne pas aimer les livres que pour celles qui déclarent l'aimer. Ce manque de temps d'après les personnes à un impact sur les pratiques qu'elles peuvent mettre autour du livre avec leurs enfants.

Le deuxième point qui revient fréquemment et que nous n'avions pas anticipé en amont, porte sur l'impact du numérique sur les pratiques autour du livre.

Plusieurs aspects reviennent à savoir que le livre est en concurrence avec ces supports, et davantage encore que ces supports sont en train de prendre le dessus pour la génération de leurs enfants. Il est dit que ces derniers se tournent plus facilement vers la télévision ou les objets connectés que vers le livre, et qu'ils sont davantage demandeurs de ce genre d'objet. Cette réflexion est aussi valable dans les pratiques faites par les parents. Certains des parents imputent une question d'époque et de génération.

Toutefois, beaucoup s'accordent à dire que ceux qui aiment le livre continueront à l'aimer, mais que ceux qui ne sont pas vraiment en affection avec cet objet auront de plus en plus tendance en s'en détourner.

À travers ces entretiens réalisés auprès de personnes avec des profils différents, nous avons pu avoir une idée de leurs rapports à l'école et au livre ainsi que la place qu'ils donnent à cet objet. Pour confronter ces données, nous avons ensuite fait parvenir à leurs enfants des questionnaires qui reprennent les mêmes thématiques.

Après avoir présenté les données de nos entretiens, nous allons maintenant poursuivre avec la présentation des données récoltés avec nos questionnaires.

## VII. b/ Les données de nos questionnaires

Nous allons à présent exposer les données récoltées avec l'aide de notre questionnaire à destination des enfants des parents interrogés lors des entretiens.

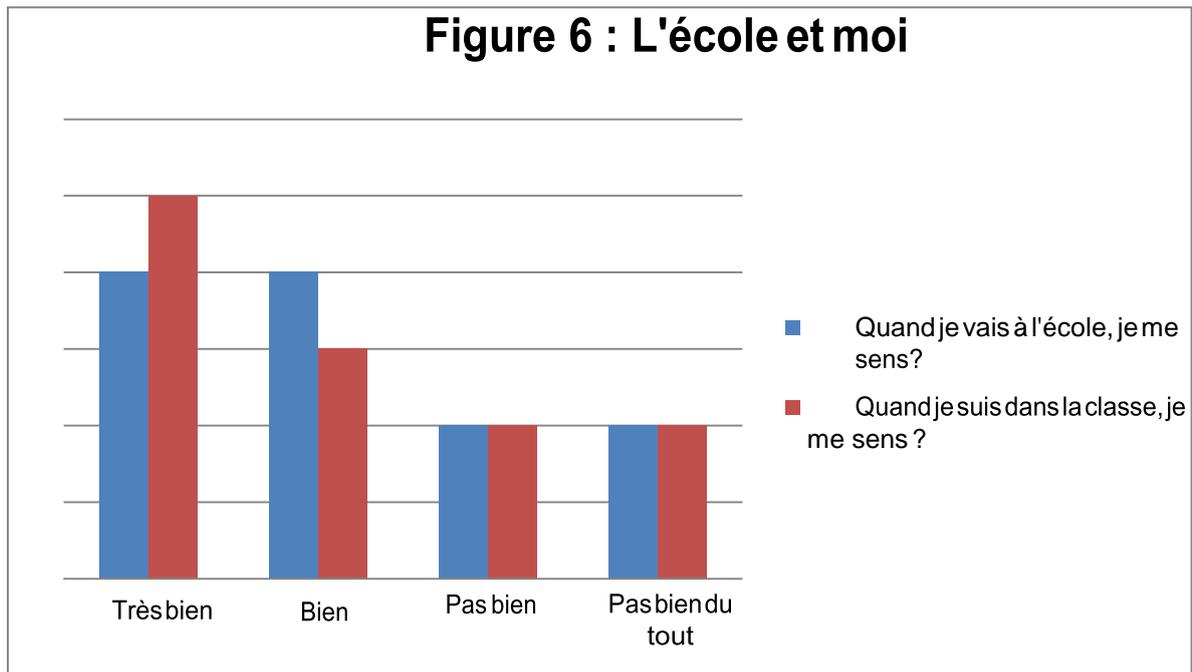
Le questionnaire a été complété par douze enfants, âgés entre 5 et 12 ans. Ce questionnaire a été distribué aux enfants à la suite des entretiens réalisés avec les parents. Ces derniers ont souhaité que dans l'analyse des résultats l'anonymat soit respecté au moyen de nom abstrait.

Pour présenter les données obtenues, nous avons fait le choix d'utiliser des diagrammes en bâtons et circulaires.

### **L'école et moi :**

Cette partie comporte trois questions sur le rapport à l'école des enfants interrogés.

## Question 1 et 2 :



Pour mettre en avant les résultats de nos deux premières questions, notre choix s'est porté sur une comparaison sur le même diagramme en bâton. Cette option s'explique par la proximité des thématiques et des similarités dans les réponses.

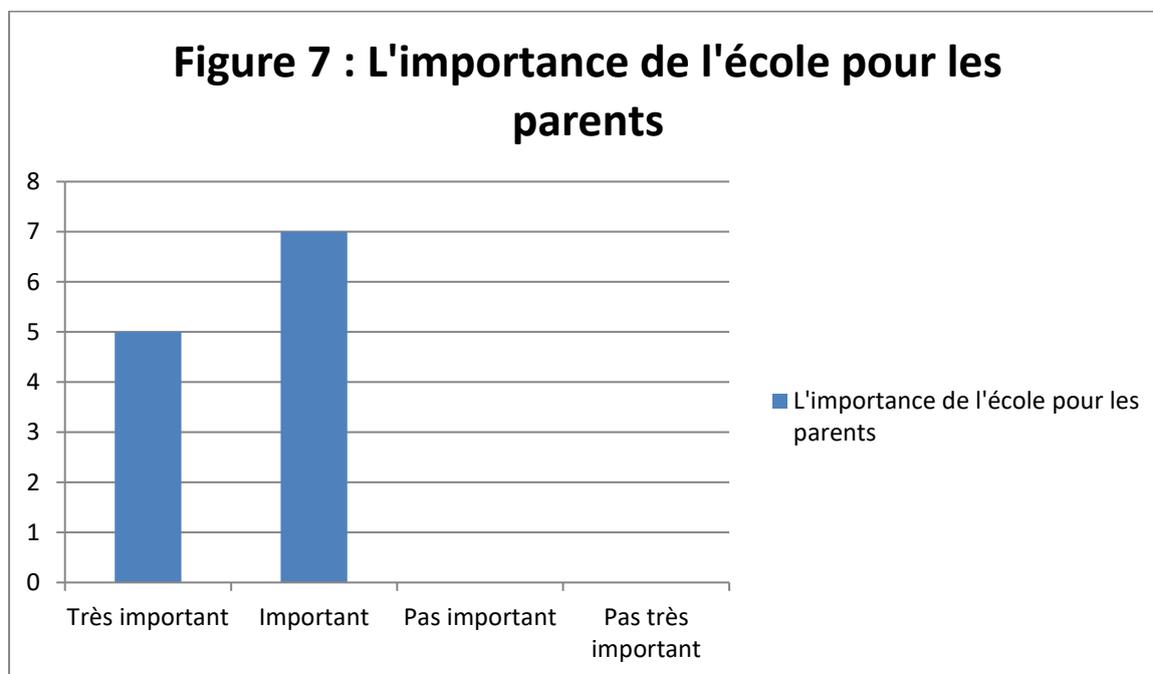
Sur ce diagramme, huit enfants interrogés sur douze se sentent très bien et bien quand ils se rendent à l'école. Pour eux, la contrainte scolaire n'est pas un obstacle. Ces résultats sont à corrélérer avec ceux qui montrent que huit enfants sur douze se sentent aussi très bien et bien quand ils sont dans la classe. Ce sont les mêmes enfants qui ont tenu des réponses similaires.

Ces résultats montrent que les deux tiers de notre panel se trouvent dans de bonnes dispositions face à la perspective de se retrouver à l'école et en classe.

On note tout de même que quatre enfants interrogés sur douze, ne se sentent pas bien voire même pas bien du tout face à la contrainte scolaire. On peut donc affirmer qu'un tiers de notre panel n'est pas dans de bonnes dispositions quand il est en classe ou quand il se rend à l'école.

Il est important de souligner que ce sont les mêmes enfants qui ont répondu ne pas se sentir bien ou pas bien du tout ; que ce soit en classe ou en allant à l'école. Se dessine donc une cohérence dans les réponses amenées par les enfants.

### Question 3 :



Notre troisième question porte sur l'importance de l'école pour les parents. Afin de mettre en avant des réponses tranchées sur la question, nous avons pris la décision d'utiliser un diagramme en bâton faisant ressortir l'unanimité dans les réponses. En effet, d'après les enfants interrogés leurs parents placent une importance dans l'école.

On perçoit alors que cinq enfants sur douze pensent que leurs parents placent une très grande importance dans l'école, on voit aussi que les sept autres enfants de notre panel jugent que leurs parents placent une grande importance dans l'école.

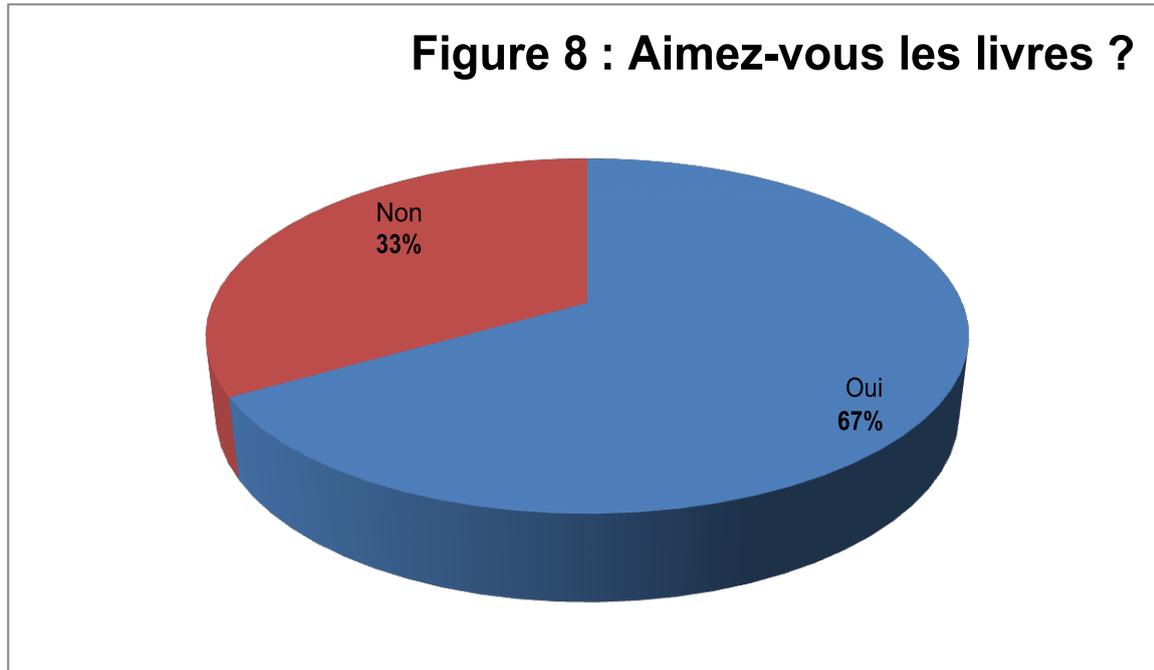
Sur cette question, les résultats sont tranchés, aucun enfant de notre panel ne pense que leurs parents ne placent aucune importance dans l'école. Ceci est révélé par notre diagramme avec l'absence de réponse matérialisée par un bâton pour les variables « Pas important » et « Pas important du tout ».

### Le livre et moi :

Cette deuxième partie de notre questionnaire se compose de quatre questions sur le rapport au livre des enfants interrogés.

#### Question 4 :

Cette deuxième partie de notre questionnaire commence par une question sur l'affection qui peut être portée à l'objet livre.



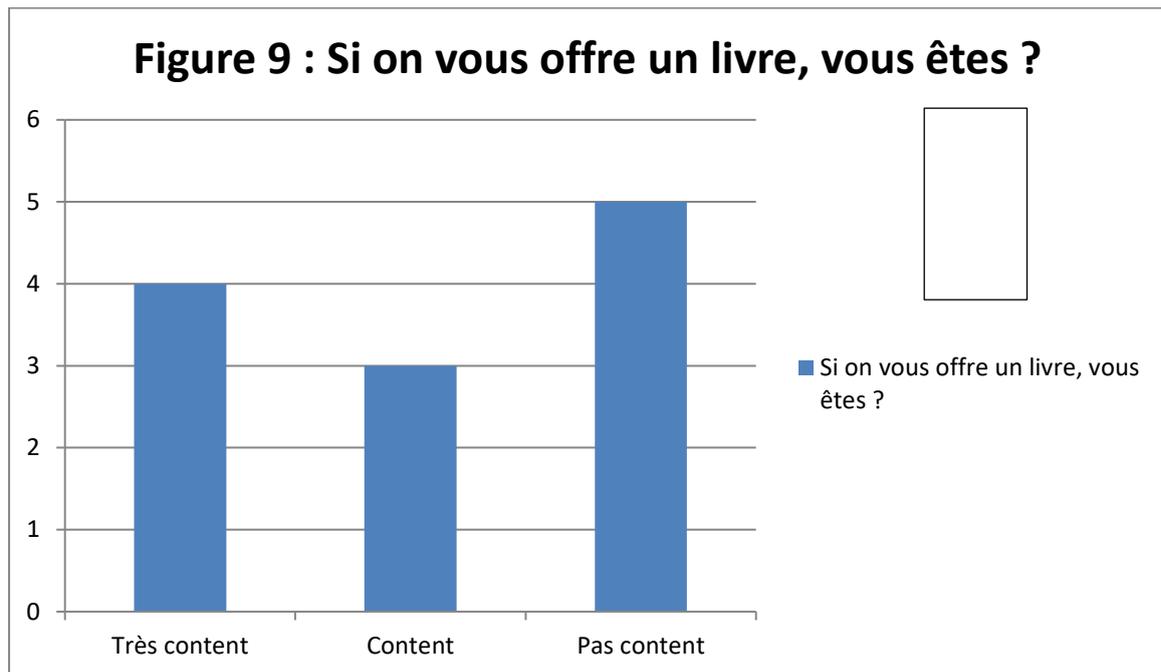
Les résultats sont illustrés avec un diagramme circulaire permettant de mettre en avant des pourcentages au résultat clairement marqué.

On remarque que, plus de la majorité des enfants de notre panel à savoir 67 % répondent qu'ils apprécient l'objet livre. Ce qui veut dire que huit enfants sur douze déclarent aimer l'objet livre.

Cependant, un pourcentage non négligeable de 33% déclarent ne pas apprécier l'objet livre, ce qui signifie que quatre enfants sur douze déclarent ne pas aimer l'objet livre.

Ces deux pourcentages se rééquilibrent dans les questions posées par la suite.

**Question 5 :**

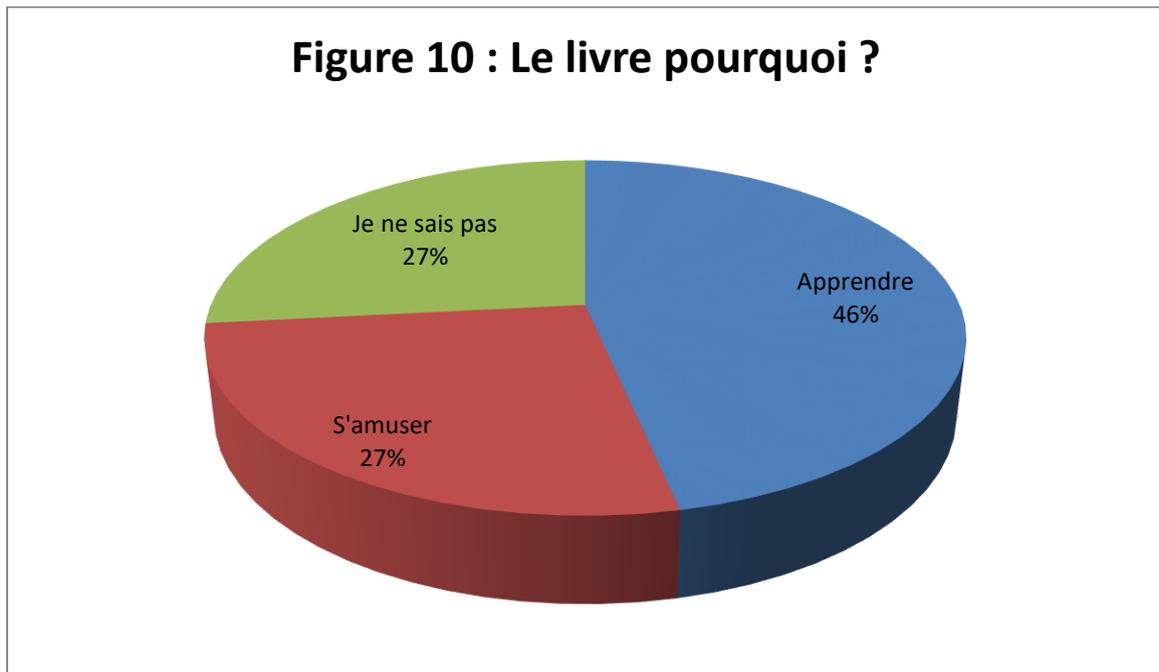


En lien avec la question précédente et pour approfondir cette dernière, il a été demandé quelle était la réaction des enfants quand on leur offre un livre. Pour illustrer des réponses partagées, des diagrammes en bâton mettant en avant de façon claire ces réponses sont utilisés.

Dans ce cas de figure, quatre enfants sur douze sont très contents lorsqu'on leur offre un livre ; trois sur douze se déclarent contents lorsqu'ils reçoivent un livre. Les sept enfants qui ont répondu être très contents, sont ceux qui avaient déclaré précédemment apprécier l'objet livre.

Ensuite, cinq enfants de notre panel ne sont « pas contents », quand on leur offre des livres. Cela met en avant une logique dans les réponses, à savoir que ceux qui n'aiment pas l'objet ne sont pas « contents » si on leur offre un livre.

**Question 6 :**



À travers cette question nous nous sommes questionnés sur l'utilité que les enfants mettaient dans l'objet livre. Le diagramme circulaire, pour mettre en avant la variété des réponses, nous paraît l'option la plus adaptée. Il est à noter que plusieurs réponses étaient possibles pour cette question.

Nous pouvons voir sur ce diagramme que 46% des enfants interrogés disent que le livre sert à apprendre. Une association forte de leur part est faite avec le livre scolaire. Cela signifie que sept enfants sur douze voient le livre comme un outil d'apprentissage.

Ensuite, 27% déclarent ne pas savoir pourquoi on utilise des livres, ce « je ne sais pas » reste cependant sujet à diverses interprétations. Ce « Je ne sais pas » représente donc quatre enfants sur douze, ce qui en fait un contrepoids important.

Enfin, quatre enfants sur douze soit 27 % du panel déclarent que le livre s'est fait pour « s'amuser ». Ce qui pose encore là, diverses questions. Cette question est en mettre en perspective avec la suivante portant sur l'importance du livre.

**Question 7 :**



Pour présenter cette question, là encore, une utilisation est faite du diagramme circulaire, mettant en avant les trois réponses sur l'importance du livre pour les enfants du panel interrogés.

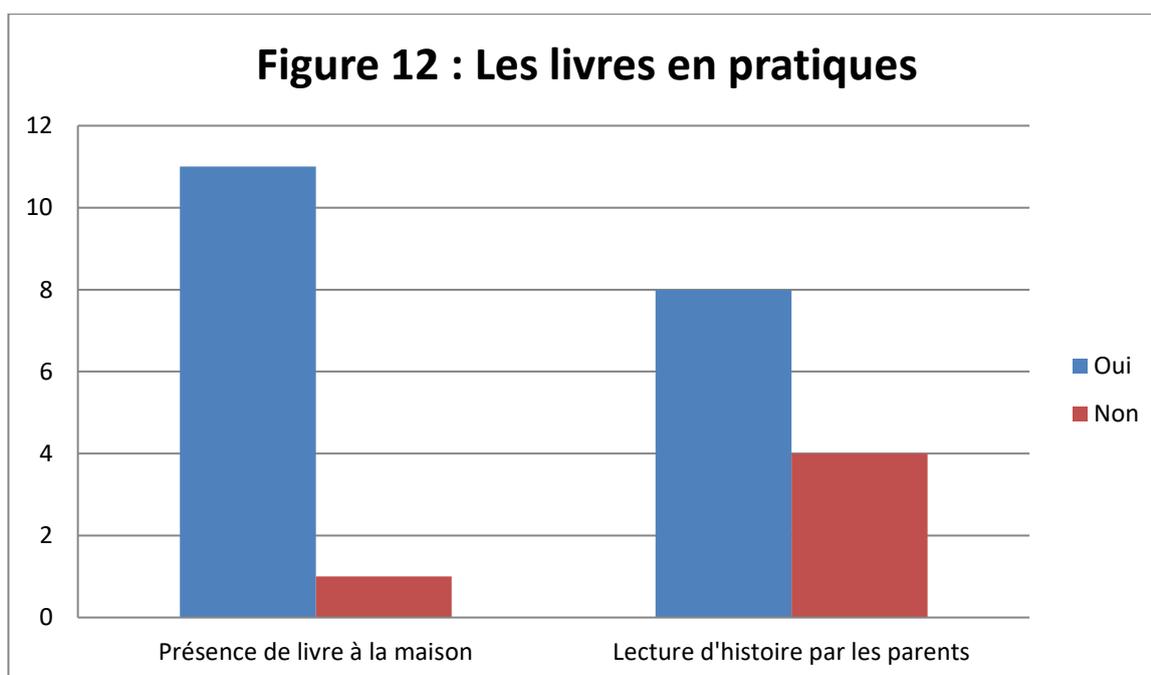
Pour 42 % des enfants, soit cinq enfants sur douze, le livre n'a pas une grande importance et ce, malgré le fait qu'il est déclaré précédemment aimer les livres par exemple. Cependant, pour quatre enfants sur douze le livre est important ce qui fait des résultats équilibrés. Egalement, 25 % des enfants, soit trois enfants sur douze, pensent que le livre est très important.

Les résultats montrent ainsi que les enfants de notre panel donnent une importance à cet objet.

## Le livre, la lecture et moi :

Cette partie comporte six questions sur le rapport et l'utilisation des livres par les enfants interrogés.

### Question 8 et 9 :



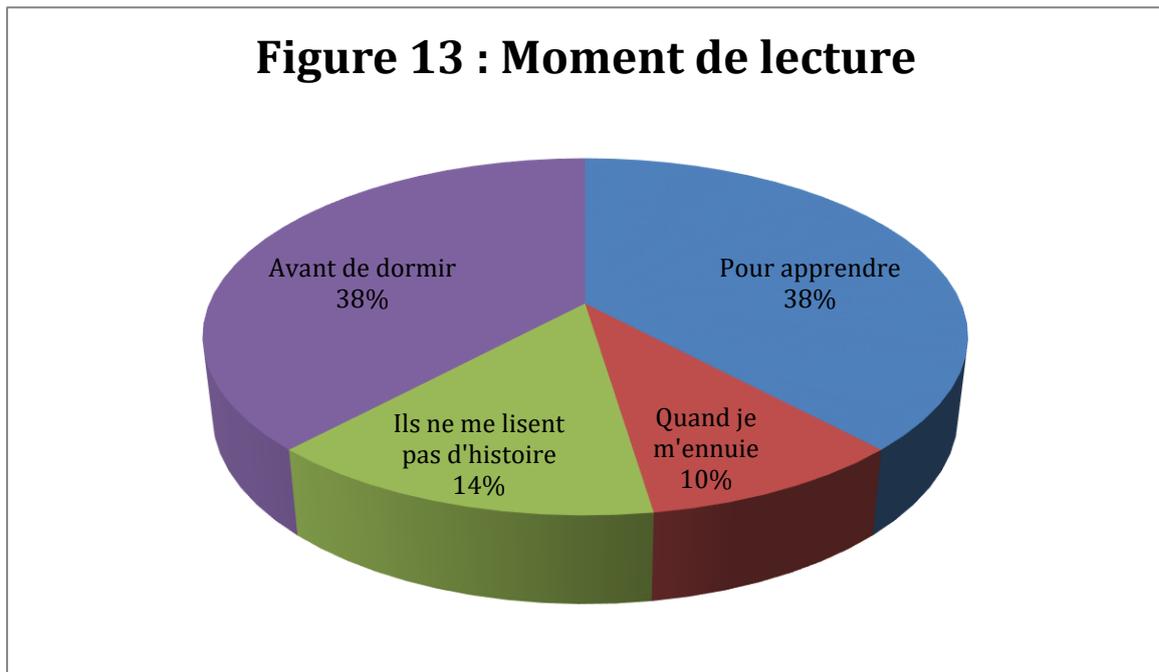
Pour ces deux questions, l'option d'un diagramme en bâtons nous apparaît pertinente. Nous réalisons ainsi une comparaison entre la présence de livres à la maison et celle de la lecture d'histoires par les parents.

Quand on s'intéresse à la présence de livres dans le foyer familial, un constat ressort, celui que la majorité à savoir onze enfants sur douze parlent d'une présence de livres dans leurs foyers. Seul un enfant déclare qu'il n'y a pas de livre chez lui.

Cependant, malgré la présence de livre dans le foyer les parents ne lisent pas forcément des histoires à leurs enfants, quatre enfants sur douze déclarent que leurs parents ne leur lisent pas d'histoires.

On peut donc voir que « présence » ne signifie pas forcément que l'objet est utilisé dans le foyer.

**Question 10 :**

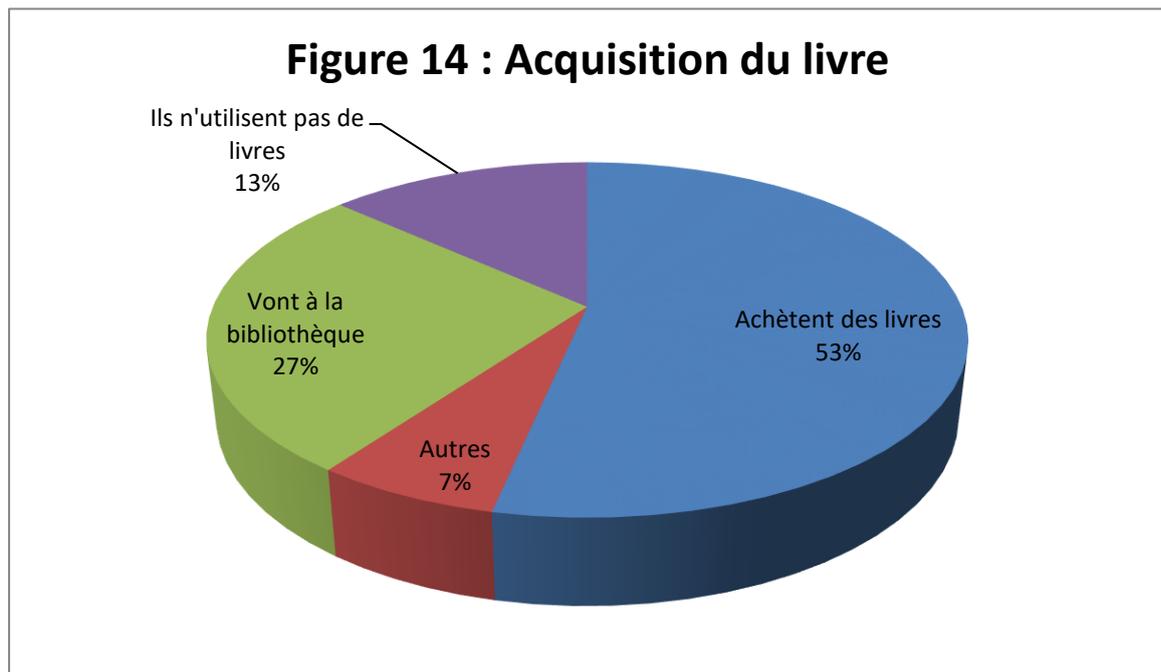


Cette question s'adresse aux enfants qui déclarent que les parents leur lisent des histoires. Pour présenter ces réponses, un diagramme circulaire met en avant un équilibre dans les réponses de notre panel. Il est à noter que plusieurs réponses étaient possibles à cette question.

Le chiffre de 14 % est important, car il révèle une certaine incohérence dans la réponse. Ce pourcentage signifie qu'à la question précédente certains ont répondu qu'on leur lisait des histoires quand bien ce n'était pas le cas.

On retrouve aussi la question de l'utilisation du livre pour apprendre. Cette variable représente 38% des moments de lecture. On peut en déduire qu'il s'agit du moment des devoirs. Ensuite, on voit que la lecture d'histoire se fait souvent au coucher, et cela pour 38 % des enfants de notre panel. Enfin, 10 % ont une lecture d'histoire dans des moments où ils s'ennuient.

**Question 11 :**



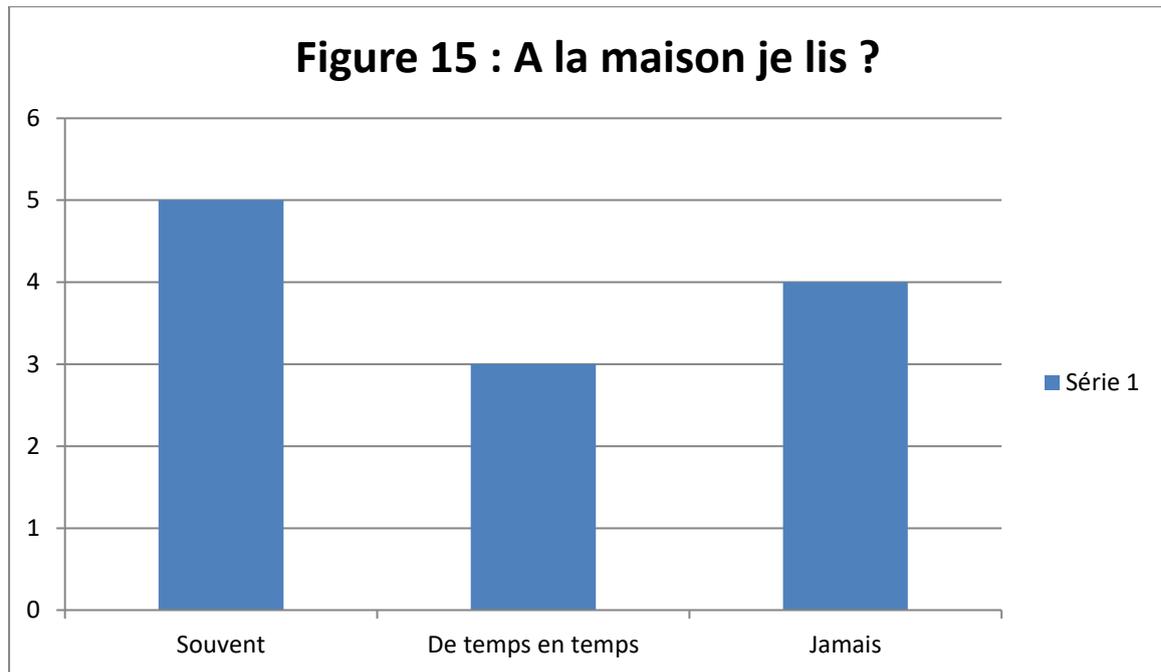
Dans ce diagramme, nous avons mis en avant les différents moyens d'acquisition des livres selon notre panel d'enfants. Plusieurs réponses ont été données par ces derniers.

À 53%, les enfants disent que les parents achètent des livres pour les moments de lectures d'histoire par exemple. Ensuite, on retrouve avec le pourcentage de 27% des enfants de notre panel qui déclarent que les parents se rendent à la bibliothèque.

Nous pouvons aussi remarquer que 13% des enfants, soit deux enfants sur douze, disent qu'ils n'utilisent pas de livre. Les deux données montrent que des disparités existent dans l'utilisation de l'objet livre.

Enfin, 7 % des enfants, soit un enfant sur douze, même chose déclare un autre moyen pour l'acquisition du livre sans pour autant préciser la nature de la provenance des livres.

**Question 12 :**

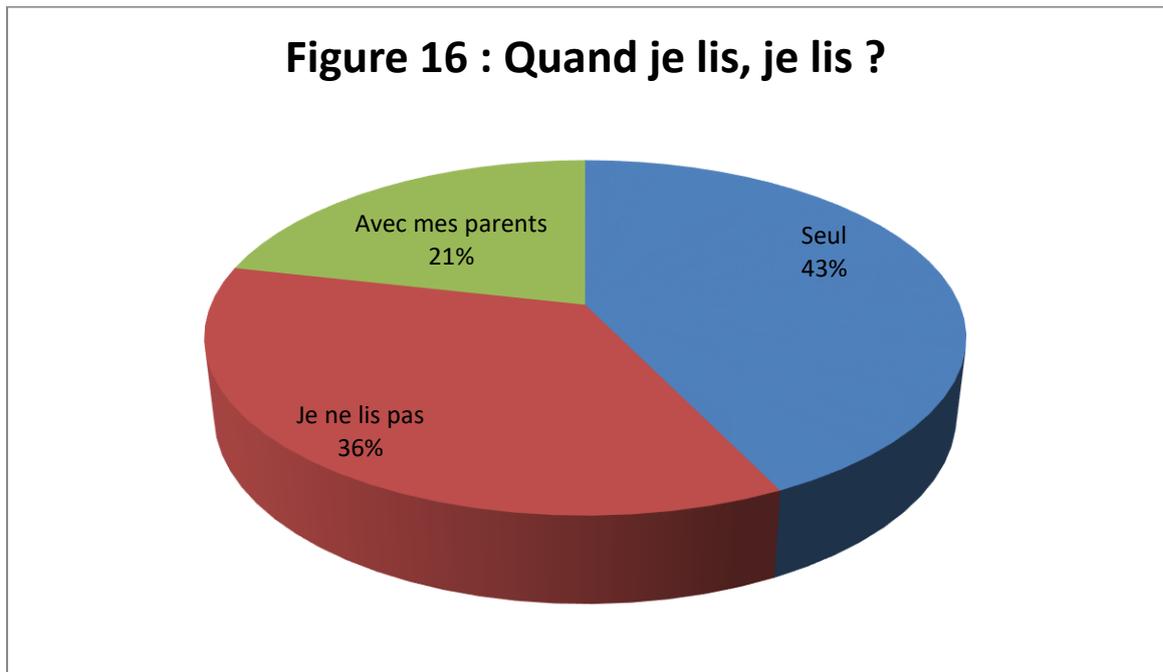


Sur cette question, nous nous intéressons à la fréquence de lecture des enfants de notre panel, avec un diagramme mettant en avant trois variables.

On constate que cinq enfants sur douze déclarent lire souvent soit un tiers de notre panel. Ensuite, on note encore qu'un tiers de notre panel soit là encore 4 enfants sur 12 expriment ne lire jamais. Enfin, trois enfants sur douze déclarent ne lire que de temps en temps.

Cette question est à mettre en lien avec le diagramme suivant portant sur les habitudes de lecture des enfants de notre panel.

**Question 13 :**



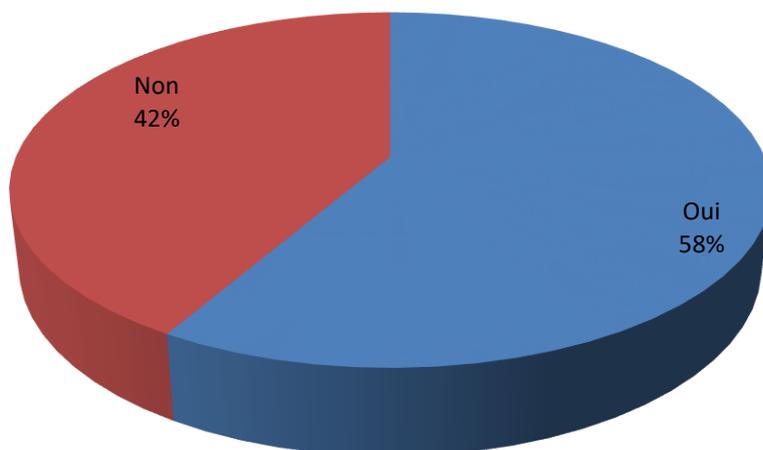
En lien avec la question précédente, et avec l'aide d'un diagramme circulaire, nous pouvons voir une continuité dans les réponses. Il est à noter que plusieurs réponses ont été données à cette question.

En effet, ceux qui disent ne lire « jamais », déclarent qu'ils ne lisent pas, soit 5 enfants sur 12. Il représente 36% des réponses à cette question = à reformuler.

Ensuite, on note que 21% lisent avec leurs parents et 43% lisent seul. Quand on procède à l'addition de ces deux pourcentages, la majorité de notre panel lit des livres.

**Question 14 :**

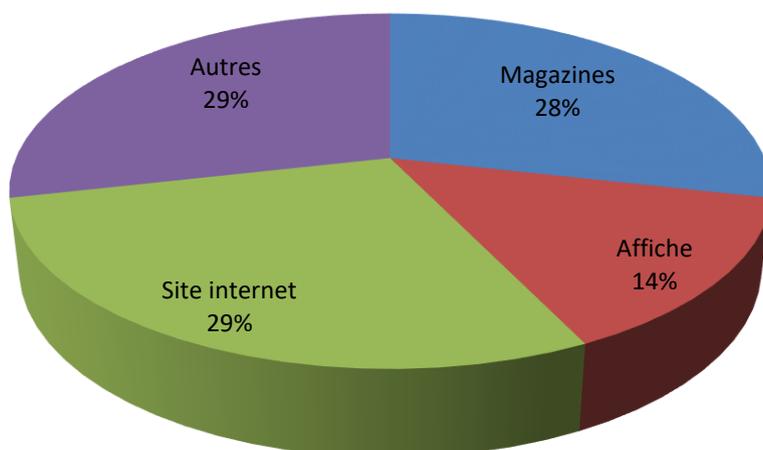
**Figure 17 : Autres supports que le livre**



Sur ce diagramme circulaire, il est mis en exergue que pour lire, les enfants utilisent à 58 % d'autres supports que le livre soit sept enfants sur douze. En revanche, cinq enfants sur douze on-dit ne pas utiliser pour lire d'autres supports que le livre.

**Question 15 :**

**Figure 18 : Exemples de supports**



En lien avec la question précédente, on peut voir que deux supports (magazines et sites internet) autres que le livre sont majoritairement utilisés.

Ces deux supports représentent 29% et 28 % des réponses. Il faut toutefois tenir compte du fait que plusieurs réponses ont été données à cette question.

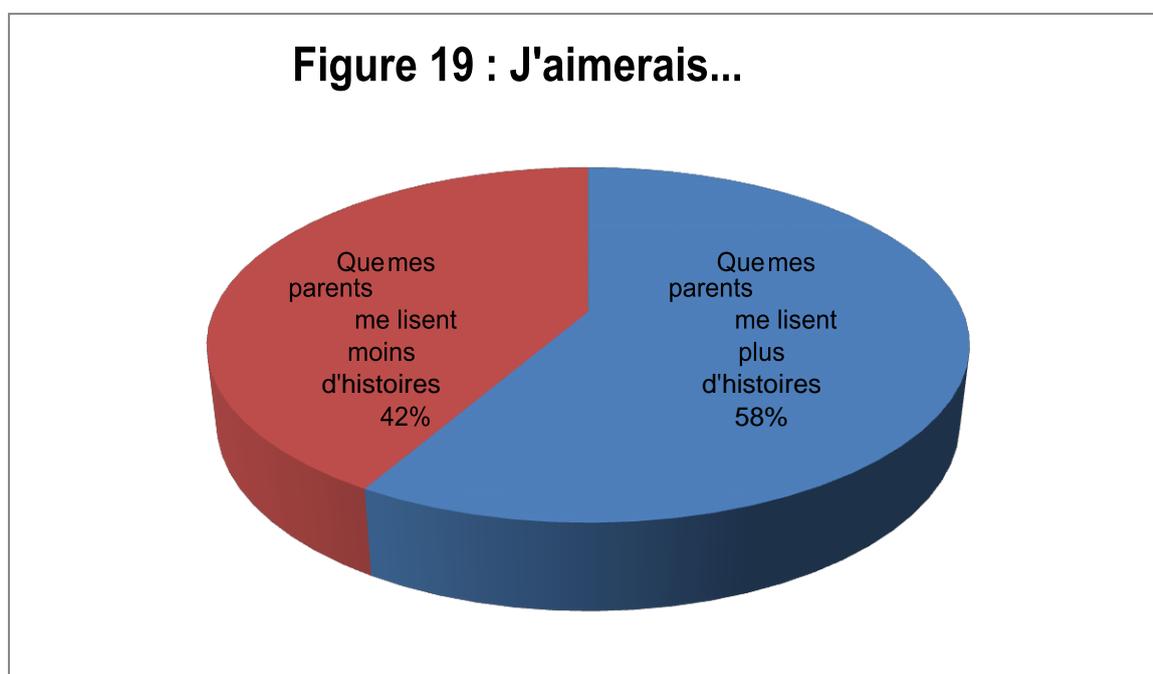
On note aussi que 14% lisent des affiches et autres flyers. Enfin, 29% lisent sur d'autres supports qui n'ont pas été précisés par les répondants.

## J'aimerais...

Cette dernière partie de notre questionnaire se compose de-trois questions proposant des pistes sur les envies des enfants de notre panel autour de la lecture.

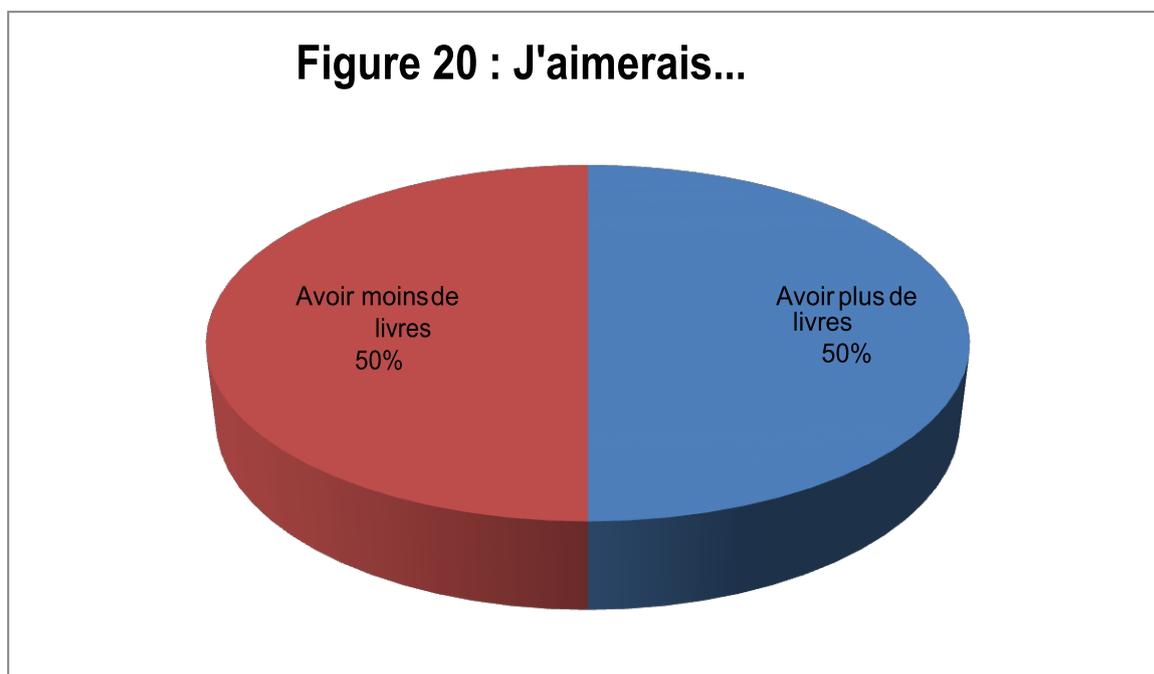
### Question 16 :

Pour illustrer les réponses de cette dernière partie de notre questionnaire, nous avons utilisé des diagrammes circulaires mettant en avant des réponses partagées sur les désirs des enfants de notre panel autour de la lecture.



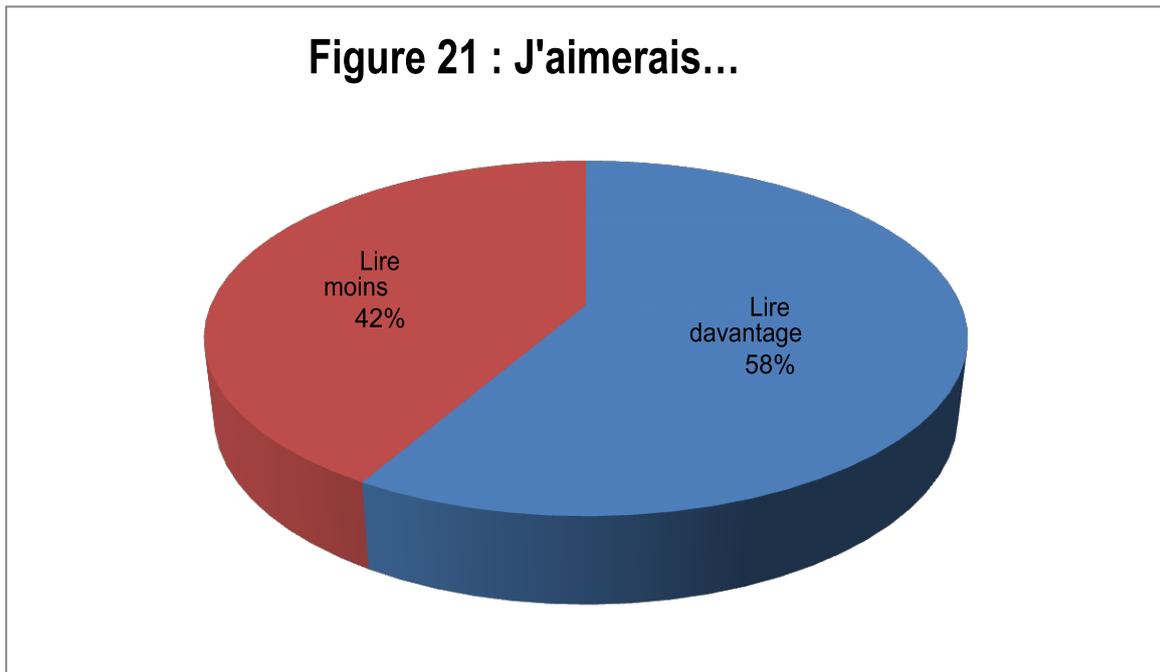
Nous pouvons constater sur ce premier diagramme, l'expression de l'envie de davantage de lectures d'histoires. En termes de chiffres cela nous renvoie à 58 % ce qui représente sept enfants sur douze.

**Question 17 :**



Sur le fait d'avoir de livres en plus grande quantité, on voit que les réponses sont très partagées avec un équilibre parfait de 50/50 sur notre panel.

**Question 18 :**



Sur cette dernière question, les enfants expriment l'envie de lire davantage et ceux à 58%, ce qui représente sept enfants sur douze de notre panel.

À travers cette première partie de notre travail de recherche, nous pouvons observer l'importance des données que nous avons récoltées. Ces dernières font émerger des similarités ou des différences.

Nous allons maintenant procéder au croisement et à la confrontation de ces résultats, dans une analyse en lien avec notre cadre théorique de référence et notre problématique. Ces dernières sont l'ossature de notre travail, elles nous ont guidé pour la mise en place de ces méthodes de recherche.

L'idée étant de mettre notre hypothèse à l'épreuve, en l'affirmant ou non.

## VII. Des données qui se croisent pour mieux analyser

---

Dans la continuité du travail de mise à plat des données, nous allons maintenant procéder à une analyse croisée des résultats pour tenter de faire apparaître des similarités et des divergences les réponses.

Durant cette étude, nous veillerons à garder à l'esprit la mise à l'épreuve de notre hypothèse, qui est la suivante : La place de l'objet livre dans le foyer familial est peu importante, ce qui ne conforte pas la position de médiateur des parents vers cet objet dans le but d'une construction de pratique chez l'enfant.

Dans les réponses obtenues, émergent plusieurs récurrences entre les réponses apportées par les parents durant nos entretiens et par les enfants dans les questionnaires. Cela nous a permis de traiter les données obtenues en fonction de plusieurs catégories, que nous allons maintenant utiliser.

### VII.1/La relation à l'école

L'analyse des données récoltées dégage plusieurs tendances dans la relation à l'école que peuvent entretenir les parents et les enfants. On note des similarités et des liens manifestes, malgré la présence d'exception.

Nous connaissons l'effet de l'environnement sur la construction du rapport à l'école, aux apprentissages au savoir. Nous poserions alors le postulat que les enfants interrogés grandissent dans un contexte familial favorable.

En effet, pour les parents et leurs enfants, l'école est une instance d'une importance majeure. Quand on renvoie les parents à leur représentation de l'école aujourd'hui, tous nous parlent de la place importante qu'elle représente dans la construction de leurs enfants. Ces idées véhiculées par les parents se retrouvent dans les réponses des enfants. Tous perçoivent que pour leurs parents, elle occupe une place soit « très importante », soit « importante ». On peut se demander si leurs réponses proviennent d'une intériorisation des envies de leurs parents ayant construit une relation à l'école positive ou s'il s'agit d'une réponse qui se veut consensuelle.

Cette importance donnée à l'école par les parents se fait malgré leurs propres vécus difficiles (quatre personnes interrogées n'ont pas réalisé de longues études en raison de difficultés avec l'école). On perçoit tout de même que les enfants de ceux qui ont été les plus virulents envers l'école, déclarent ne pas se sentir bien à l'école et en classe. Nous supposons

que malgré un discours de façade positif de la part des parents de ses enfants, transparait malgré eux une animosité envers l'école que les enfants ressentent.

Dans nos résultats revient par la suite, la question du but que les parents perçoivent dans l'école. On retrouve plusieurs perceptions qui sont celles que Dominique Grootaers met en avant dans son schéma, sur les trois buts qui peuvent être mis dans l'école par les individus (utilitaire, éducatif, socialisant).

D'abord, l'idée d'éducation, de construction d'un sujet critique, qui est abordé durant les entretiens. Plusieurs termes reviennent de la part des parents : « éducation, éduquer, instruire, ouvrir au monde ... ». Rapidement pourtant on perçoit un autre discours apparaître.

L'école a une utilité, celle de permettre d'obtenir des diplômes pour « ne pas faire comme moi » (Entretien 4, annexe 5). Ce qui veut dire que pour les parents, l'école est censée préparer chacun à avoir un bon métier, à être compétent, efficace dans sa vie professionnelle et, si possible, à faire carrière.

Pour bon nombre des parents, l'école sert donc à avoir un métier et de préférence un meilleur métier qu'eux-mêmes. Le risque est alors, pour Jacques Bernardin, de voir l'école avec un rapport instrumental. Le rapport à l'école est alors orienté exclusivement vers le professionnel et la question d'avoir un métier. « Cela apparaît pour l'élève comme quelque chose dont il faut s'acquitter dans l'attente de pouvoir s'en libérer » (Bernardin Jacques, 2013, p. 33), ce qui par la suite peut poser des problèmes durant la scolarité.

Enfin, les parents et les enfants voient dans l'école un caractère socialisant. Cela revient dans les discours des parents, mais on le devine davantage encore dans les réponses aux questions de leurs enfants. En effet, on note que la majorité de notre panel déclare se sentir « bien » quand il se rend à l'école, en revanche, quand on pose la question s'ils se sentent bien en classe, les réponses sont plus partagées. On peut donc penser que le fait d'aller à l'école les renvoie à cet aspect de socialisation, en revanche, la classe les renvoie davantage vers l'apprendre et l'apprentissage.

Quand on aborde le sujet des familles issues des quartiers prioritaires, l'idée reçue que ces « familles ont baissé les bras » revient souvent ; or nous pouvons voir se dessiner dans nos entretiens et nos questionnaires que nous sommes plutôt sur l'idée inverse. Les parents tentent de s'inscrire inconsciemment dans l'idée de Vygotsky :

« L'action de l'homme sur la nature, le travail, n'est jamais immédiate, mais médiatisée par des objets spécifiques, socialement élaborés, fruits des expériences des générations précédentes et par lesquels, entre autres, se transmettent et s'élargissent les expériences possibles. Les outils se trouvent entre la nature et l'homme qui agit ; ils déterminent son comportement, le guident, affinent et différencient sa perception de la nature. Les activités médiatisées par les outils sont donc formées socialement. »

(Cité par Schneuwly Bernard, 2008, p. 15)

Les parents peuvent être ainsi vus comme l'outil qui permet de construire la relation à l'école de leurs enfants. Ils tentent de le faire notamment avec l'aide qu'ils apportent à leurs enfants pour faire les devoirs.

Un élément peut toutefois être un frein à leur « rôles d'outil ». Cet élément se trouve être leurs moyens personnels, leurs capitaux culturels pour accompagner leurs enfants. Beaucoup n'ont pas réalisé des études, ce qui complique leurs positions et limite leurs aides. Ils transmettent une motivation certaine à leurs enfants, mais les aptitudes peuvent être limitées ce qui complique l'aide. Il est important de lire cette réalité n'ont pas en terme de manque, de lacunes, de "handicaps" (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) mais bien comme un aspect positif (la motivation mise par les parents) dans la construction du rapport à l'école des enfants.

Cette relation qui se tisse avec l'école de la part des enfants et aussi des parents va conditionner la suite du parcours de chacun. Une influence réciproque qui est davantage mis en émoi encore, quand on s'intéresse au rapport à l'objet livre dans ces familles.

## VII.2/Le rapport aux livres

Le rapport aux livres est une question traitée avec l'appui de questions simples portant sur l'affection des personnes envers l'objet livre. Aussi bien pour les parents, que pour les enfants.

Des tendances se dégagent, quand nous croisons les différentes données obtenues. On note des différences dans le rapport à l'objet livre entre les parents et les enfants. Pour quatre des parents interrogés, le livre n'est pas un objet qui les attirent particulièrement, au contraire il tendance à les rebouter. Seules deux personnes déclarent apprécier les livres et disent que pour eux le livre « c'est tout » (Entretien 2, annexe 3).

Le fait de ne pas apprécier cet objet est étroitement lié dans leurs propos à leurs scolarisations antérieures et à la lecture obligatoire qu'ils ont dû faire. Pour eux, le livre de taille importante leur procure une forme de crainte. Leurs premières réactions sont de se dire qu'ils ne pourront jamais parvenir à le lire.

Ce constat effectué durant nos entretiens ne semble pas affecter le rapport aux livres de leurs enfants qui pour la majorité disent aimer les livres. Ce qui voudrait dire que les lectures scolaires n'ont pas eu encore le même caractère négatif que pour leurs parents ? Ces chiffres sont à nuancer avec le fait que cinq enfants sur douze déclarent ne pas être contents si on lui offre un livre. Le livre est-il alors vraiment un objet qu'ils apprécient ?

À cette question nous pouvons répondre en utilisant les réactions de certains enfants, qui déclarent ne pas trouver dans le livre un rôle important. C'est contraire aux idées de leurs parents, tout comme pour la relation à l'école, une influence non conscientisée est sans doute exercée par les parents qui n'apprécient pas les livres.

L'influence du ressenti négatif des parents se montre toutefois clairement chez certains enfants notamment chez les enfants d'un père que nous avons interrogé.

Sur l'utilisation du livre, une vraie dualité se dégage entre une utilisation scolaire du livre et une utilisation pour le loisir.

Pour les parents tout comme pour les enfants le livre c'est avant tout « apprendre ». Cette idée d'apprendre avec les livres permet aux individus de donner un sens et une valeur dans les livres scolaires (malgré un passé douloureux pour les parents). Ce sens et cette valeur donnée permettent selon Bautier, à l'individu de valoriser les objets et productions. S'identifient alors deux registres : l'identitaire et l'épistémique présent dans chaque situation et pour chaque élève.

Le rapport identitaire, correspond à la façon dont l'apprentissage prend sens, par référence à « des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à des enjeux identitaires et à la façon dont il contribue à ces mêmes enjeux » (Bautier Élisabeth, 2002, p. 43-44).

Le rapport épistémique se définit, en référence « à la nature de l'activité que le sujet comprend sous les termes de lire, écrire, parler, interagir, produire un texte » (Bautier Élisabeth, 2002, p. 44).

La notion de « rapport à » et de rapport aux livres se construit avec le sujet, qui interprète des situations, et qui donne un sens.

Cette question du sens va manquer pour la majorité des personnes et des enfants dans l'utilisation de l'objet livre comme d'un objet de loisir. Seuls, les parents ayant de grandes affinités avec le livre mettent spontanément en avant la notion de plaisir. Pour les enfants, c'est un peu plus partagé, toutefois on perçoit des liens entre le fait que les parents parlent de notion de plaisir et les enfants qui voient le livre comme un plaisir.

De ce fait, chez certain enfant, le livre pour le plaisir est une évidence, alors que pour d'autres pas du tout. Dans la globalité, nous pouvons dire qu'associer plaisirs et le livre n'est pas une réalité pour les familles interrogées.

De plus, on sent chez les enfants et parents interrogés, un vrai souci de « donner la bonne réponse » ; comme si dire que nous n'aimons pas le livre est quelque chose de « mauvais ». Cette envie de « bien » répondre se retrouve quand nous abordons la question des pratiques.

### VII.3/ Pratiques déclarées

Au cours de nos entretiens et de nos questionnaires, nous nous sommes intéressés aux pratiques déclarées autour de l'objet livre. Les différentes pratiques déclarées sont en lien direct avec l'importance qui est donnée par les parents à l'objet livre. On retrouve la dualité entre utilisation scolaire et utilisation de loisirs.

Dans les propos recueillis, on voit des pratiques se constituer autour du livre scolaire, avec pour bon nombre de personnes une tentative d'accompagnement dans les devoirs, limité par des aptitudes personnelles qui ne leur permet pas d'apporter une aide suffisante. Cela met en avant la notion de capital culturel dont parle Bourdieu et Jean Claude Passeron (*La Reproduction*, 1970), plutôt faible chez les parents interrogés. Ce capital culturel permet à un individu de comprendre les attentes de l'institution scolaire, mais aussi de réussir leur scolarité.

De plus, les parents quand ils accompagnent l'enfant dans l'utilisation du livre scolaire se retrouvent de nouveau dans une posture d'élèves, posture difficile pour eux dans le passé. Revient ensuite, la question du sens que l'on met dans une pratique et un objet. Avec cette utilisation les parents n'ont pas l'impression de perdre leurs temps, ce qui tend à encourager les enfants dans leur pratique autour du livre comme objet d'apprentissage.

La pratique du livre associé au terme de loisir est davantage marginale, elle se retrouve chez les enfants de parents qui ont une grande affinité avec le livre (Entretien 2 et 5, annexe 3 et 5). Cela nous renvoie dans la logique de mise de sens dans l'objet livre. Sur les pratiques de loisirs autour du livre, cela ne fait pas sens pour les personnes. Le livre ne revêt alors aucune importance, ce qui par ricochet ne lui confère aucune attractivité.

Cette dualité se prolonge quand on donne des exemples de pratiques tel que la pratique de la lecture au coucher. À laquelle se sont intéressés Shirley Heath, De Bus, Van IJendoorn et Pellegrini (1995) en menant des analyses sur cette question. Ils ont démontré que la fréquence de lecture du parent auprès de l'enfant pouvait avoir une importance sur le développement des compétences langagières et de l'émergence de la littératie de l'enfant. Ces auteurs parlent même d'expérience indispensable pour démarrer les apprentissages de la lecture.

On perçoit dans les réponses des enfants qu'une ritualité de cette pratique se produit au sein du foyer familial ; pour les parents la réponse semble être identique. Toutefois, quand nous échangeons de façon plus approfondie, on peut se rendre compte que cette pratique s'est réalisée dans les premières années de la vie de l'enfant. Aujourd'hui, ces derniers étant plus âgés ce rituel tend à disparaître. Rejoignant une étude d'Audet, Evans, Williamson et Reynold (2010), qui montre que les parents accordent souvent plus d'importance aux dimensions affectives de cette activité, les parents interrogés mettent en avant le fait que leurs enfants sont grands et ainsi moins demandeur d'une grande proximité.

De plus, pour les parents l'école a pris le relais dans l'apport utilitaire, la construction de pratique tourne donc autour de la dimension scolaire du livre. Ce type de rituel est donc actuellement présent sur notre terrain d'étude, mais à titre exceptionnel.

La tendance qui se dégage sur les pratiques déclarées tend à aller vers une grande liberté et autonomie de l'enfant avec l'objet livre.

D'une part dans les réponses des enfants qui déclarent lire seuls à 33%, et ceux à une fréquence régulière. D'autre part dans les réponses des parents qui déclarent que leurs enfants sont libres de faire ce qu'ils souhaitent avec l'objet livre

Dans le discours des parents ressort leurs envies de permettre à leurs enfants de lire davantage s'ils le souhaitent ; les parents sont prêts à leur acheter des livres par exemple.

Les deux partis semblent pourtant manquer de communication sur cette question. Les enfants disent vouloir lire davantage et les parents être prêts à faire des efforts, or aucun des deux ne l'exprime à l'autre. Cela crée une relation de *statu quo*, qui ne fait pas avancer les pratiques.

Malgré l'aspect positif de l'autonomie laissé à l'enfant, car comme le dit Bruner « la place de l'adulte est de laisser autant que possible l'enfant régler tout seul son rythme de travail » (cité par Ourghanlian Pascal, 2006, paragraphe. 6). Cependant, la place d'une relation de tutelle que définit Bruner à savoir « enrôler l'enfant » n'est pas de façon mise évidente dans les propos et les réponses obtenues.

Ce désir réciproque non avoué est donc mal utilisé, cette envie de livre, reste difficile à verbaliser tel un tabou. Plus encore, la démarche d'aller dans un lieu spécialement dédié tel qu'une bibliothèque devient un obstacle trop important. Les parents ne sont pas contre acheter des livres au supermarché. En revanche, on ressent un caractère angoissant à l'idée de se rendre dans un lieu dédié aux livres, ceux en dépit d'un accès facile. On perçoit, une peur de ne pas être à la place qu'ils s'accordent.

On relève dans les données que nous avons pu accueillir, l'absence du père dans les pratiques autour du livre.

Les pères que nous avons interrogés n'ont pas noué une relation facile avec cet objet et l'utilisent que durant les temps de devoir scolaire "pour permettre à leurs enfants de réussir". Les deux pères ont toutefois un rapport personnel différent à l'objet livre, ce qui semble ne pas avoir un effet important sur leurs pratiques.

Dans les propos des mères de famille, le rôle du père est totalement absent. Cela peut s'expliquer aussi par des facteurs culturels qui établissent un rôle central et exclusif à la mère dans l'accompagnement de l'enfant.

Cette absence met en avant une différence avec d'autres milieux ; car d'une manière générale, il a été mis en avant que l'implication du père était aujourd'hui plus grande, et qu'il peut être un facteur important de la construction de la littératie de l'enfant.

Des études sur la place du père montrent qu'ils peuvent avoir une grande influence sur leurs enfants. Dans notre recherche, des similarités existent entre les réponses des pères et celles de leurs enfants.

Les influences des pères peuvent se retrouver sur le bien-être des enfants, dans le domaine du développement cognitif, des compétences sociales. Dans notre recherche, elles se manifestent davantage de façon négative.

L'importance et l'implication du père peuvent également se retrouver comme un facteur de protection dans les domaines tels que la délinquance, les problèmes psychologiques et le crime (Hernandez et Brandon, 2002, Tamis-LeMonda et Cabrera, 2002, Paquette, 2005).

Dans les études de Hernandez et Brandon (2002) et l'étude de Tamis-LeMonda et Cabrera (2002), il a été mis en avant que lorsque le père s'implique dans l'accompagnement scolaire, les enfants réussissent généralement mieux à l'école.

Il serait intéressant dans le futur de creuser cette question de l'absence du père dans les pratiques autour de l'objet livre.

Les pratiques déclarées ne sont pourtant qu'une partie des pratiques au sein des foyers, des lieux qui comme nous avons pu nous en rendre compte reste difficiles à pénétrer, bénéficier de réponses approfondies fut une tâche difficile durant nos entretiens.

#### VIII.4/Pratiques qui s'ignorent

Il est socialement reconnu qu'un livre c'est d'abord un roman. Lire, c'est lire un « vrai » livre, un roman plutôt qu'une recette de cuisine (Bourdieu, 1993). Cette absence de connaissance et de considération sur l'importance d'autres pratiques se retrouve dans les propos des parents. Ils ne me parlent en aucun cas de l'utilisation d'autre support que l'objet livre. Il faut leur poser la question pour qu'ils prennent conscience qu'ils mettent en place des pratiques avec l'utilisation de support différent au livre.

Dans ces pratiques qui s'ignorent, la dualité entre scolarisation et loisir (mise en avant dans les pratiques déclarées) n'existe pas. On perçoit des pratiques exclusivement de loisirs. Le support utilisé spontanément n'est plus le livre, mais bien un objet plus court, véhiculant un caractère moins précieux, que le livre. Les personnes lisent des magazines, des sites internet, des publicités sur des sujets qui les intéressent. La lecture du journal *L'Equipe* par Monsieur Poupon (Entretien 6, annexe 7), lui qui dit être un passionné de sport en est un exemple, ou bien encore cette mère qui dit apprécier les publicités, car cela peut être utilisé pour bénéficier de promotion (Entretien 4, annexe 5). On retrouve ici, la question du support qui fait sens pour la personne.

Pour les enfants, l'ignorance de l'importance de ce genre de pratique est encore plus importante. En effet, ils répondent pour certains, « non », quand on leur demande s'ils ont d'autres pratiques que celle autour du livre, or quand on leur propose des exemples de différents supports, ils se mettent à nous répondre. Là aussi, comme les parents, ils utilisent des magazines, des sites internet, sur des sujets qui leur plaisent. On peut parler d'une influence des pratiques parentales sur les pratiques de leurs enfants. Nous en déduisons une présence plus importante dans les foyers de ce type d'objet.

Une explication sur la perception de ces pratiques, comme des pratiques de loisirs peut être expliquée par le caractère moins scolaire de ces supports. Les livres ont en effet, pour les personnes interrogées, une signification scolaire. Au contraire de supports tels que les magazines, ou sites internet. La représentation qui est faite par l'individu est différente ce qui met les personnes dans de meilleures dispositions pour aborder le support.

Une autre explication est amorcée sur la préférence des personnes pour l'utilisation de ces supports plutôt que de l'utilisation de l'objet livre. Le livre comme nous l'avons dit précédemment par sa taille fait peur aux personnes et aux enfants.

Le format court qui est le dénominateur commun de ces supports (magazines...) encourage les personnes à le lire. Ils se sentent davantage « capables » de le lire. Un autre facteur expliquant cette attirance pour le format court se trouve être le facteur temps. Les personnes ont dit manquer de temps pour lire seul et/ou avec leurs enfants. Avec ces supports, qui se lisent rapidement, la contrainte est levée. Cela leur offre la possibilité de construire des pratiques autour de ces supports. Nous pouvons prendre l'exemple des réseaux sociaux qui relaient des articles sous un format simple construit avec un titre accrocheur qui résume le contenu de l'article au même titre que les journaux traditionnels. Cette façon de mettre en forme est attirante pour les personnes que nous avons interrogées (Entretien 1, annexe 2).

L'influence des pratiques parentales en lien avec le numérique est mise en avant de façon permanente par chaque parent, nous y reviendrons par la suite. D'une manière générale, avec ceux types de supports, les parents peuvent plus facilement s'inscrire dans la posture du tuteur que Bruner exprime, ainsi que dans la dimension philosophique développée par Kierkegaard. En effet, l'adulte est capable en raison des connaissances et de sa maîtrise sur les sujets dont traite ses supports, de se mettre au niveau de l'enfant et de l'accompagner en fonction de ses capacités. Posture plus difficile à aborder quand on parle du roman.

Les pratiques qui s'ignorent, montrent que malgré une utilisation modérée de l'objet livre, d'autres pratiques se construisent au sein du foyer familial, les enfants se retrouvent confronter à des supports portant de l'écrit, ce qui participe à la construction de leurs littératies. Ces pratiques qui s'ignorent donnent un aperçu d'action plus large : des pratiques dites culturelles.

#### VIII.5/D'autres pratiques culturelles.

Une pratique culturelle liée à une dynamique actuelle émerge dans les initiatives mises en place au sein du foyer familial. L'importance du numérique dans les actes ne fait que croître, ce qui bouleverse les pratiques culturelles au sein des familles et davantage encore les actions en lien avec l'objet livre. L'ampleur se retrouve immédiatement dans les propos recueillis ainsi que dans la place donnée par les répondants aux sites internet.

L'outil numérique dont nous n'avions pas anticipé un impact si grand revient constamment. D'abord dans les pratiques personnelles des parents qui tournent énormément autour du téléphone portable. Ces derniers s'expriment davantage encore quand ils parlent de leurs enfants. Pour eux, les enfants ne sont plus intéressés par le livre, car ils ont à leurs dispositions d'autres outils, tels que la tablette, ou l'ordinateur. Plus ils grandissent, plus ils vont en faire une utilisation importante.

Cela met en avant la construction d'une littératie numérique qui peut rentrer en concurrence avec la littératie familiale. Ceci, car la place de médiateurs ne va plus être occupée par les parents, mais par l'outil numérique. Cela forge à l'enfant un rapport à l'écrit différent de celui de ses parents, davantage en lien avec leurs communautés de pairs. Shirley Brice Heath dans sa monographie *Ways with words* (1983), développe un intérêt particulier pour le rapport à l'écrit, notamment dans la communauté. Pour les personnes interrogées, l'influence de la communauté de pairs est centrale.

De plus, la place de médiateur que les parents doivent tenir pour exprimer à l'enfant « voici notre monde » tel que le formule Arendt ne peut plus être occupée de façon optimale. Les enfants *se lancent* dans l'exploration des nouvelles technologies et d'Internet, rapidement ils parviennent à avoir de nouvelles compétences et deviennent plus érudits que leurs parents

sur cette question. Toutefois, en l'absence de guides et de conseillers, ils utilisent les technologies sans mesurer les dangers et les possibilités. Par conséquent :

« Il n'est pas... suffisant de présumer que les jeunes ont automatiquement toutes les compétences, les connaissances et la compréhension nécessaires pour les appliquer à leur utilisation de la technologie. Pour prospérer dans les cultures numériques, tout jeune doit être appuyé ; les jeunes ont besoin d'aide pour arriver à comprendre un monde de technologie en rapide évolution qui leur donne accès à de vastes quantités d'information, infusée d'intentions commerciales pouvant être difficiles à interpréter, et ce, pour de nombreuses raisons. »

(Alexander, B., Adams Becker, S & Cummins, M. (2016))

Les parents ne sont pas forcément capables de leur fournir cet accompagnement. La littératie familiale qui façonne ensuite le rapport à l'écrit et le rapport à l'école subit donc la concurrence de la construction par l'enfant d'une littératie numérique.

Une littératie numérique qui ne permet pas à l'enfant d'acquérir les mêmes compétences que celles transmises par l'objet livre. Les parents nous parlent d'une question d'époque et de génération qui impacte les pratiques autour de l'objet livre. Cela nous renvoie à la question du contexte dans lequel évolue l'enfant qui permet aux chercheurs d'analyser un phénomène dans son ensemble. Quand les parents parlent de leurs propres vécus aux livres, malgré le fait qu'ils n'apprécient pas l'objet, il note sa présence au sein de leurs foyers familiaux. Le livre trouvait une place plus prégnante chez leurs parents, qu'au sein de leurs propres foyers actuellement. Nous pouvons nuancer tout cela en disant que l'importance du numérique ne peut être expliquée uniquement par une influence familiale ou celle d'un groupe de pair. Cela s'inscrit dans un phénomène global qui se veut mondial.

L'utilisation du numérique n'a pas qu'un aspect négatif pour les parents, en effet l'utilisation en autonomie par leurs enfants de cet outil est plus facile et moins contraignante. Le temps qui est un frein majeur dans une utilisation plus grande du livre, ne se pose plus comme une contrainte avec l'outil numérique, ce qui facilite les actions des parents. Il ne faut pas nier le fait que pour l'enfant l'outil numérique a aussi des avantages, il permet d'avoir accès à un grand nombre d'informations, de se divertir, de répondre à ses interrogations et d'éventuellement lui apporter de l'aide pour ses devoirs.

Toute la subtilité autour de l'utilisation de l'outil numérique se trouve dans la complémentarité à trouver entre l'enfant, les parents, le livre et le numérique.

## VIII/Discussion

---

Cette recherche a pour objectif de montrer quelle est la place de l'objet livre dans les zones prioritaires. Avec un appui sur une hypothèse qui est : la place de l'objet livre dans le foyer familial est peu importante ce qui ne conforte pas la position de médiateur des parents vers cet objet; dans le but d'une construction de pratique chez l'enfant.

Nous avons mené des entretiens semi-directifs et des questionnaires (construit selon les principes de Van der Maren) auprès des parents et des enfants scolarisés au sein de ses zones. Notre attention s'est portée à mettre au premier plan les comportements des parents et des enfants en lien avec l'objet livre. L'analyse des données a été menée avec un croisement des résultats réparti en plusieurs thématiques d'analyse. Thématique portant sur le rapport à l'école, le rapport à l'objet livre, les pratiques mises en place autour du livre et les pratiques pouvant s'ignorer. Chaque catégorie est composée de constats effectués et d'une mise en perceptive en lien avec notre cadre théorique de référence.

Chaque catégorie d'analyse a permis de dresser un bilan des pratiques autour de l'objet livre, nous donnant des réponses quant à l'hypothèse que nous avons posée précédemment.

Dans un premier temps, ressort dans notre hypothèse le peu de présence au sein des foyers de l'objet livre. Grâce à nos outils, nous avons pu confirmer cet élément mettant ainsi en avant une présence diffuse, se retrouvant essentiellement par l'utilisation du livre scolaire. En tant que pratique de loisirs, le livre est souvent oublié par les familles. Si la présence est peu importante, ce n'est toutefois en aucun cas en raison d'un refus des parents, mais bien d'un manque de communication entre les parents et les enfants. Considérant que leurs enfants sont en âge d'être autonomes sur cette question. De plus, on observe l'influence du passé personnel des parents sur la présence de l'objet livre.

Cette présence peu importante ne conforte pas la position de médiateur des parents, cependant, il ne s'agit pas ici du seul facteur pouvant mettre en périls cette posture. Au-delà, du livre en lui-même, on retrouve l'influence du rapport à l'école qu'avait et qu'on les parents aujourd'hui. Cela fait écho aux effets contextuels posé classiquement par les chercheurs.

En effet, nous nous sommes, attachés à tenir compte de l'individu. Mettant en premier plan, ses positions personnelles. Nous s'obligeant à une « lecture en positif » de la réalité sociale et scolaire, en n'interprétant pas la réalité en termes de manques, de lacunes, de

« handicaps » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Cela nous a permis de prendre compte entièrement le sujet et de s'intéresser à l'influence que peut avoir l'entourage dans son rapport à l'écrit et sa compréhension. Plus particulièrement à la place et la dimension de sa littératie familiale.

On retrouve aussi une incapacité (manque de temps, d'envie) de la part des parents à s'inscrire aujourd'hui dans une place de médiateur vers l'objet livre. Faisant référence à la question aussi de capital culturel de Bourdieu, qui ne peut faire figure de loi dans nos résultats.

Sur cette incapacité, il est essentiel de mettre en avant, le fait que ses familles « n'ont pas baissé les bras ». Malgré les inaptitudes, on perçoit une importance donnée à l'apprentissage et la tentative de transmission d'une motivation scolaire. D'après, Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hoffert et Lamb (2000), la structure familiale est de plus en plus en mouvement avec des transformations rapides imputée à plusieurs facteurs :

- L'augmentation de la présence de la femme sur le marché du travail ;
- L'augmentation de l'absence du père ;
- L'augmentation de l'implication du père ;
- L'augmentation de la diversité culturelle.

Notre recherche est en corrélation avec les facteurs de l'augmentation de la diversité culturelle, la présence de la femme sur le marché du travail ainsi que sur l'absence du père. En revanche l'augmentation de l'implication du père ne ressort pas dans notre recherche bien au contraire. Le père qui est un facteur important de la construction de la littératie de l'enfant ne s'implique que peu. Les mères de famille interrogées ne parlent que rarement de leurs compagnons, et les pères de familles interrogées sont ceux qui sont le plus virulents avec l'école et l'objet livre.

Pourtant, des études sur la place du père montrent qu'ils peuvent avoir une grande influence sur leurs enfants. Des influences de nature diverses, sur le bien-être des enfants, dans le domaine du développement cognitif, des compétences sociales. Dans les études de Hernandez et Brandon (2002) et l'étude de Tamis-LeMonda et Cabrera (2002). Il a été mis en avant que lorsque le père s'implique dans l'accompagnement scolaire, les enfants réussissent généralement mieux à l'école. Cela s'explique par la place centrale occupée par la littératie.

Dans le cadre de notre recherche, nous repérons l'influence du père se traduisant de façon négative. Les enfants des pères interrogés répondent en majorité les mêmes réponses que leurs pères, ce qui n'arrive pas dans nos autres entretiens.

Enfin, on note une concurrence notamment avec le support numérique qui met le parent dans une posture nouvelle vis-à-vis de leurs enfants ainsi que dans leurs capacités à interagir. Nous n'avions pas anticipé dans la construction de notre cadre théorique de référence cette influence autour de cette pratique nous ne sommes plus dans la posture de tuteur dont Bruner parle, mais davantage dans un travail de coopération entre les enfants et les parents. Et surtout d'un enfant possédant plus de compétence sur ce domaine que ses parents. Les enfants se lancent dans l'exploration des nouvelles technologies et d'Internet, rapidement ils parviennent à avoir de nouvelles compétences et deviennent plus érudits que leurs parents sur cette question.

La posture autonome de l'enfant revient aussi sur cette thématique. Cette autonomie et cette concurrence tendent à faire disparaître petit à petit les pratiques rituelles autour de l'objet livre. On observe que les raisons (passer un moment agréable ensemble, favoriser chez l'enfant un intérêt pour la lecture) évoquées par différents chercheurs (Clay, 1991 ; Ninio, 1980 ; Teale et Sulzby, 1986), ne sont pas des objectifs mis par les personnes que nous avons interrogées.

Pour elles, ce rituel était un moyen de faire lire leurs enfants avant qu'ils ne se rendent à l'école. Une fois cette étape franchie la pratique disparaît dans l'idée de Hegel disant « que l'école se situe entre la famille et le monde effectif, elle assure la liaison, le passage. Il poursuit en disant qu'elle est la sphère médiane qui fait passer l'homme du cercle de la famille dans le monde ».

La construction de pratique que nous évoquions dans notre hypothèse n'est pas une dimension fortement mise en avant par notre recherche. Toutefois en partant des propos de Christiane Olivier « Le goût d'apprendre vient [des parents] alors que la façon d'apprendre vient de l'école, aucune façon d'apprendre n'est adaptée à qui ne « veut » apprendre... » (Cité par EducPro 2018, paragraphe. 1); nous pouvons dire que le passé difficile et les positions tranchées de certains parents mettent en avant une filiation dans les idées et les mauvaises impressions des enfants. Malgré le fait que les parents souhaitent véhiculer ce « goût d'apprendre », ils ont des difficultés à le transmettre.

Cependant, on perçoit une construction de pratique qui se fait d'une manière différente à celle attendue et à celles posée dans la littérature par l'utilisation de l'objet livre (par exemple les lectures aux couchées).

Les personnes n'en ont pas conscience, car cela se passe par l'utilisation d'autres supports que le livre. Or pour eux, le livre, la lecture ce n'est que le roman l'idée développée par Bourdieu qui met en avant qu'il est socialement reconnu que lire, c'est lire un « vrai » livre, un roman plutôt qu'une recette de cuisine se confirme. Un travail doit être effectué autour de la légitimation de ces pratiques, nous y reviendrons par la suite.

L'hypothèse que nous avons posée pour construire nos recherches comporte plusieurs dimensions que nous avons pu affirmer et mettre en exergue avec les résultats et l'analyse que nous en avons faite. Des éléments sont à nuancer, car nous avons pu mettre en avant d'autres facteurs qui conditionnent la tenue ou non de la posture de médiateur avec l'objet livre par les parents.

Une idée globale ressort de notre travail d'enquête, celle que le livre semble pour ces personnes un objet dépassé qui ne revêt une importance. Pour eux, il est utilisé à l'école ainsi il est un lien avec l'obtention d'un diplôme et par la suite d'un métier. C'est cet aspect qui lui donne une importance pour notre panel faisant référence au schéma de Grootaers. Ce point de vue est davantage celui des parents, celui des enfants est plus nuancé. On y perçoit une envie plus forte et une utilisation plus régulière de l'objet livre avec la mise en avant de pratique de loisirs.

Durant ce travail de recherche, plusieurs difficultés ont pu être rencontrées, ce qui en fait un travail perfectible.

Tout d'abord, il est important de noter que nous avons travaillé sur des données déclaratives que ce soit dans nos entretiens et nos questionnaires. Se pose la question, de la sincérité dans les réponses, à savoir si les personnes ont répondu avec exactitude sur les pratiques qu'elles pouvaient avoir

Sur un temps de recherche plus conséquente, nous aurions pu mettre en place des moyens d'investigations plus approfondis. Ce qui signifie élargir notre panel interrogé et se rendre dans plusieurs zones prioritaires permettant la confrontation de réponses plus nombreuses et peut être dégagé de nouvelles tendances.

De plus, notre étude sur les pratiques autour du livre s'est réalisée auprès d'un public précis. Il serait intéressant de mener une comparaison avec un autre type de public afin de voir si des similarités et des divergences se dessinent. Nous avons aussi pensé à la réalisation d'un comparatif des pratiques en fonction des âges afin de percevoir l'évolution qui se peut se faire à mesure que l'enfant grandit.

Au cours de notre recherche, nous avons fait émerger plusieurs points importants qui peuvent être travaillés par différents moyens et outils. Afin de favoriser la présence d'objet dans les foyers familiaux et épauler ainsi la pratique familiale autour du livre, plusieurs dispositifs pourraient être mis en place.

Dans un premier temps, des actions qui s'adressent principalement aux parents dans la lignée du travail réalisé par le centre de lutte contre l'illettrisme. Avec des ateliers visant à leur faire prendre du plaisir avec l'objet, livre. En leur faisant utiliser des thèmes qu'ils apprécient et sur lesquels il se sentent à l'aise ainsi qu'en utilisant des supports peu importants en termes de volumes. L'objectif étant de les faire renouer avec cet objet, les sortants de l'utilisation purement scolaire de l'objet livre.

Un travail doit être aussi mené avec eux sur la légitimation des pratiques qui s'ignorent, en valorisant ce qu'ils font déjà. Avec pour idée de leur redonner confiance et dès les amener sur pratiques plus poussées autour de l'objet livre. Remettant ainsi la question des lectures qui peuvent faire avec leurs enfants au cœur du débat. Non pas certainement en érigeant le livre comme un objet majeur, mais comme un outil permettant de passer du temps, des moments avec ses enfants. De la même manière, tenter de les amener vers des pratiques de loisirs avec la fréquentation plus régulière de lieux comme des médiathèques est aussi une option. Nous pouvons imaginer des dispositifs rendant sur des thématiques qui ne sont centrées sur la littérature, mais bien, sur des thèmes universels tels que le sport. L'objectif étant de rendre aux livres un caractère appétant.

La réussite scolaire de leurs enfants étant une préoccupation majeure des parents, montrer tout l'intérêt de la lecture dans la construction professionnelle de leurs enfants est envisageable.

Un travail doit aussi être mené sur la question du numérique afin que les parents puissent s'investir dans l'accompagnement de leurs enfants. Cela passe par des cours d'informatiques et de la sensibilisation sur l'outil numérique, afin qu'ils puissent s'inscrire

dans une position de médiateur avec leurs enfants. Nous devons arriver à montrer la richesse de ces outils tout en mettant en avant ses limites, que le livre peut combler.

Pour les enfants plusieurs actions peuvent aussi être mené pour les faire développer des pratiques autour de l'objet livre. Il est important de poursuivre les initiatives qui incitent les enfants à lire au sein de l'école avec des temps dédiés. Cependant, il faut aussi s'intéresser au foyer familial, il faut les encourager à faire part à leurs parents de leurs envies autour de l'objet livre. Leur permettre d'exprimer l'envie d'utilisation du livre.

Aussi bien pour les parents que pour les enfants un travail doit être mené sur la notion de plaisirs et de loisirs afin de développer les pratiques.

## Conclusion

---

Face aux affirmations négatives que portent notre société sur les pratiques des parents scolarisant leurs enfants dans les zones prioritaires, un choix de recherche s'est imposé à notre travail : l'utilisation de l'objet livre dans les quartiers prioritaires.

Nous rappelons dans le cadre de notre analyse, les difficultés rencontrées par les pouvoirs publics à mettre en place dans ces quartiers des politiques stables et efficaces ce qui ne facilite pas la construction de pratique chez les enfants ainsi que l'accompagnement des parents. On perçoit ces difficultés de façon plus prégnante encore quand on s'intéresse aux chiffres sur l'illettrisme dans ces quartiers.

Fort de ce constat et d'une volonté personnelle, l'objectif a été établi de déterminer au travers de notre hypothèse si la place de l'objet livre dans le foyer familial est peu importante ce qui ne conforte pas la position de médiateur des parents vers cet objet; dans le but d'une construction de pratique chez l'enfant.

Nous avons dans un premier temps exposé des modèles théoriques issus de la littérature grâce aux concepts de littératie, « rapport à » et de médiation. Une mise à plat historique de ses différents concepts a été effectuée avant de réaliser des focus sur certaines de leurs dimensions. De plus, il a été mis en avant leurs caractères éminemment actuels au cœur de multiples questionnement menés par les instances publiques. Un caractère se vérifiant dans la mise en place de nombreux dispositifs gouvernementaux ou associatifs.

Fort de cet ancrage théorique primordial, nous avons mis à l'épreuve notre hypothèse avec l'appui de deux outils : l'entretien semi directif et le questionnaire.

Avec l'utilisation de ce recueil de données, des réponses ont été récoltées auprès de parents (avec les entretiens) ainsi qu'auprès des enfants (avec les questionnaires). Nous avons retranscrit les résultats sous la forme de données brutes.

Suite aux croisements de ces données et de leurs analyses, nous avons pu vérifier les différents éléments de notre hypothèse.

Ainsi, nos résultats mettent en avant la validité de notre hypothèse, toutefois il est important de noter que d'autres facteurs que ceux mis en avant dans notre hypothèse existent pour expliquer les difficultés que peuvent rencontrer les parents dans les quartiers prioritaires. Toutefois, un facteur que nous n'avions pas anticipé à émerger, il met en avant une dynamique sociétale autour de l'utilisation du numérique comme support préférentiel.

À la suite de ces différents résultats, nous avons émis des possibilités de création de dispositifs pour accompagner les parents et les enfants dans la construction de pratique autour de l'objet livre.

Par ailleurs, un vaste travail mériterait d'être mené en expérimentant notre dispositif de recherche à une plus grande échelle et auprès de différents publics pour tenter de faire naître des comparaisons. L'idée étant de mettre en perspective les résultats d'un public spécifique face à la globalité de notre société. Nous intéressent ainsi à la place de l'objet livre dans les structures familiales actuelles ainsi qu'à l'utilisation qui en est faite.

Par le biais du travail de recherche que nous avons effectué, un objectif prend tout son sens, celui que demain encore les enfants plongent dans l'intimité de l'objet livre.

## Bibliographie

---

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. (2019). Carcassonne 16 mai 2019 : Les Actions Educatives Familiales, une démarche innovante pour mobiliser les parents en situation d'illettrisme. [En ligne]

Accès : <http://www.anlci.gouv.fr/Actualites/Outils-Partenariats/Carcassonne-16-mai-2019-Les-Actions-Educatives-Familiales-une-demarche-innovante-pour-mobiliser-les-parents-en-situation-d-illettrisme>, consulté le 23 mai 2019.

Agostinelli, S. (2009). Comment penser la médiation inscrite dans les outils et leurs dispositifs : Une approche par le système artef actuel. *Distances et savoirs*, vol. 7, (3), 355-376.

Alamargot, D. (2015/3). Littéracie scolaire : Intérêts et limites d'un concept. *Le français aujourd'hui*, 190,115-126.

Alexander, B., Becker, A. & Cummins, M. (2016). Digital Literacy: An NMC Horizon Project Strategic Brief. Volume 3.3, Austin: The New Media Consortium. Dans Habilos Média. (2018). Les fondements de la littératie numérique. Québec : Le centre canadien d'éducation aux médias et de littératie numérique.

Alexandre, D. (2015). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Paris : ESF Editions.

Angers, M. (1997). Initiation pratique à la méthodologie des recherches. Alger : Casbah université. Dans Hamel, N. (2010/2011). Procédure et normes scientifiques de l'élaboration de questionnaire d'enquête : Mémoires de magister de FLE. Biskra : Université de Biskra.

Associations PIP. (2018). Rapport d'activité 2018 : La Chaux-de-Fonds : Association prévention de l'illettrisme au préscolaire.

Armand, G. & Gille, B. (2006). La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves. Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.2006-076.

Arendt, H. (1989). *La crise de la culture* (traduit par un collectif). Paris : Folio Essais. 142 - 143.

Audy, P. (1992). A.P.I : une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel. Québec : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Dans : Estrelo, S. (2016). Actualisation du Potentiel intellectuel : Point sur sa mise en œuvre au sein de l'ER2C.

Ben Abderrahman, L. (2002). Pertinence et limites de la notion de « rapport au savoir » en didactique des sciences. *Faits & Idées*. 1-9.

Barton, D & Hamilton, M. (2010/3). La Littératrice : une pratique sociale. *Langage et société*, 133,45-62.

Bautier, E. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ?. *Pratiques*, 113-114. 41-54.

Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.

Besnard, D. (2011). *Guide de rédaction d'un mémoire en sciences humaines*. Paris CRC.Mines ParisTech.

Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris: Éditions Universitaires. Dans Kalali, F. (2007). Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. Congrès international AREF 2007. Strasbourg.

Bonnéry, S & Joigneaux, C. (2015/3). Des Littératrices familiales inégalement rentables. *Le français aujourd'hui*, 190,23-34.

Bourdieu, P. (2002). *Questions de sociologie*. Paris : Les éditions de Minuit. Dans Jourdain, A. & Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, 166, 6–14.

Brunet, P. (2008). De l'usage raisonné de la notion de « concernement » : mobilisations locales à propos de l'industrie nucléaire. *Natures Sciences Sociétés*, vol. 16(4), 317-325.

Brunet, L, Breton, S. & Laberge, Y. (2009). Améliorer la littératie des familles, un père à la fois. Rapport ontarienne de formation des adultes. Québec : Université de Sherbrooke.

Cailliez, J-C. (2018). La meilleure façon d'apprendre, c'est d'enseigner, et pourquoi pas en classe renversée ?. Educ Pros. [En ligne].

Accès sur : <http://blog.educpros.fr/jean-charles-cailliez/2018/04/17/la-meilleure-facon-dapprendre-cest-denseigner-et-pourquoi-pas-en-classe-renversee/> consulté le 1 mai 2018.

Clauzard, P. (1997). In *pédagogie dictionnaire des concepts clés* (97-102). Paris : ESF Editions.

Campbell et Alexander. (1965). Dans Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S. & Piquée, C. (2016). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives. *Les cahiers de l'IREDU*. Institut de Recherche sur l'Education Sociologie et Economie de l'Education. Université de Bourgogne.

Canguilhem, G, (2000). *La Connaissance de la vie (194-197)*. Paris : Les philosophiques.

Centre de ressources contre l'illettrisme. (2014). *Etat des lieux. Dispositifs pour la maîtrise des savoirs de base et/ou de la langue française*. Paris : Centre de ressources contre l'illettrisme.

Centre de ressources contre l'illettrisme, (2014), *Analyse et Chiffres*, Paris : CRI.

Centre de Lutte contre l'Illettrisme. (2013). *Les actions éducatives familiales (AEF) Enjeux et perspectives*. Paris : CRI.

Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1995). *À l'école des banlieues*. Paris : ESF Editions.

Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.  
Dans : Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires: Guide pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Chevallard, Y. (1992). *Familière et problématique, la figure du professeur*. IUFM d'Aix-Marseille.

Chevallard, Y ; (2009). *La TAD face au professeur de mathématiques*. Toulouse. UMR ADEF.

Chevallard, Y. (1992). *Intégration et viabilité des objets informatiques dans l'enseignement des mathématiques (183-203)*. Paris : PUF. Dans Kalali, F. (2007). *Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux*. Congrès international AREF 2007. Strasbourg.

Coleman, J.S. & al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington D.C. : Government Printing Office. Dans Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S. & Piquée, C. (2016). *Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives. Les cahiers de l'IREDU*. Institut de Recherche sur l'Education Sociologie et Economie de l'Education. Université de Bourgogne.

COLLECTIF CLE. (2018). "Collectif CLE ». Collectif CLE, 'Université Sherbrooke. [En ligne]

Accès sur : <http://www.collectif-cle.com/> consulté le 25 avril 2018.

Collectif CLE. (2018). *La littératie, une vision élargie du savoir lire-écrire*. [Vidéo en ligne]. YouTube, 25.18.

Accès sur : <https://www.youtube.com/watch?v=O42O67hFQk8>, consulté le 25 avril 2018.

Damgé, M. & Jublin, M. (2014). *Qui sont les illettrés en France ? Le Monde*. [En ligne]

Accès sur : [https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2014/09/18/qui-sont-les-illettres-en-france\\_4490014\\_4355770.html](https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2014/09/18/qui-sont-les-illettres-en-france_4490014_4355770.html), consulté le 22 mai 2018.

David, J. (2015/3). Literacy-Litéracie-Littératie : Evolution et destiné d'un concept. *Le français aujourd'hui*, 190, 9 -22.

Develay, M. (2007). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF Editions.

Boisver, G. (2013). *Éveil à l'écrit et littératie familiale*. Bruxelles : De Boeck.

Dias, M. & De La Ville, V. (2015). La médiation parentale, élément clé de la construction par l'enfant du sens de la pratique de l'argent de poche. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 37, (1), 63-85.

Dubruc, N. (2009). Le stage en entreprise : facteur de développement ? : un dispositif de formation structuré par des instruments langagiers : rôle du stage en formation initiale d'ingénieurs. Thèse de doctorat en Psychologie. Psychologie sociale. Lyon : Université Lyon. 2.

Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 16(2), 182-206.

Education Québec. (2015). La littératie familiale. [Vidéo en ligne]. YouTube. 6.33.

Accès sur :[https://www.youtube.com/watch?vIEW\\_yUuJ08TM](https://www.youtube.com/watch?vIEW_yUuJ08TM), Consulté le 05 janvier 2018.

ENS Lyon. (2018). Centre Alain Savary. Lyon.

Accès sur : <http://www.ens-lyon.fr/sites/default/files/201805/Responsable%20du%20CAS.pdf>, consulté le 16 décembre 2017.

Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école: L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*. Paris : Presses Universitaires de France.

Fraenkel, B. & Mbodj-Pouye, A. (2010/3). Introductions. Les New Literacy Studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*, 133,7-24.

Fijalkow, J. & Fijalkow, É. (2003). *La lecture*. Paris : Cavalier bleu éditions.

Filhon, A. (2014). De la culture écrite à l'illettrisme. *Langage et société*, 149, (3), 105-125.

FORRES. Ressources pour responsables scolaires. Lausanne : FORRES.

Accès sur : <http://www.forres.espacedoc.net/>, consulté le 7 novembre 2017.

Fovet-Rabot, C. (2012). Rédiger les sections discussion et conclusion de l'article scientifique, en 7 points. Montpellier (FRA): CIRAD, 4.

Ghiglione, R. (1987). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Guigue, M. & Tillard, B. (2010). Parents et professionnels du travail éducatif : une relation en tension: Regards croisés autour de vingt jeunes en difficulté. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 27, (1), 57-80.

Grootaers, D. (2014). Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire, un imaginaire commun. Le Grain.

Accès

sur :[http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=466:les-trois-roles-sociaux-de-l-institution-scolaire-un-imaginaire-commun&catid=9&Item=103](http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=466:les-trois-roles-sociaux-de-l-institution-scolaire-un-imaginaire-commun&catid=9&Item=103), consulté le 2 février 2018.

Grossman, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Comprendre et interpréter les textes à l'école*. 19. 139-166.

Heath, SB. (1983). Ways with Words: Language, Life and Work In Communities And Classrooms. Dans David, J. (2015/3). Literacy-Littéracie-Littératie : Evolution et destiné d'un concept. *Le français aujourd'hui*, 190, 9 -22.

Heurdière Deschamps, L. (2009). L'Éducation prioritaire à travers les textes institutionnels de 1981 à 2000. Ressources numériques en histoire de l'éducation. Université de Lyon.

Hoggart R. (1970). *La culture du pauvre* (traduit par Garcias, J-C., Garcias, F. & Passeron J-C). Paris : Editions de Minuit.

Houssa, M. & Nader-Grosbois, N. (2016). Réalisation d'enquêtes quantitatives par questionnaire auprès de jeunes enfants (5-8ans) : Etape 1 : Rapport final de recherche. Université catholique de Louvain.

INRP. (2006). Biennale de l'éducation et de la formation : connaître davantage la méthode Feuerstein. INRP.

Institut Français de l'éducation. (2019). Accueil. Centre Alain Savary. [En ligne]  
Accès sur :<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS> consulté le 15/02/2018.

Jeantheau, J-P.& INSEE. (2004-2005). Illettrisme : les chiffres exploitation par l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme de l'enquête Information et Vie Quotidienne conduite en 2004-2005 par l'INSEE chiffres de la journée d'appel de préparation à la défense (JAPD). ANLCI.

Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie*, 185, 117-161.

Kalali, F. (2007). Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. Congrès international AREF 2007. Strasbourg.

Kierkegaard, S. (1813-1855). Dans Barth, BM. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.145.

Lahire, B. (1994). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presse Universitaire de Lyon.  
Dans : Bernardin, J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174(3), 27-36.

LEFEVRE, N. Master SLEC – Méthodes et techniques d'enquête : L'entretien comme méthode de recherche. Université de Lille.

Lire et faire lire. (2017). Rapport d'activité. Association lire et faire lire.

Mairie de Saint Girons. (2015). Contrat de ville 2015-2020, Saint Girons Cœur de ville. Saint Girons.

Marx K. (2014). Le Capital. (237-256). Paris : PUF.

Mercier, P. (2015). Pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans Ma place au soleil. Thèse présentée à la Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke.

Mexandeau, L., Quilliot, R. & Mitterrand, F. (1978). *Libérer l'école : plan socialiste pour l'Éducation nationale / Parti socialiste*. Paris : Flammarion. Dans Heurdier, L. (2014). La politique d'éducation prioritaire: Un projet conduit hors du champ politique (1981-2001). *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 124(4), 155-168.

Ministère Education Nationale Enseignement Supérieur et Recherche. (1981). Bulletin officiel.: Circulaire n°81-238.Zones prioritaire. Paris.

Ministère Education Nationale Enseignement Supérieur et Recherche. (1990). Bulletin officiel. Circulaire n° 90.028 du 01/02/1990 (B.O. 7 du 15/02/1990). Paris. [En ligne].

Accès sur : <https://www.google.com/search?q=Circulaire+n%C2%B0+90.028+du+01%2F02%2F1990+%28B.O.+7+du+15%2F02%2F1990%29.+&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-e>, consulté le 31 mars 2018.

Ministère Education Nationale Enseignement Supérieur et Recherche. (2006). Bulletin officiel. Circulaire n° 2006-058 du 30/03/2006 : Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire. Paris. [En ligne]. Accès sur <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/14/MENE0600995C.htm>, consulté le 31 mars 2018.

Moisan, C. & Simon, J. (1997). *Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : La Documentation française. Dans Education prioritaire. (2016). Repères historiques. [En ligne]

Accès sur : [https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html?sword\\_list%5B%5D=parent&no\\_cache=1](https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html?sword_list%5B%5D=parent&no_cache=1), consulté le 2 février 2018.

Moreau, A., Hébert, M., Lépine, M. & Ruel, J. (2013). Concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? *Revue CNRIS*. Université du Québec à Trois-Rivières 7.

Moreau, A., Hébert, M., Lépine, M. & Ruel, J. (2013). Déficience intellectuelle et troubles envahissant du développement. *Revue CNRIS*. Université du Québec à Trois-Rivières.17.

Mouisset, L. (2012). Visibilité de la place de l'adulte (parents et enseignants) auprès de l'adolescent dans le rapport à l'apprendre ; Thèse universitaire. Université Toulouse II Le Mirail.

Observatoire national des zones urbaines sensibles. (2017). Rapport 2017.Paris.

OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris : Les éditions de l'OCDE.

ONPV. (2017). "Rapport de l'Observatoire national des zones urbaines sensibles". ONPV. [En ligne]

Accès sur : <http://www.onpv.fr/>, consulté le 13 novembre 2017.

Ourghanlian, P. (2006). La médiation. Université Paris 13-Villetaneuse. Dans Calin, D. (2014). Au plus près des besoins de l'enfant, Accompagner l'élève. [En ligne].

Accès sur : Septembre 2006 <http://dcalin.fr/cerpe/cerpe30.html>, consulté le 25 janvier 2018.

Pandaure, S. (2006). Favoriser l'activité autonome, est-ce si facile ?. *Spirale*, 38(2).

Prairat, E. (2007). *La médiation : problématiques, figures, usages*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Prost, C. (2012). 7. La politique d'éducation prioritaire : quel bilan ?. *Regards croisés sur l'économie*, 12.

Richard, F. (2002). De mes yeux à tes mains : Etude différentielle du statut visuel : Exemple de l'exploration haptique de figures géométriques bi-dimensionnelles. Thèse de doctorat.

École doctorale : Education, Cognition, Langages, Interactions, Psychologie Institut de Psychologie. Lyon : Université Lyon 2.

Rochex, J. (2006). Les « zones d'éducation prioritaire » (ZEP). Quel bilan ?. *Les Temps Modernes*, 637-638-639.

Poje-Crétien, J. 1985. Le Développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire [Compte-rendu]. *Revue française de pédagogie*. 79-80.

RNRSMS. (2010). Le partenariat dans le travail social.ac-crétel. RNRSMS.

Roth, M. (2013). Les pratiques de littératie dans la famille. Plateforme sur la littératie.

Sartre, J-P. (1972). *La Nausée*. Paris : Folio. Dans Galimard. (2018). *La Nausée*, de Jean-Paul Sartre (Essai et dossier). [En ligne]

Accès sur : <http://www.gallimard.fr/Catalogue/GALLIMARD/Folio/Foliotheque/La-Nausee-de-Jean-Paul-Sartre-Essai-et-dossier>, consulté le 15 aout 2018.

Scribner, S.& Cole, M. (2010/3). La Littératrice sans école : à la recherche des effets intellectuels de l'écriture. *Langage et société*, 133,25-44.

Six, J-F. (1999). *Le temps des médiateurs*. Paris : Le Seuil.

Soutra, H. (2013). *La gazette.fr*, Club Prévention Sécurité. [En ligne]

Accès sur : <https://www.lagazettedescommunes.com/212717/zones-urbaines-sensibles-les-principaux-chiffres-a-retenir/>, consulté le 25 septembre 2018.

Sherwood. (2010). "Famille et littératie". Québec : Coalition Ontarienne de formation des adultes.

Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge Studies in Oral and Literate Culture. Dans Moore, D. & Molinié, M. (2012). Les littératies : une notion en questions en didactique des langues. *Les cahiers de l'Acelde*. 9. 2. 11.

Teale, W. (1982). Toward a Theory of How Children Learn to Read and Write Naturally. *Language Arts*, 59, 6, p 555-570. Dans Boisvert, G. (2003). Éveil à l'écrit et littérature familiale.

Toffler, A. (1987). *Choc du Futur*. Paris : Folios Essais. Dans Poteaux N. (1999). Les centres de ressources de langues : Comment passer d'une logique de l'enseignement à une logique d'apprentissage ?. *Centre européen de langues vivantes*, 5/99.

Universalis. (2019). Partenariat. Universalis.

Van Campenhoudt, L., Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales-4e édition*. Paris : Dunod.

Venet, M., Correa Molina, E. & Saussez, F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19, (1), 1–10.

Vygotsky, L., Piaget, J. & Sève Julien (traducteur). (2003). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute. Dans Schneuwly, B. (2008). Vygotsky l'école et l'écriture. *Pratique et théories*, 118.

Van Der Maren, J-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 117, 174 -175.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

VILATTE, J-C. (2007). "Méthodologie de l'enquête par questionnaire". Formation évaluation. Laboratoire Culture & Communication Université d'Avignon.

Weil-Barais, A, Resta-Schweitzer. (2008). Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 49, (2), 83-89.

Wilson, A.B. (1959), Residential Segregation of Social Classes and Aspirations of High School Boys”, *American Sociological Review*. 24, pp. 836-845. Dans Duru-Bellat, M, Danner, M, Le Bastard-Landrier, S. & Piquée C. (2016). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d’élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives. *Les cahiers de l’IREDU*.

**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT  
ET DE LA FORMATION »**

<b>Mention</b>	<b>Parcours</b>
Pratiques et Ingénierie de la formation	Intervention auprès de publics à besoins éducatifs particuliers

Domaine de recherche : Culture humaniste

Centre : Toulouse

**MEMOIRE**

Dans l'intimité de l'objet livre

Volumes d'annexes

BONZOM Alexis

<b>Directeur de mémoire</b> (en précisant le statut)	<b>Co-directeur de mémoire</b> (en précisant le statut)
M. DUPONT Pascal - MCF	
<b>Membres du jury de soutenance</b> : (en précisant le statut)	
- MALIK Arshad – MCF - DUPONT Pascal – MCF - -	
<b>Soutenu le</b> 26/06/19	

**Année universitaire 2018-2019**

## Avertissement

---

Ce volume d'annexes est composé de deux grandes parties présentant les résultats de nos entretiens et de nos questionnaires. Ils font écho aux renvois effectués entre parenthèses dans notre volume de texte (qui a pour titre : Dans l'intimité de l'objet livre).

Les entretiens réalisés avec les parents sont retranscrits dans leurs intégralités. Afin de clarifier notre propos, différents choix ont été réalisés :

- Les propos de l'interviewer sont édités en gras.
- Les propos du répondant sont laissés en écriture classique.
- Les moments d'expression sont édités en italique.

## Sommaire

---

Annexe 1 : Questionnaire .....	1
Annexe 2 : Entretien 1 .....	6
Annexe 3 : Entretien 2 .....	19
Annexe 4 : Entretien 3 .....	31
Annexe 5 : Entretien 4 .....	41
Annexe 6 : Entretien 5 .....	52
Annexe 7 : Entretien 6 .....	64
Annexe 8 : Questionnaire 1 .....	76
Annexe 9 : Questionnaire 2 .....	80
Annexe 10 : Questionnaire 3 .....	85
Annexe 11 : Questionnaire 4 .....	89
Annexe 12 : Questionnaire 5 .....	93
Annexe 13 : Questionnaire 6 .....	97
Annexe 14 : Questionnaire 7 .....	101
Annexe 15 : Questionnaire 8 .....	105
Annexe 16 : Questionnaire 9 .....	109
Annexe 17 : Questionnaire 10 .....	113
Annexe 18 : Questionnaire 11 .....	117
Annexe 19 : Questionnaire 12 .....	121
Annexe 20 : Glossaire .....	125

## Annexe 1 : Questionnaire

---



## Questionnaire

**Je mène cette enquête dans le cadre de mon mémoire de Master 2 en intervention auprès de publics à besoins éducatifs particuliers sur les pratiques autour de l'objet livre.**

**Les réponses à ce questionnaire seront utilisées anonymement et uniquement dans le cadre de mon mémoire de recherche.**

**Pour remplir ce questionnaire, vous cochez les réponses correspondant à votre situation. Si vous avez des questions sur le certain point vous pouvez me solliciter.**

## I/ L'école et moi

### **Quand je vais à l'école, je me sens ?**

- |                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Très bien | <input type="checkbox"/> Pas bien         |
| <input type="checkbox"/> Bien      | <input type="checkbox"/> Pas du tout bien |

### **Quand je suis dans la classe, je me sens ?**

- |                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Très bien | <input type="checkbox"/> Pas bien         |
| <input type="checkbox"/> Bien      | <input type="checkbox"/> Pas du tout bien |

### **Mes parents parlent de l'école en disant que c'est ?**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Très Important | <input type="checkbox"/> Pas important         |
| <input type="checkbox"/> Important      | <input type="checkbox"/> Pas du tout important |

## II/Le livre et moi

### **Aimez-vous les livres ?**

- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
|------------------------------|------------------------------|

### **On m'offre un livre, je suis ?**

- |                                       |                                      |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Très content | <input type="checkbox"/> Pas content |
| <input type="checkbox"/> Content      |                                      |

**Pour moi un livre, cela permet ?**

- D'apprendre  Je ne sais pas  
 De s'amuser

**Selon moi, les livres c'est ?**

- Très important  Pas important  
 Important

**III/ Le livre, la lecture et moi**

**Y a-t-il des livres dans ma maison ?**

- Oui  Non

**Mes parents me lisent des histoires ?**

- Oui  Non

**Plutôt...**

- Quand je vais dormir  Pour apprendre  
 Quand je m'ennuie  Ils ne me lisent pas d'histoire

**Pour lire, mes parents ?**

- Achètent des livres  Il n'utilise pas de livres  
 Vont à la bibliothèque  Autres

**A la maison, je lis ?**

- Souvent  Jamais
- De temps en temps

**Quand je lis, je lis ?**

- Seul  Je ne lis pas
- Avec mes parents

**IV/ Style de lecture :**

**Je lis autre chose que des livres?**

- Oui  Non

**Qu'est-ce que je lis d'autre ?**

- Des magazines  Des affiches
- Des sites internet  Autres

## **J'aimerais...**

### **J'aimerais**

- Que mes parents me lisent plus d'histoires
- Que mes parents me lisent moins d'histoire

### **J'aimerais**

- Avoir plus de livres
- Avoir moins de livres

### **J'aimerais**

- Lire davantage
- Lire moins

## Annexe 2 : Entretien 1

---

Durée : 40 min

**Bonjour Madame.**

Bonjour.

**Dans le cadre de mes études de Master2 en Intervention auprès de Publics à Besoins Educatifs Particuliers. Je travaille sur les pratiques autour de l'objet livre et plus particulièrement la place du parent et sa place de médiateur avec cet objet. Pour commencer cet entretien, je vais vous demander de vous présenter.**

**Donc tout d'abord qu'elle est votre nom est votre prénom ?**

**J'ai oublié de vous demander, est-ce que vous souhaitez pour cet entretien bénéficier de l'anonymat ?**

*Silence.*

Oui.

**Je vous appellerai donc madame V.**

**Alors ensuite une question un peu plus intime, quel âge avez-vous ?**

J'ai 37 ans.

**Pouvez-vous me parler de votre formation ?**

Alors j'ai eu un bac et ensuite je suis partie en BTS gestion.

**Quel type de bac avez-vous eu ?**

J'ai eu l'équivalent d'un bac ES aujourd'hui.

**D'accord, quels types d'emplois avez-vous occupés depuis votre sortie d'étude ?**

Je travaille dans la fonction publique depuis que j'ai fini mes études.

**Du coup est - ce que vous avez mis du temps pour trouver un emploi ?**

Non non, j'ai trouvé rapidement.

**D'accord donc maintenant on va en venir à mon travail de mémoire qui porte sur les pratiques autour du livre. D'abord, j'aimerais savoir quand vous étiez à l'école quelle était votre perception de cette dernière ?**

*Silence.*

C'est - à - dire ?

**Comment vous vous sentiez à l'école, quelle utilité vous pouviez y voir ?**

**Quel intérêt cela avait pour vous ?**

**L'école de manière générale ?**

*Réflexion.*

Alors l'école au début j'y allais parce qu'il fallait y aller, je m'y sentais bien, mais voilà sans plus. J'ai vraiment trouvé de l'intérêt à l'école à partir du bac où on était sur des matières un peu plus spécialisées et ensuite vraiment au moment du BTS. C'est là où j'ai trouvé la chose la plus intéressante, car c'est là qu'on étudie des choses concrètes pour apprendre un métier que l'on veut faire.

**Comment vous avez vécu ces années de scolarité?**

*Silence.*

**Est-ce que pour vous c'était quelque chose de difficile ?**

Non-moi j'étais plutôt à l'aise.

**Vous aviez envie d'aller à l'école, de...**

Oui, mais davantage à partir du BTS.

**Et en primaire si vous avez des souvenirs ?**

Beh j'y allais parce qu'il fallait y aller, mais ce n'était pas non plus quelque chose qui me rendait folle de joie.

**D'accord et aujourd'hui vous en pensez quoi de l'école?**

C'est primordial pour l'éducation, cela fait partie de la base de l'éducation...

*Silence.*

Je ne sais pas, c'est important c'est là où on apprend à lire à écrire. Même au niveau social, les enfants prennent de l'autonomie se font des amis. Ce genre de choses.

**Et vous entretenez aujourd'hui des bonnes relations avec l'école avec les instituteurs ?**

Oui oui je n'ai aucun problème avec cela. Je dirais que je ne suis pas fâché avec l'école.

**Et vous ne l'avez jamais été ?**

Non, j'ai quand même toujours été dans une démarche positive.

**Quand on vous dit école cela vous fait penser à quoi ?**

L'apprentissage, et l'éducation.

*Silence.*

**Est-ce que vous êtes aussi intéressé à l'école pour son intérêt professionnel par la suite ?**

Pas spécialement, pour moi école n'est pas égale à trouver un emploi derrière. C'est vraiment l'apprentissage de certaines choses. C'est un endroit aussi pour se socialiser, se faire des amis.

**Est-ce que vous trouvez qu'aujourd'hui on est sur une dynamique positive autour de l'école ?**

Je pense que des améliorations seraient possibles, je ne suis pas dans l'éducation, mais par exemple y a les réformes qui déstabilisent les enfants des choses comme cela.

**Maintenant nous allons parler du deuxième sujet de notre entretien qui porte sur l'objet livre.**

**Alors pour vous cela représente quoi l'objet livre ? Le livre c'est quoi pour vous ?**

Euh alors moi personnellement ce n'est pas un objet qui m'attire, pour moi en premier c'est livre obligatoire à l'école. J'ai toujours pris cela plus comme une corvée que comme un plaisir.

**Donc pour vous le livre c'est plus obligations ?**

Oui, voilà un devoir je dirais.

**Donc quand vous étiez à l'école vous appréciez cet objet ?**

Non je détestais cela, surtout en cours de français quand on avait des lectures obligatoires.

**Et aujourd'hui ?**

Je n'aime toujours pas cela, j'ai beaucoup de mal, personnellement avec cet objet, je n'aime pas lire ou alors de temps en temps des choses très commerciales.

**Commercial, c'est à dire ?**

Les livres que tout le monde lit, les livres à la mode pas des livres sérieux, de la littérature banale.

**Si j'ai bien compris votre représentation, elle est plutôt négative de cet objet ?**

Oui c'est clairement une contrainte.

**Au-delà de cela quelle utilité voyez-vous dans cet objet livre ?**

On apprend des choses, silence, je ne serais pas comment dire, mais oui cela permet d'apprendre, on nous amène à la réflexion. Voilà quoi.

**D'autres choses ?**

*Silence.*

Beh le livre peut aussi être un divertissement, mais pas pour moi. Moi le livre est un utilitaire, lire un livre pour apprendre quelque chose sur un sujet, mais pas d'association avec une notion de plaisirs.

**Du coup comment viviez-vous l'utilisation de l'objet livre à l'école ?**

Et bien les livres scolaires cela passé c'était davantage l'aspect lecture de romans qui me déranger, je n'ai même pas le souvenir d'en avoir terminé un seul.

*Rire.*

Je fais bien la dissociation entre les deux, car pour moi cela n'a rien à voir.

**Cette représentation que vous mettez sur l'objet livre est-ce que vous pensez que c'est celle que vous transmettez à vos enfants ?**

*Silence.*

Non je ne pense pas, je leur laisse le choix, je les laisse libres de leurs choix, je tente de rester neutre après il est évident que le fait de ne pas me voir lire ou autres doit les influencer quelque part.

**On va passer sur notre troisième sujet qui est sur l'utilisation du livre que vous pouvez faire chez vous ?**

**Donc déjà tout simplement est-ce que vous utilisez des livres chez vous ?**

Euh très très peu, chez moi il y a très peu de livres. Je l'ai utilisé de manière très ponctuelle.

**Est-ce que quand vous étiez avec vos parents à vous c'était la même chose ?**

Oui, cela a dû m'influencer quelque part. Bien que ma mère ait un peu essayé de m'initier à la lecture avec des livres comme la bibliothèque rose à l'époque. J'en ai lu quelqu'un, mais voilà ce n'était pas...

*Silence.*

Les seuls livres que j'ai lus et dévorés c'était les Grands Galops, sur un sujet que j'aime.

J'ai quelque livre du coup chez moi, mais ce n'est pas pour autant que je l'ai tout lu bien au contraire.

**Du coup, vous utilisez des livres avec vos enfants?**

À part les livres scolaires pas vraiment, au moment des devoirs cela se passe. Je fais en fonction des devoirs et des besoins, mais cela reste ponctuel.

**Ces livres ils viennent d'où ?**

Déjà je n'achète pas de livre ou alors juste par utilité ou parce que j'ai entendu parler de tel truc ou tel truc. Mais direct comme ça spontanément cela ne me vient pas à l'esprit sauf par exemple si je dois voyager cela peut m'arriver de lire un livre, mais appart cela je vois pas trop.

*Silence.*

Bon après j'ai ensuite des livres qu'on m'a donnés, mais que je ne lis pas.

**Est-ce que vous allez à la bibliothèque ?**

Non jamais.

**D'accord donc on va passer au quatrième sujet qui porte sur les lectures que vous pouvez faire avec vos enfants.**

**Donc vous m'avez déjà parlé du fait que vous pouviez faire des lectures sur le temps des devoirs ?**

*Silence.*

Oui c'est ça avec les manuels scolaires quoi, c'est pas vraiment euh enfin voilà quoi. Je fais juste de l'accompagnement quand ils ont un exercice à faire en français ou autres.

**Cela se limite à cela vos temps de lecture avec vos enfants ?**

Oui.

**D'accord, mais y a-t-il des moments où vous leur lisez des histoires par exemple ?**

Non très peu aussi, seulement de temps en temps le soir avant de s'endormir, mais cela reste rare. Ils sont plus souvent devant la tablette qu'avec un livre entre les mains.

**Et vos enfants ils sont demandeurs de ce genre de pratique?**

Non pas vraiment ils ont la tablette la télévision tout ce qui faut ; un peu comme moi et je pense que l'époque dans laquelle nous sommes nous pousse à s'éloigner du livre.

Il y a tellement d'autres choses qui peuvent être faites à la place de lire qu'on oublie un peu que cela existe.

À mon époque quand j'étais petite il m'arrivait de demander des histoires, je vois vraiment la différence avec mes parents.

Je pense qu'on est dans un contexte qui joue pas pour l'utilisation du livre

**Vous pensez donc que le livre a perdu de sa fonction divertissante ?**

Bien sûr totalement

**Vous pensez que les enfants ne le perçoivent plus comme un objet divertissant ?**

*Silence.*

Oui exactement c'est plus en tout cas pour les miens une contrainte, il est moins divertissant qu'avant ça c'est sûr.

*Silence.*

Tout ce qui est électronique la remplacer. On est plus tenté de faire un tour sur la tablette, de regarder une série un film que de lire un livre comme on aurait pour le faire à l'époque.

**Vous pensez du coup que c'est une question d'époque ?**

Oui cela y joue.

**Vous dites cela par rapport à quoi ?**

*Silence.*

Beh je vois l'évolution par rapport à mon entourage, mes enfants. Enfin je sais pas par exemple quand mes enfants s'ennuient la question de leur donner un livre ne se pose pas, il se débrouille avec la télé ou autre chose quoi

**C'est-à-dire ?**

*Silence.*

Je dirais que c'est à lui de s'occuper par lui, même, et s'il veut un livre où lire il a qu'à le faire ou me le demander. Je ne vais pas être derrière lui à lui proposer de lire en permanence.

C'est à lui de se prendre en main et de savoir avec quoi il a envie de se divertir.

**Donc vous considérez que votre enfant doit aller vers le livre par lui-même ?**

Non pas forcément, mais je dirais que le rapport que j'ai avec le livre fait que je ne vais pas lui dire spontanément de prendre un livre pour s'occuper quoi.

**Spontanément vous n'allez pas vous tourner vers les livres c'est cela ?**

Oui tout à fait je vais plutôt lui dire même de prendre la tablette ou de regarder la télé quoi.

Je sais que ce n'est pas très bien, mais tout le monde fait ça aujourd'hui, c'est aussi quelque part une solution de facilité.

**Vous m'aviez dit que de temps en temps vous leur lisez des histoires.**

Oui.

**C'est quel type d'histoire que leur lisaient ?**

Des histoires d'enfant, du style de Oui Oui, de Martine, des choses très simples.

**Et vous ce moment-là quand vous lisez une histoire à vos enfants vous le vivez comment ?**

Cela m'ennuie, du moment où je dois lire je n'apprécie pas ce moment, pas que je n'aimais pas passer du temps avec mes enfants, mais la lecture est obstacle pour moi.

**Un obstacle ?**

Oui, le livre me gêne et l'acte de lecture me bloque vraiment. Du coup je choisis des histoires courtes plutôt comme ça va plus vite et c'est plus facile pour moi.

**D'accord, on va en venir à la cinquième thématique de notre entretien qui porte sur ce que vous pensez de l'utilisation des livres chez vous ? Sans aucun jugement derrière bien évidemment.**

Je dirais qu'elle pourrait être plus importante, mais je n'ai pas envie de faire l'effort entre guillemets de prendre le temps de lire. Je ne l'appréciais pas enfant et je ne l'apprécie pas toujours donc ce n'est pas la peine.

Je ne pense pas qu'à l'avenir je changerais quoi que ce soit dans les pratiques avec le livre.

**Je reviens là-dessus à savoir que pour vous le livre c'est vraiment quelque chose de compliquer ?**

Oui c'est ça.

**Donc l'introduire davantage au sein de votre foyer cela serait difficile?**

*Silence.*

Oui sauf si les enfants le demandent je ne serais pas contre leur achetais des livres, attention, bien au contraire, mais encore une fois je ne vais pas aller en acheter spontanément vu que ce n'est pas naturel chez moi.

Puis mes enfants ne sont pas demandeurs pour le moment.

**Est-ce que vous pensez qu'ils ont le même rapport au livre que vous ?**

Je ne sais pas, je pense.

*Silence.*

Il y a forcément une part d'influence, s'il ne me voit pas lire, vu qu'on est un peu leurs exemples ils doivent se dire que ça n'a pas d'intérêt donc forcément ils vont avoir plus ou moins le même rapport.

Je serais prêt à faire des efforts par exemple faire semblant de lire avec mon téléphone au milieu des pages

*Rire.*

**Je vois, donc on va passer sur notre avant-dernier sujet vous savez que le livre ce n'est pas forcément le roman que vous semblez ne pas apprécier si j'ai bien compris ?**

Oui.

*Rire.*

**Mais cela peut être aussi d'autres supports, par exemple est ce qu'il vous arrive de lire des magazines.**

Très peu ou alors des magazines spécialisés sur des sujets qui m'intéressent. Mais que, sur des thématiques que j'apprécie.

**Est-ce qu'il vous arrive de lire la presse ?**

Non jamais, cela ne m'attire pas et ne m'intéresse pas. L'actualité ne plaît pas trop à suivre donc les journaux encore moins.

**Est-ce que d'autres supports autres que ces derniers vous les utilisez ?**

*Silence.*

Je n'ai pas compris la question.

**Alors par exemple des formats courts, des prospectus ?**

Oui ce genre de choses des flyers aussi.

**D'accord, donc des textes courts et rapidement compréhensibles ?**

Oui.

**Pour vous, du coup la taille d'un livre d'un support a son importance ?**

Oui, c'est important.

**C'est vraiment quelque chose qui peut vous freiner ou au contraire vous donnez envie ?**

Oui.

**Du coup, est-ce que vous lisez des choses sur internet ?**

Que sur des sujets qui m'intéressent et là encore des choses courtes et précises facilement compréhensibles.

Je suis plus attiré par ce genre de support, c'est là où je passe beaucoup de temps donc c'est plus facile pour moi

En traînant sur Facebook où Instagram je tombe sur des trucs, des articles. Je peux du coup sélectionner ce que j'ai envie de lire. Cliquer et lire rapidement.

**Est-ce que sur ces questions que je vous ai posées il y a des choses sur lesquelles vous aimeriez revenir ?**

Pas spécialement.

**Rien qui ne vous vient?**

*Silence.*

**Je vais tâcher de rebondir là-dessus. Si je résume un peu ce que nous avons pu dire pour vous le livre, c'est vraiment difficile, c'est un objet que vous n'appréciez pas ?**  
Voilà.

*Rire.*

J'ai du mal à l'utiliser moi-même et aussi avec mes enfants, les deux sont liées, je pense.

**Qu'avez-vous pensé de l'entretien que nous avons eu, des questions que j'ai pu vous poser ?**

Beh je me rends compte que la façon de...

*Silence.*

Comment dire...

*Silence.*

Ma perception du livre influence inconsciemment celle que peuvent avoir mes enfants. Étant donné que je ne lis jamais, ils ne vont pas avoir le réflexe de prendre un livre. Surtout s'il y en a que peu à la maison et que l'époque joue beaucoup.

**Ça pour vous c'est deux points importants ?**

Oui, c'est l'influence qu'on peut avoir sur nos enfants et le numérique qui fait entre guillemets disparaître petit à petit l'objet livre.

**Donc l'influence extérieure des écrans ?**

Oui.

**Il y a une concurrence entre les deux ?**

Oui et non, car les personnes qui aiment le livre l'aimeront toujours, mais il y a une concurrence avec les personnes comme moi qui n'aime pas trop le livre qui lit peu et préfère les tablettes ou autres.

**Ils vont préférer internet et des formats courts ?**

Cela dépend de toute façon de la personne.

**Et est-ce que vous, euh quelle opinion vous avez sur l'influence que vous pouvez avoir sur vos enfants dans leurs rapports à l'objet livre ?**

*Silence.*

**Comment vous vous situez par rapport à cela ?**

Beh c'est dommage, mais bon...

*Silence.*

En fait faudrait limite avoir à l'école un temps de lecture obligatoire pour les obliger à lire entre guillemets parce qu'on ne peut pas tout le temps le faire à la maison quoi. Surtout pour les personnes comme moi qui n'ont pas d'affinité avec les livres.

**D'accord donc vous souhaiteriez un soutien plus important de l'école sur cette thématique?**

Oui, je pense que ça serait une bonne solution. Peut-être pas obligatoire, mais proposé des livres par exemple où des activités autour de cet objet cela serait pas mal.

**Donc, travaillez à en changer les regards autour de cet objet ?**

Oui voilà c'est ça.

**Avant de conclure est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose ?**

*Silence.*

Non.

**Je vous remercie pour votre temps et vos réponses.**

Merci à vous.

## Annexe 3 : Entretien 2

---

Durée : 42 min

**Bonjour Madame.**

Bonjour.

**Dans le cadre de mes études de Master2 en Intervention auprès de Publics à Besoins Educatifs Particuliers. Je travaille sur les pratiques autour de l'objet livre et plus particulièrement la place du parent et sa place de médiateur avec cet objet. Pour commencer cet entretien, je vais vous demander de vous présenter.**

**Est-ce que vous souhaitez pour cet entretien bénéficier de l'anonymat ?**

Oui.

**Donc je vais vous poser une question un peu plus intime, quel âge avez-vous?**

*Rire.*

J'ai 36 ans.

**D'accord, alors ensuite quel est votre emploi aujourd'hui ?**

Alors moi je suis caissière dans la grande distribution.

**Quel est votre formation, votre parcours scolaire?**

J'ai eu un bac, ensuite j'ai fait deux ans d'études en plus pour faire un BTS, que je n'ai pas pu obtenir pour diverses raisons obtenir.

**D'accord, donc je travaille plus spécifiquement sur les pratiques autour de l'objet livre.**

**Le premier sujet de cet entretien il va porter sur votre perception de l'école que ce soit aujourd'hui et quand vous y étiez.**

**Donc pour vous quand vous y étiez l'école cela représenter quoi ?**

*Hésitation.*

L'école quand j'y étais...

*Silence.*

C'était une forme de liberté, ou je pouvais apprendre.

*Silence.*

**Mais encore ?**

Euh ... apprendre, échanger, dialoguer avec les professeurs, avec mes amis.

*Silence.*

**Donc vous quand vous étiez plus jeune vous aviez une bonne impression de l'école ?**

*Silence.*

Oui.

**Vous avez le droit de dire non, ne vous sentez pas obligé de quoi que ce soit durant cet entretien.**

Non, non j'ai envie de dire oui, je pense, oui donc je dis oui. L'école j'aimais bien y a fait aller quand j'étais plus jeune, voilà.

**D'accord, excusez-moi.**

Y a pas de mal.

*Rire.*

**Donc vos années de scolarité vous les avez bien vécus ?**

Oui assez, ça aller, a par quelque matière que je n'apprécie pas spécialement, mais dans l'ensemble je dirais que oui.

**Aujourd'hui quelle est votre perception de l'école ?**

En tant que parents, l'école, enfin, euh pour moi l'école tiens biens son rôle pour apprendre à mes enfants.

*Silence.*

Comment dire je ne sais, mais je suis relativement content de l'éducation qui est donnée à mes enfants.

**Pour vous l'école, c'est synonyme d'éducation ?**

Non.

*Silence.*

Enfin l'école n'est pas là pour éduquer mes enfants, ça, c'est plutôt le rôle des parents, mais pour leur apprendre des choses, leur faire voir le monde...

*Silence.*

Davantage d'horizons que ceux que moi je peux avoir.

Elle n'a pas le rôle de parent enfin ça peut arriver, mais pas avec mes enfants en tout cas.

L'école est vraiment là pour faire apprendre, pour apprendre.

**Vous pensez qu'aujourd'hui ce rôle il est parfaitement tenu ?**

En ce qui concerne mes enfants, je pense que oui.

**Donc avec l'école, si je résume vous aviez avant de bons rapports et maintenant toujours de bons rapports.**

*Silence.*

Oui oui. Tout à fait.

**Y a-t-il d'autres choses qui vous viennent quand on vous parle d'école ?**

*Silence.*

Euh non non, je n'ai que de bon souvenir avec l'école enfin après comme tout le monde y a toujours des matières ou pendant des examens tout ça ou c'était moins bien.

Voilà, le stress tout ça.

**J'aimerais revenir sur l'utilité que vous donnez à l'école, vous m'avez dit l'aspect éducatif ?**

Oui l'aspect éducatif, voilà on apprend plein de choses qu'on n'aurait pas vues à la maison ou par nous-mêmes, tout ça.

**On va passer au deuxième sujet de notre entretien qui porte sur la représentation que vous vous faites de l'objet livre.**

**Je vais vous demander pour vous, le livre cela représente quoi ?**

Oula là il y a beaucoup de choses à dire.

**Je vous écoute.**

Enfin cela va être rapide, mais pour moi le livre c'est...

*Silence.*

Le livre c'est tout. Parce que sans un livre je ne serais pas bien, je pourrais pas vivre.

La lecture et moi, voilà, il faut que je livre tous les jours et n'importe quel style de livre je peux lire.

**Vous aimez donc cet objet ?**

Oui oui, comme je vous dis, d'ailleurs j'en ai souvent un avec moi, un livre, une revue, peu importe quelque chose.

**Et cela représente quoi un livre pour vous ?**

C'est une façon d'apprendre encore, de m'évader et de ne pas m'ennuyer.

**Le livre pour vous c'est donc un moment d'évasion ?**

Oui, tout à fait.

**Et donc pour vous quel peut être l'utilité de ce livre ?**

*Silence.*

L'utilité je viens de vous le dire, c'est un moment à moi pour me reposer apprendre ou autres quoi.

Je suis dans le livre et le reste autour ne compte plus. Je suis vraiment plongé dans l'atmosphère du livre.

**Et par exemple l'utilité pour vos enfants ?**

*Silence.*

Et beh avec je peux leur apprendre des choses, les aider à faire les devoirs et surtout essayer des faire lire même si cela marche difficilement. Ils ont intéressé plus par les téléphones que par les livres, j'ai l'impression.

**Chez vous le livre est très présent?**

Pour moi oui avec mes enfants c'est plus difficile, un peu, mais l'autre, ça l'intéresse pas du tout je trouve.

**Vous essayez d'utiliser les livres avec vos enfants ?**

Quand il était tout petit oui, mais maintenant non ou rarement. Chacun fait ce qui lui plaît.

**Vous leur lisiez des histoires avant de s'endormir?**

Oui, car c'était un moment de partage, de calme.

*Silence.*

De partage. Bon aujourd'hui ils ne veulent plus le faire et regarde plutôt l'ordinateur ou la télé.

**Les livres comment vous vous les procurez ? Vous les achetez? Vous allez à la bibliothèque?**

Alors non, la bibliothèque je n'y vais pas, je n'aime pas ça, y a pas les livres que j'aime lire tout ça puis celle qui se situe à proximité ne me conviennent pas forcément, je préfère les acheter soit dans une librairie soit sur internet. Puis avec des amis on se les échange des fois, ce genre choses.

On fait ça très souvent, le week-end en général.

**Je reviens sur ce que vous m'avez dit précédemment cet objet livre pour vous il représente un tout ?**

**C'est cela ?**

Oui, tout à fait.

**Il a une place très importante pour vous ?**

Oui tout à fait. J'aime le livre d'une manière générale, tourner les pages, les histoires enfin un livre dans tout ce que ça représente. Comment dire, tout, tout me plaît dans le livre.

**À quelle fréquence vous utilisez des livres chez vous ?**

Alors pour moi c'est un tous les quinze jours je dirais.

**Et pour vos enfants ?**

Eux c'est essentiellement pour les devoirs après c'est plus rare, bon y en un qui lit un peu plus, c'est déjà bien.

Mais pour vous dire une fréquence plus précise, je ne saurais pas le faire.

Quand il était petit, j'essayais de les faire lire le plus possible, mais avec le temps j'ai un peu arrêté. Ils ont grandi, puis ça dépend de l'enfant, je pense, on ne peut pas imposer à son enfant de lire, si il n'aime pas lire.

**Est-ce que vous pensez avoir eu une influence sur eux ?**

Sur le plus grand oui, je pense.

*Silence.*

Après sur le second pour le moment je ne pense pas. Après c'est à eux à me le dire...

*Rire.*

Je ne peux pas répondre à leur place.

Même s'ils sont encore petits je pense qu'ils se sont déjà fait leurs propres opinions sur le sujet. Je pense que pour eux c'est surtout le livre pour apprendre et faire les devoirs de l'école.

**Mais vous d'un point de vue extérieur ?**

Oui je pense comme je vous le dis, je pense que vu qu'ils m'ont vu lire ça a pu provoquer quelque chose, une envie chez eux. Par exemple, si je passais mon temps à jouer sur des consoles, peut-être qu'ils auraient tendance à jouer encore plus que ce qu'ils ne font. Alors que s'il me voit lire peut-être.

*Silence.*

Enfin c'est ce que je pense.

**Vous vous lisiez quoi avec vos enfants ?**

*Silence.*

Des livres d'enfants tout simplement des histoires. Je ne sais pas.

**Des livres comme Martine, avec des animaux ?**

Oui voilà des livres avec des animaux par exemple.

**À quel moment, le soir vous m'aviez dit, mais à d'autres moments aussi ?**

Oui le soir, en général, après maintenant c'est aussi le soir, mais surtout au moment des devoirs quand je les aide.

C'est plus pour apprendre comme je l'ai déjà dit.

**Ils ne sont plus demandeurs de lectures aujourd'hui ?**

Pas trop, le plus grand ça arrive, mais le plus jeune pas vraiment. En fait je vais vous dire depuis qu'ils ont eu des tablettes pour jouer tout ça, les livres, ça les intéresse plus trop.

Je me répète, mais je pense que pour s'amuser et vu l'âge qu'ils ont, ils préfèrent utiliser d'autres choses qui les amusent plus que le livre

Je suis la première déçue, mais c'est comme ça ce n'est pas la même époque que moi.

**Pour vous et pour vos enfants le livre est-il chez vous assez présent ?**

Pour moi, à mon avis, non.

**Pourquoi ?**

Enfin y a des livres, mais moi j'aimerais qu'il y en ait plus, avec une grande bibliothèque par exemple. Je mettrais les livres plus en avant si c'était que de moi, pour que tout le monde puisse les voir et les utiliser.

**Et dans l'utilisation vous pensez qu'ils sont assez présents ?**

Pas assez à mon goût je vous l'ai dit parce qu'on manque de temps, y a tout à faire les devoirs, à manger, le travail enfin plein de trucs qui m'empêche de lire, et de lire aussi avec mes enfants.

**Si vous aviez plus le temps, vous essayeriez de les faire lire davantage ?**

Oui je pense.

*Silence.*

**Ah oui ?**

Oui bon après c'est toujours difficile à dire, mais je pense oui. Je suis pas assez disponible.

**Cette question du temps vous pensez quel est importante dans le rapport qu'il peut y avoir avec l'objet livre?**

Oui, je pense qu'aujourd'hui on n'a pas vraiment le temps pour lire, les gens font d'autres choses aussi ce qui complique l'utilisation du livre.

*Silence.*

Puis je pense que pour beaucoup de gens le livre est une souffrance du coup ils veulent plus s'y intéresser depuis qu'ils sont sortis de l'école.

**Ah oui ?**

Oui, de ce que je vois dans mon entourage, ce n'est que mon avis.

*Rire.*

**Mais il est important.**

*Rire.*

Puis je pense que mes enfants aussi ils veulent plus trop prendre le temps de lire avec moi ou même seul, le plus grand le fait l'autre cela ne lui vient pas à l'idée de le faire. Il va plus aller vers d'autres activités.

**De quel genre ?**

Et bien je vous l'ai dit, la télévision, l'ordinateur comme tous les petits quoi.

**Est-ce que vous pensez que c'est objet elles ont eu un réel impact sur les pratiques avec l'objet livre ?**

Pour moi je dirais que y a du oui et y a du non.

**Pourquoi cela ?**

Enfin un peu certainement, mais après je pense que celui qui aime lire lira toujours, Silence, ça a peut-être plus touché ce qui ne lisent qu'un peu et qui du coup ne lisent plus du tout.

**Vous pensez donc que ce n'est chez personne là que c'est plus difficile avec le livre ?**

Là c'est difficile à dire, je réfléchis, non non sinon il pourrait lire sur les tablettes tout ça.

**Les personnes préfèrent des choses plus courtes que le livre?**

Oui je pense des articles, des flyers, enfin des formats courts où y a pas beaucoup à lire ça leurs fait moins peur.

Certain on va pas se mentir, il n'ouvre jamais un livre.

C'est malheureux, mais c'est comme ça.

Moi je l'ai voit à l'école, ces gens-là, enfin, c'est pas votre question...

*Silence.*

**Pourquoi ils ne liront jamais d'après vous ?**

Pour moi ça vient qu'ils n'ont pas eu de livre chez eux, ont les a pas habitués.

*Silence.*

On ne les a pas éduqués avec les livres.

*Silence.*

**Oui, mais encore ?**

On ne leur a pas montré ce que pouvait amener le livre, puis ils devaient pas beaucoup aimer aller à l'école, je pense.

Moi je le vois.

**Donc vous avez vos enfants vous avez essayé de les familiariser ?**

Oui, pour eux ça a marché, puis pour l'autre non, j'ai l'impression de me répéter.

*Rire.*

**Ne vous inquiétez pas, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.**

Mon deuxième enfant il est plus sur le numérique comme tous les jeunes de sa génération., bon ça encore on en a déjà parlé.

**Pourquoi cela n'a pas marché avec votre deuxième enfant selon vous ?**

Je sais pas, je pense, elle a pas envie.

*Silence.*

Même petite je lui lisais une histoire, mais elle n'était pas spécialement demandeuse au contraire.

**Et pour vous cela peut s'expliquer comment ?**

Beh par le caractère de l'enfant aussi. Voilà oui par son caractère.

**Vous pensez que chacun a plus ou moins un caractère pour aimer les livres ?**

Oui.

**D'accord.**

*Silence.*

Tout le monde n'aime pas lire, voilà. C'est comme ça. On est tous différents, je pense.

**Et pour vous revenons là-dessus, l'utilisation du livre que vous faites chez vous elle est insuffisante ?**

Oui.

**Et au-delà des bibliothèques comment vous pourriez le rendre plus présent ?**

Je sais pas, lire un livre en parler avec mes enfants, leurs lire des livres par exemple. Choses qu'on ne fait pas vraiment.

**Est-ce que vous utilisez que le roman ou vous utilisez d'autres supports ?**

Non pas que le roman, je vais aussi sur internet, je lis aussi des magazines un peu de tout, ce qui me passe par la main. Je fonctionne au coup de coeur.

Mais après je peux lire des recettes de cuisine, des affiches, des bds pleins de trucs.

**Et vos enfants c'est plus internet c'est cela ?**

Oui.

**Très bien, est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose à ce que nous avons dit ?**

*Silence.*

Non je pense que j'ai tout dit.

**Et bien je vous remercie.**

Merci à vous.

## Annexe 4 : Entretien 3

---

Durée : 45 min

**Bonjour, Monsieur, merci d'avoir accepté de répondre à mes questions.**

Bonjour, je vous en prie.

**Donc tout d'abord je voudrais vous rappeler que je mène cet entretien dans le cadre de mes études master en intervention auprès de publics à besoins éducatifs particuliers ; et plus particulièrement sur le rapport à l'objet livre.**

**De plus, dans le cadre de cet entretien vous m'avez dit que vous souhaitez garder l'anonymat, c'est bien cela ?**

Oui tout à fait.

**Je vais d'abord commencer par une question un peu discrète, la question de votre âge.**

*Rire.*

J'ai 38 ans

**Très bien, alors aujourd'hui quel est votre emploi ?**

Je suis électricien, à mon compte.

**Avant d'avoir cet emploi, quel est votre parcours professionnel ?**

*Silence.*

Plein de choses, agents d'entretien, intérim...

**Quel est votre parcours scolaire ?**

J'ai un CAP, BEP électronique.

**Vous avez fait donc des études plutôt courtes ?**

Oui tout à fait.

**C'était une volonté de votre part ?**

Oh j'étais un surdoué.

*Ironique.*

**Vous n'étiez pas très à l'aise à l'école ?**

Pas du tout à l'aise.

**Pas du tout ?**

Non du tout.

**Pourquoi cela ?**

Je ne pouvais pas rester assis.

*Rire.*

**Vous ne pouviez pas rester assis ?**

Hum.

*Silence.*

**Et donc vous étiez souvent puni par exemple ?**

Un élève perturbateur j'étais.

**Vous étiez un élève perturbateur, c'est-à-dire ?**

J'étais rebelle. Puis je ne pouvais pas me concentrer depuis tout petit. Du coup j'ai fait ce que j'ai pu.

**J'en déduis que l'école pour vous ce n'était pas un moment agréable.**

*Silence.*

Complètement.

**Vous ne vouliez pas y aller du coup ?**

J'y allais pour faire le con, m'amuser avec les copains. Après fallait y aller donc j'y allais, c'était comme ça. On ne m'a pas demandé mon avis, comme à vous d'ailleurs.

*Rire.*

**Vous alliez donc à l'école parce que c'était obligatoire et le jour ou cela ne l'a plus été vous en étés parti, si je comprends bien ?**

Vous avez très bien compris. Je voulais travailler.

*Silence.*

**Vous vous vouliez travailler ?**

Voilà gagner de l'argent, travailler.

**Le plus rapidement possible ?**

Oui voilà c'est ça.

**Et aujourd'hui comment vous percevez l'école ?**

*Silence.*

**Quel est votre rapport à l'école de par vos enfants ? Quelles impressions vous avez de l'école aujourd'hui ?**

*Silence.*

**C'est quoi l'école pour vous aujourd'hui ?**

L'éducation et de l'assistanat parce qu'il n'y a pas des professeurs à la hauteur.

**Vous pensez qu'y a un vrai problème avec l'école aujourd'hui ?**

Oh oui. Personne ne dit plus rien. Avant on prenait des gifles tout ça.

**Cela manque de discipline ?**

Oh oui, complètement.

**Ah oui vous trouvez vraiment ?**

Oui, oui, des punitions et en avant. Cela ne ferait pas de mal à certains.

**Et l'école pour vous c'est l'éducation ?**

Oui.

**Mais l'éducation à quoi ?**

Au respect. Quand quelqu'un rentre, on se lève par exemple. Tout le monde est dépassé, je regrette l'ancien fonctionnement.

Puis y avait du calme pour ce qui voulait travailler, ça rigolait pas. Je vois dans la classe à ma fille, y a que des perturbateurs qui les empêchent de travailler correctement.

**Mais pour vous l'école aujourd'hui elle n'arrive plus à faire cela ?**

Oui, y a trop de rêveries.

**Et malgré tout le contact que vous avez avec les instituteurs de vos enfants, cela se passe comment ?**

On n'est pas sur la même planète.

**Pour vous y a un fossé ?**

Ouh énorme. Maintenant ils mettent des 20 pour ne pas se faire engueuler et voilà ce qu'ils font. On veut faire plaisir aux élèves pour acheter la paix. Comme ça ils ne risquent rien surtout dans nos quartiers ici.

**Vous pensez qu'aujourd'hui l'école elle a peur ?**

Mais évidemment. Avant on ne prenait pas des coups de couteau.

**L'école à laisser tomber ?**

Les zones sensibles oui. Personne n'est capable de faire obéir les gens et même les enfants.

**Maintenant nous allons passer au deuxième objet de notre entretien, qui porte sur l'objet livre en lui-même. Est-ce que vous vous aimez les livres ?**

Pas trop.

**Pourquoi ?**

Je n'ai pas le temps de lire et je n'ai pas envie, je n'ai jamais aimé ça.

**Même plus jeune ?**

Oh non, j'étais tout le temps dehors pas avec les livres. Les livres c'était pour mon frère. À part l'Équipe, Midi Olympique.

**Vous préférez les journaux ?**

C'est ça, c'est ça.

**Les journaux ont y reviendra par la suite, du coup pour vous le livre c'est quoi ?**

Je ne sais pas, je n'ai pas le temps puis je sais pas trop quoi.

**Vous ne savez pas trop ?**

Je me rappelle plus trop de ce que lis.

**D'accord, mais pour vous c'est quoi l'utilité d'un livre ?**

*Silence.*

Un livre c'est pour apprendre, pour donner de l'instruction, ça cultive.

**Cela cultive ?**

Voilà, c'est pour les gens instruits.

**Et vous ne vous pensez pas instruit ?**

Mais non, moi j'ai qu'un CAP. J'ai autre chose à faire que de lire.

**Est-ce que vous pensez aujourd'hui le livre son attractivité elle a évolué ?**

Oui avec internet tout ça, après pour la personne qui aime ça non.

**Pour vous par exemple ?**

Pour moi rien, je n'ai jamais lu, à la limite les formats court sur internet c'est mieux que de lire un gros livre.

**Vous préférez internet à un livre ?**

A oui oui, je préfère lire une annonce sur Leboncoin qu'un roman.

**Au-delà de cela, livre-vous m'avez dit c'est l'instruction, mais encore ?**

Et bien, si tu t'instruis tu apprends, le livre, ça sert à apprendre. C'est ce que je dis à mes enfants faites les devoirs, lisaient vos leçons faut apprendre. Ça apprend à lire puis quand tu sais lire tu sais écrire en principe.

**Chez vous appart pour le moment des devoirs vous utilisez des livres ?**

Non.

**Jamais ?**

Non les journaux et les devoirs pour mes enfants.

**Et vos enfants ils lisent ?**

Non pas trop, n'y a pas de livre alors bon. Puis ils font autre chose sur l'ordinateur tout ça. Quelque Tintin, c'est tout.

**Et vous vous leur lisiez des histoires, ce genre de choses ?**

Non, non quoi que de temps en temps, mais c'est rare, ils ne me le demandent pas.

**C'est des moments importants pour vous ?**

Oui quand même, mais le plus important c'est quand on lit au moment des devoirs. Il faut qu'ils puissent apprendre.

**Donc vous rattachez la pratique du livre au moment des devoirs essentiellement ?**

Ah oui, les livres pour moi c'est avant tout l'école après le reste. Puis là les textes sont faciles à lire je peux facilement leur expliquer.

**Il vous faut des livres simples ?**

Oui comme à mes enfants sinon ils ne comprennent pas, et cela ne les intéresse pas.

**Plus le livre est gros, plus c'est difficile ?**

Oh là je ne l'ouvre pas seulement et mes enfants ils font pareil.

**Ah oui ?**

Olala oui.

**Comment c'est présenté, c'est important pour vous et vos enfants ?**

À beh oui cela change tout. Des formats courts qui donnent envie.

**Du coup vous achetez des livres, vous allez à la bibliothèque ?**

*Rire.*

Non pas du tout, encore une fois.

**Vous n'allez pas à la librairie par exemple ?**

Non, non. Moi j'allais courir est voilà.

**Et quand vous étiez petit non plus ?**

Non.

*Emportement.*

J'y allais quand c'était obligé, je ramenait les livres, je ne l'avais pas lu, alors.

**Même à l'école vous ne lisiez pas les livres ?**

Non pas trop, non, je lisais la synthèse à la fin et voilà.

**Et je reviens là-dessus avec, vos enfants c'était la lecture pour les devoirs ?**

Oui.

*Silence.*

**D'accord, est-ce que vous pensez que les livres ils sont suffisamment présents chez vous ?**

Pour moi, y en a assez.

**Y en assez ?**

Oui.

**Et donc vous vous utilisez les journaux ?**

Oui. Je le lis souvent. Je regarde les gros titres.

**Et tout ce qui est publicité, magazines ?**

De temps en temps, ça me dérange pas.

**Et vos enfants ?**

Ils font pareil, oui.

**Des choses courtes sur des sujets qui vous intéressent ?**

Et bien sûr.

**Vous disiez que vous aimiez internet ?**

Oui.

**Cela a pour vous fait baisser un peu la lecture.**

Oui et l'écriture maintenant c'est les mails, les vidéos YouTube tout ça. Ça a fait baisser l'échange verbal aussi.

**Les gens ne se parlent plus ?**

Oui, ils envoient des mails et voilà.

**Vous pensez que le livre sera amené à disparaître ?**

Bien sûr, ça sera tout sûr internet même à l'école.

**Même à l'école ?**

Évidemment à grands pas, on y va. Des tablettes et en avant.

**Vous en pensez quoi de cela ?**

Oh pas grand-chose. C'est triste.

**Alors, pour vous ne vous aimez pas le livre, mais que ce soit remplacé par des tablettes à l'école cela vous dérange ?**

Oui le livre pour apprendre, c'est important.

**Donc il est important que tout le monde lise, notamment vos enfants ?**

Évidemment.

**Pourtant vous ne lisez pas avec eux.**

Non.

**Est-ce que vous pensez que vous pourriez vous mettre à lire avec vos enfants ?**

Je ne sais pas, je n'ai pas assez de temps pour l'instant.

**Comment on pourrait donner une place plus importante aux livres ?**

Mais on ne peut plus maintenant.

**C'est trop tard ?**

Mais évidemment. Faut aller à l'essentiel, pas besoin de faire des romans.

**D'accord. Est-ce que vous souhaitez rajouter quelque chose ?**

Cela ne va pas dans le bon sens.

**Pourquoi ?**

Les systèmes éducatifs et de moins en moins importants. Il faut revenir à des basiques. On rentre à telle heure, les portables à l'entrée et voilà. Puis y a des livres de pauvre et des livres de riches.

**À vous pensez ?**

Oui on ne lit pas les mêmes choses selon l'endroit où on est. Ça fait des gens différents.

**D'accord, vous avez d'autres choses à rajouter ?**

Non ça va.

**Je vous remercie de m'avoir accordé cet entretien.**

Merci à vous.

## Annexe 5 : Entretien 4

---

Durée : 38 min

**Bonjour Madame.**

Bonjour.

**Est-ce que vous souhaitez bénéficier de l'anonymat ?**

*Silence.*

Oui, je veux bien.

**Je vous remercie d'avoir pris le temps de me rencontrer. Alors je vais vous rappeler que je mène cette enquête dans le cadre de mes études de Master interventions auprès de publics à besoins éducatifs particuliers, je travaille plus particulièrement sur des questions autour de l'objet livre.**

**Alors on va d'abord commencer par votre parcours professionnel, que faites-vous comme emploi aujourd'hui ?**

Je travaille comme femme de ménage dans les bureaux.

**Et quel votre parcours scolaire?**

J'ai arrêté mes études tôt parce que c'était pas quelque chose qui me plaisait pas vraiment.

**Vous avez rapidement travaillé du coup ?**

Oui vers 18 ans, quand j'ai pu trouver quelque chose qui me donnait un peu envie.

**On va passer à une partie de notre entretien qui porte sur le rapport que vous pouviez entretenir avec l'école, étant jeune et maintenant que vous êtes mère.**

**Quand vous étiez jeune, vous n'aimiez pas l'école ?**

Pas vraiment, j'y allais parce que c'était obligatoire.

**D'accord et c'était difficile du coup ?**

*Silence.*

Oui, vous savez quand on fait quelque chose par obligation, c'est forcément très bien, mais bon j'avais des copines heureusement, on pouvait rigoler, jouer.

**C'était important pour voir vos amies c'est cela ?**

Oui essentiellement.

**Et aujourd'hui, en ayant des enfants comment vous voyez l'école ?**

C'est important, pour l'éducation puis pour tout, je pense. Je les encourage.

**Vous essayez de leur donner envie ?**

Oui, pour qu'il fasse mieux que moi. J'ai pas envie que mes enfants ils galèrent à trouver un travail et qu'ils ne soient pas un bon salaire. Je veux qu'ils aient un bon métier plus tard, quelque chose de mieux que moi.

**Et vous votre rapport à l'école il est aussi plus positif qu'avant ?**

Oui, après des fois c'est pas évident, je peux pas aider mes enfants comme je le voudrais, mais bon c'est comme ça.

**Quels sont vos rapports avec leurs professeurs ?**

Ils sont bons, j'ai pas de soucis particuliers, mais enfants sont sages.

**Vos parents à vous comment ils voyaient l'école ?**

*Silence.*

J'ai pas envie de vous répondre là-dessus.

*Rire.*

**D'accord, il n'y a pas de soucis, vous m'avez dit que pour vous l'école c'était l'éducation ?**

Oui, mais pas qu'y a pour apprendre, se faire des copains pleins de choses, enfin c'est important quoi. Sans l'école, on ne pourrait pas faire grand-chose. D'ailleurs on le voit ce qui vont pas à l'école comme moi, ils ont du mal après dans la vie. Après c'est la société qui veut ça aussi.

**On va passer maintenant à la deuxième partie de mon entretien, qui porte sur le livre. D'abord, est-ce que vous aimez les livres ?**

*Silence.*

Pas vraiment.

**Pas vraiment, c'est - à - dire ?**

Beh je n'aime pas ça au contraire.

**Vous avez du mal à expliquer pourquoi ?**

*Silence.*

Oui.

**Vous n'en utilisez pas?**

Non, je n'aime pas trop ça. J'en lisais à l'école, au collège surtout. Après la maintenant je vais surtout acheter des livres pour les femmes, ou des livres de cuisine. Mais c'est quand même rare, il faut que beaucoup de monde m'en parle pour que j'en achète un.

**Donc pour vous le livre c'est plus une obligation ?**

Oui, voilà un devoir comme quand j'étais à l'école je dirais.

**Et pour vous c'est quand même important même si vous ne l'ai aimé pas ?**

*Silence.*

Les livres c'est important pour apprendre, pour l'école. Puis pour dans le futur, faire des études et avoir un travail qui nous plaît.

**A les livres pour vous c'est pour apprendre ?**

Oui, enfin moi quand j'en utilisais c'était à l'école.

**D'autres choses pour vous le livre ?**

*Silence.*

Le livre pour certains ça peut être un jeu, mais pas pour moi. Je sais pas, par exemple quand on se sert d'un livre c'est pour faire un exercice de français, des questions sur un texte.

**Cette représentation que vous mettez sur l'objet livre est-ce que vous pensez que c'est celle que vous transmettez à vos enfants ?**

*Silence.*

Je serais pas vous dire, après je pense un peu.

*Silence.*

On s'en sert, pour faire les devoirs. Mais ils sont libres de lire ce qu'ils veulent, je vais pas les empêcher de lire au contraire. Chacun fait ce qu'il veut à la maison.

*Rire.*

**D'accord, on va continuer avec une nouvelle question qui porte sur l'utilisation que vous faites du livre, donc tout simplement est ce que vous utilisez des livres chez vous ?**

Moi personnellement, comme je l'ai déjà dit, c'est pas un truc que j'aime. Après ce peut arriver qu'on lise des trucs, des journaux, des magazines ce genre de chose. Des petits trucs pas trop longs et qui peuvent être utiles.

**Du coup, vous utilisez des livres avec vos enfants?**

*Silence.*

J'utilise des livres scolaires le soir avec mes enfants pour les aider à faire les devoirs, enfin quand je ne rentre pas trop tard du travail. Après de temps en temps je peux leur lire des histoires.

*Silence.*

Enfin, plus quand il était petit, là on fait tous un peu notre truc le soir.

**Vous leur en lisiez des histoires encore ?**

De temps en temps, mais moins comme je le disais.

**C'était à quel moment ?**

Quand ils avaient envie, je sais pas, l'après-midi et le soir avant de dormir. Enfin, comme tout le monde.

**D'accord et les livres que vous utilisez ils viennent d'où ?**

*Silence.*

Y a les livres de l'école. Après ça arrive qu'ils en veulent quand on est aux courses donc je leur achète. Quand ils en veulent je leur achète, ça peut pas leurs faire de mal.

*Rire.*

Non après c'est rare, mais il arrive que j'en achète.

**Est-ce que vous allez à la bibliothèque ?**

Non, jamais.

**Pourquoi ?**

J'ai pas vraiment le temps, puis c'est pas un endroit qui me donne envie. Je sais pas quand j'ai du temps libre je vais au cinéma où me balader par exemple.

**Si vous aviez plus le temps, vous iriez à la bibliothèque ?**

*Silence.*

Non, je ne pense pas.

**Donc avec vos enfants vous utilisez les livres surtout au moment des devoirs, si j'ai bien compris ?**

Oui, vous avez bien compris.

*Rire.*

Je l'ai aide quand ils ont besoin.

**Et vos enfants, ils pensent quoi de cette utilisation des livres, d'après vous.**

Je serais pas répondre, mais après je pense que ça leurs sufis, au moins je les aide, on essaye ensemble ça doit les eiders pour réussir à l'école.

**Et du fait de lire des histoires ?**

Ça, je pense qu'ils aiment bien, mais j'ai pas le temps. Puis ils font autre chose aussi après avoir les devoirs.

**Ah bon, que font-ils d'autre ?**

Il regarde la télé, ils jouent ensemble, pleins d'autres choses. Ils ne vont pas aller forcément vers le livre pour jouer.

**Vous pensez que le livre n'est pas divertissant ?**

Oui je pense.

**Et vous spontanément si votre enfant vous dit qu'il s'ennuie, vous allez lui dire de lire des livres ?**

Non, je vais avoir tendance à lui dire de regarder la télé, ou d'aller voir son père.

*Rire.*

Je vais lui dire de jouer avec sa sœur, de s'occuper par lui-même, mais bon d'aller lire ça, je pense, pas.

**Et à vos enfants si vous leur offriez des livres, ils sont contents ?**

Je ne leur offre pas de livres, mais si je le faisais je pense pas qu'ils aimeraient trop. Quand je vois les cadeaux qu'ils me demandent pour Noël, Il n'y a pas trop de livres dedans. Mais ça ne me vient pas forcément à l'idée de le faire aussi.

C'est un peu de ma faute.

*Silence.*

De notre faute, avec mon mari.

**Pourquoi vous dites cela ?**

Je me rends compte que je suis pas forcément un bon exemple sur l'utilisation du livre.

*Rire.*

Ils ont pas dû me voir souvent avec un livre entre les mains, c'est plutôt mon téléphone.

*Rire.*

**Vous l'utilisez beaucoup?**

Beaucoup trop.

*Rire.*

Comme tout le monde, vous aussi non je crois ?

**Ce n'est pas faux.**

*Rire.*

**Vous pensez que le numérique a fait que le livre a perdu sa place ?**

Oui pour les enfants, puis pour les gens qui n'aiment pas trop ça.

C'est plus facile de lire sur internet des articles, sur Facebook ou sur d'autre site.

**Vous lisez sur les réseaux sociaux ?**

Oui des choses qui m'intéressent.

**Est-ce que la taille des livres est un frein pour vous?**

Ci est un livre est gros je ne vais pas le regarder, ça va me décourager d'avance. Après si c'est un sujet qui me plaît on ne sait jamais, mais c'est rare. Puis je n'ai pas le temps de lire avec mon travail les enfants et tout. La journée elle passe, et il est le moment de dormir.

**Vous pensez que c'est une question d'époque ?**

*Silence.*

*Réflexion.*

Je serais pas vous répondre à cette question.

**D'accord, on va en venir à la cinquième thématique de notre entretien qui porte sur ce que vous pensez de l'utilisation des livres chez vous ? Sans aucun jugement dernier bien évidemment, vous êtes libre dans vos réponses.**

*Silence.*

Je dirais que je fais du mieux que je peux, après pour mes enfants je serais prêt à faire des efforts.

**Par exemple ?**

Et beh, leur acheter des livres, ou même aller à la bibliothèque pour qu'ils puissent emprunter des livres. Après c'est toujours pareil faudrait que j'aie plus le temps. Mon mari c'est pareil.

**Il apprécie les livres votre mari?**

*Silence.*

Mon mari il est un peu comme moi, il est allé à l'école tout cela, mais je pense qu'il n'aime pas trop. Après pour nos enfants il ferait des efforts. Ils les aident pour les devoirs quand je suis pas là.

**Il lit des livres à vos enfants en dehors des devoirs ?**

Non, il ne me semble pas. Peut-être il le fait en cachette.

*Rire.*

**Donc si vos enfants vous le demandent vous seriez prêtes à introduire davantage le livre dans votre foyer ?**

Oui, je vous l'ai déjà dit, mais oui, s'il faut le faire je le ferai.

Je vois.

*Rire.*

**On va donc penser à la dernière partie de notre entretien qui porte sur des pratiques autour de la lecture, mais pas forcément avec l'utilisation de l'objet livre.**

D'accord.

**Alors il y a les livres, mais il y a aussi les magazines, les sites internet, les affiches, les recettes de cuisine.**

Oui je lis un peu de tout ça quand j'ai le temps.

*Silence.*

Bon davantage des sites internet et des magazines, sur des sujets que j'aime bien ou sur des sujets ou j'ai envie d'apprendre des choses.

**Quel genre de sujet ?**

J'aime bien tout ce qui est la revue qui parle des animaux, ou des articles drôles qui parlent de notre vie.

**Des articles plutôt courts donc ?**

Oui avec des images, des trucs où on n'a pas besoin de réfléchir juste se vider la tête. Vous voyez ce que je veux dire, les images drôles qu'on trouve sur Facebook.

**Et vos enfants, ils en pensent quoi de cela?**

Je leur montre ça les fait rire, après ils ne comprennent pas tout et il vaut mieux des fois.

*Rire.*

**Et tout ce qui est les BD?**

On en a pas trop à la maison. Quelque vieille que mon mari avait quand il était petit. Mais c'est sur une étagère on y touche pas trop.

*Silence.*

**Il vous arrive de lire des affiches, des publicités ?**

Oui parce que ça peut être utile, on peut avoir des bons plans, des promos.

**Donc pour vous le support qui amène à la lecture doit être utile ?**

C'est quand même le principal, vous ne trouvez pas. Si ça sert à rien dans notre vie, je vois pas pourquoi on perdrait notre temps.

**Certes. On revient toujours sur le format court.**

Oui.

**Est-ce que sur ces questions que je vous ai posées il ya des choses sur lesquelles vous aimeriez revenir ?**

*Silence.*

Je vois pas trop ce que je pourrais vous dire de plus, là-dessus. C'est pas évident pour moi de parler là-dessus, je savais pas trop quoi vous raconter.

**Rien qui ne vous vient ?**

*Silence.*

Non. Rien.

**Dans ce cas, je vous remercie de m'avoir accordé de votre temps pour répondre à mes questions; et je vous souhaite une bonne après-midi.**

Merci, a vous aussi.

## Annexe 6 : Entretien 5

---

Durée : 40 min

**Bonjour, Madame.**

Bonjour.

**Je souhaite tout d'abord vous remercier de prendre le temps de répondre à mes questions. Je vous rappelle que je mène cet entretien dans le cadre de mes études de Master 2 en intervention auprès de publics à besoins éducatifs particuliers et que cet entretien est enregistré.**

**Je travaille plus spécifiquement sur les pratiques autour de l'objet livre.**

**Je vais avant de commencer cet entretien, vous demander si vous souhaitez conserver l'anonymat ?**

*Silence.*

Non, vous pouvez m'appeler Lilas, ça sera plus simple.

**D'accord, je vous remercie, je vais aussi vous poser une question plus indiscrète, à savoir quel âge avait vous ?**

J'ai 29 ans depuis quelques semaines.

**D'accord, ensuite quelle est votre situation professionnelle aujourd'hui ?**

Actuellement je suis serveuse dans un restaurant. C'est un moyen de gagner de l'argent et de vivre. Je ne travaille pas dans ce que j'ai étudié, mais bon des fois ont à pas le choix.

**Et donc vous dites avoir fait des études ?**

Oui, j'ai eu mon bac et ensuite j'ai dû faire des petits boulots et mes études en parallèle, mes parents ne pouvaient pas trop m'aider. Du coup, j'ai pu obtenir un Master en géographie, mais tourné vers la gestion de l'environnement.

**Je vous remercie d'avoir répondu à ces questions plus personnelles. Nous allons donc aborder le premier sujet de cet entretien qui va porter sur votre perception de l'école que ce soit aujourd'hui et quand vous y étiez.**

**Donc pour vous quand vous y étiez l'école cela représenter quoi ?**

*Silence.*

L'école, ça représente beaucoup de choses pour moi quand même. Quand j'étais plus jeune, ce n'était pas forcément évident mes parents étant des immigrés algériens, le regard des autres était un peu difficile. L'école c'était un moyen de sortir de ce quotidien parfois difficile.

**Donc vous quand vous étiez plus jeune vous aviez une bonne impression de l'école ?**

Oui, c'était un lieu où j'appréciais venir, pouvoir apprendre des nouvelles choses, voir mes amies.

*Silence.*

**Apprendre des nouvelles choses, se faire des amies, c'était ça pour vous l'école ?**

Oui, mais je le pense encore aujourd'hui.

**Justement, allez-y que pensez-vous de l'école aujourd'hui, cela représente quoi ?**

Beh apprendre, découvrir des nouvelles choses, apprendre à vivre dans la société et avec les autres, se faire des copines.

*Silence.*

Plein d'aspects important et positif pour les enfants.

**Donc pour vous l'école c'est l'apprentissage et la socialisation ?**

Oui pour résumer on peut dire ça. C'est les deux points importants qui me viennent quand vous me posez cette question.

*Silence.*

Y a une sorte de prise en charge que doit faire l'école, elle doit aussi comme les parents éduquer les enfants et leur apprendre à vivre ensemble.

**Vous pensez qu'aujourd'hui l'école remplit bien ces deux missions que vous lui donnez ?**

Alors c'est difficile à dire, et facile de critiquer. Je pense que c'est plutôt mitigé. Dans certains endroits oui dans d'autres non. Puis se dépend des enfants aussi. Avec les miens, je n'ai pas trop de soucis, après certain en ont davantage.

Elle n'a pas le rôle de parent enfin ça peut arriver, mais pas avec mes enfants en tout cas.

**Donc ressort clairement pour vous le caractère éducatif ?**

Oui voilà.

**Y a-t-il d'autres choses qui vous viennent quand on vous parle d'école ?**

*Silence.*

Non là pas vraiment. Ce n'est pas évident de dire.

*Rire.*

**On va passer alors au deuxième sujet de notre entretien qui porte sur la représentation que vous vous faites de l'objet livre.**

**Je vais vous demander pour vous, le livre cela représente quoi ?**

C'est un vaste sujet, mais moi spontanément je dirais, le livre c'est la découverte, c'est le plaisir enfin c'est tout quoi.

*Rire.*

Puis ça permet de comprendre le monde qui nous entoure et de nous ouvrir l'esprit, c'est important je trouve.

**J'en déduis que vous aimez donc cet objet ?**

Oui oui, je collectionne quelques livres d'ailleurs surtout tout ce qui traite de politique. Enfin des sujets qui m'intéressent. J'ai souvent un livre dans mon sac ou dans ma poche, on ne sait jamais si j'ai une occasion de lire.

*Rire.*

**Et cela sert à quoi ? Cela véhicule quoi pour vous ?**

*Silence.*

Déjà, avec le livre on peut apprendre de nouvelles choses, on peut découvrir comme je le disais. On peut aussi quitter sa vie l'espace d'un moment. C'est ce que j'aimais quand j'étais petite et ce que j'aime encore aujourd'hui.

C'est une façon d'apprendre encore, de m'évader et de ne pas m'ennuyer.

**Le livre pour vous c'est donc un moment un peu différent?**

Oui, tout à fait.

**Et donc pour vous quelle peut être l'utilité de ce livre?**

*Silence.*

Déjà c'est apprendre de nouvelles choses, apprendre, s'instruire se cultiver. Je crois que je l'ai déjà dit.

*Rire.*

**Pour vos enfants quel peut être l'utilité ?**

*Silence.*

Pour mes enfants, c'est important pour moi qu'ils puissent lire et avoir accès aux livres. Bon, le livre c'est quand ils font leurs devoirs, mais aussi quand ils lisent des histoires. Enfin, avec le livre ils peuvent découvrir de nouvelles choses et apprendre, encore.

Après pour mes enfants c'est peut-être plus difficile de prendre spontanément un livre, mais j'y travaille.

*Rire.*

**D'accord, j'en déduis que chez vous le livre est très présent?**

Oui, j'ai une bibliothèque, j'en trouve de nouveau souvent. Mes enfants c'est davantage des choses de leurs âges. Ils en ont un peu dans leurs chambres pour pouvoir lire s'ils veulent.

**Vous utilisez les livres avec vos enfants?**

C'est - à - dire?

**Et bien ensemble vous lisez des histoires par exemple?**

*Silence.*

J'ai tout le temps depuis qu'ils sont petits essayé de le faire, surtout quand il était en bas âge. Essayer de.

*Silence.*

De leur donner l'envie de lire, d'aimer le livre.

**Cela continue en grandissant?**

*Silence.*

Je dirais que c'est plus difficile au fur et à mesure qu'ils grandissent. Oui je dirais ça.

*Rire.*

### **Et pourquoi d'après vous ?**

*Silence.*

Je dirais, bon après c'est difficile de répondre à leur place, mais plus ils grandissent plus il y a d'autres choses qui peuvent leurs faire envies. Ils vont jouer avec les copains, la télé où tout ce qui va être jeux vidéo.

### **Ils jouent beaucoup aux jeux vidéo?**

J'essaye de limiter, mais comme tous les enfants de leurs âges ça les attire, puis avec les copains à l'école ils en parlent beaucoup. S'ils en ont pas, ils sont un peu mal vus.

### **D'accord. Est-ce que vous leur lisez des histoires avant d'aller dormir?**

Oui, quand il était petit. Un peu moins en grandissant, mais j'essaye de maintenir ce genre de moment. Pas forcément juste parce que lire c'est important, mais aussi pour passer un moment agréable avec eux. Rigoler, se faire des câlins, des trucs de mamans.

*Rire.*

### **D'accord, on va passer maintenant à une autre partie de notre entretien qui porte sur les méthodes que vous utilisez pour acquérir des livres.**

D'accord.

### **Donc comment vous vous les procurez?**

Beh de plein de manières différentes. Chez le bouquiniste, librairies, médiathèque.

### **Vous en achetez?**

Alors j'achète des livres qui m'intéressent dans des petites librairies spécialisées. Après des livres pour mes enfants soit qu'ils veulent ou soit que je pense que ça pourrait leur être utile ou leurs qui leur plaît.

### **Vous allez souvent à la médiathèque ?**

*Silence.*

Oui quand même après j'aime bien y aller quand il y a des événements particuliers ou pour emprunter des livres pour mes enfants.

Pour moi je préfère garder les livres que je lis.

**D'accord, dans la continuité de vos propos j'aimerais avoir des indications sur votre fréquence d'utilisation des livres?**

*Silence.*

Je n'ai pas vraiment compris votre question.

*Rire.*

**Par exemple vous lisez un livre par semaine...**

Ah oui, je vois

*Silence.*

Alors je pense que je lis environ un livre par semaine. Bon après ça dépend faut que j'aie le temps de lire aussi. Et ce n'est pas toujours évident entre tout.

**La question du temps que prend la lecture se pose pour vous?**

Oui, mais je pense pour tous les parents. On doit faire plein de choses, on a le travail, la vie.

*Rire.*

Alors lire quand on n'aime pas ça on le fait pas. Et quand on aime ça on le fait quand on peut, quand on a le temps.

Après ce n'est que mon avis.

*Rire.*

**Mais c'est ce qu'il m'intéresse justement votre avis.**

**Si vous aviez davantage le temps, vous liriez plus ?**

Bien évidemment.

**Aussi avec vos enfants ?**

*Silence.*

Oui je pense.

**Justement avec vos enfants vous lisez à quelle fréquence ?**

*Silence.*

Alors déjà tous les soirs souvent on utilise les livres d'écoles et après on essaye de s'en servir quand ils n'ont pas écoles. Par exemple le week-end ou le mercredi. Quand ils ont du temps et moi aussi par la même occasion.

**Est - ce que vous pensez avoir eu une influence sur eux ?**

*Silence.*

Là encore, c'est difficile de savoir et de vous répondre, mais je pense qu'indirectement oui.

**Pourquoi cela?**

Et bien il me voit lire, acheter des livres, j'espère au moins leur donner envie de faire pareil. Après on ne sait jamais ce qu'ils en feront quand ils vont grandir. Après chaque enfant est différent je pense que mes enfants non pas tous les mêmes idées sur cette question.

**Vous lisez et vous lisez quoi avec vos enfants ?**

*Silence.*

**Des livres pour les enfants, des histoires.**

Je vois.

**Vos enfants ils sont demandeurs aujourd'hui de lecture?**

Comme je le disais il y a pour faire les devoirs et puis oui je pense quand ils en ont envie et je pense que ça arrive régulièrement. Même eux tout seul ça leur arrive de lire dans leurs chambres. Bon, ils font aussi d'autres choses.

*Rire.*

**Vous pensez à quoi ?**

*Silence.*

Beh des enfants, ils jouent, ils regardent la télé, plein de choses. Je ne vais pas vous faire une liste quand même.

*Rire.*

**On va maintenant aborder une nouvelle thématique de notre entretien qui porte sur une réalisation de votre part d'un retour, d'un jugement sur vos pratiques.**

D'accord.

**Alors d'abord pour vous le livre est-il assez présent chez vous?**

*Silence.*

On peut toujours faire mieux, je pense. Après c'est toujours difficile de dire par sois même, mais je pense que oui y a pas mal de livres chez moi.

**Pour vos enfants aussi ?**

Oui, je pense, en tout cas ils ne se plaignent pas sur ce sujet.

**Et dans l'utilisation? vous pensez que vous l'utilisez aussi ?**

*Silence.*

Là encore c'est difficile et on peut toujours faire mieux, mais si j'avais plus de temps, plus de moyens aussi pour en acheter davantage. Mais après personne ne dit rien de négatif sur ce que je fais. Je pense que c'est aussi à l'école de permettre aux enfants de lire plus. Ce n'est pas évident, avec le nombre d'élèves tout ça, mais c'est important. Puis faudrait pas qu'ils mettent des tablettes tout ça, les enfants ils y sont déjà beaucoup.

### **Ah oui les nouvelles technologies sont négatives sur l'utilisation du livre?**

*Silence.*

C'est utile moi la première je l'utilise beaucoup mon portable par exemple. Il faut juste ne pas en abuser et savoir rester dans la réalité.

### **Pourquoi cela ?**

Sinon on oublie des choses et on ne vit pas vraiment. C'est ce que j'essaye de dire et de montrer à mes enfants. Bon ça marche pas tout le temps, ils regardent beaucoup la télé par exemple. Mais j'essaye de les faire sortir de ça de temps en temps. Et après je l'ai déjà dit, mais ça dépend des gens.

### **C'est - à - dire?**

Celui qui n'aime pas lire il ne lira pas quand même après je ne sais plus quoi vous dire. Je commence à fatiguer pour tout vous dire.

*Rire.*

Très bien

### **Bon avant de finir alors je vais vous poser une dernière question qui est :**

#### **Est - ce que vous utilisez que les romans ou vous utilisez d'autres supports ?**

À non je lis des livres, mais pas que j'utilise mon téléphone pour lire des articles, des magazines et plein d'autres choses.

*Rire.*

Je vais lire des choses qui m'intéressent où qui m'interpellent. Je sais pas sur une actualité ce genre de choses.

*Silence.*

Bon après je peux lire aussi des BD, des poèmes un peu enfin de tout.

**Et vos enfants c'est plus la télévision, c'est cela ?**

*Silence.*

Oui, mais pas qu'ils utilisent aussi des journaux, des sites internet, enfin différentes choses qui vont les intéresser. Comme tout le monde, je pense.

*Silence.*

Chacun fait comme il le sent, il ne faut pas forcer les gens et encore moins les enfants sinon après ça peut les brusquer et tout devient difficile. Ça vous va ce que je vous raconte depuis tout à l'heure ?

*Rire.*

**Oui, oui, ne vous inquiétez pas.**

Mais je ne m'inquiète pas, c'est pour vous que je dis ça. Je ne sais pas si je réponds bien à vos questions.

**Il n'y a pas de soucis. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse donc tout va bien.**

*Silence.*

D'accord.

**Sur ses paroles, est - ce que vous souhaitez ajouter quelque chose à ce que nous avons dit ?**

Non je pense que j'ai tout dit

**Et bien je vous remercie.**

Merci à vous.

## Annexe 7 : Entretien 6

---

Durée : 39 min

**Bonjour Monsieur.**

Bonjour.

**Je vous remercie d'avoir accepté de répondre à mes questions dans le cadre de mes recherches de master intervention auprès de publics à besoins éducatifs particuliers. Et plus particulièrement sur le rapport à l'objet livre dans les quartiers prioritaires.**

**Tout d'abord, souhaitez-vous bénéficier de l'anonymat?**

Non, il n'y a pas souci, je suis monsieur Poupon. Et ce n'est pas une blague.

*Rire.*

**Très bien.**

**On va commencer cet entretien avec une présentation plus personnelle de vous. Donc je vais vous demander votre âge ?**

J'ai 32 ans.

**Quel est votre parcours scolaire ?**

*Silence.*

Alors moi j'ai raté l'équivalent du brevet aujourd'hui, je suis arrivé tant bien que mal dans les filières générales et j'ai raté le bac, je me suis arrêté là.

**Ensuite, vous vous êtes mis à travailler ?**

C'est ça.

**Quel est ce parcours ?**

J'ai eu la chance de rentrer dans un restaurant, le patron m'a fait confiance, qui m'a formé, puis au moment de sa retraite y a quelques années j'ai repris l'affaire.

**Vous travaillez donc comme restaurateur ?**

Voilà c'est ça.

**Du coup, vous n'avez aucune qualification "scolaire"?**

Non non j'ai des équivalents, mais...

*Silence.*

**D'accord, on va ensuite passer à la première partie de notre entretien qui porte sur votre perception de l'école, d'abord avant quand vous vous y étiez et ensuite maintenant que se sont vos enfants qui y sont.**

**Quand vous étiez plus jeunes, c'était quoi votre perception de l'école? Comment vous avez vécu vos années de scolarité?**

*Silence.*

L'école, ça c'est jamais très bien passé.

*Silence.*

À part quand j'étais très intéressé à aller, mais après. Je pense que l'école elle n'est pas adaptée à chaque personne. C'est un seul modèle et tu suis ou pas. Et si on n'arrive pas à suivre, c'est très compliqué.

**Et vous cela a été votre cas du coup?**

Oui, j'ai réussi à suivre par moments.

**Sur les matières qui vous plaisaient ?**

Oui.

**Qui était par exemple ?**

Le sport et l'histoire géographique.

**D'accord.**

Les maths aussi par moments.

**De votre scolarité vous avez une bonne ou une mauvaise impression ?**

*Silence.*

Plutôt mauvaise.

**C'est ce qui vous a amené à rapidement travailler en fait ?**

Voilà.

**D'accord. Et maintenant que vous avez des enfants comment elle est votre perception de l'école ?**

J'essaye de les encourager au maximum à se fondre dans le moule. Moi j'ai eu de la chance d'avoir un patron qui m'a encouragé, mais on pas tous cette chance. Et je les encourage à poursuivre l'école, à être appliqués, assidu.

**Pour vous l'école maintenant c'est quelque chose d'important ?**

Bah oui, ça ouvre beaucoup plus de portes.

**En rapport avec l'emploi ?**

Voilà.

**Donc vous avez maintenant une bonne impression de l'école ...**

Bonne, je sais pas.

**Pour vous y a des choses qui ne vont pas à l'école aujourd'hui ?**

Ah oui déjà on manque de discipline, y a trop de problèmes. Puis c'est pas assez adapté, y un modèle et si on y rentre pas tant pis.

Il faudrait peut-être réfléchir à s'adapter à chaque élève.

**D'accord, pour vous l'école cela sert à quoi ?**

Ça sert à trouver un travail, à s'ouvrir au monde, se faire des amis puis développer une culture générale.

*Silence.*

Avoir un métier je dirais.

**Le plus important pour vous s'est trouvé un travail grâce à l'école ?**

Oui.

**On va passer au deuxième sujet de notre entretien, qui porte sur le livre, l'objet livre.**

**Déjà une question toute simple est ce que vous aimez les livres ?**

Oui j'aime bien enfin je n'ai rien contre. Je ne m'en sers pas donc bon, mais l'objet oui.

**Pour vous le livre cela représente quoi ?**

*Silence.*

Pour moi le livre ça représente une façon.

*Silence.*

Déjà quand on est petit ça, nous apprend pleins de choses. À parler, à lire, à écrire, voilà avoir de nouvelles connaissances. Pour certains, il peut divertir aussi.

**Donc pour vous le livre c'est avant tout pour apprendre, c'est cela ?**

Quand on est jeune, je pense que c'est un bon moyen, oui. Après moi, voilà, mais pour mes enfants c'est important. On fait ce qu'on peut.

**Et quand ont grandi, c'est plus pour se divertir ?**

Oui, voilà. Ça dépend des gens, c'est sûr.

**Vous quand vous étiez petit vous utilisiez ces livres ?**

Oui beaucoup et, je pense, c'est qui fait que j'aime plus trop. J'avais mon grand-père qui avait une grande bibliothèque du coup dans la famille, c'était un peu le passage obligé.

**Et aujourd'hui vous lisez des livres ?**

De temps en temps avec mes enfants, mais je n'ai pas le temps, je travaille beaucoup. Je fais du sport aussi, voilà.

**La question du temps est importante ?**

Oui, quand on pas le temps on va pas aller forcément vers les livres quand on a un peu de temps.

Bizarre ma phrase.

*Rire.*

**Le livre ci je résume pour vous c'est apprendre pour les jeunes et se divertir pour les adultes ?**

**Plus apprendre ?**

Oui.

**Vous êtes plus sur l'utilisation des livres scolaires par exemple ?**

Oui par exemple. Ou des livres d'histoire pour que mes enfants apprennent. Mais ça, c'est quand j'ai le temps.

**On va passer maintenant à une autre partie; est ce que chez vous il y a des livres ?**

Oui.

**Beaucoup?**

Une petite bibliothèque, mais on ne la touche pas souvent.

*Rire.*

**Vous l'utilisez pas ?**

En fait, c'est surtout des livres que j'ai déjà lus donc il reste là.

**Vos enfants ils s'en servent ?**

De temps en temps, après s'ils veulent des trucs pour eux il faut qu'il me demande.

**Avec vos enfants vous essayez de lire?**

J'essaye de temps en temps, ça marche pas vraiment.

**Ces livres, ils viennent d'où?**

*Silence.*

**Vous achetez, vous allez à la bibliothèque?**

*Silence.*

Non pas vraiment mes grands-parents et mon père ont une immense bibliothèque chez eux, il me donnait des livres tout le temps. Ils étaient passionnés de lecture.

**C'est donc votre famille qui vous a donné les livres ?**

Oui, voilà ils aiment cela, la reliure aussi.

**Et vous la reliure, non ?**

*Rire.*

Non, pas vraiment.

**Pas vraiment ?**

J'ai pas la patience.

**D'accord.**

*Rire.*

**Et achetez des nouveaux livres cela vous arrive ?**

Rarement, faut vraiment que ce soit un sujet qui m'intéresse.

**Et la bibliothèque jamais ?**

Il peut m'arriver d'y aller, mais cela reste rare. J'ai vraiment le temps et quand j'ai du temps de repos, j'ai pas envie de voir du monde. Après j'essaye pour mes enfants.

**Vous pensez que vos enfants ne lisent pas assez ?**

À l'école ils ne lisent pas assez.

**Vous pensez qu'il faudrait qu'ils lisent plus à l'école ?**

Oui, on n'a pas forcément le temps à la maison.

**Comment cela pourrait se passer?**

*Silence.*

Je sais pas trop, par exemple, faire lire des livres à la maison en fonction du programme d'histoire.

**À quelle occasion vous utilisez les livres chez vous ?**

*Silence.*

Quand je les utilise, c'est soit pour faire les devoirs, soit souvent pendant les vacances. Après c'est plus compliqué.

**Cela vous arrive de leurs lire des histoires ?**

Quand il était plus petit oui maintenant qu'ils sont assez grands de moins en moins.

**Ils lisent seuls ?**

Euh certainement.

*Rire.*

Après ils vont chez leurs grands-parents aussi.

**Ils les font lire ?**

Pas forcément, mais vu qu'il y a des livres partout peut-être ça leur donne envie.

**Donc y a cette influence sur vos enfants ?**

Oui un peu, je pense.

**Et sur vous ?**

Moi je dirais que ça a fait l'effet un peu inverse, j'ai eu trop de livres du coup ça m'a un peu ...

*Silence.*

**Du coup, on enchaîne, vos enfants ils lisent quoi quand ils lisent ?**

Ça dépend des livres pour enfants, des adaptations de film.

*Silence.*

Puis...

*Silence.*

**Puis ?**

Non je sais pas en fait.

*Rire.*

**Est-ce que vous pensez vous que vous utilisez suffisamment les livres ?**

**Est - ce qu'il y a assez de livre? Ce que vous faites avec vos enfants c'est suffisant?**

Assez de livres oui.

Ce que je fais avec mes enfants, ça pourrait sans doute être mieux, mais j'ai pas trop le temps.

Voilà.

**Mais pour vous aller vers des livres, vous m'avez parlé de trop-plein, c'est facile aujourd'hui ou difficile ?**

Oui ça va, après je ne vais pas les forcer, les gaver. Faut que ça reste un plaisir pas une obligation comme c'était pour moi quand j'étais petit.

*Silence.*

**Est- ce que vous pensez que le numérique à une influence sur l'utilisation du livre ?**

*Silence.*

**Les tablettes, les téléphones ?**

Oui c'est sûr qu'ils vont avoir tendance à aller vers la console.

**D'accord, ils passent...**

À la maison l'utilisation reste raisonnable.

**Ils passent plus de temps à jouer à la console ou à lire des livres ?**

Oui, oui, oui; mais on a réussi à mettre des règles en place donc ça reste raisonnable.

**D'accord, et pour vous cela a changé quelque chose ? Est-ce que vous lisez plus avant ?**

Oui, après ma façon de lire à changer, je vais pas forcément passer par un livre. Là par exemple sur le téléphone.

Je lis les quotidiens sportifs.

*Silence.*

Puis on a accès à toutes les informations en direct.

**Plus rapidement ?**

Voilà.

**Et gratuitement ?**

Aussi, on n'a pas ce déplacé pour aller acheter le journal.

**Oui je suppose que ça joue sur vos comportements.**

Après je vois qu' y en qui ont des tablettes où ils peuvent lire des livres je préfère pour moi et aussi pour mes enfants la version papier.

**Ah oui ?**

Ouais, ouais.

*Silence.*

**Et si vos enfants ils vous demandent d'avoir plus de livres, vous diriez ?**

Je dirais oui. Après je ne pense pas que ça arrive, il me demande des fois.

**Vous seriez prêt à faire des efforts ?**

À oui, bien sûr.

**Est-ce que vous utilisez d'autres supports que le livre?**

**Vous m'avez parlé des journaux ?**

Oui.

**Sur des sujets qui vous font envie ?**

En gros, c'est presque exclusivement le sport.

**L'Équipe ?**

Oui ? L'Équipe.

**Est-ce que vous lisez des magazines, sur le sport par exemple ?**

*Silence.*

**Vous avez le droit de dire non.**

*Rire.*

Ouais, non-magazines, je vais plutôt sur internet pour lire des trucs.

**Sur les réseaux sociaux, vous lisez des articles?**

Oui, oui.

**Beaucoup ?**

Oui beaucoup.

**Et vos enfants ils utilisent ce genre de support?**

Ils inspirent de leur père.

*Rire.*

Donc tout ce qui touche au sport forcément. Ensuite...

*Silence.*

Enfin ils n'ont pas trop accès aux réseaux sociaux donc là-dessus non. On contrôle quand ils vont sur internet. C'est plutôt des vidéos YouTube qu'ils vont regarder.

**Est-ce que pour vous la taille du support, du livre que vous allez lire est importante ?**

*Rire.*

Pas forcément, mais c'est vrai que si c'est un très gros livre, je vais pas forcément avoir envie. Après la qualité est importante.

Et pour enfants, c'est un problème ?

Beh pour les petits, si le livre est trop gros, ça risque de les dégoûter, de les dissuader.

Pour enfants plutôt des choses courtes ?

Oui des choses pas trop longues.

Pour terminer cet entretien, est - ce que vous avez des choses à rajouter, quelque chose dont on n'a pas parlé ?

*Silence.*

Euh non, sur ce sujet-là non.

*Silence.*

Je pense qu'on a fait le tour.

**Et bien dans ce cas, je vous remercie pour le temps que vous m'avez accordé.**

Merci à vous.

## Annexe 8 : Questionnaire 1

---

Enfant de la personne de l'entretien numéro 1.

262

I/ L'école et moi

**Quand je vais à l'école, je me sens ?**

Très bien  Pas bien   
Bien  Pas du tout bien

**Quand je suis dans la classe, je me sens ?**

Très bien  Pas bien   
Bien  Pas du tout bien

**Mes parents parlent de l'école en disant que c'est ?**

Très Important  Pas important  
 Important  Pas du tout important

II/Le livre et moi

**Aimez-vous les livres ?**

Oui  Non

**On m'offre un livre, je suis ?**

Très content  Pas content   
Content

**Pour moi un livre, cela permet ?**

- D'apprendre  Je ne sais pas  
De s'amuser

**Selon moi, les livres c'est ?**

- Très important  Pas important  
Important

**III/ Le livre, la lecture et moi****Y a-t-il des livres dans ma maison ?**

- Oui  Non

**Mes parents me lisent des histoires ?**

- Oui  Non

**Plutôt...**

- Quand je vais dormir  Pour apprendre  
 Quand je m'ennuie  Ils ne me lisent pas d'histoire

**Pour lire, mes parents ?**

- Achètent des livres  Il n'utilise pas de livres  
 Vont à la bibliothèque  Autres

264

**A la maison, je lis ?**

Souvent  Jamais

De temps en temps

**Quand je lis, je lis ?**

Seul  Je ne lis pas

Avec mes parents

Style de lecture :

**Je lis autre chose que des livres?**

Oui  Non

**Qu'est-ce que je lis d'autre ?**

Des magazines  Des affiches

Des sites internet  Autres

26.5

**J'aimerais...**

**J'aimerais**

Que mes parents me lisent plus d'histoires

Que mes parents me lisent moins d'histoire

**J'aimerais**

Avoir plus de livres

Avoir moins de livres

**J'aimerais**

Lire davantage

Lire moins

**Merci de vos réponses.**

## Annexe 9 : Questionnaire 2

---

Enfant de la personne de l'entretien numéro 1.

82

### I/ L'école et moi

**Quand je vais à l'école, je me sens ?**

Très bien

Pas bien

Bien

Pas du tout bien

**Quand je suis dans la classe, je me sens ?**

Très bien

Pas bien

Bien

Pas du tout bien

**Mes parents parlent de l'école en disant que c'est ?**

Très Important

Pas important

Important

Pas du tout important

### II/Le livre et moi

**Aimez-vous les livres ?**

Oui

Non

**On m'offre un livre, je suis ?**

Très content

Pas content

Content

**Pour moi un livre, cela permet ?** D'apprendre

Je ne sais pas

De s'amuser

**Selon moi, les livres c'est ?**

Très important

Pas important

 Important**III/ Le livre, la lecture et moi****Y a-t-il des livres dans ma maison ?** Oui

Non

**Mes parents me lisent des histoires ?**

Oui

 Non**Plutôt...**

Quand je vais dormir

Pour apprendre

Quand je m'ennuie

 Ils ne me lisent pas d'histoire**Pour lire, mes parents ?**

Achètent des livres

 Il n'utilise pas de livres

Vont à la bibliothèque

Autres

**A la maison, je lis ?**

Souvent

 Jamais

De temps en temps

**Quand je lis, je lis ?**

Seul

 Je ne lis pas

Avec mes parents

Style de lecture :

**Je lis autre chose que des livres?**

Oui

 Non**Qu'est-ce que je lis d'autre ?**

Des magazines

Des affiches

Des sites internet

 Autres

**J'aimerais...**

**J'aimerais**

Que mes parents me lisent plus d'histoires

Que mes parents me lisent moins d'histoire

**J'aimerais**

Avoir plus de livres

Avoir moins de livres

**J'aimerais**

Lire davantage

Lire moins

**Merci de vos réponses.**



## Annexe 10 : Questionnaire 3

---

Enfant de la personne de l'entretien numéro 2.

Q 1.2

I/ L'école et moi

**Quand je vais à l'école, je me sens ?**

Très bien

Pas bien

Bien

Pas du tout bien

**Quand je suis dans la classe, je me sens ?**

Très bien

Pas bien

Bien

Pas du tout bien

**Mes parents parlent de l'école en disant que c'est ?**

Très Important

Pas important

Important

Pas du tout important

II/Le livre et moi

**Aimez-vous les livres ?**

Oui

Non

**On m'offre un livre, je suis ?**

Très content

Pas content

Content



Q.1.4

**A la maison, je lis ?**

Souvent

Jamais

De temps en temps

**Quand je lis, je lis ?**

Seul

Je ne lis pas

Avec mes parents

Style de lecture :

**Je lis autre chose que des livres?**

Oui

Non

**Qu'est-ce que je lis d'autre ?**

Des magazines

Des affiches

Des sites internet

Autres

2.1.5

**J'aimerais...**

**J'aimerais**

Δ Que mes parents me lisent plus d'histoires

Que mes parents me lisent moins d'histoire

**J'aimerais**

Δ Avoir plus de livres

Avoir moins de livres

**J'aimerais**

Δ Lire davantage

Lire moins

**Merci de vos réponses.**

## Annexe 11 : Questionnaire 4

---

Enfant de la personne de l'entretien numéro 2.

q. 4.2

### I/ L'école et moi

Quand je vais à l'école, je me sens ?

Très bien

Pas bien

Bien

Pas du tout bien

Quand je suis dans la classe, je me sens ?

Très bien

Pas bien

Bien

Pas du tout bien

Mes parents parlent de l'école en disant que c'est ?

Très Important

Pas important

Important

Pas du tout important

### II/Le livre et moi

Aimez-vous les livres ?

Oui

Non

On m'offre un livre, je suis ?

Très content

Pas content

Content

**Pour moi un livre, cela permet ?**

D'apprendre

Je ne sais pas

De s'amuser

**Selon moi, les livres c'est ?**

Très important

Pas important

Important

**III/ Le livre, la lecture et moi**

**Y a-t-il des livres dans ma maison ?**

Oui

Non

**Mes parents me lisent des histoires ?**

Oui

Non

**Plutôt...**

Quand je vais dormir

Pour apprendre

Quand je m'ennuie

Ils ne me lisent pas d'histoire

**Pour lire, mes parents ?**

Achètent des livres

Il n'utilise pas de livres

Vont à la bibliothèque

Autres

**A la maison, je lis ?**

Souvent

Jamais

De temps en temps

**Quand je lis, je lis ?**

Seul

Je ne lis pas

Avec mes parents

Style de lecture :

**Je lis autre chose que des livres?**

Oui

Non

**Qu'est-ce que je lis d'autre ?**

Des magazines

Des affiches

Des sites internet

Autres

24.5

**J'aimerais...**

**J'aimerais**

Que mes parents me lisent plus d'histoires

Que mes parents me lisent moins d'histoire

**J'aimerais**

Avoir plus de livres

Avoir moins de livres

**J'aimerais**

Lire davantage

Lire moins

**Merci de vos réponses.**

## Annexe 12 : Questionnaire 5

---

Enfant de la personne de l'entretien numéro 3.

95.2

### I/ L'école et moi

#### Quand je vais à l'école, je me sens ?

Très bien

Pas bien

Bien

Pas du tout bien

#### Quand je suis dans la classe, je me sens ?

Très bien

Pas bien

Bien

Pas du tout bien

#### Mes parents parlent de l'école en disant que c'est ?

Très Important

Pas important

Important

Pas du tout important

### II/Le livre et moi

#### Aimez-vous les livres ?

Oui

Non

#### On m'offre un livre, je suis ?

Très content

Pas content

Content

**Pour moi un livre, cela permet ?**

D'apprendre

Je ne sais pas

De s'amuser

**Selon moi, les livres c'est ?**

Très important

Pas important

Important

**III/ Le livre, la lecture et moi**

**Y a-t-il des livres dans ma maison ?**

Oui

Non

**Mes parents me lisent des histoires ?**

Oui

Non

**Plutôt...**

Quand je vais dormir

Pour apprendre

Quand je m'ennuie

Ils ne me lisent pas d'histoire

**Pour lire, mes parents ?**

Achètent des livres

Il n'utilise pas de livres

Vont à la bibliothèque

Autres

**A la maison, je lis ?**

Souvent  Jamais

De temps en temps

**Quand je lis, je lis ?**

Seul  Je ne lis pas

Avec mes parents

Style de lecture :

**Je lis autre chose que des livres?**

Oui  Non

**Qu'est-ce que je lis d'autre ?**

Des magazines  Des affiches

Des sites internet  Autres

**J'aimerais...**

**J'aimerais**

Que mes parents me lisent plus d'histoires

Que mes parents me lisent moins d'histoire

**J'aimerais**

Avoir plus de livres

Avoir moins de livres

**J'aimerais**

Lire davantage

Lire moins

**Merci de vos réponses.**

## Annexe 13 : Questionnaire 6

---

Enfant de la personne de l'entretien numéro 3.

I/ L'école et moi
<p>Quand je vais à l'école, je me sens ?</p> <p><input type="checkbox"/> Très bien                      <input type="checkbox"/> Pas bien</p> <p><input type="checkbox"/> Bien                                      <input checked="" type="checkbox"/> Pas du tout bien</p> <p>Quand je suis dans la classe, je me sens ?</p> <p><input type="checkbox"/> Très bien                      <input type="checkbox"/> Pas bien</p> <p><input type="checkbox"/> Bien                                      <input checked="" type="checkbox"/> Pas du tout bien</p> <p>Mes parents parlent de l'école en disant que c'est ?</p> <p><input type="checkbox"/> Très Important                      <input type="checkbox"/> Pas important</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Important                                      <input type="checkbox"/> Pas du tout important</p>
II/Le livre et moi
<p>Aimez-vous les livres ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui                                      <input checked="" type="checkbox"/> Non</p> <p>On m'offre un livre, je suis ?</p> <p><input type="checkbox"/> Très content                      <input checked="" type="checkbox"/> Pas content</p> <p><input type="checkbox"/> Content</p>

Pour moi un livre, cela permet ?

- D'apprendre  Je ne sais pas  
 De s'amuser

Selon moi, les livres c'est ?

- Très important  Pas important  
 Important

### III/ Le livre, la lecture et moi

Y a-t-il des livres dans ma maison ?

- Oui  Non

Mes parents me lisent des histoires ?

- Oui  Non

Plutôt...

- Quand je vais dormir  Pour apprendre  
 Quand je m'ennuie  Ils ne me lisent pas d'histoire

Pour lire, mes parents ?

- Achètent des livres  Il n'utilise pas de livres  
 Vont à la bibliothèque  Autres

A la maison, je lis ?

Souvent  Jamais

De temps en temps

Quand je lis, je lis ?

Seul  Je ne lis pas

Avec mes parents

Style de lecture :

Je lis autre chose que des livres?

Oui  Non

Qu'est-ce que je lis d'autre ?

Des magazines  Des affiches

Des sites internet  Autres

J'aimerais...

J'aimerais

- Que mes parents me lisent plus d'histoires
- Que mes parents me lisent moins d'histoire

J'aimerais

- Avoir plus de livres
- Avoir moins de livres

J'aimerais

- Lire davantage
- Lire moins

Merci de vos réponses.

## Annexe 14 : Questionnaire 7

---

Enfant de la personne de l'entretien numéro 4.

92

### I/ L'école et moi

#### Quand je vais à l'école, je me sens ?

Très bien

Pas bien

Bien

Pas du tout bien

#### Quand je suis dans la classe, je me sens ?

Très bien

Pas bien

Bien

Pas du tout bien

#### Mes parents parlent de l'école en disant que c'est ?

Très Important

Pas important

Important

Pas du tout important

### II/Le livre et moi

#### Aimez-vous les livres ?

Oui

Non

#### On m'offre un livre, je suis ?

Très content

Pas content

Content

**Pour moi un livre, cela permet ?**

- D'apprendre  Je ne sais pas  
De s'amuser

**Selon moi, les livres c'est ?**

- Très important  Pas important  
Important

**III/ Le livre, la lecture et moi****Y a-t-il des livres dans ma maison ?**

- Oui  Non

**Mes parents me lisent des histoires ?**

- Oui  Non

**Plutôt...**

- Quand je vais dormir  Pour apprendre  
Quand je m'ennuie  Ils ne me lisent pas d'histoire

**Pour lire, mes parents ?**

- Achètent des livres  Il n'utilise pas de livres  
Vont à la bibliothèque  Autres

**A la maison, je lis ?**

Souvent

 Jamais

De temps en temps

**Quand je lis, je lis ?**

Seul

 Je ne lis pas

Avec mes parents

Style de lecture :

**Je lis autre chose que des livres?** Oui

Non

**Qu'est-ce que je lis d'autre ?** Des magazines

Des affiches

Des sites internet

Autres

9.5

**J'aimerais...**

**J'aimerais**

Que mes parents me lisent plus d'histoires

Que mes parents me lisent moins d'histoire

**J'aimerais**

Avoir plus de livres

Avoir moins de livres

**J'aimerais**

Lire davantage

Lire moins

**Merci de vos réponses.**

## Annexe 15 : Questionnaire 8

---

Enfant de la personne de l'entretien numéro 4.

11.2

### I/ L'école et moi

**Quand je vais à l'école, je me sens ?**

<input checked="" type="checkbox"/> Très bien	Pas bien
Bien	Pas du tout bien

**Quand je suis dans la classe, je me sens ?**

<input checked="" type="checkbox"/> Très bien	Pas bien
Bien	Pas du tout bien

**Mes parents parlent de l'école en disant que c'est ?**

<input checked="" type="checkbox"/> Très Important	Pas important
Important	Pas du tout important

### II/Le livre et moi

**Aimez-vous les livres ?**

<input checked="" type="checkbox"/> Oui	Non
---	-----

**On m'offre un livre, je suis ?**

<input checked="" type="checkbox"/> Très content	Pas content
Content	

**A la maison, je lis ?**

Souvent

Jamais

De temps en temps

**Quand je lis, je lis ?**

Seul

Je ne lis pas

Avec mes parents

Style de lecture :

**Je lis autre chose que des livres?**

Oui

Non

**Qu'est-ce que je lis d'autre ?**

Des magazines

Des affiches

Des sites internet

Autres

**Pour moi un livre, cela permet ?**

- D'apprendre                      Je ne sais pas
- De s'amuser

**Selon moi, les livres c'est ?**

- Très important                      Pas important
- Important

**III/ Le livre, la lecture et moi****Y a-t-il des livres dans ma maison ?**

- Oui                                      Non

**Mes parents me lisent des histoires ?**

- Oui                                      Non

**Plutôt...**

- Quand je vais dormir                      Pour apprendre
- Quand je m'ennuie                      Ils ne me lisent pas d'histoire

**Pour lire, mes parents ?**

- Achètent des livres                      Il n'utilise pas de livres
- Vont à la bibliothèque                      Autres

---

11.5

**J'aimerais...**

**J'aimerais**

- Que mes parents me lisent plus d'histoires
- Que mes parents me lisent moins d'histoire

**J'aimerais**

- Avoir plus de livres
- Avoir moins de livres

**J'aimerais**

- Lire davantage
- Lire moins

**Merci de vos réponses.**

## Annexe 16 : Questionnaire 9

---

Enfant de la personne de l'entretien numéro 5.

242

### I/ L'école et moi

**Quand je vais à l'école, je me sens ?**

Très bien	Pas bien
<input checked="" type="checkbox"/> Bien	Pas du tout bien

**Quand je suis dans la classe, je me sens ?**

<input checked="" type="checkbox"/> Très bien	Pas bien
Bien	Pas du tout bien

**Mes parents parlent de l'école en disant que c'est ?**

Très Important	Pas important
<input checked="" type="checkbox"/> Important	Pas du tout important

### II/Le livre et moi

**Aimez-vous les livres ?**

<input checked="" type="checkbox"/> Oui	Non
---	-----

**On m'offre un livre, je suis ?**

Très content	Pas content
<input checked="" type="checkbox"/> Content	

**Pour moi un livre, cela permet ?**

D'apprendre

Je ne sais pas

De s'amuser

**Selon moi, les livres c'est ?**

Très important

Pas important

Important

III/ Le livre, la lecture et moi

**Y a-t-il des livres dans ma maison ?**

Oui

Non

**Mes parents me lisent des histoires ?**

Oui

Non

**Plutôt...**

Quand je vais dormir

Pour apprendre

Quand je m'ennuie

Ils ne me lisent pas d'histoire

**Pour lire, mes parents ?**

Achètent des livres

Il n'utilise pas de livres

Vont à la bibliothèque

Autres

279

**A la maison, je lis ?**

Souvent

Jamais

De temps en temps

**Quand je lis, je lis ?**

Seul

Je ne lis pas

Avec mes parents

Style de lecture :

**Je lis autre chose que des livres?**

Oui

Non

**Qu'est-ce que je lis d'autre ?**

Des magazines

Des affiches

Des sites internet

Autres

**J'aimerais...**

**J'aimerais**

Que mes parents me lisent plus d'histoires

Que mes parents me lisent moins d'histoire

**J'aimerais**

Avoir plus de livres

Avoir moins de livres

**J'aimerais**

Lire davantage

Lire moins

**Merci de vos réponses.**

## Annexe 17 : Questionnaire 10

---

Enfant de la personne de l'entretien numéro 5.

102

### I/ L'école et moi

**Quand je vais à l'école, je me sens ?**

- |   |                  |
|---|------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Très bien | Pas bien         |
| Bien  | Pas du tout bien |

**Quand je suis dans la classe, je me sens ?**

- |   |                  |
|---|------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Très bien | Pas bien         |
| Bien  | Pas du tout bien |

**Mes parents parlent de l'école en disant que c'est ?**

- |  |                       |
|--|-----------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Très Important | Pas important         |
| Important  | Pas du tout important |

### II/Le livre et moi

**Aimez-vous les livres ?**

- |   |     |
|---|-----|
| <input checked="" type="checkbox"/> Oui | Non |
|---|-----|

**On m'offre un livre, je suis ?**

- |  |             |
|--|-------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Très content | Pas content |
| Content  |             |

**Pour moi un livre, cela permet ?**

D'apprendre

Je ne sais pas

De s'amuser

**Selon moi, les livres c'est ?**

Très important

Pas important

Important

III/ Le livre, la lecture et moi

**Y a-t-il des livres dans ma maison ?**

Oui

Non

**Mes parents me lisent des histoires ?**

Oui

Non

**Plutôt...**

Quand je vais dormir

Pour apprendre

Quand je m'ennuie

Ils ne me lisent pas d'histoire

**Pour lire, mes parents ?**

Achètent des livres

Il n'utilise pas de livres

Vont à la bibliothèque

Autres

**A la maison, je lis ?** Souvent

Jamais

De temps en temps

**Quand je lis, je lis ?**

Seul

Je ne lis pas

 Avec mes parents

Style de lecture :

**Je lis autre chose que des livres ?** Oui

Non

**Qu'est-ce que je lis d'autre ?**

Des magazines

Des affiches

Des sites internet

 Autres

1 + 5

**J'aimerais...**

**J'aimerais**

- Que mes parents me lisent plus d'histoires  
Que mes parents me lisent moins d'histoire

**J'aimerais**

- Avoir plus de livres  
Avoir moins de livres

**J'aimerais**

- Lire davantage  
Lire moins

**Merci de vos réponses.**

## Annexe 18 : Questionnaire 11

---

Enfant de la personne de l'entretien numéro 6.

Q 3.2

I/ L'école et moi

**Quand je vais à l'école, je me sens ?**

<input checked="" type="checkbox"/> Très bien	Pas bien
Bien	Pas du tout bien

**Quand je suis dans la classe, je me sens ?**

<input checked="" type="checkbox"/> Très bien	Pas bien
Bien	Pas du tout bien

**Mes parents parlent de l'école en disant que c'est ?**

<input checked="" type="checkbox"/> Très Important	Pas important
Important	Pas du tout important

II/Le livre et moi

**Aimez-vous les livres ?**

<input checked="" type="checkbox"/> Oui	Non
---	-----

**On m'offre un livre, je suis ?**

Très content	Pas content
<input checked="" type="checkbox"/> Content	

**Pour moi un livre, cela permet ?**

- |   |                |
|---|----------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> D'apprendre | Je ne sais pas |
| <input checked="" type="checkbox"/> De s'amuser |                |

**Selon moi, les livres c'est ?**

- |   |               |
|---|---------------|
| <input type="checkbox"/> Très important       | Pas important |
| <input checked="" type="checkbox"/> Important |               |

**III/ Le livre, la lecture et moi**

**Y a-t-il des livres dans ma maison ?**

- |   |     |
|---|-----|
| <input checked="" type="checkbox"/> Oui | Non |
|---|-----|

**Mes parents me lisent des histoires ?**

- |   |     |
|---|-----|
| <input checked="" type="checkbox"/> Oui | Non |
|---|-----|

**Plutôt...**

- |  |  |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Quand je vais dormir | <input checked="" type="checkbox"/> Pour apprendre |
| <input type="checkbox"/> Quand je m'ennuie               | Ils ne me lisent pas d'histoire                    |

**Pour lire, mes parents ?**

- |   |                            |
|---|----------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Achètent des livres | Il n'utilise pas de livres |
| <input type="checkbox"/> Vont à la bibliothèque         | Autres                     |

234

**A la maison, je lis ?**

Souvent

Jamais

De temps en temps

**Quand je lis, je lis ?**

Seul

Je ne lis pas

Avec mes parents

Style de lecture :

**Je lis autre chose que des livres?**

Oui

Non

**Qu'est-ce que je lis d'autre ?**

Des magazines

Des affiches

Des sites internet

Autres

2.3.4

**J'aimerais...**

**J'aimerais**

Que mes parents me lisent plus d'histoires

Que mes parents me lisent moins d'histoire

**J'aimerais**

Avoir plus de livres

Avoir moins de livres

**J'aimerais**

Lire davantage

Lire moins

**Merci de vos réponses.**

## Annexe 19 : Questionnaire 12

---

Enfant de la personne de l'entretien numéro 6.

Q.2.2

I/ L'école et moi

**Quand je vais à l'école, je me sens ?**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Très bien       | <input type="checkbox"/> Pas bien         |
| <input checked="" type="checkbox"/> Bien | <input type="checkbox"/> Pas du tout bien |

**Quand je suis dans la classe, je me sens ?**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Très bien       | <input type="checkbox"/> Pas bien         |
| <input checked="" type="checkbox"/> Bien | <input type="checkbox"/> Pas du tout bien |

**Mes parents parlent de l'école en disant que c'est ?**

- |  |  |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Très Important | <input type="checkbox"/> Pas important         |
| <input type="checkbox"/> Important                 | <input type="checkbox"/> Pas du tout important |

II/Le livre et moi

**Aimez-vous les livres ?**

- |   |                              |
|---|------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
|---|------------------------------|

**On m'offre un livre, je suis ?**

- |   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Très content       | <input type="checkbox"/> Pas content |
| <input checked="" type="checkbox"/> Content |                                      |

**Pour moi un livre, cela permet ?**

- D'apprendre  Je ne sais pas  
 De s'amuser

**Selon moi, les livres c'est ?**

- Très important  Pas important  
 Important

**III/ Le livre, la lecture et moi**

**Y a-t-il des livres dans ma maison ?**

- Oui  Non

**Mes parents me lisent des histoires ?**

- Oui  Non

**Plutôt...**

- Quand je vais dormir  Pour apprendre  
 Quand je m'ennuie  Ils ne me lisent pas d'histoire

**Pour lire, mes parents ?**

- Achètent des livres  Il n'utilise pas de livres  
 Vont à la bibliothèque  Autres

Q. 2. 4

**A la maison, je lis ?**

Souvent

Jamais

De temps en temps

**Quand je lis, je lis ?**

Seul

Je ne lis pas

Avec mes parents

Style de lecture :

**Je lis autre chose que des livres?**

Oui

Non

**Qu'est-ce que je lis d'autre ?**

Des magazines

Des affiches

Des sites internet

Autres

Q 25

**J'aimerais...**

**J'aimerais**

Que mes parents me lisent plus d'histoires

Que mes parents me lisent moins d'histoire

**J'aimerais**

Avoir plus de livres

Avoir moins de livres

**J'aimerais**

Lire davantage

Lire moins

**Merci de vos réponses.**

## **Annexe 20 : Glossaire**

---

**ANLI** : Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme

**A.P.I** : Actualisation du Potentiel intellectuel

**BO** : Bulletin Officiel

**BTS** : Brevet de Technicien Supérieur

**CE1** : Cours Élémentaire premier niveau

**CFDT** : Confédération Française démocratique du travail

**CNRIS** : Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale

**Collectif CLÉ** : Continuité Lecture Ecriture

**CP** : Cours Préparatoire

**CREF** : Centre de recherche de Recherche en Education et Formation

**CREST** : Centre de Recherche en Economie et Statistique

**EAM** : Expérience d'Apprentissage Médiatisé

**IGEN** : Inspection Générale de l'Education Nationale

**IGAENR** : Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche

**INSEE** : Institut Nationale de la Statistique et des Etudes Economiques

**LAREDESCO** : Laboratoire de Recherche pour le Développement Socio - Cognitif

**MEEF** : Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

**OCDE** : Organisation de Coopération et de Développement Economique

**PIP** : Prévention de l'illettrisme au préscolaire

**REP** : Réseaux d'Education Prioritaires

**UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

**ZEP** : Zones d'Education Prioritaires

**ZUS** : Zone Urbaines Sensibles