

## La construction des habitudes de lecture

FANNY RENARD,  
IUFM de Poitou-  
Charente

à l'hiver 2005, l'annonce par Gilles de Robien d'une réforme des méthodes d'apprentissage de la lecture (valorisant la méthode syllabique et vilipendant les méthodes dites globales) sonne curieusement. En effet, aux yeux de certains militants pédagogiques, elle semble décalée notamment parce que la méthode syllabique est largement mobilisée en classe<sup>1</sup>. Cette annonce étonne aussi le sociologue au vu des événements qui viennent de secouer la France. Tout se passe comme si les « émeutes urbaines » réclamaient des mesures pédagogiques plus que des mesures visant la réduction des inégalités sociales et des discriminations. De fait, pour l'un des appuis scientifiques de cette réforme, A. Bentolila, la violence, en particulier celle des jeunes, serait imputable à la faiblesse des acquis scripturaux<sup>2</sup> ; la causalité des événements est ainsi détournée.

Parallèlement, cette annonce fait écho aux analyses pointant l'importance des premières acquisitions pour la suite de la scolarité<sup>3</sup> ; elle fait également écho aux alarmes quant à la persistance d'élèves de 6<sup>e</sup> éprouvant des difficultés dans la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Le recul historique permet d'ailleurs de constater l'ancienneté des querelles autour des méthodes d'apprentissage de la lecture. Il souligne aussi leur imbrication à d'autres transformations ayant plus d'impact sur les difficultés des élèves : il en va ainsi de l'évolution de l'organisation du système scolaire au cours du xx<sup>e</sup> siècle et de l'évolution des savoirs enseignés et attendus. Ainsi, au moment où le secondaire accueille des élèves d'origines sociales diverses, des œuvres littéraires jugées plus accessibles et des textes informatifs sont intégrés au *corpus* de textes étudiés, mais les contours de l'explication de textes bougent aussi : la paraphrase, l'éloge de l'auteur et l'éclaircissement de points grammaticaux ou stylistiques doivent désormais s'inscrire dans une étude mêlant forme et

1. Voir par exemple les articles postés sur le site Café pédagogique par J. Bernardin et R. Goigoux entre décembre 2005 et février 2006.
2. B. Lahire, *L'Invention de l'« illettrisme »*, Paris, La Découverte & Syros, 1999.
3. M. Cacouault & F. Euvrard, *Sociologie de l'éducation*, Paris, rééd. La Découverte, 2003. Le travail ultérieur de T. Poullaouec enchérit ce point de vue, cf. *Le Diplôme, arme des faibles*, Paris, La Dispute, 2010.

fond, l'analyse linguistique et stylistique devant appuyer et justifier la signification des textes<sup>4</sup>. Le primaire doit quant à lui préparer tous les élèves à l'enseignement secondaire : l'apprentissage de la lecture n'est plus seulement apprentissage de la lecture à voix haute et mémorisation et récitation des explications données par l'enseignant ; les élèves doivent savoir, dès les premières années du primaire, déchiffrer et comprendre les textes<sup>5</sup>.

En invoquant les difficultés rencontrées par les élèves, les réformes pédagogiques ont cependant l'intérêt d'attirer l'attention du sociologue sur des inégalités scolaires particulières, celles qui s'actualisent dans l'inégale maîtrise des savoirs et savoir-faire enseignés et scolairement attendus. Nous l'avons fait en étudiant la construction scolaire et extra-scolaire des habitudes de lecture, de l'enfance jusqu'au lycée<sup>6</sup>. Il apparaît que l'inégale maîtrise des savoirs et savoir-faire enseignés et attendus s'ancre dans des réalités sociales plus larges et plus complexes que les seules méthodes d'apprentissage. La focalisation sur ces méthodes conduit à négliger l'inscription sociale des savoirs enseignés, l'inégale proximité des arbitraires culturels scolaire et familial<sup>7</sup>, et les conditions sociales de l'acquisition des savoirs attendus. Nous proposons d'éclairer ces différents aspects par l'analyse d'une familiarisation avec la lecture durant l'enfance favorisant la maîtrise des savoirs scolaires et la réalisation de lectures extra-scolaires attendues. Il apparaît qu'avant même les méthodes d'apprentissage de la lecture, interviennent la temporalité et la durée de cette familiarisation, mais aussi les institutions ou relations qui la portent et l'encadrent.

Cette familiarisation s'apparente à une longue initiation familiale, systématisée ultérieurement par l'institution scolaire. L'école conforte et prolonge des incitations familiales ayant permis la réalisation de lectures individuelles de romans régulières et fréquentes, un des objectifs des Instructions officielles de 1985, en vigueur durant la scolarité primaire des enquêtés<sup>8</sup>. De fait, les enquêtés qui ont bénéficié de cette familiarisation avec la lecture ont été à l'aise avec les demandes scolaires<sup>9</sup> : ils représentent les deux tiers de la population interrogée<sup>10</sup>.

Avant même l'entrée à l'école, ces enquêtés, que l'on peut nommer « initiés », ont écouté les lectures que leur faisaient les membres de leur entourage (parents, grands-parents, oncles et tantes, mais aussi parfois frères et sœurs aînés). Ils ont aussi manipulé des imprimés, avant la maîtrise du déchiffrement : feuilletant des albums, en décrivant les images, etc.

4. V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes/Paris, PUR/Adapt Éditions, 1998 ; A.-M. Chartier & J. Hébrard, *Genèse d'une crise : la lecture littéraire dans les Cahiers pédagogiques (1949-1968)*, INRP/CNRS, ronéo, 2000.
5. A.-M. Chartier, « L'enfant, l'école et la lecture », *Le Débat* n° 135, mai-août 2005, p. 194-220.
6. F. Renard, *Les Lycéens et la lecture*, Rennes, PUR, 2011 (à paraître).
7. P. Bourdieu & J.-C. Passeron, *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970.
8. Le lien de causalité est sans doute à inverser : c'est parce que l'école exige l'acquisition de ces savoirs et savoir-faire que certaines familles, familiales de l'institution scolaire, se préoccupent particulièrement de leur acquisition infantine.
9. Certains déclarent avoir éprouvé des difficultés quant à l'analyse de la langue, autre objectif de l'enseignement (cf. B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL, 1993), mais seule une enquête de ce groupe a redoublé pendant le primaire.
10. 54 sur les 77 élèves de 2<sup>de</sup> enquêtés, une population relativement sur-sélectionnée. Sur un panel d'élèves entrés en 6<sup>e</sup> (y compris SEGPA) en France métropolitaine, public et privé, en 1989 (un peu plus tôt que les élèves de l'enquête), 53.7 % des élèves ayant atteint la 3<sup>e</sup> (qui ne sont eux-mêmes que 92.6 % de l'ensemble des élèves du panel) entrent dans le second cycle général et technologique, 3.3 %

Durant cette étape, la maîtrise de la lecture est constituée comme un enjeu affectif avec les proches et comme un objectif enviable : certains se souviennent avoir récité des albums qu'ils connaissaient par cœur et s'être vu félicités et encouragés pour ce faux-semblant de lecture ; d'autres racontent que la lecture solitaire leur était louée :

« *Quand j'étais petite, que je savais pas encore lire, [ma marraine] me racontait des histoires et elle me disait "Quand tu seras grande c'est toi qui liras" [rire]* » (Sophie ; père : médecin ; mère : sans profession, garde des enfants à domicile, a été laborantine, bac technique ; elle vit avec sa mère, parents séparés depuis l'âge de 5 ans)

Ces enquêtés ont su déchiffrer avant ou dès les premiers mois du CP, et beaucoup se souviennent avoir appris avec leurs proches. L'encadrement familial des lectures enfantines ne s'arrête pas avec l'entrée au CP : les enfants lisent désormais aux membres de leur entourage certains imprimés ; ils leur racontent ce qu'ils ont lu ; ils se voient fixer des échéanciers de lecture. Les lectures enfantines sont ainsi vérifiées. L'apprentissage et la réalisation de lectures individuelles sont donc fortement encadrés familialement. Par ailleurs, les proches pourvoient les enfants en imprimés : par le biais de cadeaux, d'abonnements, par l'accompagnement en bibliothèque, par la mise à disposition d'imprimés que les proches ont lus durant leur propre enfance. De la sorte, ce sont aussi les goûts lectoraux qui sont encadrés et orientés : les enfants apprennent à apprécier les imprimés recommandés par les proches. Outre des albums, des bandes dessinées et des magazines éducatifs, les enfants ont lu des romans.

Pour ces enquêtés, l'école apparaît comme le lieu d'entraînement et de validation de savoirs et savoir-faire acquis ailleurs. Certains se souviennent même avoir subi le rythme lent et collectif de l'enseignement de la lecture : déplorant d'avoir à suivre les lignes avec le doigt alors même qu'ils savaient s'en dispenser ou de devoir attendre des élèves jugés moins véloces. Néanmoins, par la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation (BCD) ou par le biais d'activités scolaires plus exceptionnelles (jeux-concours autour de livres, rencontres d'auteurs), ils ont poursuivi leur exploration de la littérature jeunesse. Là encore, ils semblent avoir consolidé des habitudes familialement acquises : ainsi, Esther se souvient avoir emprunté en BCD des romans de Roald Dahl, auteur que sa grand-mère paternelle lui a fait connaître.

Cette familiarisation avec la lecture n'est pas universelle ; elle s'observe pour des enfants évoluant dans des configurations

sortent de l'enseignement et 26.8 % entrent dans l'enseignement professionnel, cf. M. Cacouault & F. Œuvrard, *Ibidem*, p. 27.

familiales particulières. Tous ont dans leur entourage des proches les ayant précédés au sein de l'institution scolaire française (leurs parents ou leurs aînés<sup>11</sup>). Tous les initiés déclarent en outre des pratiques et caractéristiques parentales révélatrices d'une familiarité avec l'écrit, vecteur possible de sa transmission : les proches côtoyés constituent alors des modèles de lecteurs. Par ailleurs, que leurs parents soient ou non fortement diplômés, ces 54 enquêtés ont connu des styles éducatifs où « le temps libre, hors de l'école, est soumis à des règles précises d'occupation »<sup>12</sup>. La télévision pour les uns, les jeux vidéo pour les autres, les activités sportives pour d'autres encore, étaient tenus à distance ou fortement réglementés<sup>13</sup>, au profit de la lecture. De plus, certains occupaient leur temps libre par des activités objectivement apparentées aux pratiques scolaires. Salah est le seul à mentionner sa participation hebdomadaire aux animations contes de la bibliothèque municipale, sa participation aux ateliers d'informatique et de lecture organisés par l'école hors emploi du temps scolaire. En revanche, de nombreux enquêtés ont fréquenté des cours de catéchisme ou de religion pendant la scolarité primaire<sup>14</sup>. Or, les mots employés pour décrire cette activité soulignent son inscription dans la forme scolaire de l'enseignement<sup>15</sup>. Gaspar se souvient avoir « étudié » « les histoires qu'y avait dans la Bible » à « l'École du dimanche » ; Raoul évoque les « petits livres d'exercices » et Karine raconte avoir « rempli les vignettes » d'un « cahier ». Enfin, aux yeux de certains initiés, la réussite scolaire recouvre des enjeux socio-affectifs dans la relation nouée avec leurs parents, peu diplômés ou anciens boursiers, tendus à l'endroit de la scolarité. Pour tous les initiés toutefois, loin d'être une période de diversification des intérêts et activités, comme souvent dans les sociétés spécialisées<sup>16</sup>, l'enfance témoigne d'une concentration des occupations et préoccupations scolaires.

Au-delà des méthodes d'apprentissage, on voit donc apparaître les conditions sociales susceptibles d'éclairer l'inégale acquisition des savoirs et savoir-faire scolaires en matière de lecture. Les savoirs et savoir-faire scolaires sont d'autant plus accessibles et rapidement maîtrisés qu'ils font écho à des pratiques familiales dont la réalisation enfantine est encadrée avant même l'enseignement scolaire systématique. De fait, la proximité des arbitraires culturels scolaire et familial favorise l'acquisition des savoirs scolaires. Leur distance conduit en revanche à la réduction de l'espace-temps d'acquisition de ces savoirs : les proches soutiennent l'apprentissage de la lecture une fois celui-ci impulsé par l'école. Ce n'est que

11. Les enfants de parents possédant au moins le baccalauréat sont proportionnellement plus nombreux à avoir connu une telle familiarisation avec la lecture.
12. F. Singly, « La lecture de livres pendant la jeunesse : statut et fonction », in Poulain M. (dir.), *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Cercle de la librairie, 1993, p. 149-150.
13. La limitation parentale des usages enfantins des médias audiovisuels est plus marquée dans les classes moyennes et supérieures, cf. Octobre S., *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004, p. 92-100.
14. Sur les 39 initiés auxquels nous avons posé la question, 20 ont suivi un tel enseignement durant le primaire (d'autres s'y ajoutent à partir du collège).
15. Vincent G., *L'École primaire française*, Lyon, PUL, 1980.
16. Pour expliquer les frustrations et le sentiment de répression de l'intériorité connus des adultes des sociétés spécialisées, Elias N. note : « On ne s'efforce que trop souvent de donner au jeune individu pendant son enfance et son adolescence l'horizon de connaissances et d'aspirations le plus vaste possible, une vision globale de l'existence, une sorte de rêve heureux, un îlot de l'enfance contrastant curieusement avec la vie qui l'attend à l'âge adulte. On développe en lui de multiples aptitudes que ses fonctions d'adulte ne lui permettront pas d'utiliser dans le cadre

lorsqu'ils savent déchiffrer que les autres élèves que nous avons interrogés<sup>17</sup> ont reçu des imprimés ou se sont vus encourager à fréquenter une bibliothèque. De fait, ils doivent apprendre en un temps plus court et par le biais d'un enseignement méthodique des savoirs et savoir-faire auxquels ils n'ont pas été initiés : les rythmes d'acquisition apparaissent socialement ancrés plus que biologiquement fondés. De surcroît, la distance des arbitrages culturels oblige aussi à une initiation sur une scène où les premiers essais sont d'emblée évalués et susceptibles d'être perçus comme difficultés auxquelles il faut remédier. Près de la moitié des élèves, « tard venus »<sup>18</sup>, ont redoublé une classe durant le primaire. Repérées à l'école, les difficultés de lecture ou d'écriture peuvent aussi donner lieu à des traitements spécifiques en dehors des heures de classe : suivi médicalisé par un orthophoniste, fréquentation des études après les journées de classe, accompagnement scolaire assuré par les ressources du groupe local<sup>19</sup>. Décalé par rapport au rythme et à l'organisation de l'enseignement prévu par l'institution, ce prolongement hors classe de l'encadrement des lectures enfantines est moins perçu comme une étape nécessaire à l'acquisition de compétences lectorales (entraînement et longue durée de l'apprentissage) que comme la prise en charge institutionnelle d'une difficulté. De plus, le processus par lequel s'effectue l'apprentissage semble méconnu comme tel : les fragilités sont rapportées à des raisons psychologiques, ou naturalisées (« j'étais vraiment nul », « je déteste le français, c'est de nature », etc.). Par ailleurs, les familiarisations à la lecture dont ces « tard venus » ont bénéficié (et que nous ne pouvons décrire complètement ici), les ont amenés à construire des habitudes lectorales correspondant moins aux attendus scolaires : ils ont lu des albums, des bandes dessinées, des magazines, mais peu de romans durant tout le primaire ; certains ont réalisé des lectures collectives avec des pairs et, avec des bibliothécaires, des activités autour des textes qui ne passent pas forcément par le déchiffrage (illustration plastique d'un conte entendu par exemple) ; d'autres, en voyant leurs parents lire et en entendant leurs incitations à la lecture, ont intériorisé la lecture individuelle de récits comme conception légitime de la lecture, mais n'ont pas construit les habitudes facilitant sa mise en œuvre. ■

d'une telle structure, de multiples penchants que l'adulte devra réprimer. », in Elias N., *La Société des individus*, Paris, Fayard, 1991, p. 67.

17. Ils se composent d'une forte proportion d'enfants dont les parents ont réalisé des études courtes (primaires ou techniques) en France ou à l'étranger, moins familiers de l'institution scolaire que les parents ou aînés des initiés.
18. Nous empruntons cette expression, cf. C. Suaud, « Espace des sports, espace social et effets d'âge », *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 1, vol 79, 1989, p. 2-20.
19. Thin D., *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998, p. 108 ; Hoggart R., *La Culture du pauvre*, Paris, Minuit, 1970, p. 65.