

### **Introduction**

A travers une revue de littérature, Latimer<sup>1</sup> (1998) constate que l'incidence de la maltraitance sur les apprentissages scolaires a été démontrée de façon répétitive par les chercheurs. Les difficultés se révéleraient à plusieurs niveaux : des résultats plus faibles dans les disciplines majeures telles que la lecture et les mathématiques, des redoublement fréquents, des troubles du comportement perturbant la concentration, un rythme de travail et d'apprentissage inférieur à la moyenne, et une capacité moins grande à se fixer des objectifs scolaires et professionnels à long terme, comparativement aux enfants non maltraités.

Ce phénomène ne paraît pas surprenant puisque les enfants maltraités doivent composer avec les difficultés évidentes associées à un milieu familial d'une hostilité et d'une coercition extrême. De plus, la pauvreté des stimulations est souvent le lot de ce type d'environnement et les capacités intellectuelles d'un enfant dépendant en partie de la qualité et de la quantité des stimulations exercées par son milieu familial, on peut comprendre les répercussions observées chez l'enfant maltraité.

Cependant, cette évidence nous amène à fermer les yeux sur les cas d'enfants maltraités ayant un parcours scolaire ordinaire. Ils n'apparaissent que comme des exceptions à la règle et ne semblent pas valoir la peine qu'on s'y attarde. De plus, les études mentionnées restent très générales, ne prenant que peu en compte des savoirs ou des compétences précises.

Il semble donc nécessaire maintenant de prendre en considération l'originalité évidente de chaque cas de réussite ou d'échec afin de pousser plus loin la réflexion et l'analyse sur ce sujet.

C'est pourquoi, dans la mesure où la lecture représente un savoir-faire fondamental, utile pour tous les autres, mon travail de thèse tente de comprendre comment son apprentissage s'articule avec l'histoire de vie des enfants maltraités. L'histoire de vie désigne, dans le cadre de cette recherche le contexte de vie familial, scolaire, passé et présent de ces enfants. Cette recherche visant à situer les causes de la réussite ou de l'échec de l'apprentissage de la lecture, non pas dans l'individu, ni hors de l'individu, mais bien dans l'interaction entre l'individu et son milieu, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979)<sup>2</sup> sert de cadre de référence théorique, par ses concepts explicatifs, et de guide empirique, par les applications qui en découlent.

Il s'agit donc d'une recherche effectuée à partir d'études de cas d'enfants âgés de 7 à 9 ans bons lecteurs ou en difficulté et signalés pour maltraitance auprès de l'ASE<sup>3</sup>. Ces enfants évoluent dans des contextes différents. Certains sont placés en institution d'accueil par décision judiciaire, d'autres demeurent dans leur famille mais bénéficient d'une mesure d'AEMO<sup>4</sup>.

Le recueil de données s'est déroulé en trois étapes. Dans un premier temps, un test de lecture analytique a été administré aux enfants de manière à évaluer leur niveau de lecture. Dans un second temps, les enfants ont été interrogés dans le cadre d'un entretien individuel semi-directif de manière à interagir avec eux sur les dimensions conceptuelles et culturelles de la

---

<sup>1</sup> Latimer J. (1998) Les conséquences de la violence faite aux enfants : guide de référence à l'intention des professionnels de la santé. Unité de la prévention de la violence familiale, Santé Canada

<sup>2</sup> Bronfenbrenner U. (1979) The Ecology of human development : Experiment by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press

<sup>3</sup> Aide Sociale à l'Enfance

<sup>4</sup> L'action éducative en milieu ouvert est une mesure de soutien apportée par une équipe éducative à un enfant et à son milieu familial. Elle vise à favoriser le maintien du mineur dans son milieu. Cette mesure est décidée par le juge des enfants.

lecture et de mieux saisir les représentations, perceptions et ressentis par rapport à la lecture, son apprentissage et les activités qui y sont relatives. Dans un troisième temps, un entretien directif avec les membres de l'ASE chargés du suivi des enfants et des parents concernés par la recherche a permis de recueillir des informations sur l'histoire de vie de chacun des sujets.

### **Problématique de cette contribution**

Le but de cette contribution est de tenter de cerner les facteurs contextuels, familiaux et personnels qui se cachent derrière l'apprentissage de la lecture. Mais je mettrai l'accent sur la réussite en lecture. Pour ce faire, je me centrerai sur un groupe d'enfants. Il s'agit de cinq cas d'enfants bons-lecteurs placés en institution depuis moins de trois ans : Vincent, Agnès, Assia, Noura et Antoine.

J'analyserai tout d'abord la configuration familiale de ces enfants, en tentant de distinguer les similitudes entre les cas. Je m'intéresserai ensuite à la manière dont ces enfants envisagent l'apprentissage de la lecture en m'appuyant sur leurs discours, ceci de manière à analyser certaines dimensions de leur rapport à la lecture.

### **La configuration familiale : des similitudes...**

#### ***Au niveau du type de maltraitance signalé***

Il est tout d'abord intéressant de constater que ces enfants ont été placés pour cause de négligence, ce qui signifie une absence de gestes appropriés et une non-disponibilité de la part des parents. Pour Vincent, Agnès, Noura et Assia, cette négligence était à la fois physique (échec à procurer la nourriture, l'habillement, les soins et le logis nécessaire), éducationnelle (fréquentation scolaire peu régulière) et émotionnelle (inattention passive de s'occuper des besoins de l'enfant). Pour Antoine, la négligence était seulement émotionnelle. Elle découlait d'une incapacité de la mère à surmonter le deuil d'un de ses enfants.

Nombre de recherches ont visé à démontrer que la négligence avait sur le fonctionnement cognitif des enfants un potentiel dommageable plus grand que l'abus physique. Cette idée, proposée par Augoustinos<sup>5</sup> (1987), a été reprise par Eckenrode, Laird et Doris<sup>6</sup> (1993) et Wodarski, Kurtz, Gaudin et Howing<sup>7</sup> (1990) qui rapportent des troubles et des retards plus importants chez les enfants négligés que chez les enfants abusés physiquement. Dans le cadre de cette recherche, cette tendance n'est pas observée. En effet, j'ai pu constater que les difficultés en lecture et dans les apprentissages scolaires en général touchaient surtout les enfants ayant subi des abus physique et/ ou sexuels.

#### ***Au niveau du positionnement de l'enfant par rapport aux maltraitances familiales***

Ce qui semble « sauver » les enfants négligés qui nous intéressent, c'est le fait qu'ils aient été épargnés du pire, et ceci contrairement à leurs frères et sœurs. En effet, il apparaît qu'ils n'ont *jamais* fait l'objet de violences physiques ou sexuelles de la part des parents ou d'autres membres de la famille. Alors que les deux grandes sœurs de Vincent ont été abusés sexuellement par leur beau-père. Quant à Agnès, Noura, Assia et Antoine, se sont les grands frères ou grandes sœurs qui ont fait l'objet d'abus physiques.

---

<sup>5</sup> Augoustinos M. Developmental effects of child abuse : recent findings, Child Abuse and Neglect, 1987, n°11, p15-27

<sup>6</sup> Eckenrode J. Laird M., Doris J. School performance and disciplinary problems among abuse and neglect children, Developmental Psychology, 1993, vol 29, n°1, p53-62

<sup>7</sup> Wodarski J.S, Kurtz P.D, Gaudin J.M, Howing P.T. Maltreatment and school age child : major academic, socioemotional, and adaptive outcomes, Social work, 1990, vol 35, n°6, p506-513

### ***Au niveau des attachements affectifs***

Ce qui semble également « sauver » ces enfants, c'est la relation particulière qu'ils entretiennent avec un membre de la famille. En effet, au moment du recueil de données, il a été observé que chacun de ces enfants entretenait un lien fort avec un adulte.

Il s'agit du père pour Agnès, Noura et Assia, et la situation est similaire pour ces trois cas : les pères se sont séparés des mères, se sont rapprochés de leurs enfants et tentent de convaincre ces derniers que la mère est responsable du placement en institution. Pour Antoine, il s'agit de la mère, qui abandonnée par son mari, semble reporter toute son attention sur son fils, au détriment des autres membres de la fratrie. Pour Vincent, ce sont les grands-parents, qui ont mis leur petit-fils sur un piédestal, là encore au détriment de toute la fratrie. Dans tous les cas, il semble que cette relation privilégiée permette aux enfants de bénéficier d'une figure d'attachement significative. Cependant, on ne peut s'empêcher de constater que cette relation exclusive apparaît peu saine puisqu'elle engendre la stigmatisation et le rejet ou la négligence d'un ou d'autres membres de la famille.

Cette brève analyse a permis de distinguer les similitudes dans les configurations familiales et donc de cibler des facteurs d'ordre familiaux susceptibles d'expliquer la réussite de ces enfants. Je vais maintenant m'intéresser aux discours de ces derniers de manière à mieux comprendre comment ils appréhendent la lecture et son apprentissage.

### **Perceptions qu'ont les enfants de la lecture et de son apprentissage**

#### ***Le vécu émotionnel en classe***

Les enfants ont tous doublé leur CP, mais se trouvent maintenant en CE1 et obtiennent de bons résultats scolaires dans toutes les matières. Seule Noura semble éprouver quelques difficultés en mathématiques.

Agnès, Noura et Assia entretiennent de bonnes relations avec leur enseignant et n'évoquent pas de problèmes particuliers à ce niveau. Par contre, selon les dires des éducateurs de son foyer, Vincent est perçu par son enseignant comme « collant » et brutal. Cette difficulté relationnelle avec son enseignant, Vincent m'en fait part lors de l'entretien<sup>8</sup> :

*V : bah j'ai envie qu'il m'aide à travailler. Il m'aide à travailler, ça c'est gentil...mais y'a des autres choses qu'il devrait faire aussi...*

*E : comme quoi ?*

*V : ben...je sais pas moi, euh...m'aider aussi...pas aider que les autres...*

Quant à Antoine, il se distingue dans la classe par son intolérance à la frustration qui peut engendrer bouderies et colères. Cette intolérance à la frustration, il l'évoque lui-même :

*A : maintenant je sais lire plus vite...mais des fois j'ai des problèmes, je m'arrête...*

*E : ah oui ? et pourquoi tu t'arrêtes ?*

*A : parce que je suis perturbé quelquefois pour des mots*

*E : perturbé ?*

*A : bah c'est parce que j'arrive pas très bien à les lire alors euh...je m'arrête*

*E : et tu perds un peu tes moyens quand un mot te bloque ?*

*A : bah oui, pis ça m'énerve !*

#### ***Les représentations de la lecture***

Les résultats aux tests de lecture, corroborés à ceux obtenus habituellement en classe ont permis de constater leur réussite en lecture. La manière dont ils conceptualisent l'acte de lire

---

<sup>8</sup> Lors des extraits d'entretien, j'utiliserai les initiales des enfants, et le E désignera l'enquêteur

montre bien aussi qu'ils sont en mesure de formuler le travail intellectuel en jeu dans l'activité.

Du fait de leurs compétences, on pourrait s'attendre à ce qu'ils soient en mesure de percevoir les bénéfices fonctionnels et culturels de la lecture lorsqu'ils sont interrogés sur ce sujet, or leurs représentations demeurent très floues.

On constate tout d'abord que la lecture, ce n'est pas pour eux maintenant. Ils se voient lecteurs à l'âge adulte, dans un avenir lointain. Un rapport au temps particulier s'est donc installé par rapport à l'apprentissage de la lecture :

« *pour quand on sera grand* » (Vincent)

« *pour plus tard et tout* » (Assia)

« *Je sais pas...bah pour quand ils sont grands euh... euh savoir qu'est ce qui...qu'est ce que...r'gard, comme euh, les filles...r'gard comme euh...l'éducateur, bah y z'ont un tableau, y sont obligés de lire et si ils savent pas lire, bah y vont pas savoir* » (Agnès)

La lecture est donc perçue comme l'apanage des grandes personnes. Les adultes qui savent lire aident les enfants à apprendre à lire. Il faut donc apprendre à lire pour pouvoir aider ses enfants quand on sera parent soi-même. Ainsi l'expliquent Vincent, Assia et Noura :

« *... on pourra pas savoir lire des histoire à nos enfants, ils vont dire, Papa, tu peux me raconter une histoire s'il te plaît ?...nan !* » (Vincent)

« *pour quand on aura des enfants...on pourra pas leur faire la lecture si on sait pas lire [...] si j'ai des enfants, je pourrai lire des histoires* » (Assia)

« *pour faire les devoirs à...pour lire les exercices à ses enfants...c'est tout...[...] on peut apprendre à ses enfants...quand ils vont à l'école* » (Noura)

Lire permettrait aussi d'aller vers un statut social marqué notamment par le travail, ou l'accès aux classe supérieures. Ce statut ne se réduit pas au savoir-lire, mais le savoir-lire lui est associé :

« *avoir un métier quand je serai grand* » (Vincent)

« *pour euh...plus tard notre travail...pour euh...[...] on peut travailler dans des magasins...on peut faire euh pleins de travail...* » (Noura)

« *bah quand tu viens au collège, ben tu dois savoir lire* » (Agnès)

Parmi les cinq enfants, seul Antoine semble avoir pris conscience des bénéfices immédiats de la lecture. La maman est sans doute intervenue dans cette prise de conscience, notamment à travers la rédaction de lettres :

A : *bah pour savoir lire des textes euh...des lettres...une table de conjugaison comme y'a là...les heures...des livres...et pour savoir lire quelque chose sur l'ordinateur...pis des lettres...et c'est tout*

E : *des lettres ?*

A : *bah oui...les lettres de maman quand elle écrit...c'est moi qui les lit parce que ma sœur, elle lit mal.*

On constate donc que quatre des cinq enfants ne voient pas de bénéfice immédiat à la lecture, ni culturel, ni fonctionnel, ni cognitif. La plupart ne semblent pas avoir intégré sa dimension symbolique. La lecture est une nécessité, mais il ne la ressentent pas comme un moyen de développement culturel, intellectuel et personnel.

Ces enfants restent donc éloignés du monde de la lecture. A travers leurs discours, la lecture apparaît plus comme une obligation que comme une source de plaisir.

Agnès souligne « *on est obligé...quand j'suis en vacance, j'lis pas hein !* ». Ces propos expliquent bien le décalage entre lecture et plaisir. La lecture fait partie des apprentissages scolaires, mais ne peut être appréhendée comme un loisir. Noura marque cette limite lorsqu'on lui demande ce qui lui a donné envie de lire : « *ma maîtresse...on va à l'école pour ça* ».

Après ce constat, on en vient donc à se demander sur quoi repose la mobilisation de ces enfants pour l'apprentissage de la lecture. Cette mobilisation ne vient pas de l'intérieur puisque les enfants ne saisissent pas les bénéfices et les plaisirs que peuvent procurer la lecture. Elle vient surtout de l'extérieur.

Vincent ne s'exprimera pas sur cette question, par contre, les réponses des autres enfants nous renvoient directement aux figures significatives évoquées précédemment :

« *parce que j'avais envie de faire plaisir à mon père* » (Agnès)

« *bah y dit qu'il est content parce que je sais lire et que vais pas redoubler...parce qu'il est content parce que je vais pas redoubler, parce qu'il voulait pas que je reste en CP* » (Noura).

« *ben ouai, pis c'est pour lui* » (Assia)

« *ouai...comme ça en même temps, si j'ai des bons bulletins, elle m'achète quelque chose, un cadeau...[...] et voilà et elle est toute contente quand j'ai un beau bulletin* » (Antoine)

A travers ces réponses, on comprend donc que ces enfants apprennent à lire, non pas pour le plaisir qu'ils en retirent, mais pour celui qu'ils procurent aux parents. Et on imagine combien le besoin de reconnaissance peut-être grand pour ces enfants séparés de leurs parents. De leur côté, les parents semblent entretenir ce fragile rapport à la lecture en exploitant cette dimension affective, au détriment d'autres dimensions intellectuelles qui pourraient permettre de donner une base plus solide à l'apprentissage de la lecture.

## **Conclusion**

Le premier réflexe face à ces cas d'enfants en réussite, face à ces « exceptions à la règle », aurait pu être de parler de résilience puisque ceci désigne « la résistance des individus aux conséquences auxquelles ils sont prédisposés du fait de leurs conditions objectives d'existence » (Durning<sup>9</sup>, 1995, p125). Or, à travers cette brève analyse, on s'aperçoit que la lecture fait surtout l'objet d'un fort investissement affectif. En effet, les enfants en réussite semblent « instrumentaliser » leur savoir-faire pour maintenir l'attention de la personne importante pour eux. Peut-on alors vraiment parler de résistance face à l'échec ?

---

<sup>9</sup> Durning P. (1995). Education familiale. Acteurs, processus et enjeux, Paris, PUF