Recherches en éducation

HS7 | 2015

Diversité des recherches actuelles en sciences de
l'éducation : contribution doctorale

La réception de la littérature de jeunesse : du lecteur supposé aux lecteurs réels

The reception of children's books: from expected reader to actual readers

Doriane Montmasson

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9697>

DOI : 10.4000/ree.9697

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Doriane Montmasson, « La réception de la littérature de jeunesse : du lecteur supposé aux lecteurs réels », *Recherches en éducation* [En ligne], HS7 | 2015, mis en ligne le 01 mars 2015, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9697> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9697>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La réception de la littérature de jeunesse : du lecteur supposé aux lecteurs réels

Doriane Montmasson¹

Résumé

S'étant pour la plupart attachés à étudier le contenu textuel et graphique des albums, les sociologues ayant choisi de s'intéresser à la littérature de jeunesse ont souvent implicitement ou explicitement accordé à cette dernière une « valeur performative ». Par une approche sociologique, la recherche présentée ici entend pour sa part interroger la capacité réflexive des jeunes lecteurs vis-à-vis des représentations liées à l'alimentation leur étant transmises par les livres. Confrontés à des normativités diverses et aujourd'hui mis au contact d'ouvrages laissant parfois une place à leurs propres interprétations, les enfants sont-ils amenés à avoir une lecture interprétative des albums qu'ils « manipulent » ?

En dépit d'une présence toujours plus importante, sur la scène culturelle, de supports audiovisuels et/ou numériques, la littérature de jeunesse semble encore aujourd'hui susciter tant l'intérêt des enfants que celui des chercheurs (historiens, littéraires, didacticiens ou encore sociologues).

Cette dernière apparaît en effet, en premier lieu, comme faisant actuellement toujours partie intégrante de l'univers culturel ainsi que du quotidien des petites filles et des petits garçons. À l'école, fréquemment mis au contact des livres, les enfants sont effectivement de moins en moins nombreux à vivre au sein d'un foyer dépourvu d'ouvrages destinés aux jeunes lecteurs (Octobre, 2004), et se trouvent être de plus en plus précocement incités à « manipuler » des albums.

Déjà étudiés, en 1977, par Jean-Claude Chamborédon et Jean-Louis Fabiani, les livres pour enfants se révèlent en second lieu avoir, dernièrement, de nouveau suscité la curiosité des sociologues français. L'introduction officielle de la littérature enfantine dans les programmes de l'école primaire (en 2002), le rattachement – au 1^{er} janvier 2008 – de *La joie par les livres* à la Bibliothèque Nationale de France, ainsi que le dynamisme et l'importance du secteur jeunesse dans le marché éditorial français, ont en effet récemment participé à faire des albums, des objets de recherche dignes d'investigations, notamment sociologiques.

S'étant, pour la plupart, attachés à en faire un « objet » de recherche – au sens littéral du terme –, les sociologues ayant choisi de s'intéresser aux livres pour enfants, se sont en conséquence principalement penchés sur l'entité matérielle que représentaient les albums et se sont de cette façon appliqués à en étudier le contenu textuel et graphique. Ces chercheurs ont dès lors mis en lumière le fait que les ouvrages s'adressant aux petites filles et aux petits garçons constituaient de véritables « miroirs » de la société, reflétant de la sorte les valeurs et les représentations ayant cours à une époque et dans une société données (Cadolle, 2001 ; Salvat, 2004). En envisageant la littérature de jeunesse comme une source de normativités, certains de ces sociologues lui ont alors – implicitement ou explicitement – accordé une « valeur performative » (Cadolle, 2001).

Par une approche sociologique, la recherche présentée ici entend pour sa part déconstruire ce postulat en interrogeant la capacité réflexive des enfants envers les normativités² leur étant

¹ Doctorante en Sciences de l'éducation (3^{ème} année), Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS), Université Paris Descartes.

² Cette recherche porte sur les normativités liées à l'alimentation.

transmises par les livres. Les jeunes lecteurs mettent-ils en œuvre une lecture interprétative des albums leur étant destinés ? Comment les enfants sont-ils amenés à recevoir, comprendre et (ré)interpréter les informations délivrées par la littérature de jeunesse ? Si, en s'attachant à étudier les pratiques parentales et professorales entourant les livres, Stéphane Bonnéry (2010) s'est récemment intéressé à la réception des ouvrages destinés aux enfants par l'intermédiaire des adultes, la perspective de cette recherche est ainsi d'interroger la façon dont les jeunes lecteurs sont eux-mêmes amenés à « manipuler » les différents modèles de comportements contenus dans la littérature de jeunesse.

Après avoir dépeint le cadre théorique dans lequel s'inscrit ce travail et les différentes méthodologies sur lesquelles il s'appuie, nous verrons non seulement la façon dont les représentations transmises par les albums, ainsi que le jeune « lecteur supposé », se sont métamorphosés au cours des siècles, mais également la manière dont les enfants, loin d'être un public passif, sont amenés à travailler les normativités contenues dans les ouvrages leur étant destinés.

1. Cadre théorique

L'évolution des relations entre l'enfance et la littérature a ouvert la voie à divers champs de recherche, tant du côté de la philosophie³, que de celui de la didactique⁴, de la littérature⁵ ou encore de la sociologie. Cette recherche souhaitant approcher sociologiquement la réception⁶ de la littérature de jeunesse par les enfants, c'est à mettre en lumière la façon dont cette discipline a progressivement accordé à l'enfant un statut d'acteur, ainsi que la manière dont elle s'est intéressée à la réception, que s'attachera cette première partie.

■ L'émergence d'un enfant acteur en sociologie

Durant de nombreuses années, l'enfance a été considérée, par la discipline sociologique, sous l'angle de la définition d'Émile Durkheim (1911). Cette période de la vie humaine est alors envisagée par les chercheurs comme une période de transition, l'espace de maturation d'un être en devenir (Durkheim, 1911 ; Buisson & Durkheim, 1911). Caractérisé par son inachèvement⁷, ce petit individu qu'est l'enfant a alors suscité l'intérêt des sociologues français davantage pour l'adulte *en puissance* qu'il représentait, que véritablement pour l'enfant *en acte* qu'il était. Si, comme John Locke et Jean-Jacques Rousseau, Émile Durkheim conçoit par ailleurs l'enfant comme un être fortement malléable – que l'éducation doit modeler –, il s'écarte toutefois de leur pensée en l'envisageant « *naturellement dans un état de passivité tout à fait comparable à celui où l'hypnotisé se trouve artificiellement placé. Sa conscience ne contient encore, [selon lui], qu'un petit nombre de représentations capables de lutter contre celles qui lui sont suggérées ; sa volonté est encore rudimentaire. Aussi est-il très facilement suggestionnable* » (Durkheim, 1911). Être en devenir, dépourvu de capacité d'action, semblant inexorablement voué à vivre dans l'ombre des personnes d'âge mûr, les enfants vont ainsi, durant une grande partie du XX^e siècle, être essentiellement pris en compte par les sociologues au travers des adultes et des structures en ayant la charge.

³ Il est entre autres à noter les travaux d'Edwige Chirouter qui propose notamment d'« *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse* ».

⁴ On peut évoquer ici les travaux d'Emmanuelle Canut et de Florence Bruneseaux-Gauthier qui s'attachent à mettre en lumière l'influence de la pratique éducative de l'enseignant sur l'accès à une « bonne » compréhension des ouvrages.

⁵ On peut notamment mentionner les travaux d'Isabelle Nières-Chevrel, auteure de l'ouvrage *Introduction à la littérature de jeunesse* (2009) et co-auteure du *Dictionnaire du livre de jeunesse. La littérature d'enfance et de jeunesse en France*, paru en 2013. Il est à noter l'importance des enjeux pédagogiques que traduisent ces manuels.

⁶ Il s'agit notamment de comprendre l'influence de variables telles que le genre, l'origine sociale ou encore l'âge sur l'interprétation, par les enfants, de diverses normativités.

⁷ En envisageant l'enfant comme un être inachevé, Émile Durkheim rejoint ici la vision de John Locke ou encore de Jean-Jacques Rousseau.

Les travaux de l'historien Philippe Ariès⁸ (1960), à l'origine du développement de la recherche sociologique sur l'enfant (Sirota, 2006), vont toutefois contribuer à placer les enfants sous les feux des projecteurs de la sociologie. Divers bouleversements théoriques – retracés par Régine Sirota (2006) dans l'ouvrage *Éléments pour une sociologie de l'enfance* – vont, dès le début des années 1990, contribuer à l'émergence d'un champ sociologique français consacré à cette période de la vie humaine, et ainsi marquer un vrai renouveau du regard porté sur les jeunes générations. Autrefois considérée comme une période transitoire, l'enfance va alors progressivement acquérir une légitimité auprès des chercheurs, et les enfants vont obtenir d'être reconnus comme de véritables « êtres au présent » à qui l'on va peu à peu accorder une réelle capacité d'action. La socialisation naguère perçue comme ne pouvant être qu'un processus vertical dans lequel l'enfant est passif va désormais être entendue comme un processus davantage interprétatif dans lequel il peut être amené à intervenir (Corsaro, 1997). La discipline sociologique ne va dès lors plus seulement s'intéresser à ce que les adultes font aux enfants, mais bien également s'attacher à mettre en lumière ce que les « *enfants font de ce qu'on leur fait* » (Sirota, 2006).

En supposant – et en mettant à l'épreuve – la capacité réflexive des jeunes lecteurs, la recherche présentée ici s'attache à considérer les enfants comme de véritables acteurs, susceptibles de prendre part activement au processus de socialisation, et s'inscrit ainsi en premier lieu dans le courant de la sociologie de l'enfance (Sirota, 2006). L'aptitude des jeunes lecteurs à réinterpréter le social sera de cette façon interrogée à la lumière de la notion d'*agency* (James & Prout, 1990).

■ Pour une sociologie de la réception

Afin de se démarquer du paradigme de la « massmédilogie » peu soucieux des publics réels des biens culturels, certains sociologues vont, dès le début des années 1960, engager des études de réception souhaitant, par une approche compréhensive, mettre en lumière la façon dont les individus sont amenés non seulement à s'approprier des produits culturels, mais également à en construire un sens (Charpentier, 2006).

Bénéficiant des apports de la sociologie de la culture – dont les travaux de Pierre Bourdieu – ces études vont également profiter de l'apport d'autres champs disciplinaires comme « *la sociologie des œuvres littéraires et artistiques, l'histoire culturelle, de l'art et des mentalités ou encore la sémiologie* » (Charpentier, 2006, p.11). Dans son article intitulé « *Du livre au lire* », l'historien Roger Chartier (1985) évoque en effet l'importance de s'intéresser « *aux modalités d'appropriation des matériaux culturels* », et de dépasser, en cela, l'unique attention portée à l'inégale répartition, entre les différentes classes sociales, des ces derniers. En théorisant notamment la notion d'« horizons d'attente », l'« École de Constance »⁹ élabore par ailleurs une « *esthétique de la réception* » « *qui sera "opérationnalisée" sociologiquement, en particulier par Jean-Claude Passeron ou, plus récemment, [...] par Annie Collovald et Érik Neveu dans leur enquête sur les lecteurs de romans policiers* » (Charpentier, 2006, p.12).

Il est également à noter l'apport du courant des *Cultural Studies* dont ont bénéficié ces recherches, en évoquant notamment la façon dont ce dernier a, en son temps, choisi de tourner son regard vers une culture alors considérée comme scientifiquement illégitime : celle des classes populaires (Glevarec, Macé & Maigret, 2008). En faisant de cette culture des « *objets dignes d'un investissement savant* » ce courant de recherche a de la sorte notamment participé à étendre « *la notion de culture au-delà du réductionnisme élitiste* » (*ibid.*, p.6). Les *Cultural Studies* ont par ailleurs connu un tournant de la réception se caractérisant par un « *[...] mouvement intellectuel et théorique [qui implique] de s'en remettre aux lectures et interprétations des consommateurs d'un bien pour en déterminer le sens. Il va en découler une série de conséquences analytiques et intellectuelles ; le sens n'étant pas prédéterminé, il faut y aller voir :*

⁸ Son ouvrage *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* met en évidence l'évolution, en France, des mentalités envers l'enfant, ainsi que la naissance, à partir de la fin du XVIII^e siècle, d'un « *sentiment de l'enfance* ». En cela il fait émerger l'enfance comme une construction sociale, dépendante d'un contexte social et d'un discours savant.

⁹ Dont les principales figures sont Hans-Robert Jauss et Wolfgang Iser.

ce sens, il s'avère à l'enquête qu'il est polysémique et contradictoirement perçu ». Les individus ne sont dès lors plus considérés comme de passifs spectateurs mais comme des auditeurs actifs – à même d'interpréter singulièrement les œuvres qu'ils sont amenés à lire ou regarder –, dont les exégèses se doivent d'être prises en compte. Le contenu des produits culturels, loin d'être oublié, doit, dans cette perspective, être nécessairement mis en regard des interprétations « populaires » qu'il a pu susciter¹⁰. « Avec les Cultural Studies [vont alors également émerger] des méthodologies plus qualitatives visant à rompre avec la conception – jusqu'à lors dominante – de téléspectateurs-consommateurs trop souvent réduits à un agrégat statistique et/ou des "parts de marché" » (Charpentier, 2006).

À l'image de l'enquête de Dominique Pasquier (1999) – portant sur la réception de la série télévisuelle *Hélène et les garçons* par les jeunes spectateurs, et s'inscrivant dans le courant des Cultural Studies –, cette recherche a ainsi consisté à recueillir les interprétations d'enfants, considérés non seulement comme de véritables acteurs, mais également comme des lecteurs actifs.

2. Méthodologies d'enquête

■ Étude d'un corpus de littérature de jeunesse

La recherche présentée ici porte dans un premier temps sur l'analyse d'un corpus de 114 ouvrages de littérature de jeunesse ayant été « publiés » entre 1812 et 2012. Ce dernier est essentiellement composé de fictions narratives¹¹ s'adressant à des enfants âgés de quatre à huit ans et portant sur l'alimentation. L'analyse sociohistorique de ce corpus a conduit à l'identification de diverses normativités alimentaires transmises, par les albums, aux jeunes lecteurs, ainsi qu'à la mise en lumière de la façon dont ces dernières se sont – ou non –, au cours des années et des siècles, métamorphosées. Cette étude a par ailleurs également été attentive à l'évolution de la place laissée, par les ouvrages, à l'interprétation des enfants¹².

■ Réalisation d'entretiens semi-directifs auprès de jeunes enfants

Des entretiens semi-directifs ont dans un second temps été menés. Ces derniers ont été réalisés auprès de jeunes enfants – petits garçons et petites filles – de grande section de maternelle, de cours préparatoire (CP) et de cours élémentaire première année (CE1) (âgés de cinq à huit ans), issus de milieux sociaux différents¹³.

Concernant le protocole expérimental mis en place pour cette enquête, trois ouvrages de littérature enfantine – choisis pour les messages différents qu'ils transmettent – ont été lus¹⁴ à de jeunes « lecteurs » et de jeunes « lectrices ». À la suite de cette lecture, des entretiens semi-directifs individuels ont été conduits. Une grille d'entretien a dans cette perspective été mise au point afin de recueillir au mieux les propos de jeunes individus composant une tranche d'âge encore peu investiguée par les sociologues. L'objectif de la recherche évoquée ici étant d'appréhender la façon dont les enfants comprennent et (ré)interprètent les normativités liées à l'alimentation leur étant transmises par les albums, les entretiens se sont attachés à mettre en lumière la façon dont les jeunes lecteurs avaient « compris » les ouvrages, la manière dont ils s'étaient attachés à interpréter les représentations y étant contenues, ainsi que les informations à l'aune desquelles ils avaient été amenés à les « déchiffrer ».

¹⁰ On peut notamment citer ici le travail de Janice Radway (1994) sur la réception des romans à l'eau de rose.

¹¹ Le corpus utilisé pour cette étude est essentiellement composé d'albums. Seuls trois ouvrages sont davantage assimilables à des documentaires et deux à des livres de recettes.

¹² Lecteur supposé.

¹³ Choix d'un échantillon contrasté. L'enquête a ainsi été conduite au sein de deux groupes scolaires situés dans la banlieue parisienne : un groupe scolaire à population favorisée, un groupe scolaire à population défavorisée.

¹⁴ Double lecture, à voix haute, par l'enquêteur, au sein des bibliothèques et centre documentaires des établissements considérés.

Cent vingt entretiens ont été réalisés : soixante-trois au sein d'un groupe scolaire situé dans une banlieue défavorisée de la capitale¹⁵, et cinquante-sept au sein d'un groupe scolaire situé dans une banlieue favorisée de cette dernière¹⁶.

3. Premiers résultats

■ Évolution des normativités liées à l'alimentation transmises par la littérature de jeunesse : exemple de la gourmandise

À regarder de plus près les ouvrages de littérature de jeunesse mettant en scène la confection et la dégustation de mets culinaires, il est notamment possible de percevoir la façon dont les représentations de la gourmandise se sont, au fil du temps, métamorphosées.

Majoritairement présentée, jusqu'à la fin des années 1960, comme un véritable défaut, la gourmandise apparaît alors, dans les livres pour enfants, non seulement comme conduisant l'individu sur le chemin du vice (vol, mensonge, égoïsme), mais également comme l'amenant à s'extraire de la société (volonté de déguster seul, refus du partage, etc.). Assimilée de la sorte à une obscure faiblesse, l'ingestion effrénée de nourriture s'avère dès lors faire l'objet de vives réprobations et être à l'origine de sévères réprimandes : « *Brave Frédéric : il était généreux, étudier lui était un jeu ; mais il était très gourmand, beaucoup, beaucoup, énormément. [...] Pour le vol de quelque objet sa conscience l'eût arrêté, mais pour un flan ou un biscuit, elle lui disait oui. [...] Dans la dispense pour voler il entra, par la fenêtre il sauta. [...] Courant ça et là, il erre : Voici un pot de terre à moitié rempli de susucré. [...] Mais soudain il se sent mal, il se tord comme un serpent : jamais ne s'est senti si mal, ça brûle tel un chardon ardent. À quoi bon à l'aide crier : c'est la gourmandise qui le tue. Ce sucre il avait cru, était arsenic en vérité.* »¹⁷

De la remontrance, à la mort, en passant par l'indigestion, le gourmand ne parvenant pas à se contrôler et entretenant – au détriment du lien social – un lien étroit avec la nourriture, est de cette façon, dans la plupart des albums parus à cette époque, victime de condamnations parfois violentes (Diasio, 2004).

La fin des années 1960, marquée par de profonds changements sociétaux, va toutefois conduire à un renouveau de l'image de la gourmandise dans les livres destinés aux enfants. La valorisation de l'hédonisme, notamment engendrée par les bouleversements survenus en France dans la fin des années 1960, se traduit alors dans la littérature de jeunesse par la mise en scène, dès le début des années 1970, d'une gourmandise relativement décomplexée : « *L'idée [de devenir cuisinier] ne déplaît pas à notre ami, il faut rester toute la journée au milieu des sauces, des ragouts, des crèmes et des desserts, et [Draghetto] est très gourmand.* »¹⁸

Cette dernière disparaît alors – en tant que telle – pour une large part des albums et apparaît sous un jour meilleur dans de nombreux ouvrages la mettant en scène. Si elle ne se trouve pas toujours être récompensée, la gourmandise ne fait dès lors pas souvent l'objet de réprobation et reste dans la plupart des cas impunie : « *Bamao a compris. Clapotis savait qu'il préparait un gâteau dont il raffole. Et le malin a pensé jouer au malade pour se faire dorloter par ses amis. Aussi, quand chacun lui donne sa part de gâteau, pour le guérir, Clapotis se sent tout à fait mieux. Il ne refuse rien le gourmand. [...] Pour soigner la maladie de Clapotis il n'y a rien de tel que du gâteau. Maintenant qu'on l'a gâté il est parfaitement rétabli. [...] "Tu ne seras plus gourmand, hein, Clapotis ? C'est promis ! Jusqu'à la prochaine fois !" »¹⁹*

¹⁵ 2011-2012. 8 filles et 10 garçons de grande section de maternelle, 11 filles et 10 garçons de CP et 10 filles et 14 garçons de CE1.

¹⁶ 2012-2013. 5 filles et 11 garçons de grande section de maternelle, 10 filles et 12 garçons de CP et 12 filles et 8 garçons de CE1.

¹⁷ J. Heinrich Campe, *Frédéric le famélique*, Kleiner Kinderbibliothek, 1830.

¹⁸ Auteur inconnu, *Draghetto le petit cuisinier de luxe*, Artima, 1979.

¹⁹ Auteur inconnu, *Pépin la Bulle. Le gâteau de Bamao*, Editions M.C.L., 1975.

De simples expressions évoquant en des termes favorables les gourmands, à de véritables encouragements à la gourmandise, c'est ainsi de façon positive que semble être majoritairement perçu, jusqu'au début des années 2000, l'amour de la nourriture.

Cet âge d'or de la gourmandise va néanmoins être mis à mal à la fin des années 1990. La mise en place, en 2001, du premier *Programme National Nutrition Santé* – chargé de mettre en garde, notamment les enfants, contre les méfaits d'une alimentation trop généreuse en produits gras ou sucrés – marque en effet le retour d'ouvrages de littérature de jeunesse proposant une vision culpabilisante de la gourmandise. Succomber à une alimentation trop riche apparaît alors dans certains albums non seulement comme engendrant des modifications physiques importantes (prise de poids) ainsi que des problèmes de santé (essoufflement, fatigue, difficulté pour se mouvoir, etc.), mais également comme conduisant l'individu à être mis à l'écart. Si la gourmandise ne fait ainsi, la plupart du temps, pas véritablement l'objet de sanctions, les gourmands sont en revanche, dans certains albums, victimes de stigmatisation et subissent alors les moqueries acerbes de leurs camarades qui tendent à les exclure du groupe : « *Tartoucha mange n'importe quoi, c'est pourquoi il est si gras. [...] "Zut, ze suis trop lourd pour grimper, dit Tartoucha essoufflé" [...] "Zut, ze suis trop gras pour sauter" [...] Tartoucha est vite épuisé, son corps est si lourd à porter [...] "La plus zolie des grosses patates, c'est Tartoucha, ah, ah, ah ! Ton gros derrière traîne par terre" se moque Mélanie.* »²⁰ « *À la cantine, Hugo s'empiffre de frites et de mousse au chocolat. [...] "On le voit quand même, ton bidon sous ton pull !" [...] "Hugo le gros ! Hugo le gros ! Tu seras bientôt aussi gros qu'un tonneau !" [...] "Hugo t'es le Bibendum Michelin avec ta bouée autour des reins !" [...] "Hugo t'es bête ! Hugo t'es bête ! Avec ton gros ventre, tu t'casses la binette !" »*²¹

Le début des années 2000 se trouve par ailleurs marqué par la recrudescence d'ouvrages délivrant de véritables savoirs alimentaires. De l'encouragement à manger des légumes, à la nécessité de faire du sport, en passant par l'impératif de ne pas manger trop salé, ce sont ainsi l'ensemble des préceptes prônés par le *Programme National Nutrition Santé* qui transparaissent dans certains ouvrages destinés aux enfants.

La vision de la gourmandise transmise par les albums s'avère ainsi avoir connu de profondes mutations au cours des siècles. D'une gourmandise péché révélatrice d'un manque de contrôle de soi menaçant à la fois la vertu individuelle du gourmand et le lien social, à une gourmandise risque susceptible de mettre en danger le capital santé et social de quiconque ayant un apport non régulé en nourriture, en passant par une gourmandise plaisir détachée de toute moralisation, la littérature de jeunesse a été – et est encore – le support de représentations hétérogènes de la gourmandise.

L'offre en matière de livres pour enfants n'étant pas exclusive, petites filles et petits garçons sont dès lors potentiellement amenés à côtoyer des visions différentes – voire divergentes – de la gourmandise, parmi lesquelles ces derniers sont alors nécessairement amenés à se repérer.

■ ***Vers un jeune lecteur supposé compétent : une réception potentiellement plus interprétative des albums de littérature de jeunesse ?***

L'analyse sociohistorique menée dans le cadre de cette recherche permet par ailleurs de mettre en exergue l'évolution du jeune « *lecteur supposé* ». Le début des années 1990 se trouve ainsi avoir été marqué par un accroissement important du nombre d'ouvrages semblant non seulement considérer les enfants comme de jeunes lecteurs compétents (Bonnéry, 2010), mais également laisser davantage de place aux interprétations de ces derniers.

De nombreux albums apparaissent en effet comme présentant un contenu textuel et graphique relativement complexe. De l'utilisation de métaphores ou de calembours, au maniement d'un langage plus soutenu, en passant par l'emploi d'illustrations ne reflétant pas directement et

²⁰ P. Berreby, *Tartoucha le gros chat*, Anabet éditions, 2006.

²¹ V. Weishar-Giuliani & C. Legeay, *Hugo un héros... un peu trop gros*, Alice Jeunesse, 2011.

exclusivement le texte, il est de la sorte possible de noter la multiplication de livres dont le contenu pourrait s'avérer – sans étayage – difficilement appréhendable par les jeunes lecteurs (Bonnéry, 2010).

Certaines informations se trouvent par ailleurs non plus explicitement formulées, mais implicitement délivrées aux petites filles et aux petits garçons. Des « indices » – étant pour certains véritablement utiles à la bonne compréhension de l'ouvrage, permettant pour d'autres d'accéder à des messages subalternes –, s'avèrent en effet être subtilement introduits dans des livres de plus en plus nombreux à faire appel à la perspicacité des enfants. L'album *Le dîner surprise*²² ne peut par exemple être compris par le jeune lecteur que si ce dernier parvient à déchiffrer les indices laissés au hasard des illustrations. Dans cet ouvrage, une poule, ayant cordialement offert refuge au Loup et s'étant attachée à cacher dans sa cuisine son effrayant invité afin de ne pas faire peur à ses hôtes, voit en effet l'ensemble de ses amis lui fausser compagnie. Ces derniers, à peine entrés dans une maison néanmoins accueillante et agréablement chaude par le froid qui règne dehors, n'ont tous qu'une hâte : disparaître en vitesse. Si les portes battantes de la cuisine parviennent à dissimuler en grande partie le « méchant » Loup, ces dernières laissent toutefois entrevoir à chaque nouvel invité une partie bien identifiable de cet inquiétant convive. L'Ours, qui arrive en premier, aperçoit par exemple, sous la porte de la cuisine, les pattes de Monsieur Loup et ne tarde en conséquence pas à s'enfuir. La perspicacité du jeune lecteur est de cette façon sollicitée et la bonne compréhension de l'ouvrage dépend alors de sa capacité à déchiffrer des indices subtilement mis à sa disposition.

Il est dans le même temps possible de mettre en lumière une évolution quant à la façon dont les normativités ont pu être, au fil du temps, énoncées. Autrefois clairement formulées, ces dernières se trouvent en effet, depuis la fin des années 1980, plus largement suggérées. Si les petites filles et les petits garçons ont par exemple pu être explicitement exhortés à revêtir un tablier pour faire la cuisine... : « *Il est interdit d'entrer dans la cuisine sans tablier. Eh oui : il est interdit d'entrer sans tablier. D'ailleurs, avez-vous déjà vu une cuisinière sans tablier ? Non, bien sûr. [...] N'oubliez jamais, avant de commencer, les règles suivantes : Lavez-vous les mains très consciencieusement. Mettez un tablier.* »²³

... L'évocation de cette norme apparaît, depuis le début des années 1990, comme étant beaucoup moins prescriptive... : « *[Papa] met un grand tablier de cuisine par-dessus son vieux pyjama.* »²⁴ ; « *Crocolou enfile son tablier et met sa toque car aujourd'hui, il a décidé de faire la cuisine. [...] Maman enfile aussitôt son tablier.* »²⁵ ; « *C'est bientôt l'heure de manger : papa va préparer le dîner. "Je peux t'aider ?" demande T'Choupi. "Mais bien sûr mon chéri. Voici un tablier pour ne pas te tacher."* »²⁶ ; « *Aujourd'hui, Tikiko fait un gâteau pour le goûter. Vite il enfile son tablier. "Ca y est, je suis prêt !"* »²⁷

Lorsqu'elles sont explicitées, les « règles » apparaissent par ailleurs comme étant souvent négociées ou tournées en dérision par les jeunes protagonistes – l'enfant lecteur étant alors en mesure, soit d'intégrer ladite règle, soit de retenir la façon de la détourner.

Les années 1990 s'avèrent enfin avoir été marquées par la recrudescence d'ouvrages se faisant le support de messages contradictoires. Si l'album *Hugo un héros... un peu trop gros*²⁸ tend en effet, par exemple, à transmettre, au fur et à mesure des pages, l'idée qu'il ne faut pas juger une personne à son apparence, qu'il est préférable de s'attacher à « *regarder au fond de son cœur* », et qu'il convient de l'accepter telle qu'elle est, la fin de l'album met toutefois en scène un jeune protagoniste aspirant à devenir plus mince. Hugo apparaît de la sorte comme ne s'acceptant finalement pas avec ses rondeurs mais bien comme souhaitant se conformer – suite aux

²² A. Desbordes & P. Martin, *Le dîner surprise*, Albin Michel Jeunesse, 2009.

²³ N. Poirier, *Comment jouer à faire la cuisine*, Fernand Nathan, 1970.

²⁴ C. Clément & C. Siégl, *Les Grignotoux font la cuisine*, Editions G.P., 1986.

²⁵ O. Texier, *Crocolou aime cuisiner*, Actes Sud Junior, 2009.

²⁶ T. Courtin, *T'Choupi et la cuisine*, Nathan, 2012.

²⁷ A. Andrianavalona & O. Lallemand, *Tikiko fait un gâteau*, Casterman, 2012.

²⁸ V. Weishar-Giuliani & C. Legeay, *Hugo un héros... un peu trop gros*, Alice Jeunesse, 2011.

quolibets dont il a été victime – aux normes physiques « actuelles ». Le message prônant ainsi d'accepter la différence d'autrui paraît de cette façon être directement nuancé voire contredit par la volonté finale du jeune protagoniste en surpoids de changer son apparence. L'offre en matière de littérature de jeunesse s'avère de la sorte abriter des ouvrages s'attachant à transmettre des messages antinomiques, et met de cette façon l'enfant au contact d'un enchevêtrement de modèles comportementaux.

L'étude de contenu réalisée dans le cadre de cette recherche permet ainsi de mettre en lumière la réception potentiellement plus interprétative pouvant être faite, par les enfants, des albums parus depuis la fin des années 1980. D'une lecture univoque de représentations pour la plupart explicites, à une lecture plurisémiotique de représentations plus souvent suggérées, les ouvrages de littérature de jeunesse paraissent en effet désormais laisser davantage de place à l'interprétation des enfants.

Si – du fait non seulement de la cohabitation de livres transmettant des normativités divergentes, mais également de la recrudescence d'ouvrages accordant une certaine place à la réflexivité des jeunes lecteurs – il ne semble de cette façon aujourd'hui pas théoriquement possible d'accorder à la littérature de jeunesse une réelle « *valeur performative* » (Cadolle, 2001). Que sont alors réellement amenés à faire les enfants des représentations véhiculées par les albums ? Comment petites filles et petits garçons s'appliquent-ils à travailler les normativités présentes dans les ouvrages leur étant destinés ? L'origine sociale ou le sexe des enfants peuvent-ils avoir une influence sur la façon dont ces derniers reçoivent le contenu de la littérature de jeunesse ?

■ **De l'interprétation des enfants : de jeunes lecteurs « réellement » actifs ?**

Les entretiens réalisés dans le cadre de la recherche présentée ici ont permis de mettre en exergue le fait que la littérature de jeunesse pouvait faire l'objet d'une lecture active de la part des enfants.

Interrogés sur la gourmandise des protagonistes de deux albums²⁹ – offrant pourtant une vision décomplexée³⁰ de cette dernière –, les jeunes lecteurs ont en effet pour la plupart réintroduit une certaine condamnation du penchant de *Martine* et de *Caillou* pour les mets sucrés. Loin, pour cela, d'invoquer des arguments analogues, les jeunes lecteurs apparaissent alors comme mettant en œuvre des lectures différentes de ces deux ouvrages, non seulement en fonction de leur sexe, mais également en fonction de leur origine sociale.

Petites filles et petits garçons se trouvent en premier lieu ne pas justifier leur désapprobation de la même façon. Lorsqu'elles considèrent qu'il n'est pas bon d'être gourmand(e), les fillettes sont en effet plus nombreuses que les garçonnetts à juger cette inclination négativement en raison de la prise de poids qu'elle est à même d'engendrer : « *Ce n'est pas bien que Martine soit gourmande parce qu'après, si elle mange, bah après on elle va grossir trop* » (Adèle, grande section de maternelle). « *Ce n'est pas bien parce que si [Martine] mange trop de choses, elle va grossir* » (Bérengère, CP). « *C'est bien que [Martine] ne soit pas gourmande [...] parce qu'elle est intelligente... parce qu'après on est grosse* » (Chimeza, CE1). « *Ce n'est pas très bien [...] parce que sinon, après, [Caillou] va grossir et il pourra plus enfiler ses habits qu'il aime bien* » (Framboise, CP). « *C'est bien que Martine soit gourmande mais il ne faut pas être trop gourmande [...] parce que sinon tu grossis trop* » (Garance, CE1).

Si le surpoids est ainsi de façon privilégiée érigé par les lectrices comme étant l'un des principaux méfaits de la gourmandise, il est des arguments qui apparaissent pour leur part

²⁹ G. Delahaye & M. Marlier, *Martine fait la cuisine*, Casterman, 1974 ; M. Johnson, *Caillou au supermarché*, Chouette Editions, 2009.

³⁰ Martine et Caillou sont en effet, dans ces ouvrages, présentés comme appréciant particulièrement les mets sucrés et ne font, à aucun moment, l'objet de restrictions alimentaires. Martine s'attèle ainsi à cuisiner de nombreux desserts (crêpes, mousse au chocolat, pommes glacées, etc.) et s'exclame que « *c'est délicieux, la mousse au chocolat !* » ; quant à Caillou, il se lance à la recherche des « *meilleurs biscuits du monde* » et s'attache, à la fin de l'histoire, à décorer, avec des bonbons, un *super-gâteau-surprise* confectionné par sa maman.

comme étant essentiellement masculins. Les garçons évoquent en effet plus volontiers d'autres aspects négatifs de la gourmandise, tels que l'égoïsme, les crises de foie, ou encore les dégâts buccodentaires à même d'être entraînés par une consommation « démesurée » de produits sucrés : « *Ce n'est pas bien que Caillou soit gourmand [...] parce que sinon après, on peut avoir des caries* » (Assad, grande section de maternelle). « *C'est bien que [Caillou] ne soit pas trop gourmand [...] parce que s'il était gourmand, il aurait plein de sucre sur les dents, donc il devrait se laver très bien les dents, mais vu qu'il est petit, il n'y arriverait pas* » (Denis, grande section de maternelle). « *Ce n'est pas bien qu'il mange beaucoup de biscuits [...] parce qu'on peut avoir... parce qu'on peut vomir et on peut avoir mal au ventre aussi* » (Badir, CP). « *Ce n'est pas bien que Caillou soit gourmand parce que quand même, c'est mauvais pour la santé d'abuser des sucres...* » (François-Xavier, CP). « *Ce n'est pas bien parce qu'après, [Martine] peut prendre toute la nourriture des autres* » (Badda, CP). « *Ce n'est pas bien [...] parce qu'il faut qu'il en laisse un peu à ses parents et à sa petite sœur* » (Fabrice, CP).

Très rarement cités par les jeunes filles, ces arguments ne touchant pas au surpoids se trouvent être principalement mobilisés par des petits garçons.

Quelques jeunes lecteurs apparaissent de surcroît comme adaptant leur argumentaire au sexe du protagoniste considéré. Amenés à évoquer les méfaits – pour chacun des deux personnages – d'un apport « excessif » en nourriture, certains des jeunes garçons interrogés s'attachent en effet à mentionner la prise de poids lorsqu'ils abordent le cas de *Martine*, tandis qu'ils citent plus volontiers les risques digestifs ou buccodentaires lorsqu'ils donnent leur avis sur la gourmandise de *Caillou* : « *[Martine est gourmande] parce qu'on trouve qu'elle aime bien manger, mais qu'elle aime bien manger tout, surtout les desserts. C'est "bof" parce que sinon, après, elle peut grossir et ce n'est pas bien d'être grosse... gros. [...] [Caillou est Gourmand] parce qu'il aime bien manger ses gâteaux préférés et les céréales. Ça va, parce que ce n'est pas comme Martine, parce que Martine, elle aime bien manger de tout et lui il aime bien manger que ses gâteaux préférés et les céréales* » (Chamseddine, CE1). « *[C'est bien que Martine ne soit pas gourmande] parce que comme ça, elle ne deviendra pas obèse. [...] [Ce n'est pas bien que Caillou soit gourmand] parce que sinon, après, il va avoir mal au ventre s'il mange trop de gâteau* » (Corentin, CE1). « *[Ce n'est pas bien que Martine soit gourmande] parce qu'on peut grossir. [...] [Ce n'est pas bien que Caillou mange des sucreries] parce que ça peut faire mal aux dents* » (Franck, CP).

En invoquant des arguments (anti-gourmandise) différents selon qu'ils considèrent un protagoniste féminin ou un personnage masculin, ces jeunes lecteurs semblent alors mettre en œuvre, dans leurs interprétations des différents ouvrages leur ayant été lus, des rapports au corps et à la nourriture sexuellement différenciés.

Par ailleurs, les enfants issus d'un milieu social favorisé sont très nombreux à faire appel, dans leur argumentaire, aux normativités édictées dans le cadre du *Programme National Nutrition Santé*³¹. Lorsqu'ils ont à s'exprimer sur la gourmandise des deux jeunes protagonistes, ces derniers évoquent en effet volontiers les méfaits, pour la santé, d'une consommation excessive en produits gras, salés ou sucrés : « *Ce n'est pas très bien [que Caillou] soit gourmand pour les gâteaux, parce que les gâteaux c'est sucré. Quand c'est trop sucré, ben on devient gros et c'est mauvais pour ma santé* » (Déborah, grande section de maternelle). « *[Caillou] a fait : "mmm", et ça, ça veut dire que c'est gourmand. Ce n'est pas bien parce que le but, ce n'est pas de grossir, le but c'est de grandir* » (Diane, grande section de maternelle). « *C'est bien que Martine ne soit pas gourmande parce qu'il y a des choses qui sont grasses, d'autres qui sont sucrées et d'autres qui sont salées. Sinon, on peut être en mauvaise santé* » (Domitille, grande section de maternelle). « *Ce n'est pas bien [que Martine soit gourmande] parce que quand même, c'est*

³¹ Alertées par l'augmentation importante, en particulier chez les plus jeunes, du surpoids, les autorités publiques se sont saisies de la nécessité de sensibiliser les enfants, situant ainsi l'« éducation alimentaire » comme un enjeu social d'importance. Orchestrée par l'Etat, cette « éducation » s'est concrétisée par l'élaboration et la diffusion de spots publicitaires d'« avertissement » (« *Mange cinq fruits et légumes par jour* » ; « *Pour être en forme, dépense-toi bien* » et « *Ne mange pas trop gras, trop sucré, trop salé* »), la présence systématique – lors de chaque réclame pour des produits alimentaires – d'un message rappelant la nécessité d'avoir une alimentation équilibrée, et la mise en place, au sein des écoles, d'actions de prévention censées apprendre aux enfants les rudiments d'un comportement alimentaire sain.

mauvais pour la santé d'abuser des sucres... mais quand même, on en a besoin dans le corps... pour marcher. [...] [Hugo³²] n'a sûrement pas respecté les consignes de la vie. C'est comme ça quand on s'empigoinfre, c'est comme ça qu'on peut devenir obèse et qu'on peut prendre des risques de mourir » (François-Xavier, CP).

Les normativités édictées dans le cadre du *Programme National Nutrition Santé* transparaissent en revanche moins dans les discours des enfants issus d'un milieu social plus modeste. Si les petites filles et les petits garçons du groupe scolaire situé dans une banlieue défavorisée de la capitale sont nombreux à estimer qu'il n'est pas bon d'être gourmand, ils ne mobilisent toutefois pour leur part que très rarement l'argument des risques de la gourmandise sur la santé, lui préférant alors l'argument du surpoids : « *Ce n'est pas bien parce que si Martine mange trop de choses, elle va grossir* » (Béregère, CP). « *Ce n'est pas bien parce qu'après [Martine] va trop grossir* » (Charifa, CE1). « *C'est bien que Martine ne soit pas gourmande parce qu'elle est intelligente... parce qu'après on est grosse* » (Chimeza, CE1). « *C'est "bof" parce que sinon, après, [Martine] peut grossir et ce n'est pas bien d'être grosse... gros* » (Chamseddine, CE1). « *C'est bien parce que comme ça, [Martine] ne deviendra pas obèse* » (Corentin, CE1).

Loin d'avoir une valeur performative, la littérature de jeunesse pourrait de cette façon s'avérer être le support d'interprétations diverses de la part des jeunes lecteurs.

La valeur performative ayant pu – explicitement ou implicitement – être accordée à la littérature de jeunesse semble ainsi tant « théoriquement » qu'« empiriquement » pouvoir être remise en question.

N'étant pas exclusive, l'offre en matière de livres pour enfants s'avère en effet aujourd'hui abriter des ouvrages transmettant aux petites filles et aux petits garçons des normativités fortement différentes – que ces derniers ne peuvent alors, sans arrangements, assimiler.

L'évolution du jeune lecteur supposé par les albums se trouve par ailleurs avoir donné lieu à la recrudescence de livres accordant une certaine place à l'interprétation des jeunes lecteurs, amenant ainsi potentiellement ces derniers à faire appel à leur réflexion.

Interrogés dans le cadre de cette recherche, les enfants apparaissent enfin comme pouvant être amenés à mettre en œuvre des lectures différenciées d'un même ouvrage – laissant alors transparaître dans leurs exégèses leur identité sociale ou de genre.

Bibliographie

ARIES P. (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.

BONNERY S. (2010), « "Loup y es-tu ?" Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant... », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.

BUISSON F. & DURKHEIM E. (1911), « Enfance », *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette.

CADOLLE S. (2001), « Séparation et recomposition familiale d'après les livres pour enfants », *Recherches et Prévisions*, n°64, p.19-34.

CANUT E. & BRUNESSEAU-GAUTHIER F. (2009), « De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs », *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?*, E. Canut & A. Leclaire-Halté (éd.), Namur, Presses Universitaires de Namur, p.45-72.

CHAMBOREDON J.-C. & FABIANI J.-L. (1977), « Les albums pour enfants, le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance », *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n°13 et n°14, p.60-79.

³² Jeune protagoniste en surpoids d'un troisième ouvrage au sujet duquel ont été interrogés les élèves de la classe de CP du groupe scolaire situé dans une banlieue favorisée de la capitale.

- CHARPENTIER I. (dir.) (2006), *Comment sont reçues les œuvres*, Paris, Creaphis.
- CHARTIER R. (1997), « Du livre au lire », *Sociologie de la communication*, volmue 1, n°1, p.271-290.
- CHIROUTER E. (2011), *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de Jeunesse*, Paris, Hachette Éducation.
- Corsaro W.A. (1997), *The sociology of childhood*, Thousand Oaks, California, Pine Forge Press.
- DIASI N. (dir.), *Au palais de Dame Tartine*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- DURKHEIM E. (1922), *Éducation et Sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GLEVAREC H., MACE E. & MAIGRET E. (2008), *Cultural Studies. Anthologie*, Paris, Armand Colin.
- JAMES A. & PROUT A. (éd.) (1990), *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the sociological Study of Childhood*, London, Falmer Press.
- NIERES-CHEVREL I. (2009), *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris, Didier Jeunesse.
- NIERES-CHEVREL I. & PERROT J. (dir.) (2013), *Dictionnaire du livre de jeunesse. La littérature d'enfance et de jeunesse en France*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie.
- OCTOBRE S. (2004), *Les loisirs culturels des 6 - 14 ans*, Paris, La Documentation Française.
- PASQUIER D. (1999), *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- RADWAY J. (1984), *Reading the Romance, Women, Patriarchy and Popular Literature*, Chapel Hill, Londres, The University of North Carolina Press.
- SALVAT E. (2004), « La vision de l'alimentation dans la littérature enfantine », *Sociologie et anthropologie de l'alimentation*, Tours, XVII^e congrès de l'AISLF.
- SIROTA R. (2006), *Élément pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.