



Centre
de Recherche
en Education
de Nantes



Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 28, 29 novembre 2013

Doriane Montmasson
CERLIS – Université Paris Descartes
dorianemontmasson@gmail.com

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

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 ». Cette recherche 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 » ?

Citer ce document / Cite this document :

Ce texte original a été produit dans le cadre du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation qui s'est tenu à Nantes, les 28 et 29 novembre 2013. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

Montmasson, D. (2013). La réception de la littérature de jeunesse : du lecteur supposé aux lecteurs réels, In Actes du colloque " Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation. Nantes : 28 -29 novembre 2013 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).

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

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 ». Cette recherche 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 » ?

INTRODUCTION

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 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. A 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 chercheurs français. L'introduction officielle de la littérature enfantine dans les programmes de l'école primaire¹, 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 sociologiques.

S'étant, pour la plupart, attachés à en faire un « objet » de recherche – au sens littéral du terme –, les chercheurs 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 sociologues ont dès lors mis en lumière le fait que les ouvrages s'adressant aux petites filles et aux petits garçons constituaient de véritables

¹ En 2002.

« *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 chercheurs lui ont alors, explicitement ou implicitement, accordé une « *valeur performative* » (Cadolle, 2001).

La recherche présentée ici entend pour sa part déconstruire ce postulat en interrogeant la capacité réflexive des enfants envers les normativités² leur étant 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 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 comportement 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.

CADRE THEORIQUE

La sociologie de l'enfance ou l'avènement de l'enfant acteur

Durant de nombreuses années, l'enfance a été considérée par la discipline sociologique comme une période de transition, l'espace de maturation d'un « *être en devenir* » (Sirota, 2006). Caractérisé par son inachèvement, ce petit être a alors suscité l'intérêt des chercheurs davantage pour l'adulte *en puissance* qu'il représentait, que véritablement pour l'enfant *en acte* qu'il était. Moins investiguée par les sociologues pour ses caractéristiques intrinsèques qu'en ce qu'elle constituait l'étape précédant l'avènement d'un être social « complet », l'enfance a de cette façon pendant longtemps été envisagée comme un « moyen » plus que comme une « fin ».

Ainsi considéré comme un être immature, l'enfant était par ailleurs à cette époque perçu comme un petit individu fortement « malléable », que l'éducation devait, selon Emile Durkheim (1911), modeler. Entendue comme un processus uniquement vertical, la socialisation a alors été envisagée par les sociologues comme le processus par lequel les adultes devaient s'appliquer à écrire sur les pages « *presque* » blanches que représentaient les enfants – les plus jeunes recevant de la sorte passivement les enseignements de leurs aînés – (Durkheim, 1911). Les chercheurs ont en conséquence pour étudier l'enfance, préférentiellement tourné leurs regards vers des instances de socialisation constituées d'« éducateurs » adultes – la famille et l'école – ainsi que vers des « acteurs » tels que les parents et les instituteurs. Si les enfants n'étaient, à cette époque, pas véritablement absents de l'analyse sociologique, ils se trouvaient de cette façon toutefois, vus par le prisme de l'incomplétude et de la malléabilité, et étaient ainsi essentiellement pris en compte par les chercheurs au travers des adultes et des structures en ayant la charge.

Être en devenir, dépourvu de capacité d'action, semblant inexorablement voué à vivre dans l'ombre des personnes d'âge mûr, l'enfant a pourtant progressivement été placé « *sous les feux des*

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

projecteurs » (Sirota, 2006). Divers bouleversements théoriques – retracés par Régine Sirota (2006) dans l'ouvrage *Eléments pour une sociologie de l'enfance* – ont en effet, dès le début des années 1990, contribué à l'émergence d'un champ sociologique français consacré à cette période de la vie humaine, et ainsi marqué un vrai renouveau du regard porté sur les jeunes générations :

Si globalement, l'apparition d'une sociologie de l'enfance est concomitante du déclin des grands récits du social, ce petit objet insolite apparaît en même temps que la mise en rediscussion des théories de la socialisation. Celle-ci surgit à la lumière d'un retour général vers l'acteur, de la redécouverte des théories de l'interactionnisme symbolique et des théories interprétatives, dans un premier temps, puis rebondit avec la mise en évidence d'une forte désinstitutionalisation, et la montée des théories de l'individualisme.

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 (Sirota, 2006). La socialisation naguère perçue comme ne pouvant être qu'un processus vertical va désormais être entendue comme un processus davantage interprétatif dans lequel l'enfant peut être amené à intervenir (Corsaro, 1997 ; Sirota, 2005). 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).

Les *Cultural Studies* ou la prise en compte de l'interprétation du « public »

Fondé en 1964 par Richard Hoggart, le *Centre for Contemporary Cultural Studies* apparaît comme symbolisant le point de départ de ce courant de recherche. Si ce *paradigme* a pu connaître certaines métamorphoses au fil des années et rallie des travaux manifestement très divers, c'est à mettre en lumière – au-delà des particularités qui le traversent –, ce qui fait de ce courant un cadre théorique pour cette recherche que nous nous appliquerons ici.

Il semblait en cela au préalable indispensable d'évoquer la façon dont les *Cultural Studies* ont, en leur temps, choisi de tourner leur regard vers une culture alors considérée comme scientifiquement illégitime : celle des classes populaires (Glevarec, Macé, Maigret, 2008). En faisant de cette dernière des « *objets dignes d'un investissement savant*³ » ce courant de recherche a ainsi non seulement participé à porter sur la scène scientifique des objets jusque là jugés indignes d'intérêt, mais a également amorcé une remise en question de l'asservissement supposé des classes défavorisées par les « *produits de l'industrie culturelle*⁴ ». Si, en focalisant son regard sur les ouvrages destinés aux enfants, cette recherche s'intéresse à un objet moins illégitime que pouvait l'être, autrefois, la culture populaire, elle s'attache toutefois à interroger la valeur performative ayant pu être accordée à la littérature de jeunesse.

En s'intéressant à la façon dont les jeunes lecteurs sont amenés à interpréter les normativités transmises par les ouvrages leur étant destinés, c'est par ailleurs au « *tournant de la réception*⁵ »

³ Glevarec, H., Macé, E., Maigret, E., *Cultural Studies. Anthologie*, Paris, Armand Colin, 2008.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

qu'ont connu les *Cultural Studies* que se réfère cette recherche. Pour reprendre les propos d'Hervé Glevarec, Eric Macé et Eric Maigret (2008) ce tournant se caractérise 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 : ce sens, il s'avère à l'enquête qu'il est polysémique et contradictoirement perçu.

Il s'agit ainsi dès lors de considérer les individus non plus comme de passifs spectateurs mais comme des auditeurs actifs à même d'interpréter singulièrement les œuvres qu'ils sont amenés à lire ou regarder. Le contenu des produits culturels n'est dans cette perspective pas oublié mais se trouve être mis en regard des exégèses « populaires » qu'il a pu susciter.

A 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 s'attachera ainsi à recueillir les interprétations d'enfants, considérés non seulement comme de véritables acteurs, mais également comme des lecteurs actifs.

METHODOLOGIES D'ENQUÊTE

Etude 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 narratives⁶ s'adressant à des enfants âgés de 4 à 8 ans et portant sur l'alimentation. L'analyse socio-historique 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 enfants⁷.

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 CP et de CE1 (âgés de 5 à 8 ans), issus de milieux sociaux différents⁸.

Concernant le protocole expérimental mis en place pour cette enquête, trois ouvrages de littérature de jeunesse – choisis pour les messages différents qu'ils transmettent – ont été lus⁹ à de petits « lecteurs » et de petites « lectrices ». A 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 cette étude étant d'appréhender la façon dont les

⁶ Le corpus utilisé pour cette étude est composé de 109 fictions narratives. 3 albums peuvent davantage être rapprochés du documentaire. 2 ouvrages peuvent pour leur part être assimilés à des livres de recettes.

⁷ Lecteur supposé.

⁸ 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.

⁹ Double lecture, à voix haute, par l'enquêteur, au sein des Bibliothèques et centre Documentaires des établissements considérés.

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 ».

Cent vingt entretiens ont été réalisés : soixante-trois au sein d'un groupe scolaire situé dans une banlieue défavorisée de la capitale¹⁰, et cinquante-sept au sein d'un groupe scolaire situé dans une banlieue favorisée de la capitale¹¹.

PREMIERS RESULTATS

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

A 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.

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. 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 les 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. Cette dernière disparaît alors – en tant que telle – pour une large part des albums et apparaît sous un jour meilleur dans les 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. 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 les albums non seulement comme engendrant des modifications physiques importantes (prise de poids)

¹⁰ 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.

¹¹ 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.

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 les moqueries acerbes de leurs camarades qui tendent à les exclure du groupe. 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 les 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 risquée 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 socio-historique menée dans le cadre de cette recherche permet par ailleurs de mettre en exergue l'évolution du jeune lecteur supposé par les albums. 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 petits 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 exclusivement le texte, il est de la sorte possible de noter la multiplication de livres dont le contenu peut s'avérer – sans étayage – difficilement appréhendable par les jeunes lecteurs.

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 conséquence être subtilement introduits dans des livres de plus en plus nombreux à faire appel à la perspicacité des enfants.

L'album *Le dîner surprise*¹² ne peut ainsi 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

¹² Desbordes, A., Martin, P., *Le dîner surprise*, Albin Michel Jeunesse, 2009.

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 ainsi 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 petit 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 jeunes lecteurs ont ainsi 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... 1° Lavez-vous les mains très consciencieusement. 2° Mettez un tablier. »¹³

...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. »¹⁴ ; « Crocolou enfle son tablier et met sa toque car aujourd'hui, il a décidé de faire la cuisine. [...] Maman enfle aussitôt son tablier. »¹⁵ ; « 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. »¹⁶ ; « Aujourd'hui, Tikiko fait un gâteau pour le goûter. Vite il enfle son tablier. « Ca y est, je suis prêt ! »¹⁷ »

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 la dite 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*¹⁸, tend 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 comme souhaitant se conformer, suite aux 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.

¹³ Poirier, N., *Comment jouer à faire la cuisine*, Fernand Nathan, 1970.

¹⁴ Clément, C., Siégel, C., *Les Grignotoux font la cuisine*, Editions G.P., 1986.

¹⁵ Texier, O., *Crocolou aime cuisiner*, Actes Sud Junior, 2009.

¹⁶ Courtin, T., *T'Choupi et la cuisine*, Nathan, 2012.

¹⁷ Andrianavalona, A., Lallemand, O., *Tikiko fait un gâteau*, Casterman, 2012.

¹⁸ Weishar-Giuliani V., Legeay, C., *Hugo un héros...un peu trop gros*, Alice Jeunesse, 2011.

L'offre en matière de littérature de jeunesse s'avère ainsi 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 pluri-sémantique de représentations 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 petits lecteurs – il ne semble de cette façon aujourd'hui 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 cette recherche, 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 albums¹⁹ – offrant pourtant une vision décomplexée²⁰ de cette dernière –, les jeunes lecteurs s'avèrent en effet pour la plupart avoir 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 ainsi 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.* (Bérenghère, 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*

¹⁹ Delahaye, G., Marlier, M., *Martine fait la cuisine*, Casterman, 1974 ; Johnson, M., *Caillou au supermarché*, Chouette Editions, 2009

²⁰ 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.

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 comme étant essentiellement masculins. Les garçons évoquent de la sorte 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 ainsi principalement mobilisés par de jeunes garçons.

Quelques petits 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. Ca 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, élève de 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 bonbons.* (Corentin, élève de 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, élève de 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.

Les enfants issus d'un milieu social favorisé sont par ailleurs très nombreux à faire appel, dans leur argumentaire, aux normativités édictées dans le cadre du *Programme National Nutrition Santé*²¹. Lorsqu'ils ont à s'exprimer sur la gourmandise des deux jeunes protagonistes, ces derniers évoquent alors 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.* (Dimitri, 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.* (Dorian, grande section de maternelle) » « *Ce n'est pas bien [que Martine soit gourmande] parce que quand même, c'est mauvais pour la santé d'abuser des sucres...mais quand même, on en a besoin dans le corps...pour marcher. [...] [Hugo²²] n'a sûrement pas respecté les consignes de la vie. C'est comme ça quand on s'empigoïnfre, 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 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 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.

CONCLUSION

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.

²¹ Alertées par l'augmentation importante, en particulier chez les plus jeunes, du surpoids, les autorités publiques se sont en effet 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 ».

²² 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.

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 et 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 genrée.

Doriane Montmasson
CERLIS, Université Paris Descartes

BIBLIOGRAPHIE

Bonnéry, 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, Genève.

Chamborédon, 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, p.60-79.

Chamborédon, 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°14, p. 55-74.

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

Corsaro, W. A. (1997), *The sociology of childhood*, Thousand Oaks, California, Pine Forge Press.

Diasio, N. (dir.), *Au palais de Dame Tartine*, Paris, l'Harmattan, 2004.

Durkheim, E. (1911), « Enfance », In Buisson, F., Durkheim, E., *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'éducation primaire*, Paris, Hachette.

Glevarec, H., Macé, 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.

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, Editions de la maison des sciences de l'homme.

Salvat, E. (2004), sous la Direction de Jean-Pierre Corbeau, *Modes de sociabilité et normes en littérature jeunesse*, DEA Villes et territoires – Sociologie et anthropologie, Université François Rabelais, Bibliothèque de la MSH, Tours.

Salvat, E. (2004), « La vision de l'alimentation dans la littérature enfantine », *Sociologie et anthropologie de l'alimentation*, Tours, XVII^{ème} congrès de l'AISLF.

Sirota, R. (2005), « L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance. Evolutions des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation », In Bergonnier-Dupuy, G., *L'enfant acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Paris, Eres.

Sirota, R. (2005), « Sociologie de l'enfance », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.

Sirota, R. (2006), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.