



**HAL**  
open science

# La réception de la littérature de jeunesse par les enfants : une fenêtre ouverte sur le processus de socialisation

Doriane Montmasson

## ► To cite this version:

Doriane Montmasson. La réception de la littérature de jeunesse par les enfants : une fenêtre ouverte sur le processus de socialisation. Sociologie. Université Sorbonne Paris Cité, 2016. Français. NNT : 2016USPCB180 . tel-01997596

**HAL Id: tel-01997596**

**<https://theses.hal.science/tel-01997596>**

Submitted on 29 Jan 2019

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

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

UNIVERSITE PARIS DESCARTES  
Département de Sciences de l'Éducation  
Ecole Doctorale 180 – « Sciences humaines et sociales : culture, individus, société »  
CERLIS – Centre de Recherche sur les Liens Sociaux

# La réception de la littérature de jeunesse par les enfants : une fenêtre ouverte sur le processus de socialisation

Thèse pour l'obtention du Doctorat en Sciences de l'Éducation  
Sous la Direction de Régine Sirota

Présentée par  
Doriane Montmasson  
Le 9 Juin 2016

Devant un jury composé de :

M. Stéphane Bonnéry, Professeur des Universités, Université Paris 8 (Rapporteur)  
M. Max Butlen, Maître de conférences HDR, ESPE de l'Académie de Versailles, Université  
de Cergy-Pontoise  
Mme Christine Détrez, Maîtresse de conférences HDR, Ecole Normale Supérieure de Lyon  
(Rapporteur)  
Mme Nicoletta Diasio, Professeure des Universités, Université de Strasbourg  
Mme Régine Sirota, Professeure des Universités, Université Paris Descartes (Directrice de  
Thèse)



**Résumé :** La vitalité du secteur jeunesse de l'édition est un indice, parmi d'autres, de la place importante qu'occupent encore aujourd'hui les livres dans le quotidien des enfants. Si le contenu des albums a été étudié par quelques sociologues français, la manière dont les jeunes « lecteurs » reçoivent les normes et les représentations transmises par la littérature de jeunesse n'a en revanche fait l'objet que de bien peu d'investigations sociologiques. A travers l'analyse de la manière dont les enfants comprennent et (ré)interprètent le contenu textuel et iconographique des livres, cette thèse entend non seulement mettre en lumière ce qui se joue dans l'acte de réception, mais également apporter des éléments contribuant à une meilleure compréhension du processus de socialisation. Nous centrons pour cela notre regard sur l'« alimentation », observatoire emblématique de l'ensemble des modalités de ce processus ainsi que de ses nombreuses différenciations. Par la mise en place, sur le terrain, d'un protocole expérimental permettant d'approcher le point de vue d'enfants âgés de 5 à 8 ans (et issus de milieux sociaux contrastés), cette thèse permet ainsi d'appréhender la manière dont s'agencent – de façon toujours particulière – les messages délivrés par différentes instances socialisatrices (famille, médias, école), et dont se construisent d'éventuelles appartenances à un genre et/ou à un milieu social. La capacité d'action (*agency*) des très jeunes enfants est de cette façon, ici, mise en jeu.

**Mots-clés :** Littérature de jeunesse, enfance, normes, représentations, réception, processus de socialisation, *agency*, alimentation

**Title :** **The reception of youth literature by children: an open window on the process of socialization**

**Abstract :** Among other signs, the vitality of the children's book publishing field bears testimony to the important place books still occupy today in children's everyday lives. However, despite the fact that some French sociologists have already studied the content of children's books, the way young "readers" receive the norms and representations conveyed by this literature has been the object of very little sociological investigation. In the present thesis I analyze the way children understand and (re)interpret the textual and iconographic content of children's books, with a view to both shedding light on what is really at stake in the act of reception, and also bringing elements that might contribute to better understanding the process of socialization. I focus on "food," as it is an iconic observation tool for the entirety of this process's modalities and its many differentiations. An experimental protocol implemented on the field has allowed me to approach the point of view of 5- to 8-year-old children coming from various social backgrounds, and thus to study the way the messages conveyed by the various agents of socialization (such as family, mass media, and school) are organized, as well as the construction of potential belongings to a gender and/or social group. In this regard, the *agency* of very young children is also addressed.

**Keywords :** Youth literature, childhood, norms, representations, reception, process of socialization, *agency*, food





# Remerciements

---

Le début du chemin est empreint de doutes.

Des doutes qui s'immiscent insidieusement et inéluctablement dans un quotidien paraissant bien dérisoire face à l'immensité de ce projet qui se dresse devant le marcheur tel un mont imprenable et habite désormais chacune de ses pensées.

Des doutes qui tentent de toucher en plein cœur la détermination même qui a rendu possible cette entreprise folle et l'a conduit à faire ce pari risqué.

Le marcheur se met alors à douter.

Douter de sa capacité à gagner un jour cette cime qu'il sait pourtant si douce.

Douter de la probabilité qu'il ait un jour le bonheur de ressentir la satisfaction du grimpeur, enfin parvenu à atteindre la première crête d'une chaîne de rêves, qu'il voudra plus audacieux les uns que les autres.

Mais l'incertitude de parvenir à gravir un sommet inaccessible est amenée à s'estomper lorsque commence la longue ascension si redoutée.

Il faut alors prendre la route, s'aventurer sur des sentiers que le marcheur sait d'avance sinueux et avancer, pas à pas, sans craindre la solitude, la « souffrance », le découragement...

Et le doute, qui se réinvite comme compagnon de route, parfois...souvent.

Oui, il faut prendre la route, commencer à gravir cette montagne si « hostile ».

Et pour cela, le marcheur ne doit pas oublier qu'il pourra compter sur ces regards, pleins d'affection et de force, qui l'accompagneront dans son ascension et qui seront assurément autant de « bâtons » sur lesquels il pourra s'appuyer tout au long de son parcours...

Je tiens en premier lieu à remercier Régine Sirota qui a été pour la marcheuse que je fus un guide inestimablement précieux. Je veux qu'elle sache qu'en sa présence, même la brume qui tombe parfois sur les sentiers et tente d'égarer le marcheur, perd de son caractère anxiogène. Le marcheur apprend en effet au contact de son guide à se délecter de ce « flou théorique » et se surprend parfois à emprunter des voies, s'écartant de tout balisage et s'avérant pourtant constituer des itinéraires si passionnants.

Je tiens ensuite à remercier sincèrement ceux qui ont accepté de me « supporter » durant cette longue ascension. Renaud, Colette, Pierre, Enora, Xavier, mais aussi Aël et Dilwen, rencontrés en chemin. Ils ont su me procurer l'équilibre intérieur et la sérénité plus que nécessaires à ce long voyage. En fabuleux « Couteaux Suisses », ils ont séché mes larmes, partagé mes joies, soulagé mes souffrances, essuyé mes foudres...ils ont été présents, patiemment, « simplement ». Je voudrais leur dire à quel point ils m'ont été indispensables et je leur demande aujourd'hui d'accepter qu'un peu de ma « réussite » leur revienne.

Je voudrais également remercier tous les marcheurs dont j'ai pu croiser le chemin. Fidèles compagnons de route ou simples rencontres, chaque échange avec eux s'est avéré substantiel tant il suspendait, ne serait-ce que fugacement, l'isolement qui se doit de caractériser le cheminement du grimpeur. Comme dans toute aventure, certains ont compté plus que d'autres : Aurélie Maurice pour la façon qu'elle a eue de me prendre sous son aile et son inconditionnel soutien moral, Nathalie Mangeard sans qui mon chemin aurait été parsemé de bien plus d'embûches et que je ne sais aujourd'hui comment remercier à sa juste valeur tant elle m'a apporté, ainsi qu'Audrey Boulin et Morgane Maridet pour leur soutien à toute épreuve, leurs encouragements précieux et nos longues discussions. Merci aussi à Valéria Barbosa, Ghislain Leroy et Jaime Alzate. A tous ces moments partagés, à tous ces obstacles surmontés, à tous ces bonheurs mutualisés.

Je souhaite également remercier tous mes amis qui, sans posséder eux-mêmes le goût de marcher, ont compris ma démarche, accepté mes absences répétées et courageusement attendu que je mène à bien mon projet. Je promets d'être, à l'avenir, plus présente.

Je tiens bien entendu à remercier celles et ceux sans qui ce voyage n'aurait été possible et qui se sont appliqués chaque jour à rendre mon exploration plus agréable. Les directrices/directeurs d'école pour leur accueil chaleureux, les institutrices/instituteurs pour

leur infinie gentillesse et leur extrême disponibilité, ainsi que tous les enfants, bien sûr, pour leur fraîcheur, leur spontanéité et leur inépuisable joie de vivre.

Je voudrais également remercier les enseignants-chercheurs exceptionnels que j'ai eu la chance de croiser en chemin et qui m'ont jour après jour transmis l'incroyable goût de marcher. Parce que nos choix les plus importants sont souvent les fruits de belles rencontres, je souhaite aujourd'hui remercier plus particulièrement Denis Laforgue, Roland Raymond, Dominique Glasman, Anne Barrère et bien sûr Régine Sirota.

Je tiens enfin à remercier tous ces « petits riens » qui forment de « grands tous ». Parce que l'on ne sait parfois pas à quel parfum de fleur, à quel paysage imprenable, à quelle fraîcheur matinale ou à quelle mélodie enchanteresse, l'on doit ces bien-être éphémères, ces élans de motivation et ces regains d'envie qui nous font faire de grands pas en avant... A tous ceux ainsi que j'ai maladroitement oubliés, qu'ils sachent que ce sont parfois les plus « petits » plaisirs qui permettent aux « grands » projets de voir enfin le jour.



# Sommaire

---

<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>15</b>
<b>PREMIERE PARTIE. UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE DE LA RECEPTION DE LA LITTERATURE DE JEUNESSE PAR LES ENFANTS .....</b>	<b>25</b>
<b>CHAPITRE 1. ETUDIER LA RECEPTION DE LA LITTERATURE DE JEUNESSE PAR LES ENFANTS : PAYSAGE SCIENTIFIQUE, PROBLEMATIQUE ET CADRE THEORIQUE. ....</b>	<b>29</b>
I. Etudier la littérature de jeunesse : inscription dans un champ de recherche multiple .....	29
II. La littérature de jeunesse : quel(s) regard(s) sociologique(s) ? .....	40
III. S'intéresser à l'acte de réception chez les enfants : quel parcours intellectuel ? .....	50
<b>CHAPITRE 2. L'ALIMENTATION : UN VERITABLE ENJEU DE SOCIALISATION AU CENTRE DE DISCOURS NORMATIFS DISSONANTS .....</b>	<b>65</b>
I. L'alimentation des enfants au centre de préoccupations sociétales et institutionnelles .....	65
II. L'alimentation, révélatrice d'appartenances.....	78
III. Une inscription dans un champ de recherche récent interrogeant le processus de socialisation alimentaire des enfants et des adolescents .....	83
IV. L'alimentation : un thème permettant également d'étudier la réception des normes de genre .....	85
<b>CHAPITRE 3. ETUDIER SOCIOLOGIQUEMENT LA RECEPTION DE LA LITTERATURE DE JEUNESSE PAR LES ENFANTS : CONSTRUCTION D'UNE METHODOLOGIE D'ENQUETE.....</b>	<b>89</b>
I. Présentation de l'étude de corpus .....	89
II. De l'utilisation d'une « démarche protocolaire » pour étudier la réception de la littérature de jeunesse par les enfants .....	95

III. Retour sur la mise en place de l'enquête de terrain : rapport aux enquêtés, accueil de la recherche par les équipes éducatives et éléments d'observation..... 125

**DEUXIEME PARTIE. ANALYSER LE CONTENU DES ALBUMS DE LITTERATURE DE JEUNESSE AFIN D'INTERROGER L'ACTE DE RECEPTION**  
..... 141

**CHAPITRE 4. LA TRANSMISSION DE NORMES ET DE REPRESENTATIONS DISSEMBLABLES** ..... 145

I. Une relative évolution des normes de genre ..... 145

II. Des représentations contrastées de la gourmandise..... 161

III. Consonance/dissonance des normes et activité réflexive..... 184

**CHAPITRE 5. COMPLEXIFICATION DES ALBUMS ET DILUTION DES NORMES : UNE NOUVELLE PLACE POUR LES JEUNES LECTEURS**..... 191

I. L'existence d'ouvrages plurisémantiques ..... 191

II. Des assignations de genre moins explicites..... 199

III. Des ouvrages relativement « complexes » ..... 207

**TROISIEME PARTIE. COMPRENDRE L'ACTE DE RECEPTION** ..... 213

I. Contenu textuel et iconographique des trois ouvrages de littérature de jeunesse utilisés dans le cadre de l'enquête de terrain..... 217

II. Analyse des ouvrages de littérature de jeunesse utilisés dans le cadre de l'enquête de terrain ..... 229

**CHAPITRE 6. DES RECITS ET DES INTERPRETATIONS DIFFERENCIÉS D'UN MEME OUVRAGE**..... 241

I. Lire avec son « genre » ..... 244

II. Lecture « ordinaire », lecture « savante », lectures « populaires », des concepts déjà opérants en grande section de maternelle, CP et CE1 ? ..... 275

III. Le rapport au texte et aux images : l'influence de l'âge et du niveau scolaire ..... 287

**CHAPITRE 7. LA RECEPTION DES NORMES DE GENRE : ENTRE SOCIALISATION FAMILIALE ET APPRENTISSAGE DE NOUVEAUX MODELES DE COMPORTEMENT ..... 305**

I. Grande section de maternelle : les livres comme « miroirs du quotidien » ..... 305

II. CP et CE1 : les livres comme recueils de modèles de comportement..... 327

III. L'influence du niveau scolaire ..... 342

**CHAPITRE 8. LA RECEPTION DES MISES EN REPRESENTATION DE LA GOURMANDISE : UNE MISE EN LUMIERE DU POIDS DES « NORMES ALIMENTAIRES »..... 357**

I. La réintroduction d'une vision culpabilisante de la gourmandise ..... 357

II. La condamnation de la gourmandise : des arguments plutôt féminins et des arguments plutôt masculins..... 373

III. Une restitution socialement différenciée des messages de prévention délivrés par le Programme National Nutrition Santé ..... 393

**Conclusion générale ..... 411**

**Bibliographie..... 423**

**Annexes ..... 451**

**Liste des Annexes ..... 505**

**Liste des Illustrations ..... 507**

**Liste des Tableaux..... 509**

**Table des matières ..... 511**





*« On est de son enfance comme on est d'un pays »*

Antoine de Saint-Exupéry



# Introduction générale

---

Le 9 Février 2014, Jean-François Copé, alors président de l'UMP, propulse la littérature de jeunesse sur le devant de la scène politico-médiatique, en dénonçant le contenu de l'album *Tous à poil*<sup>1</sup>, qu'il suspecte de servir une entreprise marxiste<sup>2</sup>. Cet ouvrage met en scène de nombreux protagonistes aux fonctions diverses (policier, docteur, président-directeur général, etc.) se déshabillant et s'affichant dans leur plus simple appareil. En présentant notamment une maîtresse d'école dénudée, ce livre de jeunesse serait dès lors susceptible, selon ce personnage public, de mettre à mal l'autorité des enseignants, auprès des enfants<sup>3</sup>.

Bien qu'extrême puisque n'étant pas dénuée d'intentions politiques, cette réaction laisse néanmoins transparaître l'influence que le sens commun attribue bien souvent au contenu des objets culturels (ou des œuvres médiatiques) destinés aux enfants<sup>4</sup> (James, Jenks, Prout, 1998). Cette « influence » n'est malheureusement que trop rarement déconstruite par les chercheurs et la manière dont les jeunes lecteurs font réellement sens des normes transmises par les albums qu'ils manipulent n'a, en France, fait l'objet que de bien peu de recherches sociologiques. Si quelques (psycho) sociologues ont pu s'attacher à étudier – principalement sous l'angle du genre – le contenu textuel et iconographique des livres pour les enfants, peu d'entre eux ont en effet choisi de s'intéresser au sens donné, par les jeunes lecteurs, aux représentations véhiculées par ces ouvrages. En s'appliquant à dénoncer la vision stéréotypée du masculin et du féminin transmise par l'intermédiaire des albums, certains de ces chercheurs ont même – plus ou moins explicitement – évoqué l'incidence selon eux potentiellement délétère de ces livres, sur la construction identitaire des enfants (Cromer, Turin, 1998 ; Brugeilles, Cromer, Cromer, 2002 ; Dafflon-Novelle, 2002, 2006). Le faible intérêt porté par les chercheurs en sociologie à l'acte de réception est de la sorte parfois doublé d'une implicite reconnaissance de la force exercée par les « modèles » véhiculés par

---

<sup>1</sup> Daniau, M., Franek, C., *Tous à poil*, Paris, Le Rouergue, 2011.

<sup>2</sup> « Chaque page est dédiée à déshabiller une personnalité. Mais cette personnalité n'est pas choisie au hasard, c'est une personnalité qui, à chaque fois, incarne l'autorité. Qu'est-ce que ça veut dire tout ça ? Ca veut dire de dire aux enfants : l'autorité, ça ne vaut rien. [...] C'est le résultat d'une production idéologique parfaitement connotée. Marx est mort, mais, comme vous le voyez, il a fait des émules. » Jean-François Copé lors d'une réunion publique avec Brigitte Kuster, l'actuelle maire du XVII<sup>e</sup> arrondissement de Paris, le 12 Février 2014.

<sup>3</sup> « On ne sait pas s'il faut sourire, mais comme il s'agit de nos enfants, on n'a pas envie de sourire. [...] Donc on tourne les pages, "à poil le bébé", [...] je tourne les pages, "à poil la mamie", "à poil la maîtresse", vous voyez, c'est bien pour l'autorité des professeurs ! » Interview de Jean-François Copé (LCI, 9 Février 2014, 18h45).

<sup>4</sup> On peut en effet relever la vulnérabilité supposée des enfants face aux médias ou encore aux jeux vidéo.

ces ouvrages, sur les jeunes lecteurs. Compte tenu de la place non négligeable<sup>5</sup> qu'occupe, (encore) aujourd'hui, la littérature de jeunesse dans le quotidien de ces derniers, et notamment des plus jeunes d'entre eux, la question de savoir comment les enfants interprètent le contenu des albums leur étant destinés ne semble pourtant pas de peu d'importance et ne doit de cette façon, à notre sens, demeurer ni dans l'ombre d'une relative absence de recherches à son sujet, ni dans celle d'études ne faisant que supposer les « effets » des livres sur les jeunes lecteurs.

Par le biais d'une « étude de réception », nous avons ainsi choisi de mettre en jeu l'*agency* (James, Prout, 1990) des très jeunes enfants, en essayant d'appréhender la manière dont ces derniers font sens du contenu normatif des ouvrages leur étant adressés. Cette thèse est en conséquence essentiellement centrée sur le point de vue de très jeunes « lectrices » et de très jeunes « lecteurs<sup>6</sup> » (5-8 ans), jusque là peu pris en compte par les sociologues français.

## **Problématisation**

Porter de l'intérêt aux « lectures effectives » des enfants, en prenant au sérieux la manière dont ils interprètent les normes et les représentations transmises par la littérature de jeunesse, permet non seulement d'identifier la « signification » qu'ils donnent à ces dernières, mais également de mettre en exergue les différents « savoirs » sur lesquels ils s'appuient – et qu'ils mobilisent – lorsqu'ils cherchent à donner du sens aux livres qu'ils manipulent. Afin d'interpréter les « modèles » véhiculés par les albums, les jeunes lecteurs s'appuient-ils en effet principalement sur des éléments contenus dans les ouvrages, ou font-ils également – accessoirement, plus sensiblement, ou essentiellement – appel à des connaissances leur ayant été transmises par leur famille, par l'école, par leur(s) groupe(s) de pairs ou encore par les médias ? Comment ces divers « savoirs » et ces différentes « appartenances » s'agencent-ils alors dans l'acte de réception ? En interrogeant la manière dont les très jeunes lecteurs font sens du contenu textuel et iconographique des livres leur étant destinés, nous souhaitons ainsi non seulement appréhender la place de la littérature de jeunesse dans le processus de socialisation des très jeunes enfants, mais également, plus largement, apporter des éléments contribuant à une meilleure compréhension du processus de socialisation dans son ensemble.

---

<sup>5</sup> En témoigne notamment l'« insolente santé économique » (Diament, 2008, p. 48) du secteur jeunesse de l'édition. La littérature de jeunesse a par ailleurs été officiellement introduite, en 2002, dans les programmes de l'école primaire. Il est enfin à souligner le fait que les albums sont aujourd'hui présents dans la plupart des foyers français, y compris dans les milieux les moins favorisés (Bonnéry, 2014).

<sup>6</sup> Nous utiliserons le mot « lecteur » pour désigner les enfants, y compris lorsque ces derniers ne sont pas eux-mêmes en mesure de procéder à une lecture autonome d'un ouvrage.

L'analyse de la signification donnée, par les petites filles et par les petits garçons, au contenu normatif des albums, nous permettra en effet notamment d'interroger l'influence – précoce – du genre ou encore de l'origine sociale sur l'interprétation des jeunes lecteurs. La lecture d'ouvrages de littérature donne-t-elle lieu, comme a pu le montrer Christine Détéz à propos du visionnage du *Seigneur des anneaux* (2006) ou de la lecture de *Mangas* (2011, 2014), à une réception contrastée, en fonction du sexe et/ou de l'origine sociale des enfants ? Les jeunes lecteurs mettent-ils par ailleurs déjà en œuvre, de manière socialement différenciée, des lectures *savantes*, des lectures *ordinaires* (Baudelot, Cartier, Détéz, 1999) ou encore des lectures *populaires* (Lahire, 1993) ? La façon dont les enfants interprètent les normes et les représentations transmises par la littérature de jeunesse peut-elle alors être révélatrice de la manière dont se construisent d'éventuelles appartenances de genre et/ou de classe ?

Notre questionnement porte de la sorte sur l'investigation de la socialisation, dans le sens où nous nous intéressons à la formation – et à la transformation – de l'individu, plus particulièrement durant la période de l'enfance. Nous nous éloignons d'une définition faisant de la famille le lieu d'une socialisation « primaire » – et de « *toutes les autres instances* » (Darmon, 2006) celui d'une socialisation « secondaire » ; d'une part parce que « *d'autres instances que la famille interviennent, au même moment qu'elle, dès les premières années de l'existence* » (Darmon, 2006, p. 9) ; d'autre part parce que souhaitant interroger le poids socialisateur de différentes « sphères », nous mettons en jeu la primauté de la socialisation familiale, parfois implicitement supposée par le terme de « *socialisation primaire* ». Comment en effet les différentes instances socialisatrices se conjuguent-elles durant l'enfance ? Les « savoirs » transmis par ces multiples « sphères » s'agencent-ils par ailleurs toujours de la même manière ? Comment les livres de jeunesse s'intègrent-ils enfin plus particulièrement dans le processus de socialisation ? Nous situons en conséquence notre questionnement au niveau de « *l'articulation synchronique* » d'une « *pluralité d'instances à un moment donné du temps* » (Darmon, 2006, p. 9). Nous cherchons ainsi à comprendre comment, lors de la lecture d'un livre, les connaissances transmises par d'autres instances socialisatrices que la littérature de jeunesse sont non seulement mobilisées, mais également potentiellement renforcées, nuancées, remises en cause, ou encore interrogées. Bien que focalisant notre regard sur cette « *articulation synchronique* », nous considérons le processus de socialisation comme un processus continu, chaque nouvel « enseignement » étant en effet, à notre sens, à même d'interroger – ou de réinterroger – l'ordonnancement préalable de

« savoirs » antérieurement appropriés par les jeunes lecteurs. Nous considérons enfin que les enfants jouent un rôle actif dans leur « formation », au sens où « *c'est effectivement dans une rencontre entre l'activité des socialisateurs et des socialisés que s'élabore le processus de socialisation* » (Darmon, 2006, p. 43). Par cette recherche, nous souhaitons de cette façon mettre en lumière cette « *activité infantine, [...] notamment visible lorsque l'enfant fait précocement face à des socialisateurs multiples, dont il doit distinguer, comprendre et hiérarchiser les injonctions explicites et latentes* » (Darmon, 2006, p. 43). La socialisation est un phénomène difficilement saisissable non seulement parce qu'il est un processus durable dont les effets à long terme sont en conséquence complexes à identifier, mais également parce qu'il commence dès les plus jeunes âges de la vie. En essayant notamment de définir le poids socialisateur de la littérature de jeunesse, nous cherchons de la sorte à appréhender de façon précoce ce processus et espérons en cela apporter des éléments permettant de l'éclairer d'une lumière particulière. Cette entreprise n'a pas été sans soulever un certain nombre de questions méthodologiques, que nous nous appliquerons à développer ultérieurement.

Nous nous demandons ainsi : *comment les jeunes lecteurs font-ils sens des normes et des représentations transmises par les albums leur étant destinés et quelle place la littérature de jeunesse peut-elle en conséquence occuper dans le processus de socialisation des enfants ? Quels éléments sont susceptibles d'avoir une influence, tant sur l'interprétation des jeunes lecteurs, que sur le poids socialisateur des livres qu'ils manipulent ?*

### **Un questionnement se situant à la croisée de divers domaines sociologiques de recherches**

Nous situons notre questionnement à la croisée de la « sociologie de l'enfance », de la « sociologie de la lecture », de la « sociologie de la culture » et de la « sociologie de l'éducation ». Cette thèse présente à notre sens l'intérêt non seulement d'aborder une question dont aucun de ces domaines ne semble s'être véritablement saisi, mais également de mettre en dialogue des champs de recherche s'étant pour certains rencontrés relativement tardivement, apparaissant pour d'autres comme ayant éprouvé plus de difficultés à se « reconnaître ».

Portant sur les albums destinés aux enfants, cette recherche s'inscrit dans le champ de la sociologie de la lecture et poursuit le mouvement ayant conduit les sociologues à

s'intéresser successivement à la « possession » de livres par les individus, puis aux différents « usages » faits, par ces derniers, des ouvrages de littérature. Dès la fin des années 1970, quelques sociologues français s'appliquent en effet à mettre en exergue les habitudes de lecture des jeunes (Hassenforder, 1967), à appréhender le poids des pratiques culturelles dans la construction des inégalités, ou encore à resituer la pratique de la lecture – notamment en bibliothèque (Eidelman, Sirota, 1987) – parmi d'autres pratiques sociales. Dans son ouvrage intitulé *Lire à 12 ans. Une enquête sur les lectures des adolescents* (1989), François de Singly s'intéresse ainsi par exemple à la place de la lecture dans les moments de loisirs des jeunes, au temps que ces derniers consacrent à cette activité, ou encore à la quantité ou au genre littéraire des ouvrages qu'ils lisent. Ce chercheur met de la sorte en lumière le fait que les filles lisent davantage que les garçons ou encore que les enfants de milieux favorisés sont plus nombreux que ceux de milieux populaires à lire « *au moins une heure le dimanche* » un autre support qu'un livre scolaire. Dix ans plus tard, dans leur ouvrage intitulé *Et pourtant ils lisent* (1999), Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez, élargissent le questionnement en s'interrogeant sur les usages des livres, par les jeunes. Ces chercheurs enrichissent ici leur approche statistique – ayant abouti à la formulation d'un ensemble de constats portant notamment sur la fréquence ou l'intensité de la lecture à l'adolescence – d'une seconde approche, « *ethnologique* » ; « *[l]a première [leur ayant permis de] mesur[er], dans une dimension temporelle, les différentes variations des degrés d'investissement dans la lecture des livres, la fréquence des pratiques et de la distribution sociale des objets lus et des rapports à ces objets* » ; « *[l]a seconde s'attach[ant] à explorer sur un mode plus singulier les façons dont les différents élèves s'approprient les textes qu'ils lisent, les raisons pour lesquelles ils les lisent, les usages qu'ils en font, les catégories de perception qu'ils mettent en œuvre* » (Baudelot, Cartier, Détrez, 1999, p. 25). Par notre démarche, nous nous rapprochons sensiblement de cette seconde perspective de recherche. Il reste à souligner le fait que les travaux menés en sociologie de la lecture laissent relativement dans l'ombre la période de la petite enfance. Les chercheurs se sont en effet intéressés aux collégiens<sup>7</sup> (Hassenforder, 1967 ; de Singly, 1989, 1993), aux lycéens (Renard, 2011) – voire à ces deux classes d'âge (Baudelot, cartier, Détrez, 1999) – mais ont rarement tourné leur regard vers les élèves de primaire. Or, si Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez (1999) mettent en évidence le fait qu'à mesure de l'avancée en âge, les pratiques de lecture tendent à s'affaiblir – voire, chez certains, à disparaître –, cette activité occupe néanmoins une place encore très importante dans le

---

<sup>7</sup> Enfants à partir de 12 ans.



quotidien du jeune « public » – les enfants âgés de 5 à 8 ans – vers lequel nous avons, dans cette thèse, plus particulièrement choisi de tourner notre regard.

Le champ de la sociologie de la lecture et celui de la sociologie de la culture demeurent des champs de recherche relativement distincts. En tant que pratique culturelle, la lecture renvoie pourtant inévitablement au domaine de la culture. Cette interrelation est ici d'autant plus forte que nous considérons, dans notre recherche, les albums : objets culturels emblématiques de l'enfance. En nous intéressant plus spécifiquement à la manière dont les très jeunes lecteurs font sens du contenu textuel et iconographique des ouvrages de littérature de jeunesse, notre perspective est par ailleurs précisément de conjuguer sociologie de la lecture et sociologie de la « *réception culturelle* » (Détrez, 2014). Cette thèse s'inscrit en cela dans le sillage d'études récentes menées en sociologie de la culture, portant notamment sur la réception d'(adaptations d')œuvres littéraires par un public adolescent (Cotelette, Détrez, Pluvinet, 2007 ; Détrez, 2006, 2011, 2014) et s'appuyant sur des méthodologies d'enquête essentiellement qualitatives<sup>8</sup>. Le champ de la sociologie de la « *réception culturelle* » n'a toutefois, jusqu'à présent, donné lieu à aucune étude de réception portant sur des jeunes « lecteurs » de l'âge de ceux que nous avons choisi de prendre en considération dans cette thèse. Ce constat peut en partie être expliqué par le fait que le champ de la sociologie de la culture et celui de la sociologie de l'enfance sont également restés, durant de nombreuses années, des champs de recherche bien distincts l'un de l'autre. La sociologie de la culture n'a en effet que tardivement considéré les enfants. Le livre de Christine Détrez (2014), *Sociologie de la culture* – dressant un portrait de ce champ de recherche –, est révélateur de la « *découverte* » tardive de ce « *nouveau public*<sup>9</sup> ». Les enfants n'apparaissent que dans le septième – et dernier – chapitre de ce livre, intitulé « *Renouvellements contemporains en sociologie de la culture* » et y prennent notamment place après « *Les pratiques culturelles à l'ère du numérique* ». Jusqu'au début des années 2000, les enquêtes réalisées par le Ministère de la Culture et de la Communication concernant les pratiques culturelles des Français (Donnat, 1998, 2009), ne prennent en effet en compte les jeunes qu'à partir de l'âge de 15

---

<sup>8</sup> Les recherches portant sur les pratiques culturelles ou de lecture des enfants et des adolescents ont souvent donné lieu à des enquêtes « quantitatives ». L'enquête réalisée par François de Singly (1989) porte en effet sur un échantillon de 1066 enfants de 12 ans. De la même façon, dans leur ouvrage *Et pourtant ils lisent* (1999), Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez s'appuient notamment sur une enquête statistique menée auprès d'un échantillon de 1200 élèves âgées de 14 à 17 ans. L'enquête longitudinale *L'enfance des loisirs* (Octobre, Détrez, Mercklé, Berthomier, 2010) – récemment menée par la Ministère de la Culture et de la Communication – repose enfin également sur un « *dispositif quantitatif* » (Détrez, 2014, p. 158).

<sup>9</sup> Titre de la partie de l'ouvrage consacrée à l'enfance : « *La découverte d'un nouveau public : les enfants* » (p. 155-160).

ans<sup>10</sup>. Il faut ainsi attendre les travaux de Sylvie Octobre (2004, 2008, 2009, 2010, 2011, 2014) pour que les enfants<sup>11</sup> – de 6 à 14 ans – fassent enfin leur apparition dans les études ministérielles portant sur la culture<sup>12</sup>. « *La rencontre de [ces] deux "petits" objets scientifiques*<sup>13</sup> » n'est ainsi officialisée qu'en 2010 avec la mise en place du Colloque International intitulé *Enfance et Cultures*, organisé, avec le concours de l'Université Paris Descartes, par le Ministère de la Culture et de la Communication ainsi que par le Comité de Recherche « Sociologie de l'Enfance » de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF). En réalisant une « étude de réception » auprès de très jeunes enfants, nous faisons en conséquence fructifier la rencontre récente du champ de la sociologie de la culture et de celui de la sociologie de l'enfance.

Cette recherche conjugue enfin ces trois champs de recherche avec celui de la sociologie de l'éducation. Par l'étude de l'acte de réception, nous étudions en effet plus largement le processus de socialisation. Du côté de la sociologie de l'éducation, Stéphane Bonnéry (2010, 2014) a, comme nous le faisons dans cette thèse, récemment tourné son regard vers les albums de littérature de jeunesse. Ce chercheur interroge alors, pour sa part, la construction – socialement différenciée – de dispositions lectorales chez les enfants et ainsi le rôle des albums dans la construction des inégalités, notamment scolaires. En cela, Stéphane Bonnéry (ré)introduit cet objet culturel de l'enfance dans des problématiques relativement classiques de la sociologie de l'éducation et plus particulièrement du centre de recherche E.SCOL<sup>14</sup> (Education, Scolarisation). Tout en inscrivant également notre recherche dans le champ de la sociologie de l'éducation, nous nourrissons néanmoins un objectif quelque peu différent de celui porté par les travaux de Stéphane Bonnéry. Sans focaliser directement notre attention sur la construction d'inégalités ou de rapports au savoir spécifiques, nous nous interrogeons en effet plus précisément sur l'éventuelle portée socialisatrice des livres et souhaitons de la sorte appréhender la manière dont les normes et les représentations transmises aux enfants par les albums, s'agencent avec celles véhiculées par d'autres

---

<sup>10</sup> Tranche d'âge des 15-24 ans.

<sup>11</sup> L'enquête « *Lire à 12 ans* », réalisée par François de Singly, vient d'ailleurs en partie combler un manque dans les enquêtes menées par le Ministère.

Voir notamment Octobre, S., *Les loisirs culturels des 6 - 14 ans*, Paris, La Documentation Française, 2004.

<sup>12</sup> En 2004, dans son ouvrage intitulé « *Les loisirs culturels des 6-14 ans* », Sylvie Octobre consacre un chapitre (Chapitre IV) à la lecture des enfants et s'intéresse notamment à l'influence du genre sur cette pratique.

<sup>13</sup> Octobre, S., Sirota, R., « *Enfance et culture : rencontre de deux objets sociologiques* », in Octobre, S. (dir.), *Enfance et culture. Transmission, appropriation et représentation*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2010.

<sup>14</sup> Centre pluridisciplinaire de recherche « Culture, Education, Formation, Travail (CIRCEFT) ». Université Paris 8 et Université Paris Est Créteil (UPEC).

instances de socialisation (école, famille ou encore médias). Il reste à préciser le fait que nous conjugons le champ de la sociologie de l'éducation avec celui de la sociologie de l'enfance. Si afin d'étudier l'acte de réception, Stéphane Bonnéry a en effet décidé de s'intéresser plus spécifiquement au rôle des adultes – parents et instituteurs – dans l'activité de lecture, nous avons pour notre part fait le choix de nous concentrer sur celui des très jeunes lecteurs, que nous considérons comme des « êtres au présents » (Sirota, 2006), véritables acteurs sociaux, jouant un rôle actif dans le processus de socialisation (Corsaro, 1997, Sirota, 1998).

Par une approche essentiellement qualitative, notre recherche entend mettre en lumière la réception, par les petites filles et par les petits garçons (âgés de 5 à 8 ans), des normes et des représentations transmises par la littérature de jeunesse et se situe ainsi à la confluence de ces quatre domaines de recherche. Si elle bénéficie de l'apport des travaux menés en « sociologie de l'enfance », en « sociologie de la lecture », en « sociologie de la culture » ou encore en « sociologie de l'éducation », elle se saisit toutefois d'une question dont aucun de ces champs ne semble s'être réellement emparé. Nous espérons que cette thèse pourra de surcroît ouvrir des espaces d'investigations à la croisée de ces différents domaines de recherche dont certains apparaissent comme étant jusqu'alors restés relativement cloisonnés.

## **Des orientations théoriques et méthodologiques**

Nous avons en premier lieu fait le choix de centrer notre regard sur l'« alimentation ». Cette orientation n'est peut-être pas sans lien avec un parcours universitaire m'ayant notamment conduite, en première année de Master, à m'intéresser, dans le cadre d'un mémoire de recherche, aux « *gâteaux dans la littérature de jeunesse* »<sup>15</sup>. Ce travail a sans nul doute constitué pour moi un premier contact avec la sociologie de l'alimentation – domaine alors en pleine expansion du côté des jeunes âges de la vie (enfance et adolescence) (Diasio, Hubert, Pardo, 2009 ; Guetat, 2009 ; Mathiot, 2011 ; Maurice, 2013, 2014 ; Comoretto, 2015) – et m'a permis de prendre la mesure de la richesse du contenu textuel et iconographique des nombreux albums destinés aux enfants portant sur ce thème. Cette orientation a néanmoins avant tout été motivée par le fait que l'alimentation représente un observatoire emblématique de l'ensemble des modalités du processus de socialisation ainsi que de ses nombreuses différenciations (en fonction de l'origine sociale ou encore du sexe des

---

<sup>15</sup> Montmasson, D., « *Les gâteaux dans la littérature enfantine : un accès ludique aux normes et représentations d'une société* », Mémoire de Master 1 Sciences de l'Éducation, Paris, Université Paris Descartes, 2010.

individus). L'intérêt sociologique de cet objet de recherche a enfin de surcroît été récemment renforcé par les enjeux actuels se cristallisant autour de l'alimentation. Cette dernière fait en effet, plus particulièrement depuis le début des années 2000, l'objet de nombreux discours – pour certains normatifs – parfois dissonants. L'alimentation nous semblait en cela permettre de mettre en lumière avec bien plus d'intensité les « phénomènes » que nous souhaitions observer. Confrontés, par l'intermédiaire des livres, à des normes différentes – et potentiellement contradictoires –, comment les jeunes lecteurs font-ils en effet sens de ces dernières ? Parmi cet enchevêtrement de discours, quelle place la littérature de jeunesse peut-elle alors occuper dans le processus de socialisation alimentaire des enfants ? En nous permettant enfin également d'observer, dans les albums, le temps de la préparation de nourriture, le thème de l'alimentation présentait en outre l'intérêt de nous permettre d'interroger la réception, par les enfants, de certaines normes de genre véhiculées par les livres et largement travaillées par les sociologues (Brugilles, Cromer, Cromer, 2002).

Une seconde orientation a consisté en la mise en place, sur le terrain, d'un « protocole expérimental ». Bien que relativement peu utilisée en sociologie, cette « démarche protocolaire » s'est à notre sens avérée être la plus adaptée afin de répondre au questionnement qui sous-tend notre recherche. Nous espérons notamment, par la mise en place de ce dispositif particulier, apporter des éléments de réflexion concernant l'élaboration de méthodologies adaptées à la réalisation d'enquêtes auprès de très jeunes enfants.

Ces orientations peuvent assurément constituer autant de points de discussions, voire d'objections. Nous tenons néanmoins à les (ré)affirmer et faisons le choix de les assumer.

### **Architecture de la thèse**

Dans cette thèse, nous cherchons non seulement à comprendre la manière dont les enfants font sens du contenu normatif des albums, mais également à mieux appréhender le processus de socialisation, en identifiant notamment le « poids socialisateur » de la littérature.

Une première partie, composée de trois chapitres, est consacrée à situer sur le plan théorique notre démarche, ainsi qu'à présenter les différents choix méthodologiques sur lesquels elle s'appuie. Dans le premier chapitre nous soulignons l'intérêt de prêter une attention savante à la littérature de jeunesse et plus particulièrement à l'« acte de réception »,

en mettant en lumière les éléments scientifiques, sociétaux ou encore disciplinaires ayant permis l'émergence de notre questionnement spécifique. Dans le second chapitre, nous nous appliquons à montrer en quoi l'« alimentation » est, à notre sens, singulièrement emblématique et efficiente en vue d'apporter des éléments de réponses à notre problématique. Dans le troisième chapitre, nous exposons enfin les orientations méthodologiques que nous avons choisi de donner à notre recherche afin de répondre au mieux à notre questionnement.

Une seconde partie, composée de deux chapitres, est consacrée à l'analyse du contenu textuel et iconographique des livres pour enfants réunis dans le cadre de cette thèse, ainsi qu'à la présentation des questions que cette étude soulève en termes de réception. Dans le Chapitre 4, nous soulignons l'évolution du contenu normatif des albums portant sur l'alimentation. Dans le Chapitre 5, nous interrogeons la manière dont les normes et les représentations ont, au fil des années, été transmises aux jeunes lecteurs par l'intermédiaire de la littérature.

Une troisième partie, enfin – composée de trois chapitres et consacrée à l'analyse des lectures effectives des petites filles et des petits garçons interrogés en entretien – constitue l'accomplissement de cette recherche de doctorat. Dans le Chapitre 6, nous nous appliquons à identifier les éléments ayant une influence sur la réception, par les enfants, des normes, des valeurs et des représentations transmises par les livres. Dans le Chapitre 7 ainsi que dans le Chapitre 8, nous interrogeons le poids socialisateur de la littérature de jeunesse, en tentant de mettre en évidence la manière dont s'agencent, dans l'interprétation des très jeunes lecteurs, les influences d'autres sphères de socialisation (la famille, l'école ou encore les médias).

## **Première Partie**

### **Une approche sociologique de la réception de la littérature de jeunesse par les enfants**

---



Cette partie, à visée introductive, est consacrée à la présentation du paysage scientifique au sein duquel se positionne cette thèse, à la définition du cadre théorique dans lequel elle s'inscrit, ainsi qu'à l'exposition des choix méthodologiques effectués afin d'apporter des réponses aux questions qu'elle soulève. Dans cette recherche, nous nous proposons d'analyser la manière dont les jeunes lecteurs donnent du sens aux représentations et aux normes contenues dans les albums et essayons ainsi de définir le poids potentiel de la littérature de jeunesse dans le processus de socialisation des enfants. A travers les trois chapitres qui composent cette partie, nous tentons de retracer le « parcours scientifique » ayant permis l'élaboration de notre problématique. En cela, nous essayons non seulement de souligner les filiations (tant théoriques que méthodologiques) de ce questionnement, mais également de dessiner les contours des enjeux spécifiques de cette thèse.

Dans un premier chapitre, nous souhaitons exposer la genèse de notre démarche, consistant, nous le rappelons, à approcher le processus de socialisation des enfants par l'intermédiaire de la réception des livres leur étant adressés. Comment et pourquoi la littérature de jeunesse est-elle devenue un objet d'étude digne d'un intérêt scientifique ? En quoi est-il intéressant de tourner un regard sociologique plus particulièrement vers l'acte de réception ? Quelles évolutions notamment disciplinaires ont permis l'avènement de notre questionnement spécifique ? Dans un second chapitre, nous tentons de montrer ce que nous apporte, dans cette démarche, le thème de l'alimentation. En quoi celui-ci est-il en effet à même de poser, de façon potentiellement plus intense, la question du poids relatif de la littérature de jeunesse, mais aussi de l'école, de la famille ou encore des médias, dans le processus de socialisation des petites filles et des petits garçons ? Enfin, dans un troisième et dernier chapitre, nous tentons de mettre en lumière, non seulement les « problèmes » méthodologiques soulevés par notre volonté de placer les enfants au centre de notre étude afin de mieux comprendre la façon dont ces derniers font sens des normes et des valeurs contenues dans les albums, mais également la manière dont nous avons tenté de les résoudre. Quels moyens méthodologiques la discipline sociologique nous offre-t-elle pour étudier, auprès des petites filles et des petits garçons, l'acte de réception ? Le fait de travailler, sur le terrain, auprès d'une jeune population nécessite-t-il de prendre des précautions particulières ?

Nous espérons ainsi qu'au terme de cette partie introductive, nous aurons apporté un éclairage sur la manière dont nous avons choisi d'appréhender, dans cette recherche, la réception de la littérature de jeunesse par les enfants et par suite le processus de socialisation.





## Chapitre 1.

### Etudier la réception de la littérature de jeunesse par les enfants : paysage scientifique, problématique et cadre théorique

---

*« Bien loin d'être des écrivains, fondateurs d'un lieu propre, héritiers des laboureurs d'antan mais sur le sol du langage, creuseurs de puits et constructeurs de maisons, les lecteurs sont des voyageurs ; ils circulent sur les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Egypte pour en jouir. »*

(De Certeau, 1990, p. 292)

#### **I. Etudier la littérature de jeunesse : inscription dans un champ de recherche multiple**

En nous intéressant à la littérature de jeunesse, nous inscrivons notre questionnement dans le champ de recherche vaste et pluriel s'étant progressivement constitué autour des livres destinés à l'enfance et à la jeunesse. Sans prétendre rendre compte de façon exhaustive de la variété et de la complexité de ce dernier, nous souhaitons néanmoins mentionner un certain nombre de personnalités, de travaux ou encore d'événements, s'étant révélés particulièrement structurants pour ce champ de recherche et dont nous souhaitons, dans cette partie, avant tout souligner l'importance au regard du travail mené dans le cadre de cette thèse. Nous souhaitons par ailleurs également évoquer le poids de l'intérêt « social » qu'a récemment porté la société française aux albums, en ce que ce dernier apparaît, à notre sens, tout autant résulter de l'intérêt scientifique accordé à ces « petits » objets de l'enfance, que contribuer à le renforcer.

#### **1. Des intérêts scientifiques variés pour la littérature de jeunesse**

##### **1.1. La reconnaissance d'un « petit » objet de l'enfance**

*« Dans les années 1960, la naissance d'une nouvelle édition pour la jeunesse s'est réalisée en même temps que sont apparues, puis se sont développées, les premières bibliothèques pour la jeunesse. [L]a naissance des associations pionnières dans la promotion de la littérature de jeunesse se réalise logiquement au moment précis où cette littérature*

s'affirme dans le paysage éditorial, culturel et éducatif français » (Butlen, 2015<sup>16</sup>). La fin des années 1950 est ainsi marquée par la création d'associations et par la publication d'ouvrages qui, portés notamment par des professionnels du secteur aux postures bien souvent militantes, participent à la reconnaissance des livres adressés aux enfants. En 1962, Mathilde Leriche (bibliothécaire), Marc Soriano (philosophe), Jacqueline et Raoul Dubois (« *militants dans des mouvements éducatifs en direction de l'enfance et de la jeunesse*<sup>17</sup> »), Colette Vivier (auteure de littérature enfantine), ainsi que Raymonde Dalimier (bibliothécaire), se réunissent en effet, par exemple, « *de façon informelle, autour de Natha Caputo [auteure et adaptatrice de contes pour enfants]* » (Marcoin, 2012) et créent le Centre de Recherche et d'Information sur la Littérature de Jeunesse<sup>18</sup> (CRILJ) : association désireuse de permettre à différents acteurs de « *travailler ensemble à une meilleure connaissance et à une promotion élargie des livres destinés aux enfants et aux jeunes* ». En 1963, Geneviève Patte, bibliothécaire, fonde pour sa part *La Joie par les livres*, concrétisant en cela une volonté de « *créer une bibliothèque destinée aux enfants, dans un vrai cadre architectural conçu pour elle*<sup>19</sup> ». Cette structure est alors pensée comme « *un lieu de vie et un terrain d'expérimentation pour toutes les approches de la lecture*<sup>20</sup> ». Dans un ouvrage écrit à la fin des années 1960, Isabelle Jan (1969), écrivaine et éditrice de livres pour enfants, propose quant à elle, enfin, une histoire comparée de la littérature enfantine, l'ayant conduite « *dans l'Angleterre d'Alice, l'Amérique de Tom Sawyer, la Scandinavie d'Andersen, l'Italie de Pinocchio, l'Allemagne de Grimm, la France de Perrault, de Mme de Ségur, de Jules Verne, de Marcel Aymé*<sup>21</sup> ». En s'attachant à définir les contours de cette littérature et à comprendre les conditions d'émergence d'écrits spécifiquement adressés aux petites filles et aux petits garçons, celle qui est aujourd'hui devenue une « *grande figure* » (Perrot, 2012<sup>22</sup>) de la littérature destinée à la jeunesse, œuvre alors, par l'intermédiaire de son « *essai* », à la légitimation de cette « *petite littérature* », dont elle regrette qu'elle ne jouisse, à l'époque, d'« *aucune reconnaissance officielle, en France tout du moins* » (p. 10). Ces quelques exemples, bien que non exhaustifs, sont ainsi

---

<sup>16</sup> Voir le n° 7 des *Cahiers du CRILJ*. Nous nous référons ici aux travaux de Francis Marcoin et de Max Butlen.

<sup>17</sup> <http://www.crilj.org/archives/3896> Site consulté en Avril 2015.

<sup>18</sup> Les statuts de cette Association Loi de 1901 sont déposés le 6 Juillet 1965. Le CRILJ est par ailleurs reconnu d'utilité publique en 1983 (Marcoin, 2012).

<sup>19</sup> [http://lajoieparleslivres.bnf.fr/masc/integration/JOIE/statique/pages/07\\_nous\\_connaitre/071\\_joye\\_par\\_les\\_livres/jpl\\_histoire.html](http://lajoieparleslivres.bnf.fr/masc/integration/JOIE/statique/pages/07_nous_connaitre/071_joye_par_les_livres/jpl_histoire.html) Site consulté en Avril 2015.

<sup>20</sup> Ibid.

<sup>21</sup> Quatrième de couverture.

<sup>22</sup> Jean Perrot, « *Hommage à Isabelle JAN* », *Le magasins des enfants* (Carnet de recherche de l'AFRELOCE). <http://magasindesenfants.hypotheses.org/2632>. Site consulté en Avril 2015.

révélateurs d'un mouvement animant, dès le début des années 1960, l'Hexagone et allant dans le sens d'une reconnaissance progressive des livres écrits à l'intention des jeunes générations.

## **1.2. La naissance d'un « objet » de recherche, étudié sous l'angle d'approches disciplinaires variées**

Les années 1970 et 1980 sont par la suite marquées par ce que Max Butlen définit comme un processus d'« universitarisation ». Des chercheurs aux approches disciplinaires variées – et aux intentions parfois également militantes – commencent en effet à s'intéresser aux objets culturels de l'enfance que constituent les livres pour la jeunesse et participent de la sorte à légitimer ces ouvrages comme « objets » de recherche à part entière. Cette « universitarisation » est notamment visible à travers la création d'associations de chercheurs, telles que le *Centre international d'études en littérature de jeunesse* – fondé en 1988 par Janine et Jean-Marie Despinette – ou encore le groupement d'Intérêt Scientifique intitulé *Promolej*, créé en 1990 et visant à la promotion de la lecture et de l'écriture des jeunes. Relié à l'Institut National de Recherche Pédagogique, ce dernier fut notamment animé par Christian Poslaniec et Christine Houyel. Jean Perrot fonde par ailleurs, en 1994, l'Institut Charles Perrault, parrainé par l'Université Paris 13 et la ville d'Eaubonne et se donnant en particulier pour mission le développement « *de la recherche dans le domaine [de la littérature de jeunesse]* » et l'organisation de « *colloques et [de] manifestations d'intérêt local, national et international*<sup>23</sup> ». La création plus récente, en 2001, de l'Association Française de Recherche sur la Littérature et les Objets Culturels de l'Enfance (AFRELOCE)<sup>24</sup> et, en 2009, du Centre Robinson, « *dédié à la documentation et à la recherche sur les publications pour la jeunesse* » et « *accueillant les archives et les fonds d'ouvrages du CRILJ* » (Marcoin, 2012), témoigne de l'intérêt depuis constant – bien que plus ou moins vif selon les périodes – porté, par les universitaires, aux livres destinés aux enfants. Il est enfin également à souligner, dans ce mouvement, la création, par certains chercheurs, de cursus universitaires de formation<sup>25</sup>.

Des chercheurs aux appartenances disciplinaires variées prêtent ainsi, dès le début des années 1980, une attention scientifique à la littérature de jeunesse. Si ces derniers œuvrent de cette façon tous à sa légitimation en tant qu'objet d'étude ainsi qu'à l'inscription progressive

---

<sup>23</sup> <http://www.institutperrault.org/linstitut/lassociation/historique>. Site consulté en Avril 2015.

<sup>24</sup> L'AFRELOCE est également à l'origine du site Internet *Le magasin des enfants* et de la Revue *Strenae*.

<sup>25</sup> A titre d'exemple, il est possible de citer la création du Master « Littérature de jeunesse : formations aux métiers du livre et de la lecture pour jeunes publics » de l'université de Cergy-Pontoise, fondé par Max Butlen.

de ce champ de recherche dans le paysage scientifique, ils portent néanmoins des regards – et développent des problématiques – la plupart du temps spécifiques à leur discipline de rattachement, apportant en conséquence, sur ce même « objet », des éclairages différents.

### 1.2.1. Les livres pour enfants comme « Littérature »

En s'intéressant, dès la fin des années 1970, à la littérature de jeunesse, quelques chercheurs de formation littéraire ont contribué à faire accéder cette dernière au rang de véritable « Littérature », participant de la sorte autant à sa reconnaissance sociale, qu'à son acceptabilité en tant qu'objet d'étude scientifique. Isabelle Nières-Chevrel et Jean Perrot ont notamment activement pris part à cette conquête de légitimité. L'implication de ces deux chercheurs dans cette quête de reconnaissance transparaît – autant que leur posture militante – dans l'avant-propos de leur *Dictionnaire du livre de jeunesse* (2013), très récemment paru :

« En France, la littérature d'enfance et de jeunesse est demeurée longtemps oubliée du monde des chercheurs. Nourris de "Belles-Lettres", marqués d'une certaine distinction sociale, les spécialistes de littérature n'ont vu dans les livres lus durant l'enfance que des productions sans prestige et, au sens propre, insignifiantes. Ce sont pourtant ces livres qui nous ont appris à lire. C'est avec eux que nous avons enchanté nos longs étés (ou nos solitudes de pensionnaires), [...] qu'une situation, une métaphore, une image est restée pour toujours gravée en nous. C'est avec eux que nous avons entretenu, si proche du jeu qui est l'un des plaisirs de la fiction, des relations privilégiées et parfois blâmées. Ce sont tous ces livres, bons ou mauvais, qui nous ont fait lecteurs. » (Avant-propos, p. XI)

Par l'écriture d'ouvrages ou d'articles scientifiques<sup>26</sup>, par leur participation à l'organisation de Colloques ou de Journées d'études<sup>27</sup> ou encore par leur implication dans des centres de recherche<sup>28</sup>, un certain nombre de chercheurs en Littérature – tels qu'Isabelle Nières-Chevrel,

---

<sup>26</sup> « [E]minent » spécialiste des livres pour les enfants (Butlen, 2015), Jean Perrot signe notamment l'ouvrage intitulé *Du jeu, des enfants et des livres*, publié en 1987 aux Editions du Cercle de la Librairie. Il est également à souligner l'apport des travaux de Francis Marcoin.

<sup>27</sup> Isabelle Nières-Chevrel participe par exemple, en 2004, à l'organisation d'un Colloque intitulé « *Littérature de Jeunesse, incertaines frontières* », ayant eu lieu à Cerisy. Cet événement – ayant notamment reçu l'appui de Nic Diamant, alors Directrice de *La Joie par les Livres* – donne, l'année suivante, lieu à un livre éponyme.

<sup>28</sup> Chercheur en littérature, Francis Marcoin a été membre de la commission d'aide à la création et à l'édition en littérature de jeunesse au Centre national du livre<sup>28</sup> en 1990-1991 et successivement directeur de plusieurs centres de recherche<sup>28</sup> sur le domaine (Le GERLLA (Groupe d'enseignement et de recherche en littérature et linguistique de l'université d'Artois), le CRELID (Centre de recherches littéraires "Imaginaire & Didactique") et enfin "Textes & Cultures"). Il est également à l'origine de la création, en 2009, du Centre Robinson. Voir la

Jean Perrot ou encore Francis Marcoin –, contribuent de la sorte activement, dès le début des années 1980, à inscrire la littérature de jeunesse dans le paysage scientifique français.

Ces universitaires ayant reçu une formation littéraire, interrogent alors pour certains la spécificité de la littérature dite « enfantine », analysent pour d'autres les « qualités » littéraires des livres destinés aux enfants, consacrent, pour d'autres encore, certaines de leurs recherches à l'étude d'une œuvre, d'un auteur, ou d'un personnage emblématique de littérature de jeunesse. A titre d'exemple, Isabelle Nières-Chevrel – aujourd'hui retraitée de ses fonctions de Professeure de littérature générale et comparée (mention Littérature de jeunesse) à l'Université de Rennes II – est en effet spécialiste de Lewis Carroll, de Sophie de Ségur ou encore du célèbre personnage créé par Jean de Brunhoff : *Babar*. Quant à Francis Marcoin, il consacre pour sa part une partie de ses recherches aux écrits de la Comtesse de Ségur.

### 1.2.2. Les livres pour enfants comme objets patrimoniaux

En s'intéressant aux livres adressés aux enfants, les historiens participent pour leur part à faire de la littérature de jeunesse un objet « patrimonial », tant dans l'acception en faisant un « héritage », que dans celle la faisant accéder au rang de « bien d'une communauté » et lui conférant de cette façon une valeur « identitaire ». Par l'intermédiaire de leurs recherches, Michel Manson, Annie Renonciat ou encore Jean Glénisson ont notamment contribué à cette reconnaissance<sup>29</sup>. Agrégé d'histoire et Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Paris 8, Michel Manson s'intéresse en effet, en 1989, aux « *Livres pour l'enfance et la jeunesse sous la Révolution* ». Commissaire d'une exposition intitulée « *Rouen, le livre et l'enfant de 1700 à 1900* », il rédige par ailleurs en 1993 un catalogue consacré à « *[l]a production rouennaise de manuels et de livres pour l'enfance et la jeunesse*<sup>30</sup> ». En présentant non seulement les thèmes évoqués dans les ouvrages produits dans cette ville du Nord-Ouest de la France, mais également les auteurs et les illustrateurs de ces livres, ainsi que

---

Biographie de Francis Marcoin : <http://www.letudiant.fr/educpros/personnalites/marcoin-francis-860.html> Site consulté en Juillet 2015.

<sup>29</sup> Il est également à mentionner les travaux d'Anne-Marie Chartier, qui s'est pour sa part intéressée à la littérature et aux lectures plus particulièrement scolaires. Enseignante-chercheuse au service d'Histoire de l'éducation de l'INRP, cette dernière est notamment l'auteure d'une thèse intitulée « La lecture scolaire entre prescriptions et opinions : comment les discours disent les pratiques », préparée au sein de l'Université Paris Descartes et soutenue en 1992. Anne-Marie Chartier collabore par ailleurs avec Jean Hébrard, avec lequel elle écrit notamment l'ouvrage intitulé *Discours sur la lecture* (1989).

<sup>30</sup> « *Rouen, le livre et l'enfant de 1700 à 1900. La production rouennaise de manuels et de livres pour l'enfance et la jeunesse* » : Catalogue de l'exposition du Musée national de l'éducation : « *Rouen, le livre et l'enfant* ».

les éditeurs, les libraires et les imprimeurs rouennais, Michel Manson s'applique, dans cet ouvrage, à mettre en lumière deux siècles de créations en matière de littérature de jeunesse. Aujourd'hui retraitée de ses fonctions de Professeure des Universités et de membre associé du Centre d'histoire culturelle des sociétés contemporaines de l'Université de Saint Quentin en Yvelines, Annie Renonciat compte elle aussi, parmi ses thèmes de recherche, les lectures destinées aux enfants. Auteure notamment de « *Livre, mon ami. Lectures enfantines, 1914-1954* » (1991), ou encore de « *Livres d'enfance, livres de France/The Changing face of children's Literature in France* » (1998), cette chercheuse s'attache à porter un regard historique sur ces « petits objets », désormais reconnus comme étant des biens « patrimoniaux » et culturels de l'enfance. Directeur honoraire de l'Institut d'Histoire et de Recherche des Textes de Paris, Jean Glénisson dirige pour sa part notamment, en 1994, avec Ségolène Le Men<sup>31</sup>, un ouvrage intitulé *Le livre d'enfance et de jeunesse en France*. Ces chercheurs ont ainsi la particularité de s'intéresser à une période historique spécifique ou de porter un regard plus particulièrement diachronique sur la production des livres de jeunesse.

### **1.2.3. Les livres pour enfants comme supports d'éducation et de socialisation**

Si quelques pédagogues et sociologues s'intéressent également, dès le début des années 1970, aux livres pour enfants, il est à souligner la manière dont ces chercheurs les considèrent pour leur part plus spécifiquement comme des supports d'éducation et de socialisation, susceptibles de participer à la construction d'inégalités sociales et/ou de genre.

Souhaitant étudier l'éducation des filles et mettre en lumière l'existence, selon elle précoce, de différences de traitement – plus ou moins manifestes – entre les filles et les garçons, Elena Gianini Belotti<sup>32</sup>, étudie en effet, par exemple, – dans son ouvrage fondateur intitulé *Du côté des petites filles* (1974) – un corpus de 144 livres « adoptés » (p. 111) dans les écoles primaires. Cette chercheuse montre alors la façon dont les ouvrages destinés aux enfants abritent un nombre bien plus important de protagonistes masculins que de

---

<sup>31</sup> Professeur à l'Université Paris Ouest (Nanterre – La Défense) au sein du département d'histoire de l'art et d'archéologie, Ségolène Le Men est notamment l'auteure de l'ouvrage intitulé *Les abécédaires français illustrés du XIX<sup>e</sup> siècle* (1984).

<sup>32</sup> Psycho-pédagogue féministe italienne, Elena Gianini Belotti est l'auteure de *Du côté des petites filles*, paru en Italie en 1973. En 1974, il est traduit en français et publié aux Editions des Femmes.

personnages féminins et présentent les filles comme étant non seulement destinées à des tâches socialement dévalorisées, mais également vouées à exister par leur seule discrétion :

« Les petits garçons [...] construisent des cabanes sur les arbres, explorent des cavernes, aident papa, alors que les petites filles sourient, jouent avec des poupées et des petits chats, et font des gâteaux. [...] Dans les livres de lecture pour les classes primaires, la femme qui travaille hors de la maison, qui jouit d'un prestige et a des responsabilités est totalement inconnue, et l'on décrit exclusivement une femme-mère masochiste qui fait tout par amour et répond aux grossièretés et aux insultes par un doux sourire. [...] Les vieilles légendes nous offrent des femmes douces, passives, muettes, seulement préoccupées par leur beauté, vraiment incapables et bonnes à rien. En revanche, les figures masculines sont actives, fortes, courageuses, loyales, intelligentes. » (p. 111 ; p. 119 et p. 128)

Elena Gianini Belotti met de la sorte en lumière la façon dont la littérature de jeunesse est porteuse de modèles fortement dissemblables pour les enfants, en fonction de leur sexe. Cette chercheuse précise dès lors enfin comment ces représentations – à l'époque où elle écrit « *tout à fait cohérent[e]s* » avec les messages socialisateurs délivrés par la famille ou par l'école – participent, selon elle, à assigner des qualités différentes aux filles et aux garçons :

« La littérature enfantine a exclusivement pour fonction de confirmer les modèles déjà intériorisés par les enfants. La transmission des valeurs culturelles s'orchestre à l'unisson sans dissonances. [...] La force émotive avec laquelle les enfants s'identifient à ces personnages confère à ces derniers un grand pouvoir de suggestion, qui se trouve renforcé par d'innombrables messages sociaux tout à fait cohérents. » (p. 114 et p. 129)

Elena Gianini Belotti envisage ainsi les livres adressés aux jeunes lecteurs comme de véritables supports d'éducation, participant à la construction d'inégalités de genre.

Dans un autre texte fondateur pour les sociologues – portant sur « *[l]es albums pour enfants, le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance* » –, Jean-Claude Chamborédon et Jean-Louis Fabiani (1977) s'appliquent pour leur part à tisser « définitions sociales » et « objets culturels » de l'enfance et préfigurent notamment, en cela, la portée socialisatrice – et potentiellement socialement différenciatrice – des ouvrages destinés aux petites filles et aux petits garçons. En cherchant non seulement à appréhender le poids socialisateur de la littérature de jeunesse, mais également à mieux comprendre le processus de



socialisation durant la petite enfance, nous inscrivons notre recherche dans une posture essentiellement sociologique et bénéficions de cette façon du travail fondateur de ces deux chercheurs. Ce dernier revêt une importance particulière pour cette thèse et sera en conséquence évoqué plus en détail dans la suite de notre démonstration.

Notre recherche prend ainsi place dans le champ de recherche pluriel s'étant, depuis le début des années 1970, constitué autour des livres pour enfants et ayant progressivement instauré la littérature de jeunesse comme « objet » d'étude à part entière. Notre thèse – qui s'inscrit dans une démarche plus spécifiquement sociologique – tire autant parti de ce processus de légitimation, qu'elle souhaite y contribuer. L'absence de l'article de Jean-Claude Chamborédon et de Jean-Louis Fabiani portant sur les albums destinés aux jeunes lecteurs, dans l'ouvrage intitulé *Jeunesse et classes sociales* – rédigé par Paul Pasquali (2015) et consacré aux écrits de Jean-Claude Chamborédon –, peut en effet être interprété comme le signe d'une reconnaissance encore difficile – par certains sociologues – de la légitimité de l'objet de recherche que constitue la littérature de jeunesse, et témoigne en conséquence de la nécessité de construire, encore aujourd'hui, l'« acceptabilité » scientifique de ce dernier.

Si l'attention prêtée par les chercheurs aux albums se révèle particulièrement importante pour cette recherche, nous souhaitons à présent souligner la manière dont l'intérêt scientifique porté à la littérature de jeunesse se nourrit du récent intérêt « social » à son égard, en ce qu'il assoit notamment la légitimité scientifique de cette dernière en tant qu'objet d'étude et dynamise en cela, dans son ensemble, le champ de recherche y étant consacré.

## 2. De l'intérêt scientifique de l'intérêt social

Le récent intérêt social porté aux livres pour enfants est en premier lieu visible à travers le dynamisme et l'importance du secteur jeunesse dans le marché éditorial français. Avec 126 701 ouvrages vendus en 2009, celui-ci représente alors près de 20% des ventes de livres et plus de 14% du chiffre d'affaire de l'édition<sup>33</sup>. Dans un monde de l'édition en berne, « *cette insolente santé économique* » (Diament, 2008, p. 48) est un indice, s'il en fallait un,

---

<sup>33</sup> 126 701 ouvrages vendus (61 857 nouveaux titres et 64 844 rééditions). Ministère de la culture et de la communication, Secrétariat général, Service de la coordination des politiques culturelles et de l'innovation, Département des études, de la prospective et des statistiques, *Chiffres clés 2011 (données 2009), Statistiques de la culture*, « Livre », La documentation française, 2011.  
<http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/chiffres-cles2011/11-livres-2011.pdf> Site consulté en Mai 2014.

que les jeunes générations lisent, témoignant ainsi de l'importance de la place qu'occupe la littérature de jeunesse dans le quotidien des (très) jeunes enfants. Le marché éditorial connaît par ailleurs des modifications. L'augmentation croissante du nombre de titres soumis chaque année à la vente<sup>34</sup>, corrélée à la baisse du nombre de tirages par titre, laisse en effet notamment transparaître une plus grande segmentation du marché : les différents ouvrages étant désormais adressés à des lectorats spécifiques, plus ciblés. Ce monde de l'édition en mutation offre en cela aux chercheurs de nouveaux champs d'investigation.

L'intérêt social récemment porté aux ouvrages pour l'enfance et la jeunesse est également caractérisé par l'entrée, au 1<sup>er</sup> Janvier 2008, du fonds documentaire de *La joie par les livres*<sup>35</sup> à la Bibliothèque Nationale de France. La littérature de jeunesse est en cela patrimonialisée et accède de cette façon au rang de bien culturel légitime, représentant un héritage national. Cette reconnaissance des livres pour enfants comme objets patrimoniaux participe indéniablement à la reconnaissance de la littérature de jeunesse comme véritable « Littérature », ainsi qu'à la valorisation du secteur jeunesse de l'édition. En abritant par ailleurs l'intégralité de la production éditoriale française pour les enfants depuis 1950, le *Centre national de la littérature pour la jeunesse* « *La joie par les livres* » rend également un grand nombre d'ouvrages destinés aux jeunes lecteurs plus accessible, sinon véritablement au grand public, du moins aux chercheurs en vue d'étudier ces objets de l'enfance<sup>36</sup>. L'entrée de la littérature de jeunesse à la BNF marque ainsi la reconnaissance de celle-ci comme patrimoine culturel français et offre aux universitaires de nouvelles possibilités et facilités de recherches.

---

<sup>34</sup> « De 1960 à 2007, on est passé de 1500 à plus de 10 000 titres annuels. » (Diament, 2008, p. 56). 10 826 titres édités en 2005, 12965 titres édités en 2009. *Ibid.* Ministère de la culture et de la communication, Secrétariat général, Service de la coordination des politiques culturelles et de l'innovation, Département des études, de la prospective et des statistiques, *Chiffres clés 2007 (données 2005), Statistiques de la culture*, « Livre », La documentation française, 2007.

<http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/chiffclelivre07.pdf> Site consulté en Mai 2014.

<sup>35</sup> *La joie par les livres* est une association fondée en 1963 par Anne Gruner-Schlumberger. Son but premier est alors de mettre en place une bibliothèque pour les enfants au sein d'un quartier populaire (quartier situé à Clamart) (Marinet, 2009). Après avoir été rattachée au Ministère de l'éducation nationale puis à l'École Normale Supérieure de Bibliothécaires, elle est par la suite intégrée, au 1<sup>er</sup> Janvier 2008, à la Bibliothèque Nationale de France sous l'appellation *Centre national de la littérature pour la jeunesse – La joie par les livres*.

<sup>36</sup> Le *Centre national de la littérature pour la jeunesse – La joie par les livres* compte un fonds documentaire de « plus de 305 000 documents dont 30 000 documents accessibles en libre accès ».

Site internet La joie par les livres :

[http://lajoieparleslivres.bnf.fr/masc/portal.asp?INSTANCE=JOIE&PORTAL\\_ID=HTML.xml&URL=integration/JOIE/statique/pages/07\\_nous\\_connaitre/072\\_centre\\_de\\_ressources/centre\\_ressources.htm](http://lajoieparleslivres.bnf.fr/masc/portal.asp?INSTANCE=JOIE&PORTAL_ID=HTML.xml&URL=integration/JOIE/statique/pages/07_nous_connaitre/072_centre_de_ressources/centre_ressources.htm)

L'intérêt social pour les albums transparait par ailleurs dans la multiplication de manifestations organisées autour des ouvrages destinés à la jeunesse. La Bibliothèque François Mitterrand a par exemple, du 14 Octobre 2008 au 11 Avril 2009, été le lieu d'une exposition intitulée *Babar, Harry Potter et compagnie. Les livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui*. Retraçant l'histoire des livres pour la jeunesse et présentant la littérature destinée aux enfants dans toute sa diversité, cette exposition s'est ainsi attachée à « *témoigner de la profusion et de la richesse du monde littéraire enfantin depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle*<sup>37</sup> ». Plus récemment, c'est le Musée en Herbe qui a consacré une exposition à la très populaire série *Martine*<sup>38</sup>. En mettant à l'honneur cette héroïne, parfois décriée, ce haut lieu parisien de l'enfance, dont l'objectif est de permettre aux jeunes d'accéder à l'art et à la culture, entérine de cette façon le succès rencontré par les albums auprès des enfants et participe d'une certaine manière à la reconnaissance de la littérature de jeunesse comme objet culturel légitime.

Le récent intérêt de la société française pour la littérature de jeunesse est enfin également visible à travers son inscription officielle, en 2002, dans les programmes de l'école primaire. Alors pleinement affiliée à la « littérature », cette dernière n'y apparaît pas uniquement comme devant être le support de l'apprentissage de la lecture, mais y est également érigée comme objet d'étude à part entière, dont l'enseignement doit participer, chez le jeune enfant, à la construction d'une « *première culture littéraire*<sup>39</sup> ». Les albums pour la jeunesse, censés « *nourrir l'imaginaire enfantin*<sup>40</sup> » et faire découvrir aux enfants un « *usage particulier de la langue*<sup>41</sup> », doivent alors être un moyen privilégié de mettre les petites filles et les petits garçons au contact de ce qui est désormais considéré comme un véritable « *patrimoine*<sup>42</sup> ». La reconnaissance, par l'institution scolaire, de l'importance de la littérature de jeunesse dans l'éducation des enfants, se poursuit avec la mise en place, quelques années plus tard, de l'option *Littérature de jeunesse* au Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles (CRPE)<sup>43</sup>. Si cette option a depuis été supprimée, la parution

---

<sup>37</sup> Extrait du compte-rendu de l'exposition par Manon Pignot, Maître de Conférences et Histoire contemporaine.

<sup>38</sup> Cette exposition s'est tenue au Musée en herbe du 15 Janvier au 2 Mars 2014.

<sup>39</sup> « Horaire et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin Officiel*, Hors série n°1, 14 Février 2002.

<sup>40</sup> Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire, *Le langage à l'école maternelle, outil pour la mise en œuvre des programmes 2002*, Collection Textes de référence – Ecole Documents d'accompagnement des programmes, CNDP, Avril 2006.

[http://www2.cndp.fr/doc\\_administrative/essentiel/b\\_le\\_langage\\_en\\_maternelle.pdf](http://www2.cndp.fr/doc_administrative/essentiel/b_le_langage_en_maternelle.pdf). Site consulté en Mai 2014.

<sup>41</sup> *Ibid.*

<sup>42</sup> *Ibid.*

<sup>43</sup> L'option « Littérature de jeunesse » pour l'obtention du Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles (CRPE) est créée en 2005.

d'ouvrages intitulés « *Préparation au CRPE, option littérature de jeunesse*<sup>44</sup> », « *Littérature de jeunesse. Epreuve orale*<sup>45</sup> » ou encore « *Le français et la littérature de jeunesse au CRPE*.<sup>46</sup> », témoigne néanmoins du poids que tend à prendre la littérature de jeunesse dans la formation des enseignants du primaire. Dans la présentation du second manuel, elle est en effet présentée, aux côtés du français, comme une épreuve « majeure » du concours :

« Cet ouvrage a été conçu pour répondre aux besoins précis des candidats au concours de recrutement du professorat des écoles (CRPE), modifié en mai 2005. Il leur permettra de préparer efficacement les épreuves écrites d'admissibilité en français et l'épreuve orale d'admission en littérature de jeunesse. Ces épreuves majeures du concours comportent désormais une synthèse de documents, une question de grammaire, une question complémentaire et une épreuve orale portant sur la littérature de jeunesse. »

Désormais officiellement enseignée, en tant que telle, aux plus jeunes dans l'enceinte même des établissements scolaires publics et intégrée durant quelques années au Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles (CRPE), la littérature de jeunesse est de la sorte socialement reconnue comme « Littérature », objet à la fois « éducatif » et « patrimonial ».

L'attention scientifique portée à la littérature de jeunesse apparaît ainsi comme étant renforcée par l'« intérêt social » que cette dernière a récemment suscité. En reconnaissant la valeur « littéraire », « patrimoniale » et « éducative » des albums, la société française participe en effet en premier lieu à confirmer et à asseoir la légitimité de ces objets culturels de l'enfance et en conséquence l'intérêt leur étant porté par la communauté scientifique. L'entrée de la littérature de jeunesse à la Bibliothèque Nationale de France – qui permet notamment l'ouverture, aux chercheurs, du fonds documentaire de *La Joie par Les Livres* – ainsi que les récentes mutations du marché éditorial, offrent en second lieu aux scientifiques des terrains de recherche originaux et leur ouvre de nouveaux champs d'investigation. Quant à la vitalité du secteur jeunesse de l'édition, elle témoigne en dernier lieu de la place importante qu'occupent les livres dans le quotidien des petites filles et des petits garçons et soutient en conséquence notre intérêt d'étudier ce que les jeunes lecteurs font du contenu de

---

<sup>44</sup> Ouvrage publié par le CRDP du Languedoc Roussillon en 2008.

<sup>45</sup> Ouvrage collectif publié en 2006 par les Editions Hatier.

<sup>46</sup> « *Le français et la littérature de jeunesse au CRPE. Préparation aux épreuves du concours de recrutement du professorat des écoles* ». Ouvrage écrit par Daniel Armogathe, Marianne Berissi, Myriam Tsimbidy et Yvonne Touchard et publié en 2006 par les Editions Armand Colin.

ces objets culturels essentiels du monde de l'enfance, et ainsi d'analyser plus particulièrement l'acte de réception, que nous avons ici choisi d'aborder avec un regard sociologique.

## II. La littérature de jeunesse : quel(s) regard(s) sociologique(s) ?

### 1. Jean-Claude Chamborédon et Jean-Louis Fabiani : une première analyse sociologique des livres destinés aux enfants

Auteurs d'un article intitulé « *Les albums pour enfants, le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance* » – paru en 1977 dans deux numéros successifs de la revue *Actes de la recherche en Sciences sociales*<sup>47</sup> – Jean-Claude Chamborédon et Jean-Louis Fabiani sont les premiers sociologues français à s'être intéressés à la littérature de jeunesse.

Dans leur article fondateur, ces chercheurs s'intéressent à la production, au sens large, de cette littérature et s'appliquent à mettre en lumière non seulement les transformations du marché des livres pour enfants<sup>48</sup>, mais également l'existence de lignes éditoriales fortement divergentes, portées par les diverses maisons d'édition le structurant. En prêtant attention au contenu (sujets traités, esthétisme des illustrations, etc.) des albums destinés aux jeunes lecteurs, Jean-Claude Chamborédon et Jean-Louis Fabiani mettent alors en lumière des différences dans ce qui est, suivant les éditeurs, donné à voir et à penser aux enfants. C'est dans cette « distinction » que ces deux chercheurs voient se dessiner des définitions sociales distinctes de l'enfance :

« Les productions "classiques" offrent une morale "conventionnelle", appliquée essentiellement aux relations sociales quotidiennes (dans la famille, le groupe de pairs, l'école). Les albums non-classiques se distinguent en ce qu'ils traitent aussi des thèmes éthiques plus proches du domaine traditionnel de la politique, ou même abordent des problèmes de la vie quotidienne en voie de constitution comme problème politique : la pollution... » (Chamborédon, Fabiani, 1977, n°14, p. 63)

---

<sup>47</sup> N° 13 (pp. 60-79) et n°14 (pp. 55-74)

<sup>48</sup> Le secteur jeunesse de l'édition est alors marqué par une forte augmentation du nombre de titres publiés annuellement (augmentation s'élevant à 52,6% entre 1960 et 1970) et commence à voir son offre scindée en deux : d'un côté des œuvres classiques, au « *renouvellement lent* », faisant l'objet de rééditions successives ; de l'autre des nouveautés au « *renouvellement rapide* ».

En présupposant « *différents types d'attitudes intellectuelles*<sup>49</sup> », les partis pris éditoriaux des maisons d'édition dessinaient ainsi les contours de représentations de l'enfance dissemblables, dont ces deux sociologues présument qu'elles ne s'adressent pas de la même manière aux diverses classes sociales. Par la mise en lumière de la présence simultanée, à une époque donnée, de différentes définitions sociales de l'enfance, Jean-Claude Chamborédon et Jean-Louis Fabiani insistent de la sorte sur l'existence « synchronique » d'une diversité des représentations de l'enfance induites par la littérature de jeunesse :

« L'analyse du champ de production de la littérature enfantine permet d'échapper à la fausse alternative de l'idéalisme d'une histoire autonome des représentations de l'enfance : la transformation des images sociales de la petite enfance obéirait à la logique pure de l'évolution des "mentalités" ou de la diffusion des idées notamment de la psychologie. » (Chamborédon, Fabiani, 1977, n°14, p. 72)

Si notre recherche s'éloigne, par certains aspects<sup>50</sup>, de cette étude fondatrice réalisée par Jean-Claude Chamborédon et Jean-Louis Fabiani, nous souhaitons néanmoins souligner les apports substantiels, à plus d'un titre, de leur réflexion pour cette thèse.

De par leurs statuts et leurs parcours respectifs, ces deux chercheurs ont en premier lieu contribué à conférer une légitimité aux albums comme objets de recherches sociologiques. A ses débuts proche collaborateur de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamborédon a en effet écrit – aux côtés de ce dernier et avec la participation de Jean-Claude Passeron – l'ouvrage méthodologique intitulé « *Le métier de sociologue* » (1967), faisant encore aujourd'hui référence. Egalement auteur de l'article « *Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle* », publié en 1973 et traducteur de l'ouvrage du sociolinguiste britannique Basil Bernstein intitulé « *Class, Codes and Control*<sup>51</sup> » (1971), Jean-Claude Chamborédon apparaît comme étant une figure emblématique du paysage sociologique français. Aujourd'hui Directeur d'études à l'EHESS<sup>52</sup>, Jean-Louis Fabiani a pour sa part beaucoup travaillé sur les « configurations de savoir » ainsi que sur la culture et ses publics. En signant un article sur les « *albums pour enfants* », ces

---

<sup>49</sup> Chamborédon, J-C., Fabiani J-L., « 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, pp. 55-74, 1977. (p. 62)

<sup>50</sup> Cette recherche n'entend en effet notamment pas centrer son regard sur les Maisons d'édition, mais bien le tourner vers les principaux destinataires de la littérature de jeunesse.

<sup>51</sup> Traduit sous le titre « *Langages et classes sociales* » (1975).

<sup>52</sup> Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

deux chercheurs reconnus, sont de cette façon à l'origine d'un travail qui participe à légitimer, aux yeux des sociologues, la littérature de jeunesse comme objet d'études et qui ouvre en conséquence la voie à un domaine de recherche à part entière pour la sociologie.

Nous tenons en second lieu à souligner la manière dont Jean-Claude Chamborédon et Jean-Louis Fabiani reconnaissent, par leur étude, les livres destinés à la jeunesse, non seulement comme étant à même de dessiner les contours de définitions sociales de l'enfance, mais également comme constituant de véritables supports de socialisation. Concevant la petite enfance comme ayant « *la particularité d'offrir aux sociologues de nombreux terrains pour étudier les modes de socialisation et les institutions qui contribuent à façonner les corps et les esprits* » (Pasquali, 2015, p. 18), Jean-Claude Chamborédon fait en effet successivement de l'école (1973), puis des albums (1977), les terrains de cette investigation sociologique. En faisant le choix d'étudier le contenu normatif des ouvrages de littérature de jeunesse et d'interroger non seulement la manière dont les enfants s'en saisissent, mais également le rôle socialisateur de cette dernière, nous envisageons les livres adressés aux jeunes lecteurs dans une perspective similaire à celle adoptée par Jean-Claude Chamborédon et Jean-Louis Fabiani et inscrivons en conséquence notre recherche dans la lignée et la continuité de leur travail.

Il est en dernier lieu à relever la façon dont ces deux chercheurs préfigurent, à notre sens, dans leur article, l'importance sociologique de la notion de « lecteur supposé ». En mettant en lumière le fait qu'albums *classiques*<sup>53</sup> et albums *d'avant garde*<sup>54</sup> n'offrent selon toute vraisemblance pas le même espace de liberté aux enfants, Jean-Claude Chamborédon et Jean-Louis Fabiani laissent en effet entendre que la réception pourrait être « induite » par les ouvrages eux-mêmes et amorcent ainsi une réflexion sur l'« acte de réception » :

« D'un côté (albums classiques) un rapport que l'on pourrait dire rigide : regarder, nommer, reconnaître ; de l'autre, un rapport plus souple, autorisant le jeu et la distance, le déchiffrement progressif et non enfermé dans les limites strictes d'un sens exclusif de tous les autres, des histoires "ouvertes", avec variations, et que le texte en particulier ne "ferme" pas. » (Chamborédon, Fabiani, 1977, n°14, p. 63)

---

<sup>53</sup> Chamborédon, J-C., Fabiani J-L., « 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, pp. 55-74, 1977. (p. 61)

<sup>54</sup> Ibid.

L'article – fondateur en sociologie – de Jean-Claude Chamborédon et de Jean-Louis Fabiani revêt de cette façon une importance particulière, à plus d'un titre, pour notre thèse. Leur étude a en effet contribué à conférer une réelle légitimité sociologique au « petit » objet de recherche que constituent les albums. Leur travail dévoile par ailleurs la richesse sociologique des informations contenues dans les livres destinés aux petites filles et aux petits garçons et les instaure d'une certaine manière en véritables « supports de socialisation ». La recherche de ces deux sociologues ouvre enfin notamment, en 1977, la voie à un espace de réflexion portant sur la « réception », par les enfants, des ouvrages leur étant adressés. Ainsi, comme le souligne Paul Pasquali : « [o]n peut dire de Jean-Claude Chamborédon ce que lui-même écrivait à propos de l'historien Philippe Ariès : "étranger à beaucoup de conformismes", il a posé "des questions fécondes" aux sociologues et leur a ouvert "des perspectives inattendues sur certains de leurs objets" » (Pasquali, 2015, p. 17).

## 2. L'étude du contenu normatif des livres

Les chercheurs français ayant, à la suite de Jean-Claude Chamborédon et de Jean-Louis Fabiani choisi d'étudier la littérature de jeunesse, sont dans un premier temps nombreux à en avoir fait des « objets » de recherche, au sens littéral du terme. Ces sociologues se sont en effet pour la majorité d'entre eux principalement penchés sur l'objet culturel que représentaient les livres pour les enfants et se sont dès lors essentiellement appliqués à en étudier le contenu textuel et iconographique (Cromer, Turin, 1998 ; Cadolle, 2001 ; Dafflon-Nouvelle, 2002, 2006 ; Lovighi-Poittevin, 2004 ; Salvat, 2004, 2009 ; Brugeilles, Cromer, Panissal, 2009 ; Bonnéry, 2010 ; Mangeard-Bloch, 2013, Sirota, 2013<sup>55</sup>).

Par une analyse minutieuse des ouvrages adressés aux jeunes lecteurs, ces chercheurs ont alors mis en évidence le fait qu'ils reflétaient les normes, les valeurs et les représentations ayant cours à une époque et dans une société données. La littérature de jeunesse serait ainsi assimilable à un « miroir médiatique où se réfléchit et se corrige l'expérience sociale » (Cadolle, 2001, p. 29). Dans son article « *Séparation et recomposition familiale d'après les livres pour enfants* », Sylvie Cadolle met en effet par exemple en exergue la façon dont :

« L'image inquiétante de celui prenant la place du parent défunt s'est transformée sous le coup des mutations qui ont affecté la famille contemporaine. (p. 20) On est passé [...] d'une

---

<sup>55</sup> Liste non exhaustive.



représentation inquiétante du beau-parent menaçant à celle réconfortante du beau-parent bienveillant et dévoué, mais en retrait par rapport à l'autre parent, tout en étant membre de "l'équipe parentale". La première parcourt toute la littérature traditionnelle, la seconde l'a remplacée depuis une dizaine d'années dans la littérature enfantine, les médias et les livres grand public. » (p. 30)

En s'intéressant à la mise en représentation, dans la littérature de jeunesse, des familles recomposées, cette chercheuse montre de la sorte l'impact de l'augmentation des divorces et des recompositions familiales sur l'évolution de l'image du « *nouveau conjoint* » (Cadolle, 2001, p. 23), dépeinte aux enfants dans les livres leur étant destinés.

Quelques chercheuses se sont pour leur part plus particulièrement intéressées aux normes de genre transmises par les ouvrages de littérature de jeunesse et se sont alors, pour la plupart d'entre elles, appliquées à dénoncer la vision bien souvent stéréotypée du masculin et du féminin véhiculée par ces derniers. Par l'analyse exhaustive « *des nouveautés de fiction en matière d'albums illustrés destinés aux enfants de 0 à 9 ans* » (p. 264) publiées durant l'année 1994, Carole Brugeilles et Sylvie et Isabelle Cromer (2002) ont en effet, par exemple, mis en évidence la persistance, dans la réalité comme dans la fiction, de stéréotypes de sexe particulièrement vivaces. En analysant non seulement la manière dont sont caractérisés, dans les livres, les personnages féminins et les personnages masculins, mais également les rapports de genre à l'œuvre dans ces ouvrages, ces chercheuses montrent ainsi que :

« Concernant les activités, elles répondent fortement aux stéréotypes de sexe et...exactement à la réalité. Les mères sont essentiellement occupées aux tâches ménagères : par ordre d'importance, cuisiner, servir à table et mettre la table, s'adonner aux travaux ménagers de toutes sortes, la vaisselle, la couture, le linge, le rangement. Dans les albums, les pères se consacrent aux mêmes activités à dominante masculine que dans la réalité : ils jardinent ou bricolent. Dans la maison, ils se reposent aussi davantage, en lisant le journal, en écoutant la radio et la télévision. » (p. 286)

En envisageant la littérature de jeunesse comme une source de représentations et de normes, nombre de ces chercheuses lui ont alors – implicitement ou explicitement – accordé une « *valeur performative* » (Cadolle, 2001, p. 20). Dans son article intitulé « *Séparation et recomposition familiale d'après les livres pour enfants* », Sylvie Cadolle (2001) écrit en effet :

« Les fictions ont une **valeur performative**. En les diffusant, elles **donnent force** aux représentations dont elles témoignent. Plus encore que les œuvres pour adultes, la littérature de jeunesse est un **instrument privilégié** de ces représentations. » (p. 20)

Quant à Carole Brugeilles et Sylvie et Isabelle Cromer (2002), elles expliquent pour leur part que tout concourt, selon elles, dans les albums, « à *assurer subtilement la transmission et la reproduction de rôles sexuellement différenciés et hiérarchisés* » (p. 288) :

« La littérature n'est **pas anodine**, comme le laissent croire le chatolement de graphismes recherchés et la variété du peuple des personnages. Elle contribue à la **reproduction** et à l'**intériorisation** de normes de genre. »

Anne Dafflon-Novelle, dont les travaux portent notamment sur la manière dont sont figurés les personnages féminins et les personnages masculins dans les livres pour les enfants (2002, 2006), dénonce enfin, quant à elle, les risques de la persistance de représentations stéréotypiques des rôles dévolus aux hommes (garçons) et aux femmes (filles) sur la construction de l'identité sexuée des jeunes lecteurs et plus particulièrement sur celle des petites filles. Dans son « *[i]nventaire des héros et héroïnes proposés aux enfants* » dans « *[l]a littérature enfantine publiée en 1997* » (2002), elle souligne en effet la façon dont :

« Ces livres transmettent des valeurs aux enfants, ils véhiculent des représentations sur le masculin et le féminin, lesquelles sont par la suite **intériorisées** par les enfants (Chombart de Lauwe, 1986). » (p. 309)

Les écrits de ces chercheuses laissent ainsi à de nombreuses reprises transparaitre le fait que les modèles véhiculés par les ouvrages de littérature de jeunesse sont, selon elles, « intériorisés » – et par la suite potentiellement « reproduits » – par les jeunes lecteurs :

« [L]'omniprésence et le prestige des livres en font un **support privilégié** de l'apprentissage et notamment, pour les enfants de moins de dix ans, **du processus d'acquisition des modèles sexués** socialement acceptables. [...] Non seulement les éducatrices et les éducateurs n'ont pas clairement conscience des stéréotypes véhiculés dans les ouvrages qu'ils acquièrent et proposent à leurs lectrices et lecteurs, mais ils minorent trop souvent **l'impact sur les enfants des textes et des images des albums lus et relus**. [...] Nous avons fait l'hypothèse que [l'échec de la diversification de l'orientation des filles] étaient aussi à relier à la représentation des femmes et des relations hommes/femmes dans les premiers albums, qui

**imprègnent durablement les enfants**, en leur faisant **intégrer** des normes sociales conservatrices. » (Cromer, Turin, 1998, p. 223 ; p. 224 et p. 225)

« [I]l paraît important de rendre les parents, les éducateurs de la prime enfance, les bibliothécaires des secteurs jeunesse et les enseignants conscients des **conséquences néfastes** que **l'exposition à des livres sexistes** peuvent engendrer à long terme sur les enfants, et en particulier sur les filles. » (Dafflon-Novelle, 2002, p. 309 et p. 323)

L'attribution, à la littérature de jeunesse, d'une telle valeur performative, peut de cette façon être entendue comme la supposition – voire l'affirmation – d'une mise en application, par les enfants, des représentations contenues dans les albums (cette supposition prenant le plus souvent, chez ces chercheuses, la forme d'une dénonciation de l'incidence délétère des modèles de comportements stéréotypés véhiculés par les livres, sur la construction identitaire des jeunes lectrices). Sans véritablement s'attacher à déconstruire ce qui se joue réellement dans l'acte de réception, ces (psycho) sociologues présupposent ainsi l'influence que peuvent avoir, sur les enfants, les représentations – genrées – transmises par la littérature de jeunesse.

Afin de mettre en garde contre une possible intériorisation, par les enfants, des visions stéréotypiques du masculin et du féminin transmises par les albums, Anne Dafflon-Novelle s'appuie essentiellement sur des travaux menés en psycho-sociologie <sup>56</sup> et plus particulièrement sur ceux de Marie-José Chombart de Lauwe. Nous tenons à souligner le fait que cette dernière, dont l'étude porte notamment sur l'identification des filles et des garçons à des personnages fictionnels (et dont nous serons amenés, dans la suite de cette recherche, à mobiliser plus amplement les travaux), indique néanmoins bien la manière dont les enfants « (re)travaillent », selon elle, les images leur étant données à voir dans les œuvres de fiction :

« Selon le sexe du personnage considéré, **une image a priori s'interpose entre le modèle et le sujet**. Ainsi, un attribut réel du personnage n'est pas évoqué parce qu'en contradiction avec l'image attendue ou, au contraire, un trait peu important ou même absent du modèle est renforcé ou réintroduit. [...] **Les facteurs de socialisation se conjuguent** : un modèle est

---

<sup>56</sup> Ashby, M. S. & Wittmaier, B. C. (1978). Attitude changes in children after exposure to stories about women in traditional or nontraditional occupations. *Journal of Educational Psychology*, 70, 945-949. Bellak, L. (1954). *The Thematic Apperception Test and the children's apperception test in clinical use*. New-York: Grune & Stratton. Ochman, J. M. (1996). The effects of non-gender-role stereotyped, same-sex role models in storybooks on the self-esteem of children in grade three. *Sex Roles*, 35, 711-736.

utilisé et modifié plus aisément quand, par au moins un de ses aspects, il peut s'ancrer sur une représentation déjà intégrée. » (Chombart de Lauwe, 1986, p. 110 et p.111)

Petites filles et petits garçons sont-ils alors amenés à « lire » le monde à l'aune des modèles leur étant délivrés dans les livres ou lisent-ils plutôt les albums à l'aune des images du masculin et du féminin ayant cours à une époque et dans une société données ? L'intériorisation évoquée par Anne Dafflon-Nouvelle apparaît dès lors moins mécanique qu'elle n'y paraît et il semble que la réception des modèles de comportements donnés à voir aux jeunes lecteurs par les ouvrages leur étant destinés, reste sociologiquement à investiguer.

Cette thèse s'inscrit ainsi, d'une certaine manière, dans le prolongement des travaux menés, dans une perspective sociologique, sur le contenu des livres destinés aux enfants. Après avoir mis en lumière les normes transmises aux jeunes lecteurs par les albums portant sur l'alimentation<sup>57</sup> (chapitre 4 et chapitre 5), nous tentons en effet, dans la présente recherche, d'appréhender plus précisément la façon dont les enfants font sens de ces représentations (chapitres 6, 7 et 8). Nous cherchons en cela à déconstruire le postulat selon lequel les jeunes lecteurs intériorisent les normes leur étant délivrées par la littérature de jeunesse et mettons en conséquence en jeu l'*agency* des très jeunes enfants (James, Prout, 1990). Afin de ne pas rester prisonniers d'une analyse seulement attentive aux stéréotypes de sexe ainsi qu'à la construction de l'identité sexuée, nous avons fait le choix de ne pas centrer cette thèse sur la seule réception des représentations du féminin et du masculin contenues dans les albums, mais bien de porter un regard sur la réception, par les enfants, de normes plus diversifiées<sup>58</sup>.

### 3. L'étude sociologique de l'acte de réception

Stéphane Bonnéry a récemment tourné son regard vers l'acte de réception et a pour cela fait le choix de s'intéresser plus particulièrement au rôle des adultes – et notamment des parents – dans ce dernier. Par le biais d'une enquête (que nous évoquerons plus en détail ultérieurement<sup>59</sup>) menée dans 71 familles, consistant en « *l'observation de la lecture partagée entre un enfant (scolarisé en GS ou CP) et l'un de ses parents, de deux albums (un "patrimonial" et un "complexe")* », ainsi qu'en la réalisation d'un « *entretien semi-directif avec les personnes observées* » (2014, p. 52), ce chercheur s'applique à mettre en lumière le

---

<sup>57</sup> Voir Chapitre 2.

<sup>58</sup> Voir Chapitre 2.

<sup>59</sup> Voir Chapitre 3.

travail éducatif du couple parental<sup>60</sup>. L'étude menée par Stéphane Bonnéry permet alors d'identifier la manière dont les enfants de milieux populaires sont, au sein de leur famille, moins socialisés que certains enfants issus de milieux plus favorisés, à pratiquer eux-mêmes les « *sauts cognitifs* » (2015, p. 18) supposés par la lecture d'albums « *complexes*<sup>61</sup> » :

« [D]ans toutes les familles [des enfants de classes populaires], les lectures prêtent peu d'attention aux marques de l'écrit qui permettent d'échafauder des hypothèses de lecture non délivrées explicitement dans l'ouvrage. Et même, de peur que les enfants ne comprennent pas les ouvrages ("explicites" et à fortiori "complexes"), les parents "populaires" du second groupe "referment" le sens en "corrigeant" ou complétant la lecture par la formulation du sens auquel ils ont accès. En cela, ils s'opposent aux familles qui ont suivi des cursus d'études supérieures littéraires, artistiques ou pédagogiques et/ou qui exercent dans ces domaines professionnels : ces parents "cultivés" privilégient le développement chez l'enfant de l'habitude à formuler lui-même des non-dits, à former des hypothèses interprétatives en les justifiant à partir d'indices, et pas seulement à retenir les significations explicitées par le livre ou l'adulte. » (Bonnéry, 2014, p. 54)

Stéphane Bonnéry met de cette façon en lumière la constitution, socialement différenciée, de dispositions lectorales chez les jeunes enfants et envisage ainsi la littérature de jeunesse comme participant à la construction des inégalités sociales (et scolaires).

Comme lui, nous croyons en l'importance, non seulement d'appréhender plus précisément ce qui se passe dans l'acte de réception, mais également de prendre la mesure du poids notamment de l'origine sociale dans ce processus. Tandis que, dans cette perspective, Stéphane Bonnéry a fait le choix d'identifier la « part » des adultes dans l'acte d'interprétation des albums, nous avons fait celui d'identifier celle des enfants. Nous abordons en conséquence l'acte de réception non pas dans le sens d'une investigation du rôle des adultes

---

<sup>60</sup> Ou de l'un de ses membres.

<sup>61</sup> « Un album a été considéré comme « complexe » (à la différence d'« explicite ») quand il répond clairement à l'un des quatre critères suivants au moins :

- les textes et images ne sont pas dans un rapport de redondance mais de complémentarité ou de discordance, apportant au lecteur un autre sens que celui de l'oralisation du seul texte ;
- le sens du livre change profondément si l'on identifie des allusions à d'autres œuvres (pour adultes ou enfants, littéraires ou d'autres arts) ;
- les formes narratives ne sont pas linéaires (fil des événements à reconstruire, détournement des codes narratifs d'un genre, le conte le plus souvent...) et ne délivrent pas explicitement le sens principal de l'histoire ;
- les conclusions sont ouvertes ou à formuler.

Cette catégorisation a été produite à partir de nos recherches sur l'évolution de la littérature de jeunesse (Bonnéry 2010, 2012) et de celles de l'équipe ESCOL sur les caractéristiques littéraires des albums (Bautier et al. 2012). » (Bonnéry, 2014, p. 49 (note de bas de page)).

dans la « socialisation lectorale » des jeunes lecteurs, mais bien dans le sens d'une investigation plus « générale » de la socialisation des enfants, en nous intéressant plus particulièrement au rôle que ceux-ci jouent dans ce processus. Loin d'être antagonistes, ces choix se révèlent à notre sens complémentaires. Nous tenons enfin à souligner le fait que l'origine sociale constitue, pour notre recherche, une « appartenance » parmi d'autres (genre, âge), dont les influences respectives restent selon nous à déterminer. Si, en ce sens, nous ne postulons pas l'influence de l'origine sociale sur l'acte de réception, nous verrons néanmoins que notre étude permet de prendre la mesure des « effets » de cette « appartenance de classe ».

En tentant de mettre en lumière la sexuation, par les jeunes lecteurs, de certains objets tels que le fauteuil ou le tablier, Sylvie Cromer (2007) s'est pour sa part intéressée au point de vue des enfants et adopte ainsi, dans son article intitulé « *Littérature de jeunesse et construction du genre : le point de vue des enfants* », la même approche que celle que nous avons choisi de privilégier dans cette recherche. Après avoir présenté aux enfants participant à l'enquête des images d'ours « masculinisés » portant un tablier et d'ours « féminisés » assis dans un fauteuil<sup>62</sup>, cette chercheuse montre la façon dont les jeunes lecteurs associent le tablier à une image féminine et le fauteuil à une image masculine :

« Le tablier, s'il autorise les deux interprétations de sexe n'a pas le même sens selon qu'il affecte le personnage du sexe masculin ou du sexe féminin. Sur un personnage masculin, le tablier informe sur diverses situations au gré de l'imagination. Mais [il] se mue en symbole sur un personnage féminin : il représente non pas tant l'activité domestique d'une femme en particulier, que l'activité domestique assignée au sexe féminin ; par extension, il désigne le sexe social féminin. [...] Les relances sont vaines pour tenter de faire produire un personnage féminin dans un fauteuil et confirment notre hypothèse : les femmes, a fortiori les mères, ne peuvent absolument pas être dans un fauteuil. D'autant que les filles ont intériorisé l'impératif fait au sexe féminin de "se tenir", au double sens de ne pas s'avachir mais aussi de ne pas se reposer ; pour les fillettes, les mères, "elles ne se mettent pas comme ça, elles ne se reposent pas" et certaines de souligner l'impossible posture de l'ours "effondré" pour un personnage féminin "qui se tiendrait mieux" »<sup>63</sup>.

Si cette étude nous offre un regard intéressant sur la façon dont petites filles et petits garçons attribuent certains éléments à la gent féminine plutôt qu'à la gent masculine (et inversement),

---

<sup>62</sup> Nous reviendrons ultérieurement sur l'apport de cette étude pour notre recherche.

<sup>63</sup> Le texte de Sylvie Cromer que nous avons en notre possession est un texte imprimé sur lequel aucune pagination ne figure. Nous ne sommes en conséquence pas en mesure de fournir cette indication.

elle n'éclaire toutefois encore que d'une faible lumière ce qui se joue réellement dans la réception, par les enfants, des normes délivrées par l'intermédiaire de la littérature de jeunesse.

Notre questionnement est en conséquence le résultat de la faible attention portée, par les sociologues français, à la réception, par les enfants, des représentations contenues dans les albums. Notre travail s'inscrit dans le prolongement des travaux sociologiques menés sur le contenu des livres destinés à la jeunesse et investit en cela l'espace de réflexion ouvert par l'étude de Jean-Claude Chamborédon et de Jean-Louis Fabiani du côté de la réception.

Afin d'investiguer ce processus, nous avons fait le choix de tourner notre regard vers l'« activité » des enfants. Notre volonté de nous adresser aux jeunes lecteurs dans le cadre d'une étude de réception ne relève pas d'une « évidence » mais s'inscrit dans la lignée d'un véritable « parcours intellectuel », que nous nous proposons dès lors de retracer.

### **III. S'intéresser à l'acte de réception chez les enfants : quel parcours intellectuel ?**

« *Un livre change par le fait qu'il ne change pas alors que le monde change.* » (Bourdieu, Chartier, 1993, p. 290)

S'intéresser à la réception de la littérature de jeunesse par les enfants ne relève pas d'une évidence théorique mais bien d'un « parcours intellectuel » ayant progressivement conduit les chercheurs à interroger ce qui se joue véritablement dans l'acte de réception et, dans cette perspective, de porter successivement leur regard vers les individus issus de milieux populaires, les femmes et enfin, plus récemment, les adolescents et les enfants.

#### **1. La sociologie de la réception : vers une reconnaissance du sens que les individus attribuent au contenu des œuvres culturelles et/ou médiatiques**

S'intéressant, d'un côté à l'analyse des possessions socialement différenciées de divers matériaux culturels, de l'autre à l'étude des modalités d'appropriation de ces matériaux par les individus, la sociologie de la culture est traversée par deux grandes approches : la « *sociologie de la consommation culturelle* » d'une part et la « *sociologie de la réception culturelle* » de

l'autre (Lahire, 2009)<sup>64</sup>. Si la sociologie de la consommation culturelle « *entend saisir la distribution inégale des œuvres, des compétences ou des pratiques culturelles* » (p. 7) ; la sociologie de la réception – dans le sillage des *Cultural Studies* (Détrez, 2014) – prête pour sa part attention à l'expérience des individus, ainsi qu'aux « *manières plurielles [qu'ont ces derniers] de s'approprier les mêmes textes, les mêmes tableaux, [ou encore] les mêmes spectacles, etc.* » (p. 7). Souhaitant mettre en lumière la façon dont les enfants font sens du contenu des ouvrages de littérature de jeunesse leur étant destinés, cette thèse se situe essentiellement du côté des *Cultural Studies* et de la sociologie de la « réception culturelle ».

La pensée de Michel de Certeau (1974, 1980) apparaît comme ayant été, en France, « *"inspiratrice" des travaux de sociologie de la réception* » (Détrez, 2014, p. 120). Lui-même notamment influencé par les recherches menées à Bochum en vue d'une esthétique de la réception<sup>65</sup>, ce « *penseur aux connaissances polymorphes* » (Mattelart, Neveu, 2003, p. 62), salue en effet, dès le début des années 1980, la manière dont cet « *appareil conceptuel introduit des danses entre lecteurs et textes là où, théâtre désolant, une doctrine orthodoxe avait planté la statue de l' "œuvre" entourée de consommateurs conformes ou ignorants* » (De Certeau, 1990, p. 253). Dans le Chapitre XII de *L'invention du quotidien*, intitulé « *Lire : un braconnage*<sup>66</sup> », Michel de Certeau s'applique ainsi à dénoncer l'idée selon laquelle la lecture serait une *passivité*, et les lecteurs des individus façonnés par les textes qu'ils lisent et reproduisant de la sorte les *modèles* véhiculés par les ouvrages (p. 245) :

« Portée à croire que ses propres modèles culturels nécessaires au peuple en vue d'une éducation des esprits et d'une élévation des cœurs, l'élite émue par le "bas niveau" des canards ou de la télé postule toujours que le public est modelé par les produits qu'on lui impose. C'est là se méprendre sur l'acte de "consommer". » (p. 240-241)

---

<sup>64</sup> Il est à souligner le fait que Bernard Lahire n'envisage pas ces approches comme étant contradictoires, mais, au contraire, comme ayant une certaine complémentarité.

<sup>65</sup> Professeur de littérature à l'Université de Constance et théoricien de l'esthétique de la réception (1978), Hans-Robert Jauss s'applique à donner une place aux lecteurs dans la théorie littéraire. Cet auteur envisage dès lors la réception d'une oeuvre comme une appropriation active des individus auxquels elle est destinée. Selon lui, une analyse « de l'expérience esthétique du lecteur ou d'une collectivité de lecteurs [...] doit considérer les deux éléments constitutifs de la concrétisation du sens – l'effet produit par l'oeuvre, qui est fonction de l'oeuvre elle-même, et la réception, qui est déterminée par le destinataire de l'oeuvre – et comprendre la relation entre texte et lecteur comme un procès établissant un rapport entre deux horizons ou opérant leur fusion » (p. 284). Hans-Robert Jauss a de cette façon amorcé un ensemble de recherches sur la réception, rassemblées sous le terme générique d'*Ecole de Constance*.

<sup>66</sup> Tome 1 Arts de faire.



Michel de Certeau envisage au contraire la lecture comme un véritable « *braconnage* » et affirme ainsi l'aptitude des lecteurs à s'appropriier les livres qu'ils manipulent. Loin selon lui d'absorber passivement le contenu des ouvrages, les lecteurs y impriment en effet leur propre empreinte et (ré)inventent en cela le sens des écrits qu'ils « déchiffrent » :

« [Le lecteur] invente dans les textes autre chose que ce qui était leur "intention". Il les détache de leur origine (perdue ou accessoire). Il en combine les fragments et il crée de l'in-su dans l'espace qu'organise leur capacité à permettre une pluralité indéfinie de significations. » (p. 245)

Plus que de reconnaître le rôle joué par les lecteurs dans l'acte de réception, Michel de Certeau souligne la façon dont ces derniers participent à faire exister les textes qu'ils lisent :

« Qu'il s'agisse du journal ou de Proust, le texte n'a de signification que par ses lecteurs, il change avec eux, il s'ordonne selon des codes de perception qui lui échappent. Il ne devient texte que dans sa relation à l'extériorité du lecteur, par un jeu d'implications et de ruses entre deux sortes d'"attente" combinées : celle qui organise un espace lisible (une littéralité), et celle qui organise une démarche nécessaire à l'effectuation de l'œuvre (une lecture). » (p. 247)

Si l'ouvrage de Michel de Certeau reste, selon Christine Détrez (2014) « *très programmatique*<sup>67</sup> » (p. 120), il soulève néanmoins, en France, un certain nombre de questions concernant l'acte de réception, dont se saisissent alors progressivement les domaines de la sociologie et de l'histoire culturelle (Détrez, 2014). Dans son article intitulé « *Du livre au lire* », paru en 1985, Roger Chartier – historien, spécialiste du livre, de l'édition et de la lecture – évoque en effet la nécessité de dépasser une vision uniquement attentive à « *l'inégale distribution sociale* » des matériaux culturels au sein de la population, en s'attachant pour cela à porter également un intérêt aux différentes « *modalités d'appropriation* » de ces matériaux par les individus (Chartier, 1997, p. 274). Ce chercheur

---

<sup>67</sup> De la même façon, si Hans-Robert Jauss a esquissé un réel changement de paradigme, il ne semble toutefois pas véritablement avoir pris en compte, dans ses propres travaux, l'expérience des lecteurs ordinaires. Il mentionne en effet notamment la façon dont le public d'une œuvre est, selon lui, « prédisposé à un certain mode de réception » (Jauss, 1978, p. 55). Dans son article intitulé « *Hans-Robert Jauss et l'esthétique de la réception* », Isabelle Kalinowski (1997) précise par ailleurs que ce théoricien de la littérature affirme « le "primat" du "lecteur implicite" sur les lecteurs réels » (p. 157). Cette chercheuse souligne de surcroît le fait que, « [f]ondée sur un travail collectif de séminaire, [l'étude La douceur du foyer] analyse la fonction communicative de la poésie à partir d'un corpus de 700 poèmes français de 1857, mais sans jamais se référer aux modalités effectives de leur réception » (p. 165).

propose ainsi d'essayer de comprendre la manière (ou plutôt les manières), dont hommes et femmes comprennent et utilisent les divers objets culturels qu'ils côtoient et manipulent :

« La constitution d'une échelle des différenciations socio-culturelles exige que, parallèlement aux repérages des fréquences de tels ou tels objets en tel ou tel milieu, soient retrouvées, dans leurs écarts, leurs pratiques d'utilisation et de consommation. [...] De mêmes textes et de mêmes livres sont l'objet de déchiffrements multiples, socialement contrastés, ce qui doit nécessairement amener à compléter l'étude statistique des distributions inégales par celle des usages et des emplois. Ajouter donc à la connaissance des présences du livre celle des façons du lire. » (p. 274)

Quelques sociologues, parmi lesquels Jean-Claude Passeron, se sont par ailleurs notamment attachés à opérationnaliser l'appareil conceptuel élaboré par Hans-Robert Jauss (Charpentier, 2006). Auteur, en 1986, de l'article « *Le plus ingénument polymorphe des actes culturels : la lecture* », ce chercheur s'est en effet également intéressé, aux côtés d'Emmanuelle Pedler, à la réception d'œuvres picturales en musées. Dans leur article « *Le temps donné au regard. Enquête sur la réception de la peinture* » (1999), ces deux sociologues affirment alors le fait que « *c'est précisément le propre d'une sociologie de la réception que de se refuser à caractériser des œuvres d'art par la seule analyse interne de leur structure ou de leur sens, indépendamment du traitement que leur réservent des publics réels* » (p. 108). Par une ethnographie quantitative, Jean-Claude Passeron et Emmanuel Pedler se sont dès lors intéressés aux visiteurs d'un musée et ont, par l'intermédiaire d'une méthodologie de l'« *observation quantifiée* » (p. 94) – sensible autant aux nombres d'arrêts de chaque individu considéré devant les tableaux, qu'au temps passé à les regarder –, étudié la réception effective d'œuvres picturales par leur public réel. Ces deux chercheurs montrent ainsi notamment la façon dont le palmarès des tableaux diffère selon que l'on considère les « *arrêts* » devant une œuvre ou le « *temps consacré* » au visionnage de celle-ci ; l'« *arrêt* » signifiant, selon eux, (aux autres), une connaissance de la notoriété d'un tableau, le « *temps* » passé à le regarder témoignant pour sa part davantage d'une sensibilité à celui-ci :

« L'arrêt fonctionne un peu comme un coup de chapeau donné à une oeuvre qu'on croise en public : il arrive donc assez généralement que le geste de politesse culturelle se suffise à lui-même, tandis que l'immobilisation aux fins de contemplation, qui n'engage pas au même degré une transaction publique sur l'image de soi, a chance de révéler davantage des plaisirs, des perplexités ou des intérêts inhérents à une perception artistique. » (p. 107)

Jacques Leenhardt et Pierre Jozsa (1982), se sont également intéressés à la réception, en cherchant à identifier la manière dont l'acte de lecture pouvait modifier un texte. Pour cela, ces deux chercheurs ont demandé à des lecteurs – habitant à Paris ou à Budapest –, de lire *Les choses* de Georges Perec ou *Le cimetière de rouille* d'Endre Fejes et ont par la suite recueilli leurs interprétations du roman choisi. Jacques Leenhardt et Pierre Jozsa ont en cela notamment pu mettre en évidence l'influence, sur l'acte de réception, non seulement des caractéristiques sociodémographiques des lecteurs, mais également de leur identité nationale.

Plusieurs travaux ont ainsi progressivement permis la reconnaissance, par la discipline sociologique, du rôle actif des individus dans l'acte de réception, puis l'opérationnalisation, sur le terrain, de cette reconnaissance, en vue notamment d'appréhender le sens donné, par ces derniers, aux œuvres littéraires, picturales ou médiatiques, lues, regardées ou visionnées.

## **2. Faire sens du contenu des œuvres culturelles et/ou médiatiques : une « capacité » progressivement reconnue à différents « publics »**

Le domaine de la « *sociologie de la réception culturelle* », bénéficie de l'apport du courant des *Cultural Studies* ainsi que de divers travaux s'inscrivant – plus ou moins explicitement – dans leur sillage et qui, à leur image, ont progressivement porté leur regard vers différents « publics », dont les membres qui les composent se sont en conséquence peu à peu « imposés », aux yeux des chercheurs, comme des « récepteurs légitimes ».

### **2.1. La reconnaissance des individus de « milieux populaires » comme récepteurs légitimes**

L'ouvrage « *The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life with Special References to Publications and Entertainments* », écrit par Richard Hoggart (1957) et traduit en français par Jean-Claude Passeron sous le titre *La culture du pauvre* (1970), est considéré comme étant un travail fondateur du courant des *Cultural Studies*. « [S]ans en formuler la revendication théorique » (Mattelart, Neveu, 2008, p. 21), ce chercheur britannique apparaît par ailleurs – notamment avec cette recherche – comme étant un fondateur des études de réception. Le travail de Richard Hoggart porte en effet les prémices du « tournant de la réception » qu'ont connu les premières *Cultural Studies* et qui s'apparente à un :

« [M]ouvement 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 découler [de ce mouvement] 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. » (Glevarec, Macé, Maigret, 2008, p. 11)

L'étude réalisée par Richard Hoggart présente également l'intérêt de déplacer le regard vers la culture « populaire » ainsi que vers les pratiques – notamment culturelles – des individus issus de milieux « défavorisés ». En cela, ce dernier réaffirme le dessein du courant des *Cultural Studies*, effectivement né « d'un refus du légitimisme, des hiérarchies académiques des objets nobles et ignobles » (Mattelart, Neveu, 2008, p. 36). Plus que de « considérer » cette « culture » jusque là relativement ignorée par les chercheurs, Richard Hoggart installe de surcroît les individus évoluant au sein des classes populaires comme de véritables protagonistes de la réception. Relatant, dans son ouvrage, une enquête menée sur la classe ouvrière des années 1920-1930, celui-ci remet en effet notamment en cause l'asservissement supposé des classes « défavorisées » aux produits de l'industrie culturelle :

« Depuis plusieurs générations au moins, les membres des classes populaires voient dans la littérature qu'ils consomment une évasion sans conséquence. C'est, certes, une source de plaisir, mais qui est sans rapport avec la vie de tous les jours. La lecture reste pour eux une activité marginale. Certaines expressions populaires le disent clairement : "C'est un passe temps" – "Ca vous fait oublier le reste" – "Ca vous sort de vous-même" – "Ca vous change un peu, quoi !" Tout en prenant plaisir à la lecture de ces publications, les gens du peuple n'y perdent ni leur identité ni leurs habitudes ; ils gardent derrière la tête l'idée que tout cela n'est pas "réel" et que la "vraie vie" se passe ailleurs. » (p. 294)

En France, Bernard Lahire (1993) s'est également intéressé aux lectures populaires et s'est attaché à les définir non pas en termes de manque, mais bien en termes de spécificité, mettant de la sorte notamment en lumière le caractère « *pragmatique* » (p. 106) de celles-ci :

« [L]oin de se réduire à des lectures pauvres (moins fréquentes, moins complexes, moins habiles, moins virtuoses...), les lectures populaires mettent en œuvre des modes d'appropriation spécifiques des imprimés (journaux, revues, livres divers) qui se caractérisent par la volonté d'ancrage des textes dans une autre réalité que la seule réalité textuelle : dans une configuration pratique, dans un espace connu, vécu, dans les cadres, les schémas et l'expérience passée ou présente. » (p. 18)

En s'attachant à comprendre et à décrire les façons de lire des individus évoluant au sein de milieux populaires, Bernard Lahire participe ainsi à la revalorisation de ces « modes de lecture » et les inscrit d'une certaine manière dans un répertoire de pratiques légitimes.

En Angleterre comme en France, les individus issus de milieux défavorisés ont de la sorte fait l'objet d'études de réception et, par l'intermédiaire de ces dernières, ont pu accéder au rang d'« acteurs ». Si le courant des *Cultural Studies* s'est initialement essentiellement intéressé au rôle joué par la classe sociale dans l'acte de réception, il a néanmoins progressivement pris en compte l'influence d'autres variables et notamment celle du « genre ».

## 2.2. La reconnaissance des femmes comme réceptrices légitimes

Avec l'étude de Janice Radway (1984) portant sur les romans *Harlequin* et plus spécifiquement sur les lectrices de ces livres, ce sont les femmes qui, peu à peu, accèdent au rang de protagonistes de la réception. Dans son ouvrage *Reading The Romance*, cette chercheuse s'intéresse en effet à un public féminin dont les « lectures » sont relativement dévalorisées et parvient à mettre en lumière toute la complexité d'une pratique en apparence insignifiante : la lecture de romans à l'eau de rose. Par une analyse portant tant sur le contenu de ces ouvrages que sur la manière dont les femmes les lisent, cette chercheuse réussit ainsi à montrer la manière dont, au-delà des valeurs essentiellement traditionnelles qu'ils paraissent véhiculer, ces romans peuvent être en réalité considérés comme de véritables « *chronicles of female triumph* » (p. 256). Si les héroïnes qu'ils mettent en scène sont mariées et possèdent l'ensemble des qualités de l'épouse modèle, nombre des protagonistes de ces livres parviennent en effet néanmoins, au fil de l'histoire, à obtenir amour et gratifications de leurs maris, renvoyant de la sorte aux lectrices une image positive de leur statut de femme au foyer et leur offrant une reconnaissance des valeurs d'amour et d'attention qu'elles défendent et mettent en pratique au quotidien. Janice Radway s'applique par ailleurs à montrer le double rôle d'*affranchissement* et d'*assujettissement* de cette littérature. Par l'espace de liberté égoïste<sup>68</sup> qu'elle représente, la lecture de romans à l'eau de rose apparaît en effet comme étant un acte potentiellement subversif. En permettant aux femmes d'obtenir, sans toutefois la revendiquer sur la scène publique, la reconnaissance à laquelle elles aspirent, ces lectures pourraient néanmoins les amener à se conformer au(x) rôle(s) attendu(s) d'elles par la société.

---

<sup>68</sup> Le quotidien des femmes au foyer est en effet caractérisé par une attention constante portée aux autres ainsi que par l'oubli de soi.

En France, Bruno Péquignot (1991) a également porté son regard sur les romans sentimentaux. En faisant le choix de prendre au sérieux cette littérature pourtant bien souvent dénigrée, ce sont également ses lectrices que ce chercheur amène ainsi à « considérer ».

L'expansion, après 1980, des *Cultural Studies* participe également progressivement à l'émergence de travaux prenant en compte le rôle de l' « âge » (Mattelart, Neveu, 2008).

### **2.3. La reconnaissance des enfants comme récepteurs légitimes**

« [En raison de] la difficile reconnaissance de ce qu'on nomme les *Cultural Studies* dans le champ sociologique français (Mattelart, Neveu, 2003), [...] ce n'est que bien tardivement que les théories de la réception sont appliquées à l'enfant spectateur en dehors d'un débat fortement médiatique et moraliste » (Sirota, 2006, p. 23-24).

Ce n'est, en France, qu'avec l'émergence, au début des années 1990, de la sociologie de l'enfance, puis, quelques années plus tard avec le développement de quelques « études de réception » portant sur ce jeune public, que les enfants accèdent progressivement au rang de véritables acteurs sociaux, puis à celui de protagonistes de la réception.

#### **2.3.1. La contribution de la sociologie de l'enfance**

Durant de nombreuses années, l'enfance a été considérée, par la discipline sociologique, comme une période de transition, un espace de maturation d'un être en devenir. Dans leur article intitulé « *Enfance* », figurant dans l'édition 1911 du « *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* », Ferdinand Buisson et Emile Durkheim définissent en effet l'enfance comme une « période où l'individu, tant au physique qu'au moral, n'est pas encore, où il se fait, se développe et se forme ». Ces deux chercheurs précisent alors que :

« L'enfance est caractérisée, en tout, par cette inconsistance même de sa nature, qui est la loi de la croissance. Elle présente à l'éducateur non pas un être formé, non pas une oeuvre faite et un produit achevé, mais un devenir, un commencement d'être, une personne en voie de formation. »<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. L'édition électronique* : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2655>

Dans son ouvrage intitulé « *Education et Sociologie* », Emile Durkheim (1922), définit par ailleurs l'éducation comme étant « *l'action menée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale* » (p. 2). Etre en devenir, l'enfant est alors également perçu comme un être fortement malléable que l'éducation doit, selon Emile Durkheim, modeler. La socialisation apparaît dès lors comme un processus uniquement vertical, dans lequel les enfants n'ont aucun rôle à jouer. L'action éducative menée par les générations adultes est en effet présentée comme n'étant exercée qu'unilatéralement, les plus jeunes recevant alors passivement les savoirs leur étant délivrés par les personnes d'âge mûr :

« Si l'on fait abstraction des vagues et incertaines tendances qui peuvent être dues à l'hérédité, l'enfant, en entrant dans la vie, n'y apporte que sa nature d'individu. La société se trouve donc, à chaque génération nouvelle, en présence d'une table presque rase sur laquelle il lui faut construire à nouveaux frais. [...] L'enfant est naturellement dans un état de passivité tout à fait comparable à celui où l'hypnotisé se trouve artificiellement placé. Sa conscience ne contient encore 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. » (p. 3 et 55)

Si les jeunes générations ne sont de la sorte pas absentes de l'analyse sociologique du début des années 1900, ils s'avèrent néanmoins y être essentiellement perçus par le prisme de l'incomplétude et de la malléabilité. Caractérisé par son inachèvement, ce petit individu qu'est l'enfant suscite alors l'intérêt des sociologues davantage pour l'adulte *en puissance* qu'il représente, que véritablement pour l'enfant *en acte* qu'il est. Moins investiguée pour sa richesse intrinsèque qu'en ce qu'elle constitue l'étape précédant l'avènement d'un être social « complet », l'enfance apparaît de cette façon, pour les sociologues de cette époque, comme un « moyen » plus que comme une « fin ». Les chercheurs s'intéressent dès lors moins aux enfants – et à l'enfance – qu'à la façon dont les adultes les modèlent, et tournent en conséquence préférentiellement leur regard vers les instances de socialisation que sont l'école et la famille ainsi que vers les « éducateurs » que représentent les parents et les instituteurs.

Si la pensée d'Emile Durkheim marque durablement la vision de l'enfance, le début des années 1990 est néanmoins marqué par l'émergence, en France, d'un champ sociologique

consacré à l'enfance<sup>70</sup>, qui participe alors à un vrai renouveau du regard porté, par cette discipline, sur les jeunes générations. Autrefois considérée comme une période transitoire, l'enfance est en premier lieu reconnue comme une période de la vie à part entière « *nécessitant [dès lors] une exploration spécifique, à l'instar de la jeunesse ou de la vieillesse* » (Sirota, 1998, p.20). L'enfance apparaît, aux yeux des chercheurs, comme « *une forme structurelle, qui ne disparaît jamais, bien que ses membres changent constamment, et dont la forme évolue historiquement. (Jenks 1997)* » (Sirota, 1998, p.20). D'être en devenir, petites filles et petits garçons accèdent ainsi au rang d' « *êtres au présent* » (Sirota, 2006), auxquels les sociologues peuvent désormais s'intéresser pour ce qu'ils sont *en acte*. Le processus de socialisation, naguère perçu comme un processus dans lequel l'enfant n'est pas en mesure d'intervenir, est en second lieu reconnu comme étant un processus d'avantage interprétatif, dans lequel les jeunes générations ont un rôle à jouer (Corsaro, 1997 ; Sirota, 2005). Accordant en cela aux petites filles et aux petits garçons une réelle *agency* (James, prout, 1990), les sociologues ne s'intéressent dès lors bientôt plus uniquement à ce que les adultes font aux enfants, mais cherchent bien également à mettre en lumière ce que les enfants « *font de ce qu'on leur fait* » (Sirota, 2006, p.21). Il est à souligner le fait que l'émergence de cette conception de l'enfant, comme acteur social à part entière, participe à la prise en considération, par les sociologues, de nouveaux « espaces » de socialisation. Le groupe de pairs, désormais composé d'individus « compétents » et dotés de réelles capacités d'action, est en effet notamment envisagé par les chercheurs comme une sphère de socialisation à part entière : faisant de la socialisation un processus également « horizontal » (Darmon, 2010). L'émergence de cette sociologie de l'enfance s'est concrétisée par la multiplication de travaux portant sur les jeunes générations : certains chercheurs ayant alors choisi de tourner leur regard vers des objets de l'enfance<sup>71</sup>, d'autres ayant pour leur part préféré enquêter directement « *auprès d'enfants et de jeunes* » (Danic, Rayou, Delalande, 2006). Autrefois uniquement perçus à travers le prisme d'une vision *adultocentrique* (Delalande, 2007<sup>72</sup>), les

---

<sup>70</sup> Les divers bouleversements théoriques à l'origine de l'émergence de la Sociologie de l'enfance sont retracés par Régine Sirota dans l'ouvrage *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (2006). Cette dernière y explique notamment : « Si [...] 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. » (p. 14).

<sup>71</sup> Jouets (Brogère, 1992, 2003, 2008 ; Zegaï, 2008, 2009, 2010 ; Roucous, Haberbusch, 2010), littérature de jeunesse (Cadolle, 2001 ; Cromer, Turin, 1998 ; Dafflon-Nouvelle, 2002, 2006 ; Lovighi-Poittevin, 2004 ; Bonnéry, 2010 ; Montmasson, 2010 ; Mangeard-Bloch, 2013, Salvat, 2004, 2009 ; Sirota, 2013) ou encore jeux vidéos (Berry, 2008 ; Dajez, Roucous, 2010).

<sup>72</sup> P. 672.



petites filles et les petits garçons sont de la sorte désormais l'objet de travaux sociologiques s'appliquant à comprendre l'univers enfantin en tentant parfois d'adopter leur propre regard.

### **2.3.2. Prendre au sérieux le point de vue des jeunes téléspectateurs**

C'est en faisant le choix de s'écarter d'une vision *adultocentrique* et d'adopter en conséquence le regard des jeunes téléspectateurs de la série *Hélène et les garçons*, que Dominique Pasquier<sup>73</sup> (1999) est parvenue à mettre en lumière les raisons du succès de ce programme télévisuel pourtant décrié par nombre d'adultes (« experts » ou simples parents). Dès les premières pages de son ouvrage intitulé *La culture des sentiments*, l'auteure s'attache ainsi à exposer le crédit qu'il convient, selon elle, d'accorder au point de vue des enfants :

« Si l'on pose un regard adulte sur la série, comme l'ont fait les journalistes et la plupart des parents, il est extrêmement difficile de comprendre le succès qu'elle a rencontré auprès des jeunes téléspectateurs. C'est là le travers de beaucoup de travaux sur la télévision et les jeunes. Ils utilisent des catégories de jugements qui ne sont pas celles des jeunes eux-mêmes. [...] Du côté des enfants, on a un jugement radicalement opposé. Pour eux, "Hélène et les garçons" parle de ce qui est le plus important à ce moment là de leur vie : les relations entre les sexes. Et comme on le verra, elle en parle d'une manière qui répond à leurs attentes. [...] [C]'est du point de vue des enfants que sera analysée ici la série. Ce qui suppose de suspendre tout jugement de valeur et de prendre au sérieux ce qu'elle peut nous apprendre non seulement sur la relation des jeunes à la fiction télévisuelle, mais aussi, et surtout, sur la manière dont ils utilisent la télévision pour penser le monde qui les entoure. » (p. 6 et p. 7)

A travers le regard des enfants et des adolescents, Dominique Pasquier met notamment en évidence le fait que la série *Hélène et les garçons* a bien souvent constitué pour son jeune public un support de réflexion concernant des sujets tels que les « *enjeux du couple* » ou encore la « *définition des rôles masculins et féminins* » (p. 220). Cette sociologue expose par ailleurs la manière dont cette œuvre fictionnelle a permis aux jeunes téléspectateurs d'explorer un certain nombre d'identités. En soulignant le fait que les enfants ne sont « *[n]i dupes, ni dupés, ni passifs, ni manipulés* » (quatrième de couverture), le travail de Dominique

---

<sup>73</sup> Dominique Pasquier inscrit ses travaux dans le courant des Cultural Studies.

Pasquier participe ainsi à instaurer les petites filles et les petits garçons comme de véritables protagonistes de la réception et constitue en cela une référence pour cette thèse.

Plus récemment, Christine Détrez s'est également intéressée à l'acte de réception, en réalisant des enquêtes de terrain auprès de jeunes adolescents. Cette sociologue a ainsi tourné son regard non seulement vers la lecture, par les collégiens et par les lycéens, de *mangas* (Détrez, 2011, 2014) et – en compagnie d'autres chercheurs – de l'œuvre de John Ronald Reuel Tolkien : *Le Seigneurs des anneaux* (Cotelette, Détrez, Pluvinet, 2007), mais aussi vers la réception, par les jeunes générations, d'adaptations d'œuvres littéraires (Détrez, 2006). En prenant au sérieux le point de vue des adolescents, Christine Détrez participe ainsi également à la reconnaissance des jeunes filles et des jeunes garçons comme « récepteurs légitimes ».

Dans cette perspective de compréhension du sens que les enfants attribuent au contenu des productions (médiatiques, littéraires, artistiques, etc.) leur étant destinées, nous tenons enfin à souligner l'apport des travaux de la psycho-sociologue Marie-José Chombart de Lauwe (1979<sup>74</sup>, 1986), souvent peu utilisés par les sociologues. Ces derniers apparaissent pourtant comme étant véritablement précurseurs, tant par la vision de l'enfance qui y transparait, que par le questionnement de cette chercheuse, touchant notamment à la « réception », par les jeunes filles et par les jeunes garçons, d'œuvres fonctionnelles et plus particulièrement à la « relation » que ces enfants entretiennent aux « héros » de fiction (1986) :

« **Dépassant les formulations unilatérales d'une influence des médias sur les enfants**, ou inversement de l'usage que les enfants feraient des médias, sans tenir compte de leur prégnance, nous nous interrogeons sur une voie de formation qui ne passe ni à travers des pratiques, ni par un dialogue avec des personnes, mais par une confrontation avec des personnages qui peuvent être choisis comme modèle de conduite ou modèles idéaux. [...] Quelles relations s'établissent entre les petits personnages et les enfants ? **Comment ces derniers les utilisent-ils** ? Sont-ils l'objet d'imitations ludiques ponctuelles ? Les enfants voient-ils en eux des alter-ego ou des guides ? Peut-on observer des processus d'identification ou de conscientisation de l'image de soi et même de volonté de remodelage de cette image de soi ? » (p. 102 et p. 103)

---

<sup>74</sup> Avec Claude Bellan.

En s'intéressant ainsi au point de vue des enfants – considérés comme n'étant pas assujettis aux productions médiatiques –, cette recherche participe de la sorte, très précocement, à les installer en public « actif », pouvant dès lors faire l'objet d'une étude de réception.

Il reste à souligner le fait que Dominique Pasquier, Christine Détéz et Marie-José Chombart de Lauwe ont toutes trois effectué leurs recherches auprès d'enfants sensiblement plus âgés que ceux dont il est question dans cette thèse. Les deux premières ont en effet notamment réalisé des enquêtes auprès de collégiens et de lycéens (12-17 ans)<sup>75</sup> ; quant à la troisième, elle précise avoir focalisé son regard sur des élèves de cours moyen, première et deuxième années (CM1 et CM2 / 8-12 ans)<sup>76</sup>. En s'intéressant à des petites filles et à des petits garçons plus jeunes (grande section de maternelle, CP et CE1 / 5-8 ans) et en abaissant ainsi la tranche d'âge considérée, notre recherche met de la sorte en jeu l'*agency* des très jeunes enfants et entend en conséquence poursuivre le travail de reconnaissance des jeunes lecteurs comme récepteurs légitimes.

Cette thèse s'inscrit de cette façon dans le courant des *Cultural Studies* ainsi que dans la lignée des travaux menés en sociologie de la réception culturelle. « *[Si] la liberté du lecteur a été réaffirmée, notamment avec la métaphore du braconnage (Certeau, 1990), il revient [en effet] aux cultural studies [...], puis dans leur sillage, aux études de sociologie de la réception, d'avoir d'une part montré que la production la plus stéréotypée ne dit rien de sa réception effective [...] et d'autre part que cette variété des lectures possibles n'est pas la spécificité d'une quelconque "littérature" savante et légitime, mais peut également être appréhendée dans des produits de consommation bien plus répandus* » (Détéz, 2011, p. 167). Notre étude bénéficie par ailleurs de l'apport de recherches ayant progressivement permis la reconnaissance des jeunes générations comme véritables protagonistes de la réception (Chombart de Lauwe 1979<sup>77</sup>, 1986 ; Pasquier, 1999 ; Détéz, 2006, 2011, 2014 ; Cotelette, Détéz, Pluvinet, 2007). En nous intéressant à des enfants âgés de 5 à 8 ans, nous entendons poursuivre cette reconnaissance, en élargissant en effet cette dernière à un public plus jeune que ceux ayant déjà pu faire l'objet d'études de réception.

---

<sup>75</sup> Il est néanmoins à préciser que, certaines des lettres de fans dépouillées par Dominique Pasquier avaient été envoyées par de plus jeunes téléspectateurs.

<sup>76</sup> Voir Chombart de Lauwe, 1986, p. 103.

<sup>77</sup> Avec Claude Bellan.

\*

Cette thèse s'inscrit ainsi dans le champ de recherche s'étant progressivement constitué autour de la littérature de jeunesse. Peu à peu reconnus, notamment par les sociologues, comme de véritables supports de la socialisation, les livres pour enfants ont jusqu'à présent donné lieu, en sociologie, à des recherches essentiellement attentives à leur contenu textuel et iconographique. Compte tenu de la place considérable qu'occupent, encore de nos jours, les albums dans le quotidien des petites filles et des petits garçons, nous pensons qu'il est néanmoins important de poursuivre cette analyse de contenu en tournant notre regard vers l'« acte de réception », n'ayant jusqu'à aujourd'hui donné lieu qu'à bien peu d'investigations sociologiques. Si certains chercheurs ont néanmoins, dans cette perspective, pu faire le choix de s'intéresser au rôle des adultes dans la construction de dispositions lectorales chez les jeunes lecteurs, nous avons pour notre part fait celui de nous intéresser plus particulièrement au processus de socialisation ((ré)interprétation des normes transmises par les ouvrages de littérature de jeunesse) et au rôle qu'y jouent les enfants : acteurs sociaux que plusieurs recherches ont dernièrement contribué à instaurer en véritables « protagonistes de la réception ». En considérant des individus encore plus jeunes (5-8 ans) que ceux ayant déjà pu faire l'objet d'études de réception, nous entendons mettre en jeu l'*agency* des très jeunes enfants. Nous souhaitons ainsi appréhender la manière dont les petites filles et les petits garçons reçoivent (et, éventuellement, se réapproprient) les normes contenues dans les livres leur étant adressés, afin non seulement de mieux comprendre l'acte d'interprétation, mais également d'identifier la place que la littérature de jeunesse est susceptible d'occuper dans le processus de socialisation des jeunes enfants. Dans l'objectif de mettre en lumière ces différents phénomènes, nous avons fait le choix de centrer plus précisément notre regard sur l'« alimentation ». C'est ainsi à présenter ce qui sous-tend ce choix que sera consacré le prochain chapitre.



## Chapitre 2.

### **L'alimentation : un véritable enjeu de socialisation au centre de discours normatifs dissonants**

---

« Pour faire sens de ses pratiques alimentaires quotidiennes, l'enfant doit parvenir à articuler trois types de discours – qui sont autant de formes d'éducation alimentaire : un discours de transmission culturelle, un discours nutritionnel et un discours hédonique. »

(De La Ville, 2011, p. 11)

#### **I. L'alimentation des enfants au centre de préoccupations sociétales et institutionnelles**

Dans un climat d'angoisse lié à un accroissement rapide du nombre d'individus considérés comme étant obèses, l'alimentation a récemment été placée au centre des préoccupations sociétales et institutionnelles. Alertées par l'augmentation importante – en particulier chez les plus jeunes<sup>78</sup> – du surpoids, les autorités publiques se sont en effet dernièrement saisies de la nécessité de sensibiliser les enfants, situant ainsi l' « éducation alimentaire » comme un enjeu social d'importance. La consommation excessive de produits trop gras, trop sucrés ou trop salés a dès lors notamment été pointée du doigt et soupçonnée de constituer un réel « risque sanitaire ». S'est en conséquence imposée, afin d'enrayer cette menace, la préconisation de valoriser une alimentation plus « raisonnée » et « raisonnable ».

#### **1. L'alimentation des enfants : un enjeu de santé publique**

##### **1.1. L'alimentation des enfants : d'un risque « moral »...**

Perçue, au Moyen Âge, comme un « défaut naturel des enfants » (Quellier, 2010, p. 183), la gourmandise est à cette époque principalement suspectée par l'Eglise de conduire les jeunes filles et les jeunes garçons sur le chemin de la « paresse » et/ou de la « luxure » : deux

---

<sup>78</sup> En introduisant le premier Programme National Nutrition Santé (2001-2005), Bernard Kouchner évoque en effet « cet inquiétant 12% d'enfants obèses parmi les cinq-douze ans. »

autres vices élevés par cette Institution au rang de péchés capitaux. Dans son ouvrage intitulé « *Gourmandise. Histoire d'un péché capital* » (2010), Florent Quellier explique en effet :

« L'Eglise condamne fermement la gourmandise des enfants. Un prédicateur anglais du XV<sup>e</sup> siècle la présente comme une pathologie physiologique et sociale liée à la  **paresse** : "L'obésité provoque des troubles du corps et **prédispose à la somnolence**. [...] C'est pour cette raison que les bons parents ne permettent pas à leurs enfants de rester oisifs, [...] et qu'ils modèrent leur nourriture et leurs boissons, contre la gourmandise." Dans la lignée des écrits théologiques et moraux du Moyen Âge, les moralistes espagnols du XVI<sup>e</sup> siècle tiennent des propos similaires, une nourriture abondante ne peut qu'entretenir les enfants dans la **mollesse** et les **prédisposer à la luxure**, ainsi certains n'hésitent-ils pas à recommander de ne jamais laisser manger les fillettes à satiété. » (p. 184)

Vivement réprouvée par l'Eglise, qui en appelle alors à la vigilance des parents envers l'alimentation de leurs enfants, la gourmandise est ainsi, durant plusieurs siècles, perçue comme présentant un risque avant tout « moral », pour quelque fille ou garçon y succombant.

## 1.2. ...à un risque « sanitaire »

Bien des années plus tard, c'est comme risque « sanitaire » que le sujet de l'alimentation des enfants et des adolescents est investi par les autorités publiques. Face à la recrudescence du nombre de jeunes filles et de jeunes garçons atteints d'obésité<sup>79</sup>, des discours attirant l'attention sur les (mauvaises) habitudes alimentaires des jeunes générations ainsi que sur les conséquences potentiellement néfastes de ces habitudes sur la santé de ces dernières, se développent en effet progressivement :

« **L'obésité de l'enfant se développe à un tel rythme** que, dans vingt ans, elle pourrait avoir rattrapé le niveau des Etats-Unis (**INSERM, 2000**). (Poulain, 2002, p. 18) Les professionnels de santé nous **alertent** sur certaines évolutions des **habitudes alimentaires** qui font peser des **risques sur la santé**, particulièrement sur celle des enfants.<sup>80</sup> »

---

<sup>79</sup> « En France, en 1970 et en 1992, l'obésité touche, 7% de la population. Ce taux atteint 10% en 2001. » (Régnier, Lhuissier, Gojard, 2006, p. 59).

<sup>80</sup> Préface du *Guide nutrition des enfants et ados pour tous les parents* (2004) par Philippe Douste-Blazy alors Ministre de la Santé et de la Protection sociale. Ministère de la santé et de la prospection sociale, *La santé vient en mangeant et en bougeant. Le guide nutrition des enfants et ados pour tous les parents*. <http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/688.pdf> Site Internet consulté le 7 Juillet 2014.

Les comportements alimentaires des enfants apparaissent ainsi, dès le début des années 2000, comme étant un véritable enjeu de santé publique, conduisant dès lors l'Etat à s'atteler à la « réduction de la prévalence du surpoids et de l'obésité chez l'enfant [...] »<sup>81</sup>.

## 2. Des prescriptions institutionnelles insistant sur le contrôle de soi

### 2.1. Mise en place du premier Programme National Nutrition Santé

Dans cette perspective, les autorités publiques mettent en place, en 2001, le premier Programme National Nutrition Santé (PNNS 1)<sup>82</sup>. Présentant dans une lettre la première édition de ce projet, Bernard Kouchner, alors Ministre de la santé, évoque :

« La rumeur gronde, inquiète, sur les marchés et derrière les caddies : que pouvons-nous encore manger ? Dans le même temps, aux grandes pathologies de carences heureusement presque totalement disparues, succède désormais l'envolée des déséquilibres alimentaires et des pathologies liées à l'excès, que révèle cet inquiétant 12% d'enfants obèses parmi les cinq-douze ans. » (PNNS 2001-2005, p. 2)

Inquiets de l'accroissement de l'obésité au sein des jeunes générations, les pouvoirs publics s'emparent dès lors de la nécessité de sensibiliser les enfants. L'enfance et l'adolescence apparaissant comme étant « des étapes déterminantes pour l'acquisition de comportements alimentaires favorables à la santé et le développement de l'activité physique » (PNNS 2001-2005, p. 16), le premier Programme National Nutrition Santé insiste en effet, dès son instauration, sur le besoin impérieux d' « [é]duquer les jeunes et de créer un environnement favorable à une consommation alimentaire et [à] un état nutritionnel satisfaisant » (PNNS 2001-2005, p. 10). Orchestrée par l'Etat, cette éducation alimentaire se concrétise alors notamment par l'élaboration et la diffusion de spots publicitaires d'information et d' « avertissement »<sup>83</sup>, par la présence systématique – lors de chaque réclame pour des produits alimentaires – d'un message rappelant la nécessité d'avoir une alimentation

---

<sup>81</sup> Introduction du Programme National Nutrition Santé 2011-2015 : « Plusieurs objectifs initialement fixés ont été partiellement ou totalement atteints, comme la réduction de la prévalence du surpoids et de l'obésité chez l'enfant [...] ».

[http://www.mangerbouger.fr/IMG/pdf/PNNS\\_2011-2015.pdf](http://www.mangerbouger.fr/IMG/pdf/PNNS_2011-2015.pdf) Site Internet consulté le 7 Juillet 2014.

<sup>82</sup> Le premier Programme National Nutrition Santé a été mené de 2001 à 2005. Ont par la suite été mis en place le PNNS 2 (2006-2010), puis le PNNS 3 (2011-2015).

<sup>83</sup> Trois spots publicitaires ont alors vu le jour dont les slogans sont : « Mange cinq fruits et légumes par jour » ; « Pour être en forme, dépense-toi bien » et « Ne mange pas trop gras, trop sucré, trop salé ».



équilibrée, ainsi que par la mise en place, au sein des écoles primaires, d'actions de prévention censées apprendre aux enfants les rudiments d'un comportement alimentaire sain<sup>84</sup>.

Par cette sensibilisation des jeunes générations, le premier Programme National Nutrition Santé souhaite de cette façon atteindre neuf objectifs nutritionnels en termes de santé publique, explicitement exposés dans le document accompagnant sa mise en place :

« 1. Augmenter la consommation de fruits et légumes [...], 2. Augmenter la consommation de **calcium** afin de réduire de 25 % la population des sujets ayant des **apports calciques** en dessous des **apports nutritionnels** conseillés, tout en réduisant de 25 % de la prévalence des **déficiences en vitamine D**, 3. Réduire la contribution moyenne des **apports lipidiques** totaux à moins de 35 % des *apports énergétiques* journaliers, avec une réduction d'un quart de la consommation des **acides gras saturés** au niveau de la moyenne de la population [...], 4. Augmenter la consommation de glucides afin qu'ils contribuent à plus de 50 % des **apports énergétiques** journaliers, [...] en réduisant de 25 % la consommation actuelle de sucres simples, et en augmentant de 50 % la consommation de fibres. [...] » (PNNS 1, p. 7)

Cet extrait montre bien la conception principalement nutritive de l'alimentation portée par le Programme National Nutrition Santé. En réaction à cette valorisation d'une relation essentiellement nutritionnelle et réfléchie à la nourriture, quelques sociologues (Corbeau, 2008), ont alors tenu à réaffirmer « *l'indispensable plaisir alimentaire*<sup>85</sup> », tendant selon eux progressivement à s'effacer. En instaurant ainsi un rapport résolument plus réflexif à l'alimentation, l'éducation alimentaire serait alors, à terme, selon ces chercheurs, susceptible d'avoir des effets plus délétères que bénéfiques sur la santé globale des adultes, comme sur celle des enfants. Quelle place l'approche nutritionnelle de l'alimentation, manifestement valorisée par le Programme National Nutrition Santé, accorde-t-elle alors véritablement au « plaisir », dont l'importance – notamment pour la « *santé mentale* » des individus (Corbeau, 2008) – a pourtant été mise en lumière par quelques sociologues français de l'alimentation ?

---

<sup>84</sup> Le premier Programme National Nutrition Santé prévoit également qu'« [u]ne distribution gratuite de fruits dans des écoles primaires, sera réalisée en lien avec les mairies, les producteurs et les associations ». (PNNS 2011-2005, p. 14)

<sup>85</sup> Titre de l'introduction de l'ouvrage *Nourrir de plaisir*, rédigée par Jean-Pierre Corbeau.

## 2.2. Une place relativement restreinte pour le « plaisir décomplexé »

Le mot « plaisir » n'apparaît qu'à 16 reprises dans le *Guide nutrition des enfants et ado[lescent]s pour les parents* – d'une centaine de pages –, intitulé *La santé vient en mangeant et en bougeant*, réalisé par le Ministère de la Santé et de la protection sociale<sup>86</sup>. Il est alors à relever le fait que, pour près de la moitié des occurrences considérées (6), le mot « plaisir » se trouve être directement associé au mot « santé ». Sont alors mis en lumière non seulement la (non in)compatibilité de ces deux termes, mais également (et peut-être surtout) le fait que ce qui est source de plaisir peut – et doit – également être bon pour la santé :

« Par des recommandations simples et des repères de consommation validés par les instances scientifiques de santé publique, ce guide se propose de vous aider à transmettre à votre enfant **le plaisir de manger tout en favorisant sa santé**... sans oublier l'habitude de bouger au quotidien ! » (Quatrième de couverture)

« L'alimentation et l'activité physique sont à la fois **des plaisirs de l'existence mais aussi des clés essentielles pour maintenir un bon état de santé** ou le recouvrer. » (Préface)

« Il contient une mine de conseils pour **allier plaisir et santé au quotidien**, en tenant compte de vos habitudes de vie et de vos contraintes. » (Avant propos)

« Vous souhaitez **lui apprendre à bien manger mais aussi qu'il mange avec plaisir**, et cherchez à faire du repas un moment agréable. Les repères de consommation et les nombreux conseils pratiques de ce guide peuvent vous aider à associer au quotidien plaisir et santé ! » (p. 45)

« Apprendre à **bien manger** à votre enfant est tout à fait **compatible** avec lui **faire plaisir** ! » (p. 46)

« Privilégiez l'achat à l'unité ou en petites quantités et faites le compte: **vous avez quand même fait plaisir**, vous avez moins dépensé **et c'est bien mieux pour la santé** ! » (p. 59)

---

<sup>86</sup> Ont été étudiés : les couvertures (première et quatrième de couverture), préface, avant propos, ainsi que la partie du guide consacrée aux 3-11 ans. Le guide étudié est celui diffusé à l'époque où a été réalisée l'enquête de terrain. <http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/688.pdf> Site Internet consulté le 7 Juillet 2014.

Dans la majorité des cas, le plaisir ne semble ainsi pouvoir s'envisager que s'il peut également apporter – sur le plan nutritionnel comme sur le plan sanitaire – quelque chose de « positif » à l'individu. Il est par ailleurs à souligner le fait que le mot « plaisir » n'est mobilisé pour qualifier des aliments ou des recettes, que lorsque ceux/celles-ci sont – si ce n'est explicitement, du moins implicitement – considéré(e)s comme étant sain(e)s :

« Les légumes ne doivent pas être présentés uniquement comme des aliments "**bons**" pour la santé. Ils peuvent être source de plaisir et de découverte de saveurs, et être appréciés dès l'enfance. » (p. 47)

« Manger est un **plaisir** très contagieux ! Les enfants ont tendance à reproduire les comportements qu'ils observent autour d'eux. Pour leur faire **manger des légumes**, essayez d'en consommer vous-même et **montrez-leur que vous aimez ça !** » (p. 83)

« **Escalope de dinde** avec une sauce au yaourt/curry : faites-lui **plaisir** avec un bon petit plat... » (p. 86)

Le mot « plaisir » est en outre parfois associé au plaisir procuré par le fait de se réunir autour d'une table et de partager un bon repas. Il n'est alors bien souvent pas véritablement question d'évoquer le plaisir gustatif pouvant provenir de la consommation de certains aliments, mais bien de valoriser le bonheur potentiellement engendré par la convivialité et le partage d'un déjeuner ou d'un dîner (dont on peut penser qu'il se doit d'être sain sur le plan nutritionnel) :

« Manger et bouger font partie des plaisirs de la vie ! Les **repas** peuvent être **source de plaisir** mais aussi, parfois, de **conflits** ! » (Quatrième de couverture)

« Les enfants traversent des périodes où ils n'aiment plus du tout un aliment. Inutile d'insister, sinon vous risquez de faire du **repas** un objet de conflit alors qu'il **doit rester un moment** de détente et **de plaisir** pour tous. » (p. 76)

« C'est à vous, parent(s), d'éduquer votre enfant en matière de consommation alimentaire. Cela peut se faire dans le **plaisir**, celui de **partager** et de...manger ! » (p. 78)

C'est ainsi, à de nombreuses reprises, le plaisir du partage – plus que le plaisir véritablement gustatif – qui apparaît comme étant mis en avant dans ce manuel destiné aux parents. Quant aux viennoiseries, friandises et autres gâteries, elles ne côtoient enfin le mot « plaisir » qu'en

« creux », lorsqu'il s'agit d'évoquer le fait qu'elles ne sont pas les seules sources de plaisir ou lorsqu'il est question de mettre en garde les adultes, en les avertissant que les « sucreries » doivent susciter la méfiance et n'être consommées qu'avec la plus grande modération<sup>87</sup> :

« Une petite douceur ? **Évitez** de donner systématiquement à votre enfant une **petite douceur** pour le consoler ou pour le récompenser. **Vous avez beaucoup d'autres manières de lui faire plaisir...** » (Encart page 58)

« Les bons gestes : **Méfiez-vous** des paquets contenant une grande quantité de bonbons, de barres chocolatées, de biscuits, de viennoiseries, etc. Des mentions du type "20 % gratuit" peuvent vous inciter à l'achat... et donc à la consommation! **Privilégiez plutôt l'achat à l'unité ou en petites quantités** et faites le compte: **vous avez quand même fait plaisir, vous avez moins dépensé et c'est bien mieux pour la santé !** » (p. 59)

Les gourmandises, souvent associées au monde de l'enfance et au plaisir, sont de la sorte, dans ce guide élaboré par le Ministère de la Santé et de la protection sociale, toujours évoquées avec défiance et ne sont ainsi que très rarement directement associées au mot plaisir :

« Bonbons et confiseries sont bien souvent les premiers produits achetés et échangés avec les copains. **Restez vigilants**. Essayez de convenir avec votre enfant d'une somme d'argent limitée, réservée à ces achats. [...] **[Les produits sucrés]** contribuent, surtout en l'absence d'un brossage régulier des dents, à la **formation des caries dentaires** et sont **très caloriques**. Pris en quantité importante, ils peuvent **contribuer au développement d'une obésité et d'autres maladies** à l'âge adulte. Mais, consommés de temps en temps et en quantité raisonnable, les produits sucrés sont **compatibles** avec un **bon état nutritionnel**. » (p. 58)

« Les viennoiseries. **Réservez-les**, ainsi que les gâteaux et biscuits chocolatés ou à la confiture, **pour le week-end ou pour les occasions particulières**. » (p. 69)

« **Surveillez** et apprenez-lui à gérer sa consommation des aliments les plus caloriques. [...] Au goûter, **remplacez** les biscuits, gâteaux et viennoiseries, qui ne doivent pas faire partie de l'alimentation quotidienne, par du pain avec du chocolat ou des céréales avec du lait, ou des laitages. **Attention**, certaines céréales ou barres de céréales **sont très sucrées voire grasses** : comparez les étiquettes! **Réservez** les pâtisseries, bonbons, chips, biscuits apéritifs, pour une

---

<sup>87</sup> C'est aussi le cas du sel au sujet duquel le guide précise : « Apprenez à votre enfant à manger peu salé : vous verrez, on s'y habitue vite et facilement, et on mange avec autant de plaisir. » (p. 61)

fête, un anniversaire, etc. **Limitez** les **boissons sucrées** (sodas, sirops, jus de fruits). Si votre enfant continue à en boire, privilégiez les **formes allégées**. » (p. 88)

Les gourmandises ne semblent de surcroît pas trouver leur place dans l'alimentation quotidienne des jeunes générations et paraissent en cela être strictement réservées aux « occasions particulières » (p. 69), en dehors desquelles elles ne peuvent manifestement être consommées sans risque pour l'équilibre nutritionnel de l'enfant.

### Illustration 1. Guide nutrition des enfants et ados pour les parents (page 71)



Quant au terme « gourmand », il n'est pour sa part utilisé que pour parler de fruits – « différentes variétés de pommes » par exemple – et/ou de légumes :

### Illustration 2. Guide nutrition des enfants et ados pour les parents (page 80)

**Devinettes gourmandes**

L'éveil au goût passe par les cinq sens (voir, sentir, écouter, goûter, toucher des aliments) et consiste à parler avec votre enfant de la nourriture autrement qu'en disant « j'aime » ou « je n'aime pas », ou « c'est bon ou pas bon pour la santé ». Essayez ces petits jeux en famille :

- présentez-lui un légume et demandez-lui : crois-tu que ça va être croquant, que ça va faire du bruit quand tu vas le mâcher ? Qu'est-ce que ça te rappelle comme goût, qu'est-ce que tu sens dans la bouche ?, etc.
- Ensuite, nommez-le et décrivez-le avec votre enfant ;
- coupez en petits morceaux différentes variétés de pommes et demandez-lui de reconnaître la plus sucrée, la plus acidulée, la plus croquante... ;
- bandez les yeux de votre enfant et donnez-lui à manger des aliments qu'il connaît. Sans les yeux, les reconnaît-il aussi bien ? Pas sûr...



Le Programme National Nutrition Santé<sup>88</sup> apparaît de cette façon comme manipulant le terme « plaisir » avec beaucoup de précautions. Celui-ci ne paraît en effet acceptable que : lorsqu'il favorise – ou qu'il ne met du moins pas en péril – le bien être physique de l'individu, lorsqu'il symbolise le bonheur de partager un repas ou encore lorsqu'il est éprouvé lors de la consommation d'aliments considérés comme sains. Principalement associé au mot « santé », le plaisir n'est de la sorte pas complètement banni du vocabulaire mobilisé dans le cadre du Programme National Nutrition Santé, mais se trouve toutefois absent dans son acception la plus déculpabilisée, sur le plan nutritionnel : plaisir ne rimant en effet que peu avec gustatif<sup>89</sup>. En souhaitant sensibiliser les enfants aux méfaits d'une alimentation trop riche en produits « gras, salés ou sucrés » ainsi qu'aux apports nutritionnels journaliers conseillés<sup>90</sup>, l'« éducation » alimentaire mise en place par les autorités publiques dans le cadre du Programme National Nutrition Santé semble en conséquence poser la question de la place du « plaisir » dans l'acte alimentaire. C'est ainsi que Jean Pierre Corbeau (2008) affirme :

« Le plaisir gustatif doit retrouver sa place dans l'éducation alimentaire... [...] Il faut quitter la simple perspective d'une information, d'une recommandation, d'une obligation (?) nutritionnelle qui "déconstruisent" le repas, le mets, l'aliment et "éduquent" les jeunes mangeurs et les autres à la suspicion, accentuent la dimension réflexive de notre modernité, déclenchent une distanciation préalable à toute découverte des nourritures. Nous devons revaloriser le plaisir, l'inscrire dans une éducation alimentaire qui réhabilite l'aliment, dans son histoire, dans son itinéraire, dans ses fonctions symboliques ; qui favorise la verbalisation d'un goût jubilatoire qui participe à la régulation de nos pratiques : "au dessus de l'équilibre, il y a l'harmonie" écrivait Victor Hugo. » (p. 6)

---

<sup>88</sup> Dans la présentation du premier Programme National Nutrition Santé, la prise en compte du plaisir est pourtant affirmée : « Outre sa vocation biologique, l'acte alimentaire a une forte charge culturelle, sociale, affective ; c'est, en France, un moment de plaisir revendiqué. Le PNNS, prend en compte la triple dimension biologique, symbolique et sociale de l'acte alimentaire. » (PNNS 2001-2005, p. 9)

<sup>89</sup> De la même façon, dans sa thèse intitulée « *Le rapport des maîtres à l'enfant dans l'école maternelle française contemporaine : un rapport scolaire, psychologique, affectif ?* », Ghislain Leroy note – par l'analyse du corpus de rapports d'inspections (de classes de maternelle) datant de 2000 à 2010 qu'il a recueilli – un mouvement d'association entre la notion de « plaisir » et celle de « travail » : « [L]e « plaisir » apparaît sous d'autres plumes d'inspecteurs contemporains, mais toujours associé à la notion de travail : il s'agit du "plaisir de travailler" : "*Les élèves travaillent avec plaisir*" [corpus 2, 8MSGS] ; "*j'ai vu ce matin des élèves heureux de travailler*" [corpus 2, 9PSMS] ; "*[les élèves] sont de véritables élèves, respectent le matériel et les personnes, montrent leur connaissance avec plaisir*" [corpus 2, 11GS] ; "*les élèves participent avec plaisir*" [corpus 2, 20PS] » (Leroy, 2015, p. 337 (page relevée au moment de la consultation de la thèse, avant son dépôt officiel)). Tout se passe ainsi comme si, dans notre société contemporaine, la notion de « plaisir » ne pouvait plus officiellement exister indépendamment d'une dimension de rentabilité (scolaire ou sanitaire).

<sup>90</sup> Ministère de la santé et de la prospection sociale, *La santé vient en mangeant et en bougeant. Le guide nutrition des enfants et ados pour tous les parents*. <http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/688.pdf> Site Internet consulté le 7 Juillet 2014.

Mais si le « plaisir décomplexé » peine à trouver une réelle place dans l' « éducation alimentaire » portée par le Programme National Nutrition Santé, il est d'autres « sphères » au sein desquelles ce dernier apparaît comme étant davantage mis à l'honneur.

### **3. L'alimentation des enfants : entre plaisir(s) et restriction(s)**

#### **3.1. Une relative effervescence autour de la cuisine et du plaisir de manger**

Le début des années 2000 a été marqué par la montée d'une effervescence autour de la cuisine et de l'alimentation, y compris chez les plus jeunes. Des émissions culinaires de télé-réalité (*Top chef*, *MasterChef*) faisant par exemple intervenir des enfants afin de juger les plats des candidats, au programme (*MasterChef Junior*) qui, sur le même principe que pour les adultes, font s'affronter des petites filles et des petits garçons dans le cadre d'un concours de cuisine, les jeunes téléspectateurs sont en effet présentés, notamment sur la scène médiatique, comme de véritables gastronomes et/ou chefs cuisiniers – pas toujours en herbe. Qu'elles soient diffusées par l'intermédiaire du service public (France 2) ou sur les grandes chaînes privées de la télévision française (TF1, M6), les émissions autour de la cuisine se sont ainsi, ces dernières années, multipliées (*Un dîner presque parfait*, *Qui sera le meilleur pâtissier ?*, *Dans la peau d'un chef*, *La meilleure boulangerie de France*, *Mon Food Truck à la clef*, *Qui sera le prochain grand pâtissier ?*, *Cauchemar en cuisine*, etc.). Si les enfants n'en sont pas nécessairement toujours les destinataires privilégiés, les entretiens exploratoires menés dans le cadre de cette recherche montrent néanmoins que la plupart les connaissent et que beaucoup les regardent – sinon fréquemment, du moins occasionnellement. En mettant ainsi à l'honneur la gastronomie française, ces programmes télévisuels insistent sur le plaisir gustatif et ne présentent que très rarement des situations de restrictions alimentaires.

Les petites filles et les petits garçons sont par ailleurs également récemment devenus la cible de magazines de cuisine leur étant explicitement destinés. Qu'ils soient déclinés en version papier (*Papillote*) ou sous la forme de Web'zines (*Lucullus Succulus*), quelques revues culinaires se trouvent ainsi s'adresser directement à des jeunes lecteurs, alors identifiés comme étant de potentiels amateurs de cuisine. Bien souvent, ces magazines n'hésitent pas à proposer des recettes chocolatées et à s'adresser aux « *gourmands* » qui les lisent :

« Il est tout beau, il est tout frais et surtout il est particulièrement de saison ! De quoi parle-t-on ? Du nouveau Web'zine de Lucullus Succulus ! Plus que jamais et pendant deux mois, **Lucullus Succulus s'adresse à tous les gourmands avec son dossier sur le chocolat !** » (Mars-Avril 2015)

### 3.2. Un rapport néanmoins ambigu au plaisir et à la gourmandise

Si certains des numéros de ces revues semblent ainsi avant tout insister sur le plaisir gustatif, il est néanmoins à souligner le fait que d'autres laissent quant à eux transparaître, ne serait-ce qu'implicitement, les préconisations du Programme National Nutrition Santé :

« Aujourd'hui, c'est mercredi ! On cuisine de quoi s'aider à attendre le printemps : des pancakes ! Trop faciles à faire, on peut même leur donner un visage avec des pépites de chocolat saupoudrées au bon endroit... **(Mais ça fonctionne aussi avec des tranches de bananes ou pourquoi pas, des fruits surgelés...)** Bon appétit à tous ! » (Jan.-Fév. 2015)

L'« éducation » et l'« équilibre » alimentaire ne sont par ailleurs jamais très loin et les rubriques y étant destinées ne laissent que peu de place aux recettes préalablement délivrées. Sur le site du Web'zine *Lucullus Succulus*, on nous rappelle en effet par exemple que « *l'équilibre est élémentaire !* » ou que « *l'éducation est un jeu d'enfant !* » et lorsqu'on explique aux enfants comment « *équilibrer [leur] alimentation* », aucune catégorie d'aliments ne permet *a priori* d'abriter les recettes du dossier *Chocolat* consacré aux « *gourmands* »<sup>91</sup>.

De la même façon, les pauses publicitaires sont bien souvent des temps durant lesquels s'expose à l'écran un rapport complexe entre valorisation du plaisir gustatif et culpabilisation de la consommation de la plupart des produits qui en procurent (ces derniers n'étant en effet pas présentés comme participant à l'équilibre alimentaire tant valorisé). Sur les chaînes notamment destinées au jeune public, il n'est ainsi pas rare de voir se succéder une publicité incitant les enfants à acheter une gourmandise chocolatée manifestement délicieuse (publicité au bas de laquelle est néanmoins précisé qu'il faut manger « *cinq fruits et légumes par jour* »), puis un spot publicitaire qui, dans le cadre du Programme National Nutrition Santé, indique sur un ton relativement prescriptif « *Ne mange pas trop gras, trop sucré ou trop salé* » :

---

<sup>91</sup> Voir Annexe 1.



### Illustration 3. Exemple de messages alimentaires contradictoires diffusés à la télévision



Des actions de sensibilisation valorisant un équilibre nutritionnel aux réclames télévisuelles mettant en scène le plaisir gustatif lié à la consommation de gourmandises, petites filles et petits garçons se trouvent de la sorte au milieu d'un enchevêtrement de discours sur l'alimentation et sont ainsi soumis à des injonctions parfois contradictoires.

### 3.3. Un contexte de « cacophonie alimentaire »

Messages publicitaires mettant en scène le plaisir gustatif, spots d'avertissement incitant à ne pas avoir une alimentation trop riche en produits « gras, salé[s] ou sucré[s] », mais également actions de préventions menées au sein de l'institution scolaire, savoirs alimentaires transmis dans le cadre familial ou encore informations partagées avec des camarades, les enfants sont aujourd'hui les destinataires de messages différents, voire divergents, concernant l'alimentation. Du danger des « aliments plaisir » à l'importance de prendre du plaisir en mangeant, c'est alors à une véritable « cacophonie » normative (Fischler, 1990, p. 195) que semblent aujourd'hui être confrontées les jeunes – comme les moins jeunes – générations. Selon Claude Fischler (1990, 1995, 2003), la modernité, caractérisée par l'abondance alimentaire, est ainsi traversée par une anomie (ou « gastro-anomie »), se traduisant non pas par une absence totale de règles en matière d'alimentation, mais bien au contraire par une prolifération de discours antinomiques à son sujet :

« Pour effectuer ces choix, [le mangeur] n'a guère de critères univoques, cohérents. Il a plutôt une mosaïque, une cacophonie de critères proposés, souvent contradictoires ou dissonants (Fischler, 1990, p. 204) : discours diététiques, discours moraux, discours identitaires... (Poulain, 2002, p. 53) Ce qui caractérise la situation du mangeur moderne n'est pas l'absence de règles, mais plutôt le foisonnement de discours contradictoires sur le mode du "il faut". La gastro-anomie ne renvoie pas seulement à une crise de l'appareil normatif, mais aussi à l'inflation d'injonctions contradictoires : hygiénistes, identitaires, hédonistes, esthétiques... » (Poulain, 2002, p. 71)

Confrontés à une véritable *cacophonie* normative relative à l'alimentation, les individus pourraient dès lors, selon Dorothee Guilhem et Meryem Sellami, être tentés de conjuguer deux logiques pourtant antinomiques : « *une recherche de plaisir gustatif et une auto-surveillance liée à un sentiment de culpabilité* » (Guilhem, Sellami, 2008, p. 87).

Comment les enfants se repèrent-ils alors dans cet enchevêtrement d'injonctions contradictoires ? Comment les jeunes lecteurs interprètent-ils les messages liés à l'alimentation plus spécifiquement contenus dans les albums ? A l'aune de quelles informations les petites filles et les petits garçons donnent-ils du sens aux normes véhiculées par les livres pour l'enfance ? Comment les messages délivrés par les albums prennent-ils place par rapport aux savoirs alimentaires transmis par d'autres sphères de socialisation ? C'est ainsi notamment en ce que l'alimentation, aujourd'hui au centre d'une « *cacophonie* » normative (Fischler, 1990, p. 195), pouvait nous permettre de saisir avec une intensité toute particulière la manière dont s'agencent, dans l'acte de réception, les influences de différentes sphères socialisatrices (famille, école ou encore médias) que nous avons fait le choix de nous y intéresser.

Nous souhaitons dès lors montrer que, loin de servir ce seul dessein, l'alimentation – observatoire emblématique des modalités du processus de socialisation – se révèle également soutenir notre volonté d'interroger l'influence et, plus précisément encore, la manière dont interviennent, dans l'acte de réception, le genre, l'âge ou l'origine sociale.

## II. L'alimentation, révélatrice d'appartenances

### 1. Un thème dont tous les enfants peuvent parler...

A regarder de plus près l'offre en matière de littérature de jeunesse, il est possible de s'apercevoir que certains ouvrages sont susceptibles de ne pas trouver indifféremment écho auprès de tous les enfants (Canut, Leclerc-Halté, 2009). En portant sur un thème du quotidien, l'alimentation présente, contrairement à d'autres thèmes, l'intérêt de permettre à tous les jeunes lecteurs de s'exprimer sur le sujet. Certains livres pour enfants évoquent en effet des thèmes en lien avec la religion. Si Noël, par exemple, tend de plus en plus à devenir un événement commercial, cette célébration religieuse n'en demeure pas moins un temps fort du calendrier catholique. En dépit du fait qu'une grande partie de la population fête aujourd'hui Noël et que la plupart des ouvrages ayant trait à ce thème font peu de cas du lien qu'il entretient avec la religion, les albums portant sur cette thématique risquent néanmoins de laisser de côté des enfants vivant au sein de familles ne célébrant pas cet événement. D'autres albums mettent pour leur part en scène des pratiques culturelles (théâtre, musée, opéra, etc.) ou sportives (danse classique, équitation, etc.) susceptibles de ne pas faire sens pour tous les jeunes lecteurs. Sans préjuger de la non implication des catégories de population les moins favorisées dans certaines de ces activités culturelles « légitimes », il semble toutefois qu'une inégale répartition sociale de ces dernières demeure (Bourdieu, 1979 ; Donnat, 2011). Dans son article intitulé « *Pratiques culturelles, 1973-2008. Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales* », Olivier Donnat (2011) souligne en effet :

« L'analyse des résultats triés selon le milieu social d'appartenance ne révèle aucun changement radical de statut sur l'axe cultivé/populaire au cours de la période. [...] Il n'y a pas eu, à proprement parler, de rattrapage des milieux sociaux les moins investis dans la vie culturelle, notamment en matière de fréquentation des établissements culturels. [...] Aujourd'hui comme hier, participer à la vie culturelle de manière à la fois régulière et diversifiée demeure une propriété très inégalement répartie dans la société française car cela exige le cumul d'un maximum d'atouts (niveau de diplôme et de revenus élevé, proximité de l'offre culturelle, familiarité précoce avec le monde de l'art, mode de loisirs tourné vers l'extérieur du domicile et la sociabilité amicale, etc.) qui se retrouvent en priorité au sein des cadres et professions intellectuelles supérieures. » (p. 31)

De la même façon, des ouvrages portant à titre d'exemple sur les vacances à la mer ou à la montagne ne font selon toute vraisemblance pas écho au vécu de l'ensemble des enfants. D'autres sujets encore semblent pour leur part s'adresser de façon privilégiée, soit aux petits garçons, soit aux petites filles, délaissant ainsi potentiellement les jeunes lecteurs de l'autre « sexe ». Sans nier le fait que quelques garçons puissent être concernés par l'album intitulé *Martine petit rat de l'opéra* et quelques filles intéressées par l'ouvrage intitulé *Mini-Loup champion de foot*, il est en effet toutefois probable de voir une grande majorité des enfants porter une attention sexuellement différenciée à ces deux livres. En ce sens, l'alimentation est un thème pouvant s'adresser indifféremment aux jeunes lectrices et aux jeunes lecteurs.

Compte tenu de l'écart de position existant, dans une situation d'enquête auprès d'enfants, entre le chercheur et le jeune individu avec lequel il est amené à s'entretenir<sup>92</sup>, l'alimentation présente également l'intérêt d'être un thème susceptible de ne pas impliquer, de façon excessive, d'*effet[s] de légitimité*. Dans l'article intitulé « *La lecture : une pratique culturelle* » qu'il a co-écrit avec Roger Chartier, Pierre Bourdieu (1985) explique :

« La plus élémentaire interrogation de l'interrogation sociologique apprend que les déclarations concernant ce que les gens disent lire sont très peu sûres en raison de ce que j'appelle l'effet de légitimité : dès qu'on demande à quelqu'un ce qu'il lit, il entend : qu'est-ce que je lis qui mérite d'être déclaré ? C'est-à-dire, qu'est-ce que je lis en fait de littérature légitime ? » (p. 273 et p. 274)

Nous entendons ici par *effet de légitimité* le fait qu'un enquêté délivre à l'enquêteur non pas véritablement ce qu'il pense mais ce qu'il estime légitime de répondre à une question donnée. Dans une relation d'enquête particulièrement asymétrique – en « faveur » de l'adulte – certains thèmes auraient dès lors pu donner lieu, de la part des enfants, à des discours convenus, reflétant davantage ce que les jeunes lecteurs considèrent que l'enquêteur attend d'eux comme réponse(s), que proprement ce qu'ils pensent réellement. Une enquête exploratoire<sup>93</sup> a permis de prendre la mesure de ce phénomène. Interrogés sur leur compréhension de deux ouvrages – l'un mettant en scène un jeune protagoniste écoutant les conseils de sa maman, l'autre présentant une petite fille négociant des recommandations

---

<sup>92</sup> Cet aspect méthodologique sera plus amplement développé dans le troisième chapitre de cette première partie.

<sup>93</sup> Entretiens réalisés auprès d'enfants de grande section de maternelle et de CE1, dans le cadre de mon mémoire de recherche de Master 2 intitulé « *Littérature de jeunesse : regard « savant », regard d'enfants, une impossible compréhension ? Point de vue de jeunes lecteurs* ».

parentales – les jeunes lecteurs ont en effet majoritairement estimé que la fillette qui « *avait raison* » était celle « *qui écoute sa/la maman* » puisqu’ « *en fait, si on ne fait pas ça, et ben on va se faire gronder...* » (Morgane, grande section de maternelle, milieu défavorisé), « *parce que comme ça, elle ne pourra pas se tromper, elle ne pourra pas faire des bêtises* » (Mariem, grande section de maternelle, milieu favorisé) ou encore « *parce qu’après, si elle fait des bêtises, et ben elle peut se faire punir ou se faire gronder* » (Reine, CE1, milieu favorisé). Le thème de l’ « alimentation » nous a pour sa part semblé offrir un sujet relativement exempt d’effet de légitimité. Si certains discours normatifs formulés à l’encontre des aliments « *trop gras, trop sucrés ou trop salés* » ont pu avoir une répercussion sur les propos des jeunes lecteurs concernant notamment la gourmandise, nous verrons que le thème de l’alimentation a néanmoins permis aux enfants de s’exprimer relativement librement.

## **2. ...permettant néanmoins d’appréhender la construction d’un certain nombre d’appartenances**

Si les jeunes lecteurs sont ainsi – quels que soient leur genre, leur origine sociale ou encore leur religion – à même de parler d’alimentation, la manière dont ils l’évoquent est toutefois susceptible de nous dévoiler si ces appartenances ont déjà, à l’âge précoce qui nous intéresse, une influence sur leurs représentations et, en conséquence, de nous renseigner sur la manière dont ces appartenances se construisent. L’alimentation se révèle en cela, selon nous, un thème particulièrement emblématique afin d’appréhender le processus de socialisation des enfants et d’identifier la place que différentes sphères socialisatrices sont à même d’y occuper.

Des recherches sociologiques démontrent en effet l’influence de quelques « variables » sur le rapport des individus à l’alimentation, dévoilant de cette façon la manière dont cette dernière est révélatrice d’un certain nombre d’ « appartenances ». Ces travaux exposent en premier lieu le fait que l’alimentation n’est pas neutre en termes de différenciation sociale. Dans son ouvrage intitulé « *La distinction. Critique sociale du jugement* », Pierre Bourdieu (1979) met en effet en évidence la manière dont les goûts relatifs à l’alimentation participent – au même titre que les pratiques culturelles ou sportives – à un processus de distinction. Décrivant les comportements alimentaires des individus, ce chercheur souligne ainsi :

« [L]orsqu’on va des ouvriers aux patrons du commerce et de l’industrie, en passant par les contremaîtres et les artisans et les petits commerçants, le frein économique tend à se relâcher

sans que change le principe fondamental des choix de consommation : l'opposition entre les deux extrêmes s'établit alors entre le pauvre et le (nouveau) riche, entre la "bouffe" et la "grande bouffe" ; les nourritures consommées sont de plus en plus riches (c'est-à-dire à la fois coûteuses et riches en calories) et de plus en plus lourdes (gibier, foies gras). Au contraire, le goût des professions libérales ou des cadres supérieurs constitue négativement le goût populaire comme goût du lourd, du gras, du grossier, en s'orientant vers le léger, le fin, le raffiné : l'abolition des freins économiques s'accompagne du renforcement des censures sociales qui interdisent la grossièreté et la grosseur au profit de la distinction et de la minceur. Le goût des nourritures rares et aristocratiques incline à une cuisine de tradition, riche en produits chers ou rares (légumes frais, viande, etc.). Enfin, les professeurs, plus riches en capital culturel qu'en capital économique [...] s'opposent quasi consciemment, par une recherche de l'originalité au moindre coût économique qui oriente vers l'exotisme (cuisine italienne, chinoise, etc.) et le populisme culinaire (plats paysans), aux (nouveaux) riches et à leurs nourritures riches, vendeurs et consommateurs de "grosse bouffe", ceux que l'on appelle parfois les "gros", gros de corps et grossiers d'esprit, qui ont les moyens économiques d'affirmer avec une arrogance perçue comme "vulgaire" un style de vie resté très proche, en matière de consommation économiques et culturelles, de celui des classes populaires. (p. 207)

Cette différenciation sociale des pratiques alimentaires – pouvant s'avérer avoir, à terme, des répercussions sur la masse corporelle des individus<sup>94</sup> – a été plus amplement travaillée par Christiane et Claude Grignon (1980, 1981). D'autres sociologues ont par la suite également mis en exergue l'influence de l'origine sociale sur le rapport des individus aux normes en matière d'alimentation (Gojard, 2000<sup>95</sup> ; Régnier, Masullo, 2009). Dans leur article intitulé « *Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale* », Faustine Régnier et Ana Masullo (2009) soulignent en effet :

« [L]es pratiques de consommation et la capacité à produire et à intégrer les normes prescriptives en matière d'alimentation et de corpulence sont révélatrices de la force des appartenances sociales. » (p. 769)

---

<sup>94</sup> On note en effet une prévalence de l'obésité au sein des milieux sociaux les moins favorisés. Selon l'étude ObEpi « *Enquête épidémiologique nationale sur le surpoids et l'obésité 2012* », l'obésité est près de deux fois plus répandue dans les catégories les moins favorisées (16,7 % chez les ouvriers, 16,2 % chez les employés) que dans les catégories plus aisées (8,7 % chez les cadres supérieurs). Voir également Saint-Pol, 2007.

<sup>95</sup> Notamment sur le rapport, socialement différencié, aux normes en matière d'allaitement.

D'après l'Etude Nationale Nutrition Santé (2006), l'origine sociale est, déjà à l'adolescence, la variable « *qui explique le mieux les différences de poids, la probabilité de surpoids ou celle de l'obésité* » (Amsellem-Mainguy, 2012, p. 2). Ce constat vaut-il alors également pour les enfants ? Est-il déjà possible d'identifier, à l'âge précoce que nous considérons dans cette recherche, un rapport socialement différencié à l'alimentation et aux normes qui l'entourent ? La relation entretenue à la nourriture est-elle dans ce cas, dès le plus jeune âge, plus généralement révélatrice de rapports au corps dissemblables selon le milieu social d'origine ?

De la même façon, l'appartenance à un « genre » semble avoir une incidence sur le rapport des individus à l'alimentation. Dans leur article intitulé « *Sémiologie des corps gras* », Dorothee Guilhem et Nasser Tafferant (2009) révèlent en effet, par exemple, l'existence de représentations du « gras » différentes en fonction du sexe. Ces chercheurs y soulignent le fait que la consommation d'aliments riches en gras est fréquemment assimilée, par les adolescentes, à une perte de contrôle de soi, tandis qu'elle se voit plus facilement attribuer, par les adolescents, une dimension conviviale. Namanjeet Ahluwalia, Marie Dupuy, Shawn Somerset, Céline Vignes (2008), relèvent pour leur part le fait que les jeunes filles sont plus nombreuses que les jeunes garçons à se considérer comme étant « *un peu* » voire « *beaucoup trop gros[ses]* »<sup>96</sup>. Nous pouvons dès lors être amenés à nous demander si, dès l'âge de 5 ans, les enfants affichent des conceptions sexuellement différenciées de l'alimentation. L'acte de réception que nous considérons dans cette recherche révèle-t-il alors – ou non – une influence précoce du genre sur le rapport des plus jeunes à la nourriture ?

En mettant en lumière la manière dont de jeunes lectrices et de jeunes lecteurs – provenant de milieux sociaux contrastés – font sens des normes relatives à la consommation de nourriture leur étant transmises par la littérature de jeunesse, nous souhaitons non seulement interroger l'incidence du genre ou encore de l'origine sociale sur leur interprétation des ouvrages, mais également identifier la manière dont les influences de ces différentes « appartenances » s'ajustent – ou se réajustent – dans l'acte de réception. Nous nous interrogeons ainsi sur la façon dont s'expriment (ou non) et se façonnent, durant l'enfance, l'appartenance de genre et l'appartenance de classe. Etudier, à un âge où les petites filles et les petits garçons se construisent, la manière dont ces derniers reçoivent et, éventuellement, se réapproprient les normes alimentaires diffusées par les albums, nous permet en cela de mieux appréhender le processus de socialisation et la place que différentes sphères socialisatrices

---

<sup>96</sup> L'étude concerne des enfants âgés de 11 à 15 ans.

(littérature de jeunesse, famille, école, médias ou encore groupe de pairs) sont susceptibles d'y occuper. Par notre questionnement, nous nous inscrivons en conséquence dans un champ de recherche en expansion autour des enfants et de leur socialisation alimentaire.

### **III. Une inscription dans un champ de recherche récent interrogeant le processus de socialisation alimentaire des enfants et des adolescents**

Notre recherche s'inscrit dans un champ de recherche sur l'enfance et l'alimentation en plein essor. Un regard, même rapide, à la couverture de l'ouvrage *Nourrir de plaisir* (Corbeau, 2008) suffit par exemple à appréhender la place importante accordée à l'enfance et à l'adolescence dans les travaux aujourd'hui menés en sociologie de l'alimentation<sup>97</sup>. L'intitulé des contributions de ce livre n'en laisse pas moins transparaître l'intérêt porté par les sociologues aux questions mêlant jeunesse et alimentation. Emilie Salvat signe en effet un article intitulé « *Sociabilités alimentaires et plaisir de se nourrir (dans les albums destinés aux moins de six ans)* » ; Valérie-Inès De La Ville indique s'appliquer à comprendre « *La construction du plaisir gustatif chez l'enfant* » ; quant à Régine Sirota, elle révèle prêter attention « *[Aux] nourritures célestes d'une fabrication identitaire : le gâteau d'anniversaire* ». Cet intérêt des sociologues pour l'enfance et l'adolescence est également visible à travers la mise en place, en 2006, du programme de recherche *AlimAdos*<sup>98</sup> (notamment soutenu par l'OCHA), coordonné par Nicoletta Diasio et auquel un certain nombre de sociologues et d'anthropologues a participé. Par l'intermédiaire de ce programme, ces chercheurs ont alors pour objectif d'« *appréhender les comportements alimentaires des adolescents dans leur diversité* » (Diasio, Hubert, Pardo, 2009, p. 5). Cet intérêt pour les jeunes âges de la vie est encore visible à travers les contributions de sociologues au seizième numéro des Cahiers de l'OCHA intitulé « *On ne joue pas avec la nourriture !* » (2011). Louis Mathiot y présente en effet par exemple une recherche – notamment menée auprès d'enfants âgés de 7 à 10 ans – portant sur la manière dont ces derniers utilisent les produits laitiers pensés par les marketeurs pour être *fun*. Ce chercheur met alors en lumière la façon dont les petites filles et les petits garçons parviennent à se réapproprier ces aliments, reconstruisant de cette manière les « *usages pensés par les adultes* ». Le récent intérêt des sociologues de l'alimentation pour l'enfance et l'adolescence est enfin visible à travers les travaux des jeunes

---

<sup>97</sup> Voir Annexe 2.

<sup>98</sup> Une partie des résultats des recherches réalisées dans le cadre de ce programme ANR est présentée dans le quatorzième numéro des Cahiers de l'OCHA intitulé « *Alimentations adolescentes en France* » (Diasio (dir.), Hubert (dir.), Pardo (dir.), 2009).



chercheurs s'inscrivant dans ce champ de recherche. Plusieurs Thèses de Doctorat portant sur les enfants ou les adolescents ont en effet récemment été soutenues. Aurélie Maurice et Géraldine Comoretto ont par exemple présenté publiquement – en Septembre 2014 et Mars 2015 – leurs recherches portant sur *Les préadolescents comme ressorts des actions de santé publique* et sur *La socialisation alimentaire des enfants*. Les sociologues de l'alimentation sont ainsi nombreux à avoir récemment centré leur regard sur les enfants et les adolescents, s'appliquant ainsi à mieux comprendre les comportements alimentaires des jeunes.

Il est à souligner le fait que ces travaux s'appliquent pour la plupart à déconstruire les poncifs d'une socialisation subie par les enfants. Ces recherches orientent en conséquence leur regard non plus uniquement sur les normes alimentaires ou sur l'action éducative des parents, mais bien sur les enfants et sur la manière dont ces derniers se réapproprient les messages socialisateurs leur étant adressés (Mathiot, 2011 ; Maurice, 2013, 2014 ; Comoretto, 2015 ; mais également Diasio, 2000, 2004, 2009 ; Guetat, 2009). Nicoletta Diasio (2009) explique ainsi par exemple la manière dont les adolescents<sup>99</sup> rejouent différemment ces normes, selon les « scènes » qu'ils fréquentent. Par une enquête ethnographique, elle montre en effet que :

« [...] si de nombreux interviewés abandonnent progressivement le lait et introduisent l'alcool et le café dans leur alimentation quotidienne, parce que "le lait c'est trop la loose", "c'est un truc de bébés", la pratique du bol de lait, le soir, au retour d'une fête ou dans l'intimité de sa chambre, renvoie à des moments d'intimité avec soi qui sont aussi importants que les moments de convivialité entre pairs. » (p. 21)

Cette sociologie de l'alimentation met de cette façon en jeu l'*agency* des enfants et des adolescents et interroge la manière dont s'imbriquent, dans le processus de socialisation, les différentes « sphères » côtoyées par les jeunes générations. Notre recherche s'inscrit dans ce champ de recherche en expansion qui porte une focale de plus en plus précise sur les enfants et leur alimentation, explorant de la sorte une *terra* demeurée longtemps *incognita*.

Si la « lecture » semble, chez les jeunes, décliner avec l'avancée en âge (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999), elle reste néanmoins, nous l'avons vu, pour les enfants, une activité importante (tant par le statut qui lui est accordé au sein de la famille ou de l'institution scolaire, que par le temps qui lui est consacré dans ces différentes « sphères »). Il s'avère à

---

<sup>99</sup> 12-19 ans.

notre sens dès lors pertinent non seulement d'identifier les savoirs liés à l'alimentation transmis par la littérature de jeunesse, mais également de porter une attention particulière à la manière dont les petits filles et les petits garçons reçoivent et se réapproprient les informations y étant contenues. En cherchant à appréhender autant le rôle de la littérature de jeunesse dans le processus de socialisation – notamment alimentaire – des enfants, que la place relative, dans ce dernier, d'autres sphères socialisatrices au sein desquelles évoluent les jeunes lecteurs, nous souhaitons ainsi apporter une contribution à ce champ de recherche.

#### **IV. L'alimentation : un thème permettant également d'étudier la réception des normes de genre**

##### **1. La préparation de nourriture : quel apprentissage des rôles masculins et féminins ?**

Sans se limiter à la question de la consommation de nourriture, nous avons également souhaité exploiter ce que le thème de l'alimentation, en englobant également le temps de la « préparation des repas », nous permettait d'approcher en termes d'attribution des tâches entre les hommes et les femmes. En ce sens, ce thème nous offre la possibilité d'accéder à un autre pan de la socialisation enfantine : celui de l'apprentissage des rôles masculins et féminins.

En assistant à la confection de mets culinaires, les jeunes filles et les jeunes garçons font en effet l'apprentissage de pratiques, dont ils identifient de surcroît s'ils sont – ou non – « destinés » à les investir. Dans *l'Invention du quotidien*, Luce Giard (De Certeau, Giard, Mayol, Tome 2 : « *Arts de nourrir* », 1994) signifie de cette façon, la manière dont elle a, durant son enfance, sans en avoir nécessairement eu conscience, acquis un certain nombre de connaissances – voire de compétences – en matière de préparation culinaire :

« Mon regard d'enfant avait vu et mémorisé des gestes, mes sens avaient gardé le souvenir des saveurs, des odeurs, des couleurs. Je connaissais déjà tous ces bruits : le chuintement de l'eau qui frémit, le grésillement de la graisse qui fond, le battement sourd de la main qui pétrit. Une recette, un mot inducteur suffisaient à susciter une étrange anamnèse où se réactivaient par fragments d'anciens savoirs, de primitives expériences, dont j'étais l'héritière et la dépositaire sans l'avoir voulu. Il fallut m'avouer que, moi aussi, j'étais nantie d'un savoir de femme, qu'il s'était glissé en moi, trompant la surveillance de mon esprit.

Quelque chose qui me venait du corps et qui m'agréait au grand corps des femmes de mon lignage, pour m'incorporer à leur troupe anonyme. » (p. 216)

Comme nous l'avons vu, les chercheuses s'étant intéressées à la littérature de jeunesse sont nombreuses à s'être préoccupées des normes de genre transmises par les livres destinés aux enfants et de la manière dont celles-ci pouvaient participer à « élaborer le genre » (Brugeilles, Cromer, Cromer, 2002<sup>100</sup>). Sylvie et Isabelle Cromer, Carole Brugeilles ou encore Anne Dafflon-Novelle se sont en effet attachées à mettre en lumière, dans de multiples travaux, les stéréotypes de sexe véhiculés par les albums. En insistant sur la part prépondérante de ces visions stéréotypées dans les livres pour la jeunesse, ces chercheuses ont également bien souvent présagé de l'influence néfaste de ces représentations du masculin et du féminin sur la construction identitaire des enfants et plus particulièrement sur celle des petites filles (Brugeilles, Cromer, Cromer, 2002 ; Dafflon-Novelle, 2002).

En faisant recouvrir au thème de l'alimentation non seulement le thème de la consommation de nourriture, mais aussi celui de la préparation des repas, cette thèse souhaite de la sorte également, non seulement porter un regard sur la manière dont les enfants reçoivent les normes de genre leur étant transmises par la littérature de jeunesse, mais également interroger l'influence de ces dernières sur leur apprentissage de la féminité et de la masculinité. Il est par ailleurs question de chercher à prendre la mesure de la manière dont les jeunes lecteurs se réapproprient ces représentations et ainsi d'appréhender le poids socialisateur de ces modèles, par rapport notamment au poids de la socialisation de genre s'effectuant au sein de la famille.

Nous verrons également que, loin de délivrer des normes uniformes, les albums offrent aux jeunes lecteurs des visions parfois divergentes de la répartition des tâches entre les protagonistes masculins et les personnages féminins<sup>101</sup> et leur donnent de cette façon accès à des modèles potentiellement dissemblables d'attribution des rôles entre les sexes. En cela, le thème de la « préparation des repas » pose au chercheur la question de la manière dont les enfants parviennent à se repérer parmi des représentations parfois différentes – voire divergentes –, en des termes assez similaires que le thème de la « consommation de nourriture ».

---

<sup>100</sup> Brugeilles, C., Cromer, I., Cromer, S., « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés, ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population*, Vol. 57, n°2, pp. 261-292, 2002.

<sup>101</sup> Voir Partie 2.

## **2. La préparation de nourriture : un thème dont tous les enfants peuvent également parler**

Le thème de la préparation des repas est selon nous, de la même façon que celui de la consommation de nourriture, susceptible d'intéresser les lectrices autant que les lecteurs.

Bien que la répartition des tâches domestiques entre les hommes et les femmes reste encore aujourd'hui très inégale, la réalisation des courses alimentaires ainsi que la confection des repas sont néanmoins deux domaines de la vie quotidienne dans lesquels les écarts tendent à se réduire. Faire les courses apparaît en effet comme étant la tâche ménagère pour laquelle la différence de temps y étant dédié est la plus faible entre les sexes. La cuisine est par ailleurs la tâche domestique pour laquelle la différence de temps investi par les hommes et par les femmes s'est le plus réduit en dix ans. Layla Ricorch (2012) souligne effectivement le fait que « *[l]a composition des tâches domestiques auxquelles [les hommes] s'adonnent le soir a un peu évolué : en semaine, par exemple, [ils] font plus souvent la cuisine (c'est le cas de 9 % d'entre eux, en hausse de 3 points)* » (p. 72-73). Dans son ouvrage « *Familles à table* », Jean-Claude Kaufman relève également cet investissement relatif des hommes en cuisine :

« L'homme ne se contente pas de jouer : il s'intéresse de plus en plus à la cuisine. Parfois il ne s'agit encore que de simples incursions, en territoire étrange et étranger où il n'est guère à son aise. Il se contente alors de domestiquer un petit espace particulier, un appareil, un tour de main délimité, dont il n'est pas peu fier. A partir de cette base de départ cependant, il parvient à jouer plus pleinement son nouveau rôle, celui de second couteau. Sorte d'apprenti plus ou moins habile et vaguement coupable de ne pas faire davantage. Sa première fonction est la subsidiarité ; il est un remplaçant, sachant cuisiner des choses simples aux enfants en l'absence de la cuisinière en chef. » (Kaufmann, 2007, p. 70)

Si les femmes semblent encore aujourd'hui davantage s'investir dans la réalisation des courses alimentaires ainsi que dans la confection des repas, il est de la sorte néanmoins important de mettre en lumière l'implication progressive des hommes dans ces activités.

Il est de surcroît à prendre en considération l'influence potentielle du récent succès d'émissions de télé réalité dédiées à la cuisine, sur l'attention portée à cette dernière par les jeunes générations. En plus d'offrir une certaine visibilité à cette activité, ces multiples

émissions culinaires brouillent par ailleurs bien souvent les assignations de genre traditionnelles. De nombreux hommes participent en effet aux programmes télévisés portant sur la confection de nourriture en amateur (*MasterChef*) et apparaissent ainsi à l'écran comme faisant de la cuisine sinon quotidiennement, du moins régulièrement. Inversement, les émissions réservées aux professionnels de la cuisine (*Top Chef*) comptent la plupart du temps un nombre non négligeable de candidates, féminisant ainsi l'image du métier de chef cuisinier. La cuisine a de cette façon également récemment gagné en visibilité et semble en cela pouvoir aujourd'hui susciter tant l'intérêt des filles/femmes que celui des garçons/hommes.

\*

En vue de répondre à notre questionnement, nous avons ainsi choisi de centrer plus particulièrement notre regard sur l'alimentation. La consommation de nourriture pouvant être révélatrice d'« appartenances » et se trouvant au centre d'une « cacophonie » normative, l'alimentation permet en premier lieu, non seulement d'interroger l'influence précoce du genre ou encore de l'origine sociale sur le rapport des enfants à l'alimentation, mais également d'identifier, avec plus d'intensité, la manière dont s'agencent les influences des différentes « sphères » de socialisation côtoyées par les petites filles et par les petits garçons. En englobant également le temps de la préparation de nourriture, l'alimentation nous offre en second lieu la possibilité d'étudier la réception, par les jeunes lecteurs, des mises en représentation du masculin et du féminin et ainsi d'interroger non seulement l'incidence<sup>102</sup> de ces dernières sur les enfants, mais également la manière dont elles s'agencent avec les valeurs portées par d'autres sphères de socialisation que les livres. L'alimentation apparaît en conséquence comme étant une entrée particulièrement efficiente afin d'appréhender l'acte de réception ainsi que le processus de socialisation.

Ces différents éléments de notre questionnement admis, c'est à présenter les différents choix méthodologiques que nous avons effectués afin de parvenir à comprendre la manière dont les enfants interprètent et se réapproprient les représentations et les normes transmises par la littérature de jeunesse que sera consacré le prochain chapitre.

---

<sup>102</sup> Nous rappelons que cette « influence » a été postulée par la plupart des sociologues ayant analysé la littérature de jeunesse au prisme du genre.

## Chapitre 3.

# Etudier sociologiquement la réception de la littérature de jeunesse par les enfants : construction d'une méthodologie d'enquête

---

*« Aller à la recherche du point de vue des enfants suppose de convenir qu'ils puissent en avoir un et nécessite de réunir les conditions favorables à sa découverte. »*

(Danic, Delalande, Rayou, 2006, p. 96)

### I. Présentation de l'étude de corpus

#### 1. Réaliser une étude de corpus en vue d'étudier l'acte de réception

Le choix de réaliser une étude de corpus a tout d'abord été motivé par la volonté de connaître la teneur des albums, portant sur le thème de l'alimentation, disponibles aux enfants au moment de la réalisation de l'enquête de terrain. Cette étude devait de cette façon permettre au chercheur d'appréhender les représentations ayant alors cours dans la société française et ainsi d'identifier un certain nombre de normes et de valeurs au contact desquelles les jeunes lecteurs rencontrés par la suite étaient susceptibles de se trouver.

Ce choix a également été sous-tendu par la volonté de mettre en lumière la façon dont le contenu même de ces livres pouvait éventuellement interroger et/ou éclairer l'acte de réception. En quoi les potentielles évolutions – au fil du temps – non seulement des représentations véhiculées par ces ouvrages, mais également du « lecteur implicite » dont ils dessinent les contours, peuvent-elles en effet poser un certain nombre de questions quant à la manière dont les petites filles et les petits garçons reçoivent le contenu normatif de ces livres ? L'analyse de ces albums nous permet-elle en conséquence de mieux comprendre l'acte de réception ? L'enquête menée ultérieurement auprès des « lecteurs effectifs » de cette littérature interroge-t-elle en retour les conclusions de l'examen sociologique de ces ouvrages ?

Cette étude de corpus a enfin permis une sélection minutieuse de trois albums ayant par la suite été utilisés, auprès de jeunes enfants, lors d'une enquête de terrain.

## 2. Présentation du corpus réuni dans le cadre de cette recherche

### 2.1. Caractérisation du corpus

Le corpus<sup>103</sup> de littérature de jeunesse considéré est exclusivement constitué d'albums. Ce terme générique désigne des ouvrages dont la caractéristique est de comporter un contenu à la fois textuel et iconographique. Dans leur *Dictionnaire du livre de jeunesse*, Isabelle Nières-Chevrel et Jean Perrot définissent les albums comme des « livres qui combinent le texte et l'image dans un rapport nécessaire. » (Nières-Chevrel, Perrot, 2013, p. 16). De la même façon, Dominique Alamichel – dans son ouvrage intitulé *Albums mode d'emploi* – qualifie l'album de « livre dans lequel un texte et des images sont associés de manière à construire conjointement une fiction » (Alamichel, 2010, p. 11). Chaque ouvrage sélectionné dans le cadre de cette recherche se compose ainsi, sans exception, d'un récit et d'illustrations.

Sur les 114 livres pour enfants constituant le corpus, 107 s'attachent à raconter une histoire fictive. Ils seront, dans la suite de ce travail, qualifiés de « fictions narratives ». Trois ouvrages s'apparentent pour leur part davantage à des « documentaires ». Deux d'entre eux<sup>104</sup> ont été intégrés au corpus en ce qu'ils faisaient partie d'un ensemble d'albums collectés dans la Bibliothèque et Centre Documentaire (BCD) de l'un des groupes scolaires<sup>105</sup> au sein desquels ont par la suite été menés des entretiens. Quant au troisième<sup>106</sup>, il a été introduit dans la sélection car les éléments d'explications qu'il contenait étaient insérés dans une histoire. Deux ouvrages se rapprochent quant à eux du « livre d'activité<sup>107</sup> ». Deux autres albums s'apparentent enfin à des « livres de recettes<sup>108</sup> ». Etant néanmoins les supports de trames narratives, ces quatre ouvrages ont également été intégrés au corpus de littérature de jeunesse considéré. Les albums sélectionnés dans le cadre de cette recherche contiennent ainsi essentiellement des textes narratifs.

Le corpus étudié porte sur le thème de l'« alimentation » au sens large. Les ouvrages sélectionnés mettent en effet en scène tant la réalisation des courses alimentaires, que la confection de nourriture ou encore la consommation de mets culinaires. Concernant cette

---

<sup>103</sup> Voir Bibliographie.

<sup>104</sup> *J'aime les pommes* (Wabbes, 1993) ; *La soupe ça fait grandir* (Wabbes, 1993).

<sup>105</sup> Groupe scolaire *Claude Ponti*.

<sup>106</sup> *Moi aussi je serai cuisinier* (Piccolia, 2012).

<sup>107</sup> *Je fais un gros gâteau* (Inconnu, 1996) ; *Zoé et Théo. A table* (Metzmeyer, Vanenis, 2008).

<sup>108</sup> *Comment jouer à faire la cuisine* (Poirier, 1970) ; *Je sais faire la cuisine* (Valmont, Rainaud, 1980).

dernière dimension, nous avons été amenés à nous intéresser plus spécifiquement à la « gourmandise », entendue comme la consommation – parfois considérée comme étant « excessive » – d’aliments particulièrement appréciés par celui qui cherche à les ingérer. Largement mise en scène dans les livres destinés aux jeunes générations, la gourmandise nous a alors permis d’étudier le rapport moral de l’enfant avec la nourriture, la maîtrise de soi ou encore le rapport au plaisir, et ainsi de mettre en question l’incorporation de ces « normes ». Comme l’article de Nicoletta Diasio (2004) intitulé « *L’enfant gourmand entre dextérité et infortune* » permet de le montrer, la gourmandise apparaît comme étant un sujet particulièrement riche non seulement pour l’analyse sociologique en général, mais également plus spécifiquement au regard du questionnement qui sous-tend cette recherche.

Le corpus considéré n’est enfin pas uniquement composé de livres écrits et illustrés pas des auteurs et dessinateurs français. La traduction – en langue française – de ces ouvrages témoigne en effet, à notre sens, en premier lieu d’une relative « acceptation » des normes qu’ils s’attachent à transmettre. Leur étude a de cette façon été considérée comme étant intéressante, au même titre que celle d’albums français. Une fois traduits, ces livres sont par ailleurs amenés à faire partie de l’offre en matière de littérature de jeunesse. En ce qu’ils sont dès lors rendus accessibles aux jeunes lectrices et aux jeunes lecteurs de l’Hexagone, leur analyse nous est en second lieu apparue particulièrement pertinente.

En résumé, le corpus de livres pour enfants étudié dans le cadre de ce travail est constitué d’albums – français et étrangers (traduits en langue française) –, étant tous le support d’une histoire (« fictions narratives ») et portant sur le thème de l’alimentation.

## **2.2. Constitution du corpus**

Le corpus de littérature de jeunesse considéré n’est pas exhaustif de l’ensemble de la production éditoriale de livres pour enfants portant sur l’alimentation. Une centaine d’ouvrages a en effet été « sélectionnée ». Ces derniers ont été choisis en ce qu’ils étaient disponibles au public au moment de la constitution du corpus. Cette manière de procéder rejoint en cela la méthodologie utilisée par Christine Détrez (2006) pour son étude portant sur « *[l]a construction biologique du corps dans les encyclopédies pour enfants* » :



« Le corpus [...] présente ce qui est vendu dans les rayons des grandes librairies (Fnac, Decitre), des hypermarchés et proposé dans les sections jeunesse de certaines bibliothèques (Bibliothèque de La Part-Dieu, Lyon). Les encyclopédies n'ont donc pas été sélectionnées à partir de l'offre éditoriale, mais représentent l'offre disponible en grande diffusion : il n'est pas représentatif de l'ensemble de la production, mais des ouvrages proposés au "grand public". [...] Le critère de sélection des œuvres étudiées est volontaire dans la mesure où le but de ce travail était de relever les normes diffusées, et non d'évaluer la "création" ou l'originalité de la production dans son ensemble. » (p. 2 et p. 3)

Les albums réunis pour cette recherche ont de la sorte été achetés dans certains points de vente – librairie<sup>109</sup>, supermarchés –, empruntés dans des bibliothèques<sup>110</sup> ou commandés par l'intermédiaire d'un site de vente – d'occasion – en ligne<sup>111</sup>. La plupart des livres récents du corpus ont été trouvés en magasin, les ouvrages plus anciens provenant pour leur part essentiellement des bibliothèques mentionnées et du site Internet évoqué.

Les albums ont majoritairement été sélectionnés sur la base de leur titre et plus particulièrement, de la présence, dans celui-ci, de termes faisant directement référence à l'alimentation. Une liste de mots-clefs a de cette façon été dressée et utilisée afin de rechercher des livres dans l'ensemble des lieux d'approvisionnement précédemment cités. Les termes ayant été recherchés sont – par ordre alphabétique : appétit, bonbon(s), cuisine/cuisinier/cuisinière, (petit) déjeuner, dîner, faim, festin, galette(s), gâteau(x), glouton, goinfre(s), gourmand(e), gourmandise(s), goûte(r), gros, légume(s), maigrir, mange(r), marché, menu, pâtissier/pâtissière/pâtisseries, pique-nique, table, tarte, repas. Certains « classiques » – trouvés en librairie, en supermarché ou en bibliothèque – dont les titres ne contenaient pas l'un des mots-clés mentionnés ou ne faisaient pas explicitement référence à l'alimentation ont par ailleurs été intégrés au corpus : *Le géant de Zéralda* (Ungerer, 1970), *Hansel et Gretel* (Grimm, Grimm, 1812), *Blaise et le château d'Anne Hiversaire* (Ponti, 2004), *Le petit bonhomme de pain d'épice* (Fronsacq, Franquin, 2007), *Comment le rhinocéros se fit la peau* (Kipling, Herford, 1879). D'autres ouvrages portant sur l'alimentation parcourus en grande surface (*Caillou au supermarché*), en librairie (*C'est moi coin-coin* (Stehr, 1998), *Mercredi c'est raviolis !* (Hasegawa, Tachibana, 2008), *Lulu grand chef* (Picouly, Pillot, 2009), *Allô Mamie ?* (Stehr, 2011), *J'aime pas le poisson* (Callier, 2003)

---

<sup>109</sup> Librairie Chantelivre située au 13 Rue de Sèvres dans le 6<sup>ème</sup> arrondissement de Paris.

<sup>110</sup> Bibliothèque *L'heure Joyeuse*, située Rue des Prêtres Saint-Severin dans le 5<sup>ème</sup> arrondissement de Paris ; Bibliothèque et Cendre Documentaire (BCD) du groupe scolaire *Claude Ponti*.

<sup>111</sup> *PriceMinister*, site internet d'achat et de vente d'objets d'occasion (certains objets sont vendus neufs).

ou encore en bibliothèque (*Les crac-miam de Nicolas* (Laferté, Guéry, 1988), *J'aime les pommes* (Wabbes, 1993), *La soupe ça fait grandir* (Wabbes, 2007), *Beurk, les tomates* (Child, 2000)) ont également été ajoutés à la sélection d'albums.

Les ouvrages choisis ont été publiés entre 1812 et 2012. Dans la mesure du possible, la date figurant dans la liste des albums étudiés est la date de la première parution du livre concerné. Les ouvrages sélectionnés se répartissent dans le temps de la façon suivante :

**Tableau 1. Répartition des ouvrages du corpus dans le temps**

<i>Période</i>	<b>Jusqu'en 1960</b>	<b>De 1961 à 1970</b>	<b>De 1971 à 1980</b>	<b>De 1981 à 1990</b>	<b>De 1991 à 2000</b>	<b>De 2001 à 2010</b>	<b>De 2010 à 2012</b>
<i>Nombre d'ouvrages</i>	7	12	12	23	20	31	9

L'offre en matière de littérature de jeunesse s'étant, au fil du temps, considérablement accrue, le corpus de livres pour enfants considéré compte chronologiquement un nombre croissant d'albums. La majorité des ouvrages réunis a ainsi été publiée après la fin des années 1950. La plus grande facilité de trouver des livres parus après 1959 peut notamment être expliquée par l'émergence, au début des années 1960, de la grande distribution, qui amorce alors une diffusion de masse des albums destinés aux jeunes lecteurs. La baisse des prix de vente, initiée par « *cette révolution des processus commerciaux* » (Diament, 2008, p. 36), permet dès lors, en effet, à un plus vaste public d'acquérir des livres. Les ouvrages destinés aux enfants commencent de la sorte, à cette époque, à être plus largement distribués et touchent ainsi progressivement – en gagnant notamment les milieux plus socialement défavorisés – un nombre plus important de petites filles et de petits garçons. Par ailleurs :

« [à] la massification de la production éditoriale, à sa diffusion dans des lieux diversifiés (librairies générales ou grandes surfaces), correspond l'essor, au début des années 1960, des bibliothèques pour la jeunesse, comme projet collectif institutionnel autour de la lecture des enfants. [...] Les lieux collectifs de lecture des enfants et des jeunes se multiplient : les bibliothèques publiques, en plein essor, se dotent toutes d'une section "pour la jeunesse", les BCD (Bibliothèques Centres Documentaires) [...] se développent dans les établissements d'enseignement et on trouve de plus en plus souvent des albums dans les crèches, les PMI et

les salles d'attente de pédiatres. [...] La lecture des enfants est en train de devenir un enjeu sociétal. » (Diament, 2008, pp. 38-39)

Le début des années 1960 constitue également l'aube d'une expansion importante de l'offre en matière de littérature de jeunesse. « *De 1960 à 2007, on est [en effet] passé de 1500 à plus de 10 000 titres annuels* » (Diament, 2008, p. 56). La production d'albums pour enfants ayant, dès le début des années 1960, connu une évolution exponentielle, un nombre croissant d'ouvrages a de cette façon, à partir de cette période, été introduit dans le corpus.

### 2.3. Analyse du corpus

Une grille d'analyse<sup>112</sup> a été élaborée afin d'étudier l'ensemble des livres préalablement sélectionnés. Pour chaque album, ont été inventoriés dans cette grille :

- les caractéristiques du ou des personnage(s) de l'histoire (importance du personnage : personnage principal/personnage secondaire ; sexe ; âge : adulte/enfant et morphologie : personnage humain/animal anthropomorphique) ;
- les savoirs et savoir-faire liés à la préparation de nourriture (règles d'hygiène ; règles de sécurité ; vocabulaire culinaire ; gestes entrant dans la préparation de nourriture) ;
- les conditions de la consommation de mets culinaires (lieu de la consommation de nourriture ; choix/contrainte ; avec/sans plaisir ; seul/en groupe ; en secret/en public) ;
- la perception de la gourmandise ainsi que les éventuelles régulations entourant les prises alimentaires (perception positive/négative de la gourmandise ; gourmandise encouragée/réprouvée ; conséquences de l'acte de gourmandise ; fréquence des prises alimentaires ; quantité et nature de la nourriture ingérée) ;
- les savoirs liés à l'alimentation (connaissances nutritionnelles ; apports énergétiques d'un aliment ; bienfaits/méfais d'un aliment sur la santé, etc.) ;
- les représentations de la répartition des tâches domestiques entre hommes et femmes
- les représentations de l'enfance et des enfants (personnages et jeunes lecteurs) ;
- les caractéristiques du ou des personnage(s) faisant figure(s) d'autorité (sexe ; âge : adulte/enfant et morphologie : personnage humain/animal anthropomorphique) ;
- la manière dont l'autorité se trouve être exercée (extérieure/auto-contrainte ; imposition/négociation ; nature de la punition infligée)

---

<sup>112</sup> Voir Annexe 4.

Cette grille a permis une analyse socio-historique des ouvrages du corpus. Cette dernière sera présentée en détail dans la deuxième partie de cette thèse (Partie 2). Les conclusions de cette étude de contenu ont par la suite été mises en regard des « lectures effectives » de petites filles et de petits garçons (Partie 3) recueillies dans le cadre d'une enquête de terrain, par l'intermédiaire de la mise en place d'un « protocole expérimental ».

## **II. De l'utilisation d'une « démarche protocolaire » pour étudier la réception de la littérature de jeunesse par les enfants**

### **1. Travailler sur les enfants et la lecture : de nécessaires innovations méthodologiques**

En reconnaissant l'enfant comme un « être au présent » et comme un véritable « acteur social », la sociologie de l'enfance a posé aux chercheurs un certain nombre de questions méthodologiques, relatives à la manière d'enquêter auprès de cette jeune population. Dans un article intitulé « *De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance de l'effervescence culturelle d'une classe d'âge* », Régine Sirota (2010) mentionne en effet la façon dont :

« [l]a lente redécouverte de l'enfant comme acteur amène à la réinvention de dispositifs méthodologiques permettant de faire entendre la parole de l'enfant, de faire voir et faire surgir ses pratiques, de dessiner son univers culturel et les transformations qu'il y apporte. Certes, le sociologue s'est penché sur les difficultés de l'enquête auprès de populations minoritaires, mais le travail avec les enfants présente des difficultés particulières et des problèmes éthiques spécifiques. Si la psychologie a déjà abordé et en partie résolu certains d'entre eux, c'est souvent dans des dispositifs d'enquête scientifique concernant en quelque sorte l'enfant de laboratoire, en étudiant d'étranges enfants dans d'étranges situations, selon Urie Bronfenbrenner lui-même. Or, l'une des spécificités de l'enquête sociologique est bien d'aborder l'enfant dans son milieu naturel afin de le comprendre. La difficulté n'est donc pas résolue et l'inventivité à l'ordre du jour. » (p. 38)

Si certains sociologues ont alors choisi d'approcher le monde de l'enfance par l'étude des objets culturels leur étant destinés (Brougère, 1992 ; Cromer, Turin, 1998 ; Brugeilles, Cromer, Cromer, 2002 ; Dafflon-Nouvelle, 2002), d'autres chercheurs ont pour leur part réfléchi à des « dispositifs » méthodologiques pouvant être mis en place auprès de jeunes filles et de jeunes garçons. Afin de s'intéresser au point de vue des enfants, plusieurs

sociologues ont alors décidé de leur donner la parole, s'adressant ainsi directement à eux, par l'intermédiaire d'entretiens adaptés à leur jeune âge. En leur demandant par exemple d'associer des mots au terme « éducation », Cléopâtre Montandon (1997) est de cette façon parvenue à mettre en lumière les significations que les petites filles et que les petits garçons pouvaient donner à leurs apprentissages. D'autres chercheurs ont pour leur part, en vue de susciter la parole des enfants, eu recours à de petits « scénarios », que Patrick Rayou décrit comme mettant « *en scène des personnes et des situations épurées dans lesquelles chacun peut se reconnaître et à propos desquelles on peut supposer qu'il exprimera des compétences générales d'acteur social* » (Danic, Delalande, Rayou, 2006, p. 148). Le point de vue des plus jeunes a également été approché, par certains sociologues, par l'intermédiaire de dessins ou encore de photographies. C'est ainsi en demandant aux enfants de prendre des clichés et en les interrogeant par la suite au sujet de ceux-ci, qu'Isabelle Danic a pu appréhender leur propre vision du monde ainsi que de leur quotidien. Avec une approche anthropologique, c'est en réalisant des observations prolongées sur le terrain que Julie Delalande est pour sa part entrée dans l'univers enfantin et a tenté de mieux le comprendre. En plus de cette démarche relativement classique, cette chercheuse a également cherché à mettre en place « *de[s] méthode[s] d'enquête adaptées* » (Delalande, 2007, p. 676) à cette jeune population. Travaillant sur l'entrée en sixième, c'est alors en faisant endosser le rôle d'ethnographe à de petites filles et à de petits garçons que cette chercheuse est parvenue à approcher leur expérience enfantine. Ce dispositif méthodologique, qu'elle qualifie, en référence à Andrew Pollard, d'« *approche collaborative* », lui a dès lors permis, selon ses dires, « *de recueillir des dialogues plus "authentiques" entre élèves, et de saisir davantage leurs perspectives* » (p. 676). C'est de la sorte en ayant recours à des méthodologies relativement novatrices que ces sociologues (et anthropologues) ont pu réussir à approcher le point de vue des enfants.

Comment les sociologues ayant plus particulièrement choisi de tourner leur regard vers les enfants et la lecture ont-ils alors méthodologiquement appréhendé cet objet d'étude ? Il est à souligner le fait que les quelques recherches menées par des sociologues français sur ce sujet s'appuient sur des méthodologies d'enquête relativement diverses. Dans leur étude<sup>113</sup> portant sur « *l'enfance des loisirs* » – abordant notamment les pratiques de lecture des enfants – , Sylvie Octobre, Christine Détrez, Pierre Mercklé et Nathalie Berthomier (2010),

---

<sup>113</sup> Enquête du Ministère de la culture et de la communication.

ont en effet en premier lieu effectué une enquête longitudinale<sup>114</sup>, par questionnaires, auprès d' « *un peu plus de 9 600 écoliers*<sup>115</sup> » (p. 342), âgés de 11 ans<sup>116</sup>. C'est ainsi par le biais d'une analyse quantitative que ces chercheurs ont, sur une durée de six ans, pu prendre la mesure des pratiques de loisirs des jeunes. Afin d'étudier les pratiques développées par les enfants de 8 à 11 ans en bibliothèque publique, Elsa Zotian (2006), a pour sa part fait le choix de l'approche ethnographique. C'est de cette façon en effet par une « *enquête menée de février à juin 2005 au sein du département Jeunesse de la Bibliothèque de l'Alcazar* » (p. 70) que cette chercheuse est parvenue à mettre en lumière, par l'intermédiaire principalement d'observations, les usages polymorphes que mettent en œuvre les jeunes filles et les jeunes garçons au sein de cette structure. Christine Détrez (2011, 2014) s'est quant à elle intéressée à la lecture des mangas par les adolescents (collégiens et lycéens), en s'adressant directement à eux et en ayant ainsi recours à la réalisation d'entretiens semi-directifs<sup>117</sup>. Afin de mettre en lumière la constitution de dispositions lectorales chez de très jeunes enfants (5-7 ans), Stéphane Bonnéry (2014) a enfin, pour sa part, eu recours à une « démarche protocolaire » :

« L'enquête, conduite de 2009 à 2013 dans 71 familles, a recueilli l'observation de la lecture partagée entre un enfant et l'un de ses parents de deux albums (un "patrimonial" et un "complexe"), ainsi qu'un entretien semi-directif avec les personnes observées afin de faire expliciter leurs manières de lire et de choisir les livres qui sont au domicile au moment de l'enquête, et dont nous avons fait un relevé (Bonnéry 2015). » (Note de bas de page 52)

Si les quelques travaux sociologiques menés, en France, sur les enfants et la lecture ont de la sorte le point commun de prendre très au sérieux ces « petits » individus et leurs pratiques, ils s'appuient néanmoins sur des méthodologies d'enquête bien différentes les unes des autres. Dans la diversité des méthodes mobilisées par ces chercheurs, s'esquissent, à notre sens, deux « tendances » : la première consistant à porter un regard vers des individus de plus en plus jeunes ; la seconde à passer de l'étude de la « consommation culturelle » à l'analyse de la « réception culturelle » (Lahire, 2009). En cherchant de cette façon non plus seulement à identifier le nombre de livres lus par les jeunes générations (ou la nature de ces ouvrages), mais également à comprendre le sens que de très jeunes acteurs donnent à leurs pratiques de

---

<sup>114</sup> Cette enquête s'appuie sur le panel 1997 de l'Education nationale et « a comporté quatre vagues d'interrogation » (2002, 2004, 2006, 2008) (p. 343).

<sup>115</sup> 3900 ont répondu aux quatre vagues d'interrogation (p. 21).

<sup>116</sup> Les enfants avaient 11 ans lors de la première vague d'interrogation, puis 13, 15 et enfin 17 ans.

<sup>117</sup> « [U]ne soixantaine d'adolescents ont été interrogés sur leurs pratiques de lecture des mangas, leurs parcours de lecteurs, leurs préférences et rejets, les investissements matériels et symboliques qu'ils y placent, etc. » (Détrez, 2011, p. 167-168).

lecture ou à appréhender la manière dont se construisent, dès le plus jeune âge, certaines dispositions lectorales, certains chercheurs ont dès lors été amenés à mettre en place des méthodologies d'enquête relativement innovantes. Notre recherche s'inscrit dans la continuité des deux tendances que nous venons d'identifier, et si, comme Stéphane Bonnéry, nous avons choisi de nous engager dans une « démarche protocolaire », nous avons néanmoins – en cohérence avec notre questionnement spécifique – porté la focale sur les jeunes lectrices et sur les jeunes lecteurs plutôt que sur leurs parents<sup>118</sup> ou leurs instituteurs. Quelles sont alors les raisons spécifiques nous ayant conduit à recourir à un « protocole expérimental » ?

## **2. Etudier la réception de la littérature de jeunesse par les enfants : pour une sociologie expérimentale**

### **2.1. Recourir à un protocole expérimental**

Interroger, en entretien, des enfants sur leur lecture d'un ou plusieurs ouvrage(s) de leur choix, présageait une difficile comparaison des réponses obtenues ainsi qu'une laborieuse (voire une impossible) identification des appartenances ayant une incidence sur l'interprétation des jeunes lecteurs. Comment, en effet, parvenir à distinguer ce qui pouvait alors relever d'un « effet livre » (plus ou moins grande complexité de l'album choisi, plus ou moins bonne connaissance de celui-ci), d'un effet « mode de lecture » (lecture autonome ou lecture réalisée par une tierce personne ; étayage plus ou moins important de cette dernière (Bonnéry, 2014, 2015)), d'un effet « lieu de lecture » (lecture effectuée à la maison ou travaillée en classe), d'un « effet de mémoire » (choix d'un ouvrage lu récemment ou d'une lecture plus ancienne) ou encore d'une possible conjugaison de plusieurs de ces effets ? Comment par ailleurs, compte tenu de cette diversité de situations, réussir à appréhender l'incidence de l'âge, du niveau scolaire, du sexe ou encore de l'origine sociale d'un enfant sur sa façon de comprendre, d'interpréter et éventuellement d'utiliser les informations contenues dans un livre ? Afin de pouvoir tirer un certain nombre de conclusions de la comparaison des propos tenus par les jeunes lecteurs, le choix a ainsi été fait de fixer certains paramètres et de recueillir, en entretien, le point de vue de petites filles et de petits garçons sur leur lecture d'un même album. Un protocole expérimental a dès lors été élaboré puis mis en place.

---

<sup>118</sup> En ce sens, l'étude menée par Sylvie Cromer (2007) préfigure le protocole expérimental que nous avons choisi de mettre en place. Voir page 41.

Sur le principe de l'enquête réalisée par Jacques Leenhardt et Pierre Jozsa (1982) dans le cadre de leur *Essai de sociologie de la lecture*<sup>119</sup>, plusieurs albums<sup>120</sup> ont en premier lieu été sélectionnés par nos soins<sup>121</sup>. Contrairement à la recherche menée par ces deux sociologues, tous les enfants ayant participé à notre étude de réception ont été interrogés sur l'ensemble des ouvrages retenus pour l'enquête de terrain. Jacques Leenhardt et Pierre Jozsa n'ont pour leur part en effet, compte tenu de la longueur des deux romans qu'ils avaient retenus<sup>122</sup>, pas pu requérir la lecture des deux livres par l'ensemble des enquêtés. Chaque individu ayant accepté de participer à leur étude s'est néanmoins engagé à lire l'un des deux ouvrages proposés et à répondre à un « questionnaire » portant sur ce dernier :

« Nous avons envisagé, ce qui aurait été la solution idéale, de faire lire dans les deux capitales [(Paris et Budapest)] les deux romans par tous les participants à notre enquête. Malheureusement, comme on l'imagine, la réalisation technique d'un tel sondage aurait été quasiment impossible, compte tenu du temps que requiert de chacun des interviewés la lecture d'un seul des romans. Nous avons déjà rencontré des difficultés assez grandes pour établir un échantillon suffisamment étendu avec la seule contrainte de lire un roman et recevoir ensuite un enquêteur pour répondre à ses questions. » (p. 81)

A la suite de la lecture des albums, nous avons, de la même manière que ces chercheurs, interrogé les enfants en entretien. L'enquête de terrain réalisée dans le cadre de cette recherche a ainsi consisté à interroger des filles et des garçons sur leur compréhension – entendue ici sans aucun jugement de valeur – de plusieurs ouvrages de littérature de jeunesse.

Certains « paramètres » (précisés dans la suite de ce chapitre) ont en second lieu été définis. Outre le choix des albums, le « mode » ainsi que le lieu de lecture de ces livres ont en effet également été déterminés par le chercheur. La fixation de ces paramètres d'enquête devait dès lors permettre une passation uniforme des albums à l'ensemble des enfants participant à l'étude, afin de nous permettre notamment d'identifier l'influence de leur âge, de leur sexe, de leur niveau scolaire ou encore de leur origine sociale sur leur lecture des livres considérés.

---

<sup>119</sup> Intitulé « *Lire la lecture* ».

<sup>120</sup> Trois ouvrages de littérature de jeunesse ont été sélectionnés, parmi un corpus de 110 albums préalablement étudié. Ces trois livres ont été choisis en tant qu'ils transmettent aux enfants des représentations différentes de la préparation ainsi que de la consommation de nourriture.

<sup>121</sup> Ces albums seront présentés dans la suite de ce chapitre.

<sup>122</sup> *Les choses* de Georges Perec et *Le cimetière de rouille* d'Endre Fejes.



En mettant en place un tel protocole expérimental, comment toutefois ne pas remettre en cause la spécificité de la discipline sociologique, qui, contrairement à la psychologie, ne souhaite pas s'intéresser à un « *enfant de laboratoire* », mais tente bien plutôt de parvenir à étudier « *l'enfant dans son milieu naturel afin de le comprendre* » (Sirota, 2010, p. 38) ?

## **2.2. Une remise en cause de la spécificité de la discipline sociologique ?**

### **2.2.1. La sociologie : une nécessaire mise à distance de l'« artificialité » de la situation d'enquête**

Les ouvrages et articles scientifiques s'appliquant à présenter les méthodologies qualitatives les plus fréquemment mobilisées en sociologie (l'observation et l'entretien) évoquent souvent – plus ou moins explicitement – l'importance d'atténuer au maximum le caractère construit de la situation d'enquête.

Jean-Pierre Olivier de Sardan (1995) – anthropologue – présente en effet l'observation en opposition à l'enquête par questionnaires, et met ainsi en contraste une situation qu'il qualifie d'« *artificielle* » et une intervention qu'il désigne comme étant – à l'inverse – « *au plus près des situations naturelles* » des individus :

« L'enquête par questionnaires prélève des informations circonscrites et codables sur la base d'échantillons raisonnés et dotés de critères de représentativité statistique, dans une situation artificielle d'interrogatoire dont les réponses sont consignées par l'intermédiaire d'enquêteurs salariés. En revanche, l'enquête de type anthropologique se veut au plus près des situations naturelles des sujets – vie quotidienne, conversations –, dans une situation d'interaction prolongée entre le chercheur en personne et les populations locales, afin de produire des connaissances in situ, contextualisées, transversales, visant à rendre compte du "point de vue de l'acteur", des représentations ordinaires, des pratiques usuelles et de leurs significations autochtones. » (p. 2 et p. 3)

Dans son article intitulé « *Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école* », Julie Delalande (2007) définit également l'observation comme une méthode invitant le chercheur à s'inscrire dans le quotidien des individus qu'il étudie et à adopter de la sorte, d'une certaine façon, leurs manières non seulement de vivre, mais également de penser :

« L'observation peut s'entendre dans une acception proche de celle de son introducteur Bronislaw Malinowski, qui exposait en 1922 la nécessité de "*planter sa tente au milieu du village*" afin de "*saisir le point de vue de l'indigène*" ». (p. 678)

L'anthropologue, comme le sociologue, est ainsi censé rendre son intervention la moins artificielle possible, dans le but de modifier au minimum les situations qu'il souhaite observer.

Bien que relevant inévitablement davantage d'un construit, l'enquête par entretien est de la même façon souvent présentée par les chercheurs comme devant se rapprocher d'une situation relativement « naturelle » d'échange entre deux individus. Jean-Pierre Olivier de Sardan (1995) mentionne en effet également, dans son article, l'importance d'atténuer le caractère artificiel de cette situation d'enquête :

« Rapprocher au maximum l'entretien guidé d'une situation d'interaction banale quotidienne, à savoir la conversation, est une stratégie récurrente de l'entretien ethnographique, qui vise justement à réduire au minimum l'artificialité de la situation d'entretien, et l'imposition par l'enquêteur de normes méta-communicationnelles perturbantes. » (p. 8)

Dans leur *Guide de l'enquête de terrain*, Stéphane Beaud et Florence Weber (2003) évoquent eux aussi l'utilité de faire de la situation d'entretien une situation proche d'une conversation :

« Vous aurez à persuader les enquêtés qu'ils n'ont pas à répondre à des questions. Vous essaieriez, par votre pratique, de leur suggérer qu'il s'agit plutôt d'un échange de point de vue. » (Beaud, Weber, 2003, p. 203)

Ces auteur(e)s s'attachent ainsi à dessiner les contours de situations d'enquête dans lesquelles le chercheur doit finalement s'appliquer à n'avoir qu'un contrôle assez limité de ce qui se déroule. En entretien par exemple, l'« enquêteur » anime en effet l'échange et est chargé de le diriger, mais il doit également en partie épouser le mouvement que l'« enquêté » choisit de donner à leur « conversation ». L'atténuation de l'artificialité de la relation d'enquête semble de la sorte s'accompagner d'une moindre recherche de contrôle de la situation.

Le protocole expérimental mis en place dans le cadre de cette recherche – consistant à « confronter » de jeunes lectrices et de jeunes lecteurs à des albums transmettant un certain nombre de normes – pourrait dès lors entrer en contradiction avec cette spécificité de la

discipline sociologique. Les enfants ayant participé à l'enquête ont en effet été « artificiellement » placés dans les mêmes conditions de « lecture » préalable, d'ouvrages minutieusement sélectionnés par le chercheur. Les échanges ont par ailleurs été relativement « encadrés » dans la mesure où les petites filles et les petits garçons interrogés ont tous été amenés à parler principalement des livres leur ayant été lus, ainsi qu'à répondre à des questions assez précises au sujet de ces albums. S'appuyant sur une « *situation expérimentale contrôlée*<sup>123</sup> », le travail de terrain effectué dans le cadre de cette recherche se rapproche en conséquence sensiblement des méthodes mobilisées en psychologie expérimentale et pourrait ainsi surprendre quant à son ancrage dans une démarche sociologique.

### **2.2.2. Mettre en place un protocole expérimental tout en restant sociologue**

Il est en premier lieu à réaffirmer l'intérêt sociologique d'une telle démarche (Bonnéry, 2014) et la difficulté, par le recours à une méthodologie non « protocolaire », de mettre en lumière les appartenances pouvant avoir une influence sur la compréhension et l'interprétation, par les enfants, des normes transmises par l'intermédiaire de la littérature de jeunesse<sup>124</sup>.

Certaines précautions quant à la mise en place de ce protocole expérimental ont en second lieu été prises afin de réduire au maximum l'« artificialité » de la situation d'enquête.

Le fait de travailler à partir d'albums de littérature de jeunesse a été un premier atout pour cette recherche. Présents au sein de la plupart des foyers familiaux (Octobre, 2004)<sup>125</sup> – y compris dans les milieux les moins socialement favorisés (Bonnéry, 2014)<sup>126</sup> – les livres sont en effet de nos jours des objets culturels familiers de beaucoup de petites filles et de petits garçons et ne constituent de cette façon pas un « support » d'enquête auquel ces derniers auraient été, pour les besoins de la recherche, confrontés pour la première fois.

---

<sup>123</sup> « Psychologie expérimentale : Branche de la psychologie qui cherche à mieux connaître les causes fondamentales du comportement en étudiant des phénomènes psychologiques différents dans des situations expérimentales contrôlées. » Source de la définition : [Portail Terminologique de Santé](http://portail.terminologique.de.santé). Site internet de l'Université Paris Descartes : <http://parisdescartes.libguides.com/psychoexperimentale> consulté le 28 Août 2014.

<sup>124</sup> Voir page 89 : 2.1. Recourir à un protocole expérimental.

<sup>125</sup> « Les enfants disposent très tôt de bibliothèques personnelles : dès le CP, presque tous possèdent en propre des livres. »

<sup>126</sup> « Notre enquête, délaissant les familles qui ne lisent jamais à leur enfant, ne couvre pas tous les cas ; mais au rebours des conceptions ambiantes, il s'est avéré que beaucoup de familles populaires, et même précarisées, ont des pratiques de lecture. » (p. 53)

Le choix a par ailleurs été fait<sup>127</sup> de procéder à une « lecture offerte »<sup>128</sup>. Pratiquée, par la majorité des enseignants, à l'école primaire – dès la classe de petite section de maternelle – la « lecture offerte » apparaît comme étant une activité connue des enfants auxquels ces derniers ont ainsi, selon toute vraisemblance, été initiés avant l'intervention du chercheur.

Le lieu retenu pour la réalisation des entretiens a enfin été choisi, nous le verrons<sup>129</sup>, en ce qu'il était un lieu familier des petites filles et des petits garçons.

Le fait de réaliser des entretiens semi-directifs avec de jeunes filles et de jeunes garçons nous rapproche d'une méthodologie d'enquête plus classique en sociologie et ne donne de cette façon pas lieu – du moins pas plus que pour d'autres recherches ayant recours à cette méthode – à une situation d'« artificialité » particulièrement exacerbée. Comme dans toute enquête sociologique par entretiens, des efforts ont néanmoins été faits afin que le temps d'entretien s'apparente à une situation d'échange relativement naturelle.

La volonté de mettre en place un protocole expérimental consistant à recueillir les propos de jeunes filles et de jeunes garçons concernant leur lecture de trois albums préalablement choisis par le chercheur, amène ainsi à s'interroger sur le bien-fondé et l'opérationnalité de l'utilisation d'un tel dispositif dans le cadre d'une enquête sociologique. Si la psychologie expérimentale a pu avoir recours à de telles « expériences », la sociologie ne cesse en effet pour sa part d'affirmer sa volonté de réduire au maximum l'« artificialité » de la situation d'enquête. C'est alors, selon nous, au prix d'une réflexion sur les conditions du travail mené sur le terrain que le sociologue peut espérer bénéficier des apports d'une démarche protocolaire, sans pour autant renier les aspects faisant les spécificités de sa discipline. Mettre les enquêtés au contact de supports familiaux, les interroger au sein de lieux dans lesquels ils ont l'habitude d'évoluer, ou encore leur proposer des « exercices » connus, sont ainsi autant d'éléments susceptibles de réduire le caractère « artificiel » potentiellement induit par la mise en place d'un protocole expérimental<sup>130</sup>.

---

<sup>127</sup> Ce choix est expliqué dans la suite de ce chapitre.

<sup>128</sup> Livre lu à un enfant par une tierce personne.

<sup>129</sup> Ce choix est expliqué dans la suite de ce chapitre.

<sup>130</sup> Lors de son enquête menée au sein des familles, Stéphane Bonnéry a également pris un certain nombre de précautions. Les familles « recrutées » étaient en effet en premier lieu connues comme pratiquant – si ce n'est quotidiennement, du moins assez régulièrement – des lectures offertes. Afin de rendre la présence du chercheur au domicile familial moins « étrange », les observations ont en second lieu en partie été réalisées par des étudiants, auprès de certaines de leurs connaissances.

C'est à présenter en détail la démarche protocolaire élaborée dans le cadre de cette recherche ainsi que les terrains d'enquête investigués, qu'est consacrée la suite de ce chapitre.

### 3. Mise en place du protocole expérimental

#### 3.1. 1<sup>er</sup> temps – Choix des albums.

##### *Trois albums transmettant des normes différentes, voire divergentes*

Trois livres du corpus ont été choisis afin de servir de support à l'enquête de terrain. Ces trois albums ont été sélectionnés parmi les 114 livres du corpus préalablement réuni. Cette recherche souhaitant notamment mettre en lumière la façon dont les enfants composent avec des représentations potentiellement contradictoires, une attention a été portée à ce que ces ouvrages transmettent aux enfants des normes et des représentations (concernant principalement « le genre » et « la gourmandise ») différentes, voire divergentes.

Compte tenu du succès rencontré par la collection Martine depuis 1954... :

« Gilbert Delahaye et Marcel Marlier furent les pères d'un véritable phénomène éditorial comme en témoignent les 65 millions d'exemplaires vendus en langue française [...]. L'œuvre, témoignage incontournable de la société de la seconde moitié du XXe siècle et du début du XXIe siècle, a alimenté et alimente toujours l'imaginaire de millions d'enfants. » (Valérie Constant, Jean-Louis Marlier, Bruno Belvaux, Exposition *I love Martine*, Musée en herbe, 15 Janvier-02 Mars 2014)

...le livre intitulé *Martine fait la cuisine* (Delahaye, Marlier, 1974) a en premier lieu été intégré à la sélection. Cet album étant toutefois susceptible de s'adresser de façon privilégiée aux petites filles, l'ouvrage *Caillou au supermarché* (Johnson, 2002), véhiculant des normes proches du premier livre sélectionné, mais mettant en scène un protagoniste masculin – et étant de la sorte à même de concerner aussi les petits garçons – a en second lieu été choisi pour l'enquête de terrain. Ces deux albums mettant en scène des personnages humains, le choix a été fait d'opter pour un dernier ouvrage présentant également des protagonistes à morphologie humaine<sup>131</sup>. Le livre *Nous on n'aime pas les légumes* (De Rosamel, De Rosamel, 2007), transmettant des normes différentes de celles diffusées par les deux autres albums et

---

<sup>131</sup> Ce choix provient de la volonté de ne pas ajouter un élément supplémentaire de dissemblance entre les différents ouvrages sélectionnés.

mettant en scène des personnages aux traits humains a ainsi en dernier lieu été sélectionné. Le contenu de ces trois ouvrages sera présenté plus en détail dans la suite de ce travail.

Etant donné le fait que le protocole expérimental mis en place dans le cadre de cette recherche consiste en la lecture des livres choisis aux enfants puis en la réalisation d'entretiens portant sur ces albums avec de jeunes lecteurs, l'utilisation d'un plus grand nombre d'ouvrages se serait avérée complexe. Les livres *Martine fait la cuisine*, *Caillou au supermarché* ainsi que *Nous on n'aime pas les légumes* sont de la sorte les trois ouvrages ayant servi de support à l'enquête de terrain réalisée<sup>132</sup>.

Ces trois albums présentent de surcroît l'intérêt d'être (d'avoir été) diffusés par des canaux de distribution différents et de rencontrer (d'avoir rencontré) des succès inégaux<sup>133</sup>. Ces ouvrages apparaissent en effet comme n'ayant pas été achetés au sein des mêmes lieux de vente. *Martine fait la cuisine* a été principalement vendu en grande surface alimentaire (65%), *Caillou au supermarché* majoritairement écoulé au sein de grandes surfaces spécialisées (55%), quant à *Nous on n'aime pas les légumes*, il a pour sa part essentiellement été acheté en librairie (70%). L'inégale répartition des ventes de ces trois livres entre ces différents commerces est à même de nous renseigner sur les caractéristiques sociales potentiellement dissemblables des acheteurs de ces albums. Les clients des librairies appartenant plus largement aux classes favorisées et les consommateurs d'ouvrages vendus en grande surface alimentaire faisant davantage partie des catégories plus modestes (Mangeard, 2014), ces trois livres présentent de cette façon l'intérêt de ne pas, *a priori*, s'adresser aux mêmes enfants. Les albums sélectionnés pour l'enquête de terrain n'ont par ailleurs pas tous rencontré le même succès. Depuis le 1<sup>er</sup> Janvier 2004, *Martine fait la cuisine* a en effet été vendu à 57 647 exemplaires, *Nous on n'aime pas les légumes* à 1 345 exemplaires et *Caillou au supermarché* à 478 exemplaires. Si le premier ouvrage apparaît de surcroît comme étant un « classique » (Chamborédon, Fabiani, 1977), faisant l'objet de rééditions successives, et comme ayant été acheté, sur le dernier mois de l'enquête statistique mobilisée, à 217 exemplaires, les deux autres livres semblent pour leur part avoir connu un succès plus éphémère. Aucun exemplaire de ces albums n'a effectivement été, dans le même temps, écoulé.

---

<sup>132</sup> Un quatrième ouvrage a été utilisé en classes de CP et de CE1 du groupe scolaire favorisé côtoyé. Les raisons de cette utilisation seront exposées ultérieurement. Un dernier album, utilisé dans le cadre de l'enquête de terrain réalisée pour ma recherche de Master 2 sera enfin mentionné dans la Troisième Partie de ce travail.

<sup>133</sup> Voir Annexe 5. Source : EdiStat, Service d'informations et de statistiques pour l'édition.  
<http://www.edistat.com/>

### **3.2. 2<sup>ème</sup> temps – Choix des paramètres de lecture des albums.**

#### ***Une double lecture, « offerte », par le chercheur***

Ces trois albums ont été lus aux enfants, à voix haute, à deux reprises, par le chercheur.

La décision de lire à voix haute les ouvrages aux jeunes lecteurs a été prise au regard de divers éléments. Le fait d'offrir la lecture aux petits enquêtés permettait en effet en premier lieu de s'assurer que tous, sans exception, avaient, avant la réalisation des entretiens semi-directifs, bien pris connaissance des livres. Les élèves de grande section de maternelle n'étant par ailleurs pas en mesure de lire seuls les albums choisis, ce mode de lecture garantissait en second lieu la mise en place d'un protocole expérimental identique pour tous les jeunes enquêtés, et ce, quel que soit leur niveau scolaire. Cette façon de procéder évitait de surcroît la possibilité non seulement que se conjuguent « effet d'âge » et « effet mode de lecture », mais également que n'interfèrent, dans l'acte de réception – par les enfants – des normes transmises par les albums, des écarts de « compétences » en lecture. La révélation d'une directrice côtoyée lors de mon travail de Master 2 – concernant la difficulté de certains élèves de CP et de CE1, d'origine très modeste, à procéder à une lecture véritablement autonome d'ouvrages de littérature de jeunesse – a en dernier lieu appuyé le choix de procéder à une « lecture offerte » par l'enquêteur. Les trois livres choisis ont de la sorte été lus, par le chercheur, à l'ensemble des petites filles et des petits garçons ayant participé à l'enquête de terrain.

Afin de permettre aux enfants d'avoir une connaissance suffisante des trois albums, chacun d'entre eux leur a été lu à deux reprises : une première fois en classe entière ; une seconde fois en petit groupe, avant la réalisation des entretiens. Les trois histoires ont été racontées aux petites filles et aux petits garçons participant à l'enquête sans aménagement, le contenu textuel des ouvrages ayant en effet été lu à voix haute sans qu'aucune modification n'y soit apportée. Les enfants ont par ailleurs eu la consigne de ne pas interrompre la lecture des livres<sup>134</sup>. Les jeunes lecteurs ont enfin eu accès au contenu iconographique des albums, les illustrations leur ayant effectivement été montrées au terme de chaque page de texte.

---

<sup>134</sup> Nous verrons que certains enfants ont néanmoins fait des commentaires lors de la lecture des ouvrages. Ces « digressions » ont été prises en compte dans cette recherche comme autant d'éléments d'observation.

### **3.3. 3<sup>ème</sup> temps – Choix du lieu de lecture.**

#### ***Les Bibliothèques et Centres Documentaires (BCD) des écoles***

Le lieu dans lequel effectuer la lecture des albums et réaliser les entretiens a de surcroît été sujet à réflexion. Au-delà de son caractère chronophage, la possibilité, pour le chercheur, d'intervenir au sein des familles, a rapidement été écartée en ce qu'elle constituait, selon nous, une trop grande intrusion dans le quotidien de ces dernières (Pasquier, 1999)<sup>135</sup>.

L'institution scolaire nous est dès lors apparue comme un lieu plus propice à la réalisation de cette enquête. En plus d'offrir au chercheur l'accès à un nombre important de jeunes lecteurs, l'école est en effet bien souvent fréquentée par un certain nombre d'« intervenants », habituant ainsi les enfants aux présences « passagères ». Durant notre présence sur le terrain, les petites filles et les petits garçons ayant participé à l'enquête ont en effet notamment eu affaire : dans l'un des groupes scolaires à un comédien (dans le cadre d'un atelier théâtre), dans l'autre établissement à une danseuse (dans le cadre d'un atelier danse). La présence prolongée du chercheur au sein de ces deux écoles a en outre permis aux jeunes lecteurs de se familiariser progressivement avec celui-ci. Le choix de mener l'enquête de terrain au sein de l'institution scolaire a bien entendu également été motivé par la possibilité qu'offrait ce lieu de mettre en place un protocole expérimental uniforme.

Le caractère scolaire imposé par ce cadre institutionnel a néanmoins été, au maximum, atténué. Les ouvrages ont en effet en premier lieu été lus par le chercheur aux petites filles et aux petits garçons sans que les instituteurs/institutrices en charge des classes concernées ne soient présent.e.s. La lecture des trois livres sélectionnés a en second lieu été faite dans les Bibliothèques et Centres Documentaires (BCD) des écoles maternelles et élémentaires côtoyées, lieu volontairement plus « neutre » scolairement parlant que les salles de classes.

---

<sup>135</sup> « Ces observations [au domicile familial] ont vite montré les limites de cette procédure d'enquête pour travailler sur la réception de la télévision. Comme Daniel Dayan l'a bien souligné, la présence d'un chercheur modifie fondamentalement le statut que les téléspectateurs observés accordent au programme. » (Pasquier, 1999, p. 18)



### **3.4. 4<sup>ème</sup> temps – Constitution d'une grille d'entretien et modalités de réalisation des entretiens.**

#### *Des entretiens individuels, des questions adaptées*

Les entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enfants de grande section de maternelle, de CP et de CE1. Le choix de s'intéresser à de petites filles et à de petits garçons âgés de 5 à 8 ans a été motivé par la volonté d'appréhender l'influence potentielle de l'âge<sup>136</sup> sur la réception de la littérature de jeunesse par les enfants. La borne basse de cette fourchette d'âge a été fixée au regard de la capacité de concentration des jeunes filles et des jeunes garçons ainsi que de leur « aptitude » à répondre de façon assez développée aux questions posées par l'enquêteur. Etant donné la brièveté des réponses apportées, lors d'entretiens exploratoires, par les enfants de grande section de maternelle (5-6 ans), les élèves de petite section et de moyenne section n'ont en conséquence pas été interrogés dans le cadre de cette recherche. Des considérations méthodologiques ont par ailleurs conduit à déterminer la borne haute de cette fourchette d'âge. Afin de pouvoir comparer les entretiens réalisés, un protocole expérimental identique se devait en effet d'être mis en place auprès de l'ensemble des jeunes filles et des jeunes garçons participant à l'enquête. Cette volonté d'uniformité supposait dès lors, non seulement d'interroger tous les enfants sur les mêmes ouvrages<sup>137</sup>, mais également de garantir un mode de passation de ces albums semblable pour l'ensemble des jeunes enquêtés. Le fait notamment que les livres sélectionnés soient les mêmes pour tous les enfants, impliquait alors qu'ils ne soient ni trop « compliqués » pour les plus petits, ni trop « faciles » pour les plus grands. Un écart d'âge trop important entre les enquêtés les plus jeunes et ceux les plus âgés ne pouvait en conséquence être envisagé. Le fait par ailleurs que les ouvrages soient lus aux enfants par l'enquêteur rendait de la même manière difficile la réalisation d'une enquête auprès de jeunes lecteurs scolarisés au-delà du CE1.

Mener une enquête auprès de petites filles et de petits garçons implique enfin la mise en place d'une grille d'entretien adaptée à leur jeune âge. La réalisation d'entretiens semi-

---

<sup>136</sup> L'avancée en âge induisant la plupart du temps le passage dans une classe supérieure, nous verrons qu'il est difficile de différencier effet d'âge et effet de niveau scolaire. Le niveau scolaire représente ici l'« échelon » scolaire auquel se situe l'enfant (grande section de maternelle, CP, CE1) et non ses compétences scolaires (bon/mauvais élève).

<sup>137</sup> Le choix d'albums différents pour les enfants de grande section de maternelle, de CP et de CE1 aurait en effet pu faire se conjuguer effet d'âge et effet d'ouvrage.

directifs exploratoires<sup>138</sup> a notamment permis l'élaboration d'une grille d'entretien<sup>139</sup> dont la longueur a été ajustée aux capacités de concentration d'enfants de grande section de maternelle, de cours préparatoire (CP) et de cours élémentaire 1ère année (CE1). Les entretiens n'ont ainsi que très rarement excédé une trentaine de minutes.

La grille d'entretien<sup>140</sup> utilisée dans le cadre de l'enquête de terrain est composée de trois parties, correspondant à chacun des trois albums lus aux jeunes lecteurs. Pour chaque ouvrage, les enquêtés étaient tout d'abord invités à raconter au chercheur ce qu'ils avaient retenu de l'histoire considérée, puis, plusieurs questions concernant : les apprentissages faits par le(s) personnage(s) principal/principaux (1 question), les rôles masculins et féminins (6 questions), la gourmandise (3 questions), la vision de l'enfance (3 questions) ainsi que le patrimoine gastronomique (2 questions), étaient ensuite posées aux enfants.

Les entretiens semi-directifs n'ont fait l'objet que d'un enregistrement audio, les autorisations pour réaliser des enregistrements vidéo d'élèves au sein de l'institution scolaire étant en effet particulièrement difficiles à obtenir. Les échanges avec les jeunes lecteurs ont été intégralement retranscrits<sup>141</sup>.

#### **Encadré 1 : De la non utilisation de « *focus group* »**

L'enquête préliminaire effectuée dans le cadre de cette recherche a mis en lumière la difficulté de constituer, avec cette jeune population, des « *focus group* ». Les autorisations de filmer des enfants au sein de l'institution scolaire étant particulièrement difficiles à obtenir, seul un enregistrement audio est en effet possible. Cette seule source auditive rend, dès lors, en premier lieu difficile l'attribution de chaque intervention à son auteur. La conduite d'entretiens de groupe avec de jeunes enfants semble, en second lieu, conduire davantage à des situations dans lesquelles ces derniers sont amenés à s'influencer les uns les autres (Pasquier, 2005), qu'à de véritables moments de débat :

<sup>138</sup> Entretiens exploratoires menés dans le cadre d'un Master 2 Recherche : Montmasson, D., « *Littérature de jeunesse : regard « savant », regard d'enfants, une impossible compréhension ? Point de vue de jeunes lecteurs* », Mémoire de Master 2 Recherche Sciences de l'Éducation, Paris, Université Paris Descartes, 2011.

<sup>139</sup> Voir Annexe 3.

<sup>140</sup> Voir Annexe 3.

<sup>141</sup> Voir Annexe 6.

### Extrait d'entretien exploratoire collectif n°1

« Enquêteur : Est-ce que vous pouvez me dire pourquoi vous avez préféré cette histoire ?

Renée : Ben moi, parce que c'était marrant. Ca nous expliquait comment faire un gâteau, la cuisson, et voilà.

Roland : **Parce que c'était marrant.**

Renée : **Oui, c'était aussi marrant. »**

« Enquêteur : D'accord. Et quel est le livre que vous avez le moins aimé ?

Renée : Moi c'était Martine.

Régis : **Moi aussi.**

Roland : **Moi pareil ! »**

« Enquêteur : Maintenant, sans parler des livres, à votre avis, qui est-ce qui doit cuisiner ? Les papas, les mamans, ou les deux ?

Les trois enfants ensemble : Les deux.

Enquêteur : Pourquoi les deux ?

Roland : Parce que si jamais, l'un n'est pas là, l'autre peut cuisiner.

Régis : **Pareil.**

Renée : **Moi pareil. »**

« Enquêteur : Et est-ce que les enfants peuvent cuisiner seuls selon vous ?

Les trois enfants ensemble : Non !

Enquêteur : Pourquoi ?

Régis : Parce qu'**ils risquent de se brûler.**

Renée : Parce qu'ils ne savent pas forcément comment faire, par exemple pour allumer un four, s'ils veulent faire cuire des patates par exemple, s'ils tournent les boutons, s'ils croient que c'est comme ça, ils se trompent et ben **ça peut mettre le feu dans la maison.**

Roland : **Ben moi je dirais pareil. »**

(Renée, Régis, Roland, CE1, milieu favorisé)

### Extrait d'entretien exploratoire collectif n°2

« Enquêteur : Est-ce que vous pouvez me dire quel(s) personnage(s) vous avez préféré ?

Max : Moi j'ai aimé les deux enfants et Anatole et Petit-Pas.

Mickaël : **Moi aussi.**

Majid : [**Silence**]

**Enquêteur : Pourquoi ?**

Max : Parce qu'ils sont drôles.

Majid et Mickaël: [**Silence**] »

« Enquêteur : Et est-ce que vous avez tout compris dans ces livres ou est-ce qu'il y a des choses que vous n'avez pas comprises ?

Max: Moi, dans Martine, y a des choses que je n'avais pas comprises.

Mickaël : **Moi aussi.** »

« Enquêteur : Qu'est-ce que vous n'avez pas compris dans Martine ?

Max : Toutes les choses.

Mickaël : **Moi non plus.** »

« Enquêteur : Pourquoi Martine écoute sa maman selon vous ?

Majid : Car **sa maman, elle sait tout en cuisine.**

Mickaël : **Moi, ma maman, elle sait faire tout en cuisine !**

Max : **Et moi aussi, ma maman, elle sait faire tout.** »

« Enquêteur : Alors maintenant, on va imaginer qu'il y a un petit garçon qui écoute toujours et qui fait toujours ce que son papa et sa maman lui demandent, et il y a un autre petit garçon qui n'est parfois pas d'accord avec ce que ses parents lui disent et qui le leur dit. Qui a raison selon vous ?

Majid : Le petit garçon qui écoute.

Max : **Oui.**

Mickaël : **Oui.**

Majid : Car c'est... **sinon, on se fait gronder.**

Max : Parce que **sinon, si on n'écoute pas et ben on va être puni.**

Majid : **Ou on va avoir une claque.**

Max : **Ou on va avoir une claque ou on va être puni.** »

(Max, Madjid, Mickaël, CE1, milieu défavorisé)

### **3.5. 5<sup>ème</sup> temps – Choix (et présentation) des terrains d'enquête**

#### ***Des populations d'enquête socialement contrastées***

L'enquête de terrain a été réalisée dans des classes de grande section de maternelle, de CP et de CE1 de deux groupes scolaires situés en banlieue parisienne. Afin d'appréhender l'influence potentielle de l'appartenance à un milieu social sur la réception de la littérature de jeunesse par les enfants, le choix a été fait d'effectuer les entretiens dans des établissements fréquentés par des populations socialement contrastées. C'est à présenter les deux groupes scolaires côtoyés, les caractéristiques sociales de leur public respectif ainsi que les jeunes lecteurs ayant participé à l'enquête, qu'est consacrée cette partie.

#### **3.5.1. Groupe scolaire *Thierry Courtin* : des élèves essentiellement issus de milieux modestes**

Le groupe scolaire *Thierry Courtin* a été fréquenté du mois de Décembre 2011 au mois de Mai 2012. L'enquête a été menée dans trois classes : une classe de grande section de maternelle, une classe de CP et une classe de CE1. Soixante-trois entretiens ont été réalisés : 18 auprès d'enfants de grande section de maternelle (8 filles et 10 garçons), 21 avec de jeunes lecteurs de CP (11 filles et 10 garçons) et 24 auprès d'enfants de CE1 (10 filles et 14 garçons).

Les écoles maternelle et élémentaire de ce groupe scolaire accueillent des jeunes filles et des jeunes garçons issus de milieux sociaux plutôt modestes.

Situé en banlieue parisienne, ce groupe scolaire participe en effet, à la rentrée 2011, au programme ECLAIR<sup>142</sup> qui s'inscrit dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire menée en France dès le début des années 1980. Ayant pour objectif « *de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales*<sup>143</sup> », cette « *politique d'égalité des chances*<sup>144</sup> » s'est concrétisée par la mise en place de plusieurs dispositifs tels que les Zones d'Education

---

<sup>142</sup> Liste des écoles et des établissements scolaires publics participant au programme ECLAIR à la rentrée 2011. Bulletin Officiel n° 27 du 7 Juillet 2011 : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/27/68/6/eclair\\_liste\\_etablissement\\_184686.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/27/68/6/eclair_liste_etablissement_184686.pdf)

<sup>143</sup> De la maternelle au baccalauréat – L'éducation prioritaire : <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>

<sup>144</sup> Eduscol, Portail national des professionnels de l'éducation : <http://eduscol.education.fr/cid47129/presentation-de-la-politique-d-education-prioritaire.html>

Prioritaires (ZEP), les Réseaux Ambition Réussite (RAR) et, plus récemment, les Ecoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite (ECLAIR<sup>145</sup>). Instauré à la rentrée 2011, le programme ECLAIR est décrit comme prenant principalement place dans « *les quartiers défavorisés des grandes agglomérations*<sup>146</sup> » ou au sein de « *secteurs urbains en difficulté sociale et scolaire*<sup>147</sup> ».

Le caractère modeste du public fréquentant le groupe scolaire *Thierry Courtin* peut par ailleurs être appréhendé non seulement par le classement des emplois<sup>148</sup> des parents des enfants interrogés dans la nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS), mais également par la forte proportion de jeunes lecteurs dont l'un des deux parents au moins est issu de l'immigration. Les mamans des enfants ayant participé à l'enquête sont en effet, pour plus d'un tiers d'entre elles, au chômage ou mères au foyer<sup>149</sup>. Quant aux femmes étant en activité, elles occupent pour la plupart des fonctions situées plutôt dans le bas de la hiérarchie implicitement établie par la nomenclature des PCS. Ces femmes sont en effet nourrices (6), auxiliaires de vie ou aides à domicile (5), employées (5), agents d'entretien ou femmes de ménage (3 et 4), ou encore assistantes maternelles (4). Les papas des enfants interrogés au sein de ce groupe scolaire, moins souvent au chômage que leurs femmes<sup>150</sup>, n'en remplissent pas moins des fonctions peu élevées dans la hiérarchie sociale. Majoritairement ouvriers (10) – qualifiés ou non –, employés (8) ou encore agents de sécurité ou de surveillance (6), les pères de famille considérés occupent en effet des professions telles que magasinier, technicien de surface, conducteur de travaux, chauffeur routier, cariste, gardien d'immeuble, plongeur, ferrailleur, ou encore peintre en bâtiment. Une phrase prononcée par la directrice de l'école élémentaire lors du recueil de ces renseignements est également révélatrice des situations professionnelles souvent difficiles des parents des élèves du groupe scolaire *Thierry Courtin*. Evoquant le déménagement, à la rentrée suivante, des parents de Bouzid – dont la maman est assistante commerciale et le papa ingénieur – Madame Taloté me

---

<sup>145</sup> Le programme ECLAIR est un élargissement du programme CLAIR aux écoles.

<sup>146</sup> Vademécum Programme Eclair. Ministère de l'Éducation nationale :

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Innovation\\_experimentation/71/8/2011\\_vademecum\\_eclair\\_bdef\\_181718.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Innovation_experimentation/71/8/2011_vademecum_eclair_bdef_181718.pdf)

<sup>147</sup> Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale et de l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche sur l'Élargissement du programme CLAIR au programme ECLAIR, n°2012-076, Juillet 2012 : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/06/4/Rapport\\_IGEN-IGAENR\\_2012-076\\_elargissement\\_du\\_programme\\_ECLAIR\\_225064.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/06/4/Rapport_IGEN-IGAENR_2012-076_elargissement_du_programme_ECLAIR_225064.pdf)

<sup>148</sup> Voir Annexe 7. Les professions m'ont été indiquées par les directrices des écoles maternelles et élémentaires à partir des fiches présentes dans les dossiers des élèves, renseignées par les parents en début d'année scolaire.

<sup>149</sup> Sur 63 mamans, 13 sont sans emploi et 12 sont mères au foyer.

<sup>150</sup> Sur 61 papas, 4 sont au chômage (6 n'ont pas renseigné leur profession).

révèle en effet, lors d'une conversation informelle : « *Les parents avaient tous les deux du travail, ils n'allaient quand même pas rester ici !*<sup>151</sup> ».

De nombreux jeunes lecteurs ayant participé à l'enquête se sont par ailleurs révélés avoir au moins l'un de leurs deux parents issu de l'immigration. Sur l'ensemble des enfants interrogés, plus de la moitié, ont en effet des origines étrangères – principalement maghrébines, mais également d'autres pays d'Afrique subsaharienne (Sénégal, Nigéria). En outre, certains des parents des petites filles et des petits garçons interrogés dans le cadre de cette recherche parlaient, au moment où ont été conduits les entretiens, encore mal le français.

### **3.5.2. Groupe scolaire *Claude Ponti* : des élèves issus de milieux plutôt favorisés**

Le groupe scolaire *Claude Ponti* a été fréquenté du mois de Décembre 2012 au mois d'Avril 2013. L'enquête a été menée dans trois classes : une classe de grande section de maternelle, une classe de CP et une classe de CE1. Cinquante-neuf entretiens ont été réalisés : 15 auprès d'enfants de grande section de maternelle (5 filles et 10 garçons), 24 avec de jeunes lecteurs de CP (9 filles et 15 garçons) et 20 auprès d'enfants de CE1 (12 filles et 8 garçons).

Les écoles maternelle et élémentaire de ce groupe scolaire accueillent des jeunes filles et des jeunes garçons issus de milieux sociaux plutôt favorisés.

Egalement situé en périphérie de la capitale, le groupe scolaire *Claude Ponti* n'a pour sa part, en effet, été engagé dans aucun des dispositifs mis en place dans le cadre d'une politique d'éducation prioritaire.

Les professions des parents des élèves interrogés dans ces écoles<sup>152</sup> sont par ailleurs, pour la plupart d'entre elles, plus élevées dans la hiérarchie sociale que celles des parents des enfants fréquentant le groupe scolaire *Thierry Courtin*. Sur 59 mamans, trois seulement en effet sont sans activité : l'une d'entre elles étant alors en recherche d'emploi, les deux autres mères au foyer. Si les mamans en activité sont majoritairement employées (18), elles sont également assistantes de direction (5), avocates (4), institutrices (3) ou professeure (1), médecins généralistes (3) ou dentistes (1), mais aussi opticiennes (2), pharmacienne (1), infirmière (1), esthéticienne, (1), commerciales (2), hôtesse de l'air (1) ou encore comptable (1). Les papas des jeunes lecteurs ayant participé à l'enquête occupent également des

---

<sup>151</sup> Propos recueillis le vendredi 25 Mai 2012.

<sup>152</sup> Voir Annexe 8.

fonctions situées à un niveau plus élevé de la hiérarchie sociale que les pères précédemment évoqués. Les papas des enfants interrogés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* sont en effet, pour la plupart, non pas ouvriers mais cadres (11) ou employés (10). Ils sont également ingénieurs (4), avocats (3), commerciaux (3), informaticiens (2), médecins (2), ou encore conseiller fiscal (1), violoncelliste (1), agent immobilier (1), metteur en scène (1), auto-entrepreneur (1), artisan (1), instituteur (1), boulanger (1), ou directeur de TPE (Très Petite Entreprise) (1). Seuls quatre pères de famille étaient, au moment de l'enquête, en recherche d'emploi.

Parmi les enfants ayant participé à l'enquête, très peu se sont par ailleurs révélés avoir des parents issus de l'immigration. Seuls quatre jeunes lecteurs ont en effet des parents d'origines étrangères : deux d'entre eux ont des parents issus de l'immigration – tunisienne et libanaise – ; les deux autres ont pour leur part des papas d'origine magrébine<sup>153</sup>.

### **3.6. 6<sup>ème</sup> temps – Réalisation des entretiens semi-directifs.**

#### ***Des contraintes imposées par le terrain***

N'ayant, au sein de l'institution scolaire, pas eu l'autorisation de rester seule avec un enfant, les jeunes lecteurs m'ont été confiés par petits groupes de trois.

Les séances d'entretien ont sans exception débuté par la relecture des ouvrages aux petites filles et aux petits garçons. Chaque enfant a par la suite été interrogé individuellement.

Afin d'occuper les jeunes lecteurs lorsqu'ils ne répondaient pas aux questions, il a été proposé à ces derniers d'effectuer un ou plusieurs dessin(s) libre(s) sur l'un des ouvrages leur ayant été lus, ainsi que, pour les plus grands d'entre eux (élèves de CP et de CE1), de rédiger une phrase expliquant ce qu'ils avaient représenté. Cette activité était intéressante en ce qu'elle permettait aux petites filles et aux petits garçons participant à l'enquête de ne pas s'ennuyer, de s'occuper sans *a priori* faire trop de bruit (ce qui aurait pu compromettre l'enregistrement de l'enfant interrogé) et enfin de s'adonner à un exercice pas trop scolaire<sup>154</sup>.

Si une telle organisation a permis la récolte d'un matériau – non initialement envisagé – intéressant, elle a toutefois pu conduire à des situations où les enfants non concernés par l'entretien se mettaient à chahuter, impliquant alors l'intervention du chercheur

---

<sup>153</sup> Respectivement algérienne et marocaine.

<sup>154</sup> Une attention a été portée à ce que le moment passé avec le chercheur ne soit pas assimilé à une activité scolaire.



et interrompant de fait l'échange en cours avec le jeune lecteur interrogé. Certains entretiens semi-directifs ont ainsi été perturbés par la présence, parfois bruyante, des autres enfants.

Les contraintes horaires (récréations, activités nécessitant la présence de tous les enfants, etc.) imposées par l'institution scolaire ont par ailleurs, au début de l'enquête, avant que ne se mette en place une routine de terrain, conduit à l'interruption de certains entretiens, rendant parfois difficile la reprise de l'échange. La connaissance des rythmes de chaque école côtoyée ainsi que la prise d'automatismes consistant notamment à se renseigner, auprès de l'institutrice/l'instituteur, sur les activités de la journée, ont progressivement permis une meilleure gestion du temps et, en conséquence, un meilleur déroulement des entretiens. Certaines entrevues ont ainsi parfois – au regard du faible laps de temps entre l'horaire auquel aurait commencé l'entretien et la sonnerie indiquant le début de la récréation – été repoussées.

L'accueil réservé à l'enquête de terrain dans les divers établissements scolaires fréquentés n'a de surcroît pas été sans influence sur le déroulement des entretiens semi-directifs. L'incidence du contexte dans lequel ont été menés les échanges est évoquée ultérieurement<sup>155</sup>.

#### **4. Réflexions relatives à la réalisation d'entretiens auprès de très jeunes enfants**

Le fait de réaliser des entretiens auprès d'une (très) jeune population d'enquête implique quelques considérations et précautions méthodologiques particulières. Après avoir évoqué non seulement le crédit qu'il était possible – et nécessaire – d'accorder à la parole des petites filles et des petits garçons, mais aussi l'importance, pour le chercheur, d'obtenir la confiance de ces jeunes « enquêtés », nous verrons la façon dont mener une recherche auprès d'enfants implique également, selon nous, le professionnalisme de l'« enquêteur ».

##### **4.1. Une question de confiance mutuelle**

Dans leur ouvrage intitulé *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes* (2006), Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou évoquent la nécessité non seulement de faire confiance à la parole des enfants, mais également d'obtenir la confiance de ces derniers.

---

<sup>155</sup> Voir III. Retour sur la mise en place de l'enquête de terrain : rapports aux enquêtés, accueil de la recherche par les équipes éducatives et éléments d'observation

#### 4.1.1. Accorder du crédit à la parole de l'enfant

La reconnaissance – sur le plan théorique – des petites filles et des petits garçons comme de véritables acteurs sociaux, n'a pas immédiatement permis de lever la méfiance – sur le plan méthodologique – des sociologues vis-à-vis de cette jeune population :

« Comment [en effet] faire parler l'enfant de ses pratiques sociales et, plus spécifiquement, de ses pratiques culturelles ? Le problème n'est pas mineur. Longtemps considéré avec défiance par le sociologue comme étant instable et de peu de confiance, les chercheurs se sont bien peu adressés à l'enfant directement. Au contact direct, a longtemps été préférée l'interrogation des parents, des enseignants et, plus généralement, des acteurs responsables de sa socialisation. Bref, l'enfant a longtemps été considéré comme difficile à enquêter. »  
(Sirota, 2010, p. 37)

Choisir de mener une enquête par entretien auprès d'enfants implique alors d'accorder du crédit à leur parole, en se détachant de l'idée qu'ils puissent être des « *idiots culturels* » (Geertz, 1973) ou encore des « *menteurs* » (Danic, Delalande, Rayou, 2006).

Les travaux de plusieurs chercheurs ont permis de mettre en lumière le fait que les enfants, loin d'être des « *idiots culturels* » (Geertz, 1973), possèdent de véritables compétences sociales. Dans son ouvrage intitulé *The Private World of Dying Children*, Myra Bluebond-Langner (1980), anthropologue, révèle en effet par exemple la façon dont les enfants atteints de leucémie qu'elle a été amenée à observer, parviennent notamment à décrypter les comportements des adultes – personnels soignants et parents – qui les entourent, ainsi qu'à appréhender ce que ces attitudes traduisent de leur état de santé. De nombreux jeunes patients réussissent de la sorte à lire, dans les attentions plus fréquentes ou plus marquées qu'on leur porte ou encore dans les présents qu'ils reçoivent de leurs proches, une rechute certaine de leur maladie. L'auteure souligne par ailleurs dans son travail, la manière dont les enfants qu'elle a côtoyés participent au maintien de l'ordre social. Etant pour certains en phase terminale, Myra Bluebond-Langner met en effet en lumière la façon dont ces derniers – qui affichent une grande lucidité vis-à-vis de leur maladie – s'appliquent à cacher, en particulier à leurs parents, leur conscience de leur état de santé ainsi que de leur mort prochaine. Usant de véritables stratégies, ils parviennent en cela, non seulement à les protéger, mais également à leur permettre de continuer à assumer pleinement leur fonction de

protecteurs. Les enfants apparaissent ainsi, dans ce travail, comme de réels acteurs sociaux, capables tout autant de comprendre le monde qui les entoure que d'y jouer un véritable rôle.

Par les travaux qu'elle a pour sa part menés sur la cour de récréation de l'école primaire (maternelle et élémentaire), Julie Delalande (2001, 2003, 2010, 2013) s'est également appliquée à mettre en lumière les compétences sociales et culturelles des petites filles et des petits garçons. Ses observations prolongées sur le terrain – l'ayant conduite à nouer une vraie relation de confiance avec les enfants – lui ont en effet permis de :

« [...] découvrir les enjeux des relations enfantines, tant dans leur dimension culturelle, qui consiste à transmettre un savoir et un savoir-faire dont ils héritent en partie des aînés et qu'ils s'approprient en le transformant, que dans leur dimension sociale, qui suppose de s'intégrer parmi les pairs et de se faire reconnaître d'eux du fait de ses qualités individuelles. Derrière ces deux dimensions, c'est l'enjeu même de l'action, celle du plaisir ludique, qui motive l'organisation sociale et les contraintes qu'elle suppose. Ce n'est pas, comme un discours d'adulte et en particulier de pédagogue pourrait l'énoncer, pour apprendre en jouant, et faire ainsi du jeu quelque chose d'utile aux yeux des adultes. Du point de vue de ces derniers, le jeu entre enfants est gratuit parce qu'il ne poursuit pas ce but. Mais selon le point de vue des enfants, il n'est pas gratuit, il entre dans leur culture de pairs, essentiel pour s'approprier le monde qui les entoure, dans une posture d'acteurs responsables de leurs actes. » (Delalande, 2013, p. 7)

La cour de récréation apparaît ainsi comme un lieu où les enfants rejouent et s'approprient de nombreuses règles sociales, formant en cela une micro-société enfantine auto-organisée.

Détenteurs de compétences à la fois sociales et culturelles, les petites filles et les petits garçons ont-ils toutefois, dans une relation d'enquête, recours au mensonge de façon privilégiée ? Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou (2006) insistent sur le fait que les adultes peuvent également, durant un entretien, être amenés à fabuler. Les recherches s'appuyant sur les propos d'individus – et non uniquement celles s'appliquant à recueillir le point de vue de jeunes filles et de jeunes garçons – doivent ainsi composer avec le fait que la réalité puisse être déformée par certains enquêtés. Cette éventualité admise, il est tout d'abord important de souligner la possibilité, pour le chercheur, de déceler dans l'incohérence des propos d'un adulte – comme dans ceux d'un enfant –, d'éventuels mensonges. Par ailleurs, il apparaît essentiel de s'interroger sur la définition même de la notion de vérité :

« Car après tout, l'enfant de six ans, comme le haut dirigeant, peuvent très bien croire à ce qu'ils disent ou avoir fini par s'en persuader, sans volonté particulière de manipulation de l'interviewer. Mais ce n'est pas là ce qui importe car, s'ils y contribuent, ce ne sont pas eux qui font la recherche. Ils sont plutôt à traiter comme des informateurs indispensables, les connaisseurs autorisés d'un univers dont les images qu'ils donnent participent, qu'elles soient « vraies » ou « fausses », à la construction de la réalité sociale. [...] Savoir ou non s'il faut faire confiance aux propos des enfants lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes paraît en grande partie un faux problème. En tout cas un problème qui ne se pose pas dans des termes fondamentalement différents de ceux qui concernent la recherche en sciences sociales. » (Danic, Delalande, Rayou, 2006, p. 99 et p. 104)

Travailler auprès d'enfants implique ainsi d'accorder du crédit à ce qu'ils disent. Si une certaine méfiance vis-à-vis de la possibilité de recueillir, dans le cadre d'une recherche, les propos de ces jeunes individus a pu – et peut encore parfois – être manifestée, nous avons toutefois mis en lumière le fait non seulement que les enfants possèdent de véritables compétences sociales et culturelles, mais également qu'il n'est pas nécessairement légitime d'attribuer un moindre crédit aux propos des enfants qu'à ceux des adultes.

#### **4.1.2. Obtenir la confiance des enfants**

Afin d'instaurer des conditions favorables au bon déroulement d'un entretien, obtenir la confiance des enquêtés se révèle par ailleurs, quel que soit leur âge, essentiel. S'adresser à de jeunes filles et de jeunes garçons rend néanmoins cette étape potentiellement plus délicate que lorsqu'il s'agit de s'adresser à des individus plus âgés. De 5 à 8 ans, les enfants sont en effet encore dans une relation de dépendance avec les adultes qu'ils côtoient – parents, instituteurs, etc. – et se trouvent la plupart du temps dans un rapport hiérarchique avec eux. Cette différence manifeste de statut, supposément intériorisée par les petites filles et par les petits garçons, est dès lors susceptible de décupler la violence symbolique (Bourdieu, 1970) pouvant émaner d'une relation d'enquête, laissant ainsi s'exprimer ce qu'Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou nomment la « *domination aggravée des grandes personnes* » (2006, p. 105). Parvenir non seulement à susciter la parole des jeunes enfants, mais également – et surtout – à les amener à s'exprimer librement sans que le fait de s'adresser à un adulte ne les amène à sélectionner, à censurer, ou encore à travestir certains de leur propos, implique alors nécessairement d'atténuer cette domination exacerbée de l'enquêteur.

Le thème de l'alimentation a de cette façon, en premier lieu, été choisi notamment en ce qu'il était, a priori – nous l'avons vu<sup>156</sup> – potentiellement moins enclin que d'autres sujets à susciter des « *effet[s] de légitimité* » (Chartier, Bourdieu, 1985).

Certaines précautions ont en second lieu été prises lors du déroulement même de l'enquête. Comme s'est attachée à le faire Cléopâtre Montandon (1997) lorsqu'elle a étudié « *[l]'éducation du point de vue des enfants* », il est en effet tout d'abord primordial que le chercheur prenne le temps de bien expliquer aux jeunes enquêtés, non seulement sa démarche, mais également le crédit et l'importance qu'il a choisi de donner à leurs propos :

« C'est gentil d'avoir accepté cet entretien. Je travaille à l'Université et nous faisons une recherche pour mieux connaître ce que pensent les enfants de l'éducation. D'habitude, sur ces choses-là, on pose presque toujours des questions aux adultes et on oublie les enfants eux-mêmes. Alors avec mes collègues à l'Université, nous avons décidé que c'était important de savoir aussi ce que disent les enfants. » (p. 249)

Il est également essentiel de rappeler aux enfants le fait qu'ils ne seront en aucun cas jugés par l'enquêteur et qu'il n'existe pas de réponses « justes » aux interrogations de ce dernier :

« Donc je te poserai différentes questions. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, toutes sont importantes pour mon travail. Tu réponds ce que tu penses toi et tu prends ton temps. S'il y a quelque chose qui n'est pas clair, ou si toi tu veux savoir quelque chose, tu me demandes. » (p. 249)

Grâce à ces explications préalables, les enfants prennent ainsi conscience non seulement du crédit que le chercheur accorde à leurs points de vue ainsi qu'à leurs discours, mais également du fait qu'ils peuvent répondre librement – sans crainte de se tromper – aux questions qui leur sont posées. Ces éléments ont en conséquence été rappelés aux enfants avec lesquels, dans le cadre de la recherche présentée ici, un entretien a été conduit :

« Bonjour (prénom de l'enfant). Je te remercie beaucoup d'avoir accepté de parler avec moi. Comme tu le sais, je suis étudiante à l'Université et je travaille sur les livres pour les enfants. Ton avis m'intéresse beaucoup et j'aimerais parler avec toi des livres que nous avons lus ensemble. Je vais te poser quelques questions sur ces livres. Il n'y a pas de bonnes ou de

---

<sup>156</sup> Voir Partie 1, Chapitre 2, III, 3.

mauvaises réponses, ce qui m'intéresse c'est ce que toi tu as compris. Il est important que tu me dises vraiment tout ce que tu penses. "S'il y a quelque chose qui n'est pas clair ou si toi tu veux savoir quelque chose, surtout, tu [n'hésites pas à me demander d'accord] ?<sup>157</sup>" Est-ce qu'on peut commencer ? » (Annexe 3, Grille d'entretien)

Le rapport de domination induit par l'asymétrie de la relation d'enquête entre un adulte et un enfant peut par ailleurs être atténué par la mise en évidence – par le chercheur – du fait que, dans cette situation particulière, c'est bien le jeune enquêté qui détient un savoir que l'enquêteur n'a pas, et non l'inverse. En adoptant de la sorte une posture d'*adulte incompetent* (Corsaro, Molinari, 2000), le chercheur peut ainsi également tenter d'atténuer la « *domination aggravée des grandes personnes* » (Danic, Delalande, Rayou, 2006, p. 105).

L'enquête réalisée pour cette thèse a été menée en milieu scolaire et a nécessité une présence prolongée sur le terrain, impliquant la fréquentation des petites filles et des petits garçons – y ayant participé – avant et après l'échange formel de l'entretien. Afin de conforter ces enfants dans l'idée que ce qu'ils pensent est réellement important aux yeux du chercheur, une attention particulière a ainsi été portée à ce qu'ils ont pu dire, et faire, en dehors de la seule situation d'interview. Un réel intérêt a de cette façon été accordé à leurs confidences – hors entretien – sur différents aspects de leur vie, à leurs activités en cour de récréation ou encore à leurs échanges au sein de la BCD. Une relation de confiance a de cette façon parfois déjà pu s'instaurer avec les enfants avant même le moment de notre échange formel. De façon à susciter une parole relativement libre, il nous a également semblé important – dans le contexte institutionnel considéré – de nous démarquer au maximum du personnel enseignant. Le fait, pour les jeunes lecteurs interrogés, d'être amenés à s'exprimer sur des ouvrages de littérature de jeunesse aurait en effet pu, dans le cas d'une identification du chercheur à un membre de l'équipe éducative, les conduire à en proposer une lecture trop « scolaire ».

Obtenir la confiance des enfants dans le cadre d'une enquête – et leur permettre en cela de s'adresser au chercheur sans retenue – implique ainsi de leur expliquer le crédit qui est accordé à leur propos, de leur rappeler le fait que les questions posées ne comptent ni bonnes, ni mauvaises réponses et de leur faire comprendre qu'ils sont eux-mêmes détenteur d'un savoir que l'enquêteur ignore. Les entretiens ayant, dans le cadre de cette recherche, été réalisés, au sein de l'institution scolaire, avec des livres comme supports, une attention a plus

---

<sup>157</sup> Montandon, C., *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, l'Harmattan, 1997.

spécifiquement été portée à ce que les livres choisis ne portent pas sur un sujet trop normatif, à ce que de l'intérêt soit manifesté aux enfants en dehors du seul moment de l'entretien, ainsi qu'à ce que l'enquêteur ne soit pas assimilé à un membre de l'équipe éducative.

#### **4.2. L'importance du « professionnalisme » du chercheur**

Mener un entretien auprès d'une petite fille ou d'un petit garçon est un exercice particulier qui implique, selon nous, également le « professionnalisme » du chercheur.

Les premières entrevues menées dans le cadre de la recherche présentée ici ont en effet notamment révélé le fait que les jeunes enfants donnent, pour la plupart, des réponses très courtes aux questions posées. Cette concision suppose dès lors la formulation, de la part du chercheur, de nombreuses et fréquentes relances afin d'accéder à un propos suffisamment « riche ». Il est alors tout d'abord complexe de parvenir à émettre une succession de questions sans susciter l'agacement des jeunes enfants participant à l'enquête :

**« Enquêteur : Et est-ce que c'est bien qu'ils aiment les légumes ?**

Bilal : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi ?**

Bilal : Parce qu'ils ont plein de vitamines...c'est...moi j'ai vu ça dans ma télé...parce qu'il y a les vitamines C, les vitamines A et les vitamines B !

**Enquêteur : Tu as vu ça où dans la télé ?**

Bilal : Dans ma télé à moi.

**Enquêteur : Oui, et dans quoi ?**

Bilal : Dans la 18.

**Enquêteur : La chaîne 18 ?**

Bilal : Oui, c'est Gulli. Il y avait la météo, ils parlaient des animaux et aussi des...des légumes. Mais ce n'était pas pareil, le singe il fait la météo et l'autre...c'est le singe qui parle mais on ne le voit pas.

**Enquêteur : Mais les légumes c'était dans quoi ? Dans un dessin animé... ?**

Bilal : C'était...je te parle là, quand on ne voit pas le singe...et après ils ont dit : « il y a les vitamines C, A et B »...

**Enquêteur : Dans les légumes... ?**

Bilal : Oui.

**Enquêteur : Et c'était quoi comme émission ?**

Bilal : C'était...c'était la publicité...

**Enquêteur : Et tu m'expliques la publicité avec les légumes ?**

Bilal : Pour plein de vitamines et pour pas avoir mal au ventre, c'est pour ça ils ont dit...euh... Mais t'as pas Gulli ou quoi ? »

Il s'avère par ailleurs souvent difficile de partir – comme il est possible de le faire avec des répliques plus longues – de la réponse (dans notre cas brève) que vient de prononcer un enfant en vue de le solliciter à nouveau et de l'inciter à en dire davantage sur le sujet évoqué. Il apparaît de la même façon particulièrement délicat de proposer à l'identique à un jeune lecteur une question lui ayant déjà été posée et à laquelle il estime avoir déjà répondu :

« **Enquêteur : Et est-ce que Martine elle a eu besoin d'aide pour faire la cuisine ?**

Babila : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi elle a besoin d'aide selon toi ?**

Babila : Je l'ai dit tout à l'heure ! »

Sans avoir la possibilité de s'appuyer sur ce qui a préalablement été dit par l'enfant, ni celle de répéter une question à l'identique, le chercheur doit alors être particulièrement vigilant et ne pas formuler des questions de relance susceptibles d'imposer un cadre de pensée au jeune enquêté auquel il s'adresse. Il se doit effectivement d'être attentif à ce que ces nouvelles interrogations, élaborées dans l'instant, n'induisent aucune réponse. C'est alors à la condition d'une réelle concentration de sa part que l'enquêteur pourra réaliser un entretien relativement exempt de biais. Réaliser une recherche auprès d'une jeune population implique ainsi non seulement d'accorder du crédit aux propos des enfants, mais également de faire confiance au « professionnalisme » du chercheur. Ce dernier, confronté à de jeunes filles et à de jeunes garçons répondant majoritairement de façon très brève aux questions posées, doit en effet relancer à de nombreuses reprises la conversation, en étant pleinement vigilant à ce que les relances formulées (dans l'instant) ne soient ni rébarbatives, ni répétitives, ni directives.

Si la conduite des entretiens semi-directifs apparaît de cette façon comme étant une étape cruciale et particulièrement délicate de la recherche, l'analyse des réponses apportées par les enfants aux questions posées durant l'enquête est également une phase durant laquelle il est nécessaire de faire preuve d'une réelle vigilance. Les propos des jeunes lecteurs recueillis en entretien, pour la plupart laconiques, offrent en effet bien peu de « prise » au chercheur, qui doit alors parvenir à donner du sens à ces discours, sans pour autant verser



dans la surinterprétation. Une attention a en conséquence notamment été portée aux mots utilisés par les jeunes lecteurs. La manière dont les enfants se sont, lors de leurs récits des histoires lues, attachés à désigner les personnages (prénom, pronom personnel), a en effet par exemple donné lieu à des « comptages » systématiques. Ces derniers se sont avérés être un moyen précieux d'objectiver un certain nombre d'informations, le chercheur n'exprimant dès lors plus uniquement un ressenti ou une impression, mais s'appuyant sur des données relativement « objectives ». Le fait que les filles et les garçons s'identifient davantage aux personnages de leur propre sexe a de cette façon pu être objectivé par leur propension à citer les prénoms des personnages principaux féminins pour les unes, masculins pour les autres et à utiliser, au contraire, un pronom personnel pour désigner les protagonistes de sexe opposé ainsi qu'à relever, dans leurs récits, un nombre plus importants de personnages secondaires du même sexe qu'eux. De la même manière, la taille des histoires racontées au chercheur par les enfants a été « mesurée », les scènes évoquées dénombrées, ou encore les activités attribuées à certains personnages absents des ouvrages recensés. Ces diverses actions de comptage ont ainsi eu pour dessein d'objectiver les propos recueillis en entretien et d'atténuer le risque de surinterprétation encouru par tout chercheur amené à travailler à partir de discours concis.

Le jeune âge des enquêtés considérés amène ainsi le chercheur à prendre certaines « précautions » méthodologiques. Accorder du crédit à la parole des enfants ainsi que réussir à obtenir leur confiance sont en effet deux dimensions importantes de la réalisation d'une recherche auprès d'une jeune population d'enquête. Mais faire preuve de professionnalisme est également, dans ce cas, une nécessité, afin de parvenir à susciter la parole des enfants sans toutefois leur imposer des cadres de pensée et à analyser, par la suite, leurs propos bien souvent laconiques, sans néanmoins verser dans la surinterprétation. Le chercheur doit alors faire preuve d'une vigilance particulière lorsqu'il est amené à formuler, en entretien, de nombreuses relances et s'efforcer, durant l'examen des réponses données par les enfants, d'objectiver au maximum un certain nombre d'informations contenues dans celles-ci.

### **III. Retour sur la mise en place de l'enquête de terrain : rapport aux enquêtés, accueil de la recherche par les équipes éducatives et éléments d'observation**

#### **1. Trouver sa place sur le terrain**

Réaliser une recherche auprès de petites filles et de petits garçons implique, nous l'avons vu, d'établir une relation de confiance avec eux, en s'éloignant notamment au maximum de la figure d'autorité que représentent habituellement les adultes pour les enfants. Pour cela, le chercheur doit alors s'efforcer non seulement d'inverser le rapport de domination induit par l'asymétrie de la situation d'enquête, mais également, dans notre cas, de ne pas être assimilé, par les jeunes filles et les jeunes garçons, à l'équipe éducative.

L'instauration d'une relation privilégiée avec les enfants est toutefois rendue potentiellement difficile par la présence du chercheur au sein de l'institution scolaire. Si ce dernier doit en effet s'appliquer à apparaître, aux yeux de sa jeune population d'enquête, comme un « *adulte incompetent* » (Corsaro, Molinari, 2000), il reste néanmoins, aux yeux des institutrices/instituteurs et des directrices/directeurs d'écoles, un adulte responsable, susceptible d'avoir à endosser ce rôle le cas échéant. Le chercheur doit alors parvenir à conserver la confiance des enfants, sans toutefois perdre celle des adultes.

#### **Encadré 2. Conserver la confiance des enfants sans perdre celle des adultes**

*Compte-rendu d'observation – Mardi 27 Mars 2012*

13h10 – Comme chaque jour de la semaine depuis maintenant quatre mois, je m'assois sur un banc devant l'école élémentaire *Thierry Courtin*, en attendant l'ouverture du portail. Les enfants commencent à me connaître, certains me sourient, d'autres viennent me dire bonjour. Lorsque les grilles s'ouvrent enfin, les enfants s'engouffrent dans la cour de récréation. Je les suis et retrouve Isabelle (institutrice de CP) en salle des professeurs. Nous discutons un peu avant que ne retentisse la sonnerie marquant le début de l'après-midi de classe. Nous rejoignons alors, dans la cour, les élèves de l'institutrice. Cette dernière prend quelques minutes pour les faire se mettre en rang correctement, puis nous nous dirigeons vers la classe, située au premier étage du bâtiment. Bachira tient à me donner la main durant ce trajet.

Une fois dans la salle de cours, les enfants s'installent à leurs tables. Une élève de CM1, dont l'institutrice est absente, s'installe au bureau d'Isabelle – placé au fond de la classe. Je m'assois pour ma part, juste à côté du bureau, sur un petit fauteuil du coin lecture.

En ce début d'après-midi, la maîtresse propose comme chaque jour aux enfants un « *temps calme* ». Ceux-ci, bras croisés sur leurs tables, têtes reposées dessus, doivent conserver le silence. Isabelle désigne pendant ce temps, tour à tour, les enfants ayant mangé à la cantine, afin qu'ils aillent se laver les dents, aux toilettes de l'étage.

C'est alors que la directrice se présente à la porte de la salle et demande à parler à l'institutrice. Après une brève conversation, Isabelle me dit qu'elle doit s'absenter un instant.

Sans grande surprise, la maîtresse partie depuis seulement quelques minutes, les enfants commencent à relever la tête, à se parler, puis à s'agiter un peu. Certains se lèvent de leur table et se mettent alors à déambuler dans la classe. Les enfants bavardent de plus en plus. Le ton monte.

Je suis, sans conteste, la seule adulte présente dans la pièce.

Comment réagir ? Quelle position adopter ? Dois-je intervenir au risque de mettre à mal la relation de confiance que j'ai préalablement établie avec les enfants ; ou dois-je décider de laisser faire, au risque de perdre tout crédit aux yeux de l'institutrice, et de la directrice ?

C'est alors que, m'extirpant de mes pensées et me permettant de me sortir de cette situation à moindres frais, l'élève de CM1 décide de prendre le rôle de « grande » pour rappeler à l'ordre ses petits camarades. Elle élève la voix et les amène non seulement à se taire, mais également à regagner leurs places. Le calme revient peu à peu dans la classe.

Quelques bavardages perdurent mais, lorsqu'Isabelle arrive, les enfants sont assis à leurs tables et le niveau sonore est plus qu'acceptable.

L'après-midi reprend son cours. L'institutrice désigne les trois enfants auxquels je vais (re)lire les ouvrages sélectionnées et avec lesquels je vais m'entretenir.

En classe lorsque l'institutrice s'absente, dans la cour de récréation lorsque des différends éclatent, ou encore au détour d'un couloir lorsque des enfants courent, le chercheur doit ainsi parvenir non seulement à conserver aux yeux des enfants son statut d'investigateur de l'univers enfantin, n'ayant ni un rôle d'autorité ni un rôle éducatif, mais également – pour ne pas risquer de perdre sa place sur le terrain – à ne pas manquer à ses « devoirs » d'adulte. C'est alors à un véritable exercice d'équilibriste que le chercheur doit se prêter, afin de conserver la confiance des enfants, sans néanmoins perdre celle des adultes.

## **2. Un rapport aux enquêtés différent selon le milieu social et le sexe**

L'accueil des enfants a, au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* comme au sein du groupe scolaire *Claude Ponti*, été chaleureux. Dès le début de l'enquête de terrain, petites filles et petits garçons se sont en effet intéressés à ma présence en m'approchant pour me saluer, en me demandant mon prénom, ou encore en m'interrogeant sur les raisons de ma venue au sein de leur école. Ma présence devenant, au fil des jours, plus familière, les « bonjours » sont devenus plus nombreux et plus naturels, les échanges avec les enfants plus fréquents et les questions des élèves concernant la date de ma venue dans leur propre classe – ou, le cas échéant, les motifs pour lesquels je n'allais pas m'y rendre – incessantes.

### **2.1. Relations hors et en entretien : l'influence du milieu social**

Les rapports entretenus avec les enfants issus d'un milieu social plus défavorisé ont été davantage empreints d'affectivité. Bien que déclinant avec l'avancée en âge, les marques d'attachement, à mon égard, des petites filles et des petits garçons évoluant au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin*, ont en effet été diverses et multiples. Beaucoup d'enfants ont ainsi recherché une proximité physique avec moi : se jetant sur moi pour me dire bonjour, souhaitant me faire des câlins et/ou des bisous, ou demandant à me donner la main pour effectuer le trajet entre la cour de récréation et la salle de classe. D'autres enfants m'ont pour leur part offert des cadeaux tels que des fleurs cueillies dans l'herbe devant l'école, de « jolis cailloux » trouvés dans la cour de récréation, une partie de leur goûter, ou encore des dessins :

#### Illustration 4. Dessins réalisés par des enfants pour le chercheur

158



Quelques enfants m'ont enfin quant à eux manifesté leur affection lors des entretiens :

« **Enquêteur : Pourquoi tu dirais que Martine est une grande fille ?**

Bilal : Parce qu'elle écoute sa maman, après... après elle fait des recettes succulentes !

**Enquêteur : D'accord ! « Succulentes ! » C'est un joli mot ça !**

Bilal : Je l'ai appris pour toi ce mot là. »

« **Enquêteur : Est-ce que c'est bien qu'ils aiment les légumes à la fin du livre ?**

Bridget : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi selon toi ?**

Bridget : C'est pour qu'ils grandissent...et aussi qu'on va manger de la soupe et ben en plus...quand on va manger de la soupe, après on va grandir en une seule fois comme toi. Et en plus tu es belle. »

Les élèves du groupe scolaire *Claude Ponti*, issus d'un milieu social plus favorisé, n'ont pas été moins accueillants que les petites filles et les petits garçons du groupe scolaire *Thierry Courtin*. Venant presque systématiquement me dire bonjour lorsqu'ils m'apercevaient et, pour certains, quittant leur groupe d'ami(e)s pour venir discuter un peu avec moi, ils m'ont en effet acceptée tout aussi facilement que les enfants d'origine sociale plus modeste côtoyés. Ils me sont en revanche rapidement apparus comme étant moins demandeurs et/ou pourvoyeurs d'attention et d'affection. Ces derniers ont effectivement été physiquement moins proches de moi (ne cherchant pas à me donner la main ou à me prendre dans leurs bras) et m'ont manifesté dans une moindre mesure leur attachement (une seule petite fille m'a

<sup>158</sup> Bénédicte (CP), Carlester (CE1), Babila (CP).

offert un cadeau (un dessin) et aucun ne m'a, en entretien, ouvertement témoigné de son affection).

L'origine sociale des enfants interrogés semble par ailleurs avoir eu une incidence sur le déroulement des entretiens semi-directifs. Les petites filles et les petits garçons d'origine sociale plus modeste ont en effet en premier lieu éprouvé plus de difficultés à ne pas s'agiter lors de l'échange avec le chercheur, comme lors de leur attente (lorsqu'ils avaient alors pour consigne de réaliser, « *en faisant le moins de bruit possible* », un dessin sur l'un des livres lus). Les entretiens menés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* ont ainsi plus souvent été interrompus soit par les mouvements de dispersion – voire les déplacements – de l'enfant interrogé, soit par le chahut des deux autres élèves n'étant pas impliqués dans l'échange verbal avec l'enquêteur.

Les petites filles et les petits garçons issus d'un milieu social plus favorisé sont pour leur part apparus comme ayant davantage intériorisé la « *discipline du corps* » que l'école valorise et exige à la fois » (Vanhee, 2010, p. 4). Ces derniers sont en effet, lors de l'entretien, la plupart du temps, restés assis sur leur chaise, sans s'agiter de façon excessive ni manifester leur impatience – pourtant parfois palpable – et ont, lors de leur attente, effectué leurs dessins le plus souvent en silence.

L'origine sociale des enfants interrogés s'est enfin ressentie sur la quantité des propos recueillis en entretiens. Quel que soit le niveau scolaire considéré (grande section de maternelle, CP ou CE1), les jeunes lectrices et les jeunes lecteurs issus d'un milieu social plus modeste ont en effet été moins bavards que ceux provenant d'un milieu socialement plus favorisé, produisant ainsi des réponses plus laconiques.

Cette moindre propension des enfants d'origine modeste à déployer, en entretien, avec le chercheur, leurs propos, peut notamment s'expliquer par une socialisation familiale laissant peut-être moins de place à l'expression orale avec des grandes personnes :

« [L]es diverses formes socialement différenciées de conversation et d'interaction participent chez les enfants de la constitution d'habitudes de mise en mots de leurs expériences avec des interlocuteurs adultes. Parler de soi et de ses sentiments, expliciter un point de vue personnel, constituent des pratiques socialement différenciées, plus fréquentes dans les familles des catégories supérieures et moyennes que populaires. » (Vanhee, 2010, p. 3)

Le rapport aux enfants durant l'enquête de terrain a de cette façon été sensiblement influencé par l'origine sociale de ces derniers. Hors situation d'entretien, petites filles et petits garçons issus d'un milieu social plus modeste ont tout d'abord instauré avec moi une relation davantage teintée d'affectivité que les enfants du groupe scolaire *Claude Ponti*, issus d'un milieu social plus favorisé. Ayant établi avec moi une réelle proximité physique, les élèves du groupe scolaire *Thierry Courtin* m'ont en effet également, par des cadeaux ou des phrases gentilles à mon égard, plus ouvertement témoigné de leur affection. L'origine sociale des enfants a, par ailleurs, eu une influence sur le déroulement des entretiens semi-directifs réalisés. Les jeunes lectrices et les jeunes lecteurs du groupe scolaire *Claude Ponti* ont effectivement non seulement eu moins de mal que les enfants du groupe scolaire *Thierry Courtin* à « discipliner leurs corps » lors de l'entretien ou de leur attente, mais également plus de facilité que ces derniers à s'exprimer oralement, délivrant de la sorte au chercheur des propos moins concis.

## **2.2. Proximité relationnelle et aisance à l'oral : l'influence du sexe (de l'enquêteur et des enquêté(e)s)**

Le sexe des enfants a par ailleurs eu une influence sur les relations entretenues, sur le terrain, avec eux. Les petites filles ont en effet hors entretien, quel que soit le milieu social considéré, été plus proches de moi que les petits garçons. Celles-ci sont effectivement souvent venues me parler – me questionnant sur mon « *mari* », mes éventuels enfants, les prénoms que je souhaitais leur donner, etc. –, m'ont proposé de jouer avec elles ou ont encore souhaité me toucher les cheveux ou me donner la main. Non moins accueillants, les petits garçons ont en revanche été plus distants. Le sexe du chercheur – en l'occurrence de la chercheuse – n'est sûrement pas étranger à cette différence de comportement entre petites filles et petits garçons.

Le sexe des enfants a par ailleurs eu une influence sur la quantité des propos recueillis en entretien : les jeunes lectrices développant souvent davantage leurs propos que les jeunes lecteurs. Cette moindre facilité des garçons à s'exprimer face au chercheur ne semble, cette fois-ci, pas uniquement s'expliquer par le sexe de l'enquêteur. Dans son article intitulé « *Interviewer des enfants*<sup>159</sup> *sur leurs pratiques culturelles : problèmes de méthode* », Olivier Vanhee (2010) évoque en effet la façon dont certains garçons ont, durant les entretiens menés,

---

<sup>159</sup> Enfants de 10-11 ans.

été également « *mal à l'aise* » (p. 3). Ce chercheur explique alors cette situation par l'influence d'une socialisation différentielle selon le sexe :

« Dans deux cas, des enfants ayant de bons résultats scolaires et des parents scolairement bien dotés se sont montrés particulièrement mal à l'aise au cours de l'entretien (ils donnaient des réponses courtes, sans développement ni argumentation, leur regard évitait celui de l'enquêtrice, ils ne souriaient pas). Or dans les deux cas, ces enfants sont des garçons, et cette conduite n'est pas peut-être pas sans lien avec leur socialisation de genre. La socialisation féminine conduit en effet souvent les filles à être plus "dociles" que les garçons, à "jouer le jeu" dans des situations d'interaction inhabituelles comprenant des traits scolaires (avec le présupposé possible de devoir "bien répondre aux questions"), et surtout à prendre l'habitude de parler de leurs pratiques. » (p. 3)

Hors et en entretien, la relation entretenue avec les enfants durant l'enquête de terrain réalisée a de cette façon été influencée non seulement par leur origine sociale, mais également par leur genre. Les petites filles et les petits garçons du groupe scolaire *Thierry Courtin*, plus affectueux, ont également été plus dissipés lors des séances d'entretien et moins bavards lors de leurs échanges avec le chercheur que les élèves du groupe scolaire *Claude Ponti*. Quel que soit leur milieu social, les jeunes filles ont par ailleurs été plus proches de l'enquêtrice que les jeunes garçons et ont, en entretien, davantage développé leurs propos que ces derniers.

### **3. Accueil des directeurs/directrices et des instituteurs/institutrices sur le terrain : la mise en lumière de « rentabilisations » scolaires différentes**

L'accueil des directeurs/directrices d'école ainsi que des instituteurs/institutrices a, dans les deux groupes scolaires fréquentés, été très cordial. Maîtres et maîtresses – participant ou non à l'enquête de terrain – m'ont en effet reçue chaleureusement et rapidement intégrée, en m'associant notamment aux discussions se déroulant dans la « *salle des professeurs* ». Ma recherche a toutefois suscité des réactions sensiblement différentes selon l'établissement considéré<sup>160</sup>, témoignant d'une exigence et d'une volonté de « rentabilité » scolaires inégales.

Les deux institutrices d'élémentaire sollicitées au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* ont toutes deux immédiatement accepté de m'accueillir au sein de leurs classes.

---

<sup>160</sup> Il sera ici exclusivement question des réactions des maître(sse)s d'élémentaire (CP et CE1).



Davantage soucieux du temps qu'allait prendre mon enquête de terrain et du fait que celle-ci donnerait inévitablement lieu à de nombreux moments de classe durant lesquels tous les enfants ne seraient pas présents, les instituteurs/institutrices du groupe scolaire *Claude Ponti* ont pour leur part éprouvé plus de difficulté à s'organiser. Avant de m'indiquer la façon dont nous allions procéder, ils m'ont alors bien informée du fait qu' « *il y a certains moments où tous les enfants doivent impérativement être présents* », que « *les leçons ne peuvent pas être rattrapées, [et qu']il est [de la sorte] important que tous les enfants soient là* » ou encore que « *c'est ennuyeux quand tous les enfants ne sont pas là.* », etc. Le maître et la maîtresse de CP – comme les deux enseignantes de CE1 – ont en conséquence choisi de tous me faire intervenir dans leur classe et de me permettre d'interroger la moitié de leurs élèves, réduisant ainsi le temps passé par le chercheur auprès des écoliers de chaque instituteur/institutrice et diminuant de la sorte le « *dérangement* » occasionné. Au cours de mon intervention auprès des petites filles et des petits garçons de cours préparatoire, une des institutrices de CE1 s'est par ailleurs désistée, invoquant les nombreux projets dans lesquels ses élèves étaient d'ores et déjà investis<sup>161</sup>. Suite à ce refus de dernière minute, l'autre maîtresse de CE1 sollicitée<sup>162</sup> a toutefois finalement accepté de me laisser interroger l'ensemble des enfants de sa classe.

La présentation des ouvrages choisis pour servir de support à l'enquête de terrain a également suscité des réactions différentes de la part des enseignant(e)s. Isabelle et Morgane – institutrices de CP et de CE1 au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* – ont en effet écouté attentivement la présentation que je leur ai faite des trois albums allant être lus aux enfants, ne relevant que la difficulté potentielle du livre intitulé *Nous on n'aime pas les légumes* pour certains de leurs élèves ayant un niveau scolaire « *faible* ». Corine et Michel ainsi que Christine et Hélène – instituteurs/institutrices de CP et de CE1 au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* – se sont pour leur part davantage prononcés sur la qualité des ouvrages choisis par mes soins, s'exclamant notamment à l'évocation de l'utilisation de l'album *Martine fait la cuisine* : « *c'est bien pour les besoins de la recherche !* ». Face à leurs réserves concernant non seulement cet ouvrage de la collection *Martine*, mais également le livre *Caillou au supermarché*, et dans une ambiance relativement oppressante, j'ai ainsi été amenée à ajouter au corpus un quatrième ouvrage – que j'avais ce jour là en ma possession – pouvant *a priori* se révéler plus « *légitime* » aux yeux du corps enseignant. Les jeunes lectrices et les jeunes lecteurs du groupe scolaire *Claude Ponti* ont ainsi, pour la plupart, également été

---

<sup>161</sup> L'institutrice a alors mentionné un gala de danse en préparation.

<sup>162</sup> Institutrice du fils de l'institutrice de grande section de maternelle m'ayant préalablement accueillie.

interrogés au sujet de l'album intitulé *Hugo, un héros...un peu trop gros* (Weishar-Giuliani, Legeay, 2011).

Isabelle et Morgane m'ont par ailleurs accueillie tous les après-midi, et m'ont laissée libre de venir à l'école le matin afin d'assister, si je le souhaitais, à la vie de leurs classes. Certaines matinées ont ainsi été consacrées à de l'observation et tous les après-midi à la réalisation des entretiens semi-directifs. Les deux institutrices m'ont par ailleurs fourni une liste de leurs élèves, les faisant participer aux séances d'entretiens par ordre alphabétique. Les moments d'enquête ont – au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* – été davantage « choisis » par les instituteurs/institutrices. Ces derniers m'ont en effet incitée à venir à l'école tous les matins, m'indiquant qu'ils m'enverraient leurs élèves lorsqu'ils le pourraient. Ma présence dans cette école a ainsi plus fréquemment été ponctuée de moments d'attente – hors classe : en salle des professeurs ou à la bibliothèque. Les entretiens ont par ailleurs été principalement réalisés durant des séances de BCD (lorsque les enfants choisissent à la bibliothèque de l'école un/des livre(s) qu'ils empruntent et qu'ils peuvent ensuite amener à leur domicile), lors d'activités « moins scolaires » telles que le sport ou certains travaux manuels ou encore pendant des récréations. Corine, Michel et Christine se sont de surcroît attachés à anticiper les leçons qu'ils allaient dispenser et ont en conséquence choisi les enfants qu'ils décidaient de me confier, en fonction de leurs « compétences ». Telle petite fille, en difficulté en français, ne pouvait ainsi venir tout de suite en entretien et manquer de la sorte une « *leçon importante de grammaire* », tel autre enfant, « *très à l'aise en mathématiques* », pouvait en revanche participer à la prochaine séance d'entretiens et ne pas assister à une leçon de calcul qu'il parviendrait sans nul doute à « *rattraper très rapidement* ». Les moments d'enquête ainsi que les enquêté(e)s ont de cette façon, au sein du groupe scolaire *Claude Ponti*, été choisis par les instituteurs/institutrices – décisions semblant avoir été principalement motivées par un « calcul » essentiellement scolaire.

L'« optimisation » de l'enquête de terrain réalisée a enfin été inégale selon le groupe scolaire considéré. Si Isabelle et Morgane se sont en effet contentées d'apprécier le fait que leurs élèves aient ainsi accès à la « *lecture de nouveaux ouvrages* », les instituteurs/institutrices du groupe scolaire *Claude Ponti* – et plus particulièrement Michel – ont pour leur part évoqué la volonté de « *prolonger le travail* » effectué sur les quatre albums contés aux enfants afin d'« *utiliser* » ce que j'avais fait avec les élèves et de « *poursuivre* »

de la sorte avec eux l'« étude<sup>163</sup> » de ces livres. Michel s'est par ailleurs montré intéressé par mes enregistrements et m'a demandé s'il m'était possible de les lui transmettre. Souhaitant contrôler ce que j'avais fait, prendre connaissance des performances de ses élèves durant les entretiens et/ou construire une future séance de travail sur les ouvrages que j'avais utilisés, l'instituteur a de la sorte témoigné un intérêt manifestement professionnel pour la recherche menée auprès des petites filles et des petits garçons de sa classe de cours préparatoire.

Cette volonté de rentabiliser scolairement mon intervention a également pu être observée au sein d'une école élémentaire – recrutant des enfants issus d'un milieu social plutôt favorisé – côtoyée lors de l'enquête de terrain réalisée dans le cadre de ma recherche de Master 2. Un instituteur de CE1 auquel j'expliquais mon protocole expérimental – préalablement mis en œuvre dans un établissement scolaire recrutant des enfants d'origine plus modeste – m'a en effet demandé d'ajouter un élément à la consigne destinée aux jeunes lectrices et aux jeunes lecteurs en attente lors des séances d'entretien. L'enseignant a ainsi émis le souhait que soit demandé à ses élèves, non seulement de réaliser un dessin sur l'un des ouvrages leur ayant été lus, mais également – et surtout – « *de rédiger au moins une phrase afin de décrire leur illustration* », rendant de cette façon l'activité « *plus intéressante* » – scolairement parlant aurait-il selon toute vraisemblance pu ajouter.

Les instituteurs/institutrices rencontrés n'ont de la sorte pas « investi » ma recherche de la même façon. En acceptant de me laisser interroger leurs élèves, les maîtresses du groupe scolaire *Thierry Courtin* ont en effet avant tout fait le choix de m'aider dans mon travail de thèse et n'ont qu'*a posteriori* apprécié ce que mon intervention avait éventuellement pu apporter à leurs élèves (à savoir principalement la lecture de nouveaux ouvrages de littérature de jeunesse). Si leur volonté de m'aider dans ma recherche n'est pas ici niée, les instituteurs et institutrices du groupe scolaire *Claude Ponti* ont pour leur part toutefois, dès mon arrivée sur le terrain, davantage cherché à rentabiliser scolairement l'activité que j'allais mettre en œuvre avec les enfants. Corine, Michel et Christine ont en effet en premier lieu porté un regard sur les albums que j'avais choisis – m'amenant à intégrer au corpus, par peur de ne pas être acceptée sur le terrain, un quatrième ouvrage, plus « légitime » à leurs yeux. Ces derniers ont en second lieu minutieusement fait en sorte que mes séances d'entretiens ne perturbent en rien

---

<sup>163</sup> Propos de Michel lors d'une discussion informelle avec moi en salle des professeurs.

la scolarité de leurs élèves. Ils ont enfin émis le souhait de travailler par la suite, en classe, les livres utilisés pour mon enquête, afin que la lecture de ces ouvrages ne reste pas « inutile ».

#### **4. Eléments d'observations. Les parents et l'espace classe en grande section de maternelle : un investissement spatial différencié**

Le fait d'effectuer l'enquête de terrain au sein de l'institution scolaire a impliqué une adaptation du chercheur aux programmes de travail des instituteurs et des institutrices. Les journées passées au sein des écoles ont de la sorte été faites non seulement de périodes d'entretiens, mais également – certaines activités nécessitant la présence, en classe, de tous les élèves –, de nombreux moments d'« attente ». Une telle organisation a induit une présence prolongée sur le terrain<sup>164</sup> ainsi que la possibilité d'assister à la vie de l'école et des classes côtoyées. Divers moments – accueil des enfants (à 8h30 et 13h30), récréations, pauses (déjeuner et autres) dans la salle des maîtres, leçons en classe, etc. – ont de cette façon pu être observés et ont constitué autant de séances informelles d'observation. C'est à présenter un constat né de cette immersion dans le quotidien des élèves, des instituteurs/institutrices, des directeurs/directrices, ainsi que des structures fréquentés, que sera consacrée cette partie.

Les deux institutrices de grande section de maternelle m'ont reçue quotidiennement dans leurs classes et ont accepté de me laisser des groupes d'enfants tout au long de la journée. Ces dernières ont en revanche toutes les deux souhaité que les premières séances d'entretiens débutent après le « *rassemblement du matin* », auquel elles tenaient à ce que tous les élèves participent. Etant tous les jours arrivée dans la salle de classe avant l'heure du début de la journée d'école, j'ai ainsi pu observer, durant plusieurs semaines, l'accueil des enfants le matin et notamment la façon dont leurs parents investissaient – ou non – l'espace de la classe lorsqu'ils les amenaient à l'école. Certaines différences, concernant l'attitude des mamans et des papas au moment de laisser leurs petites filles et leurs petits garçons à la maîtresse pour une journée de classe ont alors pu être relevées.

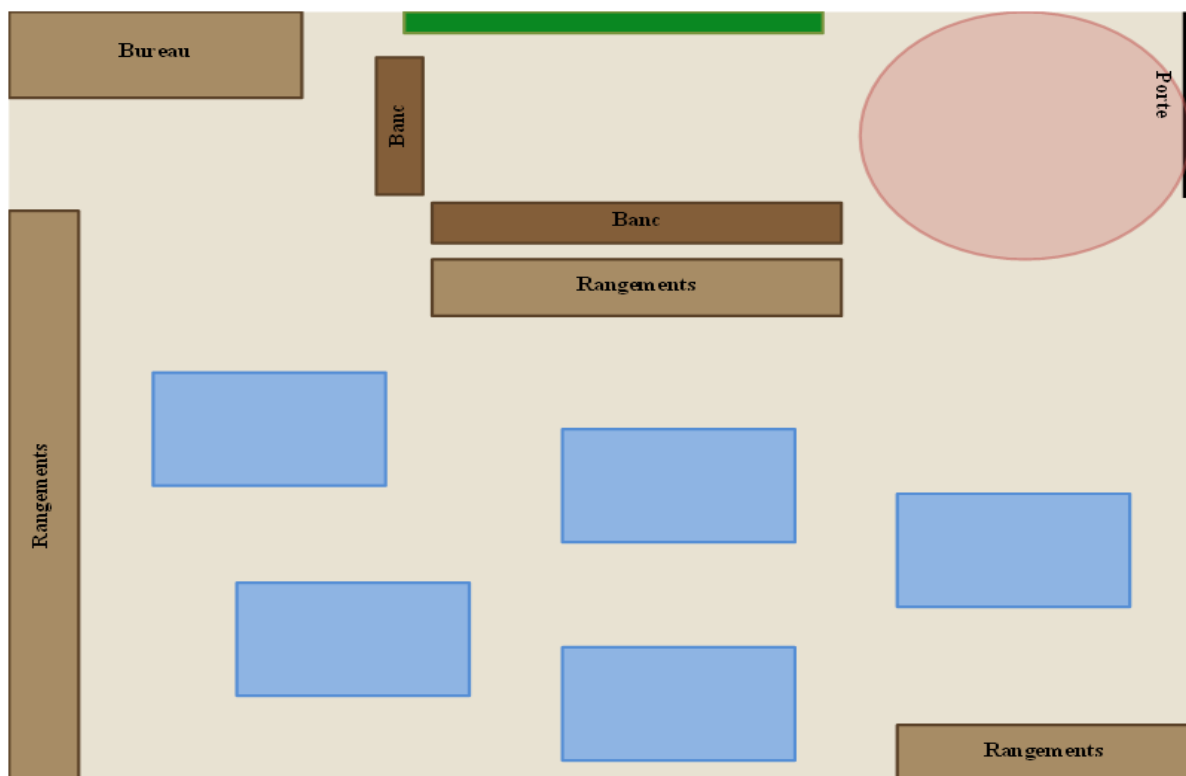
Au sein de l'école maternelle du groupe scolaire *Thierry Courtin* – recrutant des enfants dont l'origine sociale est relativement modeste – les parents (presque exclusivement

---

<sup>164</sup> 6 mois de présence au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* et 5 mois de présence au sein du groupe scolaire *Claude Ponti*.

des mamans<sup>165</sup>) sont pour la grande majorité d’entre eux (elles) resté(e)s sur le pas de la porte, laissant ainsi leur enfant entrer seul dans la salle de classe. Après avoir salué la maîtresse d’un bref geste de la main ou d’un bonjour souvent furtif, ceux-ci s’en allaient la plupart du temps rapidement. Seules quelques mamans ont, durant les semaines que j’ai passées auprès d’Isabelle, franchi le pas de la salle de classe au moment de déposer leur enfant. Ces dernières, restées toutefois postées juste devant la porte d’entrée de la salle (voir Schéma 1 ci-dessous), avaient alors toutes une « bonne raison » de pénétrer à l’intérieur de la classe : pour beaucoup donner à la maîtresse l’argent pour la sortie scolaire de fin d’année, l’informer du fait que leur fils/fille resterait exceptionnellement après 16h30 pour le goûter ou encore évoquer avec elle le passage en CP de leur enfant. L’aire d’investissement (en rose sur le schéma) des parents dont les enfants fréquentaient, au moment de l’enquête de terrain, le groupe scolaire *Thierry Courtin*, apparaît de cette façon comme étant très restreinte. La plupart d’entre eux sont en effet restés dans le couloir, à l’extérieur de la salle de classe et, lorsqu’ils ont franchi le pas de la porte, ces derniers l’ont fait dans un but bien précis et ont alors évolué dans une zone très exigüe de la pièce, située juste à l’entrée de la salle.

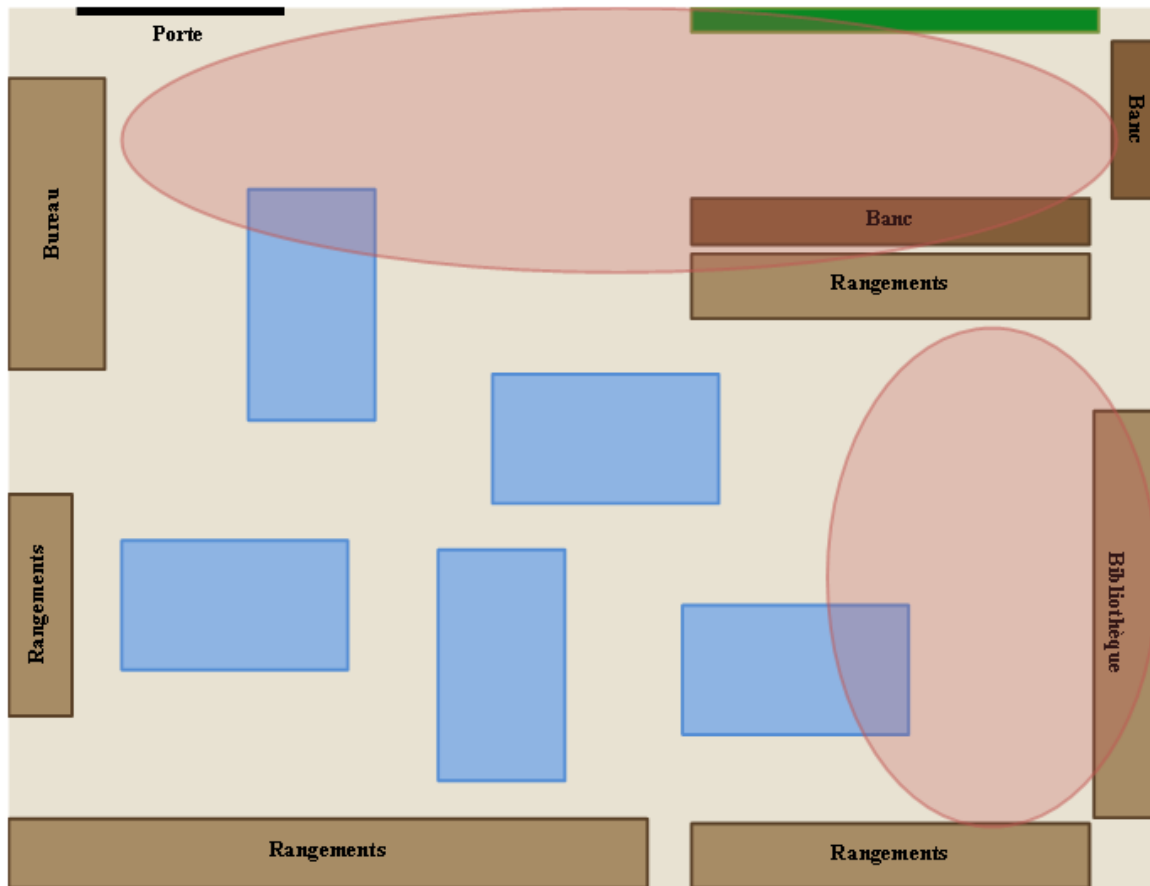
**Schéma 1 – Ecole maternelle *Thierry Courtin***



<sup>165</sup> Un seul papa accompagnait régulièrement son fils à l'école.

Les parents des enfants côtoyant le groupe scolaire *Claude Ponti* (plus équitablement des pères et des mères de famille) ont quant à eux pour la plupart – plus ou moins – investi l’espace classe lorsqu’ils accompagnaient leur fils ou leur fille à l’école. Très rares sont en effet ceux n’ayant pas franchi le pas de la porte de la salle de classe et, lorsqu’il est arrivé que certains n’entrent pas dans la pièce, ceux-ci avaient toujours une « bonne raison » de ne pas rester davantage, qu’ils s’appliquaient alors à expliquer à l’institutrice : accompagner une grande sœur ou un grand frère à l’école primaire, se rendre à un rendez-vous médical ou encore avoir un « *impératif professionnel* ». Les parents observés n’ayant pas d’obligations sont pour leur part toujours entrés dans la salle, sont parfois restés un moment relativement long dans la classe, ont pour certains investi une grande partie de l’espace (voir Schéma 2 ci-dessous) et ont, pour un grand nombre d’entre eux, participé au « rituel » d’arrivée à l’école de leur enfant, consistant à : prendre leur « *étiquette-prénom* » sur la table située à l’entrée de la salle, l’accrocher à l’aide d’un aimant au tableau, inscrire son prénom sur la liste des enfants présents de la journée, compléter la fiche d’information concernant le repas du midi (pris à la cantine ou non) et le goûter du soir (pris à l’école ou non) et enfin remplir, si nécessaire, la fiche de retour des livres de bibliothèque. L’ensemble des parents observés ont *a minima* regardé opérer leur enfant, prêt à le reprendre en cas d’oubli ou d’erreur. Petites filles et petits garçons omettant parfois de réaliser certaines des étapes composant ce « rituel » ou éprouvant de temps à autre des difficultés dans l’accomplissement de celui-ci, certains parents d’élèves se sont même appliqués à assister leurs enfants dans ces tâches. Après le suivi de ce protocole, de nombreux pères ou mères de famille sont par ailleurs restés bavarder – plus ou moins longuement – avec la maîtresse, sont allés s’asseoir un instant en compagnie de leur fils/fille sur l’un des bancs situés en face du tableau, ou ont accompagné leur enfant dans le coin bibliothèque. L’aire d’investissement (en rose sur le schéma) des parents dont les enfants fréquentaient, au moment de l’enquête de terrain, le groupe scolaire *Claude Ponti*, apparaît ainsi comme étant beaucoup plus étendue que celle des parents observés dans la classe de grande section de maternelle située au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin*. Très rares sont en effet les papas et les mamans à ne pas être entrés dans la salle de classe, et tous se sont alors appliqués à expliquer à la maîtresse les raisons de leur départ « précipité ». Quant aux autres parents, ils sont parfois restés plus d’un quart d’heure au sein de la classe et ont pour la plupart investi une surface importante de la salle, saluant la maîtresse et bavardant un instant avec elle, accompagnant leurs enfants dans leur rituel d’arrivée en classe et consacrant parfois à ceux-ci un temps relativement long de discussion ou de lecture.

Schéma 2 – Ecole maternelle *Claude Ponti*



Ces constats, relatifs aux attitudes des parents d'élèves lors de l'accueil des enfants en classe de grande section de maternelle peuvent, au-delà de l'éventuel « *effet maître* » (Bianco, Bressoux, 2009), être expliqués par le fait que les publics des deux établissements scolaires considérés présentent des caractéristiques sociales différentes. Si les parents d'origine favorisée, souvent scolairement bien dotés, peuvent en effet s'estimer légitimes d'entrer dans la salle de classe au moment de l'accueil des enfants et d'y jouer un rôle, les parents d'origine plus modeste, ayant potentiellement un passé scolaire plus douloureux, peuvent en revanche se sentir bien peu qualifiés pour investir l'espace classe (Dubet, 1997).

\*

Par l'analyse d'un corpus composé de livres pour enfants, nous souhaitons ainsi non seulement identifier les normes transmises aux jeunes lecteurs par l'intermédiaire de la

littérature de jeunesse, mais également mettre en lumière les questions que l'étude du contenu textuel et iconographique de ces ouvrages soulève en termes de réception.

Par la mise en place, sur le terrain, d'un protocole expérimental – consistant à placer des enfants dans un contexte identique de réception de trois albums préalablement sélectionnés et analysés, puis à réaliser, auprès d'eux, des entretiens semi-directifs afin de recueillir leur interprétation de ces ouvrages – nous souhaitons appréhender la manière dont les jeunes lecteurs font sens du contenu normatif des livres leur étant adressés et essayer de discerner non seulement la façon dont s'agencent, dans cette attribution de sens, les influences de diverses instances socialisatrices (famille, école, médias), mais également la place que la littérature de jeunesse est susceptible d'occuper dans le processus de socialisation des enfants. Dans la mise en œuvre de cette étude de réception – réalisée auprès de jeunes lecteurs âgés de 5 à 8 ans et issus de milieux sociaux contrastés – nous avons été particulièrement attentifs aux conditions de mise place de notre protocole expérimental (en vue de réduire l'artificialité de la situation d'enquête) ainsi qu'aux conditions de recueil des données (en vue de permettre une parole libre des enfants, sans autocensure de leur part ni influence du chercheur).





## **Deuxième Partie**

**Analyser le contenu des albums de littérature de  
jeunesse afin d'interroger l'acte de réception**

---



Dans cette seconde partie, nous présentons une analyse du contenu textuel et iconographique des livres réunis dans le cadre de notre recherche et souhaitons mettre en lumière les questions soulevées par cette étude en termes de réception.

Dans le Chapitre 4, nous nous intéressons plus particulièrement aux représentations diffusées par les ouvrages du corpus. Quelles normes, relatives à la préparation et à la consommation de nourriture, sont transmises aux jeunes lecteurs par l'intermédiaire des albums ? Ces dernières se sont-elles par ailleurs modifiées au cours des années ? En quoi ces potentielles évolutions peuvent-elles avoir une incidence sur l'acte de réception ? Dans le Chapitre 5, nous portons plus spécifiquement notre regard sur la manière dont les normes et les valeurs contenues dans les livres ont, au fil du temps, été transmises aux jeunes lecteurs. Ces normes ont-elles toujours été « édictées » de la même manière ? Le statut accordé aux enfants par les ouvrages de littérature de jeunesse a-t-il évolué ? D'éventuelles modifications de ce « statut » sont-elles alors susceptibles d'avoir des répercussions sur l'acte de réception ?

Au terme de ces deux chapitres, nous aurons ainsi plus précisément défini le « jeu de contraintes » (Chartier, 1985, 1997) dans lequel évoluent *a priori*, lors de la lecture d'albums, les jeunes lecteurs. Ces éléments nous permettront notamment d'interroger, dans la troisième partie de cette thèse, la manière dont les enfants composent, dans l'acte de réception, avec ces différentes « contraintes ».



## Chapitre 4.

### La transmission de normes et de représentations dissemblables

---

« *La petite vieille, elle, aimait travailler bien au chaud dans sa cuisine. Chaque jour, elle confectionnait pour son époux de délicieux gâteaux.* »

(Fronsacq, Franquin, 1875)

#### I. Une relative évolution des normes de genre

La littérature de jeunesse a, nous l'avons vu, été pointée du doigt par quelques chercheuses, soucieuses des visions selon elles profondément stéréotypées du masculin et du féminin transmises aux enfants par les albums leur étant destinés (Cromer, Turin, 1998 ; Brugeilles, Cromer, Cromer, 2002, 2013 ; Dafflon-Nouvelle, 2002, 2004, 2006 ; Ferrez, Dafflon-Nouvelle, 2003 ; Brugeilles, Cromer, 2005 ; Cromer, 2007, 2014 ; Brugeilles, Cromer, Panissal, 2009 ; Cromer, Dauphin, Naudier, 2010). Si l'analyse des mises en représentation de la confection de nourriture dans les livres pour la jeunesse considérés permet dans un premier temps de corroborer le constat d'une mise en scène de rôles sexuellement différenciés, nous verrons néanmoins que ces normes de genre ont récemment connu des évolutions.

#### 1. Les femmes, garantes d'une cuisine familiale quotidienne

« *"Comme je suis en retard, Poupette ! Le déjeuner n'est pas prêt et ton papa va arriver !"* »

(Auteur anonyme, 1954)

Les ouvrages du corpus évoquant la confection domestique de nourriture, mettent majoritairement en scène des protagonistes féminins. Sur les 82 livres pour enfants considérés, 55 albums présentent en effet des femmes (ou des jeunes filles) s'appliquant à faire manger<sup>166</sup>, tandis que les hommes – lorsqu'ils sont mentionnés – mettent quant à eux les pieds sous la table ou occupent – nous y reviendrons – une activité bien souvent professionnelle :

---

<sup>166</sup> Voir Annexe 9.

« La petite vieille, elle, aimait travailler bien au chaud dans sa cuisine. Chaque jour, elle confectionnait **pour son époux** de délicieux gâteaux. »  
(*Le petit bonhomme de pain d'épice*, 1875)

« Poupette pensa que sa maman pouvait revenir assez tard et que, **lorsque son papa rentrerait vers midi, il serait sans doute obligé d'attendre**, car le déjeuner ne serait pas prêt. [...] Tout d'abord, elle se dépêcha de terminer le ménage que sa maman n'avait pas eu le temps de finir avant de partir. [...] "Comme je suis en retard, Poupette ! **Le déjeuner n'est pas prêt et ton papa va arriver !**" [...] Sur ces entrefaites, **le papa de Poupette arriva, bien affamé par une matinée de travail.** »  
(Auteur anonyme, *Poupette petite cuisinière*, René Touret, 1954)

« Pour le repas de midi, Maman a fait de la bonne soupe aux tomates, des épinards, un rôti de veau et de la purée de pommes de terre. [...] "A table !" annonce-t-elle en apportant la soupière toute fumante. [...] **Maman sert tout le monde** en épinards, viande et purée. »  
(Danblon, Mandelbaum, *Petite abeille, mange ta soupe !*, Dupuis, 1973)

« "A table", dit maman. Maman c'est une fée, elle met son tablier, elle jongle avec la poêle et la casserole. [...] **C'est papa qui rentre** avec des fleurs pour maman et un cadeau pour moi **dans sa mallette.** »  
(Brunelet, *A table !*, Nathan, 1989)

« Maman adore cuisiner : un peu de ci, un peu de ça... Elle peut y passer la journée. »  
(Callier, *J'aime pas le poisson*, Alice Jeunesse, 2003)

« Dans chaque enveloppe, on met la garniture que maman a préparée. »  
(Hasegawa, Tachibana, *Mercredi c'est raviolis !*, L'école des loisirs, 2008)

Vingt-sept ouvrages seulement proposent pour leur part des histoires dans lesquelles des figures masculines s'appliquent à préparer – de façon non professionnelle – de la nourriture.

Il est en premier lieu à préciser que les personnages masculins des livres considérés sont plus largement représentés sous les traits d'animaux anthropomorphiques<sup>167</sup>, tandis que les protagonistes féminins de ces albums sont pour leur part principalement des personnages humains<sup>168</sup>. Seuls quatre ouvrages du corpus présentent de la sorte des figures masculines aux traits humains confectionnant, au sein de leur sphère privée, de la nourriture. Il est de surcroît

---

<sup>167</sup> 12 animaux anthropomorphiques – 4 personnages humains. Voir Annexe 9.

<sup>168</sup> 18 animaux anthropomorphiques – 36 personnages humains. Voir Annexe 9.

à souligner le fait que ces quatre livres présentent des situations pour le moins peu « ordinaires ». Le premier de ces albums (Nordqvist, 1985) met en effet en scène un vieil homme, *Auguste*, vivant seul avec son chat et souhaitant confectionner, pour celui-ci, un gâteau d'anniversaire. Dans cet ouvrage, l'accent est principalement mis sur les péripéties du personnage principal – qui éprouve des difficultés à réunir un certain nombre d'ingrédients nécessaires à la réalisation de la recette –, plus que sur la confection du gâteau d'anniversaire de *Picpus*. Le second livre (Dalrymple, 1999) propose l'histoire d'un grand-père s'adonnant à la préparation de pain avec son petit fils. La réalisation du pain est toutefois ici uniquement évoquée dans les trois dernières pages de l'album. Le reste de l'ouvrage est pour sa part consacré à la présentation du cycle de culture du blé : semence, pousse, récolte, puis transformation, en farine, chez le meunier, des grains de blés récoltés. Le troisième livre (De Rosamel, De Rosamel, 2007) présente un père de famille, s'appliquant à préparer, avec l'aide – néanmoins discrète – de sa femme, un pot-au-feu. Il est toutefois précisé, dans la première phrase de l'album que c'est « *pour faire une surprise* » que ce père de famille a « *décidé de [confectionner] un bon repas* », traduisant ainsi potentiellement l'exceptionnalité de la situation<sup>169</sup>. Le dernier ouvrage (Thompson, Bean, 2008) relate enfin l'histoire du papa d'une jeune narratrice ayant réalisé pour sa fille une tarte aux pommes. Ce livre est néanmoins davantage centré sur l'écologie que sur la confection du gâteau en lui-même et apparaît comme étant une « ode » à la terre dans laquelle poussent les pommiers, à la pluie qui permet aux arbres de se développer, etc.

La confection domestique de nourriture est de la sorte, dans les albums étudiés, principalement laissée aux bons soins des femmes – alors essentiellement illustrées sous les traits de personnages humains –, les hommes étant pour leur part plus rarement présents derrière les fourneaux familiaux et, lorsqu'ils y font leur apparition, beaucoup plus largement représentés sous les traits d'animaux anthropomorphiques.

Il est en second lieu à souligner le fait que les personnages féminins considérés confectionnent majoritairement de la nourriture dans un cadre familial, préparant de cette façon le repas pour un ou plusieurs membre(s) de leur famille (mari, enfant(s), père de famille, grands-parents, etc.). Les protagonistes masculins présents dans les albums du corpus sont

---

<sup>169</sup> La dédicace rédigée par Godeleine de Rosamel au début de l'ouvrage est par ailleurs significative du caractère « militant » de la démarche : « A ma maman qui cuisinait bien les légumes (avant d'en avoir assez de cuisiner) ».



pour leur part davantage mis en scène en train de faire la cuisine dans un cadre amical<sup>170</sup>, confectionnant de la sorte un gâteau – ou un repas – pour un ou plusieurs de leurs camarade(s). En effet, sur les 55 ouvrages du corpus dans lesquels les femmes cuisinent : aucun ne met en scène une (jeune) femme préparant à manger pour elle-même, 46 proposent une histoire dans laquelle le personnage féminin confectionne de la nourriture dans un cadre familial, huit livres présentent une femme ou une jeune fille cuisinant dans un cadre amical et un album met enfin en scène une cheffe cuisinière. Sur les 27 ouvrages du corpus dans lesquels des hommes préparent de la nourriture : deux livres proposent une histoire où des personnages masculins font à manger pour eux-mêmes, cinq présentent des hommes cuisinant dans un cadre familial, neuf mettent en scène des protagonistes masculins préparant de la nourriture dans un cadre amical, neuf albums présentent des chefs cuisiniers et deux ouvrages proposent enfin des histoires dans lesquelles les personnages masculins font le choix d'inviter des membres de leur famille au restaurant. Si *Martine* cuisine ainsi, par exemple, pour l'ensemble de sa famille élargie (frère, parents et grands-parents) (Delahaye, Marlier, 1974) et *Poupette* pour son papa et sa maman (Auteur anonyme 1954), *Pipo* s'applique quant à lui à préparer à manger pour son amie *Nina* (Lastrego, Testa, 1990) et *Monsieur Lapin* confectionne, pour sa camarade *Pauline*, une bonne « soupe aux légumes » (Auteur inconnu, 1997).

---

<sup>170</sup> Voir Annexe 9.

Illustration 5. Protagonistes féminins et confection domestique de la nourriture<sup>171</sup>



<sup>171</sup> Légende : voir page suivante.

Auteur anonyme, <i>Poupette petite cuisinière</i> , René Touret, 1954.	Poirier, N., <i>Comment jouer à faire la cuisine</i> , Fernand Nathan, 1970.	Poirier, N., <i>Comment jouer à faire la cuisine</i> , Fernand Nathan, 1970.		
Poirier, N., <i>Comment jouer à faire la cuisine</i> , Fernand Nathan, 1970.	Auteur anonyme, <i>Le déjeuner en plein air</i> , Odege-Cil, 1970.	Auteur anonyme, <i>Le déjeuner en plein air</i> , Odege-Cil, 1970.		
Ungerer, T., <i>Le géant de Zeralda</i> , L'école des loisirs, 1970.	Ungerer, T., <i>Le géant de Zeralda</i> , L'école des loisirs, 1970.	Danblon, T., Mandelbaum, P., <i>Petite abeille, mange ta soupe !</i> , Dupuis, 1973.	Delahaye, G., Marlier, M., <i>Martine fait la cuisine</i> , Casterman, 1974.	
Valmont, J.P., Rainaud, M., <i>Je sais faire la cuisine</i> , Touret, 1980.	Brunelet, M., <i>A table!</i> , Nathan, 1989.		Rice, E., <i>Benoît fait un gâteau</i> , Flammarion, 1985.	
Claude-Lafontaine, P., <i>Coline et Colas. Le gâteau d'anniversaire</i> , Milan, 1994.	Callier, M-I., <i>J'aime pas le poisson</i> , Alice Jeunesse, 2003.	Lauer, D., <i>Juliette fait un gâteau</i> , Lito, 2004.	Deredel Rogeon, S., Mazali, G., <i>Pierre a mangé trop de bonbons</i> , Hemma, 2004.	Gagliardini, J., <i>Qu'est-ce qu'on mange ?</i> , La cabane sur le chien, 2005.



Illustration 6. Protagonistes masculins et confection domestique de la nourriture<sup>172</sup>



<sup>172</sup> Légende : voir page suivante.

<p>Auteur inconnu, <i>Pépin la Bulle. Le gâteau de Bamao</i>, Editions M.C.L., 1975.</p>	<p>Bond, M., <i>Paddington cuisinier</i>, Hachette, 1978.</p>	<p>Lastrego, C., Testa, F., <i>Pipo fait la cuisine</i>, Gründ, 1990.</p>
<p>Schneider, C., Pinel, H., <i>Quioui fait un gâteau</i>, Albin Michel Jeunesse, 1993.</p>	<p>Auteur inconnu, <i>Bruno et ses copains. Un gros gâteau</i>, PML Editions, 1995.</p>	<p>Auteur inconnu, <i>La cuisine de Monsieur Lapin</i>, Larousse, 1997.</p>
<p>Krings, A., <i>Norbert fait un gâteau</i>, L'école des loisirs, 1997.</p>	<p>Krings, A., <i>Norbert fait un gâteau</i>, L'école des loisirs, 1997.</p>	<p>Counhaye, G., Sacré, M-J., <i>Gros loup</i>, Mijade, 1998.</p>
<p>Modéré, A., Dufresne, D., <i>Petit-Pas fait un gâteau</i>, L'école des loisirs, 2001.</p>	<p>Courtin, T., <i>T'Choupi et la cuisine</i>, Nathan, 2012.</p>	<p>Courtin, T., <i>T'Choupi et la cuisine</i>, Nathan, 2012.</p>

Il est enfin à relever le fait que neuf livres du corpus proposent des histoires dans lesquelles des personnages féminins et des personnages masculins participent, dans une commune mesure, à la confection de nourriture. Ces albums mettent néanmoins majoritairement en scène des « enfants ». Sept des ouvrages considérés évoquent en effet de très jeunes protagonistes : frères et sœurs ou ami(e)s. Quant aux deux autres livres ils présentent pour leur part des événements paraissant peu « ordinaires ». Dans l'un d'entre eux (Danblon, Mandelbaum, 1973), est en effet dépeinte la préparation d'un repas dominical festif par l'ensemble d'une famille (parents et enfants). Cette situation est par ailleurs provoquée par la volonté du papa et de la maman de *Petite abeille* de faire aimer les légumes à leur fille cadette qui refuse d'en manger. Dans le second album (Clément, Siégel, 1986), une maman, levée aux aurores, prépare une fournée de petits biscuits pour son mari et ses enfants qui dorment encore, puis part se promener. A leur réveil, les deux jeunes protagonistes, constatant que cette dernière a omis d'éteindre le four et que les gâteaux sont en conséquence entièrement brûlés, décident de sortir leur papa de son sommeil. Ensemble, ils font alors le choix de reproduire à l'identique la recette effectuée plus tôt par la mère de famille, afin que celle-ci ne s'aperçoive de rien. Si la confection des biscuits apparaît comme étant quelque peu périlleuse, le papa et ses deux enfants parviendront néanmoins finalement à réaliser avec succès les biscuits. Ces deux ouvrages dans lesquels des personnages féminins et des personnages masculins cuisinent dans une commune mesure offrent ainsi à voir des situations relativement exceptionnelles qui ne constituent *a priori* pas des habitudes instituées.

Les livres du corpus considéré portant sur la confection de nourriture au sein de la sphère privée proposent de cette façon majoritairement le modèle d'un personnage féminin humain (mère de famille ou jeune fille) préparant à manger dans un cadre familial et de la sorte garant de la réalisation quotidienne et domestique des repas. Les albums étudiés mettant en scène des protagonistes masculins – beaucoup moins nombreux – proposent pour leur part presque essentiellement le modèle d'un personnage représenté sous les traits d'un animal anthropomorphe, confectionnant quant à lui de la nourriture dans un cadre amical. Si la cuisine quotidienne, réalisée au sein de la sphère privée, apparaît ainsi comme étant très largement laissée aux bons soins des (jeunes) femmes, il se trouve en revanche en être autrement de la préparation de nourriture dans un cadre professionnel.

## 2. La prérogative masculine de la cuisine professionnelle

« Pour ceux qui ne le savaient pas, le papa de Félicité est boulanger rue du Croissant de Lune. » (Joly, Barcilon, 2009)

Les ouvrages du corpus évoquant la confection de nourriture dans un cadre strictement professionnel mettent presque exclusivement en scène des protagonistes masculins. Sur dix livres pour enfants présentant un/des personnage(s) ayant un métier de bouche, neuf albums font en effet référence à de (jeunes) hommes<sup>173</sup>, s'appliquant alors à pâtisser ou à cuisiner :

« Il est **chef pâtissier**. »

(Deru, Alen, *Le lutin pâtissier*, Gautier-Languereau, 1984)

« Dans un **restaurant** de province, travaille un petit cuisinier [...] et il deviendra certainement un **très grand cuisinier**. »

(Auteur inconnu, *Le petit cuisinier*, Hemma, 1987)

« On vient de loin pour acheter les gâteaux de Gros Loup. »

(Counhaye, Sacré, *Gros loup*, Mijade, 1998)

« De tous les délicieux gâteaux que prépare son papa, il y en a un que Félicité préfère. [...] Pour ceux qui ne le savaient pas, **le papa de Félicité est boulanger** rue du Croissant de Lune. »

(Joly, Barcilon, *La fée Baguette aime la galette*, Lito, 2009)

« [Sophie] court dans la cuisine rejoindre **son papa cuistot**. »

(Weishar-Giuliani, Legeay, *Hugo un héros...un peu trop gros*, Alice Jeunesse, 2011)

Toques<sup>174</sup> et vestes de cuisine sont ainsi essentiellement portées par des personnages masculins, assumant des fonctions de « *(chef[s]) cuisinier[s]* », de « *(chef[s]) pâtissiers* » ou encore de « *boulangers[s]* ». Un seul ouvrage – récent – du corpus propose pour sa part une histoire dans laquelle est mise en scène une (belle) jeune femme exerçant le métier de (cheffe) cuisinière :

« La **cuisinière** mélangeait, étalait, découpait, remplissait... [...] La **cuisinière** recouvrait, badigeonnait, quadrillait et enfournait. [...] « Je sors

---

<sup>173</sup> Voir Annexe 9.

<sup>174</sup> Il est à relever la présence quasi systématique, dans les illustrations, de l'« attribut » que représente la toque.



la galette du four ! Venez, venez tous ! » Puis elle la posa sur la table et la tailla en parts égales. La **cuisinière** prit l'enfant sur ses genoux et déposa sur sa joue un bisou si doux si doux... »

(Brière-Haquet, Mathy, *Une histoire de galette et de roi*, Flammarion, 2011)

Il est à préciser le fait que si l'unique (jolie<sup>175</sup>) professionnelle de la cuisine du corpus étudié se trouve être représentée sous les traits d'un animal anthropomorphe, les protagonistes masculins mis en scène en train de confectionner de la nourriture dans le cadre de leur métier sont pour leur part très majoritairement des personnages humains<sup>176</sup> :

### Illustration 7. Protagonistes masculins confectionnant de la nourriture dans le cadre d'une profession<sup>177</sup>



<sup>175</sup> Il est en effet, dans l'ouvrage, souvent fait état de la beauté de cette cheffe cuisinière dont le roi pour lequel elle cuisine tombe amoureux.

<sup>176</sup> 2 animaux anthropomorphiques – 7 personnages humains. Voir Annexe 9.

<sup>177</sup> Légende : voir page suivante.



Larissa, M., Van Leeuwen, N., <i>Le festin des Lutins</i> , Hachette, 1965.	Larissa, M., Van Leeuwen, N., <i>Le festin des Lutins</i> , Hachette, 1965.	Larissa, M., Van Leeuwen, N., <i>Le festin des Lutins</i> , Hachette, 1965.
Deru, M., Alen, P., <i>Le lutin pâtissier</i> , Gautier- Languereau, 1984.		Auteur inconnu, <i>Le petit cuisinier</i> , Hemma, 1987.
Counhaye, G., Sacré, M-J., <i>Gros loup</i> , Mijade, 1998	Weishar-Giuliani V., Legeay, C., <i>Hugo un héros...un peu trop gros</i> , Alice Jeunesse, 2011.	Butschkow, R., <i>Moi aussi, je serai cuisinier</i> , Piccola, 2012.

**Illustration 8. Protagoniste féminin confectionnant de la nourriture dans le cadre d'une profession**



Brière-Haquet, A., Mathy, V., *Une histoire de  
galette et de roi*, Flammarion, 2011.

Les livres du corpus considéré portant sur la confection de nourriture dans le cadre d'une profession présentent de cette façon majoritairement le modèle d'un protagoniste masculin humain (chef cuisinier ou pâtissier), tandis que le seul personnage féminin ayant un métier de bouche est pour sa part représenté sous les traits d'un animal anthropomorphisé. Tout se passe de la sorte comme si, dans les livres pour les enfants, l'utilisation d'animaux anthropomorphes « (*appelés encore animaux habillés ou animaux humanisés*) » (Brugilles, Cromer, 2005, p. 29), permettait de proposer des modèles « transgressifs », allant à l'encontre de normes de genre « stéréotypées » paraissant être relativement immuables<sup>178</sup>.

Le corpus de littérature de jeunesse analysé transmet ainsi la vision d'une cuisine quotidienne et familiale principalement réalisée par les femmes et d'une cuisine professionnelle largement assurée par les hommes. Rappelant les distinctions (privé/public, personnel/professionnel, etc.) souvent relevées par les chercheurs (Belotti, 1974 ; Cromer, Turin, 1998 ; Dafflon-Novelle, 2002 ; Brugilles, Cromer, Panissal, 2009) entre les fonctions attribuées aux personnages féminins et celles « réservées » aux protagonistes masculins, ces différences paraissent de cette façon confirmer l'idée selon laquelle les albums véhiculeraient des représentations « genrées ». L'étude des livres réunis permet néanmoins de mettre en lumière non seulement l'existence de quelques ouvrages proposant aux jeunes lecteurs des modèles de comportement dissemblables, mais également, une évolution quant à la manière dont ces normes de genre ont été, au fil du temps, signifiées aux enfants (Chapitre 5).

### **3. Des ouvrages récents proposant d'autres modèles de comportement : quelques exemples d'inversion des rôles masculins et féminins**

« *C'est bientôt l'heure de manger : papa va préparer le dîner.* » (Courtin, 2012)

Certains ouvrages proposent en premier lieu une vision plus masculine de la cuisine domestique. Paru en 2012 aux éditions Nathan, l'album *T'Choupi et la cuisine* met en effet par exemple en scène une véritable inversion des rôles masculins et féminins, présentant ainsi aux enfants un modèle différent d'attribution des tâches domestiques entre les sexes. Dans ce livre, c'est le père de famille qui s'affaire à la préparation du déjeuner familial. Après avoir fait les courses, ce dernier s'applique en compagnie de son fils, non seulement à confectionner

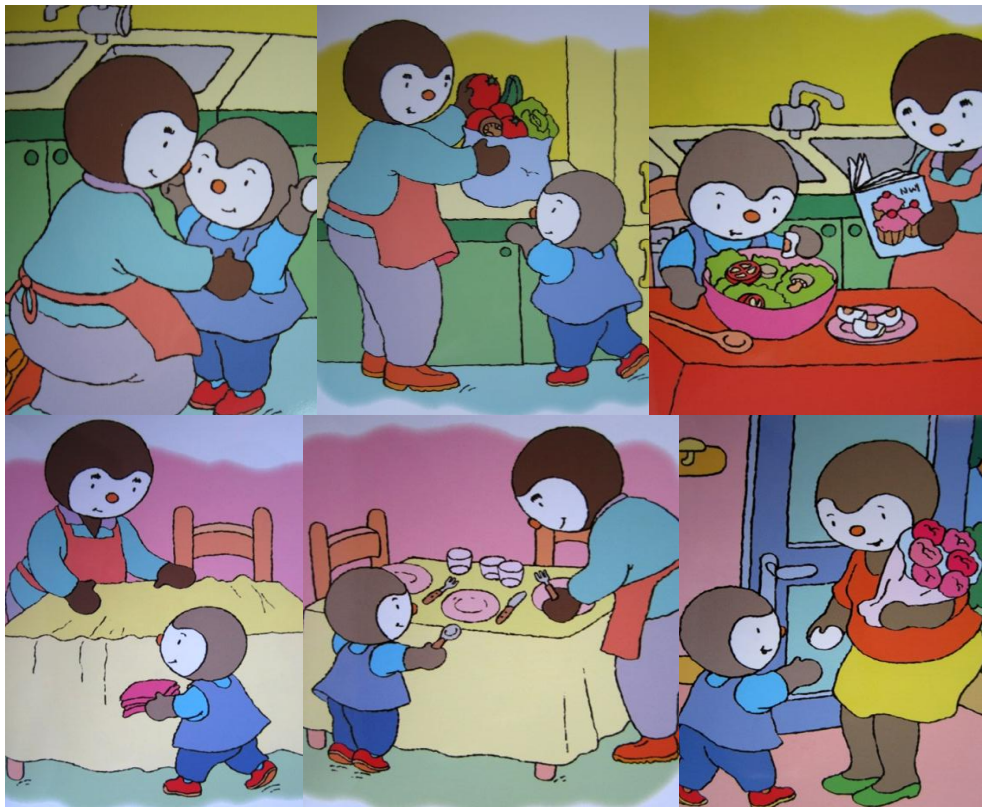
---

<sup>178</sup> Cela se vérifie autant pour les mises en représentation de la cuisine domestique que pour celles de la cuisine professionnelle.

une salade ainsi qu'une tarte aux pommes, mais également à dresser le couvert. Arrivant de l'extérieur avec un bouquet de fleurs qu'elle dispose sur la table, la maman du jeune garçon ne fait pour sa part son apparition qu'au moment de la dégustation du repas. Bien que par l'intermédiaire d'animaux anthropomorphisés, c'est de cette façon une organisation familiale fortement différente de celle prévalant habituellement dans les albums destinés aux petites filles et aux petits garçons, qu'offre à voir cet ouvrage aux jeunes lecteurs :

« C'est bientôt l'heure de manger : **papa va préparer le dîner**. [...] **Papa sort les courses**. "J'ai acheté des tomates, des champignons et un concombre : on va faire une bonne salade !" [...] Pour faire la sauce de la salade, **papa verse de l'huile**, du vinaigre, du poivre et une pincée de sel dans un bol. [...] Pendant ce temps, **papa regarde le livre de recettes**. [...] Avec la farine et le beurre, **papa fait une grosse boule de pâte**. [...] **Papa déplie la nappe**. Et maintenant, on prépare la table : "Je vais chercher les assiettes". [dit le papa] Puis **papa revient avec les verres et les couverts**. [...] Ding, dong ! Qui sonne à la porte ? "Mmm... Ca sent bon ici !" dit **maman**. T'Choupi est tout fier. "J'ai fait une tarte avec papa." [...] Et pour décorer la table, maman a une idée : elle apporte un magnifique bouquet de fleurs. »

Illustration 9. *T'Choupi et la cuisine* (Courtin, Nathan, 2012)



Écrit et illustré par Chantal et Godeleine De Rosamel et paru en 2007 aux éditions Albin Michel Jeunesse, l'album *Nous on n'aime pas les légumes* propose également aux enfants une vision différente de la confection domestique de nourriture. C'est en effet le père de famille qui, dans cet ouvrage, est à l'initiative de la confection du repas. Celui-ci se rend en conséquence au marché, afin d'y acheter des *légumes tout frais*, puis, de retour au domicile familial, s'attèle en compagnie de ses enfants à la préparation du plat. Si la mère de famille participe également à la confection du repas, elle n'est toutefois (au sujet de son implication dans la réalisation de la recette) citée qu'une seule fois dans le texte. Cet ouvrage de littérature de jeunesse propose de la sorte, si ce n'est une véritable inversion des rôles masculins et féminins, du moins une vision plus « égalitaire » de la confection domestique de nourriture :

« Pour faire une surprise, **papa a décidé de préparer un bon dîner. Il est revenu du marché**, chargé d'un très lourd panier. [...] "Un super pot-au-feu !" répond papa. "Du bœuf et des légumes cuits à l'eau et bien tendres, fondant sous la langue, vous verrez c'est extra !" [...] **Papa ferme le couvercle.** [...] "Les épices ! Sans elles **mon** pot-au-feu aurait l'air de quoi !" S'exclame papa. **Il ajoute** aussitôt quelques feuilles de laurier, six grains de poivre noir et trois clous de girofle, puis un peu de gros sel. »

**Illustration 10. *Nous on n'aime pas les légumes***  
(De Rosamel, De Rosamel, Albin Michel Jeunesse, 2007)



Il est important de souligner le fait que ces deux livres – pour le premier, numéro d'une collection grand public principalement vendue en grande surface, pour le second, production plus confidentielle alimentant plus largement les rayons des librairies

spécialisées – sont susceptibles de ne pas se retrouver entre les mains des mêmes enfants. En effet, comme le relève Stéphane Bonnéry : « *le choix des albums se fait dans les familles populaires à partir de héros et de séries, alors que dans les familles "cultivées" ce choix s'opère sur d'autres critères* » (2014, p. 222). Si *Nous on n'aime pas les légumes* est ainsi *a priori* davantage amené à garnir les bibliothèques des foyers relativement favorisés, l'ouvrage de la collection *T'Choupi*<sup>179</sup> est pour sa part plus à même d'être en la possession de jeunes lecteurs appartenant à des milieux plus défavorisés (comme à des milieux moins modestes (Coulangeon, 2004)<sup>180</sup>). En transmettant tous deux une vision plus masculine de la cuisine domestique, ces deux ouvrages permettent de cette façon, selon toute vraisemblance, à des enfants susceptibles de ne pas appartenir au même milieu social, d'accéder à des normes de genres et à des modèles de comportement différents de ceux fréquemment délivrés par la littérature de jeunesse. Quelle que soit leur origine sociale, petites filles et petits garçons peuvent de la sorte côtoyer des albums transmettant des représentations différentes des rôles masculins et féminins.

Paru en 2011 aux éditions Flammarion, l'ouvrage *Une histoire de galette et de roi* (Brière-Haquet, Mathy) propose en second lieu une vision plus féminine de la cuisine professionnelle. Bien que représentée sous les traits d'un animal anthropomorphisé, la (cheffe<sup>181</sup>) cuisinière mise en scène dans cet album porte en effet néanmoins fièrement une toque de cuisine et participe de cette façon à féminiser l'image des métiers de bouche habituellement véhiculée par les ouvrages destinés aux jeunes lectrices et aux jeunes lecteurs :

« Mais une fois [le roi] arrivé, il fut bien étonné d'entendre la **belle** cuisinière compter d'une drôle de manière : 500 grammes de pâte feuilletée, 100 grammes de poudre d'amandes [...]. La cuisinière mélangeait, étalait, découpait, remplissait. Qu'elle était **jolie** couverte de farine. [...] La cuisinière recouvrait, badigeonnait, quadrillait, et enfournait. [...] Mais la **jolie** cuisinière ouvrit grand la fenêtre : "Je sors la galette du four ! Venez, venez tous !" Puis elle la posa sur la table et la tailla en parts égales. »

---

<sup>179</sup> Il est par ailleurs à relever le succès rencontré par cette collection et l'audience qu'elle a en conséquence auprès des jeunes générations.

<sup>180</sup> Selon Philippe Coulangeon, la nouvelle « distinction » se caractérise par un éclectisme des goûts en milieu favorisé, les milieux plus défavorisés se contentant pour leur part d'une consommation de culture moins légitime.

<sup>181</sup> Le mot « cheffe » n'apparaît jamais dans le contenu textuel de cet album.

**Illustration 11. *Une histoire de galette et de roi***  
**(Brière-Haquet, Mathy, Flammarion, 2011)**



En présentant une vision plus masculine de la cuisine familiale journalière et une image plus féminine de la cuisine professionnelle, ces trois albums récents – parus en 2012, 2007 et 2011 – s'écartent ainsi des représentations stéréotypées du féminin et du masculin pouvant prévaloir dans les livres pour les enfants. L'offre en matière de littérature de jeunesse n'étant pas exclusive, petites filles et petits garçons sont dès lors potentiellement amenés à côtoyer des visions différentes de la répartition des rôles entre les hommes et les femmes.

## **II. Des représentations contrastées de la gourmandise**

L'analyse du corpus de littérature de jeunesse étudié dans le cadre de cette thèse permet par ailleurs de mettre en lumière l'existence de représentations dissemblables de la « gourmandise ». Différentes périodes de temps ont été identifiées. Aucune évolution n'étant linéaire, les frontières entre ces périodes sont néanmoins poreuses. Chacune d'entre elles est ainsi susceptible d'abriter des albums que nous pourrions dire « rétrogrades » – porteurs d'une représentation « antérieure » – et des ouvrages que nous pourrions caractériser de « précurseurs » – porteurs d'une vision relativement novatrice et future. Cette partie, ni consacrée à l'examen minutieux des contextes sociaux ayant permis l'avènement de ces représentations, ni destinée à identifier finement les bornes historiques des périodes définies (et données ici davantage à titre indicatif), a pour objectif principal de mettre en exergue les



différentes représentations de la gourmandise se côtoyant aujourd'hui dans l'offre en matière de littérature de jeunesse et étant ainsi transmises aux petites filles et aux petits garçons.

### 1. La gourmandise mère de tous les vices

« *A quoi bon à l'aide crier : c'est la gourmandise qui le tue.* » (Heinrich Campe, 1779-1830)

Dans de nombreux ouvrages parus avant les fin des années 1960, la gourmandise apparaît comme étant un véritable défaut, engendrant de nombreux autres vices tels que le vol, le mensonge ou encore l'égoïsme<sup>182</sup>. Sur neuf livres, parus avant le début des années 1970 et portant sur la consommation (considérée comme excessive) de nourriture, sept albums présentent en effet la gourmandise de façon négative. Souhaitant, la plupart du temps, ne pas partager les aliments qu'il s'apprête à déguster, le glouton menace alors notamment dangereusement le lien social, que l'acte alimentaire permet habituellement de tisser. Dans ces ouvrages, le gourmand est dès lors en premier lieu fréquemment décrit en des termes bien peu favorables :

« [L]a tranquillité [de Donald] va être troublée par un **indésirable**. [...] Voilà l'**intrus**. [...] dont les joues rondes et le ventre rebondi montrent qu'il est très gourmand. [...] "Va-t'en **gros Glouton**." Le gourmand est maintenant trop gros et trop lourd. "Comment chasser **ce monstre** de chez moi ?" »

(Walt Disney, *Donald et le cousin glouton*, Hachette, 1963)

« "Pinet a volé ma carotte, explique vivement Plouf indigné. Il l'a emportée dans son terrier pour la manger **tout seul, le vilain glouton !**" [...] "Fi ! Plouf, **vilain glouton** toi-même c'est toi qui voulais manger **seul** ta carotte, n'est-ce pas ? Il n'en est pas question ! Je n'aime pas les **gloutons**, dit [la maîtresse]." »

(Larissa, Van Leeuwen, *Plouf le glouton*, EGI, 1963)

« Pendant [que le chat et le chien] étaient partis [inviter les enfants], un **chien méchant** passa près du gâteau et se dit : "Ah, ah, très bonne odeur ! Voilà quelque chose pour mes **grandes dents**." Il renifla, renifla, et son museau vint cogner juste contre le gâteau. "Ah, ah, voilà, voilà ! Et maintenant, mangeons." Le **méchant chien** se jeta sur le gâteau. [...] Ils regardèrent, ils regardèrent, et voilà, là-bas, sous un buisson d'églantines, un

---

<sup>182</sup> Voir Annexe 10.

**grand chien méchant** couché. »

(Hirsch, *Un gâteau 100 fois bon*, Flammarion, 1971)

**Illustration 12. Le « cousin glouton » de Donald**



Walt Disney, *Donald et le cousin glouton*, Hachette, 1963.

La plupart du temps assimilée, dans ces livres, à une obscure faiblesse, l'ingestion effrénée de nourriture se trouve en second lieu 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 glouton ne parvenant pas à se contrôler et entretenant au détriment du lien social un lien étroit avec la nourriture est en effet, dans ces ouvrages, victime de condamnations parfois violentes, touchant, dans la majorité des cas, aux corps des gourmands (souffrances diverses, morts violentes, maux de ventre, piqûres d'abeilles, démangeaisons, brûlures, étouffements, etc.) :

« [S]oudain **il se sent mal, il se tord** comme un serpent : **jamais ne s'est senti si mal, ça brûle** tel un charbon ardent. A quoi bon à l'aide crier : c'est **la gourmandise qui le tue**. Ce sucre il avait cru, était arsenic en vérité. »

(Heinrich Campe, *Frédéric le famélique*, Kleiner Kinderbibliothek, 1779-1830) (Diasio, 2004)

« Le Parsi prit la peau, et il secoua la peau, et il frota la peau et il l'incrusta de vieilles miettes de gâteau, sèches et rêches, et de quelques groseilles brûlées, autant qu'elle pouvait en contenir. [...] [Le Rhinocéros] boutonna les trois boutons et **ça le râpait** comme des miettes dans un lit. Il voulut se gratter, mais cela ne fit qu'aggraver les choses, alors il s'allongea sur le sable et se roula, se roula, se roula encore, et chaque fois qu'il se roulait, les miettes du gâteau le **démangeaient davantage**. Et de pis en pis. »

(Kipling, *Herford, How the Rhinoceros got his Skin*, Saint Nicholas Magazine, 1879)



« "Aïe ! **Au secours** Maman ! Je suis prisonnier et **les abeilles me piquent.**" [Glouton] est tout **meurtri.** [...] Glouton se promet bien de ne plus être un ourson gourmand. »

(Auteur anonyme, *Glouton l'ourson*, Editions Hemma, 1967)

« Il avala, il avala, il en avait **les larmes aux yeux**, parce que l'intérieur du gâteau était encore brûlant. Il **s'étouffa une fois, deux fois**, se remit à avaler, et tout le gâteau y passa. [...] Ils regardèrent, ils regardèrent, et voilà, là-bas, sous un buisson d'églantines, un grand chien méchant couché, et **il pousse de gros soupirs** : "Heu, heu, heu..." Il a trop mangé de gâteau. Maintenant, **ça le gêne partout, il a très mal au ventre.** Le méchant chien crie : "Hou, **ça fait mal ! Hou, ça fait mal !** Il y avait trop de bonnes choses dans ce gâteau, c'est pour ça, c'est pour ça !" »

(Hirsch, *Un gâteau 100 fois bon*, Flammarion, 1971)

### Illustration 13. Punitions s'abattant sur les protagonistes gourmands



Ivanovsky, E., *Les petits ours trop gourmands*, Gautier-Languereau, 1962.

Hirsch, L., *Un gâteau 100 fois bon*, Flammarion, 1971.

Auteur anonyme, *Glouton l'ourson*, Editions Hemma, 1967.

A l'exception du livre intitulé *Dame Tartine* (Devaux, 1997<sup>183</sup>), au sein duquel la consommation de douceurs apparaît comme étant encouragée, les albums du corpus parus avant la fin des années 1960 présentent de la sorte, pour la plupart, la gourmandise comme un « péché moral », menaçant le lien social comme la vertu individuelle du glouton et étant à l'origine de châtiments, souvent corporels, dont l'enseignement devant en être tiré est autant le retour à une conduite alimentaire plus raisonnable, que le renoncement aux différents défauts engendrés par ce « vice » (ne plus désobéir, ne plus voler, partager sa nourriture, etc.).

## 2. La gourmandise comme source de plaisir

« *Il jette un regard gourmand sur la crème, les choux roses et blancs. "Servez-vous bien, mes chers amis. Régalez-vous !"* » (Kahn, Chica, 1982)

Le début des années 1970 est caractérisé par un renouveau de l'image de la gourmandise diffusée par les ouvrages destinés aux enfants. La valorisation de l'hédonisme – notamment engendrée par les bouleversements sociaux survenus en France à la fin des années 1960 – se traduit en effet, dès le début de la décennie suivante, par la mise en scène, dans de nombreux livres, d'une gourmandise relativement « décomplexée ». Certains albums du corpus évoquent alors en premier lieu l'abondance de nourriture tout comme la consommation de nombreux mets (sucrés), sans néanmoins que le terme de « gourmandise » soit à un moment de l'histoire spécifiquement mentionné. D'autres ouvrages du corpus étudié présentent en second lieu la gourmandise sous un jour meilleur<sup>184</sup>. De simples expressions évoquant en des termes favorables les *gourmands* (et non plus les *gloutons*), à de véritables « encouragements » à la gourmandise, de nombreux albums transmettent en effet, dès le début des années 1970, une vision davantage positive du plaisir de manger et d'être gourmand :

« L'idée 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.** »

(Auteur inconnu, *Draghetto le petit cuisinier de luxe*, Artima, 1979)

---

<sup>183</sup> Comptine traditionnelle, 1950.

<sup>184</sup> Sur 23 ouvrages portant plus spécifiquement sur la consommation de nourriture : 7 n'évoquent pas la gourmandise en tant que telle ; 12 la présentent comme un comportement, sinon positif, du moins pas négatif ; 3 seulement la présentent comme un « défaut » et 2 ouvrages enfin, publiés en 1990, évoque les méfaits des déséquilibres alimentaires.

« "Le pauvre gâteau !" dit tristement Comice. Il jette un **regard gourmand** sur la crème, les choux roses et blancs. [...] "**Servez-vous bien**, mes chers amis. **Régalez-vous !**" [...] "**Quel délice**, cher monsieur." »  
(Kahn, Chica, *Le gâteau de Nino Navet*, Hachette, 1982)

« Et voilà que Tim sort du four le plus beau de tous les gâteaux ! [...] "Je peux en avoir un morceau ?" dit [**le magicien gourmand**. "**Vous pourrez l'avoir tout entier si vous l'aimez !**" [...] Le magicien veut **d'autres gâteaux, de gros gâteaux tous les jours** dans son beau château. [...] [Le Lutin Pâtissier] fait des **babas**, des **tartes**, des **éclairs**, des **choux à la crème pour tous ceux qui les aiment**. »  
(Deru, Alen, *Le lutin pâtissier*, Gautier-Languereau, 1984)

« "Dis donc, **petit coquin**...tu as mangé [toute la confiture] ! » [...] « [Le gâteau] est **délicieux**..." [...] "**Quel régal !**" »  
(Cowley, Adams, *Maman hérisson prépare un gâteau*, Mike Morris Productions Ltd., 1984)

« Assis tranquillement dans le jardin, Auguste et Picpus avaient **dégusté le délicieux gâteau**. »  
(Nordqvist, *Le gâteau d'Auguste*, Centurion, 1985)

« Quand Fleur mange du **saucisson**, **ses yeux brillent** comme des soleils bleus. [...] Elle **déguste** son saucisson... **Le rêve**... »  
(Pernusch, Le Pollotec, *Fleur a bon appétit*, Editions G.P., 1986)

« [Capucine] a mangé le chocolat ! **Elle est gourmande comme tout**... »  
(Clément, Siégel, *Les Grignotoux font la cuisine*, Editions G.P., 1986)

« "Tu vas être contente, Coralie [dit sa maman] ; comme dessert il y a du gâteau au chocolat." "Youpee ! **On va se régaler !**" »  
(Millour, G., Couronne, *Coralie au marché*, Hemma, 1988)

« [L]es tartelettes aux pommes, les chaussons aux pommes...et les tartes aux pommes **mettent l'eau à la bouche des petits gourmands**. »  
(Wabbes, *J'aime les pommes*, L'école des loisirs, 1993)

« Et ils se **régaleraient**...comme toi, quand ta maman fait des gâteaux ! »  
(Lallemand, Geneste, *A table, les oursons*, Hachette jeunesse, 1995)

## Illustration 14. Personnages gourmands



<p>Auteur inconnu, <i>Pépin la Bulle. Le gâteau de Bamao</i>, Editions M.C.L., 1975.</p>	<p>Auteur inconnu, <i>Pépin la Bulle. Le gâteau de Bamao</i>, Editions M.C.L., 1975.</p>	
<p>Pernusch, S., Le Pollotec, A., <i>Fleur a bon appétit</i>, Editions G.P., 1986.</p>	<p>Bour, D., Aubinais, M., <i>Les repas préférés de Petit Ours Brun</i>, Bayard Jeunesse, 1997.</p>	<p>Bour, D., Aubinais, M., <i>Les repas préférés de Petit Ours Brun</i>, Bayard Jeunesse, 1997.</p>
<p>Lallemand, E., Geneste, M., <i>A table, les oursons</i>, Hachette jeunesse, 1995.</p>		

C'est ainsi un véritable champ lexical du plaisir (régal (se régaler) (x4), délice (délicieux) (x3), déguster (x2), aimer (x1), content (x1)) que ces livres s'appliquent à diffuser.

Il est en dernier lieu à souligner le fait que, dans ces ouvrages, la gourmandise n'est ni réprimée, ni punie<sup>185</sup> et apparaît même, dans certains albums, comme pouvant être récompensée<sup>186</sup>. Feignant d'être malade afin que ses amis lui donnent leurs parts de gâteau, *Clapotis* obtient en effet par exemple ce qu'il désirait tant, assouvissant ainsi sa gourmandise, et reçoit de surcroît, dans le même temps, la preuve de l'affection de ses amis – plus amusés et attendris qu'énervés, par la ruse du gourmand. Loin de mettre en scène une morale exposant la manière dont celui qui aime « trop » manger est amené à se repentir, cet album propose par ailleurs une fin laissant plutôt présager le maintien du comportement alimentaire de ce personnage : « "Tu ne seras plus gourmand, hein, Clapotis ?" "C'est promis ! Jusqu'à la prochaine fois !" ». De la même façon, dans le livre intitulé *Maman hérisson prépare un gâteau*, le « coquin » petit protagoniste, ayant mangé en cachette la totalité du pot de confiture destiné à garnir le gâteau que confectionne sa maman, ne se fait pas gronder. L'arrivée « providentielle » d'une voisine apportant à la famille un nouveau bocal de marmelade vient en effet aussitôt réparer la « bêtise » du jeune protagoniste et lui épargne ainsi toute réprimande. La gourmandise de *Félicité* conduit enfin cette jeune héroïne à la satisfaction de l'un de ses plus grands rêves. Bien qu'ayant volé une galette des rois dans l'atelier de son papa – boulanger –, la jeune fille parvient en effet à obtenir un baiser du garçon qu'elle aime en secret depuis plusieurs années. Celui-ci avoue ainsi, à la fin de l'album, à la fillette qu'il l'aurait choisie comme « reine » s'il avait découvert la fève dans sa propre part de gâteau.

De nombreux exemples témoignent ainsi de la manière dont la gourmandise est, dans les livres destinés aux enfants parus après la fin des années 1960, plus largement présentée comme un acte « positif ». De nombreux ouvrages publiés à cette époque proposent en effet une vision « décomplexée » de la gourmandise, mettant notamment en lumière le plaisir de manger et évoquant parfois les événements favorables pouvant découler de ce penchant.

---

<sup>185</sup> 12 ouvrages.

<sup>186</sup> 3 ouvrages.

### 3. Le retour d'une gourmandise culpabilisée

« *Tout le monde se fiche de sa bobine : "Hugo le gros ! Hugo le gros ! Tu seras bientôt aussi gros qu'un tonneau !"* » (Weishar-Giuliani, Legeay, 2011)

Cet âge d'or de la gourmandise est néanmoins mis à mal à la fin des années 1990. La mise en place, au début des années 2000, 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, salés [ou] sucrés* »<sup>187</sup>, marque en effet le retour d'ouvrages de littérature de jeunesse proposant une vision « culpabilisée » et « culpabilisante » de la gourmandise. Certains albums dépeignent en effet en premier lieu la façon dont une alimentation trop riche peut engendrer des modifications physiques (prise de poids) ou encore des problèmes de santé (fatigue, essoufflement, difficulté à se mouvoir etc.)<sup>188</sup> :

« Et tandis que Minilune commençait à grignoter la tartine qu'il venait de lui servir, il en dévora six d'un coup. [...] **Roméo avait** tout simplement **gros**. Il avait même **énormément gros**. [...] "**Voilà ce qui arrive aux chats qui ne pensent qu'à manger**" dit-elle sur un ton très agaçant. »  
(Holl, Frécon, *Roméo fait la cuisine*, Hatier, 1998)

« Gros loup abandonne la poursuite. Il est épuisé ! "**Je suis trop gros** pour attraper les lapins." "Même une pomme qui roule va plus vite que moi." »  
(Counhaye, Sacré, *Gros loup*, Mijade, 1998)

« 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**. »  
(Berreby, *Tartoucha le gros chat*, Anabet éditions, 2006)

« A la cantine, Hugo **s'empiffre** de frites et de mousse au chocolat. [...] "**On le voit quand même, ton bidon sous ton pull !!**" »  
(Weishar-Giuliani, Legeay, *Hugo un héros...un peu trop gros*, Alice Jeunesse, 2011)

---

<sup>187</sup> Voir Chapitre 2.

<sup>188</sup> Voir Annexe 10.



**Illustration 15. Personnages en surpoids**



Holl, P., Frécon, S., <i>Roméo fait la cuisine</i> , Hatier, 1998		
Counhaye, G., Sacré, M-J., <i>Gros loup</i> , Mijade, 1998	Counhaye, G., Sacré, M-J., <i>Gros loup</i> , Mijade, 1998	Counhaye, G., Sacré, M-J., <i>Gros loup</i> , Mijade, 1998
Berreby, P., <i>Tartoucha le gros chat</i> , Anabet éditions, 2006	Berreby, P., <i>Tartoucha le gros chat</i> , Anabet éditions, 2006	Berreby, P., <i>Tartoucha le gros chat</i> , Anabet éditions, 2006
Weishar-Giuliani V., Legeay, C., <i>Hugo un héros...un peu trop gros</i> , Alice Jeunesse, 2011	Weishar-Giuliani V., Legeay, C., <i>Hugo un héros...un peu trop gros</i> , Alice Jeunesse, 2011	Weishar-Giuliani V., Legeay, C., <i>Hugo un héros...un peu trop gros</i> , Alice Jeunesse, 2011

Bien souvent à l'origine d'une prise de poids importante, la gourmandise est en second lieu présentée, dans certains ouvrages, comme pouvant participer à l'exclusion du gourmand. Cette mise à l'écart, non plus « choisie » comme elle a pu l'être, mais bien « subie », s'impose alors véritablement au protagoniste en surpoids. Les gourmands sont de cette façon parfois victimes de stigmatisation et subissent les moqueries acerbes de certains de leurs camarades :

« "La plus zolie des **grosses patates**, c'est Tartoucha, ah, ah, ah ! [...] **Ton gros derrière traîne par terre.**" »

(Berreby, *Tartoucha le gros chat*, Anabet éditions, 2006)

« Hugo est vraiment **très malheureux**. A l'école, **on se moque de son bidon** qu'il **essaie de cacher** sous son pull marron. "Hugo t'es nul ! Hugo t'es nul ! On le voit quand même, ton bidon sous ton pull !" [...] **Tout le monde se fiche de sa bobine** : "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** !" »

(Weishar-Giuliani, Legeay, *Hugo un héros...un peu trop gros*, Alice Jeunesse, 2011)

### Illustration 16. Scènes de stigmatisation des personnages en surpoids<sup>189</sup>



<sup>189</sup> Légende : voir page suivante.



Berreby, P., <i>Tartoucha le gros chat</i> , Anabet éditions, 2006.	Berreby, P., <i>Tartoucha le gros chat</i> , Anabet éditions, 2006.	Berreby, P., <i>Tartoucha le gros chat</i> , Anabet éditions, 2006.
Weishar-Giuliani V., Legeay, C., <i>Hugo un héros...un peu trop gros</i> , Alice Jeunesse, 2011.	Weishar-Giuliani V., Legeay, C., <i>Hugo un héros...un peu trop gros</i> , Alice Jeunesse, 2011.	Weishar-Giuliani V., Legeay, C., <i>Hugo un héros...un peu trop gros</i> , Alice Jeunesse, 2011.
Weishar-Giuliani V., Legeay, C., <i>Hugo un héros...un peu trop gros</i> , Alice Jeunesse, 2011.		

Ainsi stigmatisés, les (jeunes) protagonistes présentant une surcharge pondérale font alors souvent le choix, dans ces albums, de perdre du poids, se conformant en conséquence aux normes physiques actuelles de minceur :

« "Et s'ils n'avaient pas tout à fait tort ? C'est vrai que **je suis quand même un peu gros**, même pour un héros ! **Si j'avais été un peu plus mince**, j'aurais pu porter le costume du grand Zorro, mon héros préféré !", se dit tout bas Hugo. »

(Weishar-Giuliani, Legeay, *Hugo un héros...un peu trop gros*, Alice Jeunesse, 2011)

« Tartoucha a **mal dormi. Il en a ras le bol** de Mélanie et de ses vilaines moqueries. **Il a envie de changer de vie.** »

(Berreby, *Tartoucha le gros chat*, Anabet éditions, 2006)

**Illustration 17. Personnages en surpoids faisant de choix de changer de vie<sup>190</sup>**



<sup>190</sup> Légende : voir page suivante



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

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

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

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

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

Les répercussions non seulement physiques, mais également sociales du surpoids, se trouvent de la sorte relayées par des ouvrages de littérature de jeunesse plus nombreux à évoquer les régulations alimentaires se devant d'entourer la consommation de nourriture. Le début des années 2000 se caractérise ainsi, en dernier lieu, par la recrudescence d'albums délivrant de véritables savoirs nutritionnels<sup>191</sup>. De l'encouragement à manger des légumes, à la nécessité de faire du sport, en passant par l'impératif de ne pas manger « *trop gras, trop sucré ou trop salé* », ce sont en effet l'ensemble des préceptes véhiculés par le Programme National Nutrition Santé qui transparaissent dans certains ouvrages destinés aux jeunes lecteurs parus dès la fin des années 1990 :

« Vive les plats tout préparés, pas besoin de cuisiner. Miam-miam, les pizzas, les frites et les bonbons ! Tartoucha ne boit ni lait, ni eau. Que des sodas et des sirops. [...] Tartoucha se console devant la télévision. Il grignote du pop-corn, du saucisson et boit des litres de boisson. Puis quand il est bien fatigué, il va se coucher. [...] Chez sa cousine Aglaé, il y a un **potager**, et puis aussi un **verger**, et surtout **pas de télé**. [...] Aglaé lui **apprend à cuisiner**. [...] Tartoucha **ne mange plus toute la journée. Trois fois par jour et à quatre heures, un petit goûter c'est bien assez !** L'après-midi avec Aglaé **il se promène dans la forêt**. »  
(Berreby, *Tartoucha le gros chat*, Anabet éditions, 2006)

« A la cantine, Hugo **s'empiffre** de frites et de mousse au chocolat. »  
(Weishar-Giuliani, Legeay, *Hugo un héros...un peu trop gros*, Alice Jeunesse, 2011)

« "Tu nous détestes sans même nous connaître, gémit le **haricot**." "**Goûte au moins !** Ajoute la **citrouille**." »  
(Brami, Barroux, *Goûte au moins !*, Circonflexe, 2005)

« **Les frites sont oubliées** et les parents sont enchantés ! »  
(De Rosamel, De Rosamel, *Nous on n'aime pas les légumes*, Albin Michel Jeunesse, 2007)

« Trois brioches à la confiture, un morceau de camembert et une barre chocolatée. **Ce goûter est trop déséquilibré !** [...] un verre de lait, un fruit et une barre de céréales. **Voilà le goûter idéal !** »  
(Beaumont, Blanchut, Dubois, *Princesse Parfaite. Zoé est gourmande*, Fleurus, 2007)

---

<sup>191</sup> Voir Annexe 10.

« "Quelle bonne idée de **faire de l'exercice avant le goûter !**" dit Minnie. »  
 (Sweeny Higginson, Disney Storybook Artists, *Les gâteaux de Minnie*, Hachette Jeunesse, 2008)

« "**Les recettes doivent respecter la diététique !**" [...] "C'est l'art, en cuisine, de faire du bon manger **qui fait du bien. Ni trop de sucre, ni trop de gras, ni grignoter entre les repas** [...] manger force **légumes** et force **fruits**. Avec cela, le concours n'est pas gagné. Mais vous l'aurez appris : **pour que manger soit une fête, il faut être bien dans son assiette !**" »  
 (Picouly, Pillot, *Lulu grand chef*, Magnard Jeunesse, 2009)

« "**Il faut manger des légumes ! C'est bon pour la santé.**" »  
 (Cantin, Nouveau, *Super Zazou et les légumes carnivores*, Rageot, 2010)

### Illustration 18. Principes d'une bonne hygiène alimentaire



Child, L., <i>Beurk, les tomates</i> , Albin Michel Jeunesse, 2000.	Child, L., <i>Beurk, les tomates</i> , Albin Michel Jeunesse, 2000.
Callier, M-I., <i>J'aime pas le poisson</i> , Alice Jeunesse, 2003.	De Rosamel, G., De Rosamel, C., <i>Nous on n'aime pas les légumes</i> , Albin Michel Jeunesse, 2007.
Sweeny Higginson, S., Disney Storybook Artists, <i>Les gâteaux de Minnie</i> , Hachette Jeunesse, 2008.	Picouly, D., Pillot, F., <i>Lulu grand chef</i> , Magnard Jeunesse, 2009.

Les comportements alimentaires sains sont de cette façon exposés et valorisés, tandis que les comportements alimentaires jugés inadéquats sont décrits en des termes parfois (très) négatifs.

Le début des années 2000 a ainsi vu l'offre en matière de littérature de jeunesse se garnir d'ouvrages proposant une vision « culpabilisée » et « culpabilisante » de la gourmandise. Faisant encourir aux gourmands des problèmes de santé, cette dernière est dans certains albums également présentée comme menaçant l'intégration sociale de ces derniers. Par la transmission de « savoirs nutritionnels » et de « règles alimentaires » (largement inspirées de celles délivrées dans le cadre du Programme National Nutrition Santé) certains livres proposent par ailleurs une vision plus « rationalisée » de la consommation de nourriture.

La vision de la gourmandise se trouve ainsi avoir connu de profondes mutations au fil des années. D'une gourmandise « péché moral » 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 sanitaire » 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 est en conséquence le support de représentations hétérogènes de la gourmandise, auxquelles les enfants ont potentiellement accès.

### **Encadré 3. La gourmandise au prisme du genre**

#### **La gourmandise dans les livres pour enfants : un « apprentissage » par le masculin ?**

Le corpus de livres pour enfants étudié dans le cadre cette recherche, révèle une surreprésentation de gourmands. Les personnages présentés comme étant très portés sur la nourriture sont en effet, dans les ouvrages analysés, majoritairement masculins. Cela ne veut bien entendu pas dire que la littérature de jeunesse n'a jamais mis – et ne met pas, de nos jours – en scène des gourmandes (on peut penser à l'inclination pour les mets sucrés de *Sophie* dans les histoires de la Comtesse de Ségur ou encore à celle de *Madame Trompette*). Toutefois, dans les livres considérés, les protagonistes identifiés comme étant gourmands sont essentiellement de sexe masculin. Nous pouvons en effet par exemple citer : *Frédéric, Plouf, Glouton l'ourson, Clapotis, Nicolas*, le jeune garçon de l'album *Les deux goinfres, Gros Loup, Pierre, Tartoucha* ou encore *Hugo*. Si ce déséquilibre numérique peut en partie être

expliqué par le fait que, dans les ouvrages destinés aux enfants, les personnages masculins sont généralement surreprésentés<sup>192</sup> (Brugeilles, Cromer, Cromer, 2002), il peut à notre sens également être interprété comme une plus grande « tolérance » vis-à-vis des actes transgressifs masculins. Les garçons seraient en ce sens, dans les livres, davantage « autorisés » que les filles à outrepasser les « règles », que ces dernières observent sagement. Cette surreprésentation de gourmands ainsi que cette plus grande tolérance vis-à-vis des transgressions masculines, posent indéniablement question au sociologue. Néanmoins, par l'intermédiaire de ces ouvrages non explicitement « genrés »<sup>193</sup>, les jeunes lectrices et les jeunes lecteurs sont mis au contact des mêmes « normes » en matière d'alimentation.

Au regard de cette remarque, deux albums ont plus particulièrement attiré notre attention.

### **Un livre pour les filles et un livre pour les garçons : vers une socialisation alimentaire différentielle selon le sexe**

#### **L'exemple des collections *Petit Ange Parfait* et *Princesse Parfaite***

Les Editions Fleurus Jeunesse sont à l'origine de la création de deux collections : l'une destinée de façon privilégiée aux petites filles : *Zoé Princesse Parfaite* (créée en 2005), l'autre s'adressant pour sa part principalement aux petits garçons : *Jules Petit Ange Parfait* (créée en 2006)<sup>194</sup>. Les albums appartenant à ces collections fonctionnent sur le même principe. Chaque double page propose en effet une nouvelle situation. La page de gauche met en scène un jeune protagoniste ayant un comportement jugé « non conforme », la page de droite représente quant à elle le même personnage se comportant désormais conformément à ce qui est attendu de lui. Zoé et Jules – sur la page de gauche – se transforment ainsi respectivement en Princesse Parfaite et Petit Ange Parfait – sur la page de droite. Si les thèmes traités par ces

---

<sup>192</sup> « La présence masculine s'affirme à l'intérieur des albums. Alors que la plupart présentent au moins un personnage de sexe masculin, moins des trois quarts mettent en scène un ou plusieurs personnage(s) de sexe féminin. Ce déséquilibre est encore accru chez les enfants : les petites filles apparaissent dans moins de la moitié des albums » (p.273).

<sup>193</sup> Il est en effet ici question de livres s'adressant aux filles comme aux garçons et non pas d'ouvrages orientés vers un public défini.

<sup>194</sup> Maison d'édition française créée en 1944 (Boulaire, 2013, p. 369), Fleurus fait, depuis soixante-dix ans, partie intégrante du paysage éditorial français pour la jeunesse. Les ouvrages considérés ont donné lieu à un fort tirage : environ 19 000 exemplaires vendus de *Zoé est gourmande* et 9 000 de *Jules est trop gourmand*. Source : EdiStat, Service d'informations et de statistiques pour l'édition, <http://www.edistat.com/> (site consulté le 25 Février 2015).

deux collections sont parfois dissemblables, un album portant sur la « gourmandise » a néanmoins été publié dans chacune d'elles : *Petit Ange Parfait. Jules est trop gourmand* (paru en 2007) et *Princesse Parfaite. Zoé est gourmande* (paru en 2009).

Dans ces deux albums – identiques donc sur un plan formel – Zoé et Jules apparaissent toutefois comme n'étant pas « mangés à la même sauce ». Bien qu'ayant été réalisés par les mêmes auteurs (Jacques Beaumont et Fabienne Blanchut) et par la même illustratrice (Camille Dubois), ces deux ouvrages proposent en effet aux jeunes lectrices et aux jeunes lecteurs des normes alimentaires sensiblement différentes.

### **Une transmission de normes alimentaires dissemblables en fonction du sexe**

#### *Une moindre tolérance à la gourmandise féminine*

Les titres des deux ouvrages considérés : *Zoé est gourmande* et *Jules est trop gourmand*, mettent tout d'abord en exergue une moindre tolérance à la gourmandise des petites filles. S'il paraît en effet être reproché à Zoé d'être gourmande, c'est l'excès de gourmandise qui apparaît comme étant réprochée chez Jules. *A priori* strictement proscrite pour les fillettes, la gourmandise semble de cette façon admise, bien que modérément, chez les garçonnetts.

Le protagoniste masculin étant représenté entouré de beaucoup plus de nourriture que la jeune héroïne féminine, les illustrations des deux premières pages de chacun de ces ouvrages viennent de surcroît renforcer cette idée. Sur la page de gauche de l'ouvrage destiné aux petits garçons, Jules – dont les poches regorgent de bonbons et de papiers de gâteaux – est mis en scène en train de déguster un pain au chocolat et d'accepter plusieurs cookies que lui propose l'une de ses camarades. Sur la page de droite, le garçonnet, plus raisonnable, se contente d'un biscuit et refuse la pâtisserie que lui offre un ami. Sur la page de gauche de l'ouvrage s'adressant cette fois-ci aux petites filles, Zoé est pour sa part présentée en train de croquer une pomme d'amour et de prendre une bouchée de la barbe à papa que lui tend l'un de ses copains. Sur la page de droite, la fillette, désormais assagie, doit quant à elle s'accommoder d'un ballon en forme de cœur et refuse la sucette que lui tend son petit camarade. Exhortées à ne pas être « *gourmande[s]* », les fillettes sont de la sorte encouragées à se passer de douceurs. Pour leur part incités à ne pas être « *trop gourmand[s]* », les garçonnetts sont quant à eux davantage amenés à réguler leur apport en friandises. Tolérée dans l'univers masculin,



la gourmandise apparaît ainsi dans cette première scène comme étant relativement « exclue » de l'univers féminin :

### Illustration 19. Une moindre tolérance à la gourmandise féminine



#### *Une responsabilisation plus marquée des petites filles*

L'analyse textuelle de cette même scène révèle par ailleurs le fait que les garçons sont moins tenus pour responsables que les filles de leur gourmandise. Un verbe d'action et un pronom personnel sont en effet utilisés pour caractériser le comportement de Zoé : « *Zoé dévore tout ce qui lui tombe sous la main. Sucré, salé, elle ne sait pas s'arrêter* ». La conduite de Jules est pour sa part exprimée par un auxiliaire, puis par un pronom démonstratif et une tournure impersonnelle : « *[Jules] a constamment la bouche pleine. C'est parfois inquiétant* ». Petites filles et petits garçons ne sont de cette façon pas grammaticalement mis sur un pied d'égalité, les fillettes étant dès lors présentées comme étant plus « actrices » et plus « coupables » de leur conduite alimentaire que les garçonnetts.

Les jeunes filles sont de surcroît plus responsabilisées que les jeunes garçons. Tous deux par la suite mis en scène dans une situation où ils sont, après un repas, à nouveau tentés par de la nourriture, Zoé et Jules ne vont en effet pas devoir faire preuve de volonté dans une commune mesure. Le jeune garçon parvient à devenir un Petit Ange Parfait en constatant qu'il est repu :



« *Mais parfois, Jules est un Petit Ange Parfait ! Son estomac est rempli. Ca suffit pour aujourd'hui* ». La jeune fille doit pour sa part, à la boulangerie, devant d'appétissantes pâtisseries, faire preuve de détermination afin de réussir à devenir une petite fille raisonnable : « *Mais parfois Zoé est une Princesse Parfaite ! Comme elle se connaît, pour éviter d'être tentée, elle tourne la tête de l'autre côté* ». Alors que Jules est présenté comme étant rassasié, Zoé est ainsi quant à elle amenée à canaliser ses élans de gourmandise et à fournir un réel effort afin de ne pas succomber à la tentation. Les jeunes filles, « responsables » de leur gourmandise, sont de cette façon exhortées à faire des efforts. Les jeunes garçons, « sujets » à la gourmandise, sont pour leur part encouragés à manger à leur faim – bien qu'étant toutefois invités à ne pas ingérer plus de nourriture que leur appétit n'en demande.

#### *Restrictions alimentaires pour les filles, apprentissage de la satiété pour les garçons*

Les jeunes filles sont également davantage incitées que les garçons à la restriction, voire à la privation. Souvent présentée comme s'efforçant de limiter sa consommation alimentaire, Princesse parfaite est en effet fréquemment – aussi bien textuellement qu'iconographiquement – privée de nourriture. Comme nous l'avons vu précédemment, l'illustration de la page de droite de la première scène, présente Zoé se contentant d'un ballon en forme de cœur. Apprenant par la suite à résister à la tentation, la petite fille parvient à sortir de la boulangerie en n'ayant mangé aucune pâtisserie – tandis que le jeune garçon est, dans le même temps, représenté attablé, bien rassasié par le plat qu'il vient de déguster. Sur une autre double page enfin, tous deux réveillés par une petite faim nocturne, Zoé et Jules ne deviennent pas Princesse Parfaite et Petit Ange Parfait au même prix. Le petit garçon a en effet finalement passé une nuit sereine dans l'attente du repas matinal : « *Mais parfois, Jules est un Petit Ange Parfait ! Il attend le lever pour déguster son petit déjeuner* ». La jeune fille a pour sa part dû s'évertuer à oublier son envie de nourriture : « *Mais parfois Zoé est une Princesse Parfaite ! Même si un morceau de gâteau lui fait envie, elle s'efforce de ne plus y penser et reste dans son lit* ». Si Princesse parfaite apprend ainsi à ne pas céder à la tentation alimentaire et est, dans la plupart des scènes, tenue à l'écart de la nourriture, Petit ange parfait est quant à lui toujours représenté entouré de divers mets culinaires et fait pour sa part davantage l'apprentissage de la satiété. Les jeunes filles sont de cette façon plus souvent exhortées que les jeunes garçons à limiter leurs consommations alimentaires et paraissent de la sorte davantage soumises à des injonctions de restriction.

### *Des renforcements comportementaux dissemblables*

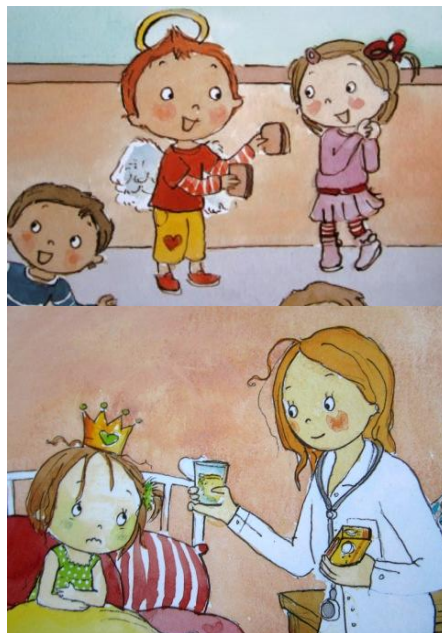
L'étude des deux albums considérés révèle par ailleurs le fait que les comportements alimentaires jugés adéquats ne sont pas inculqués de la même manière aux petites filles et aux petits garçons. L'attitude souhaitée est en effet enseignée à Zoé par un « renforcement négatif » de sa mauvaise conduite. Le comportement souhaité est pour sa part enseigné à Jules par un « renforcement positif » de ses bons agissements. Une double page de chaque ouvrage met plus particulièrement en scène une telle situation de « renforcement ». Dans le livre destiné aux petites filles, le mauvais comportement de Zoé est dénigré sur la page de gauche, tandis que la bonne attitude de cette dernière ne fait pas l'objet de gratification sur la page de droite : « *Dans le verger, Zoé a mangé beaucoup trop d'abricots. Papi a dû la gronder, car il n'en restait pas assez pour Mamy, qui voulait faire un clafoutis. Mais parfois Zoé est une Princesse Parfaite ! Elle aide à la cueillette mais n'en savoure que quelques-uns, en prenant le temps de les apprécier vraiment.* » Inversement, dans l'ouvrage s'adressant aux petits garçons, le mauvais comportement de Jules n'est pas particulièrement dévalorisé sur la page de gauche, tandis que la bonne attitude de ce dernier est saluée sur la page de droite : « *Le jour de son anniversaire Jules dévore une bouchée de son gâteau avant même d'ouvrir ses cadeaux. Mais parfois, Jules est un Petit Ange Parfait ! Il souffle ses bougies, remercie et sert ses amis. Maman est ravie !* ». Plus généralement, Zoé est davantage mise en scène dans des situations « négatives » – mettant en conséquence à de nombreuses reprises sa maman en colère : « *Papi a dû la gronder. [...] En passant devant la crêperie, Zoé a fait la comédie. Elle voulait une crêpe à la confiture de mûre. Maman a refusé [...] Dans sa chambre, Zoé fait des réserves. Ouh là là, Ce n'est pas bien ça. [...] Zoé a supplié Maman de lui acheter une glace à trois boules. Evidemment, elle n'a pas fini ! [...] Zoé a dévoré tous les œufs en chocolat en une seule fois, même ceux d'Adam, qui n'était pas content* ». Jules est pour sa part plus fréquemment présenté dans des situations « positives », bien que pourtant « inadéquates » : « *A la cantine, Jules est enchanté quand Barnabé ne termine pas sa cuisse de poulet. [...] Jules, le gourmand, adore Halloween, non pas pour son déguisement, mais parce qu'il peut, sans se faire gronder, dévorer des friandises à volonté. [...] Jules a à peine terminé son assiette qu'il en redemande : j'en veux beaucoup, beaucoup, j'ai une faim de loup. [...] Quand Jules aide Mamy à faire un gâteau au chocolat, il ne résiste pas et lèche le plat. Le « pas cuit », il aime beaucoup ça !* ». Cette différence de traitement est également visible à travers l'iconographie. Dans l'album *Princesse Parfaite*, les adultes font en effet à quatre reprises les gros yeux à la petite fille. Le grand-père de Zoé puis sa maman ont par ailleurs,

chacun sur une illustration de l'album, un geste légèrement menaçant (main droite en l'air) envers ce jeune protagoniste féminin. Dans l'ouvrage *Petit Ange Parfait*, la maman du jeune garçon ne fronce pour sa part qu'à deux reprises légèrement les sourcils. La gourmandise des jeunes filles apparaît ainsi comme étant davantage réprimée que celle des jeunes garçons.

### *Des dénouements « inégaux »*

Les deux albums considérés proposent enfin des dénouements fortement différents. Jules est en effet présenté comme étant devenu un Petit ange parfait enclin à partager son goûter avec ses camarades : *« Mais si Daphné a oublié son goûter, [Jules] partage le sien bien volontiers. Jules n'est plus aussi gourmand, il est devenu un Petit Ange Parfait »*, tandis que Zoé, devient une Princesse parfaite à la suite d'une douloureuse indigestion lui ayant servi de « leçon » : *« Quand Zoé a fini toutes les cerises du panier, elle a eu très mal au ventre. Papa et maman ont dû faire venir le médecin parce qu'elle se tordait de douleur. Depuis cette indigestion, Zoé a compris la leçon ! Elle est devenue une vraie Princesse Parfaite »*. Les illustrations de cette ultime scène sont également évocatrices puisque l'on peut y voir un petit garçon souriant proposant un peu de son goûter à l'une de ses jolies camarades de classe ; et une fillette, verte de douleur, ne semblant pas très fière de son comportement. La fin de l'histoire se révèle ainsi heureuse et valorisante pour le jeune garçon, tandis qu'elle se trouve être douloureuse et dévalorisante pour la jeune fille.

### **Illustration 20. Des dénouements inégaux**



Par l'intermédiaire de ces deux albums, jeunes filles et jeunes garçons ne sont ainsi pas mis au contact des mêmes normes alimentaires. Les petites filles, pour lesquelles la moindre gourmandise semble proscrite, apparaissent en effet comme étant précocement responsabilisées et orientées vers des comportements auto-restrictifs. Ces dernières assistent à l'inculcation de comportements alimentaires jugés adéquats par un « renforcement négatif » des écarts du jeune protagoniste féminin à la « règle » et voient les « mauvais » comportements de ce dernier caractérisés par un champ lexical empreint de négativité. Les petits garçons, devant pour leur part uniquement veiller à ne pas sombrer dans l'excès de gourmandise, paraissent quant à eux responsabilisés dans une moindre mesure et davantage initiés à la sensation de satiété qu'à la restriction alimentaire. Ces derniers assistent à l'inculcation de comportements alimentaires jugés adéquats par un « renforcement positif » des agissements conformes à la « règle » du jeune protagoniste masculin et voient les « bonnes » conduites de ce dernier valorisées par un champ lexical empreint de positivité.

Les normes de genre, tout comme les représentations de la gourmandise véhiculées par les livres destinés aux petites filles et aux petits garçons, apparaissent de la sorte comme n'étant pas toutes identiques. Si les albums étudiés sont nombreux à transmettre une vision « traditionnelle » de la répartition des tâches domestiques, certains ouvrages proposent néanmoins aux jeunes lecteurs d'autres « modèles de comportement », fondés soit sur une égalité relative entre les hommes et les femmes, soit sur une véritable inversion des rôles masculins et féminins. De la même manière, la littérature de jeunesse diffuse des représentations dissemblables – voire divergentes – de la gourmandise. Tantôt « diabolisée », tantôt valorisée, la consommation (excessive) de nourriture est en effet, dans les albums ayant été analysés, parfois encouragée, parfois (vivement) réprimée. L'offre en matière de livres pour les enfants n'étant pas exclusive, ouvrages anciens et albums plus récents sont dès lors amenés à se côtoyer, donnant potentiellement accès, aux jeunes lecteurs, à des normes (en matière de genre ou d'alimentation) différentes, voire contradictoires. Comment les petites filles et les petits garçons s'orientent-ils alors dans cet enchevêtrement de représentations ? Comment les enfants parviennent-ils à faire sens de normes divergentes ? Quelle « influence » une telle diversité de représentations peut-elle dès lors avoir sur l'acte de réception ?

### III. Consonance/dissonance des normes et activité réflexive

#### 1. Convergence des messages socialisateurs : le renforcement d'un modèle « unique » de comportement

« [L]a transmission des valeurs culturelles s'orchestre à l'unisson, sans dissonances »

(Gianini Belotti, 1974, p. 114)

Les chercheurs ayant évoqué (plus ou moins explicitement) l'influence que pouvaient avoir, sur les enfants, les modèles de comportement véhiculés par la littérature de jeunesse ont pour la plupart d'entre eux travaillé sur le genre et invoqué – ne serait-ce qu'implicitement – la forte similarité des représentations transmises, à ce sujet, aux jeunes lecteurs.

Dans son ouvrage fondateur intitulé *Du côté des petites filles*, Elena Gianini Belotti (1974) s'applique à mettre en lumière l'ensemble des éléments concourant, selon elle, à assigner des qualités différentes aux filles et aux garçons. L'auteure y mentionne les divers messages socialisateurs (concernant les rôles féminins et masculins) délivrés aux enfants par la sphère familiale, par l'institution scolaire ou encore par divers objets culturels de l'enfance :

« En Lucanie, **lorsque naît** un garçon, on jette un bac d'eau dans la rue pour symboliser que le petit garçon qui est né est destiné à parcourir tous les chemins du monde ; lorsque naît une petite fille, l'eau est répandue dans l'âtre, pour signifier qu'elle passera sa vie enfermée dans les murs domestiques. [...] Durant une visite que j'ai faite à une jeune femme, mère d'un garçon et d'une fille presque du même âge, elle a demandé au garçon d'ouvrir la porte du garage et à la fille de m'apporter un verre de lait. Les deux enfants pouvaient certainement l'un comme l'autre ouvrir le garage ou apporter le verre de lait, mais ce n'est pas un hasard si l'on a **choisi la tâche** considérée la plus "masculine" pour l'un et celle plus "féminine" pour l'autre. [...] Les deux orientations fondamentales de l'éducation des petites filles sont parfaitement respectées dans le **répertoire des jouets** offerts : la tenue de la maison et le soin de sa propre beauté. [...] **Les vieilles légendes** nous offrent des femmes douces, passives, muettes, seulement préoccupées par leur beauté, vraiment incapables et bonnes à rien. En revanche, les figures masculines sont actives, fortes, courageuses, loyales, intelligentes. [...] **A l'école maternelle**, petits garçons et petites filles trouvent une confirmation éclatante de la situation sociale et de la division des rôles masculins et féminins ; car là où l'on s'occupe d'eux, les hommes sont tout à fait absents. Le travail de la

mère ainsi que celui des enseignantes n'est pas perçu comme un travail à proprement parler, mais comme un service [...] plus ou moins bénévole et totalement gratuit. » (p. 29 ; p. 82 ; p. 96 ; p. 128 et pp. 153-154)

Par sa démonstration, cette chercheuse met en exergue la cohérence des messages transmis aux enfants, soulignant le fait que « [l]a transmission des valeurs culturelles s'orchestre à l'unisson, sans dissonances » (p. 114). A l'origine de mutations sociétales importantes, la période des *Trente Glorieuses* apparaît ainsi, néanmoins, comme étant traversée par des normes de genre relativement identiques. Les modèles de comportement « genrés » donnés à voir aux enfants par les différentes instances de socialisation se renforçant en conséquence mutuellement, les petites filles et les petits garçons ne peuvent dès lors concevoir des définitions alternatives du masculin et du féminin. Dans ce contexte historique particulier, les livres pour les enfants sont de cette façon, selon Elena Gianini Belotti, des éléments de socialisation parmi d'autres, participant à l'intériorisation de rôles sexuellement différenciés :

« La littérature enfantine a **exclusivement pour fonction de confirmer les modèles déjà intériorisés** par les enfants. [...] La force émotive avec laquelle les enfants s'identifient à ces personnages [leur] confère un grand pouvoir de suggestion, qui se trouve **renforcé** par **d'innombrables messages sociaux tout à fait cohérents**. » (p. 114 et p. 129)

Si la littérature de jeunesse participe à cette époque, selon cette chercheuse, à l'intériorisation, par les enfants, des « *devoirs qui incombent à l'un et à l'autre sexe* » (p. 82), c'est ainsi avant tout, non seulement parce que les messages qu'elle délivre sont relativement similaires, mais également parce que les informations qu'elle diffuse entrent en résonance avec celles transmises par les autres sphères de socialisation côtoyées par les jeunes générations.

Afin de dénoncer l'effet délétère des mises en représentation du masculin et du féminin sur la construction identitaire des petites filles, les chercheuses ayant plus récemment étudié les livres pour l'enfance sous l'angle du genre, mentionnent également – bien que souvent plus implicitement – le caractère « général » des modèles sexuellement différenciés transmis aux jeunes lectrices et aux jeunes lecteurs par l'intermédiaire des albums. Dans leurs différents travaux, elles s'attachent en effet à mettre en évidence le fait que la littérature de jeunesse propose essentiellement aux enfants des images stéréotypées :

« Les femmes est les filles **sont plus souvent représentées** à l'intérieur plutôt qu'à l'extérieur, dans un lieu privé plutôt que public, dans des attitudes plus passives qu'actives. » (Dafflon-Novelle, 2006, p. 307-308)

« Les personnages féminins sont les seuls pour lesquels **nous n'avons relevé aucune pratique** sportive ni la possession d'objets marquant l'autonomie, l'insertion professionnelle ou la reconnaissance intellectuelle. **D'une manière générale et redondante**, les filles et les femmes **sont cantonnées** dans les liens familiaux ou dans un travail de type informel. Parallèlement, les personnages masculins fonctionnent de manière privilégiée dans la sphère publique. De surcroît, le monde du savoir et de la connaissance est **exclusivement** l'apanage des personnages masculins : le maître est un homme, comme l'élève de CM2 en fin de cursus primaire est représenté majoritairement sous les traits d'un garçon. » (Brugelles, Cromer, Locoh, 2005, pp. 91-92)

« **Dans quels livres celles-ci vont-elles rencontrer des images valorisantes et valorisées de leur propre sexe ? Quel scénario va leur suggérer de prendre des risques, de se rêver d'autres destins ?** » (Nières-Chevrel, 2005, p. 22)

Ces auteures évoquent ainsi la relative uniformité des normes de genre transmises aux petites filles et aux petits garçons par les ouvrages leur étant destinés. Relevant la propension des albums pour enfants à être « sexistes » (Dafflon-Novelle, 2002, p. 323 ; Cromer, Turin, 1998, p. 224), ces chercheuses déplorent alors, pour la plupart, les conséquences, selon elles néfastes, que pourrait avoir sur les jeunes générations (et plus particulièrement sur les jeunes lectrices) une telle exposition à des messages cantonnant les protagonistes féminins à des rôles peu variés (consistant à s'acquitter des tâches domestiques et ménagères), se déroulant essentiellement au sein de la sphère privée (fréquemment à l'intérieur du domicile familial) :

« Non seulement les éducatrices et les éducateurs n'ont pas clairement conscience des stéréotypes véhiculés dans les ouvrages qu'ils acquièrent et proposent à leurs lectrices et lecteurs, mais **ils minorent trop souvent l'impact sur les enfants** des textes et des images des albums lus et relus. (Cromer, Turin, 1998, p. 224) Anne Dafflon **s'inquiète des conséquences sur les jeunes lectrices.** » (Nières-Chevrel, 2005, p. 22)

L'« intériorisation », par les jeunes lecteurs, de certains modèles de comportement véhiculés par les albums semblerait en conséquence, pour ces chercheuses, en partie découler de la relative similarité de ces représentations. Nous avons néanmoins démontré que, concernant la

consommation de nourriture comme la répartition des rôles entre les hommes et les femmes, les ouvrages de littérature de jeunesse diffusent des normes et des représentations dissemblables, voire parfois contradictoires. Quelle influence cette moindre « harmonie » normative est-elle alors à même d'avoir sur la réception, par les enfants, des normes de genre et des représentations de la gourmandise transmises par les livres ?

Il est par ailleurs également à souligner le fait que le contexte historique dans lequel nous nous trouvons est à bien des égards différent de celui dans lequel Elena Gianini Belotti a réalisé sa recherche. Nous avons en effet mis en lumière la « *cacophonie* » normative au centre de laquelle se trouvait aujourd'hui l'alimentation. Nous avons également montré que les frontières entre les activités masculines et les activités féminines (notamment entre cuisine quotidienne et cuisine professionnelle) étaient notamment parfois amenées à se « troubler ». Or, si Anne Dafflon-Novelle relève bien, dans ses travaux, le fait que les informations diffusées, sur le genre, par l'intermédiaire de la littérature de jeunesse, peuvent être en inadéquation avec celles transmises par d'autres sphères de socialisation (et notamment par la sphère familiale) elle n'en évoque pas moins l'influence selon elle délétère des représentations des rôles masculins et féminins contenues dans les livres, sur la construction identitaire des enfants :

« Même si dans le contexte familial les parents se partagent les tâches, **comme dans les matériaux donnant une représentation de la réalité**, les femmes sont plus souvent représentées dans les activités ménagères que les hommes, **les enfants vont étiqueter ces activités comme typiquement féminines.** » (Dafflon-Novelle, 2006, p. 20)

Dans cette thèse, nous nous demandons justement quelle est la place la littérature de jeunesse dans le processus de socialisation des petites filles et des petits garçons et quelle peut être l'influence d'une « dissonance normative » sur l'acte de réception. Confrontés à des modèles de comportement dissemblables (soit par l'intermédiaire de deux livres différents, soit par l'intermédiaire d'un album et de l'« éducation » familiale prévalant au sein de leurs foyers respectifs) comment les jeunes lecteurs parviennent-ils en effet à faire sens des normes de genre et des représentations de la gourmandise véhiculées par les livres leur étant adressés ? Si la convergence des messages socialisateurs peut participer à l'intériorisation de certains comportements (Gianini Belotti, 1974), quels « effets » la diversité des représentations



aujourd'hui véhiculées par les livres, est-elle pour sa part susceptible de produire sur la réception, par les enfants, des normes transmises par la littérature de jeunesse ?

## **2. Divergence des messages socialisateurs : une sollicitation de la capacité réflexive ?**

« *L'action ne peut jamais être parfaitement justifiée par rapport à toutes les références qui ont cours dans la société. Les acteurs doivent donc développer un travail de réflexivité [...].* »

(Derouet, 2003, p. 76)

A l'issue des *Trente Glorieuses*, la France – comme la plupart des pays occidentaux – fait son entrée dans l'ère de la société de consommation, qui reconnaît progressivement les enfants comme des consommateurs à part entière (Cook, 2004), ces derniers devenant alors peu à peu, et de plus en plus jeunes, la cible directe des entreprises (Buckingham, 2003). Dans ce contexte, les messages à destination des jeunes générations se multiplient et ne s'orchestrent plus nécessairement, comme cela a auparavant pu être le cas, « à l'unisson » (Belotti, 1974). En admettant que la transmission de valeurs et de normes strictement uniformes donne force à ces dernières et favorise en conséquence leur intériorisation, la diffusion de représentations hétérogènes (par l'accès qu'elle offre à des modèles de comportement différents, voire divergents) ne serait-elle pas susceptible de favoriser, chez les jeunes lecteurs, un rapport davantage emprunt de réflexion, vis-à-vis des normes leur étant adressées ?

Bien que portant sur des objets de recherche différents du nôtre, les travaux de quelques sociologues évoquent (plus ou moins directement) l'influence de l'hétérogénéité des références normatives, sur la mise en œuvre de capacités de réflexion chez les individus. Dans son article intitulé « *Education : pour sortir de l'idée de crise* », François Dubet (2003) mentionne en effet la manière dont le déclin de ce qu'il nomme le *programme institutionnel* (engendré par une prise de conscience de l'incompatibilité de certaines logiques le sous-tendant<sup>195</sup>) a conduit les enseignants à avoir un rapport davantage « *réflexif* » à leur activité :

« Plus on s'éloigne du programme institutionnel, plus **ces logiques deviennent autonomes, voire contradictoires**, parce qu'elles en appellent à des principes et à des **normes** de justice

---

<sup>195</sup> Inculcation de « normes conformistes » et « promotion d'un sujet » par exemple.

**faiblement compatibles.** [...] [Les enseignants] [...] doivent, en réalité, faire des **choses contradictoires** : faire entrer les élèves dans une culture commune, les préparer aux compétitions scolaires et sociales et reconnaître chacun comme un individu singulier. **De manière générale, le travail de socialisation est de plus en plus "réflexif".** » (p. 62 et 63)

Le fait de percevoir des logiques comme étant contradictoires serait de cette façon susceptible d'amener les individus à réfléchir davantage à la mise en œuvre de ces dernières. Evoquant la crise des années 1960/1970 – caractérisée par l'introduction du relativisme notamment provoquée par la mise « *à l'épreuve de la promesse de l'égalité des chances* » (Derouet, 2003, p. 71) –, Jean-Louis Derouet (2003) souligne également la façon dont l'institution scolaire est aujourd'hui confrontée à des individus aux références multiples, cette pluralité les conduisant dès lors, selon lui, à « *développer un travail de réflexivité permanent* » :

« [Le] fonctionnement [de l'école] repose sur un bricolage permanent (Javeau 2001) qui doit faire tenir ensemble des idées, des forces, des objets, des personnes dont les intérêts et les **références** sont **différents**. Cela implique un **nouveau rapport aux normes** fondé sur la **capacité à s'orienter dans un univers complexe** et à coordonner l'action entre des personnes qui ne partagent pas les mêmes valeurs. L'affirmation de l'individu [...] est aussi un effet de cette **pluralité de références** qui appelle l'exercice d'un jugement beaucoup plus autonome que par le passé. **L'action ne peut jamais être parfaitement justifiée par rapport à toutes les références qui ont cours dans la société.** Les acteurs doivent donc développer un **travail de réflexivité** permanent pour identifier les défauts qui ne cessent d'apparaître : lorsque leur action est à peu près satisfaisante dans un registre, il est fort probable qu'elle soit défailante dans beaucoup d'autres. [...] Le parcours qui précède montre que l'école est entrée dans une période qui se caractérise par la **diversité des références** et la nécessité pour les acteurs de **construire des bricolages qui tiennent compte de cette pluralité.** » (p. 76 et 80)

Soumis à des injonctions parfois contradictoires, comment les enfants composent-ils alors avec les différents messages qu'ils reçoivent ? Les petites filles et les petits garçons sont-ils, dans ce contexte, amenés à avoir un rapport plus réflexif aux différentes « normes » leur étant transmises, y compris vis-à-vis de celles diffusées par la littérature de jeunesse ?

\*

Loin d'être le support de normes et de valeurs identiques, la littérature de jeunesse véhicule ainsi des mises en représentations relativement dissemblables, non seulement de la consommation de nourriture, mais également des rôles masculins et féminins. Dans les albums, la gourmandise est en effet présentée aux enfants comme étant parfois un plaisir, parfois un acte répréhensible. De la même façon, des ouvrages proposant tantôt une division stricte des tâches entre les hommes et les femmes, tantôt un partage plus équitable de celles-ci entre les sexes, se côtoient dans l'offre en matière de littérature à destination des (très) jeunes lecteurs.

Dans le même temps, les différentes sphères de socialisation côtoyées par les petites filles et par les petits garçons (famille, école, médias, etc.) transmettent une multitude d'informations, ne se révélant pas toujours « cohérentes ». Des messages prônant tantôt le plaisir gustatif, tantôt les méfaits d'une alimentation trop riche en produits « gras, salés [ou] sucrés » sont en effet diffusés auprès des enfants, notamment par l'intermédiaire de la sphère médiatique<sup>196</sup>. Cette même sphère propose également des visions parfois moins stéréotypées du masculin et du féminin que ne peuvent le faire certains albums<sup>197</sup>. Des normes relativement « homogènes » des *Trente Glorieuses*, aux injonctions contradictoires de la société de consommation, les enfants sont ainsi désormais au centre d'un puzzle de références pouvant être contradictoires. Si l'on peut être amené à penser qu'une consonance des modèles participe à une intériorisation de ces derniers, la multiplicité de références normatives est en revanche, pour sa part, nous l'avons montré, susceptible de solliciter la réflexivité des acteurs. Quelle influence la pluralité de normes (alimentaires et de genre) transmises aux enfants a-t-elle alors sur l'acte de réception ? De quelle manière s'agencent par ailleurs, lors de la lecture d'albums, les savoirs véhiculés par les différentes sphères de socialisation côtoyées par les jeunes lecteurs ? Quel est en conséquence le poids socialisateur de chacune de ces instances ?

Si les mises en représentation contenues dans les livres pour enfants apparaissent ainsi comme posant un certain nombre de questions en termes de réception, la manière dont ces dernières y sont énoncées est à notre sens tout autant susceptible d'interroger ce processus.

---

<sup>196</sup> Voir Chapitre 2.

<sup>197</sup> Voir Chapitre 2.

## Chapitre 5.

### Complexification des albums et dilution des normes : une nouvelle place pour les jeunes lecteurs

---

« Depuis quelques temps, papa ne lit plus son journal. » (Gagliardini, 2005)

#### I. L'existence d'ouvrages plurisémiotiques

##### 1. Des représentations contradictoires de la gourmandise

Quelques albums parus après la fin des années 1980 et portant sur la consommation « excessive » de nourriture ainsi que sur le surpoids, se trouvent être les supports de messages contradictoires et apparaissent de cette façon comme étant relativement « complexes ».

Le livre *Madame Trompette veut maigrir* (Murphy, 1990) transmet par exemple une vision équivoque de l'embonpoint. Dans cet ouvrage, la maman éléphant, qui se trouve trop grosse, prend en effet tout d'abord la décision de perdre du poids et décide d'impliquer, dans cette démarche, l'ensemble des membres de la famille (son mari et ses enfants). Les préceptes d'un régime en bonne et due forme sont en conséquence en premier lieu exposés aux jeunes lecteurs. L'importance de manger des légumes, la nécessité de pratiquer une activité physique, ainsi que l'utilité de proscrire les gâteaux et autres mets gras et sucrés sont alors évoquées :

« "Nous allons tous **nous mettre au régime : plus de gâteaux, plus de sucreries, plus de frites !** Finies les longues siestes ! Nous ne mangerons plus que des **aliments bons pour la ligne et pour la santé.**" [...] "Mettez vos survêtements, **nous allons courir** au parc. **C'est bon pour la santé et pour la ligne.**" [...] "**Une soupe légère** au cresson de rivière avec un grand verre d'eau minérale ; **c'est excellent pour la ligne et pour la santé.**" [...] "Ce soir nous allons manger du **poisson bouilli** avec un peu de carottes râpées. **C'est excellent pour la santé et pour la ligne.**" [...] Un matin, le facteur apporte un colis. C'est grand-mère qui envoie **un énorme gâteau très appétissant.** Madame Trompette, Monsieur Trompette, Lola, Félix, Séraphin et Valentine, tout le monde le regarde avec des yeux gourmands. Et pourtant, **Madame Trompette le range dans un placard** et dit d'un ton sévère : "**Nous l'offrirons à des invités.**" »

### Illustration 21. Régime suivi par la famille Trompette



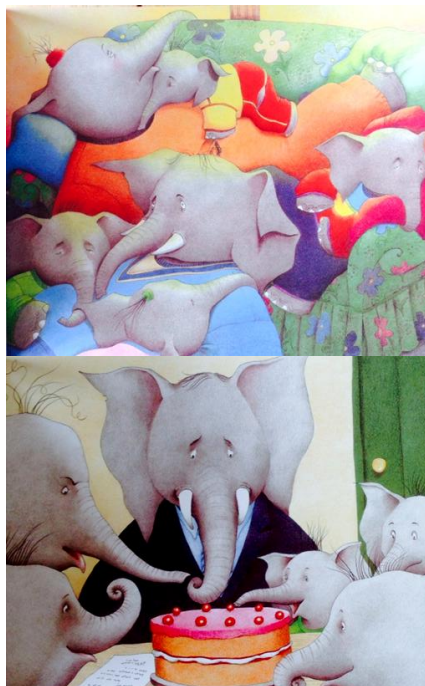
La famille éléphant s'applique de la sorte à manger sainement au quotidien, à faire du sport régulièrement et jette l'ensemble des produits a-diététiques présents au domicile.

### Illustration 22. Famille Trompette se débarrassant d'aliments peu « sains »



Cependant, après quelques jours de régime intense, parents éléphants et éléphanteaux apparaissent comme étant particulièrement fatigués et déprimés. C'est alors en second lieu une famille abattue et très affaiblie que découvrent les jeunes lectrices et les jeunes lecteurs de cet album : « C'est **horrible**... Chaque matin **il faut** prendre un petit déjeuner léger, bon pour la santé, et faire des exercices de gymnastique pour garder la ligne. Chaque midi, **il faut** aller courir au parc et se contenter d'un déjeuner léger bon pour la ligne et la santé. Et **chaque soir, tout le monde est épuisé et de mauvaise humeur.** »

### Illustration 23. Etat de santé de la famille Trompette après quelques jours de régime



Dans un état dépressif, les membres de la famille vont alors finalement succomber à la tentation de la pâtisserie envoyée quelques jours plus tôt par la grand-mère des éléphants. Une nuit, en effet, parents et enfants se retrouvent dans la cuisine suite à une envie nocturne de douceurs. Madame Trompette, qui arrive en dernier dans la pièce où Monsieur Trompette et les éléphants se sont déjà fortuitement rencontrés, loin de rappeler à l'ordre son mari et ses enfants, se joint volontiers à eux, déguste « *avec gourmandise* » sa part de gâteaux et déclare : « *Nous sommes bien tous pareils !* ». Le régime est ainsi manifestement abandonné (y compris par la mère de famille pourtant à l'origine de celui-ci) et la dernière page de l'ouvrage est consacrée à une illustration représentant une famille heureuse entourant l'ultime part de l'appétissante pâtisserie que s'apprête à manger avec plaisir Madame Trompette.

### Illustration 24. Scène finale de l'ouvrage



La fin du texte précise néanmoins en dernier lieu: « *"Moi je crois que les éléphants sont faits pour être gros", dit Félix. "Je suis sûre que tu as raison, mon chéri", répond Madame Trompette* ». Il est de cette façon spécifié aux jeunes lecteurs que la décision de mettre fin aux restrictions alimentaires que les protagonistes de l'histoire avaient préalablement choisi de s'imposer est « autorisée » par le fait qu'ils appartiennent à l'ordre des pachydermes.

Petites filles et petits garçons se trouvent ainsi en présence d'informations contradictoires. Par l'intermédiaire de ce livre, ces derniers se voient en effet délivrer les principes élémentaires d'un régime, apprennent que suivre ces préceptes est néanmoins potentiellement néfaste – pour le moral comme pour la force vitale –, constatent que ceux qui ont entrepris de mincir abandonnent finalement leurs bonnes résolutions, et se voient enfin préciser le fait que c'est parce que les personnages de l'album sont gros, par nature, qu'ils ont en conséquence le droit de mettre un terme au régime qu'ils avaient au préalable décidé de suivre. Si la famille éléphant paraît ainsi être autorisée à « *être gros[se]* », qu'en est-il alors des jeunes lecteurs – humains – à qui ont été transmises les « règles » d'une bonne hygiène alimentaire, apparaissant néanmoins « mauvaises » pour la forme tant psychique (perte de moral) que physique (perte d'énergie) des individus qui s'appliquent à les respecter ?

De la même façon, des représentations divergentes de l'embonpoint sont transmises par l'ouvrage intitulé *Hugo, un héros...un peu trop gros* (Weishar-Giuliani, Legeay, 2011). De nombreuses pages de ce livre présentent tout d'abord aux jeunes lectrices et aux jeunes lecteurs plusieurs situations dans lesquelles Hugo, petit garçon manifestement en surpoids, est victime des moqueries particulièrement acerbes de ses camarades de classe :

« Hugo est **vraiment très malheureux**. A l'école **on se moque de son bidon** qu'il essaie de cacher sous son pull marron. "**Hugo, t'es nul ! Hugo, t'es nul ! On le voit quand même, ton bidon sous ton pull !**" **[T]out le monde se fiche de sa bobine**. "**Hugo le gros ! Hugo le gros ! Tu seras bientôt aussi rond qu'un tonneau !**" A la piscine, Hugo remarque **les sourires moqueurs**. "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 !**" [...] La fête commence à peine et déjà **on se moque d'Hugo et de sa bedaine ! "Hugo, t'es moche ! Hugo, t'es moche, avec ta grosse brioche !**" [...] "**Moi je veux être Zorro !**", dit Hugo. **Tout le monde pouffe de rire**. "**Toi, Zorro ? Mais tu délires ! T'es trop gros !**" »



## Illustration 25. Scènes de stigmatisation



Par l'intermédiaire de cet album, petites filles et petits garçons font ainsi en premier lieu l'expérience de la stigmatisation de la différence physique. Si la méchanceté de ceux qui se moquent d'Hugo est par la suite, nous le verrons, implicitement remise en question, les quolibets prononcés à l'égard du jeune protagoniste en surpoids sont néanmoins autant de « blâmes » potentiellement réutilisables par les jeunes lecteurs de l'ouvrage. Sophie, qui apprécie le jeune protagoniste malgré ses rondeurs, n'accepte toutefois pas la cruauté de ses camarades envers son ami et tente par la suite non seulement de comprendre les réactions de ses copains de classe, mais également d'aider Hugo à s'intégrer. Plusieurs messages de tolérance insistant sur la nécessité de ne pas « *juger une personne* » à son apparence », d'accepter les autres tels qu'ils sont ou encore de « *regarder au fond de [leur] cœur* » plutôt que de s'arrêter à leur aspect extérieur, sont alors en second lieu transmis aux enfants :

« Mais Sophie **aime Hugo comme il est**. "Pourquoi se moque-t-on d'Hugo tout le temps ? Je l'aime avec son petit bidon. Il est trognon." Maman lui répond : "**Il est différent, ma douceur, et la différence fait parfois peur.**" [...] "Dis, papa, pourquoi les copains traitent-ils Hugo de gros baleineau ? Je l'aime tout joufflu de partout. Il est mon chouchou." "Eh bien", lui répond papa, "**Il ne ressemble pas à tes amis. Ils le jugent à son**



**apparence rebondie et ne regardent pas au fond de son cœur** comme tu le fais toi, ma petite fleur." [...] Sophie tape du pied, elle en a assez ! **"Ca suffit ! Arrêtez de vous moquer !"** »

**Illustration 26. Scène présentant Sophie prenant la défense d'Hugo**



Ce livre insiste de la sorte sur l'importance de considérer avant tout l'intériorité d'une personne et prône en conséquence l'acceptation de la différence physique. Ces messages de tolérance sont néanmoins, en dernier lieu, directement nuancés – voire contredits – par la dernière scène de l'album qui présente le jeune protagoniste de l'histoire prenant finalement, selon toute vraisemblance, la décision de perdre du poids. Sophie, pour tenter de réconcilier Hugo avec ses « copains » de classe, décide en effet d'organiser une fête et propose entre autre activité à ses camarades de se déguiser. Le jeune protagoniste, qui souhaite porter le costume « *du grand Zorro* », est alors une fois encore victime des moqueries de ses camarades qui lui expliquent qu'il est bien trop gros pour revêtir le déguisement de ce héros. Même si le jeune garçon parvient pour en finir à trouver un déguisement – celui d'Obélix – qui lui sied et qui lui permet d'obtenir le respect de ceux qui se moquaient régulièrement de lui, Hugo reste toutefois manifestement affecté par son impossibilité de porter le costume de « *son héros préféré* ». A la suite de cet épisode, le jeune garçon semble alors prendre la décision de perdre du poids et de se conformer de la sorte aux normes physiques actuelles de minceur :

« Hugo s'observe du coin de l'œil dans le miroir. **"Et s'ils n'avaient pas tout à fait tort ? C'est vrai que je suis quand même un peu gros, même pour un héros ! Si j'avais été un peu plus mince, j'aurais pu porter le costume du grand Zorro [...]"**, se dit tout bas Hugo. »

### Illustration 27. Scène finale de l'ouvrage



La fin de l'ouvrage, mettant en scène un jeune protagoniste faisant le choix de changer son apparence physique suite aux quolibets dont il a été victime, entre de cette façon directement en contradiction avec les différents messages de tolérance préalablement transmis aux jeunes lecteurs. Entre stigmatisation du surpoids, acceptation de la différence physique et décision de changer son apparence, petites filles et petits garçons sont ainsi, par l'intermédiaire de ce livre, mis au contact de représentations sensiblement divergentes de l'embonpoint

Certains albums récents du corpus portant sur la consommation de nourriture contiennent, intrinsèquement, des messages contradictoires et confrontent en conséquence les lecteurs à des modèles de comportements discordants, parmi lesquels ils doivent se repérer. Comment les enfants parviennent-ils alors à faire sens de ces diverses informations ?

### 2. Des normes de genre « fluctuantes »

Les ouvrages étudiés mettant en scène la préparation de nourriture contiennent plus rarement des normes de genre explicitement contradictoires. Un album récent du corpus permet néanmoins de mettre en lumière la manière dont peuvent (au sein d'un même livre) être exposés aux jeunes lecteurs différents modèles de comportement concernant l'attribution des rôles entre les hommes et les femmes. Le début de l'ouvrage intitulé *Qu'est-ce qu'on mange* (Gagliardini, 2005) présente en effet une répartition des activités assez stéréotypées entre le personnage féminin de l'histoire (une mère de famille) et le protagoniste masculin (son mari). Dès les premières pages de l'album, on nous apprend ainsi qu'« [à] la maison, c'est maman qui cuisine ». S'il est, non sans humour, précisé que : « [le] papa aussi, sait

*cuisiner ! Il allume et il éteint le four », ce personnage est toutefois représenté en train de lire le journal pendant que sa femme s'affaire à préparer à manger :*

**Illustration 28. Répartition des tâches au sein du couple parental**



La dernière page de ce livre suggère néanmoins aux jeunes lecteurs une probable inversion des rôles féminins et masculins au sein du couple mis en scène. Après quelques pages permettant de comprendre le fait que la mère de famille en a manifestement assez de faire la cuisine, il est en effet précisé : « *Depuis quelques temps, papa ne lit plus son journal* ». L'illustration associée à ce contenu textuel (relativement évasif) représente pour sa part des mains d'hommes coupant des légumes et des jambes de femme derrière un journal ouvert :

**Illustration 29. Nouvelle répartition des tâches au sein du couple parental**



Cet ouvrage met de la sorte les enfants au contact d'une organisation familiale amenée à évoluer au fil de l'histoire et est en conséquence le support de modèles de comportement dissemblables. Si les albums de littérature de jeunesse portant sur la préparation des repas contiennent ainsi moins fréquemment (que ceux portant sur la gourmandise) des représentations contradictoires, une évolution, touchant à la manière de transmettre aux jeunes lecteurs ces normes de genre, a néanmoins plus particulièrement attiré notre attention.

## II. Des assignations de genre moins explicites

Si les livres adressés aux enfants sont encore peu nombreux à transmettre une vision plus égalitaire et moins stéréotypée de la répartition des rôles entre les hommes et les femmes, il est néanmoins possible de relever une évolution dans la manière dont les normes de genre contenues dans les albums ont, au fil du temps, été signifiées aux jeunes lecteurs.

### 1. La confection de nourriture : une activité féminine quotidienne

« *"Je suis trop fatiguée pour faire la cuisine !" dit Maman. "Alors je vous emmène dîner au restaurant" dit Papa.* » (Oxenbury, 1983)

Il est en premier lieu à souligner le fait que les ouvrages du corpus parus avant la fin des années 1970 présentent fréquemment la confection de nourriture comme étant une activité féminine, sinon quotidienne, du moins pratiquée par les femmes de façon (très) régulière. Le contenu textuel de certains livres destinés aux enfants reflète ainsi parfois cette récurrence :

« **Chaque jour**, [la **petite vieille**] confectionnait **pour son époux** de délicieux gâteaux. »

(*Le petit bonhomme de pain d'épice*, 1875)

« As-tu pensé au souci que pouvait avoir **ta maman à renouveler chaque jour** le menu ? »

(Valmont, Rainaud, *Je sais faire la cuisine*, Touret, 1980)

Les ouvrages du corpus publiés avant le début des années 1980 sont en second lieu quelques-uns à évoquer le fait que la préparation des repas ne peut être assumée que par les (jeunes) femmes. La possibilité que cette activité ménagère puisse être prise en charge par un personnage masculin n'est dès lors *a priori*, dans ces livres, ni envisagée, ni envisageable :

« Elle est impatiente d'en essayer quelques-unes, pas trop difficiles et puisque les vacances sont là... Mais elle n'est pas très sûre de réussir du premier coup. **Mieux vaut demander conseil à maman.** [...] C'est utile, n'est-ce pas, de savoir cuire un œuf à la coque lorsque maman n'est pas là et que bébé a faim. [...] Bien sûr, **il y a des mets compliqués qui demandent beaucoup de savoir-faire et que seule maman peut réaliser.** »

(Delahaye, Marlier, *Martine fait la cuisine*, Casterman, 1974)

« "Je suis trop fatiguée pour faire la cuisine !" dit Maman. "**Alors je vous emmène dîner au restaurant**" dit Papa. »

(Oxenbury, *Le dîner au restaurant*, France Loisirs, 1983)

Dans les ouvrages du corpus parus avant la fin des années 1970, la confection de nourriture par les personnages féminins est en dernier lieu bien souvent mise en regard d'occupations masculines différentes, ne relevant à aucun moment de la tenue du foyer familial. De nombreux livres présentent en conséquence une assez forte dichotomie entre les activités féminines (presque exclusivement ménagères) et les activités masculines. Si les personnages féminins sont de la sorte « cantonnés » à la réalisation des tâches domestiques, les protagonistes masculins apparaissent pour leur part comme ayant bien d'autres (pré)occupations : activités de plein air, fonctions professionnelles ou encore rôle de décision :

« **Le petit vieux** aimait **jardiner** dans son jardin. Il cultivait toutes sortes de légumes et **passait** de longues heures à les **regarder** pousser. **La petite vieille**, elle, aimait **travailler bien au chaud dans sa cuisine.** »

(*Le petit bonhomme de pain d'épice*, 1875)

« "Comme je suis en retard, Poupette ! Le déjeuner n'est pas prêt et ton papa va arriver !" [...] Sur ces entrefaites, le papa de Poupette arriva, bien affamé par une **matinée de travail.** »

(Auteur anonyme, *Poupette petite cuisinière*, René Touret, 1954)

« "Je vais préparer notre déjeuner froid, répond maman." [...] "Allez vous promener, les enfants, propose Maman, moi **je vais sortir notre repas, installer la nappe et mettre le couvert.**" [...] "**Papa** a bien fait de nous **proposer** ce déjeuner sur l'herbe." [...] Tout le monde est d'accord pour **adopter la jolie clairière que montre papa.** [...] Après avoir exploré les lieux, Papa et les enfants viennent retrouver Maman. Ils sont affamés. [...] "Olivier, félicitons nos deux **ménagères** : elles ont bien **travaillé**, dit Papa... A quand le prochain pique-nique ?" »

(Auteur anonyme, *Le déjeuner en plein air*, Odege-Cil, 1970)

« Un jour, le vieux dit à la vieille : "J'aimerais bien manger une galette..."  
"Je pourrais t'en faire une, répond la vieille, si seulement j'avais de la farine." "On va bien en trouver un peu dit le vieux. **Monte** au grenier, **balaie** le plancher, tu trouveras sûrement des grains de blé." Avec les grains de blé, elle fait de la farine ; avec la farine, elle fait une galette et puis elle met la galette cuire au four. Et voilà la galette cuite. "**Elle est trop chaude ! crie le vieux. Il faut la mettre à refroidir !**" Et la vieille pose la galette sur la fenêtre. » (Caputo, Belvès, *Roule galette*, Flammarion, 1950)

Ces divers éléments, inscrits dans le contenu textuel (et parfois iconographique) des histoires, sont dès lors à même de participer à une relative « clôture du sens » des livres considérés. L'activité ménagère du personnage féminin est en effet présentée comme étant habituelle et récurrente et, lorsqu'il est fait allusion à eux, les personnages masculins – dont les activités, professionnelles ou de loisirs, sont clairement identifiées – apparaissent bien souvent comme étant incapables d'assumer les tâches domestiques prises en charge par les femmes.

## **2. La confection de nourriture : une activité pouvant être réalisée par les femmes**

Les albums du corpus parus après la fin des années 1980 contiennent pour leur part des normes de genre souvent plus « implicites ». Les ouvrages étudiés présentent en effet en premier lieu non seulement moins d'« indicateurs » de récurrence (faisant auparavant de la confection de nourriture une activité féminine sinon quotidienne, du moins habituelle), mais également moins d'« indices » supposant que seules les mères de famille savent faire à manger. Sans « imposer » l'idée selon laquelle la préparation de nourriture est plus largement endossée par les femmes, ces livres semblent en conséquence uniquement la « suggérer » : soit en proposant des scènes dans lesquelles les mères de famille prennent effectivement en charge cette activité (1), soit en exposant le fait que ces dernières sont prises comme « modèle » lorsque de jeunes protagonistes s'engagent dans la préparation d'un gâteau (2), soit parce que ce sont également elles qui leur proposent leur aide lorsqu'ils cuisinent (3), soit enfin parce que les enfants s'adressent à elles lorsque ceux-ci veulent savoir l'heure à laquelle aura lieu le dîner (4) ou lorsqu'ils souhaitent confectionner de la nourriture (5) :

« **"J'ai envie de faire un gros gâteau,"** se dit Maman Hérisson. »  
(Cowley, Adams, *Maman hérisson prépare un gâteau*, Mike Morris Productions Ltd., 1984) (1)

« **Maman Ours prépare un gâteau** pour l'anniversaire de Milli. »  
(Ball, *Les petits ours et le gâteau d'anniversaire*, Deux Coqs d'Or, 1984) (1)

« Maman prend Benoît dans ses bras. "Bon anniversaire mon chouchou. **Je vais te faire un gâteau.**" »  
(Rice, *Benoît fait un gâteau*, Flammarion, 1985) (1)

« **Maman canard a préparé un** magnifique **gâteau** pour son petit Coin-Coin. »  
(Stehr, *C'est moi Coin-Coin*, L'école des loisirs, 1998) (1)

« **Maman a fait un** beau **gâteau** au chocolat. »  
(Weishar-Giuliani, Legeay, *Hugo un héros...un peu trop gros*, Alice Jeunesse, 2011) (1)

« **[C]omme le fait sa maman crocodile** quand elle prépare ses délicieux gâteaux. »  
(Texier, *Crocolou aime cuisiner*, Actes Sud Junior, 2009) (2)

« **"Je peux t'aider ?" demande Maman.** "Pas question ! C'est une surprise !" J'ai fermé la porte de la cuisine. [...] **"Je peux venir t'aider ?" demande Maman** doucement. "Ce n'est pas nécessaire. J'ai fini !" »  
(Loumaye, Meert, *Le gâteau d'anniversaire*, Casterman, 1986) (3)

« **"Maman, maman, on mange quand ?" »**  
(Bour, *Petit Ours Brun a très faim*, Bayard Jeunesse, 2000) (4)

« **"Maman, et si je faisais un gros gâteau** au chocolat." »  
(Courtin, *T'choupi fait un gâteau*, Nathan, 2001) (5)

« Juliette trouve une super idée [de gâteau] dans son journal illustré [...] **elle court voir maman** pour lui en parler. »  
(Lauer, *Juliette fait un gâteau*, Lito, 2004) (5)

« Dans chaque enveloppe, on met **la garniture que maman a préparée.** [...] **"Maman, il nous faut deux rouleaux !" »**  
(Hasegawa, Tachibana, *Mercredi, c'est raviolis!*, L'école des loisirs, 2008) (5)

Depuis le début des années 1980 les mamans sont de la sorte moins explicitement destinées à la réalisation quotidienne des repas. Les notions d'habitude et de répétition transparaissent en effet moins dans les albums considérés, tout comme y est plus rarement évoquée l'idée selon laquelle les femmes sont les seules à pouvoir s'acquitter des tâches domestiques. Les jeunes lecteurs peuvent bien entendu (toujours) être amenés à penser que les mères de famille sont plus habituées que leurs maris à préparer à manger, mais cette idée ne leur est toutefois presque jamais « imposée ». La plus grande expérience des femmes en matière de cuisine est ainsi souvent davantage « suggérée » aux enfants par le fait que les jeunes protagonistes s'adressent plus facilement à leur maman lorsqu'ils souhaitent faire un gâteau et se voient plus fréquemment proposer l'aide de leur mère lorsqu'ils prennent la décision de cuisiner.

Dans de nombreux livres pour enfants parus après la fin des années 1970, les activités ménagères féminines sont en second lieu plus rarement mises en regard d'activités masculines. Si l'absence fréquente des hommes dans les ouvrages mettant en scène la confection de nourriture au sein de la sphère privée pose indéniablement question aux sociologues, elle permet néanmoins d'éviter la présentation d'une opposition trop dichotomique entre les activités féminines d'une part et les activités masculines de l'autre. Il est par ailleurs à souligner le fait que, dans les rares albums au sein desquels les personnages masculins apparaissent comme ayant une activité – de surcroît professionnelle –, les références à celle-ci prennent alors davantage la forme d'un sous entendu :

« C'est papa qui rentre avec des fleurs pour maman et un cadeau pour moi **dans sa mallette.** »

(Brunelet, *A table!*, Nathan, 1989)

« De retour à la maison, **je commence à cuisiner avec maman.** [...] "Hum ! Ca sent bon ici !" **dit papa en entrant dans la cuisine.** »

(Butschkow, *Moi aussi, je serai cuisinier*, Piccolia, 2012)

Il est enfin à mettre en lumière le fait qu'un livre du corpus, paru en 1986, évoque pour sa part la possibilité, pour les mères de famille, d'avoir une activité professionnelle :

« Aujourd'hui mercredi, Fleur ne va pas à l'école. **Sa maman ne va pas au bureau.** »

(Pernusch, Le Pollotec, *Fleur a bon appétit*, Editions G.P., 1986).



La manière de transmettre les normes liées à la répartition des rôles entre les hommes et les femmes a de cette façon évolué au cours du temps. Autrefois assez strictement et explicitement chargés d'assumer la préparation des repas au quotidien, les personnages féminins semblent en effet, depuis une quarantaine d'années, être moins rigoureusement prédestinés à se consacrer à cette activité. Les normes de genre diffusées par les ouvrages de littérature de jeunesse sont en conséquence plus largement suggérées et les assignations de genre se révèlent moins explicites. Ces livres contiennent en cela moins d'éléments susceptibles de participer à la clôture du sens et paraissent *a priori* laisser davantage d'espace pour l'interprétation des jeunes lecteurs. Ces albums offrent en effet la possibilité aux enfants non seulement d'imaginer à quoi peuvent s'occuper les pères de famille pendant que les mamans cuisinent (et pourquoi pas également à des activités ménagères ?), mais également de décider du caractère habituel ou exceptionnel de cette présence féminine en cuisine. Comment les jeunes lectrices et les jeunes lecteurs investissent-ils alors ces relatifs espaces de liberté ?

#### **Encadré 4. Un apprentissage plus ou moins « explicite » des normes et des valeurs**

Le constat d'un plus fréquent recours à l'implicite dans les livres pour enfants parus après la fin des années 1970 vaut également pour d'autres « règles » relatives à la confection et à la consommation de nourriture : normes d'hygiène, de sécurité, ou encore de partage.

Dans les ouvrages parus avant le début des années 1980, les « règles » de propreté à respecter en cuisine sont le plus souvent explicitement énoncées. Les jeunes lecteurs sont alors, par l'intermédiaire du contenu textuel des albums, clairement tantôt exhortés à revêtir un tablier pour confectionner de la nourriture, tantôt invités à se laver les mains avant de passer à table ou à nouer une serviette autour de leur cou afin de ne pas se salir en mangeant :

« Assieds-toi, mets ta serviette [...] »

(Laydu, De Varine, *Bonne nuit les petits... Bon appétit, Nounours*, Editions des Deux coqs d'Or, 1964)

« Elle vient de faire sa toilette et de bien se laver les mains. Elle attache sa serviette. Elle s'assied bien droite sur sa chaise haute. [...] Elle ne met pas les coudes sur la table. "Voyez comme je m'essuie les lèvres avec ma serviette." »

(Meynier, Fix-Masseau, Fix-Masseau, *Le petit déjeuner de Babychou*, Hatier, 1970)

« 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. »

(Poirier, *Comment jouer à faire la cuisine*, Fernand Nathan, 1970)

Si les normes consistant à se laver les mains avant de manger ou à porter une serviette de table sont fréquemment absentes des ouvrages de littérature de jeunesse les plus contemporains étudiés, le fait de porter un tablier lors de la confection de nourriture est pour sa part encore très souvent mis en scène dans les albums publiés après la fin des années 1970. L'évocation de cette règle d'hygiène inhérente à la confection de nourriture apparaît néanmoins, dans ces livres, comme étant moins prescriptive et en conséquence transmise aux enfants de façon plus implicite : soit qu'elle apparaisse de façon plus feutrée dans le contenu textuel des ouvrages, soit qu'elle soit uniquement suggérée par leur contenu iconographique :

« [Papa] met un grand tablier de cuisine par-dessus son vieux pyjama. »

(Clément, Siégel, *Les Grignotoux font la cuisine*, Editions G.P., 1986)

« "Je prends ma serviette et je fais un nœud autour de mon cou." [...] "Maman c'est une fée, elle met son tablier, elle jongle avec la poêle et la casserole." [...] [M]aman lui met un joli tablier et lit la recette. »

(Lauer, *Juliette fait un gâteau*, Lito, 2004)

« Crocolou enfle son tablier et met sa toque car aujourd'hui il a décidé de faire la cuisine. [...] Maman enfle aussitôt son tablier. »

(Texier, *Crocolou aime cuisiner*, Actes Sud Junior, 2009)

« 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." »

(Courtin, *T'Choupi et la cuisine*, Nathan, 2012)

« Aujourd'hui, Tikiko fait un gâteau pour le goûter. Vite il enfle son tablier. "Ca y est, je suis prêt." »

(Andrianavalona, Lallemand, *Tikiko fait un gâteau*, Casterman, 2012)

L'usage de porter un tablier pour faire la cuisine est de cette façon, depuis une quarantaine d'années, exposé aux petites filles et aux petits garçons par l'intermédiaire soit d'une phrase mentionnant « juste » le fait que les protagonistes (enfants comme adultes) s'équipent avant de commencer à confectionner de la nourriture, soit d'une « simple » illustration. Les jeunes

lecteurs sont ainsi mis au contact de cette pratique, sans toutefois être explicitement incités à reproduire cette norme d'hygiène consistant à protéger ses vêtements pour préparer à manger.

De la même façon, dans les albums parus après le début des années 1980, les mesures de sécurité à observer lors de la préparation de nourriture – tel notamment le fait de faire attention aux objets chauds et/ou coupants – sont bien souvent « suggérées » aux enfants par l'intermédiaire du contenu textuel et/ou iconographique des livres, les ouvrages considérés s'attachant de la sorte à transmettre implicitement aux jeunes lecteurs l'idée que les gestes potentiellement dangereux se doivent d'être pris en charge par des grandes personnes :

« Mais cela ne fond pas. [...] Maman est venue allumer la cuisinière. »

(Loumaye, Meert, *Le gâteau d'anniversaire*, Casterman, 1986)

« Mamie sort le gâteau du four. »

(Claude-Lafontaine, *Coline et Colas. Le gâteau d'anniversaire*, Milan, 1994)

« "Je laverai les légumes [...]. Et c'est Mamie qui les coupera." »

(Floury, Boisnard, *Petit Lapin Blanc fait la cuisine*, Gautier-Languereau, 2012)

La notion de partage apparaît également, dans les albums adressés aux enfants depuis la fin des années 1970, comme étant plus largement suggérée qu'explicitée. Par exemple, tandis que la totalité du livre intitulé *Plouf le glouton* – publié en 1963 – transmet en effet aux jeunes lecteurs cette valeur de façon relativement explicite... :

« "Mmmm...songe-t-il on dit que les carottes sont si bonnes ! J'ai bien envie d'y goûter. Mais, si je partage avec mes frères et ma sœur il ne me restera rien. Oh ! Je sais ! Je vais l'enterrer et je viendrai après l'école, la grignoter tout seul..." [...] " A propos, où as-tu trouvé cette carotte ?" s'informe Molly avec curiosité. Plouf ne répond pas. Comment expliquer qu'il voulait la manger tout seul ? Non, ce n'est pas possible ! [...] La Maîtresse a tout compris. "Fi ! Plouf, vilain glouton toi-même c'est toi qui voulais manger seul ta carotte, n'est-ce pas ? Il n'en est pas question ! Je n'aime pas les gloutons, dit-elle. Nous partagerons cette carotte entre tous." La Maîtresse la coupe soigneusement en petits morceaux. Pit, Pat, Molly, Plouf, Pinet et Sam surveillent attentivement l'opération. La Maîtresse veille à ce que tous soient servis. Chacun a son morceau. »

(Larissa, Van Leeuwen, *Plouf le glouton*, Editions Graphiques Internationales, 1963)

...plusieurs ouvrages parus après 1980 la diffusent pour leur part de façon plus implicite :

« Sophie a partagé le gros gâteau. »

(Suigne, Macias, *L'invitation à goûter*, 1981)

« "Euh...j'ai un peu trop [de bonbons], avoue Pierre, alors, je vais les partager avec vous !" »

(Deredel Rogeon, Mazali, *Pierre a mangé trop de bonbons*, Hemma, 2004)

« "Je sors la galette du four ! Venez, venez tous !" Puis [la cuisinière] la posa sur la table et la tailla en parts égales. »

(Brière-Haquet, *Une histoire de galette et de roi*, Flammarion, 2011)

### III. Des ouvrages relativement « complexes »

#### 1. Des indices à déceler pour accéder au sens de l'histoire

Comme le souligne Stéphane Bonnéry (2010 ; 2014), les albums (mettant en scène le loup) parus après 1985 sont par ailleurs plus nombreux à délivrer aux enfants des informations de façon implicite. Des « indices » étant pour certains véritablement utiles à la bonne compréhension de l'ouvrage, permettant pour d'autres d'accéder à des messages subalternes sont ainsi, dans ces livres, disséminés au gré des pages, pour les (jeunes) lecteurs<sup>198</sup>.

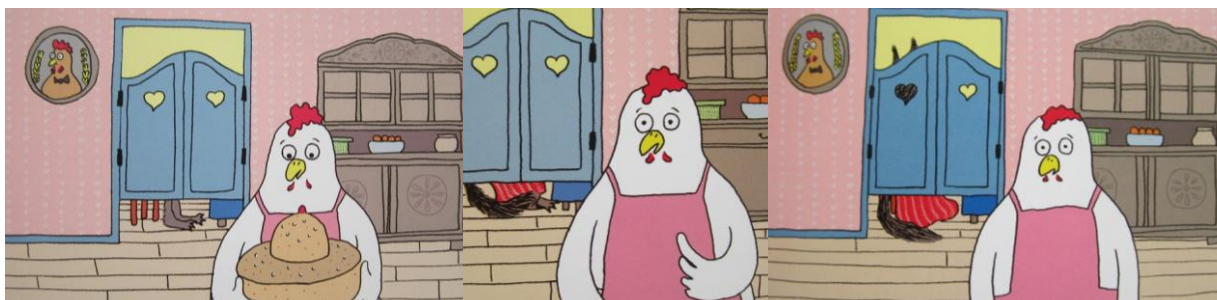
En délivrant des indices permettant d'atteindre le sens principal de l'histoire, le livre intitulé *Le dîner surprise* (Desbordes, Martin, 2009) permet par exemple d'illustrer cette utilisation de l'« implicite ». L'intrigue de cet album ne peut en effet être comprise par les jeunes lecteurs que s'ils parviennent à repérer certains des éléments uniquement représentés sur les différentes illustrations de l'ouvrage. Dans ce livre, la *Poule*, qui a invité ses amis à dîner, voit chacun d'eux lui fausser compagnie. Ces derniers, à peine entrés dans une maison pourtant accueillante et chaude par le froid qui règne dehors, n'ont tous qu'une hâte : disparaître en vitesse. Seule l'iconographie de l'ouvrage permet alors de comprendre les raisons du départ précipité de ceux-ci. Les portes battantes de la cuisine (à l'arrière plan) laissent en effet apparaître, à chaque nouvelle page, une partie bien identifiable du *Loup*, auquel la *Poule* a, juste avant l'arrivée de ses amis, accepté d'offrir refuge. L'ours, qui arrive

---

<sup>198</sup> Ces indices peuvent également s'adresser aux adultes qui accompagnent l'enfant dans sa lecture (Bonnéry, 2014).

en premier, aperçoit ainsi, sous la porte de la cuisine, les pattes de *Monsieur Loup* et ne tarde dès lors pas à s'enfuir. La queue et les oreilles de l'inquiétant convive seront par la suite entrevues par l'écureuil, puis par le renard, s'empressant alors également de partir.

**Illustration 30. Images présentées aux enfants lorsque les amis de la poule lui faussent compagnie**



Bien que le *Loup* ait été invité à rester dans la cuisine, les amis de la *Poule* prennent de la sorte tous la fuite, effrayés par la vision de certains signes distinctifs de l'invité surprise de leur hôte. A la suite de ces désertions, la *Poule*, qui ne semble pas avoir compris ce qui s'était véritablement passé, fait alors l'hypothèse suivante : "*Mes amis sont tous partis, Loup, Je crois qu'ils n'aimaient pas mon gâteau. C'est dommage*". Cette affirmation – fausse si l'on a compris ce qui s'était réellement tramé au domicile de cette dernière – n'est toutefois à aucun moment démentie. La « bonne » compréhension de l'album dépendant dès lors non seulement de la connaissance, par les enfants, de la *figure typique* (Bonnéry, 2010) du loup<sup>199</sup>, mais également de leur capacité à déchiffrer les indices mis à leur disposition dans les illustrations, c'est en conséquence la perspicacité des jeunes lecteurs qui est directement sollicitée par ce livre.

D'autres « indices » permettent de surcroît, dans cet ouvrage, d'accéder à un sens plus approfondi de l'histoire. Avant de partir précipitamment, chaque ami de la *Poule* n'a en effet le temps que de lui offrir le présent qu'il avait apporté pour la remercier de son invitation :

« "Bonsoir, Poule, dit l'ours, Je t'ai apporté une motte de beurre." [...]  
"Bonsoir, Poule, dit l'écureuil. Voilà une pomme de terre." [...] "Bonsoir,  
Poule, dit le renard, je t'ai apporté une branche de persil." »

<sup>199</sup> C'est en effet à la condition de savoir qu'habituellement les loups sont de « grands méchants loups » et sont par conséquent potentiellement dangereux pour les animaux dont ils sont les prédateurs, que les enfants peuvent envisager la peur des trois convives de la Poule et comprendre leur réaction.

La *Poule* attristée par le départ précoce de l'ensemble de ses convives propose finalement à *Monsieur Loup* de partager avec elle son gâteau, lequel lui répond alors :

« "D'habitude, dit le loup en s'approchant de la poule, je ne mange que de la poule rôtie dans le feu qui crépite, avec du beurre frais, une pomme de terre et une branche de persil." [...] Mais [heureusement], ce soir-là, chez la poule, le loup n'eut pas envie de cela. »

Les cadeaux apportés par les amis de la *Poule* constituent, dans cette perspective, autant d'ingrédients avec lesquels le *Loup* aurait eu la possibilité de la cuisiner. Si le repérage de ces informations n'est pas nécessaire à la compréhension de l'histoire, il permet néanmoins d'en apprécier un autre aspect<sup>200</sup>, pouvant apporter à cet album une dimension humoristique.

D'autres ouvrages du corpus s'apparentent pour leur part à des livres « complexes » en ce que leur lecture suppose la connaissance de certains contes traditionnels et sollicitent en cela un patrimoine enfantin (Bonnéry, 2010, 2014). Un passage de l'album *Gros loup* (Counhaye, Sacré, 1998) met par exemple en scène un détournement du conte classique du *Petit chaperon rouge*. Le loup, lors d'une promenade en forêt, rencontre en effet une jeune fille, se rendant, avec un panier rempli de pâtisseries, chez sa grand-mère. *Gros Loup* souhaite manger la fillette mais se fait duper par cette dernière, qui parvient finalement à s'échapper. Cet événement plonge tout d'abord le loup dans un grand désarroi, mais lui permet finalement de devenir un célèbre pâtissier (ce dernier parvenant à confectionner lui-même les gâteaux que la petite fille avait promis de lui apporter quotidiennement en échange de sa liberté). Si la connaissance du conte du *Petit chaperon rouge* n'est pas ici nécessaire pour accéder au sens principal de l'histoire, elle peut néanmoins permettre aux enfants d'apprécier la façon dont la fillette a su déjouer les plans du loup et est ainsi parvenue à échapper à son « destin ». La connaissance de ce conte traditionnel donne également aux jeunes lecteurs la possibilité de mesurer l'impact positif de cet épisode sur la destinée de *Gros Loup*, qui aurait pu devenir un mangeur de *mère-grand*, mais qui deviendra finalement un pâtissier apprécié de tous<sup>201</sup>.

---

<sup>200</sup> C'est également le cas de l'album intitulé *Allô, Mamie ?* (Stehr, 2011). Dans cet ouvrage, une jeune fille souhaite préparer un gâteau. Afin de réunir l'ensemble des ingrédients qui lui sont nécessaires, elle décide de faire appel à plusieurs de ses connaissances : un écureuil (pour s'approvisionner en noisettes), un lapin (afin de se fournir en carottes), un ours (afin de se procurer du miel), etc. Les jeunes lecteurs peuvent dès lors faire le lien entre l'animal sollicité par la jeune fille et l'ingrédient qu'elle demande à ce dernier de lui apporter.

<sup>201</sup> C'est également le cas de l'ouvrage intitulé *Goûte au moins !* (Brami, Barroux, 2005). Dans ce livre, un jeune garçon refuse de manger des légumes. Plusieurs personnages de contes de fées se mobilisent alors afin qu'il accepte enfin d'en goûter. Ces derniers lui racontent leurs histoires, dans lesquelles les légumes ont néanmoins disparu (il n'y a plus de petit pois dans *La princesse aux petits pois*, de citrouille dans *Cendrillon*, etc.). Les

## 2. L'utilisation d'un langage relativement ardu

Les ouvrages du corpus parus après le milieu des années 1985 sont également plus nombreux à mobiliser des procédés littéraires relativement compliqués. Certains albums pour enfants font par exemple appel à un langage soutenu, composé de termes parfois difficiles :

« "C'est trop gentil, soupire Mireille que la gourmandise proverbiale de Léon effraie un peu, mais attention, je t'ai à l'œil !" »

(Krings, *Le gâteau de Mireille l'Abeille*, Gallimard Jeunesse, 2003)

« Quand nous croquons dans une carotte, nous mangeons un petit morceau de nature : les jours de soleil, les nuits de lune, la pluie, la chaleur et les soins du jardinier, tout cela se mêle pour donner du plaisir à notre palais et de l'énergie à notre corps. »

(Wabbes, *La soupe ça fait grandir*, L'école des loisirs, 2007)

« "Les recettes doivent respecter la diététique ! C'est l'art, en cuisine, de faire du bon manger qui fait du bien. Ni trop de sucre, ni trop de gras, ni grignoter entre les repas [...] manger force légumes et force fruits. Avec cela, le concours n'est pas gagné. Mais vous l'aurez appris : pour que manger soit une fête, il faut être bien dans son assiette ! [...] Attention, la recette ne doit pas seulement flatter le palais mais caresser l'oreille aussi. Ne dites pas de façon toute bête patates ou pommes de terre à l'eau bouillie, mais Pommes duchesses en robe des champs. Ne dites pas bottes de radis, ce n'est pas malin, mais Diadème princier de rubis du jardin. Ne dites pas : J'ai trouvé ça drôlement bon !, mais : Rien n'a jamais autant ravi mon petit bidon ! Ainsi, grâce à la plume, il est démontré que le Joli Mot est grand cuisinier." »

(Picouly, Pillot, *Lulu grand chef*, Magnard Jeunesse, 2009)

D'autres livres étudiés renferment pour leur part des métaphores, des calembours ou autres jeux de mots. Certains ouvrages contiennent des détournements d'expressions. Dans *Les deux goinfres* (Corentin, 1997) par exemple, un « vieux gâteau mal sucré » ayant fait prisonnier le personnage principal de l'album ordonne à ses acolytes (des pirates représentés sous les traits de pâtisseries personnifiées) : « *Caramélisez-les au grand mât !* ». De la même façon, dans *Roberto se trouve trop gros* (Hennig, 2000), un jeune baleineau est mis en scène en train de s'amuser avec ses ami(e)s – dont *Barry Thon* –, jouant alors avec eux à « *saute-requin* », à « *cache-cachalot* » ou encore à « *poisson-perché* ». D'autres textes sont pour leur part

---

personnages des contes déclarent ne plus pouvoir travailler dans ces conditions et incitent alors le jeune garçon à manger des légumes en le sommant : "*Goûte au moins !*".

composés de « néologismes » ou d'expressions inventées. Dans *Beurk, les tomates* (Child, 2000), le jeune protagoniste essaie en effet de faire manger des légumes à sa petite sœur en lui expliquant : « *Ce ne sont pas des carottes. Ce sont des croustill'oranges de Jupiter* » ou encore « *Ce ne sont pas des petits pois, ce sont des perles vertes du cap vert* ». Les poussins de *Blaise et le château d'Anne Hiversaire* (Ponti, 2004) s'appliquent par ailleurs à confectionner, pour leur amie, un « *incroyabilicieux* » gâteau et s'attachent pour cela notamment à « *splatchoul[er]* » les œufs ou encore à « *rataplatiss[er]* » la pâte qu'ils ont préparée. Certains livres renferment de surcroît des jeux de mots faisant appel, tantôt à des références historiques, tantôt à des mots étrangers, tantôt encore à des termes d'argot. Dans l'album cité précédemment, les poussins se prénomment en effet « *Belle Djamine Frankline* », « *Métantan-Skondi* », « *Métébouché* » ou encore « *Boufniouse* », se réunissent un jour au bord du « *Lac Tésibon* » et utilisent des « *Grobinets* ». Dans *Quioui fait un gâteau* (Schneider, Pinel, 1993), le souriceau reçoit quant à lui l'aide de son frère *Quignon*, les prénoms des deux jeunes protagonistes rappelant ainsi l'expression « ni oui, ni non ». Certains des textes étudiés contiennent enfin des métaphores. Dans l'ouvrage *Lulu grand chef* (Picouly, Pillot, 2009), les nuages sont en effet comparés à de la crème fouettée ou à des œufs montés en neige et les éclairs qui fendent le ciel lors d'un orage deviennent d'appétissantes pâtisseries :

« Le ciel est tout en crème chantilly. Les œufs à la neige font de jolis nuages ; il y a des éclairs au caramel, au chocolat ; il pleut des choux, chouquettes et babas pour tous les enfants très, très sages. »  
(Picouly, Pillot, *Lulu grand chef*, Magnard Jeunesse, 2009)

Les livres pour enfants publiés après le milieu des années 1980 proposent ainsi plus fréquemment aux jeunes lecteurs un contenu textuel relativement complexe.

\*

Le milieu des années 1980 est de cette façon marqué par la multiplication non seulement d'albums manifestement plus « complexes » (soit qu'ils délivrent aux petites filles et aux petits garçons des messages contradictoires, soit qu'ils s'adressent à eux moins « simplement »), mais également d'ouvrages assénant dans une moindre mesure aux enfants les messages socialisateurs qu'ils renferment. Ce mouvement de « complexification » – également à l'œuvre dans les livres mettant en scène le loup (Bonnéry, 2010) ainsi que dans



d'autres supports pédagogiques (Bonnéry, 2015) – paraît en cela accorder une nouvelle position au jeune lecteur, en effet désormais « *supposé expert*<sup>202</sup> » (Bonnéry, 2010).

Comment les enfants se saisissent-ils alors de cette nouvelle place de « lecteur implicite » ? Comment les petites filles et les petits garçons font-ils sens de normes contradictoires (étant soit transmises par deux albums différents, soit contenues au sein d'un même ouvrage) ? De quelle manière s'agencent, dans cette interprétation, les « savoirs » leur ayant été transmis par d'autres sphères de socialisation ? Comment les jeunes lecteurs investissent-ils par ailleurs les relatifs « espaces de liberté » qu'ouvrent un certain nombre de livres, explicitant par exemple dans une moindre mesure les normes de genre ? Comment les jeunes lecteurs font-ils enfin sens d'albums étant le support d'une écriture plus « complexe » ?

---

<sup>202</sup> Dans son article intitulé « "– Loup y es-tu ? – Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant..." Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse », Stéphane Bonnéry, explique en effet : « [L]es implicites de la narration sont au cœur d'une majorité d'albums qui mettent aujourd'hui en scène le loup. Car ce sont des albums structurés autour des faux-semblants, des détournements. [...] Et plutôt que de donner explicitement ces questions et leurs réponses au lecteur, ce qui rendrait celui-ci passif face au raisonnement présenté, l'album sème des indices dont il est attendu du lecteur qu'il les mobilise pour produire un certain sens. [...] Elle présuppose un lecteur instruit de tout ce patrimoine enfantin, un lecteur qui prend spontanément cette culture à la fois au sérieux et avec distance et ironie pour accepter la dérision, le second degré, le "non-sens" des personnages qui ont conscience d'être dans une histoire structurée par des codes et qui, mus par des intentions propres occultant le narrateur, veulent s'échapper de la structure... » (Bonnéry, 2010, p. 8 et p. 9)

## **Troisième Partie**

### **Comprendre l'acte de réception**

---



Cette troisième et dernière partie, composée de trois chapitres, est consacrée à l'analyse des « lectures effectives » des enfants. En permettant notamment d'apporter des éléments de réponse aux différentes questions soulevées par la partie précédente, elle se situe dans le prolongement de cette dernière et constitue l'accomplissement de notre recherche.

Les résultats obtenus par l'examen des entretiens menés auprès de petites filles et de petits garçons nous ont permis non seulement de mieux appréhender l'acte de réception, mais également de prendre la mesure du poids socialisateur de la littérature de jeunesse ainsi que d'autres sphères de socialisation côtoyées par les jeunes lecteurs (famille, école, médias).

Dans le Chapitre 6, nous nous appliquons plus particulièrement à mettre en lumière l'influence du genre, de l'origine sociale ou encore du niveau de scolaire sur l'interprétation, par les enfants, du contenu textuel et iconographique des ouvrages ayant servi de support à l'enquête de terrain. Nous essayons en cela de mieux comprendre la manière dont les jeunes lecteurs font sens des histoires contées dans les livres leur étant adressés. Dans le Chapitre 7 ainsi que dans le Chapitre 8, nous tentons d'identifier plus spécifiquement la façon dont ces différentes « appartenances » interviennent (ou non), lorsque l'on confronte les enfants à des normes (alimentaires ou de genre) contradictoires. Ces deux chapitres nous permettent ainsi notamment de définir la manière dont s'agencent, dans l'acte de réception, les influences socialisatrices des albums, de la famille, des médias ou encore de l'institution scolaire.

Nous espérons de cette façon qu'au terme de ces trois chapitres, nous aurons pu apporter des éléments de réponse à la question sous-tendant, depuis le départ, notre recherche :

*Comment les jeunes lecteurs font-ils sens des normes et des représentations transmises par les albums leur étant destinés et quelle place la littérature de jeunesse peut-elle en conséquence occuper dans le processus de socialisation des enfants ? Quels éléments sont susceptibles d'avoir une influence, tant sur l'interprétation des jeunes lecteurs, que sur le poids socialisateur des livres qu'ils manipulent ?*



## Présentation des trois albums utilisés dans le cadre de l'étude de réception

---

### I. Contenu textuel et iconographique des trois ouvrages de littérature de jeunesse utilisés dans le cadre de l'enquête de terrain

#### 1. *Martine fait la cuisine*<sup>203</sup>

Pour sa fête, Martine a reçu de sa marraine un livre de cuisine de recettes savoureuses. Elle est impatiente d'en essayer quelques unes, pas trop difficiles et puisque les vacances sont là... Mais elle n'est pas très sûre de réussir du premier coup. Mieux vaut demander conseil à maman. "Tout d'abord, dit la maman de Martine, il faut bien respecter les quantités indiquées dans ton livre."



Pour bien réussir les recettes de cuisine, le temps a aussi beaucoup d'importance. Ainsi, il faut trois minutes pour cuire un œuf à la coque. Trois minutes dans l'eau bouillante, ni plus ni moins. Quand l'œuf est cuit, on enlève un bout de sa coquille, on le pose dans le coquetier, on lui coupe un petit chapeau... Le jaune est juste à point ! C'est utile, n'est-ce pas, de savoir cuire un œuf à la coque lorsque maman n'est pas là et que bébé a faim.



<sup>203</sup> Delahaye, G., Marlier, M., *Martine fait la cuisine*, Casterman, 1974.

Le parfait « cordon-bleu » doit faire preuve d'imagination, de savoir-faire...et aussi de patience ! C'est qu'il en faut, de la patience, pour écosser avec maman un kilo et demi de petits pois...pour cinq personnes : papa, maman, Martine, Jean et le cousin Frédéric ! "Moi je les trouve amusants, les petits pois", se dit Moustache. En voilà un qui rebondit sous la table. Un autre se cache dans une chaussure... Un troisième roule dans un coin.



"Attention, Martine, range bien les boîtes ! Sinon, gare au sucre dans le potage et au sel dans le chocolat... Et surtout, ne sois pas distraite !" "Cette patte de lapin est à moi", déclare Patapouf. "Non, à moi", réplique Moustache en colère. "Voulez-vous rester tranquilles", se fâche Martine. Pendant ce temps, sur la cuisinière, le lait, qui ne demande qu'à faire des bêtises, s'enfuit. Heureusement, il en reste assez pour le pain perdu... Le pain perdu explique maman, est une recette facile et pas chère du tout.



Martine ne se lasse pas de feuilleter son livre de cuisine. "Oh, maman, regarde, la recette de la mousse au chocolat ! Si j'essayais... C'est délicieux la mousse au chocolat !" "Tu n'as qu'à suivre attentivement les indications de ton livre", lui dit maman.



Ce matin, maman a rapporté du marché un kilo de reinettes. Exactement les fruits qu'il faut pour préparer des pommes glacées. Avant tout, il faut faire fondre du sucre. Martine s'en occupe. Mais soudain... "Regarde ce que je viens de trouver au grenier !" dit Jean qui entre en coup de vent dans la cuisine. "Oh, le joli Polichinelle ! Tu me le donnes ?" Et le jus de sucre, oublié sur la cuisinière, se met à bouillir, à bouillir... Si maman n'était pas arrivée, il aurait brûlé dans la casserole.



C'est le jour des confitures. On a cueilli toutes les fraises du jardin et tante Alice est venue à la maison donner des conseils. Car personne dans la famille ne réussit les confitures de fraises aussi bien que tante Alice.





Pour faire les crêpes, la plus habile, c'est Martine... Enfin, c'est-à-dire... Maman l'aide beaucoup ! Préparer la pâte à crêpes n'est pas une mince affaire.



C'est dimanche. On a invité les grands-parents de Martine à venir dîner en famille. Car ils sont curieux de goûter les petits plats que Martine prépare si bien, paraît-il... Justement, Martine sert un de ces potages aux poireaux comme grand-père les aime. "Mmm... Bravo, Martine, c'est délicieux ! dit-il. Dès demain, tu auras les jolis coquetiers que je t'ai promis."



Et après quelques mois d'exercice, Martine sait vraiment cuisiner. Bien sûr, il y a des mets compliqués qui demandent beaucoup de savoir-faire et que seule maman peut réaliser. Mais tout de même, Martine est devenue un petit cordon-bleu à sa manière. Avec un peu de patience et si vous suivez les conseils de votre maman, vous pourrez, vous aussi, réussir des recettes simples. Tout le monde à la maison se réglera !



## 2. Caillou au supermarché<sup>204</sup>

Ce matin, Caillou n'a pas envie de se lever. "Regarde s'exclame papa, il neige !" "Youpi, est-ce qu'on va faire un bonhomme de neige ?" "Il faut d'abord s'habiller, répond papa. Ensuite, on verra."



A table, Caillou veut se servir des céréales, mais... la boîte est vide. "Il n'y a plus de céréales." "Nous en achèterons quand nous irons faire les courses", dit maman. "Nous avons aussi besoin de tous les ingrédients pour faire un super-gâteau-surprise !" "Un gâteau ! Miam ! s'écrie Caillou."



Caillou enfle son manteau et ses bottes. Dehors, les flocons lui chatouillent le visage. Il tire la langue et en attrape quelques-uns. "Est-ce qu'on fait un bonhomme de neige ?", demande Caillou. "Oui, tout à l'heure", répond maman. "Mais avant, nous devons faire les courses."



<sup>204</sup> Johnson, M., Caillou au supermarché, Chouette Editions, 2009.

A l'entrée du supermarché, maman assoit Mousseline sur le siège du chariot. "Moi aussi je veux faire un tour !" dit Caillou. "D'accord Caillou. Mais allons-y, nous avons beaucoup de choses à acheter !"



Caillou et Mousseline aident maman à trouver ce dont elle a besoin. Caillou prend un sac de biscuits. "Ces biscuits sont les meilleurs du monde !" dit-il. "Nous mangeons un gâteau-surprise ce soir", lui rappelle maman. "Nous n'en avons pas besoin." Caillou aimerait vraiment acheter ces biscuits, mais il les remet à leur place.



A la caisse, maman aide Caillou et Mousseline à descendre du chariot. Caillou tient la main de sa petite sœur comme maman lui a demandé. Mais il ne pense qu'à une chose : les biscuits. Il décide de retourner les chercher.





Caillou parcourt les allées. Il cherche les biscuits. Tout à coup, il s'arrête et regarde autour de lui. Il ne voit plus maman. Caillou est perdu ! "Maman ! crie-t-il. Où es-tu maman ?"



Ouf, voilà maman ! Elle a l'air très inquiète. "Que s'est-il passé, Caillou ?" "Tu es partie, dit-il en pleurnichant." "Non, Caillou, c'est toi qui es parti", répond maman. Elle le sert fort dans ses bras. "Mais je suis très heureuse de t'avoir retrouvé. Allez, viens, rentrons à la maison."



"Maman, j'étais perdu, dit Caillou." "Je sais, Caillou", répond maman. "Mais maintenant, tu es à la maison et c'est le moment de faire le super-gâteau-surprise !" "Mais, c'est un bonhomme de neige que je veux faire", dit Caillou.



Maman sourit. "C'est bien un bonhomme de neige que nous allons faire...ici même, dans la cuisine !" Une fois le gâteau sorti du four, maman le recouvre d'un glaçage tout blanc. Caillou et Mousseline le décorent avec des bonbons. "Regarde !" dit Caillou tout content. "Le super-gâteau-surprise est un super bonhomme de neige-surprise !"



### 3. Nous on n'aime pas les légumes<sup>205</sup>

Pour faire une surprise, papa a décidé de préparer un bon dîner. Il est revenu du marché, chargé d'un très lourd panier.



"Regardez mes légumes tout frais : poireaux et pommes de terre, oignons et céleris, carottes et navets !" "Ho la la !" dit Alex. "On n'aime que les frites, et pas tout ces légumes... Que va-t-on faire de ça ?"



"Un super pot-au-feu, tu verras !" répond papa. "Du bœuf et des légumes cuits à l'eau et bien tendres, fondant sous la langue, vous verrez, c'est extra !"



"Ca tombe bien", lance maman, "j'ai invité Marie ! Elle sera très contente et moi je suis ravie !"



<sup>205</sup> De Rosamel, G., De Rosamel, C., Nous on n'aime pas les légumes, Albin Michel Jeunesse, 2007.

Du poireau, Alex dit : "Il ressemble à un prince avec son gilet blanc, ses longues jambes vertes, et ses cheveux tout raides sur sa petite tête ronde ! Avec une fourchette, il le fait galoper tout autour de la table !"



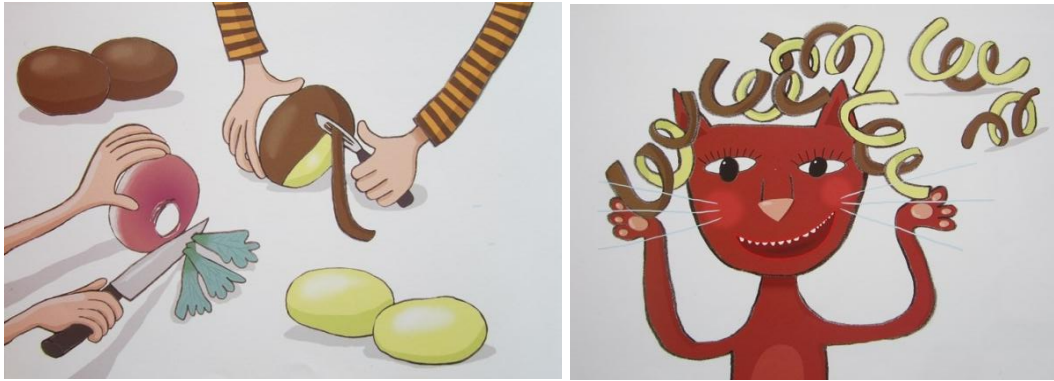
"Où s'en va ce coursier ?" interroge papa étonné. "Il va voir sa princesse", répond Ariane. "C'est la belle carotte aux cheveux verts qui va danser avec le prince. Si on disait qu'on les marie ?"



"Les oignons seront les bébés, les navets, les cousins, les pommes de terre, de jolies cousines, le céleri, un grand-père vénérable !"







Avec un éplucheur, toute la famille déshabille les légumes, puis les lave bien soigneusement.  
 "On mettra les patates à part : elles cuisent plus rapidement. Ce sera bien mieux !" dit maman.



La marmite sera le château. Ariane fait entrer toute la famille qu'elle installe sur la viande.  
 Et hop, hop, hop ! Papa ferme le couvercle. Mais...



"On n'a pas oublié quelque chose ?" demande Alex. "Mais bien sûr, les épices ! Sans elles mon pot-au-feu aurait l'air de quoi !" s'exclame papa. Il ajoute aussitôt quelques feuilles de laurier, six grains de poivre noir et trois clous de girofle, puis un peu de gros sel.



"C'est parti pour un bon moment... Si on jouait en attendant ?" "On joue aux devinettes !" choisissent les enfants. Papa questionne Alex : "Alors...que veut dire « poireauter » ?" "C'est attendre longtemps, comme tu l'as fait au marché !" "Que signifie « promettre une carotte » ?



" Ariane explique : "C'est pousser quelqu'un à faire quelque chose en lui promettant, au bout, une récompense. On agite bien une carotte devant le nez d'un âne pour le faire avancer. En fait, c'est un peu comme ruser..."



"Et « un navet », qu'est-ce que c'est ?" "C'est quelque chose de très nul ou de moche !"



Ariane et Alex dansent en chantant dans la cuisine : "Quand c'est bon, c'est aux petits oignons ! Quand c'est gentil, c'est chou ! Quand c'est facile, c'est bête comme chou ! Tralalère, tralalou ! Pour faire la queue, on se met en rang d'oignons, tralalon ! Quand les carottes sont cuites, c'est que c'est fichu, tralalu ! Et quand on est stupide, on est une vraie patate, tralalère, tralalate !..."







"Ca sent bon !" dit Alex. "J'en ai l'eau à la bouche." "J'ai bien faim !" dit Ariane qui se réjouit d'avance. "Miam miam !" dit bébé Apolline...



Tous se régalent et font honneur au bon dîner. Les frites sont oubliées et les parents sont enchantés !



"Le pot-au-feu est un plat traditionnel de la cuisine française. C'est un repas complet, excellent et très sain." dit papa ! "On peut cuisiner des plats du monde entier avec les légumes : en Afrique du Nord on cuisine le couscous, en Espagne, la paëlla, etc. !

## II. Analyse des ouvrages de littérature de jeunesse utilisés dans le cadre de l'enquête de terrain

Les albums ayant servi de support à l'étude de réception réalisée dans le cadre de cette thèse ont été sélectionnés notamment en raison des normes différentes qu'ils transmettent aux enfants. Dans cette partie, nous nous appliquons non seulement à mettre en lumière les différentes représentations de la répartition des activités ménagères entre les hommes et les femmes ainsi que les visions de la « gourmandise » que ces ouvrages diffusent, mais également à présenter le degré de « difficulté » et « d'ouverture » de chacun de ces livres.

### 1. La répartition des activités ménagères : entre vision « traditionnelle » et vision « égalitaire »

*Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché* proposent tous deux une vision de la répartition des tâches domestiques que nous qualifions de « traditionnelle ». Dans ces albums, ce sont en effet les (jeunes) femmes qui sont garantes de la réalisation des courses alimentaires, de la confection des repas ainsi que de l'éducation des enfants. Les personnages féminins sont de la sorte, tant textuellement qu'iconographiquement, mis en scène au sein d'un foyer familial dont ils ont la charge de s'occuper. Dans le premier album mentionné, Martine apprend, en compagnie de sa maman, à devenir une bonne « ménagère », en s'initiant à la cuisine et en s'occupant de son petit frère lorsque la mère de famille est absente :

« Tout d'abord, dit la maman de Martine, il faut bien respecter les quantités indiquées dans ton livre [de recettes]. » (p. 4) « Maman inscrit dans le cahier de Martine le petit tableau [de mesure] que voici. » (p. 5) « Pour faire les crêpes, la plus habile c'est Martine... Enfin, c'est-à-dire... Maman l'aide beaucoup ! » (p. 19) « C'est utile de savoir cuire un œuf à la coque lorsque maman n'est pas là et que bébé a faim. » (p. 6)

Dans cet ouvrage, toutes les femmes de la famille sont reliées de près ou de loin à la réalisation des activités ménagères. La marraine de Martine envoie en effet un livre de recettes à sa filleule, Martine fait de son mieux pour devenir un « *petit cordon bleu* » (p. 21), la maman de la jeune fille fait les courses et s'applique à préparer les repas, quant à tante Alice, elle vient apporter son aide à la fillette lorsque celle-ci décide de confectionner des confitures :

« Pour sa fête, Martine a reçu de sa marraine un livre de cuisine de recettes savoureuses. (p.1) » « « Martine est impatiente d'en essayer quelques-unes [...]. Mais elle n'est pas très sûre de réussir du premier coup. Mieux vaut demander conseil à maman. (p. 1) » « C'est qu'il en faut, de la patience, pour écosser avec maman un kilo et demi de petits pois. (p. 7) » « Ce matin, maman a rapporté du marché un kilo de reinettes. (p. 14) » « Tante Alice est venue à la maison donner des conseils. Car personne dans la famille ne réussit les confitures de fraises aussi bien que tante Alice. » (p. 16)

De la même façon, dans *Caillou au supermarché*, la mère de famille est mise en scène en train de faire déjeuner ses enfants, de réaliser des courses ou encore de confectionner un gâteau :

« Il n'y a plus de céréales. Nous en achèterons quand nous irons faire les courses, dit maman. (p. 4) » « A l'entrée du supermarché, maman assoit Mousseline sur le siège du chariot. » (p.8) « Caillou et Mousseline aident maman à trouver tout ce dont elle a besoin. (p. 9) » « Une fois le gâteau sorti du four, maman le recouvre d'un glaçage tout blanc. » (p. 20)

Dans ces deux albums, les protagonistes masculins ne s'investissent quant à eux jamais dans les tâches ménagères et sont davantage présents iconographiquement que textuellement. Dans *Martine fait la cuisine*, le frère de la petite fille est mentionné mais fait uniquement figure d'« élément perturbateur ». Ce dernier n'apparaît en effet dans le contenu textuel de l'ouvrage que lorsqu'il vient « déranger » sa sœur alors qu'elle s'applique à faire des pommes glacées. Quant au grand-père de la jeune héroïne, il fait dans ce livre office de « juge gastronomique » venant valider, à la fin de l'histoire, les progrès de sa petite fille en cuisine :

« Regarde ce que je viens de trouver au grenier ! dit Jean qui entre en coup de vent dans la cuisine. Oh, le joli polichinelle ! Tu me le donnes ? Et le jus de sucre, oublié sur la cuisinière, se met à bouillir, à bouillir... Si maman n'était pas arrivée, il aurait brûlé dans la casserole. » (p. 14) « Justement, Martine sert un de ces potages aux poireaux comme grand-père les aime. Mmm... Bravo Martine, c'est délicieux ! dit-il. Dès demain tu auras les jolis coquetiers que je t'ai promis. » (p. 20)

Dans l'album intitulé *Caillou au supermarché*, la gent masculine est principalement représentée par le petit garçon prénommé Caillou, jeune héros de cette collection. Le papa de ce dernier n'est pour sa part évoqué brièvement qu'au début de l'album lorsqu'il se charge de réveiller son fils et ne figure alors que de dos sur l'unique illustration où il apparaît.

Il est à souligner le fait que les activités des pères de famille ne sont, dans ces deux livres, pas véritablement précisées. Bien que relativement « fermés », ces albums sont ainsi susceptibles d'offrir un relatif « espace de liberté » aux jeunes lectrices et aux jeunes lecteurs<sup>206</sup>.

L'ouvrage *Nous on n'aime pas les légumes* propose pour sa part une vision plus « égalitaire » de la répartition des activités ménagères entre les hommes et les femmes. Dans ce livre, le père et la mère de famille participent en effet tous les deux à la confection du repas. Le papa des deux enfants apparaît même comme étant plus présent (tant textuellement qu'iconographiquement) que sa femme. S'il est bien précisé qu'il le fait dans le cadre d'une « surprise », c'est effectivement lui qui, nous indique-t-on, s'est rendu au marché afin d'y acheter les ingrédients nécessaires à la réalisation du « pot-au-feu » et qui est à l'initiative de la confection de la recette, dans laquelle il s'investit davantage que la mère de famille :

« Pour faire une surprise, papa a décidé de préparer un bon dîner. Il est revenu du marché, chargé d'un très lourd panier. (p.1) » « Un super pot-au-feu ! répond papa. Du bœuf et des légumes cuits à l'eau et bien tendres, fondant sous la langue, vous verrez c'est extra ! » (p.4) « Papa ferme le couvercle. » (p. 17) « Les épices ! Sans elles mon pot-au-feu aurait l'air de quoi ! S'exclame papa. Il ajoute aussitôt quelques feuilles de laurier, six grains de poivre noir et trois clous de girofle, puis un peu de gros sel. » (p. 18)

La maman des deux jeunes protagonistes de l'histoire n'apporte quant à elle à son conjoint qu'une aide discrète et n'est évoquée, dans le contenu textuel de l'album, qu'à deux reprises :

« Ca tombe bien, lance maman, j'ai invité Marie ! Elle sera très contente et moi je suis ravie ! (p. 5) » « Avec un éplucheur, toute la famille déshabille les légumes, puis les lave bien soigneusement. On mettra les patates à part : elles cuisent plus rapidement. Ce sera bien mieux ! dit maman. » (p. 15)

Les trois livres sélectionnés pour notre étude de réception proposent de la sorte aux enfants des visions différentes de la répartition des activités ménagères au sein du foyer. Si les deux premiers albums mentionnés transmettent une vision plutôt « traditionnelle » de cette répartition – dans laquelle les tâches domestiques semblent uniquement incomber aux personnages féminins –, le dernier ouvrage évoqué valorise pour sa part une répartition plus « égalitaire » des activités ménagères entre les hommes et les femmes.

---

<sup>206</sup> Voir Chapitre 5.

## 2. Les représentations de la gourmandise : entre « plaisir » et « apprentissages nutritionnels »

*Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché* transmettent tous deux une vision « décomplexée » de la gourmandise. Les deux jeunes protagonistes de ces livres apprécient en effet particulièrement les mets sucrés et ne font à aucun moment l'objet de restrictions alimentaires<sup>207</sup>. Dans le premier de ces albums, Martine s'applique à cuisiner de nombreux desserts : pain perdu, mousse au chocolat, pommes glacées, confitures de fraises, crêpes. Avec l'utilisation de termes tels que « *savoureux* », « *délicieux* » ou encore « *se régaler* », cet ouvrage délivre par ailleurs aux jeunes lecteurs un véritable champ lexical du plaisir gustatif :

« Martine a reçu de sa marraine un livre de cuisine de recettes **savoureuses**. » (p. 4) [...] « "Oh, maman, regarde, la recette de la mousse au chocolat ! Si j'essayais... C'est **délicieux** la mousse au chocolat !" » (p. 13) « "Mmm... Bravo, Martine, c'est **délicieux** !" (p. 20) « Tout le monde à la maison sera surpris de vos progrès...et se **régalera** ! » (p. 21)

De la même façon, le jeune protagoniste du deuxième livre est présenté comme affectionnant beaucoup les gâteaux. Caillou se lance en effet, dans le supermarché, à la recherche des biscuits qu'il apprécie tant et s'applique, à la fin de l'histoire, à décorer (en compagnie de sa petite sœur), avec des bonbons, un « *super-gâteau-surprise* » confectionné par sa maman :

« "Nous avons besoin de tous les ingrédients pour faire un super-gâteau surprise !" "Un gâteau ! **Miam** ! s'écrie Caillou." (p. 4) « Caillou prend un sac de biscuits. "Ces biscuits sont les **meilleurs** du monde !" dit-il. » (p. 9) « Une fois le gâteau sorti du four, maman le recouvre d'un glaçage tout blanc. Caillou et Mousseline le décorent avec des bonbons. » (p. 20)

L'album *Nous on n'aime pas les légumes* propose pour sa part une histoire dans laquelle l'alimentation des deux jeunes protagonistes (Ariane et Alex) est davantage « encadrée ». Les deux enfants, initialement exclusivement friands de frites, sont en effet initiés par leurs parents au plaisir de manger des légumes frais, provenant du marché. Toute la famille s'applique ainsi, dans cet ouvrage, à confectionner un « *pot-au-feu* » (« *repas complet, excellent et très sain* ») afin de faire oublier à Ariane et à Alex les pommes de terre frites :

---

<sup>207</sup> Si Caillou se voit refuser l'achat de ses biscuits préférés, ce n'est pas – explicitement du moins – en raison de considérations nutritionnelles, mais bien parce que la maman du jeune garçon souhaite lui confectionner un gâteau surprise.

« [P]apa a décidé de préparer un bon dîner. Il est revenu du marché, chargé d'un très lourd panier. » (p. 1) « "Regardez mes légumes tout frais : poireaux et pommes de terre, oignons et céleri, carottes et navets !" "Ho la la ! dit Alex. On n'aime que les frites et pas tous ces légumes... Que va-t-on faire de ça ?" » (p. 2) « "Un super pot-au-feu, tu verras ! répond papa. Du bœuf et des légumes cuits à l'eau et bien tendres, fondant sous la langue, vous verrez c'est extra !" » (p. 4) « "Ca sent bon ! dit Alex. J'en ai l'eau à la bouche." "J'ai bien faim !" dit Ariane qui se réjouit d'avance. "Miam miam !" dit bébé Apolline... » (p. 31) « Tous se régalent et font honneur au bon dîner. Les frites sont oubliées et les parents sont enchantés ! » (p. 32)

Si à la fin de ce livre toute la famille éprouve désormais du plaisir à manger, c'est néanmoins en dégustant un plat présenté comme étant particulièrement « sain » et manifestement « meilleur » que les frites. Par l'intermédiaire de jeux de rôles, de chansons, de devinettes, ou encore de calembours, cet album permet enfin aux jeunes lecteurs de faire, de façon ludique, la connaissance du « *pot-au-feu* » et plus spécifiquement des différents légumes entrant dans la composition de ce « *plat traditionnel de la cuisine française* » :

« Du poireau, Alex dit : "il ressemble à un prince avec son gilet blanc, ses longues jambes vertes et ses cheveux tout raides sur sa petite tête ronde !" Avec une fourchette, il le fait galoper tout autour de la table ! » (p. 6) « "Où s'en va ce coursier ?", interroge papa étonné. "Il va voir sa princesse" répond Ariane. "C'est la belle carotte aux cheveux verts qui va danser avec le prince. Si on disait qu'on les marie ?" » (pp. 8-9) « Les oignons seront les bébés, les navets, les cousins, les pommes de terre, de jolies cousines, le céleri, un grand père vénérable ! » (p. 10) « "Que veut dire "poireauter" ?" "C'est attendre longtemps, comme tu l'as fait au marché !" » (pp. 20-21) « "Que signifie "promettre une carotte" ?" "C'est pousser quelqu'un à faire quelque chose en lui promettant, au bout, une récompense." » (pp. 21-22) « Ariane et Alex dansent en chantant dans la cuisine : "Quand c'est bon, c'est aux petits oignons ! Quand c'est gentil, c'est chou ! Quand c'est facile, c'est bête comme chou ! Pour faire la queue, on se met en rang d'oignon ! Quand les carottes sont cuites, c'est que tout est fichu ! Et quand on est stupide, on est une vraie patate !" » (p. 26)

En mettant en scène des jeunes protagonistes friands de desserts et de mets sucrés dont les comportements alimentaires ne sont pas contraints, *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché* transmettent ainsi une vision relativement décomplexée de la gourmandise et du plaisir de manger. *Nous on n'aime pas les légumes* propose pour sa part une vision plus encadrée de l'alimentation. Dans cet album, Ariane et Alex sont en effet amenés par leurs

parents à changer leur comportement alimentaire initial, implicitement réprouvé. Les deux enfants sont alors invités à adopter une alimentation plus saine, composée de légumes frais.

### **3. Les représentations de l'enfance : entre « immaturité » et « autonomie » relative**

Les deux jeunes protagonistes de *Martine fait la cuisine* et de *Caillou au supermarché* sont présentés comme ayant des compétences encore « limitées ». Dans ces ouvrages, les deux enfants sont en effet placés sous la surveillance de leurs mamans (dont ils reçoivent à plusieurs reprises de l'aide) et font des bêtises. Martine apparaît ainsi comme étant une fillette étourdie, pouvant se laisser distraire et à laquelle il est alors nécessaire de porter assistance :

« "Attention Martine, range bien les boîtes ! Sinon, gare au sucre dans le potage et au sel dans le chocolat. Et surtout ne sois pas distraite !" Pendant ce temps, sur la cuisinière, le lait, qui ne demande qu'à faire des bêtises s'enfuit. » (p. 8) « Avant tout, il faut faire fondre du sucre. Martine s'occupe. Mais soudain... "Regarde ce que je viens de trouver au grenier !" dit Jean qui entre dans la cuisine. "Oh, le joli polichinelle ! Tu me le donnes ?" Et le jus de sucre, oublié sur la cuisinière, se met à bouillir... Si maman n'était pas arrivée, il aurait brûlé dans la casserole. » (p. 14)

Si à la fin de l'histoire la jeune héroïne parvient à devenir un petit cordon bleu « à sa manière » (p. 21), elle ne réussit néanmoins souvent ses recettes qu'avec l'aide de sa maman et ne peut encore, malgré ses progrès, réaliser que des plats « simples », les mets plus compliqués requérant manifestement le savoir-faire d'une personne plus expérimentée :

« Martine est impatience d'essayer quelques [recettes], pas trop difficiles... Mais elle n'est pas très sûre de réussir du premier coup. Mieux vaut demander conseil à maman. » (p. 4) « Pour faire les crêpes, la plus habile, c'est Martine... Enfin, c'est-à-dire... Maman l'aide beaucoup. » (p. 18) « Et après quelques mois d'exercices, Martine sait vraiment cuisiner toute seule. Bien sûr, il y a des mets compliqués qui demandent beaucoup de savoir-faire et que seule maman peut réaliser. [...] Avec un peu de patience et si vous suivez les conseils de votre maman, vous pourrez, vous aussi, réussir des recettes simples. » (p. 21)

De la même façon, Caillou est présenté comme étant un petit garçon relativement immature. Au supermarché en effet, après avoir insisté auprès de sa maman pour faire un tour de chariot, le petit garçon lui désobéit, lâche la main de sa petite sœur qu'il avait la charge de tenir,

retourne chercher les biscuits que sa maman lui avait pourtant interdit d'acheter et se perd finalement dans le supermarché sans parvenir à retrouver seul son chemin dans le magasin :

« A la caisse, [...] Caillou tient la main de sa petite sœur comme maman lui a demandé. Mais il ne pense qu'à une chose : les biscuits. Il décide de retourner les chercher. » (p. 12) « Caillou parcourt les allées. Il cherche les biscuits. Tout à coup, il s'arrête et regarde autour de lui. Il ne voit plus maman. Caillou est perdu ! » (p. 13)

Enfin, de retour à la maison, la maman des deux enfants s'applique seule à la confection du gâteau, laissant uniquement le soin à Caillou et à sa sœur de le décorer avec des bonbons.

Dans *Nous on n'aime pas les légumes*, Ariane et Alex sont présentés comme étant davantage « compétents ». Les deux enfants participent en effet activement à la préparation du pot-au-feu, notamment en épluchant les légumes et en les mettant dans la marmite. Le jeune garçon rappelle par ailleurs à son papa une étape importante de la recette, que le père de famille avait pourtant oubliée. En cela, Alex préserve le plat d'une possible erreur parentale :

« Avec un éplucheur, toute la famille déshabille les légumes, puis les lave bien soigneusement. » (p. 15) « La marmite sera le château. Ariane fait entrer toute la famille qu'elle installe sur la viande. » (p. 16) « "On n'a pas oublié quelque chose ?" demande Alex. "Mais bien sûr, les épices ! Sans elles mon pot-au-feu aurait l'air de quoi !" s'exclame papa. » (p.18)

En concevant une histoire de prince et de princesse avec les légumes qu'ils préparent, les deux enfants font de surcroît preuve d'une imagination débordante. Enfin, lorsque ces derniers choisissent de jouer aux devinettes avec leur papa, Ariane et Alex sont présentés comme connaissant de nombreuses expressions liées à l'alimentation (« *poireauter* », etc.).

Les trois albums sélectionnés dans le cadre de notre enquête de terrain transmettent ainsi des visions différentes de l'enfance. Si dans *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché* les enfants ne sont pas encore pleinement compétents, les jeunes protagonistes de *Nous on n'aime pas les légumes* apparaissent pour leur part comme l'étant davantage.



#### 4. Degré de « difficulté » et « d'ouverture » des ouvrages

*Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché* sont deux ouvrages *a priori* faciles d'accès pour les jeunes lecteurs. Ces deux livres font en effet appel à un vocabulaire simple et proposent aux enfants un contenu textuel et un contenu iconographique en parfaite corrélation (les images ne reflètent que les éléments du texte et l'ensemble du texte est représenté dans les illustrations). Excepté le terme de « *polichinelle* » mentionné dans *Martine fait la cuisine*, ces deux albums ne présentent aucune difficulté langagière et permettent aux jeunes lecteurs d'accéder (sans encombre), par un texte simple ainsi que par des représentations iconographiques fidèles à ce dernier, au sens de l'histoire. Le premier des deux ouvrages ne laisse de surcroît aucune place à l'implicite. Le deuxième livre contient quant à lui davantage de sous-entendus. Dans cet album, Caillou souhaite en effet réaliser un bonhomme de neige et essuie plusieurs refus de la part de sa maman. Cette dernière indique alors à son fils qu'ils doivent, avant cela, se rendre au supermarché afin d'y trouver tous les ingrédients dont elle a besoin afin de confectionner un « *super-gâteau-surprise* ». Ce sont dès lors des « indices » qui permettent aux jeunes lecteurs de découvrir ce qui se dissimule derrière ce mystérieux gâteau :

« "[M]aintenant [qu'on est] à la maison, c'est le moment de faire le super-gâteau-surprise !" "Mais, c'est un bonhomme de neige que je veux faire moi !" dit Caillou. » (p. 17) « Maman sourit. "C'est bien un bonhomme de neige que nous allons faire...ici même, dans la cuisine !" (p. 20)

Cet implicite est néanmoins entièrement levé à la fin de l'histoire, lorsque Caillou, voyant le gâteau, s'exclame : « *le super-gâteau-surprise est un super-bonhomme de neige-surprise* ».

L'ouvrage *Nous on n'aime pas les légumes* présente pour sa part un contenu textuel et iconographique plus complexe. Ce livre est en effet écrit dans un langage davantage soutenu et fait parfois appel à des métaphores et à des jeux de mots. En présentant l'histoire inventée par Ariane et Alex, cet album propose par ailleurs ce qui pourrait relever d'une mise en abyme.

« Du poireau, Alex dit : "il ressemble à un prince avec son gilet blanc, ses longues jambes vertes et ses cheveux tout raides sur sa petite tête ronde !" Avec une fourchette, il le fait galoper tout autour de la table ! (p. 6) « "Où s'en va ce coursier ?" interroge papa étonné. "Il va voir sa princesse" répond Ariane. "C'est la belle carotte aux cheveux verts qui va danser avec le

prince. Si on disait qu'on les marie ?" » (pp. 8-9) « "Les oignons seront les bébés, les navets, les cousins, les pommes de terre, de jolies cousines, le céleri, un grand père vénérable !" » (p. 10) « Avec un éplucheur, tout la famille déshabille les légumes, puis les lave bien soigneusement. » (p. 15) « Il ajoute aussitôt quelques feuilles de laurier, six grains de poivre noir et trois clous de girofles, puis un peu de gros sel. » (p. 18)

Cet ouvrage contient en outre de nombreuses expressions liées à l'alimentation telles que « *poireauter* », « *promettre une carotte* », « *un navet* », « *aux petits oignons* », « *bête comme chou* », « *se mettre en rang d'oignon* » ou encore « *les carottes sont cuites* ». Si celles-ci se trouvent être brièvement expliquées aux jeunes lecteurs, elles sont néanmoins susceptibles de rendre la compréhension du livre plus difficile pour des enfants ne les ayant auparavant jamais rencontrées. Le contenu iconographique de l'album apparaît enfin comme étant plus « complexe » que celui des deux autres ouvrages. Le texte, en grande partie reflété par les illustrations, ne mentionne en effet à aucun moment le chat de la famille, pourtant présent dans toutes les représentations graphiques du livre et tenant dans chacune d'elles un « rôle ».

**Encadré 5. *Nous on n'aime pas les légumes : un ouvrage trop complexe pour les élèves du groupe scolaire Thierry Courtin ?***

*Compte-rendu d'observation – Lundi 5 Décembre 2011*

Suite à l'entretien téléphonique au cours duquel Nelly (directrice de l'école élémentaire du groupe scolaire *Thierry Courtin*) m'a accordé une entrevue, je me rends à l'école afin de la rencontrer en personne, de faire connaissance avec les deux institutrices ayant accepté de me recevoir dans leurs classes et de leur présenter à toutes les trois ma recherche ainsi que l'enquête de terrain que je m'appête à réaliser auprès de leurs élèves. Nelly me reçoit très chaleureusement, me souhaite la bienvenue au sein de son établissement, puis m'invite à la suivre.

Installées dans la salle des maîtres, Isabelle et Morgane m'accueillent tout d'abord avec un peu de retenue. Les deux institutrices constatant toutefois que mon travail porte essentiellement sur les enfants et n'implique en conséquence aucunement ma présence au sein de leurs classes, la conversation se détend et la discussion devient progressivement plus « naturelle ». Après leur avoir exposé non seulement l'objectif général de ma recherche, mais également plus en détail mon « protocole expérimental », les deux jeunes institutrices

m'interrogent sur les trois livres que j'ai sélectionnés pour « travailler » avec les enfants. Je leur présente alors assez brièvement certains des critères ayant sous-tendu le choix de ces ouvrages, puis leur laisse la possibilité de mieux les découvrir en les feuilletant.

M'ayant préalablement confié « *déjà connaît[re]* » la collection Martine et après avoir rapidement parcouru le livre intitulé *Caillou au supermarché*, Isabelle et Morgane s'attardent toutes les deux davantage sur l'album intitulé *Nous on n'aime pas les légumes*.

Les deux institutrices commencent alors à le lire – beaucoup plus attentivement que les deux autres ouvrages –, prennent connaissance des premières scènes (celle du marché, celle évoquant la préférence des deux enfants pour les frites, ainsi que celle exposant la volonté du père de famille de faire aimer la nourriture saine à son fils et à sa fille en préparant un pot-au-feu), puis s'arrêtent bien plus longuement sur le passage de l'ouvrage où Ariane et Alex simulent une histoire de prince et de princesse avec différents légumes.

Isabelle relève alors brusquement la tête, me regarde en souriant, puis me déclare finalement, sur le ton d'un conseil : « *il ne faudra peut-être pas par que tu leur lises ce[tte histoire] là en premier ! Ils ne vont rien comprendre !* ». S'adressant ensuite à Morgane et imitant la voix de l'un de ses élèves potentiellement en difficulté devant l'ouvrage en question, elle s'exclame : « *maîtresse, pourquoi y a un cheval ?* ». Isabelle se met alors à rire aux éclats, me faisant ainsi implicitement part de la supposée « complexité » de cet ouvrage pour (certain(e)s de) ces élèves.

Les trois albums ayant servi de support à l'enquête de terrain dessinent de la sorte les contours de « lecteurs implicites » quelque peu différents. *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché* « accompagnent » en effet les enfants, non seulement en leur proposant un texte simple ainsi que des illustrations fidèles au contenu textuel de l'ouvrage, mais également en ne laissant que peu de place à l'implicite. En mobilisant pour sa part un vocabulaire plus soutenu et en utilisant notamment des illustrations contenant des éléments absents du texte, *Nous on n'aime pas les légumes* s'adresse *a priori* aux jeunes lecteurs de façon plus complexe.

\*

En vue d'apporter des éléments de réponse aux différentes questions soulevées par la seconde partie de cette thèse, les trois livres choisis pour servir de support à notre enquête de terrain transmettent ainsi des visions dissemblables de la répartition des activités ménagères entre les hommes et les femmes ainsi que de la « gourmandise », laissent parfois quelques espaces de liberté aux jeunes lecteurs (activités réalisées par les pères de famille dans *Martine fait la cuisine* et dans *Caillou au supermarché* par exemple) et se trouvent être plus ou moins « complexes ».

#### **Encadré 6. De l'utilisation d'ouvrages « complexes »**

Selon Stéphane Bonnéry (2014), un ouvrage de littérature peut être « *considéré comme "complexe" (à la différence d'"explicite") quand il répond clairement à l'un des quatre critères suivants au moins : les textes et images ne sont pas dans un rapport de redondance mais de complémentarité ou de discordance, apportant au lecteur un autre sens que celui de l'oralisation du seul texte [...] ; le sens du livre change profondément si l'on identifie des allusions à d'autres œuvres ; les formes narratives ne sont pas linéaires (fil des événements à reconstruire, détournement des codes narratifs d'un genre, le conte le plus souvent...) et ne délivrent pas explicitement le sens principal de l'histoire ; les conclusions sont ouvertes ou à formuler*<sup>208</sup> » (Note de bas de page 49).

En ce sens les trois albums utilisés sur le terrain dans le cadre de notre recherche peuvent être qualifiés de livres relativement *explicites*. Le dessein de notre thèse n'étant pas d'interroger la constitution de dispositions lectorales chez les enfants mais bien d'appréhender, de façon plus générale, le processus de socialisation, en identifiant la manière dont les jeunes lecteurs font sens des normes (alimentaires et de genre) transmises par l'intermédiaire des ouvrages de littérature de jeunesse, ce choix nous est apparu plus pertinent. Nous avons néanmoins été attentifs à ce que les degrés de « difficulté » (vocabulaire utilisé, procédés littéraires mobilisés, etc.) des livres sélectionnés pour notre étude de réception soient différents.

---

<sup>208</sup> « Cette catégorisation a été produite à partir de nos recherches sur l'évolution de la littérature de jeunesse (Bonnéry 2010, 2012) et de celles de l'équipe ESCOL sur les caractéristiques littéraires des albums (Bautier et al. 2012). »



## Chapitre 6.

### Des récits et des interprétations différenciés d'un même ouvrage

---

Ce chapitre s'appuie principalement sur les « récits libres » formulés par les jeunes lecteurs en entretien. Ces derniers ont en effet été amenés à « raconter » au chercheur « *ce dont ils se rappelaient et ce qu'ils avaient retenu* » de chacune des trois histoires leur ayant été racontées. Une attention particulière a été portée aux personnages cités par les enfants, aux scènes qu'ils ont relevées, aux jugements qu'ils ont formulés envers les protagonistes des ouvrages, ainsi qu'à la manière dont ils ont mobilisé le contenu textuel et/ou le contenu iconographique des livres. Les réponses à certaines des questions posées lors des entrevues (portant notamment sur le comportement de Martine, ou encore sur le rôle joué par le frère de cette dernière) ont également été, bien que plus marginalement, travaillées dans ce chapitre.

Comme nous avons pu le voir (Chapitre 3), il est à souligner le fait que, quels que soient le milieu social et le niveau scolaire des enfants considérés, les jeunes filles ont en entretien (et notamment lors des récits libres) été plus loquaces que les jeunes garçons. Les récits de ces dernières sont en effet, pour la plupart, plus longs et plus développés que ceux de leurs camarades masculins. Cette différence peut trouver deux sources d'explication : une plus grande aisance, permise par le fait que les entretiens aient été menés par une enquêtrice (la proximité de « sexe » rendant dès lors l'échange potentiellement plus facile) et/ou la manifestation d'un comportement féminin plus « scolaire » (Duru-Bellat, 1990), conduisant éventuellement les filles à participer plus volontiers que les garçons à un tel exercice de mise en récit. De la même façon, quels que soient le niveau scolaire et le sexe des jeunes lecteurs considérés, les enfants issus d'un milieu social favorisé ont davantage parlé que ceux issus d'un milieu social plus modeste. La plus faible intensité des échanges au sein des familles peu dotées en capitaux culturels et économiques (Octobre, 2004) pourrait être à l'origine d'une moindre socialisation des enfants de milieux populaires à l'expression orale, notamment lorsqu'il s'agit de se livrer à un adulte (Bernstein, 1975 ; Vanhee, 2010). Il est enfin à relever le fait que les enfants plus âgés ont formulé des récits plus longs et plus développés que les plus jeunes. L'avancée en âge ainsi que la progression au sein du système éducatif se caractérisent de la sorte selon toute vraisemblance, quels que soient le milieu social et le sexe des jeunes lecteurs considérés, par une plus grande aisance à l'oral.

Au-delà de ces constats généraux, nous verrons qu'il est néanmoins possible de mettre en lumière des différences (tant quantitatives que) qualitatives entre les récits des garçons et ceux des filles, entre les histoires racontées au chercheur par les enfants issus de milieux modestes et celles retracées par les jeunes lecteurs issus de milieux plus favorisés, ainsi qu'entre les récits narratifs des élèves de grande section de maternelle et ceux de CP et de CE1.

#### **Encadré 7. Anonymisation des entretiens et des établissements scolaires**

« [L]es prénoms ne font pas que dénoter, ils connotent aussi » (Coulmont, 2014)

Les enfants ayant participé à l'étude de réception ont, au moment de la rédaction été anonymés.

Les prénoms choisis afin de renommer les petites filles et les petits garçons rencontrés traduisent les « connotations » – notamment sociales et ethniques – des prénoms d'origine de ces derniers.

Afin de faciliter, durant la lecture de cette thèse, l'identification des jeunes lecteurs, nous avons fait le choix de faire débiter les prénoms des enfants appartenant au même groupe scolaire ainsi qu'à la même classe, par la même lettre de l'alphabet :

Pour les élèves interrogés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* (situé dans une banlieue plutôt défavorisée de la capitale) : les prénoms des jeunes lecteurs de grande section de maternelle commencent ainsi tous par la lettre « A », ceux des enfants de CP par la lettre « B » et ceux des petites filles et des petits garçons de CE1 par la lettre « C ».

Pour les élèves interrogés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* (situé dans une banlieue plus favorisée de la capitale) : les prénoms des jeunes lecteurs de grande section de maternelle débiter tous par la lettre « D », ceux des enfants de CP par la lettre « F » et enfin, ceux des petites filles et des petits garçons de CE1 par la lettre « G ».

Les prénoms des jeunes lecteurs permettent en cela non seulement d'identifier leur « sexe » ainsi que leur « origine », mais également leur « niveau de scolarisation » ainsi que leur « milieu social ».

Les établissements scolaires fréquentés ont également été anonymés et ont en conséquence été renommés à l'aide des noms et prénoms : d'un auteur/illustrateur – *Claude Ponti* – et d'un illustrateur – *Thierry Courtin* – de livres pour enfants.

Le premier, auteur d'albums de littérature de jeunesse appartenant à une sphère que l'on pourrait qualifier de « littérature légitime », caractérise le groupe scolaire accueillant des enfants issus d'un milieu social relativement favorisé.

Le nom du second – illustrateur notamment de la collection intitulée *T'Choupi* et de cette façon à l'origine d'ouvrages dont la « valeur » est moins reconnue par les enseignants, les libraires ou encore les bibliothécaires –, a pour sa part été utilisé pour désigner le groupe scolaire situé dans une banlieue plus défavorisée de la capitale.

Cette désignation – ainsi connotée en fonction de la plus ou moins grande légitimité culturelle accordée aux albums écrits et/ou illustrés par Claude Ponti et Thierry Courtin – ne préfigure en aucun cas l'analyse menée dans le cadre de cette recherche, mais doit permettre de situer socialement, lors de la lecture de cette thèse, les établissements scolaires évoqués.



## **I. Lire avec son « genre »**

« *Martine, sa tante lui a acheté un livre pour faire de la cuisine. Et elle fait des nouvelles choses en cuisine, avec sa maman.* » (Flore, CP, groupe scolaire *Claude Ponti*)

### **1. Une lecture particulièrement attentive au(x) personnage(s) de son propre sexe**

#### **1.1. Des récits inégalement développés**

Cette sous-partie porte plus spécifiquement sur l'étude des récits libres de *Martine fait la cuisine* et de *Caillou au supermarché*.

Au-delà de la plus grande loquacité des petites filles en entretien, cette analyse révèle que le deuxième ouvrage a majoritairement donné lieu à des récits plus développés que le premier. Jeunes lectrices comme jeunes lecteurs ont en effet la plupart du temps raconté plus longuement au chercheur l'histoire de Caillou que celle de Martine. Si l'on se réfère aux travaux de Véronique Boiron – maîtresse de conférences en Sciences du langage – il semble que cette différence puisse être expliquée par une utilisation plus fréquente de dialogues dans l'album relatant les aventures de Caillou. Cette chercheuse explique en effet qu'« *un récit est bien plus difficile à comprendre et à produire pour l'enfant que le dialogue* » (Boiron, 2012, p. 79). Bien que portant sur des élèves de petite section de maternelle, nous pouvons être amenés à penser que ce constat est également valable pour des enfants un peu plus âgés (notamment pour les jeunes lecteurs de grande section de maternelle que nous avons rencontrés).

Les petites filles sont néanmoins plus nombreuses que les petits garçons non seulement à avoir étoffé leurs propos lorsqu'elles s'appliquaient à faire le récit de *Martine fait la cuisine*, mais également à avoir éprouvé des difficultés à se remémorer l'histoire de *Caillou au supermarché*. Amel parvient en effet, par exemple, sans peine à m'expliquer que « *Martine, fait la cuisine* » et qu'« *[e]lle prépare des crêpes, [qu'e]lle prépare à manger, [qu'e]lle fait un effort* » et se trompe d'album lorsque je lui demande de me raconter l'histoire de Caillou :

« **Amel:** Il y a des filles et des garçons qui disent "j'aime pas les légumes".

Enquêteur : On va d'abord parler de *Caillou au supermarché*, là je crois que tu me parles de *Nous on n'aime pas les légumes*. Tu te rappelles de l'histoire de *Caillou au supermarché* ?

**Amel** : Non. [Je lui montre la couverture de l'ouvrage]. Le petit, il voulait acheter des courses, sa maman elle lui a dit : "non", après elle lui a dit : "va chercher". Après sa maman elle a fait la caisse et maintenant, il sait plus où elle était... »

De la même façon l'histoire de *Martine fait la cuisine* revient immédiatement à la mémoire d'Assia. Cette dernière m'explique en effet sans difficultés que « *Martine, elle a fait tomber. Elle a fait une bêtise et le lait il est tombé* » et qu' « *[e]lle apprend à faire la cuisine* ». En revanche, Assia se trouve dépourvue lorsque je l'invite à me relater l'histoire de *Caillou au supermarché* et me raconte alors, par mégarde, celle de *Nous on n'aime pas les légumes* :

« **Assia** : Le papa, il aime bien les frites... [Silence]. Euh non...il s'est perdu. Et après, sa maman elle l'a retrouvé. [Silence].

Enquêteur : Et après ils rentrent à la maison...

**Assia** : Elle lui fait un gâteau de neige. »

Inversement, les jeunes lecteurs ont été plus nombreux que les jeunes lectrices non seulement à développer leur récit de *Caillou*, mais également à devoir faire des efforts afin de se souvenir du livre de la collection *Martine*. Aucun garçon ne s'est en effet trompé d'ouvrage lorsqu'il a eu à relater l'histoire de *Caillou au supermarché* et beaucoup ont été loquaces lorsqu'ils en ont fait le récit. Les jeunes lecteurs masculins ont en revanche été nombreux à éprouver des difficultés à raconter le livre de la collection *Martine* et à ne réussir à en dire que quelques mots (après avoir en outre été relancés par le chercheur). A la question : « *Est-ce que tu peux me raconter l'histoire de *Martine fait la cuisine* ?* », ces garçons ont ainsi répondu :

« **Abdelaziz** : [Très long silence].

Enquêteur : Qu'est-ce qu'elle fait *Martine* dans ce livre ?

**Abdelaziz** : *Martine*...elle cuisine...des crêpes.

Enquêteur : *Martine* elle cuisine des crêpes, d'accord. Tu te souviens d'autre chose ?

**Abdelaziz** : [Il fait signe que non de la tête]. »

« **Akmar** : [Silence].

Enquêteur : On fait comme si je ne connaissais pas l'histoire et tu dois me la raconter !

**Akmar** : Il y avait une grande fille et...et...elle faisait la cuisine et...et... [Silence].

Enquêteur : Qu'est-ce qui se passe ?

**Akmar** : [Silence].

Enquêteur : Qu'est-ce qu'elle fait Martine ?

**Akmar** : [Long silence]. »

« **Baakari** : Dans Martine, c'est quel ?

[Je vais chercher le livre afin de lui montrer la couverture].

**Baakari** : Ah, elle fait des crêpes ! D'abord la dame...elle a fait des crêpes...la dame... Le père, il venait du marché...

Enquêteur : D'accord... Dans Martine ?

**Baakari** : Non. Moi je parle de le livre...

[Il se lève, va chercher *Nous on n'aime pas les légumes* et revient alors me le montrer].

Enquêteur : D'accord. Mais j'aimerais bien qu'on parle de Martine pour commencer, après on parlera de *Nous on n'aime pas les légumes*. [Il prend alors le livre de Martine que j'ai amené et commence à le feuilleter]. »

A l'image de Badda, d'autres jeunes lecteurs se sont pour leur part initialement trompés d'ouvrage, commençant de la sorte leur récit libre de Martine par raconter au chercheur l'une des deux autres histoires leur ayant été lues :

« **Badda** : Martine, elle veut faire un bonhomme de neige...

Enquêteur : Martine veut faire un bonhomme de neige ?

**Badda** : Ah, dans Martine ! Martine fait la cuisine...elle prépare...de la mousse au chocolat... [Silence].

Enquêteur : Et qu'est-ce qui se passe d'autre ?

**Badda** : Et après ils sont au grenier... [Silence]. »

De nombreux enfants interrogés dans le cadre de notre recherche ont ainsi raconté avec davantage d'aisance le livre dont le personnage principal était du même sexe qu'eux et ont, au contraire, relaté avec moins de facilité l'histoire dont le protagoniste était du sexe opposé.

Une telle différence peut à notre sens tout autant témoigner d'un plus grand intérêt des jeunes lecteurs pour les ouvrages mettant en scène un personnage principal de leur propre sexe (Dafflon-Novelle, 2006), qu'une plus grande difficulté à faire part au chercheur, et à afficher ainsi « publiquement », un intérêt pour un album semblant plus spécifiquement

adressé au sexe opposé (Détrez, 2010<sup>209</sup>). Le désintérêt par exemple manifeste des garçons pour le livre intitulé *Martine fait la cuisine* pourrait de cette façon révéler : soit réellement une moindre attention portée à cet ouvrage « de fille », soit la crainte des réactions que pourrait provoquer la divulgation du fait qu'ils s'intéressent à un tel album<sup>210</sup>. L'échange que nous avons eu avec Badda autour de la collection *Martine* reflète bien ce deuxième cas de figure :

**Encadré 8. Badda : la crainte d'afficher publiquement sa connaissance des livres de la Collection *Martine***

*Compte-rendu d'observation – Lundi 30 Janvier 2012*

Après notre conversation, Badda aperçoit devant moi la couverture du livre *Martine fait la cuisine*, dont nous venons de parler.

Le petit garçon esquisse alors un sourire puis se met à me raconter, dans son intégralité et avec beaucoup d'entrain, l'album intitulé *Martine à la piscine*, présent à son domicile.

A la fin de son récit particulièrement détaillé, Badda me regarde, attend un court instant, puis prend le soin de me préciser : « *Mais moi, je lis pas ça. C'est ceux de ma sœur. Je sais pas ce qu'ils racontent. Elle, elle lit tout le temps* ».

Cette crainte de l'affichage d'un goût considéré comme « féminin » lorsque l'on est un garçon rejoint en cela notamment les constats de Dominique Pasquier (1999) concernant l'attitude des jeunes téléspectateurs masculins face à la série télévisuelle *Hélène et les garçons*.

**1.2. Une attention plus marquée au(x) personnage(s) (secondaire(s)) de son propre sexe**

L'analyse des récits libres permet par ailleurs de mettre en évidence une attention plus marquée des enfants envers les personnages secondaires de leur propre sexe. Si les protagonistes des trois albums ont en effet, dans les récits des élèves, été cités dans une presque commune mesure par les jeunes lectrices et par les jeunes lecteurs, les personnages

<sup>209</sup> Pp. 242-243. Notamment chez les garçons, quel que soit leur milieu social.

<sup>210</sup> Bien que des précautions aient été prises afin que les enfants interrogés par le chercheur ne se sentent pas « écoutés » par les autres jeunes lecteurs (disposition dans l'espace, autorisation de discuter pour les deux enfants patientant, etc.), les enfants étaient néanmoins toujours trois dans la salle d'entretien.

d' « *arrière-plan*<sup>211</sup> » (Brugeilles, Cromer, Panissal, 2009, p. 111) ont en revanche, pour leur part, été plus inégalement mentionnés par les petites filles et par les petits garçons.

Si *Martine* et *Caillou* (protagonistes de *Martine fait la cuisine* et de *Caillou au supermarché*) ont été évoqués presque autant l'un que l'autre dans les récits des enfants, il est néanmoins en premier lieu à souligner le fait que les jeunes lectrices ont davantage désigné le personnage féminin par son prénom, tandis qu'elles ont mobilisé le pronom personnel « il » afin d'évoquer le protagoniste masculin. Inversement, les garçons ont plus fréquemment nommé Caillou par son prénom et cité Martine en utilisant le pronom personnel « elle » :

**Tableau 2. Manière dont les jeunes lecteurs ont évoqué  
*Martine* et *Caillou* dans leurs récits libres**

	Filles	Garçons
Martine	<b>51</b>	<b>39</b>
Elle	<b>2</b>	<b>23</b>
<b>Total</b>	53	62
Caillou	<b>48</b>	<b>61</b>
Il	<b>7</b>	<b>4</b>
<b>Total</b>	55	65

Les petites filles (pourtant moins nombreuses que les petits garçons dans l'échantillon considéré) sont cinquante-et-une à avoir désigné Martine par son prénom. Leurs camarades masculins ne sont pour leur part que trente-neuf à avoir ainsi nommé l'héroïne. Par ailleurs, les jeunes lectrices sont seulement deux à avoir utilisé le pronom « elle » afin d'évoquer ce personnage, tandis que vingt-trois jeunes lecteurs ont privilégié l'utilisation d'un pronom personnel pour en parler au chercheur. Moins marquée dans les récits du livre *Caillou au supermarché*, cette différence y est néanmoins également visible. En effet, alors que soixante-et-un petits garçons ont mentionné le prénom du personnage principal de cet album, les petites filles ne sont pour leur part que quarante-huit à l'avoir nommé. Par ailleurs, les jeunes lecteurs ne sont que quatre à avoir désigné Caillou par le pronom personnel « il », tandis que sept lectrices ont préféré cette façon de désigner le jeune héros de cette histoire.

<sup>211</sup> Carole Brugeilles, Sylvie Cromer et Nathalie Panissal (2009) définissent les personnages d'arrière plan comme des personnages « à l'apparition ponctuelle ou anonyme : faire-valoir des protagonistes, ils forment un environnement social autour d'eux ».

Tout se passe ainsi comme si les enfants avaient eu tendance à « personnifier » les protagonistes du même sexe qu’eux et à laisser dans une plus grande indétermination identitaire les personnages de premier plan du sexe opposé. L’utilisation du prénom d’un protagoniste pour le désigner pourrait en conséquence traduire un plus fort sentiment de proximité du jeune lecteur avec le personnage en question (sentiment susceptible de favoriser l’identification de l’enfant à celui-ci). Inversement, la désignation d’un protagoniste par un pronom personnel pourrait transcrire une attention moins marquée du jeune lecteur pour ce personnage, rendant de cette façon une identification de l’enfant à ce protagoniste moins probable. Ayant *a priori* un intérêt plus vif pour les personnages de premier plan du même sexe qu’eux, filles et garçons pourraient ainsi être davantage enclins à s’identifier à des protagonistes féminins pour les unes, masculins pour les autres<sup>212</sup>.

Les enfants ayant participé à l’enquête ont en second lieu davantage cité des personnages d’arrière-plan de leur propre sexe. Dans leurs récits des trois ouvrages utilisés sur le terrain, les jeunes lectrices ont en effet, quel que soit le livre considéré, plus fréquemment mentionné des personnages secondaires féminins, tandis que les jeunes lecteurs ont pour leur part plus souvent évoqué des personnages d’arrière-plan masculins :

**Tableau 3. Personnages cités par les enfants dans leurs récits libres**

	Filles	Garçons
Marraine	19	8
Autre	7	8
Frère	1	8
Tante	2	1
Gd-père	14	20
Cousins	0	3
Sœur	32	20
Maman	17	7
Marie	6	1
Copine	3	4
<b>Effectif</b>	55	67

<sup>212</sup> Cette dimension sera abordée ultérieurement.

Dans leurs récits de l'ouvrage *Martine fait la cuisine*, les petites filles sont par exemple plus nombreuses que les petits garçons à avoir cité la marraine de l'héroïne (dix-neuf jeunes lectrices ont mentionné sa présence contre seulement huit jeunes lecteurs). Il est alors à souligner le fait que les petites filles ayant oublié le lien qui unissait ce personnage à Martine, lui ont toutes néanmoins attribué un statut. Ces dernières ont en effet déclaré qu'elle était : « *sa grand-mère* » (x4), « *sa grand-mère ou sa tata* » (x2) ou encore « *sa nounou* » (x1). Les petits garçons ayant oublié que ce personnage était la « *marraine* » de Martine sont pour leur part plus nombreux à l'avoir désignée par des termes tels que « *je ne sais plus qui* » (x1) et « *quelqu'un* » (x2)<sup>213</sup>. Les jeunes lectrices sont de surcroît très sensiblement plus nombreuses que les jeunes lecteurs à avoir mentionné la tante de la jeune héroïne de l'album. Inversement, dans leurs récits de ce même ouvrage, les petits garçons sont légèrement plus nombreux que les petites filles à avoir évoqué non seulement le frère de Martine, mais également le grand-père de cette dernière. Ils sont par ailleurs trois à avoir rapporté au chercheur la présence du cousin de l'héroïne (bien que l'intervention de « *Frédéric* » ait alors sans exception été remplacée par une allusion à la venue de plusieurs cousins).

De la même façon, dans leurs résumés du livre *Caillou au supermarché*, les jeunes lectrices sont plus nombreuses que les jeunes lecteurs à avoir mentionné *Mousseline*, la sœur du protagoniste. Trente-trois petites filles l'ont en effet citée, contre seulement vingt garçons.

Dans leurs récits de l'ouvrage intitulé *Nous on n'aime pas les légumes*, les jeunes lectrices ont enfin davantage relevé que leurs camarades masculins l'intervention de la maman d'Ariane et d'Alex ainsi que de la copine – prénommée Marie – de la mère de famille. Il est de surcroît à relever le fait que les petites filles sont six à avoir donné au chercheur le prénom de cette amie, tandis qu'un seul petit garçon s'est ainsi appliqué à la nommer.

L'attention manifestement plus marquée des enfants envers les personnages secondaires du même sexe qu'eux se traduit en troisième lieu par des erreurs plus fréquentes dans la désignation ou l'identification des personnages d'arrière-plan du sexe opposé. Nous avons précédemment évoqué la plus grande difficulté des jeunes lecteurs masculins à se remémorer les liens unissant Martine à sa marraine, utilisant dès lors des expressions plus « indéterminées » telles que « *quelqu'un* » ou « *je ne sais plus qui* ». De la même façon, dans leurs récits de cette même histoire, deux jeunes lectrices ont pour leur part compris que le

---

<sup>213</sup> Il est à souligner le fait que les petits garçons sont plus nombreux (8) à avoir oublié le véritable statut de la « *marraine* » de Martine. Quatre autres garçons l'ont déclarée être « *sa grand-mère* » et un jeune lecteur a mentionné qu'elle était « *sa belle-mère* ».

grand-père de *Martine* était son papa et ont ainsi, dans leurs narrations, évoqué le père de la jeune héroïne à chaque fois que l'histoire mettait en réalité en scène le grand-père de celle-ci :

« **Aminata** : Et après son papa, il goûte la soupe et après son papa il a dit : "mmm, c'est bon" et puis après son papa il dit qu'elle est grande pour faire la cuisine. »

« **Daphné** : Et après, elle a mis du tissu, pour couvrir la confiture et après son père, il est venu pour goûter les petits pois. Et il dit qu'il allait lui donner quelque chose. »

Certains enfants ont enfin, en dernier lieu, eu tendance, à « féminiser » (pour les filles), ou à « masculiniser » (pour les garçons), la distribution des rôles d'arrière-plan :

**Tableau 4. Personnages dont le sexe a été modifié par les enfants dans leurs récits libres**

	Filles	Garçons
Bébé	5	8
Sœur	1	0
Cousin(e)s	2	0
Frère	0	12

Dans son récit de l'ouvrage *Martine fait la cuisine*, Angélika évoque en effet par exemple la présence des sœurs de la jeune héroïne de l'histoire, l'album ne faisant pourtant textuellement et/ou iconographiquement référence qu'aux frères de *Martine* ainsi qu'à un « bébé » :

« **Angélika** : Martine elle fait des crêpes...avec ses deux sœurs. »

De la même façon, Aurélie et Chahida rapportent dans leurs récits libres au chercheur la venue, au domicile de Martine, des cousins et des « cousines » de cette dernière, le livre ne mentionnant pourtant que la présence du « cousin Frédéric » de la jeune héroïne :

« **Aurélie** : Et après, [...] la maman elle l'aide à faire la cuisine et [...] après elle ramène ses cousins et ses cousines et aussi ils l'aident. »

« **Chahida** : A la fin, elle invite ses cousins, ses cousines et ses grands-parents, et elle va faire le dîner... »



Dans leurs récits libres de *Martine fait la cuisine*, les jeunes lecteurs sont pour leur part plus nombreux que les jeunes lectrices à avoir désigné le bébé (dont le sexe n'est dans cette histoire pourtant pas déterminé) comme étant un (petit) garçon. Les jeunes lecteurs interrogés sont en effet quatre à avoir ainsi explicitement fait référence à un bébé de sexe masculin<sup>214</sup> :

« **David** : Et ben...et sa maman, et ben elle lui a appris tout ce qu'il fallait faire...pour faire à manger. [...] Martine et ben...et ben le petit, le petit garçon et ben...et ben le bébé, le petit garçon, il avait faim. Donc Martine elle l'a fait à manger [...] et puis elle a coupé l'œuf, le bout de la coquille. »

« **Grégory** : Ben en fait elle a envie de cuisinier et elle a demandé à sa maman d'apprendre, de l'apprendre. Alors sa maman elle lui a appris, du coup Martine elle a fait l'œuf de son petit frère. »

Dans leurs récits de l'ouvrage *Caillou au supermarché*, les jeunes lecteurs masculins sont par ailleurs douze à avoir transformé *Mousseline*, la sœur du protagoniste de l'album, en un garçon :

« **Adel** : Et après Caillou il était dans le caddy avec son frère et après il a tenu à son frère la main et après Caillou il était disparu. »

« **Denis** : Et puis après, [...] du coup, sa maman elle lui a dit de tenir la main à son petit frère, je crois que c'est un petit frère. »

« **Badir** : Aussi, son petit frère, il est monté et Caillou il est monté sur le chariot. »

« **Fabrice** : Et après, sa mère demande de tenir la main à son petit frère, mais après, Caillou, laisse la main à son petit frère et après il va chercher les biscuits. »

« **Corentin** : Arrivés aux courses et ben ils tiennent le caddy et ben et le petit frère il rentre dans le caddy, alors Petit Caillou il est jaloux parce qu'il veut rentrer aussi alors il est rentré. »

---

<sup>214</sup> Une seule jeune fille a désigné le bébé comme étant un garçon.

« **Geoffroy** : Au supermarché, il y avait Caillou qui voulait s’asseoir...qui voulait aller dans le chariot, son petit frère...son petit frère était dans le chariot, Caillou voulait aller dans le chariot. [...] Alors son petit frère était content mais Caillou non. »

Les enfants apparaissent de cette façon comme ayant porté une attention plus marquée aux personnages secondaires du même sexe qu’eux. Dans leurs récits libres, les petits garçons ont en effet davantage mentionné les personnages masculins, se sont plus fréquemment trompés lorsqu’il s’est agit d’évoquer les personnages féminins et ont même parfois eu tendance à « masculiniser » la distribution des rôles d’arrière-plan. Inversement, les petites filles ont davantage cité les personnages féminins, ont commis plus d’erreurs lorsqu’il a été question de désigner les personnages masculins et ont parfois « féminisé » la distribution des rôles secondaires. En se concentrant de la sorte davantage sur des personnages secondaires de leur propre sexe, certains jeunes lecteurs ont alors inégalement mis en lumière (et ont interprété différemment) quelques-unes des scènes contenues dans les albums leur ayant été lus.

### 1.3. Des scènes inégalement mises en exergue

Quelques-uns des passages des trois ouvrages de littérature de jeunesse utilisés sur le terrain n’ont en premier lieu pas été rapportés au chercheur dans une commune mesure par les jeunes lectrices et par les jeunes lecteurs. Certaines scènes ont en effet été davantage mentionnées par les petites filles, d’autres majoritairement évoquées par les petits garçons :

**Tableau 5. Scènes citées par les enfants dans leurs récits libres**

	Filles	Garçons
Cuisine	13	32
Livre	33	24
Conseils	26	21
Caisse	35	30
Invitation	15	7
Aide	3	0

Dans leurs récits de *Martine fait la cuisine*, les jeunes lectrices ont été plus nombreuses que les jeunes lecteurs à raconter le fait que l’héroïne ait reçu de sa marraine un

livre de recettes. La réception du manuel de cuisine a ainsi été davantage mise en lumière par les petites filles que par les petits garçons. Les jeunes lectrices ont par ailleurs plus fréquemment que les jeunes lecteurs relevé les conseils prodigués et l'aide apportée à Martine, alors débutante en cuisine, par sa maman. La présence et l'intervention de la mère de famille ont de cette façon été davantage évoquées par les petites filles que par les petits garçons. Moins loquaces que leurs camarades féminines pour raconter cet album, ces derniers ont pour leur part été plus nombreux à rapporter de cet ouvrage le seul fait que Martine s'attache à y faire la cuisine. Plus longs, les récits des jeunes lectrices relatent de la sorte notamment l'élément déclencheur de l'histoire ainsi que le parcours de cuisinière de la jeune héroïne de l'ouvrage. Plus courts, les récits des jeunes lecteurs font davantage référence au seul titre du livre, n'en exposant de la sorte « que » l'objet principal : *Martine fait la cuisine*.

Dans leurs récits de l'ouvrage *Caillou au supermarché*, les jeunes lectrices ont été un peu plus nombreuses que les jeunes lecteurs à évoquer la scène du passage en caisse, durant laquelle la mère de famille demande à son fils de tenir la main de sa petite sœur.

Dans leurs récits de *Nous on n'aime pas les légumes*, les petites filles ont enfin plus fréquemment que les petits garçons raconté le fait que la mère de famille ait invité son amie Marie à dîner. Cet épisode, pourtant assez bref de l'album (« "J'ai invité Marie, elle sera très contente et moi je suis ravie" »), a en effet été rapporté au chercheur par quinze jeunes lectrices, tandis qu'il n'a été mentionné que par sept jeunes lecteurs. Très discrète, l'aide apportée, par la maman, à la préparation du repas, n'a par ailleurs été citée que par très peu d'enfants, qui se sont de surcroît tous révélés être des filles. Aucun garçon n'a de la sorte mis en évidence l'intervention de la mère de famille lors de la confection du plat pour le dîner :

« **Angélika** : Alors le papa, il a acheté les légumes. Après, les enfants et le chat ils ont dit que : "nous on n'aime que les frites"... **Après la maman elle a cuisiné, elle a dit qu'elle a invité Marie sa copine**, après...ils ont cuit les légumes et ils ont joué avec les légumes et ils ont dit...que... [Silence]. A la fin ils ont mangé les légumes. »

« **Damien** : Au début, le papa, il ramène des légumes. Et après, une fois qu'il a ramené des légumes, il fait une surprise. Et après il dit : "nous on n'aime pas les légumes, on aime les frites", les enfants ils disent. [E]t après, à la fin, ils aiment les légumes, parce qu'ils avaient pas goûté au début. »

Quelques scènes n'ont en second lieu pas été interprétées de la même manière par les petites filles et par les petits garçons. La présence du frère de Martine par exemple, a en effet été expliquée différemment au chercheur par les jeunes lectrices et par les jeunes lecteurs :

**Tableau 6. Rôle attribué au frère de Martine par les enfants**

	Filles	Garçons
Aide	12	21
Apprend	0	14
Absence	3	0
Perturbe	2	0

Plus souvent mentionnée dans les récits libres des petits garçons, l'intervention du frère de l'héroïne a de surcroît été majoritairement perçue par les jeunes lecteurs masculins comme une aide apportée à Martine, voire comme le fait que ce personnage apprenait lui aussi, dans ce livre, à faire la cuisine. Amenés à répondre à la question : « *Est-ce que le frère de Martine cuisine avec sa sœur ?* », les garçons interrogés ont en effet plus fréquemment que les filles répondu par l'affirmative. Certains ont alors estimé que le jeune protagoniste masculin « assistait » l'héroïne dans la réalisation de ses recettes, expliquant au chercheur :

« **Baakari** : [I]l lave des assiettes, il brûle...le sucre et c'est tout...

Enquêteur : Il brûle le sucre...

**Baakari** : Et il prend les crêpes, il passe à la maman et après, la maman elle remet dans l'assiette. »

« **Badir** : Le moyen ? Juste, il prend les crêpes, juste, il fait la vaisselle. »

« **Fabrice** : Oui. [...] Il l'aide pour faire la confiture. Et il l'aide à laver les couverts, les serviettes. Et aussi, il aide Martine à préparer le déjeuner. »

« **Chamseddine** : Oui, quand elle a fait les crêpes, en fait il a tenu l'assiette et du coup, Martine elle a lancé la crêpe pour qu'elle l'envoie jusqu'à son frère et voilà. »

« **Choukri** : Il nettoie les casseroles qu'elle a fait les gâteaux, il fait des crêpes avec elle. »

« **Chaker** : [...] Ben, il a cherché...des ingrédients à la cave, il les a ramenés. [...] »

D'autres ont pour leur part considéré que le frère de Martine faisait lui aussi l'apprentissage de la cuisine. Alors qu'à la question : « *Avec qui Martine apprend à faire la cuisine ?* », la plupart des enfants ont répondu que la jeune fille s'initiait à cette activité en compagnie de sa maman, quelques petits garçons, ont en effet, dans leur réponse, évoqué le fait que l'héroïne apprenait, selon eux, à faire des recettes de cuisine en compagnie de son frère :

« **Amine** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec... avec le garçon.

Enquêteur : C'est qui ce garçon ?

**Amine** : Son frère. »

« **David** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec le garçon.

Enquêteur : Avec le garçon seulement ?

**David** : Oui. »

« **Calvin** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec son frère, le petit garçon...le grand garçon. »

Les petites filles ont quant à elles été moins nombreuses à considérer l'intervention du frère de Martine comme une aide. Aucune n'a par ailleurs envisagé un possible apprentissage commun des deux enfants. Au contraire, elles sont plusieurs à avoir mis en évidence le fait que le protagoniste masculin était une source de distraction pour l'apprentie cuisinière :

« Enquêteur : Est-ce que le frère de Martine cuisine avec sa sœur ?

**Gwendoline** : Non, pas trop.

Enquêteur : Qu'est-ce qu'il fait le frère de Martine ?

**Gwendoline** : Lui, pour les pommes glacées, il a ramené un doudou [rires] donc ça a distrait Martine. »

Enfin, certaines jeunes lectrices apparaissent même, pour leur part, comme n'ayant *a priori* pas remarqué la présence du frère de Martine. A la question « *Est-ce que le petit frère de Martine cuisine avec sa sœur ?* », ces petites filles ont en effet répondu au chercheur :

« **Aline** : Non.

Enquêteur : Et pourquoi à ton avis ?

**Aline** : Parce qu'il n'est pas dans l'histoire. »

« **Florine** : Euh...il n'y a pas de frère. »

« **Caroline** : Non.

Enquêteur : Pourquoi à ton avis ?

**Caroline** : Parce ce qu'elle n'a pas de frère. »

Les jeunes lecteurs ont de cette façon non seulement davantage relevé que les jeunes lectrices l'intervention du frère de l'héroïne, mais également perçue celle-ci de façon plus « positive ».

La scène des courses contenue dans l'album *Caillou au supermarché* a également fait l'objet de récits différenciés. Alors que les petites filles ont en effet plus fréquemment que les petits garçons mentionné le fait que le jeune héros aidait sa maman « à trouver [tout] ce dont elle a[vait] besoin », ces derniers ont pour leur part davantage mis en exergue le fait que Caillou souhaitait acheter ses biscuits préférés. Les jeunes lectrices ont ainsi relevé plus souvent que les jeunes lecteurs l'aide apportée par le protagoniste à sa maman et les garçons davantage évoqué la satisfaction de Caillou d'avoir trouvé les gâteaux qu'il affectionnait tant :

« **Aurélié** : Et après ils vont faire les courses...la maman, elle met la petite sœur à Caillou dans le chariot et Caillou il dit : "moi aussi je veux monter". Et après **la petite sœur de Caillou et Caillou ils aident à choisir tout ce qu'elle a besoin la maman.** »

« **Ahouva** : Après ils sont au supermarché...après **les deux ils aident à chercher ce que sa maman elle a besoin**, et après...il a son gâteau préféré...mais il le repose à sa place. »

« **Flora** : Après ils vont faire les courses et la petite sœur de Caillou et ben elle monte dans le caddy, Caillou aussi. Après, **Caillou il aide sa maman à prendre tout ce qu'il lui faut.** Après, il veut acheter des gâteaux. Sa maman elle lui dit non. »

« **Akmar** : [A]près ils vont au supermarché...après il demande à sa maman : "tu peux me faire un petit tour de chariot ?". Après...la maman elle lui dit : "on doit acheter". Après, **Caillou il prend des biscuits, il dit : "ces biscuits c'est les meilleurs du monde !"** ».

« **Djibril** : Après, ils vont au marché...après il trouve des biscuits délicieux aux pépites de chocolat. Et après **il a dit : "j'aimerais bien acheter ces biscuits"**, et après...quand il est à l'accueil, **il a dit c'est que une seule chose que j'aime, c'est les biscuits.** »

« **Fabrice** : Il demande à sa mère d'acheter des céréales, et sa mère elle dit que tout à l'heure, on va faire les courses. Et après, dans les courses, **il trouve des petits biscuits qu'il aime** [rires], mais sa mère, elle dit qu'on va déjà préparer pour le dessert un gâteau, au chocolat. »

Certaines scènes des trois ouvrages considérés ont ainsi été inégalement mentionnées par les petites filles et par les petits garçons. La scène dans laquelle Martine reçoit de sa marraine un livre de recettes ou celle mettant en scène la maman d'Ariane et Alex appelant son amie Marie afin de l'inviter à dîner, ont en effet par exemple été davantage mises en exergue par les jeunes lectrices que par les jeunes lecteurs. D'autres passages ont pour leur part donné lieu à des interprétations sensiblement différentes. Alors que les petits garçons ont majoritairement estimé que le frère de Martine apportait son aide à sa sœur ou apprenait avec elle à faire la cuisine, les petites filles ont pour leur part plus fréquemment assimilé sa présence à une source de distraction. De la même façon, si les jeunes lectrices ont perçu l'aide apporté par Caillou à sa maman, les jeunes lecteurs ont pour leur part davantage noté le plaisir pris par ce protagoniste à trouver, dans le magasin, ses biscuits préférés. En prêtant davantage attention aux personnages d'arrière-plan du même sexe qu'eux, certaines petites filles et certains petits garçons ont de cette façon non seulement relevé des scènes différentes des trois ouvrages leur ayant été lus, mais les ont également, parfois, interprétées différemment.

#### **Encadré 9. Flore : une lecture axée sur les personnages féminins**

Flore, élève de CP au sein du groupe scolaire *Claude Ponti*, est une petite fille assez discrète. Elle a de nombreuses amies au sein de la classe et passe avec elles la plupart de ses récréations. Élève sérieuse, elle ne pose, selon son institutrice, « *pas de problèmes* » et a des résultats scolaires « *dans la moyenne* ». Sa maman est opticienne, son papa géographe. Elle a par ailleurs une petite sœur âgée de 5 ans, scolarisée dans une école maternelle de la ville.

Les récits libres de Flore apparaissent comme laissant relativement peu de place au masculin.

En effet, si son récit de l'album *Martine fait la cuisine* est – comparativement à ceux des autres enfants – assez développé, celui de l'ouvrage *Caillou au supermarché* est pour sa part particulièrement concis. Cette brièveté est frappante au regard non seulement de la longueur des deux autres récits de Flore, mais également de celle des récits qu'ont pu faire de ce livre

les autres jeunes lecteurs interrogés<sup>215</sup>. Il est par ailleurs à souligner le fait que la jeune lectrice ne cite à aucun moment le prénom de « Caillou », qu'elle ne désigne en effet que par le pronom personnel « il ». Amenée à raconter *Caillou au supermarché*, Flore explique :

« **Flore** : Qu'il a...qu'il s'est perdu...et qu'il voit de la neige tomber, et il veut faire un super bonhomme de neige...et il le fait mais en super gâteau. »

Plus développés, ses récits de *Martine fait la cuisine* et de *Nous on n'aime pas les légumes* font pour leur part une large place aux personnages féminins, y compris à ceux d'arrière-plan. Racontant le premier ouvrage, Flore en nomme en effet l'héroïne, mentionne la tante de cette dernière et évoque à de nombreuses reprises la maman de Martine :

« **Flore** : Il y a **Martine**, il y a sa **tante** qui...lui a acheté un livre pour faire de la cuisine. Et elle fait des nouvelles choses en cuisine, avec sa **maman**. Et d'abord, elle fait un œuf à la coque et quand le bébé il a faim et qu'il y a pas sa **maman**, elle en fait...elle le fait toute seule. Pour faire des crêpes, sa **maman** elle l'aide pour faire la pâte, et elle fait sauter les crêpes toute seule. Et après, son papi, il goûte aux crêpes et il dit que c'est bon. »

La mère de famille est ainsi présentée non seulement comme accompagnant et aidant Martine, mais également comme pouvant être remplacée par la jeune fille, désormais apte à prendre le relai en cas de besoin. Le grand-père de l'héroïne, cité en toute fin de récit, apparaît pour sa part comme incarnant l'autorité venant « valider » les nouveaux savoir-faire de Martine.

De la même façon, dans son récit de *Nous on n'aime pas les légumes*, Flore mentionne la mère de famille – dont la présence n'a pourtant été relevée que par très peu d'enfants – et évoque le fait que cette dernière a invité l'une de ses amies pour le dîner (passage de l'ouvrage également peu cité par les autres jeunes lecteurs interrogés en entretien) :

« **Flore** : Au début, ils n'aiment pas les légumes, [...] ils veulent manger des frites. Et après, ils jouent avec les légumes...parce que leur papa il leur dit qu'il va faire un bon...p... pot...pot-au feu...un pot-au-feu bon. Et après ils jouent avec les légumes. Et après ils mangent et ils disent...et ils aiment bien. Et **la maman**, elle a invité **une de ses copines**. »

---

<sup>215</sup> On rappelle que les récits de l'ouvrage *Caillou au supermarché* sont les plus développés, quels que soient l'âge, le genre, le niveau scolaire ou l'origine sociale des enfants.



Flore termine ainsi son récit par l'évocation de ces deux personnages secondaires féminins, n'occupant pourtant qu'une faible place dans l'album. Personnage principal du livre, le père de famille est présent dans le récit de Flore mais y occupe pour sa part un rôle bien moins important que celui qu'il tient réellement dans l'ouvrage.

L'identité de genre de la jeune lectrice transparaît de cette façon dans ses récits, largement axés sur les protagonistes et les personnages d'arrière-plan féminins des trois livres considérés.

### **Encadré 10. Badir : une lecture axée sur les personnages masculins**

Badir, élève de CP au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin*, est un élève dynamique et bavard. Il a deux bons copains dans sa classe avec lesquels il passe beaucoup de temps. Lors des récréations, le groupe de garçons prend souvent part aux parties de foot qui se jouent dans la cour. Elève un peu dissipé, il n'est toutefois pas identifié par son institutrice comme un « *élément particulièrement perturbateur* » et a des résultats « *corrects* ». Sa maman est sans emploi, son papa cariste. Badir a par ailleurs deux grands frères, l'un de 12 ans, l'autre de 15.

Les récits libres de Badir apparaissent comme accordant une large place au masculin.

Assez développé – en comparaison de ceux formulés par les autres jeunes lecteurs – son récit du livre *Martine fait la cuisine* fait en effet référence à deux personnages « masculins », pourtant davantage assimilables à des « figurants » qu'à des personnages secondaires. L'un de ces deux personnages, le « *bébé* », dont le sexe n'est, dans l'album, pourtant pas précisé, est identifié par Badir comme étant de sexe masculin, devenant alors le petit frère de l'héroïne :

« **Badir** : Alors...**elle** fait des crêpes. Aussi...aussi...aussi **elle** a dit : « c'est très bon la mousse au chocolat ». Aussi, **elle** a fait manger un œuf à **son petit frère**. Aussi, **le garçon** il ramassait les crêpes alors **elle** lui donnait les crêpes. Après, à la fin...à la fin, il faisait la cuisine. »

Il est par ailleurs à souligner le fait que le jeune lecteur ne nomme pas Martine, mais la désigne tout au long de son récit par le pronom personnel « elle ». Quant au pronom « il » présent à la dernière phrase, on peut être amené à se demander s'il s'agit d'une erreur (ou

d'un lapsus) – Badir aurait alors voulu parler de la jeune héroïne – ou d'un fait de langage volontaire – le jeune garçon aurait alors voulu signifier le fait que le frère de Martine participait, lui aussi, à la préparation de nourriture. Le récit fait par Badir de cet ouvrage – que l'on pourrait qualifier de « féminin » – fait ainsi la part belle aux personnages masculins.

Cette attention plus marquée envers les protagonistes masculins est également visible dans les récits que le jeune garçon a faits des albums *Caillou au supermarché* et *Nous on n'aime pas les légumes*. Invité à raconter au chercheur le deuxième livre, Badir a en effet mentionné le père de famille ainsi que « *le garçon* ». La jeune fille, qui apparaît pourtant toujours aux côtés de son frère, a ainsi manifestement disparu de l'histoire racontée par le jeune lecteur :

« **Badir** : [A]u début...alors, ils mangeaient des frites. Aussi on n'aime pas beaucoup de légumes et ensuite... Après ils ont fait le roi c'est le "contre bleu..." et la carotte, c'est la princesse avec ses longs cheveux verts. [L]es enfants, c'étaient les oignons, [...] la marmite c'était le château. Après, le papa il a mis la casserole dessus, après, ils ont mis au four. Aussi, **c'est le petit garçon**, il a pris un truc là pour boire, [...] et après, ils ont mangé là-bas. »

De la même façon, dans son récit de *Caillou au supermarché*, Badir évoque le père de famille, cité par peu d'enfants et qui ne fait pourtant qu'une brève apparition au début de l'album :

« **Badir** : **Caillou**, il va au marché... Et aussi, avant, pour aller dehors, il a dit : "**papa**, on peut aller dehors pour faire un bonhomme de neige"...**il** a dit : "non, habille toi et aussi...aussi va mettre tes habits". Il a mis des bottes, ses affaires, et ensuite...euh...il est allé au marché. Aussi, **son petit frère**, il est monté et **Caillou** il est monté sur je sais pas là...sur le chariot. Et **Caillou** il est monté sur l'autre chariot. Et aussi elle a dit la mère de **Caillou**, elle a dit : "on n'achète pas ces biscuits", et aussi, elle a dit : "on va faire une recette". Aussi, elle a mis au four la recette, après, c'était un bonhomme de neige. Aussi, il a décoré **Caillou**. »

Il est enfin à relever la façon dont, dans son récit de cet ouvrage, le jeune lecteur transforme *Mousseline*, la sœur de Caillou, en un personnage masculin, devenant alors « *son petit frère* ».

Badir fait ainsi, dans ses récits libres, tantôt d'un personnage asexué (le bébé dans *Martine fait la cuisine*), tantôt d'un personnage d'arrière-plan féminin (la sœur de Caillou dans *Caillou au supermarché*), des personnages de sexe masculin, « masculinisant » ainsi la distribution des rôles secondaires de ces deux ouvrages.

L'identité de genre de Badir transparait de cette façon dans ses récits, largement axés sur les protagonistes et les personnages d'arrière-plan masculins des trois livres considérés.

L'analyse des récits libres des petites filles et des petits garçons interrogés permet de mettre en évidence l'influence de l'identité de genre de ces derniers sur leur lecture d'ouvrages de littérature de jeunesse. Les jeunes lectrices et les jeunes lecteurs ont en effet en premier lieu eu tendance à davantage développer leurs propos lorsqu'ils évoquaient un album dont le héros était du même sexe qu'eux. Les enfants ont en second lieu plus fréquemment personnifié les personnages principaux de leur propre sexe et ont semblé porter un intérêt plus vif aux personnages d'arrière-plan : féminins pour les filles, masculins pour les garçons. Les jeunes lectrices et les jeunes lecteurs ont enfin, pour certains, mis en lumière des scènes sensiblement différentes, qu'ils n'ont de surcroît parfois pas interprétées de la même manière. Si l'on considère le récit libre comme le reflet non seulement de ce que les jeunes lecteurs ont « compris » d'un ouvrage (Blanc, 2010), mais également de ce qu'ils en ont « retenu », les différences existant entre les récits des filles et ceux des garçons laissent dès lors à penser que certains enfants ne garderont pas en mémoire les mêmes souvenirs d'un même livre.

Cette analyse nous permet également de souligner la manière dont certains jeunes lecteurs sont parvenus à s'aménager des espaces de liberté que nous n'avions initialement pas envisagés. Le frère de Martine – présent presque exclusivement iconographiquement – s'est en effet par exemple vu attribuer un vrai rôle par certains petits garçons, faisant alors passer ce personnage de « figurant » à véritable « acteur ». De la même manière, quelques enfants ont mis en valeur des scènes qui nous étaient pourtant apparues comme étant relativement « secondaires » (illustrations présentant les actions effectuées par le frère de Martine par exemple). Les personnages dont l'identité de genre était soit moins marquée (Mousseline dans *Caillou au supermarché*), soit indéterminée (le bébé dans *Martine fait la cuisine*) ont enfin été (re)sexués par certains jeunes lecteurs. Loin d'imposer aux enfants un ordre des choses immuable, les albums semblent dès lors utilisés par les petites filles et par les petits garçons comme des supports, à partir desquels ces derniers n'hésitent pas à déployer leur imagination. Si certaines « contraintes » interviennent indéniablement dans l'interprétation des enfants (identité sexuée explicite de certains personnages, etc.), ces derniers parviennent en effet néanmoins à s'aménager des espaces de liberté parfois inattendus.

Il est alors toutefois à relever des situations dans lesquelles le jeu de contraintes porté par les ouvrages paraît s'« imposer » avec plus de force aux jeunes lecteurs, les récits des trois livres considérés donnant dès lors à voir des lectures moins explicitement « genrées ».

#### 1.4. Des lectures moins différenciées

Certains jeunes lecteurs ont développé de manière plus égale leurs récits libres et ont plus équitablement relevé la présence de personnages féminins et de personnages masculins.

Il est en premier lieu à souligner le fait que les petits garçons et les petites filles n'ayant pas manifesté un intérêt plus vif pour les personnages d'arrière-plan du même sexe qu'eux sont sensiblement plus nombreux en milieu favorisé qu'en milieu défavorisé. Ce constat peut en partie être expliqué par le fait qu'au sein des milieux les plus modestes, le sexe est un élément important de la construction identitaire. Comme le relèvent Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez dans leur ouvrage *Et pourtant ils lisent* (1999) :

« Le sexe constitue le facteur de distinction principal, mais les écarts tendent à s'estomper à mesure que s'élève le niveau social. Pourquoi ? Le sexe étant ce qui reste quand on a tout enlevé, c'est dans les classes populaires, privées et dépossédées de la plupart des capitaux économiques, culturels et sociaux, que la seule façon pour un jeune de s'affirmer est de construire, en la revendiquant, son identité personnelle et sociale, autour qui de sa virilité [...], qui de sa féminité [...]. » (p. 108)

Il est par ailleurs possible de voir dans ce constat l'effet (conjugué) d'une socialisation différentielle selon le sexe, potentiellement moins marquée en milieu favorisé qu'en milieu plus défavorisé (Octobre, 2011<sup>216</sup> ; Pasquier, 2005<sup>217</sup> ; Vincent, 2011<sup>218</sup>). Dans son article intitulé « La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille », Sylvie Octobre

---

<sup>216</sup> « Les milieux populaires mettent en œuvre plus nettement les stéréotypes de sexe » (Octobre, 2011, p. 37).

<sup>217</sup> « [A Boileau], les garçons ne cherchent absolument pas à faire montre de supériorité, la cohabitation entre les sexes se déroule en douceur. Il faut dire que filles comme garçons, du fait de leur origine sociale très favorisée, ne s'adonnent guère aux pratiques les plus sexuellement stéréotypées, que ce soient les jeux vidéo ou la consommation de séries sentimentales. La culture classique transmise par leurs parents ségrègue peu les sexes » (Pasquier, 2005, p. 105).

<sup>218</sup> Dans le bas de l'échelle sociale, « les parents entretiennent de façon plus rigide une certaine conformité sexuelle dans l'attribution des jouets » (Vincent, 2011, p. 125). « Face à cette question [portant sur la possibilité d'offrir une poupée à un garçon], les réactions des parents de milieux populaires sont plus nettes, plus catégoriques, dans tous les cas animées par la crainte de porter atteinte à l'image de virilité de leur fils et d'en faire une fille manquée. » (Vincent, 2011, p. 127). « Ces parents de milieux populaires ont par conséquent tendance à enfermer les filles et les garçons dans des stéréotypes plutôt rigides. » (Vincent, 2011, p. 128).

(2010) met en effet en lumière le fait que « [l]es catégories populaires semblent adopter des normes de genre plus strictes que les catégories supérieures, dont le discours fait plus systématiquement référence à la recherche d'épanouissement individuel de l'enfant » (p. 59). Cette chercheuse explique de surcroît :

« [L]es milieux populaires semblent assigner plus fermement [...] les objets à des sexes que ne le font les milieux plus diplômés » (p. 61).

Ce constat pourrait enfin également être l'expression d'une socialisation lectorale socialement différenciée, implicitement ou explicitement plus orientée, dans les milieux sociaux favorisés, vers le développement d'une lecture plus « textuelle », plus « littérale », en somme plus attentive au contenu même des livres, conduisant ainsi les jeunes lecteurs à produire une lecture des ouvrages qu'ils manipulent plus « exhaustive » et donc moins « orientée » en fonction de leur genre (identification de l'ensemble des personnages d'arrière plan, etc.).

Il est en second lieu à relever le fait que les enfants ayant plus équitablement mentionné, dans leurs récits libres, des personnages masculins et des personnages féminins, ont le plus souvent en commun d'être des élèves identifiés par leurs instituteurs comme ayant un (très) bon niveau scolaire. Ces jeunes lecteurs apparaissent alors comme ayant également fait des récits plus « exhaustifs » des trois albums leur ayant été lus, mettant de cette façon plus fréquemment en évidence – quel que soit leur sexe – la plupart des personnages secondaires présents dans les trois ouvrages considérés. François-Xavier, très bon élève de CP, mentionne en effet par exemple, dans son récit de l'ouvrage *Martine fait la cuisine*, la totalité des personnages féminins d'arrière-plan de cet album : la marraine de l'héroïne, sa maman, ainsi que *Tante Alice*, venue donner des conseils à la jeune fille pour confectionner des confitures :

« **François-Xavier** : **Martine**...sa **marraine** elle lui a offert un livre de cuisine. [...] Ensuite elle veut faire...sa **maman** ramène plein de...pommes, enfin de reinettes...et ensuite, elle décide d'en faire des pommes...des pommes au caramel. [...] Et ensuite ils font de la confiture [...]. **Tante Alice** est venue dire des conseils parce que personne dans la famille ne réussissait les confitures aussi bien que **Tante Alice**. »

De la même façon, dans son récit de *Nous on n'aime pas les légumes*, François-Xavier évoque non seulement dans une commune mesure Ariane et Alex (les deux jeunes protagonistes de l'ouvrage), mais également la mère de famille, ainsi que son amie prénommée Marie :

« **François-Xavier** : [...] Et ensuite, **le grand garçon** il dit : "oh, regardez, le vaillant chevalier ! Sur son cheval fourchette !" . Et **le papa** interroge : "où va ce coursier ?", "voir sa princesse la carotte" dit **la grande sœur**. [...] Et en fait...un peu au début, **la maman** avait dit : "oh super, j'ai invité **Marie**, elle sera ravie et moi aussi". Et ensuite, ils dînent et ils disent : "MIAM !" . »

Les élèves ayant un (très) bon niveau scolaire mettent ainsi selon toute vraisemblance en œuvre des lectures moins « genrées ». Ce constat pourrait être expliqué par le fait que ces jeunes lecteurs entretiennent un rapport peut-être déjà plus « savant » aux livres, s'inscrivant dès lors potentiellement dans des « *manières de lire qui, de la contemplation esthétique à l'analyse structurale en passant par la simple lecture par références littéraires, font du texte (dans son sens, ses formes, [...] ou tout simplement dans sa valeur spécifique) l'intérêt et la fin de la lecture, celle-ci devenant du même coup une activité qui est à elle-même sa fin.* » (Baudelot, Cartier, Détrez, 1999, p. 163). Si ces élèves ne mettent à notre sens pas strictement en œuvre une *lecture savante*, ils demeurent en effet néanmoins, dans leurs interprétations, plus « fidèles » que leurs camarades ayant un moins bon niveau scolaire, au contenu des ouvrages leur ayant été lus. Ce rapport aux albums pourrait ainsi expliquer le fait que ces enfants mettent en œuvre une lecture plus exhaustive et donc moins « orientée » de ces livres.

Il est en dernier lieu à souligner le fait que les enfants plus attentifs aux personnages de leur propre sexe sont sensiblement plus nombreux en grande section de maternelle qu'en CP et qu'en CE1. La progression au sein du système éducatif ainsi que l'avancée en âge seraient dès lors également à l'origine de la mise en place d'une lecture moins « genrée » des albums. Ce constat pourrait alors être expliqué par l'influence de la scolarisation (et/ou de l'âge) sur le développement de manières de lire plus « scolaires », dès lors susceptibles de participer à la mise en œuvre, chez les jeunes lecteurs, d'un rapport plus « littéral » aux textes.

Certains chercheurs, s'appuyant sur des travaux de psychologie du développement, verraient selon toute vraisemblance en cela davantage l'expression d'une plus grande rigueur des très jeunes enfants envers une catégorisation stricte des rôles masculins et féminins :

« Les enfants passent par plusieurs étapes avant de comprendre, d'une part que le sexe est stable à travers le temps et les situations, d'autre part que le sexe est déterminé de manière biologique. Ceci n'est intégré que vers 5-7 ans ; auparavant, les enfants sont convaincus qu'être un garçon ou une fille est fonction de critères socioculturels, comme avoir des

cheveux courts ou long, jouer à la poupée ou aux petites voitures, etc. » [...] « Au cours de leur développement, les enfants passent par différentes étapes de flexibilité et de rigidité face au respect des rôles dévolus à chaque sexe. Entre 5 et 7 ans, la valeur accordée au respect des activités sexuées est à son apogée chez les enfants. Ceux-ci estiment que des violations des rôles de sexe sont inacceptables, et au moins aussi incorrectes que des transgressions morales (Ruble et Stangor, 1986). » (Dafflon-Novelle, 2006, p. 11 et p. 14)

Cette explication sera toutefois ultérieurement discutée au regard d'autres résultats de terrain.

## **2. Une « identification » des enfants au protagoniste du même sexe qu'eux ?**

### **L'exemple de *Martine fait la cuisine***

Certains enfants paraissent s'être « identifiés » à des personnages des albums leur ayant été lus. Le terme d'identification sera ici entendu dans l'acception utilisée par Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez (1999) dans leur ouvrage *Et pourtant ils lisent*. Pour ces chercheurs, « l'identification consiste à affirmer sa personnalité grâce au livre en formulant des jugements éthiques à propos des situations ou des personnages tout en prolongeant dans des lectures des expériences ou des questionnements personnels » (p.146). La manière dont les jeunes lecteurs ont, en entretien, notamment jugé le comportement d'un ou plusieurs personnages des histoires considérées, sera en conséquence perçu comme l'indice d'une potentielle identification des enfants au(x) protagoniste(s) en question. Nous avons, dans cette sous-partie, plus particulièrement prêté attention à la manière dont les enfants ont, dans leurs récits libres de *Martine fait la cuisine*, jugé le comportement de la jeune héroïne. Nous avons également mobilisé les réponses des jeunes lecteurs aux questions portant sur l'attitude de la fillette ainsi que sur les « actes maladroits » de cette dernière.

Le livre intitulé *Martine fait la cuisine* met en scène une jeune fille apprenant à confectionner diverses recettes. Avant de devenir « un petit cordon bleu à sa manière », elle se laisse à plusieurs reprises déconcentrer et essuie ainsi quelques échecs. Distracte par ses animaux de compagnie, Martine laisse en effet déborder le lait qu'elle était en train de faire chauffer et, dérangée par son frère, elle laisse brûler le sucre qu'elle s'appliquait à faire fondre.

Invités à faire le récit de cet album et à répondre aux questions : « *Selon toi, est-ce que Martine a fait des bêtises ?* » et « *Est-ce que c'est normal que Martine fasse des bêtises ?* »,

les jeunes lectrices et les jeunes lecteurs n'ont pas relaté ces deux scènes dans une commune mesure et ne semblent pas les avoir perçues et interprétées de la même manière.

Les petites filles ont en premier lieu été plus nombreuses que les petits garçons à rapporter, dans leurs récits libres, les mésaventures de l'héroïne. Si les jeunes lectrices sont effectivement dix à les avoir mentionnées, les jeunes lecteurs ne sont pour leur part que quatre à les avoir évoquées<sup>219</sup> :

« **Daphné** : [Martine] elle dit : "si maman était pas là, et ben la casserole elle allait brûler". Et la casserole, ça a débordé, alors elle a couru pour vite tenir la casserole. »

« **Déborah** : Mais à un moment de l'histoire, et ben le lait, il s'échappe, et [Martine] elle a failli le faire bouillir et le faire trop chauffer... Il est trop chaud ! »

« **Gwendoline** : Elle a dû apprendre qu'il ne fallait pas se distraire, par exemple, quand on fait du lait pour le pain perdu... Parce que sinon, le lait, il va monter, il va monter, et, après ça va faire des bulles, ça va dégouliner... Et pour faire les pommes glacées et ben elle a dû pas se distraire parce que sinon le caramel, il va bouillir et ça va rester collé à la poêle. »

Les petites filles sont ainsi plus nombreuses que les petits garçons à avoir spontanément relevé, dans leurs récits, les maladroites de Martine. Amenés par ailleurs à se prononcer sur le fait que l'héroïne ait – ou non – fait des « *bêtises* », les petites filles et les petits garçons interrogés n'ont en second lieu pas répondu par l'affirmative dans une commune mesure. Alors que les jeunes lectrices sont vingt-huit à avoir estimé que Martine avait parfois commis des erreurs, les jeunes lecteurs ne sont en effet que dix-sept à avoir considéré que c'était le cas. Les petites filles interrogées se sont alors, pour leur part, attachées à expliquer au chercheur :

« **Adèle** : [Martine e]lle a fait des bêtises parce qu'en fait, elle s'est trompée...elle a laissé trop cuire le lait ! »

« **Delphine** : [Martine e]lle a fait une petite bêtise, c'est quand elle a fait renverser le lait. Elle n'a pas fait attention ! »

---

<sup>219</sup> Sur un effectif de 55 filles et 67 garçons.



« **Bérangère** : [Martine elle a fait u]ne petite [bêtise]. Parce que sa maman elle lui avait dit de pas être distraite et elle, son petit frère lui a ramené un doudou..., et après elle, elle a dit : "tu me le donnes"...et après, pendant ce temps-là, la casserole et tout ce qu'il y avait dedans [c']était en train de brûler, ça allait se brûler. »

« **Garance** : Ben quand...quand elle était distraite. [...] Ben, elle a laissé la casserole, elle regardait l'autre peluche et puis le lait il est parti ! »

Les petits garçons, plus nombreux à avoir déclaré que Martine n'avait pas fait de bêtises, ont en dernier lieu, dans leurs explications, plus fréquemment que leurs camarades féminines, « excusé » la jeune héroïne de l'album, évoquant ainsi plus souvent des circonstances atténuantes ou précisant que celle-ci avait finalement évité qu'une catastrophe ne se produise :

« **Dimitri** : [Martine e]lle a failli faire une [bêtise] mais elle l'a pas faite.

Enquêteur : Qu'est-ce qu'elle aurait pu faire ?

**Dimitri** : Et ben, le truc là, qui allait cramer...

Enquêteur : Ah ! Et elle ne l'a pas fait ?

**Dimitri** : Non, elle l'a pris avant. »

« **François-Xavier** : Un peu, mais ce n'était pas sa faute ! Elle était un peu dérangée. »

« **Chamseddine** : Ben elle a fait...la première fois c'est normal qu'elle a fait des bêtises parce que de une, elle ne savait pas, et de deux, c'est normal ben parce que c'est juste la première fois et... »

« **Geoffroy** : Non, [elle a pas fait de bêtises].

Enquêteur : Non, elle n'a pas fait de bêtises. Et est-ce que tu dirais...

**Geoffroy** : Euh...juste parce que...juste une petite bêtise, juste parce qu'elle n'avait pas surveillé, elle a été déconcentrée. »

Les jeunes lectrices apparaissent de la sorte comme ayant jugé plus durement que les jeunes lecteurs les actes de Martine. Cela est d'autant plus vrai qu'elles sont en outre plus nombreuses que les petits garçons à avoir déclaré au chercheur qu'il n'était pas « normal » que cette dernière ait ainsi commis des erreurs lors de la réalisation de ses recettes de cuisine :

« **Assia** : [L]e lait, il ne doit pas partir. »

« **Delphine** : C'est un peu grave parce qu'elle allait faire quelque chose et il reste plus beaucoup de lait, donc... Elle ne pouvait pas faire un très gros ! »

« **Charifa** : [E]lle a pu faire des graves bêtises. »

Les jeunes lecteurs ont pour leur part plus fréquemment estimé qu'il était normal que Martine ait fait des bêtises, mentionnant alors son jeune âge ou le fait qu'elle les ait finalement évitées :

« **Dorian** : Euh... Oui, [Martine] elle a laissé...le lait s'échapper et trop...et trop cuire.

Enquêteur : C'est une grosse bêtise ?

**Dorian** : Pas trop.

Enquêteur : Pas trop...

**Dorian** : Oui. Si c'était grave c'est si elle n'avait pas...si elle n'avait pas arrêté le lait et qu'il aurait débordé de la casserole. »

« **Corentin** : [Martine], elle a laissé le lait trop chauffer.

Enquêteur : C'est normal qu'elle fasse des bêtises ?

**Corentin** : Oui, parce qu'elle est petite. »

Les petites filles et les petits garçons n'ont en dernier lieu pas retenu dans une commune mesure les « enseignements » reçus, par Martine, dans l'ouvrage. A l'image de Denis, les jeunes lecteurs n'ont en effet majoritairement pas su répondre à la question : « *Selon toi, qu'est-ce Martine a dû apprendre pour réussir à faire la cuisine ?* » :

« **Denis** : Elle a dû apprendre euh... [Silence]. Elle a... Je ne me souviens plus trop. »

Les jeunes lectrices ont pour leur part plus souvent que leurs homologues masculins apporté une réponse à cette question et ont ainsi relevé la plupart des « règles » enseignées à l'héroïne :

« **Bérangère** : [Martine elle a appris] que quand on fait la cuisine, il faut prendre le temps et il ne faut pas qu'on fasse vite parce que sinon après, si on n'a pas de patience, notre cuisine elle sera ratée. »

« **Félice** : [Martine e]lle a dû apprendre à respecter les consignes qu'il y avait dans son livre, à bien pas oublier les choses et à bien faire les choses, quand...par exemple quand ça brûle. »

« **Camille** : [Martine e]lle a dû apprendre à pas laisser cuire trop longtemps, à bien suivre les explications et à pas s'occuper d'autre chose. »

« **Gaëlle** : [Martine e]lle a dû apprendre bah à...à fouetter la pâte, à faire cuire sur le feu, à incorporer, à...être patiente et à bien écouter, à ne pas être distraite. »

Les petites filles ont de cette façon été plus nombreuses que les petits garçons : à évoquer spontanément les maladresses de Martine, à estimer que celles-ci étaient des « bêtises » et qu'il n'était pas « normal » que la jeune héroïne les fasse, ainsi qu'à retenir les conseils transmis par l'album afin que la fillette parvienne à devenir une vraie cuisinière. Tout se passe de la sorte comme si les jeunes lectrices avaient non seulement porté une attention plus marquée que les jeunes lecteurs envers les actions de Martine, mais également (notamment en la jugeant plus durement que leurs camarades masculins) manifesté une certaine connaissance « *des rôles incomb[a]nt* » aux petites filles (Gianini Belotti, 1974). Il est à notre sens possible de voir dans ces résultats, un effet conjugué d'une socialisation différentielle selon le sexe et d'une identification des jeunes lectrices à l'héroïne de l'histoire considérée. Potentiellement plus sollicitées que les petits garçons, afin par exemple d'aider leur maman à faire la cuisine, les petites filles sont en effet susceptibles d'avoir une meilleure connaissance que leurs homologues masculins de certaines « règles » à respecter lorsque l'on confectionne de la nourriture<sup>220</sup>. Cette socialisation aurait dès lors en premier lieu pu conduire les jeunes lectrices à reconnaître plus souvent que les jeunes lecteurs les manquements de Martine aux dites règles. Le fait que les filles se soient par ailleurs potentiellement identifiées à la jeune héroïne de l'album aurait en second lieu pu conduire ces dernières non seulement à relever plus souvent, mais également à juger plus durement que les garçons les « erreurs » commises par Martine dans l'ouvrage. En étant moins socialisés notamment à la confection de nourriture et en s'étant potentiellement moins identifiés à ce personnage féminin, les jeunes lecteurs auraient pour leur part moins remarqué et/ou souligné les manquements de l'héroïne.

Il reste à préciser le fait qu'avec l'avancée en âge et la progression au sein du système éducatif, les petits garçons ont notamment plus fréquemment relevé les maladresses de

---

<sup>220</sup> « Dans les faits (rapportés), les garçons participent en général moins que les filles aux tâches ménagères. Ils mettent encore moins la "main à la pâte" lorsqu'ils sont d'origine populaire. Notre enquête confirme de ce point de vue que "d'une manière générale, les filles sont considérées comme des partenaires à part entière quand il s'agit de répartir les tâches familiales. Concrètement, elles sont toujours plus sollicitées pour les tâches ménagères". (Duru-Bellat, L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 100) » (Vincent, 2001, p. 135)

Martine. Si en grande section de maternelle les garçons rencontrés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* ne sont par exemple que 3 (sur 11) à avoir estimé que la jeune héroïne avait fait des « bêtises », ils sont en effet 5 (sur 8) à les avoir, en CE1, soulignées. Bien que de façon moins marquée, cette tendance s'observe également en milieu moins favorisé où un seul élève (masculin) de grande section de maternelle a relevé les maladresses de Martine, tandis qu'ils sont 2 (sur 10) en CP et 2 (sur 11) en CE1 à les avoir mentionnées lors de l'entretien. Ce constat rejoint en cela nos conclusions précédentes concernant l'influence de l'âge et du niveau de scolarisation sur la mise en œuvre d'une lecture plus « exhaustive » des albums.

**Encadré 11. L'exemple du livre *Mercredi c'est raviolis !* : figure féminine d'autorité versus figure masculine de dispersion<sup>221</sup>**

Le livre *Mercredi c'est raviolis !* (Tachinbana, Hasegawa, 2008) met en scène deux enfants (une fille et un garçon) s'appliquant à confectionner en toute autonomie des « gyôzas<sup>222</sup> ». Le jeune protagoniste masculin, assez dissipé, joue à de nombreuses reprises avec la pâte qu'ils sont en train de préparer. Celui-ci se colle en effet de la « mixture » plein les doigts, perce des trous dedans afin de se faire un masque et fait enfin des blagues sur la texture de la pâte réalisée. La jeune fille, paraissant plus âgée, est pour sa part plus « raisonnable » et rappelle gentiment son frère à l'ordre lorsqu'il se déconcentre. Cette dernière apparaît de cette façon comme assumant, bien qu'avec beaucoup de bienveillance et de retenue, un rôle d'autorité :

« Si tu enfonces ton doigt, c'est très moelleux, ça fait pouitt. "C'est comme le sein de maman." "**Tais-toi. Au lieu de dire des bêtises, fais des petits morceaux.**" [...] "Regarde, avec les trous, ça fait une tête de chat." "**Oui, mais comme gyôza, c'est raté.**" »



<sup>221</sup> Cet encadré s'appuie sur l'analyse d'entretiens menés dans le cadre d'un mémoire de Master 2 Recherche (Montmasson, 2011). Le contenu de l'album *Mercredi c'est raviolis !* est présenté en Annexe 11. Dans le cadre d'une enquête exploratoire, un protocole expérimental similaire à celui mis en œuvre dans le cadre de cette recherche avait été mis en place. Trois livres avaient ainsi été lus à des enfants. Nous avons ici étudié les réponses apportées par les jeunes lecteurs à la question de savoir s'ils avaient – ou non – apprécié le livre considéré, ainsi qu'à celle cherchant à mettre à jour les raisons de ce jugement.

<sup>222</sup> Raviolis japonais.

Amenés à répondre aux questions : « *Est-ce que tu peux me dire quel est l'ouvrage que tu as le plus aimé ?* » et « *Est-ce que tu peux me dire quel est l'ouvrage que tu as le moins aimé ?* », les jeunes lectrices et les jeunes lecteurs interrogés n'ont pas fait référence à cet album dans une commune mesure. Les garçons l'ont en effet plus fréquemment cité que les filles comme étant le livre qu'ils avaient « *préféré* », tandis que les jeunes lectrices l'ont plus souvent désigné (que les jeunes lecteurs) comme étant celui qu'elles avaient le moins affectionné. Sur vingt-neuf garçons interrogés, dix ont de cette façon mieux aimé *Mercredi c'est raviolis !* que les autres ouvrages leur ayant été lus et trois seulement l'ont indiqué comme étant celui qu'ils avaient le moins apprécié. Inversement, sur vingt-quatre filles interrogées, huit ont moins bien aimé l'album que les autres livres et trois ont déclaré l'avoir plus apprécié que les deux autres ouvrages.

Au-delà de ces différences d'effectifs, les explications données par les jeunes lectrices et par les jeunes lecteurs afin de justifier leurs choix, diffèrent également assez fortement. Les petits garçons l'ayant choisi comme album « *préféré* » ont effectivement tous mentionné le caractère humoristique du livre, le qualifiant de la sorte de « *drôle* » ou encore de « *rigolo* » :

« **Madjid** : [C]'est rigolo...parce que le petit garçon, il fait n'importe quoi, c'est rigolo. »

(Madjid, grande section de maternelle, milieu défavorisé)

« **Mickaël** : Quand il dit ça colle...ben j'aime bien comme il fait...c'est rigolo. »

(Mickaël, grande section de maternelle, milieu défavorisé)

« **Maxime** : [I]l faisait...ça collait, et euh...il a aplati...et c'était drôle en fait. »

(Maxime, grande section de maternelle, milieu défavorisé)

« **Paul** : [E]lle est marrante. Et quand le petit aussi, quand il a fait un serpent c'est drôle. »

(Paul, grande section de maternelle, milieu favorisé)

Tout se passe de cette façon comme si les jeunes lecteurs avaient apprécié les actions farfelues du protagoniste masculin de l'histoire ainsi que le potentiel comique de ces dernières et s'en étaient saisis afin de juger positivement le personnage et, par suite, l'ouvrage.

Au contraire, les petites filles ayant désigné l'album comme étant celui qu'elles avaient le moins aimé, ont, pour la majorité d'entre elles, évoqué le fait qu'il n'était pas très « *drôle* » :

« **Malika** : [C]'est pas beaucoup rigolo. [P]arce qu'ils sont deux...et que lui... moi j'aime pas. »  
(Malika, grande section de maternelle, milieu défavorisé)

« **Nadya** : [C]'est pas très rigolo. Parce qu'elle est fâchée quand même. »  
(Nadya, CE1, milieu défavorisé)

« **Nora** : [A] un moment, quand il dit : "ah, ça colle", et ben la grande sœur, elle lui fait ça [elle fronce les sourcils], et ça, ça me plait pas trop. »  
(Nora, CE1, milieu défavorisé)

« **Prune** : [[C]'est pas trop, trop rigolo...la sœur elle est pas contente...le petit garçon, il fait un peu n'importe quoi. Parce que...un peu tout...dedans, j'ai moins aimé un peu tout. »  
(Prune, grande section de maternelle, milieu favorisé)

Ayant de la sorte souvent mentionné l'agacement du personnage féminin de l'ouvrage, les jeunes lectrices ont, contrairement aux garçons, jugé de façon plutôt négative l'attitude du protagoniste masculin et se sont fréquemment saisies de cet argument afin de justifier le fait qu'elles aient moins aimé ce livre. Les actes de ce dernier ont ainsi été perçus plutôt « positivement » pas les jeunes lecteurs et plutôt « négativement » par les jeunes lectrices.

Une telle disparité pourrait alors s'expliquer par une identification des petites filles au personnage féminin (endossant un rôle sinon d'autorité, du moins de « contrôle ») et des petits garçons au protagoniste masculin (faisant pour sa part figure de joyeux luron agité).

Tout se passe en conséquence comme si les jeunes lecteurs avaient apprécié le livre considéré au prisme du rôle et de l'attitude du personnage de leur propre sexe.

Il reste néanmoins à souligner le fait que – au sein du groupe scolaire situé dans une banlieue défavorisée de la capitale – les élèves de grande section de maternelle sont légèrement plus nombreux que ceux de CE1 à avoir mobilisé des arguments relatifs au comportement des protagonistes de l'histoire afin de justifier leur attrait (ou non) pour l'ouvrage. Cette observation n'a pu être faite en milieu favorisé. Compte tenu du fait que les élèves de CE1 travaillaient, au moment de l'enquête, sur le Japon, ces derniers ont en effet presque tous indiqué avoir préféré l'album *Mercredi c'est raviolis !*, « faussant » ainsi les résultats obtenus.

L'analyse des récits libres des enfants met ainsi en lumière l'influence du genre de ces derniers sur leur lecture d'albums. L'origine sociale, le niveau scolaire ainsi que le niveau de scolarisation (et/ou l'âge) des jeunes lecteurs apparaissent néanmoins comme ayant eu une incidence sur la mise en œuvre d'une lecture moins « orientée » en fonction du sexe. Si l'influence de l'origine sociale semble en partie traduire des représentations socialement différenciées des rôles masculins et féminins, celle du niveau scolaire ainsi que du niveau de scolarisation des enfants paraît pour sa part traduire des « rapports » aux livres distincts. L'avancée en âge ainsi que la progression au sein du système éducatif sembleraient en effet contribuer à un changement progressif du rapport entretenu, par les enfants, aux ouvrages de littérature, se caractérisant par la mise en œuvre d'une lecture plus littérale et en conséquence plus exhaustive – et moins orientée – de ces derniers (posture selon toute vraisemblance déjà investie par les élèves ayant un bon niveau scolaire). C'est de cette façon vers des éléments susceptibles de nous permettre de vérifier cette hypothèse ainsi que l'incidence de l'origine sociale, du niveau scolaire ou encore de l'âge et du niveau de scolarisation, sur la réception, que nous avons choisi de tourner plus précisément notre regard, en nous intéressant non seulement au rapport entretenu par les jeunes lecteurs au contenu textuel des albums, mais également à la manière dont ils ont, lors des entretiens (et plus spécifiquement lors de la formulation de leurs récits libres), mobilisé le contenu textuel et/ou iconographique des livres.

## **II. Lecture « ordinaire », lecture « savante », lectures « populaires », des concepts déjà opérants en grande section de maternelle, CP et CE1 ?**

### **1. Une attention plus marquée des enfants issus de milieu favorisé à la « forme » du texte**

Dans leur ouvrage *Et pourtant ils lisent* (1999), Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez opèrent une distinction entre *lecture ordinaire* et *lecture savante*. Pour ces chercheurs, « [l]e concept de lecture ordinaire délimite l'espace de toutes ces lectures qui utilisent explicitement le texte comme un instrument, à des fins qui lui sont extérieures. L'adjectif "ordinaire" signifie que le livre et l'usage qui en est fait sont pleinement ancrés dans les préoccupations immédiates de la vie quotidienne (se divertir, se documenter...) et investis par les intérêts personnels des adolescents en pleine période de construction de leur identité » (p. 163). Le second concept définit pour sa part un mode de lecture plus attentif à la forme d'un texte, à son auteur ou encore à l'intertextualité. Pour Christian Baudelot, Marie

Cartier et Christine Détrez, « [l]e concept de lecture savante réunit [ainsi] toutes les manières de lire qui, de la contemplation esthétique à l'analyse structurale en passant par la simple lecture par références littéraires, font du texte (dans son sens, ses formes, son affiliation à un auteur ou tout simplement dans sa valeur spécifique) l'intérêt est la fin de la lecture, celle-ci devenant du même coup une activité qui est à elle-même sa fin » (p. 163). Cette lecture savante traduit en cela un rapport aux écrits que l'on pourrait qualifier, selon les termes de Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Yves Rochex (1992), d' « intellectuel ou d'esthétique ».

Les remarques formulées par les enfants lors de la lecture, en classe entière, des trois ouvrages de littérature de jeunesse sélectionnés dans le cadre de notre recherche, permettent d'entrevoir la façon dont certains jeunes lecteurs appréhendent les textes au contact desquels ils sont mis. Il est à préciser que seuls quelques petites filles et quelques petits garçons ont, durant cette lecture offerte, pris la parole. Si les observations qui suivent ne peuvent en conséquence véritablement donner lieu à des conclusions généralisables, elles offrent néanmoins la possibilité de formuler des hypothèses quant à la manière dont les enfants s'approprient – en fonction notamment de leur milieu social – les livres leur étant destinés.

Conformément au constat fait par Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez (1999), les jeunes lecteurs s'étant spontanément exprimés lors de la lecture des trois albums, ont pour la plupart – quels que soient leur niveau scolaire, leur âge ou encore leur origine sociale – mis en œuvre une lecture que ces chercheurs qualifient d'« ordinaire<sup>223</sup> ». Réagissant à la première lecture de ces livres, plusieurs petites filles et plusieurs petits garçons ont en effet interpellé le chercheur sur des aspects touchant aux « informations » délivrées par les histoires. Ainsi, dans toutes les classes fréquentées, des enfants ont : mentionné certaines de leurs expériences personnelles proches de celles mises en scène dans les livres, réagi au comportement des différents protagonistes ou encore fait des commentaires sur certaines des « données » délivrées par les trois ouvrages. En grande section de maternelle, en CP et en CE1 – au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* comme au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* – plusieurs jeunes lecteurs ont ainsi par exemple, durant la lecture de *Martine fait la cuisine*, évoqué le fait qu'eux aussi avait déjà confectionné des crêpes, s'écriant alors : « *Eh ben, moi aussi j'ai déjà fait des crêpes !* ». De la même façon, quelques enfants se sont, durant

---

<sup>223</sup> « Ce mode de lecture jouit d'un statut beaucoup plus universel que ne tendent à le faire accroire les discours qui le relèguent, pour mieux le disqualifier, dans les espaces catégoriels du juvénile ou du populaire. Ce mode de lecture déborde en effet beaucoup, socialement et historiquement, le cadre de ces deux catégories de lecteurs. C'est pourquoi nous le qualifions d'ordinaire. » (Baudelot, Cartier, Détrez, 1999, p. 161)



la lecture de *Caillou au supermarché*, exclamés avoir, eux aussi, déjà préparé un gâteau en compagnie de leur maman. Enfin, lorsque, dans *Nous on n'aime pas les légumes*, Ariane et Alex avouent à leur papa : « *Nous, on n'aime pas les légumes. On n'aime que les frites !* », certaines petites filles et certains petits garçons ont avoué apprécier, eux aussi, cet aliment caractéristique de l'enfance. Plusieurs jeunes lectrices et plusieurs jeunes lecteurs ont de la sorte, durant la lecture, opéré des liens entre les histoires racontées et leurs expériences personnelles. Les comportements des personnages ont par ailleurs suscité des réactions chez certains enfants. De nombreux jeunes lecteurs ont en effet ri lorsque, dans *Martine fait la cuisine*, Patapouf et Moustache jouent avec les petits pois « *qui roulent sous la table* » de la cuisine. D'autres enfants ont pour leur part pointé du doigt le fait qu'au supermarché, Caillou veuille, comme sa petite sœur, monter dans le chariot. Ces derniers ont alors déclaré : « *Oh, le petit, il veut monter dans le caddy* » ou encore : « *Eh, lui aussi il peut monter* », évoquant alors tantôt le fait que le jeune protagoniste était peut-être un peu grand pour s'adonner à une telle pratique, tantôt le fait qu'étant donné que *Mousseline*, sa petite sœur, avait eu le droit de monter dans le chariot, il serait juste que le petit garçon puisse en faire de même. Enfin, à la lecture de *Nous on n'aime pas les légumes*, quelques jeunes lecteurs ont formulé des remarques à la visualisation de l'illustration de l'ouvrage mettant en représentation l'amour du père de famille pour les légumes frais, préalablement achetés au marché par ce dernier :



Plusieurs petites filles et plusieurs petits garçons se sont alors exprimés : « *Oh, il fait des bisous aux légumes !* », « *Je crois [qu']il est amoureux des légumes !* », ou encore : « *On dirait qu'il aime les légumes !* ». Quelques jeunes lecteurs ont ainsi réagi au comportement des protagonistes des histoires leur ayant été lues, commentant, justifiant ou encore « *condamnant* » parfois leurs manières d'agir. Les « *informations* » contenues dans les ouvrages ont enfin suscité des remarques de la part de certains enfants. L'ultime illustration de *Nous on n'aime pas les légumes*, représentant un chat en train de manger un poisson, a par exemple vivement mécontenté une petite fille de CP du groupe scolaire *Thierry Courtin*.



En désaccord avec le supposé régime alimentaire du chat dépeint dans le livre, elle s'est en effet exclamée : « *Mais, les chats, ça ne mange pas du poisson... Les chats ça mange des souris !* ». Une autre jeune lectrice ainsi qu'un jeune lecteur lui ont alors répondu que « *les chats ça [pouvait] aussi manger du poisson* », suscitant entre eux un débat autour des aliments consommés – ou non – par les félins. De la même façon, durant la lecture de *Caillou au supermarché*, une petite fille de CP du groupe scolaire *Claude Ponti* a pour sa part jugé important de préciser le fait que, pour faire un gâteau, il était nécessaire de rajouter de la vanille afin de lui donner un goût plus agréable. Les informations contenues dans les histoires racontées aux enfants ont de la sorte été, pour certaines remises en question, pour d'autres, au contraire, confirmées, pour d'autres encore « complétées » par les jeunes lecteurs. Petites filles et petits garçons ont ainsi : opéré des liens entre les textes lus et leurs expériences personnelles, « jugé » le comportement des personnages des albums et discuté les « données » contenues dans ceux-ci. En ce sens, les enfants ayant participé à l'enquête sont nombreux à avoir – quels que soient leur origine sociale, leur niveau scolaire, leur âge ou encore leur sexe – mis en œuvre une lecture que l'on pourrait qualifier d'« *ordinaire* ».

Si les jeunes lecteurs sont ainsi « nombreux » à avoir manifesté un véritable intérêt pour le contenu « informationnel » des différentes histoires leur ayant été racontées, certains ont néanmoins témoigné une attention plus marquée envers des aspects plus « techniques » des textes considérés. Un petit garçon de grande section de maternelle du groupe scolaire *Claude Ponti* a en effet par exemple relevé le fait que, dans *Nous on n'aime pas les légumes*, le chat (pourtant, nous l'avons vu, à aucune reprise évoqué dans le contenu textuel de l'album) se retrouvait presque sur chaque illustration et à chaque page de l'ouvrage : « *Il est partout !* ».



Une petite fille de CP du même groupe scolaire a pour sa part souligné la présence de « rimes » dans ce même livre. A la lecture notamment de : « *[P]apa a décidé de préparer un bon dîner. Il est revenu du marché, chargé d'un très lourd panier* », « *Ca tombe bien lance maman, j'ai invité Marie ! Elle sera très contente et moi je suis ravie !* » ou encore de : « *Tous se régaler et font honneur au bon dîner. Les frites sont oubliées et les parents sont enchantés !* », la jeune lectrice s'est en effet exclamée : « *Ca rime !* ». De la même façon, un petit garçon de CE1 du groupe scolaire *Claude Ponti* a, à la lecture de l'ouvrage *Hugo, un héros...un peu trop gros*<sup>224</sup>, également noté la présence de rimes dans cet album. Lors de la lecture de phrases telles que : « *A l'école, on se moque de son bidon qu'il essaie de cacher sous son pull marron* », « *Maman a fait un beau gâteau au chocolat. Papa a accroché des ballons roses et lilas.* » ou encore : « *Pour Sophie, celui qui est le plus beau, c'est Hugo, son héros rien qu'à elle, son phénix ! Son Hugobélix !* », le jeune lecteur s'est alors écrié : « *c'est des rimes !* ». Ces deux enfants ont ainsi relevé les jeux d'homophonie présents dans ces deux ouvrages. Un petit garçon de CP du groupe scolaire *Claude Ponti* a enfin souligné la structure récurrente du livre *Martine fait la cuisine*, évoquant alors le fait qu'« *[à] chaque page, c'est une nouvelle recette, c'est un autre jour* ». Plusieurs jeunes lectrices et plusieurs jeunes lecteurs du groupe scolaire situé dans une banlieue plutôt favorisée de la capitale ont de la sorte été également attentifs aux « qualités littéraires » intrinsèques des textes leur ayant été lus et apparaissent en conséquence comme s'étant adonnés à une lecture que nous pourrions qualifier de plus « savante ». Il est bien entendu nécessaire, non seulement de prendre en compte le cadre institutionnel dans lequel s'est déroulée l'enquête (susceptible d'avoir eu une influence sur les réactions potentiellement plus scolaires des élèves du groupe scolaire *Claude Ponti*), mais également de préciser à nouveau le caractère relativement exceptionnel des diverses remarques ayant touché aux aspects plus techniques des textes lus. Si ces constats ne permettent pas véritablement de conclure que les enfants issus de milieux sociaux plus favorisés sont davantage susceptibles que ceux ayant des origines sociales plus modestes de faire une lecture « savante » des albums de littérature de jeunesse, ces observations nous permettent néanmoins de mettre en lumière le fait que, dans un cadre institutionnel, en situation de lecture offerte, les premiers sont plus nombreux que les seconds à formuler des remarques portant sur les « qualités littéraires » des textes leur ayant été lus.

---

<sup>224</sup> Il est à rappeler le fait que cet ouvrage n'a pas été lu au sein des classes du groupe scolaire *Claude Ponti*.

## 2. Une lecture plus « textuelle » des ouvrages

L'analyse des entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche permet par ailleurs de souligner une différence quant à la manière dont les enfants ont justifié leurs réponses aux questions leur ayant été posées. Les petites filles et les petits garçons évoluant au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* sont en effet plus nombreux que ceux évoluant au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin*, non seulement à avoir plus explicitement fait référence aux « mots » utilisés dans les ouvrages, mais également à avoir mentionné le terme « *histoire* » :

« Enquêteur : Et est-ce que Martine fait des bêtises ?

**Domitille** : Je pense que, une fois.

Enquêteur : Tu peux me raconter ?

**Domitille** : Ben parce que **t'avais lu, dans l'histoire**, qu'elle avait brûlé...qu'elle allait brûler la casserole. »

« Enquêteur : Et est-ce que le papa de Martine aide Martine à faire la cuisine ?

**Denis** : Je pense, parfois, mais pas tout le temps. **Dans l'histoire, il ne fait pas.**

Enquêteur : Pourquoi, tu penses qu'il ne le fait pas dans l'histoire ?

**Denis** : Ben parce qu'**on le voit pas.** »

« **Enquêteur** : Pourquoi, à ton avis, est-ce que c'est la maman de Martine qui l'aide à faire la cuisine et pas le papa ?

**Donovan** : Parce qu'**on n'a pas entendu le mot papa dans le livre.**

Enquêteur : Et tu penses qu'il fait quoi le papa lui ?

**Donovan** : Je ne sais pas... **Il n'est pas dans l'histoire.**

Enquêteur : Pourquoi tu penses qu'il n'est pas dans l'histoire ?

**Donovan** : Ben parce qu'**on n'entend pas un seul mot de lui dans l'histoire.**

Enquêteur : Et à ton avis, pourquoi on n'entend pas un seul mot de lui dans l'histoire ?

**Donovan** : Parce qu'**on n'en avait pas besoin.** »

« Enquêteur : Que disent les parents de Sophie à la petite fille ?

**Florine** : Je ne sais pas. Mais par contre le père, **son dernier mot c'était ma petite fleur.** »

« Enquêteur : Et est-ce que le papa de Caillou fait les courses lui aussi ?

**François-Xavier** : Non. Mais **par contre, on le voit dans l'histoire** mais que au début. »

Les enfants issus d'un milieu social relativement favorisé se sont de cette façon, plus souvent que ceux issus d'un milieu social plus modeste, référés aux mots utilisés dans les histoires afin de justifier leurs réponses. Ces dernières laissent par ailleurs transparaître la manière dont ces jeunes lecteurs semblent percevoir ce qu'est un récit ainsi que la façon dont les événements s'enchaînent dans le texte, le faisant de la sorte fonctionner comme un référentiel à part. Sans nécessairement relever ici d'une lecture plus « savante » des ouvrages, la mobilisation d'éléments de justification puisés dans le contenu textuel et/ou iconographique des livres, révèle néanmoins la mise en œuvre d'un rapport des enfants issus de milieux sociaux favorisés potentiellement plus attentif au contenu proprement « textuel » des écrits. Ce constat semble pouvoir être expliqué tout autant par la socialisation scolaire des élèves, que par leur socialisation familiale (Bernstein, 1975), le langage commun (« *en usage dans les strates les plus basses de la classe ouvrière* » (p. 30)) orientant en effet vers des « *concepts descriptifs plutôt qu'analytiques* » (p. 30)<sup>225</sup>. Ce constat paraît enfin également pouvoir être expliqué par la socialisation lectorale dispensée au sein de la famille (Bonnéry, 2014) :

« L'initiation à la dimension littéraire est sensiblement évacuée des classes de ZEP, du moins l'attention est moins attirée sur cet aspect. [...] Pendant ce temps, hors ZEP, l'accent est plus souvent mis sur ces formes de narration, le repérage des personnages types, etc., bref sur ce qui relève davantage de l'étude de la littérature et moins d'un usage du livre à d'autres fins. » (p. 50)

« [D]ans toutes les familles de ces derniers [enfants de classes populaires], les lectures prêtent peu d'attention aux marques de l'écrit (indices dans le texte ou les images) qui permettent d'échafauder des hypothèses de lecture non délivrées explicitement dans l'ouvrage. » (p. 54)

### **3. La « scène des légumes » : une réception contrastée**

La « scène des légumes », contenue dans *Nous on n'aime pas les légumes*, est la scène que nous pourrions qualifier comme étant la plus « abstraite » des trois ouvrages. Ce passage est en effet non seulement *a priori* moins facile à comprendre pour les enfants, mais également moins « pragmatique », moins ancré dans la réalité que les autres scènes des trois albums considérés. Comprenant trois doubles-pages et demie, ce passage relate l'histoire d'un

---

<sup>225</sup> Voir également Annette Lareau (2003), sur la propension des familles de milieux favorisés à être « *éducogènes* ».

prince et d'une princesse représentés sous les traits de légumes personnifiés. Après une danse endiablée, le poireau et la carotte se marient et donnent naissance à de jolis oignons. Ces derniers entrent enfin, en compagnie de nombreux autres légumes, dans leur « château<sup>226</sup> ».



Ce conte de fées est en réalité la mise en représentation d'un jeu inventé par les deux jeunes protagonistes du livre afin de rendre la confection du pot-au-feu (proposée par le père de famille) plus ludique. Plusieurs indices, présents dans le contenu textuel comme dans le contenu iconographique de l'ouvrage permettent de comprendre cette « mise en abyme ». En effet, le rôle des jeunes personnages de l'album apparaît dès le départ assez clairement dans le texte, puisqu'il y est explicitement mentionné le fait qu'Alex, trouvant que le poireau ressemble à un prince, décide de le faire s'animer : « *Du poireau, Alex dit : "Il ressemble à un prince avec son gilet blanc, ses longues jambes vertes, et ses cheveux tout raides sur sa petite tête ronde !" Avec une fourchette, il le fait galoper tout autour de la table !* ». L'intervention des deux enfants transparait également dans la plupart des autres phrases du livre :

« "Où s'en va ce coursier ?" interroge papa étonné. "Il va voir sa princesse", répond Ariane. C'est la belle carotte aux cheveux verts qui va danser avec le prince. "Si on disait qu'on les marie ? Les oignons seront les bébés, les navets, les cousins, les pommes de terre, de jolies cousines, le céleri, un grand-père vénérable !" [...] La marmite sera le château. **Ariane fait entrer toute la famille** qu'elle installe sur la viande. »

Le rôle des deux jeunes protagonistes est également visible sur certaines illustrations, dans lesquelles ces derniers apparaissent en effet clairement comme manipulant les légumes.



<sup>226</sup> En réalité la marmite.

La dernière image de cette scène est pour sa part un peu plus ambiguë, puisqu'elle offre à voir un véritable château, ainsi que le prince et la princesse évoluant sous le regard de l'une de leurs deux marionnettistes, sans toutefois que celle-ci ne donne l'impression de les manipuler :



Les jeunes lectrices et les jeunes lecteurs interrogés<sup>227</sup> dans le cadre de notre recherche n'ont, dans leurs « récits libres » de cet album, pas mentionné cette scène dans une commune mesure et, dans les cas où ils l'ont évoquée, ne semblent pas l'avoir interprétée de la même manière. L'analyse des entretiens semi-directifs permet en effet en premier lieu de mettre en lumière le fait que les enfants issus d'un milieu social favorisé ont davantage que ceux issus d'un milieu social plus modeste spontanément rapporté ce passage de l'ouvrage au chercheur :

**Tableau 7. Evocation de la scène des légumes dans les récits libres des enfants**

	Milieu défavorisé				Milieu favorisé			
	GS	CP	CE1	Total	GS	CP	CE1	Total
Explication	3	8	12	<b>23</b>	7	15	18	<b>40</b>
Difficulté	1	1	1	<b>3</b>	1	0	0	<b>1</b>
Non évocation	14	12	11	<b>37</b>	10	7	2	<b>19</b>

Tandis que les enfants évoluant au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* sont quarante à n'avoir pas évoqué le passage considéré ou à avoir éprouvé des difficultés à raconter cette scène, seuls vingt jeunes lecteurs évoluant au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* ont omis de citer ce passage ou ont rencontré des problèmes afin de l'expliquer au chercheur.

« **Akmar** : Et ben le papa il est parti au marché, il a acheté que des légumes. Après ils ont dit : "nous on n'aime pas les légumes", après [Silence]. Après et ben ils les cui[sen]t, après... [Silence]. »

<sup>227</sup> Effectifs considérés : 63 enfants du groupe scolaire *Thierry Courtin* et 60 enfants du groupe scolaire *Claude Ponti*.

« **Boussaïna** : Je me souviens qu'ils vont faire les courses, ils vont acheter des navets et des carottes et... Après la fille elle dit qu'elle n'aime pas les légumes. Après elle a goûté, après elle a dit : "c'est bon", et le garçon aussi. Après ils ont chanté. Après les invités ils sont venus et ils ont préparé des plats. »

« **Corentin** : Et ben ils regardent...et ben les parents, ils ont dit qu'ils feraient un pot-au-feu, après le papa il rentre avec plein de légumes et après les enfants ils disent : "c'est quoi ça ? Nous on n'aime pas les légumes, on aime les frites" et après euh...après il dit...après ils se mettent à cuisiner, après les enfants, tout le monde, la famille participe, après, à la fin, ils invitent des personnes et après, les enfants, ils aiment maintenant les légumes. »

Les élèves rencontrés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* ont ainsi plus fréquemment que ceux rencontrés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* mentionné la scène des légumes :

« **Dimitri** : Et ben en fait, le papa il a fait des courses, il a plein de sacs plein les mains, et puis après, il dit : "regardez tous ces légumes". Et après, Alex il dit : "non, nous on n'aime pas les légumes, nous on préfère les frites" et puis... "Mais vous allez voir, je vais faire un bon pot-au-feu". Puis le temps passe, les pommes de terre, d'abord ils les lavent, et puis après...en attendant, il prend le poireau, et il dit que les autres qui sont là et ben c'est ses jambes et puis les trucs blancs qui sont comme ça ben c'est ses bras, et puis ils disent que le petit truc rond, c'est la tête, et puis les petits trucs comme ça, c'est les cheveux. Et puis aussi, ils disent que la cheminée, c'est le château. [...] »

Il est en second lieu à souligner le fait que les jeunes lecteurs de CE1 sont plus nombreux à avoir mentionné ce passage que ceux de CP, eux-mêmes plus nombreux à l'avoir cité que ceux de grande section de maternelle. L'avancée en âge ainsi que la progression au sein du système éducatif se sont de la sorte traduites par un nombre croissant de petites filles et de petits garçons à avoir spontanément relaté la scène des légumes dans leurs récits libres :

« **Fanny** : Il veut faire un pot-au-feu. Et la jeune fille et le jeune garçon, ils disent : "on n'aime que les frites, pas les légumes". [...] Et ensuite ben...il a fait le pot-au-feu et en fait, il y avait une scène avec les légumes [rires]. Et y avait le...il y a un truc vert, et la carotte. Et en fait, la carotte elle était la princesse et le truc vert il était le prince, et ensuite, j'ai bien aimé quand ils ont dansé avec la carotte [rires], c'était rigolo. Et euh...ah oui...comment ça s'appelle déjà [plus bas] ? Il y avait les petits...œufs qui étaient les bébés...la casserole qui était le château [rires] [...] »



« **Cécile** : Ben les enfants, ils aiment bien les frites et ils ont dit beurk pour les légumes. Et après, le papa il a proposé de faire un pot-au-feu avec tous les légumes qu'il avait. Et après, ils ont joué avec la courgè...je sais plus comment ça s'appelle l'ingrédient, mais avec un légume, ils ont dit que lui c'était le prince, et la carotte c'était la princesse, et ils ont dit que la marmite déjà, c'était le château... Après ils sont partis dans la cuisine et ils étaient en train de faire des questions. [...] »

« **Gilles** : Ben en fait, le papa il fait les courses. Puis après, il rentre à la maison et il dit : "j'ai acheté des oignons, des légumes quoi", et après ils disent, les enfants : "nous on n'aime pas les légumes, nous on n'aime que les frites". Et le petit garçon il fait bouger [le truc] comme si c'était un roi, il lui rajoute une couronne je crois, et après, il s'attire vers la carotte, et il dit : "bon ben on va les marier". Puis après, l'autre, l'autre fille elle va dire : "lui, ça sera le cousin...eux ça sera les cousins, eux ça sera les enfants et eux ça sera les cousines", voilà. »

Ce passage, plus compliqué et moins « ancré dans la réalité » de *Nous on n'aime pas les légumes*, apparaît de cette façon comme ayant été davantage identifié – et peut-être également mieux « compris » – par les enfants issus d'un milieu social plus favorisé (quels que soient leur sexe, leur âge et leur niveau scolaire) ainsi que par les jeunes lecteurs les plus âgés et les plus avancés dans leur parcours scolaire (quels que soient leur sexe et leur origine sociale).

L'intérêt moins marqué des enfants issus d'un milieu social plus modeste pour cette scène pourrait alors être interprété comme un « rejet du fictif » (Bernard Lahire, 1993). Dans son ouvrage intitulé *La raison des plus faibles*, Bernard Lahire explique en effet que, « [l]orsqu'ils lisent des romans, nos lecteurs<sup>228</sup> insistent souvent sur le rejet du "fictif", des histoires qui n'ont "pas de sens" ou dont le sujet est trop éloigné d'eux pour intéresser vraiment » (p. 106). Ce passage de l'album, moins essentiel que les autres scènes du livre pour la confection du dîner, aurait ainsi été relevé dans une moindre mesure par les jeunes lecteurs issus d'un milieu social modeste que par ceux issus d'un milieu social plus favorisé. Ce constat pourrait également être expliqué par le fait que, dans les familles situées dans le haut de la hiérarchie sociale, les enfants sont davantage encouragés à la « créativité<sup>229</sup> » que

---

<sup>228</sup> *La raison des plus faibles*. Enquête de Bernard Lahire sur les milieux populaires.

<sup>229</sup> « Dans le haut [de l'échelle sociale], l'accent sur l'instrumentalité s'accompagne, plus que dans les milieux populaires, d'une plus grande insistance sur la dimension "poétique" de la personnalité : créativité, imagination, etc. Ces tendances s'observent aussi bien pour le long terme (quel adulte veut-on former) que pour le court terme (sur quoi met-on, aujourd'hui, l'accent dans la vie quotidienne ?) » (Kellerhals, Montandon, 1991, p. 207)  
« Les parents de milieux populaires vis[e]nt à inculquer à leurs enfants l'ordre, la propreté, la politesse, l'obéissance et ceux des classes moyennes et supérieures accord[e]nt plus d'importance au respect des autres, à la maîtrise de soi, à l'indépendance et à la créativité (Kohn, 1959). » (Duru-Bellat, Van Zanten, 2006, p. 188).

dans les milieux défavorisés (Kellerhals, Montandon, 1991 ; Duru-Bellat, Van Zanten, 2006) et plus habitués à accorder une dimension ludique aux apprentissages<sup>230</sup> (Vincent, 2011).

L'avancée en âge ainsi que la progression au sein du système éducatif, notamment caractérisées par une plus grande familiarité des petites filles et des petits garçons avec les livres de littérature de jeunesse, pourraient pour leur part, expliquer l'attention croissante des jeunes lecteurs à cette scène plus « complexe » et plus « abstraite » de l'album.

Les enfants ayant évoqué, dans leurs récits libres, la « scène des légumes », n'ont enfin pas tous relaté ce passage de la même manière. Alors que certains d'entre eux se sont en effet appliqués à raconter en détail la scène considérée, d'autres l'ont pour leur part résumée, expliquant alors au chercheur le fait que les protagonistes s'étaient amusés avec des légumes :

**Tableau 8. Manière dont les enfants ont évoqué la scène des légumes dans leurs récits libres**

	Milieu défavorisé				Milieu favorisé			
	GS	CP	CE1	Total	GS	CP	CE1	Total
Explication	2	6	10	<b>18</b>	4	11	13	<b>28</b>
Jeu	2	3	8	<b>12</b>	0	7	9	<b>15</b>

L'influence de l'origine sociale apparaît dans ce cas comme étant moins importante. En revanche, l'avancée en âge et/ou la progression au sein du système éducatif, paraî(ssen)t avoir eu une incidence sur la manière dont les enfants ont exposé au chercheur ce passage de *Nous on n'aime pas les légumes* mettant en scène des légumes personnifiés. En grandissant et en passant dans la classe supérieure, les petites filles et les petits garçons interrogés ont en effet moins fréquemment relaté, décrit, une partie (ou l'intégralité) du passage dans lequel les deux jeunes protagonistes inventent une histoire de prince et de princesse avec les légumes qu'ils ont à leur disposition et ont été plus nombreux à mentionner le fait que, dans l'album considéré, Ariane et Alex s'amusent en cuisinant. Lorsqu'ils ont fait référence à cette scène, les élèves de grande section de maternelle ont alors majoritairement raconté :

« **Aurélie** : En fait, le papa, il ramène plein de choses dans le sac et c'est que des légumes. Et après les enfants ils disent : "nous on n'aime pas les légumes, on n'aime que les frites" et

<sup>230</sup> « Pour Mme Langlois, professeur d'allemand, mariée à un enseignant universitaire en économie et en informatique, les jeux "scientifiques" ou de "créativité" aiguissent la curiosité des enfants par une approche ludique. » « Lorsque les familles des catégories supérieures offrent des jouets à leurs enfants, elles témoignent leur intention de construire un environnement propice à stimuler, aussi souvent que possible, tout en "s'amusant" les apprentissages intellectuels des enfants. » (Vincent, 2011, p. 176-177 et p. 187)

après ils mangent. Et après la fille elle dit qu'il a des cheveux, il a une tête, et il a des pieds. Et après la fille elle a dit : "elle va chercher sa princesse madame la carotte". Et après ils dansent et après ils disent qu'on va mettre tous les autres légumes : les enfants, les cousins, les grands-pères, et après il met dans une petite maison. [...]. »

« **Dimitri** : Et ben en fait, le papa il a fait des courses, il a plein de sacs plein les mains, et puis après, il dit : "regardez tous ces légumes". Et après, Alex il dit : "non, nous on n'aime pas les légumes, nous on préfère les frites" et puis... "Mais vous allez voir, je vais faire un bon pot-au-feu, les oignons sont fondants à la langue". [...] Et après en attendant, il prend le poireau, et après, il dit que les autres qui sont là et ben c'est ses jambes, et puis les trucs blancs qui sont comme ça c'est ses bras, et puis ils disent que le petit truc rond c'est la tête, et puis les petits trucs comme ça c'est les cheveux. Et puis aussi, ils disent que la cheminée, c'est le château. [...] »

Les jeunes lectrices et les jeunes lecteurs de CP (et davantage encore ceux de CE1) ont pour leur part plus fréquemment expliqué au chercheur qu'il s'agissait d'une distraction inventée par les protagonistes de l'ouvrage. Certain(e)s ont même essayé de trouver le dessein de ce divertissement, évoquant alors la manière dont cette activité ludique allait permettre à Ariane et Alex de finalement apprécier les légumes qu'ils abhorraient tant au début de l'histoire :

« **Fantine** : C'est deux enfants. Ils n'aiment pas les légumes. Mais le papa il va aller chercher des légumes pour faire un bon repas le soir. Et après, il dit : "ce soir, on va manger une soupe aux légumes". Mais eux ils disent : "nous on préfère manger des frites !" Et après, ils vont faire quand même la soupe, **mais après, ils vont s'amuser pour la faire**. Et c'est comme ça qu'après, ils vont bien aimer les légumes. »

« **Chamseddine** : Ben en fait au début, le père il a acheté plein de légumes, du coup il est rentré, donc du coup après ils ont épluché. Non...au début le père il est venu, après du coup, les enfants lui ont dit : "non, je n'aime pas les légumes, je n'aime que les frites", donc du coup, après, ils ont lavé les pommes de terre, ils ont épluché, et après ils ont coupé les pommes de terre et après du coup, **comme ils n'aimaient pas, le père il a décidé de bien les éplucher, de bien les laver, pour qu'ils fassent comme s'ils étaient des humains !** Et voilà c'est tout. »

« **Grâce** : Ben en fait, c'est une petite fille et une grande fille. Elles n'aiment pas les fruits et les légumes. Donc son papa il en achète et il dit : "regardez ce que j'ai acheté, des bons fruits

et légumes". **Mais elles, elles préfèrent manger des frites. Donc, en fait, il va faire en sorte que ce soit rigolo.** Ils font faire le poireau, tu vas danser avec la carotte... Et donc il y aura plein d'autres fruits qui seront dans l'histoire et la marmite ce serait le château, donc on met tous les fruits et les légumes. Mais il manque trois petites choses, donc on les rajoute, dans le château. Et après, on fait un plat succulent ! »

Les enfants interrogés n'ont de la sorte pas tous expliqué cette scène de la même façon. Se contentant moins fréquemment de décrire le passage mettant en scène des légumes personnifiés, les élèves de cours préparatoire et ceux de cours élémentaire première année l'ont en effet plus souvent récapitulé et ont davantage mis en lumière l'objectif de l'activité effectuée par les jeunes protagonistes de l'album. Tout se passe ainsi comme si, avec l'avancée en âge et la progression au sein du système éducatif, les enfants avaient moins eu tendance à « simplement » relater les scènes dépeintes dans les livres et avaient été plus enclins à en comprendre le sens et l'intérêt pour l'histoire. Cela pourrait alors, non seulement traduire une meilleure compréhension, par les petites filles et par les petits garçons, des passages plus complexes des ouvrages, mais également révéler une attention plus marquée, des jeunes lecteurs à la trame narrative des albums de littérature de jeunesse.

Si certains éléments peuvent ainsi laisser penser que s'opère déjà, en milieu favorisé, une lecture plus « *savante* » des livres (attention aux qualités littéraires des textes, ou encore repérage des personnages), l'analyse que nous venons de mener met à notre sens en évidence l'influence non seulement de l'origine sociale, mais aussi – et peut-être surtout – de l'âge ainsi que du niveau de scolarisation, sur la mise en œuvre, par les enfants, d'une lecture plus attentive au contenu proprement textuel des ouvrages, donnant notamment lieu à une lecture plus littérale des livres et donc à des récits (ou à des réponses) plus exhaustifs et plus « fidèles » au contenu des albums de littérature de jeunesse (récits faisant notamment davantage ressortir le sens ainsi que l'intérêt de chacune des scènes des livres considérés).

### **III. Le rapport au texte et aux images : l'influence de l'âge et du niveau scolaire**

Les enfants ayant participé à l'enquête de terrain n'ont enfin, dans leurs récits libres, pas tous mobilisé de la même manière le contenu textuel et le contenu iconographique des ouvrages leur ayant été lus. Si certains jeunes lecteurs ont en effet, par exemple, été principalement (voire exclusivement) attentifs aux illustrations des albums considérés,

d'autres enfants apparaissent comme ayant, pour leur part, porté une attention plus marquée aux passages écrits de ceux-ci, allant parfois jusqu'à en faire une récitation parfaite. Dans cette partie, consacrée à la mise en lumière du rapport que les jeunes lecteurs entretiennent au contenu textuel et iconographique des livres, nous portons ainsi notre regard sur la manière dont les petites filles et les petits garçons « utilisent » le texte et les images des ouvrages leur étant destinés et nous nous intéressons à l'influence potentielle – sur cette mobilisation, par les enfants, du contenu textuel et/ou iconographique des albums – de l'origine sociale, de l'âge ou encore du niveau scolaire et de scolarisation.

### 1. Le recours aux images : comprendre l'histoire, compléter l'information, ou voir ce qui est raconté

Les illustrations des ouvrages racontés aux petites filles et aux petits garçons ont véritablement permis à certains jeunes lecteurs de donner un sens à tout ou partie des histoires. Invités à faire le récit des albums leur ayant été lus, quelques enfants se sont en effet uniquement référés au contenu iconographique des livres. C'est le cas notamment d'Adel qui, relatant au chercheur l'ouvrage intitulé *Nous on n'aime pas les légumes*, explique :

« **Adel** : Son papa **il a fait un bisou à les légumes**. Et après **ils ont fait : "ouais ! Les frites ! Les frites !"**. Et après **ils ont regardé la télé avec son doudou**, et les chambres elles sont tout en bazar ! Et après, le papa et le frère et la **sœur ils ont senti les légumes** et après ils ont dit : "mmm, ça sent bon !" [...]. »



De la même manière, David s'appuie sur certaines images de ce livre afin d'en faire le récit :

« **David** : **Le chat**, et ben **il a vu les légumes**. Et puis...**ils ont mangé les frites**. Et le **papa il est arrivé avec les légumes**. Et il a dit : « j'ai un gros sac lourd ». Et après et ben **il a**

**découpé** et après et ben **le chat** et ben **il a fait des cheveux avec**. Et...et...et puis **il a été dans la poubelle**. Et après **ils ont lavé les légumes**. »



Quelques enfants apparaissent de cette façon comme ayant fait sens de cet album principalement grâce à son contenu iconographique, le contenu textuel de l'ouvrage ne transparaisant en effet (presque) pas dans les récits libres de ces jeunes lecteurs.

D'autres enfants ont pour leur part eu recours aux illustrations afin de mentionner des passages, des expressions, ou encore des termes qu'ils ne connaissaient pas ou qu'ils n'avaient pas bien compris. Par exemple, afin d'évoquer les *clous de girofle* énoncés dans *Nous on n'aime pas les légumes*, Caroline mobilise en effet leur représentation graphique :

« **Caroline** : [...] Et puis après, la fille elle dit : "vous avez oublié les herbes". Et puis il y avait six...trois feuilles et puis six...six graines de...poivre... Et puis il y avait des...trois...**comme si c'était du bois**. »

De la même façon, afin de rapporter au chercheur l'explication donnée, dans ce même ouvrage, de l'expression « *promettre une carotte*<sup>231</sup> », Boussaïna explique pour sa part :

« **Boussaïna** : [...] Après c'est le petit garçon qui avait fait une devinette à sa petite sœur, **il avait mis un masque** de...d'âne...et puis après **il y avait une canne à pêche**, parce qu'**au bout il y avait une carotte**. »



<sup>231</sup> « "Que veut dire promettre une carotte ?" Ariane explique : "C'est pousser quelqu'un à faire quelque chose en lui promettant, au bout, une récompense. On agite bien une carotte devant le nez d'un âne pour le faire avancer. En fait, c'est un peu comme ruser..." » (p.12)

Plutôt que de rapporter l'explication contenue dans *Nous on n'aime pas les légumes*, Boussaina s'applique de la sorte à décrire l'illustration représentant ce passage de l'album. Le contenu iconographique des ouvrages a ainsi parfois également pu être utilisé par les enfants interrogés afin de faire sens d'un passage, d'une expression ou encore d'un terme particulièrement complexe, dont ils n'étaient pas parvenus à appréhender la signification.

Les illustrations ont par ailleurs été mobilisées par de nombreux jeunes lecteurs afin de « compléter » les informations délivrées par le contenu textuel des livres. Certains enfants ont ainsi, dans leurs récits, à l'aide des images renfermées dans les albums, rapporté des éléments n'étant pas présents dans le texte et venant le préciser. Plusieurs jeunes lecteurs ont en effet, par exemple, évoqué le fait que Caillou souhaitait acheter des cookies :

« **Aurélié** : Et après, Caillou, dans sa main, il ramène des biscuits et après il dit : "c'est les meilleurs **cookies** au monde" et après la maman elle dit : "on n'a pas besoin des **cookies**, on va faire un gâteau surprise". Et après sont partis à la caisse et Caillou il ne pense qu'à les **cookies**, après il est parti les prendre. »

« **France** : Donc il s'habille, il y va, il veut monter comme sa petite sœur dans le caddy, il montre et il veut des **cookies**, il en prend et maman elle lui dit qu'elle va faire un gâteau surprise donc elle dit qu'on a pas besoin d'en acheter. Et après Caillou, il part à la caisse et sa maman elle lui demande de tenir la main à sa petite sœur, mais il pense aux **cookies** et il lâche la main de sa petite sœur. Il va prendre les **cookies** [...]. »

« **Carlos** Après ils vont au supermarché, après il dit : "est-ce qu'on peut racheter des **cookies** ?", après la maman elle fait un gâteau surprise alors "ce n'est pas utile de prendre des **cookies**". »

« **Galadrielle** : Ils vont au marché, ils vont acheter des courses et...il veut des **cookies**, et sa maman lui dit : "non, je te préviens qu'on a un gâteau à faire". Alors voilà, il les redépose. »

Si le contenu textuel de l'ouvrage *Caillou au supermarché* comprend uniquement le terme générique de « *biscuits* », l'illustration représente néanmoins bien, selon toute vraisemblance, un paquet de cookies aux pépites de chocolat. Cet élément iconographique a ainsi été repéré par un certain nombre de jeunes lecteurs, l'ayant dès lors mobilisé dans leurs récits libres :



De la même façon, racontant l'épisode suivant : « A la caisse, maman aide Caillou et Mousseline à descendre du chariot. Caillou tient la main de sa petite sœur comme maman lui a demandé. Mais il ne pense qu'à une chose : les biscuits. Il décide de retourner les chercher », de nombreux enfants ont mentionné le fait que Caillou était, selon eux, contrarié :

« **Camille** : Après sa mère elle lui dit : "je te rappelle que ce soir on fait un gâteau". Après **il fait la tête**, ils sont à la caisse, après, il tient la main de sa sœur comme sa mère elle lui avait demandé. »

« **Cécile** : Après, ils [se] sont rendus à la caisse, et **il était fâché** Caillou parce qu'il n'avait pas acheté ses gâteaux. Donc après, il s'est perdu parce qu'il voulait aller acheter ses gâteaux. »

« **Caroline** : Et puis sa maman elle aide à faire descendre sa petite sœur et puis Petit Caillou. Et puis comme il ne veut pas donner la main à sa petite sœur, et ben **il n'est pas content**. »

« **Fanny** : Et ensuite ils sont arrivés à la caisse et sa maman a dit de tenir la main à sa petite sœur, et en fait, **il était fâché** parce qu'il pensait toujours aux biscuits. »

« **François-Xavier** : Mais à la fin, **il est fâché**, il tient la main de sa petite sœur et il dit "roh, je veux ces biscuits". »

« **Gladys** : Et après, quand ils sont à la caisse, Caillou **il n'est pas content** donc il essaie d'aller rechercher les biscuits. »

Rien dans le texte ne permettant de formuler l'hypothèse selon laquelle Caillou est effectivement fâché, c'est en conséquence en se référant à l'illustration du livre (sur laquelle l'enfant est représenté avec les sourcils froncés) que ces jeunes lecteurs paraissent avoir déduit le sentiment du protagoniste, alors chargé, par sa maman, de tenir la main de sa sœur :





D'autres enfants encore se sont attachés à mentionner les actions du petit chat de *Nous on n'aime pas les légumes* uniquement présent à travers le contenu iconographique de l'album. Ces jeunes lecteurs ont ainsi agrémenté leur récit du livre en faisant référence à ses activités :

« **Bridget** : Le papa, il a préparé un dîner, après, le **chat il a mangé un poisson** et les autres ils ont dîné que le papa il a fait, et voilà. »

« **Blandine** : Et après, la maman elle a invité des gens, puis ils ont mangé...puis après...et puis après **le chat il a expliqué quelque chose**. »

« **Badda** : Et après tout le monde est venu, **le chat il a mangé des légumes** et aussi **il a mangé un poisson**. »

« **Chahida** : Il a pris le poireau, il a dit : "ben ça c'est le chevalier", et **le chat, il a mis une couronne**, il croyait que c'était lui. »



Certains des enfants interrogés ont de cette façon mobilisé les images afin de « compléter » leurs récits. Ils ont alors fait appel à des éléments apportés par les illustrations n'étant pas présents dans les passages écrits des ouvrages considérés. Ces jeunes lecteurs ont dès lors utilisé les images des livres afin de « préciser » les informations délivrées par le texte. Cette mobilisation ponctuelle du contenu iconographique d'un album afin de spécifier certains éléments de son contenu textuel, est manifeste dans le récit de Geoffroy. Ce petit garçon mentionne en effet, à plusieurs reprises, explicitement la manière dont il a, lors de la formulation de son récit libre, eu recours aux illustrations de *Caillou au supermarché* :

« **Geoffroy** : Ben en fait ça commence avec Caillou qui se réveille. C'est son papa qui le réveille. Et il voit qu'il neige, il regarde par la fenêtre, il neige vraiment ! Et Caillou dit : "est-ce qu'on pourrait aller faire un bonhomme de neige ?", alors après son père dit : "tout à l'heure !". Alors, quand Caillou descend dans la cuisine, il se sert des céréales mais il y en a plus, alors sa mère dit qu'elle va en acheter au supermarché, elle prend la voiture et vroom, vroom, au supermarché. Au supermarché, il y avait Caillou qui voulait aller dans le chariot. Alors après il est allé dans le chariot, ils ont aidé à prendre les trucs. Et puis après Caillou avait voulu prendre le sachet de cookies, des biscuits, **parce que sur l'image j'ai vu des cookies**...des biscuits, il dit que c'est les meilleurs biscuits au monde. Et alors sa mère lui dit : "non, il y aura un gâteau", alors Caillou il n'était pas content. En descendant du chariot, **on a vu sur l'image...il y avait sur l'illustration Caillou qui avait la tête comme ça [il fait une tête un peu fâchée]. Alors son petit frère était content mais Caillou non.** Alors, à la caisse, Caillou a décidé d'aller les chercher ! Alors il fouille plein de rayons, il n'arrive pas à trouver, et il dit : "ouh, je suis perdu" et "ah, maman" et il crie, et sa mère le retrouve. Et Caillou il dit : "mais pourquoi tu t'es en allée ?" [Rires]. Alors la mère dit : "c'est toi qui t'es en allé". [...] »

Certains enfants ont enfin eu recours au contenu iconographique des livres lorsqu'ils paraissaient avoir oublié le contenu textuel de l'album dont ils s'appliquaient à faire le récit. Daphné, en effet, débute par exemple son propos en faisant référence au texte de l'ouvrage *Nous on n'aime pas les légumes*, puis, éprouvant manifestement des difficultés à se souvenir de la fin de l'histoire, mobilise alors, dans son récit, les illustrations du livre considéré :

« **Daphné** : Ben en fait, c'est un papa qui revient des courses avec des sacs remplis de légumes. Et il dit : "regardez ce que j'ai amené. Des jolis légumes". Ils disent : "nous on n'aime pas les légumes, on n'aime que les frites". Et il ne faut pas trop en manger des frites parce que c'est sucré. **Et après, euh...et ben, tout ce que je sais, c'est que le chat, il rêve, à des souris qui sortent d'une casserole et... et après, il y a des gens qui viennent dîner** et ils oublient les frites. Et maintenant ce qu'ils aiment c'est les légumes. Et **le chat il mange un poisson** alors que les chats ils mangent des souris ! Et **il y avait le chat aussi qui mangeait des frites** et ça me faisait rire. »



Le contenu iconographique des albums utilisés dans le cadre de l'enquête de terrain a de cette façon pu être utilisé par les petites filles et par les petits garçons afin d'enrichir leurs récits : soit lorsque les illustrations leur apportaient des éléments supplémentaires par rapport au contenu textuel des ouvrages, soit lorsque celles-ci leur permettaient de se remémorer tout ou partie du texte dont ils ne se souvenaient plus. Au regard de cette dernière remarque, nous pouvons être amenés à penser que le contenu iconographique des livres s'inscrit de façon plus durable que le contenu textuel, dans la mémoire des jeunes lectrices et des jeunes lecteurs.

Il est en dernier lieu à souligner le fait que certains enfants n'ont, dans leurs récits, à aucun moment mobilisé les illustrations des trois albums utilisés sur le terrain. Les images contenues dans ces ouvrages pourraient alors (n')avoir été envisagées par ces petites filles et par ces petits garçons (que) comme un support visuel aux histoires leur ayant été racontées.

Les illustrations n'ont de la sorte pas été mobilisées de la même manière par l'ensemble des jeunes lecteurs interrogés. Les images ont en effet permis à certains enfants soit véritablement de faire sens des livres, soit de comprendre certains des éléments qu'ils ne connaissaient pas ou dont ils ne parvenaient pas à appréhender la signification. En apportant des informations supplémentaires par rapport aux passages écrits, les illustrations ont pour d'autres jeunes lecteurs été le moyen de « compléter » le contenu textuel des albums. Les images ont pour d'autres enfants encore été un moyen, lors de la formulation de leurs récits libres, de combler leurs oublis du texte. Pour d'autres jeunes lecteurs, enfin, le contenu iconographique des ouvrages (auquel ils n'ont, dans leurs récits, à aucun moment fait référence) (ne) semble avoir représenté (que) des images venant agrémenter le contenu textuel des livres.

## 2. Le recours au texte : entre récitation et reformulation

Les enfants ayant, dans leurs récits libres, (principalement) fait référence aux différents passages écrits des albums, se sont pour certains appliqués à réciter quasiment mot pour mot le contenu textuel de ceux-ci. Quelques jeunes lecteurs ont ainsi formulé des histoires extrêmement proches de celles délivrées par les trois ouvrages utilisés dans le cadre de l'enquête de terrain. C'est le cas notamment de François-Xavier et de Gaëlle, dont les récits reprennent en effet (presque) littéralement le contenu de *Martine fait la cuisine*, de *Caillou au supermarché*, ainsi que de *Nous on n'aime pas les légumes*<sup>232</sup>. L'exercice du « récit libre » a de la sorte, donné lieu, chez ces enfants, à ce que nous pourrions assimiler à une « récitation » :

« **François-Xavier** : Martine en fait, sa marraine elle lui a offert un livre de cuisine. Elle est impatiente d'en commencer des faciles et les vacances sont là. Et elle se met à faire la cuisine. Déjà elle sait faire les œufs à la coque, quand bébé a faim et que maman n'est pas là. Elle sait aussi faire le cordon-bleu, écosser les petits-pois. Et Moustache, il se dit que les petits pois c'est amusant parce que ils roulent partout. Ensuite, elle décide de faire du pain de mie, enfin, du pain perdu...mais comme il y en a qui joue avec une patte de lapin et ben ça laisse perdre du lait, mais heureusement qu'il en reste assez pour faire du pain perdu. Ensuite sa maman ramène plein de pommes, enfin de reinettes, et ensuite, elle décide d'en faire des pommes au caramel. Mais il y a son grand-frère qui l'interrompt, et il dit : "regarde le polichinelle que j'ai trouvé", "tu me le donnes ?" dit Martine. Mais le jus de sucre, oublié, commençait à bouillir, si maman n'était pas arrivée, il aurait brûlé. Ensuite, ses grands-parents sont venus, impatients... **Ah non, c'était les crêpes d'abord.** Celle qui les réussit les mieux c'est Martine. Et ensuite ils font de la confiture parce que c'est le jour. Tante Alice est venue dire des conseils parce que personne dans la famille ne réussissait les confitures aussi bien que tante Alice. Ensuite, les grands-parents de Martine sont venus, pressés de goûter aux petits plats que Martine prépare si bien paraît-il. Et ensuite, Martine décide de faire un de ces potages aux poireaux comme grand-père les aime. Et elle dit : "mmm", et le grand-père dit : "mmm, c'est bon". Dorénavant, demain, tu auras les coquetiers que je t'ai promis. Et ensuite, ils disent que Martine est devenue un petit cordon-bleu à sa manière et... fin. »

« **François-Xavier** : En fait, au début, le papa, il ramène des courses, plein de légumes, pour faire un super pot-au-feu et les enfants ils disent : "NOUS on n'aime PAS les légumes, on

---

<sup>232</sup> Voir, en début de partie, la présentation du contenu textuel et iconographique de ces trois albums.

aime seulement les frites !". Et ensuite, le grand garçon il dit : "oh, regardez, le vaillant chevalier ! Sur son cheval fourchette !". Et le papa interroge : "où va ce coursier ?", "voir sa princesse la carotte" dit la grande sœur. Ensuite, il les fait danser et il les marie, et ils disent : "les oignons seront les bébés, le céleri, un grand-père vénérable, les patates des cousines et les oignons, les cousins". Et ensuite ils font entrer dans le château, qui sera la marmite, toute la petite famille. Et ensuite, le grand frère dit : "on n'a pas oublié quelque chose ?". Et le papa dit : "oh oui, les épices, sinon mon pot-au-feu aurait l'air de quoi ?". Aussitôt, il rajoute, quelques feuilles de laurier, euh, six grains de poivre, trois clous de girofle et un peu de gros sel. **Ensuite...non, à la page, il n'y a rien...** Ensuite ils disent : « mmm, ça sent bon, j'en ai l'eau à la bouche". Et en fait...un peu au début, la maman avait dit : "oh super, j'ai invité Marie, elle sera ravie et moi aussi". Et ensuite, ils dînent et ils disent : "MIAM !". »

François-Xavier a ainsi répété presque par cœur le contenu textuel de *Martine fait la cuisine* et de *Nous on n'aime pas les légumes*.

Son discours, comme celui de Gaëlle, laisse de surcroît transparaître une volonté non seulement de formuler des récits étant les plus exhaustifs possibles, mais également de respecter l'ordre des histoires racontées. En se reprenant : « *Ah non, c'était les crêpes d'abord* », François-Xavier témoigne en effet non seulement de la volonté qu'il a de n'omettre aucune scène de *Martine fait la cuisine*, mais également de respecter la chronologie de celles-ci. Malgré les nombreuses recettes de cuisine confectionnées par l'héroïne de l'ouvrage, le jeune lecteur parvient de cette façon à les évoquer dans le « bon » ordre.

Les propos de François-Xavier comme ceux de Gaëlle traduisent en outre une attention marquée de ces enfants envers la matérialité des livres leur ayant été lus. Les deux jeunes lecteurs ont en effet, à plusieurs reprises, dans leurs propos, donné une « existence » aux différentes pages des albums. En ponctuant son discours par de très nombreux « *et voilà* », Gaëlle matérialise par exemple effectivement les pages de l'ouvrage *Caillou au supermarché* :

« **Gaëlle** : Au début, c'est un petit garçon et il ne veut pas se lever. Et il y a son papa il vient et il lui dit : "regarde, Caillou, dehors, il neige". Et Caillou, il se précipite à la fenêtre et il dit : "oh, oui, on peut aller faire un bonhomme de neige." Et son papa il dit : "peut-être, on verra, d'abord, habille-toi". **Et voilà.**

Et après, donc il s'habille. Et après, il va prendre le petit déjeuner et par contre, il y a plus rien, il y a plus de céréales. Et sa maman, elle lui dit : "on en achètera quand on ira faire les courses". **Et voilà.**

Et ensuite, il part faire les courses, donc Caillou il met son manteau, il met ses bottes, son bonnet et il s'en va, et il est dehors. **Et voilà.**

Et après, il y a les flocons de neige qui lui chatouillent le visage, il tire la langue et il en attrape quelques-uns et après il dit : "est-ce qu'on peut faire un bonhomme de neige ?", et, maman elle dit : "non, d'abord il faut aller au supermarché et aussi, on va acheter des trucs pour faire un gâteau surprise", **voilà.** [...] <sup>233</sup> »

Chaque page de ce livre est de la sorte symbolisée, dans les propos de cette petite fille, par l'expression « *et voilà* ». De la même façon, François-Xavier a prêté attention aux informations délivrées par chaque page de l'ouvrage intitulé *Nous on n'aime pas les légumes*. Faisant le récit de cet album, il évoque en effet : « *Ensuite...non, à la page, il n'y a rien...* ». L'utilisation du terme « rien » souligne par ailleurs bien la suprématie accordée par cet enfant au contenu textuel de l'ouvrage, par rapport au contenu iconographique de celui-ci. Tout se passe ainsi comme si ces deux enfants avaient tenté non seulement de restituer le plus exhaustivement possible le contenu textuel des histoires leur ayant été racontées, mais également de respecter leur déroulement précis ainsi que la « matérialité » des livres.

D'autres jeunes lecteurs ont pour leur part formulé des récits reprenant moins rigoureusement le contenu textuel des ouvrages, omettant de la sorte certaines scènes ou ne les mentionnant pas dans un ordre conforme à celui des livres. Les petites filles et les petits garçons interrogés sont de cette façon nombreux à avoir raconté de manière assez fidèle les albums leur ayant été lus, sans toutefois en avoir récité par cœur le contenu :

« **Christophe** : Le papa, il est allé au supermarché pour acheter plein de choses pour manger un pot-au-feu ce soir et les deux enfants, enfin, les deux adolescents ils disent : "nous on n'aime pas les légumes, mais sauf on n'aime que les frites". Ensuite, ils commencent à couper. Et les adolescents, pour attendre, ils vont jouer. Le père dit : "on va jouer aux devinettes. Qu'est-ce que c'est qu'un poireau ?", "c'est attendre à la queueleu" [rires contenus]. Euh... "un oignon c'est...non, un radis c'est quelque chose de bête et stupide et

---

<sup>233</sup> Voir la retranscription complète du récit en Annexe 12.

moche et on croirait que c'est une patate". Et ensuite...il dit que ça sent bon le pot-au-feu et puis après ils aiment bien les légumes. »

« **Golda** : Ben il y a le papa, il revient avec les sacs pleins de légumes. Et les enfants ils disent : "oh mais nous on n'aime pas les légumes, nous on préfère les frites !". Et puis le papa il dit : "mais non, on va manger un bon pot-au-feu", et la maman elle dit : "bonne idée, en plus il y aura Marie qui viendra...alors je suis contente". Et puis les enfants, après, ils imaginent une histoire avec les légumes et après, ils mangent toute leur assiette. »

« **Grégoire** : En fait, *Nous on n'aime pas les légumes*, c'est papa il va au marché. Il achète des légumes. Et après, quand il rentre, il voit les deux enfants, ils sont en train de manger des frites. Et papa il dit : "regardez, j'ai des légumes tout frais !". Et après les enfants ils disent : "Nan ! Nous on n'aime pas les légumes !". Et après, il sort les légumes et...ils commencent à jouer avec. Ils prennent la marmite pour le château. Ils prennent la carotte pour la princesse. Ils prennent le prince pour quelque chose [un peu plus bas]. Et après, ils jouent avec. Après ils les font cuire. Et après les enfants ils disent : "mmm, ça a l'air d'être bon !". Après, ils les servent et ils aiment bien ça les légumes. »

Quelques jeunes lecteurs se sont enfin appliqués à reformuler le contenu textuel des trois ouvrages. Ces petites filles et ces petits garçons ne se sont ainsi pour leur part pas attachés à « réciter » les textes des albums, mais les ont, à l'aide de leurs propres mots, « résumés ». Ces enfants ont ainsi proposé un récit « concis » de ces ouvrages, reprenant principalement les épisodes « structurants » de ceux-ci. Les scènes des différents livres n'ont de cette façon pas toutes été mentionnées par ces enfants, qui, dans leurs discours, ont davantage mis en lumière l'« objectif » de chacune des trois histoires leur ayant été racontées :

« **Chamseddine** : Au début Martine, elle voulait faire la cuisine, elle a fait la cuisine, et elle a fait des bêtises, donc du coup, elle a appelé sa maman et du coup elle l'a aidée. Et après, plusieurs fois, elle l'a aidée, et après, **petit à petit, elle a commencé à faire toute seule**, alors elle a fait les crêpes, elle a fait de la glace au chocolat...et elle a fait je crois que c'est tout. [...] »

« **Bérangère** : Son papa il est parti au marché et il a ramené des légumes et eux, ils ont dit qu'ils n'aiment pas les légumes, qu'ils aiment les frites... Et après ils ont quand même fait la cuisine avec papa, ils ont fait un pot-au-feu et après, ils ont dansé et **comme maintenant ils trouvent que c'est rigolo les légumes et ben ils aiment bien les légumes**. »

« **Fantine** : C'est deux enfants, et ben ils n'aiment pas les légumes. Mais le papa il va aller chercher des légumes pour faire un bon repas le soir. Et après, il dit : "ce soir, on va manger une soupe aux légumes". Mais eux ils disent : "nous on préfère manger des frites !" Et après, **ils vont faire quand même la soupe mais ils vont s'amuser pour la faire. Et c'est comme ça qu'après, ils vont bien aimer les légumes.** »

Les jeunes lectrices et les jeunes lecteurs interrogés n'ont ainsi, dans leurs récits libres, pas tous de la même manière fait référence au contenu textuel des livres leur ayant été lus. Certains l'ont en effet presque récité par cœur, d'autres en ont mentionné (de façon plus ou moins approximative) quelques passages, d'autres encore l'ont résumé et reformulé, mettant l'accent sur les actions structurantes des trois albums et faisant ressortir l'objectif de ceux-ci.

### **3. Le rapport au texte et aux images : l'influence de divers éléments**

Le recours au texte et aux illustrations des différents ouvrages a en premier lieu été déterminé par la difficulté de ceux-ci. Plus complexe, le livre *Nous on n'aime pas les légumes* a en effet, plus fréquemment que les deux autres albums, donné lieu à des récits libres faisant appel à son contenu iconographique. Certaines petites filles et certains petits garçons ont de cette façon essentiellement raconté les images de cet ouvrage. D'autres se sont pour leur part, à de nombreuses reprises, référés aux illustrations de ce livre afin d'en évoquer des passages plus « difficiles » ou encore afin de traduire des expressions ou des termes dont ils n'étaient pas parvenus à appréhender le sens. A l'inverse, les récits de l'album *Caillou au supermarché*, plus accessible que les deux autres ouvrages, laissent principalement entrevoir le contenu textuel du livre. Si le contenu iconographique de cet album a pu être mobilisé par quelques jeunes lecteurs afin de préciser certains éléments du texte, presque aucun enfant n'a en effet exclusivement fait appel aux illustrations de l'ouvrage. Les jeunes lecteurs apparaissent de cette façon comme ayant eu, de façon « palliative », recours aux images lorsque tout ou partie du contenu textuel de l'album considéré se révélait pour eux difficilement appréhendable.

Les enfants moins bons scolairement ont en second lieu plus fréquemment fait référence au contenu iconographique des livres. Ces jeunes lecteurs (ayant de plus ou moins grandes difficultés scolaires) ont alors eu recours aux illustrations afin non seulement de raconter *Nous on n'aime pas les légumes*, mais aussi parfois les deux autres ouvrages leur ayant été lus. Amel, qui éprouve par exemple des difficultés à faire le récit de *Martine fait la cuisine* et de



*Nous on n'aime pas les légumes*, s'appuie en effet également sur certaines images de *Caillou au supermarché* (peu mobilisées par les autres enfants) afin d'en relater l'histoire. De la même façon, David, en difficulté scolaire, fait, dans son récit, référence au contenu iconographique de *Nous on n'aime pas les légumes* et du livre de la collection *Martine* :

« **David** : Et ben le chat, il a mangé des poissons. [...] Et...après le chat, et ben il a vu les légumes. Et puis ils ont mangé les frites. Et le papa il est arrivé avec les légumes. Et il a dit : "j'ai un gros sac lourd". Et après et ben, et ben il a découpé et après et ben le chat et ben il a fait des cheveux avec. Et...et...et puis il a été dans la poubelle. Et après ils ont lavé les légumes. »

« **David** : Et ben le petit, le petit garçon et ben...et ben le bébé il avait faim. Donc Martine elle l'a fait à manger...et puis elle a coupé l'œuf... Et après et ben le bébé il l'a mangé... Et aussi et ben... Je ne sais pas trop... [...] Et la maman elle est arrivée et elle apprendait à faire à manger. Et le papi, il a dit : "c'est bon Martine !". Et puis les cousins et ben ils sont arrivés. Et après, et ben le petit garçon et ben il avait...il avait lavé l'assiette. »



Plusieurs jeunes lecteurs ayant un niveau scolaire relativement faible ont de la même manière qu'Amel et David eu recours aux images afin de raconter les trois albums leur ayant été lus :

« **Bachira** : Et ben, il y avait un garçon et une fille qui aimaient que les frites, pas tous les légumes. Et le papa rentrait pour faire un super plat délicieux. Et après il faisait des bisous à des légumes, et après il préparait quelque chose avec une maman et après il faisait...il y avait la fille et le garçon, ils préparaient eux-mêmes le manger. »

« **Bourhane** : Martine, elle fait de la cuisine et sa maman, elle aime les crêpes et le papi, le vieux, ben il a dit si tu continues comme ça, je vais te donner... Et après il y avait un garçon, et là-bas, il y avait plein de tasses et après le garçon il regardait bien sur ses yeux [...]. »

« **Cheikh** : Ben quand sa mère elle est venue, et après **une autre dame elle est venue**, et après, **le petit chat, il a mis la serviette dans le cou et il a pris des fourchettes**...et après, tout le monde a mangé. » (Récit de *Nous on n'aime pas les légumes*)

Les élèves en difficulté scolaire sont ainsi plus nombreux que les autres à avoir fréquemment fait appel, dans leurs récits libres, aux illustrations des trois ouvrages. Ces jeunes lecteurs ont alors produit des récits parfois (très) éloignés du contenu proprement textuel des albums considérés. Pour leur part, les enfants ayant un niveau scolaire « correct », voir « bon », ont davantage mobilisé les images des livres afin d'agrémenter leurs propos, précisant alors certains éléments du texte à l'aide du contenu iconographique des ouvrages ou explicitant des informations uniquement représentées sur les illustrations de ceux-ci.

Il est en troisième lieu à souligner le fait que les petites filles et les petits garçons issus d'un milieu social modeste sont sensiblement plus nombreux que ceux issus d'un milieu social plus favorisé à avoir, dans leurs récits, mobilisé les illustrations. Ce constat pourrait ainsi témoigner, comme nous l'avons déjà évoqué, d'une attention plus marquée des jeunes lecteurs provenant d'un milieu social relativement privilégié au contenu textuel des albums<sup>234</sup>.

Le niveau de scolarisation apparaît enfin, en dernier lieu, comme ayant eu une incidence sur la mobilisation, par les jeunes lecteurs, du contenu textuel et/ou iconographique des livres. En grandissant et en franchissant les différentes classes de l'école primaire, les enfants ont en effet de moins en moins souvent eu recours aux illustrations des ouvrages afin d'en faire les récits (ou les ont davantage mobilisés en complément) et ont plus fréquemment mentionné les passages écrits de ces derniers. Il est à notre sens possible de voir en cela un effet conjugué du caractère « *explicite* » (Bonnéry, 2014) des albums choisis pour l'étude de réception menée dans le cadre de notre recherche (susceptible de permettre une compréhension relativement aisée des histoires qu'ils renferment, nécessitant dès lors, avec l'avancée en âge, de moins en moins la mobilisation du contenu iconographique des livres afin d'en faire sens) ainsi que d'une progressive « formation » scolaire des élèves, conduisant potentiellement les jeunes lecteurs à porter une attention de plus en plus marquée au contenu proprement textuel des ouvrages manipulés et à en faire ainsi une lecture plus « littérale ».

---

<sup>234</sup> Voir page 61.

\*

Les trois albums racontés aux jeunes lecteurs dans le cadre de notre recherche ont ainsi donné lieu à des récits différenciés. Nous avons en premier lieu mis en évidence l'influence du « genre » sur les récits libres des enfants. Nous avons en second lieu souligné l'incidence de l' « origine sociale » sur l'attention portée par les jeunes lecteurs aux qualités littéraires d'un texte. Nous avons en dernier lieu mis en lumière l'influence notamment de la « complexité des livres » sur le recours des enfants au contenu textuel et/ou iconographique des ouvrages afin de faire sens des histoires qu'ils renferment.

Nous avons néanmoins souligné le fait qu'avec l'avancée en âge ainsi que la progression au sein du système éducatif ces différences s'« estompaient » progressivement. En grandissant et en franchissant les classes successives de l'école primaire, les petites filles et les petits garçons ont en effet par exemple plus largement fait référence aux personnages secondaires de l'un et de l'autre sexe, les enfants d'origine sociale modeste et ceux d'origine sociale plus favorisée se sont notamment dans une plus commune mesure intéressés au passage mettant en scène des légumes personnifiés et les élèves ont enfin, quel que soit le « degré de complexité » des livres, plus largement eu recours au contenu textuel de ces derniers (plutôt qu'à leur contenu iconographique) afin d'en relater la substance. Les récits des jeunes lecteurs de CE1 laissent en conséquence moins largement transparaître que ceux des enfants de CP ou que ceux des élèves de grande section de maternelle une identité sociale, une identité de genre, ou encore la difficulté d'un texte.

L'analyse des récits des enfants révèle en cela, à notre sens, un changement progressif de « rapport » des jeunes lecteurs au contenu des ouvrages leur étant adressés. L'avancée en âge ainsi que la scolarisation sont en effet selon nous à l'origine de la mise en œuvre, non pas encore, à notre sens, d'une lecture plus « savante » des textes, mais bien d'une lecture plus attentive au contenu textuel des albums. Les récits libres des jeunes lecteurs de CE1 reflètent ainsi plus littéralement, exhaustivement et « fidèlement » les histoires leur ayant été racontées et témoignent de la sorte notamment une plus grande attention portée au sens ainsi qu'au dessein des scènes des livres manipulés. Alors même que l'institution scolaire est bien souvent pointée du doigt comme ne parvenant que peu – voire comme ne réussissant pas – à favoriser l'égalité des chances, ces résultats peuvent dès lors, au contraire, nous amener à faire

l'hypothèse d'un rôle, si ce n'est véritablement « égalisateur », du moins relativement « compensateur », de l'école républicaine.

Ces éléments nous amènent par ailleurs à penser que la littérature de jeunesse pourrait tendre à prendre – à mesure de l'avancée en âge et de la scolarisation – une place plus importante dans le processus de socialisation des enfants. Plus attentifs aux textes des ouvrages et faisant une lecture plus littérale du contenu textuel de ces derniers, les jeunes lecteurs plus âgés (et ayant un niveau de scolarisation plus élevé) seraient en effet susceptibles de prendre en considération les informations « exactes » que délivrent les albums et, éventuellement, de les (re)mobiliser dans d'autres contextes.

En confrontant des petites filles et des petits garçons à des normes alimentaires et à des visions de la gourmandise divergentes, nous avons ainsi souhaité interroger plus précisément le poids socialisateur non seulement de la littérature de jeunesse, mais également d'autres sphères de socialisation côtoyées par les enfants.



## Chapitre 7.

### La réception des normes de genre : entre socialisation familiale et apprentissage de nouveaux modèles de comportement

---

Ce chapitre a pour objectif de comprendre la manière dont les jeunes lecteurs ont fait sens des normes de genre transmises par les trois albums de littérature de jeunesse utilisés dans le cadre de notre enquête de terrain. Comme nous avons pu le voir, *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché* diffusent tous deux une vision que nous avons qualifiée de « traditionnelle » des rôles masculins et féminins, tandis que *Nous on n'aime pas les légumes* véhicule pour sa part une conception de la répartition des activités ménagères entre les hommes et les femmes que nous avons décrite comme étant plus « égalitaire »<sup>235</sup>. Les petites filles et les petits garçons interrogés dans le cadre de notre étude de réception ont-ils alors identifié ces organisations familiales dissemblables ? Au regard de quels « éléments » les enfants ont-ils par ailleurs appréhendé ces (différents) modèles de comportement ?

#### I. Grande section de maternelle : les livres comme « miroirs du quotidien »

##### 1. Uniformisation des normes de genre transmises

« [Le papa i] l'aide un peu Martine. Parce que des fois, sa maman elle n'est pas là et [Martine], elle doit faire un gâteau alors le papa l'aide » (Delphine, grande section de maternelle, groupe scolaire *Claude Ponti*)

Les jeunes lectrices et les jeunes lecteurs de grande section de maternelle interrogés ont, quel que soit leur milieu social d'origine, très majoritairement « uniformisé » – dans un sens ou dans l'autre – les normes de genre transmises par ces trois livres. Certains enfants ont en effet estimé que le dernier album véhiculait, comme les deux premiers, une image féminine de la confection de nourriture et de la réalisation des courses alimentaires. Au contraire, d'autres jeunes lecteurs ont quant à eux considéré que les ouvrages leur ayant été lus délivraient tous trois une représentation relativement égalitaire des rôles masculins et féminins.

---

<sup>235</sup> Voir la présentation du contenu textuel et graphique de ces trois livres. Partie préliminaire à la Troisième Partie.

A l'image d'Aurélié, plusieurs enfants ont ainsi affirmé au chercheur que, dans les trois livres considérés, les protagonistes masculins travaillaient – ou se reposaient, se promenaient, regardaient la télévision, etc. –, tandis que les personnages féminins s'appliquaient pour leur part à faire des courses de nourriture ou à confectionner le repas :

« Enquêteur : Tu peux me rappeler avec qui Martine apprend à faire la cuisine ?

**Aurélié** : Avec sa mère.

Enquêteur : Et est-ce que le papa de Martine aide Martine à faire la cuisine ?

**Aurélié** : Non ! Il est pas dans l'histoire.

Enquêteur : Et qu'est-ce qu'il fait pendant ce temps selon toi ?

**Aurélié** : **Il est au travail.**

Enquêteur : Et à ton avis c'est la maman de Martine qui cuisine tous les jours ?

**Aurélié** : Oui. Parce que **c'est elle qui sait le mieux faire la cuisine.** »

« Enquêteur : Avec qui Caillou va faire les courses dans cette histoire ?

**Aurélié** : Avec sa petite sœur et sa maman.

Enquêteur : Et est-ce que le papa de Caillou fait les courses lui aussi ?

**Aurélié** : Non. [...] Parce que **le papa il sait pas, il sait pas quoi prendre lui.**

Enquêteur : Et qu'est-ce qu'il fait pendant ce temps-là, à ton avis ?

**Aurélié** : **Il est au travail.** »

« Enquêteur : Qui fait la cuisine dans [*Nous on n'aime pas les légumes*] ?

**Aurélié** : **La maman.**

Enquêteur : Tu es sûre que c'est la maman qui fait la cuisine dans ce livre ?

**Aurélié** : Oui !

Enquêteur : Et qu'est-ce qu'il fait le papa pendant ce temps ?

**Aurélié** : **Il est dans la maison pour faire son travail.**

Enquêteur : D'accord, et qui fait les courses dans ce livre ?

**Aurélié** : **C'est maman aussi.** »

Loin d'avoir relevé la répartition plus « égalitaire » des tâches domestiques présentée dans *Nous on n'aime pas les légumes*, Aurélié a ainsi plutôt (ré)interprété cet ouvrage dans le sens d'une distribution plus « traditionnelle » des activités ménagères au sein du couple.

A l'inverse, à l'image de Delphine, d'autres jeunes lecteurs ont pour leur part estimé que, dans les trois livres, les personnages féminins et les personnages masculins se partageaient, de façon relativement équitable, les tâches domestiques :

« Enquêteur : Est-ce que tu peux me dire avec qui Martine apprend à faire la cuisine ?

**Delphine** : Maman.

Enquêteur : Et est-ce que le papa de Martine l'aide à faire la cuisine ?

**Delphine** : **Un peu. Il aide un peu Martine.**

Enquêteur : Pourquoi tu dirais qu'il aide un peu Martine ?

**Delphine** : Parce que **des fois, sa maman elle est pas là et elle, elle doit faire un gâteau...alors papa il l'aide quand la maman elle est pas là.** »

« Enquêteur : Est-ce que tu peux me dire avec qui Caillou fait les courses dans cette histoire ?

**Delphine** : Avec sa maman et sa petite sœur.

Enquêteur : Et est-ce que le papa de Caillou il fait les courses lui aussi ?

**Delphine** : Non. **Il reste à la maison. [...] Il prépare les choses. Il prépare les bonbons pour décorer le bonhomme de neige en gâteau.** »

« Enquêteur : Est-ce que tu peux me dire qui fait les courses dans [*Nous on n'aime pas les légumes*] ?

**Delphine** : **Son papa.**

Enquêteur : Qui est-ce qui fait la cuisine dans ce livre justement ?

**Delphine** : **Maman. Et son, papa il fait aussi le...un super bon repas là.**

Enquêteur : Donc ce jour-là, qui fait la cuisine ?

**Delphine** : Maman. [Et le papa, il l'aide] parce qu'**il a épluché le poireau et il le faisait danser avec la carotte !**

Enquêteur : D'accord. Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Delphine** : **La maman et le papa.** »

Le père de Martine est ainsi, selon Delphine, aussi apte que sa femme à aider la jeune héroïne du livre de la collection éponyme, dans son apprentissage de la cuisine et celui de *Caillou* ne reste pas à la maison pour travailler ou pour regarder la télévision, mais bien afin d'aider sa femme ainsi que son fils à confectionner le « *gâteau surprise* ». Loin d'avoir interprété la prise en charge – dans *Martine fait la cuisine* comme dans *Caillou au supermarché* – de l'ensemble des tâches domestiques par les personnages féminins comme l'expression d'une répartition inégalitaire des activités ménagères entre les hommes et les femmes, Delphine a de



la sorte estimé que les personnages masculins – bien que relativement « absents » des albums considérés – remplissaient eux aussi un rôle en lien avec la tenue du foyer familial.

Les enfants de grande section de maternelle sont de cette façon nombreux à avoir « uniformisé » les modèles de comportement – pourtant dissemblables – transmis par les trois livres. Tandis que très peu de jeunes lecteurs ont en effet relevé des différences quant aux organisations familiales leur ayant été présentées par l’intermédiaire des ouvrages considérés<sup>236</sup>, les petites filles et les petits garçons interrogés ont pour la plupart d’entre eux interprété l’ensemble de ces albums à l’aune d’une même « vision » de la répartition des rôles masculins et féminins. Dans l’analyse des entretiens semi-directifs menés auprès des enfants, nous qualifierons cette vision de « traditionnelle » lorsque les femmes sont considérées comme étant les seules à s’acquitter des activités ménagères pendant que les hommes sont au travail ou se divertissent, et d’« égalitaire » lorsque les deux membres du couple sont considérés comme participant (dans une commune mesure) aux diverses tâches domestiques.

Comme nous l’avons déjà précédemment évoqué, Anne Dafflon-Nouvelle fait, dans certains de ses travaux, référence à la psychologie du développement afin d’expliquer la manière dont les enfants sont, entre 5 et 7 ans, relativement peu flexibles vis-à-vis des rôles qu’ils attribuent au masculin et au féminin. N’étant pas encore conscients du fait que leur sexe est biologiquement déterminé et non pas « *fonction de critères socioculturels, comme avoir des cheveux courts ou longs, jouer à la poupée ou aux petites voitures, etc.* », les petites filles et les petits garçons seraient, avant un certain âge, particulièrement intransigeants vis-à-vis du « *respect des rôles dévolus à chaque sexe* » (Dafflon-Nouvelle, 2006, p. 11 et p. 14). Cette chercheuse explique en effet qu’« *[e]ntre 5 et 7 ans, la valeur accordée au respect des activités sexuées est à son apogée. [Les enfants] estiment que des violations des rôles de sexe sont inacceptables, et au moins aussi incorrectes que des transgressions morales* » (p. 14). L’« homogénéisation », par les jeunes lecteurs, des visions transmises par les trois albums utilisés sur le terrain, pourrait-elle alors être la manifestation de cette relative « inflexibilité » des enfants vis-à-vis de ce que ces derniers considèrent comme relevant d’activités féminines et de ce qu’ils estiment comme dessinant davantage les contours d’activités masculines ?

---

<sup>236</sup> Ces « cas » seront traités ultérieurement.

Si dans cette théorie les rôles attribués aux hommes et ceux imputés aux femmes sont pensés comme étant immuables (activités ménagères pour les unes, activités professionnelles pour les autres), une (ré)interprétation dans le seul sens d'une répartition « genrée » des activités entre le personnage féminin et le personnage masculin du livre intitulé *Nous on n'aime pas les légumes* aurait en effet pu être expliquée par la « non-conformité » de l'activité de ce père de famille aux rôles traditionnellement dévolus aux hommes. Plus souvent mis au contact (notamment par l'intermédiaire de la littérature de jeunesse) de modèles présentant des protagonistes féminins évoluant au sein d'une sphère privée et s'occupant de la tenue du foyer familial et des protagonistes masculins évoluant plus fréquemment dans l'espace public et ayant bien souvent un rôle professionnel, certains enfants auraient dès lors été amenés à considérer le modèle présenté dans l'album le plus récent des trois comme étant relativement « anormal » et l'auraient en conséquence (ré)interprété à l'aune d'une vision plus « traditionnelle » de la distribution des rôles entre les hommes et les femmes. Le fait que certains jeunes lecteurs aient uniformisé les normes de genre véhiculées par les livres leur ayant été lus dans le sens d'une répartition plus « égalitaire » des activités ménagères entre les personnages masculins et les personnages féminins tend toutefois, dans cette perspective, à invalider l'hypothèse selon laquelle cette uniformisation serait la manifestation d'une « rigidité » des enfants de grande section de maternelle vis-à-vis de rôles alors nécessairement sexuellement différenciés.

Si dans cette théorie, en revanche, la conception des activités imputées aux hommes et aux femmes est pensée comme pouvant être différente selon les individus, les résultats exposés ici pourraient dès lors être le signe du fait que les enfants ne conçoivent pas tous de la même manière les rôles masculins et les rôles féminins et qu'ils demeurent en conséquence inflexibles par rapport à leur propre vision de ces activités. Le sens dans lequel un jeune lecteur a « uniformisé » les normes de genre transmises par les ouvrages utilisés sur le terrain traduirait dès lors sa propre conception (« traditionnelle » ou « égalitaire ») de la répartition des tâches domestiques entre les hommes et les femmes, envers laquelle il resterait « rigide ».

## **2. Des uniformisations socialement différenciées**

Ces différentes visions des rôles masculins et féminins apparaissent comme ayant un lien avec l'origine sociale des enfants. L'uniformisation des normes de genre transmises par les trois ouvrages ayant été lus aux jeunes lecteurs n'a, en effet, pas été la même au sein du

groupe scolaire *Thierry Courtin* qu'au sein du groupe scolaire *Claude Ponti*. Alors que les enfants interrogés dans le premier établissement ont plus fréquemment interprété les trois albums dans le sens d'une vision plutôt « traditionnelle », ceux rencontrés dans le second les ont pour leur part plus souvent interprétés dans le sens d'une vision plus « égalitaire ».

## 2.1. Milieu défavorisé : une uniformisation dans le sens d'une vision « traditionnelle »

Sur treize jeunes lecteurs du groupe scolaire *Thierry Courtin* ayant uniformisé les normes de genre transmises par les livres considérés<sup>237</sup>, onze ont en effet estimé que, dans les histoires leur ayant été racontées, les mamans s'acquittaient des tâches domestiques, tandis que les papas travaillaient, se reposaient, étaient inactifs, ou n'apportaient qu'une aide très ponctuelle :

**Tableau 9. Élèves de grande section de maternelle du groupe scolaire *Thierry Courtin* ayant interprété les trois ouvrages dans le sens d'une vision « traditionnelle »**

Légende	
	Interprétation dans le sens d'une vision "traditionnelle"
	Interprétation dans le sens d'une vision "égalitaire"
*	Mobilisation d'éléments du livre

238

	<i>Martine fait la cuisine</i>	<i>Caillou au supermarché</i>	<i>Nous on n'aime pas les légumes</i>
Aurélie	Travail	Travail	Travail
Assia	Ne sait pas faire	Travail	Le papa lit
Absamad	Travail	Travail	Le papa ne fait rien
Assad	Travail	Ne fait pas les courses	Ne sait pas faire la cuisine
Amine	Travail	Travail	Le papa ne fait pas
Adel	Fait mal	N'aime pas faire	C'est la maman qui fait
Adèle	Travail	Maison/télé	La maman ferait des frites
Angélika	Travail	Travail	La maman fait davantage (ton)
Ahouva	Travail	C'est le rôle de la maman	Le papa ramène juste des légumes
Akmar	N'aime pas faire	Travail	Le papa n'a fait qu'une fois
Amel	Public/privé	Télé	Le papa fait les courses (poids)

<sup>237</sup> Dix-huit enfants de grande section de maternelle ont été interrogés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti*.

<sup>238</sup> Lecture du tableau : Aurélie a estimé que, dans chaque ouvrage, la maman cuisinait et le papa travaillait.

Seuls deux enfants ont pour leur part considéré que, dans les trois albums, les personnages féminins et masculins participaient dans une commune mesure aux activités ménagères :

**Tableau 10. Élèves de grande section de maternelle du groupe scolaire *Thierry Courtin* ayant interprété les trois ouvrages dans le sens d'une vision « égalitaire »**

	<i>Martine fait la cuisine</i>	<i>Caillou au supermarché</i>	<i>Nous on n'aime pas les légumes</i>
Abdelaziz	Alternance	Alternance	Alternance
Adam	Courses	Courses	Courses

Les petites filles et les petits garçons interrogés au sein de l'établissement situé dans une banlieue plutôt défavorisée de la capitale ont ainsi majoritairement « traditionnalisé » l'ouvrage intitulé *Nous on n'aime pas les légumes*, proposant pourtant aux jeunes lecteurs une vision relativement peu « genrée » et plus « égalitaire » des rôles masculins et féminins.

Certains enfants ont alors en premier lieu « occupé » les pères de famille des trois livres à des tâches non domestiques. Ces jeunes lecteurs ont dès lors « occulté » le fait que, dans l'album le plus récent, le papa des deux enfants est pourtant présenté comme ayant lui-même fait les courses alimentaires et comme ayant participé (de manière plus active que sa femme) à la confection du repas. Comme nous avons pu le voir, Aurélie déclare par exemple, en effet, que les trois pères de famille ont une activité professionnelle, conférant de la sorte aux mamans (y compris à celle de *Nous on n'aime pas les légumes*) le rôle de faire la cuisine. De la même façon, Assia indique au chercheur que le papa de Martine ne sait pas cuisiner, évoque le fait que celui de Caillou travaille et attribue au père de famille du troisième ouvrage une activité (en l'occurrence lire) bien différente de celle qu'il accomplit effectivement dans l'album :

« **Assia** : [C'est la maman qui aide Martine] parce que c'est elle qui sait faire la cuisine. [Le papa il aide pas Martine] parce que **lui il sait pas faire**. »

« **Assia** : [Caillou il fait les courses] avec sa maman. [Le papa il fait pas les courses] parce que le papa, **il est au travail**. »

« **Assia**: [Dans *Nous on n'aime pas les légumes*] c'est la maman [qui fait la cuisine] parce que eux, ils sont occupés.

Enquêteur : Ils sont occupés ? Il est occupé à faire quoi le papa par exemple ?

**Assia : Il lit un livre. »**

Absamad, Amine, ou encore Assad ont également estimé que le papa de Martine – comme celui de Caillou – avait une activité professionnelle et que le père de famille présent dans *Nous on n'aime pas les légumes* ne participait pas, lui non plus, à la confection du repas :

« **Absamad** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec sa mère. [Le papa il aide pas Martine] parce qu'**il travaille toujours**. »

« **Absamad** : [Caillou il fait les courses avec] maman. [Le papa il fait pas les courses] parce qu'**il travaille**. »

« **Absamad** : C'est maman [qui fait la cuisine dans *Nous on n'aime pas les légumes*].

Enquêteur : Et à ton avis, qu'est-ce qu'il fait papa pendant ce temps ?

**Absamad : Il fait pas la cuisine.**

Enquêteur : Il fait quoi selon toi ?

**Absamad : Il fait rien.**

Enquêteur : Et qui est-ce qui a fait les courses dans ce livre ?

**Absamad** : C'est...c'est sa mère. »

« **Amine** : [La maman elle aide Martine, et pas le papa] parce que **le papa il travaille**. »

« **Amine** : [Caillou il fait les courses] avec sa maman et sa petite sœur. [Le papa il fait pas les courses] parce qu'**il est parti au travail**. »

« **Amine** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] la maman et les enfants [qui font la cuisine]...et le **papa il fait pas**.

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Amine** : C'est maman et **papa il fait pas**. »

Adel, quant à lui, déclare enfin au chercheur que les pères de familles des trois ouvrages considérés n'arrivent pas ou n'aiment pas confectionner de la nourriture et qu'ils n'apprécient pas non plus particulièrement effectuer les courses alimentaires :

« **Adel** : La maman [elle aide Martine à faire la cuisine] ! Parce qu'elle fait du manger partout pour elle. [Le papa il aide pas Martine] parce qu'**il ne fait pas...il arrive pas à la faire la cuisine**. [Pendant ce temps] il dort. »

« **Adel** : [Caillou fait les courses avec] maman ! [Le papa il fait pas les courses] parce qu'**il aime pas faire les courses** ! »

« **Adel** : C'est sa maman [qui fait la cuisine dans *Nous on n'aime pas les légumes*].

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Adel** : Maman. Parce qu'elle aime bien cuisiner.

Enquêteur : Donc maman cuisine plus que papa selon toi ?

**Adel** : Oui ! Maman ! Parce qu'**elle sait faire mieux**, parce que **papa il aime pas trop faire la cuisine lui**. »

D'autres enfants se sont pour leur part, en second lieu, appliqués, si ce n'est véritablement à nier l'intervention du papa des deux jeunes protagonistes de *Nous on n'aime pas les légumes* dans la préparation du repas, du moins soit à minimiser son rôle dans les activités ménagères mises en scène, soit à justifier l'implication de ce personnage masculin dans la tenue du foyer familial. Ces petites filles et ces petits garçons ne se sont dès lors pas simplement efforcés d'expliquer la participation du père de famille aux tâches domestiques, mais ont bien plutôt essayé de le « dédouaner ». Ahouva – laquelle déclare que, selon elle, les papas de *Martine* et de *Caillou* ont une activité professionnelle – explique ainsi par exemple au chercheur le fait que, dans *Nous on n'aime pas les légumes*, la mère de famille s'attèle seule à la confection du plat, tandis que le papa l'« aide » pour sa part seulement à faire les courses alimentaires afin d'acheter les légumes nécessaires à la confection de la recette :

« **Ahouva** : [Martine elle cuisine avec] sa maman ! [Le papa il aide pas Martine] parce qu'il est pas là, et sa maman elle aide. [Le papa] **il est au travail**. »

« **Ahouva** : [Caillou il va faire les courses] avec sa maman. [Le papa il fait pas les courses] parce que **c'est les mamans qui font les courses**. [Le papa]...**il est au travail aussi**. »

« **Ahouva** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes*] sa maman, elle va laver les pommes et après...elle va... [Silence].

Enquêteur : Est-ce que tu peux me dire qui fait la cuisine dans ce livre ?

**Ahouva** : Sa maman.

Enquêteur : Et qu'est-ce qu'il fait le papa à ton avis ?

**Ahouva** : Il ramène des trucs...**avec la maman**. **Ils** vont au marché, **ils** ramènent des légumes **les deux...pour aider la maman**. »

De la même façon, Amel – qui interprète *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché* dans le sens d'une vision plutôt « traditionnelle » de la répartition des activités ménagères entre les hommes et les femmes – déclare que, dans le dernier livre, c'est la maman qui fait la cuisine et justifie le fait que le père de famille ait fait les courses en évoquant le poids de ces dernières, selon elle bien trop lourdes à porter pour le personnage féminin de l'album :

« **Amel** : Des fois c'est sa maman qui aide [Martine]. [Le papa il aide pas Martine parce que] peut-être que le papa **il est dehors et la maman elle reste à la maison.**

Enquêteur : Et qu'est-ce qu'il fait le papa dehors à ton avis ?

**Amel** : **Il va avec ses copains ! »**

« **Amel** : [Caillou il fait les courses] avec sa maman. [Le papa il fait pas les courses] parce que la maman elle a dit à son enfant : "on va faire les courses, après on va faire un bonhomme de neige". [...] Peut-être [le papa] **il veut regarder la télé.** »

« **Amel** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes*] c'est la maman... et le **papa [plus bas]** [qui préparent à manger]. [Ils cuisinent tous les deux] parce que **c'était trop lourd les courses...** et après, **la maman elle prépare.**

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Amel** : La maman !

Enquêteur : Pourquoi la maman ?

**Amel** : **Parce que c'est une fille ! »**

Adèle « légitime » pour sa part le fait que le père de famille de *Nous on n'aime pas les légumes* cuisine ce jour-là avec sa femme en expliquant au chercheur que cette dernière aurait sinon, selon elle, choisi de faire des pommes de terre frites.

« **Adèle** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] euh...papa [qui cuisine].

Enquêteur : Papa tout seul ?

**Adèle** : Avec maman.

Enquêteur : Et à ton avis, pourquoi le papa et la maman font la cuisine ?

**Adèle** : Parce que **si c'était la maman et ben, elle va faire des frites.**

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Adèle** : **Maman !**

Enquêteur : Pourquoi la maman ?

**Adèle** : **Parce que ! »**

Quant à Akmar, il précise que le papa mis en scène dans l'ouvrage le plus récent des trois ne connaît, selon lui, « *que* » cette recette :

« **Akmar** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] la maman...et le papa [qui cuisinent].

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Akmar** : La maman.

Enquêteur : Pourquoi la maman ?

**Akmar** : Parce que **le papa il ne connaît pas faire...et c'est que une fois il connaît.** »

Les enfants de grande section de maternelle interrogés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* ont ainsi majoritairement « traditionnalisé » l'album intitulé *Nous on n'aime pas les légumes*, occultant, minimisant ou s'appliquant à justifier le rôle du père de famille y étant mis en scène dans la réalisation des courses alimentaires ainsi que dans la préparation du repas.

## 2.2. Milieu favorisé : une uniformisation dans le sens d'une vision « égalitaire »

Les jeunes lecteurs rencontrés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* ont pour leur part plus souvent (ré)interprété les trois livres dans le sens d'une vision plus « égalitaire ». Sur dix enfants ayant uniformisé les normes de genre transmises par les ouvrages considérés<sup>239</sup>, sept ont en effet estimé que, dans les trois histoires leur ayant été racontées, les protagonistes masculins participaient, comme les personnages féminins, aux activités ménagères :

**Tableau 11. Élèves de grande section de maternelle du groupe scolaire *Claude Ponti* ayant interprété les trois ouvrages dans le sens d'une vision « égalitaire »**

	<i>Martine fait la cuisine</i>	<i>Caillou au supermarché</i>	<i>Nous on n'aime pas les légumes</i>
Delphine	Egalitaire	Egalitaire	Egalitaire
Déborah	Le papa fait des courses	Alternance	Egalitaire
Damien *	Le papa pourrait aider	Le papa ne fait pas ce jour-là	Egalitaire
Denis *	Egalitaire	Egalitaire	Egalitaire
Dimitri *	Egalitaire	Le papa pourrait faire	Inversé
Dominique	Egalitaire	Egalitaire	Egalitaire
Didier	Egalitaire	Egalitaire	Egalitaire

<sup>239</sup> Seize enfants de grande section de maternelle ont été interrogés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti*.



Seuls trois jeunes lecteurs ont quant à eux interprété les albums considérés dans le sens d'une vision plutôt « traditionnelle », estimant alors que, dans les trois livres utilisés sur le terrain, les mères de famille s'appliquaient davantage que leurs maris à faire des activités ménagères :

**Tableau 12. Élèves de grande section de maternelle du groupe scolaire *Claude Ponti* ayant interprété les trois ouvrages dans le sens d'une vision « traditionnelle »**

	<i>Martine fait la cuisine</i>	<i>Caillou au supermarché</i>	<i>Nous on n'aime pas les légumes</i>
Domitille	Travail	Travail	Exception ?
Djamal	Travail	Travail	Ne le voit pas
Djibril	Ne sait pas	Ordinateur	Justification

Les petites filles et les petits garçons interrogés au sein de l'établissement situé dans une banlieue plutôt favorisée de la capitale ont ainsi majoritairement « égalitarisé » les ouvrages intitulés *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché*, proposant pourtant tous deux aux enfants une vision plutôt « genrée » des rôles masculins et féminins.

Plusieurs jeunes lecteurs ont ainsi attribué au papa de *Martine* – absent de l'album – comme à celui de *Caillou* – présent, de dos, uniquement sur la première illustration du livre – un rôle dans la tenue du foyer familial. C'est le cas notamment de Déborah, de Dominique ou encore de Didier qui, dans leurs entretiens, déclarent au chercheur que les pères de famille des trois livres considérés sont sûrement occupés à faire les courses ou à garder leurs enfants :

« **Déborah** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec sa maman. [Le papa il aide pas Martine à faire la cuisine] parce qu'il est pas dans l'histoire. **[Il est] allé faire les courses.** »

« **Déborah** : [Caillou il fait les courses] avec sa maman. [Le papa il fait pas les courses] parce que **peut-être que c'est un mercredi et il va au travail.**

Enquêteur : Et à ton avis des fois il fait les courses le papa de Caillou ?

**Déborah** : Ben oui.

Enquêteur : Pourquoi ?

**Déborah** : Parce que **ça peut pas être tout le temps la maman.** »

« **Déborah** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] le papa [qui fait les courses] parce que **la maman, elle garde ses enfants.**

Enquêteur : C'est toujours le papa qui fait les courses, tu penses ?

**Déborah** : Non, **des fois la maman et c'est le papa qui garde les enfants.**

Enquêteur : Et qui est-ce qui fait la cuisine dans ce livre ?

**Déborah** : Ben les deux. »

« **Didier** : [Le papa il aide pas Martine à faire la cuisine] parce qu'**il peut aller faire les courses**. [...] »

« **Didier** : [Caillou il fait les courses] avec sa maman.

Enquêteur : Et est-ce que le papa de Caillou il fait les courses lui aussi ?

**Didier** : Non, **il prépare à manger**. »

« **Didier** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] papa [qui fait les courses] parce qu'**il a ramené des légumes, dans son panier**. [C'est pas la maman qui a fait les courses] parce qu'**elle doit s'occuper des enfants**. [Et c'est] euh, la maman, et le papa et la maman [qui cuisinent].

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Didier** : Les deux. »

Ces enfants ont ainsi « occupé » tous les pères de famille à des tâches domestiques, telles que la réalisation des courses alimentaires ou encore, pour certains, le nettoyage de la maison.

D'autres enfants se sont pour leur part appliqués à expliquer au chercheur que, même dans le cas où, dans les ouvrages considérés, ils ne le faisaient pas, les pères de famille étaient eux aussi susceptibles d'apporter leur aide à Martine ou d'effectuer des activités ménagères. Denis et Dimitri évoquent en effet par exemple la manière dont les papas de Martine et de Caillou, auraient pu avoir à jouer un rôle ménager dans les histoires leur ayant été racontées :

« **Denis** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec sa maman.

Enquêteur : Et est-ce que le papa de Martine l'aide à faire la cuisine ?

**Denis** : **Je pense, parfois, mais pas tout le temps**. Dans l'histoire, il ne fait pas.

Enquêteur : Pourquoi, tu penses qu'il ne le fait pas dans l'histoire ?

**Denis** : Ben parce qu'on le voit pas.

Enquêteur : Et pourquoi on ne le voit pas, à ton avis ?

**Denis** : Parce que **la maman, elle sait un peu mieux faire la cuisine que le papa**, donc du coup, c'est plutôt la maman qui aide Martine.

Enquêteur : Mais le papa il peut aussi aider Martine...

**Denis** : Oui, parce que **lui aussi il sait bien faire la cuisine un peu**.

Enquêteur : Donc il peut aussi aider Martine...

**Denis** : Oui.

Enquêteur : Et qu'est-ce qu'il fait, à ton avis, le papa, ce jour-là ?

**Denis** : Mmmm... **Il achète d'autres choses, d'autres choses pour que Martine elle fasse la cuisine encore.** »

« **Denis** : [Caillou il fait les courses avec] sa maman. [Le papa il fait pas les courses] parce qu'on le voit pas... **Il est peut-être en train d'acheter des habits pour Caillou.**

Enquêteur : D'accord. Et tu penses que des fois, il fait les courses aussi ?

**Denis** : Oui.

Enquêteur : Pourquoi ?

**Denis** : Parce que **lui aussi, il aime bien faire les courses.** »

« **Denis** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] le papa qui fait les courses. Parce que **la maman, elle voulait s'occuper des enfants.** Et c'est tout le monde [qui cuisine]. Le papa, la maman, les enfants. Et c'est la maman et le papa [qui préparent à manger tous les jours].

Enquêteur : Donc le papa il fait la cuisine ?

**Denis** : **Oui, parfois. Pas toujours** mais euh... »

Damien déclare également dans son entretien que le papa de Martine aurait pu aider sa fille, explique par ailleurs au chercheur que le papa de Caillou ne peut pas faire les courses car il travaille « *ce jour-là* » à la maison<sup>240</sup> et mentionne enfin le fait que le père de famille présent dans *Nous on n'aime pas les légumes* fait lui-même le marché et prépare le repas :

« **Damien** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec sa maman. [Le papa il aide pas Martine] parce qu'il est pas dans l'histoire.

Enquêteur : Et s'il était dans l'histoire, il aiderait Martine selon toi ?

**Damien** : Oui, parce que c'est dur ! **Sa maman et son papa pouvaient l'aider en même temps.** »

« **Damien** : [Le papa de Caillou il fait pas les courses]...parce qu'il est pas dans l'histoire. **Il travaille à la maison, ce jour-là.** »

« **Damien** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] le papa [qui fait les courses]. **Le papa il...veut faire un poulet rôti et autour avec des légumes.** [C'est pas la maman qui a fait les courses] parce que elle, **elle appelle un invité.** [Et c'est] le papa [qui fait la cuisine] parce qu'au début, **il dit qu'il va faire un poulet rôti avec des légumes.**

Enquêteur : Et la maman, elle l'aide ?

---

<sup>240</sup> En plus de laisser penser qu'il peut en être différemment les autres jours, cette formulation renferme une ambiguïté quand au « travail » (ménager ou non) alors effectué par le papa de Caillou.

**Damien** : Mmm... Je pense.

Enquêteur : Oui, tu penses qu'elle l'aide un petit peu...

**Damien** : Oui. »

Les petites filles et les petits garçons de grande section de maternelle interrogés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* ont de la sorte majoritairement « égalitarisé » les albums intitulés *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché*, occupant ainsi les pères de famille mis en scène dans ces deux livres à des activités ménagères, ou déclarant que ces personnages masculins auraient pu, de la même façon que leurs femmes, participer aux tâches domestiques.

La manière dont les enfants de grande section de maternelle ont, pour la plupart, uniformisé les normes de genre véhiculées par les ouvrages de littérature de jeunesse leur ayant été lus, apparaît ainsi comme étant socialement différenciée. Les jeunes lecteurs issus d'un milieu social relativement modeste ont en effet plus souvent interprété les trois albums considérés au prisme d'une vision « traditionnelle » de la répartition des tâches domestiques entre les hommes et les femmes, tandis que ceux issus d'un milieu social plus favorisé les ont pour leur part plus fréquemment interprétés à l'aune d'une vision plus « égalitaire ».

### **3. L'influence de la socialisation familiale**

Cette tendance des jeunes lecteurs de grande section de maternelle à uniformiser – dans un sens ou dans l'autre – les normes de genre transmises par les livres, pourrait être comprise comme une propension des enfants à « appliquer » aux ouvrages qu'ils manipulent leur propre conception des rôles masculins et féminins. Les albums de littérature de jeunesse seraient dès lors envisagés par ces jeunes lecteurs comme des « miroirs de leur quotidien », dans lesquels ils feraient se refléter leurs propres représentations des attributions de genre.

Cette hypothèse peut en premier lieu être étayée par les travaux de quelques sociologues (Octobre, 2011 ; Pasquier, 2005 ; Vincent, 2011). Dans son ouvrage intitulé « *Le jouet et ses usages sociaux* », Sandrine Vincent (2001), met en effet par exemple en évidence une moindre participation des hommes de milieux populaires aux tâches domestiques. Cette chercheuse relève par ailleurs le fait que, dans les milieux supérieurs, les parents sont notamment plus critiques vis-à-vis des jouets ménagers pour les filles, « [t]andis que les

*parents peu diplômés considèrent cette attribution comme quasi[ment] "naturelle" » (p. 128).*

Sandrine Vincent souligne ainsi, à plusieurs reprises :

« Cette participation [des hommes aux tâches domestiques et éducatives] est essentiellement l'apanage des couches moyennes et supérieures, et reste circonscrite dans les limites de la "contribution symbolique". » (p. 133)

« Dans les faits (rapportés), les garçons participent en général moins que les filles aux tâches ménagères. Ils mettent encore moins la "main à la pâte" lorsqu'ils sont d'origine populaire. » (p. 135)

« La mère apparaît comme le prescripteur principal des jouets des enfants, avec ce que cet investissement peut avoir comme effet sur le plan de la "filiation domestique" : reproduction quasi à l'identique des modèles sexués de référence, en milieux populaires ; distance critique (de la part des mères) par rapport à ces modèles sexués, en milieux supérieurs. » (p. 196)

Les réponses apportées par les petites filles et par les petits garçons aux questions concernant les professions de leurs parents ainsi que la façon dont ces derniers se partageaient – ou non –, au moment de l'enquête, les activités ménagères, viennent en second lieu étayer cette hypothèse<sup>241</sup>. Les enfants ayant « traditionnalisé » le livre intitulé *Nous on n'aime pas les légumes* ont en effet tous affirmé que, chez eux, leurs mamans – pour plusieurs d'entre elles sans activité professionnelle – s'acquittaient davantage que leurs papas des courses alimentaires ainsi que de la préparation des repas quotidiens. Inversement, les jeunes lecteurs ayant « égalitarisé » les ouvrages intitulés *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché*, ont, pour leur part, pour certains déclaré que, leur deux parents travaillant, l'un comme l'autre étaient (parfois) amenés à faire la cuisine et/ou les courses, et pour d'autres indiqué que, ceux-ci étant divorcés, chacun effectuait les tâches domestiques au sein de son propre foyer.

L'interprétation des rôles masculins et féminins dépeints par la littérature de jeunesse apparaît dès lors, pour les plus jeunes (5-6 ans), comme étant étroitement dépendante des

---

<sup>241</sup> A la fin des entretiens semi-directifs réalisés, chaque enfant a été amené à dire au chercheur les professions de ses parents (ces professions ont été confirmées par des directrices et des directeurs des écoles fréquentées) et à répondre aux questions suivantes : « Chez toi, qui fait la cuisine ? Plutôt maman, plutôt papa ou plutôt les deux ? » ; « Est-ce que tu peux m'expliquer » ; « Chez toi, qui fait les courses ? Plutôt maman, plutôt papa ou plutôt les deux ? » ; « Est-ce que tu peux m'expliquer ».

activités accomplies, au quotidien, par les pères et par les mères de famille au sein des foyers, mettant en conséquence en lumière l'importance de la socialisation familiale dans la réception, par les enfants, des normes de genre diffusées par les albums. Tout se passe en effet comme si les petites filles et les petits garçons de grande section de maternelle avaient lu les histoires leur étant racontées à l'aune de leurs propres conceptions des rôles dévolus à chaque sexe, faisant ainsi des albums de littérature de jeunesse de véritables « miroirs de leur quotidien ».

La manière dont les enfants ont justifié leurs réponses aux questions leur ayant été posées en entretien nous offre d'autres éléments susceptibles de nous renseigner sur la manière dont les jeunes lecteurs utilisent effectivement, à cet âge là, la littérature de jeunesse.

#### **4. Des argumentaires « instrumentalisant » les informations contenues dans les ouvrages**

Afin d'expliquer au chercheur leur interprétation de la répartition des activités ménagères au sein des couples mis en scène dans les trois ouvrages leur ayant été lus, les jeunes lecteurs de grande section de maternelle n'ont qu'à de rares reprises mobilisé des arguments s'appuyant directement sur des éléments contenus dans les albums considérés. Les enfants n'ont en effet, pour la plupart, pas justifié la non implication du papa de Martine – comme de celui de Caillou – dans la réalisation des tâches domestiques par le fait qu'ils soient absents des livres considérés, mais ont, pour certains, soit mentionné leur relative « incompétence » pour les activités ménagères, soit choisi d'occuper ces personnages masculins à des activités professionnelles ou de loisirs (travailler, se reposer, lire un livre, etc.) :

« **Assia** : [Le papa il aide pas Martine à faire la cuisine] parce que lui il sait pas faire. »

« **Absamad** : [Le papa il aide pas Martine à faire la cuisine] parce qu'il travaille toujours. »

D'autres jeunes lecteurs ont au contraire, pour leur part, profité de cette absence, afin d'impliquer les pères de famille dans des passages mettant pourtant uniquement en scène les mamans de Martine et de Caillou, attribuant alors à ces personnages masculins un rôle en lien avec la tenue du foyer familial (principalement la réalisation des courses alimentaires) :

« **Didier** : [Le papa il aide pas Martine à faire la cuisine] parce qu'il peut aller faire les courses. »

« **Delphine** : [Le papa il aide] un peu. Il aide un peu Martine. »

Les jeunes lecteurs s'étant pour leur part rapportés au contenu des albums – et ayant ainsi fait référence aux éléments des histoires leur ayant été racontées afin de justifier leurs réponses (plus nombreux au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* qu'au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin*) – se sont la plupart du temps référés aux informations allant dans le sens de leur propre conception (traditionnelle ou égalitaire) des rôles masculins et féminins.

Les enfants ayant une vision plutôt « traditionnelle » de la répartition des activités ménagères entre les hommes et les femmes ont en effet principalement mobilisé les éléments des livres *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché* mettant en lumière le fait que ce sont bien les mères de famille qui, dans ces deux ouvrages, font les courses alimentaires et préparent les repas. Amel explique ainsi, par exemple, au chercheur que la maman de *Martine* fait la cuisine car « *elle fait à manger* » et Ahouva car le « *papa n'est pas là* » et que « *la maman l'aide* ». Amel déclare par ailleurs que c'est la maman de *Caillou* qui fait les courses car c'est « *elle qui dit* » à son fils qu'ils doivent se rendre au supermarché. Enfin, les petites filles et les petits garçons ayant justifié leurs réponses à l'aide d'éléments de *Nous on n'aime pas les légumes* ont quant à eux, nous l'avons vu, sélectionné les informations pouvant légitimer, le fait que, dans ce livre, le papa d'Ariane et Alex apporte son aide à sa femme, évoquant de la sorte notamment le poids conséquent des courses de nourriture effectuées<sup>242</sup>.

Inversement, les jeunes lecteurs ayant une vision plutôt « égalitaire » des rôles masculins et féminins se sont pour leur part saisis, dans les albums, d'éléments allant dans le sens d'une répartition plus équitable des tâches domestiques entre les hommes et les femmes. Plutôt que de relever le fait que la maman de *Martine* fait, dans le livre, elle-même la cuisine, ces enfants ont alors plus fréquemment évoqué le fait que, si le papa n'aide pas la jeune héroïne, c'est qu' « *il [n]'est pas dans l'histoire* » ou qu' « *il [n]'est pas là* ». De la même manière, plutôt que de mettre en lumière le fait que la maman de *Caillou* fait, dans l'ouvrage, elle-même les courses alimentaires, ces jeunes lecteurs ont plus souvent évoqué le fait que le papa était « *resté à la maison* », pouvant dès lors plus facilement lui attribuer un rôle ménager. Ces petites filles et ces petits garçons n'ont enfin pas utilisé les éléments de *Nous on n'aime pas les légumes* afin de « justifier » le rôle du père de famille dans la préparation du repas, mais bien plutôt afin d'explicitier son implication dans cette activité. Didier, par exemple,

---

<sup>242</sup> En référence à la phrase du livre : « Il est revenu du marché chargé d'un très lourd panier ».

explique en effet au chercheur que le papa d'Ariane et d'Alex fait les courses : « *parce qu'il a ramené des légumes dans son panier* ». Quant à Damien, il déclare pour sa part que le père de famille se rend au marché parce qu'« *il veut faire un poulet rôti avec des légumes* » et qu'il fait la cuisine : « *parce qu'au début, il a dit qu'il va faire un poulet rôti avec des légumes* ».

Les jeunes lectrices et les jeunes lecteurs de grande section de maternelle interrogés dans le cadre de notre recherche n'ont ainsi, pour justifier leurs réponses, soit pas utilisé les informations contenues dans les trois ouvrages leur ayant été lus, soit mobilisé uniquement les éléments de ceux-ci étant en conformité avec leur propre conception des rôles masculins et féminins (laissant en conséquence de côté ceux susceptibles d'aller à l'encontre de leur vision de la répartition des activités ménagères entre les hommes et les femmes). Cette manière d'« utiliser » les informations contenues dans les albums de littérature de jeunesse étaye de la sorte l'hypothèse selon laquelle les enfants de grande section de maternelle considèrent les livres avant tout comme des « miroirs de leur quotidien », identifiant et mobilisant dès lors les éléments de ces derniers étant « conformes » à leurs propres représentations (familiales) des rôles masculins et féminins et se désintéressant de ceux étant plus éloignées de celles-ci.

#### **Encadré 12. Aurélie : Des mamans qui cuisinent, des papas qui travaillent**

Aurélie est une petite fille joyeuse et très souriante. Elle évolue avec beaucoup d'aisance au sein de la classe et se livre avec plaisir et facilité à l'enquêteur. Elle a de nombreuses copines parmi ses camarades de classe, avec lesquelles elle s'adonne à diverses activités (puzzles, constructions, dessins, etc.) lors de l'accueil des enfants, le matin, entre 8h30 et 9h15 environ. Son papa est agent de sécurité et sa maman (sans emploi depuis plus de deux ans) se considère, au moment de l'enquête, comme « mère au foyer ». Cette dernière s'occupe en effet au quotidien de ses trois enfants : Maxime, un an et demi, Aurélie, trois ans et demi et Jules huit ans (en classe de CE1 dans le même groupe scolaire que sa sœur cadette).

Lors de l'entretien portant sur la lecture des trois ouvrages de littérature de jeunesse, Aurélie interprète chacun des albums dans le sens d'une répartition plutôt « traditionnelle » des activités ménagères entre les hommes et les femmes. Elle indique en effet au chercheur que c'est la maman qui, dans *Martine fait la cuisine*, aide la jeune héroïne à réaliser ses recettes et explique que la mère de famille sait « *mieux faire la cuisine* » que son mari. De la même façon, Aurélie déclare que la maman de Caillou fait les courses alimentaires car le papa du



petit garçon ne sait, pour sa part, pas quoi prendre. La petite fille affirme enfin que, dans *Nous on n'aime pas les légumes*, c'est également la mère de famille qui s'applique à faire le marché et à préparer le repas. Les papas des jeunes protagonistes des trois ouvrages sont pour leur part, selon Aurélie, tous occupés par une activité professionnelle.

Amenée, lors d'un deuxième entretien – réalisé quatre semaines plus tard –, à évoquer avec le chercheur non seulement la façon dont ses propres parents se répartissent les activités ménagères (que sont les courses de nourriture ainsi que la confection quotidienne des repas), mais également sa propre conception de la manière dont cette distribution « doit », au sein d'un couple, s'opérer, Aurélie révèle alors que sa maman fait plus souvent les courses alimentaires et la cuisine que son papa et que les femmes, qui ne « travaillent pas trop », s'adonnent selon elle généralement davantage que les hommes à ces tâches domestiques :

« Enquêteur : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as dessiné derrière ton tablier ?

**Aurélie** : C'est ma maman<sup>243</sup>.

Enquêteur : Pourquoi tu as choisis de dessiner ta maman ?

**Aurélie** : Ben parce que **c'est le plus souvent elle qui fait à manger**.

Enquêteur : Et selon toi, qui est-ce qui doit faire la cuisine à la maison ? Les papas, les mamans ou les deux ?

**Aurélie** : Les mamans parce que les mamans...déjà **parce que les papas ils travaillent beaucoup**...et puis **les mamans elles ne travaillent pas trop trop**...**les papas ils travaillent**...des fois ils font la cuisine mais pas souvent parce qu'**ils ne savent pas trop faire** ! [Et les mamans]...elles font la cuisine parce qu'**elles savent bien faire elles**.

Enquêteur : Et qui est-ce qui doit faire les courses pour faire à manger selon toi ?

**Aurélie** : Les mamans ! Parce que **c'est le plus souvent elles qui font**. Comme ma maman, c'est le plus souvent elle qui fait. »

La manière dont Aurélie interprète les trois albums de littérature de jeunesse apparaît de la sorte comme étant très proche de ce qui se produit au sein de son propre foyer concernant l'attribution des rôles entre les hommes et les femmes.

Le livre le plus récent lu aux enfants (*Nous on n'aime pas les légumes*) – dans lequel le père de famille participe pourtant à la confection du repas – est ainsi, comme les deux autres

---

<sup>243</sup> Voir Annexe 13.

ouvrages, (ré)interprété par la jeune lectrice dans le sens d'une vision « traditionnelle » : la maman fait la cuisine, tandis que son mari « *est dans la maison pour faire son travail* ».

### **Encadré 13. Abdelaziz : Des mères et des pères de famille derrière les fourneaux**

Abdelaziz est un petit garçon très expansif. Sans chahuter pour autant, il peine en effet à rester en place dans la classe et parle assez fort, ce qui lui vaut à plusieurs reprises d'être rappelé à l'ordre par l'institutrice, lui demandant alors de s'apaiser. Il a un très bon ami, Abid, avec lequel il passe beaucoup de temps, en classe comme en cour de récréation. Les deux garçons ne sont pas pour autant exclus du reste de leurs camarades (filles comme garçons), avec lesquels ils n'hésitent pas à interagir. Le papa d'Abdelaziz est sans emploi – depuis un peu plus d'un an – et sa maman est employée. Il a un grand frère, Yanis, en classe de CE2.

Lors de l'entretien portant sur la lecture des trois albums de littérature de jeunesse, ce jeune garçon insiste, dans son interprétation de *Nous on n'aime pas les légumes* et de *Martine fait la cuisine*, sur le fait que les hommes peuvent, comme les femmes, cuisiner :

« **Abdelaziz** : [Martine elle apprend à faire la cuisine avec] sa maman. [Le papa il aide pas Martine] parce que **quand les pères ils ne sont pas là, c'est les mères. Et quand les mères elles ne sont pas là, c'est les pères.** »

« **Abdelaziz** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes*] c'est papa et maman [qui cuisinent].

Enquêteur : C'est papa et maman, d'accord. Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Abdelaziz** : Papa. Parce que **des fois c'est papa et des fois c'est maman.** »

Indiquant par ailleurs au chercheur que le papa de *Caillou* n'accompagne pas sa femme faire les courses de nourriture, il explique que celui-ci est « *ce jour-là* » fatigué, spécifiant ainsi, plus ou moins consciemment, le caractère non routinier et non récurrent de cette situation :

« **Abdelaziz** : [Caillou il fait les courses avec] sa maman. [Le papa il fait pas les courses] parce que le papa, **il est fatigué ce jour-là.** »

Chacun des trois livres a de cette façon été interprété par Abdelaziz dans le sens d'une vision plutôt « égalitaire » de la répartition des activités ménagères entre les hommes et les femmes.

Invité, quatre semaines plus tard, à parler de la manière dont ses propres parents prenaient en charge, au moment de l'enquête, la confection quotidienne des repas ainsi que la réalisation des courses alimentaires, le jeune lecteur indique que son papa et sa maman se relaient dans ces activités, s'arrangeant de la sorte en fonction de l'emploi du temps de l'un et de l'autre :

« Enquêteur : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as dessiné derrière ton tablier ?

**Abdelaziz** : Un monsieur<sup>244</sup>.

Enquêteur : Pourquoi tu as choisi de dessiner un monsieur ?

**Abdelaziz** : Parce que je veux dessiner mon père.

Enquêteur : D'accord. Et selon toi, qui est-ce qui doit faire la cuisine à la maison ? Les papas, les mamans ou les deux ?

**Abdelaziz** : Les deux.

Enquêteur : Les deux. Chez toi qui est-ce qui cuisine par exemple ? Papa, maman, ou les deux ?

**Abdelaziz** : **Quand papa il n'est pas là, ben c'est maman, quand ce n'est pas papa... quand papa il est là c'est papa qui fait la cuisine.**

Enquêteur : Et qui est-ce qui doit faire les courses selon toi ?

**Abdelaziz** : Les deux, **toujours ensemble.** »

Le papa d'Abdelaziz participe ainsi manifestement activement à la préparation des repas (cela pouvant notamment être expliqué par le fait qu'il est sans emploi, tandis que sa femme est employée à temps complet).

Ce modèle familial, dans lequel le papa peut, tout autant que la maman, se tenir derrière les fourneaux, transparaît de cette façon manifestement dans la manière dont ce jeune lecteur a interprété les trois ouvrages de littérature de jeunesse.

---

<sup>244</sup> Voir Annexe 14.

## II. CP et CE1 : les livres comme recueils de modèles de comportement

### 1. Une identification plus « fidèle » des normes de genre transmises

Les enfants de CP et de CE1 interrogés dans le cadre de notre recherche ont moins fréquemment que les jeunes lecteurs de grande section de maternelle « uniformisé » les normes de genres transmises par les albums *Martine fait la cuisine*, *Caillou au supermarché* et *Nous on n'aime pas les légumes*. Confrontés à des modèles différents d'attribution des tâches domestiques entre les hommes et les femmes, les petites filles et les petits garçons rencontrés ont en effet plus souvent interprété les deux premiers livres dans le sens d'une vision plutôt « traditionnelle » et le dernier ouvrage dans le sens d'une vision plus « égalitaire ». Les réponses que les enfants ont apportées aux questions portant sur le(s) protagoniste(s) se chargeant selon eux, dans ces albums, de faire les courses et la cuisine, permettent ainsi de penser que les élèves de CP et de CE1 ont plus largement que ceux de grande section de maternelle « identifié » les différentes organisations familiales dépeintes.

Sur vingt-et-un jeunes lecteurs de cours préparatoire interrogés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin*, douze ont en effet eu une lecture que nous pouvons qualifier de « différenciée » des normes de genre véhiculées par les trois livres considérés :

**Tableau 13. Élèves de CP du groupe scolaire *Thierry Courtin* ayant différencié les normes de genre transmises par les trois ouvrages**

	<i>Martine fait la cuisine</i>	<i>Caillou au supermarché</i>	<i>Nous on n'aime pas les légumes</i>
Bachira	Travail/télé	Travail/voiture/repos	Egalitaire *
Bérangère	N'a pas l'habitude	La maman sait	Egalitaire
Bettina	Télé	Ne sait pas	Alternance
Bridget	Ne fait pas	La maman fait tout	Egalitaire
Bénédicte	Ne sait pas faire	Travail	Egalitaire
Blandine	Ne sait pas faire	Travail	Egalitaire *
Blanche	Ne sait pas	Ne sait pas quoi prendre	Le papa fait
Babatunde	N'a pas envie	N'a pas envie	Le papa fait
Belkacem	Travail	Travail	Légumes/frites
Bilal	Travail	Travail	Le papa fait *
Badda	Livre/travail	Travail	Egalitaire *
Bouzid	La maman fait mieux	La maman voit mieux	Le papa fait *

C'est également le cas de douze enfants (de cour préparatoire) sur vingt-quatre rencontrés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* :

**Tableau 14. Élèves de CP du groupe scolaire *Claude Ponti* ayant différencié les normes de genre transmises par les trois ouvrages**

	<i>Martine fait la cuisine</i>	<i>Caillou au supermarché</i>	<i>Nous on n'aime pas les légumes</i>
Fantine	Travail	Attend/travail	Egalitaire
Fanny	Pourrait aider *	Travail/pourrait aider *	Egalitaire *
Faustine	Travail	Garde la maison	Egalitaire
Flore	Travail	Ordinateur	Egalitaire
France	N'aide pas/ne sait pas	Ne fait pas/ne sait pas	Egalitaire/ne sait pas
Flora	Travail/la maman cuisine bien	Travail	Inversé
Framboise	Est encore au travail	Est encore au travail	Egalitaire/inversé
Florine	Travail	Travail	Egalitaire *
Félice	Travail	Télé/travail	Inversé *
Franck	Travail/est occupé	Ingrédients mais n'aide pas	Le papa
Frédéric	Travail	Travail	Egalitaire *
Félix	Travail	Sieste	Egalitaire
Fabien	Exagère/regarde la télé	Télé	Le papa
François-Xavier	Ne sait pas/travail	A des travaux à faire	Alternance
Firmin	Sait moins bien/travail	Travail/liste	Inversé
Farid	Travail	Bureau	Egalitaire (ne sait pas pourquoi)
Francis	Fait moins la cuisine	Fait plaisir à la maman *	Inversé *
Fernand	Paresseux	Travail	Egalitaire (ne sait pas pourquoi)

De la même façon, sur vingt-quatre jeunes lecteurs de cours élémentaire première année interrogés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin*, dix-sept ont estimé que *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché* transmettaient une vision plutôt « traditionnelle » de la répartition des activités ménagères au sein du couple et que *Nous on n'aime pas les légumes* diffusait pour sa part une vision plus « égalitaire » des rôles féminins et masculins :

**Tableau 15. Élèves de CE1 du groupe scolaire *Thierry Courtin* ayant différencié les normes de genre transmises par les trois ouvrages**

	<i>Martine fait la cuisine</i>	<i>Caillou au supermarché</i>	<i>Nous on n'aime pas les légumes</i>
Camille	Rôle des mamans	Reste à la maison *	Le papa cuisine *
Charifa	Travail/les papas ne font pas	Travail	Egalitaire
Cécile	Travail/les mamans savent mieux	Habitude	Egalitaire
Coumba	Regarde la télé	Travail	Ont épluché
Chimeza	Travail	Travail	Ce jour-là ensemble
Chaïma	Ne sait pas cuisiner	Ne sait pas/télé	Inversé/achat des légumes *
Chahida	N'aime pas cuisiner	Fatigue/copains	Enfants *
Chakanaka	Rôle	Fatigue/télé/lit	La maman est fatiguée
Caroline	Ne sait pas	N'aime pas faire	Alternance
Chamseddine	Travail	N'aime pas faire	Inversé *
Calbert	Télé	Informations	Aime les légumes *
Calvin	Travail	Travail	Le papa cuisine *
Choukri	Ne sait pas/travail	Travail	Inversé
Christophe	Le papa est de service	Travail	Egalitaire *
Carlester	Travail	Télé	Egalitaire
Chaker	Télé/habitude	Ne veut pas faire	Egalitaire *
Carlos	Travail	Travail	Alternance

C'est également le cas de dix petites filles et de sept petits garçons (de cours élémentaire première année) sur vingt enfants rencontrés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* :

**Tableau 16. Élèves de CE1 du groupe scolaire *Claude Ponti* ayant différencié les normes de genre transmises par les trois ouvrages**

	<i>Martine fait la cuisine</i>	<i>Caillou au supermarché</i>	<i>Nous on n'aime pas les légumes</i>
Gabrielle	Occupé/travail	Repos/livre	Aujourd'hui (surprise, exception)
Gwendoline	Ne sait pas faire/télé	Travail/repos	Egalitaire/alternance
Gwénaëlle	Ne sait pas trop faire	Télé	Inversé
Gladys	La maman fait plus	Rôle des mamans	Le papa fait
Golda	Ne sait pas cuisiner	Télé	Inversé *
Gaëlle	Ne sait pas faire/journal	Sait moins bien/télé	Egalitaire/alternance
Garance	La maman sait mieux	Ne veut pas/garçon	Egalitaire
Gwen	Rôle/travail	Rôle des mamans/travail	Egalitaire (exceptionnel)
Gaïa	Ne sait pas bien faire	Rôle des mamans/travail	Egalitaire (exceptionnel)
Gaby	Travail	Télé	Egalitaire *
Grâce	Moins bon/télé	Moins fort	Egalitaire *
Gaétan	Travail	Occupé	Egalitaire
Grégoire	Travail/ordinateur	Ne sait pas quoi cuisiner	Egalitaire
Gauthier	Occupé/journal	Travail	Egalitaire
Grégory	Travail/télé	Est tranquille à la maison	Egalitaire (justifications confuses)
Gilles	N'aide pas/lit	Travaux/lecture	Inversé
Geoffroy	Travail ou courses	Travail	Alternance

Les jeunes lecteurs de CP et de CE1 ont ainsi moins « uniformisé » que ceux de grande section de maternelle les normes de genre véhiculées par les trois albums leur ayant été lus et ont dès lors davantage « différencié » les modèles transmis par ces différents livres.

Les petites filles et les petits garçons interrogés au sein des deux écoles élémentaires fréquentées sont de la sorte nombreux à avoir décrit au chercheur des organisations familiales différentes selon les ouvrages de littérature de jeunesse considérés. Plusieurs enfants ont en effet indiqué que les papas de *Martine* et de *Caillou* – tous deux absents des albums – n'aidaient pas les personnages féminins à faire les courses ou la cuisine car ils étaient au travail, occupés à regarder la télévision ou encore relativement incompetents pour effectuer ce genre d'activités et déclaré que les parents mis en scène dans *Nous on n'aime pas les légumes* participaient pour leur part ensemble à la confection du repas, voire s'adonnaient, en alternance, à la préparation quotidienne de nourriture. Bachira, évoque en effet, par exemple, une répartition plutôt « traditionnelle » des rôles entre les hommes et les femmes en mentionnant *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché*, tandis qu'elle décrit une organisation familiale plus « égalitaire » en mentionnant le dernier ouvrage :

« **Bachira** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec sa petite sœur, sa maman, son frère et sa sœur. [Le papa il aide pas Martine à faire la cuisine] ! [C'est la maman qui aide Martine] parce qu'elle lui donne un livre et elle lui disait quelque chose et à chaque fois, quand elle arrive pas à faire quelque chose, la maman elle l'aide. [C'est pas le papa qui l'aide parce que] peut-être que le papa il est au travail ! Ou alors il regarde la télé par exemple. Enquêteur : Et si le papa n'était pas au travail, il aiderait Martine à faire la cuisine ? **Bachira** : Non, parce qu'il sait pas cuisiner. »

« **Bachira** : [Caillou il fait les courses] avec sa maman et sa petite sœur ! [Le papa il fait pas les courses] parce qu'il est au travail. Ou alors le papa, il peut aller faire un tour de voiture...ou au travail...il peut rester à la maison se reposer aussi des fois. »

« **Bachira** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] papa, les deux petits enfants et la maman et le chat [qui cuisinent].

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Bachira** : Les deux enfants, et le papa et le chat.

Enquêteur : Et pas la maman ?

**Bachira** : Euh... je n'ai pas vu bien dans l'histoire...

Enquêteur : Tu n'as pas bien vu. D'accord. Et qui fait le marché dans ce livre ?

**Bachira** : Le papa. Parce qu'il sait ce qu'il faut faire dans le plat. [...] Pendant ce temps, [la maman] elle surveille les enfants. »

De la même façon, Florine explique la non implication des pères de famille des deux premiers albums dans les activités ménagères mises en scène par le fait qu'ils se trouvent, selon elle, sur leur lieu travail, tandis qu'elle s'applique à exposer au chercheur la manière dont les parents d'Ariane et Alex prennent l'un comme l'autre part à la confection du repas :

« **Florine** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec sa maman [et le papa], lui il fait pas.

Enquêteur : Qu'est-ce qu'il fait selon toi ?

**Florine** : Et ben, il doit être au travail. »

« **Florine** : [Caillou il fait les courses] avec sa maman et sa petite sœur. [Le papa il fait pas les courses]... Bah parce qu'il doit être au travail. »

« **Florine** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] papa [qui fait les courses]. Parce que, au début, et ben il a acheté les légumes.

Enquêteur : Et pourquoi selon toi c'est le papa qui a acheté les légumes ?

**Florine** : Ben parce que, la maman elle doit préparer autre chose...

Enquêteur : Et qui est-ce qui fait la cuisine dans ce livre ?

**Florine** : Maman.

Enquêteur : Et est-ce que papa aide la maman à cuisiner ?

**Florine** : Oui, **il va acheter les légumes...** et après, **il rentre et il aide la maman.** »

Chaker décrit pour sa part également des rôles féminins et masculins relativement « genrés » en évoquant *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché* et dépeint une répartition plus « égalitaire » des tâches domestiques entre les deux membres du couple parental mis en scène dans le livre le plus récent des trois, expliquant alors au chercheur la manière dont le papa et la maman s’y adonnent, dans une commune mesure, à la préparation de nourriture :

« **Chaker** : [Martine elle apprend à faire la cuisine avec] sa mère. [Le papa il aide pas Martine, c’est la maman qui l’aide]. Parce que **la maman elle est habituée.** [Le papa] **il regarde la télé.** »

« **Chaker** : [Le papa de Caillou il fait pas les courses]. Ben parce que le papa **il ne veut pas faire la cuisine donc il ne fait pas les courses.** [Pendant ce temps], **il dort.** »

« **Chaker** : [Dans *Nous on n’aime pas les légumes* c’est] le papa [qui cuisine].

Enquêteur : Le papa tout seul ?

**Chaker** : Oui. Parce que la maman, **elle a dit au papa de faire un pot-au-feu, le papa il l’a fait** et pendant ce temps là, quand ils ont attendu, la mère et le papa ils ont joué aux devinettes avec leurs enfants.

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Chaker** : Le papa et la maman, **des fois c’est le papa et des fois c’est la maman.** »

Grégoire a enfin lui aussi interprété les trois ouvrages lui ayant été lus de manière « différenciée ». Faisant en effet tout d’abord part au chercheur de la probable inexpérience et du présumé manque de compétence du papa de Martine comme de celui de Caillou pour faire les courses alimentaires ainsi que la cuisine, ce jeune lecteur n’attribue manifestement pas les mêmes « lacunes » au père de famille présent dans *Nous on n’aime pas les légumes* :

« **Grégoire** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec sa maman. [Le papa de Martine il l’aide pas à faire la cuisine]. Ben parce que **les papas, ils ne font pas toujours la cuisine.**

Enquêteur : Et qu’est-ce qu’il fait le papa de Martine pendant ce temps selon toi ?



**Grégoire : Il travaille sur l'ordinateur. »**

« **Grégoire** : [Caillou il fait les courses avec] sa petite sœur et maman. [Le papa il fait pas les courses] parce que **des fois, ils ne savent pas qu'est-ce qu'on peut cuisiner, les papas.** »

« **Grégoire** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] papa [qui cuisine]. Ben parce que **peut-être que c'est maman qui leur prépare les frites !**

Enquêteur : Et qui est-ce qui fait la cuisine dans ce livre ?

**Grégoire** : Papa et maman.

Enquêteur : Papa et maman, tous les deux ensemble. Et tu penses qu'ils font toujours la cuisine tous les deux ensemble ?

**Grégoire** : Oui.

Enquêteur : D'habitude ils font ensemble ?

**Grégoire** : Oui.

Enquêteur : Pourquoi selon toi ?

**Grégoire** : Ben parce que **c'est comme ça ! »**

Confrontés à des organisations familiales différentes, les petites filles et les petits garçons de CP, comme ceux de CE1, ont de la sorte majoritairement interprété *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché* dans le sens d'une vision plutôt « traditionnelle » de la répartition des activités ménagères entre les hommes et les femmes et *Nous on n'aime pas les légumes* dans le sens d'une vision plus « égalitaire ». Tout se passe en conséquence comme si, en grandissant et en progressant au sein du système éducatif, les enfants avaient davantage identifié les différents « modèles de comportement » leur ayant été transmis par les albums de littérature de jeunesse. La manière dont les jeunes lectrices et dont les jeunes lecteurs ont justifié leurs réponses aux questions leur ayant été posées étayent à notre sens cette hypothèse.

Il reste à souligner le fait que cette évolution quant à la manière dont les enfants ont interprété les ouvrages leur ayant été lus, s'est traduite par un effacement de l'influence de l'« origine sociale » que nous avons pu relever dans l'analyse des entretiens effectués auprès des petites filles et des petits garçons de grande section de maternelle. Si ces derniers avaient en effet été plus nombreux en milieu modeste à uniformiser les normes de genres véhiculées par les trois ouvrages dans le sens d'une vision « traditionnelle » et plus nombreux en milieu plus favorisé à les uniformiser dans le sens d'une vision « égalitaire », en CP et en CE1, les jeunes lecteurs du groupe scolaire *Thierry Courtin*, comme ceux du groupe scolaire *Claude*

*Ponti*, ont pour leur part, quel que soit leur milieu social d'origine, majoritairement « différencié » les « modèles de comportement » diffusés par les trois albums considérés.

## **2. Des justifications faisant plus souvent explicitement référence aux ouvrages**

Quelques jeunes lecteurs ne se sont pas directement référés au contenu des ouvrages afin de justifier leurs réponses aux différentes questions leur ayant été posées par le chercheur concernant les normes de genre transmises par ces albums. Certaines petites filles et certains petits garçons ont en effet par exemple indiqué que le papa de Martine n'aidait pas sa fille à cuisiner et que celui de Caillou ne faisait pas les courses avec sa femme. Mais, plutôt que d'expliquer que l'un était absent du livre et que l'autre était resté à la maison, ils ont occupé les deux pères de famille à d'autres activités, comme aller au travail ou encore regarder la télévision. De la même façon, certains jeunes lecteurs ayant déclaré que, dans *Nous on n'aime pas les légumes*, le papa s'attachait à faire le marché et toute la famille participait à la préparation du repas, ne se sont pas véritablement appuyés sur les éléments contenus dans cet album afin d'explicitement leurs réponses. Gaétan a en effet par exemple estimé que, pendant que le père de famille faisait les courses, la maman souhaitait pour sa part se promener :

« **Gaétan** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] le papa qui fait les courses.

Enquêteur : Et est-ce que la maman l'aide à faire les courses ?

**Gaétan** : Non... Ben **peut-être qu'elle voulait se balader, la maman.** »

Caroline a quant à elle considéré que c'était au tour du père de famille de faire le marché :

« **Caroline** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] tout le monde [qui cuisine].

Enquêteur : C'est-à-dire ?

**Caroline** : Ben la fille, le garçon, le papa et la maman.

Enquêteur : Et qui a fait le marché ce jour-là ?

**Caroline** : Le papa.

Enquêteur : A ton avis, pourquoi c'est le papa qui a fait le marché ?

**Caroline** : Ben parce que **c'était à son tour du marché.** »

Quant à Fabien, il s'est muré dans le silence lorsqu'il a été invité à justifier sa réponse à la question portant sur l'ouvrage intitulé *Nous on n'aime pas les légumes* :

« **Fabien** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec sa mère. [Le papa il aide pas Martine] parce que le papa, **il est un peu comme le mien, il exagère un peu... Il regarde la télé.** »

« **Fabien** : [Caillou il fait les courses] avec sa maman. [Et le papa il aide pas à faire les courses], lui **il reste à la maison pour regarder la télé.** [...] »

« **Fabien** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes*] c'est le papa [qui cuisine].

Enquêteur : Et pourquoi, à ton avis, c'est le papa qui fait les courses et pas la maman ?

**Fabien** : [Silence].

Enquêteur : Pourquoi tu penses que c'est le papa qui a fait les courses ce jour-là ?

**Fabien** : [Silence].

Enquêteur : Et qui est-ce qui fait la cuisine dans ce livre ?

**Fabien** : Papa.

Enquêteur : Papa, papa tout seul ?

**Fabien** : Non la...

Enquêteur : Il fait tout seul la cuisine tu penses ?

**Fabien** : Ouais... »

Afin de justifier le fait que, dans cet album, les deux parents s'appliquent à la confection du repas, certains enfants se sont enfin, à l'image de Bérangère, contentés d'expliquer que le père de famille savait, comme la mère de famille, cuisiner et préparait bien à manger :

« **Bérangère** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] maman [qui cuisine]...avec papa. Parce ils savent... Parce que elle, **elle sait faire la cuisine aussi** et quand on prépare un pot-au-feu, ou d'autres recettes que le papa il sait faire et ben **c'est papa qui le fait parce que c'est lui qui sait en faire.** »

Ces jeunes lectrices et ces jeunes lecteurs ont de cette façon mis en lumière la manière dont étaient, dans les livres considérés, effectivement prises en charge les activités ménagères mises en scène, sans pour autant mobiliser, afin de justifier leurs réponses, des arguments s'appuyant sur le contenu concret des différents ouvrages leur ayant été lus. Il est néanmoins à souligner le fait que les petites filles et les petits garçons qui ont, dans leurs réponses, élaboré une hypothèse n'étant pas directement articulée à des éléments du/des livre(s) considéré(s), ont souvent – et plus fréquemment que les élèves de grande section de maternelle – pris des

précautions de langage, marquant ainsi, par le recours à des mots tels que « *peut-être* », « *doit être* », « *par exemple* », « *des fois* », etc., le fait qu'ils formulaient une « supposition » :

« Grégoire : Ben **peut-être** qu'elle voulait se balader la maman. »

« **Bachira** : [P]eut-être que le papa il est au travail ! Ou alors il regarde la télé **par exemple**. »

« **Florine** : Et ben, **il doit** être au travail. »

D'autres enfants se sont, pour leur, part directement référés aux informations délivrées par un ouvrage afin d'expliquer au chercheur l'organisation familiale y ayant été identifiée. Contrairement aux jeunes lecteurs de grande section de maternelle, les petites filles et les petits garçons de CP et de CE1 ont alors mobilisé le contenu de l'album, non pas afin de mettre en exergue les éléments du livre allant dans le sens de leur propre vision des rôles masculins et féminins, mais bien au contraire afin d'expliquer le « modèle » allant *a priori* à l'encontre de leur propre conception de la répartition des activités ménagères entre les hommes et les femmes. Cela concerne essentiellement des enfants qui, ayant une vision plutôt « genrée » des rôles dévolus à l'un et à l'autre sexe, ont identifié, dans l'ouvrage intitulé *Nous on n'aime pas les légumes*, une répartition plus équitable des tâches domestiques entre le protagoniste masculin et le personnage féminin de l'histoire. Ces jeunes lecteurs se sont alors appliqués à justifier, à l'aide d'éléments concrets repérés dans l'album, leur réponse à la question de savoir qui, dans ce livre, faisait les courses alimentaires et confectionnait le repas. Blandine<sup>245</sup>, indique par exemple en effet au chercheur que le papa de Martine – comme celui de Caillou – ne participe pas aux activités ménagères (en précisant que l'un ne sait pas cuisiner et que l'autre a des occupations) et se réfère plutôt au contenu de *Nous on n'aime pas les légumes* afin d'expliquer le fait que le père de famille fait, dans l'album, le marché et la cuisine :

« **Blandine** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec le livre.

Enquêteur : D'accord, avec le livre. Et c'est tout ?

**Blandine** : Non, avec sa maman. [Et le papa il aide pas Martine à faire la cuisine] ! Parce que la maman elle sait faire à manger, mais pas son père. »

---

<sup>245</sup> La répartition des tâches ménagères entre le papa et la maman de Blandine est « traditionnelle ».

« **Blandine** : [Caillou il fait les courses] avec sa maman et sa petite sœur et...lui. [Le papa il fait pas les courses] parce que peut-être il a des occupations et il est au travail. »

« **Blandine** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes*]... C'est...papa ! Et les enfants. Et maman ! [qui cuisinent]

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Blandine** : Papa. Parce que **lui il dit il est parti au marché et il a fait le truc, donc ça veut dire que c'est lui qui prépare à manger à chaque fois !**

Enquêteur : Et à ton avis, pourquoi ce n'est pas la maman qui prépare à manger dans cette famille ?

**Blandine** : Je ne sais pas...parce que **peut être** elle est fatiguée. »

De la même façon, Bilal<sup>246</sup> indique au chercheur que le papa de Martine – comme celui de Caillou – ne s'adonne pas aux tâches domestiques mises en scène (car, selon lui, tous les deux ont une activité professionnelle), tandis qu'il mobilise certains des éléments de l'album intitulé *Nous on n'aime pas les légumes* afin d'expliquer au chercheur le fait que, dans ce livre, le père de famille fait le marché et participe à la préparation du repas :

« **Bilal** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec sa maman. [Le papa il aide pas Martine à faire la cuisine] parce que le papa, il va au travail et après il revient à la maison. »

« **Bilal** : [Caillou il fait les courses] avec sa mère.

Enquêteur : Et est-ce que le papa de Caillou fait les courses aussi ?

**Bilal** : Hé il n'y a pas... **Tu m'avais pas dit il y avait le papa de Caillou !**

Enquêteur : Non, je n'ai pas dit qu'il y avait le papa de Caillou, je te demande s'il y avait le papa de Caillou...? Il y est ou il n'y est pas ?

**Bilal** : Non !

Enquêteur : Pourquoi selon toi ?

**Bilal** : Ben parce que lui, lui il est au travail aussi ! »

« **Bilal** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes*] c'est la maman avec le papa [qui cuisinent].

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Bilal** : Le papa. Parce que **lui il achète les légumes** et après elle les fait dans la cocotte.

Enquêteur : Et qui est-ce qui fait les courses dans l'histoire ?

**Bilal** : Le papa. Parce que **c'est lui qui fait le repas.**

Enquêteur : Et pourquoi c'est lui qui fait le repas selon toi ?

---

<sup>246</sup> La répartition des tâches ménagères entre le papa et la maman de Bilal est plutôt « traditionnelle ».

**Bilal** : Parce que **lui, il achète les légumes, au marché, après il les ramène et après il les fait...** »

Plusieurs autres enfants ayant une conception plutôt « traditionnelle » de la répartition des rôles entre les hommes et les femmes se sont, de la même façon que Blandine et Bilal, appuyés sur des éléments de l'ouvrage le plus récent des trois, afin d'expliquer au chercheur l'organisation familiale « dissemblable » y ayant été identifiée :

« **Bouzid** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes*] c'est le papa [qui cuisine]. Parce que c'est un bon repas, parce qu'**il aime les légumes.**

Enquêteur : Et pourquoi ce n'est pas la maman qui cuisine ce jour-là ?

**Bouzid** : Parce qu'**elle n'est pas partie au supermarché.**

Enquêteur : Et pourquoi elle n'est pas partie au supermarché selon toi ?

**Bouzid** : Elle était fatiguée, épuisée. »

« **Félice** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] le papa [qui fait les courses]. Parce que **il a porté beaucoup de choses et je ne voyais pas les autres.**

Enquêteur : Et pourquoi la maman elle ne l'a pas aidé à faire les courses à ton avis ?

**Félice** : Parce qu'elle était en train de préparer tout, pour accueillir les autres.

Enquêteur : Et qui est-ce qui fait la cuisine dans ce livre ?

**Félice** : Papa [plus bas].

Enquêteur : Papa tout seul ?

**Félice** : Je ne sais pas.

Enquêteur : Et est-ce que la maman elle l'aide tu penses ?

**Félice** : Mmm...pas beaucoup [plus bas]?

Enquêteur : Pourquoi à ton avis c'est plutôt le papa qui fait la cuisine dans cette histoire ?

**Félice** : Parce qu'**il a pris les trucs et il sait mieux ce qu'il veut faire.**

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Félice** : [Silence]. Je ne sais pas. »

« **Frédéric** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] le père [qui fait les courses]. Parce qu'**on l'a vu, au début, il était chargé de...** Parce qu'**on voit ses boutons là et c'est un homme qui a des chemises.**

Enquêteur : Et pourquoi ce n'est pas la maman qui fait les courses ?

**Frédéric** : Parce qu'on l'a pas vue.

Enquêteur : Qu'est-ce qu'elle fait, à ton avis ?

**Frédéric** : Et ben elle joue avec ses enfants.

Enquêteur : Et qui est-ce qui fait la cuisine dans ce livre ?

**Frédéric** : C'est les parents ! »

« **Chamseddine** : Dans *Nous on n'aime pas les légumes* ? Alors, [c'est] le père [qui cuisine]. Parce que **déjà, il a fait les courses** ! Et ben, **il a épluché, quand on a vu dans la photo** et ben voilà.

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Chamseddine** : Le papa. Parce que **déjà, on le voit cuisiner et n'on a pas vu la maman cuisiner**, voilà. »

« **Christophe** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] le papa [qui cuisine]. **C'est lui qui est parti au supermarché.** »

« **Grâce** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes*] ? [C'est]...Mmm... Le papa [qui fait les courses]. Parce que **c'est le papa qui a envie** que... **il achète des fruits et des légumes**. Et pendant ce temps-là, la maman, elle s'occupe de bien tout préparer pour que, au retour du papa, ben tout soit prêt, et qu'après ils fassent tous les deux. »

De nombreux jeunes lecteurs de CP et de CE1 se sont ainsi référés aux informations contenues dans l'ouvrage intitulé *Nous on n'aime pas les légumes* afin d'expliquer un modèle d'attribution des activités ménagères au sein du couple *a priori* différent du modèle prévalant chez eux. Confrontés à une fiction narrative mettant en scène une organisation familiale distincte de la leur, ces enfants ont de cette façon cherché à identifier les éléments concrets de l'album leur permettant en effet de dire que, dans cette famille, le papa comme la maman participent bien aux tâches domestiques. Tout se passe de la sorte comme si les livres pouvaient alors constituer pour ces enfants d'éventuels « recueils de modèles de comportement », par l'intermédiaire desquels ils seraient dès lors à même de faire la découverte d'autres modes de fonctionnement que ceux caractérisant leur quotidien.

La situation inverse – des petites filles et des petits garçons mobilisant le contenu de *Martine fait la cuisine* comme de *Caillou au supermarché* afin justifier la vision « genrée » des rôles féminins et masculins prévalant dans ces deux ouvrages, tandis qu'eux-mêmes, en ont une vision plutôt « égalitaire » – n'a pu être repérée qu'une fois. Badda, élève de CP au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin*, est en effet le seul à se référer davantage aux éléments

délivrés par les deux albums « traditionnels » qu'à ceux contenus dans le livre *Nous on n'aime pas les légumes*, afin d'expliquer au chercheur les organisations familiales identifiées :

« **Badda** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec sa maman. [Le papa il aide pas Martine] parce que **c'est la maman qui a aidé Martine à faire**. Parce que **c'est pas lui qui a aidé**. Et **c'est pas lui qui a acheté le livre**.

Enquêteur : Et qu'est-ce qu'il fait le papa de Martine pendant qu'elle fait la cuisine selon toi ?

**Badda** : Je ne sais pas... [Silence]

Enquêteur : A ton avis...

**Badda** : Il va...aller travailler **peut-être**. »

« **Badda** : [Caillou il fait les courses] avec sa maman. [Le papa il fait pas les courses] Parce que **lui, il est resté à la maison**.

Enquêteur : Et qu'est-ce qu'il fait selon toi ?

**Badda** : Je ne sais pas...du travail **peut-être**. »

« **Badda** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] le papa et les enfants et la maman [qui cuisinent].

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Badda** : Le papa, et la maman.

Enquêteur : Et à ton avis, pourquoi c'est le papa qui a fait le marché ce jour là ?

**Badda** : Parce qu'**il(s) n'avai(en)t pas de légumes**.

Enquêteur : Et pourquoi ce n'est pas la maman qui a fait le marché ?

**Badda** : **Parce qu'elle était fatiguée**. »

Badda n'explique ainsi pas au chercheur<sup>247</sup> le fait que le père de famille du dernier ouvrage va (sans sa femme) au marché en précisant que, dans le livre, c'est effectivement lui qui s'y rend (et non la maman), mais « suppose » plutôt, dans sa réponse, le fait que le couple n'a pas de légumes et que la mère de famille est « *fatiguée* ». Ce jeune lecteur s'appuie en revanche sur des éléments concrets des deux autres albums afin de mettre en évidence le fait que les papas de Caillou et de Martine ne participent pas aux activités ménagères dépeintes. Ce moindre recours des enfants ayant une vision plus « égalitaire » des rôles masculins et féminins au contenu des deux livres présentant une vision « traditionnelle » peut notamment s'expliquer par la moindre présence dans *Martine fait la cuisine* comme dans *Caillou au supermarché*,

---

<sup>247</sup> Comme il s'est pourtant attaché à le faire pour les deux premiers livres.



d'éléments concrets permettant effectivement d'étayer le fait que les pères de familles ne s'adonnent pas aux tâches domestiques (les activités des papas ne sont en effet pas précisées).

Il est enfin à souligner le fait que certains jeunes lecteurs de CP et de CE1 ne se sont, pour leur part, pas uniquement référés aux informations délivrées par le(s) album(s) présentant un modèle familial allant, selon toute vraisemblance, à l'encontre de leur propre vision des rôles féminins et masculins, mais ont plus systématiquement mobilisé le contenu des trois livres afin de justifier leurs réponses aux questions leur ayant été posées concernant les normes de genre transmises par ces ouvrages. C'est le cas par exemple de Badir, qui justifie en effet, par des éléments des albums, le fait non seulement que c'est la maman de Martine qui aide la jeune héroïne à faire la cuisine, mais également que c'est le père de famille qui – dans *Nous on n'aime pas les légumes* – fait les courses de nourriture :

« **Badir** : [Martine elle] apprend à faire la cuisine avec sa mère. [Le papa il aide pas Martine]. [C'est la maman qui aide Martine] parce qu'**elle apprend des choses à elle**. [...] »

« **Badir** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes*] c'est son papa, la maman et le garçon et la fille [qui cuisinent]. [Et] c'est le papa [qui fait le marché]. Parce qu'**il a fait des courses**. »

De la même façon, Francis se réfère au contenu de *Caillou au supermarché* et de *Nous on n'aime pas les légumes* afin d'expliquer au chercheur non seulement la raison pour laquelle le papa de Caillou n'accompagne pas sa femme au supermarché, mais également le fait que, dans le deuxième album, le père de famille participe activement à la confection du repas :

« **Francis** : [Caillou il fait les courses] avec la maman. [Le papa il fait pas les courses]. Parce que **là, dans le dessin, elle avait les cheveux longs et pas le papa**. »

« **Francis** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] papa [qui fait les courses]. Parce que **le papa il fait plus de courses dans le livre**. Et la cuisine dans le livre... C'est... les enfants et la maman... Et le papa, le papa surtout !

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Francis** : Le papa. Parce qu'**il fait plus la cuisine dans le livre**. »

Quelques enfants ont de cette façon mobilisé le contenu de plusieurs des histoires leur ayant été racontées afin de justifier leurs réponses aux questions portant sur les normes de genre.

Mis au contact de livres transmettant des visions dissemblables des rôles féminins et masculins, les jeunes lecteurs de CP, comme ceux de CE1, ont de la sorte plus fréquemment que les enfants de grande section de maternelle identifié les différentes organisations familiales mises en représentation dans les trois ouvrages utilisés sur le terrain. Certains jeunes lecteurs ont alors mobilisé les éléments concrets de l'album présentant une conception différente de la leur afin d'expliquer au chercheur la manière dont étaient, au sein de la famille mise en scène, réparties les activités ménagères. D'autres enfants ont pour leur part, dans leurs réponses aux questions leur ayant été posées sur les normes de genre transmises par les livres considérés, plus largement fait référence au contenu des trois ouvrages. Ces éléments peuvent en conséquence laisser penser, qu'à cet âge (7-8 ans) et qu'à ce niveau de scolarisation, les petites filles et les petits garçons envisagent, davantage que les plus jeunes (5-6 ans), les albums comme de possibles « recueils de modèles de comportement ». En identifiant ainsi des organisations familiales dissemblables, les jeunes lecteurs prennent en effet potentiellement en compte des conceptions (plus ou moins) éloignées des leurs, auxquelles ils pourront, par la suite, éventuellement se référer et qu'ils pourront peut-être (re)mobiliser.

L'identification de ces modèles de comportement nouveaux peut, bien entendu, ne pas donner lieu à une « assimilation » immédiate, par les enfants, de ces conceptions atypiques :

« **Franck** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] **papa** [qui fait les courses]. [La maman elle fait pas les courses]. [Silence]. Parce que la maman, elle a invité une fille. Elle est obligée de l'attendre.

Enquêteur : Et si elle n'avait pas invité une copine, qui aurait fait les courses ?

**Franck** : **Ben, la maman. Parce que c'est plutôt les mamans qui font les courses !**

Enquêteur : Et qui fait la cuisine dans ce livre ?

**Franck** : **Le papa** [plus bas].

Enquêteur : Et la maman aide à faire la cuisine ou pas ?

**Franck** : Non.

Enquêteur : Pourquoi à ton avis c'est le papa qui fait la cuisine et pas la maman ?

**Franck** : Je ne sais pas...

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Franck** : **La maman. Parce que c'est plutôt les mamans qui font !** »

« **Coumba** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes ?*] Euh... [C'est] **la maman et le papa** [qui cuisinent]. Parce qu'**ils ont épluché**.

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Coumba** : [Silence]. **La maman. Parce que le papa il s'ennuie peut-être à faire la cuisine.** »

« **Carlos** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes ? C'est...*] Euh...tout le monde [qui cuisine]. Le papa, la fille, le petit garçon, la maman et le chat. [Et c'est...] Euh...**le papa** [qui fait le marché]. Parce que c'est à son tour de faire les courses.

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Carlos** : **Ben la maman ! Parce que c'est elle qui fait toujours à manger !** »

Néanmoins, en identifiant ainsi des visions dissemblables de la répartition des activités ménagères entre les hommes et les femmes, les jeunes lectrices et les jeunes lecteurs élargissent incontestablement leur « répertoire » de « modèles de comportement », dont ils pourront par la suite, en grandissant, choisir (ou non) de faire l'expérience.

### **III. L'influence du niveau scolaire**

Si l'avancée en âge et la progression au sein du système éducatif apparaissent comme ayant une influence sur la manière dont les jeunes lecteurs utilisent les ouvrages de littérature de jeunesse, leur niveau scolaire<sup>248</sup> semble également avoir des conséquences sur leur façon de concevoir les albums qu'ils ont à leur disposition. L'analyse des entretiens réalisés permet en effet de mettre en lumière le fait que, dans les deux classes de grande section de maternelle fréquentées, les « bons » élèves ont (déjà) tendance à se servir des livres leur étant destinés comme des « recueils de modèles de comportement », tandis que les enfants de CP et de CE1 ayant un niveau plus « faible » apparaissent pour leur part comme considérant (encore) les ouvrages qu'ils ont à leur disposition comme des « miroirs de leur quotidien ». Le niveau scolaire des enfants étant la plupart du temps estimé en comparant les compétences des élèves au sein d'une même classe, le raisonnement se fera, en conséquence, classe par classe.

---

<sup>248</sup> Le niveau scolaire des enfants interrogés a été renseigné par les instituteurs et les institutrices des classes fréquentées. Ces derniers ont principalement indiqué les enfants ayant un niveau « moyen », ceux ayant un niveau « plutôt bon » et ceux ayant un niveau « plutôt faible ». Voir Annexes 7 et 8.

**1. De « bons » élèves de grande section de maternelle utilisant les livres comme des « recueils de modèles de comportement »**

Trois jeunes lecteurs de grande section de maternelle, rencontrés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* et ayant été identifiés par leur institutrice comme ayant un niveau scolaire « plutôt bon », ont distingué les différentes organisations familiales présentées dans les trois albums leur ayant été lus et différencié les normes de genre transmises par ceux-ci :

**Tableau 17. Élèves de grande section de maternelle du groupe scolaire *Thierry Courtin* ayant différencié les normes de genre transmises par les trois ouvrages**

	<i>Martine fait la cuisine</i>	<i>Caillou au supermarché</i>	<i>Nous on n'aime pas les légumes</i>
Aminata	Travail	Travail	Inversé
Abid	Travail	Travail	Alternance
Amir	Ne sait pas faire	Télé	Pour aider

Aminata, petite fille très dynamique s'exprimant avec beaucoup de facilité, explique en effet par exemple au chercheur que le papa de Martine (comme celui de Caillou) travaille, tandis qu'elle déclare que celui d'Ariane et Alex prépare à manger, mentionnant alors le fait que, selon elle, la mère des deux jeunes protagonistes a pour sa part une activité professionnelle :

« **Aminata** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec son livre.

Enquêteur : Et est-ce que la maman l'a aidée ?

**Aminata** : Oui. [Et le papa il a pas aidé Martine à faire la cuisine]. Parce que le papa, **il était au travail.** »

« **Aminata** : [Caillou il fait les courses avec] sa sœur et sa maman. [Le papa il fait pas les courses]. Parce qu'**il est au travail.** »

« **Aminata** : Dans [*Nous on n'aime pas les légumes* c'est...] Euh... Le papa [qui cuisine]. Parce que...**peut-être** que...**la maman c'est elle qui travaille.**

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Aminata** : **Le papa.** Parce que **lui il a fait.** »

Aminata met ainsi en lumière le fait que, dans le livre intitulé *Nous on n'aime pas les légumes*, c'est le papa des deux jeunes protagonistes (et non leur maman) qui s'applique à préparer le repas. Etant donné que le père de famille s'adonne à cette activité, la petite fille estime par ailleurs qu'il doit le faire quotidiennement. En dépit d'un modèle familial que nous pourrions

qualifier de plutôt « traditionnel<sup>249</sup> », la jeune lectrice n'a donc pas (comme pourtant la plupart des autres enfants de grande section de maternelle) uniformisé les normes de genre véhiculées par les trois albums considérés dans le sens d'une vision « traditionnelle », mais a bien identifié les différentes organisations familiales dépeintes dans ces livres. De la même façon, Abid et Amir distinguent la répartition « genrée » des rôles prévalant dans *Martine fait la cuisine* et dans *Caillou au supermarché*, de la distribution plus équitable des activités ménagères entre le protagoniste masculin et le personnage féminin de l'ouvrage le plus récent :

« **Abid** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec sa maman. [Le papa il aide pas Martine à faire la cuisine]. [C'est sa maman qui l'aide]. Parce qu'elle ne sait pas faire toutes les recettes. [Le papa il l'aide pas]. Parce qu'**il travaille**. »

« **Abid** : [Caillou il fait les courses] avec sa maman et sa petite sœur Mousseline. [Le papa il fait pas les courses] parce qu'**il travaille**. »

« **Abid** : Dans [*Nous on n'aime pas les légumes*]. Et ben c'est **le papa** [qui cuisine].

Enquêteur : Le papa tout seul ?

**Abid** : Non. Avec la fille et le garçon. Parce que **la maman elle est fatiguée peut-être !**

Enquêteur : D'accord. Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Abid** : Le garçon et la fille et le papa. Parce que **eux ils font**. Et la maman elle fait quand le papa il travaille. »

« **Amir** : [Martine elle apprend à faire la cuisine avec] sa mère. [Le papa il aide pas Martine à faire la cuisine], parce que **le papa il ne sait pas faire**. [Pendant ce temps...] Il est...il est allé à la plage. »

« **Amir** : [Caillou il fait les courses] avec sa mère. [Le papa il fait pas les courses]. Parce que le papa...**il veut regarder la télé**.

Enquêteur : Et c'est toujours la maman qui fait les courses tu penses ?

**Amir** : Oui. »

« **Amir** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] le papa qui cuisine.

---

<sup>249</sup> Propos recueillis lors du deuxième entretien réalisé avec Aminata : « Enquêteur : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as dessiné derrière ton tablier ? Aminata : Une dame ! E : Pourquoi tu as choisi de dessiner une dame ? : Oui, une dame ! C'est parce que j'aime bien les dames ! Mais les monsieurs c'est encore pire ! E : Comment ça "c'est encore pire" ? : Parce que les dames elles font encore plus que la cuisine, encore plus bien que les garçons. E : Et selon toi, qui est-ce qui doit faire la cuisine à la maison ? Les papas, les mamans ou les deux ? : Les mamans ! Avec moi. E : Et qui est-ce qui doit faire les courses pour faire à manger à ton avis ? : Maman et moi ! »

Enquêteur : Tout seul ?

Amir : La maman elle, **elle l'aide**. Parce que **le papa il aime bien les légumes**, il voudrait aider sa... [Silence]

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Amir** : Le papa et la mère. »

Les deux jeunes lecteurs (dont les mères de famille s'occupent pourtant davantage que les pères de famille des tâches domestiques<sup>250</sup>) relèvent de la sorte, en se référant notamment à certains éléments de l'album *Nous on n'aime pas les légumes*, le fait que le papa participe à la confection du repas (sans néanmoins présumer du caractère exceptionnel de cette situation).

Quatre élèves ayant un niveau scolaire « plutôt bon » interrogés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* ont également, contrairement à de nombreux autres enfants du même âge rencontrés, « différencié » les organisations familiales présentées dans les trois livres :

**Tableau 18. Élèves de grande section de maternelle du groupe scolaire *Claude Ponti* ayant différencié les normes de genre transmises par les trois ouvrages**

	<i>Martine fait la cuisine</i>	<i>Caillou au supermarché</i>	<i>Nous on n'aime pas les légumes</i>
Daphné *	Travail	La maman fait toujours	Egalitaire
Dorian	Travail	Travail	Egalitaire
Diane *	Livre	Livre	Egalitaire
Donovan *	Pas besoin	Mitigé	Egalitaire

Dorian indique en effet par exemple au chercheur que la maman de Martine aide sa fille à faire la cuisine et que celle de Caillou fait les courses (car leurs maris ont pour leur part une activité professionnelle), tandis qu'il déclare, qu'au sein de la famille mise en scène dans *Nous on n'aime pas les légumes*, le papa et la maman cuisinent, selon lui, en alternance :

<sup>250</sup> Propos recueillis auprès d'Abid et d'Amir lors du deuxième entretien : « Enquêteur : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as dessiné derrière ton tablier ? Abid : C'est ma maman, c'est elle qui sait faire. E : C'est ta maman, c'est elle qui cuisine le plus souvent à la maison ? A : Oui. E : Et ton papa il ne cuisine pas ? A : Lui il ne fait pas. E : Qu'est-ce qu'il fait ton papa ? A : Il travaille. » « Enquêteur : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as dessiné derrière ton tablier ? Amir : Un monsieur. E : Pourquoi tu as choisi de dessiner un monsieur ? A : Parce que j'aime bien les monsieurs. E : D'accord. Et selon toi, qui est-ce qui doit faire la cuisine à la maison ? Les papas, les mamans ou les deux ? A : Les mamans. E : Pourquoi les mamans ? A : [Silence]. C'est ma maman qui cuisine. E : Et ton papa il ne cuisine pas. A : Non. E : Qu'est-ce qu'il fait ? A : Papa il regarde un film dans son ordinateur. E : Et qui est-ce qui doit faire les courses pour préparer à manger ? A : Ma mère. E : Et ton papa il ne fait pas les courses ? A : Non. »

« **Dorian** : [Martine elle apprend à faire la cuisine avec] maman. [C'est la maman qui aide Martine parce que le papa] **il a trop de travail !** »

« **Dorian** : [Caillou il fait les courses avec] sa maman.

Enquêteur : Et est-ce que le papa de Caillou fait les courses lui aussi ?

**Dorian** : Non, vu qu'**il travaille.** »

« **Dorian** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes*] c'est son papa [qui fait les courses]. Parce que **la maman elle reste garder les enfants.**

Enquêteur : Et qui est-ce qui fait toujours les courses à ton avis ? C'est tout le temps le papa ou c'est la maman ?

**Dorian** : Ils alternent.

Enquêteur : Et qui est-ce qui fait la cuisine dans ce livre ?

**Dorian** : **C'est papa !** Parce que **maman elle surveille les enfants.** »

De la même façon, Daphné, Diane et Donovan identifient les différentes manières dont les activités ménagères sont, dans les trois albums considérés, réparties entre les protagonistes masculins et les personnages féminins, laissant de cette façon transparaître une vision plutôt « traditionnelle » de *Martine fait la cuisine* et de *Caillou au supermarché* et une vision plus « égalitaire » de *Nous on n'aime pas les légumes*. Ces trois jeunes lecteurs s'appuient alors sur les informations contenues dans les trois ouvrages de littérature de jeunesse afin de justifier leurs réponses aux questions leur ayant été posées concernant les normes de genre :

« **Daphné** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec sa mamie. Parce que **je l'ai vue, dans le livre, je l'ai vue faire de la confiture.**

Enquêteur : Et est-ce que la maman de Martine l'aide ?

**Daphné** : Oui, un peu.

Enquêteur : Et est-ce que le papa l'aide aussi ?

**Daphné** : Non. Parce qu'**il est pas là.**

Enquêteur : Et la maman elle, elle fait quoi ?

**Daphné** : **Elle est restée. Pour s'occuper d'elle.** »

« **Daphné** : [Caillou il fait les courses avec] sa maman et sa petite sœur.

Enquêteur : Et, à ton avis, qui fait tout le temps les courses dans cette famille ?

**Daphné** : Sa maman. [...] Ben parce qu'**elle fait des courses.** »

« **Daphné** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] papa. Parce que **j'ai entendu ça dans l'histoire.**

Enquêteur : Et qui est-ce qui fait la cuisine dans ce livre ?

**Daphné** : Que le papa.

Enquêteur : Et que fait la maman, selon toi, pendant ce temps ?

**Daphné** : Ben **elle le regarde.**

Enquêteur : Elle ne l'aide pas ?

**Daphné** : Non, **elle le regarde.**

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Daphné** : Papa et maman. Et **c'est le papa qui sert les légumes**<sup>251</sup>. »

« **Diane** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes*] c'est le papa [qui fait les courses]. [Parce que...] Mmm... Je ne sais pas... [Et c'est] le papa [qui cuisine]. Parce **que c'est lui qui voulait faire un pot-au-feu.**

Enquêteur : Est-ce que la maman l'aide ?

**Diane** : Euh... un peu.

Enquêteur : Pourquoi, à ton avis, elle ne l'aide qu'un peu ?

**Diane** : Parce qu'elle fait la fête avec les légumes et les enfants.

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Diane** : Le papa. [...] Ben parce que **s'il prépare la cuisine un jour, il prépare la cuisine tous les autres jours.** »

« **Donovan** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec sa mère. [Le papa il aide pas Martine à faire la cuisine]. Parce qu'**on n'a pas entendu le mot papa dans le livre.**

Enquêteur : Et tu penses qu'il fait quoi le papa lui ?

**Donovan** : Je ne sais pas... **Il n'est pas dans l'histoire...**

Enquêteur : Pourquoi tu penses qu'il n'est pas dans l'histoire ?

**Donovan** : Ben parce qu'**on n'entend pas un seul mot de lui dans l'histoire.**

Enquêteur : Et à ton avis, pourquoi on n'entend pas un seul mot de lui dans l'histoire ?

**Donovan** : Parce qu'**on n'en avait pas besoin.** »

« **Donovan** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes*] c'est le père [qui fait les courses]. Parce qu'**on a vu dans les images.** [Et la cuisine dans ce livre...] Mmm... **C'est papa. Avec maman.** »

---

<sup>251</sup> Voir Annexe 15.



Plusieurs enfants de grande section de maternelle ayant été identifiés par leurs institutrices comme étant de « *plutôt bons* » élèves, ont de la sorte (comme de nombreux jeunes lecteurs de CP et de CE1 interrogés) utilisé les trois livres leur ayant été lus, davantage comme des « recueils de modèles de comportement » que comme des « miroirs de leur quotidien ». Le niveau scolaire des enfants s'avère ainsi avoir également une incidence sur la manière dont ces derniers considèrent et utilisent les albums de littérature de jeunesse.

## 2. Des élèves de CP et de CE1 au niveau plus « faible » utilisant les livres comme des « miroirs de leur quotidien »

Inversement, cinq élèves de CP et un élève de CE1 interrogés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* ont – contrairement à la majorité de leurs camarades – « uniformisé » les normes de genre transmises par l'intermédiaire des trois histoires leur ayant été racontées :

**Tableau 19. Élèves de CP et de CE1 du groupe scolaire *Thierry Courtin* ayant uniformisé les normes de genre transmises par les trois ouvrages**

	<i>Martine fait la cuisine</i>	<i>Caillou au supermarché</i>	<i>Nous on n'aime pas les légumes</i>
Babila	Rôle des mamans	Rôle des mamans	Fatigue
Boussaïna	Ne sait pas faire	La maman sait	La maman fait
Bezia	Travail	Travail	La maman fait
Baakari	Travail/rôle	Travail/maison	Se repose
Bachir	Ne sait pas expliquer	Egalitaire *	Egalitaire
Coentin	Dort/aime	Le papa attend dans la voiture	Plutôt traditionnel

Identifiés par leurs institutrices comme ayant un niveau scolaire « *plutôt faible* », cinq de ces jeunes lecteurs ont alors interprété les trois ouvrages considérés dans le sens d'une vision plutôt « traditionnelle » de la répartition des tâches domestiques entre les hommes et les femmes. Boussaïna et Bezia, estiment en effet, par exemple, que, dans le livre le plus contemporain (mettant pourtant en scène un père de famille participant à la préparation du repas), c'est la mère de famille, et non son mari, qui se rend au marché afin d'acheter des légumes et qui, par la suite, confectionne, sans l'aide du protagoniste masculin, un pot-au-feu :

« **Bezia** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec sa mère. [Le papa il aide pas Martine à faire la cuisine]. Parce qu'il a des choses à faire son papa. Il doit aller au travail. »

« **Bezia** : [Caillou il fait les courses avec] sa mère. [Le papa de Caillou il fait pas les courses]. Parce que lui aussi il a du travail à faire. »

« **Bezia** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] la maman [qui cuisine].

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Bezia** : C'est sa maman. Dans toutes les histoires !

Enquêteur : Et à ton avis, pourquoi c'est le papa qui a fait le marché ce jour là ?

**Bezia** : Hein ?

Enquêteur : C'est le papa qui revient du marché au début ?

**Bezia** : C'est la maman. »

De la même façon, Babila indique, lors de l'entretien, au chercheur, que, dans l'ensemble des ouvrages lui ayant été lus, les mamans s'acquittent seules de la préparation de nourriture<sup>252</sup> :

« **Babila** : [Martine elle apprend à faire la cuisine avec] sa maman. [Et le papa il aide pas Martine.] [Et la maman elle aide Martine]. Parce que **ça lui plait de faire la cuisine.**

Enquêteur : Et pourquoi ce n'est pas le papa qui aide Martine à faire la cuisine selon toi ?

**Babila** : C'est parce que **c'est toujours les mamans qui doivent préparer les nourritures pour les enfants.** »

« **Babila** : [Caillou il fait les courses avec] sa maman. [Le papa de Caillou il fait pas les courses]. Parce que **c'est tout le temps les mamans qui doivent faire les courses.** »

« **Babila** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] maman [qui cuisine].

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Babila** : La maman. Parce que **c'est toujours les mamans qui préparent les nourritures.**

Enquêteur : Et à ton avis, pourquoi c'est le papa qui a fait le marché ce jour là ?

**Babila** : Parce que **la maman elle était fatiguée de faire...les courses.**

Enquêteur : Et à ton avis si la maman n'avait pas été fatiguée, qui aurait fait les courses ?

**Babila** : C'est maman.

Enquêteur : Et à ton avis, qu'est-ce qu'elle fait pendant que le papa il fait les courses ?

**Babila** : **Elle est en train de faire la soupe aux légumes** pendant que le papa il fait les...il achète les légumes et quand il revient avec les légumes, il prend les légumes, elle coupe, elle prépare et elle les met là dans la soupe. »

Il est intéressant de souligner la manière dont cette jeune lectrice se sert d'un présent que l'on pourrait qualifier de « présent de vérité générale » afin d'expliquer les réponses qu'elle a apportées au chercheur concernant les organisations familiales identifiées dans les trois livres.

---

<sup>252</sup> Une erreur a été commise lors de l'entretien. La question « *Qui fait le marché dans cette histoire ?* » a en effet été omise. La question de savoir pourquoi c'était le père de famille qui avait, ce jour-là, fait les courses a alors directement été posée à la jeune fille, l'empêchant, de fait, de se prononcer sur l'identité de l'acheteur.

L'utilisation de ce temps verbal – indiquant l'habitude et l'immutabilité de la situation – pourrait alors bien traduire l'application d'une conception « ancrée » des rôles masculins et féminins, à l'ensemble des trois ouvrages de littérature de jeunesse lus à la petite fille. Baakari et Corentin « uniformisent » enfin également les normes de genre transmises par les trois albums considérés, « traditionnalisant » ainsi le livre intitulé *Nous on n'aime pas les légumes* :

« **Baakari** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec sa mère. [Le papa il aide pas Martine]. Parce que **c'est la maman qui fait tout et le papa il travaille.**

Enquêteur : Et si le papa de Martine était là, qu'il n'était pas au travail, est-ce qu'il aiderait Martine à faire la cuisine ?

**Baakari** : Non. Parce que **c'est la maman elle doit faire le manger.** »

« **Baakari** : [Caillou il fait les courses] avec sa mère. [Le papa il fait pas les courses]. Parce qu'**il est au travail.** Parce que c'est **le papa il est au travail, la maman elle reste à la maison.** »

« **Baakari** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* c'est] la maman [qui cuisine]. Et le père, il se repose.

Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?

**Baakari** : **La maman.** Et des fois le fils il l'a aidée et la fille.

Enquêteur : Et à ton avis, pourquoi c'est le papa qui revient du marché ce jour là ?

**Baakari** : Parce qu'**il n'a pas de travail le dimanche.**

Enquêteur : Donc c'est le dimanche ?

**Baakari** : Oui, soit c'est le jeudi, soit c'est le dimanche.

Enquêteur : Pourquoi le jeudi ?

**Baakari** : Parce que le jeudi, des fois, il y a le marché ! Donc peut-être que c'est ça !

Enquêteur : Et à ton avis, que fait la maman pendant que le papa il est au marché ?

**Baakari** : Elle cuit les trucs qu'elle a déjà chez elle, et dès que le papa il revient, elle cuisine ça, et après, elle met dans le truc et après c'est un repas.

Enquêteur : Donc c'est la maman qui cuisine ?

**Baakari** : Oui.

Enquêteur : Et qu'est-ce qu'il fait le papa pendant ce temps ?

**Baakari** : Le papa, pendant qu'elle cuisine, le papa il s'allonge. Il s'allonge, c'est tout. »

« **Corentin** : [Martine elle apprend à faire la cuisine avec] sa maman. [Le papa il aide pas Martine à faire la cuisine]. Parce que le papa il dort.

Enquêteur : Et c'est la maman qui fait toujours à manger ?

**Corentin** : Oui. Parce qu'**elle aime faire ça**. »

« **Corentin** : [Caillou il fait les courses avec] son petit frère, sa maman. [Le papa il fait pas les courses]. Parce que **la maman elle ne conduit pas et le papa il conduit, après il attend dans la voiture**. »

« **Corentin** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes*] ? [C'est...] Euh...tout le monde [qui cuisine].

Enquêteur : Papa, maman et les enfants ?

**Corentin** : **Plus maman quand même !**

Enquêteur : Et pourquoi à ton avis ce jour-là c'est le papa qui a fait le marché ?

**Corentin** : Parce que **la maman elle ne voulait pas !**

Enquêteur : Pourquoi elle ne voulait pas ?

**Corentin** : Parce que **les hommes ça ne fait rien !** Sauf les copains.

Enquêteur : Et à ton avis qui est-ce qui prépare à manger tous les jours dans cette famille ?

**Corentin** : **Ben la maman ! Parce que le papa il ne fait rien !** »

Baakari évoquant le fait que le marché a lieu le jeudi et le dimanche et Corentin expliquant au chercheur que les hommes ne font souvent « rien », sauf rencontrer leurs amis, ces jeunes lecteurs semblent de la sorte avoir à de nombreuses reprises fait référence, davantage à leur expérience personnelle, qu'aux éléments des ouvrages, afin de justifier leurs réponses.

Deux élèves de CP et trois élèves de CE1<sup>253</sup> rencontrés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* ont également interprété les trois albums leur ayant été lus de façon « uniforme » :

**Tableau 20. Élèves de CP et de CE1 du groupe scolaire *Claude Ponti* ayant uniformisé les normes de genre transmises par les trois ouvrages**

	<i>Martine fait la cuisine</i>	<i>Caillou au supermarché</i>	<i>Nous on n'aime pas les légumes</i>
Fabrice	Travail	Travail	La maman cuisine/le papa travaille
Filipe	La maman aide	Journal	Plutôt la maman
Galadrielle	Travail	Travail	La maman fait
Ghislain	Fait les courses	Ne sait pas	Egalitaire
Guillaume	Egalitaire	Egalitaire	Egalitaire *

Fabrice, Filipe et Galadrielle ont en effet uniformisé les normes de genre véhiculées par les trois livres considérés dans le sens d'une vision plutôt « traditionnelle », tandis que Ghislain

<sup>253</sup> Identifiés par leurs instituteurs/institutrices comme ayant un niveau scolaire « plutôt faible ».

et Guillaume les ont pour leur part uniformisées dans le sens d'une vision plus « égalitaire ». Fabrice, par exemple, chez qui la maman s'occupe davantage que son mari des activités ménagères<sup>254</sup>, attribue effectivement aux trois pères de famille une activité professionnelle :

« **Fabrice** : [Martine elle apprend à faire la cuisine...] Ben avec sa mère. [Et le papa il aide pas Martine à faire la cuisine]. Ben parce qu'en fait, **il travaille**. »

« **Fabrice** : [Caillou il fait les courses] avec sa mère et son petit frère. [Et le papa...] Ben **il travaille !** »

« Enquêteur : Qui fait les courses dans [*Nous on n'aime pas les légumes*] ?

**Fabrice** : Ben les parents ?

Enquêteur : Et qui fait la cuisine dans ce livre ?

**Fabrice** : Maman.

Enquêteur : Et qu'est-ce qu'il fait le papa pendant ce temps ?

**Fabrice** : **Ben moi je dis qu'il travaille**. »

De la même façon, Filipe déclare que, dans les trois familles mises en scène, ce sont les mamans qui s'acquittent des tâches domestiques, faisant alors parfois explicitement référence à son expérience personnelle et à l'organisation prévalant au sein de son propre foyer :

« **Filipe** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec maman. [Papa il aide pas Martine à faire la cuisine] parce qu'**il travaille dans son école**. »

« **Filipe** : [Caillou il fait les courses avec] maman ! [Et le papa...] Ben **il reste à la maison. Il lit son journal**. »

« Enquêteur : Alors tu m'as dit que c'était le papa qui avait fait les courses dans [*Nous on n'aime pas les légumes*]<sup>255</sup>. Pourquoi, à ton avis, c'est le papa qui fait les courses et pas la maman ?

**Filipe** : [Silence].

Enquêteur : A ton avis...

**Filipe** : Euh...je ne sais pas.

---

<sup>254</sup> « Fabrice : Mon prénom c'est Fabrice. Parce qu'en fait c'est un nom Libanais. Parce que...et déjà, au Liban... Enquêteur : Tu viens du Liban ? F : Oui. Et mon père aussi, ma mère. E : Et qu'est-ce qu'ils font comme travail tes parents ? F : Ben ils parlent libanais ? E : Et comme travail, qu'est-ce qu'ils font ? F : Ben mon papa il vend des journaux. Et ma maman, elle n'a pas de travail. Elle fait la cuisine, elle fait le ménage. Déjà, aujourd'hui, elle fait le ménage. »

<sup>255</sup> Dans le récit libre.

Enquêteur : Tu penses que c'est toujours papa qui fait les courses dans cette famille ?

**Filipe : Je crois que c'est maman.**

Enquêteur : Pourquoi tu penses que d'habitude c'est la maman ?

**Filipe : Parce que, ma mère elle fait toujours les courses, et jamais mon papa.**

Enquêteur : Et qui est-ce qui fait la cuisine dans ce livre ?

**Filipe : C'est tout le temps maman.**

Enquêteur : Dans le livre-là ?

**Filipe : Non, chez moi.**

Enquêteur : Et dans le livre ?

**Filipe : [Silence]. Papa.**

Enquêteur : C'est le papa qui fait la cuisine. Et la maman elle fait quoi pendant ce temps ?

**Filipe : Elle achète les courses. »**

Ghislain et Guillaume ont enfin pour leur part uniformisé les normes de genre transmises par les trois ouvrages leur ayant été lus dans le sens d'une vision plus « égalitaire », attribuant aux trois pères de famille présents dans les albums, la « tâche » de faire les courses de nourriture :

« **Guillaume** : [Martine elle apprend à faire la cuisine] avec sa mère. [Le papa il aide pas Martine à faire la cuisine] Parce que **la maman, elle a plus d'expérience**. C'est comme chez moi **c'est plutôt ma mère qui fait la cuisine...et mon papa les courses**.

Enquêteur : Et qu'est-ce qu'il fait, pendant que Martine cuisine, le papa, tu penses ?

**Guillaume : Il fait des courses, pour lui donner des ingrédients. »**

« **Guillaume** : [Caillou il fait les courses] avec sa mère et son petit frère. [Le papa il fait pas les courses...] [C'est la maman qui fait et pas le papa] parce que **le papa il fait souvent**.

Enquêteur : Le papa il fait les courses aussi des fois ?

**Guillaume : Oui. »**

« **Guillaume** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes*] c'est le papa [qui fait les courses]. **Parce qu'au départ, ils disent que le papa revient des courses**.

Enquêteur : Et pourquoi est-ce que c'est le papa qui fait les courses et pas la maman selon toi ?

**Guillaume : Parce que la maman cuisine.**

Enquêteur : Donc qui est-ce qui fait la cuisine dans ce livre ?

**Guillaume : La maman.**

Enquêteur : Est-ce que le papa l'aide ?

**Guillaume** : Oui. [Silence] Il l'aide un petit peu... Parce que quand tu vois, ils disent : "ah, génial, on va préparer", donc du coup, la mère et le père ils préparent. »

De la même façon que Filipe, Guillaume fait ainsi, dans l'une de ses réponses, référence à la manière dont les activités ménagères sont, chez lui, réparties entre son papa et sa maman.

Plusieurs enfants de CP et de CE1, ayant été identifiés par leurs instructrices comme étant des élèves ayant un niveau scolaire plutôt « faible », ont de la sorte (comme de nombreux jeunes lecteurs de grande section de maternelle interrogés) utilisé les trois livres leur ayant été lus davantage comme des « miroirs de leur quotidien » que comme des « recueils de modèles de comportement », confirmant ainsi l'hypothèse selon laquelle le niveau scolaire des enfants a une incidence sur la manière dont ceux-ci considèrent et utilisent les livres.

\*

Amenés à se prononcer sur la manière dont étaient réparties (au sein des familles mises en scène dans les trois ouvrages de littérature de jeunesse utilisés sur le terrain) les activités ménagères entre les personnages féminins et les personnages masculins, ainsi que sur les raisons pour lesquelles les choses étaient, selon eux, organisées de cette manière, les jeunes lecteurs de grande section de maternelle et ceux de CP et de CE1 n'ont pas formulé les mêmes réponses. Les petites filles et les petits garçons de grande section de maternelle rencontrés ont en effet majoritairement « uniformisé » les normes de genre transmises par les trois albums considérés. Ces enfants ont alors estimé que ces livres transmettaient tous trois : soit une vision « traditionnelle » des rôles masculins et féminins, soit une vision plus « égalitaire » de ceux-ci. Afin de justifier leurs réponses, ces jeunes lecteurs ont fréquemment eu recours à des explications détachées des ouvrages et, lorsque celles-ci reflétaient le contenu des albums, elles s'appuyaient essentiellement sur des éléments venant étayer leur propre vision de la répartition des tâches domestiques entre les hommes et les femmes. Les petites filles et les petits garçons de CP et de CE1 interrogés ont pour leur part majoritairement identifié les différentes organisations familiales présentées dans les trois histoires leur ayant été racontées, mentionnant en conséquence le fait que les mères de famille s'acquittaient seules des activités ménagères dans *Martine fait la cuisine* et dans *Caillou au supermarché* et que le personnage masculin et le personnage féminin participaient ensemble, dans *Nous on n'aime pas les*

*légumes*, à la préparation du repas. Afin d'expliquer au chercheur la distribution des rôles entre les hommes et les femmes identifiée, ces enfants ont pour leur part plus fréquemment que les élèves de grande section de maternelle eu recours à des éléments concrets des différents livres (et notamment de celui/ceux allant à l'encontre de leur propre conception de ces rôles). Si les petites filles et les petits garçons de grande section de maternelle ont ainsi, pour la plupart, considéré les ouvrages de littérature de jeunesse comme des « miroirs de leur quotidien », les jeunes lecteurs de CP et de CE1 les ont quant à eux davantage utilisés comme des « recueils de modèles de comportement ».

Le niveau scolaire des jeunes lecteurs apparaît également comme ayant eu une incidence sur la manière dont les enfants ont « utilisé » les ouvrages de littérature de jeunesse. Les « bons » élèves de grande section de maternelle ont en effet eu un usage des albums plus proche de celui des jeunes lecteurs évoluant à l'école élémentaire, tandis que les élèves de CP et de CE1 ayant un niveau scolaire plus « faible » les ont pour leur part envisagés comme leurs camarades moins âgés.

Sans présager du fait que les enfants de grande section de maternelle<sup>256</sup> n'ont pas été sensibles aux différentes organisations familiales dépeintes, ni du fait que l'identification de ces dernières par les élèves de CP et de CE1<sup>257</sup> est susceptible de donner lieu à une évolution de leurs représentations, ces constats nous renseignent néanmoins sur le rapport qu'entretiennent les petites filles et les petits garçons à la littérature de jeunesse. Si les conceptions des rôles masculins et féminins apparaissent en effet, pour les plus jeunes (5-6 ans), comme étant étroitement dépendantes des tâches accomplies, au quotidien, par les mères et les pères de famille au sein des foyers (et comme découlant en conséquence principalement de la socialisation familiale des jeunes lecteurs), les normes de genre transmises par les livres pourraient, en revanche, avoir un rôle à jouer dans l'éducation des enfants plus âgés (7-8 ans).

Ce chapitre nous a ainsi permis de mettre en évidence l'influence de l'âge et/ou du niveau de scolarisation ainsi que du niveau scolaire sur la manière dont s'agencent, dans l'acte de réception, les « savoirs » transmis par les instances de socialisation que sont, la sphère familiale d'un côté, les livres pour enfants de l'autre. En grande section de maternelle, les jeunes lecteurs interprètent en effet les rôles masculins et féminins principalement à l'aune de

---

<sup>256</sup> Et les élèves de CP et de CE1 étant moins « bons » scolairement.

<sup>257</sup> Et les « bons » élèves de grande section de maternelle.



leur socialisation familiale et sont en conséquence relativement nombreux à lire les albums au prisme de leur propre expérience (« instrumentalisant » ainsi parfois le contenu des ouvrages qu'ils manipulent). Les enfants de CP et de CE1 identifient pour leur part plus souvent le(s) « modèle(s) » différent de ceux qu'ils ont l'habitude de côtoyer au sein de leurs propres foyers, présentés dans les livres et pourraient de cette façon être plus à même (que les jeunes lecteurs moins âgés) de lire leur propre expérience au prisme des albums, conférant ainsi d'une certaine manière un réel poids socialisateur à la littérature de jeunesse.

## Chapitre 8.

### La réception des mises en représentation de la gourmandise : une mise en lumière du poids des « normes alimentaires »

---

Ce chapitre a pour objectif de comprendre la manière dont les enfants interrogés ont interprété les comportements alimentaires des protagonistes présents dans les trois albums de littérature de jeunesse utilisés dans le cadre de notre enquête de terrain. Comme nous avons pu le voir, les trois histoires racontées aux jeunes lecteurs transmettent des visions dissemblables de la gourmandise. *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché* diffusent en effet tous les deux une vision relativement décomplexée de la consommation de nourriture et du plaisir de manger, tandis que *Nous on n'aime pas les légumes* véhicule pour sa part une conception plus encadrée de l'acte alimentaire (ce livre insistant notamment sur l'importance de manger des légumes<sup>258</sup>). Les petites filles et les petits garçons interrogés dans le cadre de notre étude de réception ont-ils alors identifié ces différents rapports à l'alimentation ? A l'aune de quels « savoirs » et/ou de quelles représentations les enfants ont-ils par ailleurs jugés les pratiques alimentaires de *Martine*, de *Caillou* ou encore d'*Ariane* et *Alex* ?

#### I. La réintroduction d'une vision culpabilisante de la gourmandise

Si l'ouvrage intitulé *Nous on n'aime pas les légumes* aborde – bien que relativement implicitement – la question de l'équilibre alimentaire, les albums *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché* transmettent, nous l'avons vu, pour leur part, une vision plus « décomplexée » de la gourmandise. *Caillou* et *Martine* évoquent en effet de nombreux mets sucrés et un champ lexical du « plaisir de manger » ponctue le contenu textuel de ces deux livres. Diverses questions ont été posées aux petites filles et aux petits garçons rencontrés afin de mettre en lumière leur façon d'interpréter ces différentes manières d'appréhender la consommation de nourriture. Ces questions ont porté sur la « gourmandise » des personnages mis en scène<sup>259</sup>, sur l'« acceptabilité » de leur comportements alimentaires<sup>260</sup>, ainsi que –

---

<sup>258</sup> Voir la présentation du contenu textuel et graphique de ces trois livres. Partie préliminaire à la Troisième Partie.

<sup>259</sup> « Est-ce que tu peux me dire si Martine/Caillou/les deux enfants est/sont gourmand(s) ? » ; « Pourquoi ? ».

<sup>260</sup> « Est-ce que c'est bien qu'il/elle/ils (ne) soi(en)t (pas) gourmand(es) ? » ; « Pourquoi ? ».

pour le dernier ouvrage – sur le fait que les deux jeunes protagonistes aient (ou non), finalement, fait le choix de goûter aux légumes préparés par l'ensemble de la famille<sup>261</sup>.

### 1. Martine et Caillou : des personnages « gourmands » et bien souvent « coupables »

« [Martine], elle est gourmande, [p]arce qu'elle mange plutôt des choses sucrées quand même. » (Gwénaëlle, CE1, groupe scolaire *Claude Ponti*)

Dans les deux albums les mettant en scène, bien que Martine et Caillou ne soient pas explicitement identifiés comme étant « gourmands », les jeunes lecteurs rencontrés ont néanmoins – quels que soient leur âge, leur niveau scolaire, leur sexe ou encore leur origine sociale – majoritairement considéré que ces deux protagonistes étaient enclins à la gourmandise. Les enfants interrogés ont en effet pour la plupart répondu « oui » à la question de savoir si, à leurs yeux, Martine et Caillou étaient des personnages « gourmands » :

**Tableau 21. Enfants ayant estimé que Martine et Caillou étaient gourmands**

	<i>Martine fait la cuisine</i>	<i>Caillou au supermarché</i>
GS <i>Thierry Courtin</i>	11 sur 18	13 sur 18
GS <i>Claude Ponti</i>	9 sur 16	10 sur 16
CP <i>Thierry Courtin</i>	13 sur 21	18 sur 21
CP <i>Claude Ponti</i>	16 sur 24	18 sur 24
CE1 <i>Thierry Courtin</i>	15 sur 24	21 sur 24
CE1 <i>Claude Ponti</i>	16 sur 20	17 sur 20

La phrase « [c]'est délicieux la mousse au chocolat » prononcée par Martine, ou encore l'exclamation « [c]es biscuits sont les meilleurs du monde ! » énoncée par Caillou, ont ainsi notamment été identifiées par les jeunes lecteurs comme étant un signe de la gourmandise des deux jeunes protagonistes. Amenés à justifier leurs réponses, les enfants<sup>262</sup> ont en effet

<sup>261</sup> « Est-ce que les enfants aiment les légumes à la fin de l'histoire ? » ; « Pourquoi ? » ; « Est-ce que c'est bien qu'ils (n')aient (pas) les légumes ? » ; « Pourquoi ? ».

<sup>262</sup> Les prénoms commençant par la lettre « A » désignent des enfants de grande section de maternelle rencontrés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* ; ceux commençant par la lettre « B », des enfants de CP rencontrés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin*, et ceux commençant par la lettre « C », des enfants de CE1 rencontrés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin*. Les prénoms commençant par la lettre « D » désignent des enfants de grande section de maternelle rencontrés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* ; ceux commençant par la lettre « F », des enfants de CP rencontrés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti*, et ceux commençant par la lettre « G », des enfants de CE1 rencontrés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti*.

fréquemment mis en lumière les nombreux desserts cuisinés par Martine ainsi que le penchant de Caillou pour les biscuits – souvent reconnus comme étant des biscuits « *au chocolat* ». Les jeunes lecteurs ont ainsi considéré que l'héroïne de *Martine fait la cuisine* était gourmande :

« **Dimitri** : Parce qu'elle fait dans l'histoire, elle fait plein de choses sucrées. »

« **Bridget** : Parce qu'elle aime bien trop le chocolat ! »

« **Flora** : [Je dirais qu'elle est gourmande parce que...] Ben je ne sais pas, parce que les choses qu'elle fait à la cuisine et ben ce n'est pas...il y a plein de sucre dedans. »

« **Chamseddine** : Parce qu'on trouve qu'elle aime bien manger, mais qu'elle aime bien manger mais manger...tout, surtout les desserts. »

« **Gwenaëlle** : Parce qu'elle mange plutôt des choses sucrées quand même. »

De la même façon, les enfants ont estimé que Caillou était un personnage gourmand :

« **Baakari** : Parce qu'il a pris des céréales et des biscuits pour lui. Il a dit : "c'est les meilleurs biscuits du monde". »

« **Flora** : Parce qu'il y a beaucoup de sucre dans les gâteaux. »

« **Camille** : [P]arce qu'il veut les gâteaux alors qu'il sait qu'ils vont faire un gâteau-surprise. Et il a pris les flocons<sup>263</sup> ! »

« **Gwendoline** : Ben parce qu'il voulait des cookies et dans le paquet de cookies, il y en avait beaucoup donc je pense qu'il est gourmand, avec des pépites de chocolat, je pense qu'il est gourmand. »

« **Gaëlle** : Parce qu'il veut acheter les cookies, enfin les gâteaux là, alors que déjà qu'il y a un gros gâteau surprise alors des cookies en plus, ça va faire beaucoup. »

---

<sup>263</sup> Au début de l'ouvrage, Caillou sort, il neige. Le jeune garçon décide alors d'attraper quelques flocons de neige avec sa langue.

« **Gilles** : [P]arce que je pense qu'il a tout mangé le bonhomme de neige et je crois qu'il voulait manger les biscuits parce qu'il était gourmand. Et en plus, il y avait du chocolat, donc le chocolat c'est gourmand donc voilà. »

Les jeunes lecteurs rencontrés ont de la sorte très fréquemment mis en exergue la manière dont les comportements alimentaires de Martine et de Caillou traduisaient, selon eux, la « gourmandise » de ces deux jeunes protagonistes.

Il est par ailleurs à souligner le fait que, amenés à se prononcer sur l' « acceptabilité » du comportement de Martine, comme de celui de Caillou, les petites filles et les petits garçons interrogés ont très majoritairement « condamné » le penchant préalablement mis en exergue de ces deux jeunes personnages pour les mets sucrés, confiant alors au chercheur qu'il n'était, selon eux, pas « bien », que Martine et que Caillou soient de cette façon enclins à la gourmandise. La question : « *Est-ce que c'est bien, selon toi, que Martine/Caillou soit gourmand(e)* » a en effet recueilli, auprès des jeunes lecteurs, une franche majorité de « non »<sup>264</sup>. Si l'identification, par les enfants interrogés, de Martine et de Caillou comme étant des personnages « gourmands » peut être comprise par le fait que ces deux protagonistes évoquent en effet, dans les livres considérés, avec plaisir, la nourriture, la manière dont les petites filles et les petits garçons rencontrés ont très majoritairement « condamné » ce penchant est néanmoins plus difficilement explicable par le contenu proprement textuel des ouvrages. Comme nous l'avons effectivement précédemment évoqué, *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché* transmettent une vision relativement « décomplexée » de la gourmandise. Les deux jeunes héros de ces albums mentionnent explicitement leur amour pour la « *mousse au chocolat* » ou encore les « *biscuits* » et ne font pas véritablement l'objet de restrictions alimentaires. La désapprobation des jeunes lecteurs à l'égard de ce qu'ils ont identifié, chez Martine comme chez Caillou, comme étant de la gourmandise, ne peut dès lors, selon toute vraisemblance, provenir d'éléments concrets tirés des deux albums considérés. Un tel « jugement » pourrait en revanche bien être sous-tendu par l'ensemble des discours nutritionnels – notamment délivrés par certains spots télévisuels diffusés dans le cadre du Programme National Nutrition Santé –, s'appliquant à mettre en garde, notamment les enfants, contre les méfaits d'une alimentation trop riche en produits « *gras, salé[s] ou sucré[s]* »<sup>265</sup>.

---

<sup>264</sup> Les enfants ayant estimé que *Martine/Caillou* n'étai(en)t pas gourmand(es) sont nombreux à avoir considéré que cela était une bonne chose et ont ainsi répondu « oui » à la question de savoir s'il était bien que *Martine/Caillou* ne soi(en)t pas gourmand(es).

<sup>265</sup> Voir Chapitre 2.

## 2. Des scènes de tolérance envers le surpoids rendues « invisibles » par les jeunes lecteurs

« *Et ben en fait, [Hugo], il est gros et tout le monde se moque de lui. Parce qu'ils croient qu'il est gros et il est méchant.* » (Florian, CP, groupe scolaire *Claude Ponti*)

Quatorze jeunes lecteurs de CP, rencontrés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti*, ont été invités à livrer au chercheur leur interprétation d'un quatrième livre s'intitulant *Hugo, un héros...un peu trop gros* (Weishar-Giuliani, Legeay, 2011)<sup>266</sup>. Comme nous l'avons précédemment évoqué, cet ouvrage transmet plusieurs visions de la gourmandise : une première partie de l'album présente en effet un jeune protagoniste en surpoids, stigmatisé par la grande majorité de ses camarades. Une deuxième partie du livre est pour sa part consacrée à la transmission de messages de tolérance prônant l'acceptation de la différence, notamment physique (délivrés par les parents et les grands-parents de la seule amie d'Hugo : Sophie). Enfin, une troisième et dernière partie de l'ouvrage met en scène le jeune protagoniste prenant conscience de son surpoids – malgré le respect qu'il a obtenu de ses camarades de classe – et faisant, selon toute vraisemblance, le choix de mincir<sup>267</sup>. Amenés à raconter au chercheur cet album, les petites filles et les petits garçons interrogés, ont tous mentionné la première « séquence » du livre, évoquant de la sorte les diverses moqueries adressées à Hugo :

« **Framboise** : [Hugo], on le traitait toujours de gros et il avait qu'une seule amie. Et elle disait : "arrêtez de le traiter de gros, il est gentil". Et il essaie de cacher son gros bidon sous son gros pull rouge mais ils se moquent quand même parce qu'ils le voient quand même. »

« **Félice** : En fait, il y avait un gros. Et il essayait de cacher son bidon, mais il [n'] y arrivait pas sous son pull marron. »

« **Flora** : En fait, il est gros. Et il a besoin d'une bouée parce qu'il est gros, sinon il coule [rires]. Il est tellement gros qu'on se moque de lui. Son amie elle le défend. Et il est trop gros et tout le monde se moque de lui. »

« **Félix** : [Au début], tout le monde se moque de lui parce qu'il est gros. Et à la cantine, il s'empiffre de frites, de steak... »

---

<sup>266</sup> Voir Chapitre 3. Le contenu textuel et iconographique de cet ouvrage est présenté en Annexe 16.

<sup>267</sup> Voir Chapitre 5.

« **Farid** : Ben en fait, Hugo il est gros et tous ceux de l'école, ils se moquent tout le temps de lui parce qu'il a un gros ventre. Et après lui il essaie tout le temps de cacher son bidon mais il [n'] y arrive pas. »

« **Florian** : Et ben en fait, lui, il est gros et tout le monde se moque de lui. Parce qu'ils croient qu'il est gros et il est méchant. »

Dans l'ouvrage, la stigmatisation dont est victime le jeune protagoniste, a de cette façon été unanimement relevée par les jeunes lecteurs.

La deuxième « séquence » de l'album, dans laquelle les adultes tentent de faire comprendre à Sophie, non seulement les raisons pouvant expliquer les réactions de ses camarades de classe, mais également celles faisant des remarques de ces derniers des commentaires inappropriés n'a, en revanche, été mentionnée dans aucun récit libre. Les scènes véhiculant explicitement des valeurs de respect et de tolérance ont ainsi été passées sous silence par l'ensemble des enfants. Il est par ailleurs à souligner le fait que les questions posées aux petites filles et aux petits garçons concernant le « rôle » des adultes dans le livre, ainsi que les différents messages que ceux-ci s'appliquent à délivrer à Sophie, ont laissé la plupart des jeunes lecteurs dans l'embarras. A la question « *Est-ce que tu peux me dire ce que pensent les grandes personnes dans ce livre ?* », les enfants ont en effet répondu au chercheur :

« **Florine** : Qu'il est gros, mais sauf la petite fille.

Enquêteur : Et les parents de Sophie, qu'est-ce qu'ils disent à Sophie ?

**Florine** : Ils lui disent... Je [ne] sais pas. Mais par contre le père, son dernier mot c'était fleur, ma petite fleur. »

« **Félix** : Je [ne] sais pas.

Enquêteur : Parce que Sophie, elle va demander conseil à son papa, à son grand-père...

**Félix** : Oui !

Enquêteur : Et qu'est-ce qu'elles disent ces grandes personnes ?

**Félix** : Ben...ils disent que...je [ne] sais pas. [Silence] »

« **Firmin** : Que chacune des personnes qui pense quelque chose... »

Seule Flore parvient à apporter une réponse à la question portant sur les adultes de l'album :

« **Flore** : La petite fille elle demande à son grand-père comment ça a été quand il a eu son accident et qu'il a plus l'autre bras. Et sa mamie elle dit que... Et la mamie, elle lui dit que c'était normal.

Enquêteur : Et qu'est-ce qu'elles disent d'autre les grandes personnes ?

**Flore** : [Silence]. Je ne sais pas. »

Les discours portés, dans cet ouvrage, par les parents et par les grands-parents de Sophie n'ont ainsi *a priori* pas véritablement été « assimilés<sup>268</sup> » par les jeunes lecteurs. Les enfants rencontrés ont en effet davantage mis en exergue les quolibets prononcés à l'égard d'Hugo par les camarades de ce dernier, que les propos prônant l'acceptation de la différence proférés par les adultes, et apparaissent en conséquence comme ayant, pour beaucoup, davantage relevé le message de « prévention » délivré par l'album que le message de « tolérance » qu'il s'applique à véhiculer. A la question de savoir ce que ce livre entendait leur enseigner, les petites filles et les petits garçons interrogés ont dès lors pour la majorité d'entre eux, répondu :

« **Flora** : Qu'il [ne] faut pas manger trop de bonbons et trop de chocolat. »

« **Florine** : Qu'il faut se faire maigrir. »

« **France** : Qu'il faut maigrir. »

« **Florine** : Qu'il [ne] faut pas manger trop quand même. »

« **Florian** : Ben que c[e n]'est pas bien d'être gros. »

« **Florent** : De [ne] pas manger trop de frites. »

« **Florentin** : De [ne] pas être gros. »

« **Félix** : Qu'il ne faut pas être trop gros. »

---

<sup>268</sup> Le mot « assimilés » est ici entendu dans le sens de saisir et de faire siennes des connaissances.



A la question de savoir si Hugo allait choisir de se faire accepter tel qu'il était ou allait plutôt prendre la décision de maigrir, certains enfants ont de surcroît répondu que le jeune protagoniste allait, selon eux, se résoudre à perdre du poids, mentionnant alors parfois le fait qu'ils estimaient que le petit garçon était effectivement « *trop gros* ». Apportant une réponse à la question : « *Tu penses qu'Hugo va décider de maigrir ou est-ce qu'il va choisir de se faire accepter tel qu'il est ?* » quelques jeunes lecteurs ont en effet confié au chercheur :

« **France** : Il va vouloir maigrir. »

« **Florine** : Maigrir. Parce qu'il voudrait s'habiller comme Zorro. »

« **Florent** : Il doit maigrir. Parce qu'il est trop gros.

Enquêteur : Et tu penses qu'ils ont raison de se moquer de lui les autres enfants ?

**Florent** : Oui. Parce qu'il est trop gros. »

« **Félix** : Il va maigrir. [Je pense] qu'il devrait maigrir. Parce qu'il est trop gros. Il veut être Zorro mais il ne peut pas parce qu'il est trop gros. Et il dit : "Zorro c'est mon super héros préféré".

Enquêteur : Et tu penses qu'il va décider de maigrir ?

**Félix** : Oui. Parce que les autres... Ben parce qu'il veut être Zorro et les autres ils lui ont dit : "pour être Zorro, il faut être maigre". »

Les jeunes lecteurs ayant été invités à faire part, au chercheur, de leur lecture de l'album *Hugo, un héros...un peu trop gros* ont ainsi manifestement été plus sensibles au problème de surpoids soulevé par ce livre, qu'aux questions relatives à la stigmatisation des enfants ayant de l'embonpoint abordées dans l'ouvrage. Les petites filles et les petits garçons sont en effet plus nombreux à avoir perçu l'album comme transmettant un message de « prévention » qu'à avoir estimé qu'il véhiculait un message de « tolérance » et de « respect » envers les personnes au physique atypique. Ces constats vont également dans le sens d'une influence significative, sur l'interprétation des livres de littérature de jeunesse, des messages nutritionnels encourageant les enfants à surveiller leur alimentation. Tout se passe en effet comme si les nombreux messages de prévention adressés aux petites filles et aux petits garçons avaient été amenés à colorer leur lecture des ouvrages mis à leur disposition, conduisant même parfois certains jeunes lecteurs à réintroduire de la culpabilité là où il n'y en avait pas nécessairement.

### 3. La gourmandise : un sujet anxiogène

« *Ce que je sais c'est qu'on peut mourir quand on mange trop.* » (Geoffroy, CE1, groupe  
Scolaire Claude Ponti)

Plus que de mettre en lumière l'influence des discours nutritionnels sur leur interprétation des albums mis à leur disposition, les réponses apportées par les enfants, en entretien, aux questions portant sur la gourmandise, traduisent l'anxiété d'un certain nombre de petites filles et de petits garçons vis-à-vis de l'alimentation. Quelques jeunes lecteurs ont en effet par exemple explicitement mentionné l'issue fatale dont une consommation excessive de produits gras, salés ou sucrés pouvait s'ensuivre. C'est le cas notamment de François-Xavier qui, invité à faire part au chercheur de ce qu'il pense d'Hugo, évoque non seulement l'attitude transgressive du jeune protagoniste, mais également la façon dont le comportement alimentaire de ce personnage peut, selon lui, faire prendre à ce dernier le risque de trépasser :

« Enquêteur : Est-ce que tu peux me dire ce que tu penses, toi, d'Hugo ?

**François-Xavier** : Ben qu'il [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. »

Amené par la suite à répondre à la question de savoir si Hugo allait prendre la décision de se faire accepter tel qu'il est, ou plutôt faire le choix de maigrir, ce jeune lecteur énonce par ailleurs, non pas la simple difficulté, mais bien l'impossibilité, selon lui, de mincir suite à une prise de poids (excessive), sauf éventuellement à en passer par une opération chirurgicale :

« **François-Xavier** : Ben quand on a grossi, on ne peut pas maigrir ! Mais seulement d'une façon, mais il faut se faire opérer... »

Les propos de François-Xavier laissent ainsi transparaître l'inquiétude pouvant exister vis-à-vis d'une alimentation jugée (à tort ou à raison) trop abondante et/ou in-équilibrée. De la même façon, Geoffroy mentionne la manière dont le fait de « *mange[r] trop* » peut causer le décès d'un individu. Simplement invité à indiquer au chercheur la manière dont il avait appris que les légumes faisaient « *maigrir* », le jeune lecteur s'applique en effet à raconter la « peine » encourue par une personne ayant une alimentation trop abondante et trop riche :

« Enquêteur : Est-ce qu'à la fin [de *Nous on n'aime pas les légumes*], [les enfants] aiment les légumes ?

**Geoffroy** : Oui, parce qu'ils ont goûté et que c'était bon.

Enquêteur : Et c'est bien qu'ils aiment les légumes selon toi ?

**Geoffroy** : Oui. Parce que ça fait maigrir.

Enquêteur : Où est-ce que tu as appris que ça faisait maigrir les légumes ?

**Geoffroy** : Je [ne] sais plus. Je [ne] sais plus. Mais **ce que je sais c'est qu'on peut mourir quand on mange trop**. Je l'ai vu dans un film qui s'appelle "C'est pas sorcier". Ils ont montré un truc dans le cœur. En fait, **quand tu manges du gras**, il y a un truc qui est contacté quelque part et il y a une inspiration qui prend des globules rouges. Les globules rouges sont mangés par des trucs, et les trucs qui ont attrapé les globules rouges sont mangés par un espèce de mur. Et quand le mur a mangé et ben il grandit, alors quand il grandit jusqu'au fond, **on est mort**. »

Geoffroy évoque bien, par la suite, l'existence d'antioxydants venant contrer ce phénomène :

« **Geoffroy** : Mais alors...pour attraper les trucs qui mangent les globules rouges, **il y a des antioxydants** qu'on peut trouver dans les frites, euh, dans les pommes de terre, les frites, les lentilles et ...les grains de...raisin. »

Néanmoins sa réponse à la question suivante, laisse transparaître l'attention portée par ce jeune lecteur à l'alimentation et plus particulièrement à la consommation de produits gras :

« Enquêteur : Donc on peut manger des frites ? Il y a des antioxydants ?

**Geoffroy** : Oui, **mais quand même...ça fait grossir**. Et en plus, **si la frite est plus petite, elle est plus grasse** parce que...elle est plus grasse, parce qu'en fait, les frites, elles se mettent par quatre et si elle est plus grosse, elle se met par un...et les trucs par quatre, c'est multiplié, alors c'est pire ! »

Le discours de Geoffroy à l'égard non seulement de la consommation en trop grande quantité de nourriture, mais également des aliments contenant de la graisse, permet ainsi d'apercevoir la manière dont l'alimentation peut susciter, chez certains enfants, une véritable inquiétude.

Cette méfiance, notamment vis-à-vis de l'abondance, a même conduit certains jeunes lecteurs à énoncer le fait que l'eau ou encore les légumes ne devaient pas non plus être consommés en trop grande quantité. François-Xavier, explique en effet au chercheur :

« Enquêteur : C'est bien que les enfants aiment les légumes à la fin de [*Nous on n'aime pas les légumes*] ?

**François-Xavier** : Oui. Ca donne des vitamines. **Mais quand même, tout ne doit pas être abusé, même l'eau, si on en boit trop, on peut faire...une crise de nerfs.**

Enquêteur : D'accord. Donc les légumes, il ne faut pas trop en abuser non plus ?

**François-Xavier** : Oui.

Enquêteur : Qu'est-ce qui se passe sinon, à ton avis ?

**François-Xavier** : Ben... **On peut être en mauvaise santé.** »

Plusieurs autres jeunes lecteurs mentionnent pour leur part le risque de surpoids induit par une consommation excessive de légumes ou encore le fait qu'il ne faille pas trop en abuser :

« Enquêteur : Est-ce que les enfants sont gourmands dans [*Nous on n'aime pas les légumes*] ?

**Bezia** : Non. Parce qu'ils mangent pas beaucoup de légumes.

Enquêteur : Et s'ils en mangeaient beaucoup, ça voudrait dire qu'ils sont gourmands ?

**Bezia** : Oui. Parce que **s'ils mangent trop de légumes, ils vont grossir**, comme Caillou. »

« Enquêteur : Est-ce que les enfants sont gourmands dans [*Nous on n'aime pas les légumes*] ?

**Djamel** : Non. Parce qu'ils disent qu'ils aiment pas les légumes.

Enquêteur : Et s'ils aimaient les légumes, ça voudrait dire qu'ils sont gourmands ?

**Djamel** : Oui.

Enquêteur : C'est bien d'être gourmand de légumes ou pas ?

**Djamel** : **A mon avis c'est non...** Parce qu'**il ne faut pas trop en manger...** »

L'alimentation apparaît ainsi comme étant un sujet relativement anxiogène pour un certain nombre d'enfants. Quelques uns ont en effet explicitement évoqué les problèmes de santé, pouvant aller jusqu'au décès, encourus par les individus ayant une consommation « démesurée » de nourriture, d'autres ont même pour leur part semblé s'inquiéter des conséquences néfastes de la consommation, en grande quantité, d'eau ou encore de légumes.

Les petites filles et les petits garçons interrogés en entretien ont de la sorte fréquemment identifié les comportements alimentaires des protagonistes mis en scène dans les ouvrages leur ayant été lus comme de la gourmandise, ont bien souvent condamné ce penchant et ont parfois évoqué les risques de pratiques alimentaires considérées comme

excessives, se résignant alors parfois à l'idée que, dans l'acte alimentaire, tout plaisir est à proscrire :

« Enquêteur : Est-ce que tu peux me dire ce que ça veut dire, pour toi, être gourmand ?

**François-Xavier** : C'est aimer les friandises enfin les choses sucrées, et aussi le poulet et les choses enfin...**enfin, les choses...que tout le monde aime...** [Silence]. **Mais c'est mauvais pour la santé.** »

#### **Encadré 14. Geoffroy : une véritable anxiété vis-à-vis de l'alimentation**

Geoffroy, élève de CE1 au sein du groupe scolaire *Claude Ponti*, est un petit garçon sérieux ayant de bons résultats scolaires. Il a deux copains au sein de sa classe avec lesquels il passe, en récréation, beaucoup de temps. Plus timide vis-à-vis de ses camarades féminines, Geoffroy évite fréquemment, lorsqu'il est seul, les contacts prolongés avec elles. Sa maman est, au moment de l'enquête, mère au foyer et son papa employé. Le petit garçon a un frère, en petite section de maternelle, et une grande sœur, au collège, en sixième. Lors de l'entretien, Geoffroy est à l'aise et répond avec beaucoup de facilité aux interrogations du chercheur.

Les réponses apportées par Geoffroy aux questions portant sur la gourmandise permettent de mettre en lumière une vraie anxiété du petit garçon vis-à-vis de l'alimentation.

Ces dernières révèlent en effet tout d'abord la manière dont Geoffroy assimile ce penchant au (sur)poids, estimant ainsi la gourmandise des personnages à l'aune de leur corpulence :

« Enquêteur : Est-ce que Martine est gourmande?

**Geoffroy** : Non.

Enquêteur : Pourquoi tu dirais qu'elle n'est pas gourmande?

**Geoffroy** : Parce que **sur les illustrations, elle [n']a pas un gros ventre.** »

Invité, par la suite, à se prononcer sur l'« acceptabilité » des comportements alimentaires de Martine, de Caillou, ainsi que des deux enfants mis en scène dans l'ouvrage intitulé *Nous on n'aime pas les légumes* (Ariane et Alex), ce jeune lecteur juge par ailleurs négativement la gourmandise de l'ensemble de ces personnages, mentionnant à nouveau la façon dont leur goût pour la nourriture sucrée et grasse pourrait les conduire à prendre du poids :

« Enquêteur : Est-ce que c'est bien que [Martine] ne soit pas gourmande ?

**Geoffroy** : Ben oui, parce que comme ça, elle [ne] sera pas grosse. [...] »

« Enquêteur : Est-ce que c'est bien, selon toi, que [Caillou] soit gourmand ?

**Geoffroy** : Non. Parce qu'il va être super gros. [...] »

« Enquêteur : C'est bien que, dans [*Nous on n'aime pas les légumes*, les enfants] soient gourmands ?

**Geoffroy** : Non. Parce qu'on peut grossir. »

La réponse apportée par Geoffroy à la question de savoir si, selon lui, Caillou est, ou non, gourmand est également révélatrice du rapport entretenu par ce jeune lecteur à la nourriture.

« **Geoffroy** : [Caillou il est gourmand]. Parce qu'il veut manger des cookies. Je [ne] sais pas s'il veut le gâteau et les cookies...ou peut-être il avait oublié le gâteau surprise. Oui, mais, après, il s'est rappelé du gâteau surprise et il voulait quand même les cookies ! »

Geoffroy interprète en effet dans un premier temps la volonté de Caillou d'obtenir des biscuits comme une « erreur » du jeune protagoniste. Estimant néanmoins par la suite que Caillou n'a pas pu oublier le gâteau surprise, le jeune garçon s'applique alors à « condamner » cette immodération, pouvant selon lui, conduire à une prise de poids. Le comportement irraisonné de ce jeune personnage lui vaut alors d'être considéré par Geoffroy comme étant un « petit » garçon :

« Enquêteur : Tu dirais que Caillou c'est un petit garçon ou un grand garçon ?

**Geoffroy** : Un petit garçon. Parce que...parce qu'il faut... **Si c'était un grand garçon, il fallait respecter son régime alimentaire...**un petit peu son régime...parce qu'à la fin, **il faudrait qu'il soit pas trop gros.** »

Ariane et Alex – mis en scène dans *Nous on n'aime pas les légumes* – sont eux aussi présentés par Geoffroy comme étant des enfants « *gourmands* », car mangeant trop gras :

« Enquêteur : Est-ce que les enfants sont gourmands ?

**Geoffroy** : Oui, parce qu'ils mangent trop de gras. »

Le jeune lecteur valorise néanmoins le fait que ces deux protagonistes soient présentés, à la fin de l'album, comme appréciant les légumes, indiquant alors que ceux-ci font « *maigrir* ».

Interrogé sur les bienfaits amincissants des légumes, Geoffroy mentionne enfin la manière dont la consommation excessive de nourriture (grasse) peut conduire les individus à la mort :

« **Geoffroy** : Ce que je sais c'est qu'on peut mourir quand on mange trop. »

Les propos de Geoffroy laissent de la sorte transparaître une réelle inquiétude vis-à-vis de l'alimentation. Assimilant gourmandise et (sur)poids, ce jeune lecteur condamne en effet ce penchant en ce qu'il peut conduire les individus à grossir et, potentiellement, à mourir. *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché*, transmettant pourtant une vision relativement décomplexée de la gourmandise, sont ainsi lus par Geoffroy à l'aune d'une représentation particulièrement « culpabilisée » et « culpabilisante » de l'alimentation.

Cette anxiété vis-à-vis de l'acte alimentaire (nous le verrons, sensiblement plus rare chez les garçons) pourrait en partie être expliquée par la corpulence, assez forte, de Geoffroy. Loin d'être atteint d'obésité, le petit garçon est néanmoins, en effet, assez « enveloppé ».

La manière dont ce dernier paraît être particulièrement concerné par les questions d'équilibre alimentaire pourrait alors, à notre sens, provenir tout autant d'une certaine attention parentale portée au poids de ce jeune garçon (lors de l'entretien, Geoffroy me confie en effet que sa maman contrôle un peu son alimentation), que des remarques et/ou des comportements potentiellement blessants de certains de ses camarades. Lors d'une séance d'observation, la relative – et exceptionnelle (puisque ce phénomène ne semble pas se reproduire en classe ou lors des périodes de récréation) – mise à l'écart de Geoffroy durant le trajet entre l'école et le gymnase est en effet particulièrement frappante (celui-ci se trouve au fond du rang, seul, et n'adressera la parole à personne). Cette scène pourrait dès lors traduire une stigmatisation (plus ou moins fréquente, plus ou moins explicite et plus ou moins consciemment ressentie par le jeune garçon) du poids de Geoffroy par son groupe de pairs – stigmatisation à même d'avoir conduit ce dernier à se préoccuper de sa corpulence ainsi que de son alimentation.

#### 4. Une vision sensiblement plus positive de la gourmandise en milieu défavorisé

« *Comme [Caillou] adore les biscuits ben il doit en manger.* » (Chakanaka, CE1, groupe scolaire *Thierry Courtin*)

Très peu de jeunes lecteurs ont estimé qu'il était « bien » que Martine et Caillou soient gourmands. Sur cent-vingt-trois enfants interrogés, seuls neuf petites filles et neuf petits garçons ont effectivement répondu par l'affirmative à la question de savoir si le fait que ces deux jeunes héros soient enclins à la gourmandise était, selon eux, une bonne chose. Il est alors à souligner le fait que les jeunes lecteurs rencontrés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* sont sensiblement plus nombreux que ceux interrogés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* à avoir ainsi valorisé le comportement alimentaire de Martine et de Caillou<sup>269</sup>. Afin de justifier ce jugement positif, les enfants issus d'un milieu social modeste ont alors non seulement mentionné le fait qu'être gourmand permettait de grandir, de bien manger ou encore d'avoir des forces, mais ont également, pour certains, évoqué le plaisir de manger :

« **Bettina** : [Martine elle est gourmande] parce que dans l'histoire ils disent que Martine elle aime bien faire des recettes et des gâteaux alors je crois que peut-être Martine elle est gourmande.

Enquêteur : Martine cuisine de la mousse au chocolat, des pommes glacées, du pain perdu, qu'est-ce que tu en penses ? C'est bien qu'elle mange tout ça ?

**Bettina** : Oui, **ça nous fait grandir.** »

« **Bourhane** : [Martine elle est gourmande] Parce qu'elle aime tout.

Enquêteur : Qu'est-ce que tu en penses ?

**Bourhane** : C'est bien.

Enquêteur : [S]elon toi c'est bien que Martine soit gourmande ?

**Bourhane** : Oui. **Pour avoir de la force.** »

« **Chakanaka** : [Caillou il est gourmand]. Parce qu'il adore les biscuits, comme dans l'histoire.

Enquêteur : Caillou il aime bien les biscuits! Est-ce que c'est bien selon toi ?

**Chakanaka** : Oui ! Parce que **comme il adore les biscuits ben il doit en manger.** »

---

<sup>269</sup> 12 enfants du groupe scolaire *Thierry Courtin*, 6 enfants du groupe scolaire *Claude Ponti*.



Bien qu'ayant pu estimer qu'il était « bien » que Martine et Caillou soient gourmands, les jeunes lecteurs issus d'un milieu social plus favorisé ont néanmoins, pour leur part, souvent mis en évidence le fait que cette consommation de douceurs se devait d'être occasionnelle :

« **Florine** : [C'est bien que Martine soit gourmande...] Ben parce qu'elle peut manger **de temps en temps**. [...] »

« **Florine** : Caillou... [il est] beaucoup gourmand. Parce qu'il voulait prendre les gâteaux...les meilleurs gâteaux.

Enquêteur : Est-ce que c'est bien selon toi qu'il soit gourmand ?

**Florine** : Ben oui, comme Martine, **il peut en manger des fois !** »

« **Gabrielle** : [Martine elle est gourmande], parce que, quand on cuisine, on est bien obligé de goûter **des fois** ses plats et on les aime.

Enquêteur : Et est-ce que c'est bien qu'elle soit gourmande ?

**Gabrielle** : Oui. Ben...parce qu'**il faut manger des fois un peu de gourmandises**. »

« **Gabrielle** : [Caillou il est gourmand.] Parce qu'il a voulu prendre des gâteaux quand il était au supermarché. Et sa maman, quand elle lui dit : "on va faire un gâteau surprise" et ben il aime bien.

Enquêteur : Est-ce que c'est bien selon toi qu'il soit gourmand ?

**Gabrielle** : Oui. [...] Ben parce qu'**il a le droit d'être gourmand parfois** et il aime bien. »

Les arguments mobilisées par les petites filles et par les petits garçons afin de justifier leurs réponses aux questions concernant l'« acceptabilité » du comportement alimentaire de Martine et de Caillou diffèrent de la sorte en fonction du groupe scolaire considéré.

Un tel écart peut en partie être expliqué par l'existence d'un rapport socialement différencié à l'alimentation<sup>270</sup>. Dans son article intitulé « *A qualitative study exploring socio-economic differences in parental lay knowledge of food and health* », John Coveney (2005) souligne en effet le fait qu'en milieu favorisé, les parents ont pour la plupart une bonne connaissance des discours nutritionnels et que, conscients de son incidence sur la santé, ils sont soucieux de l'alimentation de leur progéniture. Ce chercheur relève qu'en milieu plus modeste, les parents ont pour leur part tendance à être plus attentifs au « bonheur » de leurs enfants, à leur apparence générale de bien portance, ainsi qu'à leur croissance. John Coveney résume, ainsi, les résultats de son enquête menée au sein de milieux sociaux contrastés :

---

<sup>270</sup> Et en conséquence par l'influence de la socialisation (alimentaire) familiale sur l'interprétation des enfants.

« In sum, Area B high-income families were much more likely than Area A low-income families to advance explanations about children's eating habits in terms of nutrition and nutrients, and were more likely to relate to food as a health risk (e.g. obesity, damage to body systems). In Area A, parents rarely described food using technical nutritional descriptions. Instead, Area A parents were more likely to describe eating habits in relation to children's outward activity (growth, activity, etc.) or ability to play.<sup>271</sup> » (p. 293)

La manière dont les individus d'origine sociale modeste envisagent l'alimentation de leurs enfants et valorisent le fait que ces derniers aient l'air « en forme » ou grandissent bien, pourrait ainsi en partie permettre d'expliquer non seulement le nombre plus important de petites filles et de petits garçons du groupe scolaire *Thierry Courtin* à avoir jugé de façon positive la gourmandise de Martine comme celle de Caillou, mais également les arguments mobilisés par ces jeunes lecteurs afin de justifier leurs réponses. Nous serons ultérieurement amenés à évoquer plus en détail ces conceptions socialement différenciées de l'alimentation.

## II. La condamnation de la gourmandise : des arguments plutôt féminins et des arguments plutôt masculins

Ayant majoritairement condamné la gourmandise de Martine et de Caillou, les petites filles et les petits garçons rencontrés n'ont pas mobilisé les mêmes arguments afin de justifier leur jugement plutôt négatif du comportement alimentaire de ces deux jeunes protagonistes :

**Tableau 22. Arguments mobilisés par les enfants afin de justifier leur vision de la gourmandise**

Légende	
	Gourmandise perçue de façon positive
	Argument relatif au surpoids
	Argument relatif à l'indigestion
	Argument relatif aux problème bucco-dentaires
	Argument relatif au comportement égoïste du gourmand
	Autre argument

<sup>271</sup> Traduction : « En résumé, les parents interrogés dans l'Aire B (milieu favorisé) ont davantage tendance que ceux interrogés au sein de l'Aire A (milieu défavorisé) à avancer des explications concernant les habitudes alimentaires de leurs enfants en termes de nutrition et de nutriments, et font plus facilement le lien entre alimentation et risques pour la santé (obésité, risques cardio-vasculaires). Dans l'Aire A, les parents décrivent rarement l'alimentation en utilisant des descriptions nutritionnelles très techniques. En revanche, ils décrivent de préférence les comportements alimentaires de leurs enfants en relation avec leur aspect extérieur (ils ont des activités, grandissent) et leur aptitude à jouer. » (Coveney, 2005, p. 293)

Groupe scolaire <i>Thierry Courtin</i>		
	<i>Martine fait la cuisine</i>	<i>Caillou au supermarché</i>
Abdallah	Poids	Poids
Abdelaziz	Caries	Caries
Abid	Bien	Bien
Absamad	x	x
Adam	Mal au ventre	Mal au ventre
Adel	Poids	Bien
Adèle	Poids	Poids et mal de ventre
Ahouva	On peut manger	On peut grandir
Akmar	Silence	Silence
Aline	Poids et mal de ventre	Poids
Amel	Bien	Bien
Aminata	Poids	Poids et mal de ventre
Amine	Poids	Ne sait pas pourquoi ce n'est pas bien
Amir	Fait grandir	Fait grandir
Angélika	Poids	Poids
Assad	Caries	Caillou ne veut pas être gourmand
Assia	Poids	Poids
Aurélie	Mal de ventre	Mal de ventre
Baakari	Bien	Bien
Babila	Ce n'est pas bien / Nsp pourquoi	Ne sait pas si c'est bien ou non
Bachir	Egoïsme	Egoïsme
Bachira	x	x
Badda	Egoïsme	Egoïsme
Badir	Mal au ventre	Mal au ventre/vomir
Belkacem	Caries	Caries/microbes
Bénédicte	Poids	Poids
Bérangère	Poids	Poids
Bertrand	x	x
Bettina	Fait grandir	On peut manger des gâteaux parfois
Bezia	Poids	Poids
Bia	Silence	Accepter quelque chose d'un inconnu
Bilal	Mal au ventre	Mal au ventre
Blanche	Poids	Poids
Blandine	Poids	Poids
Bourhane	Donne des forces	Bien
Boussaïna	Poids	Poids
Bouzid	Bien	Bien
Bridget	Poids	Poids
Calbert	Risque d'être malade	Risque d'être malade
Calvin	Egoïsme	Egoïsme
Camille	Poids	Poids
Canaan	Mal de ventre	Mal de ventre
Carlester	Pour bien manger	Pour bien manger

Carlos	Poids	Poids
Caroline	Poids	Poids
Cécile	Goûter à tout	Bien
Cédric	Egoïsme	Egoïsme
Chahida	C'est bien de ne pas être gourmand	Ce n'est pas bien d'être gourmand
Chaïma	Poids	Poids
Chakanaka	Plaisir	Plaisir
Chaker	Pour bien manger	Pour bien manger
Chamseddine	Poids	Ca va
Charifa	Poids	Poids
Cheikh	Caries	Bien
Chérif	Mal de ventre	x
Chimeza	Poids	Mal de ventre et repu
Choukri	Poids	Mal de ventre
Christophe	Maux de ventre	Défaut
Clovis	Poids	Poids
Corentin	Poids	Mal de ventre
Coumba	Poids	Poids
Courtney	Poids	Stigmatisation
<i>Groupe scolaire Claude Ponti</i>		
	<i>Martine fait la cuisine</i>	<i>Caillou au supermarché</i>
Damien	x	Risque de ne pas aider aux courses
Daniel	x	x
Daphné	Poids (le lait fait grandir)	Poids
David	Martine est une cuisinière	x
Déborah	Mauvais pour la santé (Pnns)	Poids et santé
Delphine	Poids et caries	Poids
Denis	Caries	Caries
Diane	Poids	Poids et croissance
Didier	Maux de ventre	x
Dimitri	Maux de ventre/malade	Maux de ventre/malade
Djamel	Egoïsme	Egoïsme
Djibril	Caries	Caries
Dominique	x	Le ventre peut éclater
Domitille	Modération (Pnns)	Modération (Pnns)
Donovan	Maux de ventre	Maux de ventre
Dorian	Caries	Caries
Fabien	Bien	Bien
Fabrice	Martine n'a pas le temps de manger	Egoïsme
Fanny	Bien	Bien
Fantine	Poids	Poids
Farid	Maladie	Maladie
Faustine	Poids	Poids
Félice	Poids	Poids
Félix	Poids	Poids

Fernand	Malade	Malade
Filipe	x	x
Firmin	Caries	Caries/Pnns
Flavien	Il faut goûter avant de donner aux autres	Risque d'être repu avant le gâteau
Flora	Poids	Poids
Flore	Poids	Poids
Florent	Maladie	x
Florentin	Coupe l'appétit	x
Florian	Mal de ventre	x
Florine	Parfois	Parfois
Framboise	Poids	Poids
France	x	x
Francis	Malade	Mal de ventre
Franck	Poids	Caries
François-Xavier	PNNS	PNNS
Frédéric	Poids	Poids
Gabrielle	Parfois	Bien
Gaby	Poids	Poids (gras)
Gaëlle	x	x
Gaétan	Poids	Bien
Gaïa	Poids	Poids
Galadrielle	Poids	Poids
Garance	Poids	Poids
Gauthier	Bien	Bien
Geoffroy	Poids	Poids
Ghislain	Mal de ventre	Mal de ventre
Gilles	Gouter avant de donner aux autres	Bien
Gladys	Poids	Poids
Golda	Bien	Bien
Grâce	Poids	Régime
Grégoire	Mal de ventre	Mal de ventre
Grégory	Poids/régime	Maladie
Guillaume	Mal de ventre	Mal de ventre
Gwénaëlle	Poids	Poids
Gwendoline	Poids	Poids
272 Gwenn	Poids	Poids

<sup>272</sup> Lecture du tableau. Gwenn a mobilisé l'argument du poids pour juger le comportement alimentaire, non seulement de Martine, mais également de Caillou.

## 1. Le surpoids : un argument majoritairement féminin

« [S]i on est gourmand, après, des fois si on mange du sucre, ça nous donne grossir. »

(Aminata, grande section de maternelle, groupe scolaire *Thierry Courtin*)

**Tableau 23. Petites filles ayant condamné le comportement alimentaire de *Martine* et celui de *Caillou* en raison des risques de prise de poids**

Adèle	Poids	Poids et mal de ventre
Aline	Poids et mal de ventre	Poids
Aminata	Poids	Poids et mal de ventre
Angélika	Poids	Poids
Assia	Poids	Poids
Bénédicte	Poids	Poids
Bérangère	Poids	Poids
Bezia	Poids	Poids
Blanche	Poids	Poids
Blandine	Poids	Poids
Boussaïna	Poids	Poids
Bridget	Poids	Poids
Camille	Poids	Poids
Caroline	Poids	Poids
Chahida	C'est bien de ne pas être gourmand	Ce n'est pas bien d'être gourmand
Chaïma	Poids	Poids
Charifa	Poids	Poids
Coumba	Poids	Poids
Courtney	Poids	Stigmatisation
Daphné	Poids (le lait fait grandir)	Poids
Déborah	Mauvais pour la santé (Pnns)	Poids et santé
Delphine	Poids et caries	Poids
Diane	Poids	Poids et croissance
Domitille	Modération (Pnns)	Modération (Pnns)
Fantine	Poids	Poids
Faustine	Poids	Poids
Félice	Poids	Poids
Flora	Poids	Poids
Flore	Poids	Poids
Framboise	Poids	Poids
Gaby	Poids	Poids (gras)
Gaïa	Poids	Poids
Galadrielle	Poids	Poids
Garance	Poids	Poids

Gladys	Poids	Poids
Grâce	Poids	Régime
Gwénaëlle	Poids	Poids
Gwendoline	Poids	Poids
Gwenn	Poids	Poids

Quel que soit leur milieu social d'origine, les jeunes lectrices ont, plus fréquemment que les jeunes lecteurs et pour une grande majorité d'entre elles, opposé l'argument de la prise de poids à la gourmandise de Martine comme à celle de Caillou. Trente-neuf petites filles (sur cinquante-cinq interrogées) ont en effet considéré qu'il n'était pas bien pour la corpulence des deux protagonistes considérés que ceux-ci apprécient la nourriture et plus particulièrement les mets sucrés. Invitées à répondre à la question « *Pourquoi ce n'est pas bien que Martine soit gourmande ?* » et ainsi à expliciter les raisons pour lesquelles elles avaient condamné la gourmandise de Martine, ces dernières ont en effet expliqué au chercheur :

« **Adèle** : C'est parce qu'après, si on mange beaucoup, ben après on va **grossir** trop. »

« **Aminata** : Parce que si on est gourmand, après, des fois si on mange du sucre, ça nous donne **grossir**. »

« **Assia** : Parce qu'après on serait **grosse**. »

« **Déborah** : Parce que...si c'est trop salé, c[e n]'est pas trop bien. Et sinon si c'est trop sucré et ou trop gras. Parce que c'est mauvais pour la santé...et on peut devenir **gros**. »

« **Domitille** : Sinon, on peut être gros et être en mauvaise santé. »

« **Bérangère** : [Ce n'est pas bien], sinon après, si elle mange trop de choses, elle va **grossir**. »

« **Bénédicte** : Parce que...parce qu'alors elle va être **grosse**. »

« **Fantine** : Parce que le chocolat ça fait **grossir**. »

« **Faustine** : Parce qu'après elle va être **grosse**. »

« **Camille** : Parce qu'après elle va être **grosse**... »

« **Charifa** : Parce qu'après, elle va trop **grossir**. »

« **Gaby** : Parce que si elle mange un peu trop, elle peut devenir un peu **grosse**. »

« **Grâce** : Comme ça elle ne devient pas **grosse**. »

De la même façon, amenées à répondre à la question « *Pourquoi ce n'est pas bien que Caillou soit gourmand ?* », les petites filles interrogées en entretien ont répondu :

« **Angélika** : Parce qu'on est **gros** aussi... »

« **Diane** : Ben parce que le but, c[e n]'est pas de **grossir**, le but c'est de grandir. »

« **Déborah** : Pas trop pour les gâteaux, parce que les gâteaux c'est sucré. On devient **gros** et c'est mauvais pour ma santé. »

« **Bérangère** : Parce qu'il peut **grossir** après. »

« **Blandine** : Parce qu'après, on peut **grossir**. Et puis être **gros**. »

« **Blanche** : Parce que si on mange on va être gourmand et ben on va avoir un **gros** ventre. »

« **Framboise** : Parce que sinon, après, il va **grossir** et il pourra plus enfiler ses habits qu'il aime bien. »

« **Félice** : Parce qu'il peut avoir un régime, ou il peut être **gros**. »

« **Coumba** : Parce qu'après il va **grossir**. »

« **Courtney** : Parce qu'il [n']aime pas être gourmand... Sinon il peut **grossir**...et se faire moquer... »

« **Gwendoline** : Ben non, ça donne...le sucre ça donne **grossir** quand même. »

« **Garance** : parce que s'il est comme ça tout le temps, et ben il [ne] peut pas s'arrêter...et puis après...il va devenir trop **gros**, il va avoir trop de **graisse**. »

Les garçons rencontrés ne sont pour leur part que six – sur soixante-huit – à avoir estimé qu'il n'était pas raisonnable que Martine et que Caillou soient gourmands en raison de la prise de poids pouvant résulter d'une consommation excessive de biscuits et autres desserts<sup>273</sup>.

**Tableau 24. Petites garçons ayant condamné le comportement alimentaire de *Martine* et celui de *Caillou* en raison des risques de prise de poids**

Abdallah	Poids	Poids
Carlos	Poids	Poids
Clovis	Poids	Poids
Félix	Poids	Poids
Frédéric	Poids	Poids
Geoffroy	Poids	Poids

<sup>273</sup> Les garçons ayant ainsi mobilisé l'argument du surpoids, affichent pour la plupart un embonpoint.



Dans son ouvrage intitulé « *Le repas familial vu par les 10-11 ans* », Claude Fischler (1996) souligne lui aussi des écarts entre les discours tenus sur l'alimentation par les petites filles et ceux tenus, à ce même sujet, par les petits garçons. Ce chercheur écrit en effet :

« Les garçons répondent plus volontiers qu'ils mangent "très souvent" entre les repas que les filles ; celles-ci, en revanche, choisissent plus volontiers que les garçons la modalité de réponse "parfois". Si les réponses correspondent à une consommation réelle, c'est que les filles cherchent davantage à se "contrôler". Dans le cas contraire (si les filles "sous-déclarent" plus que les garçons), c'est peut-être qu'elles ont déjà intériorisé, davantage que les garçons, des préoccupations de restriction et de maîtrise. » (p. 32)

« S'il y a des motifs d'interrogation ou d'inquiétude (hypothétique), peut-être tiennent-ils au contraste, déjà si marqué, entre les attitudes des filles et des garçons. La précocité de la "nutritional correctness" des filles est en effet tout à fait frappante. » (p. 54)

De la même façon, dans son article intitulé « *Bien manger, manger bien. Les jeunes et leur alimentation* » (rédigé notamment d'après l'ENNS (2006)), Yaëlle Amsellem-Mainguy (2012) met en lumière le fait que les jeunes filles sont plus nombreuses que les jeunes garçons à estimer qu'elles sont « "un peu" voire "beaucoup trop gros[ses]"<sup>274</sup> » (p. 2).

La propension des petites filles à mobiliser l'argument du surpoids afin de justifier le fait qu'elles aient désavoué la gourmandise de Martine comme celle de Caillou, peut à notre sens être le reflet d'une socialisation alimentaire différentielle selon le sexe, conduisant les petites filles à prêter, dès leur plus jeune âge et davantage que les petits garçons, attention à leur corps. Si de nombreuses recherches menées sur ce sujet concernent des jeunes filles un peu plus âgées que celles interrogées dans le cadre de notre recherche (Guilhem, Sellami, 2009 ; Court, 2010 (2) ; Vincent, 2011 ; Amsellem-Mainguy, 2012), ces études permettent néanmoins de mettre en évidence la manière dont les filles sont, notamment par l'intermédiaire des « médias », précocement encouragées à se soucier de leur apparence et plus particulièrement de leur beauté ainsi que de leur poids. Dans son article intitulé « *Le corps prescrit. Sport et travail de l'apparence dans la presse pour filles* », Martine Court (2010) évoque en effet non seulement comment *Julie* et *Witch Mag* (deux magazines destinés

---

<sup>274</sup> « Pour les jeunes, alimentation-nutrition et poids sont intimement liés, ce qui souligne l'importance de l'apparence physique dans le bien-être de la personne. Un peu plus de la moitié des jeunes déclarent que leur corps est à peu près au bon poids. Ils sont en revanche 30 % à se trouver « un peu » voire « beaucoup trop gros », cette proportion étant plus élevée chez les filles que chez les garçons. » (Amsellem-Mainguy, 2012, p.2)

aux jeunes filles) « adressent [aux lectrices] des invitations récurrentes à s'occuper et se préoccuper de leur beauté » (p. 122), mais également comment ces derniers leur rappellent « de manière très claire », « les normes de la minceur » (p. 124). Les petites filles apparaissent ainsi comme étant précocement encouragées, notamment par l'intermédiaire de la presse jeunesse, à se soucier de leur apparence ainsi que de leur corpulence. Si les jeunes lectrices rencontrées dans le cadre de notre étude de réception ne sont *a priori* pas encore concernées par la lecture de magazines féminins (plus fréquemment adressés aux (pré) adolescentes), il ne faut néanmoins pas négliger les éléments pouvant déjà avoir une influence sur leur manière d'appréhender leur alimentation ainsi que leur poids – qu'il s'agisse : d'éventuels régimes alimentaires suivis par une ou plusieurs femme(s) de la cellule familiale (maman<sup>275</sup>, grande sœur, cousine) (Saint-Pol, 2007), d'attitudes parentales potentiellement différenciées envers l'alimentation des membres féminins et masculins d'une même fratrie (Sellami, 2009<sup>276</sup>) ou encore de la lecture d'albums de littérature de jeunesse qui, pour certains, nous l'avons vu, ne s'attachent pas à transmettre les mêmes normes aux petites filles et aux petits garçons (encourageant plus vivement les premières que les seconds à la modération ainsi qu'à la restriction<sup>277</sup>). Cette socialisation alimentaire différentielle selon le sexe (se traduisant notamment par des incitations précoces, (parentales, médiatiques, ou encore « littéraires ») envers les petites filles, à surveiller leur alimentation) pourrait de la sorte avoir conduit les jeunes lectrices interrogées, à interpréter *Martine fait la cuisine* et *Caillou au supermarché* non pas dans le sens d'une vision décomplexée de la gourmandise, mais bien à l'aune d'une vision beaucoup plus « culpabilisée » et « culpabilisante » de celle-ci.

Dans son article, Martine Court (2010) met par ailleurs en évidence l'existence de comportements alimentaires féminins dissemblables en fonction du milieu social considéré<sup>278</sup> :

« Les discours qui sont tenus dans les deux magazines sur la surveillance du poids reflètent des rapport au corps et à la minceur caractéristiques de classes sociales différentes. On sait en effet que les femmes les plus diplômées sont les plus engagées dans les pratiques de

---

<sup>275</sup> Comme le souligne Thibault de Saint Pol (2007) dans son article intitulé « *L'obésité en France : les écarts entre catégories sociales s'accroissent* » : « *Les femmes suivent toujours plus de régimes amaigrissants que les hommes.* »

<sup>276</sup> Cette chercheuse met notamment en évidence le fait que les mères de famille maghrébines font très attention à l'alimentation de leurs filles et tolèrent en conséquence moins leurs grignotages que ceux des garçons.

<sup>277</sup> Voir Deuxième Partie, Chapitre 5.

<sup>278</sup> Cette chercheuse se réfère pour cela notamment aux travaux de Thibault de Saint Pol (2007).

contrôle du poids (sport et surveillance de l'alimentation), et que les femmes de milieux populaires sont les moins nombreuses à les mettre en œuvre. » (p. 126)

Les réponses apportées par les jeunes lectrices interrogées dans le cadre de notre recherche ne permettent pas de relever une véritable différence, en fonction de l'origine sociale, quant à la mobilisation de l'argument du surpoids. Les petites filles rencontrées au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* ne sont en effet que très sensiblement plus nombreuses que celles interrogées au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin*<sup>279</sup>, à avoir condamné la gourmandise des deux jeunes protagonistes de *Martine fait la cuisine* et de *Caillou au supermarché* en raison de la prise de poids pouvant en résulter. Cette absence d'écart significatif pourrait alors être interprétée, soit dans le sens d'une trop faible différenciation sociale entre les deux établissements scolaires considérés par notre recherche, soit dans celui d'une attention croissante des (petites) filles provenant de milieux sociaux relativement modestes envers leur poids.

Invitées à expliquer au chercheur les raisons les ayant conduites à désapprouver la gourmandise de *Martine* et de *Caillou*, les jeunes lectrices ont ainsi très majoritairement et beaucoup plus fréquemment que les jeunes lecteurs avancé l'argument de la prise de poids. Les filles étant précocement encouragées (par la sphère familiale ou encore par les médias et notamment par la littérature de jeunesse) à se préoccuper de leur apparence physique, les interprétations des jeunes lectrices concernant les comportements alimentaires de ces deux protagonistes pourraient alors bien être le reflet d'une socialisation alimentaire différentielle selon le sexe.

---

<sup>279</sup> Groupe scolaire *Claude Ponti* : 19 petites filles sur 26 ont condamné la gourmandise de *Martine* et de *Caillou* en évoquant la prise de poids pouvant en découler. Groupe scolaire *Thierry Courtin* : 19 petites filles sur 29 ont condamné la gourmandise de *Martine* et de *Caillou* en évoquant la prise de poids pouvant en découler.

**2. Risques digestifs, problèmes bucco-dentaires et égoïsme : des arguments presque exclusivement masculins.**

« [S]i on mange beaucoup, beaucoup, beaucoup, et ben après on aura mal au ventre. »

(Canaan, CE1, groupe scolaire *Thierry Courtin*)

**Tableau 25. Petits garçons ayant condamné le comportement alimentaire de *Martine* et celui de *Caillou* pour d'autres raisons que le risque de prendre du poids**

Abdelaziz	Caries	Caries
Adam	Mal au ventre	Mal au ventre
Assad	Caries	Caillou ne veut pas être gourmand
Bachir	Egoïsme	Egoïsme
Badda	Egoïsme	Egoïsme
Badir	Mal au ventre	Mal au ventre/vomir
Belkacem	Caries	Caries/microbes
Bilal	Mal au ventre	Egoïsme
Calbert	Risque d'être malade	Mal de ventre
Calvin	Egoïsme	Egoïsme
Canaan	Mal de ventre	Mal au ventre
Cédric	Egoïsme	Risque d'être malade
Chérif	Mal de ventre	Egoïsme
Christophe	Maux de ventre	Mal de ventre
Damien	x	Risque de ne pas aider aux courses
David	Martine est une cuisinière	x
Denis	Caries	Caries
Didier	Maux de ventre	x
Dimitri	Maux de ventre/malade	Maux de ventre/malade
Djamel	Egoïsme	Egoïsme
Djibril	Caries	Caries
Dominique	x	Le ventre peut éclater
Donovan	Maux de ventre	Maux de ventre
Dorian	Caries	Caries
Fabrice	Martine n'a pas le temps de manger	Egoïsme
Farid	Maladie	Maladie
Fernand	Malade	Malade
Firmin	Caries	Caries/Pnms
Flavien	Il faut goûter avant de donner aux autres	Risque d'être repu avant le gâteau
Florent	Maladie	x
Florentin	Coupe l'appétit	x
Florian	Mal de ventre	x
Francis	Malade	Mal de ventre

Ghislain	Mal de ventre	Mal de ventre
Grégoire	Mal de ventre	Mal de ventre
Guillaume	Mal de ventre	Mal de ventre

Les jeunes lecteurs masculins sont pour leur part une majorité à avoir opposé à la gourmandise de Martine, comme à celle de Caillou, d'autres arguments que celui du surpoids. Trente-six petits garçons – sur soixante-huit interrogés – ont en effet condamné le comportement alimentaire des deux jeunes protagonistes considérés pour d'autres raisons que pour la prise de poids pouvant résulter de la consommation, par ceux-ci, des différents mets sucrés mentionnés dans les deux ouvrages de littérature de jeunesse dont il est question.

Les jeunes lecteurs ont alors pour certains mis en évidence les risques, pour Martine ainsi que pour Caillou, d'avoir des problèmes bucco-dentaires. A la question « *Pourquoi ce n'est pas bien que Martine soit gourmande ?* », plusieurs garçons ont en effet répondu :

« **Abdelaziz** : Après on a **mal aux dents**. »

« **Assad** : Parce que sinon après, on peut avoir des **caries**. »

« **Denis** : Ben parce que, si elle fait des choses avec du sucre, et ben après elle risque d'avoir des **caries**. »

« **Dorian** : Parce que si on grignote, on peut avoir des **caries**. »

« **Djibril** : On a le droit d'aimer les choses...mais ça donne des **caries**... »

« **Belkacem** : Pour ne pas que ses **dents elles tombent**. »

« **Firmin** : Parce que les sucreries ça nous **abîme les dents**. »

De la même façon, invités à répondre à la question « *Pourquoi ce n'est pas bien que Caillou soit gourmand ?* », nombreux sont les jeunes lecteurs à avoir expliqué au chercheur :

« **Abdelaziz** : Sinon il a **mal aux dents**. »

« **Denis** : Ben parce que s'il était gourmand, il aurait **plein de sucre sur les dents**, et donc du coup après, il devrait se laver très bien les dents, mais lui, vu qu'il est petit, il n'y arriverait pas. »

« **Belkacem** : Parce que après, **les dents elles tombent**. »

« **Firmin** : Ben pour le sucre, pas trop, Parce que les sucreries ça **abîme les dents**... Mais pour les autres trucs...et aussi pour le sel, pas trop...et pour les autres trucs non, ça va. »

D'autres petits garçons ont pour leur part évoqué la manière dont le fait d'être gourmand pouvait selon eux conduire les deux jeunes protagonistes considérés à avoir des maux de ventre. Expliquant au chercheur les raisons les ayant conduits à « condamner » le comportement de Martine, plusieurs jeunes lecteurs ont en effet évoqué :

« **Adam** : Parce que sinon elle a **mal au ventre**. »

« **Dimitri** : Parce qu'après elle va avoir **mal au ventre**, elle va être **malade**. »

« **Bilal** : Parce qu'elle aurait très **mal au ventre**. »

« **Fernand** : C'est bon les bonbons mais des fois, quand on en mange trop, à un moment, on est **malade**. »

« **Christophe** : Parce que comme le dit le proverbe : "la gourmandise est un vilain défaut". Parce que sinon, tu aurais **mal au ventre**. »

« **Canaan** : Ou sinon on a **mal au ventre**. »

« **Chérif** : Mais pas trop sinon on a **mal au ventre**. »

« **Grégoire** : Parce que sinon, si elle est gourmande, ben elle peut avoir **mal au ventre**. »

« **Guillaume** : Mais pas trop sinon après on peut avoir **mal au ventre**. »

« **Ghislain** : C'est bien de goûter à tout... Mais après on a **mal au ventre**. »

De la même façon, répondant à la question «*Pourquoi ce n'est pas bien que Caillou soit gourmand ?* », de nombreux petits garçons ont expliqué :

« **Adam** : Parce qu'après on a **mal au ventre**. »

« **Donovan** : Comme Martine, ce n'est pas très bien parce qu'on a **mal au ventre** quand on mange trop de sucre. »

« **Dominique** : Parce que sinon, il peut **éclater son ventre**. »

« **Badir** : Parce qu'on peut vomir et on peut avoir **mal au ventre** aussi. »

« **Fernand** : Parce qu'après on est **malade**. »

« **Canaan** : Parce que si on mange beaucoup, beaucoup, beaucoup, et ben après on aura **mal au ventre**. »

« **Ghislain** : Parce que comme ça, s'il mange trop ce qu'il mange et ben la quantité elle dépasse et il a **mal au ventre**. »

D'autres jeunes lecteurs encore ont quant à eux déclaré au chercheur que le fait que Martine et Caillou soient enclins à la gourmandise pouvait conduire ces deux personnages à ne pas partager leur nourriture et ont ainsi condamné l'égoïsme pouvant provenir de ce penchant :

« **Djamel** : Oui, mais après **il y aurait plus un seul pour les autres**. »

« **Badda** : Parce qu'après, [Martine] elle peut **prendre toute la nourriture des autres**. »

« **Calvin** : Parce que [Martine] **elle laisse un petit peu des parts** à ses grands-parents, à son papa et à sa maman. »

« **Djamel** : Ben non, parce qu'après, **il y aurait plus une seule miette** de beurre ! »

« **Bachir** : **Les autres aussi ils veulent manger...** »

« **Badda** : Parce qu'après, quand sa maman va faire un super gâteau au bonhomme de neige, [Caillou] **il va prendre tout et il laisse rien**. »

« **Fabrice** : Parce que sinon, **il faut que [Caillou] il laisse un peu** à ses parents et à son petit frère. »

« **Calvin** : Pour que [Caillou] **il doit en laisser un petit peu** à son père. »

« **Cédric** : On peut **en laisser pour les autres**. »

Flavien et Florentin ont enfin mentionné la manière dont la gourmandise de Martine comme celle de Caillou était susceptible de couper l'appétit de ces deux jeunes protagonistes :

« **Florentin** : [C'est pas bien que Martine elle soit gourmande.] Parce que **ça nous coupe l'appétit** pour après, parce qu'après on ne pourra pas manger. »

« **Flavien** : [C'est pas bien que Caillou il soit gourmand.] Ben parce que s'il prend...s'il mange les gâteaux, **il va pas pouvoir manger le gâteau** qu'ils préparent. »

Les filles ne sont pour leur part que deux à avoir mobilisé ces divers arguments afin de justifier le fait qu'elles aient désapprouvé le comportement alimentaire des deux personnages :

**Tableau 26. Petites filles ayant condamné le comportement alimentaire de *Martine* et celui de *Caillou* pour d'autres raisons que le risque de prendre du poids**

Aurélie	Mal de ventre	Mal de ventre
Bia	Silence	Accepter quelque chose d'un inconnu

Aurélie fait référence aux maux de ventre engendrés par la consommation excessive de nourriture et explique au chercheur :

« **Aurélie** : [C'est pas bien que Martine elle soit gourmande], parce qu'après elle pourrait avoir **mal au ventre**. »

« **Aurélie** : [C'est pas bien que Caillou il soit gourmand.] Il pourrait avoir **mal au ventre**. »

Quant à Bia, nous pouvons être amenés à penser qu'elle fait, dans sa réponse concernant l'« acceptabilité » du comportement alimentaire de Caillou, référence à l'« adage » selon lequel les enfants ne doivent pas accepter, dans la rue, une friandise d'un inconnu :

« **Bia** : [C'est pas bien que Caillou il soit gourmand.] Parce que c'est pas bien d'être gourmand. Parce que s'il va dehors et il lui donne quelque chose, et ben il va manger mais il ne va pas dire non merci ! ».

Afin de justifier leurs réponses à la question de savoir s'il était bien que Martine et Caillou soient gourmands, les petits garçons interrogés ont ainsi dans leur grande majorité et beaucoup plus fréquemment que les petites filles, mobilisé des arguments faisant référence à d'autres conséquences « fâcheuses » de la gourmandise que le surpoids, tels que les problèmes bucco-dentaires, l'indigestion, le fait d'avoir l'appétit coupé ou encore l'égoïsme.

### 3. Martine et Caillou : des traitements différenciés

Il est intéressant de souligner la manière dont une jeune lectrice et quelques jeunes lecteurs se sont appliqués à juger différemment le comportement alimentaire de Martine et celui de Caillou. Ceux-ci ont alors dans leur grande majorité condamné la gourmandise de la



jeune héroïne en raison de la prise de poids qu'elle pouvait engendrer, tandis qu'ils ont, pour certains approuvé le comportement du personnage masculin, pour d'autres désapprouvé son attitude alimentaire pour d'autres raisons néanmoins que la menace d'une surcharge pondérale.

**Tableau 27. Enfants ayant condamné le comportement alimentaire de *Martine* et celui de *Caillou* pour des raisons différentes**

	<i>Martine fait la cuisine</i>	<i>Caillou au supermarché</i>
Adel	Poids	Bien
Amine	Poids	Ne sait pas pourquoi ce n'est pas bien
Chamseddine	Poids	Ca va
Cheikh	Caries	Bien
Chimeza	Poids	Mal de ventre et repu
Franck	Poids	Caries
Gaétan	Poids	Bien
Grégory	Poids/régime	Maladie

Trois petits garçons ont ainsi estimé qu'il n'était pas « bien » que Martine soit gourmande car elle risquait de prendre du poids, tandis qu'ils ont considéré qu'il était plutôt « bien » que Caillou soit enclin à la gourmandise. Adel et Gaétan expliquent en effet au chercheur :

« **Adel** : [Martine elle est gourmande.] Parce qu'elle fait la cuisine.

Enquêteur : Et c'est bien qu'elle soit gourmande ?

**Adel** : Pas bien. Parce que c'est pas bien qu'elle mange trop, **elle va grossir**, grossir, comme Homer ! »

« **Adel** : [Caillou il est gourmand.] Parce qu'il est un garçon, il est pressé de manger.

Enquêteur : Est-ce que c'est bien selon toi qu'il soit gourmand ?

**Adel** : Oui. Parce qu'il **aime bien manger** ! »

« **Gaétan** : [Martine elle est gourmande.] Parce que...quand on fait la cuisine, on est obligé de manger sa cuisine et...

Enquêteur : D'accord. Et est-ce que c'est bien qu'elle soit gourmande ?

**Gaétan** : Non. Parce qu'on peut **grossir**. »

« **Gaétan** : [Caillou il est gourmand] ! Parce qu'il voulait des biscuits !

Enquêteur : Est-ce que c'est bien selon toi qu'il soit gourmand ?

**Gaétan** : Oui ! Parce qu'il **aime bien manger les biscuits**. »

Chamseddine (qui mobilise les mêmes arguments que Gaétan et Adel), compare pour sa part explicitement le comportement du personnage féminin et celui du personnage masculin :

« **Chamseddine** : [Martine elle est gourmande.] Parce qu'on trouve qu'elle aime bien manger, mais qu'elle aime bien manger mais manger... tout, surtout les desserts.

Enquêteur : Et est-ce que c'est bien qu'elle soit gourmande ?

**Chamseddine** : Bof. Parce que sinon, après, **elle peut grossir et ce n'est pas bien d'être grosse...gros.** »

« **Chamseddine** : [Caillou il est gourmand] ! Parce qu'il aime bien manger ses gâteaux préférés et les céréales.

Enquêteur : Et qu'est-ce que tu penses du fait qu'il soit gourmand ?

**Chamseddine** : Ben...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.

Enquêteur : Donc c'est moins... "grave" ?

**Chamseddine** : Ben oui ! »

D'autres jeunes lecteurs (principalement des garçons) ont pour leur part désavoué l'inclination des deux protagonistes pour les mets sucrés, invoquant néanmoins des raisons dissemblables afin d'évoquer le comportement alimentaire de l'un et de l'autre. C'est le cas notamment d'Amine, qui fait référence au fait que Martine pourrait devenir grosse et qui ne parvient pas à expliquer au chercheur les raisons l'ayant conduit à condamner la gourmandise de Caillou :

« **Amine** : [Martine elle est gourmande.] [Silence]

Enquêteur : Et est-ce que c'est bien qu'elle soit gourmande ?

**Amine** : Non. Parce qu'**elle va grossir.** »

« **Amine** : [Caillou il est gourmand.] [Silence]

Enquêteur : Et est-ce que c'est bien selon toi qu'il soit gourmand ?

**Amine** : Non.

Enquêteur : Pourquoi ?

**Amine** : **Je ne sais pas.**

Enquêteur : Pourquoi tu penses que ce n'est pas bien que Caillou soit gourmand ?

**Amine** : **Je ne sais pas.** »

De la même façon, Franck indique au chercheur qu'en étant gourmande, Martine risque de prendre du poids, tandis qu'il mentionne les risques de caries en abordant le cas de Caillou :

« **Franck** : [Martine elle est gourmande] ! Parce qu'elle veut beaucoup cuisiner. Et, il y a un livre, c'est Martine fait des gâteaux. Et elle fait des gâteaux, et ensuite, elle les mange.

Enquêteur : Et est-ce que c'est bien qu'elle soit gourmande ?

**Franck** : Ben non ! Parce qu'elle peut grossir. »

« **Franck** : [Caillou il est gourmand] ! Parce que vu qu'il a fait un gâteau, ben il veut le manger donc.

Enquêteur : Est-ce que c'est bien selon toi ?

**Franck** : C'est parce qu'il mange beaucoup de sucre avec le gâteau.

Enquêteur : Et c'est bien ?

**Franck** : Non ! Ce n'est pas bien de manger de sucre. [P]arce que **ça peut faire mal aux dents !** »

Choukri, Corentin et Grégory, font pour leur part référence au risque de surcharge pondérale lorsqu'il s'agit d'évoquer la gourmandise du personnage féminin, tandis qu'ils invoquent les maux de ventre afin de « condamner » le comportement alimentaire du protagoniste masculin :

« **Choukri** : [Martine elle est gourmande.] Elle avait trop envie de manger [ce qu'elle cuisine] !

Enquêteur : Et est-ce que c'est bien qu'elle soit gourmande ?

**Choukri** : Non. Parce que sinon, **elle va grossir.** »

« **Choukri** : [Caillou il est gourmand.] Parce qu'il veut tout de suite manger le gâteau surprise.

Enquêteur : Est-ce que c'est bien qu'il soit gourmand selon toi ?

**Choukri** : Non. Parce qu'**il aurait mal et son ventre il peut exploser.** »

« **Corentin** : [Martine elle est pas gourmande.] Parce que quand elle prépare, elle mange pas.

Enquêteur : Et est-ce que c'est bien qu'elle ne soit pas gourmande ?

**Corentin** : Oui. Ben **comme ça, elle ne deviendra pas obèse !** »

« **Corentin** : [Caillou il est gourmand.] Parce qu'il mange le gâteau. Et aussi parce qu'il rajoute des bonbons sur le gâteau.

Enquêteur : Il rajoute des bonbons sur le gâteau ! Et est-ce que c'est bien selon toi qu'il soit gourmand ?

**Corentin** : Oui...euh non. Parce que sinon après **il va avoir mal au ventre** s'il mange trop de gâteau(x). »

Chimeza – seule petite fille à avoir abordé la gourmandise de Martine et celle de Caillou en des termes différents – mentionne enfin également la prise de poids en parlant du personnage féminin, tandis qu'elle fait référence aux maux de ventre afin d'évoquer le protagoniste masculin. Cette petite fille invoque de la sorte dans sa réponse les risques d'indigestion auxquels s'expose Caillou en étant gourmand et salue l'« intelligence » du comportement de Martine, qui, en n'étant pas gourmande, se préserve ainsi selon elle d'un éventuel embonpoint :

« **Chimeza** : [Martine elle est pas gourmande.] Parce qu'elle fait des gâteaux et des trucs et après, elle ne mange pas, elle mange quand c'est le soir.

Enquêteur : Et est-ce que tu penses que c'est bien qu'elle ne soit pas trop gourmande ?

**Chimeza** : Oui. Parce qu'elle est intelligente. Parce qu'après on est grosse. »

« **Chimeza** : [Caillou il est gourmand.] Parce qu'il adore les gâteaux.

Enquêteur : Est-ce que c'est bien qu'il soit gourmand ?

**Chimeza** : Non ! Parce que s'il devient gourmand et ben il pourra plus manger encore. Parce qu'après il aura mal au ventre. »

La tendance, de certains enfants, à juger la gourmandise de Martine au regard de la prise de poids qu'elle pourrait engendrer et à considérer celle de Caillou comme étant soit acceptable, soit à même de causer au personnage masculin des crises de foie, vient étayer l'hypothèse d'une socialisation alimentaire différentielle selon le sexe. Confrontés à deux protagonistes de sexes différents, les jeunes lecteurs ont en effet appliqué au personnage féminin les « règles » alimentaires se destinant habituellement aux petites filles et au personnage masculin celles usuellement adressées aux petits garçons.

L'adaptation du jugement des jeunes lecteurs concernés au sexe du protagoniste considéré révèle leur connaissance non seulement du comportement alimentaire attendu des enfants de leur propre sexe, mais également de celui attendu de ceux du sexe opposé. Il serait dès lors intéressant de comprendre les « mécanismes » par lesquels ces jeunes lecteurs ont

ainsi intégré l'existence d'attentes différenciées vis-à-vis de l'alimentation des filles et de celle des garçons. La présence, au sein d'une même fratrie, de petites filles et de petits garçons, ainsi que la confrontation de ces enfants à des injonctions alimentaires – notamment parentales – potentiellement différentes en fonction de leur sexe (Sellami, 2009), pourrait, par exemple, constituer une explication (parmi d'autres) aux discours dissemblables tenus par certains jeunes lecteurs à l'égard de la gourmandise de Martine et de celle de Caillou.

Il est ici à préciser le fait que les actions mises en place dans le cadre du Programme National Nutrition Santé apparaissent comme mettant sur un relatif pied d'égalité les enfants des deux sexes. Les spots publicitaires à l'attention des jeunes téléspectateurs ne sont en effet manifestement pas « genrés ». Quant au « *Guide nutrition des enfants et ado[lescent]s pour les parents* », il renferme pour sa part principalement le terme générique d' « enfant(s) », les termes « fille(s) » et « garçons », n'apparaissant quant à eux qu'à de rares reprises. Dans la partie intitulée « *De l'enfance à la pré-adolescence (3-11 ans)*<sup>280</sup> » (de la page 44 à la page 91 du guide), le mot « fille » n'est mentionné que trois fois et le mot « garçon » n'est pour sa part mobilisé qu'une seule fois :

« L'énergie dépensée pour une même activité (dormir, respirer, bouger...) varie d'un enfant à l'autre. Par exemple, votre **fil**le de 7 ans n'aura pas forcément les mêmes besoins ni le même appétit que sa meilleure copine du même âge, de la même taille, ayant des activités semblables. » (p. 65)

« "Ma **fil**le est ronde, mais mon **garçon** est trop maigre. Comment faire ?" Il est fréquent, dans une même famille, d'observer des différences morphologiques considérables. Par exemple, votre **fil**le est le portrait de son père, plutôt petit et trapu, alors que votre fils tient de sa mère plutôt "fil de fer" ? Pour la santé, l'important pour chacun est de suivre sa courbe de corpulence. Voyez avec votre médecin. Si on ne peut rien changer à sa taille, on peut

---

<sup>280</sup> Seuls les extraits figurant dans la partie du guide concernant la tranche d'âge considérée par notre recherche sont ici commentés. Les conclusions que nous avons formulées valent à notre sens néanmoins également pour les autres extraits du guide dans lesquels les termes « fille(s) » et « garçon(s) » sont utilisés :

Rubrique *A l'adolescence* :

« Mais trop d'ados (surtout chez les **fil**les) ont des habitudes alimentaires qui entraînent des déficits, notamment en calcium et en fer. » (p. 96) ; Rubrique « Ma **fil**le se trouve trop grosse » (p. 106-107) ; « Comment savoir si ma **fil**le est anorexique ? » (p. 108) ; « Comment savoir si ma **fil**le est boulimique ? » (p. 109) ; « La boulimie apparaît à un âge plus tardif que l'anorexie, souvent à la suite d'un régime ou d'une période d'anorexie. Elle touche plus souvent les **fil**les que les **garçons**, mais peut être encore plus grave pour les **garçons**. » (p. 109).

Rubrique *De l'enfance à l'adolescence : les questions que vous vous posez, les situations que vous rencontrez* :

« L'adolescent peut risquer une déficience en fer pour différentes raisons : alimentation peu variée, régime restrictif, consommation de viande trop limitée, règles abondantes chez la jeune **fil**le... » (p. 123).

apprendre à contrôler son poids. Les repères du guide sont adaptés à chacune de ces situations. » (p. 91)

Bien que les termes sexués de « fille » et de « garçon » soient, dans ces deux passages, utilisés, ils n'en traduisent néanmoins ni une plus forte stigmatisation de l'embonpoint féminin, ni une plus grande tolérance vis-à-vis des écarts alimentaires masculins. Dans le premier cas, le terme « fille » est en effet mentionné afin de mettre en lumière les différences pouvant exister entre les enfants du même sexe (le lecteur du guide peut, dans cet extrait, aisément et sans incidence remplacer le terme « fille » par celui de « garçon »). Dans le deuxième cas, une distinction est bien opérée entre les individus de sexe masculin et ceux de sexe féminin. La rondeur de la « fille » contrastant avec le physique « fil de fer » de la mère de famille – et, inversement, la minceur du « fils » tranchant avec la description du père de famille présenté comme étant « petit et trapu » –, il n'est toutefois pas possible de lire dans cet extrait la description de comportements et/ou de physiques typiquement masculins ou féminins.

### III. Une restitution socialement différenciée des messages de prévention délivrés par le Programme National Nutrition Santé

Comme nous l'avons précédemment évoqué, l'album *Nous on n'aime pas les légumes* aborde, bien que relativement implicitement, la question de l'équilibre alimentaire. Ariane et Alex, deux jeunes protagonistes initialement présentés comme n'appréciant et ne mangeant que des pommes de terre frites, font en effet, dans ce livre, la découverte des légumes, grâce au pot-au-feu qu'a choisi de leur cuisiner leur papa. La dernière page de l'ouvrage est ainsi consacrée à une scène de repas familial durant lequel les deux enfants dégustent avec plaisir, et pour le plus grand bonheur de leurs parents, les légumes préparés par le père de famille :



Les enfants interrogés dans le cadre de notre recherche ont été amenés à se prononcer, non seulement sur le comportement alimentaire initial des deux jeunes protagonistes<sup>281</sup> (leur goût exclusif pour les frites), mais également sur le fait que ceux-ci apprécient, au terme de l'histoire, les légumes frais<sup>282</sup>. Invités à donner leur avis sur ces deux dimensions, les jeunes lecteurs rencontrés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* et ceux interrogés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti*, n'ont, dans une commune mesure, ni fait référence aux différents messages de prévention adressés aux enfants dans le cadre du Programme National Nutrition Santé<sup>283</sup>, ni restitué ces « informations nutritionnelles » de la même manière :

**Tableau 28. Arguments mobilisés par les enfants afin d'expliquer leur jugement du comportement alimentaire d'Ariane et Alex**

Légende	
	Gourmandise perçue de façon positive
	Argument relatif au poids
	Argument relatif à la santé
	Evocation d'arguments délivrés par le PNNS
	Argument relatif au fait de grandir
	Autre argument

Groupe scolaire <i>Thierry Courtin</i>		
Abdallah	Poids	Grandir/force
Abdelaziz	Bon	
Abid	Vitamines	
Absamad	Bon	
Adam	Santé	Bon
Adel	Les frites ça sent bon	Grandir
Adèle	Poids	Santé
Ahouva	Bien	Santé
Akmar	Bien	Grandir
Aline	Santé	
Amel	Grandir	
Amine	Grandir	
Amir	Grandir	

<sup>281</sup> « Est-ce que les enfants sont gourmands dans ce livre ? » ; « Pourquoi ? » ; « Est-ce que c'est bien selon toi qu'ils soient gourmands ? » ; « Pourquoi ? ».

<sup>282</sup> « Est-ce que les enfants aiment les légumes à la fin du livre ? » ; « Est-ce que c'est bien, selon toi qu'ils (n')aiment (pas) les légumes ? » ; « Pourquoi ? ».

<sup>283</sup> Voir Chapitre 2.

Angélique	Bien	Energie
Assad	Grandir	
Assia	Les frites c'est bien	
Aurélie	Bien	Santé
Baakari	Bon	Santé
Babila	Grandir	
Bachira	Santé/vitamines	
Badda	Aide à travailler	
Badir	Santé	
Belkacem	Grandir	
Bérangère	Grandir/forme	
Bertrand	Grandir/force	
Bettina	Bien	Grandir/force
Bezia	Santé/vitamines	
Bia	Grandir/force	
Bilal	Vitamines	
Blanche	Poids	Grandir
Blandine	Poids	Grandir/énergie
Bourhane	Force	
Boussaïna	Grandir	
Bouزيد	Poids	Grandir/vitamines
Bridget	Grandir	
Calbert	Muscles	
Calvin	Forces	
Camille	Vitamines/santé	
Canaan	Bien	
Carlos	Poids	Grandir/force
Caroline	Santé/vitamines	
Cécile	Bon	Grandir
Cédric	Santé	
Chahida	Humeur	
Chaima	Poids	Grandir
Chaker	Grandir	
Chamseddine	Pnns/sel	
Charifa	Vitamines	
Cheikh	Force	Grandir
Chérif	Vitamines	
Chimeza	Santé	
Choukri	Poids	Vitamines
Christophe	Grandir	
Clovis	Poids	Grandir
Corentin	Bon	Energie
Coumba	Poids	Santé
Courtney	Santé	



Groupe scolaire <i>Claude Ponti</i>		
Didier	Santé	
Daniel	Santé	
Daphné	Grandir et vitamines	Pnns
Déborah	Pnns	Santé
Delphine	Poids	
Denis	Grandir	
Diane	Grandir	
Didier	Santé	
Dimitri	Grandir	Pnns
Djamel	Santé	
Djibril	Santé	
Dominique	Grandir	
Domitille	Grandir	
Donovan	Grandir	Sel
Dorian	Grandir	Pnns
Fabien	Santé	
Fabrice	Vitamines	
Fanny	Santé	
Fantine	Poids	
Farid	Pnns	Santé
Faustine	Santé	
Félice	Grandir	
Félix	Santé	
Fernand	Grandir	Sel
Filipe	Santé (Pnns)	
Firmin	Grandir	Pnns
Flavien	Pnns	
Flavien	Vitamines	
Flora	Vitamines	Pnns et poids
Flore	Vitamines	
Florent	Santé	
Florentin	Santé	
Florian	Forces	
Florine	Santé et grandir	
Framboise	Forces	
France	Forces	
Francis	Grandir et énergie	
Franck	Pnns	Santé
François-Xavier	Santé	
Frédéric	Grandir	

Gabrielle	Santé et grandir	
Gaby	Pnns	
Gaëlle	Pnns	Santé
Gaétan	Pnns	
Gaïa	Pnns	Santé et poids
Garance	Energie et vitamines	Pnns
Gauthier	Grandir et forces	Pnns
Geoffroy	Poids	
Gilles	Pnns	
Gladys	Pnns	Santé
Golda	Pnns	Poids
Grâce	Poids	
Grégoire	Grandir	Pnns
Grégory	Grandir	Pnns
Guillaume	Pnns	
Gwénaëlle	Pnns	Santé
Gwendoline	Santé	Pnns
Gwenn	Poids (intelligence)	

**1. Groupe scolaire *Claude Ponti* : une restitution (relativement fidèle) des messages délivrés dans le cadre du *Programme National Nutrition Santé***

« *Tu ne manges pas trop gras, trop sucré, trop salé !* » (Djamel, grande section de maternelle, groupe scolaire *Claude Ponti*)

Les petites filles et les petits garçons issus d'un milieu social relativement favorisé ont plus largement que ceux d'origine sociale plus modeste estimé qu'Ariane et Alex étaient « *gourmands* ». Sur cinquante-six enfants interrogés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti*, trente-neuf ont en effet considéré que les deux jeunes protagonistes étaient enclins à la gourmandise. Amenés par la suite à se prononcer sur le fait qu'il soit « bien » – ou non – qu'Ariane et Alex soient – ou ne soient pas – gourmands, ils ont par ailleurs, pour justifier leurs réponses, beaucoup plus fréquemment que les jeunes lecteurs rencontrés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin*, fait référence aux différents messages de prévention délivrés dans le cadre du Programme National Nutrition Santé (et plus particulièrement au fait qu'il soit déconseillé d'avoir une alimentation trop riche en produits gras, salés, ou sucrés<sup>284</sup>). Sur quarante-deux arguments mobilisés par les enfants, vingt-six s'appuient en effet sur une ou

<sup>284</sup> « *Ne mange pas trop gras, trop sucré, trop salé* »

plusieurs des recommandations portées par ce programme institutionnel, mis en place dès 2002 afin de lutter contre l'obésité<sup>285</sup>. Plusieurs jeunes lecteurs ont ainsi expliqué au chercheur :

« **Daphné** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes*, les enfants ils sont gourmands.] Parce qu'ils ont mangé des frites et des légumes.

Enquêteur : C'est bien qu'ils mangent des frites ?

**Daphné** : Oui, même si c'est un petit peu sucré.

Enquêteur : Et c'est bien qu'ils mangent des légumes ?

**Daphné** : Oui, mais **si on mange tout ce qui est sucré ou salé et ben on est en mauvaise santé.**

Enquêteur : Donc il ne faut pas en manger ?

**Daphné** : Ben si, mais **il ne faut pas en manger trop.** »

« **Djamel** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes*, les enfants] ils sont gourmands de frites.

Enquêteur : C'est bien qu'ils soient gourmands de frites ?

**Djamel** : Non, vu qu'après ils vont être malades. [...] Parce que **c'est trop sucré les frites. Tu ne manges pas trop gras, trop sucré, trop salé !** »

« **Filipe** : [C'est bien que les enfants ils aiment les légumes à la fin], parce que c'est pas bien de manger tout le temps des frites, tout le temps du chocolat. Moi je me force à manger des légumes.

Enquêteur : Pourquoi ce n'est pas bien de manger tout le temps des frites ?

**Filipe** : Parce que **c'est pas bon pour la santé le sucre et le sel.**

Enquêteur : D'accord. Et pourquoi c'est bien de manger des légumes ?

**Filipe** : Parce que **c'est bon pour la santé.** »

« **Firmin** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* les enfants ils sont gourmands] parce qu'ils aiment les frites et qu'ils en mangent presque toujours.

Enquêteur : C'est bien qu'ils mangent des frites ?

**Firmin** : Non. Parce qu'**il y a beaucoup de sel.**

Enquêteur : D'accord. Et ça fait quoi le sel ?

**Firmin** : **Pas bien, c'est comme le sucre.** »

---

<sup>285</sup> Et notamment contre celle des plus jeunes. Concernant les messages sanitaires sur les publicités : « Il s'agit d'une mesure de santé publique qui vise à sensibiliser le public, en particulier les enfants, et à donner des repères nutritionnels issus du Programme national nutrition santé. » <http://www.mangerbouger.fr/bien-manger/infos-nutritionnelles/messages-sanitaires-sur-les-publicites.html> Site consulté en Mars 2014.

« **Gwenaëlle** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* les enfants ils sont gourmands.] [...] Ben parce qu'au début, ils mangeaient... ils disaient qu'ils n'aimaient que les frites.

Enquêteur : C'est bien qu'ils n'aiment que les frites ?

**Gwenaëlle** : Ben non, pas trop, parce que **c'est pas trop bon pour la santé de manger des choses grasses.**

Enquêteur : Et à la fin du livre, ils aiment les légumes ?

**Gwenaëlle** : Ben oui, je crois.

Enquêteur : Et c'est bien qu'ils aiment les légumes à la fin du livre ?

**Gwenaëlle** : Euh oui. [Silence]. Parce que **c'est mieux de manger des légumes** que toujours que des autres choses. »

« **Grégoire** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* les enfants ils sont gourmands.] Parce qu'ils mangent des frites.

Enquêteur : C'est bien qu'ils mangent des frites ?

**Grégoire** : Non. Parce que ça fait grossir, et **si tu ne fais pas de sport...ça fait grossir.** »

Les propos des petites filles et des petits garçons rencontrés dans l'établissement scolaire situé dans une banlieue plutôt favorisée de la capitale laissent de cette façon transparaître certains des messages de prévention délivrés dans le cadre du Programme National Nutrition Santé. Ces derniers se trouvent en effet avoir été restitués – plus ou moins fidèlement<sup>286</sup> – par un nombre important d'enfants interrogés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti*<sup>287</sup>.

Invités, durant la suite de l'entretien, à exprimer leur avis concernant le fait qu'Ariane et Alex soient présentés, à la fin de l'album, comme appréciant les légumes, les jeunes lecteurs interrogés au sein de ce groupe scolaire ont de surcroît, plus largement que ceux rencontrés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin*, mentionné le fait que les légumes étaient « *bons pour la santé* ». Sur cinquante-quatre jeunes lecteurs interrogés, vingt-quatre ont en effet mobilisé cet argument afin d'approuver l'attitude des deux jeunes protagonistes. Ayant presque tous jugé favorablement le fait qu'Ariane et Alex finissent non seulement par accepter de manger des légumes, mais également par les aimer, les enfants rencontrés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* ont alors, afin de justifier leur réponse, confié au chercheur :

---

<sup>286</sup> Il est notamment à souligner notamment la confusion fréquente entre le sel et le sucre contenu dans les frites.

<sup>287</sup> Les autres justifications apportées par les petites filles et par les petits garçons rencontrés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* concernent principalement les risques de surpoids liés à la gourmandise – sans toutefois que les jeunes lecteurs aient explicitement évoqué ni la présence, dans les frites, de sel ou de gras, ni les risques, pour la santé, d'ingérer cet aliment. Seuls cinq enfants ont enfin, pour leur part, estimé qu'il était « bien » de manger des frites – mettant alors en avant le fait que ce soit bon.

« **Daniel** : Parce que **c'est bon pour la santé.** »

« **Didier** : Parce que **c'est bon pour la santé.** »

« **Djibril** : Parce que les légumes **c'est bon pour la santé.** »

« **Fabien** : Parce que **c'est bon pour la santé.** »

« **Gaïa** : Ben parce que comme ça, tu grossis moins et **tu es en bonne santé.** »

« **Gladys** : Ben parce que **c'est bon pour la santé.**

Enquêteur : Est-ce que tu te souviens où est-ce que tu as appris que c'était bon pour la santé de manger des légumes ?

**Gladys** : A la télé : "**manger cinq fruits et légumes par jour**". »

Six petites filles et un petit garçon ont pour leur part plutôt fait référence au fait que les légumes permettaient de ne pas prendre du poids (ou permettaient aux individus d'en perdre). Afin d'expliquer les raisons les ayant conduits à juger favorablement qu'Ariane et Alex finissent par aimer les légumes, ces jeunes lecteurs ont expliqué au chercheur :

« **Delphine** : Parce que dans la ratatouille, il y a beaucoup de légumes, et c'est bien de manger de la ratatouille. [...] Parce qu'il y a beaucoup de légumes et les légumes **ça ne fait pas grossir.** »

« **Fantine** : Parce que...parce que ça fait partie du régime...d'un régime.

Enquêteur : Tu penses qu'ils font un régime parce qu'ils mangent des légumes ?

**Fantine** : Oui.

Enquêteur : Quand on mange des légumes c'est qu'on fait un régime tu penses ?

**Fantine** : Pas toujours...mais **tu grossis pas.** »

« **Gwenn** : Ben parce que **ça ne fait pas grossir.** Et ça nous rend intelligent des fois. »

« **Grâce** : Parce qu'en fait ils se rendent compte...que, en fait, c'est mieux les fruits et les légumes, **ça aide à grandir** et c'est pas mieux parce que **les frites, ça aide pas à grandir, ça aide à grossir...** »

« **Geoffroy** : Parce qu'ils mangent trop de gras. [C'est pas bien.] Parce qu'**on peut grossir**. [Et à la fin du livre ils aiment les légumes] parce qu'ils ont goûté et que c'était bon. [C'est bien], parce que **ça fait maigrir**. »

« **Gilles** : Parce que je crois que les chips c'est gras, donc ils mangent des choses grasses, donc comme **les choses grasses ça grossit** un peu donc ils sont gourmands. »

Les enfants rencontrés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* sont enfin également nombreux à avoir, afin d'explicitier leur avis favorable vis-à-vis du comportement alimentaire final d'Ariane et Alex, mobilisé des arguments touchant au fait que les légumes permettent de grandir, donnent les forces ou apportent au corps humain un certain nombre de vitamines. Vingt-quatre jeunes lecteurs ont en effet fait référence aux vertus des légumes pour la croissance et la robustesse. Il est toutefois à souligner le fait que les petites filles et les petits garçons interrogés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti*, ont autant fait référence aux effets positifs des légumes sur la santé et la corpulence, qu'à ces arguments touchant davantage au bon développement des enfants ainsi qu'à des qualités de « vigueur physique ».

Les jeunes lecteurs rencontrés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* ont ainsi, en évoquant l'album intitulé *Nous on n'aime pas les légumes*, non seulement fréquemment opéré un lien entre alimentation et santé (et/ou entre alimentation et (sur)poids), mais également souvent mobilisé certains des messages de prévention délivrés dans le cadre du Programme National Nutrition Santé. Un tel constat permet de mettre en lumière le fait que les enfants issus d'un milieu social favorisé connaissent, pour la plupart, ces messages de prévention, sont capables de les restituer (plus ou moins fidèlement) et les mobilisent parfois afin d'interpréter une nouvelle source d'information, en l'occurrence, ici, un ouvrage de littérature.

## **2. Groupe scolaire *Thierry Courtin* : une moindre restitution des messages délivrés dans le cadre du *Programme National Nutrition Santé***

« [*Les légumes*] ça donne plus de vitamines et ça fait grandir plus vite. » (Bouzid, CP, groupe scolaire *Thierry Courtin*)

Les petites filles et les petits garçons interrogés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* sont pour leur part plus nombreux que les jeunes lecteurs rencontrés au sein du

groupe scolaire *Claude Ponti* à avoir estimé que les deux jeunes protagonistes de l'album intitulé *Nous on n'aime pas les légumes* n'étaient pas gourmands. Sur cinquante-neuf enfants, vingt-six ont en effet déclaré qu'Ariane et Alex n'étaient pas enclins à la gourmandise, tandis que trente-trois ont pour leur part considéré qu'ils l'étaient. Les jeunes lecteurs issus d'un milieu social relativement modeste ont par ailleurs majoritairement déclaré qu'il était « bien » qu'Ariane et Alex aiment les frites. Onze d'entre eux ont alors en effet mentionné le fait que ce soit « bon », les cinq autres ont pour leur part évoqué le fait qu'ingérer cet aliment allait leur permettre de « grandir » et de prendre des « forces ». Les jeunes lecteurs interrogés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* ont de cette façon expliqué au chercheur :

« **Akmar** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* les enfants ils sont gourmands.] [Silence].

Parce que... ils aiment bien manger les frites.

Enquêteur : C'est bien qu'ils soient gourmands ?

**Akmar** : Oui. **Les frites c'est trop bon.** »

« **Baakari** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* les enfants] ils aiment les frites.

Enquêteur : C'est bien que les enfants aiment les frites ?

**Baakari** : Oui. Parce que **les frites c'est bon !** »

« **Corentin** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* les enfants ils sont pas gourmands.]

Parce que quand ils voient les fruits arriver ils ne sont pas gourmands mais ils sont gourmands des frites.

Enquêteur : Est-ce que c'est bien qu'ils soient gourmands des frites ?

**Corentin** : Oui parce que **c'est bon.** »

« **Amel** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* les enfants ils sont pas gourmands.] Parce

qu'ils aiment pas les légumes. Que les frites.

Enquêteur : Et c'est bien qu'ils n'aiment que les frites ?

**Amel** : Ben **ça fait grandir** aussi. »

« **Boussaïna** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* les enfants ils sont pas gourmands]!

Parce qu'ils ont mangé des frites et des légumes.

Enquêteur : C'est bien qu'ils aient mangé des frites ?

**Boussaïna** : Oui. Parce qu'après **ça fait grandir.** »

« **Cheikh** : [Dans *Nous on n'aime pas les légumes* les enfants ils sont pas gourmands]. Parce qu'ils mangent que des chips.

Enquêteur : Et pourquoi à ton avis ils n'aiment pas les légumes au début du livre ?

**Cheikh** : Parce qu'ils n'aiment que des chips.

Enquêteur : C'est bien qu'ils n'aiment que les chips ?

**Cheikh** : Ben...oui. **Ca donne de la force.** »

Les enfants rencontrés au sein de l'établissement scolaire situé dans une banlieue plutôt défavorisée de la capitale sont ainsi moins nombreux que ceux interrogés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* à avoir condamné la gourmandise des jeunes protagonistes considérés.

Il est de surcroît à souligner le fait que les petites filles et que les petits garçons ayant jugé négativement le comportement d'Ariane et Alex ont plus fréquemment opposé à cette attitude l'argument du surpoids, que celui des risques pour leur santé. Si dix enfants ont en effet considéré qu'il n'était pas « bien » pour la corpulence des ces deux jeunes protagonistes que ceux-ci mangent des frites, seul un jeune lecteur de grande section de maternelle et un jeune lecteur de CE1 ont pour leur part estimé que cet aliment ne devait pas être consommé (en grande quantité) en raison du sel qu'il comportait (sans néanmoins évoquer les éventuelles conséquences d'une consommation excessive de ce condiment sur la santé des individus) :

« Enquêteur : Les enfants aiment les légumes à la fin du livre ?

**Adam** : Non.

Enquêteur : Non, ils n'aiment toujours pas les légumes ?

**Adam** : Non, ils n'aiment que les frites.

Enquêteur : Et c'est bien qu'ils n'aiment pas les légumes ?

**Adam** : Non, c'est pas bien. Parce que **les légumes, ça ne donne pas du sel alors que les frites, ça donne du sel.** »

« Enquêteur : Est-ce que les enfants sont gourmands dans [*Nous on n'aime pas les légumes*] ?

**Chamseddine** : Non, pas du tout. Parce que déjà, ils n'aiment pas les légumes, ils n'aiment que les frites. Mais les frites c'est pas bien parce que, c'est pas bien tout le temps.

Enquêteur : Pourquoi ce n'est pas bien tout le temps ?

**Chamseddine** : Ben **parce que c'est salé.** »



Les propos des petites filles et des petits garçons interrogés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* laissent ainsi moins transparaître que ceux des jeunes lecteurs rencontrés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* les préceptes du Programme National Nutrition Santé, mettant notamment en garde contre les risques d'une alimentation trop riche en produits gras et salés.

Amenés, par la suite, à faire part au chercheur de leur avis concernant le fait qu'Ariane et Alex, soient, à la fin de l'album, présentés comme appréciant les légumes, les petites filles et les petits garçons issus d'un milieu social modeste ont majoritairement mobilisé des arguments faisant référence aux qualités de ces aliments pour la croissance et la robustesse. Trente-huit jeunes lecteurs, sur cinquante-six interrogés, ont en effet mis en avant ces vertus. Répondant à la question « *Pourquoi c'est bien que les enfants aiment les légumes à la fin du livre ?* », ces enfants ont alors expliqué la manière dont les légumes permettaient selon eux de bien grandir, d'engranger des vitamines ou encore d'avoir de la vigueur :

« **Abid** : Parce qu'il y a plein de **vitamines**. »

« **Assad** : Comme ça ils **grandissent**. »

« **Abdallah** : Parce que ça fait **grandir** et ça donne de la **force**. »

« **Bérangère** : [P]arce que c'est bien pour **grandir**, et pour être en pleine **forme**. »

« **Blandine** : Parce que ça fait **grandir** et ça donne de l'**énergie**. »

« **Bertrand** : J'ai oublié si ça fait **grandir** ou la **force** ou les deux. »

« **Bouzid** : Parce que ça donne plus de **vitamines** et ça fait **grandir** plus vite. »

« **Choukri** : Ca donne des **vitamines**. »

D'autres jeunes lecteurs ont quant à eux estimé qu'il était « bien » de manger des légumes car ces derniers possédaient des qualités gustatives et étaient, de cette façon, « *bon[s]* » à manger. Seuls treize enfants (sur soixante-deux) ont enfin pour leur part considéré le comportement alimentaire final d'Ariane et Alex au regard de ce qu'il pouvait apporter sur le plan sanitaire.

Les jeunes lecteurs rencontrés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* ont ainsi dans une plus large mesure évoqué les bienfaits des légumes pour la croissance et la force physique.

### **3. Un rapport à l'alimentation et aux normes (déjà) socialement différencié ?**

Les réponses apportées, en entretien, par les enfants, traduisent ainsi un rapport à l'alimentation et aux normes nutritionnelles différent en fonction du milieu social considéré. Tandis que les jeunes lecteurs issus d'un milieu social relativement favorisé ont en effet eu tendance à condamner la consommation « excessive » d'aliments (et plus particulièrement d'aliments riches en gras et/ou en sucre) et ont mis l'accent sur les bienfaits, pour la « santé », tant de la restriction d'apports en glucides et en lipides que de la valorisation des fruits et des légumes, les enfants d'origine sociale plus modeste ont pour leur part davantage mis en avant le « plaisir » pouvant ressortir de la consommation d'aliments gras (tels que les frites) et/ou sucrés (tels que les biscuits) et ont plus fréquemment relevé l'importance des produits considérés comme étant « sains » pour la croissance et la robustesse. Les petites filles et les petits garçons provenant d'un milieu social relativement modeste ont par ailleurs restitué dans une moindre mesure que les enfants issus de classes sociales plus privilégiées les différents messages de prévention délivrés dans le cadre du Programme National Nutrition Santé.

Ces discours peuvent à notre sens être le fruit de socialisations familiales distinctes, porteuses de conceptions socialement différenciées non seulement de l'enfance et du plaisir, mais également de l'alimentation et du corps. En prévision d'une vie potentiellement faite de labeur et de privations, les parents de milieux sociaux défavorisés accordent en effet bien souvent une place importante au « plaisir » des enfants (Hoggart, 1970), pouvant notamment passer par la satisfaction d'envies alimentaires (sucreries, sodas) (Serre, 1998). Le fait d'être « fort » est par ailleurs inégalement valorisé et peu revêtir des significations bien différentes en fonction du milieu social. Comme en témoignent les propos de Richard Hoggart dans *La Culture du Pauvre* (1970), la corpulence des enfants n'est visiblement pas « appréciée » de la même manière au sein des milieux favorisés et au sein des milieux plus « populaires » :

« J'en ai entendu quelques-unes dans la salle d'attente d'un dispensaire pour enfants où, parmi des meubles tubulaires d'allure ultra-moderne, des mères de famille dont la tenue

trahissait l'origine populaire bavardaient à bâtons rompus : "Il se porte bien, mon petit, non ?" (à propos d'un bambin qui frisait l'obésité) [...]. » (p. 57)

De la même façon, Pierre Bourdieu (1979), mais également Christiane et Claude Grignon (1980, 1981) – puis, plus récemment, Muriel Darmon<sup>288</sup> (2002) – ont mis en lumière la différenciation sociale des pratiques alimentaires, ainsi que les conceptions distinctes du corps portées, en fonction de leur origine sociale, par les individus. Si l'enfant « gros » peut apparaître, dans certains milieux, comme étant un enfant (heureux et) bien portant, il est ainsi par exemple considéré par les personnels des PMI<sup>289</sup> – porteurs d'une « *norme [de] contrôle : contrôle des parents sur l'alimentation infantine qui doit être régulière et ordonnée [...]* » (Serre, 1998, p. 115), – comme « *un enfant mal éduqué du point de vue alimentaire* » (Serre, 1998, p. 113). Les sucreries « *sont aussi, [dans les PMI], l'occasion de condamner une certaine conception du plaisir : plaisir solitaire par opposition aux repas qui sont un moment de réunion familiale, plaisir sans restriction, et plaisir charnel par opposition aux plaisirs légitimes, d'ordre intellectuel (livres, puzzles...)* » (Serre, 1998, p. 115). Les propos recueillis auprès des jeunes lectrices et des jeunes lecteurs dans le cadre de notre recherche sont de la sorte susceptibles d'être la manifestation de socialisations familiales dissemblables, vectrices de rapports socialement distincts à l'enfance, au plaisir, à l'alimentation ou encore au corps.

Ces discours peuvent également traduire des rapports aux normes socialement différenciés. Séverine Gojard (1998) a en effet montré l'existence de rapports plus ou moins distants aux normes savantes en matière d'allaitement, en fonction du milieu social :

« Etant moins en contact avec les normes savantes, et ayant à leur opposer un savoir-faire familial, [les mères de milieux populaires] sont plus autonomes dans le domaine de l'éducation et de l'alimentation des nourrissons ; en retour, le poids des habitudes familiales est d'autant plus grand. [...] [L]'absence de références à des arguments sanitaires ou psychologiques indique l'ignorance de ce type de normes, ou l'indifférence vis-à-vis de ces discours. » (pp. 29-30)

« La comparaison de leurs deux discours permet de mettre en lumière le fait que la pression exercée par les normes savantes touche essentiellement les membres des classes

---

<sup>288</sup> Mettant notamment en lumière le fait que l'anorexie touche majoritairement des femmes de 15 à 24 ans, d'origine sociale moyenne ou supérieure, Muriel Darmon (2003) explique la manière dont, selon elle, le corps représente, pour les anorexiques, un « *capital distinctif total* » (p. 285) qui reflète la valeur sociale de l'individu.

<sup>289</sup> Protection Maternelle et Infantile.

supérieures. [...] [L]a référence aux arguments savants, fortement présente dans les entretiens avec des jeunes femmes très diplômées, est absente des propos de femmes non diplômées. » (p. 33)

Nous l'avons montré, John Coveney (2005) a également mis en évidence le fait que les parents d'origine sociale favorisée mobilisent davantage des arguments « nutritionnels » et « sanitaires » afin d'évoquer l'alimentation de leurs enfants, tandis que les parents d'origine sociale plus modeste font pour leur part référence à la bonne croissance de leur progéniture.

Les moindres références faites aux différents messages nutritionnels diffusés dans le cadre du Programme National Nutrition Santé par les enfants issus de milieux relativement modestes, pourraient dès lors traduire sinon une méconnaissance de ces discours, du moins un rapport déjà plus distant de ces jeunes lecteurs vis-à-vis de normes institutionnelles potentiellement en décalage avec les habitudes alimentaires en vigueur au sein de leur propre sphère familiale :

« Les membres des catégories aisées sont soumis à des impératifs diététiques, déterminant un "goût de nécessité" contraint non par des impératifs économiques mais moraux, alors que les membres des catégories modestes expriment désormais dans l'alimentation un "goût de liberté" d'où sont absentes les préoccupations sanitaires » (Régnier, Masullo, 2009, p. 747).

La manière dont les enfants ont interprété l'album intitulé *Nous on n'aime pas les légumes* – et plus particulièrement la consommation, par les deux protagonistes, de frites, puis de légumes – semble de la sorte relever de socialisations familiales relativement distinctes.

Ces différentes socialisations familiales sont à notre sens également susceptibles d'avoir participé à une compréhension socialement différenciée, par les enfants, des préceptes soutenus par le Programme National Nutrition Santé et plus spécifiquement de certains des messages de prévention portés par ce dernier et diffusés par l'intermédiaire de la sphère médiatique. Nous avons vu que la mise en place de ce programme institutionnel avait notamment été caractérisée par la télédiffusion de spots publicitaires – principalement à destination des enfants – transmettant les messages suivants : « *Pour bien grandir, mange cinq fruits et légumes par jour* » ; « *Pour être en forme, dépense-toi bien* » et « *Pour bien grandir, ne mange pas trop gras, trop sucré, trop salé* ». Au regard de ce que nous avons montré, les expressions « *pour être en forme* » et « *pour bien grandir* » n'auraient-elles alors

en effet pas pu être le lieu d'interprétations socialement différenciées : « être robuste » dans les milieux sociaux modestes, « être en bonne santé » dans les milieux plus favorisés ?

La nécessité de réduire sa consommation en produits gras, salés et sucrés a en effet été portée par un nombre important d'enfants originaires de milieux sociaux favorisés, qui ont alors pour beaucoup mentionné le fait que ça ne soit pas « *bon pour la santé* ». Les jeunes lecteurs issus d'un milieu social plus modeste ont pour leur part plus fréquemment valorisé le plaisir lié à la consommation de produits gras tels que les frites et ont alors souvent évoqué le fait que cet aliment faisait selon eux « *grandir* » et donnait aux enfants des « *forces* » et de l'« *énergie* ». Par ailleurs l'importance de consommer des fruits et des légumes apparaît comme ayant été largement mise en lumière par les jeunes lecteurs (et ce quel que soit leur milieu social), bien que ces derniers aient néanmoins fait appel à des « arguments » différents en fonction de leur origine sociale. Les enfants issus d'un milieu social favorisé ont en effet plus fréquemment souligné son impact sur la « santé », tandis que ceux d'origine plus modeste ont principalement relevé son incidence sur la « robustesse ». Les différentes socialisations familiales dépeintes auraient ainsi pu donner lieu à une réception socialement contrastée des normes nutritionnelles portées par le Programme National Nutrition Santé. Les propos des jeunes lecteurs pourraient dès lors traduire l'influence des messages de prévention à destination des enfants – notamment relayés par la sphère médiatique –, néanmoins interprétés au prisme de leur socialisation familiale particulière. Dit autrement, la socialisation alimentaire reçue par les jeunes lecteurs au sein de leur propre foyer aurait pu colorer certains des messages de prévention délivrés dans le cadre du Programme National Nutrition Santé. Les discours tenus en entretien par les enfants seraient de cette façon à même de traduire soit effectivement un rapport socialement différencié aux « normes savantes », soit une compréhension socialement différenciée de ces dernières, notamment permise par la relative polysémie de certaines expressions (« *être en forme* » ou encore « *bien grandir* »), mobilisées dans le cadre du Programme National Nutrition Santé<sup>290</sup>.

\*

La réception, par les jeunes lecteurs, des normes alimentaires transmises par les trois albums utilisés sur le terrain, traduit en premier lieu une relative condamnation de la consommation excessive de nourriture (notamment sucrée). Les petites filles et les petits

---

<sup>290</sup> Soit l'effet conjugué de ces deux explications.

garçons rencontrés au sein des établissements scolaires fréquentés ont en effet bien souvent condamné la gourmandise des personnages des livres considérés, y compris celle de Martine et de Caillou, évoluant pourtant tous les deux dans des univers au sein desquels cette inclination pour les mets sucrés n'est pas réprimée. Loin de traduire une « cacophonie » normative (Fischler, 1990), ces interprétations traduisent dès lors plutôt une « méfiance » des petites filles et des petits garçons envers l'alimentation et plus particulièrement envers les aliments sucrés (plus spécifiquement pointés du doigt par le Programme National Nutrition Santé).

Les discours recueillis en entretien auprès des enfants laissent en second lieu transparaître un rapport à l'alimentation déjà sexuellement et socialement différencié. Afin d'expliquer leurs jugements négatifs à l'égard des comportements alimentaires de Martine et de Caillou, les enfants rencontrés ont en effet tout d'abord mobilisé des arguments dissemblables en fonction de leur « genre ». Si les petites filles ont principalement fait référence à la prise de poids pouvant être engendrée par la gourmandise, les petits garçons ont effectivement, pour leur part, davantage mentionné : les problèmes bucco-dentaires pouvant en découler, les maux de ventre que celle-ci pouvait provoquer, ainsi que la façon dont ce penchant était susceptible de conduire les gourmands à être égoïstes. Les enfants interrogés dans le cadre de cette enquête ont par ailleurs mis en œuvre des argumentaires distincts en fonction de leur milieu social d'origine. Les jeunes lecteurs rencontrés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti* ont en effet, davantage que les enfants interrogés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin*, explicitement fait référence aux différents préceptes portés par le Programme National Nutrition Santé. Les enfants ont néanmoins, quel que soit leur milieu social d'origine, « reconnu » l'importance de manger des légumes. Les premiers ont toutefois plus largement mentionné les risques des produits gras, salés ou sucrés pour la « santé », ainsi que les bienfaits des légumes pour celle-ci, tandis que les seconds ont pour leur part plus fréquemment évoqué la valeur gustative des frites et les vertus de ces dernières – ainsi que des légumes – pour la « croissance » et pour le développement des « forces physiques ».

Ces discours mettent à notre sens en lumière l'influence prédominante des deux sphères de socialisation que représentent la famille d'une part et les médias<sup>291</sup> de l'autre. La

---

<sup>291</sup> Sans minimiser ici l'influence d'autres sphères de socialisation telles que l'institution scolaire ou encore le groupe de pairs, nous mettons néanmoins en lumière l'influence importante de la sphère familiale et de la sphère médiatique sur l'alimentation des enfants que soulignent, à notre sens, les propos des jeunes lecteurs interrogés.

méfiance des jeunes lecteurs vis-à-vis de la gourmandise laisse en effet en premier lieu potentiellement transparaître l'incidence, sur les enfants, des messages publicitaires de prévention – dont celui préconisant de ne pas manger « *trop gras, trop sucré, [ou] trop salé* » – diffusés, notamment à la télévision, dans le cadre du Programme National Nutrition Santé. Les arguments mobilisés par les petites filles et par les petits garçons afin de juger le comportement alimentaire des protagonistes des trois histoires leur ayant été racontées – et l'importance plus particulièrement accordée par les jeunes lectrices à la corpulence – traduisent en second lieu l'influence d'une socialisation alimentaire différentielle selon le sexe, portée selon toute vraisemblance par la sphère médiatique<sup>292</sup> (Court, 2010) et, potentiellement, par la sphère familiale (Sellami, 2009). Le lien entre santé et alimentation plus fréquemment opéré, dans leurs interprétations des albums, par les enfants issus de milieu favorisé (que par les jeunes lecteurs d'origine sociale modeste), est enfin, en dernier lieu, la manifestation de rapports à l'alimentation, au corps et aux normes socialement différenciés, construits au sein de la sphère familiale (Hoggart, 1970 ; Gojard, 1998 ; Serre, 1998 ; Coveney, 2005 ; Régnier, Masullo, 2009) et notamment susceptibles d'avoir eu une incidence sur l'interprétation, par les jeunes lecteurs, de certains messages publicitaires de prévention.

Les enfants interrogés dans le cadre de cette recherche apparaissent de la sorte, quels que soient leur âge, leur niveau de scolarisation et leur niveau scolaire, comme ayant jugé l'attitude des différents protagonistes vis-à-vis de la nourriture, moins au regard des éléments concrets contenus dans les livres considérés, qu'à l'aune de « normes alimentaires » – portées par la sphère familiale, par certains programmes institutionnels, ainsi que par la sphère médiatique.

---

<sup>292</sup> Y compris, éventuellement, par la littérature de jeunesse.

# Conclusion générale

---

Loin de considérer la lecture de livres comme une transmission mécanique de savoirs dans laquelle les enfants n'ont aucun rôle à jouer, nous avons dans cette thèse fait le choix de donner la parole aux principaux destinataires de la littérature de jeunesse, afin de mieux comprendre ce qui se joue réellement dans l'acte de réception. Nous sommes de cette façon parvenus à identifier le sens donné par les jeunes lecteurs au contenu (normatif) des albums, les savoirs rejoués (ou non) par les enfants dans cette attribution de signification, ainsi que les éléments et les appartenances ayant une influence, tant sur l'interprétation des jeunes lecteurs, que sur les « connaissances » mobilisées par ces derniers dans leur démarche interprétative. En nous donnant ainsi accès aux différentes dimensions qui le composent, l'acte de réception nous a permis d'approcher et de mieux appréhender le processus de socialisation des enfants. Par l'intermédiaire de cette recherche nous nous sommes en conséquence appliqués à éclairer l'acte de réception – jusque là peu étudié par les sociologues<sup>293</sup> –, à mettre en jeu l'*agency* de jeunes enfants (James, Prout, 1990), ainsi qu'à prendre la mesure du poids socialisateur tant de la littérature de jeunesse que d'autres sphères de socialisation (famille, ou encore médias).

## Filiations et spécificités de notre démarche

Afin de discuter la valeur performative ayant pu être accordée par certains sociologues à la littérature de jeunesse, nous avons choisi de déconstruire ce qui se joue dans l'acte de réception et nous sommes ainsi, dans la lignée des travaux menés en sociologie de l'enfance, plus particulièrement intéressés à ce que les « *enfants font de ce qu'on leur fait* » (Montandon, 1997, p. 43), mettant en cela en jeu les « capacités d'action » de très jeunes lecteurs (5-8 ans). En nous inscrivant dans le sillage de la sociologie de la réception culturelle ainsi que dans celui des *Cultural Studies*, nous avons ainsi cherché à mettre en lumière non seulement la façon dont les petites filles et les petits garçons parviennent à faire sens du contenu textuel et iconographique des livres leur étant destinés, mais également les éléments de connaissance sur lesquels les enfants s'appuient afin d'interpréter les ouvrages qu'ils sont amenés à manipuler. Nous avons dans cette perspective élaboré une démarche méthodologique nous permettant non seulement d'accéder au point de vue de (très) jeunes enquêtés, mais également

---

<sup>293</sup> Du côté des enfants.



de comparer leurs lectures d'un même album. Bénéficiant pour cela de l'apport de travaux novateurs (Bonnéry, 2014 ; Cromer, 2007), nous avons ainsi mis en place un « protocole expérimental » (consistant en la lecture, par le chercheur, à des enfants de grande section de maternelle, de CP et de CE1 issus de milieux sociaux contrastés, de livres transmettant des normes divergentes), puis avons donné la parole aux jeunes lecteurs, en réalisant auprès d'eux des entretiens semi-directifs, portant sur leur lecture de trois ouvrages utilisés sur le terrain.

## **De l'album au processus de socialisation en passant par l'acte de réception**

### **De la nécessité de prendre en considération le contenu des albums et le contexte de réception**

L'acte de réception peut-être entendu comme un échange entre un lecteur et une œuvre. L'activité du premier ne peut en cela être envisagée indépendamment des caractéristiques de la seconde. De manière plus générale, l'évolution des objets culturels, ainsi que le contexte historique spécifique dans lequel se déploie l'activité d'interprétation, ont à notre sens une incidence sur la discussion qui est à même de s'instaurer entre un individu et le support qu'il lit, écoute ou regarde. Si Elena Gianini Belotti a durant les Trente Glorieuses mis en lumière la consonance des messages socialisateurs délivrés aux enfants par la famille, par l'école ou encore par les jouets et par les livres, et a ainsi affirmé le pouvoir « renforçateur » de la littérature de jeunesse, la multiplication et la diversification des références normatives semblent en effet désormais poser la question de la place de la littérature de jeunesse dans le processus de socialisation des enfants en des termes relativement nouveaux.

L'analyse de notre corpus d'albums nous a effectivement permis de relever la manière dont coexistent, aujourd'hui, au sein de l'offre en matière de livres pour enfants, des normes (alimentaires et de genre) dissemblables – voire parfois contradictoires. Le plus souvent transmises par des ouvrages différents, nous avons de surcroît montré que ces représentations étaient quelquefois contenues au sein d'un même album. Avec notamment l'avènement de la société de consommation et le développement de la sphère médiatique, les instances de socialisation côtoyées par les enfants transmettent par ailleurs potentiellement des informations distinctes. Ce constat nous a dès lors amené à nous demander non seulement comment les jeunes lecteurs font sens de livres contenant des normes différentes, mais

également comment les messages socialisateurs diffusés par différentes sphères de socialisation (littérature, famille, médias) s'agencent dans l'acte de réception. Cette diversité de références normatives conduit-elle alors les enfants à faire preuve de (plus de) réflexivité ?

Nous avons également mis en évidence la manière dont s'est instauré, à partir du début/milieu des années 1980, un mouvement de complexification des ouvrages adressés aux jeunes lecteurs, caractérisé par la multiplication d'albums potentiellement plus difficiles à appréhender (vocabulaire plus soutenu, utilisation de procédés littéraires : mise en abyme, etc.), ainsi que par un plus fréquent recours à l'implicite. Nous nous sommes dès lors posé la question de savoir comment les enfants investissent cette nouvelle place accordée, par les livres leur étant destinés, au lecteur « implicite » ou « supposé ». Cette complexification est-elle susceptible d'avoir une incidence sur le poids socialisateur de la littérature de jeunesse ?

### **De l'importance de dépasser l'analyse du seul contenu des albums**

Au regard de ces différentes questions, nous nous sommes plus spécifiquement intéressés à la manière dont des petites filles et des petits garçons ont fait sens de trois ouvrages utilisés sur le terrain dans le cadre d'une étude de réception. Les résultats obtenus par l'analyse des lectures effectives de ces jeunes lecteurs nous permettent de discuter l'influence du « jeu de contraintes » porté par les livres pour enfants et de montrer qu'il n'est pas efficient de penser uniquement en termes de contenu – et d'intériorisation mécanique de celui-ci – mais bien nécessaire de prendre en compte un certain nombre d'éléments.

Nous avons en effet montré qu'en fonction de leur « genre », les jeunes lecteurs parvenaient à s'aménager, en dépit parfois d'une « fermeture » assez marquée des textes, de relatifs « espaces de liberté ». Plus attentifs aux personnages de leur propre sexe, certains des jeunes lecteurs interrogés dans le cadre de notre enquête ont en effet relevé la présence pourtant « discrète » de personnages n'étant représentés qu'iconographiquement. De la même manière, certains enfants ont changé le sexe de certains personnages ou ont sexué des personnages dont l'identité était indéterminée. Si la complexité de l'album intitulé *Nous on n'aime pas les légumes* semble par ailleurs avoir eu une réelle incidence sur l'interprétation de ce dernier – notamment par un plus fréquent recours des jeunes lecteurs aux illustrations, ayant parfois conduit à la production d'un sens différent de celui porté par le contenu textuel de l'ouvrage –, l'origine sociale, le niveau de scolarisation (et/ou l'âge), ainsi que le niveau

scolaire se sont néanmoins avérés contrer les effets de cette relative complexité. Si les élèves moins bons scolairement ont en effet pour certains été amenés à ne se référer qu'aux seules illustrations de ce livre afin de lui donner un sens, les enfants issus d'un milieu social plutôt favorisé ainsi que les jeunes lecteurs plus âgés et ceux ayant un bon niveau scolaire n'ont pour leur part eu recours au contenu iconographique de l'album qu'afin de « compléter » les informations délivrées par le contenu textuel de ce dernier et/ou de pallier d'éventuels problèmes de mémoire. L'étude du contenu des ouvrages de littérature de jeunesse se révèle donc insuffisant pour éclairer, à elle seule, l'acte de réception ; bien que l'avancée en âge ainsi que le niveau de scolarisation apparaissent comme conduisant les enfants à porter une attention croissante au contenu proprement textuel des livres leur étant adressés, et, en conséquence, à faire une lecture plus littérale et plus exhaustive de ces derniers.

Il reste enfin à souligner l'influence du contexte et des normes considérées sur l'interprétation, par les jeunes lecteurs, du contenu des albums. En nous intéressant à la réception, par les enfants, des normes de genre transmises par les histoires leur ayant été racontées, nous avons en effet montré que les élèves de grande section de maternelle ont eu tendance à uniformiser les modèles diffusés par les ouvrages (appliquant ainsi aux livres une vision soit *traditionnelle* soit *égalitaire* de la répartition des activités entre les hommes et les femmes), tandis que ceux de CP et de CE1 sont plus nombreux à avoir relevé les différentes organisations familiales dépeintes dans les livres. Nous avons ainsi montré que, plus attentifs aux éléments concrets contenus dans les albums, les jeunes lecteurs plus âgés (6-8 ans) sont davantage à même de considérer les livres comme des *recueils de modèles de comportement*.

La réception, par les enfants, des représentations de la « gourmandise » contenues dans les trois ouvrages utilisés sur le terrain nuance néanmoins ce constat. Loin par exemple d'avoir souligné la vision décomplexée de la consommation de nourriture véhiculée par *Martine fait la cuisine* et par *Caillou au supermarché*, les jeunes lecteurs ont en effet, quels que soient leur âge, leur niveau de scolarisation ou encore leur niveau scolaire, interprété ces deux livres à l'aune d'une vision culpabilisée et culpabilisante de la gourmandise. Les enfants ont bien souvent évoqué les méfaits d'une alimentation trop riche en produits « *gras, salé[s] et sucré[s]* », réintroduisant ainsi des notions de « culpabilité » dans des albums délivrant pourtant une vision plutôt décomplexée de la consommation de nourriture (et en particulier de mets sucrés). Les petites filles ont de surcroît plus fréquemment que les garçons condamné la gourmandise des protagonistes en raison de la prise de poids pouvant être engendrée par ce

penchant. Quant aux jeunes lecteurs d'origine modeste, ils ont davantage mis en lumière que ceux issus d'un milieu social plus favorisé le lien entre alimentation, croissance et robustesse, tandis que ces derniers ont plus volontiers opéré un lien entre alimentation et santé.

Les normes considérées apparaissent en cela comme ayant également une incidence particulière sur l'acte de réception et sur la manière dont les enfants envisagent les normes, les valeurs et les mises en représentation contenues dans les ouvrages de littérature de jeunesse.

### **Ce que l'acte de réception nous dit du processus de socialisation**

La démarche interprétative mise en œuvre par les jeunes lecteurs nous a dès lors enfin permis de mieux appréhender le processus de socialisation des petites filles et des petits garçons et de mettre en lumière la manière dont, selon les contextes, s'agencent de façon toujours particulière les messages socialisateurs avec lesquels les enfants sont amenés à composer.

La réception, par les jeunes lecteurs, des normes de genre transmises par les livres nous a permis de mieux comprendre les influences respectives de la sphère familiale et de la littérature de jeunesse. Faisant le lien entre les interprétations majoritairement « uniformisées » des élèves de grande section de maternelle et la socialisation reçue par ces derniers au sein de leur sphère familiale (et notamment de la distribution des rôles masculins et féminins y ayant court), nous avons en effet montré que les albums étaient envisagés par les plus jeunes (5-6 ans) comme des *miroirs de leur quotidien* ; tandis que les plus âgés (6-8 ans), plus attentifs aux éléments concrets transmis par les ouvrages, étaient plus à même de les considérer comme de véritables *recueils de modèles de comportement*. Si notre recherche ne nous permet de présager, ni de la non influence, chez les plus petits (et chez les élèves en difficultés scolaires), de la présentation, par les albums, de modèles « alternatifs » de comportement, sur leur construction identitaire, ni de l'incidence de ces modèles sur celle des plus grands (et des bons élèves), nous pouvons néanmoins être amenés à penser que le rôle de la littérature de jeunesse tend à prendre une place croissante dans le processus de socialisation à mesure que les enfants grandissent et qu'ils progressent au sein du système éducatif.

Cette conclusion nous conduit ainsi à discuter la valeur « performative » ayant pu être accordée à la littérature de jeunesse par certains psycho-sociologues (Dafflon-Nouvelle, 2006) :

« Même si dans le contexte familial les parents se partagent les tâches, **comme dans les matériaux donnant une représentation de la réalité**, les femmes sont plus souvent représentées dans les activités ménagères que les hommes, **les enfants vont étiqueter ces activités comme typiquement féminines.** » (p. 20)

Nous avons en effet pu mettre en lumière l'importance, chez les plus jeunes – ainsi que chez les élèves ayant un niveau scolaire relativement « faible » –, de la socialisation familiale et l'influence de celle-ci sur l'interprétation, par les jeunes lecteurs, du contenu des livres. Loin de recevoir et d'intérioriser mécaniquement et passivement les modèles stéréotypés d'attribution des rôles entre les hommes et les femmes transmis par de nombreux ouvrages leur étant destinés, les élèves de grande section de maternelle apparaissent effectivement pour la plupart comme lisant les albums au prisme de ce qui se joue au sein de leurs propres foyers.

Les élèves de CP et de CE1 ayant pour la majorité d'entre eux témoigné un intérêt plus appuyé pour les représentations effectivement diffusées par l'intermédiaire des livres (et plus particulièrement de celles différentes du modèle « soutenu » par leur socialisation familiale), nous avons en revanche bien mis en exergue l'importance que peut représenter le fait de transmettre aux enfants plus âgés des modèles de comportement variés (et notamment des normes de genre moins stéréotypées)<sup>294</sup>. Il est toutefois ici à souligner le fait que mettre en lumière le poids socialisateur que peut, dès le cours préparatoire, représenter la littérature de jeunesse, n'implique en aucun cas la reconnaissance d'une intériorisation et d'une reproduction mécanique des modèles que les albums renferment. Si à partir d'un certain âge et d'un certain niveau de scolarisation les jeunes lecteurs « considèrent » plus largement les normes de genre transmises par les albums, cette prise en compte ne peut à notre sens que présager de l'adoption, par les enfants, d'une posture réflexive – pouvant conduire ces derniers à relativiser le modèle familial qui, jusque là, avait pu leur servir de référence –, sans toutefois que l'on puisse augurer du « résultat » d'un éventuel conflit de socialisation entre leur socialisation familiale d'une part et les représentations portées par les livres de l'autre.

L'interprétation, par les jeunes lecteurs, des mises en représentations de la gourmandise laisse pour sa part entrevoir la prééminence socialisatrice des discours

---

<sup>294</sup> Si les albums se font bien le reflet de la société, n'est-il alors pas nécessaire que cette dernière change, sur ce sujet, encore davantage, afin que les livres adressés aux jeunes filles et aux jeunes garçons transmettent à ces derniers une vision moins inégalitaire des rôles féminins et masculins et que s'instaure ainsi un cercle vertueux en termes d'égalité hommes/femmes ?

nutritionnels portés par le Programme National Nutrition Santé et relayés notamment par la sphère médiatique et/ou par la sphère familiale. Les enfants ont en effet, en entretien, bien souvent réintroduit des notions de « culpabilité » dans des ouvrages mettant plutôt en avant le plaisir de manger. Les discours des jeunes lecteurs laissent par ailleurs transparaître une socialisation alimentaire différentielle selon le sexe. Les petites filles sont plus soucieuses des problèmes de poids pouvant être engendrés par la gourmandise, tandis que les petits garçons la réprouvent pour leur part bien souvent pour des raisons touchant davantage aux problèmes digestifs et/ou bucco-dentaires que celle-ci est susceptible d'engendrer. Ces discours différenciés révèlent le poids des messages socialisateurs diffusés par la sphère médiatique<sup>295</sup> (Court, 2010) et potentiellement par la sphère familiale (Sellami, 2009). Les propos recueillis en entretien sont enfin socialement marqués. Si les jeunes lecteurs issus d'un milieu social favorisé font en effet souvent référence à la « santé » lorsqu'ils parlent d'alimentation, ceux issus d'un milieu social plus modeste insistent pour leur part davantage sur la nécessité de manger (parfois même en grande quantité et des aliments *a priori* proscrits par le Programme National Nutrition Santé) afin d'« être en forme », d'avoir de l'« énergie » ou encore d'avoir de la « force ». En cela, les interprétations des enfants laissent déjà transparaître des rapports socialement différenciés à l'alimentation (Serre, 1998 ; Régnier, Masullo, 2009) ainsi qu'aux normes alimentaires (Gojard, 1998 ; Coveney, 2005), provenant selon toute vraisemblance de socialisations familiales distinctes. Dans un contexte normatif particulièrement fort, les livres véhiculant une vision plutôt « décomplexée » de la consommation de nourriture ont ainsi – quels que soient l'âge, le niveau de scolarisation ou encore le niveau scolaire des jeunes lecteurs considérés – rarement été envisagés par les enfants comme de potentiels *recueils de modèles de comportements* (alimentaires). Loin de traduire une « cacophonie » normative (Fischler, 1990, 1995, 2003), les discours des jeunes lecteurs rencontrés sur le terrain condamnent plutôt d'une seule voix – et quelles qu'en soient les visions transmises par les albums – la gourmandise – en des termes néanmoins distincts en fonction de leur genre et pour des raisons dissemblables en fonction de leur origine sociale.

---

<sup>295</sup> Y compris par certains albums de littérature de jeunesse. Voir Encadré 3.

## **Etudier l'acte de réception auprès des enfants : une contribution méthodologique**

### **Enquêter auprès de très jeunes enfants**

Cette thèse apporte, à notre sens, un certain nombre d'éléments susceptibles d'enrichir les réflexions menées sur la réalisation d'études, notamment sociologiques, auprès de (très) jeunes enfants. Si Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou (2006) se sont attachés à mettre en évidence le crédit pouvant être accordé aux propos des jeunes « enquêtés », nous avons néanmoins souhaité souligner l'importance, pour un chercheur travaillant auprès de petites filles et de petits garçons, de faire preuve de « professionnalisme », tant au moment de la conduite des entretiens, qu'au moment de l'analyse des propos recueillis dans ce cadre.

Nous avons en effet montré, qu'invités à parler, les enfants formulent, aux questions de l'enquêteur, des réponses la plupart du temps laconiques. Face à cette brièveté, ce dernier est alors amené à énoncer, en situation, un nombre important de relances (ne pouvant notamment bien souvent pas consister en la simple répétition des termes ayant conclu la réponse précédente). Ce n'est alors qu'au prix d'une vigilance particulièrement marquée, que le chercheur peut à notre sens parvenir à collecter, sans néanmoins imposer aux enfants ses propres cadres de pensée, des propos suffisamment riches et développés.

Cette concision n'est pas non plus sans poser de problème au moment de l'examen des entretiens réalisés. Les réponses bien souvent laconiques apportées, par les enfants, aux questions du chercheur, laissent en effet bien peu de « prises » pour l'analyse. Afin de donner du sens aux discours des petites filles et des petits garçons, sans toutefois verser dans la sur-interprétation, le chercheur doit alors mobiliser des « ressources » lui permettant d'« objectiver » au maximum les informations contenues dans les propos des enfants. Nous avons pour cela notamment eu recours au « comptage » d'éléments concrets : personnages cités, manière de les évoquer (prénom, pronom personnel), scènes mentionnées, etc. Ces diverses actions de « recensement » (ou de dénombrement) nous ont de cette façon permis de baser notre analyse non pas uniquement sur des « ressentis » ou sur des « impressions », mais bien au contraire sur des données relativement « objectives ». Nous avons en cela essayé

d'atténuer au maximum le risque de sur-interpréter les discours des enquêtés, encouru, à notre sens, par tout chercheur amené à travailler à partir de discours concis.

### **Recourir à un « protocole expérimental » en sociologie**

Cette recherche apporte par ailleurs des éléments de réflexion concernant la mise en place d'une démarche protocolaire en sociologie. A la suite de Stéphane Bonnéry, nous souhaitons ainsi souligner l'utilité, pour cette discipline, du recours au protocole expérimental. Afin de pouvoir comparer les « lectures » d'un même album et d'identifier l'influence potentielle du genre, de l'âge, de l'origine sociale ou encore du niveau scolaire et de scolarisation, sur la réception, par les jeunes lecteurs, du contenu normatif des ouvrages leur étant adressés, cette méthodologie d'enquête nous est en effet apparue comme étant la plus pertinente. Sur le modèle de l'enquête réalisée par Jacques Leenhardt et Pierre Jozsa (1999), nous avons ainsi sélectionné trois livres et fixé un certain nombre de paramètres afin de placer l'ensemble des enfants participant à l'enquête dans des conditions (notamment de lecture) identiques. L'utilisation de cette démarche, plus proche des méthodologies habituellement utilisées notamment en psychologie expérimentale, ne nous a néanmoins pas empêché d'interroger et de (ré)affirmer la spécificité de la discipline sociologique, qui souhaite étudier les individus dans leur « *milieu naturel* » et non pas des individus « *de laboratoire* » (Sirota, 2006). Afin de réussir cette conciliation, le sociologue doit, à notre sens, réfléchir non seulement au bien fondé de l'utilisation d'une telle démarche protocolaire, mais également – dans la mise en œuvre de cette dernière – à la manière de réduire au maximum l'artificialité de la situation d'enquête. Il apparaît ainsi nécessaire de prendre un certain nombre de précautions : proximité relationnelle de l'enquêteur et des enquêtés ou encore familiarité de ces derniers avec la pratique étudiée (dans le cas de l'étude réalisée par Stéphane Bonnéry) ; caractère usuel des supports utilisés, de la méthode de lecture privilégiée, des exercices demandés, choix du lieu d'enquête ou encore présence prolongée du chercheur sur son terrain d'investigation (dans le cas de notre recherche). C'est ainsi au prix d'une réflexion sur les conditions du travail mené sur le terrain que le sociologue peut espérer bénéficier des apports d'une démarche protocolaire, sans pour autant renier les aspects faisant les spécificités de sa discipline.



## **Le processus de socialisation : un processus durable qui se doit d'être étudié dans le temps**

Tout travail de thèse s'inscrit dans une durée limitée, établie notamment par des contraintes institutionnelles. Cette dernière colore bien souvent inévitablement tout ou partie de nos choix, principalement méthodologiques, qui nous conduisent en conséquence parfois à laisser en suspens (que nous n'espérons qu'éphémère) une ou plusieurs de nos interrogation(s).

Ce travail de thèse aurait sans nul doute tiré bénéfice de la réalisation d'une étude longitudinale, susceptible notamment de nous renseigner sur les effets à long terme des savoirs mobilisés par les jeunes lecteurs lors de leur interprétation des ouvrages de littérature de jeunesse. Quelle influence les normes de genre transmises aux enfants par l'intermédiaire des albums peuvent-elle en effet avoir sur eux au fil du temps ? Comment l'anxiété relevée, chez les jeunes lecteurs, vis-à-vis de la gourmandise, se traduira-t-elle, à plus long terme, dans les propos qu'ils tiendront à son sujet, ainsi que dans leurs comportements alimentaires ? Ces questions mériteraient ainsi d'être prises en compte par le suivi d'enfants sur plusieurs années.

Il aurait en premier lieu été intéressant de recueillir, quelques mois après le premier entretien effectué, les « souvenirs » des enfants concernant le contenu textuel et iconographique des trois histoires leur ayant été racontées. Ces entretiens nous auraient alors permis d'interroger l'inscription durable – ou non – des normes et des représentations véhiculées par les livres dans la mémoire des jeunes lecteurs et en cela d'estimer le poids socialisateur de la littérature de jeunesse. Si l'absence de souvenirs d'un album ne traduit pas nécessairement la non prise en compte, par les enfants, des informations qu'il renferme et la non incidence de ces dernières sur leur construction identitaire, les « savoirs » retenus et mobilisés lors d'un second entretien auraient en revanche pu nous renseigner sur la possibilité que les ouvrages destinés à la jeunesse constituent, pour les petites filles et pour les petits garçons, de véritables *recueils de modèles de comportement*. La réalisation de ces « entretiens complémentaires » a été compromise par le manque de temps (induit notamment par la volonté d'enquêter au sein de deux établissements scolaires socialement contrastés afin de mettre en lumière l'influence potentielle de l'origine sociale sur la réception des livres par les jeunes lecteurs), mais également, peut-être, par la crainte de requérir à nouveau l'aide des professeurs des écoles déjà sollicités lors de la première vague d'entretiens. Si l'accueil –

notamment au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* – a été particulièrement chaleureux, l'intervention prolongée du chercheur auprès des élèves d'une même classe, constitue néanmoins une « charge » pour l'enseignant, qui consacre à l'enquêteur du temps et qui aménage, bien souvent, son emploi du temps en fonction des différentes séances d'entretien réalisées.

Il aurait en second lieu été intéressant d'effectuer un suivi prolongé des enfants interrogés. Après plusieurs années, quel souvenir les petites filles et les petits garçons rencontrés gardent-ils en effet de notre enquête, des albums utilisés, ainsi que des informations contenues dans ces derniers ? Quelles sont par ailleurs, après avoir grandi et progressé au sein du système éducatif, leurs conceptions des rôles féminins et masculins ou encore de la consommation de nourriture ? Est-il enfin possible d'identifier des évolutions quant à leur manière d'envisager les normes de genre ou les représentations de la gourmandise ?

*« Le véritable secret de la vie est de s'intéresser à une chose profondément et à mille autres suffisamment ».*

Antoine de Saint-Exupéry



# Bibliographie

---

- Ahluwalia, N., Dupuy, M., Somerset, S., Vignes, C., « Image de soi et poids », in Godeau E, Arnaud C, Navarro F (dir.), *La santé des élèves de 11 à 15 ans en France/2006*, INPES, pp. 119-127, 2008.
- Alamichel, D., *Albums, mode d'emploi. Cycles 1, 2 et 3*, Créteil, CRDP de l'Académie de Créteil, 2010.
- Amsellem-Mainguy, Y., « Bien manger, manger bien. Les jeunes et leur alimentation », *Jeunesses : études et synthèses*, n°7, p. 1-4, Janvier 2012.
- Arfeux-Vaucher, G., *La vieillesse et la mort dans la littérature de jeunesse, de 1880 à nos jours*, Paris, Editions Imago, 1994.
- Ariès, P., *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.
- Augustins, G., « Le jeu de billes, lieu de raison, lieu de passion », *Ethnologie française*, Vol. XVIII, n°1, p. 5-14, 1988.
- Ayadi, K., Ezan, P. « « Pour bien grandir, mange au moins 5 fruits et légumes par jour ! »... Impact des bandeaux sanitaires sur les pratiques alimentaires des enfants », *Revue Management et avenir*, pp. 57-75, 2011.
- Baerlocher, E., « Barbie contre Action Man ! Les jouets comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre », in Dafflon-Novelle, A. (dir.), *Filles-Garçons, socialisation différenciée ?*, Genève, Presse Universitaires de Genève, pp. 267-286, 2006.
- Ballanger, F., « Les transformations d'un paysage. La littérature pour la jeunesse aujourd'hui », *Bulletin des Bibliothèques de France*, n°3, pp. 39-43, 1999.
- Barbichon, G., « Espace villageois, espace urbain dans l'imagerie enfantine. Analyse de dessins d'enfants », *Revue française de Sociologie*, Vol. 16, n°4, p. 539-560, 1975.
- Bardin, L., *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007.
- Baudelot, C., Cartier, M., Detrez, C., *Et pourtant ils lisent*, Paris, Le Seuil, 1999.
- Beaud, S., Weber, F., *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, 2003.
- Becker, H., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris, La Découverte, 2002.
- Bernstein, B., *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Les Editions de Minuit, 1975.

- Berry V., « De Pong à World of Warcraft : construction et circulation de la culture (vidéo) ludique », in Gilles Brougère, *La rondes des jeux et des jouets*, Paris, Autrement, pp. 22-42, 2008.
- Bianco, M., Bressoux, P., « Chapitre 2. Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? », in Dumay, X., Dupriez, V., *L'efficacité dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « pédagogies en développement », pp. 35-54, 2009.
- Blanc, N., *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, Paris, Dunod, 2010.
- Blanchet, A., Gotman, A., *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2010.
- Bluebond-Langner, M., *The Private Worlds of Dying Children*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1980.
- Boiron, V., « La compréhension du récit fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques », *Le français aujourd'hui*, n° 179, pp. 67-84, 2012.
- Bonnéry, S., « Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculé par la littérature de jeunesse », *Colloque International Enfance et Cultures*, Paris, Décembre 2010.
- Bonnéry, S., « "– Loup y es-tu ? – Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant..." Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, Genève, Septembre 2010.
- Bonnéry, S., « Les albums, supports de socialisation masculine et de socialisation lectorale », in Connan-Pintado, C., Béhotéguy, G., *Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 209-223, 2014.
- Bonnéry, S., « Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles : réflexions à l'occasion de la parution de la liste officielle « maternelle », *Le français aujourd'hui*, n° 185, pp. 47-57, 2014.
- Bonnéry, S. (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La Dispute, 2015.
- Boulaire, C., *Le Moyen Âge dans la littérature pour enfants*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2002.
- Bourdieu, P., « Eléments d'une théorie sociologique de la perception artistique », *Revue internationale des sciences sociales*, Vol. XX, n°4, p. 640-664, 1968.
- Bourdieu, P., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système éducatif*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.

- Bourdieu, P., « Remarques provisoires sur la perception sociale du corps », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 14, pp. 51-54, 1977.
- Bourdieu, P., *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1979.
- Bourdieu, P., « La jeunesse n'est qu'un mot », In Bourdieu, P., *Questions de sociologie*, Paris, Les Editions de Minuit, 1980.
- Bourdieu, P., « Comprendre », In Bourdieu, P., *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.
- Bourdieu, P., Chartier, R., « La lecture : une pratique culturelle », in Chartier, R. (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Editions Payot & Rivages, pp. 265-294, 1993 (1985).
- Brougère, G. (dir.), *Le jouet. Valeurs et paradoxes d'un petit objet secret*, Paris, Autrement, n°133, 1992.
- Brougère, G., « L'enfant et la culture ludique », *Spirale*, n°24, pp. 25-38., 2002.
- Brougère, G., « Jeu et loisirs comme espaces d'apprentissages informels », *Education et sociétés*, n°10, p. 5-20, 2002.
- Brougère, G., *Jouets et compagnie*, Paris, Stock, 2003.
- Brougère, G. (dir.), *La ronde des jeux et jouets, Harry, Pikachu, Superman et les autres*, Paris, Autrement, 2008.
- Brougère, G., « Fun food et culture matérielle enfantine », *Colloque Fun food 2010 : Alimentation, cultures enfantines et éducation*, Angoulême, 1-2 Avril 2010.
- Brougère, G., « Education informelle, socialisation et apprentissages relatifs à l'alimentation et la consommation », in De La Ville, V-I. (dir.), Brougère, G. (dir.), *On ne joue pas avec la nourriture. Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs*, Les Cahiers de l'OCHA, n°16, 2011.
- Brugailles, C., Cromer, I., Cromer, S., « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés, ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population*, Vol. 57, n°2, pp. 261-292, 2002.
- Brugailles, C., Cromer, S., *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, Paris, Centre Population et Développement (CEPED), 2005.
- Brugailles, C., Cromer, S., Panissal, N., « Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école », *Travail, genre et sociétés*, n°21, pp. 107-129, 2009.
- Brugailles, C., Cromer, I., Cromer, S., « La fiction des magazines jeunesse, le réenchantement de la domination masculine ? », in Mietkiewicz, M-C. (dir.), Schneider, B. (dir.), *Les*

- enfants dans les livres. Représentations, savoirs, normes*, Toulouse, Editions Erès, pp. 41-56, 2013.
- Buckingham, D., *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*, Cambridge, Polity, 2003.
- Butlen, M., « Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ? », *Le Français aujourd'hui*, n°149, pp.45-53, Février 2005.
- Butlen, M., « La promotion des livres pour la jeunesse par les associations : 50 ans d'évolution », *Les Cahiers du CRILJ*, n°7, 2015.
- Cadolle, S., « Séparation et recomposition familiale d'après les livres pour enfants », *Recherches et Prévisions*, n°64, pp. 19-34, 2001.
- Canut, E., Vertalier, M., « Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? », *Le français aujourd'hui*, n° 179, pp. 51-66, 2012.
- Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F., « De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs », in Canut, E. (ed.), Leclaire-Halté, A. (ed.), *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?*, Namur, Presses Universitaires de Namur, pp. 45-72, 2009.
- Caron, C., « Que lisent les jeunes filles ? Une analyse thématique de la « presse ado » au Québec », *Pratiques Psychologiques*, n°3, p. 49-61, 2003.
- Chamborédon, J-C., Prévot, J., « Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 14, n°3, p. 295-335, 1973.
- Chamborédon, J-C., Fabiani J-L., « 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, pp.60-79, 1977.
- Chamborédon, J-C., Fabiani J-L., « 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, pp. 55-74, 1977.
- Charpentier, I. « Pour une sociologie de la réception et des publics (Avant-propos) », in Charpentier, I. (dir.), *Comment sont reçues les œuvres*, Paris, Creaphis, 2006.
- Charpentier, I., « Lectrices et lecteurs de *Passion simple* d'Annie Ernaux : les enjeux sexués des réceptions d'une écriture de l'intime sexuel », in Charpentier, I. (dir.), *Comment sont reçues les œuvres*, Paris, Creaphis, 2006.
- Chartier, R. (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Editions Payot & Rivages, pp. 265-294, 1993 (1985).

- Chartier, R., « Du livre au lire », *Sociologie de la communication*, Vol. 1, n°1, pp. 271-290, 1997.
- Chirouter, E., « A quoi pense la littérature de jeunesse ? La littérature fenêtre du monde », *Revue Sciences Humaines*, n°218, 2010.
- Chombart de Lauwe, M-J., Bellan, C., *Enfants de l'image. Enfants personnages des médias/Enfants réels*, Paris, Payot, 1979.
- Chombart de Lauwe, M-J., « Liens entre les représentations véhiculées et les représentations intériorisées par les enfants », in Doise, W. (dir.), Palmonari, A. (dir.), *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 96-117, 1986.
- Cise, B., « Disney Princess : élaboration et destin d'une figure topique », in Chelebourg, C. (dir.), « Disney, l'homme et les studios (Colloque de Cerisy) », *Cahiers Robinson*, n°35, pp. 153-162, 2014.
- Collovald, A., Neveu, E., *Lire le noir. Enquête sur les lecteurs de récits policiers*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.
- Comoretto, Géraldine, *La socialisation alimentaire des enfants, entre école, famille et médias*, Thèse de Doctorat, 2015.
- Cook, D. T., *The Commodification of Childhood: Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*, Durham, NC, Duke University Press, 2004.
- Corbeau, J-P., Salvat, E., « Education alimentaire ou informations nutritionnelles ? Jeux et enjeux des socialisations gustatives », in De La Ville, V-I. (dir.), Brougère, G. (dir.), *On ne joue pas avec la nourriture. Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs*, Les Cahiers de l'OCHA, n°16, 2011.
- Corsaro, W., « Interpretive Reproduction in Children's Role Play », *Childhood*, Vol. 1, pp. 64-74, 1993.
- Corsaro, W., *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks-California, Pine Forge Press, 1997.
- Cotelette, P., Détrez, C., Pluvinet, C., « Lectures des filles et des garçons : à propos du *Seigneur des anneaux* », In Eckert, H. (dir.), Faure, S. (dir.), *Les jeunes et l'agencement des sexes*, Paris, La Dispute, 2007.
- Coulangeon, P., « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : le modèle de la distinction est-il vraiment obsolète ? », *Sociologie et Sociétés*, Vol. 36, n°1, p. 39-83, 2004.
- Court, M., *Corps de filles, corps de garçons, une construction sociale*, Paris, La dispute, 2010.



- Court, M. « Le corps prescrit. Sport et travail de l'apparence dans la presse pour filles », in « Les objets de l'enfance », *Les cahiers du genre*, n° 49, pp. 117-132, 2010.
- Coveney, J., « A qualitative study exploring socio-economic differences in parental lay knowledge of food and health: implications for public health nutrition », *Public Health Nutrition*, vol. 8, n°3, pp. 290-297, 2005.
- Crabbé, B., Delfosse, M-L., Gaiardo, L., Verlaeckt, G., Wilwerth, E., *Les femmes dans les livres scolaires*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1995.
- Cromer, S., Turin, A., « Que racontent les albums illustrés aux enfants ? Ou comment présente-t-on les rapports hommes-femmes aux plus jeunes ? », *Recherches féministes*, Vol. 11, n°1, pp. 223-230, 1998.
- Cromer, S., « Littérature de jeunesse et construction du genre : le point de vue des enfants », *Les Cahiers de l'ARS*, n°4, 2007.
- Cromer, S., Dauphin, S., Naudier, D., « L'enfance, laboratoire du genre (Introduction) », in « Les objets de l'enfance », *Les cahiers du genre*, n° 49, 2010.
- Cromer, S., « La littérature de jeunesse mise à l'épreuve du genre », in Connan-Pintado, C., Béhotéguy, G., *Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 55-66, 2014.
- Dafflon-Novelle, A., « La littérature enfantine publiée en 1997. Inventaire des héros et des héroïnes proposés aux enfants », *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, n°24, pp. 309-326, 2002.
- Dafflon-Novelle, A., « Imaginaire et stéréotypes », *Paroles*, pp. 16-19, Mars 2004.
- Dafflon-Novelle, A., « Identité sexuée : construction et processus », in Dafflon-Novelle, A. (dir.), *Filles-Garçons, socialisation différenciée ?*, Genève, Presse Universitaires de Genève, pp. 9-26, 2006.
- Dafflon-Novelle, A., « Littérature enfantine : entre images et sexisme », in Dafflon-Novelle, A. (dir.), *Filles-Garçons, socialisation différenciée ?*, Genève, Presse Universitaires de Genève, pp. 303-324, 2006.
- Dajez F., Roucous N., « Le jeu vidéo, une affaire d'enfants. Enquête sur le parc à jouets numérique d'enfants de 6 à 11 ans », in Octobre, S. (dir.), *Enfance et culture. Transmission, appropriation et représentation*, Paris, La documentation Française, pp.85-101, 2010.
- Danic, I., Delalande, J., Rayou, P., *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006.

- Darmon, M., 2003, *Devenir anorexique. Une approche Sociologique*, Paris, La Découverte.
- Darmon, M., *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2006.
- De Certeau, *L'invention du quotidien – Tome 1 Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1980.
- Delalande, J., *La cour de récréation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001.
- Delalande, J., « La socialisation sexuée à l'école : l'univers des filles », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°51, pp. 73-80, 2003.
- Delalande J., « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation », *Terrain*, n° 40, pp. 99-114, 2003.
- Delalande, J., « Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école », *Ethnologie française*, Vol. 37, n°4, p. 671-679, 2007.
- Delalande J., *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*, Paris, Autrement, 2009.
- Delalande, J., « Pratiquer l'anthropologie de l'enfance en sciences de l'éducation : une aide à la réflexion », In Vergnion, A. (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation*, Caen, Presses Universitaires de Caen, pp. 103-112, 2009.
- Delalande, J., « Étudier les enfants d'ailleurs et d'ici : initier des étudiants de sciences de l'éducation à l'altérité culturelle et leur montrer les possibilités d'agir des enfants », *AnthropoChildren* [En ligne<sup>296</sup>], n° 3, Janvier 2013.
- De La Ville, V-I, « Introduction », in De La Ville, V-I. (dir.), Brougère, G. (dir.), *On ne joue pas avec la nourriture. Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs*, Les Cahiers de l'OCHA, n°16, pp. 5-11, 2011.
- Derouet, J-L., « Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives », *Education et sociétés*, n° 11, pp. 65-86, 2003.
- De Singly, F., *Lire à 12 ans. Une enquête sur les lectures des adolescents*, Paris, Nathan, 1989.
- De Singly, F., *Les jeunes et la lecture, Paris, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture*, DEP, 1993.
- De Singly, F., Kaufmann, J-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2004.
- Détrez, C., « Il était une fois le corps... La construction biologique du corps dans les encyclopédies pour enfants », *Sociétés contemporaines*, n°59-60, pp. 161-175, 2006.
- Détrez, C., « "Sommes-nous tous des Roméo et Juliette"... La réception d'adaptations d'œuvres littéraires », in Charpentier, I. (dir.), *Comment sont reçues les œuvres*, Paris, Creaphis, 2006.

---

<sup>296</sup> <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=1714>. Site consulté le 19 Mai 2014.

- Détrez, C., « Des Shonens pour les garçons, des Shojos pour les filles ? Apprendre son genre en lisant des mangas », in Octobre, S. (coord.), Pasquier, D. (coord.), « Pratiques culturelles et enfance sous le regard du genre », *Réseaux*, Paris, La Découverte, pp. 165-186, 2011.
- Détrez, C., « Shonens et Shojos : baston et petites nanas ? », in Connan-Pintado, C., Béhotéguy, G., *Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 239-250, 2014.
- Détrez, C., *Sociologie de la culture*, Paris, Armand Colin, 2014.
- Diament, N., *Dictionnaire des écrivains français pour la jeunesse (1914, 1991)*, Paris, Ecole des Loisirs, 1993.
- Diament, N., « De la littérature de jeunesse considérée comme objet patrimonial », *Bulletin des Bibliothèques de France*, n°5, pp. 65-73, 2004.
- Diament, N., « Denise Escarpit. La littérature de Jeunesse : itinéraires d'hier à aujourd'hui », *Bulletin des Bibliothèques de France*, n°5, 2008<sup>297</sup>.
- Diament, N., *Histoire des livres pour enfants*, Paris, Bayard Jeunesse, 2008.
- Diasio, N., « Plaisirs du goût et regards détournés. Ethnographie des grignotages enfantins dans un quartier de Rome », *Revue des Sciences Sociales*, n° 27, 2000.
- Diasio, N., « L'enfant gourmand entre dextérité et infortune », in Diasio, N. (dir.), *Au palais de Dame Tartine*, Paris, l'Harmattan, pp. 81-111, 2004.
- Diasio, N., Pardo, V., « Déconstruire la "culture adolescente" », in Diasio, N. (dir.), Hubert, A. (dir.), Pardo, V. (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Les Cahiers de l'OCHA, n°14, pp. 16-32, 2009.
- Diasio, N. (dir.), Hubert, A. (dir.), Pardo, V. (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Les Cahiers de l'OCHA, n°14, 2009.
- Donnat, O., *Les pratiques culturelles des français. Enquête 1997*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, La Documentation Française, 1998.
- Donnat, O., *Les pratiques culturelles des français à l'ère du numérique. Enquête 2008*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, La Découverte, 2009.
- Donnat, O., « Pratiques culturelles, 1973-2008. Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales », DEPS, *Culture études*, n°7, pp. 1-36, Juillet 2011.
- Dubet, F., *Ecole, familles : le malentendu*, Paris, Textuel, 1997.

---

<sup>297</sup> [En ligne]. URL : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2008-05-0109-006> Site consulté en Avril 2015.

- Dubet, F., « Éducation : pour sortir de l'idée de crise », *Education et sociétés*, n° 11, pp. 47-64, 2003.
- Durkheim, E., « Enfance », In Buisson, F., Durkheim, E., *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'éducation primaire*, Paris, Hachette, 1911.
- Durkheim, E., *Education et Sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1922.
- Epiphane, D., « My Tailor is a Man... La représentation des métiers dans les livres pour enfants », *La Découverte. Travail, genre et sociétés*, n°18, pp. 65-85, 2007.
- Esquenazi, J-P., *Sociologie des publics*, Paris, La Découverte, 2009.
- Ferrez, E., Dafflon-Nouvelle, A., « Sexisme dans la littérature enfantine. Analyse des albums avec animaux anthropomorphiques », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n°57, pp. 23-38, 2003.
- Ferrière, S., Morin-Messabel, C., « Contre-stéréotypes et développement de l'identité de genre. Impacts des lectures d'albums en maternelle », in Connan-Pintado, C., Béhotéguy, G., *Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 225-238, 2014.
- Fillias, F., De Léonardis, M., Constans, S., « Les représentations des compétences et des aptitudes de la fille et du garçon. Point de vue des enfants de 8-10 ans », In De Léonardis et al., *L'enfant dans le lien social*, Ramonville Saint-Agne, Erès, p. 50-54, 2003.
- Fischler, C., *L'Homnivore*, Paris, Editions Odile Jacob, 1990.
- Fischler, C., « La cacophonie diététique. Ce que manger veut dire », *L'Ecole des Parents*, n°5, 1995.
- Fischler, C., *Le repas familial vu par les 10-11 ans*, Les Cahiers de l'OCHA, n°6, 1996.
- Fischler, C., « Le paradoxe de l'abondance », *Sciences Humaines*, n°135, pp. 22-26, 2003.
- Fischler, C., « Gourmandise, histoire d'un péché mignon. », mensuel n°196 « Nos péchés capitaux », *Sciences Humaines*, 2008.
- Fleury, L., *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*, Paris, Armand Colin, 2011.
- Froment, M., « L'élève et la lecture d'albums en maternelle : quelle réception du texte et des images ? », in Canut, E. (ed.), Leclaire-Halté, A. (ed.), *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?*, Namur, Presses Universitaires de Namur, pp. 45-72, pp. 73-96, 2009.
- Geertz, C., *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973.
- Gerritsen, S., Ragi, T., *Pour une sociologie de la réception : lecteurs et lectures de l'œuvre d'Albert Camus en Flandre et aux Pays-Bas*, Paris, L'Harmattan, 1998.

- Gianni Belotti, E., *Du côté des petites filles. L'influence des conditionnements sociaux sur la formation du rôle féminin dans la petite enfance*, Paris, Edition des Femmes, 1974.
- Glevarec, H., Macé, E., Maigret, E., *Cultural Studies. Anthologie*, Paris, Armand Colin, 2008.
- Glevarec, H., *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2010.
- Gojard, S., « L'allaitement : une pratique socialement différenciée », *Recherches et Prévisions*, n° 53, pp. 23-34, 1998.
- Gojard, S., « L'alimentation dans la prime enfance. Diffusion et réception des normes de puériculture », *Revue Française de sociologie*, n°41, pp. 475-512, 2000.
- Grignon, C., Grignon, C., « Styles d'alimentation et goûts populaires », *Revue française de sociologie*, vol. 21, n° 4, 1980.
- Grignon C., Grignon, C., « Alimentation et stratification sociale », *Cahiers de Nutrition et Diététique*, vol. XVI, N° 4, 1981.
- Guetat, M., « De l'injonction à la réappropriation des messages nutritionnels ambiants », in Diasio, N. (dir.), Hubert, A. (dir.), Pardo, V. (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Les Cahiers de l'OCHA, n°14, pp. 78-89, 2009.
- Guilhem, D., Sellami, M., « Embellir son corps en mangeant », in Diasio, N. (dir.), Hubert, A. (dir.), Pardo, V. (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Les Cahiers de l'OCHA, n°14, 2009.
- Guilhem, D., Tafferant, N., « Une sémiologie des corps gras », in Diasio, N. (dir.), Hubert, A. (dir.), Pardo, V. (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Les Cahiers de l'OCHA, n°14, pp. 90-100, 2009.
- Hamelin-Branbant, L., « La recherche auprès des enfants. Institutionnalisation de l'éthique et nouvelles prescriptions normatives », *Recherche et formation*, n°52, pp. 79-89, 2006.
- Hassenforder, J., « Loisirs et éducation. Les intérêts des jeunes de quinze et seize ans dans les loisirs et dans l'enseignement », *Courrier de la Recherche Pédagogique*, n°30, pp. 7-104, 1967.
- Herpin, N., « Le repas comme institution », *Revue Française de Sociologie*, Vol. XXIX, n°3, pp. 503-521, 1988.
- Hoggart, R., *La culture du pauvre. Etude sur les styles de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Les éditions de minuit, 1970.
- James, A., Jenks, C., Prout, A., *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press, 1998.
- Jan, I., *La littérature enfantine*, Paris, Les éditions ouvrières, 1969.
- Jauss, H-R., *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.

- Kalinowski, I., Hans-Robert Jauss et l'esthétique de la réception. De « L'histoire de la littérature comme provocation pour la science de la littérature » (1967) à « Expérience esthétique et herméneutique littéraire » (1982), *Revue germanique internationale*, n° 8, pp. 151-172, 1997<sup>298</sup>.
- Kaufmann, J-C., *Casseroles, amour et crises. Ce que cuisiner veut dire*, Paris, Armand Colin, 2005.
- Kaufmann, J-C., *Familles à tables sous le regard de Jean-Claude Kaufmann*, Paris, Armand Colin, 2007.
- Kellerhals, J., Montandon, C., *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, Dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1991.
- Lahire, B., *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993.
- Lahire, B., « Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes », *Revue Française de Pédagogie*, n° 104, pp. 17-26, 1993.
- Lahire, B., « Entre sociologie de la consommation culturelle et sociologie de la réception culturelle », *Idées*, n°155, pp. 6-11., Mars 2009.
- Lallet, M., *Il était une fois...le genre. Le féminin dans les séries animées françaises*, Paris, Ina Editions, 2014.
- Lareau, A., *Unequal Childhood : Class, Race and Family Life*, California, University of California, 2003.
- Lemoal, G., « Un petit sujet », *Journal des africanistes*, Tome 51, fascicule 1-2, pp. 5-21, 1981.
- Leenhardt, J., Jozsa, P., *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*, Paris, l'Harmattan, 1999.
- Le Roux, E., « Le rôle de la série *Buffy contre les vampires* dans la socialisation des 10-12 ans », in Diasio, N. (dir.), *Au palais de Dame Tartine*, Paris, l'Harmattan, pp. 113-134, 2004.
- Lorant-Jolly, A. (dir.), Van der Linden, S. (dir.), *Images des livres pour la jeunesse. Lire et analyser*, Paris, Editions Thierry Magnier, 2006.
- Lovighi-Poittevin, A., « Les fratries recomposées dans la littérature pour la jeunesse », in Diasio, N. (dir.), *Au palais de Dame Tartine*, Paris, l'Harmattan, pp. 181-196, 2004.

---

<sup>298</sup> Consulté le 16 Juillet 2014 sur Revue.org. URL : <http://rgi.revues.org/649>

- Mangeard-Bloch, N. « L'enseignant et l'enfant dans les albums de littérature enfantine », in Mietkiewicz, M-C. (dir.), Schneider, B. (dir.), *Les enfants dans les livres. Représentations, savoirs, normes*, Toulouse, Editions Erès, pp. 75-84, 2013.
- Manson, M., *Les livres pour l'enfance et la jeunesse sous la Révolution*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1989.
- Manson, M., *Rouen, le livre et l'enfant. La production rouennaise de manuels et de livres pour l'enfance et la jeunesse*, Institut National de Recherche Pédagogique, 1993.
- Manson, M., « Pour une histoire du bonbon comme révélatrice de la culture gourmande de l'enfance occidentale », in De La Ville, V-I. (dir.), Brougère, G. (dir.), *On ne joue pas avec la nourriture. Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs*, Les Cahiers de l'OCHA, n°16, 2011.
- Marcoin, F., « Critiquer la littérature de jeunesse : pistes pour un bilan et des perspectives », *Le français aujourd'hui*, n°149, pp. 23-34, 2005.
- Marcoin, F., « Aux origine d'IBBY-France », *Strenæ*, n°3, 2012<sup>299</sup>.
- Marcoin, F., « 50 ans de critique : entre loisir et culture », *Les Cahiers du CRILJ*, n°7, 2015.
- Marinet, A., « La joie par les livres », In Poulain, M. (dir.), *Histoire des bibliothèques françaises au XX<sup>e</sup> siècle. 1914-1990*, Vol. 4, Paris, Editions du cercle de la librairie, p. 342-345, 2009.
- Mathiot, L., « La consommation de produits laitiers à l'enfance. Lorsque les « cultures enfantines » reconstruisent les usages pensés par les adultes », in De La Ville, V-I. (dir.), Brougère, G. (dir.), *On ne joue pas avec la nourriture. Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs*, Les Cahiers de l'OCHA, n°16, 2011.
- Mattelart, A., Neveu, E., *Introduction aux Cultural Studies*, Paris, La Découverte, 2003.
- Maurice, A., *Les préadolescents comme ressorts des actions de santé publique. Analyse d'un projet d'éducation alimentaire en collège*, Thèse de Doctorat, 2014.
- Maurice, A., « Les usages sociaux des messages nutritionnels par les adolescents », in Depecker, T., Lhuissier, A. and Maurice, A. (dir.), *La juste mesure. Une sociologie historique des normes alimentaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.
- Mead, M., *L'un et l'autre sexe*, Paris, Folio, 1988.
- Michelat, G., « Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, Vol. XVI, n°2, p. 229-247, 1975.

---

<sup>299</sup> [En ligne]. URL : <https://strenae.revues.org/501#tocfrom1n2> Site consulté en mai 2015.

- Mietkiewicz, M-C., Schneider, B., « Des écrits pour et au sujet de l'enfant », in Mietkiewicz, M-C. (dir.), Schneider, B. (dir), *Les enfants dans les livres. Représentations, savoirs, normes*, Toulouse, Editions Erès, pp. 7-19, 2013.
- Montandon, C., *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, l'Harmattan, 1997.
- Montandon, C., Osiek. F., « La socialisation à l'école du point de vue des enfants », *Revue Française de Pédagogie*, n°118, p. 43-51, 1997.
- Montmasson, D., « *Les gâteaux dans la littérature enfantine : un accès ludique aux normes et représentations d'une société* », Mémoire de Master 1 Sciences de l'Education, Paris, Université Paris Descartes, 2010.
- Montmasson, D., « *Littérature de jeunesse : regard « savant », regard d'enfants une impossible compréhension ? Point de vue de jeunes lecteurs* », Mémoire de Master 2 Recherche Sciences de l'Education, Paris, Université Paris Descartes, 2011.
- Neveu, E., « Télévision pour enfants : état des lieux », *Communications*, Vol. 51, n°51, pp. 111-130, 1990.
- Nières-Chevrel, I. (dir.), « La nourriture comme fiction », *La revue des livres pour enfants*, n°114, pp. 60-64, Été 1987.
- Nières-Chevrel, I. (dir.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Colloque de Cerisy-la-Salle, Paris, Gallimard Jeunesse, 2005.
- Nières-Chevrel, I. (dir.), Perrot, J. (dir.), *Dictionnaire du livre de jeunesse. La littérature d'enfance et de jeunesse en France*, Paris, Editions du Cercle de la Librairie, 2013.
- Olivier de Sardan, J-P., « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Les terrains de l'enquête*, n°1, 1995.
- Octobre, S., *Les loisirs culturels des 6 - 14 ans*, Paris, La Documentation Française, 2004.
- Octobre, S., « La fabrique sexuée des goûts culturels. Construire son identité de fille ou de garçon à travers les activités culturelles », *Développement culturel*, n°150, 2005.
- Octobre, S., « Les horizons culturels des jeunes », *Revue française de pédagogie*, n°163, pp. 27-38, 2008.
- Octobre, S., « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de culture ? », *Culture, prospective*, n°1, 2009.
- Octobre, S., « Enfance et culture : rencontre de deux objets sociologiques », in Octobre, S. (dir.), *Enfance et culture. Transmission, appropriation et représentation*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2010.
- Octobre, S., « La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille », in « Les objets de l'enfance », *Les cahiers du genre*, n° 49, 2010.



- Octobre, S., « Les loisirs des enfants : un petit objet sociologique ? », In Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P., Berthomier, N., *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, pp. 13-22, 2010.
- Octobre, S., « Du féminin et du masculin. Genre et trajectoires culturelles », in Octobre, S. (coord.), Pasquier, D. (coord.), « Pratiques culturelles et enfance sous le regard du genre », *Réseaux*, Paris, La Découverte, pp. 25-57, 2011.
- Octobre, S. (dir.), Sirota, R., (dir.), *Actes du colloque international, « Enfance et cultures sous le regard des sciences sociales »*, Ministère de la Culture et de la Communication – Association de sociologie de l'enfance, Paris, 2011.
- Octobre, S. (dir.), *Questions de genre, questions de culture*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, Département des Etudes, de la Prospective et des Statistiques, 2014.
- Ory, P., *L'identité passe à table... L'avenir gastronomique de l'humanité en général et de la France en particulier*, Presses Universitaires de France, Fondation Nestlé France, 2013.
- Pasquali, P. (éd.), *Jean-Claude Chamborédon. Jeunesse et classes sociales*, Paris, Editions Rue d'Ulm, 2015.
- Pasquier, D., « Hélène et les garçons : une éducation sentimentale », *Esprit*, Juin, pp. 124-144, 1994.
- Pasquier, D., *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, Editions de la maison des sciences de l'homme, 1999.
- Pasquier, D., « Les « savoirs minuscules ». Le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe », *Education et Sociétés*, n°10, pp. 35-44, 2002.
- Pasquier, D., *Cultures Lycéennes : la tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.
- Passeron, J-C, Pedler, E., « Le temps donné au regard. Enquête sur la réception de la peinture », *Protée*, vol. 27, n° 2, p. 93-116, 1999<sup>300</sup>.
- Péquignot, B., *Sociologie des arts*, Paris, Armand Colin, 2009.
- Péquignot, B., *La relation amoureuse. Analyse sociologique du roman sentimental moderne*, Paris, L'Harmattan, 1991.
- Perrot, J., « Recherche et littérature de jeunesse en France : recherche pure ou appliquée ? », *Bulletin des Bibliothèques de France*, Tome 44, n°3, pp. 13-24, 1999.

---

<sup>300</sup> <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>. Site consulté le 16 Juillet 2014

- Peter, C., « Petites princesses contre super-héros : les médias destinés aux 2-14 ans mettent-ils en scène le clivage des genres ? », in Octobre, S. (dir.), *Enfance et culture. Transmission, appropriation et représentation*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, pp. 129-146, 2010.
- Piffault, O. (dir.), *Babar, Harry Potter & Cie : livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui*, Paris, Bibliothèque Nationale de France, 2008.
- Poslaniec, C. (dir.), *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, Paris, Institut National de Recherche en Pédagogie, 2002.
- Poulain, J-P., *Sociologies de l'alimentation. Les mangeurs et l'espace social*, Presses Universitaires de France, 2002.
- Quellier, F., Gourmandise. *Histoire d'un péché capital*, Paris, Armand Colin, 2010.
- Radway, J., *Reading the Romance, Women, Patriarchy and Popular Literature*, Chapel Hill, Londres, The University of North Carolina Press, 1984.
- Régnier, F., Lhuissier, A., Gojard, S., *Sociologie de l'alimentation*, Paris, La Découverte, 2006.
- Régnier, F., Masullo, A., « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 50, pp. 747-773, 2009.
- Renard, F., *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011.
- Renonciat, A., *Livre, mon ami. Lectures enfantines, 1914-1954*, Paris, Agence culturelle de Paris, 1991.
- Renonciat, A., *Livres d'enfance, livres de France/The Changing face of children's Literature in France*, Paris, Hachette livre, 1998.
- Ricorch, L., « En 25 ans, moins de tâches domestiques pour les femmes, l'écart de situation avec les hommes se réduit », *Regards sur la parité, Insee références*, pp. 67-80, 2012.
- Roselli, M., « La bibliothèque, un monde de femmes. Déterminations et conséquences sur la segmentation des publics jeunes dans les bibliothèques », in Octobre, S. (coord.), Pasquier, D. (coord.), « Pratiques culturelles et enfance sous le regard du genre », *Réseaux*, Paris, La Découverte, pp. 133-164, 2011.
- Roucous, N., Brougère, G., « Loisir et éducation. L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque », *Revue française de pédagogie*, Vol. 124, pp. 91-98, 1998.

- Roucous N. et Haberbusch N., « Culture enfantine, jouets et jeu symbolique en ludothèque », in S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Jeu et cultures préscolaires*, Lyon, INRP, pp. 191-224, 2010.
- Saint Pol (de), T., « L'obésité en France : les écarts entre catégories sociales s'accroissent », *Insee Première*, n° 1123, 2007.
- Salvat, E., « Education and pleasure : the paradox of food consumption », *Young Consumers : Insight and Ideas for Responsible Marketers*, Vol. 11, pp. 148-152, 2010.
- Sellami, M., « Conflits autour de la nourriture familiale. Une approche psychosociologique des relations mères-filles en contexte migratoire », in Diasio, N. (dir.), Hubert, A. (dir.), Pardo, V. (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Les Cahiers de l'OCHA, n°14, pp. 190-197, 2009.
- Serre, D., « Le bébé superbe. La construction de la déviance corporelle par les professionnel(le)s de la petite enfance », *Société Contemporaine*, n° 31, pp. 107-127, 1998.
- Sirota, R., « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, n°104, p. 85-108, 1993.
- Sirota, R., « L'enfant dans la sociologie de l'éducation, un fantôme ressuscité ? », *Revue de l'Institut de Sociologie*, Numéro spécial « Enfances et Sciences sociales », Université libre de Bruxelles, n°1/2, 1994.
- Sirota, R., « L'émergence d'une sociologie de l'enfance, évolution de l'objet, évolution du regard. », *Éducation et Société*, n°2, pp. 9-33, 1998.
- Sirota, R., « L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance. Évolution 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, 2005.
- Sirota, R., *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006.
- Sirota, R., « De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance de l'effervescence culturelle d'une classe d'âge », in Octobre, S. (dir.), *Enfance et culture. Transmission, appropriation et représentation*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2010.
- Sirota, R., « Enfance modèle, modèle d'enfance ? La représentation de l'enfance au travers du rite de l'anniversaire dans la littérature enfantine », in Mietkiewicz, M-C. (dir.), Schneider, B. (dir.), *Les enfants dans les livres. Représentations, savoirs, normes*, Toulouse, Editions Erès, pp. 23-39, 2013.

- Smadja, I., *Harry Potter, les raisons d'un succès*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001.
- Tessier, G., « Enfants de l'image, images d'enfants. Les représentations du corps enfantin à travers la presse de jeunesse », *Revue française de pédagogie*, Vol. 98, pp. 13-19, 1992.
- Toussaint-Samat, M., *La très belle et très exquise histoire des gâteaux et des friandises*, Luçon, Flammarion, 2004.
- Trunel, L., « Des parents dépassés ? La remise en cause de l'autorité parentale dans la littérature de jeunesse des années 60 », *La revue des livres pour enfants*, n°229, pp. 98-107, 2006.
- Vanhee, O., « Interviewer des enfants sur leurs pratiques culturelles : problèmes de méthode », in Ministère de la Culture et de la Communication – Association internationale des sociologues de langue française, *Actes du colloque international Enfances et Cultures*, Université Paris Descartes, Paris, 2010<sup>301</sup>.
- Vincent, S., « Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation », *Sociétés contemporaines*, n° 40, pp. 165-182, 2000.
- Vincent, S., *Le jouet et ses usages sociaux*, Paris, La Dispute, 2001.
- Waty, B., « « Y'a Dora sur mes chaussettes ! » Rapport à la lecture des 3-6 ans et leurs représentations sur le monde du livre », *Acte du colloque enfance et cultures : regard des sciences humaines et sociales*, Paris, 2010.
- Waty, B., « De l'imaginaire en action : la culture pratiquée par les 3-6 ans », in Octobre, S. (dir.), *Enfance et culture. Transmission, appropriation et représentation*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, pp. 41-58, 2010.
- Zegaï, M., « La fabrique du genre à travers le jouet », *Chantiers politiques*, n°6, pp. 112-123, 2008.
- Zegaï, M., « Les injonctions normatives dans les catalogues de jouets », *Bulletin du laboratoire Printemps*, UVSQ, n°5, pp. 5-62, 2009.
- Zegaï, M., « La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation », in « Les objets de l'enfance », *Les cahiers du genre*, n° 49, 2010.
- Zipes, J., *Les contes de fées et l'art de la subversion : Etude de la civilisation des mœurs à travers un genre classique : la littérature pour la jeunesse*, Paris, Payot, 1986.

---

<sup>301</sup> Actes en ligne : <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/>

Zotian, E., « Modes d'usage et d'appropriation, l'exemple des enfants de Belsunce à la bibliothèque de l'Alcazar », *Bulletin des Bibliothèques de France*, n°6, pp. 68-74, 2006.

## Textes officiels

*Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin Officiel, Hors série n°1, 14 Février 2002.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire, *Le langage à l'école maternelle, outil pour la mise en œuvre des programmes 2002*, Collection Textes de référence – Ecole Documents d'accompagnement des programmes, CNDP, Avril 2006.

[http://www2.cndp.fr/doc\\_administrative/essentiel/b\\_le\\_langage\\_en\\_maternelle.pdf](http://www2.cndp.fr/doc_administrative/essentiel/b_le_langage_en_maternelle.pdf)

Ministère de la culture et de la Communication, Secrétariat Général, Service de la coordination des politiques culturelles et de l'innovation, Département des études, de la prospective et des statistiques, *Chiffres clés 2011 (données 2009), Statistiques de la culture*, « Livre », La documentation française, 2011.

<http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/chiffres-cles2011/11-livres-2011.pdf>

Ministère de la culture et de la Communication, Secrétariat Général, Service de la coordination des politiques culturelles et de l'innovation, Département des études, de la prospective et des statistiques, *Chiffres clés 2007 (données 2005), Statistiques de la culture*, « Livre », La documentation française, 2007.

<http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/chiffclelivre07.pdf>

Manger, Bouger – Programme National Nutrition Santé, *Le PNNS c'est quoi ?* Site consulté le 7 Juillet 2014.

<http://www.mangerbouger.fr/pnns/le-pnns-c-est-quoi.html>

## Corpus des livres pour enfants étudiés (par ordre chronologique)

- Grimm, J., Grimm, W., *Hansel et Gretel*, Kinder - und Hausmärchen, 1812.
- Heinrich Campe, J., *Frédéric le famélique*, Kleiner Kinderbibliothek, 1779-1830<sup>302</sup>.
- Fronsacq, A., Franquin, G., *Le petit bonhomme de pain d'épice*, 2007 (conte traditionnel anglais, 1875).
- Kipling, R., Herford, O., *How the Rhinoceros got his Skin*, Saint Nicholas Magazine, 1879.
- Devaux, S., *Dame Tartine*, Didier Jeunesse, 1997 (comptine traditionnelle, 1950).
- Caputo, N., Belvès, P., *Roule galette*, Flammarion, 1950.
- Auteur anonyme, *Poupette petite cuisinière*, René Touret, 1954.
- Ivanovsky, E., *Les petits ours trop gourmands*, Gautier-Languereau, 1962.
- Walt Disney, *Donald et le cousin glouton*, Hachette, 1963.
- Larissa, M., Van Leeuwen, N., *Plouf le glouton*, Editions Graphiques Internationales, 1963.
- Laydu, C., De Varine, G., *Bonne nuit les petits... Bon appétit*, Nounours, Editions des Deux coqs d'Or, 1964.
- Larissa, M., Van Leeuwen, N., *Le festin des Lutins*, Hachette, 1965.
- Lagarde, J., *Le festin de Patouf*, Editions Hemma, 1967.
- Auteur anonyme, *Glouton l'ourson*, Editions Hemma, 1967.
- Joanny, A., *Aglaré et Sidonie. Un curieux repas*, Gautier-Languereau, 1969.
- Poirier, N., *Comment jouer à faire la cuisine*, Fernand Nathan, 1970.
- Auteur anonyme, *Le déjeuner en plein air*, Odege-Cil, 1970.
- Ungerer, T., *Le géant de Zeralda*, L'école des loisirs, 1970.
- Meynier, Y., Fix-Masseau, P., Fix-Masseau, M., *Le petit déjeuner de Babychou*, Hatier, 1970.
- Hirsch, L., *Un gâteau 100 fois bon*, Flammarion, 1971.
- Danblon, T., Mandelbaum, P., *Petite abeille, mange ta soupe !*, Dupuis, 1973.
- Delahaye, G., Marlier, M., *Martine fait la cuisine*, Casterman, 1974.
- Auteur inconnu, *Pépin la Bulle. Le gâteau de Bamao*, Editions M.C.L., 1975.
- Halless, C., Dressle, S., *Porcelet le gourmand*, Touret, 1977.
- Walt Disney, *Winnie l'ourson et le gâteau d'anniversaire*, Fernand Nathan, 1978.
- Izard, C., Le Pollotec, A., *Casimir et la leçon de cuisine*, Editions G.P., 1978.
- Bond, M., *Paddington cuisinier*, Hachette, 1978.
- Hogrogian, N., *Le gâteau aux carottes*, Duculot, 1979.

---

<sup>302</sup> « Frédéric le famélique ou Fritz, personnage de la Kleiner Kinderbibliothek de Joachim Heinrich Campe, un vrai best-seller entre 1779 et 1830 ». Diasio, N. (dir.), 2004, *Au palais de Dame Tartine*, Paris, l'Harmattan.

Lebrun, C., Bour, D., *Petit Ours Brun mange son œuf*, Centurion jeunesse, 1979.

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

Valmont, J.P., Rainaud, M., *Je sais faire la cuisine*, Touret, 1980.

Suigne, M-C., Macias S., J-L., *L'invitation à goûter*, 1981.

Suigne, M-C., Lagarde, L., Lagarde, A., *Le gros gâteau*, Hemma, 1982.

Kahn, M., Chica, *Le gâteau de Nino Navet*, Hachette, 1982.

Oxenbury, H., *Le dîner au restaurant*, France Loisirs, 1983.

Deru, M., Alen, P., *Le lutin pâtissier*, Gautier-Languereau, 1984.

Cowley, S., Adams, S., *Maman hérisson prépare un gâteau*, Mike Morris Productions Ltd., 1984.

Ball, S., *Les petits ours et le gâteau d'anniversaire*, Deux Coqs d'Or, 1984.

Nordqvist, S., *Le gâteau d'Auguste*, Centurion, 1985.

Rice, E., *Benoît fait un gâteau*, Flammarion, 1985.

Loumaye, J., Meert, P., *Le gâteau d'anniversaire*, Casterman, 1986.

Boucher, B., *Le menu olympique de Marceau Bonappétit*, Centurion Jeunesse, 1986.

Pernusch, S., Le Pollotec, A., *Fleur a bon appétit*, Editions G.P., 1986.

Pernusch, S., Le Pollotec, A., *Fleur fait le marché*, Editions G.P., 1986.

De Négroni, B., Gilou, J-B., *Les Roudoudours font un pique-nique*, Editions G.P., 1986.

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

Auteur inconnu, *Le petit cuisinier*, Hemma, 1987.

Laferté, B., Guéry, C., *Les crac-miam de Nicolas*, Fleurus, 1988.

Millour, G., Couronne, P., *Coralie au marché*, Hemma, 1988.

Gouichoux, R., Viney, M-L., *Mon premier repas à la cantine*, Milan, 1989.

Brunelet, M., *A table!*, Nathan, 1989.

Lastrego, C., Testa, F., *Pipo fait la cuisine*, Gründ, 1990.

Heitz, B., *A table!*, Circonflexe, 1990.

Murphy, J., *Madame Trompette veut maigrir*, Centurion Jeunesse, 1990.

Schneider, C., Pinel, H., *Quioui fait un gâteau*, Albin Michel Jeunesse, 1993.

Wabbes, M., *J'aime les pommes*, L'école des loisirs, 1993.

Claude-Lafontaine, P., *Coline et Colas. Le gâteau d'anniversaire*, Milan, 1994.

Auteur inconnu, *Bruno et ses copains. Un gros gâteau*, PML Editions, 1995.

Lallemand, E., Geneste, M., *A table, les oursons*, Hachette jeunesse, 1995.

Auteur inconnu, *Je fais un gros gâteau*, Hatier, 1996.

Auteur inconnu, *La cuisine de Monsieur Lapin*, Larousse, 1997.



Bour, D., Aubinais, M., *Les repas préférés de Petit Ours Brun*, Bayard Jeunesse, 1997.

Jean, D., Zad, Mérel, *Un bon repas*, Nathan, 1997.

Krings, A., *Norbert fait un gâteau*, L'école des loisirs, 1997.

Corentin, P., *Les deux goinfres*, L'école des loisirs, 1997.

Holl, P., Frécon, S., *Roméo fait la cuisine*, Hatier, 1998.

Counhaye, G., Sacré, M-J., *Gros loup*, Mijade, 1998.

Rosenstiehl, A., *Mimi Cracra, à table, elle se régale !*, Bayard Editions, 1998.

Stehr, F., *C'est moi Coin-Coin*, L'école des loisirs, 1998.

Dalrymple, J., *Non, je n'ai jamais mangé ça !*, L'école des loisirs, 1999.

Hennig, A., *Roberto se trouve trop gros*, Mango Jeunesse, 2000.

George, P., *Bon appétit Georges!*, Millepages, 2000.

Bour, D., *Petit Ours Brun a très faim*, Bayard Jeunesse, 2000.

Child, L., *Beurk, les tomates*, Albin Michel Jeunesse, 2000.

Modéré, A., Dufresne, D., *Petit-Pas fait un gâteau*, L'école des loisirs, 2001.

Courtin, T., *T'choupi fait un gâteau*, Nathan, 2001.

Joly, F., Capdevila, R., *La cuisine de Gudule et bébé*, Hachette Jeunesse, 2002.

Callier, M-I., *J'aime pas le poisson*, Alice Jeunesse, 2003.

Krings, A., *Le gâteau de Mireille l'Abeille*, Gallimard Jeunesse, 2003.

Deredel Rogeon, S., Mazali, G., *Pierre a mangé trop de bonbons*, Hemma, 2004.

Lauer, D., *Juliette fait un gâteau*, Lito, 2004.

Ponti, C., *Blaise et le château d'Anne Hiversère*, L'école des loisirs, 2004.

Tison, A., Taylor, T., *Barbapapa. La cuisine*, Les livres du Dragon d'Or, 2005.

Brami, M., Barroux, S-Y., *Goûte au moins !*, Circonflexe, 2005.

Gagliardini, J., *Qu'est-ce qu'on mange ?*, La cabane sur le chien, 2005.

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

Wabbes, M., *La soupe ça fait grandir*, L'école des loisirs, 2007.

De Rosamel, G., De Rosamel, C., *Nous on n'aime pas les légumes*, Albin Michel Jeunesse, 2007.

Courtin, T., *T'Choupi aime la galette*, Nathan, 2007.

Mets, A., *Le jour du gâteau*, L'école des loisirs, 2007.

Texier, O., *Crocolou aime les gâteaux*, Actes Sud Junior, 2007.

Beaumont, E., Blanchut, F., Dubois, C., *Petit Ange Parfait. Jules est trop gourmand*, Fleurus, 2007.

Hasegawa, S., Tachibana, M., *Mercredi, c'est raviolis!*, L'école des loisirs, 2008.

Sylvander, M., Poussier, A., *Tarte à tout*, L'école des loisirs, 2008.

Metzmeyer, C., Vanenis, M., *Zoé et Théo. A table*, Casterman, 2008.

Sweeny Higginson, S., Disney Storybook Artists, *Les gâteaux de Minnie*, Hachette Jeunesse, 2008.

Thompson, L., Bean, J., *La tarte aux pommes de papa*, Seuil Jeunesse, 2008.

Berkane, N., Nesme, A., *Bébé Koala. La galette des rois*, Hachette Jeunesse, 2009.

Beaumont, J., Blanchut, F., Dubois, C., *Princesse Parfaite. Zoé est gourmande*, Fleurus, 2009.

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

Joly, F., Barcilon, M., *La fée Baguette aime la galette*, Lito, 2009.

Johnson, M., *Caillou au supermarché*, Chouette Editions, 2009.

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

Picouly, D., Pillot, F., *Lulu grand chef*, Magnard Jeunesse, 2009.

Cantin, M., Nouveau, T., *Super Zazou et les légumes carnivores*, Rageot, 2010.

Stehr, F., *Allô Mamie ?*, L'école des loisirs, 2011.

Brière-Haquet, A., Mathy, V., *Une histoire de galette et de roi*, Flammarion, 2011.

Naumann-Villemin, C., Barcilon, M., *Mademoiselle Princesse ne veut pas manger*, L'école des loisirs, 2011.

Van Zeveren, M., *Le diner*, Pastel, 2011.

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

Butschkow, R., *Moi aussi, je serai cuisinier*, Piccolia, 2012.

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

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

Floury, M-F., Boisnard, F., *Petit Lapin Blanc fait la cuisine*, Gautier-Languereau, 2012.

## Corpus des livres pour enfants étudiés (par ordre alphabétique)

- Auteur anonyme, *Poupette petite cuisinière*, René Touret, 1954.
- Auteur anonyme, *Glouton l'ourson*, Editions Hemma, 1967.
- Auteur anonyme, *Le déjeuner en plein air*, Odege-Cil, 1970.
- Auteur inconnu, *Pépin la Bulle. Le gâteau de Bamao*, Editions M.C.L., 1975.
- Auteur inconnu, *Draghetto le petit cuisinier de luxe*, Artima, 1979.
- Auteur inconnu, *Le petit cuisinier*, Hemma, 1987.
- Auteur inconnu, *Bruno et ses copains. Un gros gâteau*, PML Editions, 1995.
- Auteur inconnu, *Je fais un gros gâteau*, Hatier, 1996.
- Auteur inconnu, *La cuisine de Monsieur Lapin*, Larousse, 1997.
- Andrianavalona, A., Lallemand, O., *Tikiko fait un gâteau*, Casterman, 2012.
- Ball, S., *Les petits ours et le gâteau d'anniversaire*, Deux Coqs d'Or, 1984.
- Beaumont, E., Blanchut, F., Dubois, C., *Petit Ange Parfait. Jules est trop gourmand*, Fleurus, 2007.
- Beaumont, J., Blanchut, F., Dubois, C., *Princesse Parfaite. Zoé est gourmande*, Fleurus, 2009.
- Berkane, N., Nesme, A., *Bébé Koala. La galette des rois*, Hachette Jeunesse, 2009.
- Berreby, P., *Tartoucha le gros chat*, Anabet éditions, 2006.
- Bond, M., *Paddington cuisinier*, Hachette, 1978.
- Boucher, B., *Le menu olympique de Marceau Bonappétit*, Centurion Jeunesse, 1986.
- Bour, D., Aubinais, M., *Les repas préférés de Petit Ours Brun*, Bayard Jeunesse, 1997.
- Bour, D., *Petit Ours Brun a très faim*, Bayard Jeunesse, 2000.
- Brami, M., Barroux, S-Y., *Goûte au moins !*, Circonflexe, 2005.
- Brière-Haquet, A., Mathy, V., *Une histoire de galette et de roi*, Flammarion, 2011.
- Brunelet, M., *A table!*, Nathan, 1989.
- Butschkow, R., *Moi aussi, je serai cuisinier*, Piccolia, 2012.
- Callier, M-I., *J'aime pas le poisson*, Alice Jeunesse, 2003.
- Cantin, M., Nouveau, T., *Super Zazou et les légumes carnivores*, Rageot, 2010.
- Caputo, N., Belvès, P., *Roule galette*, Flammarion, 1950.
- Child, L., *Beurk, les tomates*, Albin Michel Jeunesse, 2000.
- Claude-Lafontaine, P., *Coline et Colas. Le gâteau d'anniversaire*, Milan, 1994.
- Clément, C., Siégel, C., *Les Grignotoux font la cuisine*, Editions G.P., 1986.
- Corentin, P., *Les deux goinfres*, L'école des loisirs, 1997.
- Counhaye, G., Sacré, M-J., *Gros loup*, Mijade, 1998.

- Courtin, T., *T'choupi fait un gâteau*, Nathan, 2001.
- Courtin, T., *T'Choupi aime la galette*, Nathan, 2007.
- Courtin, T., *T'Choupi et la cuisine*, Nathan, 2012.
- Cowley, S., Adams, S., *Maman hérisson prépare un gâteau*, Mike Morris Productions Ltd., 1984.
- Dalrymple, J., *Non, je n'ai jamais mangé ça !*, L'école des loisirs, 1999.
- Danblon, T., Mandelbaum, P., *Petite abeille, mange ta soupe !*, Dupuis, 1973.
- Delahaye, G., Marlier, M., *Martine fait la cuisine*, Casterman, 1974.
- De Négroni, B., Gilou, J-B., *Les Roudoudours font un pique-nique*, Editions G.P., 1986.
- Deredel Rogeon, S., Mazali, G., *Pierre a mangé trop de bonbons*, Hemma, 2004.
- De Rosamel, G., De Rosamel, C., *Nous on n'aime pas les légumes*, Albin Michel Jeunesse, 2007.
- Deru, M., Alen, P., *Le lutin pâtissier*, Gautier-Languereau, 1984.
- Desbordes, A., Martin, P., *Le dîner surprise*, Albin Michel Jeunesse, 2009.
- Devaux, S., *Dame Tartine*, Didier Jeunesse, 1997 (comptine traditionnelle, 1950).
- Floury, M-F., Boisnard, F., *Petit Lapin Blanc fait la cuisine*, Gautier-Languereau, 2012.
- Fronsacq, A., Franquin, G., *Le petit bonhomme de pain d'épice*, 2007 (conte traditionnel anglais, 1875).
- Gagliardini, J., *Qu'est-ce qu'on mange ?*, La cabane sur le chien, 2005.
- George, P., *Bon appétit Georges!*, Millepages, 2000.
- Gouichoux, R., Viney, M-L., *Mon premier repas à la cantine*, Milan, 1989.
- Grimm, J., Grimm, W., *Hansel et Gretel*, Kinder - und Hausmärchen, 1812.
- Halles, C., Dressle, S., *Porcelet le gourmand*, Touret, 1977.
- Hasegawa, S., Tachibana, M., *Mercredi, c'est raviolis!*, L'école des loisirs, 2008.
- Heinrich Campe, J., *Frédéric le famélique*, Kleiner Kinderbibliothek, 1779-1830<sup>303</sup>.
- Heitz, B., *A table!*, Circonflexe, 1990.
- Hennig, A., *Roberto se trouve trop gros*, Mango Jeunesse, 2000.
- Hirsch, L., *Un gâteau 100 fois bon*, Flammarion, 1971.
- Hogrogian, N., *Le gâteau aux carottes*, Duculot, 1979.
- Holl, P., Frécon, S., *Roméo fait la cuisine*, Hatier, 1998.
- Ivanovsky, E., *Les petits ours trop gourmands*, Gautier-Languereau, 1962.
- Izard, C., Le Pollotec, A., *Casimir et la leçon de cuisine*, Editions G.P., 1978.

---

<sup>303</sup> « Frédéric le famélique ou Fritz, personnage de la Kleiner Kinderbibliothek de Joachim Heinrich Campe, un vrai best-seller entre 1779 et 1830 ». Diasio, N. (dir.), 2004, *Au palais de Dame Tartine*, Paris, l'Harmattan.

Jean, D., Zad, Mérel, *Un bon repas*, Nathan, 1997.

Joanny, A., *Aglaré et Sidonie. Un curieux repas*, Gautier-Languereau, 1969.

Johnson, M., *Caillou au supermarché*, Chouette Editions, 2002.

Joly, F., Capdevila, R., *La cuisine de Gudule et bébé*, Hachette Jeunesse, 2002.

Joly, F., Barcilon, M., *La fée Baguette aime la galette*, Lito, 2009.

Kahn, M., Chica, *Le gâteau de Nino Navet*, Hachette, 1982.

Kipling, R., Herford, O., *How the Rhinoceros got his Skin*, Saint Nicholas Magazine, 1879.

Krings, A., *Norbert fait un gâteau*, L'école des loisirs, 1997.

Krings, A., *Le gâteau de Mireille l'Abeille*, Gallimard Jeunesse, 2003.

Laferté, B., Guéry, C., *Les crac-miam de Nicolas*, Fleurus, 1988.

Lagarde, J., *Le festin de Patouf*, Editions Hemma, 1967.

Lallemand, E., Geneste, M., *A table, les oursons*, Hachette jeunesse, 1995.

Larissa, M., Van Leeuwen, N., *Plouf le glouton*, Editions Graphiques Internationales, 1963.

Larissa, M., Van Leeuwen, N., *Le festin des Lutins*, Hachette, 1965.

Lastrego, C., Testa, F., *Pipo fait la cuisine*, Gründ, 1990.

Lauer, D., *Juliette fait un gâteau*, Lito, 2004.

Laydu, C., De Varine, G., *Bonne nuit les petits... Bon appétit, Nounours*, Editions des Deux coqs d'Or, 1964.

Lebrun, C., Bour, D., *Petit Ours Brun mange son œuf*, Centurion jeunesse, 1979.

Loumaye, J., Meert, P., *Le gâteau d'anniversaire*, Casterman, 1986.

Mets, A., *Le jour du gâteau*, L'école des loisirs, 2007.

Metzmeyer, C., Vanenis, M., *Zoé et Théo. A table*, Casterman, 2008.

Meynier, Y., Fix-Masseau, P., Fix-Masseau, M., *Le petit déjeuner de Babychou*, Hatier, 1970.

Millour, G., Couronne, P., *Coralie au marché*, Hemma, 1988.

Modéré, A., Dufresne, D., *Petit-Pas fait un gâteau*, L'école des loisirs, 2001.

Murphy, J., *Madame Trompette veut maigrir*, Centurion Jeunesse, 1990.

Naumann-Villemin, C., Barcilon, M., *Mademoiselle Princesse ne veut pas manger*, L'école des loisirs, 2011.

Nordqvist, S., *Le gâteau d'Auguste*, Centurion, 1985.

Oxenbury, H., *Le dîner au restaurant*, France Loisirs, 1983.

Pernusch, S., Le Pollotec, A., *Fleur a bon appétit*, Editions G.P., 1986.

Pernusch, S., Le Pollotec, A., *Fleur fait le marché*, Editions G.P., 1986.

Picouly, D., Pillot, F., *Lulu grand chef*, Magnard Jeunesse, 2009.

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

Ponti, C., *Blaise et le château d'Anne Hiversère*, L'école des loisirs, 2004.

Rice, E., *Benoît fait un gâteau*, Flammarion, 1985.

Rosenstiehl, A., *Mimi Cracra, à table, elle se régale !*, Bayard Editions, 1998.

Schneider, C., Pinel, H., *Quioui fait un gâteau*, Albin Michel Jeunesse, 1993.

Stehr, F., *C'est moi Coin-Coin*, L'école des loisirs, 1998.

Stehr, F., *Allô Mamie ?*, L'école des loisirs, 2011.

Suigne, M-C., Macias S., J-L., *L'invitation à goûter*, 1981.

Suigne, M-C., Lagarde, L., Lagarde, A., *Le gros gâteau*, Hemma, 1982.

Sweeny Higginson, S., Disney Storybook Artists, *Les gâteaux de Minnie*, Hachette Jeunesse, 2008.

Sylvander, M., Poussier, A., *Tarte à tout*, L'école des loisirs, 2008.

Texier, O., *Crocolou aime les gâteaux*, Actes Sud Junior, 2007.

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

Thompson, L., Bean, J., *La tarte aux pommes de papa*, Seuil Jeunesse, 2008.

Tison, A., Taylor, T., *Barbapapa. La cuisine*, Les livres du Dragon d'Or, 2005.

Ungerer, T., *Le géant de Zeralda*, L'école des loisirs, 1970.

Valmont, J.P., Rainaud, M., *Je sais faire la cuisine*, Touret, 1980.

Van Zeveren, M., *Le diner*, Pastel, 2011.

Wabbes, M., *J'aime les pommes*, L'école des loisirs, 1993.

Wabbes, M., *La soupe ça fait grandir*, L'école des loisirs, 2007.

Walt Disney, *Donald et le cousin glouton*, Hachette, 1963.

Walt Disney, *Winnie l'ourson et le gâteau d'anniversaire*, Fernand Nathan, 1978.

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



## **Annexes**

---



## Annexe 1. Images tirées du site internet *Lucullus Succulus*

**Lucullus Succulus.com**

LES RECETTES ★ LA MARMITE DES SAVOIRS ★ LA DIÉTÉTIQUE LUDIQUE ★ LES JEUX ★ **LE WEB'ZINE** ★

**les recettes de Jojo Tambouille**

- Omelette aux champignons de Paris
- Nuggets de poisson (à faire toi-même !)
- Galette lyonnaise à la mangiapane irrésistible de Jean-Henri Coffe

[plus de recettes](#)

Mars-Juin 2015 - #13

### DOSSIER : Le chocolat

Oh la la !

res!

#### LE CHOCOLAT

En Amérique Centrale, les Aztèques et les Mayas connaissaient bien le cacao. Ils l'appelaient « xocoatl » (« x » se prononce « tch ») et le mélangeaient à de

**inscris-toi**

et reçois toutes les semaines la recette du mercredi

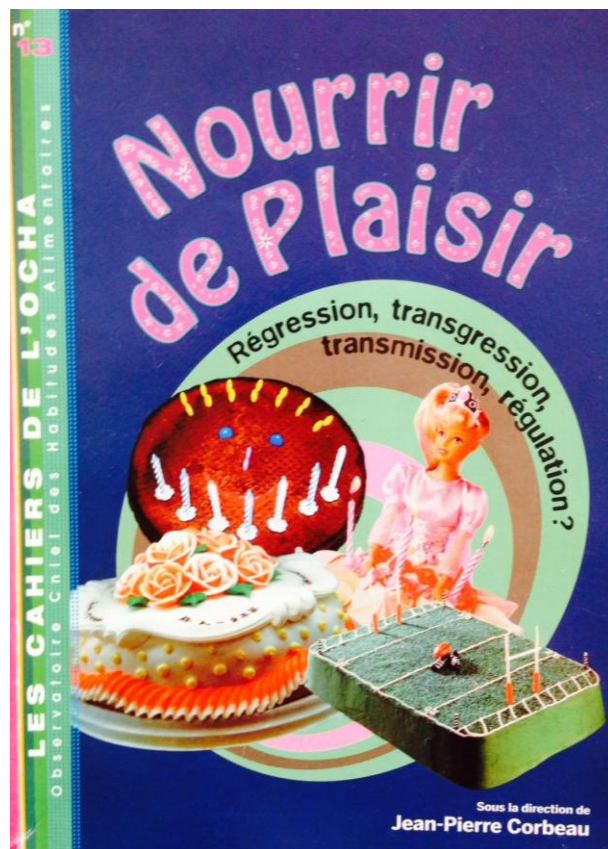
**la diététique ludique**

**!l'équilibre c'est élémentaire !**

**Par jour**

<p>1 un produit laitier</p>	<p>du pain ou des biscottes ou des céréales</p>	<p>une crudité sous la forme d'un fruit ou d'un légume</p>	<p>des corps gras en petite quantité</p>
<p>un féculent (pâtes, riz, pomme de terre, légume secs, semoule)</p>	<p>des légumes verts (haricots verts, tomates, asperges, épinards, ...)</p>	<p>une viande ou un poisson ou des œufs (la quantité recommandée pouvant être répartie sur deux repas)</p>	<p>1,5 litre d'eau</p>

Annexe 2. Couverture de l'ouvrage *Nourrir de plaisir* (Corbeau, 2008)



### **Annexe 3. Grille d'entretien**

*Bonjour (prénom de l'enfant). Je te remercie beaucoup d'avoir accepté de parler avec moi. Comme tu le sais, je suis étudiante à l'Université et je travaille sur les livres pour les enfants. Ton avis m'intéresse beaucoup et j'aimerais parler avec toi des livres que nous avons lus ensemble. Je vais te poser quelques questions sur ces livres. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui m'intéresse c'est ce que toi tu as compris. Il est important que tu me dises vraiment tout ce que tu penses. « S'il y a quelque chose qui n'est pas clair ou si toi tu veux savoir quelque chose, surtout, tu [n'hésites pas à me demander d'accord] ?<sup>304</sup> » Est-ce qu'on peut commencer ?*

#### **Ouvrage 1 : *Martine fait la cuisine***

- Est-ce que tu peux me raconter l'histoire de *Martine fait la cuisine* ?

#### **Apprentissage de gestes de la vie quotidienne**

- Et est-ce que tu peux m'expliquer ce que *Martine* a dû apprendre pour pouvoir faire les recettes qui sont dans son livre ?

#### **Construction de l'identité de genre**

- Avec qui *Martine* apprend-elle à faire la cuisine ?
- Est-ce que le papa de *Martine* aide *Martine* à faire la cuisine ?
- Pourquoi est-ce la maman de *Martine* qui lui apprend à faire la cuisine ?
- (Pourquoi à ton avis ce n'est pas le papa de *Martine* qui lui apprend à faire la cuisine ?)
- Et si le papa de *Martine* était là, est-ce qu'il aiderait *Martine* à faire la cuisine ?
- (Pourquoi ?)
- A ton avis, que fait le papa de *Martine* pendant que *Martine* et sa maman cuisinent ?
- Et est-ce que le petit frère de *Martine* fait la cuisine avec sa sœur ?
- (Pourquoi (Jean (ne) fait-il (pas) la cuisine avec *Martine*) ?)

#### **Statut de la gourmandise**

- Est-ce que tu peux me dire ce que ça veut dire, pour toi, être gourmand ?
- A ton avis, est-ce que *Martine* est gourmande ?
- (Pourquoi ?)
- Est-ce que c'est bien qu'elle (ne) soit (pas) gourmande selon toi ?

---

<sup>304</sup> Montandon, C., *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, l'Harmattan, 1997.

- (Pourquoi ?)

### **Statut de l'enfant**

- Est-ce que Martine a eu besoin d'aide pour faire la cuisine ?
- Et est-ce que Martine a fait des « bêtises » ?
- (Pourquoi ?)
- Tu dirais que Martine c'est une grande fille ou une petite fille ?
- (Pourquoi ?)

### **Patrimoine gastronomique**

- Est-ce que Martine a appris à faire des plats qui viennent de différents endroits du monde ?
- (Oui) Lesquels ? / (Non) D'où viennent les plats qu'elle a cuisinés, selon toi ?

### **Ouvrage 2 : *Caillou au supermarché***

- Est-ce que tu peux me raconter l'histoire de Caillou au supermarché ?

### **Apprentissage de gestes de la vie quotidienne**

- Que fait Caillou dans ce livre ?

### **Construction de l'identité de genre**

- Avec qui Caillou va-t-il faire les courses et cuisine-t-il le gâteau-surprise ?
- Est-ce que le papa de Caillou fait les courses et la cuisine ?
- Pourquoi est-ce la maman de Caillou qui fait les courses et qui cuisine le gâteau ?
- A ton avis, que fait le papa de Caillou pendant que Caillou et sa maman font les courses et cuisinent ?

### **Statut de la gourmandise**

- Est-ce que Caillou est gourmand ?
- Pourquoi ?
- Caillou aime beaucoup les « *biscuits* » et le gâteau, qu'est-ce que tu en penses ?
- A ton avis, est-ce que Caillou a besoin de faire un régime ?
- Pourquoi ?

### **Statut de l'enfant**

- Est-ce que Caillou a fait des « bêtises » ?
- Pourquoi ?
- Tu dirais que Caillou c'est un grand garçon ou un petit garçon ?
- Pourquoi ?

### **Patrimoine gastronomique**

- A ton avis, qu'est-ce que c'est comme sorte de gâteau, le gâteau-surprise ?

### **Ouvrage 3 : *Nous on n'aime pas les légumes***

- Est-ce que tu peux me raconter l'histoire de *Nous on n'aime pas les légumes* ?

### **Apprentissage de gestes de la vie quotidienne**

- Que font les enfants dans ce livre ?

### **Construction de l'identité de genre**

- Qui fait les courses dans cette histoire ?
- Pourquoi ?
- Qui fait la cuisine dans ce livre ?
- Pourquoi ?
- A ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger pour tous les jours ?
- A ton avis, que fait la maman (le papa) pendant que le papa (la maman) et les enfants cuisinent ?
- Les deux enfants aident-ils à préparer à manger de la même façon ou est-ce qu'il y en a un qui aide plus que l'autre ?

### **Statut de la gourmandise**

- Est-ce que les enfants sont gourmands ?
- Pourquoi ?
- Pourquoi, à ton avis, les enfants n'aiment-ils pas les légumes au début du livre ?
- Et est-ce que c'est bien qu'ils aiment les légumes à la fin du livre ?
- Pourquoi ?
- Pourquoi le papa veut-il que ses enfants aiment les légumes à ton avis ?
- A ton avis, est-ce que les enfants ont besoin de faire un régime ?

### **Statut de l'enfant**

- Est-ce que tu peux me dire ce que les enfants savent faire dans ce livre ?
- Est-ce que tu peux me dire ce qu'ils ne savent pas faire ?
- Tu dirais que ce sont des grands enfants ou des petits enfants ?
- Pourquoi ?

### **Patrimoine gastronomique**

- Pour finir, est-ce que les enfants ont appris à faire des plats qui viennent de différents endroits du monde ?
- (Oui) Lesquels ? / (Non) D'où viennent les plats qu'ils ont cuisinés, selon toi ?

*Je te pose encore juste quelques petites questions mais sur toi cette fois.*

- Est-ce que ta maman travaille ?
- Qu'est-ce qu'elle fait comme travail ?
- Est-ce que ton papa travaille ?
- Qu'est-ce qu'il fait comme travail ?
- Est-ce que tu as des frères et sœurs ?
- Combien ? Quel âge a-t-il/elle / ont-ils/elles ?
- Migration ?

*Voilà, on a fini. En répondant à ces questions, tu m'as beaucoup aidée dans mon travail et je t'en remercie.*

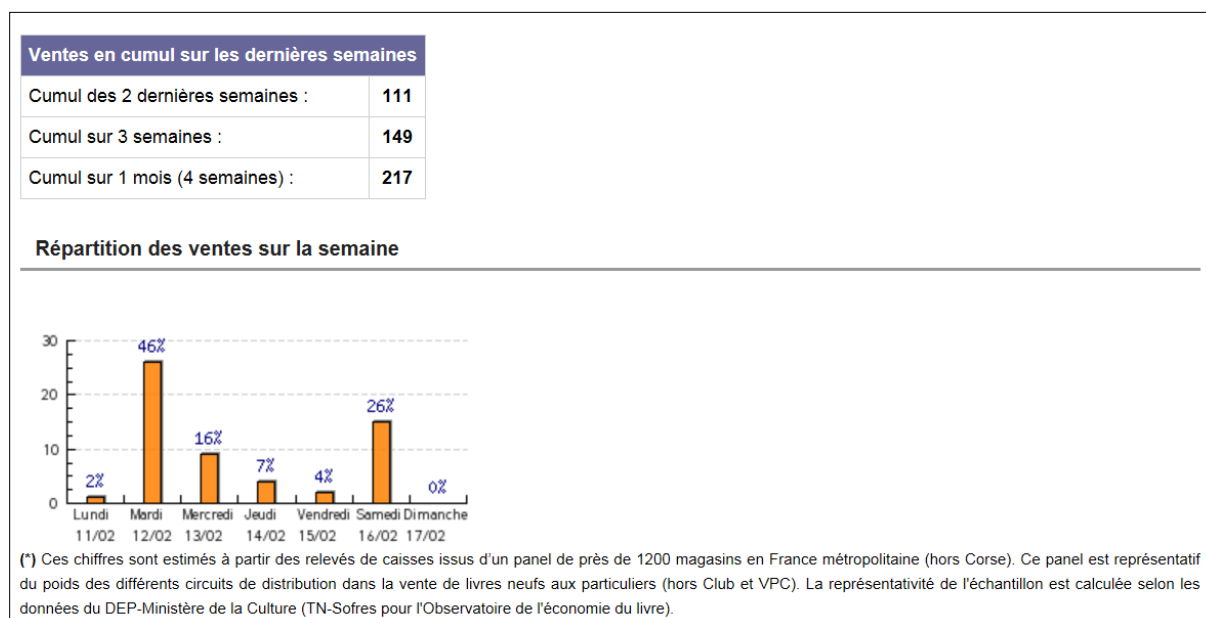
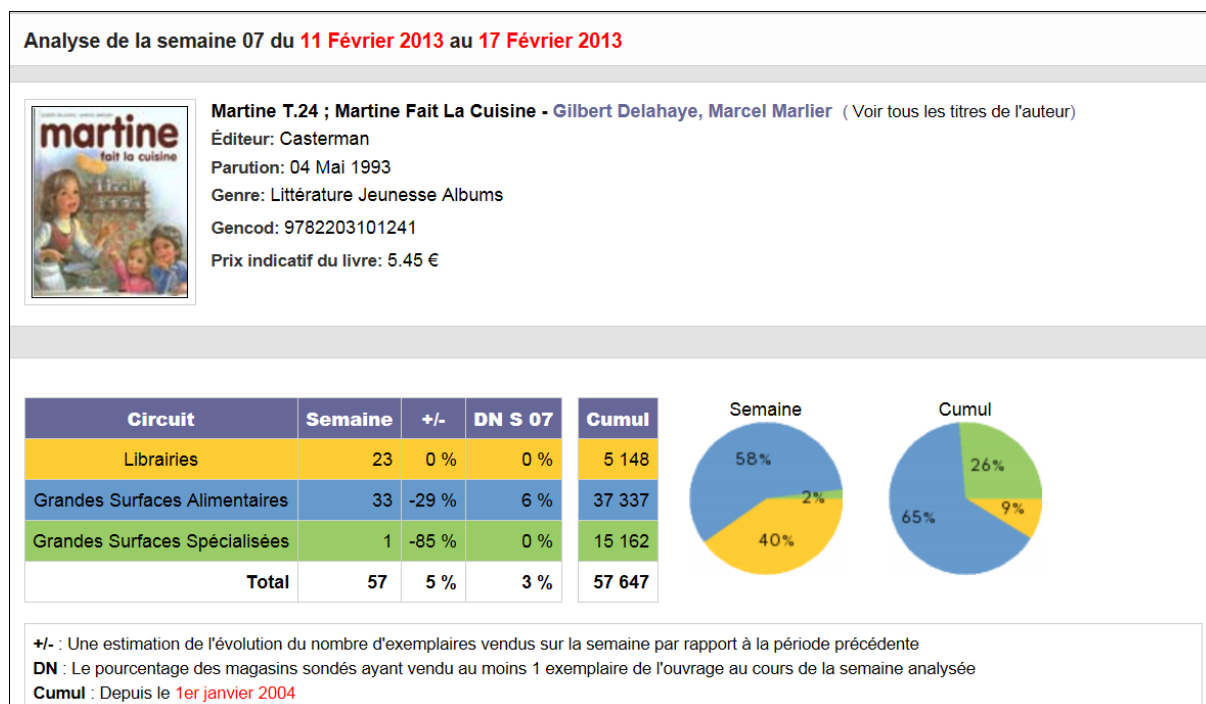
**Annexe 4. Grille d'analyse du corpus de livres pour enfants**

<b>Référence de l'ouvrage</b>								
<b>Catégories d'analyses</b>	<b>Protagoniste(s)</b>	<b>Savoirs et savoir-faire culinaires</b>	<b>Conditions de dégustation de nourriture</b>	<b>Savoirs alimentaires</b>	<b>Conception de la gourmandise ; Régulations alimentaires</b>	<b>Ordre des genres</b>	<b>Figure de l'enfance (protagoniste ; lecteur)</b>	<b>Figure(s) et formes d'autorité</b>

## Annexe 5. Statistiques de vente des trois albums ayant servi de support à l'enquête de terrain

Delahaye, G., Marlier, M., *Martine fait la cuisine*, Casterman, 1974.

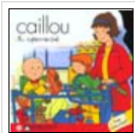
305



<sup>305</sup> Source : EdiStat, Service d'informations et de statistiques pour l'édition, <http://www.edistat.com/>



Analyse de la semaine 07 du **11 Février 2013** au **17 Février 2013**



**Caillou Au Supermarché**

• **Marion Johnson** ( Voir tous les titres de l'auteur )

Éditeur: Chouette

Collection: Trotinette

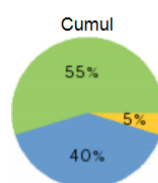
Parution: 07 Novembre 2002

Genre: Activité Jeunesse 1er Age Tva 5.5

Gencod: 9782894503010

Prix indicatif du livre: 4.20 €

Circuit	Semaine	+/-	DN S 07	Cumul
Librairies	0	0 %	0 %	25
Grandes Surfaces Alimentaires	0	0 %	0 %	192
Grandes Surfaces Spécialisées	0	0 %	0 %	261
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>	<b>478</b>



+/- : Une estimation de l'évolution du nombre d'exemplaires vendus sur la semaine par rapport à la période précédente

DN : Le pourcentage des magasins sondés ayant vendu au moins 1 exemplaire de l'ouvrage au cours de la semaine analysée

Cumul : Depuis le **1er janvier 2004**

**Ventes en cumul sur les dernières semaines**

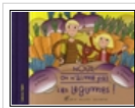
Cumul des 2 dernières semaines :	<b>0</b>
Cumul sur 3 semaines :	<b>0</b>
Cumul sur 1 mois (4 semaines) :	<b>0</b>

(\*) Ces chiffres sont estimés à partir des relevés de caisses issus d'un panel de près de 1200 magasins en France métropolitaine (hors Corse). Ce panel est représentatif du poids des différents circuits de distribution dans la vente de livres neufs aux particuliers (hors Club et VPC). La représentativité de l'échantillon est calculée selon les données du DEP-Ministère de la Culture (TN-Sofres pour l'Observatoire de l'économie du livre).

De Rosamel, G., De Rosamel, C., *Nous on n'aime pas les légumes*, Albin Michel Jeunesse, 2007.

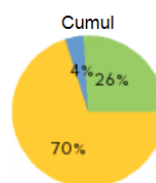
307

Analyse de la semaine 07 du 11 Février 2013 au 17 Février 2013



**Nous, On N'aime Pas Les Légumes** - Godeleine De Rosamel, Chantal De Rosamel ( Voir tous les titres de l'auteur)  
 Éditeur: Albin Michel Jeunesse  
 Collection: Zephyr  
 Parution: 03 Septembre 2007  
 Genre: Littérature Jeunesse Albums  
 Gencod: 9782226174062  
 Prix indicatif du livre: 10.00 €

Circuit	Semaine	+/-	DN S 07	Cumul
Librairies	0	0 %	0 %	944
Grandes Surfaces Alimentaires	0	0 %	0 %	53
Grandes Surfaces Spécialisées	0	0 %	0 %	348
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>	<b>1 345</b>



+/- : Une estimation de l'évolution du nombre d'exemplaires vendus sur la semaine par rapport à la période précédente  
 DN : Le pourcentage des magasins sondés ayant vendu au moins 1 exemplaire de l'ouvrage au cours de la semaine analysée  
 Cumul : Depuis la date de parution

Ventes en cumul sur les dernières semaines

Cumul des 2 dernières semaines :	0
Cumul sur 3 semaines :	0
Cumul sur 1 mois (4 semaines) :	0

(\*) Ces chiffres sont estimés à partir des relevés de caisses issus d'un panel de près de 1200 magasins en France métropolitaine (hors Corse). Ce panel est représentatif du poids des différents circuits de distribution dans la vente de livres neufs aux particuliers (hors Club et VPC). La représentativité de l'échantillon est calculée selon les données du DEP-Ministère de la Culture (TN-Sofres pour l'Observatoire de l'économie du livre).

<sup>307</sup> Source : EdiStat, Service d'informations et de statistiques pour l'édition, <http://www.edistat.com/>

## **Annexe 6. Retranscriptions d'entretiens**

Aurélie

*Aurélie est une petite fille qui évolue avec aisance au sein de la classe. Lors de notre entretien, elle parle avec facilité et répond aux questions que je lui pose avec bonne volonté.*

**Enquêteur : Alors, pour commencer, est-ce que tu peux me raconter l'histoire de Martine fait la cuisine ?**

Aurélie : En fait Martine, elle fait la cuisine et elle ramène...elle...elle...elle fait avec sa maman. Et après, et après elle...elle...la maman elle l'aide à faire la cuisine et après...et après elle ramène ses cousins et ses cousines et aussi ils leurs aide et après elle ramène son grand-père et après il dit : « il est bon ton manger » et Martine après, elle sait faire la cuisine tout le temps.

**Enquêteur : D'accord. Donc dans ce livre, Martine, a appris à faire la cuisine. Est-ce que tu peux m'expliquer tout ce qu'elle a appris ?**

Aurélie : De la mousse au chocolat...de la confiture.

**Enquêteur : Et tu peux me rappeler avec qui Martine apprend à faire la cuisine ?**

Aurélie : Avec sa mère.

**Enquêteur : Et est-ce que le papa de Martine aide Martine à faire la cuisine ?**

Aurélie : Non !

**Enquêteur : Pourquoi à ton avis ce n'est pas le papa qui aide Martine ?**

Aurélie : Il est pas dans l'histoire.

**Enquêteur : Et qu'est-ce qu'il fait pendant ce temps selon toi ?**

Aurélie : Il est au travail.

**Enquêteur : A ton avis c'est la maman de Martine qui cuisine tous les jours ?**

Aurélie : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi ?**

Aurélie : Parce que c'est elle qui sait le mieux faire la cuisine.

**Enquêteur : Et est-ce que le petit frère de Martine cuisine avec sa sœur ?**

Aurélie : Non.

**Enquêteur : Et à ton avis pourquoi ?**

Aurélie : Parce qu'il sait pas faire.

**Enquêteur : Pourquoi il ne sait pas faire à ton avis ?**

Aurélie : Parce qu'il est petit.

**Enquêteur : D'accord. Et est-ce qu'à ton avis, Martine est gourmande ? Tu sais ce que ça veut dire gourmande ?**

Aurélie : Oui.

**Enquêteur : Qu'est-ce que ça veut dire gourmande ?**

Aurélie : Ca veut dire elle aime bien manger.

**Enquêteur : D'accord. Alors est-ce que Martine est gourmande à ton avis ?**

Aurélie : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi ?**

Aurélie : Parce que...parce que dans l'histoire elle mange beaucoup.

**Enquêteur : Et est-ce que c'est bien qu'elle soit gourmande ?**

Aurélie : Je sais pas.

**Enquêteur : Est-ce que c'est bien qu'elle mange de la mousse au chocolat, des crêpes... ?**

Aurélie : Pas trop...

**Enquêteur : Pourquoi ?**

Aurélie : Parce qu'après elle pourrait avoir mal au ventre.

**Enquêteur : D'accord. Et est-ce que Martine a eu besoin d'aide pour faire la cuisine ?**

Aurélie : Un peu.

**Enquêteur : Pourquoi elle a eu un peu besoin d'aide ?**

Aurélie : Parce qu'avant elle savait pas faire.

**Enquêteur : C'est normal qu'elle ait eu besoin d'aide ?**

Aurélie : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi ?**

Aurélie : Parce que c'est encore une enfant.

**Enquêteur : Et est-ce que Martine a fait des bêtises ?**

Aurélie : Non.

**Enquêteur : Elle n'a pas fait de bêtises ?**

Aurélie : Non.

**Enquêteur : Et tu dirais que Martine c'est une grande fille ou une petite fille ?**

Aurélie : Une grande fille.

**Enquêteur : Pourquoi une grande fille ?**

Aurélie : Parce que...je sais pas.

**Enquêteur : Et est-ce que Martine a appris à faire des plats qui viennent de différents endroits du monde ?**

Aurélie : Oui.

**Enquêteur : A ton avis, de quel pays ils viennent les plats qu'elle cuisine ?**

Aurélie : Je sais pas.

**Enquêteur : Alors maintenant on va passer à Caillou. Est-ce que tu pourrais me raconter *Caillou au supermarché* ?**

Aurélie : En fait, Caillou, il voulait pas se lever et après il a dit à sa maman : « regarde il neige ». Et après encore Caillou il dit...il dit que : « on va faire un bonhomme de neige ? ». Et après sa mère elle dit : « on verra » et après il s'habille Caillou et il voulait manger des céréales...il voulait manger des céréales et après...et après, dans la boîte, il y en avait plus alors après la maîtresse...euh...je voulais dire la maman, elle...elle a dit : « on va manger quand on va faire les courses ». Et après ils vont faire les courses...après ils vont dans la voiture [plus bas] après Caillou ça...ça...ça...ça lui chatouille le visage et après...et après il sort sa langue et il en attrape quelqu'un peu. Et après ils vont faire les courses...la mère...la maman, elle met la petite sœur à Caillou dans le chariot et Caillou il dit : « moi aussi je veux monter ». Et après la petite sœur de Caillou et Caillou ils aident à choisir tout ce qu'elle a besoin la maman. Et après, Caillou, dans sa main, il ramène des biscuits et après il dit : « c'est les meilleurs cookies au monde » et après la maman elle dit : « on va pas faire...on va pas manger...on a pas besoin des cookies, on va faire un gâteau surprise ». Et après...et après ils sont partis à la caisse et après Caillou il veut...il pense qu'à les cookies, après il est parti les prendre et après...et après il voit devant lui et il y a plus sa maman, et après il revoit sa

maman et après ils rentrent à la maison, ils font le gâteau surprise et après la mère, la maman elle sort du four le gâteau et après la petite sœur de Caillou et Caillou ils décorent avec des bonbons et après Caillou il dit que....« regarde maman, le gâteau il est en forme de bonhomme de neige ».

**Enquêteur : D'accord. Et avec qui Caillou va faire les courses dans cette histoire ?**

Aurélie : Avec sa petite sœur et sa maman.

**Enquêteur : Et est-ce que le papa de Caillou fait les courses lui aussi ?**

Aurélie : Non.

**Enquêteur : Pourquoi, à ton avis, c'est la maman de Caillou qui fait les courses et pas le papa ?**

Aurélie : Parce que le papa il sait pas, il sait pas quoi prendre lui.

**Enquêteur : Et qu'est-ce qu'il fait pendant ce temps-là, à ton avis ?**

Aurélie : Il est au travail.

**Enquêteur : Et est-ce que Caillou est gourmand ?**

Aurélie : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi ?**

Aurélie : Parce qu'il voulait les cookies et il a mangé un gâteau !

**Enquêteur : Est-ce que c'est bien selon toi qu'il soit gourmand ?**

Aurélie : Je sais pas.

**Enquêteur : Est-ce que c'est bien qu'il mange des gâteaux selon toi ?**

Aurélie : Pas trop.

**Enquêteur : Pourquoi ?**

Aurélie : Il pourrait avoir mal au ventre.

**Enquêteur : D'accord. Est-ce que Caillou a fait des bêtises ?**

Aurélie : Je m'en rappelle plus.

**Enquêteur : Et tu dirais que Caillou c'est un petit garçon ou un grand garçon ?**

Aurélie : Un moyen.

**Enquêteur : Pourquoi un moyen ?**

Aurélie : Parce que dans l'histoire, il est pas petit et il est pas grand.

**Enquêteur : D'accord. Et à ton avis, qu'est-ce que c'est comme sorte de gâteau, le gâteau surprise ?**

Aurélie : Euh...à la crème !

**Enquêteur : D'accord. Alors, maintenant, on va passer au dernier livre qu'on a lu ensemble. Est-ce que tu peux me raconter *Nous on n'aime pas les légumes* ?**

Aurélie : En fait, le papa, il ramène plein, plein de choses dans le sac et après c'est que des légumes. Et après les enfants ils disent : « nous on n'aime pas les légumes, on n'aime que les frites » et...et...et après ils mangent, et après ils...après la fille elle dit qu'il a...il a...des cheveux, il a une tête et il a des pieds et après il a dit...et après la fille elle a dit : « elle va chercher sa princesse madame la carotte ». Et après ils dansent et après ils disent...ils disent qu'on va mettre tous les autres légumes : les enfants, les cousins, les grands-pères, et après il met dans la...une petite maison. Et après le...et elle dit : « il manque pas quelque chose » et après le papa il dit : « je sais quoi » et après je me rappelle plus il a dit quoi...il a dit c'est quoi...et après...et après il a...après il a dit pendant ce temps là, la fille elle a dit : « pendant ce temps là on peut jouer à quelque chose », et après elle a dit : « on va jouer aux devinettes »

et après ils ont dit des choses et...et après...et après ils sont partis dans la cuisine, ils ont dit : « ça sent bon », et après ils ont mangé des fruits et des légumes et après...et après, et après, ils ont dit : « nous on aime bien les légumes ».

**Enquêteur : Et qui fait la cuisine dans ce livre ?**

Aurélie : La maman.

**Enquêteur : Tu es sûre que c'est la maman qui fait la cuisine dans ce livre ?**

Aurélie : Oui !

**Enquêteur : Et qu'est-ce qu'il fait le papa pendant ce temps ?**

Aurélie : Il est dans la maison pour faire son travail.

**Enquêteur : Et qui fait les courses dans ce livre ?**

Aurélie : C'est maman aussi.

**Enquêteur : Et les deux enfants aident à préparer à manger ?**

Aurélie : Non.

**Enquêteur : Qu'est-ce qu'ils font, tu peux me dire ?**

Aurélie : Ils jouent.

**Enquêteur : Et est-ce que les enfants sont gourmands dans ce livre ?**

Aurélie : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais qu'ils sont gourmands ?**

Aurélie : Ils mangent beaucoup de frites.

**Enquêteur : C'est bien qu'ils mangent beaucoup de frites ?**

Aurélie : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi tu penses que c'est bien qu'ils mangent des frites !**

Aurélie : Parce que c'est bon !

**Enquêteur : Et pourquoi à ton avis ils n'aiment pas les légumes au début du livre ?**

Aurélie : Parce que...je sais pas.

**Enquêteur : Et ils aiment les légumes à la fin du livre ?**

Aurélie : Oui.

**Enquêteur : Et est-ce que c'est bien qu'ils aiment les légumes à la fin du livre ?**

Aurélie : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi c'est bien ?**

Aurélie : Parce que les légumes c'est bien pour la santé.

**Enquêteur : Et tu dirais que ce sont des grands enfants ou des petits enfants ?**

Aurélie : Des moyens.

**Enquêteur : Pourquoi des moyens ?**

Aurélie : Je sais pas.

**Enquêteur : D'accord. Et pour finir, est-ce que, dans cette histoire, on parle de plats qui viennent de différents endroits du monde ?**

Aurélie : Oui.

**Enquêteur : De quel(s) pays ils cuisinent des plats ?**

Aurélie : Du Nord.

Abdelaziz

*Abdelaziz est un petit garçon très expansif. Il est très à l'aise dans la classe et me parle avec beaucoup de facilité.*

**Enquêteur : Alors, pour commencer, est-ce que tu peux me raconter l'histoire de *Martine fait la cuisine* ?**

Abdelaziz : [Très long silence].

**Enquêteur : Qu'est-ce qu'elle fait Martine dans ce livre ?**

Abdelaziz : Martine...elle cuisine...des crêpes.

**Enquêteur : Martine elle cuisine des crêpes, d'accord. Tu te souviens d'autre chose ?**

Abdelaziz : [Il fait signe que non de la tête].

**Enquêteur : Avec qui Martine apprend à faire la cuisine ?**

Abdelaziz : Sa maman.

**Enquêteur : Et est-ce que le papa de Martine aide Martine à faire la cuisine ?**

Abdelaziz : Non.

**Enquêteur : Pourquoi, selon toi, est-ce que c'est la maman de Martine qui l'aide à faire la cuisine ?**

Abdelaziz : Parce que quand les pères ils sont pas là, c'est les mères. Et quand les mères elles sont pas là, c'est les pères.

**Enquêteur : Et dans cette histoire, à ton avis, qu'est-ce qu'il fait le papa de Martine pendant qu'elle cuisine ?**

Abdelaziz : Il regarde la télé.

**Enquêteur : Et est-ce que le petit frère de Martine cuisine avec sa sœur ?**

Abdelaziz : Non.

**Enquêteur : Et à ton avis pourquoi ?**

Abdelaziz : Parce qu'il est petit.

**Enquêteur : Et est-ce que Martine est gourmande ? Tu sais ce que ça veut dire gourmande ?**

Abdelaziz : Oui, ça veut dire on aime bien manger.

**Enquêteur : Alors est-ce que Martine est gourmande selon toi ?**

Abdelaziz : Je sais pas.

**Enquêteur : Et est-ce que c'est bien d'être gourmand ?**

Abdelaziz : Non.

**Enquêteur : Pourquoi ?**

Abdelaziz : Après on a mal aux dents.

**Enquêteur : Et est-ce que Martine elle a besoin d'aide pour faire la cuisine.**

Abdelaziz : Non.

**Enquêteur : Elle arrive à faire la cuisine toute seule ?**

Abdelaziz : Oui.

**Enquêteur : Et est-ce que Martine elle a fait des bêtises ?**

Abdelaziz : Un petit peu.

**Enquêteur : Tu m'expliques ce qu'elle a fait comme bêtise(s) ?**

Abdelaziz : [Silence].

**Enquêteur : Mais elle a fait des bêtises ?**

Abdelaziz : [Il fait signe que oui de la tête].

**Enquêteur : Et tu dirais que Martine c'est une grande fille ou une petite fille ?**

Abdelaziz : Grande.

**Enquêteur : Pourquoi une grande ?**

Abdelaziz : Parce que c'est une grande sœur.

**Enquêteur : D'accord. Et est-ce que Martine a appris à faire des plats qui viennent de différents endroits du monde ?**

Abdelaziz : Non.

**Enquêteur : Ils viennent de quel pays les plats qu'elle cuisine tu penses ?**

Abdelaziz : [Silence]. Du Sénégal.

**Enquêteur : D'accord ! Alors maintenant on va passer à Caillou. Est-ce que tu peux me raconter *Caillou au supermarché* ?**

Abdelaziz : Caillou, il veut pas se lever, il voulait faire un bonhomme de neige. Après Caillou et sa mère et sa sœur, ils sont y allés au marché... Après Caillou il a dit il veut monter comme sa sœur. Après, il a pris des biscuits, sa mère elle a dit : « je te rappelle qu'on va faire un super gâteau ce soir ». Après...après ils sont descendus, après Caillou et sa mère elle a dit : « il tient la main de sa petite sœur ». Après...après Caillou il a lâché la main de sa petite sœur, après il est allé chercher ses...les biscuits qu'il a pris, il s'est perdu, il a regardé autour de lui sa maman, après il a vu sa maman, après je me rappelle pas.

**Enquêteur : D'accord. Et qu'est-ce qu'ils ont fait en rentrant à la maison, tu te rappelles ?**

Abdelaziz : Un gâteau.

**Enquêteur : Avec qui Caillou il fait les courses dans cette histoire ?**

Abdelaziz : Sa maman.

**Enquêteur : Et est-ce que le papa de Caillou fait les courses ?**

Abdelaziz : Non.

**Enquêteur : Pourquoi, à ton avis, c'est la maman de Caillou qui fait les courses et pas le papa ?**

Abdelaziz : Parce que le papa, il est fatigué ce jour-là.

**Enquêteur : Et est-ce que Caillou est gourmand comme petit garçon à ton avis ?**

Abdelaziz : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi ?**

Abdelaziz : Parce que...parce qu'il mange.

**Enquêteur : Est-ce que c'est bien selon toi qu'il soit gourmand ?**

Abdelaziz : Non.

**Enquêteur : Pourquoi ?**

Abdelaziz : Sinon il a mal aux dents.

**Enquêteur : Et tu dirais que Caillou c'est un petit garçon ou un grand garçon ?**

Abdelaziz : Grand.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais que c'est un grand garçon ?**

Abdelaziz : Parce qu'il est plus grand que sa sœur.

**Enquêteur : D'accord. Et est-ce que Caillou il a fait des bêtises ?**

Abdelaziz : Une fois.

**Enquêteur : Une fois, qu'est-ce qu'il a fait ?**



Abdelaziz : Mon père et ma mère ils ont dit : « se perdre c'est...c'est...c'est une bêtise ».

**Enquêteur : Et à ton avis, qu'est-ce que c'est comme sorte de gâteau, le gâteau surprise ?**

Abdelaziz : Un gâteau au bonhomme de neige.

**Enquêteur : Il a quel goût il a à ton avis ?**

Abdelaziz : A la glace.

**Enquêteur : D'accord. Alors, maintenant, on va passer au dernier livre qu'on a lu ensemble. Est-ce que tu peux me raconter *Nous on n'aime pas les légumes* ?**

Abdelaziz : Son père il...son père il...il a ramené des légumes, après, les deux ils ont dit : « nous on n'aime pas les légumes, on aime les frites »...après...après je me rappelle plus.

**Enquêteur : D'accord. Et qui fait la cuisine dans ce livre ?**

Abdelaziz : C'est papa et maman.

**Enquêteur : C'est papa et maman, d'accord. Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?**

Abdelaziz : Papa.

**Enquêteur : Pourquoi à ton avis c'est papa qui cuisine tous les jours ?**

Abdelaziz : Parce que des fois c'est papa et des fois c'est maman.

**Enquêteur : Et les deux enfants aident à préparer à manger dans cette histoire ?**

Abdelaziz : Non.

**Enquêteur : Qu'est-ce qu'ils font, tu peux me dire ?**

Abdelaziz : Ils mangent que des frites.

**Enquêteur : Et est-ce que les enfants sont gourmands dans ce livre ?**

Abdelaziz : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi oui ?**

Abdelaziz : Les frites !

**Enquêteur : C'est bien de manger des frites ?**

Abdelaziz : Non.

**Enquêteur : Pourquoi ?**

Abdelaziz : Parce que sinon, si on mange les...des frites, après ça va faire mal au ventre.

**Enquêteur : Et pourquoi à ton avis ils n'aiment pas les légumes au début de l'histoire ?**

Abdelaziz : Parce que...je sais pas.

**Enquêteur : Et est-ce que c'est bien qu'ils aiment les légumes à la fin du livre ?**

Abdelaziz : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi ?**

Abdelaziz : Parce que c'est bon.

**Enquêteur : Et tu dirais que ce sont des grands enfants ou des petits enfants ?**

Abdelaziz : Grands.

**Enquêteur : Pourquoi des grands ?**

Abdelaziz : Une qui est petite, un qui est grand.

Badir

*Badir est un petit garçon qui parle beaucoup. Il m'interrompt à plusieurs reprises pendant la lecture pour me poser des questions sur les ouvrages. Il a l'air content d'être avec moi.*

**Enquêteur : Alors, pour commencer, est-ce que tu peux me raconter l'histoire de *Martine fait la cuisine* ?**

Badir : Alors...elle fait des crêpes. Aussi...aussi...aussi elle a dit : « c'est très bon la mousse au chocolat ». Aussi, elle a fait manger un œuf à son petit frère. Aussi, le garçon il ramassait les crêpes alors elle lui donnait les crêpes. Après, à la fin...à la fin, il faisait la cuisine.

**Enquêteur : D'accord. Tu te rappelles d'autres choses ?**

Badir : Oui.

**Enquêteur : De quoi tu te rappelles encore ?**

Badir : Euh...euh... Ils ont cuit des fraises. Aussi, il avait son grand-père était là et c'est tout.

**Enquêteur : D'accord ! Et est-ce que tu peux m'expliquer tout ce qu'elle apprend à faire *Martine dans cette histoire* ?**

Badir : Elle aime bien faire des crêpes. Aussi il dit...les enfants de Martine...il dit...il dit : « c'est la meilleure pour faire des crêpes », aussi, sa mère...elle enlève les feuilles de les fraises et c'est tout.

**Enquêteur : D'accord. Et avec qui Martine apprend à faire la cuisine ?**

Badir : Avec sa mère.

**Enquêteur : Et est-ce que le papa de Martine aide Martine à faire la cuisine ?**

Badir : Non.

**Enquêteur : Pourquoi est-ce que c'est la maman de Martine qui l'aide à faire la cuisine ?**

Badir : Parce qu'elle apprend des choses à elle.

**Enquêteur : Et pourquoi à ton avis ce n'est pas le papa de Martine qui l'aide à faire la cuisine ?**

Badir : Si c'est son papa.

**Enquêteur : Si, c'est son papa. Qu'est-ce qu'il fait son papa ?**

Badir : Il fait rien, il regarde.

**Enquêteur : Et pourquoi lui il n'apprend pas à faire la cuisine à Martine ?**

Badir : Parce que c'est sa mère elle apprend.

**Enquêteur : Et est-ce que le petit frère de Martine cuisine avec sa sœur ?**

Badir : Le moyen ? Non, juste il prend les crêpes, juste il fait la vaisselle.

**Enquêteur : D'accord. Et est-ce que Martine est gourmande ?**

Badir : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais qu'elle est gourmande ?**

Badir : Parce que y avait son grand-père et sa soupe, elle sourit. Elle a sourit Martine. Et c'est tout...

**Enquêteur : D'accord...**

Badir : Elle aime pas rien. Elle aime bien les crêpes. Et c'est tout.

**Enquêteur : Et qu'est-ce que tu en penses ?**

Badir : Elle mange de la mousse au chocolat !

**Enquêteur : Et c'est bien qu'elle soit gourmande ?**

Badir : Non.

**Enquêteur : Pourquoi ?**

Badir : Parce qu'on peut avoir mal au ventre.

**Enquêteur : D'accord. Et est-ce que Martine a eu besoin d'aide pour faire la cuisine ?**

Badir : Non.

**Enquêteur : Elle arrive à cuisiner toute seule ?**

Badir : Oui.

**Enquêteur : D'accord...**

Badir : Elle fait bien les choses.

**Enquêteur : Et est-ce que Martine a fait des bêtises ?**

Badir : Non.

**Enquêteur : Et tu dirais que Martine c'est une grande fille ou une petite fille ?**

Badir : Une grande.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais que c'est une grande ?**

Badir : Parce qu'elle fait bien la cuisine.

**Enquêteur : D'accord. Et est-ce que Martine elle a appris à faire des plats qui viennent de différents endroits du monde ?**

Badir : Non.

**Enquêteur : Selon toi ils viennent d'où les plats qu'elle cuisine ?**

Badir : De la France, c'est les crêpes, la mousse au chocolat en France et c'est tout.

**Enquêteur : D'accord. Alors maintenant on va passer à Caillou. Est-ce que tu peux me raconter un peu cette histoire ?**

Badir : Caillou, il va au marché... Et aussi, avant...avant...pour aller dehors, il a dit : « papa, on peut aller dehors pour faire un bonhomme de neige »...il a dit : « non, habille toi et aussi...aussi va mettre tes habits ». Il a mis des bottes, ses affaires, et ensuite...euh...il est allé au marché. Aussi, son petit frère, il est monté et Caillou il est monté sur je sais pas là...

**Enquêteur : ...sur le chariot...**

Badir : ...sur le chariot. Et Caillou il est monté sur l'autre chariot. Et aussi elle a dit la mère de Caillou, elle a dit : « on n'achète pas ces biscuits », et aussi, elle a dit : « on va faire une recette ». Aussi, elle a mis au four la recette, après, c'était un bonhomme de neige. Aussi, il a décoré Caillou.

**Enquêteur : Il a décoré Caillou ? Il a décoré comment ?**

Badir : Il a décoré avec des boutons, une carotte et des boutons pour la bouche.

**Enquêteur : Avec qui Caillou fait les courses dans cette histoire ?**

Badir : Avec sa maman.

**Enquêteur : Et est-ce que le papa de Caillou fait les courses aussi ?**

Badir : Non.

**Enquêteur : Pourquoi à ton avis c'est la maman de Caillou qui fait les courses ?**

Badir : Parce qu'il aime bien faire les courses avec sa mère.

**Enquêteur : D'accord. Et à ton avis, qu'est-ce qu'il fait le papa de Caillou pendant que la maman elle fait les courses ?**

Badir : Rien, il fait rien.

**Enquêteur : D'accord. Et est-ce que Caillou est gourmand selon toi ?**

Badir : Oui, il aime bien manger les biscuits là du monde.

**Enquêteur : Et qu'est-ce que tu en penses ?**

Badir : C'est parce que c'est les gâteaux les meilleurs du monde !

**Enquêteur : Et c'est bien qu'il mange des biscuits ?**

Badir : Non, parce qu'on peut avoir...parce qu'on peut vomir et on peut avoir mal au ventre aussi.

**Enquêteur : D'accord. Est-ce que Caillou a fait des bêtises ?**

Badir : Non.

**Enquêteur : Et quand il se perd au supermarché, qu'est-ce que tu en penses ?**

Badir : Il a fait une bêtise, c'est une grosse bêtise, parce qu'elle a dit sa mère : « tiens ton petit frère », et Caillou il a dit...va chercher les biscuits...après Caillou il est parti chercher des biscuits, après, sa mère elle a trouvé...avant il a dit : « maman » en criant, après sa mère elle est venue.

**Enquêteur : Et tu penses c'est normal qu'il se soit perdu dans le supermarché ?**

Badir : Euh... Exprès il a fait ! Parce que pour chercher les biscuits.

**Enquêteur : Et tu dirais que Caillou c'est un petit garçon ou un grand garçon ?**

Badir : C'est un petit garçon.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais que c'est un petit garçon ?**

Badir : Parce qu'il est petit en taille.

**Enquêteur : Et à ton avis, qu'est-ce que c'est comme sorte de gâteau, le gâteau surprise ?**

Badir : A la vanille...une glace.

**Enquêteur : D'accord. Alors, on va passer au dernier livre. Est-ce que tu peux me raconter un peu *Nous on n'aime pas les légumes* ?**

Badir : Aussi au début...alors...alors, ils mangeaient des frites. Aussi on aime bien...pas beaucoup de légumes et ensuite...euh...[Silence].

**Enquêteur : Alors début ils aiment bien les frites alors. Et après tu ne te rappelles plus ?**

Badir : Après ils ont fait...ils ont fait le roi c'est le « *contre bleu...*<sup>308</sup> » et la carotte, c'est la princesse avec ses longs cheveux verts. Aussi, les enfants, c'était les oignons, aussi, la marmite c'était le château. Après, le papa il a mis la casserole dessus, après, ils ont mis au four, aussi, c'est le petit garçon, il a pris un truc là pour boire, après le chat il a mangé du poisson et après, ils ont mangé là-bas.

**Enquêteur : D'accord. Et est-ce que tu peux m'expliquer ce qu'ils font les enfants dans le livre ?**

Badir : Ils aiment bien tous les légumes...du monde.

**Enquêteur : Et qui fait la cuisine dans ce livre ?**

Badir : Euh... C'est son papa, la maman et le garçon et la fille.

**Enquêteur : Et à ton avis, dans cette famille, qui prépare à manger tous les jours ?**

Badir : La maman.

**Enquêteur : Pourquoi la maman ?**

Badir : Parce qu'on la voit pas des fois.

**Enquêteur : Et qui fait le marché dans ce livre ?**

Badir : Le papa.

**Enquêteur : Et à ton avis, pourquoi c'est le papa qui a fait le marché ce jour là ?**

---

<sup>308</sup> Mot incompréhensible.

Badir : Parce qu'il a fait des courses

**Enquêteur : Pourquoi c'est lui qui les a faites à ton avis ?**

Badir : Parce que...parce que pour pas perdre du temps.

**Enquêteur : Et à ton avis, que fait la maman pendant ce temps ?**

Badir : Elle attendait.

**Enquêteur : Et les deux enfants aident à préparer à manger.**

Badir : Oui.

**Enquêteur : D'accord. Et est-ce que les enfants sont gourmands dans ce livre ?**

Badir : Non.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais qu'ils ne sont pas gourmands ?**

Badir : Parce qu'ils aiment bien les légumes.

**Enquêteur : Et pourquoi à ton avis ils n'aiment pas les légumes au début ?**

Badir : Parce que ça sentait pas bon...

**Enquêteur : Et à la fin...**

Badir : Oui, ils ont goûté, après ils ont dit : « ça sent bon », après ils l'ont goûté, ils ont aimé tout, ils ont mangé tout.

**Enquêteur : Et est-ce que c'est bien qu'ils aiment les légumes à la fin du livre ?**

Badir : Oui, parce que c'est bon pour la santé...aussi c'est bon pour le sang.

**Enquêteur : Et les enfants, qu'est-ce qu'ils savent faire ?**

Badir : La cuisine, aussi, ils savent faire...ils savent faire...faire...faire le « *contre bleu* » avec la caro...les oignons, le château, la marmite et ils arrivent faire un truc là pour boire la soupe là, et c'est tout.

**Enquêteur : Et qu'est-ce qu'ils ne savent pas faire ?**

Badir : Ils savent pas faire cuire, ils savent pas faire occuper bien.

**Enquêteur : Et tu dirais que ce sont des grands enfants ou des petits enfants ?**

Badir : Un grand et une petite.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais ça ?**

Badir : Parce que le garçon il est grand, en grande taille, et la fille elle est en petite taille.

**Enquêteur : D'accord. Et pour finir, est-ce que les enfants ont appris à faire des plats qui viennent de différents endroits du monde ?**

Badir : Oui.

**Enquêteur : Lesquels ?**

Badir : L'Afrique du Sud, le Nord, l'Europe.

Flore

*Flore est une petite fille très discrète et très effacée (elle parle très bas et dessine tout petit. Après avoir vu les dessins de ses camarades, elle vient d'ailleurs me demander si c'est grave qu'elle ait dessiné petit). Elle répond volontiers à mes questions mais baisse parfois la voix jusqu'à devenir inaudible (lorsque la question l' « embête » ?).*

**Enquêteur : Est-ce que, pour commencer, tu pourrais me raconter l'histoire de Martine fait la cuisine ?**

Flore : Il y a Martine, il y a sa tante qui...qui lui a acheté un livre pour faire de la cuisine. Et elle fait des nouvelles choses en cuisine, avec sa maman. Et elle...d'abord, elle fait un œuf à la coque et quand le bébé il a faim et qu'il y a pas maman...sa maman, elle en fait...elle le fait toute seule. Pour faire des crêpes, sa maman elle l'aide pour faire la pâte, et elle fait sauter les crêpes toute seule. Et après, son papi, il goûte aux crêpes et il dit que c'est bon.

**Enquêteur : D'accord. Et qu'est-ce qu'elle a dû apprendre, Martine, pour réussir à faire la cuisine ?**

Flore : A attendre et à bien mesurer les choses.

**Enquêteur : Et est-ce que tu peux me dire avec qui Martine elle apprend à faire la cuisine dans cet ouvrage ?**

Flore : Sa maman.

**Enquêteur : Et est-ce que le papa de Martine aide Martine à faire la cuisine ?**

Flore : Non.

**Enquêteur : Pourquoi, à ton avis, est-ce que c'est la maman de Martine qui l'aide à faire la cuisine et pas le papa ?**

Flore : Je sais pas trop...

**Enquêteur : A ton avis à toi ?**

Flore : Il fait d'autres choses...

**Enquêteur : Il fait d'autres choses. Il fait quoi par exemple ?**

Flore : Il travaille.

**Enquêteur : Et selon toi, est-ce que c'est toujours la maman qui aide Martine à cuisiner ?**

Flore : Euh oui.

**Enquêteur : Et est-ce que le frère de Martine cuisine avec sa sœur ?**

Flore : Non.

**Enquêteur : Qu'est-ce qu'il fait ?**

Flore : Lui, il joue.

**Enquêteur : D'accord. Alors maintenant, est-ce que tu pourrais me dire ce que ça veut dire, pour toi, être gourmand ?**

Flore : Manger plein de bonbons.

**Enquêteur : Et est-ce que Martine elle est gourmande selon toi ?**

Flore : Un peu.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais qu'elle est un peu gourmande ?**

Flore : Parce qu'elle fait plein de crêpes.

**Enquêteur : Et est-ce que c'est bien qu'elle soit gourmande ?**

Flore : Non [très bas].

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais que c'est bien ?**

Flore : Ben ce n'est pas très bien... [très bas, je lui fais répéter trois fois].

**Enquêteur : Pourquoi ?**

Flore : Après on mange trop et on peut devenir gros.

**Enquêteur : Et est-ce que Martine a eu besoin d'aide pour faire la cuisine ?**

Flore : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais qu'elle a besoin d'aide ?**

Flore : Parce qu'elle apprend ! Et elle peut...rater un peu.

**Enquêteur : Et est-ce que Martine fait des bêtises ?**

Flore : Non.

**Enquêteur : Et tu dirais que Martine c'est une grande fille ou une petite fille, à ton avis à toi ?**

Flore : Une grande.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais que c'est une grande fille ?**

Flore : Parce que...elle...elle fait bien les choses et elle fait bien sauter les crêpes, moi je trouve, dans le livre.

**Enquêteur : Tu l'as bien aimé ce livre ?**

Flore : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi tu l'as bien aimé ?**

Flore : J'aime bien les illustrations.

**Enquêteur : Et, à ton avis, ils viennent de quel pays les plats qu'elle cuisine ?**

Flore : [Silence].

**Enquêteur : D'accord. Alors maintenant on va passer à Caillou. Est-ce que tu pourrais me raconter l'histoire de *Caillou au supermarché* ?**

Flore : Qu'il a...qu'il s'est perdu...et qu'il voit de la neige tomber, et il veut faire un super bonhomme de neige...et il le fait mais en super gâteau.

**Enquêteur : D'accord. Est-ce que tu peux me dire avec qui Caillou fait les courses dans cette histoire ?**

Flore : Sa maman et sa petite sœur.

**Enquêteur : Et est-ce que le papa de Caillou il fait les courses lui aussi ?**

Flore : Non.

**Enquêteur : Qu'est-ce qu'il fait, à ton avis, le papa ?**

Flore : Il...il cherche des choses sur un ordinateur.

**Enquêteur : Et est-ce que Caillou il est gourmand à ton avis ?**

Flore : Oui ! [Rires].

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais qu'il est gourmand ?**

Flore : [Avec entrain] Parce qu'il a voulu acheter une boîte de gâteaux alors qu'ils allaient en manger un.

**Enquêteur : Est-ce que c'est bien selon toi qu'il soit gourmand ?**

Flore : Non, pas très.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais que c'est bien ?**

Flore : S'il mange tous les gâteaux. Et aussi, il peut manger le super gâteau... Et ben il peut devenir gros aussi.

**Enquêteur : Est-ce que Caillou il fait des bêtises dans ce livre ?**

Flore : Non.

**Enquêteur : Et tu dirais que Caillou c'est un petit garçon ou un grand garçon ?**

Flore : Un petit garçon.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais que c'est un petit garçon ?**

Flore : Il a une petite taille.

**Enquêteur : Et, à ton avis, il est à quoi le gâteau surprise ?**

Flore : A la vanille.

**Enquêteur : D'accord. Alors, maintenant, on va passer au dernier livre qu'on a lu ensemble. Est-ce que tu pourrais me raconter l'histoire de *Nous on n'aime pas les légumes* ?**

Flore : Au début, ils aiment pas les légumes, ils aiment pas les légumes, ils veulent manger des frites. Et après, ils jouent avec les légumes... parce que leur papa il leur dit qu'il va faire un bon...p...pot...pot-au feu...un pot-au-feu bon. Et après ils jouent avec les légumes. Et après ils mangent et ils disent...et ils aiment bien. Et la maman, elle a invité une de ses copines.

**Enquêteur : Est-ce que tu peux me dire qui fait les courses dans cette histoire ?**

Flore : Le papa.

**Enquêteur : Pourquoi, à ton avis, c'est lui qui a fait les courses ?**

Flore : Pour euh... faire la cuisine lui.

**Enquêteur : Tu penses que c'est habituel ou tu penses que c'est exceptionnel plutôt ?**

Flore : Ben c'est un peu habituel.

**Enquêteur : Tu penses que c'est toujours lui qui fait la cuisine dans cette famille ?**

Flore : Euh...oui.

**Enquêteur : Et que fait la maman, selon toi, pendant ce temps ?**

Flore : Elle...garde les enfants pour qu'ils sont bien sages.

**Enquêteur : Et les deux enfants aident à préparer à manger ?**

Flore : Euh... Non.

**Enquêteur : Tu peux me dire ce qu'ils font eux ?**

Flore : Eux, ils jouent avec les légumes.

**Enquêteur : Et est-ce que les enfants sont gourmands dans ce livre ?**

Flore : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais qu'ils sont gourmands ?**

Flore : Parce qu'au début, ils veulent manger que les frites.

**Enquêteur : Et c'est bien de manger que des frites ?**

Flore : Pas trop. Et après ils oublient les frites et ils aiment les légumes.

**Enquêteur : Et pourquoi, à ton avis, ils n'aiment pas les légumes au début ?**

Flore : Parce qu'ils ont goûté et ils aiment pas...

**Enquêteur : Et à la fin du livre, ils aiment les légumes ?**

Flore : Oui.

**Enquêteur : Qu'est-ce qui les a fait aimer les légumes tu penses ?**

Flore : Quand ils ont joué avec les légumes.

**Enquêteur : Quand ils ont joué avec les légumes. Qu'est-ce que tu penses ?**

Flore : Ca leur a aidé quand ils ont joué avec.

**Enquêteur : Et c'est bien qu'ils aiment les légumes à la fin du livre ?**

Flore : Oui.



**Enquêteur : Pourquoi oui ?**

Flore : Parce que comme ça, ça leur donne plein de vitamines.

**Enquêteur : D'accord. Et chez toi, par exemple, qui est-ce qui fait la cuisine ?**

Flore : Papa et maman.

**Enquêteur : Et tu dirais que ce sont des grands enfants ou des petits enfants dans ce livre ?**

Flore : Il y a la grande... il y le grand... le garçon c'est le grand, et, la fille c'est sa petite sœur.

**Enquêteur : D'accord. Et à ton avis il vient de quel pays le plat qu'ils cuisinent ?**

Flore : Je sais pas.

**Enquêteur : Maintenant, est-ce que tu pourrais me raconter l'histoire d'*Hugo, un héros un peu trop gros* ?**

Flore : Bah Hugo il est trop gros et son bidon, il essaie de le cacher sous son pull marron mais il y arrive pas et quand il plonge, il mouille tout le monde. Après il saute et puis ils se moquent de lui. Et quand il mange aussi. Et à la fin, ils se moquent plus de lui. Parce qu'il est plus fort quand il se déguise.

**Enquêteur : Et quand il va enlever son déguisement, tu penses que les autres ils vont recommencer à se moquer de lui ?**

Flore : Oui !

**Enquêteur : Et à ton avis, qu'est-ce qu'elle veut nous apprendre cette histoire ?**

Flore : A pas se moquer des autres. Et la petite fille, elle le trouve normal, elle se moque pas de lui et elle dit aux autres d'arrêter de se moquer de lui. Elle est gentille.

**Enquêteur : Et elle a raison d'aimer Hugo, malgré le fait qu'il soit gros ?**

Flore : Oui !

**Enquêteur : Et est-ce que tu peux me dire ce que pensent les grandes personnes dans ce livre ?**

Flore : Et la petite fille elle demande à son grand-père comment ça a été quand il a eu son accident et qu'il a plus l'autre bras. Et sa mamie elle dit que...et la mamie, elle lui dit que c'était normal.

**Enquêteur : Et qu'est-ce qu'elles disent les grandes personnes ?**

Flore : [Silence]. Je sais pas.

**Enquêteur : Et tu penses qu'Hugo va décider de maigrir ou est-ce qu'il va choisir de se faire accepter tel qu'il est ?**

Flore : Il doit accepter comme il est.

Geoffroy

*Geoffroy est un petit garçon qui a l'air très sérieux. Il est très bon élève. Il écoute les histoires avec attention et fait son dessin avec beaucoup d'application. Il semble répondre à mes questions avec plaisir et me parle avec beaucoup d'aisance.*

**Enquêteur : Est-ce que, pour commencer, tu pourrais me raconter l'histoire de *Martine fait la cuisine* ?**

Geoffroy : Ben ça commence avec...ben ça commence avec quelqu'un qui donne un livre à Martine. Après, Martine, veut essayer de faire les trucs qui sont dans le livre, seule, avec un petit peu l'aide de sa mère. Alors au début, elle cuisine un gâteau, un gâteau... Et dans l'histoire, il y a aussi le lait qui déborde... Alors après il y a...elle cuisine une mousse au chocolat...elle réussit. Après elle cuisine autre chose, j'ai oublié...et il y avait un truc qui débordait aussi. Et puis...et puis un jour, il y avait des gens qui sont arrivés...c'était les papis et les mamies qui étaient arrivés alors elle a cuisiné quelque chose...elle a cuisiné quelque chose pour son papi. Euh...et c'est terminé.

**Enquêteur : Et qu'est-ce qu'elle a dû apprendre, Martine, pour réussir à faire la cuisine ?**

Geoffroy : Ah oui, attends ! Il y avait aussi à la fin qu'avec un...ah oui...avec...qu'elle faisait des crêpes mais avec l'aide de sa mère.

**Enquêteur : D'accord. Et qu'est-ce qu'elle a dû apprendre, Martine, pour réussir à faire la cuisine ?**

Geoffroy : Qu'il faudrait...oh, j'ai oublié...

**Enquêteur : Ce n'est pas grave. Et est-ce que tu peux me dire avec qui Martine elle apprend à faire la cuisine dans cet ouvrage ?**

Geoffroy : Sa mère.

**Enquêteur : Et est-ce que le papa de Martine aide Martine à faire la cuisine ?**

Geoffroy : Non.

**Enquêteur : Pourquoi, à ton avis, est-ce que c'est la maman de Martine qui l'aide à faire la cuisine et pas le papa ?**

Geoffroy : Ben peut-être que le papa est quelque part, en train de faire des trucs.

**Enquêteur : En train de faire quoi par exemple ?**

Geoffroy : Au travail ou faire les courses.

**Enquêteur : Et est-ce que le frère de Martine il aide sa sœur à faire la cuisine ?**

Geoffroy : Non.

**Enquêteur : Qu'est-ce qu'il fait le frère de Martine dans le livre ?**

Geoffroy : Ben il mange ses plats.

**Enquêteur : D'accord. Alors maintenant, est-ce que tu pourrais me dire ce que ça veut dire, pour toi, être gourmand ?**

Geoffroy : Ca veut dire que quelqu'un...qui mange beaucoup !

**Enquêteur : Et est-ce que Martine elle est gourmande selon toi ?**

Geoffroy : Non.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais qu'elle n'est pas gourmande ?**

Geoffroy : Parce que sur les illustrations, elle a pas un gros ventre.

**Enquêteur : D'accord. Et est-ce que c'est bien qu'elle ne soit pas gourmande ?**

Geoffroy : Ben oui, parce que comme ça, elle sera pas grosse.

**Enquêteur : D'accord. Et est-ce que tu sais ce que veut dire faire un régime ?**

Geoffroy : Un régime, il y a deux sortes de régimes pour moi, le régime alimentaire et le régime. Le régime alimentaire c'est ce qui [une institutrice qui est en BCD avec sa classe gronde un élève, ce qui distrait Geoffroy...]. C'est que...que...que...

**Enquêteur : Alors explique-moi le régime.**

Geoffroy : C'est pour qu'on...c'est par exemple qui est très gros et alors quelqu'un en a marre qu'il est très gros, il demande faire un régime et manger moins de choses grasses.

**Enquêteur : Et le régime alimentaire, c'est quoi ?**

Geoffroy : Le régime alimentaire c'est que...c'est ce que l'on mange.

**Enquêteur : Est-ce que Martine tu penses qu'elle a besoin de faire un régime ?**

Geoffroy : Non.

**Enquêteur : Et est-ce que Martine a eu besoin d'aide pour faire la cuisine ?**

Geoffroy : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais qu'elle a besoin d'aide ?**

Geoffroy : Parce qu'elle est un petit peu petite pour faire la cuisine.

**Enquêteur : D'accord. Et est-ce que Martine fait des bêtises ?**

Geoffroy : Non.

**Enquêteur : Non, elle n'a pas fait de bêtises. Et est-ce que tu dirais...**

Geoffroy : Euh...juste parce que...juste une petite bêtise, juste parce qu'elle avait pas surveillé, elle a été déconcentrée.

**Enquêteur : C'est une grosse bêtise ça ?**

Geoffroy : Non !

**Enquêteur : Et tu dirais que Martine c'est une grande fille ou une petite fille, à ton avis à toi ?**

Geoffroy : Une grande.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais que c'est une grande fille ?**

Geoffroy : Parce qu'elle fait la cuisine avec pas beaucoup d'aide de sa mère.

**Enquêteur : D'accord. Et, à ton avis, ils viennent de quel pays les plats qu'elle cuisine ?**

Geoffroy : Je sais pas.

**Enquêteur : D'accord. Alors maintenant on va passer à Caillou. Est-ce que tu pourrais me raconter l'histoire de *Caillou au supermarché* ?**

Geoffroy : Ben en fait ça commence avec Caillou qui se réveille. C'est son papa qui le réveille. Et il voit qu'il neige, il regarde par la fenêtre, il neige vraiment ! Et son père il dit...non, et Caillou il lui dit : « est-ce qu'on pourrait aller faire un bonhomme de neige ? », alors après son père dit : « tout à l'heure ! ». Alors, quand Caillou descend dans la cuisine, il se sert des céréales mais il y en a plus, alors sa mère dit qu'elle va en acheter au supermarché, elle prend la voiture et vroum, vroum, au supermarché. Au supermarché, il y avait Caillou qui voulait s'asseoir...qui voulait aller dans le chariot, son petit frère...son petit frère était dans le chariot, Caillou voulait aller dans le chariot. Alors après il est allé dans le chariot, il a...ils ont aidé à prendre les trucs...à prendre des trucs. Et puis après Caillou avait voulu prendre le sachet de cookies, des biscuits, parce que sur l'image j'ai vu des cookies...des biscuits, il dit que c'est les meilleurs biscuits au monde. Et alors Caillou...alors sa mère lui dit : « non, il y aura un gâteau », alors Caillou il était pas content. En descendant du chariot, on a vu sur l'image...il y avait sur l'illustration Caillou qui avait la tête comme ça [il fait une tête un peu

fâchée]. Alors son petit frère était content mais Caillou non. Alors, à la caisse, Caillou a décidé d'aller les chercher ! Alors il fouille plein de rayons, il arrive pas à trouver, et il dit : « ouh, je suis perdu » et « ah, maman, maman, maman » et il crie, et sa mère le retrouve. Et Caillou il dit : « mais pourquoi tu t'es en allée ? » [rires], alors...alors la mère dit : « c'est toi qui t'es en allé ». Alors, à la maison, la mère...non, caillou dit : « je me suis perdu », ben la mère disait : « je sais, en plus, tu es à la maison, c'est bon ». Et puis, quand il prépare le gâteau, il fait le gâteau...ah non, en fait, elle dit préparer le gâteau, Caillou il dit : « non, je veux faire un bonhomme de neige ! » et après le gâteau...mais...après elle le place sur la table et Caillou il était super content avec un gâteau...un gâteau s...un bonhomme de neige surprise !

**Enquêteur : D'accord. Est-ce que tu peux me dire avec qui Caillou fait les courses dans cette histoire ?**

Geoffroy : Sa maman.

**Enquêteur : Et est-ce que le papa de Caillou il fait les courses lui aussi ?**

Geoffroy : Euh...sa maman et sa petite sœur.

**Enquêteur : D'accord. Et est-ce que le papa de Caillou il fait les courses lui aussi ?**

Geoffroy : Non, il va pas aller faire les courses.

**Enquêteur : Pourquoi à ton avis c'est la maman de Caillou qui fait les courses et pas le papa ?**

Geoffroy : Ben parce que peut-être le papa est quelque part.

**Enquêteur : Oui. Où à ton avis ?**

Geoffroy : Au travail, comme ça.

**Enquêteur : Et est-ce que Caillou il est gourmand à ton avis ?**

Geoffroy : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais qu'il est gourmand ?**

Geoffroy : Parce que...parce qu'il veut manger des cookies. Je sais pas s'il veut le gâteau et les cookies...ou peut-être il avait oublié le gâteau surprise. Oui, mais, après, il s'est rappelé du gâteau surprise et il voulait quand même les cookies !

**Enquêteur : Et est-ce que c'est bien selon toi qu'il soit gourmand ?**

Geoffroy : Non.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais que ce n'est pas bien ?**

Geoffroy : Parce qu'il va être super gros.

**Enquêteur : Est-ce que Caillou a fait des bêtises ?**

Geoffroy : Oui, se perdre.

**Enquêteur : D'accord. Et tu dirais que Caillou c'est un petit garçon ou un grand garçon ?**

Geoffroy : Un petit garçon.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais que c'est un petit garçon ?**

Geoffroy : Parce que...parce qu'il faut...parce que il voudrait un petit peu...si c'était un grand garçon, il fallait respecter son régime alimentaire...un petit peu son régime...parce qu'à la fin, il faudrait qu'il soit pas trop gros.

**Enquêteur : Et, à ton avis, il est à quoi le gâteau surprise ?**

Geoffroy : A la glace, glacé...

**Enquêteur : A la glace à quoi... ?**

Geoffroy : Non c'est pas de la glace, je crois que c'est avec des glaçons.

**Enquêteur : D'accord. Alors, maintenant, on va passer au dernier livre qu'on a lu ensemble. Est-ce que tu pourrais me raconter l'histoire de *Nous on n'aime pas les légumes* ?**

Geoffroy : En fait c'était le père qui arrivait à la maison, qui avait les courses et qui savait, dans la tête, qu'il va faire un super bon dîner. [Il se laisse à nouveau distraire par l'institutrice et ses élèves]. Et en fait... quand il arrive, les enfants... le père il dit qu'il a acheté des fruits et des légumes, les enfants ils disent qu'ils préfèrent les frites et ils disent même : « qu'est-ce qu'on pourrait faire avec des fruits et des légumes ? ». Et en fait, le père il dit : « un pot-au-feu ». Et après les enfants ils disent qu'ils mangent que des frites, parce qu'ils mangeaient des frites. Alors après, pendant le repas, il y avait le chat qui regardait et qui croyait que... que... qui croyait que le brocoli... attend, c'est un brocoli le truc blanc avec des trucs verts ?

**Enquêteur : Le poireau...**

Geoffroy : Ah oui, le poireau, que le poireau c'était euh... oh... ah oui, que le poireau c'était un roi, et il croyait que la carotte c'était la reine. Alors les enfants ont su ça, alors, ils ont fait comme si la casserole c'était le château et les petits œufs c'était... et les œufs c'était les bébés. Et en fait, dans la casserole, quand il a avait, le père, a dit... a mis le couvercle, c'est celui dessiné, le couvercle, mais il dit : « mais, on a oublié de mettre des petites feuilles, comme ça, tu vois ? ». Et alors après, ils ont mis, et après, ils ont... c'était prêt, ça faisait l'eau à la bouche et ils ont mangé.

**Enquêteur : D'accord ! Et est-ce que tu peux me dire qui fait les courses dans cette histoire ?**

Geoffroy : Le père.

**Enquêteur : Et, selon toi, pourquoi c'est le papa qui fait les courses et pas la maman ?**

Geoffroy : Je sais pas...

**Enquêteur : A ton avis ?**

Geoffroy : Peut-être que la mère avait des trucs à faire, ou peut-être qu'elle avait pas envie d'aller.

**Enquêteur : Et qui est-ce qui fait la cuisine dans ce livre ?**

Geoffroy : Euh... le père. Avec les enfants.

**Enquêteur : Et la maman elle aide ou pas ?**

Geoffroy : Non.

**Enquêteur : Et à ton avis, pourquoi c'est le papa qui fait la cuisine et pas la maman ?**

Geoffroy : Je sais pas, peut-être la maman est partie quelque part, un truc comme ça.

**Enquêteur : Et à ton avis, c'est habituel ou est-ce que c'est exceptionnel, dans cette famille, que le papa cuisine ?**

Geoffroy : Euh... habituel.

**Enquêteur : Tu penses que c'est tout le temps le papa qui cuisine ?**

Geoffroy : Oui.

**Enquêteur : Tous les jours ?**

Geoffroy : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi ?**

Geoffroy : Euh non, des fois la mère... En fait, personne cuisine tous les jours, c'est des fois le père et des fois la mère !

**Enquêteur : Et les deux enfants aident à préparer à manger ?**

Geoffroy : Oui, parce qu'ils imaginent un royaume avec le chat. Ah oui, il y avait aussi le chat.

**Enquêteur : Et est-ce que les enfants sont gourmands dans ce livre ?**

Geoffroy : Oui, parce qu'ils mangent trop de gras.

**Enquêteur : Et c'est bien ça ?**

Geoffroy : Non.

**Enquêteur : Pourquoi ce n'est pas bien.**

Geoffroy : Parce qu'on peut grossir.

**Enquêteur : Et pourquoi, à ton avis, ils n'aiment pas les légumes au début ?**

Geoffroy : Parce qu'ils disent qu'ils mangent que des frites.

**Enquêteur : Et à la fin du livre, ils aiment les légumes ?**

Geoffroy : Oui, parce qu'ils ont goûté et que c'était bon.

**Enquêteur : Et c'est bien qu'ils aiment les légumes à la fin du livre ?**

Geoffroy : Oui.

**Enquêteur : Pourquoi ?**

Geoffroy : Parce que ça fait maigrir.

**Enquêteur : Et où est-ce que tu as appris que ça faisait maigrir les légumes ?**

Geoffroy : Je sais plus. Je sais plus. Mais ce que je sais c'est qu'on peut mourir quand on mange trop. J'ai vu dans un film qui s'appelle *C'est pas sorcier*. Ils ont montré un truc dans le cœur. En fait, quand tu manges du gras, il y a un truc qui est contacté au...au...quelque part et il y a une inspiration qui prend des globules rouges. Les globules rouges sont mangés par des trucs, et les trucs qui ont attrapé les globules rouges sont mangés par un espèce de mur. Et quand le mur a mangé et ben il grandit, alors quand il grandit jusqu'au fond, on est mort. Mais alors...pour attraper les trucs qui mangent les globules rouges, il y a des antioxydants qu'on peut trouver dans les frites, euh, dans les pommes de terre, les frites, les lentilles et les...des...les grains de...raisin.

**Enquêteur : Donc on peut manger des frites ? Il y a des antioxydants ?**

Geoffroy : Oui, mais il faut aussi...oui, mais quand même les anti...oui...mais quand même...ça fait grossir. Et en plus, si tu...si la frite est plus petite, elle est plus grasse parce que...elle est plus grasse, parce qu'en fait, les frites, se met par quatre et si elle est plus grosse, elle se met par un...et les trucs par quatre, et c'est multiplié, alors c'est pire !

**Enquêteur : D'accord. Et tu dirais que ce sont des grands enfants ou des petits enfants dans ce livre ?**

Geoffroy : Des grands.

**Enquêteur : Pourquoi tu dirais que ce sont des grands enfants ?**

Geoffroy : Parce que dans les illustrations...

**Enquêteur : D'accord. Et à ton avis il vient de quel pays le plat qu'ils cuisinent ?**

Geoffroy : Je sais pas.

**Enquêteur : Est-ce que tu peux me dire quel est le livre que tu as préféré ?**

Geoffroy : Les légumes !

**Enquêteur : Pourquoi tu as préféré ce livre ?**

Geoffroy : Parce que je sais pas mais j'ai bien aimé.

**Enquêteur : Est-ce que tu peux me dire quel est le livre que tu as le moins aimé ?**

Geoffroy : Ce que j'ai moins bien aimé c'est Caillou et ce que j'ai pas beaucoup aimé c'est Martine.

**Enquêteur : Pourquoi tu n'as pas aimé Martine ?**

Geoffroy : Je sais pas.

**Enquêteur : Et Caillou...**

Geoffroy : J'ai aimé un petit peu parce que c'était un petit peu drôle, avec un petit enfant qui veut faire des trucs...

## Annexe 7. Informations concernant les enfants interrogés au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin*

Classe de grande section de maternelle

Prénom	Profession de la mère	Profession du père	Niveau scolaire	Répartition des tâches domestiques	Autres renseignements
Adèle	Employée	Ouvrier qualifié	Normal	Traditionnel	1PS, 1GF
Aurélie	Sans emploi	Agent de sécurité	Plutôt bon	Traditionnel	1PF, 1GF
Angélika	Auxiliaire de vie	Techicien de surface	Plutôt bon	Traditionnel	2GF
Ahouva	Mère au foyer	Employé	Normal	Traditionnel	1PF, 1GS, 1GF
Aline	Mère au foyer	Employé municipal	Plutôt faible	Traditionnel	Fille unique
Amel	Nourrice	Employé (bâtiment)	Normal	Traditionnel	1PF
Aminata	Sans emploi	Ouvrier (bâtiment)	Plutôt bon	Traditionnel	Parents divorcés, 1GS
Assia	Agent d'entretien	En recherche d'emploi (récent)	Plutôt faible	Traditionnel	2GS
Abdelaziz	Employée	Sans emploi	Normal	Egalitaire	1GF
Abid	Employée	Agent de sécurité	Plutôt bon	Traditionnel	1GF, 1GS
Adel	Aide à domicile	Ouvrier	Normal	Traditionnel	1GF
Akmar	Secrétaire	Employé	Plutôt faible	Traditionnel	2GF
Amir	Nourrice	Ouvrier qualifié	Plutôt bon	Traditionnel	1GS
Adam	Mère au foyer	Employé (restauration)	Plutôt faible	Plutôt Egalitaire	Fils unique
Absamad	Assistante maternelle	Conducteur de travaux	Normal	Traditionnel	1PF, 2GF
Assad	Mère au foyer	Ouvrier qualifié	Normal	Traditionnel	1GS
Abdallah	Femme de ménage	Employé	Normal	Traditionnel	1PS, 1GF
Amine	Nourrice	En recherche d'emploi (récent)	Normal	Traditionnel	1GF1



Classe de CP

Prénom	Profession de la mère	Profession du père	Niveau scolaire	Répartition des tâches domestiques	Autres renseignements
Bachira	Employée	Artisan	Normal	Traditionnel	2GF
Babila	Mère au foyer	Non renseigné	Plutôt faible	Traditionnel	Retour au Sénégal avec sa maman, 1PS, 2GF
Bérangère	Auxiliaire de vie	Agent de sécurité	Normal	Plutôt égalitaire	1GS
Bettina	Sans emploi	Electricien	Plutôt bon	Plutôt égalitaire	1PF, 1GS
Boussaina	Mère au foyer	Agent de surveillance	Plutôt faible	Traditionnel	1PF, 1GF
Bezia	Auxiliaire de vie	Ouvrier qualifié (manutention)	Plutôt faible	Plutôt traditionnel	Sœur de Chérif (1GF)
Bridget	Mère au foyer	Chef de rayon ( <i>Casino</i> )	Normal	Traditionnel	1PF
Bénédicte	Sans emploi	Sans emploi	Normal	Traditionnel	1PS, 1GS
Bia	Sans emploi	Non renseigné	Plutôt faible	Plutôt traditionnel	1GF
Blandine	Mère au foyer	Ouvrier qualifié (BTP)	Plutôt bon	Traditionnel	2GF
Blanche	Aide ménagère	Magasinier	Normal	Traditionnel	1PS
Bachir	Sans emploi	Employé (restauration)	Plutôt faible	Plutôt égalitaire	1PF, 1GF
Baakari	Mère au foyer	Retraité	Plutôt faible	Traditionnel	1GS
Badir	Sans emploi	Cariste	Normal	Traditionnel	2GF
Babatunde	Agent hospitalier	Chauffeur routier	Normal	Traditionnel	1GF
Belkacem	Mère au foyer	Ferailleur	Normal	Traditionnel	1PF, 1GS
Bilal	Nourrice	Agent administratif	Plutôt bon	Plutôt traditionnel	Frère de Charifa (1GS), 1PF
Badda	Employée (restauration)	"N'a pas de papa "	Normal	Traditionnel	1GF
Bertrand	Assistante de direction	Chauffeur de personnalités	Normal	Traditionnel	1GF, 1GS
Bourhane	Congés parentaux	Gérant	Plutôt faible	Traditionnel	2 PF
Bouzid	Assistante commerciale	Ingénieur	Normal	Plutôt traditionnel	A quitté l'école à la fin de l'année, 1GF

Classe de CE1

Prénom	Profession de la mère	Profession du père	Niveau scolaire	Répartition des tâches domestiques	Autres renseignements
Camille	Travailleuse sociale (médiation)	Vélo/transport boisson	Plutôt bon	Plutôt traditionnel	2GF
Charifa	Nourrice	Agent administratif	Normal	Traditionnel	2PF
Cécile	Secrétaire	N'a pas de papa	Normal	Traditionnel	1GS
Coumba	Informaticienne	Gardien d'immeuble	Plutôt bon	Plutôt égalitaire	1PS
Courtney	Aide soignante	Non renseigné	Plutôt faible	Traditionnel	1GF
Chimeza	En recherche d'emploi	N'a pas de papa	Normal	Traditionnel	2GF
Chaïma	Nourrice	Agent de sécurité	Normal	Traditionnel	1PS
Chahida	Mère au foyer	Retraité	Normal	Plutôt égalitaire	1PS, 1GF
Chakanaka	Sans emploi	Plongeur	Plutôt bon	Traditionnel	1GF
Caroline	Standardiste	Magasinier	Plutôt bon	Plutôt traditionnel	1PS
Chamseddine	Sans emploi	Ouvrier	Plutôt bon	Traditionnel	1PF, 2GF
Chérif	Auxiliaire de vie	Ouvrier qualifié (manutention)	Normal	Plutôt traditionnel	1PS
Calbert	Agent d'entretien	Gardien de musée	Normal	Traditionnel	2GF
Calvin	Assistante maternelle	Agent hospitalier	Plutôt bon	Traditionnel	1GS, 1GF
Choukri	Auxiliaire de vie	Brancardier	Normal	Plutôt égalitaire	1GF
Cédric	Assistante technique	Non renseigné	Plutôt faible	Plutôt égalitaire	2GS
Christophe	Aide maternelle	Machiniste à la RATP	Normal	Plutôt traditionnel	1PF
Cheikh	Non renseigné	Non renseigné	Plutôt faible	Traditionnel	1GF
Corentin	Assistante maternelle	Employé municipal (menuisier)	Plutôt faible	Plutôt égalitaire	Fils unique
Canaan	Sans emploi	Sans emploi	Plutôt faible	Plutôt égalitaire	1PS, 1GS
Carlester	Sans emploi	Ouvrier qualifié (industrie)	Plutôt faible	Traditionnel	1GF
Chaker	Agent de service	Peintre en bâtiment	Normal	Traditionnel	1GS
Clovis	Cuisinière	Cuisinier	Plutôt faible	Egalitaire	1PF
Carlos	Femme de ménage	Non renseigné	Plutôt bon	Plutôt traditionnel	1PF

## Annexe 8. Informations concernant les enfants interrogés au sein du groupe scolaire *Claude Ponti*

Classe de grande section de maternelle

Prénom	Profession de la mère	Profession du père	Niveau scolaire	Répartition des tâches domestiques	Autres renseignements
Diane	Commerciale	Cadre	Plutôt bon	Plutôt égalitaire	IPF / Parents séparés
Delphine	Livre des plateaux repas	Conseiller fiscal	Normal	Egalitaire	1GS (7 ans)
Daphné	Aide maternelle	Informaticien	Normal	Plutôt égalitaire	1GF (8 ans), 1GS (15 ans) / Parents séparés
Déborah	Travaille à la Poste	Cadre	Normal	Plutôt égalitaire	1PF (3 ans)
Domitille	Esthéticienne	Violoncelliste	Normal	Plutôt traditionnel	1GF, 1GS
Damien	Pharmacienne	Avocat	Normal	Plutôt égalitaire	1PS (2 ans), 1GF
David	Coiffeuse	Plombier	Plutôt faible	Plutôt égalitaire	1GF / Parents séparés
Denis	Employée	Agent immobilier	Normal	Plutôt égalitaire	1PS (2 ans), 1GF
Daniel	Avocate	Médecin	Normal	Plutôt égalitaire	1PF
Dimitri	Employée	Cadre	Normal	Plutôt égalitaire	1GS (7 ans) / Parents séparés
Donovan	Travaille à la poste	Metteur en scène (théâtre)	Normal	Egalitaire	2 GS (7 et 12 ans) / Parents séparés
Dorian	Travaille à la mairie	Travaille à la sécurité sociale	Normal	Egalitaire	1 PS
Dominique	Secrétaire de direction	Cadre	Plutôt faible	Plutôt égalitaire	1 PF (2 ans)
Didier	Travaille chez Renault	Travaille chez SFR	Plutôt faible	Plutôt égalitaire	1GF / Parents séparés
Djibril	Hôtesse de l'air	En recherche d'emploi (récent)	Normal	Plutôt traditionnel	Fils unique - Est d'origine tunisienne
Djamel	Employée	Informaticien	Normal	Plutôt traditionnel	1GF

Classe de CP

Prénom	Profession de la mère	Profession du père	Niveau scolaire	Répartition des tâches domestiques	Autres renseignements
Fantine	Employée	Cadre (marketing)	Plutôt bon	Plutôt traditionnel	1PS, 1GS
Fanny	Banquière	Banquier	Normal	Plutôt égalitaire	2GF / Parents séparés
Faustine	Secrétaire de direction	Banquier	Normal	Plutôt égalitaire	1PF
Flore	Opticienne	Géographe	Normal	Plutôt égalitaire	1PS (5 ans)
France	En recherche d'emploi (récent)	Employé ( <i>Sécuritas</i> )	Normal	Plutôt égalitaire	1GS / Parents séparés
Flora	Employée	Cadre ( <i>Parrot</i> )	Normal	Plutôt traditionnel	1GF
Framboise	Institutrice	Cadre	Normal	Plutôt traditionnel	1PS
Florine	Gérante d'une brasserie	Gérant d'une brasserie	Normal	Plutôt égalitaire	1GF, 1GS
Félice	Femme de ménage	Menuisier	Normal	Plutôt traditionnel	1PS
Fabrice	Mère au foyer	Vendeur de journaux	Plutôt faible	Traditionnel	1PF - Est d'origine libanaise
Franck	Boulangère	Boulangier	Normal	Plutôt égalitaire	1GF
Filipe	Employée	Cadre (télécommunication)	Plutôt faible	Plutôt traditionnel	2PS
Florian	Secrétaire	Avocat	Plutôt faible	Egalitaire	AVS
Florent	Institutrice	Employé ( <i>La Poste</i> )	Plutôt faible	Plutôt égalitaire	1GS, 1GF
Florentin	Vendeuse (magasin d'ordinateurs)	Dessinateur industriel	Plutôt faible	Plutôt égalitaire	1GS
Frédéric	Banquière ( <i>La Poste</i> )	En recherche d'emploi (récent)	Normal	Plutôt traditionnel	1PS, 1GS
Félix	Banquière ( <i>CIC</i> )	Fabrique des produits toilette ( <i>Henkel</i> )	Normal	Plotôt égalitaire	1GF
Fabien	Banquière	Cadre	Normal	Plutôt traditionnel	Parents séparés
Flavien	Médecin	Cuisinier	Plutôt faible	Plutôt égalitaire	1PS / Parents séparés
François-Xavier	Employée ( <i>Orange</i> )	Auto-entrepreneur (vente par Internet)	Plutôt bon	Plutôt égalitaire	1PF
Firmin	Opticienne	Fabrique des composés informatiques	Normal	Plutôt traditionnel	1PF, 1GS
Farid	Dentiste	Ingénieur	Normal	Plutôt traditionnel	1GF
Francis	Avocate	Avocat	Normal	Plutôt égalitaire	2PS (1 et 4 ans)
Fernand	Assistante de direction	Médecin	Plutôt bon	Plutôt égalitaire	1GS

Classe de CE1

Prénom	Profession de la mère	Profession du père	Niveau scolaire	Répartition des tâches domestiques	Autres renseignements
Gabrielle	Médecin	Employé ( <i>SNCF</i> )	Normal	Plutôt égalitaire	1 PS, 1GS
Gwendoline	Stage (assistante maternelle)	En recherche d'emploi	Normal	Plutôt traditionnel	1PF
Gwénaëlle	Travaille à l'hôpital	Instituteur	Normal	Plutôt égalitaire	1PF, 1GS
Gladys	Employée	Ingénieur	Normal	Plutôt traditionnel	2 GS / Parents séparés (1S, 1F)
Golda	Comptable	Manager	Normal	Plutôt traditionnel	2PS
Gaëlle	Commerciale	Commercial	Plutôt bon	Plutôt égalitaire	1GF / Parents séparés
Galadrielle	Créatrice de sites Internet	Non renseigné	Plutôt faible	Traditionnel	4GF
Garance	Avocate	Conducteur de camions	Normal	Egalitaire	1GF / Parents séparés
Gwenn	Professeure (Lycée)	Cadre	Normal	Plutôt égalitaire	1GF
Gaïa	Infirmière	En recherche d'emploi (récent)	Normal	Plutôt égalitaire	1GF
Gaby	Secrétaire de direction	Commercial (ordinateurs)	Normal	Plutôt traditionnel	1PS / Parents séparés
Grâce	Travaille à la Poste	Travaille à <i>La Banque Postale</i>	Normal	Plutôt traditionnel	2GS
Gaétan	Non renseigné	Artisan (bois)	Normal	Plutôt égalitaire	1GF
Grégoire	Employée ( <i>Orange</i> )	Directeur d'une PME	Plutôt bon	Egalitaire	1PF, 1GS
Gauthier	Employée ( <i>Pôle Emploi</i> )	Ingénieur informatique	Normal	Plutôt égalitaire	1 sœur jumelle
Grégory	Institutrice	Travaille à l'opéra	Normal	Plutôt égalitaire	2 GS (dont une est trisomique)
Geoffroy	Femme au foyer	Employé	Plutôt bon	Plutôt égalitaire	1PF, 1GS
Gilles	Avocate	Cadre ( <i>Microsoft</i> )	Normal	Plutôt traditionnel	1PF
Ghislain	Secrétaire de direction	Commercial (médicaments)	Plutôt faible	Traditionnel	1PS / Parents récemment séparés
Guillaume	Médecin	Ingénieur	Plutôt faible	Plutôt traditionnel	1GF

## Annexe 9. La confection de nourriture au prisme du sexe

### Sexe des personnages

Confection de nourriture	Figure Féminine	Figure Masculine	Total
Domestique Humain	36	4	40
Domestique Anthropomorphique	18	12	30
<b>Sous Total</b>	<b>54</b>	<b>16</b>	<b>70</b>
Métier Anthropomorphique	1	2	3
Métier Humain	0	7	7
Restaurant	0	2	2
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>27</b>	<b>82</b>

### Cadre de la confection de nourriture en fonction du sexe

Cuisine	Figure Féminine	Figure Masculine	Total
Pour soi	0	2	2
Cadre Familial	46	5	53
Cadre Amical	8	9	13
Cadre professionnel	1	9	10
Restaurant	0	2	2
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>27</b>	<b>82</b>

## Annexe 10. Représentations de la gourmandise

### Evocation de la gourmandise

<i>Gourmandise</i>	Jusqu'en 1969	1970 - 1999	2000 - 2012	<i>Total</i>
Pas évoquée	6	37	33	<b>76</b>
Pas négatif	2	12	3	<b>17</b>
Défaut	7	3	6	<b>16</b>
Risque de surpoids	0	2 <sup>309</sup>	2	<b>4</b>
<b><i>Total</i></b>	<b>15</b>	<b>54</b>	<b>44</b>	<b>113</b>

### Manière dont la gourmandise est prise en charge

<i>Gourmandise</i>	Jusqu'en 1969	1970 – 1999	2000 - 2012	<i>Total</i>
Encouragée	1	2	1	<b>4</b>
Pas punie	1	12	3	<b>16</b>
Régulée	0	0	7	<b>7</b>
Stigmatisée	0	0	3	<b>3</b>
Punie	7	4	0	<b>11</b>
<b><i>Total</i></b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>14</b>	<b>40</b>

<sup>309</sup> Les deux ouvrages considérés datent de 1998.

## Annexe 11. Présentation de l'ouvrage *Mercredi c'est raviolis !*<sup>310</sup>



Dans cet ouvrage, un petit garçon nous dévoile la recette des gyôza – raviolis japonais – qu’il s’applique à réaliser en compagnie de sa sœur. De la préparation des ingrédients, au travail de la pâte, en passant par la découpe des enveloppes des raviolis, les deux protagonistes confectionnent avec succès les gyôza. Si leur maman semble s’être attelée à la préparation de la farce, les deux jeunes enfants assemblent néanmoins seuls les raviolis auxquels ils s’amuse à donner des formes originales et personnalisées : un dinosaure, un pingouin, ou encore un sac à main – imprimant ainsi leur patte enfantine à cette recette. La cuisson des gyôza sera suivie de la dégustation, par les deux jeunes protagonistes, des raviolis « *savoureux* » qu’ils ont préparés. A la fin de l’album, les enfants déclarent alors fièrement : « *c’est nous qui les avons faits !* ». Afin que les jeunes lecteurs puissent essayer d’en réaliser eux-mêmes, l’ultime page de l’ouvrage expose enfin « *la vraie recette des gyôza* ».

Contenu textuel et graphique de l’ouvrage :

Aujourd’hui, ma sœur et moi allons préparer de la pâte à gyôza. Les gyôza sont des raviolis japonais. D’abord, on met de la farine. Mmmm, c’est doux ! Ensuite, on ajoute de l’eau, mais très doucement. Flic flac flic. Et on mélange en tournant avec les baguettes.



<sup>310</sup> Tachibana, M., Hasegawa, S., *Mercredi c'est raviolis !*, L'Ecole des Loisirs, 2008.



« Ah, ça colle ! » « Continue ! Ce n'est pas encore assez mélangé ! »



« Quand ça devient épais, tu pétris avec les mains. » « Mais qu'est-ce que ça colle ! » « C'est pas grave. Malaxe bien ! » Ensuite, il faut tourner et retourner la pâte. Ça fait ploup dans un sens et ploup dans l'autre.



Quand la pâte fait une boule souple et lisse, on la couvre avec un torchon mouillé. Et on la laisse reposer. Une minute, deux minutes, trois minutes... Dix minutes, vingt minutes... « Encore ? Tu es sûre ? » Il faut que ça fasse trente. Et même un tout petit peu plus. Alors, on pétrit une nouvelle fois.



On farine la table, pour empêcher que ça colle. « Allons-y ! » On l'aplatit, plaf ! On la replie, pouf, pouf ! On la ramasse et on recommence. Maintenant, la boule de pâte est toute lisse et toute douce. Si tu enfonces ton doigt, c'est très moelleux. Ça fait pouitt ! « C'est comme le sein de maman. » « Tais-toi. Au lieu de dire des bêtises, fais des petits morceaux. » « Ensuite, tu prends un petit morceau, et tu le roules pour en faire un serpent. » « Regardez ! De mes mains sort un serpent ! »



Avec chaque serpent, on refait des petits morceaux. Et avec les morceaux, on fait des boulettes ! Ensuite, il faut aplatir chaque boulette, bien fort, avec la paume de la main. « Vasy, fais plein de boulettes toutes plates. » « Maman, il nous faut deux rouleaux ! »



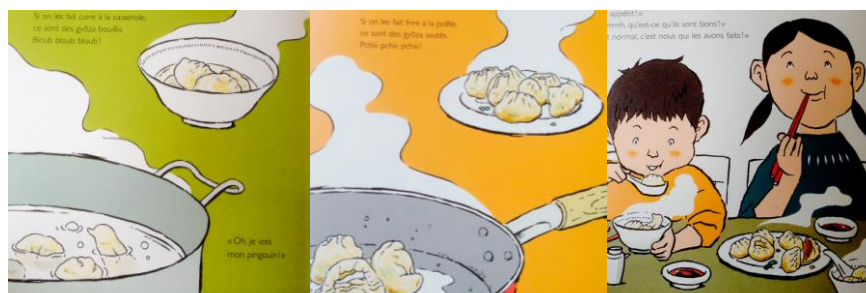
On les aplatit avec le rouleau, pour qu'elles soient plates comme des crêpes. Et voilà l'enveloppe des gyôza sont prêtes. « Regarde, avec les trous, ça fait une tête de chat. » « Oui, mais comme gyôza c'est raté. »



« Dans chaque enveloppe, on met la garniture que maman a préparée. « Zut, ça sort sur le côté ! » « Tire sur la pâte et ferme le trou ! » Admirez le travail. Il y a le gyôza pingouin. Le gyôza monstre. Le gyôza sac à main...



Si on les fait cuire à la casserole, ce sont des gyôza bouillis. « Oh, je vois mon pingouin ! » Si on les fait cuire à la poêle, ce sont des gyôza sautés. « Bon appétit ! » « Mmmmh, qu'est-ce qu'ils sont bons ! » « C'est normal, c'est nous qui les avons faits ! »



## **Annexe 12. Récit libre de *Caillou au supermarché de Gaëlle***

« **Gaëlle** : Au début, c'est un petit garçon et il ne veut pas se lever. Et il y a son papa il vient et il lui dit : "regarde, Caillou, dehors, il neige". Et Caillou, il se précipite à la fenêtre et il dit : "oh, oui, on peut aller faire un bonhomme de neige." Et son papa il dit : "peut-être, on verra, d'abord, habille-toi". **Et voilà.**

Et après, donc il s'habille. Et après, il va prendre le petit déjeuner et par contre, il y a plus rien, il y a plus de céréales. Et sa maman, elle lui dit : "on en achètera quand on ira faire les courses". **Et voilà.**

Et ensuite, il part faire les courses, donc Caillou il met son manteau, il met ses bottes, son bonnet et il s'en va, et il est dehors. **Et voilà.**

Et après, il y a les flocons de neige qui lui chatouillent le visage, il tire la langue et il en attrape quelques-uns et après il dit : "est-ce qu'on peut faire un bonhomme de neige ?", et, maman elle dit : "non, d'abord il faut aller au supermarché et aussi, on va acheter des trucs pour faire un gâteau surprise", **voilà.**

**Ensuite** ils sont arrivés au supermarché. Et la maman elle met la petite sœur de Caillou dans le siège du caddy, et Caillou il dit : "moi aussi je veux faire un tour", et la maman elle dit : "bon, d'accord, mais il faut y aller parce que sinon...on ne pourra pas faire le gâteau surprise".

**Ensuite, il est dans le caddy** et ils achètent plein de choses et il y a Caillou et la petite sœur de Caillou, et ben ils l'aident à trouver les choses qu'il lui faut. Et Caillou, il a trouvé des biscuits qu'il aime **et...voilà.**

Mais sauf que sa maman elle ne veut pas parce qu'elle dit : "je te rappelle Caillou qu'on a un gâteau surprise ce soir" **et voilà.**

Et après, Caillou est triste mais il les repose à sa place. Ensuite ils continuent. A la fin, ils sont à la caisse, et Caillou il tient la main de sa petite sœur, comme sa maman lui a demandé sauf que Caillou, il a une seule idée dans sa tête, c'est retourner aller prendre les gâteaux. **Voilà.**

Et après, il va dans les allées, les allées, pour chercher les gâteaux, à un moment il se retourne et il regarde autour de lui et il dit qu'il y a plus sa maman et il dit : "maman, maman, maman, où es-tu maman, maman" **et voilà**.

Et ensuite il a peur, il a peur et enfin là, il la voit qui arrive et ils se font un gros câlin et sa maman elle dit : "oh mais que s'est-il passé ?". Et Caillou il dit : "ben tu es partie !", et la maman de Caillou elle dit : "non, c'est toi qui es parti mais ça n'a pas d'importance, tout ce qui compte c'est que je t'aie retrouvé". Et à la fin et ben ils repartent. Ensuite, quand ils sont arrivés chez Caillou, donc voilà, chez eux, et ben la maman, elle dit : "voici l'heure de faire le gâteau surprise !" et Caillou il dit : "mais moi ce n'est pas un gâteau surprise que j'ai envie de faire, moi c'est un bonhomme de neige" **et voilà**.

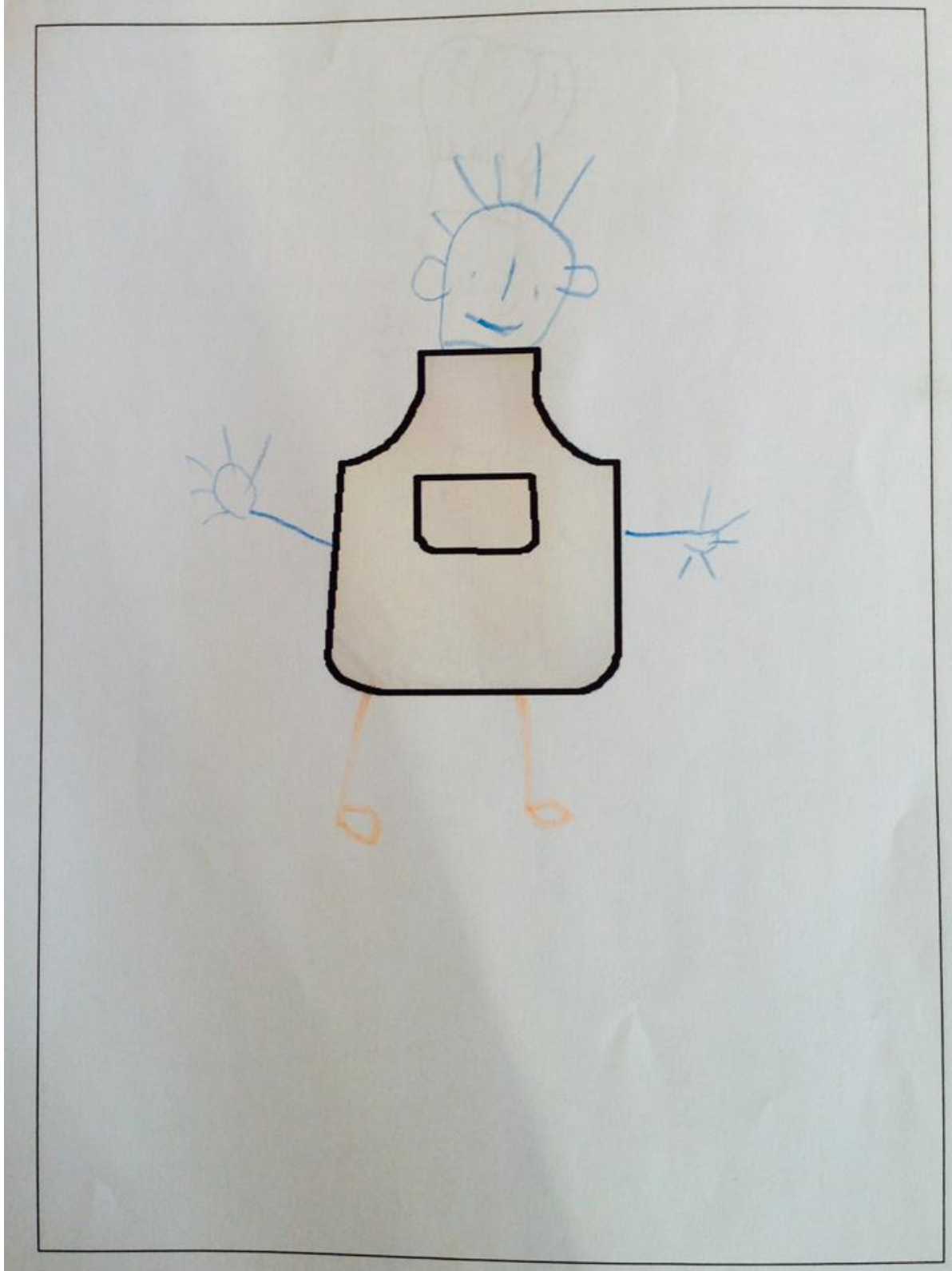
**Et après**, maman elle sort le gâteau du four et, elle le recouvre d'une pâte glacée. Et après la petite sœur de Caillou et Caillou, ils décorent le gâteau en forme de bonhomme de neige avec des bonbons. »

Annexe 13. Dessin réalisé par Aurélie lors du deuxième entretien



**Annexe 14. Dessin réalisé par Abdelaziz lors du deuxième entretien**

- Tu vois ce tablier ? Est-ce que tu peux dessiner (derrière) quelqu'un qui fait la cuisine à la maison ?



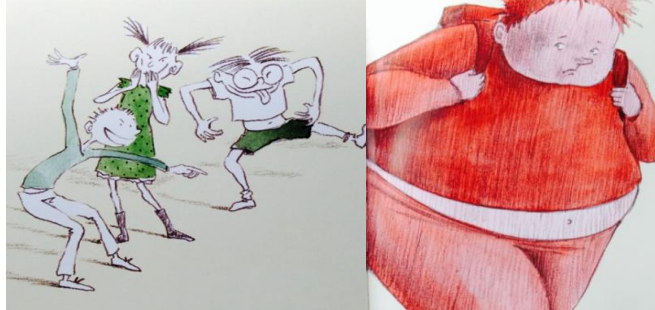


Annexe 15. Scène finale de l'album intitulé *Nous on n'aime pas les légumes*



## Annexe 16. Présentation de l'ouvrage *Hugo, un héros...un peu trop gros*<sup>311</sup>

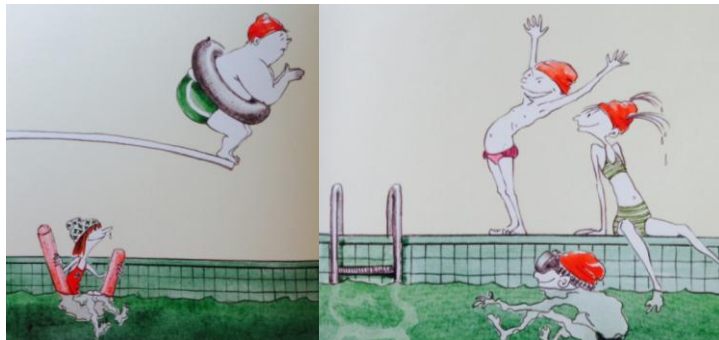
Hugo est vraiment très malheureux. A l'école on se moque de son bidon qu'il essaie de cacher sous son pull marron. « Hugo, t'es nul ! Hugo, t'es nul ! On le voit quand même, ton bidon sous ton pull ! »



A la cantine, Hugo s'empiffre de frites et de mousse au chocolat. Et tout le monde se fiche de sa bobine : « Hugo le gros ! Hugo le gros ! Tu seras bientôt aussi rond qu'un tonneau ! »



A la piscine, Hugo remarque les sourires moqueurs. Lorsqu'il se ratatine, il éclabousse tous les baigneurs. « Hugo, t'es le Bibendum Michelin avec ta bouée autour des reins ! »



A la gym, les mots blagueurs il les guette quand il rate ses sauts et ses pirouettes. « Hugo, t'es bête ! Hugo, t'es bête ! Avec ton gros ventre, tu t'casses la binette ! »



<sup>311</sup> Weishar-Giuliani V., Legeay, C., *Hugo un héros...un peu trop gros*, Alice Jeunesse, 2011.



Mais Sophie aime Hugo comme il est. Elle lui tient la main bien serrée parce qu'elle veut le protéger des autres pendant la récré.



Sophie demande à sa maman, qui fait du vélo dans l'appartement : « Pourquoi se moque-t-on d'Hugo tout le temps ? Je l'aime avec son petit bidon. Il est trognon. » Maman lui répond : « Il est différent, ma douceur, et la différence fait parfois peur. »



Sophie n'est pas satisfaite de la réponse de maman. Alors, elle court dans la cuisine rejoindre son papa cuisinier. « Dis, papa, pourquoi les copains traitent-ils Hugo de gros baleineau ? Je l'aime tout joufflu de partout. Il est mon chouchou. » « Eh bien », lui répond papa, « Il ne ressemble pas à tes amis. Ils le jugent à son apparence rebondie et ne regardent pas au fond de son cœur comme tu le fais toi, ma petite fleur. »



Sophie comprend un peu mieux mais elle veut avoir l'avis de son papy, toujours de bon conseil. « Coucou, papy ! Comment étaient les gens avec toi après ton accident, lorsqu'ils ont vu que tu n'avais plus qu'un bras ? » « Eh bien, on n'arrêtait pas de m'observer. J'étais différent et ça a en a effrayé plus d'un, mon petit lapin. Pour mamie, ça n'a rien changé : elle

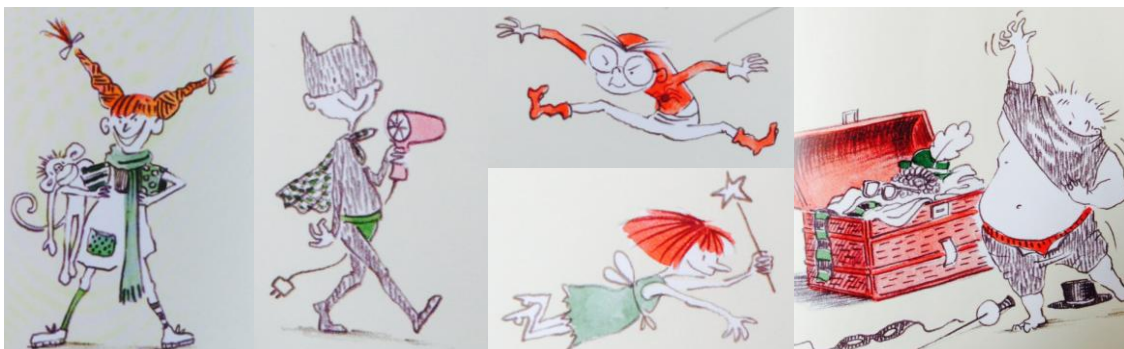
savait ce que j'avais là, au fond de moi. Mais pourquoi me demandes-tu tout ça ? » « Parce que j'aimerais qu'on soit gentil avec mon ami Hugo. Je l'aime tout potelé et, en plus, il est si rigolo ! » « J'ai une idée, allons en parler à tes parents là-haut ! »



Quelle excellente idée a eue Papy ! Toute la famille est enthousiaste et Sophie organise bientôt une petite fête. Elle invite Hugo, bien sûr, et quelques amis. Maman a fait un beau gâteau au chocolat. Papa a accroché des ballons roses et lilas. La fête commence à peine et déjà on se moque d'Hugo et de sa bedaine ! « Hugo, t'es moche ! Hugo, t'es moche, avec ta grosse brioche ! » Sophie tape du pied, elle en a assez ! « Ca suffit ! Arrêtez de vous moquer ! »



Maman propose : « Et si vous vous amusiez à vous déguiser ? On a une malle pleine de chapeaux, de costumes, de perruques, de coiffes avec des plumes ! » « Oh oui, oh oui ! » « Moi je veux être la fée Clochette ! » « Et moi, Fifi Brindacier avec ses couettes ! » « Moi, le roi des araignées, Spiderman ! » « Et moi, la chauve-souris Batman ! » « Moi je veux être Zorro ! », dit Hugo. Tout le monde pouffe de rire. « Toi, Zorro ? Mais tu délires ! T'es trop gros ! »



Sophie demande à Hugo : « Pourquoi ne te déguiserais-tu pas en Obélix ! En plus, tu serais le plus fort, fort comme dix ! » Tous acquiescent ; certains garçons sont même jaloux ! « Wouah, t'es plus fort que nous ! » L'après-midi se termine autour du goûter des héros. Pour Sophie, celui qui est le plus beau, c'est Hugo, son héros rien qu'à elle, son phénix ! Son Hugobélix !



Hugo s'observe du coin de l'œil dans le miroir. « Et s'ils n'avaient pas tout à fait tort ? C'est vrai que je suis quand même un peu gros, même pour un héros ! Si j'avais été un peu plus mince, j'aurais pu porter le costume du grand Zorro, mon héros préféré ! », se dit tout bas Hugo.



**Annexe 17. Images tirées des spots publicitaires de prévention à l'attention des enfants, diffusés dans le cadre du Programme National Nutrition Santé**

« Pour bien grandir, ne mange pas trop gras, trop sucré, trop salé »



« Pour bien grandir, mange au moins cinq fruits et légumes par jour »



« Pour être en forme, dépense toi bien »



« Pour être en forme, évite de grignoter dans la journée »



## Liste des Annexes

---

Annexe 1. Images tirées du site internet <i>Lucullus Succulus</i> .....	452
Annexe 2. Couverture de l'ouvrage <i>Nourrir de plaisir</i> (Corbeau, 2008) .....	453
Annexe 3. Grille d'entretien.....	454
Annexe 4. Grille d'analyse du corpus de livres pour enfants.....	458
Annexe 5. Statistiques de vente des trois albums ayant servi de support à l'enquête de terrain .....	459
Annexe 6. Retranscriptions d'entretiens .....	462
Annexe 7. Informations concernant les enfants interrogés au sein du groupe scolaire <i>Thierry Courtin</i> .....	483
Annexe 8. Informations concernant les enfants interrogés au sein du groupe scolaire <i>Claude Ponti</i> .....	486
Annexe 9. La confection de nourriture au prisme du sexe.....	489
Sexe des personnages .....	489
Annexe 10. Représentations de la gourmandise.....	490
Evocation de la gourmandise .....	490
Manière dont la gourmandise est prise en charge .....	490
Annexe 11. Présentation de l'ouvrage <i>Mercredi c'est raviolis !</i> .....	491
Annexe 12. Récit libre de <i>Caillou au supermarché</i> de Gaëlle.....	494
Annexe 13. Dessin réalisé par Aurélie lors du deuxième entretien.....	496
Annexe 14. Dessin réalisé par Abdelaziz lors du deuxième entretien .....	497
Annexe 15. Scène finale de l'album intitulé <i>Nous on n'aime pas les légumes</i> .....	498
Annexe 16. Présentation de l'ouvrage <i>Hugo, un héros...un peu trop gros</i> .....	499
Annexe 17. Images tirées des spots publicitaires de prévention à l'attention des enfants, diffusés dans le cadre du Programme National Nutrition Santé .....	503



# Liste des Illustrations

---

Illustration 1. Guide nutrition des enfants et ados pour les parents (page 71) .....	72
Illustration 2. Guide nutrition des enfants et ados pour les parents (page 80) .....	72
Illustration 3. Exemple de messages alimentaires contradictoires diffusés à la télévision .....	76
Illustration 4. Dessins réalisés par des enfants pour le chercheur .....	128
Illustration 5. Protagonistes féminins et confection domestique de la nourriture .....	149
Illustration 6. Protagonistes masculins et confection domestique de la nourriture .....	151
Illustration 7. Protagonistes masculins confectionnant de la nourriture dans le cadre d'une profession .....	155
Illustration 8. Protagoniste féminin confectionnant de la nourriture dans le cadre d'une profession .....	156
Illustration 9. <i>T'Choupi et la cuisine</i> (Courtin, Nathan, 2012) .....	158
Illustration 10. <i>Nous on n'aime pas les légumes</i> .....	159
(De Rosamel, De Rosamel, Albin Michel Jeunesse, 2007) .....	159
Illustration 11. <i>Une histoire de galette et de roi</i> .....	161
(Brière-Haquet, Mathy, Flammarion, 2011) .....	161
Illustration 12. Le « <i>cousin glouton</i> » de Donald .....	163
Illustration 14. Personnages gourmands.....	167
Illustration 15. Personnages en surpoids .....	170
Illustration 16. Scènes de stigmatisation des personnages en surpoids.....	171
Illustration 17. Personnages en surpoids faisant de choix de changer de vie.....	172
Illustration 18. Principes d'une bonne hygiène alimentaire .....	175
Illustration 19. Une moindre tolérance à la gourmandise féminine .....	179
Illustration 20. Des dénouements inégaux .....	182
Illustration 21. Régime suivi par la famille Trompette .....	192
Illustration 22. Famille Trompette se débarrassant d'aliments peu « sains » .....	192



Illustration 23. Etat de santé de la famille Trompette après quelques jours de régime.....	<b>193</b>
Illustration 24. Scène finale de l'ouvrage.....	<b>193</b>
Illustration 25. Scènes de stigmatisation .....	<b>195</b>
Illustration 26. Scène présentant Sophie prenant la défense d'Hugo .....	<b>196</b>
Illustration 27. Scène finale de l'ouvrage.....	<b>197</b>
Illustration 28. Répartition des tâches au sein du couple parental .....	<b>198</b>
Illustration 29. Nouvelle répartition des tâches au sein du couple parental .....	<b>198</b>
Illustration 30. Images présentées aux enfants lorsque les amis de la poule lui faussent compagnie .....	<b>208</b>

# Liste des Tableaux

---

Tableau 1. Répartition des ouvrages du corpus dans le temps.....	<b>93</b>
Tableau 2. Manière dont les jeunes lecteurs ont évoqué.....	<b>248</b>
<i>Martine et Caillou</i> dans leurs récits libres .....	<b>248</b>
Tableau 3. Personnages cités par les enfants dans leurs récits libres .....	<b>249</b>
Tableau 4. Personnages dont le sexe a été modifié par les enfants dans leurs récits libres ...	<b>251</b>
Tableau 5. Scènes citées par les enfants dans leurs récits libres .....	<b>253</b>
Tableau 6. Rôle attribué au frère de <i>Martine</i> par les enfants .....	<b>255</b>
Tableau 7. Evocation de la scène des légumes dans les récits libres des enfants .....	<b>282</b>
Tableau 8. Manière dont les enfants ont évoqué la scène des légumes dans leurs récits libres .....	<b>285</b>
Tableau 9. Élèves de grande section de maternelle du groupe scolaire <i>Thierry Courtin</i> ayant interprété les trois ouvrages dans le sens d'une vision « traditionnelle » .....	<b>310</b>
Tableau 10. Élèves de grande section de maternelle du groupe scolaire <i>Thierry Courtin</i> ayant interprété les trois ouvrages dans le sens d'une vision « égalitaire ».....	<b>311</b>
Tableau 11. Élèves de grande section de maternelle du groupe scolaire <i>Claude Ponti</i> ayant interprété les trois ouvrages dans le sens d'une vision « égalitaire ».....	<b>315</b>
Tableau 12. Élèves de grande section de maternelle du groupe scolaire <i>Claude Ponti</i> ayant interprété les trois ouvrages dans le sens d'une vision « traditionnelle » .....	<b>316</b>
Tableau 13. Élèves de CP du groupe scolaire <i>Thierry Courtin</i> ayant différencié les normes de genre transmises par les trois ouvrages .....	<b>327</b>
Tableau 14. Élèves de CP du groupe scolaire <i>Claude Ponti</i> ayant différencié les normes de genre transmises par les trois ouvrages .....	<b>328</b>
Tableau 15. Élèves de CE1 du groupe scolaire <i>Thierry Courtin</i> ayant différencié les normes de genre transmises par les trois ouvrages .....	<b>328</b>
Tableau 16. Élèves de CE1 du groupe scolaire <i>Claude Ponti</i> ayant différencié les normes de genre transmises par les trois ouvrages .....	<b>329</b>

Tableau 17. Élèves de grande section de maternelle du groupe scolaire <i>Thierry Courtin</i> ayant différencié les normes de genre transmises par les trois ouvrages.....	<b>343</b>
Tableau 18. Élèves de grande section de maternelle du groupe scolaire <i>Claude Ponti</i> ayant différencié les normes de genre transmises par les trois ouvrages.....	<b>345</b>
Tableau 19. Élèves de CP et de CE1 du groupe scolaire <i>Thierry Courtin</i> ayant uniformisé les normes de genre transmises par les trois ouvrages .....	<b>348</b>
Tableau 20. Élèves de CP et de CE1 du groupe scolaire <i>Claude Ponti</i> ayant uniformisé les normes de genre transmises par les trois ouvrages .....	<b>351</b>
Tableau 21. Enfants ayant estimé que <i>Martine</i> et <i>Caillou</i> étaient gourmands.....	<b>358</b>
Tableau 22. Arguments mobilisés par les enfants afin de justifier leur vision de la gourmandise .....	<b>373</b>
Tableau 23. Petites filles ayant condamné le comportement alimentaire de <i>Martine</i> et celui de <i>Caillou</i> en raison des risques de prise de poids.....	<b>377</b>
Tableau 24. Petites garçons ayant condamné le comportement alimentaire de <i>Martine</i> et celui de <i>Caillou</i> en raison des risques de prise de poids .....	<b>379</b>
Tableau 25. Petits garçons ayant condamné le comportement alimentaire de <i>Martine</i> et celui de <i>Caillou</i> pour d'autres raisons que le risque de prendre du poids .....	<b>383</b>
Tableau 26. Petites filles ayant condamné le comportement alimentaire de <i>Martine</i> et celui de <i>Caillou</i> pour d'autres raisons que le risque de prendre du poids .....	<b>387</b>
Tableau 27. Enfants ayant condamné le comportement alimentaire de <i>Martine</i> et celui de <i>Caillou</i> pour des raisons différentes.....	<b>388</b>
Tableau 28. Arguments mobilisés par les enfants afin d'expliquer leur jugement du comportement alimentaire d' <i>Ariane</i> et <i>Alex</i> .....	<b>394</b>

# Table des matières

---

<b>RERMERCIEMENTS</b> .....	<b>5</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	<b>15</b>
<b>PREMIERE PARTIE. UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE DE LA RECEPTION DE LA LITTERATURE DE JEUNESSE PAR LES ENFANTS</b> .....	<b>25</b>
<b>CHAPITRE 1. ETUDIER LA RECEPTION DE LA LITTERATURE DE JEUNESSE PAR LES ENFANTS : PAYSAGE SCIENTIFIQUE, PROBLEMATIQUE ET CADRE THEORIQUE</b> .....	<b>29</b>
<b>I. Etudier la littérature de jeunesse : inscription dans un champ de recherche multiple</b>	<b>29</b>
1. Des intérêts scientifiques variés pour la littérature de jeunesse .....	<b>29</b>
1.1. La reconnaissance d'un « petit » objet de l'enfance .....	<b>29</b>
1.2. La naissance d'un « objet » de recherche, étudié sous l'angle d'approches disciplinaires variées.....	<b>31</b>
1.2.1. Les livres pour enfants comme « Littérature ».....	<b>32</b>
1.2.2. Les livres pour enfants comme objets patrimoniaux.....	<b>33</b>
1.2.3. Les livres pour enfants comme supports d'éducation et de socialisation .....	<b>34</b>
2. De l'intérêt scientifique de l'intérêt social .....	<b>36</b>
<b>II. La littérature de jeunesse : quel(s) regard(s) sociologique(s) ?</b> .....	<b>40</b>
1. Jean-Claude Chamborédon et Jean-Louis Fabiani : une première analyse sociologique des livres destinés aux enfants .....	<b>40</b>
2. L'étude du contenu normatif des livres.....	<b>43</b>
3. L'étude sociologique de l'acte de réception.....	<b>47</b>

### **III. S'intéresser à l'acte de réception chez les enfants : quel parcours intellectuel ?..... 50**

1. La sociologie de la réception : vers une reconnaissance du sens que les individus attribuent au contenu des œuvres culturelles et/ou médiatiques.....	50
2. Faire sens du contenu des œuvres culturelles et/ou médiatiques : une « capacité » progressivement reconnue à différents « publics » .....	54
2.1. La reconnaissance des individus de « milieux populaires » comme récepteurs légitimes	54
2.2. La reconnaissance des femmes comme réceptrices légitimes.....	56
2.3. La reconnaissance des enfants comme récepteurs légitimes.....	57
2.3.1. La contribution de la sociologie de l'enfance .....	57
2.3.2. Prendre au sérieux le point de vue des jeunes téléspectateurs .....	60

## **CHAPITRE 2. L'ALIMENTATION : UN VERITABLE ENJEU DE SOCIALISATION AU CENTRE DE DISCOURS NORMATIFS DISSONANTS ..... 65**

### **I. L'alimentation des enfants au centre de préoccupations sociétales et institutionnelles ..... 65**

1. L'alimentation des enfants : un enjeu de santé publique.....	65
1.1. L'alimentation des enfants : d'un risque « moral ».....	65
1.2. ...à un risque « sanitaire ».....	66
2. Des prescriptions institutionnelles insistant sur le contrôle de soi.....	67
2.1. Mise en place du premier Programme National Nutrition Santé .....	67
2.2. Une place relativement restreinte pour le « plaisir décomplexé » .....	69
3. L'alimentation des enfants : entre plaisir(s) et restriction(s).....	74
3.1. Une relative effervescence autour de la cuisine et du plaisir de manger .....	74
3.2. Un rapport néanmoins ambigu au plaisir et à la gourmandise .....	75
3.3. Un contexte de « cacophonie alimentaire ».....	76

### **II. L'alimentation, révélatrice d'appartenances..... 78**

1. Un thème dont tous les enfants peuvent parler... ..	78
2. ...permettant néanmoins d'appréhender la construction d'un certain nombre d'appartenances.....	80

**III. Une inscription dans un champ de recherche récent interrogeant le processus de socialisation alimentaire des enfants et des adolescents ..... 83**

**IV. L'alimentation : un thème permettant également d'étudier la réception des normes de genre ..... 85**

1. La préparation de nourriture : quel apprentissage des rôles masculins et féminins ? ..... 85

2. La préparation de nourriture : un thème dont tous les enfants peuvent également parler.... 87

**CHAPITRE 3. ETUDIER SOCIOLOGIQUEMENT LA RECEPTION DE LA LITTERATURE DE JEUNESSE PAR LES ENFANTS : CONSTRUCTION D'UNE METHODOLOGIE D'ENQUETE..... 89**

**I. Présentation de l'étude de corpus ..... 89**

1. Réaliser une étude de corpus en vue d'étudier l'acte de réception ..... 89

2. Présentation du corpus réuni dans le cadre de cette recherche ..... 90

2.1. Caractérisation du corpus ..... 90

2.2. Constitution du corpus ..... 91

2.3. Analyse du corpus ..... 94

**II. De l'utilisation d'une « démarche protocolaire » pour étudier la réception de la littérature de jeunesse par les enfants ..... 95**

1. Travailler sur les enfants et la lecture : de nécessaires innovations méthodologiques..... 95

2. Etudier la réception de la littérature de jeunesse par les enfants : pour une sociologie expérimentale ..... 98

2.1. Recourir à un protocole expérimental ..... 98

2.2. Une remise en cause de la spécificité de la discipline sociologique ? ..... 100

2.2.1. La sociologie : une nécessaire mise à distance de l'« artificialité » de la situation d'enquête ..... 100

2.2.2. Mettre en place un protocole expérimental tout en restant sociologue ..... 102

3. Mise en place du protocole expérimental..... 104

3.1. 1<sup>er</sup> temps – Choix des albums. *Trois albums transmettant des normes différentes, voire divergentes* ..... 104

3.2. 2 <sup>ème</sup> temps – Choix des paramètres de lecture des albums. <i>Une double lecture, « offerte », par le chercheur</i> .....	106
3.3. 3 <sup>ème</sup> temps – Choix du lieu de lecture. <i>Les Bibliothèques et Centres Documentaires (BCD) des écoles</i> .....	107
3.4. 4 <sup>ème</sup> temps – Constitution d'une grille d'entretien et modalités de réalisation des entretiens. <i>Des entretiens individuels, des questions adaptées</i> .....	108
3.5. 5 <sup>ème</sup> temps – Choix (et présentation) des terrains d'enquête. <i>Des populations d'enquête socialement contrastées</i> .....	112
3.5.1. Groupe scolaire <i>Thierry Courtin</i> : des élèves essentiellement issus de milieux modestes .....	112
3.5.2. Groupe scolaire <i>Claude Ponti</i> : des élèves issus de milieux plutôt favorisés .....	114
3.6. 6 <sup>ème</sup> temps – Réalisation des entretiens semi-directifs. <i>Des contraintes imposées par le terrain</i> .....	115
4. Réflexions relatives à la réalisation d'entretiens auprès de très jeunes enfants .....	116
4.1. Une question de confiance mutuelle .....	116
4.1.1. Accorder du crédit à la parole de l'enfant .....	117
4.1.2. Obtenir la confiance des enfants .....	119
4.2. L'importance du « professionnalisme » du chercheur .....	122
<b>III. Retour sur la mise en place de l'enquête de terrain : rapport aux enquêtés, accueil de la recherche par les équipes éducatives et éléments d'observation</b> .....	125
1. Trouver sa place sur le terrain .....	125
2. Un rapport aux enquêtés différent selon le milieu social et le sexe .....	127
2.1. Relations hors et en entretien : l'influence du milieu social .....	127
2.2. Proximité relationnelle et aisance à l'oral : l'influence du sexe (de l'enquêteur et des enquêté(e)s) .....	130
3. Accueil des directeurs/directrices et des instituteurs/institutrices sur le terrain : la mise en lumière de « rentabilisations » scolaires différentes .....	131
4. Eléments d'observations. Les parents et l'espace classe en grande section de maternelle : un investissement spatial différencié.....	135

<b>DEUXIEME PARTIE. ANALYSER LE CONTENU DES ALBUMS DE LITTERATURE DE JEUNESSE AFIN D'INTERROGER L'ACTE DE RECEPTION</b>	<b>141</b>
<b>CHAPITRE 4. LA TRANSMISSION DE NORMES ET DE REPRESENTATIONS DISSEMBLABLES</b>	<b>145</b>
<b>I. Une relative évolution des normes de genre</b>	<b>145</b>
1. Les femmes, garantes d'une cuisine familiale quotidienne	145
2. La prérogative masculine de la cuisine professionnelle	154
3. Des ouvrages récents proposant d'autres modèles de comportement : quelques exemples d'inversion des rôles masculins et féminins	157
<b>II. Des représentations contrastées de la gourmandise</b>	<b>161</b>
1. La gourmandise mère de tous les vices	162
2. La gourmandise comme source de plaisir	165
3. Le retour d'une gourmandise culpabilisée	169
<b>III. Consonance/dissonance des normes et activité réflexive</b>	<b>184</b>
1. Convergence des messages socialisateurs : le renforcement d'un modèle « unique » de comportement	184
2. Divergence des messages socialisateurs : une sollicitation de la capacité réflexive ?	188
<b>CHAPITRE 5. COMPLEXIFICATION DES ALBUMS ET DILUTION DES NORMES : UNE NOUVELLE PLACE POUR LES JEUNES LECTEURS</b>	<b>191</b>
<b>I. L'existence d'ouvrages plurisémantiques</b>	<b>191</b>
1. Des représentations contradictoires de la gourmandise	191
2. Des normes de genre « fluctuantes »	197
<b>II. Des assignations de genre moins explicites</b>	<b>199</b>
1. La confection de nourriture : une activité féminine quotidienne	199
2. La confection de nourriture : une activité pouvant être réalisée par les femmes	201



<b>III. Des ouvrages relativement « complexes »</b> .....	<b>207</b>
1. Des indices à déceler pour accéder au sens de l'histoire.....	<b>207</b>
2. L'utilisation d'un langage relativement ardu .....	<b>210</b>
<b>TROISIEME PARTIE. COMPRENDRE L'ACTE DE RECEPTION</b> .....	<b>213</b>
<b>I. Contenu textuel et iconographique des trois ouvrages de littérature de jeunesse utilisés dans le cadre de l'enquête de terrain</b> .....	<b>217</b>
1. <i>Martine fait la cuisine</i> .....	<b>217</b>
2. <i>Caillou au supermarché</i> .....	<b>221</b>
3. <i>Nous on n'aime pas les légumes</i> .....	<b>224</b>
<b>II. Analyse des ouvrages de littérature de jeunesse utilisés dans le cadre de l'enquête de terrain</b> .....	<b>229</b>
1. La répartition des activités ménagères : entre vision « traditionnelle » et vision « égalitaire » .....	<b>229</b>
2. Les représentations de la gourmandise : entre « plaisir » et « apprentissages nutritionnels » .....	<b>232</b>
3. Les représentations de l'enfance : entre « immaturité » et « autonomie » relative.....	<b>234</b>
4. Degré de « difficulté » et « d'ouverture » des ouvrages .....	<b>236</b>
<b>CHAPITRE 6. DES RECITS ET DES INTERPRETATIONS DIFFERENCIÉS D'UN MEME OUVRAGE</b> .....	<b>241</b>
<b>I. Lire avec son « genre »</b> .....	<b>244</b>
1. Une lecture particulièrement attentive au(x) personnage(s) de son propre sexe.....	<b>244</b>
1.1. Des récits inégalement développés .....	<b>244</b>
1.2. Une attention plus marquée au(x) personnage(s) (secondaire(s)) de son propre sexe ....	<b>247</b>
1.3. Des scènes inégalement mises en exergue .....	<b>253</b>
1.4. Des lectures moins différenciées .....	<b>263</b>
2. Une « identification » des enfants au protagoniste du même sexe qu'eux ? L'exemple de <i>Martine fait la cuisine</i> .....	<b>266</b>

<b>II. Lecture « ordinaire », lecture « savante », lectures « populaires », des concepts déjà opérants en grande section de maternelle, CP et CE1 ? .....</b>	<b>274</b>
1. Une attention plus marquée des enfants issus de milieu favorisé à la « forme » du texte .	274
2. Une lecture plus « textuelle » des ouvrages .....	279
3. La « scène des légumes » : une réception contrastée .....	280
<b>III. Le rapport au texte et aux images : l'influence de l'âge et du niveau scolaire .....</b>	<b>287</b>
1. Le recours aux images : comprendre l'histoire, compléter l'information, ou voir ce qui est raconté .....	288
2. Le recours au texte : entre récitation et reformulation .....	295
3. Le rapport au texte et aux images : l'influence de divers éléments .....	299
 <b>CHAPITRE 7. LA RECEPTION DES NORMES DE GENRE : ENTRE SOCIALISATION FAMILIALE ET APPRENTISSAGE DE NOUVEAUX MODELES DE COMPORTEMENT .....</b>	<b>305</b>
<b>I. Grande section de maternelle : les livres comme « miroirs du quotidien ».....</b>	<b>305</b>
1. Uniformisation des normes de genre transmises .....	305
2. Des uniformisations socialement différenciées .....	309
2.1. Milieu défavorisé : une uniformisation dans le sens d'une vision « traditionnelle ».....	310
2.2. Milieu favorisé : une uniformisation dans le sens d'une vision « égalitaire » .....	315
3. L'influence de la socialisation familiale .....	319
4. Des argumentaires « instrumentalisant » les informations contenues dans les ouvrages ..	321
<b>II. CP et CE1 : les livres comme recueils de modèles de comportement.....</b>	<b>327</b>
1. Une identification plus « fidèle » des normes de genre transmises .....	327
2. Des justifications faisant plus souvent explicitement référence aux ouvrages .....	333
<b>III. L'influence du niveau scolaire.....</b>	<b>342</b>
1. De « bons » élèves de grande section de maternelle utilisant les livres comme des « recueils de modèles de comportement » .....	343
2. Des élèves de CP et de CE1 au niveau plus « faible » utilisant les livres comme des « miroirs de leur quotidien » .....	348

<b>CHAPITRE 8. LA RECEPTION DES MISES EN REPRESENTATION DE LA GOURMANDISE : UNE MISE EN LUMIERE DU POIDS DES « NORMES ALIMENTAIRES »</b> .....	<b>357</b>
<b>I. La réintroduction d’une vision culpabilisante de la gourmandise</b> .....	<b>357</b>
1. Martine et Caillou : des personnages « gourmands » et bien souvent « coupables » .....	<b>358</b>
2. Des scènes de tolérance envers le surpoids rendues « invisibles » par les jeunes lecteurs	<b>361</b>
3. La gourmandise : un sujet anxiogène .....	<b>365</b>
4. Une vision sensiblement plus positive de la gourmandise en milieu défavorisé .....	<b>371</b>
<b>II. La condamnation de la gourmandise : des arguments plutôt féminins et des arguments plutôt masculins</b> .....	<b>373</b>
1. Le surpoids : un argument majoritairement féminin .....	<b>377</b>
2. Risques digestifs, problèmes bucco-dentaires et égoïsme : des arguments presque’exclusivement masculins. ....	<b>383</b>
3. Martine et Caillou : des traitements différenciés.....	<b>387</b>
<b>III. Une restitution socialement différenciée des messages de prévention délivrés par le Programme National Nutrition Santé</b> .....	<b>393</b>
1. Groupe scolaire <i>Claude Ponti</i> : une restitution (relativement fidèle) des messages délivrés dans le cadre du <i>Programme National Nutrition Santé</i> .....	<b>397</b>
2. Groupe scolaire <i>Thierry Courtin</i> : une moindre restitution des messages délivrés dans le cadre du <i>Programme National Nutrition Santé</i> .....	<b>401</b>
3. Un rapport à l’alimentation et aux normes (déjà) socialement différencié ? .....	<b>405</b>
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	<b>411</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>423</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>451</b>
<b>LISTE DES ANNEXES</b> .....	<b>505</b>

<b>LISTE DES ILLUSTRATIONS .....</b>	<b>507</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>509</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>511</b>



**Résumé :** La vitalité du secteur jeunesse de l'édition est un indice, parmi d'autres, de la place importante qu'occupent encore aujourd'hui les livres dans le quotidien des enfants. Si le contenu des albums a été étudié par quelques sociologues français, la manière dont les jeunes « lecteurs » reçoivent les normes et les représentations transmises par la littérature de jeunesse n'a en revanche fait l'objet que de bien peu d'investigations sociologiques. A travers l'analyse de la manière dont les enfants comprennent et (ré)interprètent le contenu textuel et iconographique des livres, cette thèse entend non seulement mettre en lumière ce qui se joue dans l'acte de réception, mais également apporter des éléments contribuant à une meilleure compréhension du processus de socialisation. Nous centrons pour cela notre regard sur l'« alimentation », observatoire emblématique de l'ensemble des modalités de ce processus ainsi que de ses nombreuses différenciations. Par la mise en place, sur le terrain, d'un protocole expérimental permettant d'approcher le point de vue d'enfants âgés de 5 à 8 ans (et issus de milieux sociaux contrastés), cette thèse permet ainsi d'appréhender la manière dont s'agencent – de façon toujours particulière – les messages délivrés par différentes instances socialisatrices (famille, médias, école), et dont se construisent d'éventuelles appartenances à un genre et/ou à un milieu social. La capacité d'action (*agency*) des très jeunes enfants est de cette façon, ici, mise en jeu.

**Mots-clés :** Littérature de jeunesse, enfance, normes, représentations, réception, processus de socialisation, *agency*, alimentation

**Title :** **The reception of youth literature by children: an open window on the process of socialization**

**Abstract :** Among other signs, the vitality of the children's book publishing field bears testimony to the important place books still occupy today in children's everyday lives. However, despite the fact that some French sociologists have already studied the content of children's books, the way young "readers" receive the norms and representations conveyed by this literature has been the object of very little sociological investigation. In the present thesis I analyze the way children understand and (re)interpret the textual and iconographic content of children's books, with a view to both shedding light on what is really at stake in the act of reception, and also bringing elements that might contribute to better understanding the process of socialization. I focus on "food," as it is an iconic observation tool for the entirety of this process's modalities and its many differentiations. An experimental protocol implemented on the field has allowed me to approach the point of view of 5- to 8-year-old children coming from various social backgrounds, and thus to study the way the messages conveyed by the various agents of socialization (such as family, mass media, and school) are organized, as well as the construction of potential belongings to a gender and/or social group. In this regard, the *agency* of very young children is also addressed.

**Keywords :** Youth literature, childhood, norms, representations, reception, process of socialization, *agency*, food