



HAL
open science

**“ L’enfant lit le livre, l’enfant lit le genre ”, la réception
des normes genrées présentes dans la littérature jeunesse
chez les enfants de 6 à 8 ans**

Marie Troude

► **To cite this version:**

Marie Troude. “ L’enfant lit le livre, l’enfant lit le genre ”, la réception des normes genrées présentes dans la littérature jeunesse chez les enfants de 6 à 8 ans. Sciences de l’Homme et Société. 2022. dumas-03943223

HAL Id: dumas-03943223

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03943223v1>

Submitted on 17 Jan 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Mémoire de fin d'études présenté par :

Marie Troude

Master EGALITES, 2020 - 2022

Sous la direction de Stéphanie Tralongo

« *L'enfant lit le livre, l'enfant lit le genre* »

La réception des normes genrées présentes dans la littérature jeunesse
chez les enfants de 6 à 8 ans



© Sara Gillingham 2010

Mémoire présenté le 5 septembre 2022 devant un jury composé de :

Stéphanie Tralongo et Yannick Chevalier



© Phoebe Wahl 2014

« Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c'est fatigant, pour les enfants, de toujours et toujours leur donner des explications. »

Antoine de Saint Exupéry, *Le Petit Prince*, 1999.

Protocole d'écriture non-discriminante

Ecrire un mémoire dans le cadre d'un Master d'études sur le genre implique l'adoption d'une posture qui tend à inhiber les logiques de domination patriarcale, bien souvent arbitraires, qui traversent le monde social. L'écriture est un des piliers essentiels de ce positionnement féministe en cela qu'elle forge notre pensée. La façon dont on met en mots des idées configure notre vision du monde et conditionne nos représentations sociales à son égard. Ce constat m'invite à adopter un protocole de rédaction non-discriminante qui puisse pallier les dynamiques sexistes présentes dans la langue française. La règle grammaticale du « masculin qui l'emporte sur le féminin » illustre tout particulièrement l'asymétrie genrée qui existe à l'oral comme à l'écrit : le féminin disparaît à travers l'emploi générique du masculin. Au-delà de l'aspect grammatical de cette convention, il existe ainsi des effets politiques qui invisibilisent le genre féminin et de surcroît le caractère mixte de l'espace social.

Ma volonté de rétablir plus d'égalité dans la langue entre en résonnance avec cette recherche qui porte sur la réception par les enfants des normes genrées présentes dans la littérature jeunesse. En tant qu'objets de socialisation primaire, les images et les textes présents dans les livres pour enfants sont autant d'indices qui permettent au jeune public de façonner des représentations du monde qui l'entoure. A notre tour, il convient de porter attention à la performativité du langage et d'aménager la grammaire de manière à évacuer les logiques discriminantes qui la composent.

Afin de remédier à ces insuffisances, j'adopterai dans ce mémoire différentes règles qui permettent d'offrir par la lecture une représentation plus inclusive du monde.

Il s'agira d'employer en priorité des termes épiciques et englobants qui neutralisent le genre grammatical des mots qui désignent des groupes mixtes.

J'utiliserai également le point médian pour les noms, adjectifs et participes passés dont les formes féminine et masculine diffèrent. Le point médian me semble être le symbole le plus adapté pour faire apparaître le féminin et le masculin dans un même mot. En effet, le point qui termine une phrase a tendance à couper le mot, les parenthèses qui isolent des éléments non essentiels tendent à subalterner le féminin et la barre oblique divise le mot et crée une opposition binaire entre le masculin et le féminin. Je choisis également de n'utiliser qu'un seul point médian pour séparer la forme masculine, féminine et plurielle afin de fluidifier la lecture. J'écrirai donc acteur·rice, chercheur·euses, passionné·es, attentif·ves...

Lorsque les termes seront genrés (ex : lecteurs, lectrices), ils désigneront des groupes exclusivement masculins ou féminins, notamment au sein des parties analytiques où le sexe constitue une variable explicative de la réception différenciée des livres.

J'accorderai une attention particulière au terme « enfant ». Les déterminants, adjectifs et participes passés seront accordés au masculin et au féminin : un·e enfant socialisé·e, des enfants heureux·ses.

Enfin, j'utiliserai les déterminants « il·s et elle·s » pour nommer des groupes mixtes plutôt que le néologisme « iel·s » qui m'est moins familier, sauf dans les cas où je désignerai des personnes qui ne s'inscrivent pas dans la binarité de genre masculin/féminin.

Ce protocole rédactionnel non-discriminant considère ainsi le langage comme un enjeu de lutte féministe et permet de s'exprimer avec justesse en écartant le mythe de l'universel masculin et en légitimant le féminin au sein de la langue française.

Remerciements

Bien des personnes m'ont tendu la main pour m'aider à réaliser ce mémoire.

Je tiens d'abord à remercier Stéphanie Tralongo qui a accepté d'encadrer ma recherche et de m'accompagner tout au long de l'année en me partageant son expertise et en me donnant de précieux conseils. Je suis très reconnaissante de l'aide que vous avez pu m'apporter et de l'intérêt que vous avez accordé à ma recherche.

Merci aux bibliothécaires et aux institutrices qui m'ont accueilli avec confiance au sein de leurs établissements. Grâce à eux·elles, j'ai pu recueillir des données pertinentes en posant des milliers de questions. Merci pour votre patience et votre bienveillance.

J'ai une pensée toute particulière envers les enfants sans qui ce mémoire n'aurait pas vu le jour. Drôle de situation que d'accueillir une inconnue dans leur chez-soi pour qu'elle vienne leur lire une histoire. Ces échanges riches en émotions ont peut-être fait naître en moi une âme d'écrivaine. Si un album jeunesse voit le jour sous ma plume, ils et elles seront les premier·ères à le découvrir. Je remercie également leurs parents de m'avoir fait confiance.

J'aimerais également dire un grand merci aux professeur·es universitaires et à mes camarades de promotion avec lequel·les j'ai pu partager des débats passionnants et auprès de qui j'ai pu trouver une entraide et une immense source de motivation. Parmi eux·elles, je remercie de tout mon cœur Emilie, Marie, Oksana, Othilie et Romane pour leur écoute, leur bonne humeur et leur soutien sans faille qui m'ont grandement réconfortée dans les moments de doute. Merci à vous d'enrichir chaque jour mes convictions féministes et d'apporter de la légèreté dans ma vie.

Je remercie aussi mon amoureux Thomas qui a su m'épauler et me soutenir en me poussant à croire en moi et en mes idées.

J'ai énormément de gratitude pour ma mère Florence et son perpétuel enthousiasme qui depuis des années m'inspire et m'épaulé dans toutes les aventures que j'ai choisi de mener. Merci à toi de me pousser chaque jour à être la meilleure version de moi-même.

Merci à toutes ces personnes qui m'ont donné l'envie et le courage de réaliser cette recherche qui me tient tant à cœur.

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| Introduction..... | 10 |
| Chapitre 1 : Articuler littérature jeunesse, genre et réception des enfants | 15 |
| I. La littérature de jeunesse parcourue de sexisme et de stéréotypes..... | 16 |
| A. L'androcentrisme de la littérature jeunesse | 16 |
| B. Des rôles sociaux de sexe stéréotypés..... | 17 |
| C. Des relations asymétriques entre les personnages..... | 19 |
| II. Les livres pour enfants comme supports de socialisation : construction des identités de genre et de classe | 20 |
| A. Les albums illustrés comme support de socialisation majeur | 20 |
| B. Des « savoirs minuscules littéraires » qui forgent l'identité de genre des enfants.. | 21 |
| C. Des effets ambivalents de la littérature jeunesse dans la socialisation lectorale | 23 |
| III. Des pratiques de lecture juvéniles comme enjeu de distinction sociale et genrée | 25 |
| A. Des pratiques de lecture différenciées..... | 26 |
| B. Affirmer son genre et son identité sociale par la lecture | 27 |
| IV. Sociologie de la réception, genre et littérature jeunesse..... | 30 |
| A. D'un public passif à un lectorat producteur de sens..... | 31 |
| B. Les indices de la réception littéraire | 33 |
| C. Réception et performativité du genre | 35 |
| Chapitre 2 : Saisir la réception enfantine des représentations genrées : questionnements, hypothèses et méthodes | 39 |
| I. La réception à la croisée d'une valeur performative du genre et d'une capacité interprétative des jeunes lecteur·rices | 40 |
| II. Des hypothèses de recherche..... | 42 |
| III. Enquêter en féministe sur la réception du genre en lecture offerte chez les enfants âgé·es de 6 à 8 ans | 46 |
| A. Saisir les discours des acteur·rices enfantin·es sur leurs pratiques lectorales..... | 47 |

| | | |
|--|--|-----------|
| B. | Des méthodes qualitatives et un terrain pluriel | 49 |
| C. | Un album illustré comme support des entretiens : « Kate Moche »..... | 51 |
| D. | Elaboration du guide d'entretien et récapitulatif de la passation | 54 |
| Chapitre 3 : Le livre comme « miroir du genre » : réactualisation des normes de genre dans la réception littéraire enfantine..... | | 60 |
| I. | Apprendre à lire et à aimer lire : socialisation lectorale et construction d'un capital lectoral genré..... | 61 |
| A. | Différents rapports à la lecture façonnés par la socialisation primaire | 61 |
| B. | Des goûts littéraires enfantins : une légitimité culturelle décalée..... | 68 |
| C. | Genre sexué et genre littéraire : construction d'un capital lectoral genré enfantin..... | 71 |
| II. | J'observe, j'écoute et je commente : je m'approprie l'histoire | 75 |
| A. | Des commentaires, anticipations et références culturelles genrées..... | 75 |
| B. | Appréciation et dépréciation du livre : quels facteurs de différenciation ?..... | 80 |
| C. | Milieu enfantin : des appropriations pragmatiques et analytiques genrées..... | 85 |
| D. | Des interprétations basées sur l'histoire, sur l'expérience enfantine et sur les normes de genre incorporées | 93 |
| III. | Je m'identifie, je me distingue : réaffirmation des normes de genre à travers la lecture offerte..... | 103 |
| A. | Des modes d'identification : entre une adhésion féminine et un rejet masculin... .. | 103 |
| B. | La lecture comme pratique de distinction : performer son genre à travers la dévalorisation du féminin | 112 |
| C. | Le livre comme « miroir du genre » : mise en scène des normes de genre dans la réception enfantine..... | 117 |
| Conclusion..... | | 121 |
| Bibliographie et Sitographie..... | | 126 |
| Annexes..... | | 130 |
| A. | Observations..... | 130 |
| B. | Entretiens..... | 134 |

Introduction

« Il était une fois, une petite fille, un petit garçon, un lapin, un dragon, une princesse, un chevalier-eresse... Il était une fois une histoire. »

Nombre de livres pour enfants commencent par cette expression qui introduit un récit tantôt merveilleux, tantôt fantastique se déroulant dans un passé indéfini. Popularisée par Charles Perrault en 1694 dans les contes *Les Souhairs ridicules* et *Peau d'âne*, cette expression sera employée d'innombrables fois à travers les siècles au sein de la littérature jeunesse. Les premiers ouvrages destinés aux enfants naissent au XIX^e siècle et ne cessent de proliférer depuis le XX^e siècle. A partir des années 1960, l'intérêt social porté aux livres enfantins voit le jour, tant par le développement du secteur éditorial et bibliothécaire de la jeunesse que dans le champ scientifique où cette « petite littérature » devient un objet d'étude à part entière en tant « qu'objet culturel de l'enfance » (Montmasson, 2016). A travers son inscription au sein de la Bibliothèque Nationale de France et dans les programmes de l'Education Nationale, la littérature jeunesse se voit dotée de fonctions culturelles et éducatives non négligeables en entrant dans le patrimoine culturel français.

Au cours du temps, les livres pour enfants se sont multipliés et diversifiés pour proposer un large choix d'ouvrages qui portent tant sur la découverte du monde que sur des récits imaginaires. Romans, bandes dessinées, livres documentaires, livres-jeux, albums illustrés, magazines, mangas et livres numériques, il y en a pour tous les goûts et pour tous les âges. Aujourd'hui, la littérature jeunesse occupe une place de choix dans le monde éditorial français : en 2018, l'édition jeunesse est le troisième segment en valeur, derrière la littérature et les sciences humaines et sociales. Elle représente 20,2% des exemplaires vendus et 17,3% des titres publiés¹. Cette vitalité du secteur des livres jeunesse témoigne de l'importante place qu'ils occupent auprès du jeune lectorat. Les livres sont par ailleurs présents dans tous les foyers français, mais également au sein des écoles et de nombreuses structures d'accueil de la petite enfance : qu'il s'agisse d'une littérature « grand public » ou davantage classique et légitimée, ils font pleinement partie du paysage culturel enfantin (Octobre, 2004).

¹ « Les chiffres de l'édition 2018-2019 », *L'édition jeunesse*, Syndicat national de l'édition, juin 2019. Consulté le 18/01/2022. URL: <https://www.sne.fr/app/uploads/2019/10/Chiffres-Jeun-2018-19-4-vOK.pdf>

L'omniprésence de ces livres auprès des enfants soulève ainsi des questions : que donnent-ils à voir aux jeunes lecteur·rices ? Des recherches relevant de disciplines variées commencent à partir des années 1970 à s'intéresser aux contenus et aux fonctions éducatives des livres pour enfants : certaines en brossent un portrait peu flatteur. La littérature jeunesse se révèle parcourue de stéréotypes sexistes, tant par la surreprésentation de personnages masculins qui la composent que par la relégation du féminin au second plan des récits (Cromer & Turin, 1998; Brugeilles et al., 2002; Dafflon Nouvelle, 2006; Epiphane, 2007; Ferrière & Morin-Messabel, 2013). Ces études soulignent également que le livre, en tant qu'outil privilégié d'éveil, de divertissement et d'apprentissage, fait partie du processus de socialisation des enfants en véhiculant des valeurs, des normes et des rôles socialement acceptables. Dès lors, ces travaux postulent l'effet nocif de la présence de représentations sexistes dans les ouvrages côtoyés par le jeune lectorat et supposent leur impact sur la construction identitaire des enfants, à travers une prise d'exemples de modèles de comportement asymétriques présents dans les livres.

La littérature jeunesse se voit ainsi dénoncée, d'un côté pour les visions conservatrices qu'elle donne à voir et de l'autre, pour les valeurs trop progressistes qu'elle véhicule. En 2014, l'ex-président de l'UMP Jean-François Copé avait par exemple été indigné en apprenant la recommandation dans les programmes scolaires du livre *Tous à poil* et avait dénoncé l'enseignement d'une « théorie du genre » à l'école. Pourtant non destiné aux enseignant·es, ce livre avait été sélectionné par l'association L'Atelier des merveilles pour faire partie d'une liste d'ouvrages luttant contre les stéréotypes filles-garçons². En réaction à la présence de sexisme dans les livres pour enfants, une littérature féministe et antisexiste a en effet vu le jour en proposant des récits plus « égalitaires » allant à l'encontre des stéréotypes de genre. Elle entend ainsi proposer des contenus moins figés en termes de genre pour donner à voir différents modèles identificatoires aux enfants. Ces débats gravitant autour des valeurs véhiculées par la littérature de jeunesse mettent au jour l'importance accordée aux fonctions pédagogiques et éducatives, voire morales, du livre pour enfant.

Cependant, peu d'études se sont réellement penchées sur les effets socialisateurs de la littérature enfantine : l'existence d'un impact des ouvrages sur les jeunes lecteur·rices est en effet affirmée sans qu'on ne comprenne réellement le sens donné par les enfants aux ouvrages qu'ils et elles ont entre leurs mains. C'est à partir de ce constat que mon intérêt pour cette

² Article « "Tous à poil" : les élucubrations de Jean-François Copé », Charlotte Oberti, France 24, 10/02/2014. URL: <https://www.france24.com/fr/20140210-france-tous-a-poil-education-theorie-genre-jean-francois-cope>

recherche a vu le jour. Intéressée par la socialisation genrée et l'intériorisation de rapports de genre inégalitaires chez les enfants, il me tient à cœur de mieux comprendre ce que les enfants font des livres et des représentations genrées qu'ils véhiculent. Vouant un grand intérêt à l'égalité entre les femmes et les hommes, il m'apparaît indispensable de saisir l'expérience des enfants afin d'élaborer des outils opérationnels et adaptés pour lutter contre les stéréotypes.

En constatant l'aspect sexiste de la littérature jeunesse et des rares recherches menées sur la réception littéraire des enfants, cette enquête va donc s'intéresser au point de vue des jeunes enfants eux-mêmes pour comprendre ce qu'ils et elles font des normes de genres présentes dans la littérature enfantine. La tranche d'âge enquêtée est celle des 6-8 ans : les enfants traversent à cet âge une période de construction de leur identité de genre, redoublée d'un « pic de rigidité » qui les amène à accorder une grande importance au respect des normes genrées (Dafflon Nouvelle, 2006). Ces facteurs seront questionnés dans l'analyse pour comprendre leur influence sur l'expérience de lecture des enfants. D'autre part, les jeunes lecteur·rices disposent de rapports à la lecture différenciés selon leur âge : si certain·es savent lire, d'autres sont encore en cours d'apprentissage. La lecture offerte apparaît ainsi comme une modalité de lecture particulièrement adaptée à l'étude de la réception littéraire enfantine dans la mesure où elle permet une uniformisation de la lecture et un accès au contenu du livre équivalent pour les enfants. La lecture offerte consiste à ce qu'une personne lise un livre à une autre personne ou à un groupe, cette lecture pouvant être réalisée par un·e adulte ou un·e enfant. Les albums illustrés, comme premiers livres mis à disposition des enfants, se révèlent propices aux lectures offertes en présentant une majorité d'illustrations accompagnées de petits textes.

Cette recherche porte donc sur les lectures offertes d'albums illustrés auprès d'enfants âgé·es de 6 à 8 ans : elle mobilise à la fois des observations en bibliothèques et des entretiens individuels et collectifs auprès du jeune public. Le livre « Kate Moche » d'Antoine Dole et Magali le Huche publié en 2021 chez Actes Sud Junior constitue le support des entretiens : il met en scène une petite fille prénommée Kate qui subit des moqueries et qui s'imagine dans des rôles à la fois considérés comme féminins et masculins. C'est à partir de cette méthodologie mixte qu'est étudié l'acte de réception des enfants en fonction de leur sexe, de leur âge et de leur origine sociale afin de questionner l'aspect performatif des normes de genre présentes dans la littérature de jeunesse. Cette enquête s'inscrit à la croisée de la sociologie du genre, de la sociologie de l'enfance et de la sociologie de la lecture et plus

particulièrement de la réception. Elle met en œuvre la volonté féministe de donner la parole aux enfants en les considérant comme des acteur·rices à part entière dans l'acte de réception littéraire : les lecteur·rices coconstruisent en effet le sens d'une œuvre et se l'approprient au regard de leurs expériences quotidiennes et de leur identité sociale. La réception est donc parcourue de dynamiques variées qu'il convient de saisir à partir des discours des enfants, ces dernier·ères ayant été trop longtemps considéré·es comme des êtres passifs et non doté·es d'agency dans le processus de socialisation et plus particulièrement dans leur rapport à la lecture.

Au regard de la capacité interprétative des enfants et de la diversité des représentations genrées présentes dans la littérature jeunesse, il convient de se demander dans quelle mesure les normativités genrées sont intériorisées par les enfants ? Quel sens donnent-ils-elles aux représentations qui leur sont données à voir et à entendre lors des lectures offertes ? Dans quelle mesure les livres contribuent-ils à renforcer ou au contraire à déconstruire l'ordre de genre hiérarchisé et inégalitaire à l'œuvre dans le monde social ? En somme, il est question de s'intéresser à ce que les enfants font des livres et à ce que les livres font aux enfants.

Pour répondre à ces questionnements, un état des lieux des recherches scientifiques précédemment menées sera d'abord présenté afin de mieux comprendre l'univers de la littérature jeunesse à la fois comme un domaine parcouru de sexisme et comme un support de socialisation primaire contribuant à la construction des identités enfantines. Elles permettront également d'appréhender les pratiques lectorales juvéniles en tant que socle de distinction sociale et genrée et fourniront des clés pour saisir la réception du genre dans la littérature jeunesse. Dans un second chapitre, les questionnements soulevés par les études scientifiques seront problématisés et donneront lieu à des pistes d'analyse concernant les modalités de réception littéraire du genre chez les enfants. La méthodologie empirique employée au cours de l'enquête sera ensuite développée et permettra de comprendre les modalités de la passation à partir du livre « Kate Moche » et d'avoir davantage d'informations sur les jeunes enquêté·es. C'est à la suite de cette construction théorique que se verront développés des résultats émanant de l'enquête. Il sera d'abord question de saisir les rapports à la lecture des jeunes enquêté·es et les facteurs qui les différencient afin d'étudier la façon dont la socialisation lectorale contribue à forger un « capital lectoral genré enfantin ». Dans un second temps, on comprendra que ces rapports initiaux à la lecture forgent des appropriations analytiques et pragmatiques et des interprétations genrées de l'histoire par les enfants, les

lecteur·rices se basant à la fois sur le récit, sur leur propre expérience et sur les normes de genre déjà incorporées pour justifier leur compréhension du livre et de ses contextes périphériques. Enfin, on constatera que le livre devient un « miroir du genre » pour les enfants : à travers des dynamiques identificatoires, le jeune lectorat s’empare du livre en tant que support de distinction identitaire et réintroduit la hiérarchie des normes de genre dans la réception littéraire. Le genre devient ainsi à la fois un facteur de différenciation du rapport au livre mais également un support de justification des différences entre le féminin et le masculin.

Chapitre 1 : Articuler littérature jeunesse, genre et réception des enfants

Ce chapitre a pour objectif de contextualiser l'enquête menée en mettant en perspective les différentes recherches scientifiques précédemment menées au sujet de la littérature jeunesse, du genre et des mécanismes de réception culturelle, notamment chez les enfants. L'état des lieux de ces résultats et l'identification d'un point aveugle de la recherche permettront ensuite d'élaborer des questionnements et des hypothèses. Cette mise en cohérence donnera lieu à des choix méthodologiques qui créeront le cadre d'une enquête propice à l'émergence d'éléments de réponses. Ces études scientifiques constitueront également une base de données théorique et empirique qui sera mobilisée dans l'analyse des matériaux d'enquête afin de réactualiser les recherches.

D'abord, cet état de l'art permettra d'entrer dans l'univers des lectures enfantines et de mieux comprendre le contenu textuel et iconographique des albums illustrés. Les recherches souligneront également la fonction socialisatrice de ces premiers livres présents dans les sphères familiales, scolaires et plus largement éducatives et culturelles. Elles présenteront ensuite les dynamiques qui caractérisent les pratiques lectorales enfantines ainsi que les mécanismes sociaux qui les différencient au regard du genre, de l'âge et de la classe sociale. Enfin, il sera question de revenir sur l'évolution de la sociologie de la réception pour identifier les indices qui permettent de saisir la réception littéraire et plus particulièrement la réception des normes genrées.

Ces études scientifiques mettent ainsi en lumière plusieurs dimensions qui gravitent autour de l'univers des livres jeunesse et objectivent ce qui donné à voir et à penser aux enfants. Elles montrent l'intérêt de la sociologie de la réception culturelle et de la sociologie de l'enfance d'étudier ce que « les enfants font de ce qu'on leur fait », révélant ainsi leur capacité d'action (Sirota, 2006).

I. La littérature de jeunesse parcourue de sexisme et de stéréotypes

La littérature de jeunesse est un domaine de l'édition qui a fait l'objet de nombreuses études scientifiques au sein des sciences humaines et sociales, notamment au regard du genre. Les regards se sont notamment tournés vers le contenu textuel et iconographique de la littérature jeunesse afin de mieux appréhender ce qui était donné à voir et à penser aux enfants à travers elle. C'est le cas du programme de recherche européen « Attention Album ! » mené par l'association Du côté des filles et financé par la Commission européenne en 1995. Cette enquête statistique et qualitative s'est attachée à étudier les représentations genrées³ présentes dans les albums illustrés pour enfants de 0 à 9 ans. En se basant sur un corpus de 537 ouvrages de fiction parues en 1994, elle a permis de mettre au jour l'existence d'une littérature enfantine sexiste⁴ (Brugeilles et al., 2002; Cromer & Turin, 1998). Les hypothèses de ce programme de recherche portaient du constat d'une faible diversification des orientations scolaires et professionnelles des filles et de la persistance des inégalités entre les sexes dans la vie privée et professionnelle. L'étude sémiotique des représentations du féminin et du masculin était ainsi motivée par l'intention d'identifier les origines potentielles de ces asymétries genrées. L'hypothèse était basée sur le fait que les livres pour enfants, accessibles dès le plus jeune âge et supports d'apprentissage privilégiés, contribueraient à figer et à reconduire les inégalités entre les hommes et les femmes. D'autres études ont également donné à voir la littérature enfantine comme un monde de ségrégation et de hiérarchie entre les sexes.

A. L'androcentrisme de la littérature jeunesse

D'abord, on constate l'existence d'une prépondérance masculine dans la littérature de jeunesse (Cromer & Turin, 1998; Brugeilles et al., 2002; Dafflon Nouvelle, 2006; Epiphane, 2007; Ferrière & Morin-Messabel, 2013). Les illustrations de couverture et les titres des ouvrages, premiers éléments visibles par le lectorat, font une large place aux personnages masculins : plus d'un tiers des titres donnent à voir l'existence d'un seul personnage

³ Les représentations genrées comprennent ici les représentations des identités sexuées, des rôles sociaux de sexe et des rapports sociaux entre les sexes (Cromer & Turin, 1998).

⁴ Le sexisme renvoie à « l'attitude discriminatoire envers les filles et les femmes, qui consiste d'une part à leur accorder une place minoritaire, d'autre part à leur attribuer des traits physiques ou de caractère et de personnalité, des capacités, des rôles, un statut social, etc., spécifiques, peu variés, parcellaires, caricaturaux. » Il s'agit également de « l'attitude discriminatoire envers les garçons et les hommes qui consiste à les représenter dans des rôles certes plus variés et souvent plus valorisés, mais aussi à les enfermer dans des attitudes et des comportements qui sont aussi mutilants. » (Cromer & Turin, 1998, p. 225)

masculin et plus des trois quarts des illustrations suggèrent la présence d'un personnage masculin dans l'histoire (Brugeilles et al., 2002). En ouvrant les livres, on découvre également une surreprésentation masculine parmi les personnages : ils représentent 60% des protagonistes quand les filles et les femmes ne sont que 40% (Cromer & Turin, 1998). Au-delà de cette répartition inégale des sexes dans les albums, les personnages féminins occupent moins souvent le rôle principal dans les ouvrages. Les livres qui racontent les histoires de héros sont deux fois plus nombreux que ceux qui mettent en scène des héroïnes, cette proportion s'élevant à dix fois plus quand on considère les histoires d'animaux anthropomorphiques destinés aux jeunes enfants de 0 à 3 ans (Dafflon Nouvelle, 2006). Le monde présenté aux enfants dans les albums illustrés apparaît ainsi comme invariablement masculin, loin du sexe-ratio mondial où le nombre de femmes (49,6%) et d'hommes (50,4%) est quasi équivalent en 2020⁵.

B. Des rôles sociaux de sexe stéréotypés

D'autre part, les livres pour enfants présentent la différence des sexes à travers trois dimensions stéréotypiques : intérieur-extérieur, privé-public, actif-passif (Dafflon Nouvelle, 2006). Les femmes sont largement rattachées à la sphère privée et aux lieux intérieurs ; ces derniers se matérialisent notamment par la maison, lieu dans lequel quatre histoires sur dix se déroulent (Brugeilles et al., 2013). Les femmes adultes, minoritaires parmi les personnages, se voient principalement attribuer des fonctions familiales et domestiques, liées au maternage, au care et à la vie quotidienne (Cromer & Turin, 1998; Brugeilles et al., 2002; Dafflon Nouvelle, 2006; Ferrière & Morin-Messabel, 2013). Elles accèdent peu au statut de personnage principal, contrairement aux hommes, même s'ils ont également le statut de père. Ces derniers ont des fonctions parentales mais elles sont davantage orientées vers des activités ludiques et récréatives avec les enfants. Si les femmes adoptent généralement un seul rôle, maternel ou professionnel, les hommes ont accès à un double rôle : ils évoluent en majorité dans les lieux extérieurs et occupent une fonction professionnelle (Dafflon Nouvelle, 2006). Par ailleurs, le monde du travail apparaît sexué et ségrégué : les femmes y sont sous-représentées, cantonnées aux secteurs de l'enseignement, de la vente et du soin (Brugeilles et al., 2013; Dafflon Nouvelle, 2006; Epiphane, 2007). Elles sont particulièrement exclues des domaines de la politique, de l'ordre et de la justice. Les hommes exercent un éventail plus

⁵ « Population Total », Groupe Banque Mondiale, Consulté le 12/07/2022.
URL: <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.POP.TOTL>.

large de métiers : ils ont une attitude active, parfois héroïque, ils occupent des métiers de direction et d'encadrement et agissent au premier plan des images, contrairement aux femmes qui occupent majoritairement des emplois d'assistance ou d'accueil, au second plan. Dans le cas où les personnages des deux sexes exercent au sein du même univers professionnel, ils ont des métiers et des fonctions différenciés : les hommes gynécologues font accoucher les patientes quand les sage-femmes les conseillent et les aident⁶. On constate donc l'existence d'un marché du travail sexué caractérisé par une ségrégation verticale et horizontale, parfois caricaturale, qui accentue les stéréotypes de sexe au travail (Epiphane, 2007). Les albums illustrés entérinent ainsi une hiérarchie dans le cadre professionnel où l'emploi masculin est rémunéré, économiquement productif voire prestigieux, quand le travail féminin reste principalement gratuit et dans un cadre domestique (Cromer & Turin, 1998).

Le lexique symbolique des images des albums illustrés légitime aussi la différenciation sexuée. Les trois quarts des protagonistes féminins sont identifiables à partir de leurs vêtements et attributs spécifiques : la coiffure, les jupes et robes, les bijoux mais également le tablier⁷, qui rappelle le rôle domestique traditionnel attribué aux femmes. Le journal ou le grand fauteuil sont attribués par les enfants plus généralement aux hommes ; les lunettes, autrefois signe de virilité, d'autorité, d'intelligence ou de vieillesse, étant envisagées de manière plus mixte (Brugeilles et al., 2013). Dès lors, le biais androcentrique qui consiste à ce que les jeunes garçons ne se voient pas attribuer d'empreinte de sexe érige le féminin en particulier quand le masculin incarne le neutre universel. La neutralisation du masculin amène à considérer comme masculins les personnages qui ne font pas l'objet d'une catégorisation sexuée. De la même façon, dans la langue française, la dénomination des métiers au masculin participe à une invisibilisation du travail féminin. La terminologie sexuée contribue ainsi à la construction du système de genre : le masculin est dominant puisqu'il est majoritaire et qu'il s'extrait de la catégorisation sexuée ; le féminin est minoritaire, secondaire et constitue une sous-catégorie du masculin (Cromer & Turin, 1998; Dafflon Nouvelle, 2006; Epiphane, 2007; Brugeilles et al., 2013).

⁶ Même quand les personnages exercent les mêmes métiers, il existe une nuance dans la réalisation des tâches selon le sexe : les hommes gendarmes arrêtent les brigands quand les femmes gendarmes viennent en aide aux enfants (Epiphane, 2007).

⁷ Le tablier est moins présent dans les albums illustrés plus récents : « [...] le fameux tablier tombe en désuétude, indice de la plasticité des rapports de genre » (Brugeilles, Cromer, et Cromer 2013, p.45)

C. Des relations asymétriques entre les personnages

Les chercheur·euses ont également étudié les relations présentes entre les personnages dans les livres pour enfants, qui se découpent en trois thèmes principaux : la sociabilité, la relation éducative et le maternage. Les rapports entre protagonistes et leurs modalités de réalisation rendent visible l'ordre sexué légitimé en identifiant les groupes dominants et dominés. Carole Brugeilles, Isabelle Cromer et Sylvie Cromer (2013) s'appuient notamment sur l'idée de Michel Foucault selon laquelle « il n'y a de pouvoir qu'exercé par « les uns » sur « les autres » ; le pouvoir n'existe qu'en acte » : le pouvoir prend ainsi forme à travers les relations. Dans la littérature jeunesse, les fils reçoivent plus d'attention de leurs parents que les filles : ils accumulent près de 80% des échanges avec les personnages adultes mais aussi les pairs d'âge et de sexe. S'ils font davantage face à l'autorité de leurs parents que les filles, ils bénéficient d'une plus grande attention des adultes, notamment des femmes qui les maternent. Les hommes, eux, entretiennent des relations plus diversifiées avec les garçons, plus orientées vers un rapport d'égalité. Les filles ont des échanges avec des groupes de camaraderie ou avec leur famille, mais ont très peu accès aux adultes en général, accaparé·es par les garçons. Aussi, les groupes masculins ont peu de relations affectives, ceci étant lié à la hantise de l'homosexualité, mais font preuve de plus de coopération que les groupes féminins, l'entre-soi féminin étant par ailleurs minoritaire (Cromer & Turin, 1998; Brugeilles et al., 2013). Les relations entre les sexes et les générations apparaissent ainsi inégales et hiérarchisées : on assiste à un « double mouvement d'extension du masculin et de subordination du féminin ». Dans les livres jeunesse, la domination masculine semble se réaliser à travers la confiscation des ressources sociales et relationnelles des filles, ressources nécessaires à la construction d'une affirmation de soi en tant qu'enfant (Brugeilles et al., 2013).

Bien qu'il existe aujourd'hui une floraison de livres destinés aux enfants qui présentent des univers masculins et féminins moins dissociés à travers des histoires contre-stéréotypées ou revendiquées comme féministes, la littérature jeunesse présente toujours un monde social déséquilibré et non-paritaire entre les sexes. Elle s'inscrit dans la double acception du sexisme d'Andrée Michel (1986) dans la mesure où elle véhicule un sexisme explicite et latent⁸. Dès lors, il s'agit de comprendre dans quelle mesure les

⁸ Le « sexisme explicite » ne rend pas compte de la diversité des femmes et des hommes dans la réalité tandis que le « sexisme latent » donne à voir des situations inégalitaires issues de la réalité, sans les interroger (Michel, 1986).

imaginaires des enfants sont balisés par ces représentations inégalitaires et stéréotypés au regard du genre (Brugeilles et al., 2013). Les enfants s'impregnent-ils-elles de ces représentations asymétriques au cours du processus de socialisation ?

II. Les livres pour enfants comme supports de socialisation : construction des identités de genre et de classe

A. Les albums illustrés comme support de socialisation majeur

Les albums illustrés sont les premiers livres qui sont mis à disposition des enfants prélecteur·rices. Dès le plus jeune âge, les enfants ont accès à ces histoires composées majoritairement d'images et accompagnés de textes brefs. Comme le distingue Paul Valéry, ces « livres vus », à la différence des « livres lus », peuvent être parcourus en autonomie par les enfants ou lus par des adultes (Brugeilles et al., 2002). Les livres jeunesse sont très présents dans les foyers et s'adressent autant aux filles qu'aux garçons ; toutes les classes sociales s'en emparent, même s'il existe des différences d'accès aux livres entre les catégories socio-professionnelles (Brugeilles et al., 2013). Du côté de la littérature légitimée, accessible dans les bibliothèques, ou de celle disponible dans les grandes surfaces, les albums illustrés semblent séduire de nombreuses familles qui les introduisent auprès des enfants.

Ces premiers livres ont plusieurs fonctions : avec leur logique de récit simplifiée, ils ont un double rôle ludique et éducatif. Présents à la maison, à l'école maternelle et primaire et dans d'autres lieux d'accueil pour les enfants, ils ont pour objectif de distraire, de stimuler l'imagination, de familiariser les enfants avec la lecture et l'écrit et d'accompagner la découverte du monde. Ces albums constituent une entrée dans l'usage de la langue et permettent l'acquisition d'une première culture littéraire. Outils pédagogiques de première importance, ils ont ainsi un rôle prépondérant dans l'univers de l'enfance et de l'éducation (Ferrière & Morin-Messabel, 2013; Montmasson, 2016).

La socialisation correspond à « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit - on dira aussi "formé", "modelé", "façonné", "fabriqué", "conditionné" - par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert - "apprend", "intériorise", "incorpore", "intègre" - des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (Darmon & Singly, 2010, p. 6). Les albums illustrés s'inscrivent ainsi parmi les agents périphériques de socialisation en tant qu'objets culturels essentiels du

monde l'enfance (Montmasson, 2019). Jean-Claude Chamborédon et Jean-Louis Fabiani, premiers sociologues français à s'être intéressés à la littérature jeunesse, ont par ailleurs montré sa fonction socialisatrice et ses effets différenciateurs en termes de définitions sociales de l'enfance, les lignes éditoriales proposant des livres aux contenus différents selon les publics auxquels ils s'adressent (Montmasson, 2016). La littérature jeunesse, à travers sa fonction didactique, encourage ainsi l'apprentissage de valeurs et de normes, ce qui en fait un support de socialisation incontournable pour les enfants. A travers ses travaux sur la série *Hélène et les garçons*, Dominique Pasquier a montré que tout comme les médias, les livres jeunesse diffusent des « savoirs minuscules », des « répertoires d'action » dans lesquels piocher pour façonner son identité, ses valeurs, son comportement, ses goûts et ses dégoûts. Il expliquait comment les médias, tout comme les objets culturels, deviennent le support des sociabilités quotidiennes en suggérant des « scénarios de vie » et « des manières qu'on copie » pour adapter notre attitude aux modèles moraux proposés (Pasquier, 2002). En tant que support de socialisation, les livres pour enfants participent ainsi à la construction sociale des enfants et dessinent les prémisses de leur identité de genre et de classe.

B. Des « savoirs minuscules littéraires » qui forgent l'identité de genre des enfants

L'impact socialisateur du livre de jeunesse dans la construction genrée des enfants s'effectue par différents mécanismes qu'il convient de détailler ici. Les chercheur-euses mettent d'abord en évidence divers processus dans l'élaboration des identités sexuées et dans l'apprentissage des rapports de genre chez les enfants. Avec l'âge, le sexe apparaît comme l'un des premier élément de catégorisation sociale : c'est un moyen pour les enfants d'appréhender et d'organiser l'environnement qui les entoure. A partir de deux ans, les enfants agissent déjà en conformité avec le sexe qui leur est attribué à la naissance en adoptant des attributs et des activités dévolus à leur sexe : des émotions, des comportements, des goûts concernant les jouets, les habits, les accessoires etc (Brugeilles et al., 2002; Dafflon Nouvelle, 2006). Ces caractéristiques sont notamment explicitées par les agents périphériques de socialisation tels que la littérature jeunesse (Ferrière & Morin-Messabel, 2013).

Le psychologue Lawrence Kohlberg expliquait à travers une approche cognitive développementale les différentes étapes de construction de l'identité de genre chez les enfants : à l'âge de deux ans, les enfants reconnaissent l'identité de genre des individus à partir d'indices visibles et à partir de 4 ans, ils et elles apprennent que le genre est stable au

cours du temps. Ce n'est qu'à partir de 5-7 ans que les enfants comprennent que le genre est défini de manière immuable à partir du critère de l'appareil génital, une étape que Kohlberg présente comme étant le stade de la « constance de genre ». Auparavant, le fait d'être un homme ou une femme pouvait dépendre de situations, de comportements ou d'apparences. Dès lors, les enfants accordent une grande importance au respect des conventions sociales genrées, pour eux-mêmes et pour autrui, afin d'établir des correspondances entre les indices socioculturels et le sexe des personnes qui les entourent. Cette attitude correspond à un « pic de rigidité » vis-à-vis de la catégorisation sexuée qui a lieu entre 5 et 7 ans. C'est entre 7 et 12 ans que les enfants font preuve d'une plus grande flexibilité vis-à-vis des conventions liées aux rôles sociaux de sexe et qu'ils et elles peuvent envisager des configurations différentes, voire opposées, à celles qui leur avaient été présentées auparavant (Dafflon Nouvelle, 2006).

L'un des premiers processus à l'œuvre dans la catégorisation sexuée est le concept bourdieusien d'incorporation. Faisant partie des différentes modalités de socialisation, l'incorporation du genre est une façon d'acquérir des habitus sexués en intégrant des dispositions c'est-à-dire des goûts, des schèmes de perception, des façons de faire et des manières de voir le monde selon son propre sexe. L'incorporation des dispositions socialement considérées comme féminines ou masculines participe à la construction des identités de genre, par ailleurs binaires, et à l'intériorisation du rapport asymétrique entre les sexes (Court, 2016). D'autre part, Anne Dafflon Nouvelle explicite la théorie de l'apprentissage social qui entre en jeu dans le processus de sexuation des enfants. La construction des identités sexuées et l'acquisition de connaissances liées aux rôles dévolus à chaque sexe se réalisent à travers une prise d'exemples des enfants à travers des modèles identificatoires. Ils et elles observent les comportements associés à leur sexe auprès des adultes ou auprès de médiateurs qui offrent des représentations sexuées⁹ et les reproduisent (Dafflon Nouvelle, 2006). Par ailleurs, la construction de l'identité de genre est à mettre en relation avec diverses caractéristiques qui rentrent en compte dans ce processus : l'âge, l'origine sociale, la place dans la fratrie et la composition de cette dernière et plus largement le rôle socialisateur des pair-es (Détrez, 2011).

Cette imitation des comportements typiques de leur propre sexe révèle l'importance de la réalité médiatisée dans la construction des rôles sexués, notamment celle véhiculée par les loisirs culturels. L'ouvrage d'Elena Gianini Belotti intitulé *Du côté des petites filles*

⁹ Médiateurs tels que les jouets, les publicités, la télévision, les manuels scolaires mais aussi les livres (Dafflon Nouvelle, 2006)

montrait déjà la construction sociale dont font l'objet les identités de genre : à travers l'éducation et les objets culturels de l'enfance, les enfants acquièrent des manières de faire et de penser différenciées selon leur sexe. Elle soulignait la sur-représentation masculine présente dans les livres jeunesse et l'assignation des filles à des tâches socialement dévalorisées, dessinant des modèles genrés dissemblables. Elle supposait ainsi l'impact de la fréquentation culturelle de ces représentations dans la construction des inégalités de genre (Gianini Belotti, 1974). Les stéréotypes sexistes présents dans la littérature jeunesse se révèlent donc descriptifs puisqu'ils donnent à voir des valeurs et des comportements associés à un sexe, mais également prescriptifs puisque leur présence crée des attentes et suggère des caractéristiques socialement acceptables et souhaitables ou au contraire sanctionnées (Reeb et al., 2018). Cette fonction normative du stéréotype tend ainsi à naturaliser les identités de genre et à stigmatiser la déviance dans la mesure où il prescrit et proscrie les caractéristiques associées à l'un ou l'autre sexe. La littérature enfantine constitue ainsi une fabrique et un vecteur privilégié des représentations du masculin et du féminin, devenant un support identitaire de « fabrique sexuée de soi » (Octobre, 2011).

Les livres pour enfants participent ainsi à la construction des normes de genre chez les enfants et sont donc susceptibles de maintenir et de renforcer des inégalités sociales entre les sexes¹⁰ (Cromer & Turin, 1998; Epiphane, 2007; Montmasson, 2016), mais également, comme nous allons le voir, entre les classes sociales.

C. Des effets ambivalents de la littérature jeunesse dans la socialisation lectorale

Parallèlement au rôle de la littérature jeunesse dans le processus de socialisation genrée, il apparaît que les contenus des livres aient également un impact sur la construction de dispositions lectorales différenciées chez les enfants. Les livres sont envisagés comme des supports de socialisation intellectuelle : ils permettent une familiarisation des enfants avec les modalités narratives et les formes de raisonnement et participent à l'enrichissement des connaissances culturelles (Bonnéry, 2014). Max Butlen montrait notamment que l'existence de stéréotypes dans les livres pouvait faciliter la construction de compétences littéraires. Si les stéréotypes sont dépréciés dans les domaines de l'éducation et de la littérature en ce qu'ils

¹⁰ Tout comme les personnages, l'utilisation du masculin neutre dans la langue française contribue à forger des représentations masculines, notamment dans le monde du travail. L'inclusion d'une dénomination féminine des métiers dans les livres pour enfants permettrait ainsi d'élargir le champ des possibles pour les filles et les garçons (Epiphane, 2007).

constituent une image réductrice et caricaturale du réel, ils apportent tout de même un cadre de référence dans la construction d'une culture littéraire. Ils agissent comme un point d'appui à la formation du jeune lectorat qui peut appréhender les textes à partir d'un scénario préfabriqué : ce schéma de compréhension des livres permet ainsi l'appropriation et le déchiffrement des textes. Le regard critique vis-à-vis des stéréotypes interviendrait ainsi dans un second temps, après la maîtrise des codes littéraires (Butlen, 2005). On peut tout de même émettre une critique vis-à-vis de la remise en cause secondaire des stéréotypes, compte-tenu de leur rapide intériorisation et de leur ténacité. Les contenus des livres pour enfants semblent ainsi avoir un rôle dans l'acquisition de compétences littéraires.

De la même façon, Stéphane Bonnéry (2014) s'est intéressé à l'impact des albums illustrés sur les enfants comme « supports de socialisation masculine » à travers le concept de « socialisation lectorale ». La construction de dispositions lectorales s'effectue entre 4 et 8 ans chez les enfants et se réalise à travers des logiques différenciées. Selon Bonnéry, l'évolution des représentations genrées chez les personnages de livres pour enfants a créé un rapport distancié des classes populaires à la lecture. En effet, il a montré que les contre-stéréotypes véhiculés par les livres étaient mieux intégrés par les enfants issu·es de classes sociales disposant d'un capital culturel important que par les enfants issu·es de milieux populaires qui avaient davantage de difficultés à trouver leurs repères. Les milieux sociaux peu dotés en capital culturel mobilisent par ailleurs plus nettement les stéréotypes genrés dans leurs pratiques culturelles et s'orientent davantage vers des modèles d'identification stéréotypés (Octobre, 2011; Renard, 2019). Depuis le XX^e siècle, la littérature jeunesse a progressivement fait évoluer les caractéristiques genrées des personnages qui la composent, particulièrement le modèle de masculinité : ce dernier est basé non plus essentiellement sur la force mais sur les ressources intellectuelles telles que la stratégie ou la ruse et sur l'existence d'une sensibilité, matérialisée notamment par une virilité tourmentée (Bonnéry, 2010). Ces caractéristiques de la « bonne » masculinité sont présentées du point de vue des classes moyennes et supérieures, ce qui tend à disqualifier la représentation du masculin populaire.

Cependant, Bonnéry montre que l'évolution des représentations de la masculinité est corrélée à une complexification des schémas narratifs. La figure du « lecteur supposé » se voit ainsi modifiée : de plus en plus de livres font appel à l'interprétation et à la réflexivité du jeune lectorat en faisant appel à une « lecture experte ». Le modèle social d'enfant lecteur·rice est supposé être pré-instruit et disposer de connaissances culturelles : il devient indispensable de repérer et de mettre en relation les inférences implicites à d'autres œuvres

afin d'accéder au récit sans contre-sens. Bonnéry montre ainsi que l'activité de lecture nécessaire à la compréhension du livre et la figure du « lectorat supposé »¹¹ requièrent des compétences intellectuelles inégalement réparties parmi les lecteur·rices réel·les. Dès lors, la présence de nouveaux modèles de masculinité dans les livres contribue à fragiliser le rapport des garçons de classes populaires à la lecture d'ouvrages qui nécessitent une posture réflexive. Cela constitue une potentielle explication à la moindre aisance de ces garçons face aux pratiques de lecture réflexives et aux dispositions scolairement payantes (Bonnéry, 2010, 2014). D'autre part, le sociologue souligne que la notion de « lectorat supposé » invite à considérer un « milieu de socialisation utilisateur de l'album ». L'enfant prélecteur·rice est souvent accompagné d'un·e adulte dans la lecture qui a une fonction de médiation et d'explicitation. Toutefois, la nécessité croissante de mobiliser une réflexivité dans la lecture concerne également le capital culturel de l'adulte. Il s'agit de porter attention à la compatibilité (ou non) des dispositions requises par l'activité de lecture avec celles possédées par le milieu de socialisation utilisateur de l'album pour appréhender les inégalités lectorales et les mécanismes de réception littéraires (Bonnéry, 2010).

Ces études révèlent l'ambivalence du contenu des livres pour enfants sur la construction de dispositions lectorales et révèlent les conséquences des inégalités sociales dans l'élaboration de rapports à la lecture différenciés. De nouveaux questionnements voient alors le jour : la lutte contre les inégalités genrées via la littérature jeunesse amplifierait-elle les fractures de classes ? Afin de mieux appréhender cette question, il convient désormais d'approfondir les pratiques lectorales juvéniles et les mécanismes qui conduisent à leur différenciation.

III. Des pratiques de lecture juvéniles comme enjeu de distinction sociale et genrée

Après avoir montré la présence de sexisme dans les livres jeunesse et la fonction socialisatrice du livre dans l'enfance, il convient de détailler plus amplement les pratiques de lecture chez les jeunes et ce qui explique leurs disparités.

¹¹ Pour correspondre au protocole rédactionnel non-discriminant, la notion de « lecteur supposé » de Stéphane Bonnéry sera remplacée par celle de « lectorat supposé », terme englobant les deux sexes. Il en va de même pour les concepts qui n'incluent pas les deux sexes qui seront présentés ci-après.

A. Des pratiques de lecture différenciées

Dans son enquête quantitative sur les consommations et pratiques culturelles des 6-14 ans, Sylvie Octobre souligne que les livres sont plus présents au sein des familles qu'autrefois et sont mis à disposition des enfants dès leur plus jeune âge. Bien que la répartition des livres légitimés obéisse « aux lois de la stratification sociale », leur possession témoigne d'une volonté de valoriser et de transmettre des savoirs et traduit un espoir d'ascension sociale, très présente chez les ménages de technicien·nes (Octobre, 2004). Les facteurs expliquant une entrée dans la lecture dépendent en effet grandement des contextes familiaux : la pratique de la lecture se révèle être « une affaire de famille » qui dépend de l'implication parentale dans les lectures enfantines, du milieu d'origine¹² et de l'exemple parental (Michaudon, 2001).

Le genre et la classe fournissent des explications des rapports à la culture, en termes de choix de contenus comme de modes de réceptions. On peut d'abord noter que la pratique de la lecture de livres diminue globalement : la proportion de non-lecteur·rices est croissante quand celle des grand·es lecteur·rices est en baisse dans toutes les catégories sociales, notamment chez les jeunes (Octobre, 2011). D'autre part, les pratiques de lectures sont majoritairement des activités féminines : selon l'INSEE, en 2018, 71% des femmes déclaraient avoir lu au moins un livre dans l'année contre 53% des hommes¹³. Les femmes ont donc un plus grand rapport à la lecture et ce, dès l'enfance où les filles sont plus précoces à être férues de livres que les garçons quel que soit leur milieu d'origine : à 11 ans, elles sont 38% à lire des livres tous les jours contre 30% des garçons et déclarent être plus attachées à cette pratique (44,5% contre 38%) (Octobre, 2011). Cette tendance féminine à la lecture est dédoublée par une socialisation culturelle endossée majoritairement par les femmes : les mères se placent ainsi en passeuses et en réceptrices de l'intérêt culturel dans une logique de filiation et de valorisation de la culture. Le diplôme de la mère est par ailleurs le facteur le plus impactant sur les trajectoires culturelles des enfants, particulièrement sur les filles qui connaissent les trajectoires les plus favorables. Ces éléments contribuent à forger une vision naturalisée des objets culturels comme étant féminins, cette catégorisation stéréotypée permettant d'expliquer partiellement le rapport plus faible des garçons à la culture (Octobre, 2011). D'autre part, les classes populaires lisent moins que les classes ayant fait des études

¹² « Le goût pour la lecture viendrait donc « naturellement » aux enfants vivant dans des familles bénéficiant d'un capital culturel élevé. » (Michaudon, 2001)

¹³ « France, portrait social », Insee Références, Édition 2021. « 6.6 Pratiques culturelles et sportives ». 25/11/2021. Consulté le 05/08/2021.

URL: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5432487?sommaire=5435421&q=pratiques+culturelles>

longues (Bonnéry, 2014). Selon les données du ministère de la Culture, 85% des cadres supérieur·es ont lu au moins un livre (hors bande dessinée) au cours de l'année 2018 contre 53% des employé·es et ouvrier·ères¹⁴. Le milieu social d'origine, mesuré à partir de la catégorie socio-professionnelle, des niveaux de diplôme et de revenu, apparaît ainsi être structurant des rapports différenciés à la lecture.

Plus récemment, l'enquête Sapis (Santé, pratiques, relations et inégalités sociales) menée par l'Ined et l'Inserm s'est attachée à étudier les occupations de loisirs culturels des enfants âgé·es en moyenne de 9 ans lors de l'épisode de confinement au printemps 2020. L'importante diminution des temps scolaires des enfants a donné une plus grande place aux pratiques culturelles au sein du domicile. On peut noter que plus de la moitié des enfants enquêté·es ont davantage lu qu'en temps normal, bien que les écrans (télévision, réseaux sociaux, jeux vidéo) soient l'activité la plus pratiquée. Ces constats cachent des effets liés au genre et à la stratification sociale : la hausse des activités de lecture est plus importante chez les filles (65% ont plus lu qu'auparavant) que chez les garçons (62%) et chez les enfants de cadres (70% ont plus lu qu'auparavant) que chez les enfants d'employé·es (58%). Les mères ont également été plus nombreuses à accompagner les loisirs de leurs enfants. Le confinement a ainsi renforcé les effets des capitaux culturels des familles mais également les distinctions selon le sexe à l'égard des pratiques de lecture (Berthomier & Octobre, 2020).

B. Affirmer son genre et son identité sociale par la lecture

La lecture peut être envisagée comme une pratique de distinction sociale et genrée. Le goût de la lecture et de certains genres littéraires est en effet façonné par une division sexuée du capital culturel : les pratiques lectorales sont valorisées différemment selon qu'on soit une femme ou un homme et selon sa classe sociale (Espineira, 2019).

A travers l'étude des appropriations des mangas par les adolescent·es, Christine Détrez (2011) a analysé les mécanismes de sélection et de distinction des genres éditoriaux. L'univers des mangas est en effet très segmenté selon le sexe et l'âge : les shonens sont « destinés » aux jeunes garçons, les shojos aux jeunes filles, les seinens aux hommes adultes et les joseis aux femmes adultes. Cette segmentation genrée n'est cependant pas

¹⁴ « Les pratiques culturelles selon les catégories sociales et les revenus », Observatoire des inégalités, 21/09/2021. Consulté le 05/08/2022. URL: <https://www.inegalites.fr/Les-pratiques-culturelles-selon-les-categories-sociales-et-les-revenus>

représentative des appropriations qui en sont faites. Détérez montre que les contenus des mangas sont appréciés différemment par les adolescent·es : les garçons aiment les shonen et évoquent leur mépris des shojos ; les filles populaires déclarent aimer les shojos à l'inverse des filles des milieux favorisés. Ces tendances révèlent l'existence d'une valence différentielle des sexes : la connotation féminine d'un genre éditorial amène les lecteurs et les lectrices favorisés à le rejeter. Cette stigmatisation du féminin devient ainsi un support de distinction des lectrices des classes moyennes et supérieures. Si les filles socialisées avec des garçons évoquent davantage leur amour des shonens et leur mépris des shojos, l'inverse n'a pas lieu : les garçons socialisés avec des filles déclarent détester les shojos. Ces réactions sont à mettre en relation avec le stigmate de l'homosexualité masculine : la lecture d'ouvrages suscitant l'émotion et la sensibilité est rejetée chez les garçons, d'autant plus chez les classes populaires (Détérez, 2011; Bonnéry, 2014). Également, les filles qui déclarent détester l'aspect sentimental des shojos contournent le stigmate du stéréotype féminin en lisant des shonens, valorisés car destinés aux garçons, et des yaoi mettant en scène des histoires gays. Elles disent apprécier la lecture des yaoi puisque ce type de manga contient des intrigues sentimentales, justification pour laquelle elles rejettent pourtant les shojos. Ces déclarations soulignent la « barrière invisible » identifiée par Éric Maigret qui sépare les garçons des populaires et favorisés dans l'expression des sentiments et qui sépare les filles populaires et favorisées dans l'attrait pour la romance. Cette barrière reste tout de même poreuse et des adolescent·es peuvent s'extraire de cette opposition. Le plus souvent, ils et elles justifient tout de même leur attrait pour un livre qui ne correspond pas à leur identité genrée par un rapport distancé au contenu¹⁵ (Détérez, 2011).

Les lectures constituent ainsi un outil pour apprendre son genre et se distinguer de l'autre. Les univers féminins et masculins apparaissent opposés : des logiques d'appartenance et d'exclusion à des goûts lectoraux viennent mettre en scène l'identité de genre (Octobre, 2011). Les garçons adhèrent aux principes de masculinité, orientés sous l'angle de la violence, et se démarquent ainsi des pratiques de l'autre sexe (Détérez, 2011). Les jeunes « apprennent à nier certains goûts, à refouler des préférences » pour correspondre à l'identité de genre culturelle associée à leur sexe. Les sociabilités amicales jouent un rôle important dans ce processus : c'est à travers le « métier de copain/copine » que les enfants apprennent à

¹⁵ Par exemple, les garçons qui lisent des shojos expliquent ne pas en acheter mais les emprunter à leurs sœurs/cousines/amies, ils les lisent sur Internet et déclarent avoir un faible intérêt pour le contenu, ils argumentent parfois pour expliquer que ces shojos ne sont pas « de vrais shojos », que les thèmes sentimentaux sont absents des intrigues (Détérez, 2011).

maîtriser les codes de définition de l'âge et du genre. Les « conversations lecture¹⁶ » deviennent ainsi le support de dynamiques d'intégration et de reconnaissance entre pairs dans la mesure où les socialisations amicales influencent les choix de lectures en les (in)validant au regard de la « bonne » féminité et masculinité (Pasquier, 2002). On comprend ainsi que c'est parce qu'on est un garçon ou une fille de tel milieu et de tel âge qu'on va s'orienter vers un type de lectures et parallèlement, c'est parce qu'on s'oriente vers ce type de lecture qu'on devient un garçon ou une fille de tel milieu et de tel âge (Détrez, 2011).

Clara Lévy a également mené une étude portant sur les modalités d'élection et les usages des livres de chevet auprès d'un lectorat adulte. Elle souhaitait comprendre au prisme du genre les modalités des « rencontres heureuses » entre un.e lecteur.rice et un ouvrage (Tralongo, 2001) et saisir les contraintes sociales qui pèsent sur leurs pratiques de lecture. Elle montre d'abord que les choix des livres sont marqués par le genre, les intrigues sentimentales bénéficiant d'un fort attrait féminin. Les femmes très diplômées choisissent notamment comme livre de chevet des ouvrages peu légitimés dans le champ littéraires. Ce résultat contredit les résultats de Bourdieu et Parmentier en sociologie de la lecture qui considéraient que plus une personne est située en haut de l'échelle sociale, plus elle lit des livres à diffusion restreinte (Sapiro, 2014). Ces enquêtées dotées d'un capital culturel élevé présentent ainsi un profil dissonant par le bas (Lévy, 2016). D'autre part, l'implication émotionnelle apparaît différenciée vis-à-vis des livres : les femmes recherchent le fait d'être émues quand les hommes souhaitent se distancer et contrôler leurs émotions, bien qu'une minorité d'entre eux expliquent au contraire apprécier être « bouleversés » par leurs lectures.

Une autre explication de l'attrait pour un livre de chevet réside dans la présence de modèles identificatoires qui deviennent des supports identitaires : l'identité de genre apparaît comme un support d'identification empathique fort, contrairement aux résultats de Bourdieu où l'identification caractériserait le lectorat populaire et s'opposerait à une lecture esthète. Lévy montre également que les transgressions identificatoires sont exclusivement féminines : elles sont plusieurs à déclarer s'être identifiées à un personnage masculin quand aucun lecteur n'explique s'être identifié à un personnage féminin. La sociologue explique que cette transgression genrée en sens unique est due à la prépondérance de héros masculins dans la littérature dès l'enfance et à l'existence d'un masculin universel dans la langue française. Les femmes s'identifieraient ainsi davantage dans le masculin du fait du déficit d'héroïnes,

¹⁶ Le concept de « conversation télé » de Dominique Boullier (1986) in (Pasquier, 2002) a été réagencé autour de l'activité de lecture et des sociabilités qui l'entourent en tant que « conversation lecture ».

créant une forme « d'androgynie lectorale » qui contrevient à la division sociale et sexuée des rôles (Albenga, 2011). Les lectrices dépassent ainsi le carcan du genre et de l'unicité (puisqu'elles déclarent parfois s'identifier à plusieurs personnages) et s'identifient malgré une altérité radicale de genre (Lévy, 2016). Cette dynamique de transgression est aussi évoquée par Pasquier dans le cadre de son étude des séries télévisuelles auprès des enfants : les filles sont 54% à choisir un personnage masculin comme personnage préféré quand les garçons ne choisissent que des personnages masculins, comme si le fait de préférer une figure féminine constituait une menace pour leur identité masculine (Pasquier, 1998). Les usages et les pratiques de sélection des livres apparaissent ainsi marqués par les rapports de genre.

Désormais, si l'on comprend mieux les dynamiques qui forgent les pratiques de lectures et des formes de distinction sociale et genrée, il reste à s'intéresser au processus de réception littéraire qui complète cet état des lieux des rapports à la lecture et des effets de cette dernière auprès des enfants.

IV. Sociologie de la réception, genre et littérature jeunesse

Comme nous l'avons vu précédemment, les albums illustrés donnent à voir une image du monde à travers les représentations qu'ils contiennent, ces dernières étant notamment parsemées de sexisme. Mises en relation avec la fonction socialisatrice des livres jeunesse et la construction progressive de l'identité de genre des petit·es humain·es, les études sur le contenu de la littérature jeunesse ont pour l'instant supposé l'intériorisation de normes genrées inégalitaires par les enfants. L'apprentissage de la domination masculine via ces objets périphériques de socialisation est en effet décrié par de nombreux·ses chercheur·euses en sociologie et en psychologie sociale. Néanmoins, les processus de réception littéraire enfantine constituent un point aveugle de la recherche scientifique (Montmasson, 2015). La présence de stéréotypes de genre n'explique pas ce que les enfants en font et n'induit pas un schéma automatique et identique d'incorporation. Se pencher sur les mécanismes de réception des enfants a ainsi un intérêt tout particulier en ce qui concerne les représentations genrées. Il convient dès lors de s'intéresser à la façon dont les enfants s'emparent de ces « savoirs minuscules » présents dans les livres qui leur sont destinés.

A. D'un public passif à un lectorat producteur de sens

Afin de mieux comprendre les objets de recherche des études de réception, un retour sur l'évolution de ce courant scientifique s'impose. Au début du XX^e siècle, les premiers travaux qui s'intéressent à l'impact des produits médiatiques et culturels sur les publics dessinent la figure d'un·e récepteur·rice passif·ve, perméable aux messages qui lui sont donnés à voir et à entendre (Molénat, 2016). Les informations sont supposées être reçues telles qu'elles sont proposées au public, mais il existe tout de même une différence notable : la thèse de deux publics présente d'une part un public cultivé qui côtoie une culture savante et qui fait preuve d'une mise à distance des informations qu'il perçoit ; d'autre part, un public populaire dont le rapport à la lecture est basé sur l'identification directe et une interprétation au premier degré. Cette conception d'un public passif populaire présente les effets d'un produit culturel non pas vis-à-vis du seul objet qu'il constitue mais en articulation avec le mode de consommation de ce produit : le lectorat « cultivé » ferait en effet preuve de second degré et serait protégé de l'aliénation. La distinction qui s'opérait en termes de compétences de lecture entre les lettré·es et les illetré·es se déplace vers une disposition esthétique : il s'agit désormais de « savoir ce qu'il faut lire et comment » (Sapiro, 2014).

A la fin des années 1950, les études de réception prennent ensuite un tournant avec les Cultural studies et les travaux de Richard Hoggart dans l'ouvrage *La Culture du pauvre* paru en 1957. En étudiant la façon dont les médias sont perçus par les classes populaires anglaises, Hoggart montre qu'ils font l'objet d'une « attention oblique », le public mobilisant une distance vis-à-vis des contenus véhiculés. Il démontre ainsi que les classes populaires font preuve de réflexivité, de résistance vis-à-vis des contenus culturels et met au jour l'existence d'une pluralité de réceptions. L'école de Constance et les travaux d'Hans Robert Jauss dans l'ouvrage *Pour une esthétique de la réception* (1978) poursuivent ces idées et s'intéressent non plus à ce que l'information fait au public mais davantage à ce que les publics font de l'information. Désormais, l'usager·ère est considéré·e comme actif·ve dans la production du sens de l'œuvre (Molénat, 2016). La réception est envisagée comme une pratique sociale complexe, à la fois individuelle et collective, qui mobilise des interprétations et des appropriations différenciées. Jauss mobilise le concept « d'horizon d'attente » dans la réception des œuvres littéraires : le lectorat dispose de connaissances d'œuvres précédemment lues et les projette dans sa lecture actuelle. Ces diverses expériences lectorales forment une « bibliothèque intérieure » qui se matérialise à travers des attentes et des

dispositions vis-à-vis de la lecture : elles créent ainsi des appréciations et des interprétations différentes chez le lectorat (Sapiro, 2014).

Il convient de rester attentif·ve aux biais qui peuvent découler de ces approches de la réception. Si les premières études de réception faisaient preuve de misérabilisme en considérant les publics populaires comme passifs et vides de réflexivité, l'approche proposée par les Cultural studies amène à être vigilant·e à l'analyse populiste. En effet, le sens d'une œuvre ne dépend pas que du ou de la récepteur·rice. Le lectorat se révèle ancré dans une réalité sociale segmentée qui le place dans une position spécifique vis-à-vis de la culture. Il s'agit de se méfier de l'avènement d'une « démocratie sémiotique » selon laquelle chacun·e construit sa signification en dehors de toute stratification sociale. Le·la récepteur·rice ne dispose pas d'une toute puissance dans la réception, son rapport aux informations est situé socialement et dépend du champ des possibles du texte ainsi que des médiations dont il fait l'objet (Molénat, 2016). Pierre Bourdieu expliquait notamment dans *La distinction* (1979) que la réception des informations est différenciée en fonction du capital culturel possédé et du rapport à la « culture légitime » entretenu selon sa position dans l'espace social. La réception se réalise ainsi en fonction des écarts entre les codes nécessités par l'œuvre et ceux possédés par son public (Bonnéry, 2010). D'autre part, Michel de Certeau envisageait l'activité de lecture à travers le concept de « braconnage » : le lectorat s'empare des lectures et se les (ré)approprie. Il souligne la conception active des lecteur·rices dans la construction d'une signification du livre : l'assimilation d'informations ne signifie pas « devenir semblable » au contenu mais consiste à les « rendre semblables » à ce qu'on est. S'il conçoit la réception comme une interprétation différenciée, il précise qu'elle est située socialement sans être complètement déterminée (Maigret, 2000). L'enjeu consiste donc à trouver l'équilibre entre les conceptions actives et passives des publics.

Pour synthétiser ces propos, la sociologie de la réception littéraire analyse donc les médiations et les usages des livres. La réception est déterminée par la relation entre le livre et le lectorat, ce dernier disposant de caractéristiques sociales et cognitives et d'une expérience lectorale. Le sexe, l'âge, la classe sociale, la nationalité, la profession etc. constituent ainsi des facteurs de différenciation dans la construction des significations des œuvres littéraires : « le lecteur dans l'œuvre est donc aussi un lecteur dans le social. » (Pasquier, 1998). Les études de réception portent un grand intérêt aux enquêtes qualitatives qui permettent de saisir les modalités d'appropriation et d'interprétation spécifiques des individu·es (Sapiro, 2014). Elles cherchent à identifier les « systèmes de lecture » qui correspondent aux manières de lire

et de donner du sens aux livres mais également à saisir les « définitions sociales de la lecture » qui diffèrent au sein du monde social (Lahire, 1993).

B. Les indices de la réception littéraire

Comment objectiver la réception littéraire ? La lecture apparaît comme une expérience solitaire et interne, hormis lorsqu'elle est faite à haute voix ou dispensée par un tiers. Il s'avère difficile de l'analyser en dehors des déclarations des lecteur·rices. Une des limites méthodologiques de l'entretien réside par ailleurs dans la potentielle adoption d'une présentation de soi par l'enquêté·e. Ces « discours sur soi » peuvent biaiser la compréhension des mécanismes de réception mais n'en sont pas moins heuristiques qu'ils rendent visible l'image que les personnes souhaitent donner d'elles-mêmes (Sapiro, 2014; Molénat, 2016).

Plusieurs concepts permettent de saisir les ressorts de la réception littéraire. Avant tout, il convient de s'intéresser aux caractéristiques de la personne ou du groupe que l'on souhaite étudier. Comment s'inscrit cette personne dans le monde social, notamment vis-à-vis de la lecture ? La sociologie de la lecture porte notamment attention au « passé de lecteur·rice » (Tralongo, 2001). Il s'agit de recomposer les dispositions lectorales et scolaires possédées par l'enquêté·e afin d'objectiver son rapport à la lecture : son goût des livres et des genres littéraires, ses habitudes de lecture, son degré d'aisance dans la maîtrise de l'écrit et de la lecture, sa socialisation lectorale et les agents qui l'ont forgée etc... Ces profils de lecteur·rices dessinent les premiers indices de la réception littéraire en articulant les pratiques de lectures avec les expériences biographiques des lecteur·rices (Renard, 2008).

L'origine sociale des individu·es est également un facteur de différenciation dans la réception littéraire. Bernard Lahire montrait que les différentes matrices disciplinaires de socialisation avaient un impact sur les choix de lecture chez les étudiant·es : ceux et celles ayant réalisé une formation scientifique et technique étaient caractérisé·es par les goûts littéraires proches de ceux des classes « populaires » (quotidiens régional et sportif, bandes dessinées, romans policiers ou de science-fiction) tandis que le pôle d'étudiant·es du domaine littéraire et des sciences humaines avaient un attrait pour les ouvrages dotés d'une plus grande légitimité culturelle (romans et nouvelles, essais et ouvrages philosophiques, théâtre, poésie, histoire). Les premier·ères avaient également tendance à lire moins que les second·es. Lahire montrait ainsi que le domaine d'études poursuivi dans l'enseignement supérieur, littéraire d'un côté, scientifico-technique de l'autre, constituait un facteur de différenciation

de l'intérêt pour la lecture et pour des genres littéraires, catégorisés selon leur légitimation culturelle. Les pratiques de lecture se révèlent ainsi être corrélées avec le capital scolaire (Lahire, 1998). Nous avons vu précédemment que la catégorie socio-professionnelle des ménages avait un impact sur les pratiques de lecture des enfants : ils et elles sont plus de 50% à déclarer lire tous les jours chez les cadres, professions intellectuelles supérieures, libérales et intermédiaires tandis que les enfants des agriculteur·rices, agent·es de maîtrise et ouvrier·ères sont environ 30% à lire tous les jours. Ainsi, plus les enfants proviennent de milieux sociaux défavorisés, plus ils déclarent ne pas aimer lire. Les genres littéraires lus sont aussi différenciés selon les milieux sociaux : les jeunes de 12 ans issu·es des classes populaires préfèrent les bandes dessinées et les revues de divertissement quand les jeunes issu·es de milieux favorisés se portent davantage sur les romans et les revues scientifiques et ludo-éducatives (Poissenot, 2019). L'environnement familial et son inscription dans la stratification sociale façonnent donc des rapports inégaux à la lecture chez les enfants.

A ces conditions premières de la réception qui trouvent leur source dans le rapport à la lecture et l'origine sociale des enfants s'ajoutent des usages de la lecture qu'il convient d'analyser pour saisir la réception littéraire. Le concept d'identification est notamment éclairant sur ces questions. Jauss avait mis au jour l'existence de trois types d'identification qui mobilisent les émotions du lectorat dans le panel de leurs goûts littéraires : l'identification admirative vis-à-vis d'un personnage exemplaire ou « meilleur » que soi ; l'identification sympathique envers un personnage semblable à soi, plus imparfait et familier et enfin l'identification cathartique qui permet de se projeter dans les difficultés et souffrances du personnage en se détachant de ses propres problèmes (Lahire, 1993; Pasquier, 2002). Ces types d'identification créent ainsi des rapprochements et des distanciations à l'égard des personnages et fournissent des explications aux expériences de lecture différenciées. Également, Bernard Lahire considérait les modes d'appropriation populaires comme étant explicatifs des usages de la lecture. Selon lui, il existe une identification esthétique qui s'oppose à une identification pragmatique. L'identification esthétique est centrée sur le récit et prend son sens par référence à d'autres œuvres : elle est très présente au sein des milieux favorisés. A l'inverse, l'identification pragmatique, plus pratiquée par les classes populaires, fait appel à des schèmes ordinaires de la vie quotidienne, à des rapprochements entre ce qui est lu et ce que les lecteur·rices vivent. Cette typologie est intéressante dans le cadre de cette recherche dans la mesure où les enfants n'ont pas « eu le temps » d'acquiescer un « passé de lecteur·rice » conséquent et une bibliothèque interne complexe de références littéraires du fait

de leur jeune âge. Dès lors, on peut supposer qu'ils et elles réaliseraient peu d'identifications esthétiques puisque leurs « lectures-références » préalablement acquises seraient peu nombreuses et effectueraient une majorité d'identifications pragmatiques en mettant en relation leurs expériences avec le contenu des livres jeunesse (Lahire, 1993).

Ces concepts amènent ainsi à considérer les profils de lecteur·rices qui témoignent de leur rapport à la lecture, l'origine sociale des enfants mais également les modalités d'appropriation et d'identification des lectures. L'étude de la réception littéraire des représentations genrées chez les enfants nécessite enfin de se pencher plus précisément sur les mécanismes genrés à l'œuvre dans la réception.

C. Réception et performativité du genre

La réception littéraire des normes de genre et la dimension performative de ces dernières ont été étudiées par plusieurs chercheur·euses. Leurs résultats montrent des réalités contrastées. Vivane Albenga s'est intéressée aux effets performatifs du genre à travers la lecture. Elle se base sur les propos de Judith Butler qui explique le caractère performatif du genre en tant que processus répété de normes de genre qui conduisent à leur incorporation. La lecture, vectrice de représentations genrées, constitue ainsi un objet de recherche pertinent pour la sociologie de la réception au prisme du genre. En menant une enquête ethnographique sur les cercles de lecture d'adultes, Albenga montre que les processus d'appropriation littéraire sont différenciés entre les femmes et les hommes. La lecture est d'abord le lieu d'une réaffirmation de la virilité où les lecteurs revendiquent le caractère « masculin » des livres qu'ils choisissent à travers les thèmes de la science-fiction, les livres érotiques et les récits de guerre, surtout lorsque les hommes sont minoritaires au sein du groupe de lecture. Cette mise en scène répétée de la masculinité contraste avec la coloration émotionnelle des lectures féminines. Toutefois, les rapports à la lecture des femmes et des hommes ne sont pas si figés. La typologie des identifications littéraires de Jauss est ici éclairante : la lecture constitue à la fois un support de réaffirmation et de déstabilisation des normes de genre. Albenga montre que les identifications admiratives sont souvent le propre des lecteurs et concernent des personnages masculins et virils : la lecture devient ainsi un support de performance de la masculinité. Les lectrices font, elles, davantage preuve d'identifications empathiques et cathartiques en mettant en relation leurs lectures et leur trajectoire biographique. Elles sont plus nombreuses à négocier leur rapport aux normes genrées à

travers ces identifications que les lecteurs qui prennent exemple sur des personnages masculins stéréotypés. Par conséquent, si la pratique de la lecture apparaît comme un « marqueur de genre », on constate que selon le sexe des lecteur·rices, il existe des appropriations négociées des stéréotypes sexués créant à la fois une adhésion et une remise en question des contenus qui reconduisent la binarité de genre. La lecture apparaît ainsi comme un processus de construction du genre dans un milieu social donné (Albenga, 2011).

Doriane Montmasson s'est également intéressée aux mécanismes de réception littéraire chez les enfants et des interprétations genrées qui les composent. Après avoir constaté l'absence de recherches qui articulaient réception, genre et enfance, elle choisit d'analyser les discours des enfants sur les représentations liées à l'alimentation véhiculées par les livres. Elle cherche ainsi à questionner la valeur performative souvent accordée aux représentations genrées dans la littérature jeunesse en analysant plus précisément l'acte de réception (Montmasson, 2015). Elle envisage d'abord l'enfant comme un « être au présent » en tenant compte de sa capacité interprétative et de son statut d'acteur·rice dans le rapport à la littérature jeunesse. L'agency est un concept structurant de sa recherche puisqu'elle considère que les enfants s'emparent des lectures en les interprétant et en se les appropriant différemment selon leur âge, leur sexe et leur origine sociale.

Ses principaux résultats distinguent deux modes d'appropriation des enfants dans l'acte de réception à partir de catégories d'âge : si les enfants âgé·es de 5 à 6 ans envisagent les albums illustrés comme des « miroirs de leur quotidien », les enfants de 6 à 8 ans les considèrent davantage comme des recueils de « modèles de comportements ». Ces résultats peuvent être mis en relation avec les étapes de la construction de l'identité de genre mises en évidence par Kohlberg et la plus ou moins grande flexibilité des enfants à l'égard des normes genrées selon leur âge. Ces typologies montrent également les articulations réalisées entre les livres et le modèle familial des enfants. Ainsi, les plus jeunes vont interpréter les albums au prisme de l'exemple familial en projetant dans l'histoire les rôles sexués à l'œuvre dans leur quotidien¹⁷. A l'inverse, les enfants plus âgé·es envisagent davantage les albums comme des « modèles de comportements » et accordent plus d'attention aux éléments présents dans les livres. Cela leur permet d'élargir leur « répertoire » de modèles de comportements genrés qui s'extraient parfois de catégorisations stéréotypées.

¹⁷ Par exemple, si la famille de l'enfant s'inscrit dans un « modèle traditionnel » et qu'on lui lit un livre qui présente un modèle familial plus égalitaire, l'enfant va avoir tendance à retenir que c'est la mère qui cuisine, même si le livre montre le père aux fourneaux (Montmasson, 2019).

D'autre part, les interprétations des albums sont aussi différenciées selon le milieu social d'origine des enfants : celles et ceux étant issu-es des classes populaires ont majoritairement envisagé les histoires dans un modèle « traditionnel » des rôles genrés ; celles et ceux issu-es des classes plus favorisées les ont interprétées majoritairement à travers une vision plus « égalitaire » (Montmasson, 2019). Le genre est aussi un facteur explicatif dans la réception des normes liées à l'alimentation : filles et garçons justifient différemment la désapprobation de la gourmandise, les premières soulignant le risque de surpoids quand les seconds rejettent l'égoïsme ou les dégâts buccodentaires potentiels. Ces condamnations de la gourmandise sont aussi différentes selon les milieux sociaux : les enfants favorisé-es soulignent les risques pour la santé, informations notamment véhiculées par les programmes nutritionnels nationaux¹⁸, tandis que les enfants populaires ne citent majoritairement que la conséquence du surpoids (Montmasson, 2015). Les enfants invoquent ainsi des rapports à la nourriture et au corps sexuellement différenciés dans l'interprétation des ouvrages. Ils et elles mobilisent des répertoires d'actions et de valeurs genrés dans la réception littéraire propres aux modèles de socialisation côtoyés. Le jeune lectorat se place ainsi en acteur et créateur de sens en ce qu'il s'approprie les livres qui lui sont donnés à voir.

Ces résultats permettent de nuancer la valeur performative des livres pour enfants : la littérature jeunesse diffuse des normativités divergentes, fait l'objet d'interprétations multiples selon les âges, les sexes et les origines sociales et laisse une large place à la réflexivité du lectorat (Bonnéry, 2010; Montmasson, 2015, 2019). La question peut ainsi être déportée : il ne s'agit peut-être pas de s'interroger sur l'aspect performatif du genre dans la littérature sur la construction de l'identité des enfants mais de s'intéresser aux effets de la socialisation genrée dans les mécanismes de réception des livres jeunesse.

D'autres études se sont également penchées sur la réception des contre-stéréotypes par les enfants. Judith Butler expliquait que la performativité du genre pouvait être la source de sa propre subversion : en répétant des contre-stéréotypes genrés, on crée les conditions de leur assimilation. La lecture pourrait ainsi être envisagée comme une ressource pour lutter contre les rapports de domination en endossant une fonction émancipatrice (Albenga, 2011). Eleanor Ashton avait mené une expérience en 1983 qui confirmait cette idée : après avoir entendu une histoire stéréotypée, des enfants de 2 à 5 ans étaient libres de choisir leurs jeux et

¹⁸ En France, en 2001, le Programme National Nutrition Santé est mis en place dans le but de sensibiliser les enfants à la « bonne santé alimentaire ». Des spots publicitaires sont ainsi diffusés pour promouvoir une alimentation équilibrée, tels que « *Ne mange pas trop gras, trop sucré, trop salé* » diffusant ainsi des « normativités alimentaires » (Montmasson, 2015).

s'était orienté·es vers des jouets stéréotypés tandis qu'après avoir entendu une histoire « neutre » en termes de normes de genre, les enfants avaient davantage choisi des jouets neutres, c'est-à-dire dénués de stéréotypes forts (Ferrière & Morin-Messabel, 2013). Des enquêtes de psychologie sociale portant sur des lectures offertes d'albums contre-stéréotypés dressent néanmoins un constat plus mitigé : si les filles adhèrent fortement à ces modèles de genre inversés, les garçons se désidentifient et y sont peu sensibles¹⁹. Les contre-stéréotypes peuvent également renforcer les stéréotypes, les filles débattant principalement entre elles des caractéristiques connotées comme féminines de l'héroïne (Ferrière & Morin-Messabel, 2013). Le rôle des personnages modèles apparaît aussi éclairant : les filles intègrent davantage les comportements contre-stéréotypés lorsqu'elles voient des modèles féminins ayant une apparence stéréotypée. Elles ont envie de réaliser la même activité que le personnage, tandis que les garçons sont moins sensibles aux activités contre-stéréotypées quelle que soit l'apparence du modèle masculin. Si les auteur·rices soulignent que ces différences peuvent être liées au stigmate de l'homosexualité masculine et à la moindre propension des garçons à lire, ils et elles invitent à étudier davantage la notion d'amitié pour favoriser l'intégration des contre-stéréotypes chez les garçons (Reeb et al., 2018).

La réception des contre-stéréotypes apparaît ainsi plurielle : l'intérêt de proposer des albums ni stéréotypés, ni contre-stéréotypés est grand dans la mesure où les comportements genrés des enfants se révèlent identiques, voire renforcés, après les lectures offertes de modèles contre-stéréotypés. Ces derniers peuvent être pertinents à présenter à des enfants plus âgé·es ayant atteint la « constance de genre » pour débattre de l'inévitabilité du genre. Ces enquêtes nous amènent ainsi à questionner les effets de sexe, d'âge et de classe dans la réception littéraire des représentations genrées chez les enfants. On peut également se demander si les modalités de remise en question du sexisme dans les livres jeunesse doivent être différenciées selon ces mêmes critères pour favoriser la réception et les identifications des enfants à propos de ces sujets.

Ayant désormais énuméré des résultats d'études scientifiques gravitant autour du genre, de la littérature jeunesse, de la sociologie de la lecture et de la réception culturelle, il convient de détailler les questionnements, les hypothèses et la méthodologie qui permettront de mener l'enquête.

¹⁹ Cela s'explique notamment par le fait que les trois personnages de l'histoire contre-stéréotypée intitulée « La princesse coquette » soit des personnages féminins (Ferrière & Morin-Messabel, 2013).

Chapitre 2 : Saisir la réception enfantine des représentations genrées : **questionnements, hypothèses et méthodes**

Ce chapitre va témoigner du cheminement de pensée qui m'a amenée à étudier la réception chez les enfants des représentations genrées présentes dans la littérature jeunesse.

Après avoir dessiné un état de l'art des études scientifiques qui contextualisent le sujet et qui fixent un cadre théorique à l'enquête, il s'agit désormais d'approfondir les questionnements et les hypothèses qui guideront la recherche à partir du point aveugle de cette littérature scientifique.

Il s'agira de s'interroger sur ce que les enfants font des normes de genre présentes dans les livres jeunesse et de questionner l'aspect performatif de ces dernières au regard de la capacité interprétative des lecteur·rices et de la période de construction identitaire qu'ils et elles traversent. L'attention sera notamment portée sur les répertoires genrés (ou non) mobilisés par les enfants dans la réception et de saisir en quoi la lecture offerte renforce ou contredit l'ordre de genre préalablement intériorisé. En somme, on s'interrogera sur la manière dont le livre « fait » ou « défait » le genre à travers le regard des enfants.

Des méthodes empiriques qui entrent en cohérence avec cette problématisation seront ensuite présentées : des observations et des entretiens semi-directifs seront mis en place afin de rendre compte des mécanismes de réception juvéniles du genre dans les livres pour enfants. Ce fil d'Ariane permettra ainsi de saisir les expériences de lecture du jeune public et d'en comprendre les ressorts à travers une analyse sociologique.

I. La réception à la croisée d'une valeur performative du genre et d'une capacité interprétative des jeunes lecteur·rices

Les recherches scientifiques précédemment développées ont donné à voir plusieurs enjeux qui gravitent autour des questions de réception du genre dans les livres pour enfants. L'analyse du contenu de la littérature de jeunesse laisse entrevoir des grandes tendances marquées de représentations sexistes : le masculin occupe une place prépondérante et est incarné dans des rôles actifs et pluriels tandis que le féminin est subalternisé. Les identités et rôles genrés apparaissent ainsi naturalisés, bien qu'une part émergente de la littérature à destination de l'enfance donne à voir des contenus antisexistes et contre-stéréotypés. Les livres pour enfants apparaissent également prégnants dans l'univers de la jeunesse du fait de leur omniprésence dans les univers familiaux et scolaires et de leur grande longévité. Ils constituent des supports de socialisation primaire et font partie des objets culturels de l'enfance qui forgent des dispositions lectorales mais également les identités de genre et les appartenances de classe des jeunes lecteur·rices. La pratique de la lecture est aussi marquée par des dynamiques genrées : les filles sont plus enclines à lire, notamment lorsqu'elles sont issues de classes sociales favorisées disposant d'un capital culturel important. Les goûts littéraires font eux aussi l'objet d'une différenciation selon les caractéristiques socio-démographiques des lecteur·rices. La lecture devient ainsi un support de distinction qui fabrique des identités de genre et de classe, tout comme ces identités façonnent les pratiques de lecture des enfants (Détrez, 2011). Enfin, les études sur la réception culturelle soulignent le rôle actif du lectorat dans la production de sens des œuvres. Les réceptions des ouvrages sont multiples et dépendent de plusieurs facteurs : le profil de lecteur·rice, ses origines et caractéristiques sociales, mais également son rapport spécifique au livre qui se matérialise par des appropriations, des identifications ou au contraire des distanciations vis-à-vis du récit.

Dans cette enquête, il sera question d'analyser plus particulièrement l'acte de réception chez les enfants des représentations genrées présentes dans la littérature jeunesse. En effet, plusieurs recherches scientifiques ont dénoncé l'existence de représentations sexistes dans les livres jeunesse et leur impact néfaste sur les enfants dans la mesure où ils contribueraient à reconduire des inégalités de genre. Cependant, il semble que peu d'études sociologiques se soient penchées de manière approfondie sur la façon dont les enfants elles-mêmes envisagent ces histoires (Montmasson, 2015). Il apparaît aujourd'hui pertinent de se pencher sur l'impact de ces éléments sur la construction identitaire des

enfants et sur leur façon de confronter les représentations véhiculées par les livres avec leur perception du monde réel. Nous allons ainsi nous intéresser aux éléments qui façonnent le cadre de la réception littéraire et à l'acte de réception en lui-même au prisme du genre.

Plusieurs interrogations vont à présent guider la recherche. On a pu constater dans la littérature scientifique que les messages socialisateurs contribuaient à l'intériorisation et à la reproduction de comportements sociaux chez les enfants. Les processus d'incorporation (Court, 2016) et d'apprentissage social (Dafflon Nouvelle, 2006) à travers des modèles identificatoires contribuent à formater les imaginaires et à forger l'identité de genre et l'appartenance de classe des enfants. D'autre part, Judith Butler expliquait l'intégration des normes de genre par les processus de répétition dont elles font l'objet : ces pratiques itératives de réactualisation du genre expliqueraient ainsi leur caractère performatif. La lecture apparaît également être un support d'affirmation identitaire en tant que support de distinction. Filles et garçons revendiquent lire certains genres éditoriaux, certains contenus littéraires en en rejetant d'autres qui ne correspondent pas à leur identité de genre culturelle.

Néanmoins, on observe que les messages véhiculés par les livres jeunesse sont pluriels. Des normativités diverses sont diffusées selon les âges, les sexes et les origines sociales du lectorat, comme l'a montré Montmasson à propos des normes liées à l'alimentation (2015). Les modèles de féminité et de masculinité évoluent au fil du temps et façonnent des héros davantage rusés et sensibles que forts et musclés et des héroïnes courageuses et autonomes, bien que « naturellement féminines » (Détrez, 2010; Bonnéry, 2014). Les livres laissent de plus en plus de place à la réflexivité des lecteur·rices et à un « lectorat supposé » expert et cultivé, contribuant à écarter les enfants issu·es de milieux populaires de ces lectures qui requièrent un capital culturel plus élevé. La nécessité de faire appel à une réflexivité dans l'acte de lecture ainsi que le rôle actif des lecteur·rices dans la construction du sens des livres laisse ainsi aux enfants une plus grande amplitude interprétative dans la réception des normes de genre véhiculées.

Dès lors, si la convergence des messages socialisateurs contribue à l'apprentissage de modèles de comportements genrés, la diversité des représentations présentes dans la littérature jeunesse et le rôle actif du lectorat dans l'interprétation de ces dernières pose question. Quels effets cette complexité peut-elle créer sur les mécanismes de réception par les enfants des représentations genrées véhiculées par les livres jeunesse ? En d'autres termes,

peut-on parler de performativité des normes de genre présentes dans la littérature jeunesse au regard de la capacité interprétative du jeune lectorat, des normativités plurielles véhiculées et de l'importance croissante de la réflexivité dans la compréhension des livres ?

Pour apporter des pistes de réponse, il convient de porter attention au processus de réception : quels usages les enfants font-ils·elles des livres qui leur sont destinés et des représentations genrées du masculin et du féminin présentées ? Comment se matérialise la réception de ces représentations, tout particulièrement pendant la période de construction de l'identité genrée et des dispositions lectorales des enfants (Dafflon Nouvelle, 2006; Bonnéry, 2014) ? Quelle place est laissée à la réflexivité du lectorat dans le livre ? De quelle façon l'agency des enfants prend forme dans la réception d'un ouvrage ? De quelles interprétations et appropriations des livres font-ils·elles preuve ? Quels répertoires d'action mobilisent-ils·elles dans leurs interprétations ? Quelles sont les déclinaisons des réceptions selon l'âge, le sexe, l'origine sociale, la composition de la fratrie et le profil de lecteur·rice ? Les enfants font-ils·elles preuve d'identifications ou de distanciations aux modèles proposés par les livres ? Existe-t-il des réaffirmations ou des remises en question des normes de genre qui suivent la lecture ? Les répertoires de références genrés mobilisés par les enfants dans la réception littéraire seront étudiés afin de saisir en quoi la lecture renforce, questionne ou au contraire contredit l'ordre de genre qu'ils et elles ont incorporé.

Ces questionnements qui s'inscrivent au sein de la sociologie du genre, de l'enfance, de la lecture et de la réception culturelle apparaissent dès lors essentiels pour comprendre le processus de réception des normes de genre véhiculées par la littérature jeunesse auprès des enfants. Il s'agit ainsi d'interroger la valeur performative de ces représentations au regard de leur diversité, des normes de genre déjà intégrées et de la capacité interprétative des enfants-

II. Des hypothèses de recherche

Plusieurs hypothèses s'offrent alors à ces réflexions. Ces pistes d'analyse vont permettre d'orienter l'enquête sur différents axes afin de tester empiriquement leur validité.

D'abord, il convient d'établir des « profils de lecteur·rices enfantin·es » afin de dessiner des catégories opérantes dans l'analyse. Ces profils comprennent les goûts de lecture des enfants, leurs références littéraires (et leur aspect potentiellement genré), l'aisance vis-à-vis de l'écrit et de la lecture, la socialisation lectorale et plus largement leurs habitudes de

lecteur·rices : les temps et lieux de lecture, la lecture seul·e ou accompagné·e, la fréquentation de bibliothèques... Ces profils permettent par ailleurs d'identifier les potentiels « horizons d'attente » des enfants vis-à-vis des nouvelles lectures : malgré leur jeune âge, ils peuvent disposer d'une bibliothèque interne composée de livres lus au préalable qui forgent leurs anticipations du récit et leurs attentes vis-à-vis de l'ouvrage. Ces profils de lecteur·rices sont également à mettre en relation avec le sexe, l'âge et l'origine sociale des enfants.

Une première supposition apparaît : les rapports à la lecture des enfants seraient différenciés selon la catégorie socio-professionnelle et les études de leurs parents. Les enfants issu·es des milieux populaires et/ou de parents ayant réalisé des études « scientifico-techniques »²⁰ auraient un plus faible intérêt pour la lecture et connaîtraient des histoires davantage stéréotypées et « grand public ». Les enfants des classes favorisées et/ou de parents ayant réalisé des « études littéraires »²¹ côtoieraient davantage de livres moins stéréotypés et proches d'une littérature disposant d'une plus grande légitimité culturelle²². Les classes moyennes seraient potentiellement à la croisée de ces deux dynamiques, empruntant des traits à l'une comme à l'autre (Lahire, 1998; Poissenot, 2019). Les filles auraient également un plus grand intérêt pour la lecture que les garçons en termes de quantité de lectures et d'intérêt porté à ces dernières. (Octobre, 2011).

De la même façon, une autre supposition réside dans le fait que les « systèmes de lecture » seraient compris différemment par les enfants en fonction de l'origine sociale de leurs parents. Les enfants populaires auraient ainsi plus de difficultés à comprendre le sens du récit, d'autant plus si les ouvrages nécessitent une réflexivité et un décodage des implicites. Ils et elles seraient moins familiarisé·es avec les modalités narratives, les formes de raisonnement et les connaissances culturelles. Les enfants des classes moyennes et supérieures y seraient plus à l'aise, bien que les différences de compréhension soient potentiellement faibles entre les milieux sociaux du fait de leur jeune âge. Plus les enfants sont jeunes, moins ils et elles ont été habitué·es à décrypter les conventions de lecture. La compréhension peut ainsi être gênée par la faible maîtrise des codes littéraires, les enfants

²⁰ « Etudes scientifico-techniques » : formation scientifique et technique, STS (section de techniciens supérieur), IUT production, écoles de commerce, écoles d'ingénieur·es, études de médecine (Lahire, 1998).

²¹ « Etudes littéraires » : classes préparatoires littéraires, études de lettres, de sciences humaines, de droit et de sciences économiques (Lahire, 1998).

²² Lahire établit une catégorisation des revues et ouvrages selon leur degré de légitimité culturelle : d'un côté, les romans policiers, de science-fiction ou les bandes dessinées ainsi que les quotidiens régionaux et sportifs appartiennent à une culture moins légitimée ; de l'autre, les romans, nouvelles, essais, ouvrages philosophiques, de théâtre, de poésie ou d'histoire ainsi que les quotidiens nationaux et étrangers font partie de la littérature légitimée (Lahire, 1998).

n'ayant pas encore vécu plusieurs années de socialisation lectorale (Bonnéry, 2010, 2014). Il apparaît ainsi pertinent d'analyser au regard de l'origine sociale les modalités de compréhension des histoires par les enfants.

Un autre pan des hypothèses formulées concerne les processus d'identification. On suppose que les enfants vont avoir tendance à s'identifier aux personnages qui ont la même identité de genre et ce, toutes classes sociales confondues. Lévy montrait en effet que l'identité de genre constituait un support d'identification empathique très fort pour le lectorat adulte et l'on suppose qu'il en va de même pour les enfants. Elle contredisait également les travaux de Bourdieu puisque les identifications n'étaient pas propres aux milieux populaires (Lévy, 2016). Par ailleurs, ces reconnaissances à l'identique peuvent être mises en relation avec le « repli homolatique » que connaissent les enfants : la création d'un entre-soi genré et d'une non-mixité relationnelle participe à l'élaboration de l'identité de genre, à l'écart de « l'autre » sexe (Octobre, 2011). Les transgressions identificatoires de genre seraient également le propre des femmes (elles peuvent s'identifier en un personnage masculin), les hommes ne s'identifiant qu'avec des personnages masculins : il s'agira de comparer ces dynamiques avec les données provenant des enfants (Lévy, 2016). Aussi, la typologie des identifications de Jauss sera peut-être applicable aux réceptions enfantines : les filles auraient tendance à pratiquer des identifications cathartiques et sympathiques tandis que les identifications admiratives seraient plus présentes chez les garçons (Albenga, 2011). Cependant, ces processus ne sont pas figés : on suppose qu'ils vont dépendre du contenu du livre et des personnages existants. L'ouvrage qui sera utilisé dans l'enquête et qui va être présenté dans la section méthodologique donne à voir un personnage principal féminin : les garçons pourraient développer des identifications sympathiques (bien qu'il s'agisse d'une transgression identificatoire genrée) et les filles pourraient s'identifier de manière admirative. La thématique principale du livre qui porte sur le harcèlement scolaire pourrait également générer des identifications cathartiques. Cette hypothèse reste à vérifier dans l'analyse.

Enfin, les appropriations et les interprétations des livres par les enfants constituent une piste d'analyse pour comprendre les processus de réception du genre. D'abord, on suppose que les enfants ne pratiqueront que peu d'appropriations esthétiques des livres et qu'il s'agira davantage d'appropriation pragmatiques. En effet, les enfants ne disposant pas d'une culture littéraire importante du fait de leur jeune âge, ils et elles auraient moins tendance à comprendre l'histoire à partir de références à d'autres livres, à partir de critères esthétiques et littéraires. Ils se rapprocheraient ainsi des pratiques des lectorats populaires en se centrant sur

le récit et en mobilisant des schèmes ordinaires d'analyse, c'est-à-dire en faisant des liens entre leurs expériences personnelles et le contenu du livre (Lahire, 1993). Des variations pourraient avoir lieu entre les âges (les plus grand·es pouvant mobiliser une appropriation esthétique quand les plus jeunes y seraient moins enclin·es) et entre les sexes (les filles disposant globalement d'un plus grand rapport à la culture pourraient davantage faire appel à des schèmes esthétiques d'appropriation que les garçons). Les modes d'appropriation des enfants seraient peut-être variables selon l'origine sociale et la filière d'études des parents, mais cette différence serait probablement minime encore une fois du fait de la jeunesse des récepteur·rices. Il est important de porter attention à l'aspect genré des cadres interprétatifs mobilisés dans l'argumentation des enfants pour analyser les appropriations pragmatiques au prisme du genre.

D'autre part, on suppose que les deux modes d'appropriation définis par Montmasson seront pratiqués chez les enfants : l'interprétation du récit à la manière d'un « miroir du quotidien » sera probablement le fait des plus jeunes, cette modalité d'appropriation étant surtout réalisée par les enfants âgé·es entre 5 et 6 ans. L'appropriation à la manière d'un recueil de « modèles de comportements » sera quant à elle potentiellement employée par les enfants âgé·es de 6 à 8 ans (Montmasson, 2015, 2019). Cette variable de l'âge sera intéressante à croiser avec celle de l'origine sociale : les classes populaires mobilisant davantage de stéréotypes dans leur rapport à la culture seront plus susceptibles de faire appel à des appropriations en termes de « miroirs du quotidien » pour interpréter le contenu en fonction d'une vision plus traditionnelle. Les classes favorisées feraient potentiellement appel à des recueils de « modèles de comportements », les stéréotypes étant tendanciellement moins figés en leur sein. L'âge apparaît prégnant dans cette catégorisation des appropriations : entre 5 et 7 ans, les enfants atteignent la « constance de genre » et connaissent à la fois un « pic de rigidité » vis-à-vis des normes de genre. On s'attend donc à ce que les réceptions des ouvrages soient parcourues d'une réaffirmation du genre et d'une attention toute particulière accordée au respect des normes de féminité et de masculinité, notamment chez les plus jeunes enfants. Pendant cette tranche d'âge, ils et elles rejetteraient ainsi potentiellement des situations contre-stéréotypées qui ne correspondraient pas à leur vision relativement figée et traditionnelle des normes de genre. L'adhésion aux stéréotypes serait également différenciée selon le sexe des enfants : si le pic de rigidité amène les enfants à valider globalement les stéréotypes genrés, les filles auraient tendance à moins y adhérer que les garçons et à être

plus sensibles aux contre-stéréotypes que ces derniers (Ferrière & Morin-Messabel, 2013; Reeb et al., 2018).

Il s'agira ainsi de s'interroger sur ce que les enfants font des normes de genre : y a-t-il des dynamiques d'adhésion, de rejet ou de remise en question des valeurs traditionnellement associées aux hommes et aux femmes ? Ces éléments seront à relier avec les profils de lecteur·rices pour analyser leur réception du genre. Ils permettront ainsi d'analyser la réception du genre chez les enfants dans les livres jeunesse à partir de différents facteurs : le sexe, l'âge, l'origine sociale, le profil de lecteur·rice et les phénomènes d'appropriation, d'interprétation et d'identification du lectorat.

III. Enquêter en féministe sur la réception du genre en lecture offerte chez les enfants âgés de 6 à 8 ans

Afin de saisir les mécanismes de réception par les enfants des représentations genrées présentes dans les livres jeunesse, il est nécessaire de mettre en place un axe théorique et une méthodologie qui vont structurer l'enquête. Avant tout, j'aimerais expliciter ma posture vis-à-vis du terrain et les motivations qui m'ont poussée à travailler sur ce sujet. Etant animatrice jeunesse depuis plusieurs années, j'ai toujours aimé côtoyer des enfants. Leur joie de vivre et leur insouciance m'apportent beaucoup de sérénité et de lâcher prise au quotidien. Mon intérêt pour les questions de genre, d'éducation et pour les processus de socialisation m'a amené à m'interroger sur les facteurs qui contribuent à forger les identités sexuées dès le plus jeune âge. Parmi eux, les livres en tant qu'agents périphériques de socialisation ont retenu mon attention et plus spécifiquement les représentations qui pouvaient être données à voir à travers eux. Je me suis donc d'abord intéressée à l'offre littéraire destinée à la jeunesse pour mieux connaître sa composition. C'est notamment en découvrant le caractère sexiste des livres pour enfants que j'ai souhaité mieux comprendre leur place dans le processus de socialisation genrée. Cela m'a ainsi amenée à étudier l'acte de réception auprès des enfants.

Ce travail sociologique s'appuie sur la combinaison de deux méthodes qualitatives qui seront développées ci-après : des observations et des entretiens semi-directifs menés auprès d'enfants âgés de 6 à 8 ans et donc nés entre 2013 et 2015. Cette tranche d'âge de la population d'enquête m'intéresse particulièrement dans le cadre de cette recherche pour plusieurs raisons. Comme évoqué précédemment, elle correspond à la période où les enfants

acquièrent une « constance de genre » et font également face à un « pic de rigidité », entre 5 et 7 ans (Dafflon Nouvelle, 2006). J'ai choisi de décaler cette tranche d'âge d'un an pour étudier les 6-8 ans afin de tester l'hypothèse de réceptions différenciées au fur à mesure de l'avancée en âge, notamment lorsque les plus âgées deviennent plus flexibles à l'égard des normes de genre. Cette appréhension différenciée du genre selon l'âge me paraît ainsi intéressante puisque les 6-8 ans sont à la croisée des rapports de rigidité et de flexibilité vis-à-vis du respect des normes de genre. Il apparaît ainsi pertinent d'étudier le rejet ou la validation des représentations genrées qui leur sont données à voir à l'aune de ces catégories d'âge. D'autre part, la tranche d'âge étudiée correspond aux niveaux scolaires de CP, CE1 et CE2 en France. C'est pendant cette période que les enfants commencent l'apprentissage de la lecture en fréquentant leur « première » littérature : c'est le début de la construction des dispositions lectorales (Bonnéry, 2015). Il convient également de garder à l'esprit qu'une majorité de ces enfants ont été initiés à la lecture pendant la pandémie du Covid-19 où ont eu lieu des confinements et des fermetures d'école. Début 2020, les enfants enquêtés avaient globalement entre 4 et 6 ans et étaient scolarisés de la moyenne section de maternelle au CP. Ces événements inédits ont potentiellement influé sur la construction des compétences de lecture de ces enfants.

A. Saisir les discours des acteur·rices enfantin·es sur leurs pratiques lectorales

Cette enquête s'inscrit dans un cadre théorique pluriel qui articule la sociologie de l'enfance, la sociologie de la lecture et celle de la réception culturelle au prisme du genre. Si certaines bases de ces courants de recherche sociologiques ont déjà été abordées, on peut les résumer en quelques lignes.

La sociologie de la lecture se concentre sur les définitions sociales de la lecture, l'évolution des pratiques de lecture et leur modalités de différenciation sociale. Elle entend ainsi resituer les contraintes sociales qui pèsent sur les pratiques de lecture en considérant le lectorat comme créateur de sens : la lecture peut ainsi être envisagée comme une pratique à la fois culturelle et artistique dans la mesure où elle fait l'objet de réappropriations. Un même livre lu par des personnes différentes peut donner lieu à différentes interprétations selon leur appartenance sociale, leur âge et leur sexe (Lévy, 2016; Poissenot, 2019).

La sociologie de la réception culturelle possède des similitudes avec la sociologie de la lecture, puisque cette dernière constitue un objet culturel. Ce courant souhaite comprendre

la façon dont les individu·es s'approprient les objets culturels et en construisent le sens. Loin d'être des « éponges », les usager·ères de la culture sont acteur·rices dans la réception d'une œuvre. Tout en resituant les conditions de différenciation des usages des produits culturels, la sociologie de la réception s'intéresse aux modalités d'appropriation de ces objets (Lahire, 1993; Sapiro, 2014; Montmasson, 2015).

Enfin, la sociologie de l'enfance a également des points communs avec ces deux autres axes de recherche sociologiques. L'enfant a progressivement gagné en légitimité dans la recherche : les enfants sont désormais considéré·es comme des acteur·rices qui sont susceptibles de prendre part à leur socialisation et de faire preuve de réappropriations. Ils et elles sont envisagé·es comme des « êtres au présent » et non plus seulement comme un laboratoire du social (et du genre) en devenir : les enfants sont une catégorie à part entière où s'élabore le social. Il s'agit ainsi d'étudier la façon dont se matérialise leur capacité d'agir à travers la notion d'agency afin de comprendre comment le jeune public fait preuve de réinterprétations (Bonnéry, 2015; Montmasson, 2015). En somme, il s'agit de s'intéresser à ce que « les enfants font de ce qu'on leur fait » (Sirota, 2006).

Ces approches sociologiques sont ici suppléées d'une volonté féministe de considérer l'enfant comme un·e acteur·rice en tant que tel·le. En effet, l'intérêt de cette recherche est de donner la parole aux enfants : afin de comprendre les modalités de l'acte de réception, il convient de les considérer comme des protagonistes actif·ves dans le processus de réception (Montmasson, 2019). Bien que la catégorie des « enfants » ne soit pas homogène en termes de rapports de classe, de race, de sexe et d'âge, on peut considérer qu'ils et elles constituent une « minorité » dans la mesure où ils et elles sont dominé·es dans les rapports entre adultes et enfants. Considérer leurs discours nous amène ainsi à prendre en compte leur « privilège épistémique » (Clair, 2016) puisqu'ils et elles sont les mieux placé·es pour exprimer leur ressenti et leur interprétation des histoires qui leur sont données à voir et à entendre. Outre la volonté politique de donner une légitimité à leurs discours, cette posture me semble heuristique dans la mesure où le point de vue des enfants est souvent disqualifié sur la base de leur naïveté liée à leur jeune âge.

Partir du discours et du point de vue des jeunes lecteur·rices apparaît ainsi primordial dans la mesure où leur ressenti se place au centre de l'enquête. Il s'agit de faire preuve de vigilance quant au piège de « l'adultocentrisme » de manière à saisir l'altérité comme dans le cadre de toute enquête, les enfants étant ici « autres » par leur âge. J'adopte ainsi une posture

qui tend à favoriser l'existence d'une confiance mutuelle : j'accorde ma confiance et mon intérêt aux enfants en les considérant comme des individus sociaux à part entière. Il me tient à cœur de gagner leur confiance, non pas en annulant la relation dyssymétrique entre adulte et enfant, mais plutôt en créant un nouvel espace de relation où leur opinion est prise au sérieux et où l'adulte apprend auprès de l'enfant dans une forme d'horizontalité (Delalande, 2010).

B. Des méthodes qualitatives et un terrain pluriel

L'enquête de terrain s'est déroulée en plusieurs phases au sein de la Région Auvergne-Rhône-Alpes. D'abord, lors de la phase exploratoire, j'ai choisi de réaliser des observations de lectures offertes dans deux bibliothèques municipales de la Ville de Lyon²³. Ces ateliers d'une durée de 45 minutes sont destinés à la tranche d'âge 3-6 ans et animés par des bibliothécaires. J'ai assisté à quatre lectures offertes présentées dans le cadre des formats « Le temps du conte » et « La malle à histoires » où plusieurs livres étaient lus pendant chaque séance en étant regroupés autour de thématiques²⁴. J'étais connue des intervenant·es à qui j'avais expliqué mener une recherche sur la lecture de livres jeunesse. Ces observations m'ont permis de découvrir le déroulement des ateliers de lecture offerte et d'observer les interactions qui s'y déroulaient : les types de livres proposés, le comportement des intervenant·es qui racontent les histoires et les attitudes et réactions des enfants ainsi que celles des adultes les accompagnant. Les livres lus étaient exclusivement des albums illustrés, propices à la lecture offerte du fait de la prépondérance de l'image par rapport au texte. Par ailleurs, les accompagnatrices (baby-sitter, mères, grands-mères) et bibliothécaires présentes lors des séances étaient toutes des femmes, la mixité genrée étant à l'inverse à l'œuvre chez les enfants venu·es assister à la lecture²⁵. Ces observations m'ont permis de souligner l'importance des dynamiques de groupe dans la réception, les réactions des un·es étant répétées ou contredites par les autres enfants. Toutefois, la tranche d'âge observée (3-6 ans) ne correspondait pas à celle que je souhaitais cibler, soit les 6-8 ans. De plus, au-delà de la gratuité de ce service, les publics qui fréquentent les bibliothèques connaissent une faible mixité sociale et genrée : les usager·ères des bibliothèques sont majoritairement des

²³ Le guide d'observation utilisé et le détail des observations menées sont disponibles en Annexe 1) et 2).

²⁴ Dans chaque atelier de lecture, plusieurs histoires sont choisies autour d'une thématique commune telles que les animaux de la ferme, les ours, les écureuils, les livres pop-up...

²⁵ Sur les 28 enfants venu·es assister aux quatre séances de lectures offertes, 14 étaient des filles et 14 étaient des garçons. En revanche, la totalité des 17 accompagnatrices et des 4 animatrices étaient des femmes.

personnes issues des classes moyennes et supérieures et en grande partie des femmes (Roselli, 2011). Je souhaitais ainsi élargir mon champ d'observation pour étudier la réception littéraire d'un plus large panel de population.

Dans le cadre d'un emploi en tant que médiatrice culturelle dans une médiathèque de la banlieue lyonnaise, j'ai pu mener une seconde phase d'observation de lectures offertes cette fois-ci centrée autour des accueils de classe. J'étais chargée de présenter une exposition organisée autour des livres de l'autrice et illustratrice Magali le Huche. J'ai ainsi observé les visites de classes en dehors de mes horaires de travail qui étaient animées par mes collègues bibliothécaires. Quatre écoles de cette ville étaient concernées par les visites de l'exposition : j'ai donc centré mes observations autour des classes de CP, CE1 et CE2 où les enfants sont majoritairement âgé·es entre 6 et 8 ans. Etant connue par mes collègues, j'ai demandé à assister à ces accueils de classe dans un but professionnel, afin de parfaire mes compétences dans la gestion de groupes en bibliothèque. J'ai volontairement omis l'objectif genré de ma recherche pour éviter d'influencer les comportements des animateur·rices. Lors de la visite, les bibliothécaires faisaient découvrir l'exposition aux enfants et leur lisaient des histoires illustrées et parfois écrites par Magali le Huche. J'ai ainsi réalisé huit observations d'accueils de classes comprenant deux classes de CP, cinq classes de CE1 et une classe de CE2.

Plusieurs éléments différencient ces nouveaux·elles enquêté·es des précédent·es : les enfants qui venaient visiter l'exposition le faisaient dans un cadre scolaire, ils et elles n'avaient pas cours pendant cette sortie à la bibliothèque. Les enfants se connaissaient puisqu'ils et elles étaient camarades de classe et n'avaient pas forcément choisi de venir, contrairement aux lectures offertes en bibliothèque où l'inscription était nécessaire. Cette sortie scolaire constituait pour certain·es un défouloir, une situation exceptionnelle qui suscitait excitation et agitation, bien que d'autres enfants aient été beaucoup plus calmes. Ces enfants qui venaient visiter l'exposition étaient issu·es des classes moyennes et populaires et étaient plus nombreux·ses à être racisé·es par rapport aux premier·ères enfants observé·es dans les bibliothèques de la Ville de Lyon. Plusieurs d'entre eux·elles apprenaient lors de leur visite qu'ils avaient un droit d'accès gratuit aux bibliothèques et au prêt de livres : cela peut constituer un indice de leur faible familiarisation au monde bibliothécaire. D'autre part, sur les huit classes observées, trois d'entre elles appartenaient à la même école et avaient

contribué à un projet au sein de l'exposition²⁶. Ils et elles avaient rencontré Magali le Huche à plusieurs reprises pour le mettre en œuvre. Ces enfants avaient ainsi pris connaissance de plusieurs de ses livres qui leur avaient été lus lors de ces rencontres. Au total, parmi les classes venues visiter l'exposition, on peut noter une légère sur-représentation des filles parmi les élèves (54%) par rapport aux garçons (46%). Les accompagnatrices des classes étaient, elles, toutes des femmes, tandis que les bibliothécaires animant les visites étaient composés à 1/3 d'hommes. Si les livres n'étaient pas toujours lus en intégralité du fait de la courte durée de la visite, ces observations ont été très riches, notamment en termes de dynamiques collectives puisque les enfants entouré-es de leurs camarades de classe avaient de nombreux échanges en commentant ou réagissant face aux histoires qui leur étaient lues.

Après cette phase d'observation des lectures offertes en bibliothèque qui m'a permis de saisir les pratiques des enfants, j'ai choisi de réaliser des entretiens à la fois individuels et collectifs pour mieux comprendre l'acte de réception des normes genrées présentes dans la littérature jeunesse chez les enfants de 6 à 8 ans. Le format individuel me paraissait intéressant pour avoir accès aux discours et aux représentations de l'enfant en tant qu'individu-e à part entière, tout comme le format collectif me semblait essentiel pour comprendre les dynamiques de groupe à l'œuvre et les réactions socialement acceptables ou non lors de la lecture.

C. Un album illustré comme support des entretiens : « Kate Moche »

Ces entretiens ont été menés avec un unique album illustré qui s'intitule « Kate Moche »²⁷. Ce livre raconte l'histoire d'une petite fille prénommée Kate qui subit un harcèlement scolaire de la part de ses camarades qui la surnomment « Kate Moche ». Malgré cette situation, elle réussit à faire abstraction de ces moqueries en s'imaginant dans différents rôles valorisants : à travers son miroir, elle devient ainsi une aventurière, une domptresse de fauves, une astronaute, une ninja, une peintre, une cheffe cuisinière, une chasseuse de fantômes... Elle parvient ainsi à anéantir le regard péjoratif que portent ses camarades à son égard et prône l'acceptation de soi en reléguant l'aspect physique au second plan.

²⁶ Les enfants avaient peint des autoportraits sur des miroirs. Ces derniers avaient ensuite été exposés sur un mur au sein de l'exposition de la médiathèque. Les miroirs sont des éléments récurrents dans les livres illustrés par Magali le Huche, notamment comme objets propices à l'imagination.

²⁷L'analyse textuelle et iconographique du livre « Kate Moche » est disponible en Annexe 5).

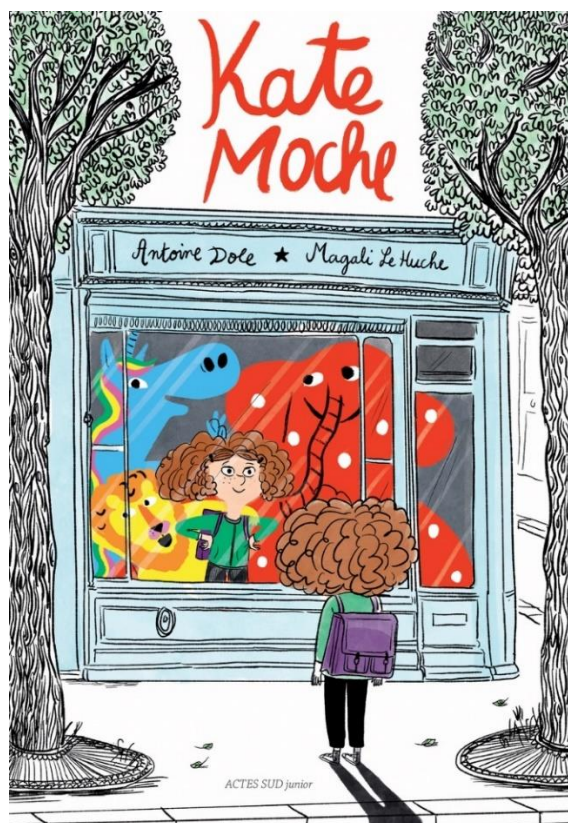


Figure 1 : « Kate Moche » écrit par Antoine Dole et illustré par Magali le Huche, Actes Sud Junior, 2021.

Le livre « Kate Moche » faisait partie du corpus de livres illustrés par Magali le Huche présents au sein de l'exposition au sein de laquelle j'ai travaillé. L'autrice et illustratrice est très connue dans le monde de l'édition jeunesse et a contribué à l'élaboration de plus d'une centaine d'ouvrages depuis ses débuts. Elle ne revendique pas spécialement d'engagement féministe à travers les livres qu'elle illustre. Bien que Magali le Huche soit reconnue dans le monde des livres jeunesse, j'ai supposé que peu d'enfants connaîtraient cet album illustré en raison de sa publication récente en 2021²⁸.

Le contenu des livres pour enfants est souvent analysé dans les études de réception mais la forme des ouvrages constitue un impensé scientifique, comme a pu le constater Stéphanie Tralongo (2001). La présentation physique d'un livre semble en effet entrer en compte dans les mécanismes de réception : le format, l'état, la texture, les couleurs, les dispositions textuelles... « Kate Moche » est ainsi un livre neuf, propre et en très bon état. Il est au format 19,5cm x 28cm : les enfants peuvent le prendre entre leurs mains. Il est très coloré et est composé de couleurs à la fois vives et plus estompées. Il alterne des doubles

²⁸ En effet, aucun enfant n'avait déjà vu ou lu ce livre avant que je le leur présente.

pages illustrées et des pages séparées en deux qui décrivent une situation réelle à gauche et une situation imaginée à droite. Le texte est disposé en bas de chaque page et est centré ; il est composé d'une à quatre lignes maximum par page. J'ai trouvé ce livre pertinent du point de vue de la sociologie du genre et de la réception pour plusieurs raisons.

- D'abord, ce livre est un album illustré relativement court et est proposé aux enfants à partir de 6 ans : il est composé de 48 pages et se lit à voix haute en 5 à 7 minutes ce qui constituait un avantage pour mener des entretiens courts, compte tenu de la faible durée de concentration des enfants de cette tranche d'âge.
- Ensuite, le thème principal de l'album porte sur le harcèlement scolaire : il était important que le thème du genre ne soit pas premier au sein du livre pour me permettre d'avoir accès à des entretiens auprès d'enfants issus de divers milieux sociaux, y compris parmi les familles réticentes aux enjeux de genre.
- De plus, le personnage principal est une petite fille : ce choix permet d'une part de contrebalancer la prépondérance des garçons parmi les personnages principaux existants dans la littérature jeunesse (Cromer & Turin, 1998; Brugeilles et al., 2002; Ferrière & Morin-Messabel, 2013) et d'autre part, je souhaitais étudier les processus d'identification des enfants aux personnages selon leurs identités de genre respectives, dynamiques notamment identifiées par Lévy (2016). On pourrait souligner le fait que le rapport à la lecture des garçons est plus faible que celui des filles et que les classes populaires sont davantage éloignées de la lecture que les classes moyennes et supérieures (Octobre, 2011; Bonnéry, 2014). En ce sens, choisir un livre mettant en scène un personnage principal féminin pourrait constituer un biais dans l'analyse de la réception en termes de genre et de classe.
- L'intérêt du choix de ce livre réside néanmoins dans le fait que Kate est mise en scène dans des rôles socialement rattachés à la masculinité. En effet, Kate s' imagine dans des rôles marqués par une mixité genrée. Accompagnés d'adjectifs mélioratifs (tels que « courageuse », « intrépide », « adroite », « visionnaire », « vaillante », etc...) et accordés grammaticalement au féminin, ces rôles imaginaires contrastent avec ceux traditionnellement rattachés à la féminité et s'ancrent majoritairement dans un univers « masculin ». Il me paraît ainsi judicieux de présenter cet album aux enfants pour étudier leur appréciation et leur réception de ces rôles sociaux qui s'extrait partiellement des

normes de genre. Il s'agit de questionner la catégorisation de « livre pour les filles » en réalisant des entretiens avec cet album hybride, qui fait apparaître à la fois une petite fille en personnage principal et la pratique d'activités contre-stéréotypées (Reeb et al., 2018). Cette mise en tension d'éléments normatifs et de transgression de genre m'a ainsi parue heuristique.

- Enfin, ce livre m'a semblé pertinent dans la mesure où il requiert une réflexivité pour en comprendre le sens. Les doubles pages qui présentent Kate en train de s'imaginer sont séparées en deux : à gauche, on peut voir les actions réelles que Kate effectue dans sa salle de bain ; à droite, on comprend ce en quoi elle est en train de s'imaginer.

Le livre requiert ainsi des compétences lectorales pour repérer les indices présents dans les images et appréhender les formes de narration et de raisonnement nécessaires à la compréhension, ces dernières étant inégalement réparties dans l'espace social (Bonnéry, 2014). Il est ainsi intéressant d'observer la façon dont le livre est compris par les enfants selon leurs caractéristiques socio-démographiques. Il existe aussi un jeu de mot présent dans le titre : Kate Moche renvoie à la mannequin Kate Moss, l'effet humoristique étant créé par l'adjectif « moche », peu adéquat au monde du mannequinat. Ce livre présente donc un véritable intérêt sociologique à être présenté en lecture offerte à des enfants dans le but d'étudier leur réception des normes de genre selon leur sexe, leur âge et leur origine sociale.

D. Elaboration du guide d'entretien et récapitulatif de la passation

Après avoir choisi le livre à partir duquel les entretiens seraient menés, j'ai élaboré un guide d'entretien en deux parties pour recueillir au mieux les propos des enfants²⁹ : la première porte sur la réception du livre et la seconde sur le rapport à la lecture des enfants. Dans un premier temps, diverses thématiques y sont abordées : l'anticipation du récit, l'appréciation de l'histoire et l'élection de moment(s) préféré(s), la reformulation du déroulement de l'histoire, l'existence supposée de contextes et de personnages non évoqués dans le livre³⁰, le sentiment de similitude et d'identification avec Kate, le lien émotionnel avec elle, le souhait d'être son ami·e, l'impact du changement d'identité de genre du

²⁹ Le guide d'entretien est disponible en Annexe 4).

³⁰ Par exemple, demander à l'enfant si Kate a une famille, de qui elle est composée, quelles sont ses occupations... Le livre donne en effet à voir un monde composé d'enfants où les adultes sont absentes parmi les personnages, mis à part trois adultes scientifiques qui félicitent Kate.

personnage principal sur le déroulement de l'histoire et son appréciation par l'enfant³¹... L'objectif est d'étudier l'appréciation et l'interprétation du livre par l'enfant, les modes d'appropriation et d'identification et les répertoires (génrés) mobilisés dans la compréhension, la reformulation et l'imagination de contextes périphériques à l'histoire.

Dans un second temps, le guide d'entretien veut saisir les indices du rapport à la lecture de l'enfant : sa capacité à mettre en relation des histoires connues, son goût pour la lecture, ses lieux et moments privilégiés de lecture, ses livres et ses genres littéraires favoris, son aisance à l'apprentissage de la lecture, son rapport aux bibliothèques... Ces questions visent à comprendre le rapport à la lecture des enfants mais également celui des adultes de leur entourage afin de comprendre leur proximité ou leur éloignement avec les pratiques lectorales. Une dernière question était proposée autour d'une activité de dessin à travers laquelle les enfants pouvaient à leur tour s'imaginer en un personnage. Cette question à la dimension créative souhaitait saisir la réception à travers un autre support que les discours. Néanmoins, j'ai fait face à plusieurs refus de leur part qui m'ont conduit à ne plus évoquer la question, faute de possibilité de comparaison entre les entretiens.

La lecture offerte est propice à la réalisation de ces entretiens dans la mesure où elle permet une uniformisation de la passation : je lisais le texte à voix haute et l'enfant tournait les pages du livre³². Cette modalité de passation permet une égalité face à l'écoute du livre entre les enfants qui sont à l'aise avec la lecture et celles et ceux qui le sont moins. Cela me permet également d'observer les éléments qui retiennent l'attention des enfants (onomatopées, commentaires, gestes, désignation avec le doigt...). Les questions étaient ainsi posées à la suite de la lecture du livre. Pour compléter les entretiens, je faisais passer aux parents une feuille sur laquelle ils et elles renseignaient les caractéristiques socio-démographiques de leur ménage³³. Je présentais ma recherche aux enquêté-es comme un devoir universitaire sur la littérature jeunesse et j'évoquais également mon envie future d'écrire des livres pour les enfants en précisant que j'avais besoin de leur avis pour écrire « de beaux livres ». Cette présentation me permettait d'évacuer l'aspect évaluatif des compétences de lecture en accédant à des discours portant sur l'appréciation du livre. Je

³¹ Extrait du guide d'entretien : « Et si Kate avait été un petit garçon qui s'appelait Jack, qu'est ce qui se serait passé dans le livre ? »

³² Excepté dans le cas des entretiens collectifs où je tournais les pages en laissant le temps à chaque enfant d'observer l'image.

³³ La fiche donnée au parents pour renseigner leurs caractéristiques socio-démographiques est disponible en Annexe 6).

justifiais le choix de l'album « Kate Moche » en présentant mon ancien emploi à la bibliothèque au sein de l'exposition centrée autour de Magali le Huche et j'évoquais mon coup de cœur pour ce livre. J'expliquais également mon intention de sensibiliser contre le harcèlement scolaire, thème principal de l'album.

J'ai ainsi mené au total onze entretiens individuels et collectifs à partir du livre « Kate Moche » dans le Rhône et en Isère, dans les villes et à la campagne. Les entretiens duraient entre trente minutes et une heure. Six d'entre eux ont été réalisés en individuel et un entretien a été réalisé avec deux sœurs. J'ai obtenu ces entretiens par différents biais : deux via Facebook à travers une annonce laissée sur un groupe d'habitantes du département et les cinq autres avec mon réseau de connaissances. Ils concernent cinq filles et trois garçons ; quatre enfants sont âgés de 6 ans, une enfant de 7 ans et trois enfants de 8 ans.

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des enquêtés

| Prénom anonymisé et numéro d'entretien | Sexe | Âge | Classe (école) |
|---|---|---|--|
| Entretiens individuels et fratrie | | | |
| 1. Angel | G | 6 ans | CE1 |
| 2. Agate | F | 7 ans | CP |
| 3. Ethan | G | 6 ans | CP |
| 4. Maylone | G | 6 ans | CP |
| 5. Cindy | F | 8 ans | CE2 |
| 6. Julie | F | 6 ans | CP |
| 6. Sophie | F | 8 ans | CE2 |
| 7. Alexia | F | 8 ans | CE2 |
| TOTAL Entretiens individuels : 8 enfants | 5 filles 3 garçons | 4 de 6 ans 1 de 7 ans 3 de 8 ans | 4 CP 1 CE1 3 CE2 |
| Entretiens collectifs à l'école | | | |
| Entretien 1 : CE1 | 3 filles 6 garçons | 4 de 7 ans 5 de 8 ans | 9 CE1 |
| Entretien 2 : CE2 | 7 filles 2 garçons | 7 de 8 ans 2 de 9 ans | 9 CE2 |
| Entretien 3 : CP (1) | 5 filles 1 garçon | 2 de 6 ans 4 de 7 ans | 6 CP |
| Entretien 4 : CP (2) | 5 filles 2 garçons | 2 de 6 ans 5 de 7 ans | 7 CP |
| TOTAL Entretiens collectifs : 31 enfants | 20 filles 11 garçons | 4 de 6 ans 13 de 7 ans 12 de 8 ans 2 de 9 ans | 13 CP 9 CE1 9 CE2 |
| TOTAL des enquêtés : 11 entretiens 39 enfants 34 ménages | 25 filles (64%) 14 garçons (36%) | 8 de 6 ans (21%) 14 de 7 ans (36%) 15 de 8 ans (38%) 2 de 9 ans (5%) | 17 CP (44%) 10 CE1 (26%) 12 CE2 (31%) |

Une présentation plus détaillée des caractéristiques sociodémographiques des enquêtés est disponible en Annexe 7).

Ensuite, les quatre entretiens collectifs ont été menés au sein d'une école de la campagne iséroise auprès de trois classes de CP, CE1 et CE2. J'ai pu réaliser ces entretiens en lecture offerte car j'ai moi-même été scolarisée au sein de cette école. Trente-et-un enfants ont été enquêtés : il y avait vingt filles et onze garçons. L'accès aux informations personnelles des enfants m'ayant été refusée, une institutrice a accepté de me communiquer les métiers des parents, leur statut de couple ou de séparation et la présence ou non de frères et sœurs. J'ai également demandé aux enfants ces informations pour croiser les données obtenues avec l'institutrice et celles des élèves.

Au total, la population d'enquête concerne trente-neuf enfants : les filles sont sur-représentées dans l'échantillon (64%) par rapport aux garçons (36%). Les enfants de 6 ans représentent 21% des enquêtés, celles et ceux de 7 ans sont 36% et les enfants âgés de 8 ans représentent 38%. Seuls deux enfants sont âgés de 9 ans, bien qu'il et elle soient nés en 2013. Les entretiens individuels et collectifs ont été menés avec des enfants différents : si certains sont frères et sœurs, aucun d'entre eux-elles n'a été enquêté deux fois. C'est pourquoi l'enquête empirique concerne trente-neuf enfants et trente-quatre ménages. Les prénoms des enfants ont été anonymisés avec l'aide du site Internet du sociologue Baptiste Coulmont³⁴ afin de garder une cohérence entre leur prénom d'origine et celui utilisé dans l'enquête, les prénoms indiquant la position sociale des individus.

Pour analyser les entretiens au prisme de l'origine sociale des enfants, des catégorisations ont été réalisées en fonction des métiers de leurs parents. Leurs professions ont d'abord fait l'objet d'une catégorisation selon la nomenclature des CSP 2020 de l'INSEE³⁵. Les catégories socioprofessionnelles des deux parents ont ensuite été combinées pour former des CSP de ménages³⁶. Elles ont par la suite été regroupées en trois catégories simplifiées qui dessinent la structure de la stratification sociale : classe supérieure, classe moyenne et classe populaire³⁷. Cette catégorisation donne ainsi à voir parmi les enquêtés 17 enfants issus des classes supérieures, 10 enfants des classes moyennes et 12 enfants des classes populaires.

³⁴ « Le prénom : catégorie sociale ». Baptiste Coulmont. Consulté le 12/08/22. URL: <https://coulmont.com/bac/>

³⁵ « Professions et catégories socioprofessionnelles », PCS 2020, INSEE, 01/01/2021. Consulté le 02/08/22. URL: <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2020/groupeSocioprofessionnel/1?champRecherche=true>

³⁶ « La PCS Ménage », INSEE. Consulté le 02/08/22. URL: <https://www.insee.fr/fr/information/6051701>

³⁷ Le détail de cette catégorisation des ménages est disponible en annexe 7).

Les classes supérieures correspondent aux Ménages à dominante cadre et intermédiaire.

Les classes moyennes correspondent aux Ménages à dominante employée et petit indépendant.

Les classes populaires correspondent aux Ménages à dominante ouvrière, les Ménages monoactifs d'employés ou d'ouvrières et aux Ménages inactifs.

D'autre part, parmi les trente-quatre ménages tous hétérosexuels, quatre présentent des parents séparés ou divorcés. La notion de « ménage » est donc entendue comme une addition des positions sociales des deux parents dessinant les contours d'une « origine sociale » des enfants. Si ce choix méthodologique peut donner lieu à des approximations en fonction du parent avec lequel l'enfant vit le plus souvent, considérer le ménage comme une combinaison des deux positions sociales des parents reste le choix le plus pertinent au regard des informations dont je dispose³⁸.

Enfin, l'analyse des entretiens a donné lieu à la création d'un tableau croisé qui rend visible les réponses des enfants selon leurs caractéristiques socio-démographiques et selon les thématiques du guide d'entretien. L'analyse réunit ainsi les observations et les entretiens menés auprès de ces enfants âgés de 6 à 8 ans : elle permet de mettre au jour des résultats concernant la réception enfantine des normes de genre dans la littérature jeunesse à l'échelle de trente-neuf enfants. Cette étude n'est donc pas représentative de l'ensemble des enfants vivant en France : le petit échantillon d'enfants enquêtés présente des résultats valables à une petite échelle et sur un album illustré. Si l'enquête permet de fournir des éléments de réponses aux questions posées, la généralisation se révèle périlleuse. Elle offre tout de même des clés de compréhension et des pistes d'analyse concernant la réception enfantine des normes de genre.

A travers cette étude, je souhaite ainsi donner de l'importance aux discours des enfants en les considérant comme acteur·rices de la réception littéraire, tout en replaçant leurs réactions avec leur inscription dans l'échelle sociale, cette dernière fournissant des indices de leurs rapports à la lecture.

³⁸ Et des informations dont je ne dispose pas, notamment celle du parent qui détient la garde majoritaire de l'enfant (s'il y a une garde majoritaire).

Chapitre 3 : Le livre comme « miroir du genre » : réactualisation des normes de genre dans la réception littéraire enfantine

Dans ce chapitre seront présentés les résultats qui découlent de l'enquête de terrain menée pendant plusieurs mois auprès des enfants.

De nombreux éléments permettent de comprendre en quoi les lectures offertes renforcent ou déconstruisent les normes de genre chez les enfants de 6 à 8 ans à travers leur réception de l'album illustré « Kate Moche ». Il apparaît d'abord que la socialisation lectorale forge des rapports à la lecture différenciés selon l'âge, l'origine sociale mais également en termes de genre, contribuant à la construction d'un « capital lectoral genré enfantin ». De là découlent des (dés)appréciations, appropriations et interprétations de l'histoire qui se basent à la fois sur le récit, sur l'expérience personnelle des enfants et sur les normes de genre qu'ils et elles ont précédemment intériorisées. Ces modalités de la réception participent enfin à l'avènement d'identifications littéraires plurielles et opposées selon le sexe des enfants : ces dernières révèlent des dynamiques de distinction genrée et introduisent à travers la lecture offerte une réaffirmation de l'ordre de genre, constituant le livre comme un véritable « miroir du genre ».

Dans ce développement, les observations et les entretiens individuels et collectifs ne seront pas tous présents simultanément. Ne donnant à voir les mêmes éléments d'analyse, certaines parties se prêtent plus que d'autres à leur contenu : les entretiens individuels sont majoritaires dans l'analyse de la socialisation lectorale puisqu'ils offrent de nombreuses informations concernant le rapport à la lecture des enfants. Les entretiens avec les classes de CP, CE1 et CE2 renseignent pour leur part davantage sur les dynamiques collectives et les réactions socialement acceptables et attendues, notamment au sujet des normes de genre.

I. Apprendre à lire et à aimer lire : socialisation lectorale et construction d'un capital lectoral généré

Dans un premier temps, l'enquête de terrain révèle l'existence d'un rapport à la lecture chez tous·tes les enfants. Les entretiens donnent à voir des enfants qui côtoient des livres : ils et elles sont tous·tes capables de citer au moins un livre présent à leur domicile et/ou des livres qu'ils et elles aiment particulièrement. La quasi-totalité des enfants déclare également lire et aimer la lecture. Sur les trente-neuf enquêté·es, seul·es cinq d'entre eux·elles disent ne pas aimer lire : il s'agit de Maylone (6 ans, classe supérieure), Gatien (7 ans, classe supérieure) et Théo (âge, classe supérieure). Alexia (8 ans, classe moyenne) et Julie (6 ans, classe supérieure) disent aimer moyennement la lecture, particulièrement en ce qui concerne les lectures scolaires. Le sexe des enfants n'apparaît pas comme un facteur différenciateur du goût pour la lecture : parmi les huit enquêté·es individuel·les, deux garçons sur trois et trois filles sur cinq déclarent aimer lire.

Ces premières tendances révèlent ainsi l'existence d'un rapport à la lecture, petit ou grand, chez les enfants. Elles montrent l'importance qui est accordée aux livres par les ménages en tant qu'objet essentiel du monde de l'enfance et cela tous âges, tous sexes et toutes catégories sociales confondues (Octobre, 2004). Si ces résultats trouvent une résonance avec d'autres études antérieures, ils doivent être pensés dans le cadre de cette enquête qui concerne seulement trente-neuf enfants. La généralisation de l'analyse se révèle périlleuse dans la mesure où elle concerne un petit échantillon, mais l'enquête donne tout de même à voir des tendances qui peuvent être mises en perspective avec d'autres travaux.

A. Différents rapports à la lecture façonnés par la socialisation primaire

Si les enfants déclarent entretenir un rapport, positif ou négatif, avec la lecture, l'enquête met au jour des facteurs de différenciation de la pratique du lire. La socialisation primaire apparaît d'abord prégnante dans la constitution d'un rapport à la lecture enfantin. Les agents de socialisation tels que la famille, l'école et les médias culturels endossent une fonction d'initiation à la lecture et créent des rapports de proximité ou d'éloignement avec les livres selon leur inscription dans la stratification sociale.

L'origine sociale des enfants fait notamment partie des éléments qui façonnent un plus ou moins grand rapport à la lecture. Les catégories socio-professionnelles des deux parents et

leur articulation en catégorie sociale de ménage dessine une appartenance sociale de l'enfant qui va induire des goûts, des fréquences et des types de lecture différents. On peut présenter deux exemples d'enquêtées qui illustrent des rapports à la lecture distincts selon l'origine sociale des enfants.

Agate a 7 ans et est en CP. Sa mère est directrice marketing et commerciale dans une entreprise privée et son père est technicien chimiste dans l'industrie, ces deux métiers formant un ménage à dominante cadre. Elle et sa grande sœur de 10 ans aiment beaucoup lire et vont souvent dans les bibliothèques avec leur mère qui aime également lire. Agate apprécie lire en journée et le soir à la maison avec les livres de sa bibliothèque et également à l'école. Elle aime connaître de nouvelles histoires et lis beaucoup de bandes dessinées. Elle apprécie particulièrement la série des « Astérix » et celle des « Super super »³⁹. Elle a également des revues et des magazines jeunesse telles que « Astrapi » et est abonnée à la revue « Mort de lire » qui contient des petits romans, des nouvelles et des bandes dessinées. Elle aime beaucoup l'école et a par ailleurs demandé à sa mère un livre qui lui permettrait d'apprendre à lire seule, ses parents n'étant pas toujours disponibles pour lui faire la lecture.

« Enquêtrice : Parce que depuis que tu sais lire c'est toi qui lis toute seule ?

Agate : Ouais. J'en avais marre du coup j'ai demandé à Maman : « je veux un livre qui m'apprend à lire. »

- Agate (8 ans, classe supérieure)

Ces éléments donnent à voir le grand rapport qu'Agate entretient avec la lecture en termes d'attrait pour les livres, de quantité et de fréquence de lectures, de genres littéraires possédés et de fréquentation des bibliothèques. L'appartenance à la classe sociale supérieure apparaît ainsi avoir une influence sur le rapport aux livres d'Agate. La coloration scientifico-technique des études de ses parents n'est cependant ici pas opérante, cette dernière étant censée dessiner un plus faible intérêt et une moindre pratique de la lecture.

Cindy, elle, a 8 ans et est en CE2. Sa mère est sans emploi et son père est électricien dans l'industrie, ce qui correspond à un ménage monoactif d'ouvrier. Elle déclare aimer seulement un certain type de livres : des ouvrages courts avec peu de textes et beaucoup d'images, ceux avec beaucoup de textes ne lui plaisant pas.

³⁹ Les références des livres évoqués par les enfants et présents dans le corps du texte feront l'objet d'une bibliographie dédiée disponible en Annexe 8). Seuls les ouvrages cités assez précisément pourront apparaître dans la mesure où l'imprécision des titres de certaines histoires évoquées ne permettent pas d'en retrouver la source.

« *Enquêtrice* : [...] *Et est-ce que t'aimes lire en général des histoires ?*

Cindy : *Oui. Des courtes comme ça [Kate Moche] oui, mais des longues non, où y a beaucoup de pages non. Je déteste ça. »*

- Cindy (8 ans, classe populaire)

Elle dispose de livres à la maison qui lui sont principalement offerts par son grand-père. Elle aime lire seule et également qu'on lui lise des histoires : ses parents ne lisent pas et ne lui lisent pas de livres, c'est son institutrice qui lui fait principalement la lecture. Elle va à la bibliothèque uniquement avec l'école et aime y aller ; elle ramène un livre chez elle à chaque visite. Parmi les ouvrages qu'elle apprécie, elle cite un abécédaire des animaux, un autre livre documentaire sur les volcans et deux albums illustrés qui expliquent les expressions françaises qui ont été obtenus en cadeau chez McDonald's. Elle aime moyennement l'école : elle apprécie la lecture (elle sait très bien lire à haute voix) mais a des difficultés en mathématiques et en grammaire.

Ce deuxième portrait de lectrice présente un rapport mitigé à la lecture. Si Cindy aime lire, elle n'aime que les livres courts avec peu de textes et beaucoup d'images, principalement des albums illustrés. Sa proximité avec les livres s'effectue principalement par le biais de l'école, bien qu'elle dispose de livres chez elle. Le désintérêt de ses parents pour les livres ne l'amène pas à rejeter la lecture mais peut expliquer le rapport distant qu'elle entretient avec les « plus gros livres ». Outre l'appartenance à la classe populaire du ménage, les études scientifico-techniques des parents coïncident avec le rapport mitigé à la lecture de Cindy.

L'origine sociale des enfants peut ainsi être structurante du rapport de proximité ou de distance qu'ils et elles entretiennent avec les livres. La place des ménages dans l'échelle sociale contribue ainsi à la fabrication d'un « capital lectoral⁴⁰ » plus ou moins grand chez les enfants. Cependant, des contre-exemples existent : les enfants des classes supérieures peuvent ne pas aimer lire, tout comme les enfants des classes populaires peuvent être férus de lecture. L'attrait et le désintérêt pour la littérature jeunesse ne sont pas uniquement et schématiquement corrélés à la classe sociale des parents. Cette dernière doit ainsi être complétée par d'autres critères puisqu'elle n'apparaît pas comme le seul facteur explicatif des rapports enfantins à la lecture.

Outre leur inscription dans la stratification sociale, les parents semblent être des passeur·euses d'intérêt ou de désintérêt pour la lecture. Le rôle des mères apparaît tout

⁴⁰ A l'aune de la définition du « capital culturel » de Pierre Bourdieu, on considère le « capital lectoral » comme l'ensemble des ressources littéraires dont dispose un·e individu·e.

particulièrement essentiel dans le processus de socialisation à la lecture. Pendant les entretiens, les enfants mentionnent principalement leur mère lorsque l'on discute d'achats de livres, de lectures d'histoires ou de fréquentation des bibliothèques. Plusieurs exemples illustrent leur rôle dans la construction du goût pour la lecture de leurs enfants.

Ethan a 6 ans, il est en CP et a une grande sœur de 10 ans. Sa mère est gestionnaire en ressources humaines dans une entreprise et son père est menuisier-plaquiste. Ses parents sont séparés mais la combinaison de leurs catégories socio-professionnelles correspond à un ménage à dominante intermédiaire. Il aime beaucoup lire, surtout des bandes dessinées comme « Lucky Luke », « Titeuf » et « Max et Lili ». Il est abonné au magazine jeunesse « J'apprends à lire » et fréquente les bibliothèques avec sa mère et sa sœur. Il lit souvent chez lui le soir et également pendant la récréation à l'école avec son ami qui est aussi fan de lecture. Il explique que ses parents ne partagent pas le même goût pour la lecture : sa mère lit beaucoup et son père ne lit jamais.

« Mais Papa il lit pas, il a pas de livres. [...] Maman, elle lit tous les soirs quasiment. »

- Ethan (6 ans, classe supérieure)

La mère offre à la fratrie des livres lorsque Ethan et sa sœur en font la demande et elle les accompagne à la bibliothèque. Elle rend ainsi accessible la lecture à ses enfants quand leur père ne semble pas avoir une grande place dans ce processus. D'autre part, elle a réalisé des études de droit qui correspondent à la catégorie des études littéraires, ce qui peut expliquer son grand rapport à la lecture et son influence sur celui de ses enfants (Lahire, 1998). Ici, on peut noter l'approximation qui résulte de la catégorisation en trois classes sociales des ménages : Ethan est considéré comme issu de la classe supérieure quand bien même son père est ouvrier et sa mère cadre. Il semble que ses pratiques de lecture se rapprochent tout de même de celles des classes supérieures, ce qui rend la catégorie opérante. La transmission du goût du lire par la mère semble ainsi visible dans le cas d'Ethan, bien qu'il s'agisse toujours de corrélations entre les discours de l'enfant et les caractéristiques sociales du ménage.

Le cas d'Angel est aussi éclairant sur ce point. Il a 6 ans et fait l'école à la maison avec son petit frère de 4 ans. Leur mère endosse le « rôle d'enseignante » à la maison. Elle est psychomotricienne et le père est professeur de yoga, formant un ménage à dominante intermédiaire. Angel aime lire seul et aime qu'on lui lise des histoires. S'il lit seul pour ses travaux scolaires, il lit pour le plaisir le soir et pendant les temps calmes de la journée, seul ou

accompagné par sa mère, cette dernière aimant aussi la lecture. Il fréquente les bibliothèques et aime les albums illustrés sur les animaux et les super-héros. Le rôle de la mère dans l'éducation familiale et scolaire peut ainsi avoir une influence sur l'attrait pour les livres d'Angel. Dès lors, la mère apparaît comme passeuse de l'intérêt pour la lecture des enfants au regard de ce qu'ils et elles expriment dans les entretiens. Ces articulations entre le goût de la lecture des mères et leur rôle actif dans la mise en contact des enfants avec les livres dessinent un processus de socialisation maternelle à la lecture.

Les enfants sont aussi acteur·rices dans l'initiation à la lecture de leurs petit·es frères et sœurs. Dans les entretiens, cinq enfants ont expliqué aimer leur raconter des histoires. Parmi eux·elles, quatre sont des filles : trois appartiennent à la classe supérieure (Sophie, 8 ans ; Emy, 7 ans ; Elsa, 6 ans) et une à la classe moyenne (Alicia, 7 ans). Le dernier est un garçon de classe populaire (Paul, 8 ans). Si les enfants qui aiment lire des histoires aux plus jeunes appartiennent majoritairement aux classes supérieures et sont plus nombreux·ses à être des filles, le sexe des petit·es frères et sœurs concerné·es par ces lectures est mixte : il s'agit de deux garçons et trois filles. A l'inverse, Théo (8 ans, classe supérieure) affirme ne pas aimer la lecture et ne pas vouloir raconter d'histoires à son petit frère. Ces explications des enfants révèlent le plaisir (ou non) de lire pour soi et de lire pour les autres : leur envie de partager cette activité avec leurs petit·es frères et sœurs peut ainsi favoriser l'attrait des plus jeunes pour la lecture. Les sociabilités familiales qui incluent parents et enfants apparaissent ainsi premières dans les processus de (non)familiarisation des enfants avec le monde de la littérature jeunesse et la constitution d'un capital lectoral.

Au-delà du rôle familial dans la construction d'un rapport aux livres, il apparaît que la maîtrise de la lecture des enfants soit essentielle pour pouvoir aimer lire. Bien que ce point semble évident, il est pertinent de le développer dans la mesure où les enfants eux·elles-mêmes y accordent de l'importance. En effet, les enfants qui ne savent pas lire déclarent moins aimer lire. Le portrait de Maylone s'inscrit dans cette idée : il a 6 ans, il est en CP et a deux grandes sœurs de 12 et 15 ans. Sa mère est vendeuse optique et son père est ingénieur informatique dans une entreprise, ces deux métiers formant un ménage à dominante cadre. Il explique qu'il n'aime pas lire : il a des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et il est découragé lorsqu'il doit lire un livre, à l'école notamment :

« Non, j'aime pas lire. [...] Parce que c'est trop dur et que j'aime pas. Et en plus des fois, on peut jamais savoir où on en est, c'est ça qui est énervant. »

- Maylone (6 ans, classe supérieure)

Ses parents ne lisent pas mais lui offrent des livres ; sa Mamie lui lisait des histoires quand il était plus petit. Elle lui a récemment offert un livre d'apprentissage de la lecture qu'il n'apprécie pas. Il lit tout de même parfois le soir, avant de dormir. Il n'a pas de livre préféré mais explique posséder un livre documentaire sur les animaux qu'il considère comme difficile et un album illustré « T'choupi » qu'il trouve « trop bébé ». Il ne va jamais à la bibliothèque : il n'y voit pas d'intérêt puisque lire lui pose trop de difficultés. Il préfère les activités sportives, notamment le football. L'appartenance à la classe sociale supérieure de ses parents n'explique pas le faible rapport à la lecture de Maylone, bien que leurs études scientifico-techniques puissent correspondre à son désintérêt et à sa faible fréquentation des livres. Toutefois, Maylone introduit une différence importante dans la définition de la lecture : lire un livre et regarder un livre, ce n'est pas la même chose.

« Enquêtrice : [...] est-ce que des fois tu vas à la bibliothèque ?

Maylone : Bah pourquoi ? Pour quoi faire ?

Enquêtrice : Je sais pas, pour lire des livres par exemple.

Maylone : Non. Non jamais. Jamais ça sert à rien, y a des livres trop durs à lire.

Enquêtrice : Ah ouais ? Y en a plein avec des images aussi.

Maylone : Oui mais ça c'est pas lire hein. C'est mieux regarder que lire.

Enquêtrice : Et toi t'aimes bien regarder des livres des fois ?

Maylone : Regarder mais pas lire. »

- Maylone (6 ans, classe supérieure)

Maylone explique ainsi aimer regarder des livres en observant les images qui les composent mais ne pas aimer lire au sens de déchiffrer un texte, compétence qu'il n'a pas encore complètement acquise. Ainsi, la difficulté qu'il rencontre dans l'apprentissage de la lecture constitue un obstacle dans son rapport à la lecture : il ne sait pas lire, donc il ne lit pas et il n'aime pas ça.

L'exemple des deux sœurs enquêtées vient par ailleurs corroborer les dires de Maylone. Julie et Sophie ont respectivement 6 et 8 ans. Leurs parents sont séparés : leur mère est gestionnaire en ressources humaines et leur père est responsable commercial correspondant à un ménage à dominante cadre. Si les sœurs appartiennent au même milieu social, elles entretiennent des rapports à la lecture différents. Sophie, la plus grande, adore lire pour elle et pour sa sœur, à la fois à la maison le soir et à l'école l'après-midi. Elle aime l'école et apprécie la grammaire et l'orthographe : elle déclare aimer les lectures scolaires et de loisirs, particulièrement les bandes dessinées et les petits romans. Julie, la plus jeune, ne sait pas encore lire. Elle n'aime pas les lectures scolaires mais apprécie qu'on lui lise des

histoires. Les sœurs aiment toutes deux aller à la bibliothèque avec leur mère qui lit un peu. Cependant, Julie explique qu'elle aime surtout regarder les images des livres : pour elle, lire consiste à observer des images, déchiffrer un texte étant ennuyant et difficile. Ainsi, l'inscription du ménage dans la classe sociale supérieure et le rôle de la mère dans la mise en contact de ses filles avec les livres peuvent expliquer le fort intérêt de Sophie pour les livres. La coloration scientifico-techniques des études de commerce réalisées par les deux parents ne permet pas de comprendre ici le rapport à la lecture des deux sœurs. On peut penser que c'est la non-maîtrise des compétences lectorales qui explique le plus faible rapport à la lecture de Julie, qui reste tout de même intéressée par les livres.

La non-maîtrise de la lecture qui s'explique par le jeune âge des enfants apparaît ainsi comme un élément différenciateur du goût pour la lecture, mais surtout de la définition du lire : regarder les images quand on ne sait pas lire, regarder et déchiffrer les textes lorsque l'on sait lire. Cette tendance semble œuvrer seulement en « négatif » : on aime moins lire quand on ne sait pas lire ou on lit différemment, mais « savoir lire » ne veut pas forcément dire « aimer lire ». Ces entretiens permettent de replacer le « lire » dans sa définition la plus large : celle de « s'adonner à la lecture de livre » au-delà de celle plus précise qui consiste à reconnaître les signes graphiques d'une langue et les sons qui leur correspondent pour leur associer un sens et prendre connaissance de leur contenu⁴¹.

Les enfants entretiennent ainsi des rapports différents à la lecture selon plusieurs critères. L'origine sociale semble dessiner une proximité croissante des enfants avec les livres au fur et à mesure que l'on monte dans l'échelle sociale en termes d'attrait, de fréquence, de quantité et de diversité de lectures. Cependant, l'impact du type d'études réalisé par les parents sur le rapport à la lecture de leurs enfants est trop aléatoire pour affirmer une corrélation entre la coloration scientifico-technique ou littéraire des études et un faible ou fort intérêt des enfants pour les livres. Les figures familiales, adultes comme enfants et particulièrement les mères, initient des sociabilités lectorales et forment des goûts différenciés chez les enfants selon leur propre appréciation des livres. Enfin, la non-maîtrise des compétences de lecture semble constituer un obstacle dans l'attrait pour la lecture et introduit une définition mixte du lire qui souligne l'importance des images dans les ouvrages enfantins.

⁴¹ Définition de « Lire », Dictionnaire Larousse. Consulté le 12/08/2022. URL : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lire/47373?fbclid=IwAR04DCTJKUrXdKkcm8pRBT5Ksq0kVW62VtY7Hv38_eImsHE21Y-xCXwQ1Qw

B. Des goûts littéraires enfantins : une légitimité culturelle décalée

Les entretiens réalisés permettent ensuite de connaître plus en détails les contenus et les types de lectures enfantines. Des études scientifiques ont observé les articulations existantes entre les genres littéraires et leur utilisation différenciée selon les classes sociales. Les classes favorisées qui disposent d'un capital culturel élevé ont tendance à privilégier des livres légitimés, tels que les romans de littérature classique, les ouvrages de théâtre, de poésie, de philosophie et d'histoire. Les classes sociales qui ont un capital culturel moins élevé sont plus enclines à côtoyer les romans policiers, de science-fiction ou les bandes dessinées (Lahire, 1998; Détrez, 2010). L'enquête auprès des enfants met au jour une réalité différente. Du fait de leur jeune âge et de leur apprentissage progressif de la lecture, la catégorisation des genres littéraires légitimes se révèle décalée au sein du monde enfantin.

Selon leur âge, les enfants vont côtoyer différents types de livres. Les albums illustrés apparaissent comme les premiers livres mis entre leurs mains : ils sont les ouvrages privilégiés par les lecteur·rices de 6 ans. Les livres documentaires sont eux aussi très prisés chez les plus jeunes, notamment sur les thèmes des animaux et des métiers. Plusieurs enfants de CP citent également des contes avec le personnage du loup, figure emblématique des ouvrages enfantins (Bonnéry, 2010). Ces évocations répétées d'histoires avec des loups s'expliquent également par le cadre collectif de l'entretien qui favorise un effet « boule de neige », l'histoire de loup d'un·e enfant rappelant une autre histoire de loup chez son·sa camarade. Ces premiers genres littéraires enfantins sont suivis par les bandes dessinées, les contes, les magazines jeunesse, les mangas et enfin les romans. Les livres-jeux et les livres d'activités apparaissent aussi très présents, comme la série « Où est Charlie ? » citée par les enfants pendant les observations de lectures offertes en bibliothèque ou la collection de livres « Recherche et trouve » que Paul (8 ans, classe populaire) explique adorer. Les bandes dessinées sont les types de livres préférés les plus cités par les enfants pendant les entretiens. Avec les magazines jeunesse tels que « J'apprends à lire », « Astrapi » et « Wakou », ces livres semblent constituer des supports ludiques d'entrée dans la lecture non-accompagnée d'un adulte. Les romans sont les moins évoqués, ce qui s'explique encore une fois par leur jeune âge et leur progressive acquisition des compétences de lecture, les romans étant majoritairement composés de textes. Au fur et à mesure que les enfants grandissent, on constate ainsi une diversification des genres littéraires côtoyés et appréciés. Les enfants précisent leurs préférences de lectures et les types de livres qu'ils et elles aiment moins.

« *Moi je suis plus romans et bandes dessinées.* »

« *Je hais les mangas ! C'est nul !* »

- Stacy (8 ans, classe moyenne)

On observe ainsi la constitution progressive d'appétences littéraires et la détermination des frontières de goûts et de dégoûts culturels.

Au-delà de l'âge, les genres littéraires évoqués dessinent des tendances selon les origines sociales des enfants. En effet, les romans ne sont pas cités parmi les livres possédés ou préférés par les enfants issus de classe populaire. En revanche, les albums illustrés, les livres documentaires, les bandes dessinées et les mangas sont partagés par toutes les classes sociales. Les pratiques lectorales des enfants de classes moyennes et supérieures se rejoignent en termes de diversification des genres littéraires et se distinguent davantage des classes populaires. Plusieurs exemples d'ouvrages cités par les enfants étayaient ces propos.

Cindy qui a 8 ans et qui est issue d'un ménage populaire évoque des livres documentaires sur les animaux et sur les volcans ainsi que deux albums illustrés à la couverture souple obtenus en cadeau chez McDonald's qui expliquent des expressions françaises : « Bavard comme une pie » et « Ronfler comme un sonneur ». Ces livres qui permettent à Cindy d'obtenir une connaissance du monde peuvent être considérés comme peu dotés de « prestige culturel », du fait de leur provenance et de leur faible complexité littéraire.

Alexia a 8 ans et est issue de la classe moyenne. Elle cite un recueil de contes intitulé « 365 histoires pour les soirs », des livres Disney, des bandes dessinées telles que « Mortelle Adèle » ou les « Schtroumfs » et le petit roman « Juliette à New York ». Les livres qu'elle évoque dépeignent une plus grande diversité de genres littéraires qui contiennent davantage d'écrit et d'intrigues fictionnelles que ceux cités par Cindy.

Maëlys qui a 8 ans et qui fait partie de la classe supérieure évoque également plusieurs types d'ouvrages : « *J'aime la Guerre des clans, les Royaumes de feu, L'étalon noir, Les Schtroumfs ! Et aussi Tintin. Astérix et Obélix aussi !* ». Elle explique qu'elle a « *trop de livres à lire* » à la fois physiques et numériques :

« *Et ben moi j'ai une liseuse, alors je lis sur ma liseuse. C'est une sorte de mini tablette en fait, sauf que c'est que pour lire. J'ai une bibliothèque dedans avec pleiiiin de livres.* »

- Maëlys (8 ans, classe supérieure)

Son attrait pour les bandes dessinées et les romans et sa proximité avec une bibliothèque virtuelle accessible via un support numérique dédié à la lecture montrent le grand rapport qu'elle entretient avec les livres. Sa mère qui est par ailleurs institutrice peut également avoir un rôle dans le rapprochement de sa fille avec une diversité de genres littéraires.

Ces trois exemples illustrent ainsi la diversification croissante des genres littéraires au fur et à mesure que les enfants grandissent et qu'on l'on monte dans l'échelle sociale. Agate (7 ans, classe supérieure) expliquait aussi « *[qu'elle n'avait] pas encore attaqué les romans* » : cette précision témoigne de sa future volonté de lire des romans, insinuant que ce type de lecture s'inscrit dans une continuité de la socialisation lectorale. Dès lors, la construction du capital lectoral se révèle progressif et hiérarchisé au cours de la socialisation primaire, les différents genres littéraires enfantins étant côtoyés par étapes selon l'âge, la maîtrise de la lecture et l'origine sociale des enfants. Les références culturelles à des ouvrages sont ainsi inégalement réparties dans l'espace social en termes de fréquence, de quantité et de diversité des genres littéraires.

D'autre part, on remarque que la fréquentation des bibliothèques avec des membres de la famille est croissante plus on monte dans l'échelle sociale : cinq enfants de classes favorisées (Angel, 6 ans ; Agate, 7 ans ; Ethan, 6 ans ; Julie, 6 ans ; Sophie, 8 ans) indiquent s'y rendre, deux des classes moyennes (Emma, 7 ans ; Léonie, 7 ans) et une seule de classe populaire (Mia, 6 ans). On peut constater que cette fréquentation des bibliothèques avec la famille apparaît largement féminine puisque six filles et deux garçons le déclarent. Les deux enfants qui ont déclaré être abonné·es à des livres appartiennent aussi aux classes supérieures (Agate, 7 ans ; Ethan, 6 ans). Ces résultats montrent l'importance que les ménages accordent à la fréquentation régulière de lectures chez leurs enfants.

La classification de la légitimité culturelle des lectures d'adultes ne se révèle pas opérante à travers les entretiens : les enfants sont encore peu familiarisés avec les codes littéraires car leur jeune âge coïncide avec l'entrée dans le lire et la construction de dispositions lectorales (Bonnéry, 2014). On voit apparaître une autre échelle de « légitimité lectorale » liée à l'âge : les albums illustrés comme premiers livres suivis des livres documentaires, des contes, des magazines jeunesse, des bandes dessinées, des mangas et enfin des romans. Les genres littéraires côtoyés par les enfants se révèlent peu différenciés selon les classes sociales mais sont moins diversifiés au sein des milieux qui disposent d'un

faible capital culturel. Également, la fréquentation des bibliothèques et l'existence d'abonnements à des livres jeunesse est révélatrice d'un rapport à la culture littéraire légitimée, ce dernier étant croissant au fur et à mesure que l'on monte dans l'échelle sociale. Les enfants des classes favorisées semblent ainsi lire davantage de livres et de genres littéraires, formant un rapport croissant à la lecture selon la classe sociale. Cependant, des enfants dérogent à la règle : les trois seuls garçons qui disaient ne pas aimer lire sont en effet issus des classes supérieures.

On peut également nuancer ces résultats dans la mesure où les échanges avec les enfants dressent un tableau non-exhaustif des livres présents dans leurs bibliothèques personnelles. Ces pistes d'analyse sont issues des livres dont les enfants se sont rappelés et qu'ils et elles ont voulu partager pendant l'entretien. Une analyse approfondie des livres qu'ils et elles côtoient quotidiennement est nécessaire pour étayer la validité de ces résultats. Enfin, l'échantillon des enquêtés est aussi déséquilibré en termes d'origines sociales : on retrouve dix-sept classes supérieures, dix classes moyennes et douze populaires. Cela peut entraîner des biais dans l'analyse dans la mesure où les enfants issus des classes favorisées sont plus nombreux et peuvent proportionnellement donner plus de références culturelles que les autres. L'hypothèse d'une plus grande diversité des genres littéraires en haut de l'échelle sociale peut ainsi être critiquable.

C. Genre sexué et genre littéraire : construction d'un capital lectoral généré enfantin

Le rôle de l'âge et de la classe sociale a précédemment été mis en lumière dans les processus de différenciation des rapports à la lecture. Le sexe des enfants, lui, n'apparaît pas explicatif des divergences en termes de goût pour la lecture, de fréquences de lecture ni de différences entre les genres littéraires côtoyés et de leur diversification. On a vu que les garçons étaient plus nombreux à dire qu'ils n'aimaient pas lire que les filles, mais ce constat est négligeable puisqu'il ne concerne que cinq enfants parmi lesquels deux sont des filles et trois des garçons. La sur-représentation des filles parmi les enquêtés ne permet donc pas réellement d'étayer ce résultat. D'autre part, filles et garçons citent indifféremment les albums illustrés, les magazines jeunesse, les bandes dessinées, les mangas etc... Tous les enfants semblent côtoyer des livres : ils font pleinement partie des objets culturels de l'enfance et sont utilisés quel que soit le sexe des enfants. Cependant, s'il ne semble pas

exister de différences de « forme » de livres, les contenus des lectures diffèrent plus nettement en fonction des filles et des garçons.

Le contenu des pratiques de lecture se révèle en effet genré. Avant de développer ce point, on constate que filles et garçons mentionnent des ouvrages communs que l'on peut considérer comme « neutres » du point de vue du genre. Il s'agit des séries de bandes dessinées telles que « Lucky Luke », « Les Schtroumfs », « Astérix » mais aussi « Picsou ». Si elles contiennent principalement des personnages masculins, notamment en tant que personnages principaux, elles sont lues par les deux sexes et présentent des récits variés d'aventures. Les thématiques de super-héroïnes, d'animaux et de métiers sont aussi très présents parmi les thèmes côtoyés par les enfants âgés entre 6 et 8 ans, indépendamment de leur sexe. Nous reviendrons plus précisément sur les super-héroïnes qui font l'objet d'identifications genrées chez les enfants.

Différentes tendances se dessinent en termes de genre. D'abord, il apparaît que les lectures des enfants deviennent de plus en plus stéréotypées au fur et à mesure qu'ils et elles grandissent. Les garçons de 6 ans citent en effet des livres sur les animaux (chat, dragon), les métiers (pompier, boucher) et les super-héros, le livre « T'choupi » et la revue « Wakou ». Les plus âgés mentionnent des bandes dessinées comme « Titeuf » et « Toto », le conte « Le Petit Prince » et de nombreux mangas catégorisés comme des shonen à destination des jeunes garçons. Les filles les plus jeunes, elles, évoquent des contes avec des histoires de loups, la revue « J'apprends à lire » ou la bande dessinée Mortelle Adèle quand les plus âgées citent des livres avec davantage de personnages féminins et d'histoires stéréotypées : « Le journal d'Aurélié Laflamme », « Le cahier d'Esther », « Mistinguette en quête d'amour », « Juliette à New York » ou « Célestine petit rat de l'opéra ». Elles évoquent également d'autres livres moins stéréotypés tels que « Le monstre du placard », « Garfield » ou encore « Tintin ».

On constate ainsi que plus les enfants grandissent, plus ils et elles vont avoir tendance à lire des histoires qui mettent en scène des personnages humains, qui sont par ailleurs du même sexe qu'eux·elles. Les filles évoquent beaucoup de livres qui portent sur les aventures de jeunes filles, sur leur vie quotidienne et qui mettent en scène des intrigues sentimentales ou amoureuses. Les garçons parlent de bandes dessinées humoristiques ou relatant la vie quotidienne de garçons qui ont parfois le rôle de cancre. Ils citent des mangas dont les thèmes gravitent autour des ninjas, des pirates, du sport, de combats et d'aventures variées. On observe ainsi la formation progressive de champs de références culturelles genrées chez

les enfants, bien que plusieurs livres relativement neutres en termes de genre soient partagés par les deux sexes.

D'autre part, on observe que les contenus « féminins » ou « masculins » des lectures ne sont pas exclusivement réservés à l'un ou l'autre sexe. En effet, les filles citent des livres à connotation féminine, masculine et neutre ; les garçons lisent des livres considérés comme neutres et masculins mais ils se gardent bien de citer des ouvrages « féminins ». Dans les entretiens individuels ou collectifs, les garçons ne mentionnent aucun livre côtoyé ou préféré qui mette en scène un personnage principal féminin, ni d'intrigues sentimentales et amoureuses. Pourtant, Alexia (8 ans, classe moyenne) expliquait discuter de « Mortelle Adèle » avec ses amis garçons, une bande dessinée qui est citée de nombreuses fois par les filles enquêtées.

« Enquêtrice : Et est-ce que des fois tu parles avec tes copains et tes copines des livres ?

Alexia : Heu oui de Mortelle Adèle.

Enquêtrice : Ah oui. Parce que tes copines elles le lisent aussi ?

Alexia : Ouais.

Enquêtrice : Et y a des copains qui le lisent aussi ?

Alexia : Ouais. »

- Alexia (8 ans, classe moyenne)

Si les garçons peuvent lire des livres considérés comme « féminins », ils ne le mentionnent pas lors des entretiens. A l'inverse, les filles évoquent des répertoires de lectures genrés qui ne correspondent pas forcément à leur identité de genre. L'exemple des mangas illustre particulièrement ce point. Dix mangas sont cités par les filles et les garçons : ils sont à l'unanimité des shonen qui correspond à la catégorie éditoriale des mangas destinés aux jeunes garçons. Aucun shojo (destiné aux jeunes filles) n'est évoqué, ni par les filles, ni par les garçons. Elles sont quatre filles à en parler, dont trois de classes supérieures (Sophie, 6 ans ; Léna, 9 ans, Alice, 8 ans) et une de classe moyenne (Louna, 8 ans). Sophie constitue un exemple particulier puisqu'elle ne sait pas lire mais elle regarde les images du manga « Hell's kitchen » qu'elle a emprunté à la bibliothèque. Les filles évoquent les séries de mangas « Pokémon, la grande aventure », « Naruto » et « Naruto Shippuden ». Trois garçons évoquent aussi des mangas : Thomas (8 ans, classe supérieure) et particulièrement Enzo (8 ans, classe populaire) et Nolan (9 ans, classe supérieure et frère jumeau de Léna) qui défendent avec beaucoup d'insistance leur amour pour les mangas. Ces deux garçons mentionnent une plus grande diversité de livres : « Assassination classroom », « Dragon

Ball », « Jojo's bizarre adventure », « Kuroko's Basket », « My hero Academia », « Naruto », « Naruto Shippuden » et « One piece ». Tous ces mangas sont considérés comme des shonen et sont lus à la fois par les filles et les garçons : leur catégorisation éditoriale genrée n'est donc pas à l'œuvre dans la pratique de la lecture. Les filles, majoritairement des classes supérieures, semblent ainsi adopter des pratiques de lectures « masculines », potentiellement pour se démarquer de l'étiquette culturelle « féminine » dévalorisée (Détrez, 2011).

On observe aussi que la présence de grands frères peut avoir un impact sur la présence de lectures « masculines » chez les filles enquêtées. Léna (9 ans, classe supérieure) est la sœur jumelle de Nolan qui est un grand fan de mangas : elle lit à la fois des livres « féminins » qui parlent de chevaux et de chatons ainsi que des mangas Pokémon. Yasmine (7 ans, classe populaire) a un grand frère de 15 ans et explique que son livre préféré est « Star Wars ». Stacy (8 ans, classe moyenne) a deux grands frères de 12 et 14 ans. Elle évoque des livres neutres et « masculins » : « Les royaumes de feu », « La guerre des clans », « Astérix », « Garfield » et des livres de dragons. C'est aussi le cas de Maëlys (8 ans, classe supérieure) qui a deux frères de 6 et 12 ans et qui évoque des livres similaires, neutres et à connotation « masculine ». Les filles ne mentionnent pas de livres « féminins » parmi les ouvrages qu'elles apprécient. L'existence de grands frères semble ainsi favoriser la présence de romans, mangas et bande-dessinées neutres et « masculines » chez les filles notamment chez les plus âgées (7 et 8 ans). Ces livres contiennent des récits de science-fiction, d'aventure et de guerre, thèmes peu associés au genre féminin. Du côté des garçons, la présence de grandes sœurs ne semble pas avoir d'impact sur la présence de livres « féminins » parmi leurs références : les garçons leur restent hermétiques. Les petites sœurs et frères ne semblent pas, pour leur part, influencer les types de lectures des enquêtés.

Ainsi, les contenus de lectures des enfants se révèlent structurés par le genre : en grandissant, les thèmes de lecture ont tendance à devenir de plus en plus stéréotypés chez les deux sexes. Les lectures de garçons se cantonnent aux livres neutres et connotés « masculins » lorsque les lectures de filles ne se limitent pas à la seule coloration féminine des ouvrages, notamment lorsqu'elles sont plus âgées et issues des classes favorisées. La socialisation lectorale en présence de grands frères semble impacter les lectures des filles en leur ouvrant les portes du monde littéraire « masculin ». L'inverse n'est cependant pas valable : les garçons ne lisent pas de « livres de filles ».

L'univers lectoral des enfants est ainsi segmenté par l'âge, l'origine sociale et le système de genre. Les références d'ouvrages mentionnées par les enquêté·es dessinent les contours d'un « capital lectoral genré enfantin » : la combinaison des rapports de genre, de la socialisation lectorale et de l'héritage culturel des enfants façonne des champs de références genrés qui vont constituer la bibliothèque intérieure du jeune lectorat. Ces différents arrangements vont donner lieu à des réceptions différenciées lors de lectures offertes : les enfants réalisent des interprétations et des appropriations diverses des histoires qui leur sont données à voir et à entendre.

II. J'observe, j'écoute et je commente : je m'approprie l'histoire

Pendant la lecture du livre « Kate Moche » et pendant les lectures offertes dans les bibliothèques de la région lyonnaise, les enfants ont adopté différents comportements : calmes ou agité·es, concentré·es ou dissipé·es, silencieux·ses ou très bavard·es. Leurs attitudes et commentaires à l'égard de l'histoire donnent à voir des dynamiques différentes selon les contextes individuel et collectif des entretiens. Ces « matérialisations » physiques et orales de la réception apportent des éléments de réponse à la question de ce que font les enfants des livres. Il apparaît que les normes de genre intériorisées par les filles et les garçons se donnent à voir lors de la réception des ouvrages. La socialisation primaire genrée et l'acquisition progressive d'un capital lectoral genré enfantin façonnent en effet des dynamiques genrées dans la réception de la littérature jeunesse. Ces réceptions enfantines révèlent des appropriations façonnées par le genre et à l'image des expériences enfantines. Les enfants paraissent ainsi se baser à la fois sur le livre, sur leur propre vie et sur les normes de genre qu'ils et elles ont incorporé pour forger leur interprétation de l'histoire.

A. Des commentaires, anticipations et références culturelles genrées

Pendant les lectures offertes, les enfants écoutent, regardent et parlent. L'évocation de commentaires, d'anticipations du récit et de références culturelles laissent entrevoir des dynamiques genrées déjà intériorisées par les enfants. D'abord, les anticipations du contenu de l'histoire sont modelées par les normes de genre. A la lecture du titre de l'album « Kate moche », différentes réactions voient le jour. L'adjectif « moche » retient beaucoup l'attention des enfants et des hypothèses émergent. Celle de l'histoire d'un « chat moche » est

répétée par plusieurs enfants qui confondent le mot anglais « cat » avec le prénom Kate. On retrouve après l'hypothèse d'un livre moche (Angel, 6 ans, classe supérieure), d'une fille moche (Emy, 7 ans, classe supérieure) et de sa rencontre avec des animaux moches (Gatien, 7 ans, classe supérieure). La thématique de la rencontre de Kate avec des futur-es ami-es et/ou des animaux est aussi redondante dans les anticipations de l'histoire. On constate aussi le besoin de certaines enfants d'identifier le sexe du personnage principal avant de commencer la lecture. Alexia (8 ans, classe moyenne) explique : « *En fait, je sais pas si c'est une fille ou un garçon. Moi j'dirais que c'est une fille.* » Julie (6 ans, classe supérieure) précise aussi que Kate est un prénom de fille quand je lui explique que c'est un prénom anglais et que ce n'est pas la traduction de « cat ». Il semble important pour elles de connaître l'identité de genre de Kate avant d'appréhender l'histoire. D'autres prévisions du récit mettent en avant une évolution esthétique de Kate :

« *Elle, elle en fait elle, au début elle va être moche et après, la licorne elle va lui faire, elle va la faire belle et tout.* »

- Hélène (7 ans, classe moyenne)

Cette anticipation de l'histoire présente la laideur comme une caractéristique négative à laquelle il faut remédier afin de mieux correspondre aux valeurs associées à la féminité : ici, la beauté. D'autres hypothèses intègrent une dimension amoureuse au déroulement potentiel de l'histoire. Julie (6 ans, classe supérieure) explique notamment que beaucoup de personnes seraient amoureuses de Kate : la licorne, le lion, des filles qui jouent dans l'école et le démon de son manga « Hell's kitchen ». Si elle peut avoir un air un peu moqueur en expliquant cela, elle mobilise tout de même un schéma narratif où le thème de l'amour est très présent. C'est aussi le cas de Mia (6 ans, classe populaire) qui explique que l'histoire pourrait contenir « *Un prince qui va dire « Ma petite princesse réveillez-vous !* ». ». Cette description rappelle le conte de « La Belle au bois dormant » qui fait peut-être partie de ses références culturelles. Hélène (7 ans, classe moyenne) explique aussi en voyant l'image de Kate en Intrépide rêveuse⁴² : « *Et ben là on dirait qu'elle est mariée avec la licorne.* ». Les trois personnages de Kate, la licorne et le tigre sont sur une barque dans un lac à la nuit tombée. La robe blanche portée par Kate amène potentiellement Hélène à penser qu'elle est en tenue de mariée.

Les filles mobilisent ainsi dans leur anticipation de l'histoire un champ de référence genré qui met en scène la quête de la beauté, des intrigues amoureuses et l'existence d'un

⁴² Les différents personnages dans lesquels Kate s'imagine ont été catégorisés par rôles dans l'analyse. Le détail de ces rôles imaginaires est disponible en Annexe 5) dans la description textuelle et iconographique de l'album.

potentiel personnage masculin. Ces hypothèses sont basées à la fois sur les images qu'elles voient dans le livre, sur le récit et sur leurs références antérieures de schémas narratifs. Ces éléments participent à l'élaboration d'un « horizon d'attente » qui façonne les attentes des enfants au prisme des normes genrées et qui peut fournir des indices quant aux appropriations effectives de l'album par les enfants (Sapiro, 2014).

Les observations d'accueils de classes menées au sein de l'exposition de Magali le Huche dans une médiathèque de la banlieue lyonnaise permettent d'observer les mêmes phénomènes. A la lecture du livre musical « Paco et le disco »⁴³, une petite fille de CE1 demande si la musique entendue est une « *musique d'amour* » compte tenu de la présence de Paco le chien et d'une chienne dansant sous une boule à facettes. La musique est ainsi associée au sentiment amoureux à partir des images présentes dans le livre. Concernant le livre « Jean-Michel le caribou est amoureux », l'intervenant qui anime l'accueil de classe ne finit pas la lecture du livre et laisse un suspense concernant le dénouement de l'histoire. Une petite fille de CE1 demande alors si Jean-Michel parvient à déclarer sa flamme à sa bienaimée. L'intervenant lui retourne la question en lui demandant ce qu'elle en pense et la petite fille affirme qu'il va y arriver. Elle montre ainsi un grand intérêt pour la fin de l'histoire qui parle d'amour et suppose une fin heureuse. L'intervenant interroge ensuite toute la classe quant à la potentielle suite de l'histoire et un garçon de CE1 répond : « *Il lui dit qu'il l'aime et après ils s'embrassent.* ». Les « étapes normées » du schéma amoureux semblent ainsi déjà intériorisées par les enfants. A la question de savoir si Jean-Michel va réussir à déclarer son amour, une autre classe de CE1 répond différemment : les garçons supposent qu'il n'y arrivera pas quand les filles imaginent le contraire. Ces déductions des intrigues amoureuses s'inspirent ainsi des références narratives déjà connues par les enfants et prennent appui sur les images, le récit et sur l'identité de genre des enfants en elle-même. Les thèmes de l'amour et des bisous font par ailleurs l'objet de rires chez les enfants avec l'incontournable thème du « pipi caca prout ». Les anticipations des contenus des livres sont ainsi révélatrices de normes de genre déjà intégrées par les enfants, ces dernières étant mobilisées dans les appropriations de l'histoire.

Au-delà des prévisions concernant le récit, les commentaires des enfants suggèrent l'existence d'une attention genrée portée aux éléments du livre « Kate Moche ». Ils et elles font beaucoup de commentaires lors de la lecture, particulièrement lors des entretiens

⁴³ Les livres cités dans le développement sur lesquels se basent les observations de lectures offertes auprès des classes sont disponibles en Annexe 3).

collectifs. La plupart d'entre eux·elles décrivent factuellement ce qui se passe dans le livre : « *Elle peint sur son miroir !* » (Alexis, 7 ans classe populaire), « *Regardez, elle fait des glaces à la guimauve !* » (Théo, 8 ans, classe supérieure). Les commentaires soulignent la présence d'animaux, expliquent les actions de Kate ou concernent sa tenue vestimentaire ou la nourriture. Les enfants posent des questions sur la nature de certains objets ou animaux, sur la signification des mots qu'ils et elles ne comprennent pas. Ces thématiques sont évoquées par tous·tes les enfants quel que soit leur sexe, leur âge ou leur origine sociale. Ils et elles expriment souvent l'aspect humoristique du livre : l'absurdité est souvent considérée comme drôle, par exemple lorsque l'on ne voit que les pieds de Kate gigotant en dehors de la baignoire (Sportive de haut niveau) ou lorsqu'elle réalise des glaces à l'italienne avec son dentifrice sur sa brosse à dents (Experte en guimauves) : « *Oui elle est trop marrante là !* (Cascadeuse) » (Alexis, 7 ans, classe populaire), « *C'est trop drôle !* (Super-héroïne) » (Yasmine, 7 ans, classe populaire).

Si garçons et filles expriment leur sentiment et rient face à des situations humoristiques, les commentaires des filles laissent davantage entrevoir une attention genrée portée au contenu du livre. Plusieurs d'entre elles mentionnent la dangerosité de certains éléments : lors des observations d'accueil de classe, une petite fille de CE1 précise que parmi trois objets présents dans le livre « La tribu qui pue », « *Le plus dangereux, c'est la hache !* ». Une autre fille de CE2 demande à la lecture de « Jean-Michel le caribou est amoureux » si « *Un caribou, c'est dangereux ?* ». Pendant la lecture de Kate Moche, lorsque Théo (8 ans, classe supérieure) explique qu'une des plantes à côté de Kate en Exploratrice est carnivore, Ranya (7 ans, classe populaire) insiste sur sa dangerosité. Également, Emma (7 ans, classe moyenne) et Alexia (8 ans, classe moyenne) évoquent la pénibilité que Kate doit avoir pour sauver un lion (Cascadeuse) : « *Ça doit être lourd un lion.* ». Les filles portent ainsi attention à des aspects de dangerosité et de pénibilité qui ne semblent pas alarmer les garçons. Elles font aussi beaucoup appel au champ lexical de la mignonnerie : « *Oh y a un tout petit chat ! Trop mimi.* » (Emma, 7 ans, classe moyenne) ; « *Et le lion il est trop mignon ! [...] J'ai envie de lui faire un gros bisou.* » (Léonie, 7 ans, classe moyenne). Elles semblent attendries par les animaux et idolâtrèrent le personnage de la licorne qui est relevé par de nombreuses filles : « *Regardez elle a fait une belle licorne !* (Peintre) » (Lucie, 7 ans, classe populaire). De leur côté, les garçons commentent davantage ce qu'ils trouvent drôles et soulignent les actions de Kate : « *Il est 10 fois plus gros qu'elle ! L'assiette elle est dix fois plus gros qu'elle !*

(rires) (Cheffe cuisinière) » (Théo, 8 ans, classe supérieure) ; « *Elle lit un livre à sa poupée !* (pouffe de rire) (Grande sœur) » (Yann, 7 ans, classe moyenne).

Les filles semblent donc mobiliser un répertoire davantage genré lors de leurs commentaires en portant leur attention sur des détails considérés comme dangereux, pénibles et drôles mais également sur des animaux « mignons » parmi lesquels la licorne est emblématique. Les enfants les plus jeunes commentent particulièrement la présence d'animaux, qu'importe leur sexe. Les garçons, eux, privilégient les commentaires sur l'aspect humoristique de l'histoire et se moquent parfois de Kate et de ses actions à travers le rire.

Les commentaires sur le physique de Kate sont également très présents, le titre de l'album laissant supposer sa laideur. Deux tendances apparaissent : les garçons trouvent que Kate est moche et les filles la trouvent belle : « *Moi je la trouve très jolie.* » (Agate, 7 ans, classe supérieure), « *Mais elle est belle en vrai, elle est pas moche !* » (Louna, 8 ans, classe moyenne), « *Incrediblement moche !* » (Nolan, 8 ans, classe populaire), « *Elle est moche !* » (Gatien, 7 ans, classe supérieure). Si des garçons peuvent à l'inverse trouver que Kate est jolie et des filles peuvent la trouver laide, ces premières tendances apparaissent surtout en contexte collectif. Nous reviendrons dans la dernière partie sur l'entretien avec la classe de CE2 qui illustre particulièrement ces dynamiques collectives de décrédibilisation du féminin par les garçons et de valorisation du féminin par les filles. Des connivences en termes d'identité de genre semblent ainsi avoir lieu en contexte collectif concernant l'aspect esthétique de Kate. Les entretiens individuels montrent une réalité plus nuancée : Agate (7 ans, classe supérieure), Ethan (6 ans, classe supérieure) et Cindy (8 ans, classe populaire) trouvent que Kate est jolie, quand Maylone (6 ans, classe supérieure) la trouve laide. Julie et Sophie (6 et 8 ans, classe supérieure) et Alexia (8 ans, classe moyenne) trouvent pour leur part que Kate n'est ni belle, ni laide. Les caractéristiques socio-démographiques des enfants ne permettent pas réellement d'établir des tendances en contexte individuel en ce qui concerne leur appréciation de la beauté (ou non) de Kate.

Alexis (7 ans, classe populaire) expliquait également : « *Elle est pas moche, c'est celle qui fait un peu l'histoire alors on est quand même un peu obligés de l'aimer.* ». Pour lui, considérer la laideur de quelqu'un·e correspond à un désamour. Il constate aussi que le fait que Kate soit le personnage principal de l'histoire amène le public à lui accorder de la sympathie et des caractéristiques mélioratives. Ce point apparaît vrai dans la mesure où les enfants aiment l'histoire, une dépréciation entraînant potentiellement une distance vis-à-vis

du récit et l'accentuation des caractéristiques péjoratives du personnage, ce qui est par exemple le cas des deux seuls garçons de la classe de CE2 : Nolan (9 ans, classe supérieure) et Enzo (8 ans, classe populaire).

Les anticipations du récit, les commentaires et descriptions laissent ainsi entrevoir le système de genre incorporé par les enfants. Les interventions de description factuelle et d'identification des personnages, notamment des animaux, sont partagées par tous·tes les enfants. Les filles mobilisent un répertoire genré qui gravite autour des thèmes du danger, de la pénibilité, de la mignonnerie et de l'amour quand les garçons font davantage de commentaires sur l'humour et sur les actions de Kate, parfois pour s'en moquer. Les commentaires sur l'aspect physique de Kate laissent également voir des connivences entre l'identité de genre des enfants et le fait de la trouver belle ou non, bien que ces tendances soient visibles surtout en contexte collectif.

B. Appréciation et dépréciation du livre : quels facteurs de différenciation ?

On remarque ensuite que les dynamiques genrées à l'œuvre dans les commentaires des enfants permettent de mieux comprendre les modalités de différenciation des appréciations de l'histoire. Les justifications de ces goûts et dégoûts pour l'album font notamment appel aux expériences des enfants et mettent au jour des appropriations analytiques et pragmatiques genrées des livres.

Si la quasi-totalité des enfants déclare avoir aimé « Kate moche », les moments préférés des enfants se différencient selon leur sexe. Pendant les entretiens, les enfants pouvaient désigner plusieurs moments qu'ils et elles avaient particulièrement apprécié dans le livre et la grande majorité a désigné des moments où Kate se projette dans des rôles imaginaires. Les filles ont déclaré un plus grand nombre de préférences que les garçons, ce qui rend les statistiques quelque peu déséquilibrées.

Les quatre figures imaginaires de Kate les plus citées par les filles sont la Sportive de haut niveau (9 votes), la Cheffe cuisinière (8 votes), l'Experte en guimauves (7 votes) et la Présidente de la galaxie (7 votes). Elles sont suivies de près par la Super-héroïne (5 votes), la Ninja (4 votes) et la Doctoresse (4 votes). Ces rôles qui ont eu le plus de succès chez les filles présentent des points communs : la Cheffe cuisinière et l'Experte en guimauves sont illustrées avec des aliments (des spaghettis et des bonbons) qui ont eu un grand succès auprès

des enfants, les filles ayant désigné ces moments comme étant leur préférés. Une explication potentielle peut se trouver dans le fait que les entretiens collectifs étaient réalisés en matinée, avant l'heure du déjeuner : ces images d'aliments mettaient l'eau à la bouche des enfants. D'autre part, la Sportive de haut niveau met en scène deux images que les filles ont particulièrement apprécié : à gauche, on ne voit que les pieds de Kate qui gigotent en dehors de baignoire et à droite, Kate est en maillot de bain et plonge dans une piscine sur le dos d'un dauphin⁴⁴. Les lectrices appréciaient cette image pour son aspect comique à gauche et pour l'activité aquatique à droite. Elles préfèrent ainsi majoritairement les rôles de Kate en tant que cuisinière, confiseuse et professionnelle de natation. La Super-héroïne et la Ninja récoltent aussi beaucoup d'avis positifs en tant que figures féminines puissantes et courageuses. La doctoresse les suit de près, mettant en lumière l'aspect de *care* du métier.

Tableau 2 : Analyse des préférences de passages du livre « Kate Moche » des enfants selon leur sexe

| | Filles | Garçons | TOTAL |
|--------------------|--------|---------|-------|
| Scientifique | 1 | 3 | 4 |
| Doctoresse | 4 | 2 | 6 |
| Astronaute | 1 | 1 | 2 |
| Ninja | 4 | 7 | 11 |
| Exploratrice | 2 | 1 | 3 |
| Rêveuse | 1 | | 1 |
| Domptrice | 2 | | 2 |
| Guimauves | 7 | 2 | 9 |
| Cascadeuse | | 1 | 1 |
| Grande sœur | 3 | | 3 |
| Peintre | 1 | | 1 |
| Cheffe cuisinière | 8 | | 8 |
| Sportive | 9 | 2 | 11 |
| Chasseuse fantômes | | 3 | 3 |
| Superhéroïne | 5 | 1 | 6 |
| Présidente | 7 | | 7 |
| TOTAL | 55 | 23 | 78 |

Les garçons ont, eux, préféré les figures de la Ninja (7 votes), la Scientifique (3 votes) et la Chasseuse de fantômes (3 votes). Ces personnages ont pour point commun d'être des activités « à risque » et remplies d'actions, : la Ninja est vouée au combat, la Chasseuse de

⁴⁴ Il convient d'avoir à l'esprit que les entretiens collectifs et plusieurs entretiens individuels ont été réalisés à la fin du printemps et en période de fortes chaleurs, ce qui peut amener les enfants à apprécier particulièrement le thème de la baignade et de la natation.

fantômes à la traque parfois musclée de fantômes indésirables et la Scientifique est ingénieuse et à l'origine de nombreuses découvertes. Les garçons, bien que déclarant un plus faible nombre de passages préférés, s'orientent ainsi vers des rôles davantage considérés comme masculins. Le fait que le personnage principal soit une fille les amène potentiellement à privilégier des rôles qui correspondent à leur identité de genre pour justifier leur appréciation de l'histoire.

De leur côté, les filles semblent privilégier plusieurs dimensions : l'aspect gourmand des productions alimentaires de Kate (Cheffe cuisinière, Experte en guimauves), les statuts disposant de pouvoir (Super-héroïne, Présidente), le soin des autres (Doctoresse), mais également la dimension sportive et aquatique de la Sportive de haut niveau et l'aspect combattant de la Ninja, davantage ancrée dans le champ culturel « masculin ». Comme pour les contenus des lectures citées par les enfants, les préférences pour les moments de l'histoire apparaissent modelées par le genre : les garçons privilégient des rôles « masculins », bien qu'incarnés par le personnage féminin de Kate, et les filles préfèrent des rôles à la fois « féminins » et « masculins ».

Les justifications de ces préférences par les enfants font aussi appel à des répertoires genrés. Une autre dimension apparaît majeure : ils et elles expliquent leur attrait pour ces moments de l'histoire en mobilisant des expériences passées et présentes communes avec le récit. On voit se former des appropriations pragmatiques que Bernard Lahire (1993) avait identifié au sujet de la réception littéraire des publics populaires : les enfants font des parallèles entre leur vie, leurs envies et le contenu du livre. On peut noter plusieurs facteurs de préférences basés sur l'expérience des enfants. D'abord, les projections dans l'avenir expliquent l'attrait des enfants pour certains rôles : Cindy (8 ans, classe populaire) préfère la Doctoresse parce qu'elle aimerait elle-même faire ce métier plus tard, tout comme le métier de baby-sitter ce qui révèle son envie de prendre soin des autres. Lucie préfère la Ninja et l'Exploratrice :

« Parce que quand je serais grande j'aimerais faire du ninja. [...] Et l'exploratrice aussi je l'aime bien ! [...] Je suis déjà une exploratrice moi, je, je vais chercher dans mon jardin des petites bestioles. ».

- Lucie (7 ans, classe populaire)

Cette deuxième justification présente un autre facteur d'appréciation des rôles de Kate : celui des points communs actuels avec le personnage. Sophie (8 ans, classe supérieure)

apprécie particulièrement la Grande sœur puisqu'elle explique lire elle-même des histoires à sa petite sœur Julie. Alexia, elle, préfère la figure de la Sportive :

« Moi mon préféré c'était un peu le dauphin là. [...] Bah parce que déjà j'aime bien les dauphins et la natation et puis... Voilà, j'aime bien l'eau. »

- Alexia (8 ans, classe moyenne)

Elle expliquait aussi être allée en Corse et à Marineland et avoir vu des animaux aquatiques, dont des dauphins qu'elle apprécie particulièrement : ces expériences forgent ainsi son attrait pour la figure de la Sportive. Au-delà du rôle de Kate, ce sont donc aussi les éléments présents dans l'illustration qui constituent les facteurs de préférence des enfants. Nolan qui n'a pas aimé le livre « Kate Moche » explique que s'il doit préférer quelque chose, il s'agit de la Ninja puisqu'elle fait partie de ses centres d'intérêt :

« Moi le ninja bof parce que c'est japonais le ninja. [...] Moi c'est la ninja parce que c'est japonais, si on est obligés de choisir quoi. »

- Nolan (9 ans, classe supérieure)

Bien que Nolan n'ait globalement pas aimé le livre, il explique qu'il peut préférer un rôle de Kate qui se rapproche de l'univers des mangas qu'il aime beaucoup. Le point commun de l'identité de genre entre l'enfant et le personnage apparaît aussi structurant des préférences : Julie (6 ans, classe supérieure) aime particulièrement la Sportive « *Parce que c'est une fille ! [...] Parce que c'est Kate la fille.* ». En plus des points communs que peuvent entretenir les enfants avec le contenu de l'histoire, l'instant présent et le sentiment que peut provoquer l'histoire au moment de sa lecture constitue aussi un facteur d'appréciation. Alexis (7 ans, classe populaire) justifie sa préférence pour la Cascadeuse ainsi : « *Moi j'ai bien aimé parce que j'ai très envie d'être en maillot de bain et qu'y ait de l'eau par-dessus !* ». Emma (7 ans, classe moyenne) explique aussi : « *Moi j'ai bien aimé quand elle faisait les spaghettis ! Parce que ça donne faim !* ». Ces justifications présentent un rapport immédiat des enfants au livre : l'évocation de situations dont les enfants ont envie suscitent ainsi leur adhésion, cette analyse étant d'autant plus visible en lecture offerte. L'aspect comique de la scène du livre apparaît aussi explicatif des préférences. Louise (6 ans, classe supérieure) et Léonie (7 ans, classe moyenne) adorent la Sportive et l'expliquent avec le même argument humoristique :

« Moi c'est celle avec l'orque, quand elle a mis sa tête dans la baignoire ! Bah oui elle était coincée dans la baignoire, c'était trop drôle ! »

- Louise (6 ans, classe supérieure)

Le rôle imaginaire en lui-même n'est pas forcément l'unique support de la préférence : l'aspect comique peut être perçu dans les actions réelles de Kate sur la page de gauche. Enfin, les préférences s'expliquent par des liens faits par les enfants entre le rôle de Kate et les références culturelles qu'ils et elles apprécient. Loïc (7 ans, classe moyenne) préfère par exemple la Chasseuse de fantômes en expliquant : « *Moi j'adore Ghostbusters !* ». Emma (7 ans, classe moyenne), de son côté, aime la Super-héroïne : « *Moi j'ai adoré parce que son costume, on dirait Wonder woman ! Avec son lasso !* ». Les figures culturelles de référence appréciées par les enfants semblent ainsi forger des appréciations de passages du livre. Ces dernières sont par ailleurs genrées, au regard des références issues du capital culturel ou lectoral genré des enfants.

Les deux garçons de CE2 qui déclarent n'avoir pas aimé le livre « Kate Moche » justifient leur dépréciation par l'absence de centres d'intérêt commun et le manque de réalisme de l'histoire :

« Pas du tout, pas du tout [aimé le livre] ! Parce qu'il y a trop de trucs qui ne va jamais arriver. [...] Si y aurait des images de hamburgers ou de pizzas, là j'aurais aimé. Ou de ramens Naruto. Mais là y a rien eu, donc j'ai rien aimé ».

- Nolan (9 ans, classe supérieure)

Nolan et Enzo (8 ans, classe populaire) mobilisent ainsi le même argument du point commun pour expliquer leur distance vis-à-vis du contenu du livre et introduisent un nouvel élément : celui de la nécessité de réalisme dans l'histoire qui se révèle ici sous-tendue par un scepticisme concernant la réalisation des rêves de Kate.

Pour résumer, les préférences de passage du livre des enfants sont marquées par les normes de genre : les garçons privilégient des figures d'action et scientifiques considérées comme masculines quand les filles privilégient l'aspect gourmand, la dimension du care, les figures de pouvoir, de sport et d'action, façonnant des préférences à la fois « féminines » et « masculines ». Le personnage principal féminin que Kate incarne semble ainsi accentuer l'orientation des garçons vers des rôles « masculins » et constituer un modèle d'identification féminine endossant des rôles qui correspondent ou non à son identité de genre. Les filles piochent ainsi dans ces modèles de comportement à coloration « féminine » et « masculine ». Cette analyse peut être rapprochée de celle de Doriane Montmasson : les filles semblent ainsi considérer le livre comme un répertoire de « modèles de comportement » à la fois en phase

avec leur identité de genre et à la fois différente de cette dernière. Les garçons tendent davantage à considérer le livre comme un « miroir de leur quotidien » dans la mesure où ils expliquent leur attrait pour des rôles « masculins » et n'ont que rarement des préférences pour des rôles « féminins » (Montmasson, 2015). Si ces tendances sont identifiées par Montmasson comme corrélées avec l'âge des enfants, il apparaît ici qu'elles revêtent une coloration genrée. De plus, différents modes de justification des préférences lectorales sont mobilisés par les enfants. Il s'agit de différents rapprochements entre l'histoire et l'expérience des enfants : les projections d'avenir, les points communs qui comprennent les centres d'intérêts et l'identité de genre du personnage, l'envie de l'enfant suscitée immédiatement par le livre, l'aspect comique du contenu ou encore le lien avec les références culturelles de l'enfant. Ces liens entre le contenu de l'ouvrage et les expériences, connaissances et émotions des enfants mettent au jour des appropriations pragmatiques de l'histoire. Se basant sur des schèmes d'interprétation issus de leur vie quotidienne, les enfants semblent ainsi façonner leur rapport au livre à partir de leurs expériences, bien que des appropriations esthétiques mobilisant des compétences littéraires soient aussi à l'œuvre dans la réception.

C. Milieu enfantin : des appropriations pragmatiques et analytiques genrées

Si la grande majorité des appropriations par les enfants de l'histoire se révèlent pragmatiques et basées sur l'expérience personnelle de ces dernier·ères, des appropriations esthétiques peuvent être décelées. L'aspect « esthétique » de la réception d'une œuvre littéraire renvoie à la capacité à mobiliser des compétences littéraires qui comprennent des références culturelles, une compréhension des conventions de lecture et une connaissance globale du champ littéraire (Lahire, 1993). Les deux notions d'appropriation « esthétique » et « pragmatique » renvoient ainsi à une opposition entre le réflexif et le non-réflexif, entre une logique savante et une logique pratique. Compte-tenu de la faible familiarisation avec l'univers littéraire et scolaire du lectorat enfantin qui est encore jeune, je préférerais employer la notion « d'appropriation analytique » proposée par Stéphanie Tralongo dans sa thèse sur la réception de l'œuvre de Christian Bobin (2001). Cette notion met davantage en lumière la capacité réflexive des enfants sans pour autant la réduire à la maîtrise précise des codes littéraires. Elle permet de saisir avec justesse les appropriations des enfants en « décalant » le cadre d'analyse afin de mieux correspondre aux enjeux liés à leur tranche d'âge. La présence

d'une « bibliothèque intérieure » et de références culturelles et littéraires des enfants ainsi que leur attention portée à la cohérence de l'ouvrage révèlent ainsi la présence de compétences lectorales et d'appropriations analytiques.

Les enfants mobilisent en effet des critères d'appréciation « esthétiques » de l'ouvrage qui sont par ailleurs traversés par le genre. Quand je leur demande quels livres ils et elles aiment particulièrement, les enfants sont capables de citer des titres d'ouvrages, les contenus des récits et des genres littéraires préférés ou moins aimés. C'est surtout le cas pour les enfants les plus âgés : les plus jeunes évoquent davantage le contenu de l'histoire et ne se rappellent pas forcément du titre. Ils et elles ne citent pas non plus de genre littéraire favori. L'exemple de la deuxième classe de CP enquêtée est éclairant sur ce point : les enfants citent des contes avec un personnage de loup et racontent les péripéties de l'histoire mais ne citent aucun titre d'ouvrage. On voit ainsi qu'en grandissant, les enfants acquièrent de plus amples compétences littéraires concernant les livres qui leur tiennent à cœur.

D'autre part, des références culturelles sont présentes au sein du livre « Kate Moche ». Plusieurs enfants identifient ces références à partir des images et en font parfois le support de leur préférence, comme vu ci-dessus. Par exemple, la Chasseuse de fantômes est mise en parallèle par les enfants avec « Ghostbusters » et « SOS fantômes ». Ce film qui met en scène des chasseurs de fantômes fait l'objet de nombreux produits dérivés culturels : des bandes dessinées, des romans, des jeux et des déguisements. Les enfants peuvent ainsi avoir pris connaissance de ce film à travers divers canaux culturels et mettent en relation l'image de Kate avec cette référence. Les lectrices reconnaissent également la figure de « Wonder woman » quand Kate s'imagine en Super-héroïne : ce personnage issu d'une bande dessinée est très présent dans les films, les ouvrages et plus largement les objets culturels destinés à l'enfance. Les enfants établissent ainsi des correspondances entre ce personnage et le rôle imaginaire de Kate.

Ces articulations référentielles sont aussi marquées par une dynamique genrée : trois garçons (Alexis, Enzo, Loïc), et quatre filles (Alice, Alicia, Hélène, Esla) reconnaissent l'univers de Ghostbusters et SOS fantômes. Les garçons ont 7 et 8 ans et sont deux à être issus des classes populaire et un de la classe moyenne. Les filles, elles, ont 6, 7 et 8 ans et sont chacune deux à appartenir aux classes moyennes et supérieures. A l'inverse, les huit enfants qui disent reconnaître Wonder woman sont toutes des filles : il s'agit d'Alice, Alicia, Emy, Hélène, Lucie, Maëlys, Ranya et Sophie. Elles ont entre 7 et 8 ans et sont

majoritairement issues de la classe supérieure (4), mais sont également deux à appartenir à la classe moyenne et deux à la classe populaire. Ces repérages de références culturelles ont principalement lieu au sein des entretiens collectifs où les enfants évoquent davantage à voix haute ce qu'ils et elles voient que dans les entretiens individuels. Par ailleurs, ces mises en relation des images et des ressources culturelles des enfants ne sont perceptibles qu'à travers les discours : les garçons peuvent par exemple avoir reconnu Wonder woman mais ne l'ont pas mentionné pendant l'entretien, ce silence étant aussi révélateur de la volonté de ne pas révéler cette identification.

Il apparaît ainsi que les enfants fassent preuve d'appropriations analytiques en mettant en relation des références culturelles et le contenu du livre. Ce repérage est également genré : les garçons qui identifient la chasse de fantômes articulent le livre avec un univers considéré comme masculin. A l'inverse, les filles reconnaissent à la fois l'univers des fantômes et celui de la super-héroïne, cette dernière identification étant exclusivement féminine. Ces mises en relation genrées révèlent ainsi un champ de références culturelles des filles à la fois « féminin » et « masculin ». En termes de classes sociales, ces mises en relation sont réparties plutôt équitablement : parmi les mentions de Ghostbusters, les garçons ont tendance à appartenir aux classes populaires et moyennes et être parmi les plus âgés quand les filles appartiennent davantage aux classes supérieures et moyennes et ont tous les âges. Les filles qui reconnaissent Wonder woman sont plus nombreuses à appartenir aux classes supérieures mais sont également issues des classes moyennes et populaires. Ces tendances en termes de classes sociales sont néanmoins fragiles dans la mesure où elles se basent sur une faible quantité de réponses des enfants. Les mises en relation avec des références culturelles donnent également lieu à l'identification de différences entre le livre et les références des enfants :

« Oh je la connais ! [...] Mais Wonder woman elle a pas un caleçon hein ! [...] Mais normalement elle a les cheveux noirs Wonder woman ! »

- Alicia (7 ans, classe moyenne)

« Mais normalement Ghostbusters, là il est blanc et là c'est bleu. »

- Hélène (7 ans, classe moyenne)

Ces extraits d'entretien montrent l'importance accordée au respect des caractéristiques des personnages originels, ou du moins initialement connus par les enfants. Ils renseignent sur la connaissance des enfants des attributs et des vêtements spécifiques de ces personnages

et sur leur attention portée aux détails des illustrations. L'adverbe « normalement » exprime aussi leur volonté de correspondance entre le personnage du livre et les normes esthétiques propres au personnage déjà connu.

On peut noter que d'autres références du livre n'ont pas été évoquées par les enfants : le titre « Kate Moche » qui renvoie à la mannequin Kate Moss n'a pas été identifié par les enfants comme un jeu de mots. Deux autres références qui s'adressent potentiellement à un public plus âgé n'ont pas été mentionnées : le tableau que peint Kate quand elle est Peintre reprend les caractéristiques de la fresque « La Création d'Adam » que Michel-Ange a peint sur la chapelle Sixtine à Rome. Les deux personnages de la licorne et du tigre sont peints dans la même position qu'Adam et Dieu et tendent leur main l'un en direction de l'autre. Une autre référence de Kate en Présidente qui lève les bras en disant « Je vous ai compris » renvoie à une phrase prononcée par Charles de Gaulle lors d'un discours à Alger en 1958. Ces références culturelles n'ont donc pas été relevées par les enfants et semblent s'adresser davantage aux adultes qui lisent le livre aux enfants. Ces éléments relèvent davantage d'une culture « générale » et « adulte » : les références à Ghostbusters et Wonder woman, elles, apparaissent plus présentes dans l'univers culturel des enfants.

Outre la reconnaissance de références culturelles présentes dans l'ouvrage, la capacité à faire des liens entre des livres révèle également une appropriation analytique d'une œuvre littéraire. Ethan (7 ans, classe supérieure) est le seul enfant à avoir mis en relation le livre « Kate Moche » avec un livre qu'il avait précédemment lu. A la question de savoir si Kate Moche lui faisait penser à un autre livre, il a évoqué le livre « De quelle couleur sont les bisous ? ». Il s'agit d'un album illustré écrit par Rocio Bonnilla qui raconte l'histoire d'une petite fille qui cherche à savoir quelle est la couleur qu'elle doit choisir pour dessiner un bisou. Il est allé chercher le livre dans sa bibliothèque pour me le montrer et m'a fait la lecture. Ethan explique qu'il a pensé à ce livre puisque les deux albums contiennent un effet de répétition :

« Y avait une répétition, parce que à chaque fois, là elle pensait à des trucs [rôles imaginaires de Kate] et là elle pensait aussi à des couleurs de bisous. »

- Ethan (7 ans, classe supérieure)

Il mobilise ainsi un critère de forme littéraire pour mettre en relation ces deux livres à partir du point commun de la répétition. Ethan dispose ainsi de compétences et de connaissances dans le champ littéraire qu'il met en œuvre dans la réception du livre. Cindy (8

ans, classe populaire) est également la seule enfant à avoir remarqué la présence de rimes dans le livre. Le texte est en effet parcouru de rimes suivies telles que : « Pourtant Kate s'en moque, elle garde toujours le sourire. // Pour elle il y a mille autres façons dont on pourrait la décrire ! ». Cindy a ainsi porté attention à la forme du texte et à sa sonorité lors de la lecture en identifiant une forme narrative présente dans d'autres textes qu'elle a pu lire précédemment. Cela révèle la mobilisation d'une expérience esthétique de la lecture dans la réception de l'œuvre qui donne lieu à une appropriation analytique.

D'autre part, les enfants ont aussi été vigilant·es à la cohérence entre le texte et l'image. Lorsque Kate est une Chasseuse de fantômes qui « a même un diplôme », Angel (6 ans, classe supérieure), Lucie (7 ans, classe populaire) et Alexia (8 ans, classe moyenne) demandent : « *Il est où son diplôme par contre ?* ». Ce besoin d'identifier visuellement ce qui est énoncé dans le texte révèle l'attention portée par les enfants aux illustrations et plus particulièrement à la figuration de la totalité des éléments présentés par le texte. Les observations d'accueils de classe menées en bibliothèque révèlent également une attention genrée portée à la cohérence de l'œuvre : au sujet du livre « Jean-Michel le caribou est amoureux », une petite fille de CE1 demande « *Pourquoi il y a pas de cœur alors qu'il est amoureux ?* ». Elle perçoit ainsi une incohérence entre le récit et les images symboliques qui lui sont souvent rattachées. Elle mobilise ainsi ses connaissances liées à la symbolique illustrative et fait appel à des références amoureuses, considérées comme féminines, pour justifier ce décalage.

Dans cette même idée, on remarque que les enfants cherchent à faire des correspondances entre les pages de gauche qui montrent les actions de Kate dans le « monde réel » et les pages de droite où elle s'imagine dans des rôles imaginaires. A l'image d'un livre jeu, les enfants identifient les similitudes et les différences entre les deux images. Cela permet également de saisir leur compréhension du mode de lecture de « Kate Moche » qui met en scène une même action dans ses deux versions réelle et imaginaire. La façon de lire le livre semble comprise par la plupart des enfants : il n'y a pas de variation significative selon l'âge, la classe et le sexe des enfants. Les petits comme les grands cherchent dans les images les concordances :

« *Ça, c'est là, ça c'est là et ça c'est là. Et voilà. (Peintre)* »

- Angel (6 ans, classe supérieure)

« Et là y a le robot, y a le lion et y a la fille. Et là, c'est la licorne. (Doctoresse) »

- Cindy (8 ans, classe populaire)

« Nolan : Nan mais pourquoi elle a mis des produits, des plantes et des produits pour se laver ? (Présidente)

Stacy : Ah ça rend ça ? (montre un alien à droite)

Enquêtrice : Bah je crois que le savon, le rose-là...

Nolan : Ah c'est celui avec tous les yeux !

Enzo : Et le canard ?

Ambre : Ah il est là !

[Recherche correspondances objets pages de gauche et aliens page de droite] »

- Classe de CE2

Le livre devient ainsi un support ludique où les enfants s'amuse à observer les symétries existantes dans les images. Julie et Sophie (6 et 8 ans, classe supérieure) cherchent aussi le personnage de l'éléphant qui apparaît dans la quasi-totalité des pages, en tant qu'objet arrosoir peint en éléphant et en tant qu'animal imaginaire rouge à pois blanc. Pour finir avec cette importance des images et l'attention portée à la cohérence esthétique du livre, Léonie (7 ans, classe moyenne) remarque après la lecture que, dès la première de couverture, on pouvait déceler un indice sur le récit :

« Et par contre là, c'est dans son imagination ? (désigne la première de couverture) [...] Parce que là on dirait pas que c'est dans un miroir parce que là elle est comme ça (bras ballants devant le miroir), et là elle est comme ça (poings sur les hanches). »

- Léonie (7 ans, classe moyenne)

On voit dès le début du livre que le reflet dans le miroir de Kate ne correspond pas à sa position dans la réalité. Elle n'est pas non plus accompagnée de ses ami·es imaginaires qui sont pourtant présent·es dans le reflet. Des indices iconographiques sont ainsi parsemés au cours de l'histoire et empoignés par les enfants afin de décortiquer le livre. Cette mobilisation d'expériences esthétiques de la part des enfants révèle l'existence d'une réflexivité dans la réception littéraire et la présence d'appropriations analytiques de l'ouvrage.

Si des appropriations analytiques du livre existent chez les enfants, la grande majorité de leurs interventions lors des lectures offertes mettent en relation le contenu du livre avec leurs expériences ordinaires. Ces mobilisations d'expériences enfantines du quotidien qui

entrent en résonnance avec l'histoire façonnent ainsi des appropriations pragmatiques du livre. Les commentaires des enfants portent d'abord sur les correspondances entre les actions de Kate et leur propre vie :

« Julie : Moi je sais nager sous l'eau ! (Sportive)

Enquêtrice : Tu sais nager sous l'eau toi ?

Sophie : Moi je sais nager sous l'eau et hors de l'eau.

Julie : Moi j'ai besoin des brassards. »

- Julie et Sophie (6 et 8 ans, classe supérieure)

A la vue de Kate en Sportive, les filles expliquent leurs propres compétences en natation. C'est aussi le cas de Yasmine (7 ans, classe populaire) qui met en relation l'image de la nageuse avec une action qu'elle va entreprendre sous peu : *« Moi après le goûter je me baigne chez moi ! Dans ma piscine ! »*. Quand il entend parler du diplôme de Chasseuse de fantômes, Angel (6 ans, classe supérieure) explique aussi : *« Moi j'ai eu un diplôme parce que je fais... On fait des cours d'escalade et j'ai eu un diplôme d'escalade. »*. Ces articulations entre vie personnelle et contenu du livre se matérialisent à travers l'emploi du « Moi je », symptôme des appropriations pragmatiques enfantines. Les enfants considèrent ainsi le récit et y ajoutent un commentaire, très souvent valorisant, qui concerne leurs propres compétences ou activités menées. Cela crée ainsi des connivences entre les actions réalisées par le personnage principal et les enfants puisque les interventions de ces dernières évoquent des éléments personnels qui leur apportent une certaine fierté (compétence de nage, obtention d'un diplôme) ou une satisfaction (baignade imminente).

Les enfants articulent aussi leur expérience lorsqu'ils et elles ont des points communs avec le récit. Agate (7 ans, classe supérieure) explique à la vue de la Grande sœur patiente : *« Ma sœur aussi elle est patiente. »*. Elle compare ainsi le personnage de Kate avec sa propre sœur. Alexia (8 ans, classe moyenne) précise que comme Kate qui est Experte en guimauves, elle a *« une machine à bonbons aussi qui est juste-là. Le grapin à bonbons. »*. Elle montre qu'elle possède également un objet qui correspond à celui de l'image du livre. Hélène (7 ans, classe moyenne) de son côté, explique en voyant la Super-héroïne : *« Mais moi, j'ai acheté le déguisement Wonder woman et j'ai montré à Alicia et mon lasso il brille dans le noir ! »*. Elle fait ainsi un parallèle entre la référence de Wonder woman présente dans le livre et sa propre possession d'un déguisement à son effigie dont elle semble particulièrement fière. Les enfants semblent ainsi construire leur appréciation du livre selon leurs propres expériences qu'ils et elles considèrent comme valorisantes. Le jeune lectorat évoque aussi des éléments de

sa propre vie en lien avec la conclusion de l'histoire. En effet, Kate subit des moqueries sur son physique de la part de ses camarades d'école et explique à la fin que sa différence est finalement une force. Des enfants ont évoqué des situations vécues similaires :

« Léna : Bah moi on me dit que je suis grosse. [...] »

Maëlys : Et ben moi on dit que je suis petite.

Nolan : Moi on dit que je suis gros, mais ça me dérange pas, c'est vrai, moi aussi je le dis que j'suis gros.

Alice : Et puis en plus t'es même pas grosse. »

- Classe de CE2

La situation de harcèlement scolaire que subit Kate semble entrer en résonnance avec les expériences des lecteur·rices qui évoquent des moqueries physiques qu'ils et elles ont pu subir. Ce point semble particulièrement intéressant pour mener des ateliers de sensibilisation au harcèlement scolaire ou sur des thématiques diverses. Les enfants réalisant des ponts entre une situation fictive et leur propre expérience, des discussions et débats semblent pertinentes à mettre en place à partir de la lecture d'un livre pour questionner et solutionner ces situations. Hélène évoque l'exemple de sa mère et d'elle-même pour « résumer » la morale de l'histoire qui revient, selon elle, à ignorer les moqueries :

« Ben moi ma maman, quand elle était dans l'école d'avant, tout le monde se moquait de « Oh elle est petite ! » et tout, et en fait, oui elle est petite, elle dit « Oui je suis petite mais je préfère en rigoler ». Par exemple, quand j'écris quelque chose au tableau et que j'efface, ben j'essaye, je préfère en rigoler avec les autres et dire « c'est bon, c'est bon j'y arrive, hop » (elle mime quand elle est sur la pointe des pieds). Je préfère rigoler plutôt que de me vexer ou de dire « moi j'en ai marre ».

- Hélène (7 ans, classe moyenne)

Le contenu du livre et sa conclusion sont donc appropriés par les enfants sur la base de leurs propres expériences, leurs activités, leurs sentiments et leurs possessions, dessinant des appropriations pragmatiques de l'histoire. Un autre point apparaît dans les entretiens : la nécessité de réalisme du livre. Les enfants font en effet des parallèles entre le récit et leurs expériences du monde pour déceler des incohérences dans les images et dans le récit. Par exemple, Enzo (8 ans, classe populaire) souligne : *« Mais le dauphin, c'est pas, c'est pas jaune ! (Sportive) »*. Alexia (8 ans, classe moyenne) s'interroge aussi : *« En fait je me demande comment le dentifrice il tient sur la brosse à dents. (Experte en guimauves) »*. Ces différences avec les lois physiques sont relevées par les enfants et remises en question. Les

normes sociales font également l'objet d'une vérification. Julie (6 ans, classe supérieure) s'offusque quand elle voit Kate en Rêveuse sur la page de gauche : « *Elle est encore dans la salle de bain. Et elle est en train de se baigner habillée ! Il faut pas faire ça !* ». Elle souligne que ce n'est pas une situation normale et rappelle la règle de nudité pour prendre un bain. Alexis (7 ans, classe populaire) explique aussi en voyant l'Experte en guimauves : « *Et là elle a mis du dentifrice sur sa brosse à dents ! Beurk c'est pas bon à manger ça.* ». Mis à part l'aspect comique de la situation, Alexis précise la non-comestibilité du dentifrice dont il a peut-être lui-même expérimenté l'ingestion.

Ainsi, on constate que le livre est mis en relation avec les expériences enfantines, à la fois pour exprimer leur points communs avec le récit et pour réactualiser les lois physiques et les normes sociales dont ils et elles prennent connaissance au quotidien. Les enfants accordent de l'importance à affirmer ou à infirmer la plausibilité de l'histoire en lien avec leur propre vécu. Ils et elles s'attachent à souligner les incohérences et à replacer l'histoire dans sa dimension fictive, irréaliste. Maylone (6 ans, classe supérieure) précise ainsi : « *[...] c'est pas en vrai, c'est dans une histoire.* ». Ces appropriations pragmatiques laissent également entrevoir des dynamiques genrées dans la mesure où l'expérience des enfants est elle-même traversée par le système de genre.

D. Des interprétations basées sur l'histoire, sur l'expérience enfantine et sur les normes de genre incorporées

Les enfants mobilisent des appropriations analytiques et majoritairement pragmatiques dans la réception littéraire de l'album « Kate Moche ». Qu'en est-il de leur interprétation de l'histoire ? Doriane Montmasson expliquait que selon l'âge et l'origine sociale des enfants, ils et elles interprétaient l'histoire différemment en la considérant comme un « miroir de leur quotidien » ou comme un « répertoire de modèles de comportements » nouveaux. Nous avons vu que ces notions peuvent s'appliquer aux choix de moments préférés des filles et des garçons, les premières s'inspirant des modèles du livre « féminins » et « masculins » et les seconds semblant répercuter leurs appétences masculines sur le livre. Outre les préférences, les enfants enquêtés semblent ici s'inspirer de trois bases pour construire leur compréhension de l'histoire : ils et elles façonnent leur interprétation à partir du contenu du livre, s'inspirent de leur propre vie et font également appel aux normes de genre.

D'abord, on constate que les enfants sont attentif·ves au contenu de l'album pour façonner leur compréhension du livre. Quand je leur demande l'âge que pourrait avoir Kate, les enfants donnent des réponses différentes. Les enquêté·es individuel·les désignent principalement Kate comme une petite fille âgée entre 8 et 10 ans : elle est donc plus grande que la plupart des enfants. Les enquêté·es collectif·ves dépeignent une tranche d'âge plus large, entre 6 et 12 ans. Les enfants justifient cette catégorie d'âge à partir des images du livre. Maylone explique par exemple que Kate a 8 ou 10 ans :

« *Enquêtrice : Et pourquoi tu penses qu'elle est plus grande ?*

Maylone : Bah parce que, vu la taille qu'elle a. »

- Maylone (6 ans, classe supérieure)

Cindy (8 ans, classe populaire) et Hélène (7 ans, classe moyenne) le rejoignent sur ce critère de taille. Alexia argumente que Kate a l'air grande puisqu'elle va à l'école seule :

« *Ben à mon avis, à la fin, elle va à l'école toute seule, à mon avis elle est plus grande. Non, je pense qu'elle a un an de plus que moi. »*

- Alexia (8 ans, classe moyenne)

Les enfants basent ainsi leur interprétation de l'âge de Kate sur les illustrations de l'histoire et sur les actions menées par le personnage. C'est également le cas pour une partie des enfants en ce qui concerne l'identification des ami·es et des ennemi·es de Kate⁴⁵ :

« *Enquêtrice : [...] Tu penses qu'elle a des ami.es aussi ?*

Agate : Oui. Parce qu'à la fin, on voit ses ami.es. »

- Agate (7 ans, classe supérieure)

Il en va de même pour certain·es enfants lorsque je leur demande s'ils et elles pensent que Kate a une famille. Ethan (6 ans, classe supérieure) explique qu'elle vit seule « *parce qu'on n'a pas vu ses parents une fois.* ». Théo (8 ans, classe supérieure) suppose également que Kate est orpheline puisqu'il n'a pas vu les parents ni dans le texte, ni dans les images de l'histoire. Cindy (8 ans, classe populaire) explique dans un premier temps que Kate n'a pas de famille puisque « *On la voit pas dans l'histoire.* ». Puis, elle se résigne en constatant qu'il est improbable qu'une petite fille vive seule dans une grande maison : elle explique finalement que Kate doit avoir des parents et qu'elle a une petite sœur. Elle justifie l'existence de cette dernière à partir de l'image de la Grande sœur : « *Parce que là elle lit une*

⁴⁵ Les ami·es sont les enfants qui rient avec Kate à la fin de l'histoire et ses ennemi·es sont les enfants qui se moquent d'elle.

histoire à sa sœur. ». Kate lit en effet une histoire à sa poupée à gauche et à une petite fille à droite que Cindy suppose être sa sœur. Sophie (8 ans, classe supérieure) évoque également la présence d'une petite sœur de Kate sur la base de cette même image. Julie (6 ans, classe supérieure) suppose de son côté l'existence de parents de Kate puisqu'elle semble faire une bêtise : « *Elle peint sur le miroir ! Ses parents ils vont se fâcher sur elle. [...] Ils vont lui donner une fessée.* ». Alexia (8 ans, classe moyenne) évoque aussi la menace des parents : « *Mais en fait, je crois elle va se faire gronder par ses parents, elle a dessiné sur le miroir !* ». Elle suppose ensuite que ses parents doivent être présents dans la maison puisque Kate semble regarder si elle est seule pour faire ses activités. Puis, elle considère que les parents de Kate sont les seul·es adultes présents dans le livre : trois personnes, dont deux hommes blancs et une femme racisée, portent des blouses blanches et félicitent Kate lorsqu'elle est en Scientifique. Alexia estime ainsi que ce sont ses parents.

De nombreux·ses enfants prennent ainsi appui sur les images pour interpréter l'âge, la présence d'amie·es, d'ennemi·es et d'une famille de Kate. Ces suppositions du récit se révèlent également basées sur l'expérience personnelle des enfants. Concernant l'existence d'une famille de Kate, Angel (6 ans, classe supérieure) suppose que : « *Elle a un petit frère. Et il s'appelle heu... Comment on pourrait l'appeler ? Amaury !* ». S'il n'y a aucun indice dans le livre qui atteste de l'existence d'un petit frère de Kate, c'est le cas d'Angel qui a un petit frère de 4 ans, ce dernier pouvant lui inspirer ce schéma familial. Il invente cependant un nom fictif qui ne correspond pas au prénom de son frère. Agate (7 ans, classe supérieure) constate que ses parents ne sont pas dans le livre mais suppose leur existence : « *On voit pas sa famille mais je pense qu'elle a une famille.[...] Je pense qu'elle ressemblerait à mes grands-parents.* ». Elle fait ainsi un parallèle entre sa propre famille et celle de Kate. Si les enfants s'inspirent de leur propre schéma familial pour l'appliquer à celui de Kate, ils énoncent aussi des normes et des valeurs auxquels ils et elles sont confronté·es dans leur interprétation de l'histoire. A propos du comportement des enfants qui se moquent de Kate, certaines enquêtées rappellent la norme de bienveillance. Hélène (7 ans, classe moyenne) explique : « *Bah ça c'est méchant, après tout le monde se retrouve toute seule.* ». Elsa (6 ans, classe supérieure) ajoute aussi que : « *C'est pas gentil ! Et puis en plus, faut pas y faire à l'école.* ». Elles sanctionnent ainsi le comportement des harceleurs qu'elles considèrent comme déviants vis-à-vis des normes et donnent à voir leur système de valeurs qui définit le « bien » et le « mal ». Hélène évoque notamment les conséquences qui pourraient avoir lieu en termes de solitude s'il existe de la méchanceté entre les enfants. D'autres commentaires

des enfants donnent à voir leur vision des normes alimentaires qui décrivent leur rapport quotidien à la nourriture.

« On n'en mange pas trop parce que sinon ça fait grossir [des bonbons]. Un jour j'en ai trop mangé et j'avais mal. (Experte en guimauves) »

- Yasmine (7 ans, classe populaire)

« Hélène : Mais après ça fait mal au ventre. Ça j'aime bien mais à un moment donné, si on mange du chocolat noir avec ça et ça et ça, bah au bout d'un moment ça écœure. (Experte en guimauves)

Gatien : Si on mange plutôt des légumes ça c'est mieux. »

- Deuxième classe de CP

Les enfants évoquent ainsi une norme qui prône le « raisonnable » dans la consommation d'aliments considérés comme mauvais pour la santé, comme les bonbons ou le chocolat. Ils et elles introduisent ainsi des normativités alimentaires dans leur réception du livre : ces règles font partie des normes qu'ils et elles côtoient au quotidien. Les enfants réactualisent ainsi ces normativités qui les concernent dans leur interprétation de l'histoire.

Enfin, après s'être appuyé·es sur les images et le récit de l'histoire ainsi que sur leur propre expérience personnelle, les enfants mobilisent les normes de genre qu'ils et elles ont intériorisé dans leur interprétation du livre Kate Moche. Ce point est notamment visible en ce qui concerne la sexuation des personnages : les enfants déduisent l'identité de genre d'un personnage à partir de ses attributs ou caractéristiques physiques. Dans les observations d'accueils de classe dans une bibliothèque de la région lyonnaise, ce phénomène était déjà perceptible. A la lecture du livre « La tribu qui pue » de Magali le Huche, lorsque l'intervenante présente un grand garçon aux cheveux longs et rouges, un garçon de CE2 s'exclame que « *C'est une fille !* ». Il associe ainsi les cheveux longs et colorés au genre féminin. Un autre garçon de CE1 demande si le personnage de « Roger chéri » est une fille. Quand on lui demande pourquoi il pense cela, il explique « *Bah y a chéri donc c'est une fille.* ». Les adjectifs qui caractérisent les personnages semblent également perçus au prisme du genre par les enfants.

On observe aussi dans les entretiens la prégnance de la catégorisation sexuée dans l'identification des personnages. Lorsque les enfants cherchent à savoir qui sont les ami·es et les ennemi·es de Kate, ils et elles se basent sur les attributs visibles pour désigner le sexe des personnages. Ethan explique son incertitude pour genrer les ami·es de Kate :

« Enquêtrice : [...] Et c'est des filles ou des garçons [ses ami.es] ?

Ethan : Là je crois que c'est un garçon et les autres je crois que c'est des filles, mais je sais pas trop. Parce que sa coupe on dirait un garçon, mais sinon sa tenue on dirait un truc de fille.

Enquêtrice : Oui on sait pas trop. Et les gens qui l'embêtent, c'est des garçons ou des filles ?

Ethan : Des garçons. Mais lui on dirait une fille.

Enquêtrice : Avec sa coupe ?

Ethan. Hmm (acquiesce). »

- Ethan (6 ans, classe supérieure)

La perception d'incohérences entre la coupe de cheveux et les habits des personnages amène Ethan à se questionner sur leur identité de genre. Angel (6 ans, classe supérieure) insiste aussi avec certitude sur le fait que les ami-es de Kate sont « *DEUX garçons et DEUX filles*. ». Il se base sur les tenues vestimentaires des personnages : deux ont des pantalons et deux autres ont des jupes. Les caractéristiques et attributs perçus comme féminins ou masculins amènent ainsi les enfants à interpréter l'identité de genre des personnages, parfois avec doute. Si une catégorisation sexuée des personnages est réalisée par les enfants pour appréhender le contenu de l'histoire, ils et elles interprètent également les rôles des personnages selon leurs caractéristiques. L'exemple de la princesse ou de la reine est redondant dans les entretiens : plusieurs filles parlent de la princesse dans le livre alors qu'il s'agit de Kate en Rêveuse.

« Et ben moi c'est comme là où elle s'imagine comme une princesse. [...] Oui là elle est dans le bateau, elle a une couronne. »

- Julie (6 ans, classe populaire)

Comme Julie, Alicia (7 ans, classe moyenne), Mia (6 ans, classe populaire) et Emma (7 ans, classe moyenne) associent le port d'une couronne au statut de princesse ou de reine, quand bien même le texte stipule que Kate s'imagine en rêveuse. La désignation du rôle princier renvoie dès lors à l'intériorisation de mécanismes d'association entre le port d'un accessoire et celui d'un statut. Les filles sont par ailleurs les seules à réaliser cette interprétation, révélant leur champ de références genré. Alexia (8 ans, classe moyenne) attribue également un rôle spécifique à Kate en Scientifique : si elle mélange des flacons de savons et de parfum sur la gauche, elle dispose sur la droite d'objets de laboratoire tels que des éprouvettes, des béchers et des erlenmeyers et réalise des expériences hautes en couleurs. Pour Alexia, les expérimentations que Kate mène ont pour objectif de prendre un bain :

« [...] là par exemple pour la chimie, bah peut être qu'après elle allait prendre un bain avec. Elle a peut-être créé une bombe de bain avec du savon, plein de trucs, du parfum pour que ça sente bon... »

- Alexia (8 ans, classe moyenne)

Si Kate apparaît en Scientifique avec une blouse blanche et du matériel spécifique aux laboratoires, elle destine ses expériences, non pas à la découverte d'une nouveauté scientifique, mais à la réalisation d'une bombe de bain. Alexia imagine ainsi un objectif genré et considéré comme « féminin » aux expérimentations de Kate, bien qu'elle incarne un personnage légitime dans le champ scientifique. Les filles semblent ainsi interpréter les actions et les statuts des personnages en fonction de leur sexe et de leurs caractéristiques. Les normes genrées se donnent à voir dans ces interprétations : une fille qui porte une couronne est forcément une princesse, une fille qui fait des expériences le fait dans l'objectif de prendre soin d'elle, de sentir bon et d'être jolie.

D'autre part, lorsqu'il est demandé aux enfants d'imaginer une version du livre avec un personnage principal masculin prénommé Jack, de nombreux stéréotypes genrés sont mobilisés par le lectorat enfantin. Cette question permet de saisir le champ de références genrées des enquêté·es et de voir les différences entre le masculin et le féminin qu'ils et elles envisagent. Globalement, les enfants expliquent que l'histoire serait « *la même chose sauf que ce serait tout garçon* » comme le dit Agate (7 ans, classe supérieure). Plusieurs hypothèses émergent : certain·es enfants supposent que le genre des personnages serait inversé, les garçons deviendraient des filles et les filles deviendraient des garçons. Les amis de Jack seraient alors des garçons et les harceleurs deviendraient des harceleuses. Ce sont principalement les lectrices qui expliquent que les filles se moqueraient de Jack (Agate, Alexia, Hélène, Julie, Lucie, Léonie Sophie, Thomas et Ranya), quand les lecteurs insistent surtout sur l'appartenance de ses amis au genre masculin (Ethan, Maylone, Paul, Théo). Pour justifier cette inversion genrée, Maylone explique :

« Bah oui, parce que les garçons sont pas souvent amis avec les filles. [...] Bah les premiers copains des filles c'est des filles, et les premiers copains des garçons c'est des garçons. »

- Maylone (6 ans, classe supérieure)

D'autres enfants supposent que Jack ne se ferait pas moquer comme Cindy (8 ans, classe populaire) : « *Bah oui parce que les garçons ils se seraient pas moqués de lui parce que c'est un garçon.* ». Cela laisse supposer une solidarité masculine entre les jeunes garçons. L'emploi des « Bah oui » laisse supposer l'évidence des réponses des enfants, comme si les questions qui leur étaient posées n'avaient pas lieu d'être. Ces hypothèses dans l'imagination d'une version masculine donnent ainsi à voir rapports sociaux opposés et exclusifs entre les filles et les garçons. Yasmine introduit également dans cette version imaginaire un schéma amoureux qui n'est pas présent dans le récit initial : « *Bah lui peut-être il aimait une fille mais pas elle. Le contraire quoi.* ».

Ces hypothèses d'inversion genrée sont également complétées par des suppositions quant aux rôles imaginaires de Jack. Certain·es enquê·t·es supposent que Jack s'imaginerait dans les mêmes rôles que Kate (Agate, Julie, Sophie), avec des noms qui seraient masculinisés : « Doctoresse » deviendrait « Docteur ». Lucie (7 ans, classe populaire) résume bien cette hypothèse : « *Il pourrait s'imaginer dans les mêmes choses que Kate, sauf que c'est avec un garçon.* ». D'autres enfants supposent au contraire que Jack s'imaginerait « *avec des trucs de garçon* » comme Paul (8 ans, classe populaire). Ils et elles mobilisent ainsi un répertoire d'actions genrées pour imaginer les rôles que Jack pourrait adopter. Beaucoup de super-héros sont cités par les garçons comme par les filles : Spiderman, Batman, Hulk, Sonic. Les enfants évoquent également le personnage de Dark Vador, un pirate et un footballeur. Tous ces personnages sont ainsi masculins, leur genre correspondant à celui du personnage de Jack. Ils et elles l'imaginent aussi jouer au ballon ou avec une console de jeux-vidéos qui relèvent davantage de centres d'intérêts considérés comme masculins.

« Il va s'imaginer des choses par exemple, je fais du foot et à un moment donné, il a un ballon et il va casser le miroir. [...] Il fait la sauterelle et en fait il a cassé les WC. (rires) Il ferait plein de bêtises ! »

- Hélène (7 ans, classe moyenne)

Les enfants supposent que Jack est plus casse-cou, qu'il fait des bêtises mais qu'il aurait aussi plus de qualités que Kate :

« Alicia : Par contre le garçon ce serait beaucoup plus cool, par contre le garçon il aura pas la licorne.

Enquêtrice : Il aurait pas la licorne ? Il pourrait quand même avoir la licorne même si c'est un garçon.

Alicia : Ben non il l'aurait pas. Et aussi, par exemple, ici, le garçon il serait beaucoup plus courageux.

Enquêtrice : Encore plus courageux que Kate ? Elle est déjà super courageuse.

Alicia : Oui mais il serait encore plus qu'elle. »

- Deuxième classe de CP

Les enfants semblent donc reproduire l'asymétrie genrée qui existe au sein du monde social : ils et elles présentent majoritairement Jack dans des rôles masculins stéréotypés et dans une vision plus valorisée en termes de compétences et de qualités que Kate. La licorne est par ailleurs évacuée de la version du livre avec Jack en étant disqualifiée au sein du répertoire des goûts masculins.

A la question de savoir si les enfants auraient préféré lire cette histoire avec Jack, plusieurs dynamiques se présentent. Dans les entretiens individuels et collectifs, les garçons évoquent en grande majorité une préférence de lecture pour une histoire avec un garçon comme personnage principal. Maylone (6 ans, classe populaire) justifie cela parce qu'il « *[qu'il] préfère les garçons que les filles dans les histoires* ». Les filles, elles, ont un avis plus mitigé. Certaines préfèrent la version féminine avec Kate comme Léna (9 ans, classe supérieure) « *Parce que c'est mieux quand c'est une fille.* » quand d'autres déclarent avoir envie de lire les deux versions. Les enfants sont quasiment unanimes quant à l'existence d'un livre mixte qui présente à la fois un garçon et une fille : ils et elles affirment que c'est la version qu'ils et elles auraient préféré.

Les garçons accordent ainsi de l'importance à ce que le personnage ait la même identité de genre qu'eux, quand les filles sont plus enclines à lire des histoires avec des personnages féminins ou masculins. Les enquêtées accordent également de l'intérêt à l'existence d'une mixité genrée dans les livres à travers laquelle chacun·e puisse établir des connivences avec le personnage qui leur ressemble le plus. L'imagination d'une version masculine laisse donc entrevoir le système de genre incorporé par les enfants à travers la mobilisation de schémas stéréotypés.

Pour terminer, les normes de genre incorporées par les enfants se donnent à voir dans l'interprétation du livre lorsque les rôles endossés par Kate sont considérés comme inadéquats au regard de son identité de genre. L'entretien avec Alexia (8 ans, classe moyenne) est particulièrement éclairant à ce sujet. Elle explique que selon elle, certains rôles

de Kate ne correspondent pas à des activités féminines et seraient plus adéquats si un garçon les réalisait :

« Et puis là, en fait c'est Sherlock Holmes, c'est un détective et moi je trouve ça va mieux les détectives en garçons que en filles, parce que ça fait plus détective moi je trouve les garçons. [...] Parce que tu sais ils ont les vestes, fin en fait c'est des vestes de garçons. [...] Ça moi aussi j'aurais dit un garçon, parce que les garçons c'est beaucoup plus costauds quand même que les filles. (Cascadeuse). Heu moi là j'aurais pas dit un garçon parce qu'il aura jamais raconté une histoire à son petit fr... à sa petite sœur. (Grande sœur). Bah... Moi en fait j'aurais dit là un peu les deux, parce que les peintres bah c'est des filles et des garçons. (Peintre). Ah par contre pour la cuisine, j'aurais dit par contre que ce serait une fille.

Enquêtrice : Parce que maman elle cuisine des trucs super bons ?

Alexia : Elle cuisine beaucoup ouais. Sinon après, quand maman elle a des rendez-vous c'est papa qui prépare à manger, des fois on se fait des sandwiches, des pâtes...

Enquêtrice : Oui c'est bon aussi quoi. Et la sportive ?

Alexia : Heu... En vrai moi j'aurais dit les deux aussi. Par contre moi j'aurais pas dit un garçon nager sur un dauphin parce que, les garçons ça aime pas trop nager sur les dauphins moi je dirais.

Enquêtrice : Ah oui ? Ils nagent avec quoi ? Des requins ? (rires)

Alexia : Ouais. [...] Je pense que c'est les garçons qui ont moins peur des fantômes. En plus moi je trouve, c'est les garçons qui chassent le plus. C'est les garçons qui chassent le plus parce que à la chasse, c'est les garçons qui font ça. »

- Alexia (8 ans, classe moyenne)

Alexia associe ainsi le genre du personnage avec un rôle qui lui correspond mieux au regard des normes de genre. Un garçon serait plus propice à être explorateur (ou plutôt détective), dompteur, cascadeur et chasseur de fantômes. Une fille serait plus adaptée en rêveuse, grande sœur et présidente. Elle précise aussi que certains rôles sont mixtes puisqu'ils sont réalisés par les deux sexes : les peintres, les sportif·ves et les super-héro·ïnes. Elle justifie cette meilleure adéquation du genre du personnage et de son rôle à partir de plusieurs critères genrés : les modèles identificatoires jouent un grand rôle dans cette association. Alexia cite notamment Sherlock Holmes en tant que détective de référence pour justifier qu'un garçon serait plus adapté dans le rôle d'explorateur. Elle évoque aussi sa propre expérience et le modèle de sa mère qui cuisine souvent pour justifier la figure féminine de la cheffe cuisinière. L'existence de modèles de référence et la prise en compte de leur identité

de genre par Alexia apparaît ainsi prégnante dans la construction de correspondances entre un sexe et un rôle social.

Elle évoque également des compétences considérées comme féminines ou masculines pour justifier qu'une fille ou un garçon soit plus adapté dans une certaine situation : les garçons auraient plus de force et seraient moins peureux que les filles. Ils auraient aussi un penchant pour la chasse et n'aimeraient pas lire des histoires à leurs petites sœurs. La mobilisation de caractéristiques essentialisées rend ainsi moins adéquate la présence de garçons dans des rôles calmes et attentionnés. Pour justifier la présence d'une fille en tant que présidente, Alexia mobilise un argument physiologique : les garçons ont de la moustache et ressemblent moins aux extra-terrestres de la planète gouvernée que les filles. La « ressemblance » des aliens et de Kate rend légitime le rôle féminin de la présidente puisqu'elle apporte une cohérence au regard des illustrations. Les exemples du dauphin et du requin sont aussi très éclairants : les dauphins ne font pas partie des animaux qui appartiennent aux centres d'intérêts des garçons, contrairement aux requins considérés comme plus féroces. A l'image de la licorne, les animaux et objets qui ne correspondent pas à des références « masculines » sont évacués et considérés comme inappropriés pour les garçons.

A travers ce discours, Alexia participe ainsi à ancrer le système de genre et les oppositions entre le féminin et le masculin. Ces deux univers genrés se voient hiérarchisés et sont rendus hermétiques l'un à l'autre. Elle explique pourtant avoir apprécié le fait que Kate endosse ces rôles en tant que fille et évoque sa préférence pour la version féminine de l'histoire ou celle mixte qui présente un garçon et une fille en personnages principaux. L'importante place de la remise en question de l'identité de genre du personnage au regard de ses actions révèle tout de même l'importance qu'elle accorde au respect des normes de genre.

Le prisme du genre apparaît ainsi premier dans l'interprétation de l'histoire par les enfants : ils et elles s'inspirent à la fois du récit, de leur propre expérience personnelle et des normes de genre incorporées pour comprendre et reformuler le contenu du livre. Le système de genre structure aussi largement l'imagination d'une « version masculine » de l'histoire et celle d'une meilleure adéquation entre le sexe du personnage et des actions réalisées. Si on a pu analyser ce que font les enfants des livres qui leur sont donnés à voir et à entendre, il reste maintenant à comprendre ce que les livres font aux enfants.

III. Je m'identifie, je me distingue : réaffirmation des normes de genre à travers la lecture offerte

A travers leurs rapports à la lecture différenciés, les enfants réalisent des appropriations et des interprétations différentes des ouvrages côtoyés en lecture offerte. On décèle à travers leurs commentaires la présence de normes de genre déjà intériorisées qui structurent le champ des possibles de la réception enfantine. Il convient à présent de s'intéresser aux effets de cette mise en scène du genre en termes de rapports à la lecture et de questionner l'aspect performatif des normes de genre dans la littérature jeunesse sur les enfants. Il apparaît que les identifications aux personnages soient modelées par le genre, constituant la lecture comme une pratique identitaire distinctive. Les livres deviennent alors un « miroir du genre » à travers lesquels les enfants se positionnent en tant que fille ou garçon et réaffirment l'ordre de genre.

A. Des modes d'identification : entre une adhésion féminine et un rejet masculin

Dans un premier temps, il convient de se pencher sur les processus d'identification qui parcourent les rapports à la lecture des enfants. Dans son article sur la réception d'Hélène et les garçons, Dominique Pasquier présente les travaux de H-R Jauss sur les processus d'identification. Ce dernier les considère comme « créateurs de normes » dans la mesure où le rapprochement entre une personne et un modèle dans l'art donne lieu à une « expérience de l'autre », tout comme elle renvoie à une « expérience de soi ». L'identification serait une forme d'expérience esthétique d'une œuvre porteuse d'activité communicationnelle : elle transmettrait des normes sociales aux individus par la prise d'exemple dans l'art. La réception d'une œuvre serait ainsi porteuse de connaissances sur le monde social et d'une affirmation de son identité propre (Pasquier, 1998). Ces notions sont intéressantes dans cette analyse de la réception du genre en lecture offerte dans la mesure où elles supposent que l'identification à un personnage pourrait créer chez le lectorat une connaissance, voire un ancrage des normes sociales : cette idée permet ainsi de questionner l'aspect performatif des normes de genre présentes dans la littérature jeunesse sur les enfants.

On peut déceler de nombreux processus identificatoires chez les enfants lors de la lecture de l'album « Kate Moche ». Pour rappel, ce livre présente un seul personnage principal féminin qui endosse des rôles à la fois considérés comme masculins et féminins. A

la question de savoir si les enfants voudraient être comme Kate, différentes dynamiques sont à l'œuvre en contexte individuel et collectif. D'abord, on constate que les identifications dépendent de l'identité de genre des enfants. Dans les entretiens individuels, Agate (7 ans, classe supérieure) et Cindy (8 ans, classe populaire) sont les deux seules enquêtées à affirmer vouloir être comme Kate. Elles font preuve d'identifications admiratives puisqu'elles justifient cette volonté par la présence de qualités valorisantes chez Kate : la beauté, l'intelligence, le courage et une capacité d'imagination.

« Je la trouve très jolie [...] Et aussi parce qu'elle imagine plein de choses qui sont super, moi j'arrive jamais à imaginer plein de choses. »

- Agate (7 ans, classe supérieure)

Agate explique ainsi qu'elle aimerait être comme Kate puisqu'elle possède des qualités qu'elle-même ne possède pas et qu'elle trouve valorisantes. Cindy, elle, justifie cette volonté *« parce [qu'elle] trouve qu'elle est quand même courageuse. »*. Les deux filles font ainsi preuve d'admiration vis-à-vis de Kate. Si l'identification à ce personnage féminin semble exclusivement réalisée par les filles, ce n'est pas le cas de toutes les enquêtées. Sophie (8 ans, classe supérieure) et Alexia (8 ans, classe moyenne) ne souhaitent pas être comme Kate. Elles expliquent ce choix à partir de critères physiques. Alexia explique : *« Non. J'aurais pas aimé avoir ses cheveux parce que j'aime pas trop. »* quand Sophie ne veut pas être comme elle *« Parce qu'elle est pas trop belle. »*. Dès lors, l'identification semble impossible lorsque les filles n'apprécient pas le physique de Kate : considérée comme un défaut, la laideur du personnage empêche de créer des rapprochements avec les lectrices.

Du côté des garçons, on constate qu'aucun d'entre eux ne s'identifie à Kate en voulant être « comme elle ». Plusieurs argumentaires sont mobilisés : à la fois à cause de son aspect physique, des moqueries qu'elle subit mais également à cause de son appartenance au genre féminin. Si Angel (6 ans, classe supérieure) déclare *« [qu'il n'aime] pas avoir les cheveux bouclés »*, Ethan (7 ans, classe supérieure) précise que c'est *« Parce [qu'il n'a] pas envie qu'ils se moquent de [lui] »*. De son côté Maylone (6 ans, classe supérieure) indique qu'il a déjà beaucoup d'imagination et n'a pas besoin d'en avoir « plus », mais il explique surtout ceci : *« Mais non mais moi je veux pas être comme elle parce que c'est une fille. Moi j'suis pas une fille. »*. Le fait que l'enfant et le personnage ne partagent pas la même identité de genre apparaît ainsi comme un obstacle à l'identification. Tout comme Julie (6 ans, classe supérieure) justifiait sa préférence pour le rôle de Kate en Sportive *« Parce que c'est une fille ! »*, l'identité de genre apparaît comme un facteur majeur dans les processus

d'identification. Les similitudes et différences de genre génèrent ainsi des projections identitaires différentes selon que l'enfant soit une fille ou garçon.

Des dynamiques similaires sont visibles au sein des entretiens collectifs. Ces derniers sont particulièrement intéressants dans la mesure où la présence de camarades influe sur le discours des enfants : en (in)validant les avis des un-es et des autres, ils et elles donnent à voir les normes sociales à l'œuvre dans un environnement collectif. On observe que les critères de l'âge et du sexe semblent forger des identifications différenciées chez les enfants. Les deux entretiens menés avec les CP montrent que toutes les filles s'identifient à Kate. Cette classe est par ailleurs marquée par une grande majorité de filles : sur les treize enfants de CP, trois sont des garçons.

« Enquêtrice : Et vous les filles vous aimeriez bien être comme Kate ?

Filles : Ouiii !

Enquêtrice : Pourquoi ça ?

Elsa : Parce que c'est trop cool !

Enquêtrice : Et les garçons vous voudriez bien être comme Kate ?

Gatien : Je sais pas.

Yann : (hausse les épaules). »

- Deuxième classe de CP

Les filles justifient leur volonté d'être comme Kate à partir de critères de beauté, de capacité imaginative et d'envie de réaliser les mêmes actions que Kate. Hélène (7 ans, classe moyenne) explique par exemple : *« Moi j'aimerais bien être comme Kate, faire ça (Experte en guimauves) et Wonder woman. »*. Les rôles endossés par Kate semblent également constituer le support de l'identification.

« Enquêtrice : Pourquoi vous aimeriez bien être comme elle ?

Léonie : Parce que j'ai trop envie de m'imaginer ce qu'elle fait, et j'ai trop envie de tomber dans la baignoire comme ça ! (rires)

Alexis : Moi aussi je veux faire ça ! Et le chasseur de fantômes aussi ! »

- Première classe de CP

Si l'aspect humoristique des actions de Kate semble donner envie à Léonie (7 ans, classe moyenne) d'être comme Kate, on constate également qu'Alexis (6 ans, classe populaire) est le seul garçon à s'identifier à ce personnage : il s'avère tout de même qu'il s'identifie à Kate à partir du rôle de la Chasseuse de fantômes, qu'il énonce dans forme masculine, ce rôle étant considéré comme « masculin ». Les enfants semblent ainsi réaliser

des identifications admiratives puisqu'ils et elles veulent posséder la même imagination et réaliser les mêmes actions que Kate, considérées comme valorisantes. Alicia (7 ans, classe moyenne) indique également vouloir être comme Kate pour avoir son imagination mais ne veut pas subir de moqueries de la part de ses camarades : « *Oui mais sans être... sans se faire... sans les moqueries ! Moi je veux juste faire ses rêves.* ». Les enfants identifient ainsi des qualités ou des compétences mélioratives de Kate pour s'identifier à elle et évacuent les aspects négatifs qui concernent le personnage. Gatien (7 ans, classe supérieure) et Yann (7 ans, classe moyenne), les deux autres garçons de CP semblent être indifférents vis-à-vis de la question de l'identification : ils n'y accordent que peu d'importance et semblent impassibles.

Les entretiens avec les CE2 présentent une réalité similaire : quatre filles parmi les sept présentes déclarent vouloir être comme Kate. Ces rapports au personnage peuvent également être considérées comme une réaction au dénigrement dont fait l'objet Kate de la part des garçons. Peu intéressés et adeptes de l'album illustré, Enzo (8 ans, classe populaire) et Nolan (9 ans, classe supérieure) s'attachent en effet à dévaloriser le personnage principal.

« Enquêtrice : Et du coup, si elle était dans la classe, est-ce que vous auriez envie d'être comme elle ?

Filles : Ouaaaaais !

Nolan : Nooon ! Alors de un, je veux pas être moche, et de deux je veux pas être une fille. Alors non.

Ambre : Je veux rester moi.

Maëlys : Moi je veux bien être elle parce qu'elle est belle et au moins elle a un cerveau pas comme ces deux-là. »

- Classe de CE2

Maëlys (8 ans, classe supérieure) mobilise ainsi la beauté et l'intelligence de Kate comme support d'identification en la plaçant en contraste avec les deux garçons. Nolan (9 ans, classe supérieure) souligne la laideur et l'identité de genre féminine du personnage comme critères de non-identification. Si on décèle des dynamiques de (dé)valorisation de Kate et de distinction genrée dans cette citation, elles seront davantage développées dans la partie suivante.

On observe ainsi une identification admirative féminine basée sur les qualités physiques et intellectuelles de Kate et formulée en réponse au mépris des garçons. Les filles sont nombreuses à s'identifier au personnage principal féminin ; c'est seulement le cas d'Alexis chez les garçons : la transgression identificatoire de genre n'est pas à l'œuvre chez

les garçons comme l'avait précédemment montré Lévy dans son étude sur les rapports aux livres de chevet (Lévy, 2016). On constate par ailleurs que les identifications ne sont pas le seul fait des classes populaires : le fait de s'identifier ou non au personnage principal n'apparaît pas corrélé à l'origine sociale des enfants. Néanmoins, l'âge semble jouer un rôle dans les processus de transgression identificatoire genrée : les garçons de CP sont soit indifférents au fait d'être comme Kate, soit s'identifient comme c'est le cas d'Alexis. A l'inverse, les garçons de CE2 expriment avec virulence leur volonté de ne pas être comme Kate. Bien que cette tendance ne concerne que cinq garçons⁴⁶ et soit peu généralisable, il apparaît qu'en grandissant, ils soient de plus en plus hostiles à s'identifier à un personnage qui ne partage pas la même identité de genre qu'eux. Cette dynamique contredit dans une certaine mesure la présence d'un « pic de rigidité » vis-à-vis du genre chez les enfants de 5 à 7 ans qui s'estomperait au fur et à mesure de l'âge (Dafflon Nouvelle, 2006). Ici, il semble au contraire que les correspondances entre le genre des enfants et le genre du personnage littéraire soient d'autant plus importantes au fur et à mesure que les garçons grandissent. L'identité masculine apparaît ainsi affirmée dans les processus identificatoires à travers le rejet de l'identité féminine du personnage, d'autant plus dans les situations collectives où les garçons se trouvent minoritaires.

Le fait de vouloir être ami·e ou non avec le personnage principal renseigne également sur des aspects identificatoires chez les enfants. La volonté d'amitié rend visible une proximité de l'enfant avec Kate qui témoigne de la présence d'identifications sympathiques ou empathiques en considérant le personnage comme semblable à soi. Les entretiens montrent qu'une plus grande partie des enfants aimerait être ami·es avec Kate. C'est le cas de quatre filles et un garçon parmi les enquêté·es individuel·les. On constate d'abord qu'Agate et Cindy qui voulaient être comme elle souhaitent également être son amie. Les filles justifient cette volonté par une envie de protéger Kate des moqueries, par sa capacité imaginative et sa gentillesse supposée.

« Enquêtrice : Est-ce que si elle était dans ta classe, tu penses que ce serait ta copine ? »

⁴⁶ L'entretien avec les CE1 où les garçons sont majoritaires (six garçons sur neuf enfants) n'a pas permis de produire une analyse en termes d'identification puisque la question de savoir si les enfants veulent être comme Kate n'a pas été posée. Une analyse en termes de volonté d'amitié est tout de même possible.

Cindy : Ouais. [...] Parce qu'elle est gentille et que moi je m'en moque de ceux qui... Moi en fait, à chaque fois qu'y a quelqu'un qui parle mal à quelqu'un à l'école, et ben moi je leur dis « Arrête » aux autres.

Enquêtrice : Du coup tu l'aurais pris avec toi comme copine ?

Cindy : Ouais.

Enquêtrice : Pour la protéger des gens qui se moquent d'elle ?

Cindy : Oui. »

- Cindy (8 ans, classe populaire)

Cindy et Sophie (8 ans, classe supérieure) souhaitent être les amies de Kate et mettent en avant le rôle protecteur qu'elles adopteraient pour l'empêcher de subir des moqueries. Elles font preuve d'empathie à l'égard de Kate qui subit une situation de harcèlement, procédant ainsi à une identification sympathique. Le fait que les deux filles soient grandes sœurs peut être mis en relation avec cette volonté protectrice. De son côté, Agate raconte avoir elle aussi des « ennemies » comme c'est le cas pour Kate. Elle explique qu'elle aimerait être son amie parce qu'elle partage la même situation :

« J'ai pas trop d'ami.es. J'ai mon ennemie qui me les vole toutes. [...] Et l'ennemie qui est dans ma classe, une fois elle m'a dit : « ton écriture elle est moche ». Et ça m'a blessée. [...] Et elle dit que je lis pas bien alors que je lis beaucoup mieux qu'elle. »

- Agate (7 ans, classe supérieure)

A travers son discours, Agate semble procéder à une identification cathartique : le fait qu'elle partage une situation douloureuse avec le personnage lui permet de se libérer de ce poids à travers la lecture offerte et la discussion qui s'en suit. Ce point commun avec le personnage l'amène ainsi à s'identifier « comme si elle était Kate » et à la vouloir en tant qu'amie à partir d'une même situation toxique. Le partage d'une situation commune avec le personnage, à la fois parce que les filles protègent leurs ami.es des moqueries au quotidien et parce qu'elles subissent des moqueries, semble ainsi constituer un support identificatoire. Alexia évoque aussi la présence de points communs avec Kate qui justifient son envie de partager une amitié :

« Bah parce que moi je trouve déjà que je pense qu'elle est gentille. Enfin elle s'imagine des choses comme moi, elle fait plein de trucs. »

- Alexia (8 ans, classe moyenne)

Sa gentillesse présumée et leurs centres d'intérêts communs pourraient être à l'origine d'une amitié entre Alexia et Kate. C'est aussi le cas d'Ethan (7 ans, classe supérieure) qui

voudrait être son ami « *parce qu'elle aime des trucs que j'aime aussi.* ». Les figures de la Ninja, de la Chasseuse de fantômes et de l'aventurière (Exploratrice) sont ainsi citées par Ethan pour justifier l'intérêt qu'il aurait à être ami avec une petite fille qui a les mêmes goûts que lui. Bien qu'il déclare ne pas vouloir être comme Kate parce qu'elle subit des moqueries, il aimerait avoir la même imagination qu'elle et ne la trouve pas laide. La présence de centres d'intérêts communs avec Kate dessine alors des identifications sympathiques dans la mesure où les enfants considèrent le personnage comme semblable à eux·elles. L'identité de genre féminine de Kate ne semble pas faire obstacle à l'amitié avec Ethan : les appétences communes de chacun·e semblent prioritaires dans la création de cette relation. Les deux autres garçons déclarent ne pas vouloir être amis avec Kate « *parce que les garçons sont pas souvent amis avec les filles* » selon Maylone (6 ans, classe supérieure). C'est parce que Kate est une fille qu'il ne veut pas être ami avec elle et qu'il ne veut pas non plus être comme elle.

Ces dynamiques genrées se répètent également dans les entretiens collectifs. Au sein de la classe de CP, la quasi-totalité des enfants souhaite une amitié avec Kate, sauf Gatien qui explique :

« Gatien : *Oui moi je veux pas être ami avec elle parce qu'elle est moche.*

Enquêtrice : *Même si elle a une super imagination ?*

Gatien : *Oui c'est trop nul ça.* »

- Deuxième classe de CP

L'aspect physique de Kate et ses capacités imaginatives sont dévalorisés par Gatien pour justifier sa distance avec le personnage. Parmi les CE1, toutes les filles veulent être amies avec Kate quand les garçons refusent cette idée. Quand je demande pourquoi ils ne le souhaitent pas, Yasmine (7 ans, classe populaire) répond que « *les garçons ils aiment pas les filles* » : cela laisse entrevoir un « repli homolatique » des enfants et l'existence de sociabilités non-mixtes entre les filles et les garçons qui se répercutent dans les identifications littéraires. Chez les CE2, trois filles aimeraient être amies avec Kate parce que « *c'est cool elle aura plein d'imagination !* » selon Ambre (8 ans, classe populaire). L'imagination semble ainsi être perçue comme une grande qualité dans les rapports amicaux entre filles. Léna (9 ans, classe supérieure) précise qu'elle a déjà une meilleure amie et qu'elle n'a pas besoin d'en avoir d'autre. Cette exclusivité dans l'amitié est aussi expliquée par Alexia (8 ans, classe moyenne) : « *Mais par contre ça va pas être ma meilleure amie parce que j'en ai déjà une.* ». Les filles semblent ainsi ressentir le besoin de préciser une hiérarchie amicale : si Kate est leur amie, elle ne sera pas la « meilleure ». De leur côté, Enzo (8 ans, classe

populaire) et Nolan (9 ans, classe supérieure) refusent l'amitié avec Kate et font preuve de méchanceté et de mépris en formulant des comparaisons dégradantes :

« Nolan : Moi j'ai beaucoup de potes. Alors, j'ai aucune once de pitié envers elle. [...] J'ai plus de respect des toilettes que elle. [...] Parce que j'ai même plus de respect pour une poubelle que pour elle. [...] »

Enzo : Nous on préfère lécher le sol des toilettes que de l'embrasser. »

- Classe de CE2

Les garçons évoquent leur répulsion pour le personnage de Kate : ils ne font pas preuve d'empathie vis-à-vis des moqueries que subit Kate et reproduisent par ailleurs le comportement des harceleurs dans le livre. Ce point est souligné par Stacy (8 ans, classe moyenne) qui déclare *« En fait c'est les garçons de l'histoire. »* en parlant des deux garçons. Le « nous » employé par Enzo pour parler des deux garçons exprime bien leur alliance masculine orientée vers le rejet du contenu du livre. Enzo introduit par ailleurs une dimension amoureuse en parlant « d'embrasser » Kate, quand bien même le thème initial portait sur l'amitié. Les toilettes et les poubelles sont ainsi mobilisées par les deux garçons dans leurs comparaisons péjoratives pour exprimer leur dégoût vis-à-vis de Kate. Leurs interventions sont par ailleurs souvent suivies des rires des filles : bien qu'elles ne valident pas tous leurs commentaires en les contredisant, leurs rires témoignent tout de même d'une volonté d'inclusion dans le groupe qui passe malheureusement par une dévalorisation du féminin.

Au-delà du personnage principal de Kate, les enfants s'identifient également à d'autres personnages et identifient leurs camarades à partir des images du livre. Elsa expliquait par exemple l'importance des identifications dans son rapport à la lecture :

« Moi tout le temps, quand j'ai une page, et bah je m'imagine que c'est moi. [...] Ben à chaque page. Ben oui par exemple, j'imagine que c'est moi la scientifique là. »

- Elsa (6 ans, classe supérieure)

Elle explique ainsi ressentir une proximité avec chaque rôle de Kate en se projetant dans l'histoire. Aussi, quand Julie (6 ans, classe supérieure) raconte qu'elle s'est déjà moquée de quelqu'un·e, sa sœur Sophie (8 ans, classe supérieure) désigne un des garçons qui se moque de Kate en ajoutant : *« Ah bah ça veut dire que t'es lui, regarde. »*. S'en suit un désaccord entre les filles qui se disputent pour savoir à quel personnage elles correspondent : *« Moi je suis elle »* explique Sophie en désignant une fille qui joue au football en arrière-plan, *« Non c'est moi elle »* renchérit Julie. Ces chamailleries entre sœurs révèlent ainsi

l'importance d'établir des correspondances entre un personnage du récit et elles-mêmes. Au sein de la classe de CE1, les enfants réalisent aussi des identifications « des autres » à partir des images :

« Yohan : On dirait Théo !

Loïc : Non c'est Paul !

Théo : C'est Yohan, lui il a plus les cheveux jaunes.

Yasmine : Non c'est toi Théo, c'est toi Théo.

Théo : Non pas la même coupe.

Yohan : Ah non c'est Thomas parce qu'il a le tee-shirt bleu.

Thomas : Mais j'ai pas le short.

Yohan : Mais celui-là il est tout petit et Thomas il est hyper grand.

Suzy : Ça c'est Marie [L'enquêtrice] ! (montre Kate)

Enfants : Ouais !

Théo : Yasmine elle ressemble à ça ! Même si elle est petite ou quoi, elle ressemble à ça.

Yasmine : J'ai pas les cheveux comme ça !

Théo : Oui mais t'es noire. »

- Classe de CE1

Les enfants réalisent des comparaisons entre les caractéristiques physiques et les tenues vestimentaires des personnages et celles de leurs camarades de classe. On peut par ailleurs noter que si Théo (8 ans, classe supérieure) explique qu'il ne ressemble pas à un personnage parce qu'ils n'ont pas la même coupe de cheveux, ce critère devient accessoire quand il identifie Yasmine (7 ans, classe populaire) à une petite fille racisée parce qu'elle a la même couleur de peau, même si elles n'ont pas la même coiffure. Le critère de l'identité de genre apparaît premier dans ces comparaisons : les filles sont identifiées à des filles, les garçons à des garçons. Par ailleurs, Suzy (8 ans, classe moyenne), Maëlys (8 ans, classe supérieure) et Gatien (7 ans, classe supérieure) déclarent que je ressemble moi-même à Kate : « *Toi t'es Kate Belle !* ». Il et elles précisent que la laideur ne fait pas partie de nos points communs, comme pour éviter une comparaison insultante à mon égard. Avec le recul, c'est peut-être inconsciemment pour cette raison que j'ai choisi ce livre : j'aurais alors réalisé une identification sympathique en mettant en relation la « petite Marie » avec Kate.

Pour résumer, les identifications des enfants envers Kate apparaissent marquées par le genre. Elles sont majoritairement réalisées par les filles : elles procèdent à des identifications admiratives à partir de qualités valorisantes, telles que la beauté, l'intelligence, le courage et l'imagination. Ces rapprochements avec le personnage sont aussi suppléés par des rapports de

proximité avec Kate à travers la notion d'amitié. Ils façonnent des identifications sympathiques ou empathiques des enfants à son égard : elle est alors considérée comme semblable aux enfants car elle partage des points communs et des centres d'intérêts avec elles-eux. Une identification cathartique est aussi réalisée par Agate (7 ans, classe supérieure) qui connaît une situation de moqueries similaire à celle de Kate et se projette dans le récit comme s'il s'agissait de sa propre vie. Si l'identité de genre apparaît prégnante dans le cadre des identifications admiratives, elle l'est beaucoup moins en termes d'identifications sympathiques : les garçons sont plus nombreux à accorder de la sympathie à Kate quand ils ne sont que très peu à l'admirer. Les filles qui ne s'identifient pas à Kate soulèvent l'argument de la laideur, considérée comme un défaut. C'est aussi le cas des garçons : la laideur, les moqueries et la non-correspondance avec leur identité de genre constituent des critères d'éloignement avec le personnage principal. L'identification semble ainsi empêchée par le non-partage de caractéristiques parmi lesquelles l'identité de genre apparaît première, notamment pour Maylone, Angel, Nolan et Enzo.

B. La lecture comme pratique de distinction : performer son genre à travers la dévalorisation du féminin

Outre ces dynamiques identificatoires qui dépeignent une réception genrée du livre chez les enfants, on constate que la lecture offerte constitue un support de distinction genrée. Différents aspects sont donnés à voir par les commentaires des enfants, particulièrement en contexte collectif où l'affirmation de soi apparaît prégnante. Ces éléments fournissent des explications aux différentes identifications réalisées par les enfants. La lecture offerte semble ainsi contribuer au renforcement des normes de genre incorporées chez les enfants.

Il apparaît d'abord que le genre féminin fasse l'objet d'une dévalorisation, principalement opérée par les garçons mais également par les filles. Pendant les observations en bibliothèque, on observe déjà ces dynamiques de décrédibilisation du féminin. Lors d'un accueil de classe au sein de l'exposition de Magali le Huche, l'intervenante présente le livre « La tribu qui pue » qui met en scène des enfants sales vivant en autonomie dans la forêt. La cheffe de cette tribu est une petite fille qui s'appelle Fanette. A la question de savoir qui n'est pas allée à la fête organisée par une femme qui veut du mal à la tribu, une petite fille de CE1 répond que c'est « la cheffe ». Elle définit le personnage de Fanette par son statut d'autorité. A l'inverse, en apprenant le rôle de Fanette dans la tribu, un garçon de CE1 exprime sa

surprise : « *Ah bon c'est elle la cheffe ?* ». Un autre garçon de CE2 explique son désaccord lorsque l'intervenante raconte que la cheffe de la tribu est une petite fille : « *Quoi ? N'importe quoi !* ». On constate ainsi une décredibilisation par les garçons du rôle de leader de Fanette : la surprise et le désaccord qu'ils expriment sont révélateurs de leur sentiment d'absurdité à l'égard de la « féminisation » du statut de cheffe. A l'inverse, la petite fille montre qu'elle valide la dimension féminine en désignant Fanette par son statut.

Les rôles féminins apparaissent également dévalorisés lors des observations et entretiens : pendant une observation où le livre « Kate Moche » était présenté à une classe de CE1, une fille s'exclame à propos de la figure de la Grande sœur : « *Mais c'est pas un métier !* ». Ce rôle ne semble pas adéquat par rapport aux autres présentés dans le livre et voit son incohérence soulignée. Pendant les entretiens, les rôles de Grande sœur et de Rêveuse, connotés comme féminins, sont qualifiés d'ennuyants et sont peu appréciés par les enfants. Les garçons se moquent aussi du fait que Kate endosse des rôles « masculins » :

« *Loïc : N'importe quoi ! C'est pas cascadeuse une fille.*

Suzy : Mais si regarde ! »

- Classe de CE1

Si Loïc (7 ans, classe moyenne) affirme l'aspect illogique de la représentation d'une fille en cascadeuse, Gaëtan (7 ans, classe populaire) explique aussi son incompréhension face à la féminisation du métier d'astronaute : « *Moi je trouve que l'astronaute c'est bof parce que y a jamais de filles en astronaute. C'est les garçons qui vont dans l'espace !* ». Alexia (8 ans, classe moyenne) déclarait également dans la partie précédente qu'elle accordait une grande importance à ce que l'identité de genre du personnage et le rôle qui lui est attribué soient cohérents au regard des normes de genre. Les rires moqueurs et l'insistance portée au respect des rôles genrés endossés par Kate révèlent ainsi une décredibilisation des rôles adoptés par un personnage féminin. Le fait que les livres soient conformes à la catégorisation genrée apparaît ainsi prégnant dans leur rapport à la lecture, ce constat contribuant à bannir le féminin des rôles associés au masculin.

L'entretien avec la classe de CE2 illustre particulièrement bien ces dynamiques collectives de dévalorisation du féminin. Il mérite qu'on s'attarde à le détailler plus amplement.

L'entretien avec les CE2 est le deuxième entretien réalisé dans une école de la campagne iséroise. Les enfants sont neuf à être dans cette classe : sept filles et deux garçons (ils et elles sont mélangés en cours avec les CE1). Dès le début, lorsque j'annonce que je vais leur lire une histoire, Nolan (9 ans, classe supérieure) et Enzo (8 ans, classe populaire) m'expliquent : « *Marie, désolé hein de le dire mais avec Enzo on est plus team animés et mangas.* ». Ils mentionnent leurs goûts littéraires et me font comprendre qu'ils risquent de ne pas apprécier le livre que je vais leur présenter.

Au cours de l'entretien, ils monopolisent la parole : à eux deux, ils interviennent 118 fois quand les sept autres filles prennent la parole 172 fois en tout. Ils sont à l'origine de 41% des prises de parole. Ils s'attachent tout au long de la lecture et de la discussion à commenter le livre de manière péjorative, à la fois concernant l'aspect physique de Kate et les actions qu'elle réalise : Nolan déclare par exemple « *Elle était nulle, mais elle était moche !* » quand Enzo s'exclame « *Une ninja plutôt moche oui !* ». Ils font des blagues, coupent la parole et recherchent l'attention de leurs camarades, tout comme la mienne. Les filles adoptent deux types de comportements : elles rient aux commentaires des garçons ou les contredisent, comme c'est le cas à propos de l'aspect physique de Kate.

Ce « duo masculin » s'attache ainsi à décrédibiliser le personnage et l'histoire de Kate en insistant sur leurs propres centres d'intérêts et sur la distance qu'ils entretiennent avec le livre. On décèle une volonté des garçons de se distinguer par l'affirmation de leurs goûts littéraires et par le rejet des éléments considérés comme féminins. A travers l'emploi de comparaisons dégradantes, ils performant leur masculinité en créant une opposition avec le féminin.

Dans les entretiens, Kate voit ses compétences et sa force physique minimisées par les enfants : Enzo suppose par exemple que Kate ne sait pas viser avec son arme quand elle est en Chasseuse de fantômes : « *En fait moi j'imagine ça, dans la vraie vie, elle se foire. Elle se vise elle en fait.* ». Alexia remet aussi en question ses capacités physiques :

« *Bah là je pense elle a l'air d'être super forte ! En vrai ça se peut elle est pas super forte hein. [Super-héroïne]* »

- Alexia (8 ans, classe moyenne)

Ces commentaires révèlent l'intériorisation chez les enfants d'une infériorité féminine : les filles seraient moins compétentes et disposeraient d'une plus faible force

physique que les garçons. Les filles et les garçons expriment également des avis différents concernant l'aspect esthétique de Kate. En contexte collectif, les garçons trouvent Kate laide quand les filles insistent sur sa beauté. Dans la classe de CE2, quinze interventions de Nolan et Enzo portent sur le fait que Kate est moche quand les filles insistent huit fois sur le fait qu'elle est belle. Parmi les CE1, les garçons trouvent également qu'elle est moche quand les filles ont l'avis opposé. Chez les CP, les avis sont moins figés selon le sexe des enfants : seul Gatien (7 ans, classe supérieure) trouve que Kate est moche, les deux autres garçons partageant l'avis des filles qui trouvent qu'elle est jolie. Les garçons insistent donc globalement sur la laideur de Kate pour la décrédibiliser quand les filles soulignent sa beauté dans un objectif de valorisation.

D'autre part, à propos de l'Experte en guimauves et de la Cheffe cuisinière, Nolan et Enzo décrédibilisent d'une part la capacité de Kate à « bien cuisiner » et ils expriment d'autre part une transgression des normes sociales pour signifier leur manque de respect :

« Nolan : Ah ça me va, je vais au resto et je me barre sans payer, ça me va. Mais Marie, moi je mange tout ce qu'y a ici et on se barre sans payer. [...]

Enzo : Ça doit pas être bon !

Nolan : Si ça doit être très bon, mais après je paye pas, je me barre !

Stacy : Si ça doit être délicieux ! [...]

Enzo : Ouais sauf que moi je veux pas manger ça, ça a l'air d'être du vomi en fait ! »

- Classe de CE2

Le fait de considérer que les aliments ne sont pas ragoutants et de vouloir consommer sans payer révèlent le mépris que les garçons ont à l'égard de Kate. On remarquera la volonté opposée de Stacy (8 ans, classe moyenne) de valoriser la nourriture préparée par Kate.

Pour résumer, on assiste à une décrédibilisation des rôles et de l'aspect physique de Kate, cette dévalorisation étant principalement le fait des garçons bien qu'elle soit aussi réalisée par les filles. Les rôles de direction et d'action sont considérés comme inadéquats quand ils sont réalisés par Kate : ces éléments révèlent l'importance des modèles mis à disposition des enfants afin de façonner une vision plus diversifiée des rôles sociaux. La dévalorisation de l'aspect physique, l'attribution de moindres compétences et d'une plus faible force physique à Kate réactualisent ainsi l'asymétrie qui oppose le féminin et le masculin dans les entretiens en lecture offerte, particulièrement en contexte collectif.

A travers ces commentaires qui révèlent la distance ou la proximité des enfants avec les personnages des livres, on observe l'importance de l'affirmation de l'identité de genre des enfants. Ils et elles performent la féminité ou la masculinité et se distinguent de l'autre sexe en déclarant avoir des avis et des goûts opposés. Par le rejet et la décrédibilisation des « objets culturels féminins », les garçons opèrent une distinction entre « eux » et « les filles », d'autant plus quand ils sont en minorité et qu'ils font partie des enquêtés les plus âgés. Cette distinction apparaît d'autant plus prégnante que le personnage principal est une petite fille : les garçons semblent ainsi considérer le livre comme un « objet féminin ». Nolan exprime par exemple un rejet total de l'ouvrage : « *J'ai tout pas aimé.* » tout comme Enzo à propos des rôles de Kate : « *Ils sont tous nuls tous les uns que les autres* ». A l'inverse, les filles de CE2 déclarent leur adoration de l'album : « *C'était le meilleur livre !* » (Stacy, 8 ans, classe moyenne). C'est aussi le cas de Gatien (7 ans, classe supérieure) qui affirme sa répulsion pour la lecture : « *J'aime pas c'est nul.* » quand les filles affichent le grand amour qu'elles portent aux livres. On observe notamment ces dynamiques de distinction dans l'affirmation par les enfants de leurs goûts littéraires. Quand Enzo et Nolan affichent leur passion pour les mangas, Stacy exprime sa répulsion :

« Enzo : Mais pourquoi ils ont pas mis des ramens de Naruto ?[...] Mais pourquoi y avait pas des paroles japonaises dans ce livre-là ?

Nolan : Mais voilà quoi. Moi je préfère des trucs japonais, des mangas japonais. [...]

Stacy : En plus Naruto c'est très nul et très ennuyeux.

Nolan : Non et bah tu vas te la fermer toi aussi. [...]

Stacy : Je hais les mangas, c'est nul, c'est moche, c'est... »

- Classe de CE2

On assiste presque à une « guerre des goûts lectoraux » au prisme du genre chez les enfants de CE2. On remarque aussi l'absence de gêne de Nolan à exprimer son aversion pour le livre qui contraste avec son refus d'entendre un avis négatif à propos des mangas. Dès lors, les genres littéraires se voient empoignés par les enfants pour revendiquer leur appartenance à un genre sexué et se distinguer de l'autre. Stacy mobilise aussi des caractéristiques essentialisées pour justifier l'appréciation différenciée des filles et des garçons au sujet du livre : « *Parce que nous sommes des filles et nous sommes moins ronchons que les garçons.* ». L'identité de genre des enfants est ainsi instrumentalisée pour légitimer leurs rapports au livre opposés. Les enquêtés s'attachent également à faire transparaître leurs centres d'intérêts genrés à travers la lecture : lorsque je demande si les garçons apprécient la

Super-héroïne représentée en Wonder woman, Suzy (8 ans, classe moyenne) répond que « Bah non c'est plus des trucs de filles que des trucs de garçons. ». De la même façon, quand Nolan explique préférer une version masculine du livre, Stacy explique avec évidence : « Parce que c'est un garçon et qu'il aime les trucs de garçons ! ». Les loisirs culturels et les figures qui en font partie sont donc apprivoisés de manière genrée par les enfants, révélant une opposition stricte entre les intérêts culturels des filles et ceux des garçons, les « trucs » de filles et les « trucs » de garçons.

Les goûts lectoraux se révèlent donc structurés par le genre : cette « fracture genrée » dans le rapport au livre donne à voir une affirmation de la féminité et de la masculinité des lecteur·rices. Le « pic de rigidité » vis-à-vis du genre apparaît ainsi décalé dans les entretiens collectifs : c'est davantage la tranche d'âge 7-9 ans qui rend visible l'importance accordée par les enfants à la démonstration de leur identité de genre. Ces dynamiques de distinction genrée peuvent aussi être mises en relation avec la faible mixité des enquêté·es, les garçons étant en minorité dans trois entretiens collectifs sur quatre. La lecture apparaît ainsi comme un support de distinction genrée qui révèle d'une part des goûts lectoraux façonnés par une division sexuée du capital culturel et qui contribue d'autre part à façonner les normes de genre : la lecture offerte apparaît comme un support de construction et de revendication du genre des lecteur·rices. Elle permet aux enfants de performer leur identité de genre en mettant en scène le caractère masculin ou féminin des lectures et en se distinguant des pratiques de l'autre sexe (Albenga, 2011; Espineira, 2019).

C. Le livre comme « miroir du genre » : mise en scène des normes de genre dans la réception enfantine

Cette enquête montre que les enfants mobilisent les normes de genre qu'ils et elles ont intériorisé dans l'acte de réception du livre « Kate Moche ». On a pu voir que les appétences pour des passages du livre étaient différenciées selon les filles et les garçons : les filles préfèrent à la fois les rôles « féminins » et « masculins » de Kate quand les garçons ont un attrait pour des rôles uniquement considérés comme masculins, évacuant toute transgression identitaire de genre vis-à-vis du personnage principal féminin. A travers les appropriations, interprétations et identifications des enfants dans la réception littéraire, ils et elles font apparaître le genre à travers la lecture offerte.

Un autre élément atteste ce constat : après la lecture, lorsqu'il est demandé aux enfants à travers quel personnage ils et elles aimeraient s'imaginer, des dynamiques genrées apparaissent à nouveau. Pour désigner leurs figures imaginaires favorites, les enfants se basent à la fois sur le livre et sur leur propre expérience. Les filles aimeraient s'imaginer à travers quatre pôles : les super-héroïnes, les princesses, les animaux et les métiers. Parmi les inspirations tirées du livre, elles citent Wonder woman, l'Experte en guimauves, la Peintre, la « présidente de la galaxie » et également la Ninja. Elles s'inspirent également des champs de références culturels « féminins » : la sorcière, la fée, les princesses telles que La Belle au bois dormant et la Reine des neiges mais aussi les super-héroïnes comme Aglaé des Super super, Miraculous et Mulan. Les filles citent aussi des métiers dans le domaine du soin, des services et de l'enseignement : médecin, vétérinaire, nounou, institutrice, boulangère, caissière et gymnaste. Elles évoquent également le rôle de maman qu'elles aimeraient endosser dans le futur. Les animaux qu'elles citent sont à la fois réels et imaginaires : les chatons, chevaux et dauphins côtoient ainsi les licornes et Spirit. Les figures de cowboy et de zombie mentionnés par les filles s'extraient davantage de la catégorisation genrée des intérêts des enfants.

De leur côté, les garçons mobilisent exclusivement un répertoire de rôles « masculins » dans lesquels ils aimeraient s'imaginer : ils s'inspirent du livre « Kate Moche » en citant l'Astronaute et la Ninja et font également appel à leurs références culturelles. Ils évoquent des super-héros comme Captain America, Superman, Spiderman, Ironman, Hulk mais également des figures d'aventuriers, de militaires, de pirates, de footballeurs. Les Pokémon et les personnages de mangas font aussi partie de leurs intérêts imaginaires. Enfin, les garçons citent des animaux comme le zèbre, le guépard, le dragon et le dinosaure.

Après la lecture du livre, les enfants mobilisent donc un répertoire imaginaire genré : s'ils et elles s'inspirent parfois du livre « Kate Moche » pour désigner des figures qu'ils aimeraient incarner dans leur imagination, ils et elles font surtout appel à leurs références antérieures qui se révèlent structurées par le genre : princesses, super-héroïnes et licornes pour les filles, super-héros, pirates et dragons pour les garçons. Les personnages humanoïdes cités sont toujours corrélés à l'identité de genre des enfants : une fille veut s'imaginer en Wonder woman quand un garçon se projette en Spiderman. Les filles évoquent néanmoins des thèmes plus proches d'un univers « masculin » tels que la Ninja et le cowboy, quand les garçons ne citent aucune référence « féminine ». Dans l'observation d'un accueil de classe de CE1, les filles citaient notamment après la lecture de « Kate Moche » les figures de super-héroïne, de cascadeuse, de scientifique et de bâtisseuse dans lesquelles elles aimeraient

s'imaginer quand les garçons évoquaient la Ninja et Superman. Le livre pourrait ainsi constituer un « modèle de comportement » pour les filles en présentant des rôles jugés masculins endossés par un personnage féminin. Il reste à tester la validité de l'autre pan de cette hypothèse : les garçons pourraient-ils s'inspirer de rôles « féminins » réalisés par un personnage masculin ? L'impact de la diversité genrée des rôles présentée à travers le livre apparaît tout de même minime par rapport à la quantité de références genrées qui sont évoquées par les enfants.

Les entretiens permettent de montrer que la lecture offerte amène les enfants à réactualiser les normes de genre dans leur appropriation et interprétation du livre et dans les identifications aux personnages. Les entretiens collectifs sont particulièrement éclairants au sujet des dynamiques collectives de mise en scène du genre et de performance de la féminité et de la masculinité. La réaffirmation du genre à travers la distinction opérée par les enfants passe ainsi par une dévalorisation du féminin par les garçons et par une valorisation des filles, bien que l'asymétrie genrée soit intégrée par les deux sexes. Si les figures imaginaires des enfants post-lecture se révèlent inspirées du livre, elles sont principalement le fait de références antérieures à des univers culturels genrés enfantins. Les entretiens révèlent ainsi l'intérêt de présenter des modèles diversifiés aux enfants pour élargir leur répertoire de références et le désaxer d'une catégorisation genrée. Ils soulignent également que la mixité des enfants pendant les lectures offertes tend à accentuer les dynamiques de distinction genrée : il serait pertinent d'approfondir cette étude dans des groupes non-mixtes pour saisir une réception potentiellement moins binaire au regard du genre.

L'enquête permet difficilement de saisir la performativité précise des stéréotypes et contre-stéréotypes présents dans la littérature jeunesse sur le contenu des représentations des enfants. Une enquête menée à plus long terme permettrait de rencontrer les enfants à plusieurs reprises pour étudier la place des livres dans la construction de leurs univers de références genrées. Les entretiens permettent tout de même de constater que les enfants mobilisent des normes de genre intériorisées dans la discussion autour du livre « Kate Moche », ces normes donnant lieu à des appropriations et des interprétations différentes. Les jeunes lecteur-rices les mettent en scène à partir de leurs expériences quotidiennes et justifient ces rapports au livre à partir de ces mêmes normes, réactualisant de la même façon la valence différentielle des sexes. Si les livres diffusent des « savoirs minuscules » qui

définissent la féminité et la masculinité, ils apparaissent noyés parmi les autres objets de socialisation qui véhiculent eux aussi des normes genrées. Les références culturelles des enfants combinées à leur socialisation genrée forment ainsi un capital culturel genré qui amène le jeune lectorat à adopter un regard au prisme de leur féminité ou de leur masculinité sur les livres.

Le genre apparaît à la fois comme un facteur de construction de rapports enfantins à la lecture différenciés mais également comme le support de justification de ces dynamiques lectorales. Le livre devient donc un « miroir du genre » en constituant un socle de réactualisation et de distinction genrée. Tout comme Doriane Montmasson (2015) montrait que les jeunes enfants interprètent les normes alimentaires selon leurs expériences personnelles, les lecteur·rices façonnent leur rapport au livre à partir des normes de genre qui structurent le monde social. Ces résultats sur la réception enfantine amènent à penser que le contenu du livre importe peu : l'album semble constituer un support performatif de l'ordre genré, particulièrement en situation collective et mixte. La présentation de contre-stéréotypes pourrait faire évoluer la rigidité des représentations genrées données à voir par les enfants quand ils et elles seraient plus âgé·es en devenant un « modèle de comportement ». La tranche d'âge des 6-8 ans semble pour sa part très attachée au respect de la binarité de genre en étant particulièrement ancrée dans la construction de leur propre identité.

Conclusion

Cette enquête souhaitait saisir la réception des normes genrées présentes dans la littérature jeunesse chez les enfants de 6 à 8 ans. Les retranscriptions littérales des entretiens menés auprès des jeunes lecteur·rices et l'emploi de leur langage enfantin contrastent tout au long du développement avec l'analyse sociologique dont elles font l'objet et l'utilisation d'une écriture propre au milieu universitaire. Ces deux langages d'enfant et d'adulte donnent lieu à un rapport d'enquête atypique qui témoigne du travail collectif réalisé à travers la rencontre d'individues aux âges différents. L'existence de représentations sexistes dans la littérature jeunesse et leur supposée influence sur la construction des identités enfantines au cours de la socialisation ont contribué à porter attention aux processus de réception dont font l'objet les livres auprès des enfants. La réalisation d'observations et d'entretiens en lectures offertes a permis d'apporter des éléments de réponse à la question de savoir ce que les livres font aux enfants, mais surtout de ce que les enfants font des livres.

On a d'abord pu constater que la socialisation lectorale forge des rapports à la lecture différenciés selon l'âge et l'origine sociale des enfants. L'appartenance sociale semble en effet façonner un rapport croissant à la lecture de l'enfant au fur et à mesure que l'on monte dans l'échelle sociale en termes d'attrait, de fréquence, de quantité et de diversité de lectures. La coloration scientifico-technique ou littéraire des études des parents ne semble pas être opérante dans l'analyse : la catégorisation effectuée par Lahire (1998) à propos des matrices disciplinaires des étudiant·es et la supposition d'effets sur le rapport aux livres de leurs enfants n'est pas vérifiable dans le cadre de cette enquête. Les sociabilités familiales constituent ainsi un facteur important de (non)familiarisation des enfants avec le monde littéraire, parmi lesquelles les mères se posent en tant que passeuses de l'intérêt pour la lecture : le milieu familial apparaît alors comme un incubateur du rapport au lire des enfants. Si les genres littéraires côtoyés par le jeune lectorat se révèlent peu différenciés selon la classe sociale, ils font toute de même l'objet d'une diversification croissante au fur et à mesure que les enfants grandissent, qu'ils et elles maîtrisent la lecture et que l'on monte dans la stratification sociale. Par ailleurs, les abonnements à des magazines jeunesse et la fréquentation des bibliothèques sont principalement le fait des milieux favorisés, témoignant de l'importance accordée par les ménages au contacts fréquents des enfants avec les livres.

D'autre part, si les rapports à la lecture ne semblent pas être différenciés selon le sexe des enfants, les contenus des livres qu'ils et elles mentionnent se révèlent structurés par le genre : on décèle la formation progressive de champs de références culturelles genrées à travers l'évocation d'ouvrages de plus en plus stéréotypés au fur et à mesure que les enfants grandissent. Les filles ont tendance à lire des livres considérés comme féminins, mais aussi neutres et masculins quand les garçons ne semblent lire aucun livre à connotation féminine. L'existence de grands frères semble également orienter les filles, notamment les plus âgées, vers des lectures « masculines » qui mettent en scène des récits de guerre, d'action ou d'aventures quand les grandes sœurs n'ont aucun effet sur la présence de lectures aux thèmes sentimentaux et amoureux chez les garçons. La combinaison des rapports de genre et de la socialisation lectorale façonne dès lors un « capital lectoral genré enfantin » parcouru de références genrées différentes selon le sexe, l'âge et l'origine sociale des enfants.

Ces dynamiques sociales révélées à travers l'explicitation de « profils de lecteur.rices » ont montré l'impact de la socialisation primaire genrée sur la réception littéraire des enfants. A travers les anticipations du récit, les commentaires et les descriptions des enfants, on a pu entrevoir le système de genre qu'ils et elles ont incorporé : les filles mobilisent un répertoire genré qui gravite autour des thèmes du danger, de la pénibilité, de la mignonnerie et de l'amour, contribuant à forger un « horizon d'attente » au prisme des normes genrées (Sapiro, 2014). Les préférences de passage du livre des enfants sont aussi marquées par les normes de genre : les garçons privilégient des figures d'action et scientifiques considérées comme masculines quand les filles préfèrent à la fois des rôles « féminins » et « masculins ». On peut se réappropriier les concepts élaborés par Doriane Montmasson (2015) pour les donner à voir au prisme du genre : les lectrices semblent ainsi considérer le livre comme un répertoire de « modèles de comportement » qui correspondent ou non avec leur identité de genre. De leur côté, les garçons tendent davantage à considérer le livre comme un « miroir de leur quotidien » dans la mesure où ils expliquent leur attrait pour des rôles « masculins » et n'ont que rarement des préférences pour des rôles « féminins ».

On observe aussi que les enfants réalisent principalement des appropriations pragmatiques en évoquant les points communs du livre avec leur propres expériences. Si ce point concorde avec l'étude menée par Bernard Lahire concernant les modes d'appropriation des publics populaires (1993), les jeunes lecteur.rices font également preuve d'appropriations analytiques en articulant leurs références culturelles avec le livre et en portant attention à la forme narrative et à la cohérence globale du texte et des images. Ces appropriations se

révèlent marquées par le genre dans la mesure où elles font appel à des références quotidiennes ou culturelles des enfants, elles-mêmes engoncées dans le système de genre. On remarque par ailleurs que la convention de lecture du livre présentant à gauche une version réelle et à droite une version imaginaire des actions de Kate semble comprise par tous·tes les enfants, révélant leur maîtrise des codes littéraires nécessités par l'album illustré. D'autre part, les enfants se basent à la fois sur le récit, sur leur propre vie et sur les normes de genre préalablement intériorisées pour forger leur interprétation de l'histoire. L'imagination d'une version masculine du livre apparaît majoritairement stéréotypée, les enfants reproduisant l'asymétrie genrée entre les femmes et les hommes en apposant une vision plus valorisée en termes de compétences et de qualités à Jack par rapport à Kate. Les préférences pour cette version masculine révèlent à nouveau les connivences en termes d'identité de genre des enfants, les garçons la préférant à celle de Kate quand les filles disent apprécier à la fois la version féminine et masculine. Les enfants s'attachent également à souligner la non-correspondance des rôles endossés par Kate avec son identité de genre, certaines actions étant considérées comme inadéquates lorsqu'elles sont réalisées par une fille. On constate dès lors la mise en œuvre d'une réactualisation des normes de genre à travers les appropriations et les interprétations du livre par les enfants.

De surcroît, les entretiens donnent à voir la réception littéraire comme un acte de projection des normes genrées dans l'ouvrage. Les identifications réalisées par les enfants sont modelées par des dynamiques genrées, constituant la lecture comme une pratique identitaire de distinction. Les identifications admiratives sont davantage réalisées par les filles qui soulignent la présence de qualités mélioratives chez Kate quand les identifications sympathiques et empathiques mobilisent une plus grande part de garçons à travers la notion d'amitié, bien que les filles soient toujours majoritaires. L'absence d'identification des enfants est justifiée par l'attribution de caractéristiques péjoratives au personnage et par une non-adéquation de l'identité de genre de Kate avec celle des lecteurs. Dès lors, l'identité de genre comme support identificatoire fort pour les filles et l'absence de transgression identificatoire de genre chez les garçons sont révélées par l'enquête, comme l'avait précédemment montré Clara Lévy (2016). Il semble par ailleurs qu'en grandissant, les garçons soient de plus en plus hostiles à s'identifier à un personnage féminin ce qui contrevient à l'existence d'un « pic de rigidité » vis-à-vis des représentations genrées chez les enfants de 5 à 7 ans (Dafflon Nouvelle, 2006). Cette période apparaît en effet décalée à la

tranche d'âge 7-9 ans à travers les entretiens menés, la rigidité vis-à-vis du genre étant particulièrement visible en contexte collectif et lorsque les garçons sont en minorité.

La lecture devient ainsi un support de distinction genrée et de performance de la masculinité et de la féminité des jeunes lecteur·rices : les enfants s'emparent de caractéristiques essentialisées, de leurs rapports à la lecture et aux genres littéraires pour revendiquer leur appartenance à un genre sexué et se distinguer de l'autre. Ces éléments révèlent l'existence de goûts lectoraux façonnés par une division sexuée du capital culturel qui contribuent construire à nouveau les normes de genre. A travers la décrédibilisation des rôles endossés par un personnage féminin et la sous-estimation de ses compétences, la hiérarchie de genre se voit réintroduite dans la réception littéraire. La lecture offerte apparaît ainsi comme un support de construction et de revendication du genre des lecteur·rices, les enfants se positionnant en tant que fille ou en tant que garçon à travers le livre. On comprend ainsi que le genre constitue un facteur d'élaboration de différences dans les rapports enfantins à la lecture mais également le socle de justification de ces dynamiques lectorales. Le livre devient donc un « miroir du genre » en constituant une base de distinction genrée et de réactualisation des normes de genre à travers les appropriations, interprétations et identifications des enfants.

Pour finir, cette recherche a davantage permis de comprendre la façon dont les enfants réintroduisent les normes de genre déjà incorporées dans la réception littéraire qu'elle n'a permis d'étudier l'aspect performatif des représentations présentes dans la littérature sur celles intériorisées par les lecteur·rices. Elle montre tout de même que la lecture offerte a tendance à renforcer les normes de genre intériorisées à travers les réceptions enfantines dont elle fait l'objet. Pour compléter ces résultats basés sur les discours de trente-neuf enfants, il serait pertinent de mener une étude comparative entre un livre qui présente un personnage féminin et un autre faisant apparaître un personnage masculin, tous·tes deux pratiquant des activités stéréotypées et contre-stéréotypées pour étudier les identifications dont ces deux protagonistes pourraient faire l'objet auprès des enfants. La question de la transgression identificatoire féminine n'a pas été abordée dans cette étude compte tenu de la présence de Kate comme personnage principal. On a tout de même pu constater que les filles sont plus enclines à apprécier des contenus culturels considérés comme masculins que ne le sont les garçons au sujet de contenus féminins. Le livre apparaît en effet constituer un « modèle de comportement » pour les filles en présentant des rôles jugés masculins endossés par un personnage féminin. Si les lectrices apparaissent moins attachées aux stéréotypes de genre

que les lecteurs, il reste à tester la validité de l'autre pan de cette hypothèse : les garçons pourraient-ils s'inspirer de rôles « féminins » réalisés par un personnage masculin ? Le stigmatisme de l'homosexualité semble toujours rôder au-dessus des petits garçons qui se détachent de toute étiquette « féminine », générant de la même façon une dévalorisation du genre féminin. Si cette enquête montre la prégnance des normes de genre déjà intériorisées dans la réception littéraire des enfants, elle ne démontre pas l'inutilité de présenter des contre-stéréotypes aux enfants. Elle invite même à introduire davantage de mixité dans les modèles identificatoires qui leur sont donnés à voir afin d'œuvrer à la constitution de représentations sociales et de références culturelles plus égalitaires chez le jeune lectorat.

« Ils et elles vécurent enfants et firent beaucoup d'heureux ses. »

Bibliographie et Sitographie

• Bibliographie

Albenga, V. (2011). « Stabiliser ou subvertir le genre ? Les effets performatifs de la lecture ». *Sociologie de l'Art*, OPuS 17(2), pp. 31-43.

Berthomier, N., & Octobre, S. (2020). « Loisirs des enfants de 9 ans en situation de confinement au printemps 2020 ». *Culture études*, 5, pp. 1-28.

Bonnéry, S. (2010). « « - 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)*, Genève, 12p.

Bonnéry, S. (2014). « Les albums, supports de socialisation masculine et de socialisation lectorale ». In G. Béhotéguy & C. Connan-Pintado, *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse : France 1945-2012*. Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 209-223.

Bonnéry, S. (2015). *Des livres pour enfants*. Presses universitaires de Vincennes.

Brugeilles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2002). « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre ». *Population*, 57(2), pp. 261-292.

Brugeilles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2013). « 2. La fiction des magazines jeunesse, le réenchâtement de la domination masculine ? ». In *Les enfants dans les livres*. Érès, pp. 41-56.

Butlen, M. (2005). « Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ? ». *Le français aujourd'hui*, 149(2), pp. 45-53.

Clair, I. (2016). « Faire du terrain en féministe ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 213(3), pp. 66-83.

Court, M. (2016). « Incorporation ». In *Encyclopédie critique du genre*. La Découverte, pp. 321-330.

Cromer, S., & Turin, A. (1998). « Que racontent les albums illustrés aux enfants ? Ou comment présente-t-on les rapports hommes-femmes aux plus jeunes ? ». *Recherches féministes*, 11(1), pp. 223-230.

Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* Presses universitaires de Grenoble.

Darmon, M., & Singly, F. de. (2010). *La socialisation* (2e édition). Armand Colin.

Delalande, J. (2010). « Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école L'exemple du passage au collège ». *Agora débats/jeunesses*, 55(2), pp. 67-82.

- Détrez, C. (2010). « Les princes et princesses de la littérature adolescente aujourd'hui. Analyses et impressions de lecture ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 82(4), pp. 75-82.
- Détrez, C. (2011). « Des shonens pour les garçons, des shojos pour les filles ? Apprendre son genre en lisant des mangas ». *Réseaux*, 168-169(4-5), pp. 165-186.
- Epiphane, D. (2007). « My tailor is a man... La représentation des métiers dans les livres pour enfants ». *Travail, genre et sociétés*, 18(2), pp. 65-85.
- Espineira, K. (2019). « Viviane Albenga, S'émanciper par la lecture : Genre, classe et usages sociaux des livres ». *Genre en séries*, 10.
- Ferrière, S., & Morin-Messabel, C. (2013). « Adhésion/transgression des stéréotypes de sexe dans un album de jeunesse : Analyse en lecture offerte ». *Psychologie & Éducation*, 1, pp. 59-78.
- Gianini Belotti, E. (1974). *Du côté des petites filles*, Edition des femmes.
- Lahire, B. (1993). « Lectures populaires : Les modes d'appropriation des textes ». *Revue française de pédagogie*, 104(1), pp. 17-26.
- Lahire, B. (1998). « Matrices disciplinaires de socialisation et lectures étudiantes ». *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 44(5), pp. 58-61.
- Lévy, C. (2016). « Le livre de chevet au prisme du genre ». *Ethnologie française*, 46(1), pp. 21-30.
- Maigret, E. (2000). « Les trois héritages de Michel de Certeau. Un projet éclaté d'analyse de la modernité ». *Annales, Histoire, Sciences sociales.*, 55(3), pp. 511-549.
- Michaudon, H. (2001). « La lecture, une affaire de famille ». *INSEE Première*, 777.
- Michel, A. (1986). « Non aux stéréotypes ! Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires ». *Unesco*.
- Molénat, X. (2016) « La réception, une énigme sociologique », In *La Communication. Des relations interpersonnelles aux réseaux sociaux*. Éditions Sciences Humaines, pp. 224-229.
- Montmasson, D. (2015). « La réception de la littérature de jeunesse : Du lecteur supposé aux lecteurs réels ». *Recherches en éducation*, Hors série n°7.
- Montmasson, D. (2016). « La réception de la littérature de jeunesse par les enfants : Une fenêtre ouverte sur le processus de socialisation » [Thèse]. Université Sorbonne Paris Cité.
- Montmasson, D. (2019). « La réception, par les enfants, des normes de genre transmises par la littérature de jeunesse : Entre socialisation familiale et découverte de nouveaux modèles de comportement. » *Recherches & éducations*.

Octobre, S. (2004). « Chapitre IV. Les 6-14 ans et la lecture ». In *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Ministère de la Culture – DEPS, pp. 199-236.

Octobre, S. (2011). « Du féminin et du masculin. Genre et trajectoires culturelles. » *Réseaux*, 168-169(4-5), pp. 23-57.

Pasquier, D. (1998). « Identification au héros et communautés de téléspectateurs : La réception d'« Hélène et les garçons » ». *Hermès, La Revue*, 1(22), pp. 101-109.

Pasquier, D. (2002). « Les “savoirs minuscules” Le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe ». *Education et sociétés*, 10(2), pp. 35-44.

Poissonot, C. (2019). « Chapitre 2. La différenciation sociale des pratiques de lecture ». In *Sociologie de la lecture*. Armand Colin, pp. 67-123.

Reeb, L., Morin-Messabel, C., & Kalampalakis, N. (2018). « Contre-stéréotypes de sexe et littérature de jeunesse ». *Bulletin de psychologie*, 556(4), pp. 727-737.

Renard, F. (2008). « Une approche sociologique des habitudes de lecture. Pour une étude conjointe des contextes scolaire et extra-scolaire ». *Éducation et didactique*, 2(1), pp. 41-68.

Renard, F. (2019). « Le clivage des sexes est plus marqué dans les milieux populaires. ». In O. Masclet, *La France d'en bas ? Idées reçues sur les classes populaires*. Le Cavalier Bleu, pp. 93-97.

Roselli, M. (2011). « La bibliothèque, un monde de femmes. Déterminations et conséquences sur la segmentation des publics jeunes dans les bibliothèques ». *Réseaux*, 168-169(4-5), pp. 133-164.

Sapiro, G. (2014). « IV. Sociologie de la réception ». In G. Sapiro, *La sociologie de la littérature*. La Découverte, pp. 85-106.

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

Tralongo, S. (2001). « Les réceptions de l'œuvre littéraire de Christian Bobin : Des injonctions des textes aux appropriations des lecteurs » [Thèse]. Université Lumière Lyon 2.

- **Sitographie**

- « "Tous à poil" : les élucubrations de Jean-François Copé », Charlotte Oberti, France 24, 10/02/2014. Consulté le 20/08/2022.
URL: <https://www.france24.com/fr/20140210-france-tous-a-poil-education-theorie-genre-jean-francois-cope>
- « France, portrait social », Insee Références, Édition 2021. « 6.6 Pratiques culturelles et sportives ». 25/11/2021. Consulté le 05/08/2022.
URL: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5432487?sommaire=5435421&q=pratiques+culturelles>
- « La PCS Ménage », INSEE, 22/06/2022. Consulté le 02/08/2022.
URL: <https://www.insee.fr/fr/information/6051701>
- « Le prénom : catégorie sociale ». Baptiste Coulmont. Consulté le 12/08/2022.
URL: <https://coulmont.com/bac/>
- « Les chiffres de l'édition 2018-2019 », *L'édition jeunesse*, Syndicat national de l'édition, juin 2019. Consulté le 18/01/2022.
URL: <https://www.sne.fr/app/uploads/2019/10/Chiffres-Jeun-2018-19-4-vOK.pdf>
- « Les pratiques culturelles selon les catégories sociales et les revenus », Observatoire des inégalités, 21/09/2021. Consulté le 05/08/2022.
URL: <https://www.inegalites.fr/Les-pratiques-culturelles-selon-les-categories-sociales-et-les-revenus>
- « Population Total », Groupe Banque Mondiale, Consulté le 12/07/2022.
URL: <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.POP.TOTL.MA.ZS>
- « Professions et catégories socioprofessionnelles », PCS 2020, INSEE, 01/01/2021. Consulté le 02/08/2022.
URL: <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2020/groupeSocioprofessionnel/1?champRecherche=true>
- Définition de « Lire », Dictionnaire Larousse. Consulté le 12/08/2022.
URL: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lire/47373?fbclid=IwAR04DCTJKUrXdKkcm8pRBT5Ksq0kVW62VtY7Hv38_eImsHE21Y-xCXwQ1Qw

Annexes

A. Observations

1) Guide d'observation des lectures offertes

Public des bibliothèques ou accueils de classe

Accueil :

Combien d'enfants ?

Combien d'accompagnant·es ?

Combien d'animateur·rices ?

Quel sexe ? Quel âge ? Racisé.es ou non ?

Quelle tenue vestimentaire des personnes (adulte / enfant) ? Présence de maquillage, déguisement ?

Dans quel cadre a lieu cette lecture offerte ?

Quel lieu de lecture ?

Quelle disposition des personnes dans la salle ? Différenciation adultes/enfants ? Assis·es par terre, coussins, chaises ? En cercle, en face à face avec animateur·rice...

Lecture :

Y a-t-il une thématique de lecture ?

Comment commence la séance ? (accroche : musique, comptine...)

Comment l'animateur·rice présente/lit les livres ? (lit en montrant l'image, lit puis montre l'image...)

L'animateur·rice questionne-t-il·elle les enfants sur leur compréhension du livre ?

Si oui, quelles questions ? Interroge-t-il·elle les enfants ? Quel·les enfants obtiennent/prennent la parole ? (Sexe, âge, racisé·e ou non)

Quels sont les livres lus par l'animateur·rice ? Type, format, titre, auteur·rice, illustrateur·rice, date de parution, maison d'édition, nombre de pages, résumé.

Combien d'histoires sont lues ? Combien de temps dure la séance ?

Comment finit la séance ? Départ du public : pressé ou non ? Echanges avec l'animateur·rice ?

Existe-t-il des rituels ? (début, fin de séance)

Réactions des enfants / accompagnant·es pendant la lecture :

Comportement : les enfants paraissent-ils·elles attentif·ves, concentré·es, agité·es, pensif·ves, désintéressé·es, endormi·es... ? Mimes, rires, huées, grimaces...

Interventions : Les enfants prennent-ils la parole ? Interventions spontanées ou réponses aux questions ? Qui parle ?

Si réponse à une question : quelle réaction de l'adulte qui pose la question ? Et des autres enfants ?

Les adultes font-ils-elles des remarques, commentaires, réprimandes, récompenses, bruits ?

Les enfants font-ils-elles des bruits, des commentaires, des anticipations du récit ? (Individuel + collectif)

Les enfants/adultes donnent-ils-elles leur avis sur l'histoire ? Expriment-ils-elles leurs sentiments, leurs émotions, leur jugement ?

A partir de quel(s) élément(s) l'enfant a-t-il-elle une réaction ? Univers genré ? (univers/attributs socialement considérés comme masculin/féminin et prise de parole de garçons/filles. Ex : Spiderman / Raiponce).

Les enfants comprennent-ils-elles les formes de narration et de raisonnement sollicitées par le livre ? (Quel degré de réflexivité nécessaire à la compréhension ?) Est-ce l'animateur·rice qui explicite la façon de comprendre le livre ?

2) Tableau récapitulatif des observations

a) Observations de lectures offertes, Bibliothèques municipales de Lyon

| Numéro observation | Date Horaire Durée | Format de lecture offerte | Nombre enfants et accompagnateur·rices F / G |
|---------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|--|
| 1. | 2 février 16h 45 min | « Le temps du conte » | <i>Tranche d'âge 3-6 ans</i> 6 enfants : 3 filles, 3 garçons 5 accompagnatrices 1 animatrice |
| 2. | 2 mars 16h 45 min | « Le temps du conte » | <i>Tranche d'âge 3-6 ans</i> 7 enfants : 4 filles, 3 garçons 4 accompagnatrices 1 animatrice |
| 3. | 9 mars 16h 45 min | « Le temps du conte » | <i>Tranche d'âge 3-6 ans</i> 9 enfants : 2 filles, 7 garçons + 1 bébé |

| | | | |
|--------------|--------------------------|---|--|
| | | | 4 accompagnatrices (1 grand-mère) 1 animatrice |
| 4. | 15 mars 16h 45 min | « La malle à histoires » | <i>Tranche d'âge 3-6 ans</i> 6 enfants : 5 filles (1 en CP), 1 garçon 4 accompagnatrices 1 animatrice |
| TOTAL | 4 | 3 observations « Le temps du conte » 1 observation « La malle à histoire » | 28 enfants : 14 filles (50%) 14 garçons (50%) 17 accompagnatrices 4 animatrices |

b) Observations de lectures offertes lors d'accueils de classe, médiathèque de la banlieue lyonnaise

| Numéro observation | Date Horaire | Classe | Nombre enfants et accompagnateur·rices F / G |
|---------------------------|---------------------------------|---------------|--|
| 1. | 24 mars 14h30 – 15h30 1h | CP | 19 enfants : 12 filles, 7 garçons 2 accompagnatrices 2 intervenantes biblio |
| 2. | 25 mars 9h20 – 10h20 1h | CE1 | 22 enfants : 11 filles, 11 garçons 4 accompagnatrices 3 intervenantes biblio |
| 3. | 31 mars 12h30 – 14h 1h30 | CE1 | 23 enfants : 13 filles, 10 garçons 3 accompagnatrices 2 intervenant·es biblio |
| 4. | 07 avril 10h30 – 11h30 1h | CP | 10 enfants : 5 filles et 5 garçons 2 accompagnatrices 1 intervenante biblio |

| | | | |
|--------------|---------------------------------|---------------------------------|---|
| 5. | 07 avril 13h-14h 1h | CE1 | 23 enfants : 12 filles et 11 garçons 2 accompagnatrices 1 intervenant biblio |
| 6. | 14 avril 9h20 – 10h20 1h | CE1 | 22 enfants : 14 filles, 8 garçons 3 accompagnatrices 1 intervenant biblio |
| 7. | 14 avril 10h20 – 11h20 1h | CE1 | 12 enfants : 4 filles, 8 garçons 2 accompagnatrices 1 intervenant biblio |
| 8. | 14 avril 12h30 – 14h30 2h | CE2 | 20 enfants : 11 filles, 9 garçons 2 accompagnatrices 1 intervenante biblio |
| TOTAL | 8 | 2 CP 5 CE1 1 CE2 | 151 enfants 82 filles (54%) 69 garçons (46%) 21 accompagnatrices (100%) 12 intervenant·es : 8 intervenantes (66%) 4 intervenants (33%) |

3) Bibliographie des livres lus pendant les observations de l'exposition autour de Magali le Huche et cités dans le développement

Dole Antoine, Le Huche Magali, *Kate Moche*, Actes Sud Junior, 2021.

Gravel Elise, Le Huche Magali, *La tribu qui pue*, Les fourmis rouges, 2017.

Le Huche Magali, *Jean-Michel le caribou est amoureux*, Actes Sud Junior, 2012.

Le Huche Magali, *Paco et le disco*, Gallimard jeunesse, 2018.

B. Entretiens

4) Guide d'entretien basé sur le livre « Kate Moche »

Dole Antoine et Le Huche Magali, *Kate Moche*, Acte Sud Junior, 2021

Enfant tourne les pages, je lis, possibilité de parler pendant la lecture.

Avant la lecture, présentation de la première de couverture, lecture du titre

- Est-ce que ce livre te donne envie de le lire ? Pourquoi ?
- Est-ce que tu as une idée de quoi il va parler ?

Lecture de l'histoire

Après la lecture :

- Est-ce que tu as aimé l'histoire ? Pourquoi ?
- Quel est le moment / personnage de Kate que tu as préféré ? Pourquoi ?
- Quel est le moment / personnage de Kate que tu as le moins aimé ? Pourquoi ?
- Si tu racontes l'histoire à tes parents, tu raconterais quoi ? Comment tu leur expliquerais ? (à qui tu l'expliques ?). Qu'est ce qui s'est passé dans l'histoire ? Qu'est-ce que tu as compris dans l'histoire ?
 - Pourquoi les enfants se moquent de Kate ? [Ils la trouvent moche] Tu la trouves moche toi ? OUI : Pourquoi ? / NON : Elle serait comment si elle était moche ?
 - Comment se finit l'histoire ?
- Tu penses que Kate elle a ressenti quelles émotions lorsqu'elle s'imaginait dans le miroir ?
- Et toi ? Est-ce que tu as ressenti des émotions en lisant l'histoire ? (joie, colère, amour, tristesse, peur, surprise...)
- Tu as déjà été dans la même situation que Kate (copains méchants, moqueries, imagination) ? Ça t'a fait quoi ?

Si Kate était une vraie petite fille :

- Tu penses qu'elle serait comment dans la vraie vie ? (qualités, défauts, tempérament)
- Tu penses qu'elle a une famille ? Des ami·es ? Ça pourrait être qui ? Que font-ils-elles dans la vie ?
- Est-ce que tu as envie d'être comme elle ? Pourquoi ? (qu'est-ce qui te donne envie ? qu'est ce qui ne te donne pas envie ?)
- Est-ce que tu aurais envie d'être ami·e avec elle ? Pourquoi ?
- Tu penses qu'elle a le même âge que toi Kate ?

Si Kate était Jack :

- Et si Kate avait été un petit garçon qui s'appelait Jack, qu'est ce qui se serait passé dans le livre ? En quoi il se serait imaginé dans le miroir ?

- Ça t'aurait intéressé de lire ce livre avec le personnage qui serait un petit garçon ? Pourquoi ? Tu aurais bien aimé être son ami·e ? Tu aurais préféré ou moins aimé le lire si c'était un garçon ?
- Est-ce qu'il y a des mots que tu n'as pas compris ou qui t'ont semblés bizarres ? (ex : dompteur de lions / doctoresse, tu as déjà entendu ça toi ? ça te plaît ?)
- Maintenant qu'on a lu le livre, est-ce que toi aussi tu aimerais t'imaginer ? En quel personnage ? Tu ferais quoi ? Tu voudrais te déguiser ? En quoi ? Avec quel costume ? Tu aurais des super-pouvoirs ?

Pratiques de lecture

- Est-ce que cette histoire t'a fait penser à une autre histoire que tu as déjà lue ?
- Est-ce que tu aimes lire en général ? (Si non, tu aimes faire quoi ?)
- Qu'est-ce que tu aimes lire ? C'est quoi tes livres préférés ? Elles racontent quoi les histoires ?
- Tu te rappelles du dernier livre que tu as lu ? Tu l'as lu quand ? Avec qui ? Ça racontait quoi ? / Est-ce qu'il y a un livre sur ta table de chevet dans ta chambre ?
- Tu as beaucoup de livres à la maison ? Tu aimes en avoir beaucoup ? / Tu voudrais en avoir plus ?
- Tu es abonné·e à des livres ? (que tu reçois par la poste)
- Où est-ce que tu lis en général ? (A la maison, à la bibliothèque, à l'école, ailleurs ?)
- Tu lis tout·e seul·e ? Avec tes parents ? Quel parent ? Avec les maîtres et maîtresses ?
- À quel moment de la journée ? (Livre du soir, goûter...?)
- Tes parents lisent ?
- Tu parles avec tes copains / copines de livres que tu aimes bien ? De quel livre par exemple ?
- Est-ce que tu reçois des livres en cadeau ? Pour quelle occasion ? Qui les offre (famille, copains, copines) ? Quels livres ?
- Tu vas à la bibliothèque ? Souvent ? Qu'est-ce que tu y fais ? Tu empruntes des livres ? Si oui, qui les choisit ?

Dessin

- Dessin avec imagination : tu serais d'accord pour te dessiner en personnage imaginaire ? En quoi tu pourrais t'imaginer (comme Kate dans le miroir) ?

Caractéristiques socio-démographiques

- Quel âge as-tu ?
- Tu es en quelle classe ?
- Est-ce que tu connais le métier de tes parents ?

5) Analyse textuelle et iconographique de l'album illustré « Kate Moche »

Dole Antoine, Le Huche Magali, *Kate Moche*, Actes Sud Junior, 2021.

ISBN : 9782330154561

A partir de 6 ans.

Thèmes : Harcèlement, Tolérance, Différence, Affirmation de soi, Liberté, Empowerment

48 pages. Format : 19,5cm x 28cm

Résumé :

Une petite fille blanche prénommée Kate subit un harcèlement scolaire de la part de ses camarades d'école qui la surnomment « Kate Moche ». Malgré cette situation, elle parvient à faire abstraction de ces moqueries en s'imaginant dans différents rôles valorisants : à travers son miroir, elle devient ainsi une aventurière, une domptresse de fauves, une astronaute, une ninja, une peintre, une cheffe cuisinière, une chasseuse de fantômes... Elle parvient ainsi à anéantir le regard péjoratif que portent ses camarades à son égard et prône l'acceptation de soi en reléguant l'aspect physique au second plan.

Analyse textuelle et iconographique :

Ce livre commence par une double page où Kate se fait moquer par ses camarades dans la cour de l'école. S'en suivent des pages simples dans lesquelles elle s'imagine dans différents rôles dans sa salle de bain : à gauche, on voit ses actions réelles, à droite on voit ce qu'elle imagine à travers cette action. A la fin, on retrouve une double page dans la cour d'école où Kate est avec des ami·es et les enfants qui se moquaient d'elle font la moue. Les adultes sont quasiment absentes du livre : on retrouve trois scientifiques et deux journalistes (parmi lesquels quatre hommes et une femme) qui ne font pas partie de la famille de Kate.

Cet album fait l'objet d'une redondance narrative et illustrative : à travers la répétition de rôles dans lesquels Kate s'imagine, on retrouve toujours le même schéma de lecture gauche/droite. Il est aussi constitué de rimes suivies : « Pourtant Kate s'en moque, elle garde

toujours le sourire. // Pour elle il y a mille autres façons dont on pourrait la décrire ! ». Le texte est positionné en bas, au centre de chaque page et mesure entre deux et quatre lignes.

Le livre fait référence à des éléments culturels du champ de l'enfance mais aussi davantage orientés vers les adultes : on repère Wonder woman (Super-héroïne), Ghostbusters (Chasseuse de fantômes), le livre « Les trois brigands » (Grande Sœur). Il existe aussi une référence à la mannequin Kate Moss dans le titre du livre « Kate Moche ». On repère également des références liées à Charles de Gaulle (Présidente) avec la fameuse phrase « Je vous ai compris » et à Michel-Ange avec une grande ressemblance de ce que peint Kate en Peintre avec le tableau « La Création d'Adam » de la Chapelle Sixtine à Rome.

Ces références existent dans le livre mais il n'est pas nécessaire de les identifier pour comprendre le récit : elles apparaissent comme des « clins d'œil » au lectorat. Seule la convention de lecture entre le réel (à gauche) et l'imaginaire (à droite) importe dans la compréhension du sens du récit. Le lectorat supposé dans cet album illustré n'est donc pas censé être « expert » dans le repérage de tous les éléments et dans leur mise en cohérence pour créer le sens du récit.

Description des pages :

P. 1-2

11 personnages sont dans la cour de l'école : 6 filles, 5 garçons.

2 filles jouent aux cartes, 2 filles jouent à la marelle. 1 fille et 1 garçon jouent au foot.

Les filles ont des jupes et des collants, les cheveux longs, des barrettes et des chouchous.

Les garçons ont des cheveux courts, l'un d'entre eux a un maillot de foot.

On observe des craies, des sacs à dos. 4 garçons se moquent de Kate en la montrant du doigt.

Elle est seule sur la page de droite et met ses mains dans ses poches.

P. 3-4

A gauche, Kate rentre dans la salle de bain en ouvrant la porte avec le sourire aux lèvres.

A droite, elle se regarde devant son miroir.

Elle est habillée avec un pantalon noir et une marinière bleue et blanche à manches longues.

Elle a des taches de rousseur, des cheveux marrons volumineux et deux barrettes dans les cheveux.

On trouve dans la salle de bain de nombreux objets : une baignoire, des serviettes, des gels douche, un lavabo, des brosses à dents, un sèche-cheveux, du linge empilé, une poupée, une peluche lion, un pot de toilette, un miroir, une plante, des bottes de pluie jaunes...

P. 5-6 : « Une scientifique expérimentée ».

C'est le début de l'énumération des rôles dans lesquels Kate s'imagine.

Tout au long du livre, dans la partie « réelle » à gauche, le fond est blanc quand le côté imaginaire à droite est très coloré. Elle apparaît dans la même position des deux côtés, en tenant un objet de la main droite et en levant le bras gauche.

A gauche : elle verse des produits qui moussent dans un verre avec l'arrosoir en forme d'éléphant. Elle a des lunettes noires et un tablier blanc.

A droite : elle est en chimiste : elle a une blouse blanche, des lunettes transparentes de protection et de nombreux récipients de laboratoire devant elle : des flacons, des éprouvettes, des béchers, des erlenmeyers, des fioles, des compte-gouttes... Ces expériences forment un nuage de couleur qui prend toute la page et montrent des petits fantômes colorés qui sourient. Kate apparaît passionnée et heureuse. Trois adultes (2 hommes blancs, 1 femme racisée) félicitent Kate pour ses découvertes en bas de la page : « Fantastique ! », « Incroyable ! », « On vous décerne le prix Nobel ! ».

P. 7-8 : « Une doctoresse dévouée »

A gauche : Kate « ausculte » sa peluche licorne avec le pommeau de douche sur un tabouret. La peluche lion, un jouet robot et une poupée sont disposés au sol dans des gants de toilette, comme s'il s'agissait de leur lit. Kate apparaît consciencieuse, concentrée.

A droite : Kate apparaît en doctoresse : elle a une blouse et un petit chapeau avec une croix rouge. Elle ausculte avec un stéthoscope une licorne plus grande qu'elle qui est alitée et qui lui dit « Vous m'avez sauvé la vie ». Le robot, la poupée et le lion sont dans des lits et acclament et remercient Kate : « Merci Dr Kate », « Vous êtes formidable ! », « C'est un miracle ! ».

P. 9-10 : « Une astronaute adroite »

A gauche : Kate est debout sur le tabouret et tient le pommeau de douche de la main droite. Elle a une serviette enroulée autour de ses cheveux et a des bottes de pluie jaune. Elle montre du doigt quelque chose de la main gauche.

A droite : Kate est dans la même position et apparaît dans l'espace en combinaison d'astronaute. Elle est reliée au vaisseau spatial (qui n'est pas apparent) par un tuyau blanc (qui correspond au pommeau de douche). Elle montre du doigt une étoile. Kate apparaît apaisée et très calme. En arrière-plan, on voit une soucoupe volante avec des extra-terrestres qui sortent par les fenêtres : ils sont colorés (rouge, jaune, vert) et ne semblent pas méchants. L'un d'entre eux ressemble à l'arrosoir en forme d'éléphant, un autre au petit canard jaune du bain et le troisième à la plante de la salle de bain. D'autres extra-terrestres sont visibles plus lointains sur une planète rose.

P. 11-12 : « Une ninja acrobate »

A gauche : Kate apparaît dans la baignoire avec un collant noir attaché autour du crâne à la manière d'un bandeau. Elle adopte une position de combat face à un jouet dragon et un canard jaune. De nombreux objets sont par terre : la peluche lion, le panier de linge, le pot toilette, des flacons de parfum et de lessive, des jouets pour le bain dans une caisse...

A droite : La page est très colorée : Kate semble en pleine action, en suspension au-dessus d'un immense dragon qu'elle défie dans sa position de combat. Elle est en tenue de ninja (elle a un kimono, des chaussures rouges, une ceinture rouge et un bandana noir). Le dragon crache des flammes, un oiseau géant jaune crache aussi des flammes rouges par le bec. Le ciel est violet et mauve, une forêt apparaît en contre-jour derrière ces personnages. Elle apparaît ici combattante, dans une situation de danger.

P. 13-14 : « Une exploratrice courageuse »

A gauche : Kate est à genoux entre deux grosses plantes en pots. Elle regarde avec une loupe une brosse à dents dont la tête poilue est dans sa main. Des peignes, brosses à dents et restes de dentifrice jonchent le sol.

A droite : Un univers très coloré s'offre à nous : de nombreuses plantes se superposent pour donner à voir une forêt. Kate est allongée dans l'herbe, elle a un chapeau qui semble en cuir. Elle a une grosse loupe devant son œil, ce qui le grossit, et observe les insectes qui sont autour d'elle, le plus souvent non identifiables. Des fleurs et des plantes l'entourent de toutes parts.

P. 15-16 : « Une intrépide rêveuse »

A gauche : Kate est allongée dans la baignoire avec les deux plantes en pots. Elle a une serviette sur la tête avec un serre-tête qui forment une sorte de perruque. Elle tient des gants de toilette en forme de licorne et de tigre. Elle tend ses pieds en dehors de la baignoire.

A droite : Kate est dans une barque, elle est habillée d'une robe blanche et porte une couronne. Elle tient les rames de la barque et fait avancer le bateau dans le lac. Une licorne et un tigre sont avec elles dans la barque. Il fait nuit, il y a des étoiles et la lune est pleine, on devine les montagnes au loin. L'image est assez sombre : en noir et en bleu marine. On repère une chouette blanche et des grenouilles vertes qui semblent croasser. Tous les personnages semblent apaisés.

P. 17-18 : « Une domptrice de fauves »

A gauche : Kate est dans la salle de bain et fait un cercle avec le tuyau du pommeau de douche. En face d'elle, sa peluche lion est sur le pot.

A droite : Kate est dans la cage des fauves : elle fait sauter un lion à travers un cerceau en feu. Elle est habillée en costume de cirque : elle a une veste verte et un chapeau haut de forme, elle a des bottes rouges rayées en noir. Le sol a l'air d'être sableux et on voit des étoiles sur le plafond du chapiteau.

P. 19-20 : « Une experte en guimauves »

A gauche : Kate est devant le lavabo : elle appuie sur le dentifrice pour mettre la pâte sur des brosses à dents qu'elle pose dans un gobelet en face d'elle.

A droite : L'image est très colorée et contient beaucoup de détails. Kate est dans un petit kiosque qui contient une pancarte : « Les guimauves de Kate ». Elle est en train de faire des glaces à l'italienne multicolores. Autour d'elle se trouvent de nombreux bonbons : de la guimauve, des sucettes, des oursons en chocolat, des sucres d'orge... Elle semble noyée dans toutes ces sucreries mais reste calme et concentrée sur son activité.

P. 21-22 : « Une cascadeuse vaillante »

A gauche : Kate se tient au-dessus de la baignoire, les pieds étant disposés de chaque côté du bord. Elle soulève sa peluche lion avec ses bras.

A droite : Il y a une tempête en pleine mer : il pleut, les nuages sont noirs, les vagues sont très grosses. Un hélicoptère jaune vole au-dessus de la mer, Kate est se tient avec ses pieds à la corde qui descend et tient avec ses bras un gros lion qui était en train de se noyer. Elle a l'air très sérieuse et concentrée.

P. 23-24 : « Une grande sœur patiente »

A gauche : Kate est assise sur le carrelage et lit un livre (Les trois brigands) à sa poupée soigneusement emmitouflés dans une serviette avec le gant de toilette tigre et licorne. Les pieds de Kate sont l'un sur l'autre.

A droite : Kate lit une histoire à ses ami-es imaginaires et à sa « petite sœur » qui dort dans son lit. Au-dessus-on observe des ombres d'animaux fantastiques, comme s'il s'agissait de rêves. Les pieds de Kate sont l'un sur l'autre. Elle a l'air attendrie.

P. 25-26 : « Une peintre visionnaire »

A gauche : Kate peint sur le miroir de la salle de bain. Elle semble vouloir imiter les peluches qui sont disposées devant elle, comme en modèle. Elle porte un tablier blanc et des bottes jaunes. Elle a l'air concentrée et ferme les yeux.

A droite : Kate peint un immense tableau qui ressemble beaucoup à « La Création d'Adam » de Michel-Ange. Le tigre prend la place d'Adam et la licorne celle de Dieu qui lui tend la main, avec des animaux à la place des anges. Il y a beaucoup de couleurs dans son tableau. Au premier plan, un chat noir dort dans un fauteuil paisiblement. Kate est sur un escabeau et porte un béret noir, elle a une palette de peinture et des tubes de peinture. Elle met de la peinture un peu partout sur le sol en parquet.

P. 27-28 : « Une grande cheffe cuisinière »

A gauche : Kate a mis une serviette autour de sa taille comme un tablier. Elle a mis sur un tabouret un tas de dentifrice qu'elle a recouvert d'une demi-tomate. Elle saupoudre le tour avec des sels de bain (la bouteille de sels de bain étant ouverte devant elle). Autour, on observe des objets de dinette (théière, tasses, gâteau, poulet, croissants, pain, fromage, couverts). Une poupée est assise dans une petite chaise et a une mini-table devant elle avec une fraise dans son assiette.

A droite : Kate se trouve sur une immense montagne de spaghettis sur laquelle trône une tomate et deux feuilles vertes. L'assiette est posée sur une nappe à carreaux à côté d'une meule de parmesan (qui fait la taille de Kate). Kate a une toque de cheffe et saupoudre le tas de spaghettis avec du parmesan. En arrière-plan, on voit un rose uni et des tomates qui semblent léviter.

P. 29-30 : « Une sportive de haut niveau »

A gauche : On ne voit que les jambes de Kate qui gigotent en dehors de la baignoire, comme si elle était tombée dedans et qu'elle essayait de nager.

A droite : Deux hommes/garçons journalistes (1 racisé, 1 blanc) filment Kate et commentent ses actions « Incroyable performance de Kate Moche ! Après 10 kilomètres à dos d'éléphant, elle entame les 10 kilomètres à dos de dauphin ! ». On devine les pieds de l'éléphant rouge à pois blancs. Kate plonge dans la piscine en faisant plein d'éclaboussures avec un dauphin jaune. Elle a un maillot de bain une pièce en marinière blanche et bleue, un bonnet de bain rouge et des lunettes de piscine noires. On observe les mouvements de l'eau liés à son plongeon. Kate a l'air concentrée et sereine dans son plongeon.

P. 31-32 : « Une chasseuse de fantômes »

A gauche : Kate a un sac à dos et tient le tuyau de douche de manière « menaçante » en visant une serviette rose accrochée à la porte de la salle de bain. La pièce n'est pas éclairée par une ampoule et est dans la pénombre. La serviette ressemble curieusement à un fantôme. Un stylo noir débouché au sol invite à penser que Kate a dessiné sur la serviette pour créer le visage du fantôme.

A droite : Kate a une tenue de « cosmonaute » jaune, à la manière de SOS fantômes. Elle a un sac à dos vert auquel est relié un fusil pour attaquer les fantômes. Elle tire des lasers sur un gros fantôme qui n'a pas l'air content et qui ressemble à Michelin. Le fond de l'image est noir et traversé de faisceaux bleus. Elle a l'air déterminée à attraper le fantôme.

P. 33-34 : « Une super-héroïne aux pouvoirs fantastiques »

A gauche : Kate est debout, dans la baignoire en maillot de bain bleu à pois blancs. Elle a des bottes jaunes et un pied sur le rebord de la baignoire. Elle a l'air conquérante. Elle soulève du bout des bras deux jouets (un robot et une licorne) et a scotché sur ses poignets deux bracelets

en papier blanc. Ses habits sont étalés par terre, comme une paire de ciseau et un rouleau de scotch.

A droite : Kate est dans l'espace, un immense arc-en-ciel est sous elle. Elle vole grâce à ses bracelets propulseurs et sauve un robot et une licorne qu'elle tient à bout de bras. Elle a la même tenue que Wonder woman : des bottes rouges montantes, un short bleu avec des étoiles blanches, un top rouge et jaune et un lasso accroché à sa hanche. Elle a une sorte de couronne jaune avec une étoile rouge.

P. 35-36 : « Une présidente de la galaxie vraiment charismatique »

A gauche : Kate est debout sur un tabouret et lève les bras en l'air en disant : « Je vous ai compris » (en référence à Charles de Gaulle). Elle a un chapeau pointu jaune et s'adresse à des plantes, à des flacons et à des gels douches disposés devant elle.

A droite : Kate a un costume jaune d'extra-terrestre en forme d'étoile de mer. Elle est sous un projecteur de lumière. Elle s'adresse à une foule d'extra-terrestres (qui ressemblent particulièrement aux plantes/flacons/gels douches de la page de gauche). Elle dit « Oui à l'écologie galactique ! ». Il y a beaucoup de couleurs sur cette page et beaucoup de visages d'extra-terrestres.

P. 37-38

A gauche : Kate retourne à l'école. « Un jour on parlera d'elle dans les livres d'histoire comme on le fait pour Simone Veil, Simone Signoret ou Simone de Beauvoir ». Ces références aux Simone expriment la volonté de reconnaissance de Kate et de son auto-valorisation. Kate est fière, elle a la tête haute et les yeux fermés en marchant. Une foule d'enfants se trouvent déjà derrière les grilles de l'école. De grands arbres aux feuilles orange reviennent en arrière-plan, comme au début.

A droite : Kate recroise les garçons qui se moquaient d'elle au début. Un la montre toujours du doigt en riant. Elle passe devant eux en souriant et en les regardant. « Elle préfère en rire » : elle préfère ignorer ceux qui se moquent d'elle puisqu'elle connaît sa vraie valeur. Elle rejoint ainsi ses copains et copines en arrière-plan. Parmi les 9 enfants présents sur la droite, quatre semblent être des filles et cinq des garçons.

P. 39-40

Double-page. Il s'agit du même plan de cour de récré qu'au début. Les quatre garçons qui se moquaient de Kate la regardent avec son groupe d'ami-es qui rient ensemble. Ils sont à gauche de la page et ont l'air décontenancés, la bouche ouverte, les yeux à moitié fermés ou écarquillés et les bras croisés ou dans leurs poches.

A droite de la page, Kate et ses 4 ami-es rient en tenant les anses de leurs sacs. Ils et elles ont les yeux fermés. En arrière-plan, deux enfants jouent au foot avec des maillots de foot (une fille et un garçon).

On peut comprendre la « morale » de ce livre comme un appel à la fin du harcèlement scolaire et par une prise de confiance des enfants qui le subissent. « La seule vraie richesse en ce monde, c'est d'être différent ». L'apparence physique n'est pas importante, ignorer les moqueries est parfois ce qu'il y a de mieux à faire. Être soi, c'est une super nouvelle.

6) Fiche des caractéristiques socio-démographique donnée aux parents

Pour mener à bien ma recherche, j'aurais besoin de quelques informations vous concernant (elles sont anonymes et utilisées uniquement pour mon mémoire).

Prénom et âge de l'enfant :

Autres frères et sœurs et place dans la fratrie :

Parent 1 :

Sexe :

Âge :

Profession :

Dernier diplôme obtenu :

Ville de résidence :

Parent 2 :

Sexe :

Âge :

Profession :

Dernier diplôme obtenu :

Ville de résidence :

Les deux parents résident-ils dans le même logement ? Oui / Non

Autre adulte qui vit avec l'enfant :

Autre information que vous voudriez donner :

Merci ! 😊

7) Tableau récapitulatif des données socio-démographiques des enquêtés

Description des enquêtés, catégorisation par classes sociales

Les prénoms des enfants sont anonymisés.

® = enfant racisé·e

S = Parents séparés

Couleurs similaires de fond = fratrie

a) Entretiens individuels et par fratrie

| Prénom anonymisé | Sexe | Classe | Âge | Profession des parents | | PCS |
|------------------|------|----------------------------|-------|--|--|---|
| | | | | Mère | Père | |
| 1. Angel | G | CE1 (école à la maison) | 6 ans | Psychomotricienne 43B2 : Intermédiaires de la santé et du travail social ; Spécialistes de la rééducation (Spécialistes de la rééducation de la motricité, du langage et de la vue) = Profession intermédiaire | Professeur de yoga 42C3 : Professions de l'enseignement primaire et professionnel, de la formation continue et du sport ; Professions de la formation, de la documentation et du sport (Éducateurs sportifs, sportifs professionnels) = Profession intermédiaire | Ménage à dominante intermédiaire = CLASSE SUPERIEURE |
| 2. Agate | F | CP | 7 ans | Directrice marketing et commerciale 37D3 : Cadres des services administratifs et commerciaux d'entreprise ; Cadres des | Technicien chimiste 47C2 : Techniciens de recherche et développement de l'industrie = Profession intermédiaire | Ménage à dominante cadre = CLASSE SUPERIEURE |

| | | | | | | |
|---------------|---|-----|-------|--|---|---|
| | | | | services commerciaux et de la communication (Cadres commerciales) = Cadre | | |
| 3. Ethan | G | CP | 6 ans | Gestionnaire RH 37B3 : Cadres des services administratifs et commerciaux d'entreprise ; Cadres spécialistes des fonctions administratives et financières (Cadres spécialistes des ressources humaines et du recrutement) = Cadre | Menuisier, plaquiste 63B3 : Ouvriers qualifiés du bâtiment (Menuisiers qualifiés du bâtiment) = Ouvrier | <u>SEPARÉS</u> Ménage à dominante intermédiaire = CLASSE SUPERIEURE |
| 4. Maylone | G | CP | 6 ans | Vendeuse optique 43C2 : Techniciennes médicales, professions de l'appareillage médical et de la pharmacie (Opticiennes, prothésistes et autres spécialistes de l'appareillage médical) = Profession intermédiaire | Ingénieur informatique 38G3 : Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise ; Ingénieurs et cadres techniques de l'informatique (Ingénieurs et cadres d'exploitation informatique (réseaux, systèmes, sécurité et support)) = Cadre et PIS | Ménage à dominante cadre = CLASSE SUPERIEURE |
| 5. Cindy | F | CE2 | 8 ans | Sans emploi = Inactive | Electricien (industrie) 62E5 : Ouvriers qualifiés de type industriel ; Ouvriers qualifiés des fonctions transverses de l'industrie (Ouvriers qualifiés de maintenance et d'entretien des équipements industriels) = Ouvrier | Ménage monoactif d'ouvrier = CLASSE POPULAIRE |
| 6. Julie | F | CP | 6 ans | Gestionnaire RH 37B3 : Cadres des services administratifs et commerciaux d'entreprise ; Cadres spécialistes des fonctions administratives et financières (Cadres spécialistes des ressources humaines et du recrutement) = Cadre | Responsable commercial entreprise vêtements 37D3 : Cadres des services administratifs et commerciaux d'entreprise ; Cadres des services commerciaux et de la communication (Cadres commerciaux (hors banque et assurance)) = Cadre | <u>SEPARÉS</u> Ménage à dominante cadre = CLASSE SUPERIEURE |
| 6. Sophie | F | CE2 | 8 ans | Gestionnaire RH 37B3 : Cadres des services administratifs et commerciaux d'entreprise ; Cadres spécialistes des fonctions administratives et financières (Cadres spécialistes | Responsable commercial entreprise vêtements 37D3 : Cadres des services administratifs et commerciaux d'entreprise ; Cadres des services | <u>SEPARÉS</u> Ménage à dominante cadre = CLASSE |

| | | | | | | |
|----------------|--------------------------|---|---|--|--|---|
| | | | | des ressources humaines et du recrutement) = Cadre | commerciaux et de la communication (Cadres commerciaux (hors banque et assurance)) = Cadre | SUPERIEURE |
| 7. Alexia | F | CE2 | 8 ans | Secrétaire médicale 52A2 : Employées administratives de la fonction publique, agentes de service et auxiliaires de santé ; (Employées de la fonction publique (secrétariat, gestion, comptabilité)) = Employée | Commerçant (meubles), indépendant 22B1 : Commerçants et assimilés ; Commerçants de produits non alimentaires (Commerçants de biens pour le foyer) = Commerçant = Petit indépendant | Ménage à dominante petit indépendant = CLASSE MOYENNE |
| TOTAL : | 5 F 3 G | 4 CP 1 CE1 3 CE2 | 4 de 6 ans 1 de 7 ans 3 de 8 ans | 3 cadres (fratrie) 2 professions intermédiaires 1 employée 1 inactive = 7 mères | 1 commerçant 2 cadres (fratrie) 2 professions intermédiaires 2 ouvriers = 7 pères | 3 cadres (fratrie) 2 intermédiaire 1 petit indépendant 1 monoactif d'ouvrier = 7 ménages |

b) Entretiens menés dans une école de campagne en Isère

| Prénom anonymisé | Sexe | Classe | Âge (+ Frères et sœurs) | Profession des parents | | PCS |
|-------------------------|------|--------|-------------------------------------|---|---|---|
| | | | | Mère | Père | |
| 1. Entretien CE1 | | | | | | |
| Yohan | G | CE1 | 8 ans 1F (3 ans) 1S (6 ans) | Institutrice 42A1 : Professions de l'enseignement primaire et professionnel, de la formation continue et du sport ; Enseignantes du primaire et du secondaire professionnel (Enseignantes titulaires du primaire) = Profession interm | Ingénieur architecte 38C2 : Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise ; Ingénieurs et cadres techniques du BTP (Architectes salariés) = Cadres | Ménage à dominante cadre = CLASSE SUPERIEURE |
| Gaëtan | G | CE1 | 7 ans 1F (12 ans) 1S (16 ans) | Secrétaire de mairie 45A2 : Professions intermédiaires de la fonction publique (administration, sécurité) ; Personnels intermédiaires administratifs de | Ouvrier (plombier) 63B4 : Ouvriers qualifiés de type artisanal ; Ouvriers qualifiés du bâtiment (Plombiers, chauffagistes qualifiés) | Ménage à dominante ouvrière = CLASSE POPULAIRE |

| | | | | | | |
|-----------|---|-----|--|---|--|---|
| | | | | la fonction publique (Personnels intermédiaires administratifs des collectivités territoriales et des hôpitaux publics) = Employée | = Ouvrier | |
| Thomas | G | CE1 | 8 ans 2F (5 et 12 ans) | Professeure lycée 34A1 : Professeures et professions scientifiques supérieures ; Professions de l'enseignement secondaire général et technologique (Enseignantes titulaires du secondaire général et technologique) = Cadre | Maraîcher 10A2 : Exploitants de l'agriculture, sylviculture, pêche et aquaculture ; Exploitants agricoles (Maraîchers, horticulteurs et pépiniéristes) = Agriculteur exploitant = Petit indépendant | Ménage à dominante intermédiaire = CLASSE SUPERIEURE |
| Paul | G | CE1 | 8 ans 1F (7 ans) | Laborantine 62E4 : Ouvrières qualifiées des fonctions transverses de l'industrie (Ouvrières qualifiées de contrôle et d'essais et de laboratoire (hors santé, hors imprimerie)) = Ouvrière | Ouvrier (métaux) 62B4 : Ouvriers qualifiés de type industriel ; Ouvriers qualifiés de l'électricité, de l'électronique, de la mécanique et du travail des métaux (Ouvriers qualifiés du traçage, découpage, formage et soudage des métaux) = Ouvrier | Ménage à dominante ouvrière = CLASSE POPULAIRE |
| Théo | G | CE1 | 8 ans 1F (6 ans) | Agente immobilière 46C3 : Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises ; Représentantes et technico-commerciales (Représentantes, technico-commerciales auprès des particuliers) = Profession intermédiaire | Eleveur bovin 10A4 : Exploitants de l'agriculture, sylviculture, pêche et aquaculture ; Exploitants agricoles (Éleveurs de bovins) = Agriculteur exploitant = Petit indépendant | Ménage à dominante intermédiaire = CLASSE SUPERIEURE |
| Loïc | G | CE1 | 7 ans | Sans emploi = Inactive | Informaticien 47E2 : Techniciens ; Techniciens de l'informatique (Techniciens d'exploitation informatique (réseaux, systèmes, sécurité et support)) = Profession intermédiaire | Ménage à dominante employée = CLASSE MOYENNE |
| Yasmine ® | F | CE1 | 7 ans 1 F (15 ans) 2 S (5 et 16 ans) | Sans emploi = Inactive | Sans emploi = Inactive | Ménage inactif = CLASSE POPULAIRE |

| | | | | | | |
|----------------|--------------------|--------------|--|---|--|---|
| Suzy | F | CE1 | 8 ans 1F (6 ans) | Coiffeuse 56B1 : Personnels des services directs aux particuliers ; Employées des soins corporels (Coiffeuses) = Employée | Artisan (climatiseurs) 21B4 : Artisans ; Artisans du bâtiment et des travaux publics (Artisans plombiers, chauffagistes) = Artisan = Petit indépendant | Ménage à dominante petit indépendant = CLASSE MOYENNE |
| Ranya ® | F | CE1 | 7 ans 2F (4 et 20 ans) | Aide à domicile 56D2 : Personnels des services directs aux particuliers ; Aides au maintien à domicile des personnes fragiles (Autres employées d'aide à domicile et accueillantes familiales) = Employée | Chauffeur routier 64B1 : Conducteurs de véhicules de transport, chauffeurs-livreurs, coursiers ; Conducteurs de véhicules de transport de marchandises, livreurs (Conducteurs de poids lourds) = Ouvrier | Ménage à dominante ouvrière = CLASSE POPULAIRE |
| TOTAL : | 3 F 6 G | 9 CE1 | 4 de 7 ans 5 de 8 ans (né.es en 2014) | 1 cadre 2 professions intermédiaires 3 employées 1 ouvrière 2 inactives = 9 mères | 2 agriculteurs 1 artisan 1 cadre 1 profession intermédiaire 3 ouvriers 1 inactif = 9 pères | 1 cadre 2 intermédiaire 1 employé 1 petit indépendant 3 ouvriers 1 inactif = 9 ménages |

2. Entretien CE2

| | | | | | | |
|--------|---|-----|---------------------|---|---|--|
| Enzo S | G | CE2 | 8 ans | Vendeuse (peinture) 55B1 : Employées de commerce ; Vendeuses en produits non alimentaires (Vendeuses de biens pour le foyer) = Employée | Sans emploi = Inactif | <u>SEPARÉS</u> Ménage monoactif d'employé = CLASSE POPULAIRE |
| Nolan | G | CE2 | 9 ans 1S (9 ans) | Comptable (mutuelle) 54A3 : Employées administratives d'entreprise ; Employés / Employées de l'accueil, du secrétariat et de la comptabilité (Employées des services comptables et financiers) = Employée | Ingénieur (Siemens Energie) 38D2 : Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise ; Ingénieurs et cadres techniques de l'industrie (Ingénieurs et cadres de production) = Cadre | Ménage à dominante intermédiaire = CLASSE SUPERIEURE |
| Léna | F | CE2 | 9 ans 1F (9 ans) | Comptable (mutuelle) 54A3 : Employées administratives d'entreprise ; Employés / Employées de l'accueil, du secrétariat et de la | Ingénieur (Siemens Energie) 38D2 : Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise ; Ingénieurs et cadres techniques de l'industrie | Ménage à dominante intermédiaire (fratrie) = CLASSE |

| | | | | | | |
|---------|---|-----|----------------------------|--|---|--|
| | | | | comptabilité (Employées des services comptables et financiers) = Employée | (Ingénieurs et cadres de production) = Cadre | SUPERIEURE |
| Stacy | F | CE2 | 8 ans 2F (12 et 14 ans) | Caissière Super U 55C1 : Employées de commerce (Vendeuses non spécialisées) = Employée | Agriculteur (vaches) 10A4 : Exploitants de l'agriculture, sylviculture, pêche et aquaculture ; Exploitants agricoles (Éleveurs de bovins) = Agriculteur = Petit indépendant | Ménage à dominante petit indépendant = CLASSE MOYENNE |
| Maëlys | F | CE2 | 8 ans 2F (12 et 15 ans) | Institutrice 42A1 : Professions de l'enseignement primaire et professionnel, de la formation continue et du sport ; Enseignantes du primaire et du secondaire professionnel (Enseignantes titulaires du primaire) = Profession intermédiaire | Ingénieur (entreprise télécabines) 38D2 : Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise ; Ingénieurs et cadres techniques de l'industrie (Ingénieurs et cadres de production) = Cadre | Ménage à dominante cadre = CLASSE SUPERIEURE |
| Alice | F | CE2 | 8 ans 2S (6 et 12 ans) | Sage-femme 43A2 : Professions intermédiaires de la santé et du travail social ; Infirmières, sage-femmes et cadres de santé (Sages-femmes) = Profession intermédiaire | Ingénieur (entreprise BTP) 38C1 : Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise ; Ingénieures et cadres techniques du BTP (Ingénieurs et cadres d'études du BTP) = Cadre | Ménage à dominante cadre = CLASSE SUPERIEURE |
| Louna | F | CE2 | 8 ans 1F (5 ans) | Agente immobilière 46C3 : Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises ; Représentantes et technico-commerciales (Représentantes, technico-commerciales auprès des particuliers) = Profession intermédiaire | Ouvrier (électricité) 62B1 : Ouvriers qualifiés de type industriel ; Ouvriers qualifiés de l'électricité, de l'électronique, de la mécanique et du travail des métaux (Câbleurs en électricité et électronique) = Ouvrier | Ménage à dominante employée = CLASSE MOYENNE |
| Ambre ® | F | CE2 | 8 ans 2S (7 et 11 ans) | Sans emploi = Inactif | Ouvrier (métaux) 62B4 : Ouvriers qualifiés de type industriel ; Ouvriers qualifiés de l'électricité, de l'électronique, de la mécanique et du travail des métaux (Ouvriers qualifiés du traçage, découpage et soudage des métaux) = Ouvrier | Ménage monoactif d'ouvrier = CLASSE POPULAIRE |

| | | | | | | |
|----------------|--------------------|--------------|---|---|---|---|
| Chloé | F | CE2 | 8 ans 1S (12 ans) 1F (4 ans) | Sans emploi = Inactif | Sans emploi = Inactif | Ménage inactif = CLASSE POPULAIRE |
| TOTAL : | 7 F 2 G | 9 CE2 | 7 de 8 ans 2 de 9 ans (né.es en 2013) | 3 professions intermédiaires 3 employées (fratrie) 2 inactives = 8 mères | 1 agriculteur 3 cadres (fratrie) 2 ouvriers 2 inactifs = 8 pères | 2 cadres 1 intermédiaire (fratrie) 1 employé 1 petit indep 1 monoactif employé 1 monoactif ouvrier 1 inactif = 8 ménages |

3. Entretien 1^{er} groupe CP

| | | | | | | |
|--------|---|----|-------------------------------------|--|--|---|
| Emma | F | CP | 7 ans 1S (10 ans) | Aide-soignante 52C1 : Agentes de service de la fonction publique et de la santé ; Aides-soignantes, employées d'accueil de la petite enfance et professions assimilées (Aides-soignants) = Employée | Policier 53A1 : Policiers, militaires, pompiers, agents de sécurité privée ; Agents de police et de surveillance pénitentiaire (Personnels d'encadrement et d'application de la Police nationale) = Employé | Ménage à dominante employée = CLASSE MOYENNE |
| Alexis | G | CP | 7 ans 1F (8 ans) | Laborantine 62E4 : Ouvrières qualifiées des fonctions transverses de l'industrie (Ouvrières qualifiées de contrôle et d'essais et de laboratoire (hors santé, hors imprimerie)) = Ouvrière | Ouvrier (métaux) 62B4 : Ouvriers qualifiés de type industriel ; Ouvriers qualifiés de l'électricité, de l'électronique, de la mécanique et du travail des métaux (Ouvriers qualifiés du traçage, découpage, formage et soudage des métaux) = Ouvrier | Ménage à dominante ouvrière (fratrie) = CLASSE POPULAIRE |
| Louise | F | CP | 6 ans 1F (13 ans) 1S (10 ans) | Pianiste + prof de piano 35D4 : Professions de l'information, de l'art et des spectacles ; Artistes (Professeures d'art (hors établissement scolaire) et directrices d'établissements d'enseignement artistique) = Cadre | Professeur de musique collègue 34A1 : Professeurs et professions scientifiques supérieures ; Professions de l'enseignement secondaire général et technologique (Enseignants titulaires du secondaire général et | Ménage à dominante cadre = CLASSE SUPERIEURE |

| | | | | | | |
|----------------|--------------------|-------------|---|---|---|---|
| | | | | | technologique) = Cadre | |
| Léonie | F | CP | 7 ans 2F (10 et 12 ans) | Institutrice 42A1 : Professions de l'enseignement primaire et professionnel, de la formation continue et du sport ; Enseignantes du primaire et du secondaire professionnel (Enseignantes titulaires du primaire) = Profession interm | Ouvrier (usine charcuterie) 62C1 : Ouvriers qualifiés de type industriel ; Ouvriers qualifiés de l'agroalimentaire, de la métallurgie, de la chimie, de la production des matériaux, de l'eau et de l'énergie (Ouvriers qualifiés de l'agroalimentaire) = Ouvrier | Ménage à dominante employée = CLASSE MOYENNE |
| Mia | F | CP | 6 ans 1F (19 ans) | Aide à la personne 56D1 : Personnels des services directs aux particuliers ; Aides au maintien à domicile des personnes fragiles (Auxiliaires de vie sociale) = Employée | Sans emploi = Inactif | Ménage monoactif d'employé = CLASSE POPULAIRE |
| Lucie ® | F | CP | 7 ans 2S (8 et 11 ans) | Sans emploi = Inactif | Ouvrier (métaux) 62B4 : Ouvriers qualifiés de type industriel ; Ouvriers qualifiés de l'électricité, de l'électronique, de la mécanique et du travail des métaux (Ouvriers qualifiés du traçage, découpage, formage et soudage des métaux) = Ouvrier | Ménage monoactif d'ouvrier (fratrie) = CLASSE POPULAIRE |
| TOTAL : | 5 F 1 G | 6 CP | 2 de 6 ans 4 de 7 ans (né.es en 2015) | 1 cadre 1 profession intermédiaire 2 employées 0 ouvrière (fratrie) 0 inactive (fratrie) = 4 mères | 1 cadre 1 employé 1 ouvrier (2 fratries) 1 inactifs = 4 pères | 1 cadre 2 employés 0 ouvrier (fratrie) 1 monoactif employé 0 monoactif ouvrier (fratrie) = 4 ménages |

Entretien 2^e groupe CP

| | | | | | | |
|-------|---|----|---------------------|--------------------------------------|---|--|
| Julie | F | CP | 6 ans 1S (3 ans) | Sans emploi = Inactive | Ouvrier (chaudronnier) 62B4 : Ouvriers qualifiés de type industriel ; Ouvriers qualifiés de l'électricité, de l'électronique, de la | Ménage monoactif d'ouvrier = CLASSE POPULAIRE |
|-------|---|----|---------------------|--------------------------------------|---|--|

| | | | | | | |
|----------|---|----|----------------------|--|---|--|
| | | | | | mécanique et du travail des métaux (Ouvriers qualifiés du traçage, découpage, formage et soudage des métaux) = Ouvrier | |
| Alice | F | CP | 7 ans 1S (5 ans) | Secrétaire hôpital 45A2 : Professions intermédiaires de la fonction publique (administration, sécurité) ; Personnels intermédiaires administratifs de la fonction publique (Personnels intermédiaires administratifs des collectivités territoriales et des hôpitaux publics) = Profession intermédiaire | Maçon 63B1 : Ouvriers qualifiés de type artisanal ; Ouvriers qualifiés du bâtiment (Maçons et ouvriers qualifiés du travail de la pierre) = Ouvrier | Ménage à dominante employée = CLASSE MOYENNE |
| Gatien | G | CP | 7 ans 1S (5 ans) | Employée de restauration 56A2 : Personnels des services directs aux particuliers ; Employées de cafés, restaurants et hôtels (Employées polyvalentes de la restauration, aides de cuisine) = Employée | Ingénieur 38D1 : Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise ; Ingénieurs et cadres techniques de l'industrie (Ingénieurs et cadres d'études, recherche et développement de l'industrie) = Cadre | Ménage à dominante intermédiaire = CLASSE SUPERIEURE |
| Yann ® S | G | CP | 7 ans 1F (4 ans) | Sans emploi = Inactif | Artisan (BTP) 21B7 : Artisans ; Artisans du bâtiment et des travaux publics (Artisans tout corps de métier du bâtiment et artisans des travaux publics) = Artisan = Petit indépendant | <u>SEPARÉS</u> Ménage à dominante petit indépendant = CLASSE MOYENNE |
| Emy | F | CP | 7 ans 1F (5 ans) | Psychologue 31A4 : Professions libérales ; Professions libérales de santé (Psychologues, psychanalystes, psychothérapeutes (non médecins)) = Cadre | Ingénieur 38A1 : Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise ; Cadres dirigeants techniques des entreprises (Cadres dirigeants techniques des entreprises) = Cadre | Ménage à dominante cadre = CLASSE SUPERIEURE |
| Hélène | F | CP | 7 ans 1S (10 ans) | Douanière (bureaux) 52A3 : Employées administratives de la fonction publique, agentes de service et auxiliaires de santé ; Employées | Douanier (motard) 45A1 : Professions intermédiaires de la fonction publique (administration, sécurité) ; Personnels | Ménage à dominante employée = CLASSE MOYENNE |

| | | | | | | |
|----------------|--------------------|-------------|---|---|--|---|
| | | | | administratives de la fonction publique (Employées administratives de la fonction publique à technicité spécifique) = Employée | intermédiaires administratifs de la fonction publique (Personnels intermédiaires administratifs de l'État) = Profession intermédiaire | |
| Elsa | F | CP | 6 ans 2 F (4 ans, 7 ans) | Institutrice 42A1 : Professions de l'enseignement primaire et professionnel, de la formation continue et du sport ; Enseignantes du primaire et du secondaire professionnel (Enseignantes titulaires du primaire) = Profession interm | Ingénieur architecte 38C2 : Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise ; Ingénieurs et cadres techniques du BTP (Architectes salariés) = Cadres et PIS | Ménage à dominante cadre (<i>fratrie</i>) = CLASSE SUPERIEURE |
| TOTAL : | 5 F 2 G | 7 CP | 2 de 6 ans 5 de 7 ans (né.es en 2015) | 1 cadre 1 profession intermédiaire (fratrie) 2 employées 2 inactives = 6 mères | 1 artisan 2 cadres (fratrie) 1 profession intermédiaire 2 ouvriers = 6 pères | 1 cadre (fratrie) 1 intermédiaire 2 employés 1 petit indépendant 1 monoactif d'ouvrier = 6 ménages |

| | | | | | | |
|---|--|------------------------------------|---|---|---|--|
| TOTAL GENERAL ECOLE : | 20 F 11 G = 31 65% filles 35% garçons | 13 CP 9 CE1 9 CE2 | 4 de 6 ans 13 de 7 ans 12 de 8 ans 2 de 9 ans | 3 cadres 7 professions intermédiaires 10 employées 1 ouvrière 6 inactives = 27 mères | 3 agriculteurs 5 artisans, commerçants et chefs d'entreprise 4 cadres 2 professions intermédiaires 1 employé 8 ouvriers 4 inactifs = 27 pères | 5 cadres 4 intermédiaire 6 employés 3 petits indep 3 ouvriers 2 monoactifs ouvriers 2 monoactifs employés 2 inactifs = 27 ménages |
| TOTAL GENERAL AVEC TOUS·TES LES ENQUÊTES | 25 F 14 G = 39 64% filles 36% garçons | 17 CP 10 CE1 12 CE2 | 8 de 6 ans (21%) 14 de 7 ans (36%) 15 de 8 ans (38%) 2 de 9 ans (5%) | 6 cadres 9 professions intermédiaires 11 employées 1 ouvrière 7 inactives = 34 mères | 3 agriculteurs 6 artisans, commerçants et chefs d'entreprise 6 cadres 4 professions intermédiaires 1 employé 10 ouvriers 4 inactifs = 34 pères | 8 cadres 6 intermédiaire 6 employés 4 petits indep 3 ouvriers 5 monoactifs ouv-emp (3 ouv / 2 emp) 2 inactifs = 34 ménages |

ECOLE :

Nombre d'enfants de l'école : 31

- 20 filles, 11 garçons
- 9 CE1, 9 CE2, 13 CP
- 4 enfants de 6 ans / 13 enfants de 7 ans / 12 enfants de 8 ans / 2 enfants de 9 ans

4 fratries (en couleur) : Yohan & Elsa (ménage à dominante cadre) ; Paul & Alexis (ménage à dominante ouvrière) ; Nolan & Léna (ménage à dominante intermédiaire) ; Ambre & Lucie (ménage monoactif d'ouvrier)

Nombre de ménages avec entretiens à l'école : 27

- 5 ménages à dominante cadre
- 4 ménages à dominante intermédiaire
- 6 ménages à dominante employée
- 3 ménages à dominante petit indépendant
- 3 ménages à dominante ouvrière
- 2 ménages monoactifs d'ouvrier·ères
- 2 ménages monoactifs d'employé·es
- 2 ménages inactifs

= 27 ménages

TOTAL :

Nombre d'enfants enquêtés au total : 39

Nombre de ménages enquêtés au total : 34

4 ménages avec parents séparés (Ethan, Julie & Sophie, Enzo, Yann)

8) Bibliographie des ouvrages cités par les enfants pendant les entretiens

- Albums illustrés

Bonilla Rocio, *De quelle couleur sont les bisous ?*, Père Fouettard Editions, 2016.

Courtin Thierry, *T'choupi*, Nathan, 1997.

Lévy Marc, Bégu Florent, *Bavard comme une pie*, Hachette jeunesse, 2017.

Lévy Marc, Bégu Florent, *Ronfler comme un sonneur*, Hachette jeunesse, 2017.

Pac Greg, Ienco Raffaele, Star Wars, Dark Vador, *Panini*, 2021

- Romans

Barussaud Gwenaële, Tournefeuille Myrtille, *Célestine petit rat de l'opéra*, Albin Michel Michel, 2020.

Brasset Rose-Line, *Juliette à New York*, Hurtubise, 2014.

De Saint Exupéry Antoine, *Le Petit prince*, Reynal & Hitchcock, 1943.

Desjardins India, *Le journal d'Aurélie Laflamme*, Michel Lafon, 2010.

- **Mangas**

Araki Hirohiko, *Jojo's bizarre adventure*, Tonkam, 2007, 131 volumes.

Fujimaki Tadatashi, *Kuroko's Basket*, Kazé, 2008, 30 volumes.

Horikoshi Kōhei, *My hero Academia*, Ki-oon, 2014, 35 volumes.

Kishimoto Masashi, *Naruto*, Kana, 1999, 72 volumes.

Kusaka Hidenori, Mato, *Pokémon, la grande aventure*, Glénat, 2000, 61 volumes.

Matsui Yūsei, *Assassination classroom*, Kana, 2013, 21 volumes.

Nishimura Mitsuru, Amashii Gumi, *Hell's kitchen*, Kana, 2013, 13 volumes.

Oda Eiichirō, *One piece*, Glénat, 2000, 103 volumes.

Toriyama Akira, *Dragon Ball*, Glénat, 1993, 42 volumes.

- **Revue et magazines jeunesse**

Astrapi, Bayard Presse, Montrouge, bimensuel, 1978.

Collection *Cherche et trouve*, Philippe Auzou, 2013.

J'apprends à lire, Milan presse, Toulouse, mensuel, 1999.

Mort de lire, Milan presse, mensuel.

Picsou Magazine, Unique Heritage Entertainment, bimestriel, 1972.

Wakou, Milan presse, mensuel.

- **Séries de bandes dessinées**

Davis Jim, *Garfield*, Dargaud, 1978, 75 albums.

De Saint-Mars Dominique, Bloch Serge, *Max et Lili*, Calligram, 1992, 129 albums.

Deutsch Barry, Holmes Mike, *Les royaumes de feu*, Gallimard jeunesse, 2019.

Dole Antoine, Miss Prickly, *Mortelle Adèle*, Editions Tourbillons, 18 albums.

Ferri Jean-Yves, Conrad Didier, *Astérix*, Albert René, 2013, 39 tomes.

Génin Robert, Faure Michel, *L'étalon noir*, Hachette, 1987.

Gillot Laurence, Durbiano Lucie, *Les Super super*, Bayard, 2011, 9 tomes.

Handford Martin, *Où est Charlie ?*, Gründ, 1987

Hergé, *Les aventures de Tintin*, Casterman, 1946, 24 albums.

Jolley Dan, Barry James, *La guerre des clans*, Pocket Jeunesse, Paris, 2013, 3 tomes.

Morris, Achdé, *Lucky Luke*, Lucky Comics, 1947, 95 albums.

Peyo, *Les Schtroumfs*, Le lombard, 1958, 39 tomes.

Sattouf Riad, *Le cahier d'Esther*, Allary Eds, 2016

Tessier Grégory, Amandine, *Mistinguette en quête d'amour*, Jungle, 2011.

Zep, *Titeuf*, Glénat, 1992, 17 albums.