

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

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

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

I. Présentation de l'étude de corpus

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

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

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

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

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

2.1. Caractérisation du corpus

Le corpus¹⁰³ de littérature de jeunesse considéré est exclusivement constitué d'albums. Ce terme générique désigne des ouvrages dont la caractéristique est de comporter un contenu à la fois textuel et iconographique. Dans leur *Dictionnaire du livre de jeunesse*, Isabelle Nières-Chevrel et Jean Perrot définissent les albums comme des « livres qui combinent le texte et l'image dans un rapport nécessaire. » (Nières-Chevrel, Perrot, 2013, p. 16). De la même façon, Dominique Alamichel – dans son ouvrage intitulé *Albums mode d'emploi* – qualifie l'album de « livre dans lequel un texte et des images sont associés de manière à construire conjointement une fiction » (Alamichel, 2010, p. 11). Chaque ouvrage sélectionné dans le cadre de cette recherche se compose ainsi, sans exception, d'un récit et d'illustrations.

Sur les 114 livres pour enfants constituant le corpus, 107 s'attachent à raconter une histoire fictive. Ils seront, dans la suite de ce travail, qualifiés de « fictions narratives ». Trois ouvrages s'apparentent pour leur part davantage à des « documentaires ». Deux d'entre eux¹⁰⁴ ont été intégrés au corpus en ce qu'ils faisaient partie d'un ensemble d'albums collectés dans la Bibliothèque et Centre Documentaire (BCD) de l'un des groupes scolaires¹⁰⁵ au sein desquels ont par la suite été menés des entretiens. Quant au troisième¹⁰⁶, il a été introduit dans la sélection car les éléments d'explications qu'il contenait étaient insérés dans une histoire. Deux ouvrages se rapprochent quant à eux du « livre d'activité¹⁰⁷ ». Deux autres albums s'apparentent enfin à des « livres de recettes¹⁰⁸ ». Etant néanmoins les supports de trames narratives, ces quatre ouvrages ont également été intégrés au corpus de littérature de jeunesse considéré. Les albums sélectionnés dans le cadre de cette recherche contiennent ainsi essentiellement des textes narratifs.

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

¹⁰³ Voir Bibliographie.

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

¹⁰⁵ Groupe scolaire *Claude Ponti*.

¹⁰⁶ *Moi aussi je serai cuisinier* (Piccolia, 2012).

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

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

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

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

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

2.2. Constitution du corpus

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

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

Les albums réunis pour cette recherche ont de la sorte été achetés dans certains points de vente – librairie¹⁰⁹, supermarchés –, empruntés dans des bibliothèques¹¹⁰ ou commandés par l'intermédiaire d'un site de vente – d'occasion – en ligne¹¹¹. La plupart des livres récents du corpus ont été trouvés en magasin, les ouvrages plus anciens provenant pour leur part essentiellement des bibliothèques mentionnées et du site Internet évoqué.

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

¹⁰⁹ Librairie Chantelivre située au 13 Rue de Sèvres dans le 6^{ème} arrondissement de Paris.

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

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

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

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

Tableau 1. Répartition des ouvrages du corpus dans le temps

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

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

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

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

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

2.3. Analyse du corpus

Une grille d'analyse¹¹² a été élaborée afin d'étudier l'ensemble des livres préalablement sélectionnés. Pour chaque album, ont été inventoriés dans cette grille :

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

¹¹² Voir Annexe 4.

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

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

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

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

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

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

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

Comment les sociologues ayant plus particulièrement choisi de tourner leur regard vers les enfants et la lecture ont-ils alors méthodologiquement appréhendé cet objet d'étude ? Il est à souligner le fait que les quelques recherches menées par des sociologues français sur ce sujet s'appuient sur des méthodologies d'enquête relativement diverses. Dans leur étude¹¹³ portant sur « *l'enfance des loisirs* » – abordant notamment les pratiques de lecture des enfants – , Sylvie Octobre, Christine Détrez, Pierre Mercklé et Nathalie Berthomier (2010),

¹¹³ Enquête du Ministère de la culture et de la communication.

ont en effet en premier lieu effectué une enquête longitudinale¹¹⁴, par questionnaires, auprès d' « un peu plus de 9 600 écoliers¹¹⁵ » (p. 342), âgés de 11 ans¹¹⁶. C'est ainsi par le biais d'une analyse quantitative que ces chercheurs ont, sur une durée de six ans, pu prendre la mesure des pratiques de loisirs des jeunes. Afin d'étudier les pratiques développées par les enfants de 8 à 11 ans en bibliothèque publique, Elsa Zotian (2006), a pour sa part fait le choix de l'approche ethnographique. C'est de cette façon en effet par une « *enquête menée de février à juin 2005 au sein du département Jeunesse de la Bibliothèque de l'Alcazar* » (p. 70) que cette chercheuse est parvenue à mettre en lumière, par l'intermédiaire principalement d'observations, les usages polymorphes que mettent en œuvre les jeunes filles et les jeunes garçons au sein de cette structure. Christine Détrez (2011, 2014) s'est quant à elle intéressée à la lecture des mangas par les adolescents (collégiens et lycéens), en s'adressant directement à eux et en ayant ainsi recours à la réalisation d'entretiens semi-directifs¹¹⁷. Afin de mettre en lumière la constitution de dispositions lectorales chez de très jeunes enfants (5-7 ans), Stéphane Bonnéry (2014) a enfin, pour sa part, eu recours à une « démarche protocolaire » :

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

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

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

¹¹⁵ 3900 ont répondu aux quatre vagues d'interrogation (p. 21).

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

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

lecture ou à appréhender la manière dont se construisent, dès le plus jeune âge, certaines dispositions lectorales, certains chercheurs ont dès lors été amenés à mettre en place des méthodologies d'enquête relativement innovantes. Notre recherche s'inscrit dans la continuité des deux tendances que nous venons d'identifier, et si, comme Stéphane Bonnéry, nous avons choisi de nous engager dans une « démarche protocolaire », nous avons néanmoins – en cohérence avec notre questionnement spécifique – porté la focale sur les jeunes lectrices et sur les jeunes lecteurs plutôt que sur leurs parents¹¹⁸ ou leurs instituteurs. Quelles sont alors les raisons spécifiques nous ayant conduit à recourir à un « protocole expérimental » ?

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

2.1. Recourir à un protocole expérimental

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

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

Sur le principe de l'enquête réalisée par Jacques Leenhardt et Pierre Jozsa (1982) dans le cadre de leur *Essai de sociologie de la lecture*¹¹⁹, plusieurs albums¹²⁰ ont en premier lieu été sélectionnés par nos soins¹²¹. Contrairement à la recherche menée par ces deux sociologues, tous les enfants ayant participé à notre étude de réception ont été interrogés sur l'ensemble des ouvrages retenus pour l'enquête de terrain. Jacques Leenhardt et Pierre Jozsa n'ont pour leur part en effet, compte tenu de la longueur des deux romans qu'ils avaient retenus¹²², pas pu requérir la lecture des deux livres par l'ensemble des enquêtés. Chaque individu ayant accepté de participer à leur étude s'est néanmoins engagé à lire l'un des deux ouvrages proposés et à répondre à un « questionnaire » portant sur ce dernier :

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

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

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

¹¹⁹ Intitulé « *Lire la lecture* ».

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

¹²¹ Ces albums seront présentés dans la suite de ce chapitre.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Il est en premier lieu à réaffirmer l'intérêt sociologique d'une telle démarche (Bonnéry, 2014) et la difficulté, par le recours à une méthodologie non « protocolaire », de mettre en lumière les appartenances pouvant avoir une influence sur la compréhension et l'interprétation, par les enfants, des normes transmises par l'intermédiaire de la littérature de jeunesse¹²⁴.

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

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

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

¹²⁴ Voir page 89 : 2.1. Recourir à un protocole expérimental.

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

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

Le choix a par ailleurs été fait¹²⁷ de procéder à une « lecture offerte »¹²⁸. Pratiquée, par la majorité des enseignants, à l'école primaire – dès la classe de petite section de maternelle – la « lecture offerte » apparaît comme étant une activité connue des enfants auxquels ces derniers ont ainsi, selon toute vraisemblance, été initiés avant l'intervention du chercheur.

Le lieu retenu pour la réalisation des entretiens a enfin été choisi, nous le verrons¹²⁹, en ce qu'il était un lieu familier des petites filles et des petits garçons.

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

La volonté de mettre en place un protocole expérimental consistant à recueillir les propos de jeunes filles et de jeunes garçons concernant leur lecture de trois albums préalablement choisis par le chercheur, amène ainsi à s'interroger sur le bien-fondé et l'opérationnalité de l'utilisation d'un tel dispositif dans le cadre d'une enquête sociologique. Si la psychologie expérimentale a pu avoir recours à de telles « expériences », la sociologie ne cesse en effet pour sa part d'affirmer sa volonté de réduire au maximum l'« artificialité » de la situation d'enquête. C'est alors, selon nous, au prix d'une réflexion sur les conditions du travail mené sur le terrain que le sociologue peut espérer bénéficier des apports d'une démarche protocolaire, sans pour autant renier les aspects faisant les spécificités de sa discipline. Mettre les enquêtés au contact de supports familiaux, les interroger au sein de lieux dans lesquels ils ont l'habitude d'évoluer, ou encore leur proposer des « exercices » connus, sont ainsi autant d'éléments susceptibles de réduire le caractère « artificiel » potentiellement induit par la mise en place d'un protocole expérimental¹³⁰.

¹²⁷ Ce choix est expliqué dans la suite de ce chapitre.

¹²⁸ Livre lu à un enfant par une tierce personne.

¹²⁹ Ce choix est expliqué dans la suite de ce chapitre.

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

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

3. Mise en place du protocole expérimental

3.1. 1^{er} temps – Choix des albums.

Trois albums transmettant des normes différentes, voire divergentes

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

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

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

...le livre intitulé *Martine fait la cuisine* (Delahaye, Marlier, 1974) a en premier lieu été intégré à la sélection. Cet album étant toutefois susceptible de s'adresser de façon privilégiée aux petites filles, l'ouvrage *Caillou au supermarché* (Johnson, 2002), véhiculant des normes proches du premier livre sélectionné, mais mettant en scène un protagoniste masculin – et étant de la sorte à même de concerner aussi les petits garçons – a en second lieu été choisi pour l'enquête de terrain. Ces deux albums mettant en scène des personnages humains, le choix a été fait d'opter pour un dernier ouvrage présentant également des protagonistes à morphologie humaine¹³¹. Le livre *Nous on n'aime pas les légumes* (De Rosamel, De Rosamel, 2007), transmettant des normes différentes de celles diffusées par les deux autres albums et

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

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

Etant donné le fait que le protocole expérimental mis en place dans le cadre de cette recherche consiste en la lecture des livres choisis aux enfants puis en la réalisation d'entretiens portant sur ces albums avec de jeunes lecteurs, l'utilisation d'un plus grand nombre d'ouvrages se serait avérée complexe. Les livres *Martine fait la cuisine*, *Caillou au supermarché* ainsi que *Nous on n'aime pas les légumes* sont de la sorte les trois ouvrages ayant servi de support à l'enquête de terrain réalisée¹³².

Ces trois albums présentent de surcroît l'intérêt d'être (d'avoir été) diffusés par des canaux de distribution différents et de rencontrer (d'avoir rencontré) des succès inégaux¹³³. Ces ouvrages apparaissent en effet comme n'ayant pas été achetés au sein des mêmes lieux de vente. *Martine fait la cuisine* a été principalement vendu en grande surface alimentaire (65%), *Caillou au supermarché* majoritairement écoulé au sein de grandes surfaces spécialisées (55%), quant à *Nous on n'aime pas les légumes*, il a pour sa part essentiellement été acheté en librairie (70%). L'inégale répartition des ventes de ces trois livres entre ces différents commerces est à même de nous renseigner sur les caractéristiques sociales potentiellement dissemblables des acheteurs de ces albums. Les clients des librairies appartenant plus largement aux classes favorisées et les consommateurs d'ouvrages vendus en grande surface alimentaire faisant davantage partie des catégories plus modestes (Mangeard, 2014), ces trois livres présentent de cette façon l'intérêt de ne pas, *a priori*, s'adresser aux mêmes enfants. Les albums sélectionnés pour l'enquête de terrain n'ont par ailleurs pas tous rencontré le même succès. Depuis le 1^{er} Janvier 2004, *Martine fait la cuisine* a en effet été vendu à 57 647 exemplaires, *Nous on n'aime pas les légumes* à 1 345 exemplaires et *Caillou au supermarché* à 478 exemplaires. Si le premier ouvrage apparaît de surcroît comme étant un « classique » (Chamborédon, Fabiani, 1977), faisant l'objet de rééditions successives, et comme ayant été acheté, sur le dernier mois de l'enquête statistique mobilisée, à 217 exemplaires, les deux autres livres semblent pour leur part avoir connu un succès plus éphémère. Aucun exemplaire de ces albums n'a effectivement été, dans le même temps, écoulé.

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

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

3.2. 2^{ème} temps – Choix des paramètres de lecture des albums.

Une double lecture, « offerte », par le chercheur

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

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

Afin de permettre aux enfants d'avoir une connaissance suffisante des trois albums, chacun d'entre eux leur a été lu à deux reprises : une première fois en classe entière ; une seconde fois en petit groupe, avant la réalisation des entretiens. Les trois histoires ont été racontées aux petites filles et aux petits garçons participant à l'enquête sans aménagement, le contenu textuel des ouvrages ayant en effet été lu à voix haute sans qu'aucune modification n'y soit apportée. Les enfants ont par ailleurs eu la consigne de ne pas interrompre la lecture des livres¹³⁴. Les jeunes lecteurs ont enfin eu accès au contenu iconographique des albums, les illustrations leur ayant effectivement été montrées au terme de chaque page de texte.

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

3.3. 3^{ème} temps – Choix du lieu de lecture.

Les Bibliothèques et Centres Documentaires (BCD) des écoles

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

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

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

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

3.4. 4^{ème} temps – Constitution d’une grille d’entretien et modalités de réalisation des entretiens.

Des entretiens individuels, des questions adaptées

Les entretiens semi-directifs ont été menés auprès d’enfants de grande section de maternelle, de CP et de CE1. Le choix de s’intéresser à de petites filles et à de petits garçons âgés de 5 à 8 ans a été motivé par la volonté d’appréhender l’influence potentielle de l’âge¹³⁶ sur la réception de la littérature de jeunesse par les enfants. La borne basse de cette fourchette d’âge a été fixée au regard de la capacité de concentration des jeunes filles et des jeunes garçons ainsi que de leur « aptitude » à répondre de façon assez développée aux questions posées par l’enquêteur. Etant donné la brièveté des réponses apportées, lors d’entretiens exploratoires, par les enfants de grande section de maternelle (5-6 ans), les élèves de petite section et de moyenne section n’ont en conséquence pas été interrogés dans le cadre de cette recherche. Des considérations méthodologiques ont par ailleurs conduit à déterminer la borne haute de cette fourchette d’âge. Afin de pouvoir comparer les entretiens réalisés, un protocole expérimental identique se devait en effet d’être mis en place auprès de l’ensemble des jeunes filles et des jeunes garçons participant à l’enquête. Cette volonté d’uniformité supposait dès lors, non seulement d’interroger tous les enfants sur les mêmes ouvrages¹³⁷, mais également de garantir un mode de passation de ces albums semblable pour l’ensemble des jeunes enquêtés. Le fait notamment que les livres sélectionnés soient les mêmes pour tous les enfants, impliquait alors qu’ils ne soient ni trop « compliqués » pour les plus petits, ni trop « faciles » pour les plus grands. Un écart d’âge trop important entre les enquêtés les plus jeunes et ceux les plus âgés ne pouvait en conséquence être envisagé. Le fait par ailleurs que les ouvrages soient lus aux enfants par l’enquêteur rendait de la même manière difficile la réalisation d’une enquête auprès de jeunes lecteurs scolarisés au-delà du CE1.

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

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

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

directifs exploratoires¹³⁸ a notamment permis l'élaboration d'une grille d'entretien¹³⁹ dont la longueur a été ajustée aux capacités de concentration d'enfants de grande section de maternelle, de cours préparatoire (CP) et de cours élémentaire 1ère année (CE1). Les entretiens n'ont ainsi que très rarement excédé une trentaine de minutes.

La grille d'entretien¹⁴⁰ utilisée dans le cadre de l'enquête de terrain est composée de trois parties, correspondant à chacun des trois albums lus aux jeunes lecteurs. Pour chaque ouvrage, les enquêtés étaient tout d'abord invités à raconter au chercheur ce qu'ils avaient retenu de l'histoire considérée, puis, plusieurs questions concernant : les apprentissages faits par le(s) personnage(s) principal/principaux (1 question), les rôles masculins et féminins (6 questions), la gourmandise (3 questions), la vision de l'enfance (3 questions) ainsi que le patrimoine gastronomique (2 questions), étaient ensuite posées aux enfants.

Les entretiens semi-directifs n'ont fait l'objet que d'un enregistrement audio, les autorisations pour réaliser des enregistrements vidéo d'élèves au sein de l'institution scolaire étant en effet particulièrement difficiles à obtenir. Les échanges avec les jeunes lecteurs ont été intégralement retranscrits¹⁴¹.

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

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

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

¹³⁹ Voir Annexe 3.

¹⁴⁰ Voir Annexe 3.

¹⁴¹ Voir Annexe 6.

Extrait d'entretien exploratoire collectif n°1

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

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

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

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

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

Renée : Moi c'était Martine.

Régis : **Moi aussi.**

Roland : **Moi pareil ! »**

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

Les trois enfants ensemble : Les deux.

Enquêteur : Pourquoi les deux ?

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

Régis : **Pareil.**

Renée : **Moi pareil. »**

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

Les trois enfants ensemble : Non !

Enquêteur : Pourquoi ?

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

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

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

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

Extrait d'entretien exploratoire collectif n°2

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

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

Mickaël : **Moi aussi.**

Majid : [**Silence**]

Enquêteur : Pourquoi ?

Max : Parce qu'ils sont drôles.

Majid et Mickaël: [**Silence**] »

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

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

Mickaël : **Moi aussi.** »

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

Max : Toutes les choses.

Mickaël : **Moi non plus.** »

« Enquêteur : Pourquoi Martine écoute sa maman selon vous ?

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

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

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

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

Majid : Le petit garçon qui écoute.

Max : **Oui.**

Mickaël : **Oui.**

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

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

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

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

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

3.5. 5^{ème} temps – Choix (et présentation) des terrains d'enquête

Des populations d'enquête socialement contrastées

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

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

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

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

Situé en banlieue parisienne, ce groupe scolaire participe en effet, à la rentrée 2011, au programme ECLAIR¹⁴² qui s'inscrit dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire menée en France dès le début des années 1980. Ayant pour objectif « *de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales*¹⁴³ », cette « *politique d'égalité des chances*¹⁴⁴ » s'est concrétisée par la mise en place de plusieurs dispositifs tels que les Zones d'Education

¹⁴² Liste des écoles et des établissements scolaires publics participant au programme ECLAIR à la rentrée 2011. Bulletin Officiel n° 27 du 7 Juillet 2011 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/27/68/6/eclair_liste_etablissement_184686.pdf

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

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

Prioritaires (ZEP), les Réseaux Ambition Réussite (RAR) et, plus récemment, les Ecoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite (ECLAIR¹⁴⁵). Instauré à la rentrée 2011, le programme ECLAIR est décrit comme prenant principalement place dans « *les quartiers défavorisés des grandes agglomérations*¹⁴⁶ » ou au sein de « *secteurs urbains en difficulté sociale et scolaire*¹⁴⁷ ».

Le caractère modeste du public fréquentant le groupe scolaire *Thierry Courtin* peut par ailleurs être appréhendé non seulement par le classement des emplois¹⁴⁸ des parents des enfants interrogés dans la nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS), mais également par la forte proportion de jeunes lecteurs dont l'un des deux parents au moins est issu de l'immigration. Les mamans des enfants ayant participé à l'enquête sont en effet, pour plus d'un tiers d'entre elles, au chômage ou mères au foyer¹⁴⁹. Quant aux femmes étant en activité, elles occupent pour la plupart des fonctions situées plutôt dans le bas de la hiérarchie implicitement établie par la nomenclature des PCS. Ces femmes sont en effet nourrices (6), auxiliaires de vie ou aides à domicile (5), employées (5), agents d'entretien ou femmes de ménage (3 et 4), ou encore assistantes maternelles (4). Les papas des enfants interrogés au sein de ce groupe scolaire, moins souvent au chômage que leurs femmes¹⁵⁰, n'en remplissent pas moins des fonctions peu élevées dans la hiérarchie sociale. Majoritairement ouvriers (10) – qualifiés ou non –, employés (8) ou encore agents de sécurité ou de surveillance (6), les pères de famille considérés occupent en effet des professions telles que magasinier, technicien de surface, conducteur de travaux, chauffeur routier, cariste, gardien d'immeuble, plongeur, ferrailleur, ou encore peintre en bâtiment. Une phrase prononcée par la directrice de l'école élémentaire lors du recueil de ces renseignements est également révélatrice des situations professionnelles souvent difficiles des parents des élèves du groupe scolaire *Thierry Courtin*. Evoquant le déménagement, à la rentrée suivante, des parents de Bouzid – dont la maman est assistante commerciale et le papa ingénieur – Madame Taloté me

¹⁴⁵ Le programme ECLAIR est un élargissement du programme CLAIR aux écoles.

¹⁴⁶ Vademécum Programme Eclair. Ministère de l'Éducation nationale :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Innovation_experimentation/71/8/2011_vademecum_eclair_bdef_181718.pdf

¹⁴⁷ Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale et de l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche sur l'Élargissement du programme CLAIR au programme ECLAIR, n°2012-076, Juillet 2012 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/06/4/Rapport_IGEN-IGAENR_2012-076_elargissement_du_programme_ECLAIR_225064.pdf

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

¹⁴⁹ Sur 63 mamans, 13 sont sans emploi et 12 sont mères au foyer.

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

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

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

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

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

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

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

Les professions des parents des élèves interrogés dans ces écoles¹⁵² sont par ailleurs, pour la plupart d'entre elles, plus élevées dans la hiérarchie sociale que celles des parents des enfants fréquentant le groupe scolaire *Thierry Courtin*. Sur 59 mamans, trois seulement en effet sont sans activité : l'une d'entre elles étant alors en recherche d'emploi, les deux autres mères au foyer. Si les mamans en activité sont majoritairement employées (18), elles sont également assistantes de direction (5), avocates (4), institutrices (3) ou professeure (1), médecins généralistes (3) ou dentistes (1), mais aussi opticiennes (2), pharmacienne (1), infirmière (1), esthéticienne, (1), commerciales (2), hôtesse de l'air (1) ou encore comptable (1). Les papas des jeunes lecteurs ayant participé à l'enquête occupent également des

¹⁵¹ Propos recueillis le vendredi 25 Mai 2012.

¹⁵² Voir Annexe 8.

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

Parmi les enfants ayant participé à l'enquête, très peu se sont par ailleurs révélés avoir des parents issus de l'immigration. Seuls quatre jeunes lecteurs ont en effet des parents d'origines étrangères : deux d'entre eux ont des parents issus de l'immigration – tunisienne et libanaise – ; les deux autres ont pour leur part des papas d'origine magrébine¹⁵³.

3.6. 6^{ème} temps – Réalisation des entretiens semi-directifs.

Des contraintes imposées par le terrain

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

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

Afin d'occuper les jeunes lecteurs lorsqu'ils ne répondaient pas aux questions, il a été proposé à ces derniers d'effectuer un ou plusieurs dessin(s) libre(s) sur l'un des ouvrages leur ayant été lus, ainsi que, pour les plus grands d'entre eux (élèves de CP et de CE1), de rédiger une phrase expliquant ce qu'ils avaient représenté. Cette activité était intéressante en ce qu'elle permettait aux petites filles et aux petits garçons participant à l'enquête de ne pas s'ennuyer, de s'occuper sans *a priori* faire trop de bruit (ce qui aurait pu compromettre l'enregistrement de l'enfant interrogé) et enfin de s'adonner à un exercice pas trop scolaire¹⁵⁴.

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

¹⁵³ Respectivement algérienne et marocaine.

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

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

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

L'accueil réservé à l'enquête de terrain dans les divers établissements scolaires fréquentés n'a de surcroît pas été sans influence sur le déroulement des entretiens semi-directifs. L'incidence du contexte dans lequel ont été menés les échanges est évoquée ultérieurement¹⁵⁵.

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

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

4.1. Une question de confiance mutuelle

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1.2. Obtenir la confiance des enfants

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

Le thème de l'alimentation a de cette façon, en premier lieu, été choisi notamment en ce qu'il était, a priori – nous l'avons vu¹⁵⁶ – potentiellement moins enclin que d'autres sujets à susciter des « *effet[s] de légitimité* » (Chartier, Bourdieu, 1985).

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

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

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

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

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

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

¹⁵⁶ Voir Partie 1, Chapitre 2, III, 3.

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

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

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

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

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

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

4.2. L'importance du « professionnalisme » du chercheur

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

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

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

Bilal : Oui.

Enquêteur : Pourquoi ?

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

Enquêteur : Tu as vu ça où dans la télé ?

Bilal : Dans ma télé à moi.

Enquêteur : Oui, et dans quoi ?

Bilal : Dans la 18.

Enquêteur : La chaîne 18 ?

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

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

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

Enquêteur : Dans les légumes... ?

Bilal : Oui.

Enquêteur : Et c'était quoi comme émission ?

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

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

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

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

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

Babila : Oui.

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

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

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

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

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

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

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

1. Trouver sa place sur le terrain

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

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

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

Compte-rendu d'observation – Mardi 27 Mars 2012

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Illustration 4. Dessins réalisés par des enfants pour le chercheur

158



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

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

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

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

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

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

Bridget : Oui.

Enquêteur : Pourquoi selon toi ?

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

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

¹⁵⁸ Bénédicte (CP), Carlester (CE1), Babila (CP).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁵⁹ Enfants de 10-11 ans.

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

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

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

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

L'accueil des directeurs/directrices d'école ainsi que des instituteurs/institutrices a, dans les deux groupes scolaires fréquentés, été très cordial. Maîtres et maîtresses – participant ou non à l'enquête de terrain – m'ont en effet reçue chaleureusement et rapidement intégrée, en m'associant notamment aux discussions se déroulant dans la « *salle des professeurs* ». Ma recherche a toutefois suscité des réactions sensiblement différentes selon l'établissement considéré¹⁶⁰, témoignant d'une exigence et d'une volonté de « rentabilité » scolaires inégales.

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

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

Davantage soucieux du temps qu'allait prendre mon enquête de terrain et du fait que celle-ci donnerait inévitablement lieu à de nombreux moments de classe durant lesquels tous les enfants ne seraient pas présents, les instituteurs/institutrices du groupe scolaire *Claude Ponti* ont pour leur part éprouvé plus de difficulté à s'organiser. Avant de m'indiquer la façon dont nous allions procéder, ils m'ont alors bien informée du fait qu' « *il y a certains moments où tous les enfants doivent impérativement être présents* », que « *les leçons ne peuvent pas être rattrapées, [et qu']il est [de la sorte] important que tous les enfants soient là* » ou encore que « *c'est ennuyeux quand tous les enfants ne sont pas là.* », etc. Le maître et la maîtresse de CP – comme les deux enseignantes de CE1 – ont en conséquence choisi de tous me faire intervenir dans leur classe et de me permettre d'interroger la moitié de leurs élèves, réduisant ainsi le temps passé par le chercheur auprès des écoliers de chaque instituteur/institutrice et diminuant de la sorte le « *dérangement* » occasionné. Au cours de mon intervention auprès des petites filles et des petits garçons de cours préparatoire, une des institutrices de CE1 s'est par ailleurs désistée, invoquant les nombreux projets dans lesquels ses élèves étaient d'ores et déjà investis¹⁶¹. Suite à ce refus de dernière minute, l'autre maîtresse de CE1 sollicitée¹⁶² a toutefois finalement accepté de me laisser interroger l'ensemble des enfants de sa classe.

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

¹⁶¹ L'institutrice a alors mentionné un gala de danse en préparation.

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

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

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

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

de la sorte avec eux l'« étude¹⁶³ » de ces livres. Michel s'est par ailleurs montré intéressé par mes enregistrements et m'a demandé s'il m'était possible de les lui transmettre. Souhaitant contrôler ce que j'avais fait, prendre connaissance des performances de ses élèves durant les entretiens et/ou construire une future séance de travail sur les ouvrages que j'avais utilisés, l'instituteur a de la sorte témoigné un intérêt manifestement professionnel pour la recherche menée auprès des petites filles et des petits garçons de sa classe de cours préparatoire.

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

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

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

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

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

Le fait d'effectuer l'enquête de terrain au sein de l'institution scolaire a impliqué une adaptation du chercheur aux programmes de travail des instituteurs et des institutrices. Les journées passées au sein des écoles ont de la sorte été faites non seulement de périodes d'entretiens, mais également – certaines activités nécessitant la présence, en classe, de tous les élèves –, de nombreux moments d'« attente ». Une telle organisation a induit une présence prolongée sur le terrain¹⁶⁴ ainsi que la possibilité d'assister à la vie de l'école et des classes côtoyées. Divers moments – accueil des enfants (à 8h30 et 13h30), récréations, pauses (déjeuner et autres) dans la salle des maîtres, leçons en classe, etc. – ont de cette façon pu être observés et ont constitué autant de séances informelles d'observation. C'est à présenter un constat né de cette immersion dans le quotidien des élèves, des instituteurs/institutrices, des directeurs/directrices, ainsi que des structures fréquentés, que sera consacrée cette partie.

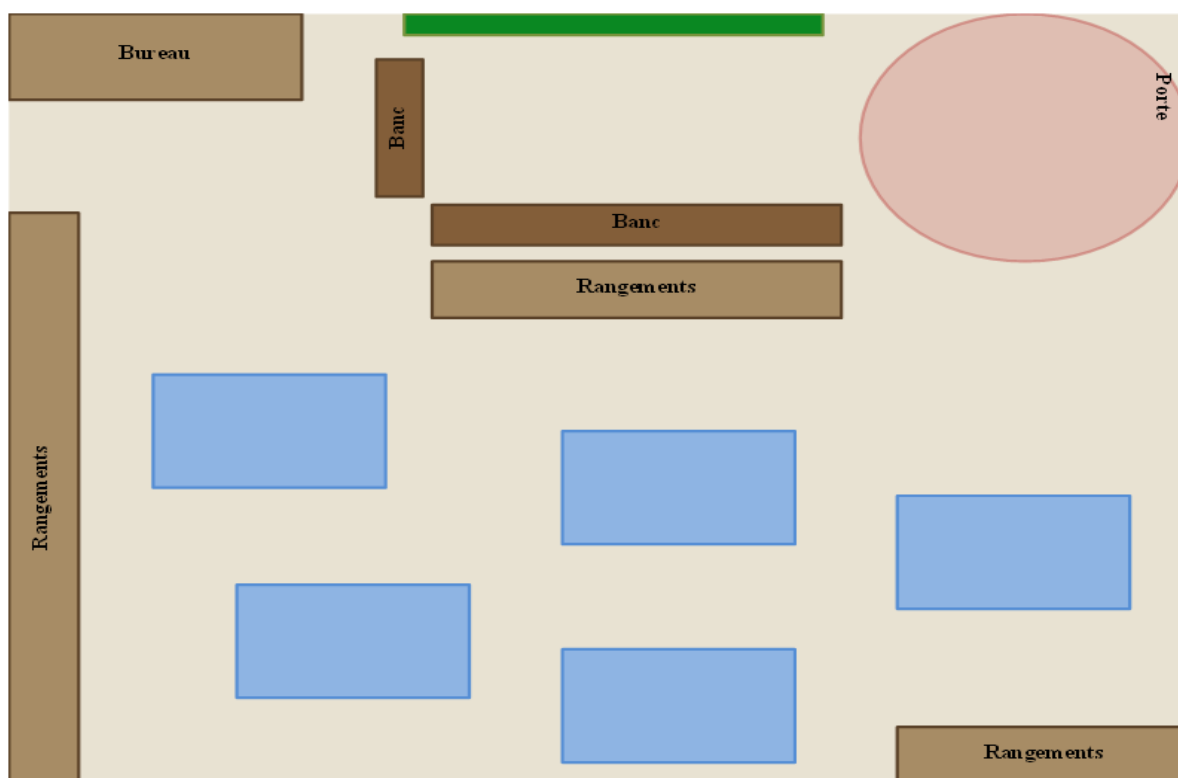
Les deux institutrices de grande section de maternelle m'ont reçue quotidiennement dans leurs classes et ont accepté de me laisser des groupes d'enfants tout au long de la journée. Ces dernières ont en revanche toutes les deux souhaité que les premières séances d'entretiens débutent après le « *rassemblement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

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

¹⁶⁴ 6 mois de présence au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin* et 5 mois de présence au sein du groupe scolaire *Claude Ponti*.

des mamans¹⁶⁵) sont pour la grande majorité d’entre eux (elles) resté(e)s sur le pas de la porte, laissant ainsi leur enfant entrer seul dans la salle de classe. Après avoir salué la maîtresse d’un bref geste de la main ou d’un bonjour souvent furtif, ceux-ci s’en allaient la plupart du temps rapidement. Seules quelques mamans ont, durant les semaines que j’ai passées auprès d’Isabelle, franchi le pas de la salle de classe au moment de déposer leur enfant. Ces dernières, restées toutefois postées juste devant la porte d’entrée de la salle (voir Schéma 1 ci-dessous), avaient alors toutes une « bonne raison » de pénétrer à l’intérieur de la classe : pour beaucoup donner à la maîtresse l’argent pour la sortie scolaire de fin d’année, l’informer du fait que leur fils/fille resterait exceptionnellement après 16h30 pour le goûter ou encore évoquer avec elle le passage en CP de leur enfant. L’aire d’investissement (en rose sur le schéma) des parents dont les enfants fréquentaient, au moment de l’enquête de terrain, le groupe scolaire *Thierry Courtin*, apparaît de cette façon comme étant très restreinte. La plupart d’entre eux sont en effet restés dans le couloir, à l’extérieur de la salle de classe et, lorsqu’ils ont franchi le pas de la porte, ces derniers l’ont fait dans un but bien précis et ont alors évolué dans une zone très exigüe de la pièce, située juste à l’entrée de la salle.

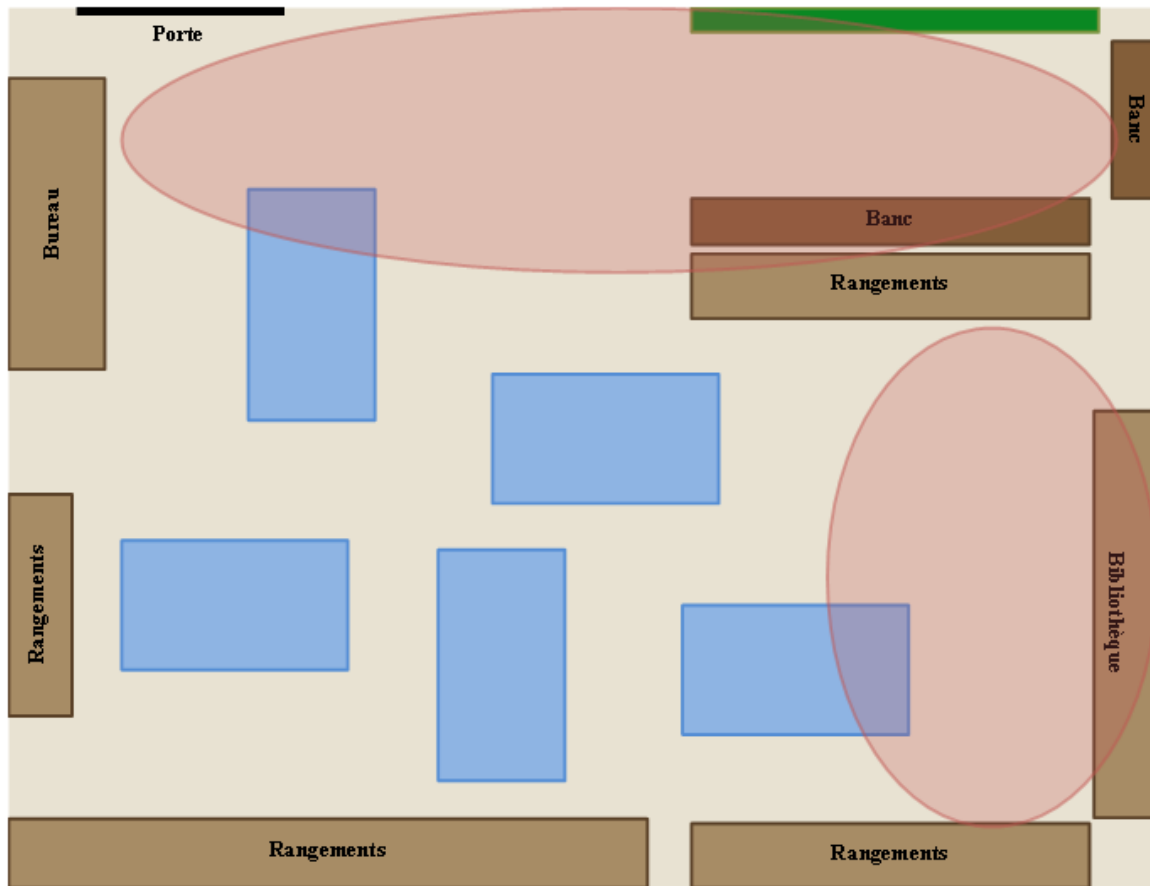
Schéma 1 – Ecole maternelle *Thierry Courtin*



¹⁶⁵ Un seul papa accompagnait régulièrement son fils à l'école.

Les parents des enfants côtoyant le groupe scolaire *Claude Ponti* (plus équitablement des pères et des mères de famille) ont quant à eux pour la plupart – plus ou moins – investi l'espace classe lorsqu'ils accompagnaient leur fils ou leur fille à l'école. Très rares sont en effet ceux n'ayant pas franchi le pas de la porte de la salle de classe et, lorsqu'il est arrivé que certains n'entrent pas dans la pièce, ceux-ci avaient toujours une « bonne raison » de ne pas rester davantage, qu'ils s'appliquaient alors à expliquer à l'institutrice : accompagner une grande sœur ou un grand frère à l'école primaire, se rendre à un rendez-vous médical ou encore avoir un « *impératif professionnel* ». Les parents observés n'ayant pas d'obligations sont pour leur part toujours entrés dans la salle, sont parfois restés un moment relativement long dans la classe, ont pour certains investi une grande partie de l'espace (voir Schéma 2 ci-dessous) et ont, pour un grand nombre d'entre eux, participé au « rituel » d'arrivée à l'école de leur enfant, consistant à : prendre leur « *étiquette-prénom* » sur la table située à l'entrée de la salle, l'accrocher à l'aide d'un aimant au tableau, inscrire son prénom sur la liste des enfants présents de la journée, compléter la fiche d'information concernant le repas du midi (pris à la cantine ou non) et le goûter du soir (pris à l'école ou non) et enfin remplir, si nécessaire, la fiche de retour des livres de bibliothèque. L'ensemble des parents observés ont *a minima* regardé opérer leur enfant, prêt à le reprendre en cas d'oubli ou d'erreur. Petites filles et petits garçons omettant parfois de réaliser certaines des étapes composant ce « rituel » ou éprouvant de temps à autre des difficultés dans l'accomplissement de celui-ci, certains parents d'élèves se sont même appliqués à assister leurs enfants dans ces tâches. Après le suivi de ce protocole, de nombreux pères ou mères de famille sont par ailleurs restés bavarder – plus ou moins longuement – avec la maîtresse, sont allés s'asseoir un instant en compagnie de leur fils/fille sur l'un des bancs situés en face du tableau, ou ont accompagné leur enfant dans le coin bibliothèque. L'aire d'investissement (en rose sur le schéma) des parents dont les enfants fréquentaient, au moment de l'enquête de terrain, le groupe scolaire *Claude Ponti*, apparaît ainsi comme étant beaucoup plus étendue que celle des parents observés dans la classe de grande section de maternelle située au sein du groupe scolaire *Thierry Courtin*. Très rares sont en effet les papas et les mamans à ne pas être entrés dans la salle de classe, et tous se sont alors appliqués à expliquer à la maîtresse les raisons de leur départ « précipité ». Quant aux autres parents, ils sont parfois restés plus d'un quart d'heure au sein de la classe et ont pour la plupart investi une surface importante de la salle, saluant la maîtresse et bavardant un instant avec elle, accompagnant leurs enfants dans leur rituel d'arrivée en classe et consacrant parfois à ceux-ci un temps relativement long de discussion ou de lecture.

Schéma 2 – Ecole maternelle *Claude Ponti*



Ces constats, relatifs aux attitudes des parents d'élèves lors de l'accueil des enfants en classe de grande section de maternelle peuvent, au-delà de l'éventuel « *effet maître* » (Bianco, Bressoux, 2009), être expliqués par le fait que les publics des deux établissements scolaires considérés présentent des caractéristiques sociales différentes. Si les parents d'origine favorisée, souvent scolairement bien dotés, peuvent en effet s'estimer légitimes d'entrer dans la salle de classe au moment de l'accueil des enfants et d'y jouer un rôle, les parents d'origine plus modeste, ayant potentiellement un passé scolaire plus douloureux, peuvent en revanche se sentir bien peu qualifiés pour investir l'espace classe (Dubet, 1997).

*

Par l'analyse d'un corpus composé de livres pour enfants, nous souhaitons ainsi non seulement identifier les normes transmises aux jeunes lecteurs par l'intermédiaire de la

littérature de jeunesse, mais également mettre en lumière les questions que l'étude du contenu textuel et iconographique de ces ouvrages soulève en termes de réception.

Par la mise en place, sur le terrain, d'un protocole expérimental – consistant à placer des enfants dans un contexte identique de réception de trois albums préalablement sélectionnés et analysés, puis à réaliser, auprès d'eux, des entretiens semi-directifs afin de recueillir leur interprétation de ces ouvrages – nous souhaitons appréhender la manière dont les jeunes lecteurs font sens du contenu normatif des livres leur étant adressés et essayer de discerner non seulement la façon dont s'agencent, dans cette attribution de sens, les influences de diverses instances socialisatrices (famille, école, médias), mais également la place que la littérature de jeunesse est susceptible d'occuper dans le processus de socialisation des enfants. Dans la mise en œuvre de cette étude de réception – réalisée auprès de jeunes lecteurs âgés de 5 à 8 ans et issus de milieux sociaux contrastés – nous avons été particulièrement attentifs aux conditions de mise place de notre protocole expérimental (en vue de réduire l'artificialité de la situation d'enquête) ainsi qu'aux conditions de recueil des données (en vue de permettre une parole libre des enfants, sans autocensure de leur part ni influence du chercheur).

