



**HAL**  
open science

## Sociologie génétique des dispositions à l'éclectisme éclairé pour lire la littérature de jeunesse (5-7 ans)

Stéphane Bonnéry

► **To cite this version:**

Stéphane Bonnéry. Sociologie génétique des dispositions à l'éclectisme éclairé pour lire la littérature de jeunesse (5-7 ans). 30 ans après " La Distinction ", Nov 2010, Paris, France. hal-00676631

**HAL Id: hal-00676631**

**<https://hal.science/hal-00676631>**

Submitted on 5 Mar 2012

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

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

Stéphane Bonnéry,  
CIRCEFT-ESCOL, Département des Sciences de l'éducation, Université Paris 8, 2 rue de la Liberté,  
93526 Saint-Denis cedex  
courriel : stephane.bonnery@univ-paris8.fr

*Colloque « 30 ans après "La Distinction" »*

## **Sociologie génétique des dispositions à l'éclectisme éclairé pour lire la littérature de jeunesse (5-7 ans)**

### ***1) Étudier la littérature de jeunesse pour étudier la genèse des dispositions chez le « lecteur supposé » l'album***

Dans *La Distinction*, les modalités de transmission d'habitus, si elles sont omniprésentes en arrière-plan, ne sont pas l'objet central. Bourdieu mentionne, en note de bas de page (p.545) qu'« Il appartiendrait à une *sociologie génétique* d'établir comment se constitue ce sens des possibilités et des impossibilités ».

Sans avoir la prétention de réaliser ce programme de recherche, par un petit bout sur un objet précis, la recherche dont cette communication rend compte essaie de développer une telle sociologie de la genèse des dispositions, socialement différenciées, à appréhender les oeuvres. Elle est centrée en priorité, dans le temps imparti de la communication, moins sur les dispositions effectivement mobilisées dans les familles, que sur l'évolution des dispositions que la littérature de jeunesse sollicite, au cours du temps (de 1945 à 2010).

Cette sociologie génétique des dispositions se justifie aussi parce qu'après la Distinction, l'hypothèse omnivore-univore a pour partie contesté l'idée selon laquelle les classes supérieures seraient caractérisées par la maîtrise d'un patrimoine culturel unifié, en disant qu'elles le seraient plutôt par un éclectisme des pratiques et des goûts. Dans une récente synthèse de la question, Coulangeon (2004) pointe que l'omnivorerie ne signifie pas l'emprunt culturel tous azimuts, mais l'articulation éclairée, légitime, entre les objets consommés. D'où notre attention pour la construction des dispositions permettant de « circuler » entre différentes références, les rapprocher ou les opposer. Cela explique encore notre attention pour le lien entre ces dispositions et les références culturelles elles-mêmes : le fait de relier des oeuvres, de les classer dans des catégories communes, ne doit-il rien à la maîtrise d'un patrimoine objectif ? C'est justement ce que la construction des dispositions à circuler entre les oeuvres doit à la transmission-appropriation d'un patrimoine que nous voulons explorer.

L'âge entre 5 et 7 ans correspondant à l'entrée dans la culture écrite (classes de grande section, de CP et CE1) semble tout particulièrement susceptible de permettre l'observation des formes de la socialisation à l'éclectisme éclairé. La littérature de jeunesse, modalité de socialisation culturelle de plus en plus valorisée dans toutes les classes sociales, peut donner à voir la transmission de dispositions différentes à partir des mêmes albums, selon les guidages du lecteur réalisés dans les divers types de familles. Car bien sûr, il ne suffit pas de mettre des oeuvres en présence de populations qui ne l'avaient jamais été, pour que l'appropriation culturelle se réalise. Tout particulièrement, la littérature de jeunesse est de plus en plus utilisée, dans les familles et à l'école, à l'âge où les enfants entrent dans l'écrit. Ainsi, on transmet la littérature simultanément à l'enseignement de la lecture, voire même avant celle-ci. On forme des lecteurs avant même de former des liseurs (Poslaniec, 2002). C'est en fait un rapport à l'objet culturel qui est en jeu dans la relation entre l'enfant et l'adulte autour du livre, et ce, d'autant plus que la littérature de jeunesse, du fait de sa relative consécration (Fabiani, 1995), est de plus en plus investie par des créateurs aux

ambitions artistiques.

C'est pourquoi nous avons centré notre approche sur cette tranche d'âge : parce que l'enfant a besoin d'un adulte pour appréhender le livre, elle est particulièrement susceptible de donner à voir des modalités différentes de socialisation littéraire et culturelle, qui par la suite sont observables de façon moins systématiques.

De plus, cet âge est celui où l'introduction à la culture semble être particulièrement investi dans les milieux de socialisation « cultivés ». On peut penser que les albums sont d'autant plus écrits en relation avec l'arrière plan des échanges qu'ils vont permettre et qui seront un vecteur potentiel de transmission, explicite ou tacite. Car des recherches précédentes sur les usages de la littérature de jeunesse (Frier, 2006 ; Poslaniec, 2002) indiquent que le livre n'est pas seulement source de lecture, mais aussi d'échanges.

La sociologie de l'éducation ici développée est articulée avec une sociologie des oeuvres axée sur l'objectivation du « lecteur supposé » et sur l'objectivation de l'activité culturelle et intellectuelle objectivement attendue autour de l'album.

Le « lecteur supposé » par le livre correspond en partie à ce que Eco appelle ainsi (Eco, 1979), pour désigner le sens que le lecteur peut produire de l'oeuvre tout en faisant appel à sa « bibliothèque intérieure » pour regarder à partir de lectures et expériences antérieures. Mais le « lecteur supposé » par l'album que nous voulons objectiver est conçu plus sociologiquement : il s'agit d'identifier les dispositions requises (Bourdieu & Passeron, 1964 , Bourdieu, 1979) par les albums pour que le noyau de sens principal de l'ouvrage soit perceptible. Ainsi conduirons nous ce que les didacticiens des mathématiques appellent une « analyse a priori », en identifiant l'activité intellectuelle et culturelle qui est objectivement à conduire lors de la lecture des différents albums. Elle est accompagnée de l'analyse d'un premier corpus d'observations dans des familles socialement contrastées où l'un des parents lit à un enfant de la tranche d'âge choisie deux albums proposés par le chercheur, de « difficulté » différente au regard des dispositions à circuler entre les oeuvres, à mettre celles-ci en relation.

Cette analyse a priori ne peut se faire sur la totalité des aspects de chaque album. Nous nous centrons sur quelques aspects principaux qui apparaissent tant dans les prescriptions faites aux enseignants, voire aux parents, (par exemple par l'Association Française pour la Lecture, dans la collection « Lectures expertes ») que dans la première exploration que nous avons pu conduire dans la littérature scientifique. *Ainsi détaillerons-nous les deux points suivants.*

1) quelles sont les allusions à d'autres oeuvres ou pratiques culturelles dans l'album ? Ces mises en lien sont-elles seulement possibles ou bien nécessaires ? Sont-elles explicites ou implicites ? Quelles dispositions sont sollicitées, chez le lecteur supposé, pour « circuler » entre ces références et dégager un sens ? Quel modèle social implicite du lecteur-enfant et de l'accompagnement par l'adulte cela permet-il d'identifier ?

2) quels codes narratifs sont mobilisés par l'album (on se centrera sur le traitement de l'archétype du « grand méchant loup ») ? Quelle mobilisation est faite de ce code (par exemple quelle connaissance pré-requise de l'archétype) ? Quelle disposition sollicitée à jouer avec lui ?

Pour montrer l'inscription progressive de ces conceptions dans la littérature de jeunesse, nous avons conduit une analyse diachronique et synchronique de deux corpus d'albums : d'abord une série française (Babar) ayant 70 ans d'existence pour comprendre les évolutions internes à la série ; ensuite un corpus constitué de plus de cent albums contenant le personnage du loup, au moins huit par décennie, les plus significatifs depuis la Libération. Ces corpus sont analysés par décennie 1945-1955, 1955-1965, etc., selon les deux mêmes critères qui viennent d'être énoncés, pour établir les types d'évolutions au cours du temps de l'activité intellectuelle sollicitée.

Enfin, 20 observations filmées dans des familles socialement contrastées (où l'un des parents lit à

l'enfant de notre tranche d'âge deux albums de difficulté contrastée) constituent le début d'une deuxième phase d'enquête pour confronter les usages possibles sollicités par l'album et les usages effectifs.

## 2) Un « lecteur supposé » plus instruit, censé articuler spontanément de l'éclectique

En quelques décennies, les albums mentionnent davantage d'éléments faisant référence à la culture savante, artistique, littéraire, et même à une culture cultivée enfantine : Pierre et le Loup, les fables de La Fontaine, etc. Et ces mentions requièrent, pour une appropriation du sens principal de l'album, que le lecteur confronte ces références, les articule.

Il s'agit là de l'une des évolutions significatives des contenus de la transmission. Si en début de la période étudiée il apparaissait essentiel de transmettre des contes traditionnels, c'était « au premier degré », au travers de livres dont chacun racontait l'une de ces histoires. Et les allusions à des pratiques culturelles étaient données à voir explicitement en évoquant des choses perceptibles par des non-initiés.

Ainsi, dans le corpus « Babar », dans les premières décennies, les références au patrimoine culturel étaient soit très explicites soit très implicites parce que cantonnées à une place accessoire dans l'album. Par exemple, dans « Le roi Babar » (1933) une double-page donne à voir une salle de théâtre dont le public regarde la scène avec des personnages en costumes historiques, et le narrateur, très explicitement, donne à voir le fait que les éléphants aiment tout particulièrement assister à des spectacles. Sans qu'il y ait là les conditions pour transmettre une pratique de spectateur de théâtre, tout enfant accompagné par un adulte qui sait lire, quelles que soient les connaissances culturelles de celui-ci, a les outils pour identifier une pratique culturelle de certains groupes.

De même, un peu plus tard dans « Le château de Babar » (1961) où une famille va passer les vacances dans un château, même si c'est une pratique sociale très peu partagée bien sûr, les lecteurs au travers des personnages enfants, découvrent quelques aspects les plus connus (proches du cliché) de l'image romantique du Moyen-âge qui sont rendus perceptibles de façon explicite : se déguiser en chevalier et s'essayer à l'escrime, rechercher un sous-terrain. Par ailleurs, figure, en arrière plan d'une scène, une tapisserie qui ressemble beaucoup à celles exposées au musée de Cluny, clin d'oeil à côté duquel on peut passer sans pour autant perdre l'accès au sens principal de l'album : relier l'album aux arts décoratifs du Moyen-âge n'est pas indispensable à sa lecture.

Au cours du temps, les choses ont changé dans ce corpus. Ce patrimoine culturel est désormais aussi évoqué « au second degré », comme une référence censée être déjà connue, qu'il faut identifier pour donner sens au livre qui contient cette allusion. Soit parce que l'on va la tourner en dérision dans un registre humoristique, soit parce que l'on va transmettre autre chose, en plus du contenu premier : une nouvelle forme de rapport à la culture, et d'acquisition du patrimoine.

Par exemple toujours dans le corpus *Babar* les albums jusque dans les années soixante sont marqués par cette transmission au « premier degré ». Puis, les choses changent progressivement, au point que l'avant-dernier album de la série, intitulé « Le musée de Babar » (2006), commence ainsi : *« Tous les dimanches, Babar et Céleste aiment glisser en ballon au-dessus de Célesteville. Un matin, ils aperçoivent de l'autre côté du lac, la vieille gare complètement vide. "Les éléphants ne prennent plus le train, dit Babar, ils préfèrent conduire leur voiture. Regarde ce trafic aux portes de la ville ! – Qu'est-ce qu'on va faire de la gare ? demande Céleste. Ce serait dommage de démolir un si bel édifice." Elle reste pensive pendant que le ballon flotte au-dessus de la ville. "J'ai une idée ! Lance-t-elle. Toutes ces oeuvres d'art que nous avons collectionnées depuis des années ont besoin d'une maison. Pourquoi ne pas transformer la gare musée ? – Excellente idée, Céleste !" dit Babar. »*

Sur cette première double page de l'histoire, l'image montre un bâtiment identique à la gare d'Orsay. Et, page 11, on voit les images de la transformation de la gare en musée. La non-perception

de la référence au musée d'Orsay commence à être pénalisante : l'album raconte l'inauguration du musée par la famille de Babar et ses amis qui regardent et commentent des tableaux où, à part que des éléphants remplacent les humains, le lecteur éclairé peut reconnaître une transposition d'un Rubens, d'un Manet, de la Joconde de Vinci, etc.

Le livre, implicitement, met en scène ce que c'est que faire une visite. Nous allons y revenir. Ce faisant, on a de réels tableaux, existant dans des musées, qui sont adaptés avec des visages d'éléphants, et dont la seule référence explicite aux oeuvres réelles figure en liste en avant-dernière de couverture. Si l'on n'a pas accès aux référents culturels qui permettent de relier ce que montre l'album et les véritables oeuvres, ou du moins avec la conscience qu'il y a des oeuvres auxquelles cet album fait allusion, on passe à côté de l'essentiel même de l'histoire. Il s'agit bien de pré-requis culturels socialement situés.

Le modèle social de l'enfant lecteur de cet album c'est celui qui a près de lui un adulte qui « lit » ou accompagne la lecture d'une histoire pas seulement au niveau de la lecture « à plat » du texte, mais en décodant les mises en relations qui sont sollicitées, qui a conscience qu'il y a là une occasion d'introduction à un patrimoine culturel. Le modèle social de l'enfant dans l'album, c'est quasiment celui d'une famille où l'on va sciemment utiliser cet album pour étayer ou préparer une sortie au musée.

L'intention de transmettre un contenu culturel, connaît ainsi une **double évolution** dans nos corpus. D'une possibilité sans obligation, elle devient l'objet même de l'album, la disposition à circuler entre les oeuvres, à lire l'une (l'album) à partir de l'autre (l'allusion), devient **indispensable**. Et elle est devenue **semi-implicite** alors que l'identification de cette intention de l'auteur est nécessaire au lecteur (alors même que celui-ci, avec la baisse du prix du livre, est moins systématiquement issu des classes sociales familières de la culture cultivée).

Les mêmes évolutions sont perceptibles dans le second corpus sur le traitement de la figure du loup : les références culturelles sont dans les albums de plus en plus nombreuses (clins d'oeil ou déclinaisons du Petit Chaperon rouge, de La Chèvre et les biquets, des Trois petits cochons...) et invitent de façon implicite à mettre en relation l'oeuvre d'origine et l'allusion à celle-ci dans l'album contemporain. Ainsi dans l'une des multiples versions détournées<sup>1</sup> du Petit Chaperon rouge, à savoir *Le Petit Chaperon bleu marine*<sup>2</sup>, conte transposé en France contemporaine, c'est le loup qui fuit la fille en s'échappant en Sibérie, où il pourra prévenir ses congénères du danger que représentent les petites filles française.

Les ressorts mêmes de la nouvelle histoire et donc sa compréhension reposent sur la mobilisation de ces références (ici, le Petit Chaperon rouge), entre lesquelles le lecteur est invité implicitement à circuler : identifier les codes du conte traditionnel qui sont détournés, etc.

Plus précisément, nous avons travaillé sur l'évolution de la figure du loup. Au cours des décennies, la mobilisation de celle-ci évolue. Dans les deux décennies d'après-guerre, on trouve principalement cette figure dans des recueils de contes traditionnels ou de fables de Lafontaine ou dans des albums (notamment dans la collection Le Père Castor) qui reprennent un ou deux de ces récits dans un ouvrage propre. On trouve ainsi le loup du Petit Chaperon rouge, de Tom Pouce, de La chèvre et les biquets, des fables « Le loup et l'agneau » et « Le loup et la cigogne », comme d'autres récits du XIXe s., transposés pour enfants comme La chèvre de M. Seguin, etc.

Dans le texte comme dans les illustrations, les albums montrent un loup aux caractéristiques stables : forestier et sauvage, noir ou gris et agissant de préférence dans la pénombre ; vorace ; il ne peut s'amender et ne peut être raisonné y compris par la pitié ou le sentiment d'une dette ; cherchant à parvenir à ses fins par la ruse (même si, à l'instar d'Ysengrin dans les adaptations du Roman de Renart, sa balourdise ou sa bêtise font souvent échouer les ruses) et surtout par la force ; on n'en

1 Connan-Pintado, C. (2009). *Lire des contes détournés à l'école*, Paris : Hatier

2 Dumas & Moissard, L'école des Loisirs, 1980.

vient à bout que par les mêmes moyens, en le trompant ou en le tuant (ou du moins en le blessant). Textes et images sont redondants : dans les illustrations, il est soit anthropomorphe (debout, vêtu, etc.) et alors menaçant d'une arme (en soldat errant, en vagabond) soit à quatre pattes en insistant sur le fauve et ses caractéristiques (pelage, dents et babines alléchées, yeux luisants...). Enfin, à l'exception d'Ysengrin, ces loups n'ont pas de noms ou de prénoms : ils incarnent « le loup » traditionnel, le « grand méchant loup ».

En passant sous silence, faute de temps, la période 1965-1985 où se dessinent progressivement les évolutions qui vont s'imposer par la suite, les périodes 1985-2005, et encore plus 2005-2010, montrent des loups qui, très majoritairement, sont différents. Une majorité d'albums qui mettent un loup en scène prennent sciemment à contrepied les caractéristiques du grand méchant loup. Parmi les détournements les plus fréquents, une rapide typologie peut être établie.

D'abord, « le loup tourné en bourrique » est ridiculisé non pas comme dans la tradition (quand ses plans échouent, qu'il est puni ou berné classiquement...) mais quand on le met par exemple dans une situation surréaliste due à des jeux de mots ou à un changement d'époque, situation qui rompt avec les codes du conte et de la fable.

Ensuite, il est fréquent que soit inversée la relation avec le « faible », inversion qui repose sur une allusion à l'archétype du grand méchant loup, et qui est bien souvent l'occasion de montrer un loup souffrant de la crainte qu'il inspire aux autres. Ce thème fréquent du loup malheureux de la crainte qu'il inspire est souvent traité en lien avec celui de l'amitié entre ceux que tout sépare, jouant parfois sur plusieurs discours (faut-il vraiment toujours croire le loup qui se fait passer pour un ami ?)

Par ailleurs, on rencontre fréquemment des loups qui s'amendent et sont domestiqués quand ils rencontrent l'occasion d'être éduqués et bien nourris.

« Le loup qui s'avère avoir de bonnes intentions » est lui aussi très répandu, après que le récit ait montré des personnages ayant peur du loup, que l'ambiance textuelle et iconique de l'album aient même renforcé cette première impression conforme à la peur qu'engendre le loup. Mais ce ne sont que des fausses pistes, ces loups adultes s'avèrent de fort bonne compagnie, voire agissent de façon très louable. Souvent même, les caractéristiques des archétypes structuraux servent de stigmatisation « morale » contre les apparences trompeuses et les stéréotypes.

De façon encore plus symbolique, la figure du loup est de plus en plus présente au travers du symbole de la peur enfantine, quand des personnages rêvent de loups féroces ou se déguisent en loup. L'album désigne ainsi les peurs primitives par cette allusion au grand méchant loup.

Enfin, du moins pour les cas les plus fréquents, beaucoup d'albums mettent en scène des loups adversaires, modalité narrative qui permet de jouer avec les caractéristiques de la figure du loup, l'un conforme et l'autre pas.

### **3) Modèle social de la lecture, du lecteur, du milieu de socialisation**

Cette évolution de la figure du loup se double d'autres changements. Le fait que les albums jouent avec un archétype n'est pas explicite, c'est justement présupposé acquis, et le jeu littéraire incite à laisser cette désignation semi-implicite parce qu'il consiste précisément à faire deviner la part de ressemblance et la part de différence entre le loup de l'histoire, l'animal du point de vue zoologique, et l'archétype littéraire. Mais l'usage de ces albums repose donc sur des pré-requis (Bourdieu & Passeron, 1964), et ce, en outre, de façon de plus en plus indispensable. Car si les premiers récits de notre corpus, après la Libération, pouvaient être lus de façon plus experte en procédant à ce que les didacticiens de la littérature désignent par « lectures en palimpsestes » (Genette, 1982), c'est-à-dire en mettant en miroir l'histoire lue avec d'autres connues, ce n'était pas alors indispensable pour accéder au noyau de sens principal de l'album. Aujourd'hui, cela tend à devenir indispensable, au risque de se méprendre sur la compréhension de l'histoire. Ce qui, dans un état précédent des champs littéraires et scientifiques, n'était qu'une théorie savante de la

réception, plus riche et légitime, est devenu une prescription de ce qui doit être sollicité chez le lecteur, y compris l'enfant.

Le lecteur supposé de l'album est un lecteur pré-instruit du patrimoine, ou du moins ayant à disposition un adulte accompagnateur de la lecture qui va pouvoir guider dans cette mise en relation.

L'un des principaux usages possibles, implicitement prescrit, de l'album porte sur une transmission d'un patrimoine et sur l'appropriation « ouverte » de celui-ci : le lecteur doit lui-même être actif pour saisir les codes du conte qui sont utilisés, respectés, détournés... et ainsi produire des interprétations. Tout un rapport à la culture est ainsi véhiculé, qui n'est ni un rapport d'ignorance du patrimoine, ni un rapport d'admiration modeste vis-à-vis de celui-ci. C'est bien plutôt un rapport d'appropriation inventive de l'oeuvre par un lecteur qui se plaît à jouer l'enquêteur sur des sens cachés. Ces oeuvres permettent à une partie du lectorat, dont les parents sont dans la connivence culturelle, de trouver là des instruments de socialisation culturelle plus riches : les indices discrets adressés au lecteur participent de ce jeu intellectuel subtil. Simultanément, le fait de traiter ainsi sur le mode de l'implicite certains thèmes, qui ne sont pas également répandus socialement, suppose des adultes et des enfants suffisamment complices de ces thèmes pour en faire un usage... d'où de possibles inégalités sociales dans les usages différents des mêmes albums.

Par exemple, dans *Loup, loup, y es-tu ?*, (Mario Ramos, L'école des loisirs, 2008). Deux cochons se promènent dans la forêt en déclinant la comptine « loup y es-tu ? » (les albums déclinant cette comptine se sont multipliés dans la dernière période de notre corpus). Ils sont poursuivis par un troisième personnage qui répond, un peu comme dans la comptine, qu'il dort puis s'habille mais dont on n'entrevoit qu'une partie du visage. Jusqu'à ce qu'il « sorte ». Il faut alors un oeil très attentif pour percevoir que le visage du loup n'est qu'un masque derrière lequel se cache un personnage qui se trouve avoir des pattes de cochon et des bouts de peau rose autour des yeux... C'est à une série d'indices très discrets (l'air pas du tout affolé des cochons, sauf la surprise lorsque le loup « sort », les éclats de rire et leur mine réjouie quand le loup les poursuit, le fait que le loup leur ait répondu au début des formules non conventionnelles de la comptine telles que « ça va, les guignols, je me lève »...) qu'il fallait repérer des signes annonciateur d'une chute détournant le loup typique qu'on attend à voir paraître...

C'est un modèle de lecteur déjà informé d'une culture enfantine patrimonialisée qui est supposé. Car le fait que la structure de l'album soit basée sur la comptine constitue une clé de lecture implicite : ce sont habituellement des enfants entre eux (ou avec des adultes) qui jouent à se faire peur en jouant au loup... on doit donc se demander qui va apparaître derrière le masque du loup. De même, voir les « deux » cochons est une inférence discrète au conte des *Trois Petits Cochons* : il en manque un...

Et dans cet album, comme dans la plupart de ceux de cette période du corpus, les liens à opérer sont nécessaires pour comprendre l'histoire, et ne pas tomber dans le contresens que constituerait une lecture au premier degré de cochons qui narguent un loup qui finit par les poursuivre sans qu'on sache s'il les mange (après la double page de poursuite, la dernière image sans texte montre la forêt sans personnages). Même la conclusion, en apparence ouverte, d'une forêt sans personnage, ne l'est pas tellement quand on montre le terrain de jeu, réel ou que l'on s'imagine en jouant avec la comptine, en même temps que le terrain d'angoisse, de ce qui symbolise les peurs enfantines...

On est bien là non pas dans la libre interprétation, contrairement aux discours relativistes à la mode, paravent à la résignation aux inégalités culturelles, selon lesquels chaque lecteur donne le sens qu'il souhaite. En effet, sans être univoque, le lecteur expert peut dégager un noyau de sens principaux (où les personnages comme le lecteur « jouent à se faire peur avec la figure du loup ») faute de la compréhension desquels l'usage du livre est inadéquat.

#### 4) Des usages possibles aux usages effectifs

Le fait qu'un adulte lise avec des enfants qui entrent dans l'écrit est l'occasion de former des dispositions lectorales et culturelles différentes : se limiter à lire le texte ou alterner les lectures fidèles avec les commentaires ou les désignations d'indices iconiques ; porter ou pas l'attention sur les indices de détails, montrer leur résonance qui invite à conforter une hypothèse de lecture ; ou encore montrer en quoi le texte l'image se contredisent à l'inverse d'un rapport à la lecture sans questionnement et à la recherche d'univocité...

L'évolution des albums, sollicitant des lectures plus expertes, conduit ainsi à penser que pour une part significative d'entre eux, leur lecture constitue d'une part, dans les familles « favorisées » qui réunissent les conditions, autant d'occasions de stimuler et transmettre au quotidien (parmi d'autres occasions) des dispositions intellectuelles, lectorales, culturelles, langagières. Ces albums, avec l'intensification des allusions au patrimoine qu'ils opèrent, avec l'intensification de ce qu'ils mobilisent comme activité experte de lecture, sont des outils plus élaborés de la socialisation culturelle, du développement de dispositions à l'éclectisme éclairé.

Et ils constituent, d'autre part dans des familles en nombre plus grand, des supports dont les conditions d'utilisation ne sont pas maîtrisées, laissant soit la place à des lectures moins légitimes et payantes scolairement de ces albums, soit à des choix d'ouvrages uniquement vers des albums plus accessibles mais donc moins susceptibles de développer ces dispositions. (Faute de place, nous n'avons pas traité ici la question, pourtant cruciale, de la segmentation sociale croissante du marché de la littérature de jeunesse).

On montre ainsi qu'un modèle social du lecteur supposé est cristallisé dans les albums, qui pré-requiert du lecteur effectif ces dispositions, ou qui sollicite de la part de l'adulte accompagnant la lecture un guidage de l'activité de lecture pour développer ces dispositions. Des inégalités sociales peuvent en découler dans l'appropriation du livre et dans le développement de dispositions, confirmant les hypothèses conclusives de travaux précurseurs (Chamborédon, Fabiani, 1977), auxquels notre recherche est très redevable.

Il y a ainsi une tension entre d'un côté l'évolution des formes culturelles, l'évolution des démarches créatives et des définitions sociales de l'enfance, et de l'autre côté les inégalités qui peuvent résulter de ce que ces évolutions sont inégalement partageables si elles pré-requiert des dispositions inégalement partagées .

Le support culturel est ici envisagé comme un espace limité de possibles par les contraintes qu'il fixe, par les incitations qu'il produit. L'usage de ces possibles est soumis à des conditions (savoir, habitudes...) qui sont inégalement partagées.

Car si on ne peut pas faire n'importe quel usage d'un album, son utilisation n'est pour autant pas uniforme selon les dispositions présentes dans le groupe de co-lecteurs. A cette âge de l'entrée dans l'écrit, on ne peut pas présupposer que l'enfant est autonome dans la lecture : on pré-suppse un adulte à côté de lui. Et c'est en fait le modèle du milieu de socialisation utilisateur de l'album que cette recherche participe à explorer, au travers de la genèse des dispositions que l'album sollicite, permet, encourage ou empêche.

On peut ainsi résumer que les albums mettant en scène des loups, tout comme les évolutions de la série Babar, reposent de plus en plus sur un modèle social de lecteur et de l'activité de lecture tels qu'ils suivent :

1) un lecteur pré-instruit du patrimoine avec lequel on joue : soit la figure du « grand méchant loup » en tant que telle, soit les formes culturelles spécifiques qui la mobilisent – la comptine, le conte des *Trois Petits Cochons* dans l'exemple précédent, mais ce peut être aussi des inférences à des oeuvres bien moins partagées comme *Pierre et le loup* de Prokofiev... S'il n'est pas toujours

indispensable de connaître chacune des oeuvres auxquelles il est fait allusion quand plusieurs sont évoquées dans un album, la connaissance d'une certaine masse critique des allusions est indispensable pour saisir qu'on fait ici allusion au patrimoine d'histoires dans lesquelles on a affaire à un grand méchant loup dont on va détourner certaines caractéristiques en le faisant s'amender – on pense ici à des albums comme *Le loup est revenu* (Geoffroy de Pennart, Kaléidoscope / L'école des loisirs, 1994 / 2002)

Il ressort de nos premières analyses des observations que, sur ce premier critère, les différences entre familles sont très grandes. Les familles les plus populaires méconnaissent les oeuvres, les pratiques auxquelles il est fait allusion. Les plus dotées culturellement se délectent de cette visite guidée ludico-éducative du patrimoine.

2) les inférences sont de plus en plus implicites, le lecteur est supposé procéder spontanément à ces mises en relation entre indices iconiques, textuels et typographiques. Et ces mises en relation par le lecteur sont de plus en plus nécessaires pour accéder au récit, elles structurent l'album ; sans elles, on ne peut pas faire grand chose de celui-ci. Et même quand plusieurs niveaux de lecture existent, la question des inégalités se pose.

Ces liens à opérer sont sous-tendus par un rapport à la culture bien spécifique. Celui-ci est comme on l'a dit incompatible avec la méconnaissance des oeuvres et pratiques culturelles auxquelles le livre fait allusion. Il est également en rupture avec un rapport à la culture et à la lecture qui serait fait de vénération modeste du livre, du texte. D'abord, comme on vient de le voir, parce que pour accéder au noyau de sens principal du texte, le lecteur doit de plus en plus se méfier de ce que disent le narrateur et les personnages, qui est fréquemment désormais contredit à demi-mot par des indices discrets, iconiques ou textuels. Une lecture trop respectueuse au premier degré de la parole délivrée passe à côté du jeu littéraire consistant à faire deviner les sens cachés de l'album. Ensuite, ce jeu littéraire procède d'une articulation, sollicitée chez lecteur, entre des connaissances très sérieuses et le sens de la dérision, du détournement des oeuvres.

Ce second critère est également très discriminant dans les premières analyses des observations dans les familles. Les dispositions à suspecter que le texte a des sens cachés ne sont pas spontanément partagées. Dans certaines familles, qui font l'usage le plus « expert » de ces albums, les adultes correspondent le plus au parent supposé par l'album que nous venons d'énoncer. Ce sont encore des parents pour qui la lecture enfantine n'est pas une lecture « totale » à chaque fois, ils sont dans l'évidence, et le mettent en acte, que chaque relecture complète les précédentes en ne se contentant pas de lire le texte mais de repérer de nouveaux indices qui complètent le sens, etc. Ce sont encore des parents qui équilibrent la lecture stricte du texte, et les commentaires pour « faire les liens » semi-implicites avec d'autres oeuvres. Car ces liens donnent des clés de lecture pour le nouvel album. Mais pour autant, ces commentaires n'éloignent pas de la compréhension du texte et de l'album, contrairement à ce que l'on observe dans certaines familles moins bien dotées culturellement, où l'album est presque réduit à un prétexte pour une discussion sur ce à quoi il fait penser.

Ainsi, dans les familles les plus populaires, dans l'état actuel de notre recueil de 20 observations filmées, semble se manifester soit le décrochage du texte et du sens de l'album, soit un lien de dépendance trop grand. Autrement dit, les adultes semblent avoir des difficultés, face à cette littérature de jeunesse, à organiser de l'éclectique implicitement invité par l'album à être mis en relation.

Il semble que les multiples échanges qui se nouent autour de la littérature de jeunesse dans les familles dont la culture et le rapport à la culture sont les plus proches de ceux des milieux cultivés, soient l'occasion de développer les dispositions à l'organisation éclectique éclairée, dispositions à s'approprier une oeuvre à la fois personnellement et dans la connaissance suffisante des savoirs culturels et des logiques intellectuelles qui ont présidé à son élaboration.

## 5) Conclusion : retour sur « La Distinction »

Dans *La distinction*, l'analyse des systèmes de classements des oeuvres n'intégrait que peu la question des modalités d'agencement par les agents des emprunts culturels à différents univers culturels et sociaux.

L'évolution des formes de culture semble encourager les chantiers pour l'étude des schèmes, des dispositions culturelles et lectorales, qui au-delà du classement des oeuvres, sont exigées des agents, pour s'approprier celles-ci en circulant entre plusieurs référents culturels et sociaux. Car les phénomènes de distinction semblent aujourd'hui aussi se réaliser par ce biais.

Sur le cas de la littérature de jeunesse, les dispositions à l'éclectisme éclairé sont développées en lien avec la transmission d'un patrimoine objectivé, sans s'enfermer dans celui-ci, mentionné de façon semi-implicite. D'où des inégalités selon le degré de connivence avec ces savoirs et ces dispositions culturelles.

C'est nous semble-t-il un argument qui atténue une part des critiques de la théorie de la Distinction, critiques selon lesquelles la distinction ne reposerait plus sur la connaissance d'un patrimoine objectivé, mais plutôt d'une capacité à circuler dans l'éclectique. Il nous semble plutôt que cette disposition à l'éclectisme éclairé, si elle ne s'y réduit pas, repose sur la connaissance de ce patrimoine et d'un rapport de connaissance distant, sans vénération modeste, de celui-ci.

Ainsi apparaît-il peu opportun d'opposer l'identification des dispositions requises à organiser intellectuellement des emprunts culturels éclectiques avec l'identification du volume de capital culturel. Nos résultats nous conduisent à penser que les dispositions à l'éclectisme éclairé se construisent aujourd'hui dans les modalités de transmission progressive et souple, mais intensif, de ce patrimoine culturel, dont fait partie la culture enfantine patrimonialisée. Culture et rapport à la culture sont transmis simultanément. Un peu comme en éducation l'étude de l'acquisition des « compétences » paraît peu opérante indépendamment de celle de l'acquisition des savoirs dont découlent les compétences.

## Éléments Bibliographiques

- Bonnéry S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire*, Paris, La Dispute
- Bonnéry (2009), « L'enfant lecteur" du livre et le modèle social implicite dans le livre de "l'enfant lecteur" et de l'activité cognitive de lecture ». *Actes du colloque « L'enfant et le livre, l'enfant dans le livre: tensions à l'oeuvre*, 2009, [http://lenfantetlelivre.files.wordpress.com/2010/03/stephane\\_bonnery\\_-\\_retranscription\\_intervention\\_enfant\\_lecteur.pdf](http://lenfantetlelivre.files.wordpress.com/2010/03/stephane_bonnery_-_retranscription_intervention_enfant_lecteur.pdf)
- Bourdieu P. (1979), *La distinction*, Paris, Minuit
- Bourdieu P. & Passeron J.-C., *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964
- Chamboredon J.-C. & Fabiani J.-L. (1977), « Les albums pour enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 13 & 14
- Chamboredon J.-C. & Prévôt J. (1973), « Le métier d'enfant », *Revue française de sociologie*, XIV, n° 3
- Connan-Pintado C. (2009), *Lire des contes détournés à l'école*, Paris, Hatier
- Coulangéon P. (2004), « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie. Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? », *Sociologie et sociétés*, vol.XXXVI.1
- Crinon J. & Zamaron A., (dir.). (2008) *Cahiers pédagogiques*, n°462
- Eco U. (1965), *L'oeuvre ouverte*, Paris, Seuil
- Eco U. (1979/1985), *Lector in fabula*, Paris, Grasset
- Ewers H.-H. (1998), « La littérature moderne pour enfants. Son évolution historique à travers l'exemple allemand du XVIIIe au XXe siècle », in Becchi E. & Julia D. (eds), *Histoire de l'enfance en Occident, tome 2*, Paris, Points Seuil
- Fabiani J.-L. (1995). « Le plaisir et le devoir : remarques sur la production et la réception de livres destinés à la petite enfance », *La revue des livres pour enfants*, n°163-164, 1995

- Frier C. (2006) (dir.), *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Retz
- Genette G. (1982), *Palimpsestes*, Paris, Le Seuil
- Maresca B. (2006), « La fréquentation des bibliothèques publiques a doublé depuis 1989 », *Consommation et modes de vie*, n° 193, CREDOC
- Nières-Chevrel I. (2009), *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris, Didier Jeunesse
- Octobre S. (2004), *Les loisirs culturels de 6-14 ans*, Paris, Ministère de la culture / La documentation française
- Passeron J.-C. (2002), « Quel regard sur le populaire ? », *Esprit*, n° mars-avril
- Poslaniec C. (2002), *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, Lyon : INRP