

Bérenice WATY, LAHIC – IIAC – UMR 8177  
Thème Système des objets

## « Y a *Dora* sur mes chaussettes ! » Rapports à la lecture des 3-6 ans et leurs représentations du monde du livre

« Le livre n'a-t-il pas connu de grandes renaissances où l'on avait cru le perdre ? [...]. J'en suis au point de penser que, sans crises, le livre aurait eu un destin à la Bouvard et Pécuchet, idées reçues et tristes bonaces »<sup>1</sup>. Alors que des experts et autres essayistes lancent l'alarme quant à la mort du lecteur, que se multiplient les annonces sur une irrémédiable baisse des compétences et des appétences en lecture des plus jeunes élèves<sup>2</sup>, et que le livre-écran portatif tente une nouvelle fois de s'imposer comme une révolution plus importante que celle de Gutenberg, ce qui semble certain, c'est que s'intéresser aux rapports des jeunes avec l'objet-livre et la pratique du lire peut paraître nécrophile...

*Et pourtant... ils lisent !*, la preuve : j'en ai rencontrés. Ils sont friands d'histoires, n'hésitant pas à en réclamer le soir ; ils dévorent plusieurs albums par semaine, accédant facilement au statut de « grands lecteurs » ; ils connaissent leurs « classiques »<sup>4</sup> et sont experts pour expliquer leurs aventures préférées ; ils vivent entourés de livres, jusque dans leur chambre, jusqu'à porter sur eux des habits à l'effigie de leurs héros. Quasi idéaux, ces lecteurs ont cependant une caractéristique peu commune : ils ne lisent pas. Techniquement ils ne décodent pas le système de lettres et de sons et n'établissent pas la relation entre les séquences de signes graphiques d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue. En dépit de cette lacune, ils se déclarent avec entrain lecteurs, parvenant d'ailleurs à élaborer toute une série de représentations sur l'univers du livre et à tenir des discours sur cette pratique. Qui sont donc ces lecteurs fanatiques mais techniquement incompetents ?

En réponse à un appel à projet lancé par le DEPS autour de la jeunesse et selon une posture ethnographique qui veut « saisir le point de vue de l'indigène, ses rapports avec la vie, comprendre sa vision dans son monde »<sup>5</sup>, je me suis mise en quête d'un public jeune, très jeune même, des tout-petits de 3-6 ans. Pourquoi ce choix spécifique ? Principalement parce que les adultes entretiennent avec cette période de leur vie un rapport empreint de merveilleux : pour qui s'intéresse aux pratiques culturelles, un goût pour une activité naîtrait dès l'enfance. Pour la lecture, cela serait grâce au contact direct avec les ouvrages et à un pouvoir "magique" qu'ils deviendraient lecteurs sans aucun effort. Véritable *âge d'or*, les exemples sont légion où des lecteurs, des écrivains se décrivent rétrospectivement comme tombés dans la lecture dans les premières années de leur vie. Mais ces re-constructions *a posteriori* contiennent des lacunes<sup>6</sup>, n'étant que la vision ethnocentrée du

<sup>1</sup> Hubert NYSSSEN, *Lira bien qui lira le dernier. Lettre libertine sur la lecture*, Paris, Actes Sud, coll. « Babel », n°705, 2005, p. 19-20.

<sup>2</sup> Voir Natacha POLONY, « Copé : « Je propose un examen en fin de CM2 » », *Le Figaro*, 25/10/2010. Il en irait de même pour les étudiants « La bataille de l'orthographe est lancée dans vingt universités », *Le Point*, 04/10/2010.

<sup>3</sup> Référence à l'étude de Christian BAUDELOT, Marie CARTIER, Christine DÉTREZ, *Et pourtant ils lisent... !*, Paris, Le Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1999.

<sup>4</sup> Alain VIALA, « Qu'est-ce qu'un Classique ? », *BBF*, n°1, 1992, p. 6-15.

<sup>5</sup> Bronislaw MALINOWSKI, *Les Argonautes du Pacifique occidental*, Paris, Gallimard, 1963, p.81.

monde adulte. Observer au quotidien les rapports du « petit sujet »<sup>7</sup> avec un objet ambigu (le contenu technique lui échappe, mais pas son sens) permet d'approcher la conception tant sur la matérialité du livre que sur la pratique, et ce du point de vue du tout-petit. Appréhender ses premiers pas questionne le mystère de l'acquisition du lire, sans l'effet de ré-écriture, le temps réel étant un atout véritable.

Une ethnographie dans deux terrains a permis de rencontrer ces tout-petits et de saisir leurs regards sur la lecture et l'objet qui l'accompagne : plusieurs mois en continu, immergée en écoles maternelles ont rendu possible l'inscription du chercheur dans le rythme de vie de la classe, son identification et sa proximité avec les élèves enquêtés. Cette durée a aussi permis de recouper leurs propos et de regarder les nuances et variations entre discours et réalité. Le suivi de l'activité de « l'heure du conte », ainsi que des journées passées en section jeunesse d'une bibliothèque municipale et son annexe, ont contribué à changer la focale, les 3-6 ans suivis étant usagers d'une activité extra-scolaire, tout en restant sous l'œil des adultes bibliothécaires et parents.

Trois temps vont développer notre réflexion sur la pratique de la lecture du point de vue des 3-6 ans. Tout d'abord, on s'attachera à la matérialité de l'objet en leur donnant la parole et le crayon pour qu'ils expliquent à leurs façons ce qu'est un ouvrage et quelques règles qu'ils respectent vis-à-vis de lui. Ensuite, on cherchera si lire est synonyme d'apports selon eux et si des types de réception littéraire « genrées » s'imposent dès cet âge. Enfin, on questionnera pour l'avenir ces indicateurs encourageants quant à la lecture de ces très jeunes qui vont grandir.

## I. Qui dit lecture dit livre et objet du quotidien

### A. 1. Une description matérielle de l'objet : un livre, ça se touche et ça se manipule

Les premiers contacts des tout-petits avec les albums sont avant tout physiques : on pensera aux ouvrages en tissu à toucher ou à sucer, ou en plastique pour aller dans l'eau, proposés par des éditeurs, afin que des « bébés lecteurs » perçoivent concrètement et physiquement le livre et que cette découverte initiale de l'objet soit placée sous le signe des contacts et engagements sensoriels.

Bénéficiant de ces produits, les 3-6 ans les abordent avant tout comme un objet concret et détaillent sa matérialité. Interrogés pour savoir ce qu'est un livre, ils en donnent une définition concrète, avant même d'en expliquer l'utilité, imprégnés qu'ils sont par l'idée d'un contenu et d'un contenant :

- « Des livres, c'est des feuilles ensemble et c'est fermé »,
- « C'est dur devant et à la fin, et dedans c'est des feuilles plus fines »,
- « Y a des écritures dedans »,
- « Ca tient avec de la colle les feuilles ».

Un objet qui « ferme », qui contient donc, avec des protections plus dures qui entourent les « feuilles ». Le format, tant des feuilles que des livres, paraît immuable, à savoir un rectangle. Cela peut paraître étonnant car en se penchant sur les catalogues des éditeurs, on est frappé par la grande variété des tailles et des formes des ouvrages qui peuvent être ronds, triangulaires ou mesurer un mètre. Le livre est fait de papier et des pages ou feuilles cohabitent entre deux couvertures renforcées (« tu peux taper dessus, c'est dur ! », avec coups violents portés pour en attester), au moyen de la « colle ». On peut y voir de l'anecdotique, mais en fait ces interlocuteurs reprennent à leur compte les singularités historiques qui caractérisent l'ouvrage, comme en attestent ces emprunts à Michel Melot :

- « Pages imbriquées en cahiers et reliées »,
- « Ce qui réside entre deux couvertures »,

---

<sup>7</sup> Suzanne Lallemand, Guy LE MOAL, « Un petit sujet », *Journal des Africanistes*, vol. 51, n° 1-2, 1981, p. 5-21.

- « La pliure, de la couture et de la couverture des cahiers qui en font la spécificité »<sup>8</sup>.

La focale de certains enfants sur la couverture interpelle, bien au-delà de la nécessité d'avoir des livres très solides face à leurs pratiques parfois abruptes : elle implique l'idée d'un contenu enfermé à l'intérieur du support, « elle fixe le provisoire dans le permanent »<sup>9</sup>, et renvoie à l'image d'une boîte que les historiens du livre ont assimilé « à un coffre, à une maison, à un tombeau, au corps humain lui-même »<sup>10</sup>. Certes, les 3-6 ans n'argumentent pas ainsi, mais les voir reprendre spontanément cette représentation sociale du livre interpelle : avant même de savoir lire, les tout-petits sont projetés dans des références collectives symboliques.

On trouve sur ce support des « lettres », mais plutôt des « écritures » ou des « signes » selon leurs expressions. Des « dessins » et « des images expliquent l'histoire lue et servent de points d'ancrage pour faire la lecture. Dès ce jeune âge, ils connectent ce qui est lu (le texte) et ce qui est montré (les illustrations) :

- « Un monsieur, il a fait une histoire et c'est les lettres son histoire »,
- « Des fois, tu as des dessins aussi, c'est pour mieux comprendre les écritures, ils sont dedans à côté des écritures »,
- « C'est avec les images que tu comprends l'histoire ».

Cette alternance lettres-images s'avère cruciale car ils y détectent des informations pour comprendre le récit. Quelques mots ou phrases font sens pour eux, mais c'est surtout en réclamant de voir les illustrations que les 3-6 ans s'approprient l'histoire. « Montre le dessin maîtresse » et « attend, j'ai pas bien vu » fleurissent à chaque lecture en classe. Plusieurs minutes sont nécessaires pour scruter les images dans le détail et les 3-6 ans décèlent des éléments passés inaperçus aux yeux des adultes. Ils prennent d'ailleurs grand plaisir à railler ces derniers, s'estimant alors meilleurs lecteurs qu'eux : « t'as même pas vu la coccinelle ! C'est important quand même » lancera un garçon, mine déconfite, à son enseignante lors d'une séance de lecture.

A travers la prépondérance du regard matériel pour définir le livre, les 3-6 ans parviennent à incorporer un code de lecture, à savoir le sens dans lequel se tient un ouvrage et comment se repérer dans ses « feuilles ». En effet, et ce, dès la première classe de l'école maternelle, les enfants affirment que le livre doit « se tenir comme cela » c'est-à-dire couverture devant et « écritures » lisibles, en tournant la première page vers la gauche, et les suivantes de la même façon. Pour « raconter l'histoire », il faut « commencer en haut de la feuille », suivre « les mots à la queue leu leu », « faire toute une page, puis recommencer sur la page d'à côté ». Ainsi, chaque élément identifié au préalable exerce un rôle dans l'activité de lire et les enquêtés connectent le tout. Étonnement, s'ils parviennent presque tous, tous âges confondus, à adopter le positionnement adéquat du format livre et la combinatoire entre les éléments de son aspect, ils ne sont pas en mesure de l'expliquer. Ils se contentent de dire que « c'est comme cela que maîtresse elle fait » ou que les parents leur ont appris. Ainsi, cette première forme d'appropriation proviendrait de l'exemple des adultes, l'apprentissage par imitation et imprégnation s'affirmant explicitement ici.

Mais sur le ton de la confiance, certains ont voulu dire leurs « trucs » ou « astuces » afin d'être « sûrs » de bien tenir l'ouvrage et d'adopter une conduite adéquate avec lui. Ainsi, les 3-6 ans s'aident des lettres et des images qui sont des repères visuels, « si l'arbre il est à l'envers, faut retourner le livre ». D'ailleurs la vision est l'une des expériences sensorielles essentielle pour ces apprenants, alliée à leur capacité importante de mémorisation, elle permet de se repérer. Des enquêtés affirment identifier le titre des ouvrages « quand c'est écrit en grand » ou quand les

---

<sup>8</sup> Michel MELOT, *Livre*, Paris, L'œil neuf, coll. « L'âme des choses », 2006. Les trois citations sont extraites des pages suivantes : 19, 27, 50.

<sup>9</sup> *Ibid.* p. 50.

<sup>10</sup> *Ibid.* p. 44.

« lettres, elles sont grandes en noir ». La valorisation de ce système D n'est pas anodine, les 3-6 ans s'émancipant ainsi du modèle adulte et explicitant alors leur propre autonomie de lecteurs.

Preuve toujours d'une focale enfantine sur la matérialité de l'objet-livre, leurs commentaires au sujet de règles à respecter pour ne pas l'abîmer : ne « pas le casser », ne pas écrire dedans, prendre soin de le ranger, être sage pour tourner les pages, telles sont là les recommandations qu'ils déclarent suivre. Mais l'observation en classe – ou même dans des bibliothèques familiales avec des tribus de jeunes enfants – apporte un éclairage différent : on est face à des ouvrages détériorés, « avec des gribouillages » dedans, des pages « qui tombent ». Quand on confronte directement les 3-6 ans avec ces traces de détérioration du livre, ils expliquent d'abord que la lecture en sera plus délicate. Mais surtout ils incriminent de suite un fautif, « le bébé », c'est-à-dire, dans leur logique, l'enfant non scolarisé, car eux savent manier le livre et le respecter puisqu'ils sont des « grands » allant à l'école. Cet élément implique le lien que les élèves entretiennent avec le monde du lire et le système scolaire et c'est dire si les trois années de maternelle s'avèrent déterminantes dans leur découverte de la lecture. La relation entre les tout-petits et les livres revêt un aspect empathique quand les exemplaires sont abîmés et ils ont tendance à l'anthropomorphisation, leur attribuant des comportements humains : les livres sont « fragiles » ou « malades » et il faut les « soigner » ou leur « mettre un pansement ». Comme pour leurs jouets, les 3-6 ans manifestent une relation à l'objet-livre dense et personnifiée, et le livre peut s'apparenter dans ce cadre précis à un objet transitionnel (Winicott), à la fois élément de leur quotidien et produit en interaction avec leur imaginaire.

## A. 2. Le livre, un compagnon du quotidien

Dans le cadre de l'ethnographie des classes de maternelle, l'idée de solliciter les 3-6 ans en leur demandant de réaliser des dessins s'est imposée : rythmer différemment les discussions avec eux, accéder à leurs représentations du monde et les faire parler directement tant de l'objet-livre que de l'activité de lecture étaient au cœur des attentes. Le dessin d'enfant, comme tremplin pour recueillir la parole, comme outil pour visualiser leurs figurations<sup>11</sup>, a donc été sollicité à travers un exercice imposé par une enseignante dans sa classe de moyenne et grande section<sup>12</sup>. « Je dessine un endroit où je peux trouver des livres » : telle était la demande faite, chacun des élèves devant réaliser une création personnelle, et le chercheur passant plusieurs minutes avec chacun des dessinateurs pour revenir sur cette production.

Sur 23 dessins, 21 représentent des livres soit dans la chambre de l'enfant, soit dans le salon-salle à manger du domicile. Certains ont copié sur leurs camarades, mais il n'en demeure pas moins que les ouvrages schématisés sont localisés dans leur univers de référence et (très) personnel : le livre est un objet connu qui fait partie du quotidien. Au point où ils l'utilisent bien au-delà de la lecture : ils rapportent s'en servir pour inventer un tremplin pour faire sauter des voitures ou un décor exotique pour jouer avec des poupées. Dans les dessins, jouets et livres sont juxtaposés et les statuts de ces deux sortes d'objets s'entremêlent. Le livre, qu'il soit médium d'une histoire ou considéré comme un objet, se trouve donc dans la chambre et cette localisation accentue la valeur intime de la pratique de la lecture qui :

« [...] peut être, à tout âge, un biais privilégié pour élaborer ou pour préserver un espace à soi, un espace intime, privé, un autre lieu. C'est une *chambre à soi*, pour parler comme Virginia Woolf [...] »<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Le dessin est un « codage réaliste de la réalité », qu'elle soit matérielle ou sociétale. Voir René BALDY, « "Dessine-moi un bonhomme". Universaux et variantes culturelles », *Gradhiva*, n°9, 2009, p. 133-151.

<sup>12</sup> Soulignons qu'avec la classe des petits suivis, le travail sur dessin n'a pas été possible : le stade du « bonhomme grenouille » ou « têtard » invalidant toute représentation figurative.

<sup>13</sup> Michèle PÉTTI, *Éloge de la lecture. La construction de soi*, Paris, Editions Belin, coll. « Nouveaux mondes », 2002, p. 25.

La possession en propre est ici manifeste et l'identification du livre en un support multiple contribue à faire de lui un référent usuel pour les 3-6 ans. La privatisation des albums est également à souligner : dès le très jeune âge, les possessifs sont employés pour décrire l'idée que cet objet leur appartient, devoir le partager avec d'autres (à l'école ou à la maison) peut générer des tensions. Ainsi, une fille estime qu'elle doit garder le livre de *L'Ane Trotto* dans sa chambre, car ses deux petites sœurs risqueraient de « le salir » et de le « casser ».

Mais les 3-6 ans déclarent également trouver des livres à l'école, dans les classes fréquentées au sein du « coin livres », ou dans les bibliothèques centres de documentation (BCD), ainsi qu'à la « bibliothèque » et dans les « magasins ». Cet objet leur est donc bien connu, ils le fréquentent constamment et apprennent à s'en servir. Quand des enquêtés parlent de « Carrefour » ou « du Leclerc » pour expliquer les « magasins où il y a des livres », c'est l'un des aspects de la démocratisation culturelle qui se donne à entendre, les enfants n'établissant pas de hiérarchie dans les lieux d'approvisionnement en ouvrages. D'ailleurs, c'est un vocabulaire propre à l'univers des grandes surfaces commerciales qu'ils emploient pour décrire le fonctionnement de la bibliothèque : « tu prends le livre, tu vas à la caisse », ensuite une « dame » demande « ta carte » et tu pars « sans payer ». Une fillette emploiera même l'expression de « gondole » - voulant dire "tête de gondole" – pour parler d'une table sur laquelle plusieurs ouvrages abordant le thème de la rentrée d'école étaient disposés, lors d'une visite.

La dynamique de consommation est également perceptible dans une discussion collégiale autour de la jeune Alison. Cette conversation démontre aussi combien dès cet âge les enquêtés savent qu'en matière de lecture certains propos sont attendus ou valorisés.

Alison, enfant de 5 ans, insiste à plusieurs reprises pour parler de « bouquins ». L'enseignante la reprend à chaque fois, mais plus encore ce sont ses camarades qui lui indiquent que « livre, c'est le vrai mot », « que c'est pas poli de dire bouquin ». Poursuivant l'échange autour de ce qu'est le livre, Alison explique alors qu'elle trouve des « bouquins au marchand de tabac ». Incompréhension du groupe : « il n'y a pas de livre » dans ce type de magasin selon les enfants. Insistance de l'enfant qui dit qu'elle y « achète tous ses bouquins » et qu'elle apprécie ensuite de « faire les jeux » et « d'écrire dedans ». Nouvelle désapprobation collective :

- « Faut pas écrire dans le livre ! »,
- « Le tabac, ils vendent des cigarettes, c'est tout »,
- « Il y a que Leclerc pour les livres ».

Au bout d'une dizaine de minutes, cet épisode trouve son épilogue : en fait Alison parlait de revues que sa famille lui offre et dans lesquelles elle fait des jeux de logique et d'écriture. La confusion autour du terme de livre-bouquin explique le quiproquo au sein du groupe, mais elle atteste de valeurs et préceptes adoptés par les plus jeunes, à savoir le respect de la matérialité du livre. L'injonction scolaire avec le correctif de l'enseignante, ainsi que les critiques des autres élèves tendent à prouver à Alison qu'en matière de livre, on se doit d'appliquer les codes en vigueur. Ce qui n'était qu'une habitude de langage s'avère ici discriminatoire et source de malentendus.

L'exercice du dessin a aussi permis d'établir que pour les 3-6 ans le livre « se range dans un meuble », et ce, toujours afin de le préserver. Appelé « meuble » ou « bibliothèque », cet espace de rangement est représenté dans plus de la moitié des dessins, avec des portes « en verre » et une « serrure qui ferme » dans d'eux d'entre eux. La bibliothèque, coffre qui recueille et protège, image historiquement construite et scientifiquement analysée par les historiens et sociologues du livre, endosse également chez les tout-petits une valeur spécifique. D'ailleurs, une enfant ayant représenté ses livres « par terre » se verra dénigrée par ses camarades, ces derniers estimant que les ouvrages ne se mettent « pas sur le sol » et que les risques sont trop grands : « tu vas marcher dessus », « ils seront tout pourris après ».

Les reprises collégiales à l'encontre d'un élève qui affiche une trop lâche révérence aux codes inculqués de respect à l'objet-livre sont fréquentes. Elles illustrent la forte volonté des 3-6 ans de se

conformer à l'avis du groupe, mais plus encore la nécessité d'affirmer leurs savoirs face aux adultes. A travers ces épisodes de polémique, c'est l'affirmation du *work in progress* au sujet du lire et du livre chez les 3-6 ans qui se donne à voir. Mais on perçoit également que ces jeunes interlocuteurs aménagent leurs discours et adoptent des attitudes en fonction de ce qu'ils pensent que les adultes attendent d'eux. Comme les "grandes personnes", les tout-petits ont saisi les positionnements légitimes et valorisés que notre société véhicule au sujet du livre<sup>14</sup>.

## II. Les usages de la lecture et les préférences littéraires des tout-petits

### B. 1. A quoi sert la lecture ? Une multiplication de réponses

Après la représentation qu'ils se font du livre, dans les discours ou les dessins, les 3-6 ont été capables de définir des fonctions à la lecture. Selon eux, elle est essentiellement « utile » et « sert beaucoup ». En creux, ils insistent sur l'idée que lire s'apparente à une série d'actes concrets et cette activité doit nécessairement être source de transformations positives. C'est d'ailleurs une constante dans les pratiques culturelles<sup>15</sup> qu'ils développent : ils sont dans le concret, dans l'idée que la culture apporte des modifications. Dans une sorte de répertoire réunissant des pratiques et représentations de la lecture, les tout-petits en viennent à confier une définition sociale de cette pratique, et ce à travers huit fonctions. Lire permet d'« apprendre », « à être grand », à faire des liens avec sa propre vie, à « être ailleurs », à « faire le repos » ou « le calme », à « dormir », à rigoler et « s'amuser » et enfin « à faire des cadeaux » ou des « collections ».

Cette activité n'est pas gratuite, au sens où elle répond à un but fixé par l'individu. Le premier usage social<sup>16</sup> massivement avancé est celui de l'apprentissage. Le cadre scolaire où l'enquête a été menée, mais plus encore, la prégnance de l'école dans leur quotidien expliquent cette fonction didactique : à travers les activités faites en cours, et en anticipant celles à venir du Cours préparatoire (CP), la lecture est systématiquement présentée aux élèves, par les adultes (enseignants et parents), comme étant nécessaire à la future carrière scolaire, mais plus encore comme essentielle à la vie.

Ce qui frappe face à la palette des usages assignés à la lecture par les 3-6 ans, c'est qu'elle reprend, peu ou prou, les mêmes que ceux déterminés chez les adultes : apprentissage, distraction et de salut.

Mais est-ce réellement si étonnant ? Les 3-6 ans s'approprient un discours valorisant sur la lecture et ils ne disent, finalement, rien d'autre que les adultes. Les « conditionnements »<sup>17</sup> dont ils sont l'objet fonctionnent et selon certains pédagogues (Bakhtin, Vygotski) il s'agit là d'une étape essentielle à franchir afin de rentrer dans l'apprentissage de la lecture. La spontanéité des enquêtés, le fait qu'ils prennent du temps pour expliquer eux-mêmes leurs réponses, démontrent néanmoins qu'ils font leur cette vision, la re-traduisant et la re-digérant dans leurs propos. La preuve est en que, par exemple, ils mêlent allégrement l'idée de « collection » ou de « cadeau » à celle d'évasion, mixant l'objet-livre et les effets de la littérature sur le lecteur.

<sup>14</sup> Le chercheur n'est pas naïf, les biais existent avec les 3-6 ans, comme avec n'importe quel public enquêté. Néanmoins, il est frappant de constater que le discours légitime sur la lecture, largement hérité du siècle des Lumières, est repris à leur compte par des tout-petits. Leur impossibilité a expliqué les fondements de l'ensemble des idées ou actes en rapport avec l'univers de la lecture, qu'ils s'approprient pourtant, est éclairante quant à la force du livre dans notre société.

<sup>15</sup> L'enquête *Graines de culture*, menée en 2008, a montré qu'en matière de visite de la bibliothèque, de musée d'art brut ou d'un monument patrimonial, le pragmatique et une rencontre concrète étaient déterminants pour les 3-6 ans.

<sup>16</sup> Par cette expression, on se réfère à « Un répertoire de pratiques de lecture qu'il est possible de classer en trois catégories : lecture de divertissement (lire « pour s'évader »), lecture didactique (« lire pour apprendre ») et lecture de salut (« lire pour se parfaire »), toutes irréductibles à la lecture esthète (« lire pour lire »). Usages ordinaires de la culture écrite ». Gérard MAUGER, Claude F. POLIAK, « Les Usages sociaux de la lecture », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°123, 1998, p. 3

<sup>17</sup> Gérard LENCLUD, « Apprentissage culturel et nature humaine », *Terrain*, n°40, 2003, p. 11-12.

Les tout-petits énoncent pléthore de significations à l'acte de lire qui est perçu dans une visée dynamique et utilitariste, et est éloigné d'une perception lettrée de cette pratique.

## **B. 2. La lecture du soir, un rendez-vous important pour les tout-petits**

On ne peut ici développer chacun des usages sociaux de la lecture avancés par les 3-6 ans. On fait le choix d'en aborder un qui peut paraître anecdotique ou nostalgique aux adultes, mais qui s'avère très important aux yeux des enfants, à savoir le rôle de la lecture par rapport au sommeil.

Affichée comme une activité de plaisir, la lecture est source d'apaisement selon les tout-petits. En classe, les élèves font le silence quand il y a une lecture et pour certains, on observe qu'ils peuvent prendre leur pouce ou prendre une position alanguie. Ils estiment que grâce aux histoires, leur sommeil est « meilleur », « sans cauchemar » et « avec plein de rêves ». Les enquêtés ont surtout parlé de la lecture du soir, véritable rendez-vous plébiscité par l'ensemble des 3-6 ans, qui l'assimilent à une nécessaire entrée dans la nuit :

« Le soir, quand on fait la lecture, après je suis bien, je peux dormir bien. Parce que les histoires, elles me plaisent beaucoup, parce que je regarde beaucoup les images avec maman et aussi parce que je les connais : je veux toujours les mêmes histoires. [...]. Après, maman, elle finit de lire, moi je regarde encore un peu le livre et c'est l'heure de dormir. Alors là, je pense à l'histoire, aux bonhommes et après je dors vite et je suis au pays des rêves ».

Lire est une sorte de talisman garantissant une nuit calme en rassurant et tranquillisant au moment de l'arrivée du noir et de la séparation d'avec le parent. En voulant très souvent que le parent lui lise la même histoire, l'enfant n'est pas dans l'inconnu : il est apaisé par sa maîtrise de l'histoire, pouvant déjà commencer à décliner dans son attention et à s'endormir. En somme, il maîtrise la situation, ce qui le rassure et lui permet d'être serein avant de s'assoupir. René Diatkine insiste, lui, sur le rôle de la lecture du soir qui permet à l'enfant de mieux supporter le noir, la peur de mourir, répondant en écho aux déclarations des enfants rencontrés :

« Seule une histoire fictive racontée, un récit dans une langue d'une tout autre structure que le parler relâché de la vie quotidienne semble faire effet contre cette angoisse de séparation. La langue du récit permet de mieux supporter l'absence en maîtrisant les représentations liées à l'objet absent »<sup>18</sup>.

Les tout-petits apprécient que cette lecture se fasse dans leur lit, entouré de leurs peluches et le parent-conteur installé à côté d'eux (« sinon je vois pas les images et comme ça on fait aussi un câlin »). Cette proximité renforce la valeur sécurisante de la lecture du soir.

Ce sont les mères qui assument le plus fréquemment cette activité<sup>19</sup>, un garçon parle même d'« un rendez-vous d'amoureux ». On retrouve là l'une des caractéristiques des travaux sur les pratiques de lecture, les femmes étant les plus grandes lectrices. Mais la sociologie de la famille et de l'organisation des fonctions et tâches au sein du foyer atteste également de cette répartition féminine.

Les 3-6 ans considèrent comme acquis le rôle de la mère lectrice, mais ils insistent pour dire que si les pères lisent rarement, ces séances sont empreintes d'une intensité accentuée, comme si la rareté augmentait leur impact. Ils adorent ce qui est hors de l'habituel et l'extra-ordinaire revêt une valeur d'exception : dès lors le rendez-vous du soir et la lecture faite par le père sont présentés comme singuliers. Ils établissent une autre distinction, en indiquant que les parents ne lisent pas forcément les mêmes histoires : aux hommes adultes les bandes dessinées et « les trucs qui font

<sup>18</sup> « Hommage à René Diatkine », *Les Cahiers A.C.C.E.S (4)*, juillet 1999, p. 8.

<sup>19</sup> On a fait passer un questionnaire auprès des familles de deux classes étudiées, et à plus de 80% dans la vingtaine de réponses obtenues ce sont elles qui font la lecture du soir. Ce sont d'ailleurs elles qui ont répondu aux questions.

rire », aux femmes des albums plus sérieux. Le dimorphisme sexuel, fort en matière de lecture, s'illustre parfaitement dans ces répartitions et l'exemple de la lecture du soir<sup>20</sup>.

### B. 3. Mais qui lit quoi ? La réception littéraire des filles et garçons

Si les 3-6 ans partagent une vision identique de l'objet-livre et des usages sociaux de la lecture, il en va autrement des genres littéraires plébiscités : filles et garçons manifestent clairement des préférences. Les histoires de princesse, reine et fée, ainsi que celles où les protagonistes sont des « bébés » sont, sans surprise, l'apanage des filles ; ceux concernant tout ce qui est en rapport avec la mécanique, la bagarre, les monstres et la scatologie recueillent tous les suffrages des garçons.

Certains sujets, comme les animaux et les sorcières intéressent les deux sexes. Rien de bien nouveau en matière de dimorphisme sexuel et d'univers encodés à destination d'identités sexuées spécifiques. Néanmoins, les garçons écoutent réellement quand il est question d'un « bébé » pour « savoir ce qui lui arrive » ; côté filles, elles suivent le récit d'un combat, sans en perdre une miette, principalement pour critiquer cette attitude et mettre en avant leur désapprobation.

On touche là un élément pertinent : les deux sexes peuvent approuver ou détester une histoire mais pour des raisons hétérogènes entre elles. Un album avec des personnages « qui font peur » est accueilli avec des mines enjouées et un regain d'intérêt côté garçons, qui manifestent bruyamment leur plaisir :

- « Il est trop moche, c'est trop drôle »,
- « Il est méchant, il fait peur aux enfants ».

Si les filles déclarent ne pas aimer les histoires « avec des monstres », la promesse de passer un court moment « à se faire peur » « pour de faux » fonctionne également avec elles. Mais elles stigmatisent cette lecture et prennent leurs distances avec le texte et les illustrations. Elles manifestent les effets de la frayeur et rejettent en bloc l'album :

- « Ca fait trop peur, on va faire des cauchemars »,
- « C'est nul, c'est méchant, faut pas faire ça »,
- « J'ai la poule (NDRL : *la chaire de poule*) ».

Les garçons paraissent captés par les aspects effrayants et ils se projettent pleinement dans la fiction car ils savent que « c'est pour de faux » ; les filles ne parviennent pas à s'extraire complètement du réel et à adhérer jusqu'au bout à l'illusion, d'où leurs reprises qui critiquent le texte et qui manifestent leur connaissance de ce qu'il convient de faire<sup>21</sup>. Elles sont plus dans le concret et le respect des normes en vigueur, les garçons semblent plus enclins à la fiction et à l'imaginaire. Le constat est identique si on s'intéresse à des albums avec des gros mots : les unes affirment qu'on ne « doit pas mettre les doigts dans le nez, c'est sale », les autres « adore(nt) » le « crapaud qui pète » ou l'animal qui a « une crotte sur la tête ».

---

<sup>20</sup> Paradoxalement, dans les œuvres de littérature jeunesse, les histoires autour d'un père et de son enfant accomplissant la lecture du soir sont légion. C'est toujours un moment récréatif et tendre entre les deux. Le clivage entre la réalité des mères-lectrices et la fiction des pères-lecteurs est pertinent

<sup>21</sup> Dans le cadre scolaire, le « métier d'élève » que les filles adoptent tend à les rendre « davantage « préoccupées » par les échanges, le respect et la diffusion des règles sociales. Ainsi, elles seraient plus conformistes ou « socialement formées à » se conformer, plus respectueuses des règles, seraient moins assertives que les garçons (mise en avant moins forte, plus basse estime de soi) ». Bénédicte Gendron. 2007. « Capital émotionnel filles-garçons : quelles différences à l'école ? », p. 6. texte en ligne sur Hal-Shs. Voir aussi Régine SIROTA, « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, n°104, 1993, p. 85-108.



### III. Un plaisir de lire évanescant et un objet-livre à la dérive : *quid* de l'avenir ?

Les observations ethnographiques éclairent parfois différemment ces déclarations très optimistes et au-delà des indicateurs encourageants et des discours positifs des tout-petits sur leurs relations à l'univers du livre, différentes réalités viennent grever ces rapports.

#### C. 1. L'avenir proche hypothèque la lecture-plaisir

Les années maternelle sont synonymes du développement d'un plaisir à lire : il y a des livres « que les enfants dégustent comme des tartines »<sup>22</sup>, soulignait Roland Topor, avec gourmandise, avec excès, avec joie. La pédagogie se décline sur un mode ludique : de *Foulebazas* on fait un masque de poussin pour le Carnaval, de *Boucle d'or et les trois ours* une fresque en morceaux de moquette et en brins de paille. Mais l'arrivée au CP va changer la donne : il va falloir s'initier au décryptage des lettres et des sons, faire des efforts, retenir les consignes et se mettre à lire seul. Évaluation, apprentissage et séances de travail vont donc se substituer à ces jeunes années où les tout-petits déclinaient la lecture sur un mode festif et enjoué. Des lectures en groupe et des échanges autour du sens des histoires, on va passer à la lecture en solitaire, de surcroît à commenter soi-même.

Les adultes vont également intensifier leurs interventions autour de la nécessité de savoir lire, soit pour la carrière scolaire<sup>23</sup>, soit pour le développement de l'individu. Dès la dernière année de maternelle, d'ailleurs, les élèves emploient déjà, pour certains, ces discours de (sur)valorisation de la lecture : « on va apprendre à lire l'an prochain, c'est bien », « faudra bien écouter pour savoir lire après, c'est important ».

Autre processus qui va alors intervenir, la fin des *histoires*. En effet, « raconter une histoire est tout autre chose que lire une histoire »<sup>24</sup>, on passe d'un statut d'écouteur détendu à celui de lecteur, l'acte de lire demandant la concentration. Mais plus encore les contenus mêmes des récits lus vont changer : *exit* les albums pour enfants au bénéfice de romans en littérature de jeunesse, qui peuvent certes être de très bons produits, mais dont les aventures se transforment néanmoins, à commencer par la disparition des illustrations. On va également passer d'une pratique de lecture à voix haute à une lecture silencieuse, le groupe (en classe ou le duo avec le parent lecteur du soir) perdant de son pouvoir au profit d'un recentrement sur soi-même.

L'apprentissage de la lecture à l'école fera de ces tout-petits des lecteurs captifs avec les lectures obligatoires que l'institution scolaire va promouvoir, avec les textes que les parents vont vouloir transmettre à leurs descendants. A ce titre, les publications *vintages* de ces dernières années avec des personnages qui étaient les héros des parents trentenaires sont un processus intéressant : un éditeur décline un slogan, « transmettre à vos enfants ce qui vous a fait rêver un jour », et les invite à acheter des fac-similés d'albums des années 1980, comme ceux d'*Emilie* ; *Martine* connaît le même processus, soit avec le personnage connu par les parents, soit avec une fillette rajeunie à la palette graphique. Ce marché de la nostalgie adulte convient-il aux goûts des plus jeunes d'aujourd'hui ? Entre parents et enfants faut-il avoir les mêmes héros ?

Plusieurs éléments s'additionnent pour transformer intégralement le rapport de l'enfant à la lecture : une moindre place à l'imagination qui galope en écoutant le « raconteur »<sup>25</sup>, une attention maximale sur le décodage des mots, une injonction scolaire à lire des textes sélectionnés

---

<sup>22</sup> Roland TOPOR, « Le livre pour enfant, un fief de l'art pompier », in *Images à la page : une histoire de l'image dans les livres pour enfants*, Paris, Gallimard, 1984, p. 118.

<sup>23</sup> Les travaux démontrent que la maîtrise de la lecture n'est pas – ou plus – un facteur de réussite scolaire, loin de là même : les cursus disciplinaires, la voie royale des sections scientifiques, ou les contenus des formations en études supérieures ne demanderaient plus aux élèves d'être de bons lecteurs, d'avoir une culture littéraire ou d'étudier les œuvres « classiques ». Voir Mathias MILLET, *Les étudiants et le travail universitaire. Etude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003.

<sup>24</sup> Isabelle NIÈRES-CHEVREL, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris, Didier Jeunesse, coll. « Passeurs d'histoires », 2009, p. 73.

<sup>25</sup> *Ibid.*

symbolisant une culture littéraire. Du plaisir, il passe à la contrainte et le statut du livre s'en trouve alors modifié.

Il faut encore souligner que le bonheur de lire est une représentation sociale que les enquêtés confient au chercheur travaillant sur cette question. Le truchement de l'entretien active cette "bonne" parole de la part des 3-6 ans qui savent, déjà, que par rapport à cette activité il convient de manifester une pratique heureuse et valorisée. Le test de demander aux tout-petits ce qu'ils préfèrent faire pour se détendre et passer un bon moment est ici éclairant : pas un ne cite la lecture ! Entre jouer, faire du sport, regarder la télévision ou être avec des copains, le livre n'a pas de place et c'est lorsqu'on propose une série d'activités en y intégrant la lecture qu'elle arrive en dernière position. L'arbitrage entre regarder une aventure d'un personnage sur DVD à la télévision et lire l'aventure du même héros dans un livre démontre que les 3-6 ans sont dans une visée performatrice : avoir accès à l'histoire le plus vite et sans un trop grand coût (temps, difficultés de compréhension). Il symbolise aussi le triomphe de l'image :

- « Dans le livre, c'est toujours pareil, avec l'ordinateur, quand tu joues, c'est différent, ça bouge là, et puis la fois d'après, ça bouge ailleurs »,
- « C'est mieux quand tu entends la voix des bonhommes, c'est vraiment mieux »,
- « Moi, je préfère les dessins animés, parce que l'histoire, je la comprends mieux et je peux regarder tout seul, [...], le livre, c'est maman qui doit lire »,
- « Je mets le Dvd et je regarde tout seul [...], c'est pratique »,
- « Oui c'est bien les livres, mais dans à la télé je préfère : ça va plus vite pour lire l'histoire ».

Rapidité d'accès aux informations et aux aventures racontées, autonomie pour découvrir seul les histoires, sans l'aide des adultes, ou encore 3D, dialogues et sons qui rendent les personnages plus vivants : tels sont là les critères mis en avant par les enfants et qui seraient absents des albums.

Ils choisissent les loisirs qui demandent le moins d'efforts et qui maximisent le plaisir et la satisfaction. D'où la relégation du livre et de sa pratique, au profit de ces supports visuels et électroniques.

## C. 2. Nouvelles vision et pragmatique de la lecture

Les études et autres essais sur la révolution incarnée par le numérique sont nombreux, tout comme ceux dénonçant la mort du livre et une dissolution de la culture "classique" dans un fourre-tout médiatique. Il paraît acquis que les plus jeunes reprennent à leur compte, et ce de plus en plus tôt, des comportements attribués il y a encore peu aux adolescents ou aux jeunes adultes. Nés à l'ère de la « généralisation du zapping »<sup>26</sup>, du livre-écran et des améliorations technologiques sans cesse accrues, les 3-6 ans ont un rapport au support livre qui ne souffre pas d'exclusive quant à savoir comment ils accèdent à une histoire donnée.

On l'a vu, l'image et le son prévalent sur le texte et ses illustrations, dans une rationalisation de type économique. La comparaison peut se continuer, en avançant que les tout-petits sont des consommateurs aguerris qui font des choix en fonction de leurs attentes du moment. Le succès des blogs de bande dessinée et la "nouveauté" du feuilleton sur I-Phone sont des illustrations de cet entremêlement des supports, mais surtout des combinatoires originales que les plus jeunes développent, à savoir écran et lecture, écran et littérature. Rapportées à la multi-activité dans laquelle ils se plongent sans cesse, l'avenir des 3-6 ans comme lecteurs s'avère inédit, de nouvelles pratiques naîtront avec cette génération de *néo Digital natives*.

Un récent article dans le *New York Times* affirmait d'ailleurs que l'I-Phone était « le jouet préféré des tout-petits » aux Etats-Unis et que le développement de programmes spécifiquement adaptés aux 0-3 ans rencontrait l'engouement des parents :

---

<sup>26</sup> Pascal LARDELLIER, « Quelques perspectives critiques sur la « culture numérique des ados ». Vices et vertus d'une « culture du troisième type », Les Actes du Congrès de l'ABF, 2008.

« Apple, concepteur de l'i-Phone, a construit son succès sur des machines tellement simples et intuitives que même les adultes peu doués avec la technologie peuvent comprendre comment les utiliser, il est donc logique que les enfants suivent ces technologies [...]. Appuyez sur une image sur l'écran et quelque chose se passe, quoi de plus amusant ? [...]. Il y a la nouvelle application iGo Potty (parrainée par Kimberly-Clark, fabricant de couches culottes Huggies), avec des appels téléphoniques automatisés rappelant aux tout-petits qu'il est temps "d'y aller" »<sup>27</sup>.

Ce qui importe, ce n'est pas tant la manière dont toutes ces pratiques se développent que les effets de ces habitudes prises avec le média livre. « *Ce livre-là, tu l'as lu ou tu l'as vu ?* pourrait-on demander à beaucoup d'enfants »<sup>28</sup> et durant le terrain, confrontés à des personnages de fiction, les 3-6 ans ne parvenaient pas, dans la majorité des cas, à répondre à cette question. L'univers généralisé de consommation dans lequel ils baignent, ainsi que « l'interpénétration des médias et des supports culturels »<sup>29</sup>, expliquent cette impossibilité :

- « Il y a *Dora* sur mes chaussettes »,
- « *Astérix* je l'ai vu en tattoo dans la boîte de Vache qui rit »,
- « J'ai tout en *Samsam*, les livres, le déguisement, les posters, l'oreiller et mon sac à goûter ».

Harry Potter nous fournit un exemple pertinent. Aucun des 3-6 ans rencontrés n'a lu personnellement les sept tomes volumineux de cette saga, et pourtant ils connaissent ses pouvoirs de sorciers, ils savent tous qu'il peut voler et qu'il « a des amis » pour lutter « contre le méchant » « Valdamort »<sup>30</sup>. C'est au cinéma et à la télévision qu'ils l'ont découvert, mais paradoxalement, c'est quand on les interroge pour connaître leur livre préféré qui « fait peur », que certains le mentionnent et quand on parle de « héros dans les livres », là encore ils le citent. Bien que produit de la culture des images, les 3-6 ans parviennent néanmoins à replacer *Harry Potter* dans les livres et finalement ils montrent leur culture littéraire singulière.

Même s'ils préfèrent « regarder les films », certains enfants peuvent trouver un intérêt aux ouvrages : « si tu n'as pas compris le film, tu vas voir quoi ils disent dans le livre », « c'est quand tu aimes beaucoup, tu vas lire le livre pour en savoir plus ». La lecture est toujours vue comme un moyen pour apprendre, mais ici elle s'applique à un sujet qui passionne l'individu : même si on est dans un utilitarisme, ce sont des fins culturelles qu'il sert, et les 3-6 ans reconnaissent ce pouvoir au livre, tout en affirmant qu'il est moins attractif que la télévision et le cinéma.

Un dernier exemple permettra de conclure sur la nature ambivalente que les 3-6 ans entretiennent avec la lecture. Un matin, dans une classe, les élèves arrivent un par un et un garçon, tout fier, s'avance devant ses camarades pour leur montrer sa nouvelle monture de lunettes. Elles sont rondes, en fer et *a priori* n'ont rien d'exceptionnel. C'était sans compter sur une caractéristique inouïe : c'étaient « les lunettes d'*Harry Potter* ! », avec pour preuve à l'appui la publicité fournie par l'opticien. L'admiration dont ce garçon fut l'objet était grande et elle illustre le paradoxe de la culture que ces tout-petits acquièrent. Ils connaissent le sorcier, et d'autres, grâce à leur présence sur présence et à leurs dérivés en produits sériels. Un même personnage, imbriqué dans un vaste ensemble d'objets et de supports, n'est plus distingué quant à son origine : les 3-6 ans le connaissent à partir d'un livre, entre autre, mais cela pourrait être à partir d'un vêtement, d'une boîte de céréales ou de draps de bain.

<sup>27</sup> Hilary STOUT, « Toddler's favorite toy : the iPhone », *The New York Times*, 15/10/2010. Traduction personnelle.

<sup>28</sup> Nic DIAMENT, *art. cit.*, p. 534.

<sup>29</sup> *Ibid.*

<sup>30</sup> Le mage noir s'appelle en fait Lord Voldemort. La référence à une pastille verte est, ici, amusante et ramène à l'idée des tout-petits bien intégrés dans la société de consommation qui les entoure.

## Conclusion

Les tout-petits adoptent une posture dépendante, mais aussi autonome, en matière de pratiques liées à la lecture. Le poids des prescriptions des adultes, ainsi que leur rôle d'exemple à imiter, sont indéniables dans les réactions et propos des 3-6 ans. Mais ces derniers s'émancipent, faisant leurs des usages qui peuvent parfois dérouter : ils utilisent des albums pour jouer et en faire des décors, tout comme ils peuvent s'affirmer lecteurs alors qu'ils ne sont qu'écouteurs. Ils assimilent un ouvrage à un doudou ou affirment que lire permet tant d'apprendre que de « rigoler » ou de « faire des collections », confondant le support et son message dans une vision globale. A partir de goûts clairement manifestés, ils parviennent à se construire une culture littéraire, reflétant tant la connaissance des textes « classiques » que leurs emballements pour des productions actuelles, les faisant cohabiter à égalité, sans effet de légitimité.

Pendant, ils entretiennent avec l'objet-livre un rapport original qui influence leurs conceptions de la lecture : la version papier et le support livre ne sont pas les outils uniques pour avoir accès à des histoires, d'autres médias servent les mêmes finalités, sur un mode plus aisé et rapide. DVD et Cd-audio peuvent proposer des aventures similaires à celles publiées sur des albums, mais ils sont accessibles sans la médiation des adultes, les tout-petits parvenant à maîtriser seul l'utilisation de ces matériels techniques. Ces derniers peuvent même proposer du texte, sans décliner en dessin animé ou film les récits, à l'image des téléphones portables où de récentes applications avec des éditeurs jeunesse initiaient cette fusion texte-image. Dès lors, les récits et les personnages existent en dehors du livre, ce qui permet une proximité accrue avec les enfants qui en font des compagnons et poursuivent d'imaginer des histoires avec eux, jusqu'à les porter sur leurs chaussettes ou à « dormir avec eux » dans des draps estampillés *Samsam* ou *Oui-Oui*.

Observer les 3-6 ans et la lecture interpelle le chercheur et ses préconçus ou savoirs : en effet, leurs approches, même si elles s'inscrivent dans un héritage de la société de l'écrit et des représentations sociales valorisantes sur le livre, elles s'en émancipent, prenant des configurations renouvelées, notamment du fait de l'introduction et du développement des nouvelles technologies et du merchandising commercial. Fruits à la fois d'avancées technologiques et de nouvelles valeurs dans la société de consommation des loisirs, les regards et pratiques des plus jeunes s'avèrent inédites et novatrices, au point que l'on peut se demander si nous avons pensé les outils nécessaires pour les appréhender.

Mais pour les 3-6 ans, inconsciemment, cet avenir du livre ne pose pas de problème, il est tout tracé, au milieu des autres médias, mélangés à d'autres produits. C'est notre vision d'adultes arc-boutés sur l'héritage du codex qui est ici en cause, car pour les tout-petits, écouter une histoire sur un DVD ou à partir d'un lecteur de CD, imaginer une aventure à partir de *Dora* représentée sur une paire de chaussettes ou d'un ouvrage qui sert de maison fictive pour des poupée, tout cela est source d'un même plaisir. « En brisant le lien ancien noué entre les discours et leur matérialité, la révolution numérique oblige à une radicale révision des gestes et des notions que nous associons à l'écrit »<sup>31</sup> : les 3-6 ans accèdent aux textes avec une variété de supports, ils bricolent (Levi-Strauss) ou braconnent (de Certeau) à leurs manières et ils sont déjà en train de développer des notions qui sont, pour partie, encore inédites dans notre rapport à l'écrit. Les téléphones portables proposent des histoires, comme pour *Un livre* de Hervé Tullet où l'enfant est sollicité pour ses compétences intuitives. Sur le site web de la Fnac, « pour 2 titres achetés dans notre sélection *Max et Lili*, Fnac.com vous offre une figurine Max ou de Lili ! », ou encore un « sac » avec *Les P'tites poules*, les produits dérivés nourrissant l'imaginaire de la lecture, et inversement. Des cadeaux de naissance, du parfum ou une médaille, sont monogrammés *Le Petit Prince*. La liste serait sans fin et elle atteste d'un sfumato intégrateur de toutes sortes d'objets en lien direct avec la littérature et le monde du livre. On pourra rétorquer que c'est le marché qui crée cette demande, le monde adulte et marchand

---

<sup>31</sup> Roger CHARTIER, *Ecouter les morts avec les yeux*, Paris, Editions Fayard/Collège de France, coll. « Leçons inaugurales du Collège », 2008.

inventant ces gammes de produits. Mais le merchandising à partir des œuvres littéraires s'est accru, et plus encore, la tyrannie ou la quasi obligation de souscrire à la consommation de ces objets si l'on veut appartenir à un groupe de pairs.

Les jeux vidéos, par exemple, proposent une narrativité inédite et ils influencent également le regard et les usages des jeunes sur le texte, quelle que soit son support :

« Dans les créations multimédias, il n'y a pas toujours le seul « jeu », mais aussi un contenu, une richesse fictionnelle réelle, complexe, une « littérature numérique » dont la création et la mise en action obéissent à des structures parfois tout à fait spécifiques [...]. Roger Chartier s'interrogeait sur la « mort du lecteur » traditionnel, c'est sa mutation en lecteur-acteur que l'on entrevoit »<sup>32</sup>.

Les 3-6 ans sont embarqués sur des voies où ces processus se superposent. Dès lors, le papier et le livre tel que nous les valorisons n'auront peut-être plus grande signification à l'heure de l'encre électronique et du e-book, mais nos jeunes enquêtés, alors devenus plus grands, les regarderont peut-être avec nostalgie en se disant qu'il s'agissait là d'un *âge d'or* à jamais perdu. Le « lecteur traditionnel » serait alors mort, au bénéfice de l'apparition d'un lecteur multi-connecté et multi-supports.

---

**Citer cet article :**

Bérénice Waty, « Y a Dora sur mes chaussettes ! ». Rapports à la lecture des 3-6 ans et leurs représentations sur le monde du livre ? », in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/waty.pdf>, Paris, 2010.

---

<sup>32</sup> Olivier PIFFAULT, « Vers la littérature numérique », *op. cit.*, p. 542.