



HAL
open science

Des 3-6 ans à la bibliothèque : entre injonction, apprentissage et autonomie

Bérénice Waty

► **To cite this version:**

Bérénice Waty. Des 3-6 ans à la bibliothèque : entre injonction, apprentissage et autonomie. Tsantsa. Revue de la Société Suisse d'Ethnologie / Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft / Journal of the Swiss Ethnological Society, 2012, 17, pp.45-54. halshs-00756797

HAL Id: halshs-00756797

<https://shs.hal.science/halshs-00756797>

Submitted on 23 Nov 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.

Des 3-6 ans à la bibliothèque : entre injonction, apprentissage et autonomie

Bérénice Waty

En 2010, sur 6.500 bibliothèques municipales françaises, on dénombre plus de 2 millions d'emprunteurs actifs et 3,5 millions de livres pour enfants dans les sections jeunesse (Séré 2011). A la suite de leurs homologues anglo-saxons, ces établissements ont intégré pleinement les nouveaux publics que sont les très jeunes enfants, en s'appuyant sur un réseau associatif et militant voulant promouvoir un idéal de démocratisation culturelle. Mais un balayage rapide dans leur histoire montre combien les missions imparties à ces départements et à leur personnel ont toujours été pensées en grand : Viviane Ezratty rappelle qu'à la sortie de la Première guerre mondiale les bibliothécaires jeunesse «prônaient un certain pacifisme et espéraient que le livre de jeunesse préparerait les générations futures à la paix et à la *compréhension internationale*» (Ezratty 1999 : 9). Avec le Front populaire, l'espérance d'une société de loisirs impliquait de nouveaux choix pour ces professionnels, dont la lutte contre les exclusions sociales. Ensuite, «l'influence du contexte pédagogique a pu être considérable – depuis les premiers principes d'éducation nouvelle [...], en passant par les années post-1968 où les bibliothécaires pour la jeunesse avaient à cœur d'aider les enfants à s'exprimer» (*Ibid.*).

Dès la fondation de L'Heure joyeuse, bibliothèque avant-gardiste, en 1924, l'une de ses fondatrices, Marguerite Gruny estimait que son rôle consistait à :

«Eveiller la curiosité intellectuelle des enfants, développer leur sens esthétique et, d'une manière générale, leur apprendre à se servir des livres ; ou encore, comme le titrait *Lecture jeune*, il faut leur montrer que la bibliothèque est un lieu où on peut consulter le monde» (*Ibid.* : 12)

Même les architectes qui bâtissent ou réaménagent les bibliothèques se font les porteurs de ce discours volontariste, véritable *messianisme* en faveur de la lecture :

«S'ils trouvent le chemin de la bibliothèque et des livres, on peut espérer qu'ils en garderont une habitude féconde et que leur vie d'adultes en sera enrichie» (Riboulet 1999 : 70)

En dehors des rôles impartis aux sections jeunesse, selon les politiques de mise, on constate que le monde des bibliothèques a développé une approche de l'enfance qui lui est spécifique. Les scolaires sont qualifiés de «public captif», ces usagers nourrissant les chiffres de fréquentation et d'emprunts. Avec l'activité de l'heure du conte, on sait que le public familial est déjà «acquis». La logique de l'institution s'impose déjà à travers ces expressions qui montrent combien l'utilisateur

enfant est une composante certaine des publics des réseaux de lecture publique et que leur accueil est instrumentalisé par les établissements pour asseoir leur légitimité.

En parallèle à ce constat, par rapport à l'enfance, les sciences de l'éducation et plus récemment la sociologie et l'anthropologie de l'enfance ont démontré que les familles reprenaient certains éléments des logiques institutionnelles relevant de l'École, de la santé ou de la lecture publiques, par exemples, pour les re-travailler afin d'établir et de mettre en oeuvre un projet éducatif pour leur(s) enfant(s). Les loisirs assument une triple fonction, mêlant épanouissement, détente et soutien à la réussite et pratiquer une activité (sportive ou culturelle) relève d'un investissement réel de la part des familles. Les travaux en sciences humaines tendent à prouver que durant l'enfance, voire qu'à chacun de ses âges, correspondent des loisirs spécifiques et ces activités relèvent tant de la socialisation familiale, promue par les parents, que de l'autonomie de goût développée progressivement par l'enfant :

«Parents, fratrie, école, copains, médias, nombreuses sont les scènes de socialisation où évoluent les enfants, aux injonctions parfois contradictoires. A la transmission entendue de façon mécanique, comme passation d'un héritage des parents aux enfants, doit donc être substituée une vision tenant compte de la pluralité des instances et des modes de transmission, ainsi que des appropriations qu'en font les enfants» (Fournier 2011)

Fort de des points de vue de l'institution bibliothèque et de l'instance familiale, je serais tentée de dire que manque une approche, voire un point de vue essentiel : l'avis des enfants eux-mêmes, à commencer par les plus jeunes. Longtemps absents des travaux anthropologiques, les «petits sujets» (Le Moal & Lallemand 1981) ont retenu mon intérêt : au sein de la bibliothèque, la question est de savoir comment les tout-petits s'accommodent des prescriptions des professionnels et de leurs parents en matière d'initiation culturelle légitime, et surtout quels sont leurs adaptations et regards face à la pratique de la lecture. En effet, entre la volonté des adultes, l'influence des pairs dans un «entre-enfant» (Delalande 2003 : 100) et les sensibilités individuelles de chacun, l'objectif est de saisir leur paroleⁱ, les considérant alors comme des acteurs réels (parmi d'autres) de leur découverte de cet univers. Alors que les adultes (bibliothécaires et parents) s'occupent de l'initiation des petits au monde du livre, jusqu'à quel point les logiques institutionnelles de la bibliothèque et les volontés parentales influencent-elles le comportement et les représentations des tout-petits sur ce lieu, son usage et ses fonds ?

L'enquête *Graines de culture* a recueilli les discours et pratiques ainsi que les représentations des 3-6 ans, en les mettant en regard avec ceux des adultes, pour savoir ce que ces enfants éprouvent au sujet de leur visite en bibliothèqueⁱⁱ. Ce travail a permis de questionner les processus de socialisation culturelle et lectorale des 3-6 ansⁱⁱⁱ, en se basant sur des observations *in situ* de ce public et leurs paroles.

On reviendra d'abord sur les attentes des bibliothécaires et les motivations parentales, par rapport à la fréquentation de la bibliothèque, avant de les comparer avec les déclarations des 3-6 ans, réfléchissant ainsi aux modalités d'appropriation des tout-petits par rapport à la "bonne volonté culturelle" affichée par les adultes. Par la suite, à travers deux exemples spécifiques, on verra qu'entre 3-6 ans et adultes, la divergence de vues quant aux fonctions de la bibliothèque renvoie à des attitudes distinctes (pour l'emprunt, pour les usages du lieu), ainsi qu'à une pratique même de la lecture différente.

Partie I. Fréquenter la bibliothèque : entre jeu et enjeu

Partie I – A. Bibliothécaires et parents partagés autour d'une lecture détente ou éducative

Les bibliothécaires se voient gratifiés d'une mission de lecture publique indéniable, à laquelle s'ajoutent des urgences politiques, voire philosophiques (alphabétisation, lutte contre l'illettrisme, accès à la liberté et à la citoyenneté) et ce, encore plus fortement dès que l'on parle de la jeunesse. Pour se faire, le personnel et les établissements ont cherché à s'adapter à cette population, d'abord dans l'accueil : un mobilier coloré et adapté à la taille des enfants^{iv} est mis en scène dans un espace ouvert et décloisonné. Les agents ont suivi des formations centrées sur les caractéristiques propres de ce public : psychologie de la petite enfance, méthodes d'animation autour du livre et formation à la littérature jeunesse. Le mot d'ordre affiché aujourd'hui est celui d'une découverte/initiation dès le plus jeune âge, ainsi que d'une promotion de la "lecture plaisir", cherchant à se distinguer fortement des pratiques pédagogiques et de l'environnement scolaire : l'apprentissage et les savoirs techniques propres à la lecture ne relevant pas des objectifs de la bibliothèque, les valeurs de l'épanouissement personnel et de la découverte du monde par l'enfant sont promues. Les professionnels développent leur travail dans une visée ludique et distractive, voulant favoriser la curiosité des tout-petits.

Commentant les visites sur temps libre (non scolaire) par les familles, les bibliothécaires estiment qu'elles viennent avant tout chercher des conseils et de l'aide pour savoir quels titres proposer aux enfants, la trop grande offre éditoriale jouant ici négativement en intimidant les parents. Elles^v valorisent leur travail de médiation directe, dans les discussions avec les familles, mais également indirecte : à travers la mise en avant d'un ouvrage lu lors de l'heure du conte, avec la constitution de bibliographies thématiques ou la réalisation d'expositions, qui se veulent d'une

grande variété. Les propos de ces agents évoquent une «qualité» et «l'éclectisme», l'envie de «faire partager aux petits» et de «découvrir la littérature».

Discours professionnel, identitaire et (auto)valorisant s'il en est, il mérite d'être questionné, dans sa réalité même. Le "bon livre", formule récurrente chez mes interlocutrices, exclut la promotion des *Martine*, des Disney et autres héros à la mode, jugés «commerciaux» et «pauvres culturellement». Expression qui est un implicite pour cette profession, ce type spécifique d'ouvrages doit posséder des qualités reconnues comme utiles par les bibliothécaires : niveau de vocabulaire approprié, originalité des illustrations, poésie ou pertinence de l'histoire. Mais ce *cachet* est aussi fourni par l'éditeur, la collection ou l'esthétisme de l'objet-livre : L'Ecole des loisirs et les éditions du Rouergue sont fréquemment prises comme exemples. Enfin, et contrebalançant cette pluralité littéraire revendiquée, les bibliothécaires critiquent ouvertement les parents qui, selon elles, méconnaissent les productions actuelles et proposent aux tout-petits des récits lus dans leur propre jeunesse. *Bécassine*, *Caroline*, *Emilie* en sont des exemples patents, d'autant que les éditeurs les rééditent depuis quelques années, jouant sur l'envie parentale de retrouver artificiellement un peu de leur enfance et sur leur souhait de partager avec leur progéniture. Par exemple, la bibliothèque A^{vi} possède «un seul album, c'est un choix délibéré, de *Petit Ours Brun*» : la responsable estime que les «parents ne connaissent pas la littérature pour les enfants» et que la fonction de la bibliothèque est de «diffuser autre chose». Citant l'exemple de parents demandant la Bibliothèque Rose, elle regrette ce manque d'ouverture. Ces professionnelles refusent donc que les parents adoptent la facilité avec des ouvrages qu'elles jugent «indignes d'être proposés aux petits». Elles mettent en avant, en filigrane, leurs compétences en prônant la qualité et l'éducation du choix et du goût des livres. Mais leur sélection ne valide pas forcément les préférences initiales des tout-petits, souvent enclins à plébisciter les succès et personnages commerciaux, ni parfois celles des parents qui cherchent leurs *classiques* à eux.

Du côté des parents, plusieurs motivations sont avancées pour venir à la bibliothèque. Leurs réponses oscillent entre la transmission d'un intérêt pour la lecture – à capitaliser ultérieurement – , la promotion de la découverte d'un lieu-ressource en documents, la volonté de faire de cette visite une habitude ou encore l'envie de développer un moment d'échange entre un parent et son enfant, autour d'une activité valorisée, voire appréciée des deux. L'idée d'un investissement à visée scolaire et pédagogique, où l'aspect détente est évacué, est prégnante de façon majoritaire : la lecture doit être active et rentabilisée, la venue en bibliothèque soutenant ou participant de cet effort. La bibliothèque souffre d'un déficit d'image en tant que lieu de loisirs et de plaisir gratuit

du côté des familles. D'une certaine façon, les bibliothécaires peinent à se démarquer du milieu scolaire.

Le cadre de l'établissement, décrit comme agréable et accueillant, même pour les adultes, est propice à de nombreuses animations autour de la lecture, jugées de qualité, à commencer par la séance de l'heure du conte. En suivant le parent, selon les accompagnateurs enquêtés, le tout-petit intériorise une «habitude» : l'emploi de ce terme renvoie tant au fait de pratiquer la lecture qu'à celui d'avoir accès à une structure qui met à disposition des ouvrages. Pour six parents, venir en bibliothèque revient à profiter d'un service public où la gratuité est un élément important, tant pour des raisons économiques (quand la famille ne peut acquérir des ouvrages) que pour des motivations politiques et sociales, soutenant ainsi un idéal républicain et démocratique.

Si les parents viennent en bibliothèque avec les tout-petits, cela est quasi exclusivement le fait des mères. Dans le cadre de l'organisation interne au sein du couple et de la répartition sexuée des missions éducatives et culturelles, elles apparaissent comme les préposées à l'accompagnement des enfants dans le cadre d'activités extrascolaires. Ce constat place la pratique de la lecture du côté du féminin, et la forte proportion de bibliothécaires femmes ajoute à cet effet, ainsi qu'une sexualisation de plus en plus accrue des ouvrages^{vii}. Dès la petite enfance, avant même d'être soi-même lecteur, le dimorphisme sexuel s'exerce en matière de pratiques liées au livre : les mères prennent en charge les activités de hobby des enfants, mais surtout elles assument la transmission d'un goût à la lecture et de la pratique de la bibliothèque^{viii}.

Partie I – B. Venir à la bibliothèque selon les 3-6 ans : des raisons différentes des adultes

En observant et écoutant les tout-petits, ils ne font pas référence aux mêmes buts que les adultes et leurs explications font émerger quatre axes de motivations qui génèrent, en un instant donné, des profils variés de petits usagers de la bibliothèque. D'abord, les "habitués" : ils sont en bibliothèque car les parents les y ont emmenés, «maman, elle veut toujours venir ici», « tous les mercredis, c'est la bibliothèque»^{ix}. Se rendre à la bibliothèque sert principalement un seul objectif : «prendre», «avoir», «emprunter» et «trouver» des livres. Ils expliquent alors le déroulement de la visite, où ils vont chercher des livres, qu'ils donnent «à la caisse» où «une dame» prend «une carte» pour qu'ils puissent s'en aller avec. Dans cette description, le parallèle avec le système commercial est manifeste, les 3-6 ans ne faisant pas forcément la distinction entre une librairie, une grande surface (culturelle ou généraliste) et la bibliothèque publique.

Ensuite, les "pragmatiques" : en venant à la bibliothèque «on fait quelque chose», entendu comme une activité plaisante et qui s'assimile à un loisir. Ils évoquent l'heure du conte où ils écoutent des histoires, passent «un bon moment» «avec les dames» et leurs camarades. Ils comparent cette participation à d'autres activités para-scolaires, comme le sport ou la musique. Cependant, ils ne manifestent pas une adhésion massive, leurs propos attestant qu'ils veulent être pris en charge : «je prends le siège et j'écoute», «je suce mon pouce pendant la lecture». Je les perçois comme des récepteurs de textes lus, des spectateurs de mises en scène d'histoires (marionnettes, jeux d'ombres, peluches). Ils apprécient cette situation où ils ne sont pas acteurs au premier chef, contrairement à des séances sportive ou musicale où les enfants sont très agissants, l'adulte qui les encadre devant souvent les canaliser ; ici, l'accompagnement des «dames» permet un investissement moindre de la part des 3-6 ans.

Un autre groupe décrit la bibliothèque comme un endroit où il est possible de bouger, toucher les livres et de s'amuser, c'est celui des "autonomes": ils passent de bacs en bacs, s'approprient tout l'espace qui leur est dédié. «Je vais partout», «tous les livres on a le droit de les regarder», «des bacs par terre c'est pour les petits», «c'est que pour les enfants ici» : ces citations montrent qu'ils investissent le lieu et maîtrisent son agencement. «On fait ce qu'on veut», «j'aime bien me promener là» déclarent les 3-6 ans qui recourent rarement aux bibliothécaires et au parent. L'aspect ludique est directement affilié à ce processus et acteurs à part entière de leur visite, les tout-petits vantent l'idée d'être seuls à décider de leurs gestes et de leurs choix de lecture : on constate que ces enfants autonomes ont une approche du lieu qui sert leurs préoccupations lectorales et désirent s'approprier physiquement l'espace.

Enfin, plusieurs enquêtés insistent pour déclarer que la bibliothèque est utile et importante : très sérieux, ils affirment que «lire, c'est bien, alors il faut venir ici» et que la bibliothèque «c'est là où on a tous les livres pour apprendre». L'écho du discours adulte sur la pratique et le lieu paraît évident, les 3-6 ans reprenant à leur compte la légitimité supposée de la lecture, voire la sacralisation de l'objet-livre («faut pas les abîmer les livres, c'est pas à nous et puis c'est pas bien de faire ça»). Ce groupe rassemble les "légitimistes" de la lecture.

En se rendant en section jeunesse, une posture de lecteur en devenir se profile, faite d'un apprentissage du lieu bibliothèque et de ses codes, en se familiarisant progressivement avec des fonds et «des dames»^x. Car «l'enfant est un corps et une intelligence en mutation. L'expérience qu'il fait du monde se concrétise dans une multiplicité d'espaces, réglés de façon plus ou moins stricte, avec des fonctions et des missions diverses [...]. La bibliothèque est l'un de ces espaces, de plus en plus précocement expérimenté » (Burgos 2005 : 41). Les 3-6 ans sont des lecteurs en

devenir, même s'ils sont pleinement acteurs de leur venue en bibliothèque : ils ne sont pas dans la maîtrise de la technique de la lecture et se voient souvent imposés des ouvrages par les adultes (à la maison, à l'école, à la bibliothèque : on circonscrit le champ des possibles). S'ils manifestent des goûts et des pratiques spécifiques, qui leur sont propres, et qui attestent d'un processus d'autonomisation, par rapport à un statut de lecteur en tant que tel, on ne peut nier qu'ils sont dans une phase d'initiation. L'échéance de l'apprentissage de la lecture en CP et la nécessité de maîtriser la technique expliquent d'ailleurs l'investissement des familles pour intégrer progressivement les petits à cet univers dédié à l'écrit. «C'est fondamentalement une affaire de présence aux choses, de savoir regarder [...]. Il suffit d'être là pour apprendre, de faire pour savoir» (Pharo 1985 : 53) : l'apprentissage des gestes et des techniques, et leur reproduction, passent par le mimétisme, emblématique de la jeunesse, et plus particulièrement de la petite enfance, où on ressent le besoin de *faire comme* les autres. Il s'agit d'un mode pratique d'instruction par le voir et le faire, la présence et la répétition : en venant à la bibliothèque, c'est à une éducation par découvertes graduelles que sont soumis les 3-6 ans, qui deviennent familiers d'un lieu et de ses missions, intégrant les pratiques de la lecture et l'identité de lecteur.

Quand les tout-petits déclarent avec enthousiasme que la section jeunesse «c'est chez nous!», «c'est que pour les enfants», on constate que la volonté des parents et bibliothécaires de les accoutumer à cet espace où la société de l'écrit est omniprésente porte ses fruits. Mais, cette appropriation par les 3-6 ans se fait souvent en dehors du balisage de ces adultes : s'ils mettent les mains dans les bacs, ils le font sans se soucier du respect de l'ouvrage ou du mode de classement : «je prends tous les livres et je les regarde [...] je les range pas toujours, des fois je sais plus où je les ais pris», «j'aime bien tourner vite les pages, je fais pas attention toujours»^{xi}. Les mercredis, certains courent partout, jouent entre eux, le lieu prenant les allures d'une cours de récréation. La bibliothèque étant leur endroit, ils veulent en refonder certains codes :

- «j'ai caché les livres et mon frère doit les trouver»,
- «on jouait à la maîtresse, je faisais la lecture [...] mais la dame elle a dit qu'on faisait trop de bruits»,
- «c'est bien le conte, mais à la fin faut que je cours, je m'ennuie».

Cette typologie de profils n'est pas figée, selon l'humeur du moment et les envies des enfants, l'on passe d'une posture à une autre. De même, cette classification ne doit pas masquer des variations en fonction de leur âge et de leur identité sexuelle^{xii}. Les filles se montrent plus enclines à tenir des propos où l'importance de la lecture est vantée, tout comme les enfants qui sont en

dernière année de maternelle (garçons et filles), en vue de leur intégration prochaine en CP. Les 3-4 ans, les plus jeunes, parlent plus d'un moment agréable et racontent longuement les histoires qu'on leur lit, ainsi que leurs modes de déplacement dans le lieu. Les garçons sont plus prolixes pour commenter leurs découvertes des livres («tu te penches dans la boîte et tu peux chercher», «tu te mets à genoux et tu regardes tous les livres»), présentant le tout comme une sorte de jeu de piste ou de «chasse au trésor», expression revenue à plusieurs reprises. Les filles très jeunes suivent plutôt leur parent, dans une attitude réservée. Durant l'heure du conte, les garçons se montrent les plus prompts à imiter des bruits (voiture ou animal dans certaines histoires), à faire répéter certains passages au lecteur ou à exiger de mieux voir les images ; les filles sont attentives, manifestent peu leurs émotions et reprennent leurs camarades en cas de débordements.

Partie II. Deux moments pour comprendre le plaisir des 3-6 ans en bibliothèque

Partie II – A. L'heure du conte : un moment collectif et à soi

Dans les deux sections observées, l'heure du conte ne se déroule pas de la même manière. En déposant les enfants à l'entrée de la salle, les parents ne sont pas invités à assister à la séance à la bibliothèque A, alors qu'ils y participent à la bibliothèque B. Dans la première, les 3-6 ans prennent place dans une petite pièce fermée, colorée et où des tapis, peluches et affiches (*Winnie l'ourson, Trotro*) les accueillent. Dans la seconde, on a un grand espace ouvert qui se referme par un jeu de rideaux bleus épais, dans lequel ils écoutent assis sur des marches et des coussins. Ces espaces invitent à la séparation avec l'environnement et accentuent l'introduction de l'animation en tant que moment spécial, soit qu'il en exclut les parents, soit qu'il isole du reste des usagers de l'établissement. On se retrouve dans une sorte d'entre soi de participants, qui tend à indiquer aux 3-6 ans que la lecture s'apparente à un temps à part ; la suite de la séance atteste de cette volonté des bibliothécaires d'inscrire le temps des lectures dans un moment hors du quotidien balisé. Le caractère festif de l'animation et sa nature distractive le disputent à la nette rupture du quotidien qui structure la vie des enfants : l'heure du conte, comme activité extra-ordinaire, est alors vécue sur un mode intense, les 3-6 ans maximisant le temps imparti et intensifiant leurs observations et prises de participation (Waty 2010b : 54).

Chaque mercredi la séance prend une allure routinière, faite d'habitudes repérables durant la demi-heure de l'activité. A la bibliothèque A, une fois la porte fermée et tout le monde installé par terre, la bibliothécaire demande s'ils sont «prêts pour la gym» : c'est une petite comptine qui

associe les gestes aux paroles chantées et que des enfants estiment être «essentielle» pour «bien lire». «Ouvrir ses oreilles», «fermer sa bouche», «faire travailler son cerveau» ou être calme et concentré, tels sont les repères rappelés par l'adulte et repris en chœur par les petits. A la bibliothèque B, les rideaux sont fermés dans un moment solennel : une petite musique au xylophone symbolise l'entrée en matière, un peu comme les trois coups au théâtre. C'est en effet un mini-spectacle qui va se dérouler, avec les histoires lues, mais aussi des sons et des images qui vont venir l'agrémenter. Trois ou quatre histoires sont lues, et à la fin de chacune d'elles, on a une courte pause musicale. Nuançant leurs effets, les bibliothécaires adoptent des voix douces (princesses, enfants ou petits animaux) ou rondes (méchants, animaux qui font peur comme le loup ou l'ours) et viennent jusqu'aux enfants pour leur montrer longuement les illustrations, que les petits détaillent avec soin. Telle est donc la procédure adoptée par les agents pour introduire les 3-6 ans au monde de l'écrit. L'emploi du ludique permet de faire travailler leur imaginaire et d'accroître leur attention :

«La définition des activités ludiques comme contribuant au développement de l'enfant se comprend dans le cadre plus large de l'investissement de la prime enfance comme objet pédagogique. Il s'agirait, dès lors, d'apprendre en se distrayant et de se distraire en apprenant» (Gaussot 2002 : 41).

Partie II – B. Le choix des livres empruntés : entre goût enfantin et injonction parentale

Après l'heure du conte, la sélection des ouvrages à emprunter constitue un autre temps fort qui marque la venue à la bibliothèque. Cette dernière est vécue comme un lieu dédié uniquement aux enfants et les animations les placent au cœur du processus de médiation : tout cela participe d'un même mouvement qui les autonomise. Cependant, dès qu'il s'agit des emprunts, les tout-petits sont fréquemment rappelés à l'ordre par les adultes, qui réintroduisent une échelle de valeur entre les "grandes personnes", détentrices de la connaissance et du pouvoir, et les petits qui en seraient dépourvus. Les 3-6 ans se voient dépossédés d'un statut autonome par les parents qui font preuve d'ingérence, au nom d'enjeux éducatifs. Si le parent encourage l'enfant à prendre un livre et défend l'idée d'un goût à développer pour la lecture, il peine en revanche à reconnaître la légitimité des préférences enfantines.

A priori, avant même l'arrivée en bibliothèque, des consignes sont données ou connues dans les familles, comme ne pas reprendre des livres déjà empruntés, accepter l'absence éventuelle d'un album, respecter la décision du parent en dernier lieu. Une fois sur place, les règles font l'objet d'après discussions, chacun voulant faire valoir son choix, comme dans cette situation conflictuelle entre une mère et son fils :

- la mère : Alors, tu prends quoi ? L'autre, le dinosaure, OK, celui avec la maman aussi, mais pas celui-là. On a dit qu'on en prend que trois, pas plus, sinon on a pas le temps de les lire à la maison
- le garçon : Non, non : moi je les veux tous. J'en veux un autre encore
- la mère : Non, trois, c'est trois. C'est tout, c'est comme ça, on pourra bien les lire ; après, ça fait trop
- le garçon : Moi, j'ai pas dit qu'on en avait que trois, c'est toi toute seule
- la mère : C'est moi qui décide
- le garçon : C'est nul.

La dispute repose sur les emprunts, la mère estimant plus approprié de prendre un nombre limité de livres afin de les lire dans le temps imparti du prêt, l'enfant voulant, quant à lui, tant faire valoir son point de vue de lecteur (en ajoutant un album) que manifester une opposition aux interdits fixés par sa mère. Si elle souhaite savoir ce que veut prendre son garçon, elle le lui défend ensuite. Elle limite donc les envies de l'enfant qui, en retour, lui démontre que c'est elle qui l'empêche d'emprunter un livre de plus. Il n'y a pas d'échange entre les deux, l'adulte impose le choix.

Autre cas de mise sous tutelle parentale où le choix d'un enfant est dénigré par sa mère. Alors que la bibliothécaire classe les bacs, un jeune garçon s'approche d'elle, tout en parlant avec insistance à sa mère : «j'aime bien les histoires de pipi-caca». Il désire emprunter un album qui aborde ce sujet. La mère le lui refuse, d'autant qu'ils l'ont déjà lu, et tente de changer de conversation. En vain : l'enfant s'entête et raconte l'histoire du livre désiré. La mère reste elle aussi sur ses positions : «tu le connais par cœur, faut prendre un truc moins bête». Le récit de l'enfant attire un petit camarade qui se délecte de cette histoire avec des «gros mots». La bibliothécaire s'en amuse et dit à la mère que «finalement, ce n'est pas si idiot ou bête que ça » puisqu'il a quasiment tout mémorisé.

Dans cet exemple, on est confronté à un très jeune lecteur qui a déjà un goût affirmé pour des histoires scatologiques, auquel sa mère se heurte dans son refus. Elle argumente en faveur de découvertes littéraires nouvelles, alors que c'est le caractère connu – et donc maîtrisé – qui attire le petit : le «par cœur» joue un rôle crucial, lui permettant de s'émanciper de la lecture effective faite par un adulte et de se plonger seul dans l'album, réinventant ou réinterprétant l'histoire, avec ses mots à lui, s'appropriant un peu plus les habits du lecteur. Mais la réaction de la mère, très courante par rapport aux observations de terrain, contrecarre cette velléité d'autonomie. Dans le cas présent, la bibliothécaire s'allie au garçon, même si la mère a ignoré son intervention. Mais parfois, les agents des sections jeunesse sont critiqués par les parents qui ne trouvent pas des titres connus, ainsi que par les 3-6 ans qui veulent les héros à la mode, comme *Oui-Oui*, *Dora* ou

Spiderman. On est toujours dans une situation de décalage entre l'offre et la demande (choix parental, sélection des bibliothécaires), et à ce jeu les 3-6 ans sont le plus souvent les perdants.

Il y a aussi des situations où les petits veulent un livre précis, ou plutôt désirent une histoire avec un personnage connu : «je voulais *Samsam*, mais y a pas», «c'est tout pris les livres avec *Dora*, c'est nul». Les 3-6 ans n'arrivent pas à la bibliothèque avec une référence exacte en tête, mais ils ont des coups de cœur ou des impulsions, plutôt dictées par les discussions avec les amis et les sollicitations télévisuelles ou cinématographiques. A des rares exceptions, certains ont fait référence à des ouvrages lus à l'école, attestant d'une culture littéraire enfantine qu'ils mémorisent. Accepter l'absence d'un livre n'est pas aisé pour des tout-petits, mais à travers cette expérience ils apprennent l'éthique de la bibliothèque, dédiée aux prêts pour tous. Les agents peuvent les sensibiliser à cet aspect, en écoutant leur récrimination quand les 3-6 ans ne trouvent pas le livre voulu, et en leur expliquant alors le fonctionnement de l'institution : «la prochaine fois, tu l'auras peut-être», «tu peux en profiter pour bien regarder dans les bacs et trouver autre chose».

Néanmoins, à travers sa déception, le petit montre qu'il éprouve un intérêt vif pour un livre et qu'il anticipe son plaisir de le lire. Après cette contrariété, vient la joie de «se débrouiller» (Evans 2002 : 67) par soi-même : les 3-6 ans se livrent alors «à de véritables fouilles systématiques [...] et on peut les observer papillonner dans les rayonnages» (*Ibid.*). Ils s'installent devant les bacs et en sortent tout le contenu, regardant attentivement les couvertures. Ils peuvent observer leurs congénères et chercher à leur voler ce qu'ils lisent, estimant que si ce livre leur plaît, il en ira de même avec eux. Ils engagent parfois la discussion avec d'autres enfants leur demandant des conseils («tu aimes quoi?», «il est bien ton livre?»). L'initiation à la pratique de lecture et la découverte de la bibliothèque passent aussi par le corps, les sens de la vue et du toucher produisant une approche physique développée chez les tout-petits. Ce mode d'approvisionnement joue en faveur d'une appropriation accrue de l'espace et de son fonds et accentue l'impression d'autonomie des 3-6 ans qui se vivent acteurs de leurs recherches de livres.

Conclusion

En se rendant à la bibliothèque, les 3-6 développent des savoir-faire dans l'utilisation du lieu et de ses collections, une capacité d'appropriation de l'espace et manifestent aussi des préférences pour certains types d'histoires ou héros littéraires. Peut-on alors parler d'un pari gagné pour les bibliothécaires et les parents ? En observant et en parlant avec les tout-petits, ils contournent les

règles en vigueur, celles sur le silence à respecter, sur le rangement des livres ou sur le respect de l'objet-livre. Dans cette autonomisation des enfants qui découvrent par eux-mêmes le monde de l'écrit, les adultes réinvestissent souvent ce champ de liberté pour faire valoir leur expertise : alors que ces espaces sont dédiés aux tout-petits, les bibliothécaires et les parents multiplient les injonctions où ils re-cadrent les usages les moins légitimes développés par les enfants. Le choix entre le parent et le petit pour le livre à emprunter, qui s'apparente souvent à un bras de fer ou à une discussion à sens unique, est à ce titre éclairant. Souvent, les parents sont soucieux de se conformer à une vision légitime de la lecture (la leur) en privilégiant les textes classiques et des thèmes ou sujets valorisants. Les bibliothécaires, qui récusent les *best sellers* commerciaux, minimisent les effets de la culture littéraire enfantine, ainsi que le circuit de bouche-à-oreille entre pairs.

Il apparaît que la bibliothèque correspond à des représentations sociales orchestrées par les politiques publiques, culturelles ou d'éducation, mais également par les adultes qui y perçoivent une culture reconnue et légitime. L'exemple du livre est manifeste : la lecture publique et ses enjeux animent le travail des bibliothécaires, l'importance du "bien lire" et de se constituer une culture littéraire sont au cœur des motivations parentales. Les logiques de l'institution et des parents se font ressentir auprès des enfants, à tel point que l'on peut se demander quel chemin ils peuvent alors suivre. Ils mettent leurs pas dans ceux de l'exemple des adultes, mais ils peuvent aussi préférer les chemins de traverse, en choisissant seuls leurs albums ou en ne privilégiant qu'un seul type d'aventures. En écoutant les 3-6 ans aborder le plaisir qu'ils prennent à la bibliothèque et au contact des livres – aucun enquêté n'a émis d'avis négatif – on peut penser au constat de Rogoff pour qui «c'est en participant que l'on apprend ; de sorte que tout apprentissage est nécessairement situé dans une communauté de pratique» (Rogoff 1990 : 197).

Venir en section jeunesse s'apparente donc à un lent apprentissage du futur parcours de lecteur, opéré entre les directives des bibliothécaires et les attentes des parents, et le chemin parcouru par les 3-6 ans s'assimile souvent à des chemins de traverse ou buissonnier. Il correspond aux premiers pas des petits qui accèdent au monde de la lecture, pas teintés d'un esprit de découverte et d'appropriations éclatées, et qui contrecarrent souvent les projets des adultes :

«un petit explorateur parfois timoré, routinier, voire pantouflard, ou bien agité et en désordre, qui se laisse conduire par le hasard et l'impulsion. Entre cheminement progressif et parcours à sa guise, alternant progrès et regret, les déplacements de l'enfant, pris lui-même entre le projet rationnel de l'institution et une recherche dont la logique se met en place au prix d'étranges circonvolutions, correspondent rarement aux attentes ordonnées des adultes» (Burgos 2005 : 47).

La présence de congénères est synonyme d'émancipation chez les tout-petits : en échangeant leurs points de vue sur les histoires lues, en observant les albums feuilletés par les uns et les autres ou encore en imitant les postures de leurs semblables dans les bacs ou sur les fauteuils, ces enfants montrent qu'ils intériorisent des normes ; à l'image d'un «métier d'élève» (Sirota 1993), on pourrait parler d'un *métier de lecteur*, les 3-6 ans étant en train d'intérioriser des manières de faire avec le livre et par rapport à la lecture, notamment lors des séjours en bibliothèque. Pour ce faire, la «culture des pairs» (Corsaco & Eder 1990) apparaît comme transcendée dans le lieu-bibliothèque, évacuant ou ignorant l'hégémonie des adultes : le petit lecteur, seul, sait ce qu'il apprécie ; les petits lecteurs, en groupe, produisent et partagent une culture enfantine qui fait fi des injonctions des adultes.

Bibliographie

BURGOS Martine

2005. «Le parcours du jeune lecteur dans la bibliothèque : médiations et obstacles». *Lecture-Jeune* 116: 40-49.

CORSARO William & EDER Donna. « Children's peer cultures ». *Annual review of sociology* 16: 197-220.

DELALANDE Julie

2003. « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation ». *Terrain* 40: 99-114.

EVANS Christophe

2002. «"On s'débrouille"». Enquête sur les usagers des sections jeunesse». *La revue des livres pour enfants* 204: 65-71.

EZRATTY Viviane

1999. «Les bibliothèques françaises pour la jeunesse». *BBF* 3: 8-12.

FOURNIER Martine

2011. «Une enquête inédite». *Sciences humaines* 226. En ligne (pages consultées le 16/07/2011): http://www.scienceshumaines.com/une-enquete-inedite_fr_27072.html

GAUSSOT Ludovic

2002. «Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité». *Spirale* 24: 39-51.

LE MOAL Guy & LALLEMAND Suzanne

1981. «Un petit sujet». *Journal des africanistes* 51: 5-21.

Ministère de la Culture et de la Communication

2010. *Enquête sur les pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique. Enquête 2008*. En ligne (pages consultées le 16/07/2011): <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/>

RIBOULET Pierre

1999. «L'espace pour les enfants dans les bibliothèques publiques». *BBF* 3: 70-73.

ROGOFF Barbara

1990. *Apprenticeship in thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.

SÉRE Christophe

2011. «Les enquêtes sur les bibliothèques de lecture publique et les publics scolaires». Intervention à la Journée d'étude *Bibliothèques et Education nationale : enjeux et perspectives* (BnF-La Joie par les livres-Interbibly), 13 octobre.

SIROTA Régine

2012. «L'enfance au regard des Sciences sociales». *AnthropoChildren* 1. En ligne (pages consultées le 10/02/2012): <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=921>

WATY Bérénice

-2010a. «L'enfance de l'art (de lire). Pratiques et discours des 3-6 ans sur le livre», in: Cécile BOULAIRE *et. all.* (dir.), *L'avenir du livre pour la jeunesse*, p. 45-63. Paris: BNF.

- 2010b, «De l'imaginaire en action: la culture pratiquée par les 3-6 ans», in : Sylvie OCTOBRE (dir.), *Enfance et culture. Transmission, appropriation et représentation*, p. 41-58. Paris: La Documentation française.

- 2012. «Quand des tout-petits parlent du livre: toute une histoire!». *Terrain* 17 (à paraître).

ⁱ Parole plurielle : discussions (en groupe de cinq enfants maximum, en individuel) et lors de la réalisation de dessins produits par les enquêtés.

ⁱⁱ Enquête en anthropologie culturelle (2008-2009) réalisée pour le ministère de la Culture français. 7 classes de maternelle et 2 sections jeunesse ont été ethnographiées. Concernant la bibliothèque, 7 séances de l'heure du conte, ainsi que 4 mercredis ont été dédiés à l'observation participante et à des entretiens, dans deux sections jeunesse, nommées ici bibliothèque A ou B. Une cinquantaine d'épisodes a été consigné dans ces lieux, mettant en scène un enfant seul ou en interaction avec un parent, une bibliothécaire ou un autre petit. 10 entretiens avec un parent ont été effectués (9 femmes et 1 homme).

ⁱⁱⁱ Bénéficiant d'un terrain avec des petits élèves «captifs», ces âges étant ceux de l'école maternelle en France. Une des difficultés pour investiguer l'enfance, à savoir trouver des enquêtés, s'est trouvée levée, même si d'autres biais apparaissaient (moindre liberté de parole, discussions dans l'enceinte même de l'école et de son poids symbolique).

^{iv} Tables, chaises, canapés, mais aussi portemanteaux et toilettes.

^v Aucun bibliothécaire homme sur le terrain.

^{vi} Voir la note n°2.

^{vii} Les éditeurs multiplient les couvertures en rose, avec des paillettes, sur des sujets pensés comme typiquement féminins (danse classique, cheval, enfants). A l'inverse, la segmentation du marché de l'édition paraît plus souple avec les garçons (Waty 2012).

^{viii} Ce constat n'est pas anodin, surtout quand les études en sociologie de la lecture démontrent que les lecteurs sont plutôt des femmes (17% contre 14% d'hommes). Elles sont même 21% à s'auto-définir comme lisant «beaucoup de livres», contre 11% chez les hommes (ministère de la Culture, 2010).

^{ix} Toutes les citations sont empruntées à mes 3-6 ans.

^x Ils font peu appel à elles, mais ils les mentionnent à chaque fois qu'ils parlent de l'heure du conte par exemple.

^{xi} «L'ordre pour l'enfant, c'est celui qui lui permet d'accéder facilement à ce qui correspond à ses attentes ; est dérangé ce qui introduit un classement qui ne lui est pas familier» (Burgos 2005 : 48).

^{xii} Les différences selon les origines sociales et les capitaux économiques, scolaires et culturels des parents existent aussi, mais le terrain n'a pas établi des statistiques à partir des CSP des familles (peu d'enquêtés, réponses non fournies).

L'auteur remercie J. F, A. L et A. C pour leur amitié et leur aide.