



**HAL**  
open science

## Concevoir pour les enfants, un jeu d'adultes ? Adressage et production du lien enfant-parent à travers des livres numériques

Eric Dagiral, Laurent Tessier

### ► To cite this version:

Eric Dagiral, Laurent Tessier. Concevoir pour les enfants, un jeu d'adultes ? Adressage et production du lien enfant-parent à travers des livres numériques. *L'enfance en conception(s): Comment les industries culturelles s'adressent-elles aux enfants?* Bruxelles : Peter Lang, 2018. halshs-02163467

**HAL Id: halshs-02163467**

**<https://shs.hal.science/halshs-02163467>**

Submitted on 24 Jun 2019

**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.

## **Concevoir pour les enfants, un jeu d'adultes ?**

### **Adressage et production du lien enfant-parent à travers des livres numériques**

Éric Dagiral (Université Paris Descartes, CERLIS) & Laurent Tessier (Institut Catholique de Paris, RCS)

Dans un article publié en 1977, Jean-Claude Chamboredon et Jean-Louis Fabiani présentent une enquête portant sur la production de ce qu'ils nomment les « albums pour enfants ». Ils définissent d'abord ceux-ci par le public auxquels ils *s'adressent* : « *jeunes enfants, non-lecteurs ou apprentis lecteurs* » (Chamboredon & Fabiani, 1977, p. 60). Surtout, ils définissent d'emblée leur projet d'enquête de la manière suivante : « La production d'un type particulier de bien culturel destiné à l'enfance (...) peut être une occasion d'étudier la variation des définitions sociales de la petite enfance » (*Ibid.*). Leur article repose sur l'hypothèse selon laquelle la production d'un objet destiné à un public est lié à la définition sociale de ce public. Pour le dire autrement, la *conception* (dans le sens de « *design* ») d'un objet est liée à la *conception* (dans le sens de « définition ») du public par le concepteur. Or Chamboredon et Fabiani constatent une très grande diversité dans la production des albums pour enfants. Ils font donc l'hypothèse que cette diversité vient au moins en partie des différences de conception de l'enfance qui sous-tendent la production de ces ouvrages. C'est à partir d'hypothèses analogues que nous avons abordé notre enquête, qui porte sur la conception de livres numériques pour enfants par l'éditeur Bayard Jeunesse. L'exploration de ce terrain particulier permet de réinterroger à nouveaux frais cette question de la conception de produits culturels à destination d'un public particulier, celui des enfants.

Comme on va le voir, la stratégie numérique de Bayard Jeunesse s'appuie sur une conception de l'enfant très articulée. Ainsi, lors d'un premier entretien exploratoire sur lequel nous aurons l'occasion de revenir, le Père André Antoni, membre du directoire du groupe, définit spontanément le livre jeunesse comme « tiers-lieu éducatif ». Selon lui, la fonction du livre jeunesse est de jouer le rôle de « tiers » dans la relation éducative parent/enfant. Cette vision éducative pourrait être rapprochée de l'idée de « triangle pédagogique », les trois côtés de ce triangle étant constitué de l'enseignant, de l'apprenant et de la matière scolaire : contenus de connaissances, ouvrages, exercices (Houssaye, 1988). Le livre jeunesse permettrait lui aussi l'échange et la transmission, hors du temps de travail des parents et des enfants. A ce titre, le livre-papier constitue un modèle éprouvé : il autorise des pauses et des échanges entre le parent et l'enfant au rythme qui leur convient, contrairement par exemple à la télévision ou aux jeux vidéo.

Or, en plus des éditions papier, Bayard Jeunesse a connu au cours des années 2000 un développement important autour du multimédia et du numérique, à travers différentes filiales et partenariats en France (avec les éditions Milan) mais aussi à l'étranger (*Toboggan* au Canada, La fabrique d'images au Luxembourg). Par ces différents développements numériques, dont les objectifs sont bien sûr en partie économiques, Bayard affiche la volonté de trouver le moyen de continuer à concevoir des produits qui permettent de promouvoir ce type de relation éducative « héritée » du papier. Pour le dire de manière plus

concrète, l'un des enjeux actuels du groupe est de ne pas concevoir des sites internet ou des applications pour tablettes qui coupent ou isolent les enfants de leurs parents.

Le groupe Bayard est un groupe français d'édition et de presse catholique fondé en 1873<sup>1</sup>. En 2017, il comptait environ 2 300 salariés à quoi s'ajoutent plus de 3 300 pigistes. Il est spécialisé dans les éditions « jeunesse » (mais aussi, « religion », et « senior »). Ses titres phares sont le journal *La Croix*, *Pèlerin*, *Notre temps*, et pour ce qui concerne les éditions jeunesse : *Pomme d'Api*, *Astrapi*, *Phosphore*, *J'aime lire* ou encore *Je bouquine*. Grâce à ces titres très installés et à des héros tels que Petit Ours Brun, SamSam ou TomTom et Nana, il se situe aujourd'hui comme l'un des leaders du marché de la presse enfantine en France<sup>2</sup>. Par rapport à d'autres éditeurs jeunesse, l'une de ses spécificités est d'avoir été fondé par une congrégation catholique, les Augustins de l'Assomption. Cette congrégation est toujours l'unique propriétaire du groupe. Celui-ci ne rend compte ni à des actionnaires, ni à une famille, comme c'est parfois le cas dans le monde de l'édition et de la presse. Il est structuré autour d'une association loi de 1901 fonctionnant à partir d'objectifs définis par la congrégation. Le directoire du groupe est composé d'un président et de trois directeurs généraux, dont un religieux représentant la congrégation (cité plus haut). Du fait de son statut ecclésial, le rôle de ce dernier est notamment de veiller à la pérennité du projet initial dans la stratégie et les actions menées par le directoire. Cette histoire et cette structuration ont des incidences en termes de « valeurs » et de stratégie, ce que l'on retrouvera à la fois dans la conception de l'enfance et des produits destinés à l'enfant.

Afin d'éclaircir les stratégies et les pratiques de conception de produits et en particulier de livres numériques pour enfants, nous avons conduit une série d'entretiens à partir de décembre 2014 au sein de Bayard Jeunesse avec les différents acteurs impliqués dans ce processus de conception : l'un des directeurs généraux du groupe, le directeur délégué « enfance, jeunesse » en charge de la stratégie numérique, un responsable de collections et de projets numériques (dont le *J'aime Lire Store*), la responsable du département marketing de la petite enfance et plusieurs chargées de mission affectées à ces projets. Ces entretiens ont été complétés par l'analyse de documentations produites par Bayard à propos de sa démarche à destination des parents et par l'observation d'une séance de « test produit » organisée par les équipes de Bayard à la médiathèque de la ville de Montrouge, visant à observer les modes d'appropriation par des enfants de différents âges de nouvelles applications pour iPad.

L'analyse de ces matériaux nous permettra de revisiter certaines théories autour de l'*agency* des enfants, issues de la sociologie de l'enfance et des *childhood studies* (Sirota, 2006, Garnier, 2012, 2013), en croisant également la perspective d'une sociologie de la consommation attentive aux stratégies de segmentation en âges (Bahaud, Destal & Pecolo, 2011) ainsi que la question de la protection des enfants des mondes marchands et de la publicité (Silverstone, 2007). Il s'agira de dépasser la perspective d'une sémiologie de ces produits culturels, de leurs modes de présentation ou de leurs emballages, qui a bien sûr sa

---

<sup>1</sup> Nous renvoyons à la présentation institutionnelle du groupe sur son site web : <http://www.groupebayard.com/index.php/fr/articles/rubrique/art/10> (consulté le 04/01/2018).

<sup>2</sup> Voir le rapport annuel 2015-2016 : <http://www.groupebayard.com/index.php/fr/articles/rubrique/id/4> (consulté le 04/01/2018).

pertinence propre mais qui ne permet pas par elle-même de rendre compte des logiques de conception de ces produits, qui nous intéressent ici. Dans un premier temps, nous reviendrons sur les conceptions de l'enfance et de l'enfant-lecteur à l'œuvre dans le monde de l'édition jeunesse et en particulier chez Bayard. Nous commencerons par saisir comment ces conceptions influent sur les objectifs et les formats envisagés. Dans un second temps, nous verrons plus précisément comment les différents professionnels impliqués dans la conception des produits numériques retraduisent et matérialisent ces objectifs à partir de différents prismes professionnels.

## **De la conception de l'enfant lecteur à la conception des objets de lecture**

L'apprentissage de la langue française est le premier « enjeu de formation » défini par le *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* actuellement en vigueur dans l'éducation nationale française<sup>3</sup>. Transcendant les clivages partisans, les politiques éducatives françaises réaffirment continuellement le caractère fondamental de l'apprentissage de la langue nationale, orale et surtout écrite. Dans son acception la plus courante, l'école doit permettre aux enfants de savoir lire, écrire et compter. Mais il ne s'agit pas seulement de *savoir* lire. Il faut exercer effectivement ce savoir : un enfant doit lire régulièrement, si possible des livres, et aimer cela (Chartier, 2005, 2013). Comment alors développer chez les enfants ces compétences de lecteur et surtout cette habitude et ce goût de la lecture ? Cette question concerne et occupe à la fois les enseignants, les parents, mais aussi les professionnels de l'édition jeunesse parmi lesquels Bayard. Tous les moyens sont-ils pour autant bons pour atteindre cet objectif ? Si les classiques au programme rebutent les apprentis-lecteurs, faut-il alors accepter, voire encourager la lecture d'autres formes littéraires ? Des bande-dessinées à la qualité plus ou moins reconnue (de *Tintin* à *Titeuf*) ou des best-sellers de l'édition jeunesse (*Harry Potter*, *Twilight*) doivent-ils être considérés comme des portes d'entrée vers la culture littéraire légitime ou au contraire comme un divertissement qui en détourne (Dagiral & Tessier, 2010) ?

Dans ce contexte à la fois intellectuel et institutionnel, les nouveaux outils et écrans numériques (tablettes, smartphones) occupent une place ambivalente. Ces outils sont parfois présentés par leurs défenseurs comme des « facilitateurs ». Aujourd'hui, d'innombrables applications et livres numériques sont ainsi censés permettre une approche plus ludique, plus interactive de la lecture. En même temps, les parents et les professionnels de l'enseignement entretiennent souvent une forme de méfiance vis-à-vis d'eux : ne risquent-ils pas de détourner l'apprenti-lecteur du livre ? Et plus profondément, ne sont-ils pas en eux-mêmes dangereux pour les enfants ? La France est sans doute l'un des pays où différentes formes de néo-luddisme (Chevassus-au-Louis, 2006) s'expriment avec le plus de vigueur. Cette vision du monde numérique et cette focalisation sur les risques inhérents aux technologies se retrouvent par exemple dans l'avis négatif de l'Académie des Sciences quant à l'usage des nouveaux écrans par les enfants (Bach *et al.*, 2013). Celui-ci préconise en particulier l'absence totale d'usage des écrans numériques avant trois ans, puis un usage restreint pour la tranche d'âge 3-6 ans, cette catégorisation par âges rejoignant directement

---

<sup>3</sup> Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (JORF n°0078 du 2 avril 2015 page 6034, texte n° 16).

les pratiques et les représentations de certains éditeurs jeunesse (voir *infra*). Mais on peut immédiatement noter l'importance d'un tel avis, donné globalement sur un ensemble très large de technologies et non sur telle application, tel usage ou tel contenu. Inversement, pour ce qui est du livre papier, aucune contre-indication de ce type ne pourrait s'imaginer. Le consensus semble bien rassembler parents, enseignants et éditeurs : il faut lire et avoir l'usage de livres, le plus possible, dès le plus jeune âge, sans la moindre restriction. Pour trouver une contre-indication éducative concernant la lecture de livres, il faut remonter au moins au XVIII<sup>e</sup> siècle. L'explosion des pratiques de lecture, que Roger Chartier nomme « révolution de la lecture », est à l'époque « décrite comme un danger pour l'ordre politique, comme un narcotique (c'est le mot de Fichte) ou comme un dérèglement de l'imagination et des sens » (Chartier, 1995, 275). De nos jours, jamais on ne parlera de risque d'isolement et encore moins d'« addiction » à propos d'un enfant qui passe ses journées à lire dans sa chambre : ces risques-là ne sont envisagés et craints que pour les médias audiovisuels et pour les outils numériques tels que télévision, jeux vidéo, smartphones (Buckingham & Jensen, 2012).

La conception de l'enfance et de l'enfant-lecteur se trouve prise entre cette méfiance largement répandue et même institutionnalisée pour les écrans et en même temps, des injonctions politiques fortes à développer les usages du numérique à l'école, y compris dans les petites classes<sup>4</sup>. Or, les éditeurs jeunesse se trouvent eux aussi confrontés à cette ambivalence vis-à-vis du numérique. D'un côté, ils n'ont d'autre choix que « d'y aller », pour des raisons tenant à leur développement, voire à leur survie économique. La plupart des éditeurs jeunesse, de même que les éditeurs au sens large, proposent aujourd'hui au minimum un catalogue d'ouvrages numérisés, et souvent aussi des applications plus élaborées, tirant profit des possibilités techniques offertes par les écrans numériques. Et en même temps, le développement de cette offre nouvelle constitue pour eux un véritable risque. Déjà, dans la monumentale *Histoire de l'édition française* dirigée dans les années 1980 par Roger Chartier, le quatrième tome, consacré à la période 1900-1950 était intitulé « le livre concurrencé » (Chartier & Martin 1986). Il y était question de la radio, du cinéma et de la télévision, précisément en tant qu'ils ont chacun en leur temps été considérés comme des « concurrents » du livre, risquant d'entraîner sa disparition ainsi que celle de la civilisation y étant attachée. Alors que leur contribution au développement de la lecture des enfants assurait aux éditeurs jeunesse une forme de statut et de respectabilité sociale, passer au numérique pourrait leur faire perdre cette position légitime, les rétrogradant du statut d'acteur éducatif à part entière à celui de concurrent de la « vraie » lecture.

Dans différents travaux, Roger Chartier a évoqué cette « angoisse » sociale de voir disparaître la « culture du livre » du fait de l'avènement d'internet et de la multiplication des nouveaux formats de textes électroniques (Chartier & Lebrun, 1997). Ainsi dans un article intitulé « Lecteurs dans la longue durée : du codex à l'écran », il note

les effets d'une révolution redoutée par les uns ou applaudie par les autres, donnée comme inéluctable ou seulement désignée comme possible : à savoir le bouleversement radical des

---

<sup>4</sup> Voir par exemple les préconisations du rapport du Conseil National du Numérique (2014), *Jules Ferry 3.0. Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique*, consultable à cette adresse : <https://cnumerique.fr/education-2/>

modalités de production, de transmission et de réception de l'écrit. Dissociés des supports où nous avons l'habitude de les rencontrer (le livre, le journal, le périodique), les textes seraient désormais voués à une existence électronique : composés sur l'ordinateur ou numérisés (...), ils atteignent un lecteur qui les appréhende sur un écran (Chartier, 1995, 271).

### ***Catégoriser pour concevoir***

Comme Chartier le montre à partir de nombreux exemples historiques remontant jusqu'au passage des livres en forme de rouleaux aux codex, « les significations, historiquement et socialement différenciées d'un texte, quel qu'il soit, ne peuvent être séparées des modalités matérielles qui le donnent à lire à ses lecteurs » (Chartier, 1995, 279). Le passage du livre papier à l'écran implique donc un changement des représentations et des « opérations mentales » liées à la lecture, qui peuvent être ressenties comme une « violence » et un danger culturel et éducatif.

Comme le montraient déjà Chamboredon et Fabiani dans l'enquête évoquée plus haut, les éditeurs jeunesse partagent cette vision normative de l'enfance et de la place de la lecture que nous avons commencé à circonscrire : la lecture de livres fait partie des expériences fondamentales et irremplaçables de l'enfance ; un enfant doit lire des livres et doit aimer cela. Mais à partir de cette conviction générale, les conceptions de la lecture et de l'enfant peuvent pour autant diverger assez fortement. S'appuyant sur des entretiens avec des éditeurs issus de différentes maisons d'éditions, Chamboredon et Fabiani (1977, p. 70) avaient ainsi voulu cartographier le champ de ces conceptions de l'édition pour enfant à la fin des années 1970. Leur travail avait abouti à la construction d'un tableau à double entrée, présentant six éditeurs emblématiques d'albums pour enfants, en fonction de six facteurs déterminant leur position dans ce champ. Or, le premier de ces facteurs était la « définition de la petite enfance ». Suivaient le recours à la psychologie, la division des publics en âges, l'esthétique, le rapport à l'école et la fonction de la lecture. En revanche, la place des parents n'était pas considérée comme une variable déterminante.

Les éditeurs choisis étaient Grasset-Jeunesse, L'Ecole des loisirs, La Farandole, Le Père Castor, Hachette et Bias. Certes, Bayard Jeunesse ne faisait pas partie de l'échantillon, mais la typologie des deux auteurs peut néanmoins lui être appliquée de différentes manières. Les éditeurs analysés se divisent de par leur volonté même de définir ou non l'enfance et la petite enfance. D'un côté, des éditeurs tels que Grasset et L'Ecole des loisirs revendiquent fortement la dimension artistique de leurs projets éditoriaux et refusent à cause de cela « la distinction enfant/adulte », « l'enfantin traditionnel » ou « l'infantile ». L'album pour enfant doit être, selon eux, l'œuvre d'un artiste et non de psychologues. Cette œuvre peut être subversive, faire preuve de distanciation avec le réalisme ou avec toute forme de classicisme. L'idée même de division des collections en âges leur semble donc au mieux « peu importante », au pire « artificielle ». Au contraire, du côté du Père Castor ou de Hachette, on s'appuie sur les fondements de la psychologie piagétienne et sur l'expérience éditoriale pour procéder à un découpage en âge précis (5-7 ans, puis 8-13 ans chez Hachette par exemple). En termes esthétiques et de contenus, on ne s'adresse pas aux enfants de la même manière en fonction de leur appartenance à telle ou telle tranche d'âge. Bayard, on va le voir dans la seconde partie de cet article, se situe clairement du côté des

éditeurs qui donnent une importance à la catégorisation en âge et qui revendiquent une spécificité de la production destinée aux enfants. Mais ils ajoutent à cela une autre dimension, qui leur est propre et qui n'apparaît pas dans la catégorisation de Chamboredon et Fabiani, celle de la place des parents dans la pratique de lecture des enfants.

### ***Les enfants-lecteurs et leurs parents***

La conception de livres numériques par Bayard Jeunesse s'inscrit ainsi dans le positionnement historique de cet éditeur, qui repose sur une forme particulière de *double adressage*. Son projet éditorial repose, on l'a dit, sur la stimulation des liens parents/enfants. L'objectif de cet éditeur n'est pas seulement de faire lire les enfants, mais de proposer des ouvrages qui permettent des modalités de co-lecture. Il ne s'agit donc pas là d'un double adressage lié uniquement à l'achat. On sait en effet que les produits destinés aux enfants sont conçus et présentés (packaging, mise en rayon dans les magasins) de manière à attirer à la fois les parents et les enfants (Woolgar, 2012 ; Cochoy et. al., 2004 ; La Ville, 2005). L'achat, qui ne peut être réalisé que par les parents ou avec leur aval, n'est déclenché que si ces derniers sont convaincus. Or ils peuvent l'être de deux manières : soit ils « cèdent » à la demande de leurs enfants (plus ou moins contre leur gré), soit ils achètent car ils pensent que ce produit est « bon » pour leur enfant. Dans le meilleur des cas, le produit arrive à faire coïncider le désir des parents et des enfants, mais quoi qu'il en soit la question de l'usage réel est seconde.

Dans le cas de Bayard, on peut dire qu'il existe une ambition plus profonde, de réel co-usage parents/enfants, au-delà de ce moment de l'achat. L'objectif de Bayard n'est pas seulement que les parents et les enfants s'entendent sur le choix d'un livre, mais qu'ils le lisent ensemble. Cette préoccupation est bien antérieure à la période actuelle et à ses questionnements sur la numérisation de la lecture. Elle passe notamment par un recours régulier à des psychologues et à des orthophonistes, afin d'adapter au mieux les contenus proposés aux différents âges et publics<sup>5</sup>. On peut ajouter que Bayard, du fait même de son projet, de son histoire et de sa surface, pense son action sur le long terme et se donne les moyens autant que possible d'atteindre cet objectif affiché. Il ne s'agit pas pour cet éditeur de faire acheter une fois un livre pour enfant en jouant sur une impulsion d'achat vite déçue, mais au contraire de construire une relation durable avec les parents, notamment via les abonnements qui constituent l'un des fondements de son modèle économique. C'est ce que nous a rappelé L. Beaunée, alors directrice du développement jeunesse chez Bayard<sup>6</sup>. Travaillant chez Bayard depuis 2007, elle y a été recrutée à la suite d'un parcours centré sur le marketing digital, et comme elle nous l'explique en entretien, l'un des enjeux de sa mission est précisément la question de la fidélisation de publics, dans un environnement numérique beaucoup plus volatile que celui du papier. Car même chez les parents pour qui abonner son enfant à un journal papier, par exemple à *J'aime Lire*, pouvait constituer une routine, prendre un abonnement numérique ne va pas de soi : notre interlocutrice fait notamment référence à Netflix, fournisseur de films et de série en ligne, comme exemple à suivre de réussite. C'est d'ailleurs à nouveau Netflix qui sera cité, en janvier 2017, lors du

---

<sup>5</sup> Voir le site web du groupe <http://www.bayard-jeunesse.com/actualites/l-engagement-de-bayard-jeunesse/> (consulté le 01/01/2018).

<sup>6</sup> Entretien réalisé dans les locaux de Bayard Jeunesse, le 12 janvier 2015 à Montrouge.

lancement de la nouvelle version de BayaM, l'application numérique de Bayard proposée avec un système d'abonnement et offrant des contenus multimédia évoluant avec l'âge de l'enfant et ses goûts<sup>7</sup>.

La relation visée par Bayard avec le parent et l'enfant-lecteur est une relation durable, les enfants devenant par la suite des parents-clients. Comme le notaient déjà Chamboredon et Fabiani (1977, p. 63), les parents restent en ce domaine fidèles à un répertoire lié à leurs propres « souvenirs de lectures passées », notamment pour les parents cultivés :

L'habitude de laisser choisir l'enfant, propre, semble-t-il, à certaines fractions intellectuelles des classes supérieures et prônée par certains professionnels, ne contredit pas cette affirmation, le choix étant, dans ce dernier cas, préparé ou orienté de façon plus ou moins subtile.

Typiquement, dans le cas de *J'aime Lire*, les parents qui abonnent leurs enfants ont souvent été eux-mêmes abonnés à cette revue étant enfants. Cette relation avec les parents constitue donc un élément essentiel de la stratégie de Bayard, comme le montrent les différents documents produits à destination des parents<sup>8</sup>. Or une partie de ces documents se focalisent actuellement sur la question de la lecture numérique, afin de devancer les questions ou les critiques possibles de parents potentiellement inquiets.

Cette question de la lecture numérique se pose notamment avec la numérisation de ce fleuron de Bayard Jeunesse : *J'aime Lire*<sup>9</sup>. Le titre de cette collection dit toute l'ambition de Bayard Jeunesse : faire « aimer » la lecture aux enfants et les rendre acteurs de leurs pratiques de lecture. Comment alors conserver et faire vivre cet amour de la lecture en abandonnant le livre papier ? Et au-delà même de l'amour de la lecture, se pose aussi la question du passage de la « littérature papier » à la « littérature numérique » (Bastide & Joigneaux, 2014). Avec cette dernière, de nouvelles compétences sont à développer pour les enfants et les parents, qui s'ajoutent aux anciennes sans les supprimer. Le passage de livres papiers pour enfants à des applications numériques n'est pas une opération de translation neutre. Elle implique des changements profonds, non seulement des textes eux-mêmes, de leur forme et de leur contenu, mais aussi et peut-être surtout du rapport des apprentis-lecteurs à ces textes. Les modalités « d'appropriation » des livres (pour reprendre là encore un concept de Roger Chartier), c'est-à-dire les pratiques de lecture et les compétences nécessaires à la lecture, s'en trouvent bouleversées (Chartier & Lebrun, 1997).

On le voit, avec le développement des outils de lecture numérique, les éditeurs jeunesse sont confrontés à un défi particulier. Ce défi est rendu d'autant plus saillant pour un acteur tel que Bayard, dont le projet repose sur l'affirmation d'une vision éducative au sens fort et

---

<sup>7</sup> <http://www.la-croix.com/Famille/Loisirs/Coup-jeune-pour-Bayam-application-jeunesse-Bayard-2017-01-26-1200820298> (consulté le 04/01/2018).

<sup>8</sup> Voir par exemple :

<http://www.bayard-jeunesse.com/valeurs-bayard-jeunesse/cp-apprendre-a-lire-quelle-aventure/> (consulté le 04/01/2018).

<sup>9</sup> *J'aime lire* est un mensuel édité depuis 1977 par Bayard. Il est destiné aux apprentis lecteurs (7-10 ans). Chaque numéro propose un mini-roman original en plusieurs chapitres, des jeux et une bande dessinée aux héros récurrents (TomTom et Nana, Ariol...).



sur une approche spécifique de l'édition jeunesse reposant sur le co-usage parent-enfant. On a vu que pour Chamboredon et Fabiani (1977) les différences de conception de l'enfance jouent un rôle déterminant dans la structuration du « champ » de l'édition jeunesse, en articulation avec d'autres facteurs (appréciation du marché par les acteurs, structuration professionnelle des maisons d'éditions, modalités de régulation, entre autres). Mais les deux sociologues insistent également sur l'importance de la formation professionnelle des éditeurs, voire de leur « habitus » d'éditeur, qui va également jouer de manière fondamentale sur leur appropriation de ce marché particulier de l'édition jeunesse. Autrement dit, les normes et les pratiques professionnelles de l'édition au sens large doivent aussi être prises en compte lorsqu'on s'intéresse à ce « sous-champ » de l'édition jeunesse, malgré toutes ses particularités. C'est ce que nous allons observer à présent, en nous concentrant sur les pratiques de différents professionnels impliqués dans la conception des livres numériques de Bayard. Comment ceux-ci s'approprient les grands enjeux évoqués plus haut (susciter l'amour de la lecture malgré la disparition du papier...) ? Et surtout, comment traduisent-ils concrètement cette ambition ainsi que le positionnement spécifique de Bayard (favoriser les relations parents-enfants) dans ces outils numériques ?

### **Concevoir pour les plus jeunes, un jeu d'enfant ? Le pacte de lecture relationnelle à l'épreuve de la conception d'objets numériques**

La conquête par l'édition jeunesse et par Bayard d'un lectorat toujours plus jeune, suivant en cela les transformations associées du système éducatif et les attentes des parents les mieux-disant culturellement, s'est opérée au fil des années 1970 et 1980. Si l'on peut dire qu'un modèle Bayard a vu le jour voici une trentaine d'années au moins, qui fait du parent l'intermédiaire privilégié et même nécessaire de la relation aux livres, et auquel les éditeurs s'adressent mensuellement à travers un cahier détachable, celui-ci n'a depuis lors cessé d'être interrogé voire bousculé au fil des vagues d'innovations pédagogique et surtout informatique, électronique et numérique et de leurs promesses respectives. Nous pensons en particulier au travail des professionnels allant dans le sens de l'ajout de jeux et jouets supposés rendre plus attractifs le magazine ou le livre, à la conception d'enregistrements sonores et à la place des documents audiovisuels, aux dispositifs ludo-éducatifs « interactifs » caractéristiques du moment « multimédia » avec ses CD-ROM sous film plastique, puis aux sites internet rassemblant et donnant accès à des contenus complémentaires du fascicule, etc. Ceci jusqu'à la mise en ligne et sur plateformes d'achat des ouvrages et magazines eux-mêmes, dernière étape en date accompagnant le lent essor d'un marché des liseuses, téléphones et tablettes numériques et de leurs contenus textuels.

L'intérêt tout particulier de la période dont nous rendons compte ici (l'arrivée du livre numérique à côté du livre papier, au cours des années 2010), nous semble moins de proposer des ajouts ou compléments à l'objet livre que de recentrer les questionnements des professionnels sur les pratiques de lecture et le rapport aux livres et aux magazines eux-mêmes – même si ces deux dimensions de leurs activités ne sont pas sans lien comme nous allons le voir. En effet, parce que la diffusion des technologies de l'information et de la communication s'est historiquement articulée à une individualisation approfondie des usages (dont le téléphone mobile constitue le meilleur et le plus récent exemple) (Flichy, 2004),

l'usage des technologies en solo ou « ensemble séparément » représente une épreuve notable pour un éditeur jeunesse tel que Bayard, en particulier à l'attention de son lectorat le plus jeune, i.e. celui qui en théorie n'a pas appris à lire mais dont le rapport au livre n'en est pas moins central (avant 6 ans, et y compris avant 3 ans, et dans les faits dès les tout premiers mois de l'existence). La place occupée par les ouvrages de tous types dans les écoles maternelles mais aussi les crèches atteste de leur centralité dans le « métier d'enfant » (Chamboredon & Prévot, 1973 ; Boltanski, 1969), entre « le plaisir et le devoir » (Fabiani, 1995). Au fil du temps, leur variété et la diversité de leurs catégorisations à l'attention des enfants de 6 mois à 6 ans (albums, imagiers, abécédaires, etc.) mais aussi la diversité de leurs matérialités (choix des matières et rôle du toucher, carton renforcé, papier indéchirable, lavable, coins arrondis, livres plastique conçus pour jouer et lire au bain, etc.) et des divers dispositifs qui leur sont intégrés (par exemple pour diffuser des sons, à l'aide de piles et de boutons contact) n'ont pas ou peu cessé de conserver un principe durablement hérité d'une forme déjà moderne du livre : un objet composé de pages ordonnées qu'il s'agit de tourner. Parce que la conception des applications numériques (pour le web comme pour les tablettes et téléphones) est susceptible de remettre en cause ce principe routinisé, on comprend mieux l'enjeu et les difficultés pour les professionnels à revenir sur ces bases.

Dès lors, dans quelle mesure ces projets contemporains ne risquent-ils pas de rompre avec le modèle stabilisé de co-usage et de co-lecture ? Quelles stratégies de conception sont mises en œuvre afin d'éviter une telle rupture ? Dans quelle mesure ce qui a été historiquement inscrit dans le dispositif « livre pour enfants et ses parents » est-il susceptible de perdurer ? Dans un premier temps, nous verrons la façon dont les professionnels thématisent ces enjeux et la place accordée à l'enfant en tant qu'utilisateur, pour reprendre un terme de la sociologie de l'innovation, au sein de leur travail de conception. Dans un second temps, nous détaillerons plus spécifiquement les quelques efforts réalisés afin de prendre en compte les pratiques effectives des enfants les plus jeunes face à la lecture sur tablette numérique.

### ***La délicate transposition des contenus vers le numérique : le modèle économique au centre, l'enfant à la périphérie***

L'équipe Bayard Kids, elle est née autour d'un certain nombre de personnalités qui venaient du monde de l'enfance qui s'intéressaient au numérique et de gens du numérique qui s'intéressaient au monde de l'enfance. Après, c'était l'idée de dire... On a eu de grandes engueulades, de grands moments, forts, parce que très souvent, l'expression de l'expert de l'enfance va décrire quelque chose de fini et le développeur, l'homme de la technique imagine tout un champ du possible que l'expert du monde de la petite enfance ne voit pas, parce qu'il ne devine pas ce qu'on peut faire avec le logiciel, toutes les interactivités, tout ce qu'on peut créer, reprogrammer, faire avec l'algorithmique et cette rencontre-là, c'est un jeu du chat et de la souris. (chargé de projet et ancien responsable de BayardKids.com – entretien, 2015)

Le premier résultat de l'enquête revient à souligner un fait sur lequel les acteurs insistent d'eux-mêmes avec force : leur travail de conception numérique est, avant tout, un travail de reprise et d'adaptation d'œuvres existantes, qu'il s'agit donc de parvenir à transposer. La plateforme BayaM (qui donne accès en 2015 aux titres jeunesse de Bayard et Milan et à

des contenus et activités associés tels que des dessins animés) constitue ainsi, avec le J'aimeLireStore, Radio Pomme d'API (webradio), le site web « Un jour, une actu », et divers projets d'application pour smartphone (notamment avec Toboggan au Canada) et de dessins animés (avec la Fabrique d'Images), l'un des espaces destinés à transposer des collections de contenus pensés en interaction les uns avec les autres, avec des « héros » récurrents et identifiés. Cette logique de constitution de collections autour de « héros » produit une transformation notable durant la première décennie des années 2000 marquée par les réflexions autour de la dimension « transmédia »<sup>10</sup> de l'offre. Pour Bayard, cette question a d'ailleurs donné lieu à la création d'un « pôle héros » transversal aux diverses rédactions des titres de presse jeunesse du groupe. Ce pôle gère donc les héros du groupe (SamSam, Petit Ours Brun, Les petits Philosophes...) et leur transposition sur les différents supports papier et web. De l'aveu même de l'un des directeurs généraux du groupe, la création de ce pôle transversal a constitué une véritable révolution pour les rédactions des titres. En effet, les héros étaient jusque-là conçus comme des rubriques associées à un titre (TomTom et Nana avec *J'aimeLire*, Petit Ours Brun avec *Pomme d'Api*...). Chaque héros était donc conçu par les rédactions à travers le prisme du « contrat de lecture » (selon les termes du directeur général du groupe) spécifique à un titre de presse donné. Il était donc impensable, pour les rédactions, de concevoir des développements « hors-sol » de leur héros.

Conjointement à ce découpage préexistant des logiques d'accès et de segmentation de l'offre éditoriale, un second point qui ressort autant de la sociologie économique que de la sociologie du travail et des organisations joue un rôle central dans la liaison entre production et transposition. Au fil des expérimentations et services en ligne qui se succèdent depuis une quinzaine d'années (Clic d'Api – en référence à *Pomme d'Api* –, Bayard Kids), les toutes dernières étapes, particulièrement BayaM et le JaimeLireStore, font face à des attentes sinon de rentabilité, ou sont tout au moins sommées de dégager des revenus significatifs, chose rendue difficile à la fois par le travail de portabilité technique (variété des plateformes et outils de consultation) et par les contraintes posées par les nouveaux intermédiaires du web en matière de vente d'ouvrages en ligne (en l'occurrence les conditions posées par l'AppStore de la compagnie Apple). Ces exigences rendent difficile la possibilité d'initier de nouvelles créations originales : la voie de la transposition de contenus préexistants graphiques et audiovisuels souvent développés à l'occasion d'un moment « multimédia » semble clairement dominer. Malgré des coûts non négligeables, la transposition demeure meilleur marché que la création, d'où l'idée d'un certain « classicisme » que tient à préciser une responsable interviewée :

Je veux corriger ce mot de « classicisme », je veux le corriger parce que ça prête à confusion. Je vais parler d'un parcours de lecture qu'il faut assurer. Il vient d'où, il vient du fait que les pages que nous publions dans le J'aime Lire Store, que nous éditons, que nous adaptons, elles existent déjà sous forme de lecture papier, ce sont des pages de magazines ou des histoires publiées dans des magazines ou des histoires reprises par Bayard Editions, donc la forme du

---

<sup>10</sup> Par l'expression « transmedia », nous rendons compte de l'usage observé de ce terme au sein des services de l'entreprise enquêtée. Celui-ci est nous est apparu comme étant un usage vernaculaire, utilisé sans référence particulière à des publications académiques thématiques ce thème, à l'image des travaux de Henry Jenkins (2013 [2006]) ou Marc Steinberg (2012).

livre est inscrite dans sa première forme de publication. On est dépositaire de ces matériels et de ces fichiers, même, et de ces droits que les auteurs nous ont cédés. On adapte beaucoup de choses mais la forme est donnée déjà avant que ce matériel n'arrive à nous et qu'on le choisisse. (responsable du J'aime Lire Store – entretien, 2015)

L'évocation de cette opportunité et le type de contraintes qu'elle exerce sur l'activité de production rapproche fortement la fonction de production du service marketing, comme le souligne en 2015 également la responsable de Bayard Kids au sujet du mode de présentation et de personnalisation des espaces en ligne par les enfants :

La Bibliothèque pour l'enfant<sup>11</sup>, voilà, une fois qu'on a acheté les livres, l'enfant a un espace, c'est sa bibliothèque où les livres apparaissent et où il doit pouvoir aller les chercher lorsqu'il veut les lire, bon, aujourd'hui c'est extrêmement basique, à la fois pour des raisons de développement progressif du projet mais on peut imaginer énormément de choses autour de la bibliothèque, donc l'enfant a envie de personnaliser le papier peint de sa chambre, l'organisation de ses livres, le classement, une mascotte, enfin je n'en sais rien, plein de choses, qui sont au-delà du commercial, du marketing mais qui quand même on a un petit peu affaire au marketing, parce que ça a trait à ce qu'on appelle, nous, des fonctions engageantes, c'est-à-dire que c'est ce qui fait qu'on aime bien sa bibliothèque ou qu'on aime bien son produit et qu'on va revenir et qu'on va venir acheter plus souvent des livres dans J'aime Lire Store. Vous voyez, c'est très, très imbriqué. (responsable de Bayard Kids – entretien, 2015)

Transposition et innovation ne sont donc évidemment pas antinomiques – la première pouvant être perçue comme une forme de la seconde –, mais semblent bien dans ce cas fonctionner selon l'hypothèse forte de Chamboredon et Fabiani (1977), selon laquelle le marché des albums pour enfants serait « un marché à renouvellement lent », donc peu innovant par rapport à d'autres secteurs de l'édition, du fait de la grande proportion des classiques et des rééditions. Ainsi, les auteurs indiquent que, pour l'année 1973, la proportion des nouveautés dans l'ensemble des titres publiés est de 53,4% pour la littérature générale et seulement de 32,8% pour les livres pour la jeunesse. Pour autant, l'histoire longue des projets d'édition numériques de Bayard souligne plutôt que l'innovation est très distribuée dans le temps, avec des phases de création tous azimuts de contenus associés aux activités de lecture (images et dessins originaux, sons, animations multimédias, etc.) et de réarticulation de ces contenus avec des formats et des offres associés au renouvellement fréquent. La stabilité relative du catalogue, et la présence récurrente de contenus anciens peut toutefois se comprendre comme une des raisons de l'intérêt des parents, ainsi susceptibles de partager un élément de culture commune avec un enfant.

Pour l'essentiel, et de la façon la plus immédiatement visible, les enjeux de transposition des histoires et contenus existants relèvent donc premièrement de considérations organisationnelles et économiques. Entre contrainte et opportunité de réexploitation du catalogue en mode numérique, l'adressage au consommateur désigne en priorité les parents et les professionnels (de la petite enfance) vecteurs de diffusion, d'achat et d'abonnement – et construit un message de stabilité et de continuité dans ce qu'offre l'éditeur. Si au terme de l'enquête, cette vision semble bel et bien ajustée aux pratiques professionnelles, elle masque néanmoins les formes de prise en compte des enfants d'une

---

<sup>11</sup> Il s'agit d'un espace spécifique de la plateforme.

part, et du « pacte de lecture », de l'autre, dans la lignée du co-usage construit au fil du temps par Bayard.

### ***Comment les professionnels se soucient-ils des usages enfantins et du co-usage parent-enfant ?***

L'essentiel des études dédiées au rôle des usagers dans le processus d'innovation et de conception de dispositifs et de technologies depuis les années 1970 au moins ont mis en évidence la faible préoccupation que les ingénieurs et producteurs ont au final pour leurs usagers. Les tenants de la thèse d'une « construction sociale des technologies » (ou SCOT au sein des études anglo-saxonnes sur les sciences et les techniques, STS) ont mis en évidence dans une variété de cas, de l'« invention » du téléphone à celle de la radio ou du micro-ordinateur, que le peu d'intérêt systématique des concepteurs pour leurs utilisateurs finaux n'exclut en rien que les usagers jouent un rôle prépondérant dans le *design* et le succès d'une innovation, et que leurs critiques ou leur retrait participe de re-conceptions incessantes par les professionnels en charge de leur fabrication (pour une synthèse, voir Oudshoorn & Pinch, 2003). Parmi ces travaux, Madeleine Akrich a notamment montré que lorsque les concepteurs parlent des utilisateurs et les mobilisent dans leur travail, ils invoquent surtout une figure abstraite dans laquelle ils se projettent : c'est la « I-Methodology » (Akrich, 1987) ou méthodologie du « Je » à travers laquelle chaque professionnel se transpose en usager qu'il est ou pourrait être, et parle donc à partir de sa propre expérience, passée ou présente, imaginée ou concrète. Avec d'autres, Akrich souligne également que lorsque des méthodologies telles que les *focus groups* convoquent des usagers pour leur donner la parole, les utilisateurs les plus experts et à même de saisir l'occasion donnée se muent en porte-paroles d'un usager alors plus éloigné de la variété des façons de voir et de faire avec l'outil, l'objet, le service, qu'il s'agisse d'un livre, d'une tablette numérique ou d'une interface web.

Dans le cas de Bayard et de l'édition pour la petite enfance, les usages associés au numérique sont perçus comme en rupture à la fois avec les usages antérieurs de la lecture, les modes d'organisation de la production et ce que constitue le produit « fini » pour la maison d'édition :

Le fait de fabriquer un journal, les règles de mise en page, le rapport texte-image, les outils pour fabriquer ce magazine, tout ça, ça fait 40 ans qu'on le fait. Donc vous n'imaginez pas le côté industriel, en plus comme il y a une économie en difficulté, ça oblige les gens à faire beaucoup plus en moins de temps, donc tout est hyper bien rôdé, chacun est à sa place, mais dans ce qu'on appelle un *workflow*, c'est-à-dire un enchaînement de tâches très précis, pour faire que tous les mois, l'enfant reçoive dans sa boîte aux lettres un journal. (...) Et puis arrive Internet qui change tout et où en fait, à partir du moment où on pense un produit sur numérique, ce produit non numérique n'a pas de fin, n'a jamais de fin, il faut toujours le mettre à jour. La notion-même de mise à jour d'un logiciel, confrontée à un produit fini comme un journal, c'est intellectuellement quelque chose... Quand la rédaction arrive avec ses critères de qualité, son premier critère de qualité, c'est de déterminer si le produit fini qu'on va mettre entre les mains est réellement fini. Mais dans le numérique, dans le développement de logiciels, c'est là où on a inventé le versioning, la version 1, la version 2, la version 3. (chargé de projet et ancien responsable de BayardKids.com – entretien, 2015)

Si la prise en compte des usagers par les concepteurs constitue donc traditionnellement une épreuve extrêmement délicate, et souvent reléguée en raison de son coût substantiel, elle prend dans le cas présent une nouvelle ampleur : comment prendre en compte la pratique et les représentations que se font les enfants, et tout particulièrement les plus jeunes, de ce que produit Bayard ? Comment alors saisir le co-usage, et ses possibles reconfigurations ?

Le modèle initial de cette entreprise éditoriale a reposé, depuis les années 1970 et de façon continue, sur l'intégration d'un avis professionnel, en l'occurrence d'une orthophoniste, pour discuter des livres et magazines produits et de leur adéquation aux tranches d'âge élaborées et redéfinies, ainsi que des dimensions de littératie et des différentes pratiques de lecture proposées. Ce rôle repose sur la construction d'une expertise professionnelle qui ne met pas ou peu en scène les enfants eux-mêmes, ainsi que les parents, même si nous n'avons pu observer de façon précise la construction et la mobilisation de ce savoir. Sur ce point, soulignons que, paradoxalement, les services en ligne, avec leurs traces d'usages générées automatiquement (à partir des clics, du temps passé sur un écran, une page, etc.), ne constituaient pas pour Bayard une source de connaissance décisive pour la conception pratique des applications, et tout juste une ressource pour les acteurs du marketing (pour une situation plus contrastée, cf. Chung & Grimes, 2005). Encore une fois, on retrouve cette attention somme toute limitée pour les usages réels d'un objet – le livre – qui peut paraître archi connu et même maîtrisé. De plus, la prise en compte des avis des enfants, ne serait-ce que sur un plan méthodologique, pose une série de problèmes bien connus des sciences sociales (Danic, Delalande & Rayou, 2006).

Notre enquête nous a conduit à faire l'hypothèse que l'enfant porte le principe de la « I-Methodology » à un paroxysme : parce que chaque adulte-professionnel a été enfant, ses souvenirs et son expérience sont susceptibles de le faire se projeter en lieu et place des enfants-lecteurs des années 2010. Plus encore, parce que l'essentiel des professionnels interviewés sont aussi des parents, qu'il s'agisse de responsables de collection, du marketing, de chargés de production ou d'édition, d'illustrateurs ou encore d'auteurs, tous peuvent se projeter dans les deux rôles. La question de savoir dans quelle mesure objectiver la connaissance des usages effectifs par les enfants et/ou leurs parents eux-mêmes n'est donc pas théorisée et est loin de faire l'objet de pratiques systématiques et régulées. Elle émerge néanmoins ponctuellement, à l'occasion de la mise en œuvre de « séances d'observation », réalisées dans la médiathèque toute proche du siège de Malakoff.

Organisées de façon intermittente au gré des nouveautés « à tester », elles visent à mettre des enfants présents ce jour-là aux prises avec les applications développées et à observer leur appréhension du dispositif, leurs interactions éventuelles et les propos tenus, voire d'engager des formes d'échange variées (discussion libre, questions conçues en amont, etc.). Réalisées par des membres volontaires des équipes de production, ces observations constituent une occasion rare de se confronter à des situations d'usage, fussent-elles contextualisées par la médiathèque, l'accord d'un parent, etc. La mise en test d'applications à l'attention des plus jeunes s'avère particulièrement délicate : qu'observer, que tester, que déduire de tel ou tel comportement manifesté, de tel ou tel propos ? Notre enquête rejoint en

cela l'étude de Thévenot (1993) des rapports humains aux « objets usuels » dans laquelle il s'intéresse aux concepteurs de poussette qui, s'ils pensent eux aussi en premier lieu aux parents acheteurs (et utilisateurs), problématisent l'usage des enfants comme une véritable énigme à résoudre :

Lorsque l'utilisateur est un enfant, il remet en question la notion d'utilisation raisonnable. Tous les protagonistes de l'entreprise d'extraction des propriétés se lamentent sur une ingéniosité, un génie quasi-diabolique, une malice exercée à déjouer les fonctions des objets (...) Pis, les jouets d'« éveil » plongent de plus en plus précocement les enfants dans un environnement d'objets éducatifs et ne font que développer cette astuce (Thévenot, 1993, p. 10).

Concrètement, sur quelles fonctionnalités de l'objet « livre numérique » se concentrent les concepteurs ? Dans le cas des tests d'applications, où les professionnels présents ne sont pas les plus techniciens (en matière de programmation et de *design* numérique), le « parcours de lecture » lié à l'orientation dans les applications et à la tension entre exploration et cheminement clair (risque de se perdre vs. cheminement imposé) et leurs hybridations est ainsi très scruté. Les bons choix sont-ils proposés au bon moment, et sont-ils clairement perçus par l'enfant ? Et surtout, quels co-usages sont ainsi rendus possibles (ou non) pour enfants et parents, face ou autour de la tablette, de l'écran ? Force est de constater que la défense du co-usage a été d'abord perçue à travers les interpellations parentales, comme le souligne l'ancien responsable de Bayard Kids en 2015 :

On s'était dit : sur les titres pour les petits, c'est important de proposer toujours l'audio (...) il faut que le parent puisse quand même lire. Et en fait, ça nous paraissait évident que le parent allait couper le son s'il voulait lire (...). Mais assez vite, il y a quelques parents qui, assez violemment, nous ont dit « je ne veux pas votre truc, vous m'excluez totalement » (...) Il suffisait d'ajouter un bouton pour dire « je lis à mon enfant » ou « j'écoute l'histoire », finalement, quelque part, c'était une manière de réintégrer le parent et ça revenait à couper le son, de juste dire « c'est moi qui lis » plutôt que de dire qu'il allait le faire tout seul. C'était envoyer un signal aux parents que oui, ils faisaient partie du projet et qu'à ce stade-là c'était normal. C'est du détail, mais ce n'est pas du détail.

Ce détail qui n'en est pas un rejoint encore l'analyse de Madeleine Akrich au sujet de la conception, où les *designers* « scriptent », via la matérialisation technique, des scénarios d'usages spécifiques, facilitant certains, parfois au détriment d'autres. A travers la conceptualisation, certaines formes d'usage social sont ainsi rendues impossibles, ou en tous cas moins évidentes ou plus délicates. Ici encore, considérer de façon privilégiée l'usage solitaire des enfants à travers les potentialités d'autonomisation des tablettes se heurte à l'usage qui est la marque de fabrique de Bayard jeunesse : le co-usage parent-enfant, qu'il s'agit donc de réinscrire comme un scénario non seulement possible mais bien central des applications produites. L'articulation des observations réalisées, centrées sur les enfants, et les retours de courriers et avis des parents, qui se muent parfois en porte-paroles des enfants lors des observations, ont donc contribué à stabiliser une forme de script qui dès le tout premier écran scénarise plusieurs parcours, pour l'enfant seul, pour l'enfant et le parent, avec audio ou non, etc. Notons que cette stabilisation n'est que partielle, comme l'ouverture à d'autres scénarios est toujours une possibilité : les séances d'observation ont ainsi mis en avant la part du co-usage entre enfants d'âges distincts (typiquement, dans la

fratrie, avec le rôle des grandes sœurs et grands frères). Enfin, il existe à l'heure actuelle des possibilités impensées par l'organisation, auxquelles les sociologues coutumiers des études sur les pratiques numériques des jeunes ne peuvent pas ne pas songer : quid par exemple de la lecture collective à distance, et des formes de jeu en ligne avec des copines et copains déjà connus, ou même... non connus dans l'entourage ?

### **Conclusion. Réinterpréter des normes éducatives pour concevoir des activités relationnelles numériques**

La conception d'applications informatiques et la reconfiguration conjointe des supports et des activités de lecture des plus jeunes se heurtent depuis une trentaine d'années aux interrogations inquiètes sur les effets des machines dans la socialisation des enfants (Turkle, 1986 ; Selwyn & Facer, 2013). Elle constitue un domaine où l'effervescence de l'innovation technique et du rapport aux apprentissages le dispute aux vieilles recettes et routines de la production économique de l'édition jeunesse. Dans le cas de Bayard, les modalités de co-inclusion des parents et des enfants dans le rapport aux livres incarnent la tension essentielle qui agit au cœur de l'organisation. L'inquiétude qui saisit les acteurs en présence nous semble moins être celle d'une inadéquation des dispositifs aux enfants – ou encore le fait que Bayard puisse produire des contenus « inappropriés » – mais le fait que les parents se trouvent progressivement exclus des pratiques de leurs plus jeunes enfants, et/ou moins invités à y participer, à les engager et à les vivre de façon conjointe. Le positionnement de Bayard, à travers ses différentes modalités d'appropriations professionnelles se traduit par trois niveaux d'action : 1. des actions de réassurance théorique du projet de Bayard ; 2. des actions rendant techniquement possible les co-usages numériques parents-enfants ; 3. des actions correctives pour affiner les usages par tranches d'âges.

Comme il a été maintes fois montré vis-à-vis des adultes, les activités de conception, les imaginaires et les pratiques des concepteurs, le *design* des objets, le travail des ingénieurs et des organisations dans lesquelles ils prennent place s'avèrent le plus souvent oubliés des usages réels, finalement assez méconnus. Il en va strictement de même pour les enfants. Le constat général, posé notamment par Woolgar (2012), rejoint les observations de Cook (2008) depuis la perspective des consommations enfantines, et conduit à poser de nouveau le débat de l'*agency* des enfants, par-delà des barrières d'âge toujours plus précoces. Si créer des catégories d'âge est historiquement un moyen d'orienter les consommateurs vers des produits et d'élargir leur base de clients, le cas de Bayard montre que le fait de catégoriser les enfants par âge peut aussi être présenté comme un moyen de développer leur *agency*, grâce à un discours de légitimation élaboré, pour parer aux « risques éducatifs » liés à l'usage de nouvelles technologies. Les nouveaux supports numériques ne constituent de ce point de vue qu'une actualisation de stratégies plus anciennes, stabilisées dès les années 1980, pour toucher les enfants et surtout leurs parents.

Finalement, Bayard n'essaie pas simplement de « configurer l'utilisateur », pour reprendre le concept de Woolgar (1991). Il s'agit plutôt ici de favoriser une certaine « relation



entre utilisateurs » à travers des modalités d'interaction parents-enfants. C'est ce projet et cette intentionnalité que l'éditeur s'efforce d'inscrire à travers des générations technologiques différentes, allant contre les configurations d'usages et les spécifications propres à ces technologies, comme l'individualisation croissante des supports notamment). Le livre-papier lui-même avait déjà connu ce processus historique long d'individualisation d'une lecture solitaire et silencieuse : maintenir des activités collectives autour de la lecture ou de l'objet-livre n'a donc rien d'évident, que celui-ci soit numérique ou non.

## Bibliographie

- Akrich M. (1987). « Comment décrire les objets techniques ? » *Techniques et culture*, n° 9, 49-64.
- Bach J-F., Houdé O., Léna P. & Tisseron S. dir. (2013). *L'enfant et les écrans*. Paris, Académie des Sciences, Éditions le Pommier.
- Bantigny L. (2008). « Les deux écoles. Culture scolaire, culture des jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980 ». *Revue Française de Pédagogie*, n°163, 15-25
- Barrère A. & Jacquet-Francillon F. (2008). « La culture des élèves : enjeux et questions ». *Revue Française de Pédagogie*, n°163, 5-13.
- Bahaud M., Corinne Destal C., Pecolo A. (2011). « L'approche générationnelle de la communication : placer les publics au cœur du processus ». *Communication et organisation*, n°40, <http://communicationorganisation.revues.org/3508>.
- Bastide, I. & Joigneaux, C. (2014). « Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle ». *Spirale*, 53, 9-19.
- Boltanski L. (1977 [1969]). *Prime éducation et morale de classe*. Paris, Mouton.
- Bucciarelli L.L. (1994). *Designing Engineers*, Cambridge, The MIT Press.
- Buckingham D., Bragg S., M.J. Kehily eds (2014). *Youth Cultures in the Age of Global media*, London. Palgrave and Macmillan.
- Buckingham, D., Jensen H.S. (2012). « Beyond Media Panics ». *Journal of Children and Media* 6, n° 4: 413-429.
- Chambat-Houillon M.F & Jost, P. (2003). « Parents-enfants : regards croisés sur les dessins animés ». *Informations sociales*, n° 111, 62-71.
- Chartier, A-M.. (2005). « L'enfant, l'école et la lecture: Les enjeux d'un apprentissage ». *Le Débat*, n°135, 194-220.
- Chartier, A-M. (2013). « Faire lire les débutants : comparaison de manuels français et américains (1750- 1950) ». *Histoire de l'éducation*, n°138, 35-68.
- Chartier, R. (dir.). (1985). *Pratiques de la lecture*: Marseille, France: Rivages.
- Chartier, R. (dir.). (1995). *Histoires de la lecture: un bilan des recherches : actes du colloque des 29 et 30 janvier 1993, Paris*. Paris, IMEC
- Chartier, R., & Lebrun, J. (1997). *Le livre en révolutions: entretiens avec Jean Lebrun*. Paris, Textuel.
- Chartier, R., & Martin, H.-J. (dir.). (1991). *Histoire de l'édition française. Tome 4, Le livre concurrencé (1900-1950)*. Paris, Fayard et Cercle de la librairie.
- Chevassus-au-Louis, N. (2006). *Les briseurs de machines : de Ned Ludd à José Bové*. Paris : Seuil.

- Chamboredon J.-C & Prévot J. (1973). « Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle ». *Revue Française de Sociologie*, vol. XIV, 295-335.
- Chamboredon, J.-C. & Fabiani, J.-L. (1977). « Les albums pour enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13, 60-80.
- Chung G. & S.M. Grimes (2005). « Data Mining the Kids: Surveillance and Market Research Strategies in Children's Online Games ». *Canadian Journal of Communication*, vol. 30, 527-548.
- Cochoy, F., Lalanne M., Barrey S., Cusin F. (2004). *La captation des publics : C'est pour mieux te séduire, mon client...* Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Cook D.T. (2008). « The missing child in consumption theory ». *Journal of Consumer Culture*, vol. 8, n°2, 219-243.
- Dagiral E. & Tessier L. (2010), « La délicate articulation des cultures scolaire et jeune. Les usages de Twilight de quelques professeurs d'un lycée de ZEP ». *Actes du colloque international Enfance & Cultures*. Paris, Ministère de la Culture et de la Communication. <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr>.
- Danic, I., Delalande J. et Rayou P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et des jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes, PUR.
- Fabiani J.-L. (1995). Le plaisir et le devoir : remarques sur la production et la réception de livres destinés à la petite enfance. *La Revue des Livres pour Enfants*, n°163-164, p. 66-72.
- Flichy P. (2004). « L'individualisme connecté entre la technique numérique et la société », *Réseaux*, 124, 17-51.
- Garnier P. (2012). « La culture matérielle enfantine. Catégorisation et performativité des objets ». *Strenae*, n° 4. En ligne <http://strenae.revues.org/761>
- Garnier P. (2013). « Produits éducatifs et pratiques familiales à l'âge de la maternelle : l'exemple des cahiers d'activités parascolaires ». *Revue internationale de l'éducation familiale*, n° 34, 133-149.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique: les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Ito M. (2009). *Engineering Play. A Cultural History of Children's Software*. Cambridge, MA, The MIT Press.
- Jenkins H. (2013 [2006]). *La Culture de la convergence. Des médias au transmédia*, Paris, A. Colin/Ina Éditions.
- La Ville, V. I. de (dir.) (2005). *L'enfant consommateur : Variations interdisciplinaires sur l'enfant et le marché*. Paris, Vuibert.
- Norman, D., (1989). *The Design of Everyday Things*. New York, Doubleday.
- Oudshoorn N. & Pinch T. (eds.) (2003). *How Users Matter. The Co-construction of Users and Technology*. Cambridge (MA), The MIT Press.
- Selwyn N. & Facer K. (2013), *The Politics of Education and Technology. Conflicts, Controversies, and Connections*, New York, Palgrave Macmillan.
- Silverstone, R. (2007). *Media and morality: on the rise of the mediapolis*. Cambridge, Polity.
- Sirota, R. (dir.) (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Steinberg M. (2012). *Anime's Media Mix: Franchising Toys and Characters in Japan*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

- Thévenot L. (1993). « Essai sur les objets usuels. Propriétés, fonctions, usages », in B. Conein., N.Dodier., L.Thévenot, (dirs.). *Les objets dans l'action*. Paris, EHESS (Raison pratique 4), 85-111.
- Turkle S. (1986). *Les enfants de l'ordinateur*. Paris, Denoël.
- Woolgar S. (1991). « Configuring the User: The Case of Usability Trials », in J. Law (ed.), *A Sociology of Monsters. Essays on Power Technology and Domination*, London, Routledge, 58-102.
- Woolgar S. (2012). « Ontological child consumption », in A. Sparrman, B. Sandin & J. Sjöberg J. (eds), *Situating Child Consumption. Rethinking values and notions of children, childhood and consumption*, Lund, Nordic Academic Press, 33-51.