

**CONSOMMATION DE LITTÉRATURE POUR ENFANT. VERS UNE COMPRÉHENSION DE
LA TRANSMISSION DU GOUT POUR LA LECTURE.**

Kenza GUENNOUN

RÉSUMÉ : Le secteur du livre de jeunesse, en particulier sur la tranche des 8-12 ans, apparaît comme un marché porteur pour l'édition, malgré une désaffection de plus en plus grande pour la lecture parmi les jeunes générations. La compréhension profonde de cette cible et de ses motivations de consommation est aujourd'hui un enjeu majeur. Cette recherche exploratoire s'attache à comprendre la transmission culturelle en étudiant les rapports des consommateurs à l'objet de culture matérielle que constitue le livre. Des entretiens phénoménologiques ont été menés auprès de parents et d'enfants de familles ayant des pratiques de lecture diverses et ont permis de mettre à jour les tensions qui s'exercent dans cette transmission.

MOTS CLES : Entretien phénoménologique, marketing de l'enfant, consommation culturelle, transmission.

**CHILDREN'S BOOKS CONSUMPTION: TOWARDS AN UNDERSTANDING OF THE
TRANSMISSION OF THE TASTE FOR READING**

ABSTRACT: The field of children's books, especially the age range from 8 to 12, appears to be a promising market for publishers despite the growing disaffection for reading among young generations. The deep understanding of this target and its motivations to consume is currently a major issue. This exploratory research aims to comprehend cultural transmission through the study of the consumers' relationships to the material culture object that is book. Phenomenological interviews have been conducted with parents and children of families with diverse reading practices, which allowed shining light on the pressures that occur during this transmission.

KEYWORDS: Phenomenological interviews, kids marketing, cultural consumption, transmission.

INTRODUCTION

Les grands acteurs de l'édition mènent actuellement des réflexions autour des mutations du secteur afin de mieux en maîtriser les conséquences. Cette étude s'inscrit dans ce cadre, en se penchant sur les enjeux multiples et complexes que représente la consommation de livres. Le livre connaît une grave crise structurelle : l'arrivée du numérique sur le marché, le développement d'une culture de l'écran (Brée et al., 2012), l'apparition de nouveaux acteurs au modèle économique révolutionnaire pour ce secteur plutôt conservateur dans son approche (à l'instar d'Amazon). Tous ces éléments contribuent à modifier en profondeur le paysage de l'édition. Pourtant, dans ce contexte de tensions, le livre de jeunesse parvient à se maintenir d'année en année.

Le secteur du livre de jeunesse représente 20,3% du volume des ventes de livres en 2013. Sa croissance est l'une des seules du marché à rester positive (7% en valeur en 2014, contre - 3% pour le marché global, *Livres Hebdo*, 2014). Le nombre de titres de livres pour enfant a été multiplié par dix depuis 1965 (SNE, repères statistiques France 2014, données 2013). Le nombre de titres de livres pour enfant a été multiplié par dix depuis 1965 (Eudes de la Potterie, 1986, *Livres Hebdo*, 2014). L'un des facteurs explicatifs de la bonne santé du secteur est l'adaptation d'un grand nombre d'ouvrages au cinéma (*Livres Hebdo*, 2014). Pour la seule année 2014, on peut par exemple citer les adaptations d'*Hunger Games*, *Nos Etoiles contraires*, *le Passeur*, *le Labyrinthe*, *Divergente* et, pour les plus jeunes, *Paddington*. Depuis le phénomène *Harry Potter*, commencé en 1998 en France, ce secteur n'a plus rien à envier au marché du roman adulte, avec ses best-sellers internationaux et ses lancements événementiels. Mais après avoir connu un âge d'or, avec notamment la bit-lit (littérature sur les vampires) et les séries dystopiques, le secteur des romans pour adolescents et jeunes adultes (le secteur

Young Adult) semble aujourd'hui entrer dans une phase d'essoufflement :

« Les romans pour ados qu'on vendait à 10 000 ou 12 000 exemplaires ne se vendent plus qu'à 5 000. Les ventes ont diminué de moitié et seuls se vendent les titres qui sortent du lot. » (Marion Jablonski, directrice d'Albin Michel jeunesse, in *Livres Hebdo*, 2014).

L'engouement des lecteurs et l'intérêt commercial des éditeurs se sont déplacés vers la cible des 8-12 ans (Combet in *Livres Hebdo*, 2014), en particulier en fiction. Le nombre de collections qui leur est destiné se multiplie, avec par exemple *Géronimo* et *Witty* chez Albin Michel, *Zig Zag* aux éditions du Rouergue et des blogs d'éditeurs font leur apparition (onlitplusfort.com des éditions Gallimard par exemple) :

« La jeunesse sait se créer de nouveaux marchés comme le middle grade¹ que nous avons développé avec nos romans graphiques. » (Béatrice Decroix, directrice du Seuil Jeunesse, in *Livres Hebdo*, 2014).

De nombreuses recherches ont été menées sur le livre de jeunesse mais elles relèvent dans leur très grande majorité du domaine de la littérature et concernent principalement des questions comme le statut et l'Histoire du livre pour enfants (Nières-Chevrel, 2002, Perrot, 2011, Marcoin, 2005, Butlen, 2005) ou sa dimension scolaire (Drouar et al., 2005, Bishop, 2009). D'autres recherches évoquent également la littérature de jeunesse du point de vue de la psychanalyse et en soulignent l'importance dans le développement de l'enfant (Bettelheim, 1976, Mijolla-Mellor, 2006).

¹ Traditionnellement, les collégiens. Ici, plus spécifiquement les 8-12 ans avec les collections *Géronimo* et *Witty* qui leur sont destinées au Seuil Jeunesse.

Rares sont les recherches en marketing concernant la littérature de jeunesse. On peut citer le travail de Pascale Ezan (2010) sur le phénomène de sériation dans la littérature pour adolescents. En effet, selon l'INSEE, les 2/3 des ventes en littérature jeunesse viennent de livres inclus dans des collections (Lagache, 2006, in Ezan, 2010). Sur les 35 meilleures ventes en jeunesse sur le premier semestre 2013, 34 sont des ouvrages issus de séries (l'exception étant la vente n°1, *Nos étoiles contraires*, John Green) (*Livres Hebdo*, 2014). Cette recherche met en évidence le paradoxe auquel se trouvent confrontés les éditeurs de jeunesse, avec un public de jeunes qui lit de moins en moins mais qui se passionne pour l'univers développé dans les séries (Ezan, 2010). Le lancement d'une série à succès devient alors pour eux un enjeu crucial.

Encore peu exploité, ce marché des romans 8-12 ans apparaît aujourd'hui comme concentrant un grand nombre d'enjeux stratégiques pour le monde du livre. Cette recherche se propose d'étudier les pratiques de lecture de cette tranche d'âge en raison de l'intérêt managérial qu'elle représente mais également en cohérence avec les nombreuses classifications des stades d'apprentissage chez l'enfant (Piaget et Inhelder, 1966, Ezan et Mazarguil, 2014) qui définissent la tranche des 6-12 ans comme une possible unité d'analyse. Nous avons cependant choisi d'en exclure les plus jeunes : entre 6 et 7 ans, les enfants sont encore dans une phase d'apprentissage de la lecture. Leurs pratiques de lecture sont donc très spécifiques et ne peuvent être analysées sur le même plan que les pratiques des enfants qui lisent de façon autonome. En outre, à partir de 13 ans, le lecteur entre dans la catégorie « jeunes adultes » où les frontières avec la littérature adulte sont souvent poreuses, plus difficiles à établir. C'est pourquoi nous concentrons cette recherche sur la cible des enfants de 8 à 12 ans, par ailleurs très identifiée sur le

marché du livre de jeunesse comme un segment spécifique.

Au regard de ces éléments de théorie et de contexte, cette étude souhaite se pencher sur le livre en tant qu'objet de culture matérielle, symptomatique des modes de transmission qui se jouent durant l'enfance, en s'intéressant à la construction du goût pour la lecture. Le livre apparaît comme un médiateur culturel au centre du dispositif complexe de transmission culturelle.

1. CONTEXTE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

1.1. Lecture, lecteurs

1.1.1. La lecture, une activité culturelle à part

La lecture se différencie des autres activités culturelles (et par là même le livre des autres produits culturels) par un certain nombre d'aspects qui, pris séparément, ne constituent pas des spécificités en eux-mêmes mais lorsqu'ils sont analysés comme un tout, confèrent à la lecture son statut singulier.

Tout d'abord, on peut identifier deux caractéristiques contradictoires de la lecture. En effet, il s'agit à la fois d'une activité relativement facile d'accès, tant sur le plan financier que sur le plan pratique. La gratuité de nombreuses bibliothèques et le prix du livre relativement bas par rapport à d'autres produits culturels, d'autant plus qu'il est contrôlé sur le plan juridique avec la loi sur le prix unique, permettent à chacun d'avoir accès au livre et à la lecture. En 2001, c'est d'ailleurs 21% de ménages qui ont au moins une inscription en bibliothèque et ce chiffre est en augmentation chaque année (Michaudon, 2001). Par ailleurs, la lecture est une activité culturelle qui peut se pratiquer partout, sans contrainte temporelle ou physique, à l'inverse des visites de musées, du théâtre ou des concerts (Renard, 2008). On peut ainsi identifier la

lecture comme une pratique culturelle avant tout accessible.

Le livre se caractérise, à l'instar d'autres produits culturels mais de façon plus prononcée, par la complexité qui marque le processus de choix. Son unicité (Evrard, 2002) implique que le consommateur doit renouveler son choix à chaque achat et donc prendre à chaque fois le risque d'être déçu. Cette affirmation est d'autant plus vraie que le livre est un bien expérientiel (Roederer, 2012), le consommateur ne peut donc savoir si son choix est satisfaisant ou non qu'après avoir vécu l'expérience, autrement dit une fois le livre lu. La lecture est donc une activité marquée par la notion de risque dans le processus décisionnel (Bouder-Pailler et Damak, in Assassi et al., 2010), à la fois par l'incertitude qui accompagne la décision de consommation mais aussi par l'investissement important de temps nécessaire à la consommation.

Le livre est également un bien de croyance (Baillet et Berge, 2010) : le consommateur peut se référer à l'avis d'un tiers, qu'il s'agisse d'un proche ou des médias par exemple, pour diminuer ce risque dans son choix et mettre ainsi en place un dispositif de confiance (Karpik, 2007). La lecture se caractérise, enfin, par la liberté interprétative du consommateur/lecteur, à travers l'investissement de sens qu'il peut effectuer du texte :

« Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir... D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens émis par le destinataire... Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique ou esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative. »
Umberto Eco (1979, p. 66)

La lecture relève d'une intention, et le consommateur, en investissant le texte qu'il lit, se l'approprie et le fait sien. En ce

sens, les livres sont perçus comme des révélateurs de personnalité (de Singly, 1996), tant dans l'interprétation personnelle que chaque lecteur en fait et qui rend l'expérience de lecture propre à chacun (Pennac, 1992), que dans le choix des lectures qui, selon l'auteur ou même le genre choisi, en dit beaucoup sur le lecteur (Parmentier, 1986).

1.1.2. *Profils de lecteurs et usages de lecture*

« Il y a ceux qui n'ont jamais lu et qui s'en font une honte, ceux qui n'ont plus le temps de lire et qui en cultivent le regret, il y a ceux qui ne lisent pas de romans, mais des livres utiles, mais des essais, mais des ouvrages techniques, mais des biographies, mais des livres d'histoire, il y a ceux qui lisent tout et n'importe quoi, ceux qui dévorent et dont les yeux brillent, il y a ceux qui ne lisent que les classiques, monsieur, car il n'est meilleur critique que le tamis du temps, ceux qui passent leur maturité à relire et ceux qui ont lu le dernier untel et le dernier tel autre, car il faut bien, monsieur, se tenir au courant.» (Pennac, 1992, pp 69-70).

Il existe une multiplicité de profils de lecteurs et de raisons de lire (ou de ne pas lire). On peut pourtant dégager de grandes tendances dans ce qui sépare le grand lecteur du petit lecteur, ou du non lecteur, et arriver ainsi à mieux comprendre comment se forment des pratiques de lecture. Il convient tout d'abord de définir ce qu'est un grand lecteur et un petit lecteur.

Les repères varient d'une étude à l'autre et d'une époque à l'autre et peuvent même aller du simple au triple en termes de livres lus par an. Hélène Michaudon (2001) identifie par exemple le grand lecteur comme celui qui lit au moins 12 livres par an quand pour Dumontier et alii (1990), le « gros lecteur » lit au moins 3 livres par mois, soit au moins 36 livres par an. Dans cette recherche, nous avons choisi de conserver la typologie la plus récente de Baillet et Berge (2010) pour qui le lecteur faible lit de 1 à 9 romans par an,

le moyen de 10 à 24 romans par an et le fort lecteur plus de 25 romans par an.

La lecture est tout d'abord identifiée clairement comme une pratique axée sur la composante féminine de l'individu (Mijolla-Mellor, 2006). On peut relever un écart important dans les pratiques de lecture chez les hommes et les femmes : non seulement les femmes sont plus nombreuses à lire, mais quand elles lisent, elles lisent davantage que les hommes (Dumontier et al., 1990, Donnat, 2009). 62% des hommes déclarent lire peu ou pas du tout contre seulement 46% des femmes et 26% des hommes déclarent lire plus de dix livres par an contre 34% des femmes (Donnat, 2009).

Par ailleurs, on peut relever de façon attendue l'influence centrale du niveau de diplôme et, dans une moindre mesure, du milieu social sur les pratiques de lecture (Michaudon, 2001). En effet, 57% des cadres supérieurs déclarent lire au moins 10 livres par an contre 18% des ouvriers. Cependant, ces écarts tendent à se réduire, avec une désaffection pour la lecture ces dernières décennies concernant l'ensemble des milieux sociaux et des niveaux de diplômes mais plus forte encore chez les grands lecteurs, et donc mécaniquement chez les cadres et les personnes ayant fait des études supérieures (Dumontier et al., 1990, Donnat, 2009). Il faut également noter que la pratique d'autres loisirs culturels s'accompagne le plus souvent d'une lecture fréquente (Dumontier et al., 1990), ce qui permet de penser que les différents loisirs culturels ne se concurrencent pas entre eux mais qu'il y a au contraire une forte dimension cumulative entre ces pratiques. Les pratiques de lecture sont également très influencées par la notion de cycle de vie (Wells et Gubar, 1966), notamment en raison du lien entre phase de vie et proportion de temps libre : les plus jeunes lisent davantage, étant influencés par l'environnement scolaire et par le faible niveau de contraintes de

temps dont ils bénéficient ; les personnes actives, avec des enfants, voient leur pratique de la lecture diminuer du fait d'un temps libre restreint ; et en vieillissant, avec l'arrivée de la retraite et l'indépendance des enfants, la lecture est de nouveau davantage pratiquée (Dumontier et al., 1990).

On voit ici se dessiner un parcours de lecture évoluant tout au long de la vie du lecteur. On peut dresser à partir de ces informations un profil type du grand lecteur qui serait plutôt jeune, femme, diplômé et ayant de nombreux loisirs culturels. Cette apparente simplicité des tendances ne doit pas faire oublier pour autant qu'il existe des usages de la lecture divers voire parfois opposés.

Mauger et Poliak (1998) distinguent ainsi quatre grands types de lecture selon les usages qu'en fait le lecteur, et qui ne sont pas sans évoquer les différentes motivations à la consommation de produits culturels (Bernardon, 2005) :

- La lecture de divertissement, qui correspond à une recherche d'évasion, de type hédoniste,
- La lecture didactique, à travers laquelle le lecteur recherche la connaissance,
- La lecture esthète, qui est une recherche de beauté,
- Et la lecture de salut, dans laquelle le lecteur recherche à acquérir des références culturelles légitimes.

On peut ajouter à ces quatre types de lecture la lecture de partage, évoquée par Pennac (1992) pour qui la lecture peut constituer un acte de communication différée, notamment lorsque le livre lu provient d'un prêt par un proche ou qu'il fait l'objet de discussions après la lecture avec des proches l'ayant également lu. Le lecteur vit à travers cette lecture une forme de « communion » avec l'autre.

1.1.3. La lecture, entre pratique scolaire sacralisée et loisir

Dumontier, de Singly et Thélot (1990) expliquent la diminution des pratiques de lecture par un affaiblissement de la valeur symbolique perçue du livre qui aurait perdu une partie de son sens social, dans un mouvement plus global de dévalorisation de la culture légitime. On peut nuancer ces propos en introduisant l'idée de consommation culturelle « omnivore », où la légitimité est tirée de la multiplicité des pratiques culturelles, elles-mêmes à la fois fortement et faiblement légitimes (il devient par exemple valorisant d'apprécier à la fois l'opéra et la variété), par rapport à des consommations « univores », d'un seul type (Peterson, 1992). Certains s'insurgent contre cet état de fait en parlant de relativisme culturel, dans un monde où tout se vaut et où « *ce que lisent les lolitas vaut Lolita* », selon une formule devenue célèbre (Finkielkraut, 1987). La lecture reste pourtant très fortement associée à l'idée d'enrichissement personnel et surpasse en valeur perçue les autres types de loisirs (Dumontier et al., 1990), remettant ainsi en question cette idée de relativisme culturel.

Comment expliquer alors cette désaffection, dans la mesure où la valeur perçue de la lecture reste élevée ? Pour de nombreux chercheurs et professionnels du livre, la lecture souffre d'un surinvestissement de l'institution scolaire qui l'a rendue, depuis plusieurs dizaines d'années, incompatible dans les esprits avec l'idée même de loisir (Dumontier et al., 1990, Pennac, 1992, de Singly, 1996). L'école s'est effectivement davantage investie dans la lecture ; avant, elle ne proposait à lire que des ouvrages de littérature classique et les enfants devaient découvrir eux-mêmes des livres plus « divertissants ». Depuis les années 80, la littérature de jeunesse est inscrite dans les programmes, dans une volonté de démocratisation de la lecture, ce qui peut

avoir comme effet pervers de rendre la lecture loisir moins attractive puisque désormais trop associée à l'univers éducatif, en particulier auprès des enfants qui s'en tiennent à distance (Dumontier et al., 1990). Rousseau ne dit pas autre chose lorsqu'il prêche pour un enseignement de la lecture moins contraint, davantage fondé sur le plaisir de lire :

« *La lecture est le fléau de l'enfance et presque la seule occupation qu'on lui sait donner. [...] Un enfant n'est pas fort curieux de perfectionner l'instrument avec lequel on le tourmente ; mais faites que cet instrument serve à ses plaisirs et bientôt il s'y appliquera malgré vous.[...] J'ajouterai ce seul mot qui fait une importante maxime : c'est que d'ordinaire on obtient très sûrement et très vite ce qu'on n'est point pressé d'obtenir.* » (Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, 1762)

Le lien entre pratiques de lecture et école apparaît comme très établi, et si les enfants qui se défient de l'institution scolaire semblent, par extension, se distancier de la lecture, on observe également le phénomène inverse : les bons élèves sont très majoritairement de forts lecteurs, que ce soit par un goût plus spontané pour la lecture ou du fait d'une plus grande tendance à se prêter aux injonctions scolaires (de Singly, 1996). Pennac (1992) relève et dénonce une forme de sacralisation de la lecture (Belk, Wallendorf et Sherry, 1989) qui contribue également à ce mouvement d'éloignement du domaine des loisirs pour entrer dans le sérieux et le contraint :

« *Nous ne sommes pas les émissaires du livre mais les gardiens assermentés d'un temple dont nous vantons les merveilles avec des mots qui en ferment les portes : « il faut lire ! il faut lire ! »* » (Pennac, 1992, p. 95).

Pour lui, cette permanente injonction à lire, cette absolue nécessité, tient en réalité du dogme. Lorsqu'il demande à ses élèves collégiens de lui décrire ce qu'est un livre, il est frappé par

le profond respect teinté de crainte qu'ils ont pour cet objet que, pour la plupart, ils ne maîtrisent pas, et note le contraste entre la simplicité de la forme et la complexité des fonctions du livre. C'est cette perception, correspondant à une hiérarchie culturelle stricte où la culture légitime se trouve portée au pinacle, qui tient de nombreux enfants à distance de la lecture, jusqu'à en faire ensuite des adultes non lecteurs (Pennac, 1992). D'autres auteurs de livres de jeunesse tiennent un discours similaire, militant pour une plus grande séparation entre plaisir de lire et devoir scolaire :

« Je crois que je n'aime pas beaucoup que la lecture soit cette Vertu publique dont on peut tirer de la gloriole et des profits orthographiques ou sociaux, ni ce mausolée muet dans lequel on précipite de force et comme au hasard des collégiens rétifs et qui n'y comprennent rien. » Marie Desplechin, in *Lire est le propre de l'homme*, 2011, p. 84).

Mais la sacralisation de la lecture peut être d'un autre ordre et passer notamment par les rituels, comme le soulève à nouveau Pennac (1994). Ainsi est-ce le cas de la lecture du soir, qu'il assimile à une forme de prière par la régularité de son heure et de ses gestes et à une communion entre le lecteur et le destinataire, ainsi qu'entre ce dernier et le texte. Florence Seyvos (2011) insiste sur le caractère universel de cette activité de lecture à deux :

« Je ne me souviens pas avoir jamais rencontré un enfant qui n'aimait pas qu'on lui lise des histoires. » (Seyvos, in *Lire est le propre de l'Homme*, 2011, p. 119).

Ici, le livre n'est plus objet de séparation (des lecteurs et des autres notamment) mais au contraire de partage. Ce rituel des lectures du soir, qui se maintient bien après l'apprentissage par l'enfant de la lecture autonome (Perrot, 2011) relève à la fois de la transition et de la transmission. Il permet à l'enfant

d'aborder la lecture seul de façon progressive tout en donnant aux parents de transmettre un capital culturel (Bourdieu, 1979).

1.2. La transmission culturelle familiale

1.2.1. De l'Influence Intergénérationnelle à la transmission familiale

De nombreux travaux ont été réalisés en comportement du consommateur sur la notion d'influence intergénérationnelle (Moore et al., 2002, Gollety, 1999, Moore-Shay et Lutz, 1988). Ces travaux rendent compte de l'importance de la transmission entre générations à l'aune notamment des comportements d'achat (Ladwein et al., 2007). Mais le processus qui conduit à cette influence intergénérationnelle reste assez flou, du fait d'un manque d'études empiriques sur le sujet (Moore et al., 2002). L'influence intergénérationnelle consiste essentiellement dans le transfert, du parent vers l'enfant, d'un ensemble de compétences, de connaissances, d'attitudes, de préférences, de valeurs et de comportements de consommation (Ladwein et al., 2007). Elle s'opère tout au long de la vie et s'observe principalement à l'âge adulte, ou du moins lorsque l'enfant est indépendant dans ses choix. C'est en cela qu'elle diffère de la socialisation qui se penche principalement sur l'adaptation de l'enfant (ibid), même si les deux concepts restent liés. L'influence intergénérationnelle se rapproche de la notion de transmission, qui se définit comme « un phénomène de passation, de transfert, entre deux parties qui se dessinent à travers un émetteur (ou donateur) et un récepteur » (ibid, p. 4). De nombreuses études, notamment en sociologie, ont étudié cette notion de transmission, et plus particulièrement de transmission culturelle, dans le cadre de la famille (Lahire, 1995, De Singly, 1989, Cartier et Detrez, 1999), en s'attardant sur la question de la construction des goûts. De

grandes études quantitatives autour des pratiques culturelles confirment le rôle central des parents en tant que « *passseurs de culture* » (Donnat, 2004).

On peut également comprendre la transmission à travers l'acception de Bourdieu (1979) qui développe la notion de transmission du capital culturel en expliquant qu'à travers l'habitus (c'est-à-dire un ensemble de prédispositions à agir et percevoir d'une certaine façon selon un milieu social d'origine) se forment notamment les goûts, qui font émerger avec eux une hiérarchie et des disparités de classe. Ladwein, Carton et Sevin (2007) nuancent cette approche en parlant de capital transgénérationnel qui, bien que soumis aux règles du capital culturel tel qu'entendu par Bourdieu (1979), ne place pas en son centre la notion de hiérarchie de classe mais se situe davantage à l'échelle familiale, dans une dynamique de cycle de vie et offrant un cadre de référentiels normatifs de consommation. Octobre et Jauneau (2009) prennent également des distances par rapport au modèle bourdieusien de transmission du capital culturel en intégrant à leur réflexion la notion de climat familial ou de « *home climate* », issue des travaux de Mohr et Di Maggio (1995). Ils élargissent ainsi les facteurs influençant le processus de transmission culturelle aux exemples parentaux de pratiques en matière de loisirs culturels, au projet éducatif parental et aux relations familiales (autant de facteurs qui viennent modérer le poids du milieu social d'origine).

Les travaux de recherche relaient l'idée que la transmission est un devoir parental (Ladwein et al., 2007) On retrouve dans la notion de transmission les théories de Mauss (1925) autour du don et l'on peut voir dans la transmission familiale un système normatif d'orchestration de la dette. Pour ses parents, l'enfant est doté d'une dimension sociale. En effet, le parent éprouve un désir de modelage de son enfant à l'image

qu'il se fait de lui-même, ou à l'image qu'il souhaite renvoyer au monde ; il devient comme un prolongement du parent. Par ailleurs, à travers ses propres réussites, l'enfant devient un moyen de réassurance pour ses parents en confirmant leur succès dans l'exercice du « métier de parent » (Ezan et Mazarguil, 2014). On a vu apparaître récemment un nouveau vecteur de fierté parentale dans la supériorité de la maîtrise d'une connaissance ou d'un savoir-faire de leur enfant sur eux (c'est le cas notamment pour les nouvelles technologies que beaucoup d'enfants maîtrisent mieux que leurs parents). Cette admiration parentale même devenir une forme de projection, de transfert d'un parent sur l'enfant. Il peut s'agir d'un désir, parfois inconscient, de façonner un « soi en mieux » qui peut peser sur lui comme une forme d'injonction à ne pas échouer ou à ne pas souffrir, ce qui ferait souffrir par réaction le parent se projetant ainsi (ibid).

Cette forte dimension sociale de l'enfant comme preuve de réussite entraîne une nécessité de transmission. La transmission peut, dans une certaine mesure, s'apparenter à un don (de Singly, 1996) qu'il apparait difficile à l'enfant de refuser. En effet, il existe une obligation implicite de recevoir la transmission de la part de l'enfant, que l'on peut rapprocher d'une certaine forme de contre-don (Ladwein et al., 2007, Mauss, 1925).

1.2.2. *Les stratégies de transmission*

Les parents peuvent adopter un certain nombre de comportements différents afin de transmettre leurs valeurs, leurs choix, leurs goûts à leurs enfants. D'après la grille de Maccoby et Martin (1983, in Ezan et Mazarguil, 2014), il existe quatre profils éducatifs de parents selon deux variables : le contrôle parental plus ou moins grand et les capacités d'ajustement des parents (correspondant à

l'importance accordée par les parents à l'autonomie de l'enfant en lui accordant des responsabilités). Les parents autoritaires conservent le pouvoir de décision et se montrent peu flexibles, ils imposent leurs choix à leurs enfants. Les parents démocratiques se situent davantage dans la négociation et l'adaptation en fonction des situations. Les parents indulgents adoptent une posture d'empathie, ils souhaitent être dans la compréhension de leurs enfants et les parents négligents se désengagent de l'éducation (Maccoby et Martin, 1983, in Ezan et Mazarguil, 2014).

Ces styles d'autorité parentale peuvent servir de grille de compréhension des comportements lorsqu'il s'agit de transmission culturelle. On retrouve en effet ces questions de choix, de contrainte et de compréhension dans l'éducation au goût et la transmission de préférences de consommation de produits culturels. Pour Octobre et Jauneau (2009), la transmission culturelle familiale peut prendre deux formes : l'inculcation, qui consiste en une éducation volontaire et passe par l'usage de normes telles que le contrôle, l'incitation ou la co-consommation et l'imprégnation, relevant de l'exposition des enfants à un exemple parental à suivre. De nombreuses études montrent que c'est le mécanisme de l'imprégnation qui prime en termes de poids explicatif des comportements, dans le processus de transmission (Octobre et Jauneau, 2009), le mécanisme de l'inculcation étant, pour sa part, moins étudié. L'imprégnation peut être favorisée par une homopraxie parentale (homogénéité des pratiques entre les parents : un enfant dont les deux parents sont de grands lecteurs a deux fois plus de chances d'être lui-même un grand lecteur que si seul l'un de ses parents est grand lecteur (Octobre et Jauneau, 2009). Par ailleurs, les activités fortement transmises par la cellule familiale (notamment les passions) le sont davantage par le biais de la mère, plus susceptible que le père de transmettre par

exemple le goût de lire (Donnat, 2004). Une double explication de cette tendance genrée de la transmission culturelle peut être donnée : l'éducation relève traditionnellement davantage de la mère et, en outre, certaines activités sont perçues comme plus féminines que d'autres, comme c'est le cas pour la lecture (Octobre et Jauneau, 2009). Ladwein, Carton et Sevin (2007) dénombrent, pour leur part, trois canaux de transmission : l'observation, l'initiation et l'imitation. L'observation et l'imitation sont à rapprocher du concept d'imprégnation quand l'initiation, démarche volontaire des parents, est davantage de l'ordre de l'inculcation (Octobre et Jauneau, 2009).

1.2.3. La transmission familiale et les pratiques de lecture

L'importance de l'implication des parents dans le développement des pratiques de lecture chez leurs enfants ne fait pas de doute. On trouve en effet deux fois plus d'enfants lecteurs parmi ceux que leurs parents aident, contrôlent et encouragent dans leur travail scolaire que chez ceux qui n'ont aucun soutien (Octobre et Jauneau, 2009). Par ailleurs, l'exemple parental dans la transmission de la lecture est également un aspect essentiel : un enfant qui voit ses parents lire aurait une tendance plus forte à développer lui aussi un goût pour la lecture (Octobre et Jauneau, 2009). Mais ce constat n'a pas vertu de loi. En effet 28% des enfants de parents non lecteurs sont des lecteurs réguliers et 18% de lecteurs réguliers ont des parents non lecteurs (Michaudon, 2001). Il convient toutefois de prendre les chiffres de cette dernière étude avec du recul : l'enquête a été réalisée uniquement sur des adultes, on peut donc émettre l'idée qu'il existe ici un biais mémoriel, les répondants ne se souvenant pas nécessairement de façon fiable et précise de leurs pratiques de la lecture durant l'enfance. Nous l'avons vu, il existe une forme d'injonction de la société à lire, un dogme (Pennac, 1994) conférant à la

lecture une dimension de nécessité. Dans ce cadre, on peut penser qu'une pression s'exerce sur les parents concernant la transmission à leurs enfants de pratiques de lectures. De Singly (1996) souligne que cette bonne volonté parentale peut avoir un effet négatif sur la lecture. Cette dernière est si encouragée par les parents qu'elle contribue à faire disparaître ce que Pennac (1994) appelle les lectures de l'ombre. L'enfant ne peut plus se situer dans la transgression. Cela a pour double effet d'augmenter le nombre de lecteurs tout en diminuant paradoxalement l'appétit de lire (de Singly, 1996) et donc, de façon attendue, la proportion de grands lecteurs (Donnat, 2004).

Pourtant, la transmission parentale de la lecture apparaît plus complexe. Le système éducatif relativement libéral de la famille moderne permet à l'enfant de ne pas être dans la contrainte de lecture lorsqu'il est en famille, cette contrainte étant plutôt réservée à la sphère scolaire (de Singly, 1996). La lecture est donc très fortement encouragée mais pas contrainte, les parents doivent alors trouver dans leurs comportements une forme d'équilibre difficile pour être dans l'une des attitudes sans tomber dans l'autre. En outre, les choix et les goûts de lecture sont très fortement subjectifs et dépendants de la personnalité de chacun (Parmentier, 1986, de Singly, 1996). Les parents se trouvent donc face à un « double bind », une double contrainte : ils doivent respecter les goûts de leurs enfants afin de favoriser leur épanouissement sans imposer les leurs, sans toutefois mettre en danger leur réussite scolaire (de Singly, 1996) supposant en effet la contrainte, l'obéissance à des normes (lecture de littérature classique par exemple) quand l'épanouissement dans la lecture se fait à travers la spontanéité. Les parents doivent alors gérer ces deux objectifs contradictoires.

La notion de transmission familiale pose également la question de la réception

de la part de l'enfant. Nous l'avons vu, cette réception constitue en partie une obligation implicite sous forme de contre-don (Ladwein et al., 2007, Mauss, 1925). De Singly (1996) met en évidence la difficulté que cela peut représenter pour l'enfant en introduisant dans sa réflexion la notion d'héritage culturel. Il explique en effet que la naissance du plaisir de consommation d'un bien culturel suppose que l'héritage soit masqué. Si le lien de dépendance entre les goûts de l'enfant et celui de ses parents est clairement identifié, l'autonomie dans la pratique se trouve niée et le plaisir en est amoindri. Il est cependant possible de dépasser cette difficulté de la reconnaissance d'un héritage culturel dès lors que l'on identifie deux dimensions dans la transmission : la transmission d'un goût pour la pratique de la lecture en elle-même et celle pour tel ou tel genre de livre (de Singly, 1996). L'enfant peut alors à la fois reconnaître l'influence de ses parents sur ses pratiques de lecture tout en revendiquant son autonomie à travers un attrait pour un genre de livres différent de ceux qu'apprécient ses parents.

1.3. Objectif de la recherche

Une meilleure compréhension de la façon dont survient l'attrait pour la lecture chez les enfants permettrait à la fois une adaptation des stratégies marketing auprès de ce public et, à terme, le développement d'un marché plus important de lecteurs adultes. Par ailleurs, la désaffection des jeunes générations pour la lecture questionne et inquiète. Les pouvoirs publics s'attellent aujourd'hui à ce problème et prennent des mesures pour enrayer le phénomène. Cette recherche pourrait contribuer à évaluer la pertinence de ces mesures au regard du processus de construction du goût pour la lecture chez l'enfant.

Nous souhaitons comprendre en profondeur la façon dont la transmission s'établit dans le cadre d'un produit culturel, dont la consommation est

marquée notamment par la grande complexité des motivations. Nous avons mené, avec cet objectif, un ensemble de dix entretiens phénoménologiques auprès de quatre familles différentes (quatre parents et six enfants) dont les pratiques de lecture apparaissaient suffisamment variées pour permettre la mise au jour de profils de consommation.

2. ANALYSE EMPIRIQUE

2.1. Méthodologie de la recherche

Notre recherche s'inscrit dans une perspective qualitative en ce qu'elle vise une compréhension en profondeur d'un phénomène et du sens que les acteurs en donnent, à travers un processus de contextualisation (Paillé et Mucchielli, 2013). En favorisant la recherche exploratoire, la démarche qualitative permet pleinement ce travail de contextualisation (Thiétart, 2007). Par son approche concrète du terrain et l'espace qu'elle réserve aux données empiriques, l'attitude phénoménologique nous semble particulièrement adaptée à cette volonté compréhensive. Celle-ci se caractérise en effet notamment par son ancrage sur le terrain ainsi que par une grande empathie du chercheur dans le recueil et l'analyse des données (Thompson et al, 1989).

Nous commençons chaque entretien, après avoir présenté brièvement le travail de recherche, par une question très générale appelant une réponse à caractère narratif (Quivy et Van Campenhoudt, 2011), pour donner d'emblée le ton que nous souhaitons pour la suite. Ainsi, nous commençons par demander au sujet :

« Pouvez-vous me parler de votre rapport à la lecture, de l'enfance jusqu'à aujourd'hui ? ».

Par la suite, nous n'utilisons pas de grille d'entretien à proprement parler mais davantage un cadre global permettant de structurer le propos. Nous avons réalisé

une liste de points que nous souhaitions aborder, sans définir d'ordre précis, pour conserver une flexibilité nous permettant de nous adapter au sujet interviewé (Kaufmann, 2011). Cette approche est en accord avec la description que font Thompson, Locander et Pollio (1989) de l'entretien phénoménologique :

« L'objectif d'un entretien phénoménologique est d'atteindre une description à la première personne d'un domaine d'expérience spécifique. Le courant du dialogue est largement décidé par le répondant. A l'exception d'une question d'ouverture, l'interviewer n'a pas de question a priori concernant le sujet. Le dialogue tend à être plus circulaire que linéaire ». (Thompson et al, 1989).²

S'agissant ici d'une étude exploratoire, nous n'avons pas cherché à atteindre la saturation théorique (Kaufmann, 2011) mais à ouvrir les pistes de recherche qui pourraient être approfondies par la suite. Les prénoms des répondants ont été modifiés afin de préserver leur anonymat. Après avoir recueilli et retranscrit les données empiriques nous avons procédé à leur analyse en adoptant une démarche itérative.

² "The goal of a phenomenological interview is to attain a first-person description of some specified domain of experience. The course of the dialogue is largely set by the respondent. With the exception of an opening question, the interviewer has no a priori questions concerning the topic. Dialogue tends to be circular rather than linear". (Thompson et al, 1989)

Prénom	Age	Situation familiale	Situation professionnelle ou scolaire
Audrey	33	Divorcée, 2 enfants	Femme de ménage
Mélanie	10	Cadette	Classe de CM1
Olivia	38	Mariée, 6 enfants	Sage-femme
Léonore	9	4 ^{ème} de la fratrie	Classe de CE2
Hugo	11	3 ^{ème} de la fratrie	Classe de 6 ^{ème}
Julie	12	2 ^{ème} de la fratrie	Classe de 5 ^{ème}
Marie	41	Mariée, 2 enfants	Femme au foyer, mari dirigeant d'une grande entreprise
Kylian	11	Cadet	Classe de 5 ^{ème}
Jérôme	35	Séparé, 1 enfant	Directeur d'une agence de communication, musicien
Robin	8	Enfant unique	Classe de CE2

Tableau 1 : Echantillon observé

Après une première phase de codage en continu (Paillé, Mucchielli, 2012) sur les quatre entretiens exploratoires (Audrey, Olivia, Marie et Kylian) réalisés au début de cette étude, trois grandes thématiques ont été identifiées : Le rôle des parents sur la lecture de leurs enfants, les pratiques de lecture et le symbolisme donné par chacun à la lecture. Ces thématiques, assorties de sous-thèmes et de codes, ont permis la réalisation d'entretiens complémentaires puis l'élaboration d'une grille d'analyse définitive organisée autour de quatre axes en découlant : les influences sur la lecture des enfants, le rôle de la famille, les pratiques de consommation des livres pour enfants et les représentations de la lecture.

2.2. Résultats de la recherche

2.2.1. Les influences sur la lecture

Afin de bien comprendre la construction de l'expérience de consommation, en littérature de jeunesse comme dans d'autres domaines, il convient avant tout de contextualiser cette consommation. En effet, celle-ci est le résultat d'un environnement socio-culturel orientant et influençant les choix du consommateur ou, dans le cas présent, du lecteur. Bien que diverses, ces influences peuvent être analysées à travers le prisme de la question du choix des lectures. Nous nous interrogeons ainsi sur la façon dont ce choix se construit pour l'enfant lecteur en étudiant les modalités d'action et d'interaction des sources d'influence sur la lecture que nous avons identifié comme suit :

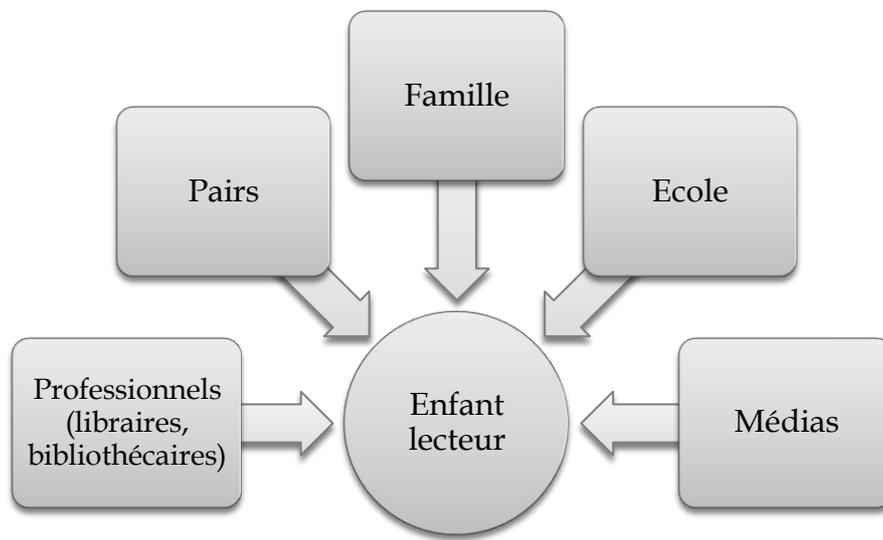


Figure 1 : Les acteurs influençant la lecture des enfants

Il est possible de constater à la fois de la variété des influences sur la lecture des enfants et de leur homogénéité. En effet, on retrouve les mêmes acteurs dans l'ensemble des propos des parents et des enfants, à toutes les étapes du choix des lectures. On peut également relever le poids relativement limité des professionnels du monde du livre ainsi que des médias, apparaissant très peu dans les discours des répondants. De même, l'école n'apparaît pas comme ayant une influence centrale sur les choix de lecture et la survenance d'un goût pour la pratique, bien que tous identifient un lien fort entre l'univers scolaire et la lecture. Les pairs peuvent être qualifiés d'initiateurs, de déclencheurs du goût pour la lecture mais, de façon attendue, c'est la famille qui est au centre de la construction d'une identité de lecteur. La suite de cette étude s'attache donc à comprendre la spécificité de l'influence familiale sur la lecture des enfants.

2.2.2. *Le rôle de la famille*

La famille tient un rôle central dans le développement du goût pour la lecture par les enfants. Si les lectures parentales du soir viennent immédiatement à l'esprit, de nombreux autres éléments entrent en jeu lorsqu'il s'agit de comprendre les pratiques de lecture des enfants. Ainsi, les parents tentent d'orienter leurs enfants en échangeant avec eux autour de la lecture mais aussi en leur servant de modèle à travers la reproduction familiale des

comportements de lecture. Leur plus grande difficulté semble être de trouver l'équilibre entre leur volonté de développer l'autonomie de leur enfant, sa spontanéité dans la lecture tout en l'orientant dans ses choix, en prenant soin de ne rien imposer.

2.2.3. *Les représentations et le sens donné à la lecture*

La lecture revêt un sens différent pour chacun des répondants et tous y voient à la fois des apports et des symboliques différents. Deux dimensions cohabitent et s'affrontent en termes d'apports et correspondent à des visions différentes de la lecture : des apports sociaux qui s'intègrent à une conception pratique de la lecture, centrée sur le partage et des apports personnels correspondant à une vision de la lecture comme une pratique solitaire, intime. Ces deux conceptions amènent à un rapport au livre différent et parfois même opposé. Ainsi, deux visions de la lecture s'affrontent parmi les répondants, souvent au sein d'un même propos : un discours très pragmatique donnant une vision utilitariste de la lecture (dimension scolaire) et une pratique, à l'inverse, se situant davantage au-delà de toute tentative de définition, presque ineffable. La pratique de la lecture, du domaine de l'intimité, de la construction identitaire, entre en conflit avec cette vision utilitariste centrée sur l'acquisition de compétences

scolaires. La lecture est en pratique très respectée, voire sanctuarisée.

2.3. *Éléments de discussion*

Il est intéressant de noter que tous les parents interrogés souhaitent que leurs enfants apprécient la lecture et la pratiquent, même s'ils l'expriment chacun différemment : Audrey insiste sur la notion de situation sociale et voit dans la lecture un moyen de distinction sociale. Olivia souhaite avant tout que ses enfants soient en capacité de lire et d'aimer lire, la transformation en pratique ayant à ses yeux moins d'importance. Marie attend de la lecture qu'elle aide son fils à grandir et lui fournissent des outils pour mieux affronter la vie. Enfin, Jérôme voit dans la lecture un enrichissement personnel

(esthétique et intellectuel) et veut que son fils ne passe pas à côté de celui-ci, comme lui peut le faire.

Il est possible d'identifier, en confrontant la revue de littérature et les données empiriques, trois grandes dichotomies dans le rapport familial à la transmission culturelle : une transmission par inculcation ou par imprégnation, une valorisation plus forte de la contrainte ou de la spontanéité et une sacralisation plus ou moins grande de l'objet livre et de la pratique de la lecture. Ce cadre de réflexion pourrait servir, dans un second temps de recherche, à établir des liens entre stratégie de transmission et profil effectif de la transmission et définir ainsi des idéaux-types familiaux.

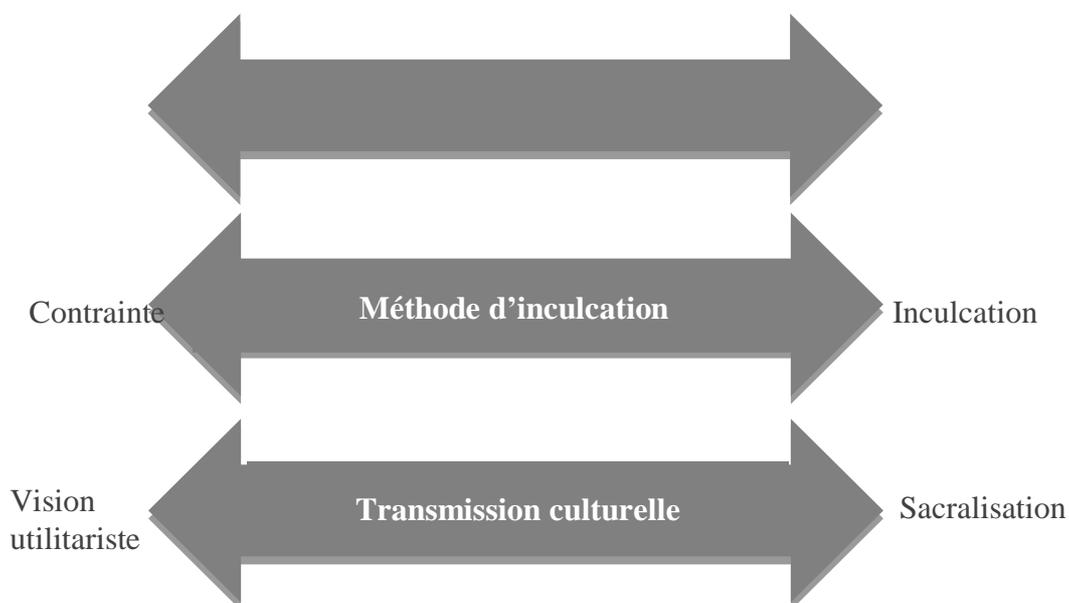


Figure 2 : Dichotomies du rapport familial à la transmission culturelle

2.3.1. *Inculcation versus imprégnation*

Le poids du niveau de pratique des parents comme facteur explicatif de la pratique des enfants ne fait aucun doute et se retrouve assez clairement sur le terrain. L'imprégnation peut être vue comme une illustration de la reproduction familiale consonante (Bourdieu, 1979, Lahire, 2010). Robin, par exemple, a bien compris l'importance de l'influence parentale dans

ses pratiques de lecture. Il explique être le produit de l'influence conjointe de ses deux parents : l'un lit peu, l'autre beaucoup ; lui lit donc « un peu » et se considère comme un lecteur moyen, à mi-chemin de ses parents.

Pourtant, cette variable ne suffit pas à expliquer l'ensemble des attitudes des enfants à l'égard de la lecture. On constate en effet des différences importantes au sein des fratries qui ne

peuvent se comprendre par le phénomène de transmission par imitation (ou imprégnation) : Hugo, par exemple, lit peu et seulement des mangas alors que ses frères et sœurs, sa mère et sa grand-mère sont de grands lecteurs. De même, Mélanie commence à apprécier la lecture et lit exclusivement des livres divertissants alors que sa sœur lit beaucoup et place la légitimité culturelle comme critère premier de ses choix de lecture. Les parents eux-mêmes expliquent ces différences par l'inculcation : pour Audrey, la différence entre Mélanie et son aînée vient en partie du fait qu'elle ait moins lu le soir à Mélanie et qu'elle l'emmène moins dans des librairies.

Par ailleurs, la question de l'imprégnation peut poser problème pour les parents qui lisent peu. En effet, tous s'accordent, à différents degrés, sur l'importance d'avoir des enfants lecteurs. Les parents petits lecteurs, ou pas lecteurs, peuvent s'inquiéter de transmettre ce peu de goût à leurs enfants, ce qui pourrait les handicaper, tant sur le plan social que sur le plan scolaire (c'est notamment le cas de Jérôme). Ces parents trouvent alors d'autres stratégies de transmission que l'imitation et se tournent vers l'inculcation, avec des démarches comme l'achat fréquent de livres (Jérôme) ou l'aménagement d'un coin lecture dans la maison (Mélanie et son père).

Mais ce constat du poids de l'inculcation de pratiques de lecture ne permet pas de comprendre la nature du phénomène. Les parents ont des approches différentes concernant la meilleure façon d'encourager le goût pour la lecture chez leurs enfants.

2.3.2. *Contrainte versus spontanéité*

Les parents interrogés se retrouvent face à un dilemme délicat, déjà relevé par de Singly (1996) et Pennac (1992). Ils ont à l'esprit l'idée que la contrainte risque d'avoir un effet négatif sur le goût de leurs enfants pour la lecture mais ne savent pas comment réagir quand leurs pratiques de lecture ne sont pas telles qu'ils les souhaiteraient (trop peu de lectures, pas assez diversifiées ou pas d'un assez bon niveau).

La lecture est à la fois une pratique culturelle, un loisir et une activité de l'ordre du scolaire. Cette triple identité lui confère un statut complexe. Faut-il laisser l'enfant totalement libre de ses lectures, de lire ou de ne pas lire, de l'environnement dans lequel il lit ? Les parents interrogés sont tentés de répondre « oui », et sont ainsi dans la norme de ce que l'on pourrait appeler la parentalité moderne (de Singly, 1996). En se situant dans cette logique, ils craignent le désengagement. Ils pourraient être perçus comme des parents démissionnaires, peu investis dans l'éducation littéraire de leurs enfants. La solution pour eux se trouve dans la proposition plutôt que la contrainte, l'encouragement plutôt que l'obligation (c'est la position que défend par exemple Olivia).

Mais à trop proposer et encourager, ils risquent de faire disparaître la spontanéité chez leurs enfants. C'est ce que déplore de Singly (1996) en évoquant la disparition des lectures de l'ombre, celles qui se font sans l'approbation des parents. Pour lui, la pratique d'une activité culturelle, a fortiori la lecture, particulièrement chargée de sens, doit venir de l'individu pour être pleinement valorisée (par lui et par l'extérieur).

Si ces questions sont au centre du discours des parents interrogés, les enfants l'évoquent peu. Ils revendiquent leur autonomie dans le choix (Kylian insiste sur ce point à plusieurs reprises) mais n'évoquent pas un sentiment d'oppression dans les encouragements de leurs parents.

2.3.3. *La sacralisation du livre et de la lecture*

Le livre n'est pas sacralisé par l'ensemble des répondants. Certains, comme Marie, attachent peu d'importance à l'objet en lui-même, c'est la lecture qui apparaît comme importante à leurs yeux. L'objet devient alors un simple outil, qui peut être remplacé dès lors qu'un autre sert mieux la même fonction (le livre numérique par exemple). Mais cette attitude est loin de faire l'unanimité. Pour la grande majorité des répondants, enfants comme adultes, l'objet livre a un statut particulier : il inspire le respect, fascine les lecteurs et tient à distance les non-lecteurs. L'Histoire et la littérature nous en apportent des exemples, le livre n'est pas un objet comme un autre. En effet, le fait de le brûler est un acte si chargé de symbolique qu'il porte un nom, l'autodafé, et l'idée de sa disparition inspire les pires dystopies (*Fahrenheit 451*, Ray Bradbury, 1953).

Si tous les répondants ne donnent pas la même importance à l'objet livre, ils confèrent tous à la lecture un statut à part. On retrouve des notions telles que le rituel ou la communion (Belk, Wallendorf et Sherry, 1989) qui évoquent cette sacralisation. Par ailleurs, Certains éléments sont clairement mis à part, comme ne méritant pas le statut de « vrai livre » (la Bande-Dessinée ou le manga par exemple). On retrouve ici l'idée de profane qui, par opposition, permet d'identifier le sacré en l'élevant au-dessus du reste.

Le livre et la lecture peuvent être sacralisés par des personnes lisant peu. Elles vont alors avoir tendance à se

distancer du livre, à le considéré comme n'étant pas tout à fait pour eux (Audrey par exemple, évoque à plusieurs reprises le profond respect qu'elle a pour les « grands auteurs » et perçoit une incompatibilité entre la littérature classique et son propre statut social). D'autres sont de grands lecteurs et voient dans la lecture une activité sacrée. Leur attitude peut alors tenir de la « profession de foi » : la lecture devient une composante de leur identité et ils cherchent à convertir de nouveaux lecteurs par un certain « prosélytisme ». C'est ce que l'on perçoit chez Juliette, la fille aînée d'Audrey, qui se définit comme lectrice et cherche constamment à contraindre sa sœur Mélanie à lire davantage.

Il est étonnant de noter la coexistence dans les discours de notions relevant du sacré et d'une forme d'utilitarisme prêté à la lecture. Les répondants évoquent à la fois des propriétés de l'ordre de la transcendance (l'évasion, la dimension cathartique du livre, la communion autour de la lecture...) et très prosaïques (amélioration en orthographe et en vocabulaire, apprentissage de la rigueur, etc.).

2.4. *Pistes de recherches*

L'objectif de cette recherche exploratoire était de mieux comprendre les liens unissant transmission familiale et livre de jeunesse. Dans un second temps, une recherche approfondie, avec des données empiriques plus nombreuses et plus variées, permettrait d'établir des idéaux-types de familles au regard de leur relation au livre, et plus particulièrement au livre de jeunesse.

Par ailleurs, plusieurs questions intéressantes ressortent de la présente étude et permettent d'ouvrir des voies de recherches. Les données empiriques recueillies amènent notamment à s'interroger sur le rapport à l'objet livre et son impact sur les pratiques de lecture.

Nous envisageons d'étudier cette question à la lumière des théories de l'économie des singularités (Karpik, 2006) et de la symbolique des biens matériels (McCracken, 1988) en utilisant la méthode des itinéraires (Desjeux, 2006) afin d'observer à l'échelle microsociale les usages de consommation de livres de jeunesse à travers le parcours même de ces livres.

CONCLUSION

Notre recherche cherche à comprendre la façon dont se transmet le goût pour la lecture. La cible enfantine représente en effet un marché stratégique pour le secteur de l'édition, tant comme consommateur immédiat que comme marché futur. Les grands acteurs de l'édition mènent actuellement des réflexions autour des mutations du secteur afin de mieux en maîtriser les conséquences. Cette étude s'inscrit dans ce cadre.

L'approche théorique par la transmission culturelle permet d'observer les pratiques de lecture des enfants dans le contexte où celles-ci ont lieu et de les

intégrer dans un processus global de consommation culturelle familiale. La transmission culturelle est profondément porteuse de sens, dans la mesure où le produit culturel, le livre en particulier, peut être perçu comme un médiateur, un ensemble de signes que le consommateur doit investir d'une partie de lui-même (Eco, 1979). En transmettant leurs pratiques de lecture, les parents transmettent également à leurs enfants des symboles.

Nous avons établi la complexité de cette transmission. Les parents doivent trouver leur place dans un univers où le scolaire est très présent et où tout ce qui n'y appartient pas est censé être, par opposition, libre et spontané. Différentes attitudes à l'égard de la transmission culturelle par les livres se dégagent de cette recherche exploratoire. Un approfondissement du sujet permettrait d'établir des profils d'idéaux-types familiaux en étudiant le poids et l'action des différentes parties prenantes dans la construction du goût de lire chez les enfants.

BIBLIOGRAPHIE

- Assassi I., Bourgeon-Renault D., Filser M. (coord.) (2010), *Recherches en marketing des activités culturelles*, Paris, Vuibert.
- Baillet C., Berge O (2012), Comment les consommateurs choisissent-ils leurs romans ? Proposition d'une typologie des processus décisionnels et étude des variables d'influence, *Management et Avenir*, 10, 57-77.
- Belk R.W., Wallendorf M., Sherry J.F. Jr (1989), The sacred and the profane in consumer behavior : theodicy on the odyssey, *Journal of consumer research*, 1-38.
- Bernardon K. (2005), Vers une meilleure compréhension de l'expérience de consommation culturelle : une analyse qualitative compare des motivations des consommateurs et des interprètes d'une comédie musicale, Actes des 10^{ème} journées de recherche en marketing de Bourgogne, Session 4, 31-50.
- Bettelheim B. (1976), *Psychanalyse des contes de fée*, Robert Laffont, Paris.
- Bishop M-F. (2009), La littérature de jeunesse est-elle scolaire ?, *Le français aujourd'hui*, 167, 119-123.
- Bourdieu P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, Paris.
- Brée J. (coord.) (2012), *Kids Marketing*, Editions EMS, Paris.
- Butlen, M. (2005), Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse?, *Le français aujourd'hui*, 149, 45-53.
- Combet C. (2014), *Livres Hebdo*, 1017, 55-75.
- Donnat O. (2009), *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique, enquête 2008*, La découverte / Ministère de la culture et de la communication, Paris.
- Drouar J-P. (2005), Lire un même album de la maternelle à la seconde, *Le français aujourd'hui*, 149, 85-92.
- Dumontier F., de Singly F., Thélot C. (1990), La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans, *Economie et Statistique*, 233, 63-80.
- Eco U. (1979), *Lector in Fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Grasset, Paris, P. 66.
- Evrard Y. (2002), Extension du domaine de l'expérience, *Décision marketing*, 28, 7-11.
- Ezan P. (2010), Harry Potter, Eragon, Twilight... Pourquoi les séries plaisent-elles tant aux adolescents?, Actes du colloque international Enfance et Culture.
- Ezan P., Mazarguil I. (2014), *Maman, papa... la consommation et moi, comment les marques créent de nouvelles relations en famille*, Editions EMS, Paris.
- Finkielkraut A. (1987), *La défaite de la pensée*, Gallimard, Paris.
- Glaser B., Strauss A. (1967), *The discovery of grounded theory*.
- Gollety M. (1999), Lorsque parents et enfants s'apprennent mutuellement à consommer, *Décisions marketing*, 18, 69-80.
- Karpik L. (2007), *L'économie des singularités*, Gallimard, Paris.
- Kaufmann J.C. (2011), *L'entretien compréhensif*, Nathan, Paris
- Ladwein R., Carton A., Sevin E (2007), Le capital transgénérationnel : une transmission dynamique des pratiques de consommation entre la mère et sa fille, Document de travail du LEM, Université de Lille.
- Lahire B. (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Seuil Gallimard, Paris.
- Lahire B. (2006), *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris.
- Marcoïn F. (2005), Critiquer la littérature de jeunesse : pistes pour un bilan et des perspectives, *Le français aujourd'hui*, 149, 23-34.
- Mauger G., Poliak C.F. (1998), Les usages sociaux de la lecture, Actes de la recherche en sciences sociales, 123, 3-24.
- Mauss M. (1925), *Essai sur le don*, L'année sociologique.
- McCracken, G. (1986). Culture and consumption: A theoretical account of the structure and movement of the cultural meaning of consumer goods. *Journal of consumer research*, 71-84.
- Michaudon H. (2001), La lecture, une affaire de famille, INSEE Première, 777.
- Mijolla-Mellor S. (2006), *L'enfant lecteur, de la Comtesse de Ségur à Harry Potter, les raisons du succès*, Bayard, Paris.

- Mohr J., DiMaggio P. (1985), Cultural capital, educational attainment and marital selection, *American journal of sociology*, 1231-1261.
- Moore E.S., Wilkie W.L., Lutz R.J. (2002), Passing the torch : intergenerational influences as a source of brand equity, *Journal of marketing*, 66, 2, 17-37.
- Moore Shay E.S., Lutz R.J. (1988), Intergenerational influences in the formation of consumer attitudes and beliefs about the marketplace : mothers and daughters, *Advances in consumer research*, 15, 1, 461-467.
- Nières-Chevrel I. (2002), Faire une place à la littérature de jeunesse, *Revue d'histoire littéraire de la France*, 102, 97-114.
- Octobre S., Jauneau Y. (2009), Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle, *Revue française de sociologie*, 49, 4, 695-722.
- Paillé P. (1994), L'analyse par théorisation ancrée, *Cahiers de recherche sociologique*.
- Paillé P., Mucchielli A. (2013), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris.
- Pennac D. (1992), *Comme un roman*, Gallimard, Paris.
- Perrot J. (2011), *Du jeu, des enfants et des livres à l'heure de la mondialisation*, Editions du Cercle de la Librairie, Paris.
- Peterson R.A. (1992), Understanding audience segmentation : from lite and mass to omnivore and univore, *Poetics*, 21, 4, 243-258.
- Piaget J., Inhelder B. (1966), *La psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Potterie, E. de la (1985), Conférence Lecture et temps libre pour la jeunesse, 10eme Prix Européen de littérature pour la jeunesse.
- Renard F. (2008), Une approche sociologique des habitudes de lecture. Pour une étude conjointe des contextes scolaire et extra-scolaire, *Education et didactique*, 2, 1, 40-68.
- Rousseau J.J. (1762), *Emile ou de l'éducation*.
- Singly F. de (1989), *Lire à 12 ans*, Observatoire France Loisir de la lecture, Nathan.
- Singly F. de (1996), L'appropriation de l'héritage culturel, *Lien social et politiques*, 35, 153-165.
- SNE (2014), Repères statistiques France, données 2013.
- Thiétart R.A. (2014), *Méthodes de recherche en management*, Dunod, Paris.
- Thompson C.J., Locander W.B., Pollio H.R. (1989), Putting consumer experience back into consumer research: the philosophy and method of existential-phenomenology, *Journal of consumer research*, 133-146.
- Van Campenhoudt L. et Quivy R.(2011), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris.
- Wells W.D., Gubar G. (1966), Life cycle concept in marketing research, *Journal of marketing research*, 355-363.