

ETPAF – Enquête sur la transmission précoce des appartenances au sein de la famille

Rapport final, mars 2025

Sophie Duchesne, Directrice de recherche, CNRS, Centre Émile Durkheim, Sciences Po Bordeaux et Université de Bordeaux

Florence Delmotte, Maîtresse de recherche, Fonds de la Recherche Scientifique-FNRS, Institut de recherche interdisciplinaire Saint-Louis, Université catholique de Louvain

Katharine Throssell, Chercheuse post-doctorante, Centre Émile Durkheim, Sciences Po Bordeaux

Julie Pinsolle, Maîtresse de conférences, Faculté des Sciences de l'éducation et de la formation, Laboratoire Cultures et Diffusion des Savoirs, Université de Bordeaux

**Comment
on apprend
d'où on vient ?**

Recherchons FAMILLES
avec ENFANT(S) de 5 à 6 ANS
pour participer à cette enquête.

3 séances d'entretien
2 heures environ chacune, à domicile
200€ de rétribution

**Comment
on apprend
d'où on vient ?**

Recherchons FAMILLES
avec ENFANT(S)
de 5 à 6 ANS
pour participer
à cette enquête.

3 séances d'entretien
2 heures environ chacune, à domicile
200€ de rétribution

Développé au Centre Émile Durkheim (<https://www.centremiledurkheim.fr/projets-de-recherche/etpaf/>), le projet ETPAF a bénéficié des financements apportés par :

- La Région Nouvelle Aquitaine (septembre 2020 – février 2025)
- Département des études de la prospective et des statistiques du Ministère de la culture (DEPS – convention avril 2020-février 2025)
- L'INJEP (financement préparatoire, février-décembre 2020)
- Le Département *Changes* de l'Université de Bordeaux (année 2020)

Table des matières

Introduction générale : Au fil du projet	4
Première partie : Des familles banalement, mais diversement nationalistes	7
Nos acquis empiriques	7
Le corpus constitué	7
Mise en cas et analyse.....	10
Esquisse de résultats	11
Un cadre théorique développé et précisé	11
La thèse du nationalisme banal et ses critiques.....	12
L'apport complémentaire de la sociologie de l'habitus national d'Elias	13
Prendre au sérieux le cas français	14
Premiers résultats d'analyse.....	15
Ébauche de la diversité des modalités du nationalisme et de sa naturalisation	16
L'habitus national français esquissé.....	18
Conclusion de la première partie.....	19
Deuxième partie : Le rôle de la culture enfantine dans les représentations de la nation, par Katharine Throssell	20
Introduction : La culture enfantine, un rouage du nationalisme banal ?.....	20
1. Quel regard les parents participants portent-ils sur la culture médiatique enfantine ?.....	23
L'importance symbolique de la lecture (même pour des non-lecteurs)	26
Les écrans	28
Youtube.....	29
Du temps d'écran	29
Un contrôle absolu : « Pas d'écrans avant 3 ans »	30
Un contrôle systématique.....	30
Contrôle plus aléatoire	32
Que cherche-t-on dans la culture à destination d'enfants ?	33
Les critiques de la culture enfantine	34
Des contenus genrés	37
Des contenus nationalisés ou normalisés.....	38
2. Les albums de jeunesse	41
L'École des Loisirs.....	41
<i>Le Loup qui voulait faire le tour du monde</i>	49
3. La culture audiovisuelle, vecteur de la nation ?.....	55
Les jeux vidéo.....	56
Télévision (hors dessins animés).....	57
Les dessins animés	59

4. Vaiana : la culture globale (re)nationalisée	64
Vaiana : la légende du bout du monde	65
La quête de qui ? Une fille, un enfant ?.....	67
Une quête pour quoi faire ?.....	70
Sauver la terre...	70
... ou sauver ses terres ?	72
L’impact du cadrage linguistique	75
Conclusion de la deuxième partie.....	77
Conclusion générale : Programme de travail.....	81
Références bibliographiques	84
Annexes.....	90
Annexe 1 : Corpus des livres – <i>L’École des loisirs</i>	90
Annexe 2 : Publications en lien avec le projet	92
Publications.....	92
Communications	92
Communications à venir.....	92

Introduction générale : Au fil du projet

Destiné à prolonger le travail de Michael Billig sur le nationalisme banal, le projet ETPAF a démarré en 2020, grâce au financement conjoint de la Région Nouvelle-Aquitaine et du DEPS (Département des études et de la statistique du Ministère de la Culture). Le financement original prévoyait un postdoc, une bourse doctorale et un important budget de fonctionnement destiné à la réalisation et à la transcription d'une série d'entretiens auprès de 30 familles vivant en Nouvelle-Aquitaine et ayant au moins un enfant de 5 ou 6 ans. Chaque famille devait recevoir par 3 fois la visite de deux enquêtrices afin d'être interviewée chaque fois pendant deux heures, l'une œuvrant auprès des parents et l'autre, auprès de l'enfant (et éventuellement de ses frères et sœurs).

Comme de très nombreux projets, celui-ci ne s'est pas déroulé comme il était prévu. Cependant, il ne nous semble pas que le projet initial ait été trahi. En particulier, les départs successifs des chercheuses post-doctorante puis doctorante en 2021-2022 ont de fait entraîné la recomposition de l'équipe, notamment le changement des tandems d'intervieweuses (voir infra), et son resserrement autour des signataires de ce rapport final : Sophie Duchesne, initiatrice et porteuse du projet au Centre Émile Durkheim à Sciences Po Bordeaux, a conçu le projet, réalisé plus de la moitié des entretiens avec les parents et en analyse les résultats ; Julie Pinsolle, enseignante-chercheuse en psychologie, membre du CeDS (sciences de l'éducation), à Bordeaux également, a régulièrement discuté avec l'équipe, relu et commenté les analyses proposées, et proposé des pistes de contributions futures sur la transmission formelle et informelle du rapport à l'ordre politique dans les relations parents-enfants ; Florence Delmotte, spécialiste de Norbert Elias (Delmotte, 2007), maîtresse de recherche au Fonds de la recherche scientifique (FNRS) à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles, s'est d'abord concentrée sur le cadre théorique et la mise en perspective des conceptions de la nation de Norbert Elias et Michael Billig avant de contribuer également à l'analyse des entretiens ; Katharine Throssell, dont le livre *Child and Nation*, tiré de sa thèse, constitue le point de départ du projet (Throssell, 2012, 2015), a enfin pleinement rejoint celui-ci à l'automne 2023 dans le cadre d'un contrat post-doctoral. Katharine Throssell a dès lors repris ce qui était au cœur du contrat doctoral déposé à la RNA : le travail sur les contenus des produits culturels proposés aux enfants pouvant contribuer à la naturalisation de la nation. La deuxième partie du présent document constitue le rapport de son post-doctorat.

Au final, cette évolution non planifiée a permis de rester fidèle à l'objectif premier du projet qui consistait à prolonger et à approfondir la thèse de Michael Billig sans l'édulcorer (Duchesne et al., 2018), en assumant au contraire sa portée politique et sa dimension critique, sans renoncer à une forme de dialogue interdisciplinaire ni à l'ambition théorique.

Avant cette réorganisation fortuite, au final bénéfique, de l'équipe, la pandémie de Covid et les périodes de confinements avaient dès le début impacté le projet, rendu difficile et retardé l'organisation des entretiens, mais néanmoins permis la révision partielle du scénario d'entretien originel après la mise en œuvre des entretiens-tests, réalisée dans l'attente du financement.

Originale, la méthodologie employée demandait en effet à être testée rigoureusement et adaptée en conséquence. Il s'agit d'entretiens répétés, avec un double objectif : d'abord, permettre la collecte d'informations abondantes, de façon à bien construire sociologiquement et politiquement le cas de chaque famille ; mais également, se donner le temps nécessaire pour construire une relation de confiance entre les membres de la famille et les intervieweuses de manière à pouvoir approfondir les questions posées.

Il s'agit également d'entretiens qui utilisent largement les méthodes projectives, i.e. des formes de questionnement pour lesquelles l'objectif visé par la personne qui les pose n'est pas explicite. Les stimuli utilisés ouvrent la voie à des associations dont la signification est interprétée *ex post* par les chercheuses et que les répondant.es peuvent d'autant moins contrôler qu'ils et elles n'en voient pas précisément l'objectif. En pratique, les entretiens mobilisent ainsi ce qu'on appelle « des vignettes », i.e. des petites histoires à compléter, ainsi que le visionnage d'extraits d'émissions de télévision. Afin d'éviter que l'usage de ces méthodes aboutisse à brouiller le consentement des parents interrogé.es, puisqu'ils ne comprennent que partiellement à quoi leurs réponses sont destinées, une forme de mise à l'épreuve de nos hypothèses a été intégrée à la fin du dernier entretien : les intervieweuses expliquent en détail aux interviewé.es la thèse du nationalisme banal, illustrée par des matériaux divers (extraits de presse, extraits audiovisuels, objets de consommation courante), avant de recueillir leurs réactions (Duchesne and Ferry, 2021). L'analyse des entretiens-tests a notamment amené la révision d'une partie du dispositif (cf. Tableau 1). Au final, compte tenu de la pandémie, les entretiens n'ont pu reprendre qu'en mai 2021. Trois équipes se sont succédées et Sophie Duchesne a finalement participé aux 16 dernières séries d'entretien, les cinq derniers grâce à l'aide de Morgane Dirion, étudiante en quatrième année à Sciences Po Bordeaux, qui a beaucoup contribué à améliorer l'échantillon en utilisant des moyens numériques pour recruter les familles, parvenant à trouver des familles volontaires aux propriétés difficiles à représenter dans une enquête de sciences sociales et qui nous manquaient – à savoir des familles monoparentales. Le dernier entretien de la dernière famille s'est déroulé le 13 juillet 2022.

Avant l'entretien, on demande à la famille de sélectionner une dizaine de photos des gens qui comptent le plus pour eux et leur enfant. Si les photos n'existent pas en tirage papier, on leur demande de nous les envoyer en version électronique et nous apportons des impressions papier.		
<i>Entretien parents</i>	<i>Entretien enfant</i>	<i>Minu- tage</i>
Première séance, consacrée à faire connaissance		
Présentations et recueil des consentements		15
Arbres généalogiques	Dessin de famille de l'enfant Commentaire sur les photos Temps libre (visite de la chambre/maison ou lecture de livres)	35
Commentaire du dessin que l'enfant a fait de sa famille et des photos. Parents et enfant ensemble		30
Journée-type de l'enfant - Jours de semaine - Week-ends - Vacances - Confinement	Lecture du livre engageant qu'est « Partager » (éditions Rue du Monde) Jeux et lectures	35
Consigne de visionnage de Vaiana (regarder le film en famille avant la séance suivante, rien de spécial à préparer)		5
Deuxième séance, consacrée aux pratiques culturelles		
Sur les pratiques culturelles et artistiques de la famille et de l'enfant : - Livres, musiques, films - Nourriture - Sport - Voyages - Pratiques artistiques	Reconstruction de l'histoire de Vaiana avec des figurines Jeux et lectures	45

On montre aux parents une série de livres sur les appartenances (locales, nationales, mondiales)		
Debriefing <i>Vaiana</i> : L'intervieweuse rend compte des réactions de l'enfant et questionne les parents donnent sur le film		15
Première séquence de vignettes (vignettes Coupe du monde 1998 et camembert) On fait passer aux deux parents en même temps le questionnaire ISSP sur l'identité nationale	Puzzle de la France Memory du monde (limité à 10 paires)	55
Consigne de lecture du Loup qui voulait faire le tour du monde		5
Troisième séance, consacrée aux appartenances		
Les parents expliquent à l'enfant la pyramide de Maslow (ou s'ils ne la reconnaissent pas, les chercheuses leur expliquent et voient ce qu'ils en pensent)		15
Deuxième séquence de vignettes (vignettes drapeau et langues)	Reconstruction de l'histoire du Loup qui voulait faire le tour du monde à partir du jeu de société	30
Moment autour du loup et du monde		15
Introduction au nationalisme banal - Brève information sur la genèse et la modernité des nations - Visionnage de la conclusion des vœux du Président Macron 2021 et tweet vœux 2017 - Extrait de « Envoyé spécial » sur l'incendie de Notre-Dame. - visionnage d'un bulletin météo sur TF1 - extrait d'une interview de Julien Denormandie sur le patriotisme nutritionnel - présentation d'un panier de course aux produits munis d'étiquettes bleu-blanc-rouge	Activité sur l'appétence pour la symbolique nationale en forme de revisite de l'ensemble des activités menées : une douzaine d'images dont la moitié renvoyant à la symbolique politique et nationale, l'autre aux activités faites avec l'enfant pendant les entretiens précédents, le tout en réutilisant la feuille sur laquelle ont été dessinées la famille et les amies de l'enfant Jeux et lectures	55
Remerciements et remise des bons d'achat		

Tableau 1 : dernière version du scénario des entretiens

Première partie : Des familles banalement, mais diversement nationalistes

La partie du rapport qui va suivre rend compte de la production scientifique du projet ETPAF relative au nationalisme des parents interrogés dans l'enquête. Nous allons d'abord rappeler ce que le projet a produit comme données, données que nous sommes en train d'analyser, mais que nous avons produites de manière à pouvoir ensuite les mettre à disposition de la communauté scientifique ; puis nous reviendrons sur nos avancées théoriques en lien avec nos premières analyses d'entretien. Notre projet s'inscrit dans la tradition scientifique qui assigne à l'approche qualitative des sciences sociales une visée théorique et non descriptive (Ragin, 1996). Quel que soit le soin que nous mettons à produire des données fiables et propres à rendre compte de la réalité des familles que nous avons rencontrées, c'est donc *in fine* à l'intérêt de nos propositions théoriques que nous évaluerons les apports de notre travail.

Nos acquis empiriques

Le bilan du terrain et de la qualité du corpus d'entretiens construits pour cette recherche a été réalisé dans le deuxième rapport du projet (Duchesne, 2022). Le tableau 2 en est extrait.

Le corpus constitué

La rétribution de 200€ que nous avons mise en place – pour rétribuer l'ensemble de la famille pour les 3 entretiens – a permis de recruter des familles volontaires et inconnues de nous, ce qui n'aurait pas été possible sans cette incitation matérielle, étant donné la façon dont les trois entretiens successifs ont pesé dans la vie des familles que nous avons rencontrées. Le recrutement a été mené largement à l'aide de tracts déposés dans les commerces, auprès des directeur.ices de PMI (protection médicale infantile), de crèches et d'écoles primaires. Cela a permis de recruter des familles aux profils variés, mais dont les revenus déclarés sont, dans l'ensemble, proches du revenu médian des ménages, et qui sont presque toutes des familles hétéroparentales, dont les orientations politiques se situent surtout au centre ou à gauche.

Les familles dont les propriétés divergent le plus de celles-ci – par leurs revenus plus élevés ou plus faibles que la moyenne, et par leurs opinions politiques, moins à gauche – ont été recrutées autrement, soit par des relations (ce ne fut le cas que de deux familles), soit par « boule de neige » (interviewé.es recommandé.es par d'autres interviewé.es), soit encore par les réseaux sociaux (cinq familles : sans doute n'avons-nous pas suffisamment utilisée cette dernière entrée).

Il reste que les entretiens dont nous disposons donnent quand même accès à des situations sociales réellement diversifiées. Leur penchant à gauche est indéniable, mais c'est très courant dans les enquêtes sociologiques qualitatives qui visent la diversification de l'échantillon, tant la culture politique de gauche a d'affinité avec les sciences sociales, par contraste avec les cultures politiques de droite et d'extrême droite. Par ailleurs, avec la thèse du nationalisme banal, on s'intéresse tout particulièrement au nationalisme invisible, dont les individus n'ont pas ou très peu conscience : c'est plus souvent le cas de personnes qui partagent des idées politiques de la gauche et du centre, les positions de droite étant plus souvent marquées par un nationalisme affirmé et revendiqué.

Nom (fictif) de l'enfant	Nbre pers. au foyer	Age des parents (mère/père)	Age fin d'études mère / père	Profession de la mère	Profession du père (ou de l'autre maman)	Revenu mensuel du foyer en €	Origine	Religion déclarée de la mère et du père	Orientation politique de la mère et du père
Ismaël	4	1988/1988	25/24	Professeure des écoles	Traffic manager	4000	Europe	Sans religion	Gauche/centre
Louis	3	1980/1980	21/27	Comptable	Agent de maitrise espaces verts	3600	Europe	Sans religion	Centre/extrême-gauche
Clara	3	1986/1974	23/21	Bibliothécaire	Agent communal	3500	Europe	Sans religion	Extrême-gauche/ne veut pas dire
Joane	5	1982/1974	28/25	Chargée de communication	Forestier (technicien, informatique)	4800	Europe	Sans religion	Gauche/extrême-gauche
Henri	3	1984/1982	37/23	Documentaliste	Bibliothécaire (accueil)	3330	Europe	Catholique/sans religion	Centre/ne veut pas dire
Clément	4	1984/1981	23/37	Régisseuse comptable	Développeur informatique	4080	Europe	Sans religion	Gauche/gauche
Claire	4	1987/1987	24/21	Infirmière hospitalière	Approvisionnement aéronautique (chaudronnerie)	3950	Europe	Sans religion	Extrême-gauche/extrême-gauche
Malika	4	1986/1985	34/35	Créatrice site web (indépendante)	Ingénieur informatique (salarié)	3660	Maghreb	Musulmans	Centre/ne veut pas dire
Mélanie	4	1986/1985	28/30	Rhumatologue hospitalière	Chirurgien	8800	Europe	Catholique/sans religion	Centre/centre
Fouad	4	1982/1981	18/25	Lingère (au chômage)	Responsable entretien (au chômage)	1000	Maghreb	Musulmans	Gauche/gauche
Julia	4	1981/1979	23/29	Consultante informatique santé	Formateur anglais	4300	Europe	Catholique/sans religion	Centre/centre
Julien	4	1985/1972	25/25	Educatrice spécialisée	Educateur spécialisé	3500	Europe	Catholique/sans religion	Gauche/gauche
Nathan	4	1982/1983	38/36	Responsable communication	Menuisier (indépendant)	4100	Europe	Sans religion	Extrême-gauche/extrême-gauche
Léon	6	1982/1974	22/22	Cuisinière (crèche)	Agent hospitalier (logistique)	3100	Afrique/Europe	Evangéliste/sans religion	Extrême-gauche/ne veut pas dire
Timothée	4	1981/1981	25/25	Liquidatrice retraites	Chargé d'affaire (découpe laser)	3300	Europe	Sans religion	Centre/centre
Jeanne	4	1982/1980	25/25	Greffière	Ingénieur aviation civile	5400	Europe	Catholique	Droite/droite

Lucas	4	1979/1974	20/18	Auxiliaire de puériculture	Dépanneur audiovisuel	3200	Europe	Sans religion	Gauche/centre
Elena	5	1980/1980	19/18	Cuisinière	Influenceur	2200	Europe (Est)	Orthodoxes	Ne veut pas dire/centre
Stéphanie	6	1966/1975	20/30	Puéricultrice	Infirmier	6600	Europe	Catholiques	Centre/gauche
Alma	5	1977/1978	24/20	Officier d'Etat civil	Chef d'équipe (machiniste)	3600	Maghreb	Musulmans	Gauche/gauche
Emile	4	1982/1982	23/23	DRH	Directeur produit numérique	10-000	Europe	Sans religion	Gauche/gauche
Héloïse	4	1979/1972	21/20	Enseignante spécialisée	Entrepreneur (traiteur)	6500	Europe	Sans religion/catholique	Gauche/droite
Eliott	4	1985/1979	23/31	Puéricultrice	Entrepreneur (bâtiment)	5900	Europe/Moyen-Orient	Sans religion/musulman	Gauche/droite
Alba	4	1987/1987	19/19	Aide-soignante	Conductrice de bus	1600	Europe	Sans religion	Centre/ne veut pas dire
Albert	2	1978	27	SNCF adaptateur roulement (chômage)	-	1355	Europe	Sans religion	Extrême gauche
Christie	2	1978	24	Infirmière (invalide)	-	1250	Europe	Sans religion	Gauche
Nicolas	5	1982/1985	23/30	Recrutement consultant (sans emploi)	Pasteur	3135	Europe	Protestants	Centre/droite
Anton	4	1983/1981	20/18	Secrétaire (sans emploi)	Conducteur de bus	3000	Europe	Catholiques	Centre/gauche
Jonas	4	1980/1979	30/22	Responsable paye et administration	Responsable commercial	5200	Europe	Catholiques	Droite/droite

Tableau 2 : propriétés sociales et politiques des parents interviewés, extrait du deuxième rapport ETPAF pour le DEPS

NB. Le changement de couleur indique un changement du tandem d'enquêtrices en charge des entretiens.

Toutes les informations du tableau proviennent des réponses apportées par les parents au questionnaire ISSP qui leur est soumis à la fin du deuxième entretien, et non de l'interprétation des données extensives contenues dans les entretiens.

Les entretiens ont été transcrits par un professionnel, Roland Guénier. Le développement de l’IA et les progrès faits par la transcription automatique ces dernières années nous auraient peut-être amenées aujourd’hui à faire un autre choix, mais quand nous avons commencé, en 2021, nous n’avons pas eu le choix. Il a fallu trois années au transcripteur pour venir à bout du travail, mais c’est fait et nous disposons donc aujourd’hui d’un très gros volume de transcriptions très bien réalisées – 29 familles, 3 entretiens d’une cinquantaine de pages chacun, soit plus de 4000 pages de transcriptions. L’analyse est en cours, mais cela va prendre un peu de temps.

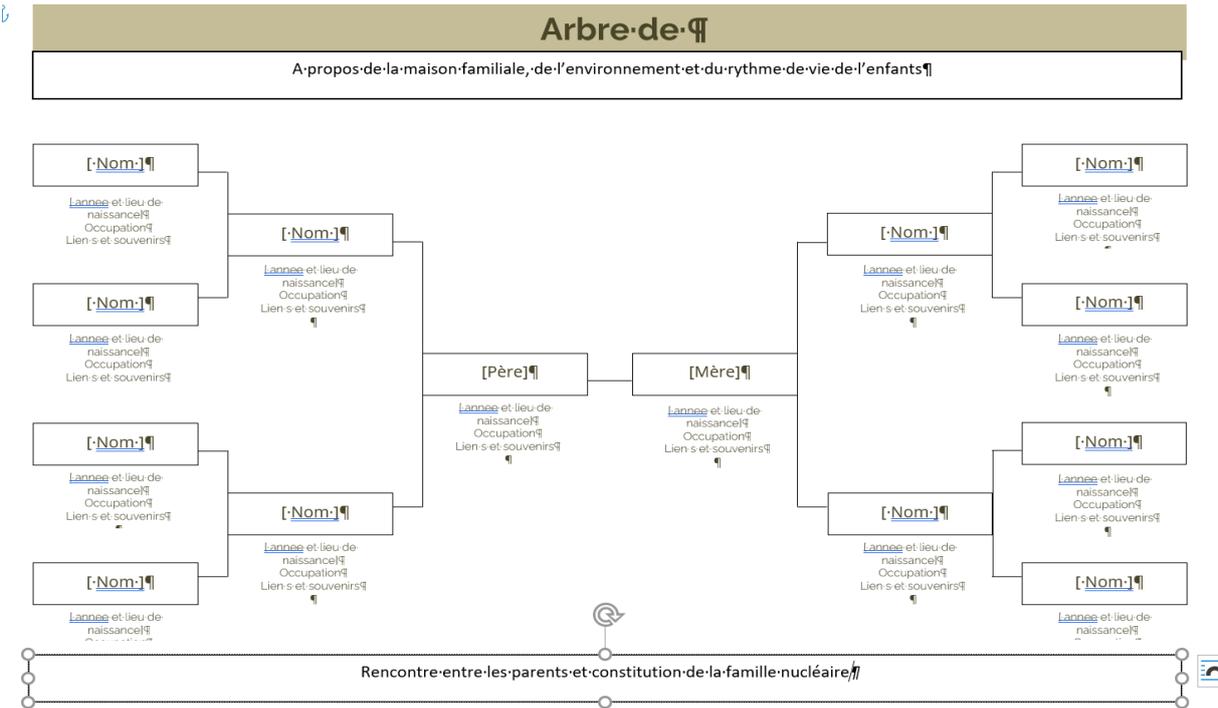
Mise en cas et analyse

Florence Delmotte et Sophie Duchesne ont élaboré ensemble une manière de gérer et analyser ces entretiens qui se déroule en deux étapes, et dont nous avons rendu compte en détail dans le troisième rapport du projet (Delmotte and Duchesne, 2023 ; Duchesne and Delmotte, 2023). La première étape consiste à construire la famille en cas ; la deuxième à comparer les cas.

Le matériau est foisonnant puisque nous disposons, pour les parents, de l’enregistrement de chaque entretien de deux heures et de sa transcription ; des arbres généalogiques dessinés par chacun des parents, en tout cas de leur ébauche ; des questionnaires qu’ils ont remplis ; et dans la plupart des cas, des débriefings enregistrés par les enquêtrices après chaque entretien ou série d’entretiens. Avant d’aborder le corpus dans son ensemble, nous commençons donc par construire chaque famille en cas. Nous écoutons les entretiens en détail, nous les anonymisons, nous corrigeons la transcription le cas échéant, et nous construisons le cas à partir du modèle suivant, que nous avons longuement élaboré :

Structure de la mise en cas :

- Entretien réalisé en XX par ? et ?, à ?
- Concernant le scénario : quelles vignettes et quelles particularités dans l’application du scénario ?
- 1/ Conditions de l’entretien (y compris le commentaire sur la relation d’entretien)
- 2/ Description de la famille – incluant l’arbre complet de l’enfant



3/ Résumé des moments clés d'exposition du nationalisme des parents

- a. Les quatre vignettes
- b. Scénario d'explication du nationalisme banal

4/ Analyse du nationalisme des parents – incluant des extraits sur :

1. L'évidence nationale ou la naturalisation de la division du monde en nations – versus la conscientisation du cadre national et de la division effective du monde en nations
2. L'appartenance ou le sentiment national
3. La préférence nationale
4. Le lien entre singularisation de la nation et préférence nationale

Concernant les extraits qui illustrent les cas : les mettre en encadré, indiquer n° d'entretien et page, choisir un titre et faire une brève mise en contexte du passage cité.

À l'issue de ce travail, toujours en cours, ETPAF aura donc produit 29 cas de famille, chaque cas comportant :

- une série de 3 entretiens anonymisés et contextualisés,
- un arbre généalogique détaillé,
- un portrait sociologique de la famille,
- une synthèse du contenu des entretiens relatif aux séquences portant directement sur le nationalisme des parents,
- l'analyse des différentes dimensions permettant de caractériser le nationalisme dans la famille.

Ces données seront mises à disposition de la communauté scientifique quand tous les cas auront été constitués et comparés. La construction des cas comme leur comparaison sont nourries du développement de la théorie, tout autant qu'elles l'entretiennent.

Esquisse de résultats

À l'origine, le projet ETPAF vise à prolonger les thèses de Michael Billig sur le nationalisme banal (Billig, 1995a), à les actualiser, et à les mettre à l'épreuve d'une enquête menée en France sur la transmission aux jeunes enfants, dans le cadre de la famille, des appartenances politiques en général et du nationalisme en particulier. Le projet procède donc d'une double ambition, à la fois théorique et empirique, et se fonde sur l'idée d'allers et retours structurants entre théorie(s) et empirie. L'analyse des 29 séries de trois entretiens par famille réalisés entre 2020 et 2022 n'est pas terminée mais, d'une part, la réflexion théorique a bien avancé – de sorte qu'elle pourra également servir de base à d'autres éventuelles enquêtes dans d'autres contextes nationaux – et, d'autre part, les entretiens analysés pour trois familles et constitués en autant de « cas » ont produit des résultats partiels substantiels et intéressants, à la fois pour la poursuite de l'analyse des cas restants et le raffinement des hypothèses, et pour l'élaboration d'un cadre théorique affiné en retour. Ces avancées ont été rendues possibles d'abord par l'intense préparation du projet par la porteuse du projet et l'équipe initiale, ensuite par les nombreuses séquences de travail organisées à Bordeaux et à Bruxelles ou à distance par l'équipe resserrée ces trois dernières années, composée des signataires du présent rapport. Ces premiers résultats ont par ailleurs fait l'objet de publications et d'interventions reprises en annexe. Nous en résumons ci-après les éléments principaux.

Un cadre théorique développé et précisé

La thèse du nationalisme banal de Billig conçoit le nationalisme comme une idéologie universelle hégémonique, ou du moins largement prédominante depuis deux siècles, qui empêche littéralement les individus et les groupes dans leur grande majorité de concevoir le

monde géopolitique et le monde social autrement que comme divisés en nations. Cette tournure d'esprit ou manière d'appréhender le monde entrave toute opposition conséquente à la perpétuation des guerres territoriales. Elle ne permet pas non plus de faire face aux crises écologiques majeures (le réchauffement climatique et ses conséquences, la réduction de la biodiversité, notamment). Non seulement ces problèmes n'ont par définition pas de frontières et peuvent difficilement être traités efficacement au niveau national, mais on peut même dire que leur traitement au niveau national entraîne une priorisation des efforts à fournir marquée par la préférence nationale. Cela pour nous atteste l'actualité de la thèse de Billig, en dépit du fait que le nationalisme, depuis 1995, n'a cessé de se faire de plus en plus visible et revendiqué, et donc de moins en moins « banal », dans les démocraties libérales nord-occidentales, à commencer par l'Europe et les États-Unis, et dans le monde de manière générale. Outre l'apparente « débanalisation » du nationalisme, la thèse de Billig a fait l'objet de critiques auxquelles le projet tente de répondre en complétant et affinant le cadre théorique.

La thèse du nationalisme banal et ses critiques

En très bref, le nationalisme comme idéologie universelle, ou à tout le moins internationale (Billig, 1996), se fonde, selon Billig, sur deux éléments :

1) Tel nationalisme repose, en premier lieu, sur la distinction bien établie et largement acceptée entre, d'un côté, un nationalisme vindicatif et agressif, fondé sur la préférence nationale, et, de l'autre, un nationalisme « inoffensif », le plus souvent désigné par « l'identité nationale », le « sentiment national » ou encore le « patriotisme ». Cette distinction, voire cette opposition usuelle, relèverait d'une dangereuse illusion car, selon Billig, ces deux nationalismes n'en font qu'un, ils sont liés comme les deux faces d'une même médaille, et le nationalisme « doux », ou « froid », fournirait la base ou le substrat pour que se développe le nationalisme « dur », ou « chaud », dans les périodes critiques et les contextes marqués par la « panique morale » – tel le nôtre.

2) L'omniprésence des signes nationaux de tous types dans l'espace public, mais aussi dans la vie quotidienne individuelle, constitue le deuxième élément du nationalisme banal : drapeaux et autres symboles nationaux, manières de parler, utilisation des possessifs, marquage permanent des frontières, labellisation des produits de consommation, etc. Tous ces signalements passent le plus souvent inaperçus et fonctionnent comme des rappels inconscients de la nation, et c'est précisément leur omniprésence, dans le temps et l'espace, qui les rendent invisibles.

Définir le nationalisme comme une idéologie internationale reposant sur ces deux éléments constitutifs implique que les États-nations pour lesquels l'existence de la nation n'est plus en jeu, n'échappent pas, tant s'en faut, au nationalisme, puisqu'aucune société, aucun groupe n'y échappe. On peut même considérer qu'au titre de puissances ou d'anciennes puissances, ces États-nations ont joué et continuent de jouer un rôle moteur dans le développement, l'imposition, la propagation et la perpétuation du nationalisme.

Depuis la parution du livre de Billig en 1995 – un des ouvrages de sciences sociales les plus cités en matière de nationalisme, mais traduit en français singulièrement tard (Billig, 2019) – la thèse du nationalisme banal a fait l'objet de prolongements et d'interprétations minimisant souvent la charge critique et la portée politique du propos (c'est notamment le cas de certains travaux s'inscrivant dans le paradigme du « nationalisme ordinaire » ou « *everyday nationhood* » en anglais). Ces travaux lui adressent essentiellement deux critiques, que l'on peut résumer ainsi :

1) Primo, la théorie de Billig apparaît « non réfutable » : comment, en effet, serait-il possible de « prouver » l'existence et la puissance d'un nationalisme qui, par définition, passe inaperçu, est invisible (Fox, 2017 ; Fox and Van Ginderachter, 2018) – ou comme l'écrit Billig, opère de façon pré-consciente (Billig, 2009, p. 10) ?

2) Secundo, par son caractère « englobant » ou « général », cette théorie qui s'attache au caractère « universel » du nationalisme au singulier ignorerait la diversité des nationalismes au pluriel : la singularité, l'histoire et la complexité de chacun d'entre eux (Skey, 2009).

Tout en reprenant à notre compte la dimension critique et politique de la théorie de Billig, notre étude – son programme empirique et théorique – a visé à prendre en compte ces critiques et à y répondre :

1) Notre projet, original au plan empirique et par son design de recherche, a en effet pour ambition de « repeupler » le nationalisme banal (conformément au programme scientifique plus large de Billig, 1994 ; Delmotte, Duchesne et Throssell, 2024) et de l'investiguer à ses marges, en travaillant sur la socialisation première, la socialisation précoce des jeunes enfants au nationalisme, sur la manière dont leurs parents ont eux-mêmes été socialisés au nationalisme et y socialisent leurs enfants à leur tour, à travers les relations intrafamiliales. En bref, notre projet vise à rendre visible l'invisible et tâche de rendre conscients des processus inconscients, ou oubliés à l'âge adulte, en se fondant sur des discussions approfondies et en faisant réagir parents et enfants à divers « stimuli », qui ouvrent ces discussions.

2) Sur le plan théorique, nous avons, plus particulièrement au cours des trois dernières années, développé le dialogue et la complémentarité entre la psychologie sociale et rhétorique de Michael Billig et la sociologie « historique » ou « des processus » de Norbert Elias. En effet, cet auteur est à maints égards « proche » de Billig (dans son rapport critique au nationalisme, mais aussi du fait de ses influences théoriques), mais présente aussi des vues divergentes sur certains points (notamment sur la capacité du nationalisme à se transformer, voire à s'atténuer), et il s'est intéressé de près à l'habitus national et aux habitus nationaux, et de même au nationalisme en général et aux nationalismes en particulier, dans une perspective sociologique et historique.

L'apport complémentaire de la sociologie de l'habitus national d'Elias

Nous ne reviendrons pas ici sur l'objectif et le dispositif de la recherche, rappelés plus haut dans le rapport, qui a permis, comme indiqué ci-dessus, d'affiner la théorie et de ce fait produit certains résultats, pour nous concentrer sur l'apport des thèses d'Elias au cadre théorique et aux objectifs théoriques du projet ETPAF. Ainsi, l'enquête ne prolonge pas seulement les thèses de Billig, mais, au fur et à mesure de son développement, leur a associé plus étroitement celles d'Elias dans la perspective de leur complémentarité :

1) Primo, en effet, dans un texte tardif intitulé « La civilisation des parents » (Elias, 2010), Elias met l'accent sur « les relations d'amour et d'apprentissage » à travers lesquelles les parents « civilisent » leurs enfants (au sens sociologique, et non politique, du « processus de civilisation »), depuis le berceau, et leur apprennent notamment à identifier des groupes et à s'identifier à certains groupes et pas à d'autres – soit un processus d'apprentissage à peine conscientisé et très vite oublié.

2) Secundo, dans ses derniers essais, en particulier « Les transformations de l'équilibre 'nous-je' » (Elias, 1991), Elias insiste sur la ténacité particulière de « l'habitus national » (ou « savoir social incorporé » qui relie les co-nationaux) dans un monde pourtant globalisé. C'est ce qu'il appelle « l'effet de retardement », ce qui signifie que l'habitus national continue d'être transmis, génération après génération, même quand il n'est plus « adapté » à la réalité des

interdépendances globales et à la mondialisation des risques (géopolitiques, économiques, écologiques).

En outre, Elias ne voit pas seulement l'habitus national et le nationalisme en général comme la condition commune du monde social contemporain – et, un peu à la manière de Billig, comme le principal danger d'une humanité menacée, incapable de développer un « sens de la responsabilité » partagé à l'échelle mondiale. Elias attire aussi l'attention sur la diversité des habitus nationaux au pluriel, sur la manière dont, même s'ils sont « récents », ils s'enracinent dans l'histoire longue et sont devenus comme une « seconde nature » pour les individus et les groupes, au fil des générations voire des siècles, et fût-ce en évoluant, en se transformant, en « s'adaptant ». On peut donc dire en partant d'Elias que c'est à travers les habitus nationaux et les nationalismes particuliers que le nationalisme s'est développé et diffusé : on apprend le nationalisme en apprenant son nationalisme, le nationalisme de son groupe, de la même manière qu'on apprend à parler dans une langue, notre langue « maternelle ». En d'autres mots, la diversité des habitus nationaux (Elias, 2017) – qui intéresse moins Billig – peut en réalité être vue comme un facteur essentiel pour la perpétuation des nations, et le nationalisme international se fonde finalement sur (la croyance universelle en) la singularité de chaque nation.

Prendre au sérieux le cas français

Laisser de l'espace à la discussion des thèses d'Elias et de leur complémentarité avec celles de Billig, et le fait pour les chercheuses sur ce projet d'avoir été socialisées elles-mêmes dans des contextes nationaux différents, les a conduites, chemin faisant, à accorder plus d'importance au fait que l'étude se situait « en France ». Nous avons alors de moins en moins considéré la France comme étant avant tout un « exemple » révélateur de caractères universels en matière de nationalisme banal. La France est devenue « un cas », certes comparable à toutes les sociétés étatiques démocratiques nord-occidentales, et sans doute proche, dans la mesure où toutes ces sociétés ont beaucoup en commun. Mais chacune de ces sociétés relève néanmoins d'une trajectoire particulière et présente donc des traits relativement distinctifs. Sont de ce fait relativement différents leurs nationalismes respectifs (dans toute leur complexité et pluralité) et peut-être aussi leurs manières de se reproduire, les éléments sur lesquels ils s'appuient.

Elias propose par ailleurs une réflexion spécialement dédiée à la France dans son texte « Digression sur le nationalisme », dans l'ouvrage *Les Allemands* (Elias, 2017). Il y compare les processus de nationalisation français et allemands et pointe qu'un trait caractéristique du nationalisme français est sa prétention à l'universalisme, qui pour beaucoup de Françaises et de Français, et pas seulement elles et eux, place ou devrait placer la France au-dessus de la mêlée des autres nations. Comme si « la patrie des droits de l'homme » ne pouvait tout simplement pas être associée à un nationalisme comme n'importe quelle autre société étatique.

Si l'idée que « la civilisation française est la civilisation humaine » peut n'apparaître que comme un exemple particulièrement frappant de nationalisme cherchant à forger sa singularité, le fait de fonder celle-ci sur une prétention à l'universalisme relève néanmoins d'une forme de « déni de nationalisme » particulièrement efficace. Une fois le patriotisme français considéré comme « intouchable », parce qu'« universel », tous les drapeaux sont pour ainsi dire permis et il est aisé de réconcilier « la Raison » (des Lumières) et les émotions (autour du drapeau, ou de la devise « Liberté, égalité, fraternité » encore plus facilement) ; il n'est pas difficile non plus de réintroduire des éléments traditionnels, comme la religion catholique, la défense de la langue et plus largement de la « culture » française, ou du territoire, au sein de l'image du « nous » révolutionnaire et républicaine. La « plus nationale des nations » (Greenfeld, 2003) présente ainsi une personnalité coupée en deux, où les deux dimensions (ethnique et civique) de tout

nationalisme entrent en collision et fusionnent d'une manière bien particulière. Bien que notre étude ne cherche pas à l'origine à investiguer le « nationalisme français », en soi ou pour lui-même, elle entend donc observer le nationalisme « en France » sous diverses formes, et l'on considère que le nationalisme en France (plutôt que français) est à la fois complexe et pluriel, et que chaque configuration familiale peut, à sa manière, travailler à sa reproduction.

Premiers résultats d'analyse

L'un des buts – un but central, mais non exclusif – de notre étude était, et reste, d'expliquer sociologiquement la « naturalisation » du nationalisme : le fait que la division nationale du monde semble « naturelle », évidente, donnée, aller de soi, de même que l'appartenance ou le sentiment national, et que la singularité et la préférence nationales. C'est-à-dire que nous entendions et entendons toujours élucider les conditions et les caractéristiques sociales, socio-économiques et socio-culturelles, éventuellement psycho-sociales et, à l'échelle des familles, « historiques », de cette tendance lourde, de ce trait majeur du nationalisme banal ou du nationalisme tout court.

Comme indiqué, nous n'avons analysé complètement que les entretiens de trois familles et ne pouvons donc en déduire de « résultats » généraux (à l'échelle d'une enquête portant sur 29 familles, certes fondée sur la diversité de l'échantillon, mais résolument qualitative). Cependant, nous n'avons pas choisi au hasard dans l'échantillon les trois premiers cas que nous avons analysés, mais sur la base de leurs contrastes du point de vue de leurs caractéristiques socio-politiques, économiques et culturelles. À l'examen, si dans les trois cas se donnent à voir des formes de naturalisation, celles-ci se révèlent assez, voire très différentes, ne serait-ce qu'en termes d'intensité. Ces entretiens montrent plus généralement que le nationalisme des parents (question sur laquelle l'enquête s'est pour partie recentrée) peut être plus ou moins explicite ou diffus, omniprésent ou discret, fortement naturalisé (au point de ne pas pouvoir être mis en discussion alors que c'est l'objectif du troisième entretien), ou au contraire mis à distance, réfléchi par les parents, et enfin plus ou moins « français ».

Nom (pseudo.) enfant 5-6 ans	Nombre personnes au foyer	Dates de naissance des parents	Age fin d'études	Profession des parents	Revenu mensuel déclaré	Origines des parents	Religion	Orientation politique déclarée
Jeanne	4	Mère : 1982 Père : 1980	25 ans les deux	Mère greffière ; Père ingénieur aviation civile	5400	Deux parents nés en France	Catholiques	Tous les deux de droite
Léon	6	Mère : 1982 Père : 1974	22 ans tous les deux	Mère cuisinière en crèche ; Père agent hospitalier (logistique)	3100	Mère originaire du Cameroun ; père né en France	Mère évangéliste/ père sans religion	Père d'extrême-gauche, mère ne veut pas dire
Malika	4	Mère : 1986 Père : 1985	Mère : 34 Père : 35	Mère créatrice de sites web (indépendante) Père ingénieur en informatique (salarié)	3360	Originaires du Maghreb (mère : Kabylie ; père : Atlas marocain)	Musulmans	Mère, centre, père, ne veut pas dire

Tableau 3 : Caractéristiques sociopolitiques des 3 familles « mises en cas » (analyse complète des entretiens)

À partir des premières analyses, on peut donc penser que chacune des 29 configurations familiales contribue potentiellement à la reproduction du nationalisme à sa manière propre, et que ces variations vivantes, concrètes, contribuent autant sinon plus à la vitalité du nationalisme que les éléments traditionnellement unificateurs associés aux récits les plus convenus sur l'identité nationale (française). La présentation succincte, ci-dessous, des trois premiers cas analysés donne un aperçu des similitudes et contrastes observés. [La construction du cas de la première famille, celle de Jeanne, a été annexée intégralement au troisième rapport (Duchesne and Delmotte, 2023), et le nationalisme des familles de Jeanne et de Léon est présenté de manière plus détaillée dans (Delmotte, Duchesne et Throssell, 2024).]

1) La première famille analysée, celle de Jeanne, appartient à la classe moyenne ou à la petite bourgeoisie, et apparaît 100% française. Jeanne, son petit frère et ses parents vivent dans un faubourg de Bordeaux. La maman est clerc au tribunal et le père ingénieur dans l'aviation civile. Les parents aiment les voyages lointains, ils en ont fait plusieurs avant d'avoir leurs enfants et aimeraient en entreprendre d'autres avec eux, une fois ceux-ci plus grands. Ils apprécient le fait de pouvoir « découvrir le monde » et de voir « comment c'est ailleurs », mais leur vision du monde et leur manière d'appréhender les voyages révèlent une distinction forte entre les nations « civilisées » (même s'ils n'utilisent pas le terme) et urbanisées et les « pays exotiques » où la nature domine, de même que l'importance de comparer la France et les Français aux autres pays et aux autres peuples. Bien que le père ne se considère pas, à la différence de sa femme, comme croyant et pratiquant, et qu'ils soient en désaccord sur la question de donner ou pas à leurs enfants une éducation catholique, tous deux considèrent la tradition chrétienne comme partie intégrante de l'histoire et de l'identité françaises.

Ce qui est frappant dans le cas de cette famille, c'est l'intensité de la naturalisation de la nation. Au point qu'il est impossible pour eux d'admettre l'existence d'un nationalisme banal auquel ils sont comme tout le monde soumis, et ce, même en le leur montrant, illustrations à l'appui, et après leur avoir dévoilé le point de vue de l'enquête. Il s'avère *a fortiori* impossible d'en discuter avec eux. Pour eux, il est littéralement indubitable que les frontières existent et doivent continuer d'exister. Ils ne peuvent tout simplement pas imaginer que des Français ne partagent pas la même vision des choses et le même sentiment qu'eux.

S'agissant du caractère spécifiquement « français » de leur nationalisme, celui-ci est en même temps fondé sur une série de stéréotypes quant à ce que seraient la France et la (haute) culture française, et assez fortement marqué par les préférences politiques des parents, qui se situent clairement du côté de la droite nationaliste, voire de l'extrême droite. Ils ne l'admettent bien sûr pas facilement, ou alors de manière prudente, euphémisée, parfois avec une pointe d'humour ou de dérision. Leur nationalisme apparaît de fait particulièrement fermé à la diversité culturelle de la société française. Leur préférence nationale, tout aussi naturalisée, est clairement de caractère ethnique et semble alimentée par la peur de voir leur nation et leur culture nationale, telles qu'ils les conçoivent, disparaître sous l'effet de la globalisation et d'une intégration politique de l'Europe.

2) Le cas de la deuxième famille analysée, celle de Léon, contraste fortement avec celui de la famille de Jeanne. Les parents de Léon forment ce qu'on appelle communément un couple « mixte ». La mère est née au Cameroun, a vécu au Sénégal et est ensuite arrivée en France, et le père a grandi dans un village du Béarn et se dit occitan. Le couple a quatre enfants et la famille habite dans un lotissement dans la région de Bordeaux, en contact avec d'autres familles multiculturelles avec enfants. Ils n'ont pas beaucoup d'argent, la mère étant cuisinière dans une collectivité et le père travaillant comme magasinier à l'hôpital où ils se sont connus. Il est

syndicaliste et arbore des idées de gauche, voire très à gauche, notamment quand il critique l'Union européenne et son modèle économique. La mère ne montre pas d'intérêt pour la politique, mais développe un discours très critique à propos de la colonisation. Les deux parents sont également très critiques à propos de la manière dont l'école et l'éducation façonnent les individus, les conditionnent, et réduisent la diversité culturelle, « formatent », homogénéisent. La naturalisation de la division du monde en nations apparaît faible du côté des parents, de même que leur allégeance à la nation. Ils ne semblent pas concernés non plus par les sentiments de supériorité et n'expriment pas de préférence pour les membres de leur propre groupe ou collectivité politique, encore moins nationale. Toutefois, la mère témoigne de son profond attachement à ses origines et sa culture africaines, et le père est heureux et fier que sa fille aînée apprenne la langue régionale à l'école.

Concernant leur rapport au nationalisme « français », les deux parents montrent beaucoup de détachement vis-à-vis de la culture nationale des élites et apparaissent assez insensibles aux symboles nationaux. L'aspect « français » apparaît surtout dans le rapport très critique que les parents entretiennent vis-à-vis du passé colonial, ou plus largement de la dimension colonialiste de la nation française – à l'instar d'autres. Tous les deux considèrent qu'ils sont issus de communautés qui ont été, voire restent, maltraitées par cette grande nation, cette nation dominante qu'est la France.

Cependant, il est au moins un domaine où le père laisse à voir une certaine préférence pour une communauté nationale à la française : quand il est question de laïcité et de religion. D'abord, il désapprouve que sa femme ait décidé de faire partie des Témoins de Jéhovah. Ensuite, et c'est peut-être plus significatif, il dit n'être pas d'accord avec la demande d'un collègue de voir ses heures de travail adaptées pendant le ramadan. Ainsi, alors que le père de Léon insiste à de multiples reprises sur l'importance de protéger et de promouvoir la diversité culturelle, contre une homogénéisation synonyme de domination sociale et d'appauvrissement, il se révèle en matière de religion fermement en faveur d'une règle unique, la même pour tous, certes laïque, mais en l'occurrence plus préjudiciable à certains groupes que d'autres. Il est possible que cette position, évidente pour lui, soit au moins pour partie influencée par celles de son syndicat (Force Ouvrière).

3) Enfin, la troisième famille analysée jusqu'ici, celle de Malika, présente, elle aussi, une configuration très différente. La mère de Malika est née en France, sa famille est algérienne, originaire de Kabylie. Le père aussi est né en France, il est lui d'origine marocaine, sa famille vient des montagnes de l'Atlas. Ils ne sont pas riches mais très organisés et ambitieux, au sens où ils poursuivent des projets professionnels et de vie exigeants. Les parents ont grandi dans la région parisienne ou aux alentours, mais leurs deux filles sont nées en Moselle, et la famille vit à présent dans un petit village dans la campagne béarnaise où ils louent un petit appartement. Ils sont sur le point d'acheter une maison et de déménager. Ils sont musulmans, mais ils voulaient tous deux mettre de la distance entre eux et leurs familles et leur communauté, choisir leur propre mode de vie et élever leurs enfants à leur manière. Ils ont donc décidé d'habiter à la campagne, dans un endroit assez reculé, et choisi avant cela d'éduquer leurs filles selon des méthodes alternatives (Montessori). Ils semblent avoir beaucoup réfléchi à la manière dont ils voulaient vivre et à ce qu'ils voulaient garder et transmettre de leur éducation.

Les parents de Malika se définissent volontiers comme « nomades », ayant beaucoup déménagé en France ; mais c'est aussi un clin d'œil à leurs origines, qu'ils ne rejettent pas du tout. Aucun des deux parents n'assume de positionnement politique net mais la mère ne fait aucun mystère de ses convictions en matière d'écologie et d'environnement. Les deux critiquent très fortement l'extrême droite et plus largement le tournant très nationaliste qu'ils observent en politique,

dans les médias et leur environnement immédiat, la vie quotidienne. Ils sont très inquiets de voir progresser encore l'islamophobie dont ils ont souffert.

La conscience du cadre et du cadrage national est extrêmement forte dans le cas de cette famille. Les parents en parlent beaucoup pendant les entretiens, le questionnent souvent spontanément, et le rejettent la plupart du temps. Ils donnent eux-mêmes de nombreux exemples de nationalisme banal, dans leur environnement, l'actualité politique, et soulignent eux-mêmes la continuité entre le nationalisme du Front national et le nationalisme présent dans le quotidien, qui consiste à mettre du bleu-blanc-rouge et des frontières partout. Le père déplore l'écart ou le divorce entre les lois, les symboles et les institutions de la nation française, et le peuple, auquel sa famille et lui appartiennent.

C'est peut-être là que réside une certaine ambiguïté : les parents de Malika rejettent le nationalisme en général et le nationalisme français en particulier, mais se « sentent » manifestement « français » et c'est en France qu'ils s'imaginent vivre et éduquer leurs enfants. Ceci est très probablement renforcé par le fait que certaines personnes, certains groupes, considèrent qu'ils ne le sont pas « vraiment », en tant que musulmans d'origine maghrébine. Il est frappant que les parents considèrent les questions relatives à leur propre intégration à la nation française comme cruciales et très sérieuses, alors qu'ils tournent en dérision avec humour les nationalismes marocain et algérien. Ils sont également très prompts à prendre leurs distances vis-à-vis de la religion malgré leur foi, malgré le fait que le père en particulier ait été élevé dans une famille très traditionnelle et que les deux parents soient restés tout à fait en bons termes avec leurs familles. Ainsi, la mère admet avoir enlevé son voile peu après leur installation dans le village, où leur arrivée ne fut pas bien vue de tous, comme si c'était le prix à payer pour vivre où et comme ils l'entendaient. Dans le même ordre d'idée, elle raconte comment elle a réagi, avec beaucoup de *self-control* et un peu de tristesse aussi, après avoir appris qu'on ait fait manger du porc à sa fille à la cantine, sans doute pas tout à fait accidentellement.

L'habitus national français esquissé

Ce qui précède n'est qu'un avant-goût de notre manière d'analyser les entretiens des familles érigées en « cas », plus précisément les entretiens avec les parents, en vue de montrer comment nous comptons analyser la manière dont le nationalisme opère diversement dans ces familles du sud-ouest de la France. Mais ces trois premiers cas, pour contrastés qu'ils soient, font aussi apparaître des points communs de l'habitus national qui modèle et entretient le nationalisme en France et qu'il nous faut continuer à investiguer dans le cas des autres familles. À ce stade, ces points communs concernent :

- 1) d'abord, une certaine vision de l'État, de l'État qui protège des risques sociaux et éduque, du service public ou des services publics ;
- 2) ensuite, l'importance de la scolarité, dès le plus jeune âge, du mérite, des concours publics, et plus généralement la manière de définir la réussite, très centrée autour de l'école, des études et des diplômes, à quoi s'ajoute l'évidence de devoir éventuellement étudier à nouveau au fil de sa vie pour réussir professionnellement ;
- 3) la présence récurrente de militaires, d'officiers de police ou de gendarmerie parmi les membres de la famille ou parmi les proches (amis, connaissance) ;
- 4) enfin, l'importance des questions liées aux clivages religion/laïcité, et diversité/homogénéité culturelle.

Conclusion de la première partie

Le projet ETPAF a produit jusqu'ici un dialogue très fécond entre des interprétations approfondies des contributions de Michael Billig et de Norbert Elias à la compréhension de la toute-puissance du nationalisme aujourd'hui, un corpus original particulièrement soigné destiné à « repeupler » et à incarner empiriquement les propositions théoriques issues de ce dialogue, ainsi qu'un cadre d'interprétation de ces données et une première série d'hypothèse sur l'habitus national français. On reviendra dans la conclusion générale de ce rapport sur la façon dont nous entendons poursuivre les pistes esquissées ici.

Deuxième partie : Le rôle de la culture enfantine dans les représentations de la nation, par Katharine Throssell

Introduction : La culture enfantine, un rouage du nationalisme banal ?

Le mandat de ce projet de recherche consistait à explorer les éléments de la culture enfantine mis en lumière par les entretiens conduits dans le cadre du projet ETPAF (Enquête sur la transmission précoce des appartenances au sein de la famille), dirigé par Sophie Duchesne au Centre Emile Durkheim. Étant donné que ce projet s'intéresse à la transmission des appartenances précoces et que son cadre théorique mobilise l'idée d'une socialisation banale, mais omniprésente, qui pose les fondations des identités de groupe (la « we-identity » de Norbert Elias) et du nationalisme banal (selon Michael Billig, 1995), il s'agissait de se demander dans quelle mesure la culture enfantine contribue à normaliser, voire à naturaliser différentes formes d'appartenance au sein des familles, et notamment auprès des enfants de cette tranche d'âge (5-6 ans).

Michael Billig souligne notamment l'importance des médias, de la rhétorique et de la communication de masse dans la diffusion des « flags »¹, métaphoriques ou littérales, qui rappellent « l'idéologie du nationalisme banal ». D'autres auteurs, dans ce champ (Calhoun, 2008 ; Edensor, 2020 ; Skey, 2017), ont montré que la culture populaire y contribue également. Mes recherches antérieures (Throssell, 2015) ont permis de démontrer par exemple que le processus de normalisation dont parle Billig est déjà visible chez des enfants de 8 ans qui considèrent le découpage du monde en nations, peuples et cultures « nationales » comme naturel et évident. Une partie de cette normalisation est certainement due aux apprentissages scolaires. Cependant, l'enquête ETPAF vise à revenir en amont pour comprendre à quel moment les enfants apprennent à se situer, et à situer les autres, du point de vue de leur appartenance à différents groupes et entités, ainsi que les valeurs et récits qui peuvent être associés à cet apprentissage (inclusion/exclusion, préférence, devoir, légitimité, entre autres).

La question se pose donc de savoir comment la culture enfantine peut constituer un vecteur de messages ou de récits portant sur cette normalisation des appartenances, notamment nationales : peut-on observer des « signaux » de la nation, au sens défini par Billig, dans la culture de jeunesse (plus ou moins) globalisée ? Si oui, quels sont ces signaux, de quelles nations proviennent-ils, et sous quelles formes se manifestent-ils ? Quelle est la prévalence de ce type de messages, et quels en sont les contenus et les récits ?

Par ailleurs, comment de telles références peuvent-elles être interprétées et reçues dans le contexte français ? Ici, il s'agit d'explorer comment une culture « globalisée » peut véhiculer des notions et symboles liés à la nation, à travers une traduction linguistique et/ou culturelle, et comment elle peut être « lue » ou « reçue » par un public dans un contexte culturel tiers (autre que celui de la production, et que celui qui est présenté dans l'histoire en question).

Dans l'étude de cet objet élargi, il s'agit d'identifier les acteurs, les processus, et les instances de socialisation ainsi que les interprétations des parents sur ces objets, afin de savoir non seulement ce que l'on cherche à transmettre (de manière inconsciente ou consciente). Dans les réseaux des acteurs qui influencent la socialisation politique primaire, les deux chefs de file sont l'école et la famille et, par conséquent, la plupart des études se focalisent sur l'un des deux. Or, le rôle des technologies, des écrans est également important, surtout lorsqu'on considère qu'en moyenne, un enfant à l'école élémentaire (6-10 ans) passe plus de 3 heures par jour sur « un écran » (tous genres confondus) (Santé Publique France, 2020), et que les foyers français possèdent en moyenne près de 10 appareils numériques avec écrans ((Bousquet-Béraud, 2024) Dans la catégorie « écrans », la télévision, les séries

¹ Littéralement « drapeau », mais aussi « signal » en anglais, les « flags » désignent pour M. Billig toutes les formes de signalement ou de rappel à l'appartenance nationale qu'on trouve dans l'espace public.

et les films restent importants, surtout pour les plus jeunes – la diversification des supports venant avec l'âge. D'après l'étude longitudinale ELFE, à 5 ans, 98% des enfants regardent la télévision et, en moyenne, y passent plus d'une heure par jour (10% passent même deux heures par jour à 5 ans) (Diter et Octobre, 2022a).

Il est donc pertinent de se demander ce que les contenus télévisés, mais aussi les albums et livres de jeunesse par exemple, disent sur les normes de nos sociétés – que cela soit en matière de genre, d'ethnicité, de handicap, de richesse, d'autorité, etc. Souvent, les études sur la socialisation politique ont été focalisées sur les émissions « informatives », l'impact des informations télévisées, ou les variantes pour enfants (Buckingham, 2000 ; Carter, Steemers and Davies, 2021), sur le développement des attitudes et connaissances politiques, mais il faut aussi regarder les sources moins clairement « intentionnelles », où les contenus politiques ou normatifs peuvent être moins directs, plus banals.

Si les *gender studies* ou *cultural studies* ont démontré l'importance des biens culturels populaires pour la transmission des normes genrées, sexuelles, ethniques, de consommation ou de classes sociales, y compris dans la culture à destination des enfants (Buckingham, 2008 ; Orenstein, 2011), il est rarement question de la représentation de la nation, des nations. La normalisation des logiques d'appartenance nationale, de loyauté, de préférence, de représentation de « nous » et de « eux » est rarement posée, même si, dans des études littéraires, l'idée d'une littérature nationale qui promeut une vision particulière du monde a été plus explorée (Bainbridge, 2006 ; Kelen and Sundmark, 2013).

De plus, les *cultural studies* ont bien montré toute la diversité des réceptions possibles pour une « transmission » donnée (During, 2006), et l'importance du travail de « decoding » des contenus culturels (Hall, 1977) et l'enquête ETPAF offre justement un aperçu des regards des parents et (dans une moindre mesure) des enfants², sur ces biens culturels et leurs messages. Ce rapport propose donc, d'une part, l'analyse des perceptions des parents par rapport à la culture enfantine en général et, d'autre part, une analyse de contenu portant sur certains des éléments culturels (notamment des livres et de l'audiovisuel) mentionnés comme étant effectivement consommés par les familles, ou bien proposés dans le cadre des entretiens ETPAF.

Dans les pages qui suivent, le rapport est structuré de la façon suivante. :

Les Parents

L'une des forces du matériel empirique réside dans sa capacité à fournir des informations sur la manière dont les parents conçoivent, critiquent et choisissent (ou non) les produits culturels destinés à leurs enfants. Ce matériel offre ainsi une perspective relativement large (et plus ou moins détaillée selon les familles) sur ce qui, selon les parents, peut être vu, lu et entendu par des enfants de cette tranche d'âge (5-6 ans). Cette partie analyse les perceptions et jugements exprimés par les parents concernant la culture enfantine (en termes d'utilité, de pédagogie ou encore de plaisir) au cours des entretiens qu'ils nous ont accordés. Moins explicitement lié à la problématique du nationalisme banale, cet analyse permet néanmoins de voir comment les parents voient la culture enfantine comme vecteur potentiel de « messages » et comment ils le relient à leurs expériences vécues, pour mieux comprendre l'interaction, « interplay », entre les représentations idéologiques ou politiques dans la culture et la lecture de la réalité vécue (Tomlinson, 1991)..

Ensuite, nous étudierons trois types de produits culturels pour les enfants évoqués dans ces entretiens.

Les albums

L'importance de la lecture soulignée par les parents justifie de commencer avec les contenus écrits. Cependant, s'ils soulignent que les enfants « aiment lire », les parents apportent peu de

² Les entretiens avec les enfants ont été conduits par différentes enquêtrices et sont *fortement* hétérogènes. Une exploitation systématique se révèle difficilement possible, mais ces entretiens ont quand même été mobilisés sur des questions spécifiques, notamment l'analyse du film *Vaiana* (cf. la dernière partie de ce rapport).

précisions sur les livres spécifiques lus par leurs enfants, hormis quelques références à des séries très commerciales, aux livres Disney, ou encore aux collections de L'École des Loisirs et aux abonnements pris à l'école publique. Cette section se propose donc d'analyser le contenu des collections Kilimax (3-5 ans) et Titoumax (5-7 ans) de L'École des Loisirs publiées entre 2021 et 2022, auxquelles plusieurs familles font référence lors des entretiens. Il s'agira d'examiner les formes d'appartenance (familiale, amicale, nationale, globale, humaine) mises en avant dans ces collections, en prenant en compte les origines de publication de ces ouvrages. On notera que dans le corpus de livres constitué pour cette analyse (cf. annexe), la nation est largement absente, même dans les livres où le sujet s'y prêterait.

En complément, cette partie s'arrête sur les commentaires des parents à propos d'un album, très populaire, suggéré par les enquêtrices, justement parce qu'il mobilise un contenu explicitement national : *Le Loup qui voulait faire le tour du monde*. Si on note bien l'importance que les parents confèrent aux albums comme un outil d'apprentissage, on constate la diversité des façons de les lire, d'accompagner la lecture et bien sûr des « décodages » possibles auprès de l'enfant, y compris concernant le rôle de la nation et des stéréotypes nationaux.

Les écrans

Cette partie répertorie des produits audiovisuels mentionnés par les parents dans les entretiens. Il s'agit de donner un aperçu des contenus effectivement regardés, « aimés » par les enfants dans cette tranche d'âge. Je propose d'abord un aperçu des séries, des émissions télévisées et des jeux vidéo dont les parents parlent en entretien ; puis nous reviendrons sur certains d'entre eux, en particulier sous l'angle de la transmission des appartenances (présence de marqueurs nationaux, notions d'appartenance, etc.), pour fournir une illustration de la façon dont la nation peut être signalée dans ce genre de contenus, pour la plupart non éducatifs. Nous prendrons en compte leur contexte de production, en distinguant les productions françaises et internationales, ainsi que les implications de la traduction ou de l'adaptation, ce qui soulève la question de comment ces signaux, ces « flags », peuvent être reçus et interprétés dans une culture « globalisée », comment ils peuvent être « renationalisés » dans certains contextes.

Vaiana : la légende du bout du monde.

La dernière partie de ce rapport portera sur l'analyse de la réception d'un film, *Vaiana* (Disney, 2017), que l'équipe d'ETPAF a choisi de faire visionner par les familles afin d'en discuter avec elles. Ce film traite de thématiques liées à l'appartenance (familiale, ethnique, culturelle) et permet de comparer les différentes interprétations et appréciations exprimées. Par ailleurs, bien que tous les entretiens réalisés avec les enfants ne soient pas exploitables, certaines des discussions menées avec l'enfant à propos de ce film le sont. Cela ouvre la voie à une réflexion sur la réception de ces thématiques par les enfants dans le contexte de biens culturels globalisés. Cela soulève également les enjeux liés à la traduction vers le français des biens produits à l'international, et la question des lectures « nationalisées » d'une culture commerciale internationale.

L'hypothèse centrale, et sur laquelle on reviendra en conclusion, est donc que les produits culturels à destination des enfants servent de vecteur aux « flags » du nationalisme banal – c'est-à-dire qu'ils contribuent dès le jeune âge à normaliser, voire à naturaliser l'appartenance nationale en général, et « notre » appartenance en particulier. Nous montrons au fil de ce rapport qu'elle est en partie fondée. Les contenus télévisés commerciaux semblent particulièrement riches en « flags », qu'il s'agisse des contenus pour enfants ou des contenus adultes auxquels accèdent les enfants. Cependant, on voit

aussi que la nation n'est pas omniprésente dans la culture enfantine – lorsqu'il s'agit des biens culturels surveillés par un travail éditorial soigneux, elle semble au contraire plutôt absente.

La nation n'est pas non plus un enjeu pour les parents, qui sont sensibles à d'autres normes transmises dans la culture, les stéréotypes de genre notamment, mais pas particulièrement aux stéréotypes nationaux. Dans les parties des entretiens consacrées aux pratiques culturelles de la famille, les références à la nation ne semblent pas problématiques et ne sont pas politisées, même lorsqu'elles sont mises en évidence par la discussion. Pour autant, les parents ne sont pas non plus à la recherche de contenus « français ». Souvent, les parents rapportent la culture enfantine à leurs propres expériences (de migration, de voyage, des histoires de famille) pour la contextualiser, et cela peut conduire à la resituer en termes nationaux, même lorsqu'il s'agit d'une culture internationale ou globalisée. Ces contenus peuvent même être perçus comme français alors qu'ils ne le sont pas et revêtent un caractère familier, rassurant, voire nostalgique (plusieurs parents évoquent les films Disney de leur enfance).

Même lorsque la nation est présente et mise en évidence, les parents (se) la représentent de différentes manières et donc la transmettent différemment auprès de leurs enfants. La nation peut demeurer invisible ; elle peut être naturalisée, associée à la géographie physique ; elle peut être normalisée, associée à la diversité des cultures et des peuples, vue comme quelque chose de positif à apprendre à l'enfant ; enfin, elle peut être revendiquée et sa transmission assumée. Ces différentes réactions peuvent aussi co-exister et émerger à des moments différents des entretiens.

Pour finir, il est très important de noter combien l'interaction entre sources culturelles – l'intertextualité – est présente dans les discussions, ce qui suggère que les « flags » fonctionnent en interaction, comme des « microdoses » de nationalisme à effet combiné. C'est possiblement dans les liens, les associations, et les rapprochements entre références culturelles, et dans leur articulation par le duo parent(s)-enfant(s) que les représentations de la nation deviennent les plus pérnantes.

1. Quel regard les parents participants portent-ils sur la culture médiatique enfantine ?

Rappel de l'enquête et des caractéristiques socio-politiques des familles et de la structure des entretiens

Dans le cadre de l'étude ETPAF, les familles participantes ont été recrutées en utilisant plusieurs stratégies : la plupart ont été recrutées par petites annonces, via des écoles, des crèches et des PMI notamment, ou encore pour certains par les réseaux sociaux. Quelques familles ont également été recrutées soit par « boule de neige » (recommandées par des familles déjà interviewées) ou par relations. *In fine*, l'échantillon est composé de 29 familles avec au moins un enfant de 5-6 ans, dont 13 étaient des filles.

L'échantillon a été composé pour être aussi diversifié que possible en termes socio-économiques et en termes de préférences politiques (cf. deuxième rapport d'octobre 2022 pour une présentation détaillée des processus de sélection et de la composition finale de l'échantillon). Nous disposons donc d'informations sur le revenu du foyer, les métiers ou occupations des parents, ainsi que sur leur positionnement politique sur une échelle gauche/droite et sur leur vote au premier tour de l'élection présidentielle en 2017. Par facilité de traitement et aux fins d'une comparaison, les familles ont été recodées en quatre groupes comme suit :

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des caractéristiques des familles (PCS et positionnement politique)

Classe aisée - +7000€/mois ³	Mélanie (C,C)	Emile (G,G)
Classe moyenne – 4000-6000€/mois	Jeanne (D,D) Héloïse (D,G) Stéphanie (C,G) Joanne (G,XG) Julia (C,C)	Elliott (D,G) Jonas (D,D) Clément (G,G) Ismäel (G,C) Nathan (XG,XG)
Classe populaire- 2000-4000€	Claire (XG,XG) Malika (C,XG) Alma(G,G) Clara (XG, XG) Elena (C, NSP)	Louis (XG,C) Julien (G,G) Henri (C,NSP) Timothée (C,C) Lucas (G,C) Léon (NSP,NSP) Nicolas (C,D) Anton (G,C)
En dessous du seuil de pauvreté (0-2000€)	Alba (NSP,C) Christie*(G)	Albert* (XG) Fouad (G,G)

*famille monoparentale (mère).

Légende:

Prénom de l'enfant ; Dans la parenthèse sont indiqués le positionnement politique du père, puis celui de la mère ; Codage du positionnement politique parental : NSP-ne se prononce pas/ XD-extrême droite/ D- droite/C- Centre/G- gauche/ XG-extrême-gauche.

Ces classifications selon le revenu mensuel de la famille correspondent approximativement aux catégories utilisées par l'observatoire des inégalités⁴. La famille d'Elena est techniquement en dessous du seuil de pauvreté pour un couple avec deux enfants.

Nous disposons par ailleurs des informations concernant l'âge des parents à la fin des études, mais pas nécessairement leur niveau de diplôme. Or, certains parents ont eu des trajectoires non linéaires, ou interrompues. Pour explorer le rapport à la culture enfantine, il m'a semblé plus pertinent d'indiquer les familles dans lesquelles au moins un des parents exerce un métier en lien avec l'enfance ou la culture, et celles où les parents n'ont pas du tout fait d'études. Ces métiers sont surreprésentés dans l'échantillon du fait que les contacts des familles se sont fait en partie à travers les écoles, crèches et PMI.

³ Ces catégorisations sont faites sur la base de l'auto-déclaration des familles lors des entretiens, et il semble probable que certains aient sous-déclaré leurs revenus.

⁴ Calculs de l'Observatoire des inégalités d'après l'Insee – Données 2022 – © Observatoire des inégalités: <https://inegalites.fr/Pauvres-moyens-ou-riches-Les-revenus-par-type-de-menage>

Tableau 2 : Formation et métier des parents, cas particuliers

Pas d'études	Alba Anton Elena Fouad
Métiers culture/enfance	Ismaël (professeur des écoles) Clara (bibliothécaire) Henri (documentaliste/bibliothécaire) Julien (éducateur spécialisé) Lucas (auxiliaire de puériculture) Stéphanie (puéricultrice) Héloïse (enseignante spécialisée) Eliott (puéricultrice)

La catégorisation de ces groupes permet de contrôler un intérêt professionnel particulier éventuel pour la culture enfantine dans certaines familles – ainsi, la mère de Clara, en expliquant pourquoi c'est elle qui choisit les livres des enfants, dit « *ben oui c'est mon métier... je suis bibliothécaire jeunesse* ». Cependant, comme on le verra, cette caractéristique n'est finalement pas clivante dans les attitudes des parents, et parmi les parents qui n'ont pas fait d'études, certains sont très attentifs à la culture jeunesse et conscients des enjeux autour de son contrôle. Plus pertinente sans doute pour comprendre les rapports des familles à la nation est l'expérience de la migration : une dizaine de familles sont d'origine étrangère de la première ou de la deuxième génération. Ainsi Nicolas (mère britannique, anglaise), Elliot (père égyptien), Elena (mère ukrainienne, père moldave), Léon (mère sénégalaise), Fouad (mère marocaine), Nathan (mère italienne) ; quant à Malika (origines marocaine et algérienne), Julia (origine cambodgienne), Alma (origines algériennes), et Emile (origines indiennes et de Madagascar), ce sont les grands-parents qui ont immigré en France.

Les entretiens étaient structurés pour explorer la transmission des appartenances dans la famille et organisés en trois séances. La première séance abordait les récits de l'histoire familiale sous la forme d'un arbre généalogique raconté, avant d'aborder l'organisation d'une journée type ; la deuxième séance était plus explicitement axée sur les activités culturelles de la famille et les loisirs et pratiques de l'enfant, et c'est surtout sur ce passage des entretiens que nous nous focalisons ici. Dans la suite des entretiens, on demandait aux parents de réagir à un certain nombre d'éléments projectifs servant de stimuli pour discuter des appartenances de différentes sortes, notamment nationales.

On demandait donc aux parents de raconter « une journée type », mais aussi « ce que [l'enfant] aime », « ce que [l'enfant] aime faire », avec des relances spécifiquement sur les contenus audiovisuels (télévision, séries, films, musique en particulier). Ce passage de l'entretien est également l'occasion pour les parents d'exprimer (ou pas) leur regard sur cette culture, d'expliquer leurs préférences par rapport aux préférences de l'enfant, leurs modes de gestion de l'accès à certains types de culture, et leurs encouragements et interdictions le cas échéant. Les parents ont également donné des exemples (plus ou moins selon les familles) de ce qui est consommé par les enfants de la famille. Cette information est particulièrement précieuse du point de vue sociologique, car si nous disposons des indications de l'accès des enfants aux écrans⁵, par exemple, il est difficile de trouver des études sur ce que les enfants de ces âges consomment réellement. Il pourrait bien sûr y avoir des effets de désirabilité, qui mènent les parents à privilégier dans leurs réponses certaines pratiques qui seraient

⁵ L'étude ELFE fournit notamment des informations sur le temps passé devant les écrans, et l'évolution de ce temps, mais donne peu de détails sur ce que les enfants regardent (Diter et Octobre, 2022a). Il est intéressant de noter que, bien que des données soient collectées à ce sujet à des fins de marketing et de publicité par des entreprises telles que Médiamétrie, leurs analyses et données ne sont pas publiquement accessibles.

vues comme socialement, culturellement ou scolairement prestigieuses. Cependant, la diversité des réponses semble suggérer que ces effets sont limités et n'effacent pas la diversité des expériences.

L'importance symbolique de la lecture (même pour des non-lecteurs)

En accord avec ce qui est observé dans les études de sociologie de la culture, ou de l'accès à lecture, on voit ici que non seulement les parents accordent beaucoup d'importance à la lecture⁶, mais qu'ils la considèrent principalement sous l'angle de l'utilité scolaire (Bonnéry and Joigneaux, 2015), même pour des enfants en maternelle. Cette activité est donc mentionnée rapidement par les parents lorsqu'ils décrivent ce que leur enfant « aime » – même lorsque les parents précisent que l'enfant n'aime pas particulièrement lire, ou ne lit pas encore :

« Il aime bien les livres. Mais vu qu'il sait pas encore lire, c'est encore un peu compliqué. Il aime beaucoup les images, mais euh on sent que... je pense qu'il va aimer lire quand il aura appris à lire. » (Timothée)

« D'elle-même, elle va pas - alors ouais d'elle-même elle prend pas un bouquin, ça arrive très rarement qu'elle prenne un livre et qu'elle se pose pour lire un livre » (Claire)

Étant donné l'âge des enfants, beaucoup ne lisent pas encore, et l'enjeu de la précocité de cet apprentissage est visible dans la façon dont les parents normalisent ou pas le fait de lire en grande section, et selon qu'ils qualifient le fait de « regarder les images » de « lecture » ou pas. Mais l'importance symbolique de la lecture comme activité culturelle semble reconnue par toutes les familles.

En parlant des loisirs de sa fille, la mère d'Héloïse dit : *« Alors la première chose, c'est les livres. »* Elle continue *« Et puis alors, elle lit beaucoup. Et pour la première fois, cette semaine, le soir j'entendais du bruit dans leur chambre et je me dis « Ils parlent encore, ils parlent encore euh... », donc j'y vais et c'est Héloïse qui essayait de se lire un livre toute seule, en fait. Elle avait pris euh Sammy et Julie, là, et donc elle euh... elle faisait chanter les lettres, donc elle était en train de lire toute seule. (Rires) Sinon, elle demande beaucoup qu'on lui lise des histoires. »*

La mère de Jeanne : *« Et elle lit des livres. Alors euh là, elle commence à savoir lire, donc elle lit vraiment. Mais avant euh, elle tournait les pages et puis euh elle récitait des fois les histoires qu'elle connaissait par cœur. Et puis euh elle se les lisait, quoi. »*

Toutes les familles mentionnent l'activité de lecture, en général assez tôt dans la liste de ce que l'enfant « aime », signe de son importance symbolique. Elles s'attardent plus ou moins sur son importance, et donnent plus ou moins de détails sur le contenu de ces lectures, ou sur ce que l'enfant préfère. J'ai répertorié tous les types de livres et titres donnés dans les entretiens par les parents. Compte tenu du nombre limité de familles, comme pour les dessins animés (ci-dessous), la plupart ne sont mentionnés que par une famille, mais on voit que certaines thématiques ou formats apparaissent nettement plus souvent – c'est le cas des documentaires, et de l'abonnement l'École de Loisirs.

⁶ Cette importance est en accord avec les études de la sociologie de la culture, notamment les travaux de Stéphane Bonnéry qui soulignent l'importance de la lecture pour tous les groupes sociaux : *« toutes les familles que nous avons pu rencontrer dans le cadre de l'enquête estiment que la lecture est importante pour la réussite scolaire, et qu'elle reste l'activité la plus efficace pour y parvenir »*. Comment lit-on à la maison ? Entretien avec Stéphane Bonnery, <https://www.univ-paris8.fr/Comment-lit-on-a-la-maison>.



Ce qui est lu semble moins important que le fait de lire, ou que l'importance des livres en soi. Souvent les familles donnent assez peu d'informations précises sur les titres appréciés par les enfants. Au lieu de titres, ils citent souvent le type de livre – les « documentaires » sont ainsi cités le plus souvent par les familles (14 familles en parlent). L'abonnement scolaire à « l'École des Loisirs » est également cité souvent (12 familles), et quelques familles mentionnent aussi « les Livres MacDo » (3 familles) (collection proposée dans les McDonald's en partenariat entre le CNL, Hachette, et McDo).

Ici encore, on observe l'importance des catégories liées à la documentation (documentaires, petits docs, dinosaures/préhistoire) et à l'apprentissage, ainsi que les livres qui sont des produits dérivés des contenus audiovisuels (Pat Patrouille, Pokémon, Disney). On observe aussi la présence des abonnements tels que Les Belles Histoires, et Pomme D'Api, ainsi que les livres audio sous forme de « boîtes à histoires ».

La prééminence des documentaires dans les préférences des parents suggère un point de vue « utilitaire » sur la lecture, vu comme un outil d'avancement scolaire, un outil d'apprentissage, plutôt que comme une forme de divertissement ou une source de plaisir simple. Une famille commente cette distinction entre les livres explicitement. Il s'agit de la famille franco-britannique de Nicolas, qui note une différence entre les albums français « utiles » et les albums ou romans jeunes lecteurs anglais, qui amènent de la « fantaisie ». Les parents de Nicolas (son père est pasteur, sa mère diplômée en langues de l'Université de Cambridge, actuellement au foyer), disent :

« On a l'impression que en termes de fictions de qualité, y'a un choix et un éventail de choix en Angleterre euh qu'on a du mal à trouver euh en français. Et souvent, ce qu'on trouve, c'est des traductions de... des livres anglais. Que par contre en... dans les livres français, on a un éventail de livres sur des situations de vie euh et des situations à gérer en fin de compte euh... » La mère

ajoute « *mais on a trouvé que c'est surtout des... en fait, ça parle plus du quotidien des enfants, comme Lili va à l'école, voilà et tout ça. Et en fait, nous... ça me dérange pas du tout qu'il lise ça, mais on cherche aussi d'autres livres, plus des romans qui sont d'aventure, un peu fantaisie et voilà.* »

Ce discours sur le besoin de trouver « de la fantaisie » semble assez minoritaire ; souvent les parents sont plus focalisés sur ce que les enfants peuvent apprendre des livres, d'où une préférence pour les « documentaires », et un regard aussi parfois critique sur les messages « un peu datés » de certains titres (voir ci-dessous). Souvent, les parents soulignent que la culture à destination des enfants devrait avoir « un intérêt ».

Comme montré dans le rapport du CNL sur les jeunes et la lecture, le livre audio gagne aussi en popularité, surtout avec les plus jeunes (Mercier, 2024). Il y a plusieurs familles qui évoquent des « histoires à écouter », comme la mère d'Alba :

« *Elle a envie d'avoir euh... de savoir lire, je pense. Et euh après, je lui ai dit « Si tu veux, tu prends un livre... une histoire à écouter. » Et hop, elle met son CD toute seule dans son truc CD et elle écoute ses histoires en regardant les feuilles, enfin... elle est très bouquins, ouais.* »

Les boîtes à histoires sont aussi de plus en plus plébiscitées par des familles avec des enfants dans cette tranche d'âge (35% au niveau national possèdent des équipements audio pour enfants (Tendance Kids 2021) avec 62% des 7-9 ans ayant déjà écouté un livre audio (Mercier, 2024). Ici, les « boîtes à histoires » sont mentionnées par 7 familles (Fouad, Timothée, Héroïse, Claire, Emile, Nicolas, Ismaël), spécifiant particulièrement les appareils Lunii ou Merlin, mais aussi les podcasts pour enfant de France Inter. Il est intéressant de noter que ces équipements ne sont pas réservés aux familles les plus privilégiées ni aux familles qui travaillent dans la culture, mais il y a un certain recoupement avec les familles qui ont pu suivre une politique « zéro écran » par le passé (Émile, Nicolas, Claire, Ismaël – cf. ci-dessous).

Le concept de boîte à histoires a commencé en 2014 avec la commercialisation de « La Fabrique à Histoires » de Lunii, marque française, qui permet aux enfants de modifier les histoires qu'ils écoutent en changeant différents éléments (personnage principal, lieu) sur le principe des « histoires dont vous êtes le héros. » Ces histoires peuvent être téléchargées depuis le site et recouvrent des thématiques variées (Mes Héros, Grandes Épopées, animaux, histoire, mythologie, etc.) avec des personnages classiques pour la jeunesse (Babar, Archimbald, Ernest et Célestine, Mickey et Pat Patrouille, parmi d'autres). Une autre boîte à histoires mentionnée explicitement est la boîte Merlin, qui permet d'écouter aussi bien des livres audios que des podcasts, comme les podcasts pour enfant de France Inter (mentionnée par Héroïse et Emile), notamment les Odyssées, les histoires Oli. La famille d'Henri écoute aussi France Inter, mais pas spécifiquement les émissions pour enfants, et pas sur un appareil spécifique.

Il est impossible d'en savoir davantage sur la nature de ces contenus audio qui sont extrêmement variables et dont l'offre est très large, d'autant que certains contenus sont créés pour être modifiables par l'enfant. Cependant, pour certains enfants, ces contenus audio semblent contribuer à la construction de références culturelles qui aident à l'interprétation d'autres contenus. Par exemple, lors de la discussion sur les livres dans l'entretien avec l'enfant, Héroïse raconte que le livre « Petit Point » lui rappelle une émission sur Merlin (peut-être issue du podcast Odyssées de France Inter) avec « *les blancs qui ont pris la terre des noirs* ». On voit donc l'influence intertextuelle potentielle pour déchiffrer la réalité sociale – ici les relations de pouvoir entre groupes.

Les écrans

En 2021, 76% des familles sont abonnées à au moins un service de streaming sur demande (SOD), cela passe à 75% en 2022 (Tendance Kids 2022). L'utilisation de la télévision classique reste le moyen de visionnage « préféré des Français » (ibid.). L'objectif ici était de documenter ce que les enfants

regardent plutôt que comment ils y ont accès, et souvent les parents ne spécifient pas si un contenu en particulier est regardé sur une tablette, un ordinateur, ou un téléviseur (et si ce dernier est en TNT ou en streaming). On note cependant certaines informations générales :

Dans ce corpus, des chaînes de télévision TNT sont mentionnées 19 fois par 11 familles – notamment Gulli, France 4/Okoo, France 5 (documentaires), TFou (émission pour enfants de TF1), RMC Découverte (documentaires), Disney Channel.

Les plateformes sont aussi souvent mentionnées – spécifiquement Disney+ (9 familles), Netflix (17 familles), Canal+ (3 familles). L'abonnement à ces plateformes payantes n'est pas forcément réservé aux familles les plus aisées, il est aussi partagé par certaines familles des classes populaires – Alma, Elena, Christie – mais à l'époque, il était encore possible de partager l'abonnement, et certains soulignent l'augmentation du prix des abonnements.

Youtube

YouTube comme objet de visionnage par les enfants est mentionné 53 fois dans le corpus – par 12 familles de tous les milieux sociaux, sauf les plus aisées. Les parents ne donnent pas souvent des informations précises sur ce que les enfants regardent sur YouTube, mais mentionnent : des vidéos sur des jeux (Minecraft), sur des voitures (Hotwheels), sur la Fifa, sur les gâteaux/la cuisine, les « 100 plus » (100 animaux les plus drôles, les stunts les plus dangereux, les chats les plus mignons), lifestyle (Roxane et Louane, maquillage), ou commerciaux/unboxing/placement de produit (Madame Recré, Swan et Néo, Super Héros et Compagnie, Trésor X, Hotwheels), regarder la musique, et les « bêtisiers ».

Certains parents peuvent avoir un discours critique sur ces vidéos YouTube – le père de Louis (comptable/agent de maîtrise) dit « *ça je n'aime pas trop, j'essaie de lui faire comprendre que c'est de la publicité.* » Plusieurs parents commentent le fait que « *d'autres vidéos apparaissent* », qu'il y a « *plein de publicité* ». Parfois, comme chez Lucas, l'enfant n'a pas le droit d'y aller tout seul, « *avant il pouvait aller sur YouTube, mais il y allait un peu trop donc j'ai bloqué* ». D'autres parents ne sont pas contre par principe, mais regrettent le pouvoir d'attraction de cette plateforme. Le père de Julien, un garçon très fan de circuit de voitures, est ambivalent : « *Ils sont inventifs... et ça l'amuse vraiment. Enfin je veux dire c'est comme un truc qu'il aimerait faire... alors au lieu de le faire il regarde. C'est juste ça. Des fois je lui dis, « On pourrait le faire le circuit, plutôt que de [regarder]... ».*

Du temps d'écran

Dans l'ensemble, la plupart des familles semblaient avoir conscience des consignes données aux parents sur l'importance de contrôler le temps d'écran des enfants (Diter and Octobre, 2022b); d'autres sont moins focalisées sur le temps et regardent plus le contenu de ce qui est regardé. Par contre, lorsque les parents parlent de « temps d'écran » ou des « contrôles » sur celui-ci, le type d'écrans concernés n'est pas précisé. Certains évoquent explicitement l'idée que les enfants ne devraient pas être exposés aux écrans avant 3 ans, ou que l'écran devrait être contrôlé, présentant ces recommandations comme un discours venant de l'école (Mélanie) ou des médecins (Stéphanie), des lectures des parents (Émile), ou simplement comme un conseil général (Albert, Julien, Anton). Mais même lorsqu'ils sont conscients de cette consigne, ils se montrent plus ou moins stricts sur ce point – les parents de Julien, par exemple, parlent de cette consigne plutôt pour dire justement qu'ils ne la suivent pas, disant « *on n'est pas 'Pas d'écrans avant 3 ans, hein'* ».

On peut diviser les attitudes des parents sur ce point en trois catégories. Ceux qui ont suivi les consignes « zéro écran avant 3 ans » et qui, bien que plus souples aujourd'hui (les enfants ont 5 ou 6 ans au moment de l'entretien), sont généralement toujours assez regardants, à la fois sur le contenu et sur le temps passé devant les écrans. Le deuxième groupe concerne les parents qui ont établi un protocole explicite pour gérer le temps d'écran, et qui peuvent être plus ou moins regardants sur le contenu. Et finalement le troisième groupe concerne les familles qui n'ont pas de système explicite de gestion de l'écran/des écrans, qui ont tendance à laisser l'enfant choisir ce qu'il/elle regarde, et peuvent voir l'écran comme une solution pratique (en cas de fatigue, d'indisponibilité des parents,

etc.). Il n’y a pas de famille qui indique ne jamais laisser son enfant de 5 ans regarder des écrans⁷ ; pour quelques familles, les parents indiquent que les enfants les regardent très peu.

Un contrôle absolu : « Pas d’écrans avant 3 ans »

Six familles (2 filles, 4 garçons : Émile, Claire, Ismaël, Clara, Nicolas, Nathan) évoquent explicitement la consigne d’éviter les écrans avant 3 ans et le fait qu’elles ont été très strictes sur cette consigne par le passé, mais sont plus flexibles maintenant que l’enfant est à l’école. En général, leurs pratiques restent strictes, ils évoquent plutôt « un épisode de temps en temps » qu’un système régulier. Ces familles sont de classe aisée (Émile), moyenne (Ismaël, Nathan) ou populaire (Clara, Claire, Nicolas). Cela suggère que, bien que les familles aisées soient en général plus protectrices que les autres⁸, les familles populaires sont aussi concernées. Ce n’est pas non plus une position qui correspond à un haut capital culturel. Certains parents sont très diplômés (Nicolas, Émile), d’autres moins.

Ni Nicolas (dont la mère, actuellement au foyer, a fait ses études à Cambridge et dont le père est pasteur) ni Claire (dont les parents sont respectivement infirmière et approvisionneur aéronautique) n’ont d’écrans visibles dans la maison ; un écran est sorti exceptionnellement pour regarder un film de temps en temps (Claire sur un ordinateur). Émile (dont les parents sont DRH et directeur produit) regarde uniquement un épisode de « La vie » le weekend pendant que sa sœur fait la sieste ; Ismaël (mère professeure des écoles et père dans la gestion de la circulation des informations numériques) regarde de « temps en temps » et chez ses grands-parents ; Clara (dont la mère est bibliothécaire et le père agent communal) a regardé Lumni pendant le confinement, et maintenant la famille emprunte des DVD à la médiathèque pour les regarder ensemble. Quant aux parents de Nathan (elle est chargée de communication et lui menuisier en reconversion), ils ne parlent pas des écrans dans les activités que leur fils « aime » sauf pour dire qu’ils « *essayent quand même de contrôler les dessins animés* ».

À travers ce choix de contrôler les écrans, ces parents soulignent l’importance de l’imaginaire de l’enfant, l’influence de la consigne « zéro écran », et un souci de qualité par rapport à ce qui est regardé, mais ils mentionnent aussi parfois le fait qu’ils ont l’impression d’avoir trop regardé la télévision quand ils étaient eux-mêmes petits. Le père de Claire dit qu’ils ne veulent pas que leurs enfants soient « *biberonnés à la télévision* », parce que « *j’ai le sentiment d’avoir beaucoup beaucoup trop regardé la télé et euh, et puis après on a envie de passer du temps aussi avec nos enfants et on envie qu’elles passent du temps un peu, voilà hors écran.* » On voit aussi l’importance d’une transmission directe d’une certaine attitude envers la consommation culturelle, informée directement par les expériences et goûts des parents et leur rôle comme « filtre de socialisation » (Eloy and Bonnéry, 2022).

Un contrôle systématique

Le deuxième groupe concerne 14 familles (dont 8 garçons) qui évoquent un protocole de gestion du temps d’écran – qui peut être l’écran de télévision, une tablette, ou même des téléphones⁹. Ce système est plus ou moins codifié entre les familles, mais implique le plus souvent un temps limité (souvent 20-30 minutes) par jour (Timothée, Mélanie, Malika, Elena, Christie, Alba), ou pour d’autres, uniquement les jours où il n’y a pas école (Louis, Henri, Lucas, Jonas, Anton, Elliot). D’autres ont des systèmes plus

⁷ Ce qui correspond à ce qui a été montré à travers la cohorte Elfe, à 5 ans 98% des enfants regardent la télévision. (Diter and Octobre, 2022a). On observe l’importance de différentes stratégies de contrôle dans la socialisation des enfants au sein des élites (Van Zanten, 2009), mais des stratégies de contrôle semblent aussi exister pour les familles avec des niveaux de capital économique et culturel moins élevés.

⁸ L’analyse de Diter et Octobre montre que s’il y a un effet de « rattrapage » entre 2 et 5 ans, pour les enfants autrefois « non-utilisateurs », « il y a toujours quatre ou cinq fois plus de ‘non-utilisateurs’ parmi les enfants des fractions intellectuelles des classes supérieures » (Diter and Octobre, 2022a).

⁹ Il y a un certain glissement de vocabulaire ici – quand on parle de « télé », certains parlent de la télévision publique, des chaînes, d’autres de l’écran de la télévision (et donc des plateformes de streaming aussi), d’autres vont parler des « écrans » en général, et donc inclure téléphone, console, etc.

élaborés, par exemple la famille de Fouad a mis en place un système de cartes, qu'ils appellent des « chronos », qui valent « 30 minutes » d'écrans, que les enfants peuvent utiliser pour les dessins animés, ou autre chose, mais si le système est très codifié, les parents ne savent pas trop ce que les enfants regardent. Le père précise : « *il y a une application sur la [tablette], elle lui dit si [enfant] il a dépassé ou il est rentré dans tel pour acheter un jeu...* ». Les parents disent qu'ils ont « *un peu peur, on n'arrive pas à suivre* » et qu'ils les surveillent sur les applications comme YouTube – « *s'il regarde une vidéo moi j'ai l'historique sur la télé je peux voir, ce qu'il a regardé* » – mais aussi qu'ils font confiance à leur fils.

D'autres familles, au contraire, sont très regardantes sur le contenu aussi bien que sur le temps passé sur écran, avec des créneaux très stricts, mais aussi un accompagnement des parents – les parents qui prévisionnent les contenus par exemple (Alba, Timothée) ou qui regardent avec eux (comme c'est le cas pour Héloïse, dont la mère, enseignante spécialisée, dit « *je sais que les images pour moi, elles ont besoin d'être accompagnées* »).

Le père d'Anton (conducteur de bus) est très attentif à l'exposition aux écrans, d'autant plus qu'il y a une petite sœur qui regarde aussi, « *Donc voilà, après niveau télé, dessins animés, on fait... on essaye de faire le minimum possible, donc c'est... à la base, c'était que pendant les vacances ou les weekends qu'il avait le droit de regarder la télé. Et donc euh sur des périodes courtes, hein. Parce qu'il faut pas qu'il regarde longtemps. Donc maintenant il a un peu les mercredis aussi de temps en temps euh, les weekends bien sûr. Mais c'est pas trop long et puis surtout, on essaye d'éviter. Parce que le problème, c'est que dès qu'il regarde, ben elle regarde. ... On contrôle ce qu'il regarde.* »

D'autres familles ont mis en place des contrôles parentaux par les plateformes. Dans la famille de Timothée (chargé d'affaires et liquidatrice), « *on avait dit pas les jours d'école, mais on s'est lâchés* », « *il y a un compte spécialement pour les enfants sur Netflix, un compte exprès où j'ai mis une limite d'âge* » (Timothée). Dans certains cas, ces contrôles sont associés à une surveillance parentale – le père de Timothée dit qu'il lui arrive de regarder certains films avant pour vérifier qu'ils conviennent : « *au début c'était pas le cas, ils avaient commencé à essayer de regarder des trucs, la curiosité l'emportant sur la trouille, sauf qu'après euh, on en a entendu parler pendant 2-3 semaines de certains dessins animés* ».

Les deux mères d'Alba (l'une conductrice de bus et ancienne policière, l'autre aide-soignante) par exemple ont établi une limite de 20 minutes par jour, mais « *c'est elle qui décide de son dessin animé... parmi un choix qu'on a préalablement fait. On a regardé, on a regardé des dessins animés, des séries de dessins animés finalement qui paraissaient être adaptés pour elle* ». Autrement dit, ces mères sont un exemple de famille de milieu populaire qui exerce un contrôle important sur le contenu de ce que leur fille regarde (tout comme la famille d'Anton, cité ci-dessus), en prévisionnant les contenus. Les mères connaissent donc bien les détails des émissions que leurs enfants regardent et sont capables d'expliquer lesquelles ont leur faveur (*Barbapapa* et *Pat Patrouille*, *Octonauts*) et pourquoi « *il y a toujours un intérêt... mais ça reste très ludique* ».

Les parents peuvent être attentifs aux contenus des dessins animés, et exprimer des jugements de qualité sur ce que l'enfant devrait regarder, et pour autant ne pas contrôler (ou peu) ce qui est consommé sur d'autres plateformes ou écrans, par exemple sur YouTube. Les parents de Malika (elle créatrice web freelance et lui informaticien) par exemple adoptent une approche Montessori dans l'éducation de leurs enfants, ce qui implique un contrôle étroit de la culture – ils disent vouloir éviter « *d'exposer les enfants euh à un très jeune âge à des images qui ne sont pas forcément de la réalité* », que cela soit en matière de films, dessins animés ou livres. Ici aussi, la mère ramène ce contrôle à sa propre expérience d'avoir été exposée « *trop jeune* » à des films comme *Terminator*. Par contre, l'enfant peut regarder sur YouTube des tutoriels de maquillage « *Elle adore Roxane et Louane* ».

D'autres parents sont moins regardants sur les écrans, considérant qu'eux-mêmes n'en ont pas souffert – Mélanie par exemple, dont les deux parents sont médecins, peut regarder « *une fois par*

jour », puisque le père dit « *je considère pas que ça m'ait été nuisible ou néfaste, j'ai pas, en tout cas j'en ai pas l'impression. J'étais plus vieux, mais, mais bon ça ne m'a pas empêché de, de faire mon cursus donc je suis pas du tout anti-télé.* » Mais s'ils ne sont pas trop stricts sur le temps passé, ils limitent quand même et ils filtrent aussi : « *on choisit les dessins animés puisque les trucs vraiment débiles voilà donc on sélectionne quand même les dessins animés* ».

Contrôle plus aléatoire

Neuf familles (dont 6 filles) n'évoquent pas de système formalisé de temps d'écran, mais plutôt des plages horaires qui sont plus ou moins consacrées à cela – « le matin » ou « le soir » ou « quand elle est fatiguée (Joanne), ou pour que les parents puissent « vaquer à [leurs] occupations » (Jeanne). Ces familles semblent laisser plus l'enfant choisir ce qu'il/elle regarde, souvent avec des restrictions d'âge sur les plateformes.

Certains semblent prendre volontairement de la distance avec le discours « anti-écrans ». Dans la famille de Jeanne par exemple, les enfants regardent des dessins animés « *entre le repas et la douche* » et parfois le matin « *quand il n'y a pas école* ». La mère de Jeanne, par exemple, critique implicitement ceux qui restreignent trop, ce qui peut avoir pour effet que les enfants soient encore plus attirés par les écrans : « *Moi, je me dis que ceux qui sont attirés, c'est ceux qui sont pas habitués en fait euh... Parce que y'a des parents qui veulent pas que leurs enfants regardent la télé du tout. Mais euh, je pense que s'ils sont habitués, ils vont pas forcément chercher... Parce que s'ils sont pas habitués, pour eux c'est magique, dès qu'ils voient un écran euh, ils sont pas habitués. Donc du coup, ils restent scotchés. Mais nous, nos 2 enfants euh, on est pas des gros consommateurs de télé, mais on s'en est pas privés non plus. Et quand ils ont pas l'âge, ils regardent pas. Ça les intéresse pas, c'est tout. Ils voient que la télé est allumée, ils jouent à côté. Si c'est pas de leur âge euh, ils vont pas chercher plus loin* ».

Par contre, dans cette famille, les parents peuvent se montrer assez critiques de ce que leur fille regarde, elle qui préfère des histoires de princesse et des émissions que la mère qualifie à plusieurs reprises de « débiles », ou de « trop girly ». Mais plutôt que d'interdire ces émissions, les parents cherchent à l'orienter vers des émissions où « *les dessins sont jolis euh, les histoires [qui] ont un sens euh, elle adore d'ailleurs. Donc je préfère qu'elle regarde ça. Mais quand c'est euh un dessin animé euh qui n'a pas de sens euh... Je dis bon, on arrête la télé et on passe à autre chose, quoi. Elle va pas regarder non plus n'importe quoi* ».

Dans d'autres familles, l'écran est permis selon le moment, ou souvent allumé dans le salon, comme chez Stéphanie (mère puéricultrice et père infirmier) : « *Euh, souvent ben ils arrivent, ils se mettent devant la télé et après euh voilà, on attend que je me lève, on déjeune, je n'éteins pas forcément en effet la télé. Et après, je l'éteins en fin de matinée euh... pour les faire... quand je commence les devoirs ou ce genre de choses. Mais donc oui, elle fait... Voilà, elle est allumée euh le reste du temps. Après euh, le soir, non* ». Les parents ajoutent, en parlant de Stéphanie et son frère aîné : « *Le soir, là, quand on a fini les devoirs, quand ils ont pris les douches et avant de manger, s'il est là, il demande « Est-ce que je peux regarder la télé ? ». Si on lui dit « Non », et ben il l'allume pas et il part faire autre chose. Parce qu'il a des écrans euh plus... Enfin Stéphanie du coup, elle a une Gameboy. Ben en ce moment du coup elle est punie, donc euh voilà* ». Si la télévision est souvent allumée, les autres écrans sont limités dans le temps – « *Euh, ils ont le droit à... c'est quoi, c'est une demi-heure, je crois sur la Gameboy* » – et c'est le fils aîné de la famille qui fait les réglages. Leur temps d'écran s'arrête tout seul et les enfants doivent demander à leurs parents d'en « *remettre un peu* ». Les parents s'en veulent un peu de la présence des écrans, et sont conscients du discours anti-écrans – « *On voit hein, on entend hein tout ce que les médecins disent, tout ce qui se dit, tout ce que... Ouais, mais c'est vrai que ça coupe quand même pas mal leur imaginaire* ». En termes de contenu, la famille de Stéphanie aime regarder les films de Disney ensemble « *parce que ça fait référence ben à nos enfants à nous aussi, à notre enfance pardon, à nous aussi* ».

Au contraire, certains parents sont conscients du fait qu'ils transmettent leur niveau de consommation élevé aux enfants, comme le mère d'Albert (au chômage) : « *Alors lui, si c'était que de lui, ce serait tout le temps, tous les jours. Euh, il est vite accro, comme moi aussi, hein...* ». On voit donc bien le rôle des exemples parentaux sur les pratiques d'utilisation d'écran (Diter and Octobre, 2022b).

On peut par ailleurs noter que si les mères ont tendance à volontiers parler de la vie quotidienne des enfants, comme a pu être noté ailleurs (Berthomier and Octobre, 2019 ; Mercier, 2024), ces discussions à propos de la culture enfantine ne sont pas réservées aux mères, et de nombreux pères ont des choses à dire sur ce que leurs enfants consomment. La famille d'Anton vient d'un milieu populaire, mais investi dans la culture, avec des sorties aux musées et sites de patrimoine, ainsi qu'une attention à la culture audiovisuelle – qui est partagée aussi bien par le père (conducteur de bus) que la mère (secrétaire). Le père d'Anton explique leur contrôle avec l'exemple de l'émission Lego Ninjago, « *C'est sombre. En fait c'est une licence Lego, donc c'est des dessins animés de Lego, de petits bonhommes de Lego qui prennent vie en fait et qui se battent, en fait. Donc un peu comme des ninjas ou des guerriers, ou des trucs. Alors c'est pas violent, parce que ça reste effectivement des Legos, y'a pas de sang, voilà. Mais c'est sombre, c'est très sombre. Et puis c'est pas joliment dessiné, en plus, pour le coup. Donc euh quand il demande des dessins animés, ça on lui met pas, clairement. Voilà. Y'a des choses effectivement qu'on lui met et d'autres choses euh auxquelles euh... on contrôle* ».

Que cherche-t-on dans la culture à destination d'enfants ?

Les trois groupes soulignent de manière équivalente l'importance du plaisir que doit procurer l'activité culturelle, mais d'autres dimensions éducatives, en matière d'apprentissage, mais aussi de morale, interviennent dans le choix des productions culturelles que leurs enfants ont le droit de consommer.

Sans écran (Emile, Ismaël, Nicolas, Nathan, Claire, Clara) – Dans ce groupe, les parents disent chercher une culture enfantine qui ait une morale ou une leçon sans être moralisatrice. Ils veulent que l'enfant apprenne quelque chose en visionnant des contenus audiovisuels et valorisent l'esthétique et le graphisme. Ils soulignent que la culture enfantine fait souvent peur (mais moins néanmoins que le groupe suivant). Ils s'impliquent et accompagnent la consommation culturelle de leurs enfants. Ils critiquent la culture enfantine commerciale.

Contrôle systématique (Fouad, Louis, Timothée, Henri, Lucas, Elliot, Jonas, Anton, Mélanie, Malika, Héloïse, Christie, Alba, Elena) – Dans ce groupe, on voit aussi quelques parents sensibles à l'esthétique et au plaisir, qui soulignent qu'il y a beaucoup de choses dans la culture pour enfants qui font peur et trouvent que ce qui est proposé pour les enfants est souvent violent. Ils sont plus nombreux que dans le premier groupe à laisser l'enfant choisir (en limitant le temps, parfois de manière très régulée), mais soulignent quand même qu'ils devraient apprendre quelque chose. Certains parents s'impliquent beaucoup (ils sont plusieurs à regarder tous les contenus avant l'enfant), d'autres pas du tout (délégant à un grand frère, ou faisant confiance aux contrôles parentaux proposés, sans connaître de près ce que l'enfant regarde).

Contrôle aléatoire (Clément, Julien, Albert, Jeanne, Alma, Elena, Stéphanie, Joane, Julia) – Ici, c'est souvent l'enfant qui choisit ce qu'il/elle regarde. Les parents disent aussi vouloir que la culture apprenne quelque chose aux enfants, ou qu'ils en tirent une leçon, que cette culture leur soit « utile », mais ils ne sont pas sensibles au ton moralisateur. Les parents de ce groupe sont beaucoup moins nombreux à s'impliquer dans la culture enfantine, ils soulignent que la violence est présente, mais sont moins inquiets à l'idée que leurs enfants puissent prendre peur et ne parlent pas beaucoup d'esthétique. Parfois ces parents expriment un sentiment de culpabilité par rapport à la présence des écrans.

Dans les trois groupes, on voit que les parents sont conscients (mais l'explicitent plus ou moins dans les entretiens) du fait que la culture enfantine est plus que du divertissement et qu'elle peut transmettre des messages – ainsi le père d'Emile : « *On peut se dire quand même que derrière l'histoire*

ouais, il y a des messages... ». Ils voudraient alors qu'elle soit « utile », qu'il y ait un « intérêt » à ce que leurs enfants regardent.

Certaines familles décrivent une attitude qu'on peut qualifier d'« utilitaire » à l'égard des livres par exemple, comme la mère de Christie qui les utilise pour des apprentissages spécifiques : *« Euh, sur les apprentissages, comment aller au pot, comment ne pas avoir peur du noir, ce genre de chose. Mais euh... mais voilà, après euh... là maintenant, à son âge, elle va être euh... elle va être quand même plus elle va savoir un peu ce qui lui plaît, toute de suite il va y avoir de l'attrait pour la couverture, souvent ».* Les mères d'Alba choisissent les livres selon ce que l'enfant traverse, *« on s'adapte beaucoup aux moments de l'enfant... Elle a eu peur de l'orage, on lui a acheté un livre pour euh justement discuter autour de ça ».*

À l'autre bout du spectre, dans une famille très aisée (les deux parents sont chirurgiens, mais ils n'achètent pas d'albums neufs, préfèrent acheter des lots aux vide-greniers) la mère de Mélanie ne veut surtout pas que sa fille n'associe les livres qu'aux apprentissages, *« enfin j'ai pas envie qu'elle trouve que je lis des livres pour, pour lui apprendre des trucs ou... Moi, j'aime bien raconter une histoire et pas..., [on entend l'enfant] elle arrête pas de s'arrêter en disant ben voilà par exemple « et là, combien de trains ou le truc rouge, et là, il manque combien de machins pour faire ça » enfin c'est comme si tu étais en train d'apprendre des trucs euh donc euh j'aime pas trop ».* Cela ne veut pas dire que l'apprentissage n'est pas souhaité par contre, elle continue : *« Moi, j'aime vraiment beaucoup les trucs où tu racontes une histoire et il se passe quelque chose et, et même dans ceux-là, les petits docs, alors que c'est sur un thème, c'est raconté de manière rigolote, euh enfin il y a un fil conducteur, enfin il y a un début, une fin, c'est hyper bien, finalement c'est hyper bien fait quoi. Les jeux olympiques, tu as toute l'histoire des jeux olympiques depuis le début, comment ils faisaient avant, comment on fait maintenant, enfin c'est intéressant finalement, c'est pas juste des infos ».*

L'idée que l'enfant apprend de ce qu'il ou elle regarde et lit est largement partagée, pour le meilleur ou le pire. Cela peut être intentionnel, comme souligne le père de Clément : *« des fois on a des dessins animés, certains dessins animés où ils cherchent vraiment à éduquer, à fournir certaines connaissances, par exemple les Octonauts, c'est sur la mer, les poissons, etc. Les Géo Jet, c'était sur les, ben les constructions un peu humaines ou sur la nature, etc. donc c'était, avec des fois des petites, des petits élans écologiques... Et puis souvent après il nous dit, il nous ressort des choses qu'il a appris ».*

Les parents d'Emile sont très regardants sur ce que les enfants lisent et regardent et disent chercher des choses *« de bon goût... des beaux livres, des histoires un peu recherchées ou des sujets un peu philosophiques derrière »*, le père ajoute *« les trucs documentaires, y a un côté on apprend quoi, être curieux ».* Il veut éviter les *« trucs genrés »* et *« trop criards »*.

Dernier exemple, les parents de Julien valorisent spécifiquement une ouverture au monde même dans les contenus culturels pas uniquement destinés aux enfants, dans les *« docus animaliers surtout. Je trouvais ça important parce que ça lui permettait de voir ce qu'il se passe ailleurs, de voir qu'il y a différents territoires, et parfois il fait chaud, parfois il fait froid, d'apprendre plein de trucs ».*

Les critiques de la culture enfantine

Quatre critiques principales de la culture enfantine émergent dans les entretiens : elle est commerciale, elle fait peur, elle est violente, et dans une moindre mesure elle est moralisatrice. Il y a aussi une critique plus générale d'une culture enfantine qui est vue comme « débile » (Jeanne), « nunuche » (Mélanie) ou « sans intérêt », ce qui pousse les parents à chercher une offre culturelle plus axée sur l'apprentissage ou la transmission de valeurs.

Sans surprise, les familles qui exercent un contrôle strict sur les écrans sont claires sur ce qu'elles attendent : *« Il faut que ce que soit bien écrit en fait »*, il faut que cela ne fasse pas peur et que cela propose quelque chose *« dans lequel les enfants se reconnaissent »*. Le père d'Elliot dit : *« Pas de trucs violents et je veux qu'il y ait une histoire derrière ».*

D'autres parents peuvent être critiques, mais moins contrôlants ; la mère de Mélanie (chirurgienne) explique qu'elle trouve les choix de sa fille, notamment *Dora*, *Miraculous*, ou *Pat Patrouille*, « nunuches », mais cela n'empêche pas de lui permettre de les regarder : « *Peut-être que je jugerais, je juge trop vite, mais j'ai l'impression que ce sont des images qui sont à 100 à l'heure, j'ai pas l'impression que ce soient des histoires très très poussées, tu vois, il y a un chien qui est coincé sur une montagne, il faut aller le chercher, ils vont le chercher et c'est fini, tu vois ? Ça vole pas très haut, je trouve... suis pas radicalement contre, c'est juste que, c'est ce qu'on se dit avec [le père], on se dit que c'est bien qu'elles voient ce que c'est parce que si ils en parlent entre eux, qu'elles soient pas paumées...* ». On voit aussi l'influence sur les pairs et la peur des parents que l'enfant soit exclu s'il ou elle ne suit pas la culture enfantine dont parlent les autres enfants. Cette peur est partagée par d'autres parents aussi, qui soulignent « *l'influence des copains* » (Henri) et des films et séries dont ils parlent à l'école – ce que la maman d'Alba appelle « *l'influence de la récré* ».

Cela fait que, nonobstant le regard critique des parents sur certains contenus, beaucoup les acceptent puisque les enfants les découvriront de toute façon à l'école (Anton). Parfois les contenus discutés à l'école font peur aux parents – deux familles mentionnent explicitement la série *Squid Game*, pour dire que les autres enfants en parlent, mais que cela leur fait peur. Et le père d'Anton, lui-même grand amateur de jeux vidéo, dit qu'il interdit tout jeu à son fils, parce que les autres enfants sont exposés « *trop jeunes* » à ces contenus « *donc il est hors de question qu'il ait des jeux vidéo avant qu'il soit bien plus grand, même s'il va râler, même s'il jouera à l'école avec ses copains, je sais bien comment ça se passe. Je sais qu'il y en a d'autres qui en ont, et que il découvrira malheureusement comme ça. Mais en tout cas, il aura pas de jeux vidéo ici, jeune, parce que ça se fait pas jeune. Y'a des âges. Et donc il faut respecter les âges. C'est pas fait pour rien qu'il y ait des conseils et des réglementations sur l'usage des jeux vidéo, même si les parents ont du mal à le comprendre, hein* ».

Le père de Claire critique *Pat Patrouille* pour **son caractère trop commercial** : « *Parce que c'est usant parce que, enfin si je vous montre les livres, du coup papy et mamie, ils ont acheté des livres Pat Patrouille enfin ça a ni queue, ni tête, quoi. Ça a aucun sens, mais vraiment ils vont- c'est- enfin moi je compr- enfin voilà c'est, les gamins, ils aiment ça parce qu'ils voient les chiots, il y a un accès très marketing derrière parce que ben du coup ils vendent des nouveaux jouets, ils vendent ci, ils vendent ça...* ».

Les parents d'Elena, qui ont grandi dans l'ancienne URSS, ont la même critique, soulignant le côté « *ehh marketing, je trouve pas très bien ça, je trouve pas ça intéressant, c'est un peu comme la publicité. [...] Et ça provoque les enfants, toujours d'acheter. Parce que déjà, y'a des pubs sur Gulli partout et sinon, on s'en sort pas et les enfants pensent qu'aux jouets* » « *Ah, moi je veux ceci, moi je veux cela* ». Et ça, c'est de l'argent et je trouve que c'est de temps en temps perdu. Il faut plutôt les occuper, plutôt faire des efforts un peu physiques, faire du sport, faire euh quelque chose, un échange culturel, que de... de regarder... surtout euh, devenir un gros consommateur, comme on dit. Euh et surtout, c'est pas bien pour la planète. Je trouve que euh faut faire ça, aussi. Euh, parce qu'avant, on avait pas autant de trucs euh... ».

Ces parents soulignent aussi que malgré leur contrôle, les enfants connaissent ces personnages par l'école et les discussions entre pairs. La famille d'Émile est une des plus strictes sur le temps passé devant les écrans, et sur le contenu – « *Il y a plein de trucs qu'on auto-élimine, il y a quand même, je pense, un truc de milieu, de, de, c'est un peu trop mainstream, je pense qu'il y a quand même des trucs un peu inconscients qui traînent là-dedans* », « *C'est vrai que je sélectionne pas mal, les podcasts, les machins et tout, je passe du temps quand même, même les musiques je passe du temps sur, même Spotify* » – les parents constatent que les enfants connaissent les personnages de la culture enfantine commerciale populaire à l'école : « *Il connaît aussi les personnages des dessins animés alors qu'il les a jamais vus parce qu'il entend à l'école* » (Émile) ; « *Ce qui m'avait surpris, une fois on prenait le train et après je l'amène au kiosque à journaux pour qu'on achète un petit magazine pour le train et là aussi...* ».

il y avait Pat Patrouille et en fait il m'avait sorti le nom de tous les personnages en expliquant qui faisait quoi, etc. alors qu'il n'avait jamais regardé, mais en fait il connaît tout... ».

D'autres parents autorisent quand même des contenus qu'ils critiquent, puisqu'il s'agit d'un moment **de plaisir pour l'enfant**. La maman de Mélanie autorise donc des contenus qu'elle trouve « nunuches » : « *[mais] si elles ont très très envie ben oui, elles regardent. En fait c'est quand même- le moment où elles sont devant la télé, c'est le moment, tu vois, c'est leur plaisir ».*

En même temps, ils sont conscients que si c'est du plaisir pour l'enfant, ce n'est pas que ça, que les dessins animés, les jeux vidéo ainsi que les livres sont aussi vecteurs de sens qui influencent les enfants. Le père d'Emile, par exemple, dit à propos des livres de Père Castor : « *on peut dire quand même que derrière l'histoire il y a des messages ».* Et les parents sont assez critiques des livres qu'ils ont pu lire dans leur enfance « *des Caroline, des Martine, la Comtesse de Ségur ».*

Au contraire, on peut valoriser les « messages » contenus dans certains films. Ainsi la mère d'Albert dit qu'elle aime particulièrement le « Hakuna Matata » (*Le Roi Lion*) : « *On re-regarde cette partie. Et lui, il adore ».* Elle reconnaît toutefois : « *C'est pas forcément pour le « sans aucun souci », c'est moi qui veut lui inculquer ça, en fait. Mais lui non, c'est pas du tout pour ça. Lui, il aime plutôt la partie euh de Pumba qui pète ».*

Le père de Clément, lui, n'apprécie pas les *Pokémon*, que son fils aime tout particulièrement : « *Pokémon, c'est- quand on regarde le fond même de l'histoire, c'est ce je lui dis, mais c'est sans intérêt, c'est des [...] enfants qui capturent des animaux sauvages pour faire des combats d'animaux enfin c'est, c'est complètement, c'est amoral quoi, c'est complètement amoral quoi. Et donc après [...] c'est vrai que même ça insuffle des idées même aux gamins, je trouve, enfin moi, j'étais trop vieux à l'époque quand c'est sorti, Pokémon j'ai jamais regardé et puis même à l'époque, je trouvais ça moche, je trouvais que c'était laid, je le trouvais moche, mais même franchement c'est vraiment des idées parce qu'il me dit « ouais moi je veux capturer des insectes, je veux apprendre à parler avec des insectes », etc. ou même s'il s'intéresse aux animaux, je pense que ça, ça a aussi- les Pokémon, ça a aussi une sorte d'influence sur eux, le fait qu'il veut avoir absolument des animaux, etc. ouais, qu'il veut un peu comme les héros de Pokémon qui capturent des animaux et qui veulent les récupérer [...] pour les faire combattre, etc. Même si les animaux sont à chaque fois super contents d'être capturés, ça aussi je me pose la question ».*

Beaucoup de parents voient aussi la culture enfantine comme l'occasion de **transmettre une leçon** ou une « *petite morale* » (Louise), « *c'est un bonus* » (Jeanne). Mais la réception ou lecture des leçons à tirer des mêmes contenus diffère selon les familles. Par exemple, là où la mère de Mélanie a critiqué *Pat Patrouille* parce que « *j'ai pas l'impression que ce soient des histoires très très poussées tu vois* », la mère d'Alba y voit « *un esprit d'entraide* » et dit que « *il y a quand même une valeur, effectivement à plusieurs on y arrive* ».

Certains parents soulignent par ailleurs que **les livres qu'ils ont lu petits ne sont plus très adaptés** aujourd'hui – notamment les livres de *Martine, Petit Ours Brun*, et *Tchoupi* – qui sont jugés « *un peu générés* » (Emile) : « *Mais franchement il y en a eu 2, 3. Et un Ours Brun, Tchoupi qui sont anciens parce qu'on se posait pas du tout ces questions avant et maintenant on se dit quand même ... C'est un peu niais parfois. Quand même dans le Ours Brun, la maman fait le ménage et le papa, il mange des chocolats ».*

Les parents de Nicolas disent lire ces livres, mais recherchent autre chose, « *plutôt que Petit Ours Brun va se laver les mains ou Petit Ours Brun va aux toilettes. Ça, on le lit en fait, on va le lire. Mais en fait, on se dit 'mais c'est un peu banal, en fait' ».* La mère de Mélanie va plus loin en disant : « *je trouve que c'est hyper moralisateur en fait* ». Le père d'Henri dit qu'il cherche des livres intelligents, pas avec le « *côté un peu pâquerette, plan-plan, qu'il peut y avoir chez Petit Ours Brun, chez Martine* ». Les parents de Clara sont plus radicaux :

« Père : je vois que quand tu lui lis *Martine*, ça craint quoi... les *Martine* de ta mère c'est abrutissant, c'est faux, c'est complètement démodé.

Mère : En plus le texte n'est pas bien écrit.

Père : Oui, *Martine*...c'est la fille elle fait la couture, le garçon il fait du marteau et puis voilà ».

Il y a donc une conscience chez certains parents que **les livres et autres supports de la culture enfantine transmettent des valeurs** et des lectures du monde qui peuvent être plus ou moins politiques, et qui ne s'accordent pas forcément avec les valeurs qu'ils souhaitent eux transmettre. On observe que certaines valeurs ou normes sont reconnues comme problématique, notamment les stéréotypes genrés, alors que les stéréotypes culturels ou nationaux sont souvent invisibilisés ou vus comme nécessaires (cf. la discussion à venir sur *Le Loup*).

Il est important de noter que, parmi les valeurs identifiées dans la culture enfantine, l'appartenance n'est pas mise en avant par les parents et l'idée de nation n'est pas non plus pointée. Cela reste valable même pour des ouvrages comme la série *Martine*, qui véhicule pourtant la vision nostalgique d'une France stéréotypée ou d'une société d'une autre époque, dans laquelle le nationalisme était indiscutable. Autrement dit, alors que certains éléments de la culture enfantine, « démodés » en termes de genre, semblent évidents et font l'objet de critiques, pour la plupart des parents, la dimension nationale-nostalgique de la vision de la réalité que ces livres incarnent semble beaucoup moins visible.

Des contenus genrés

Toutes les familles n'ont pas ce regard critique sur le genre. Mais certaines l'ont, décrivant *Martine* ou *Petit Ours Brun* comme trop stéréotypés ou genrés, et cela dépasse alors la culture enfantine pour toucher aux valeurs que les parents veulent transmettre. C'est une position qu'on retrouve dans la famille de Clara, dont la mère est sensibilisée au « non-genré » de par son métier de bibliothécaire où elle met en avant des livres avec des « garçons qui jouent à la poupée » (d'où sa critique de *Martine*) ; mais aussi dans celle de Christie dont la mère (infirmière handicapée, au chômage) dit qu'elle aime bien les livres anciens parce qu'on voit comment « la vision de la famille a changé, les tâches ménagères étaient vraiment pour la maman, c'est flagrant dans les livres d'enfants ». Autre exemple, la mère de Malika exprime difficilement, ou en tout cas de manière un peu difficile à interpréter, un regard critique sur les catégories genrées, en disant « j'essaye de faire en sorte de me dire euh c'est pas parce que c'est une fille qu'elle aura, qu'il faut qu'elle ait une orientation différente d'un garçon ». Cette idée semble importante pour elle mais pas forcément évidente à exprimer devant son conjoint (elle dit « des fois on a des petites accroches tous les deux à cause de ça... il faut que je fasse attention à ce que je dis parce qu'il va me reprendre...j'ai pas envie de prendre un cas précis... »). On peut citer aussi les parents d'Eliott qui disent essayer d'éviter des cases « fille, garçon » : « c'est pas parce que tu es un garçon que tu dois jouer au foot et c'est pas parce que t'es une fille que tu joues à la poupée. Euh après, c'est sûr que on est quand même dans une société où dans les magasins, c'est encore bien normé, euh et qu'ils sont très super héros. Euh donc moi, j'essaye de les laisser libres ».

Mais ce regard critique ne se retrouve pas dans toutes les familles. Ailleurs, les parents indiquent sans déplaisir que leurs enfants préfèrent des « trucs de filles » ou « des trucs de garçon ». Stéphanie par exemple joue avec « les trucs de ses frères », mais préfère des barbies et la mère dit « ma fille c'est une princesse, elle aime bien les histoires d'amour ». Le père de Léon dit que le film *Vaiana* « faisait fille » et il ne s'attendait pas à ça – les parents d'Elena aiment ce film pour la même raison « on aime bien les princesses, parce que c'est les filles ».

Par ailleurs, même les parents qui ont une distance critique constatent que les normes de genre sont tenaces. Les pères de Clément et Jeanne constatent l'importance des influences de genre malgré les tentatives des parents pour éviter ces stéréotypes et déconstruire les commentaires des copains « un

peu misogynes », ils « *essaient de lui expliquer que non* », et commentent : « *c'est ancré quoi, c'est bizarre* ».

Un pas plus loin dans l'absence de distance critique à la norme, on trouve le père de Jeanne. Pourtant, ces parents ont un rapport très critique par rapport à des stéréotypes « *trop girly* », et essaient activement de proposer autre chose, des « *trucs neutres* ». Ils ont même peint sa chambre en vert – « *on voulait pas le rose* ». Mais leur fille préfère des « *trucs roses, de filles, de princesses* ». Ils ont l'impression que cela est fait malgré leurs efforts puisque la mère s'y oppose directement, « *moi je ne suis pas du tout euh, girly... ça me dépasse complètement* ». Mais si la mère s'étonne, le père non : « *Mais je pense que c'est tout simplement le naturel... je suis pas forcément euh pour dire que les filles aiment le rose et les garçons aiment le bleu mais elle, c'est le typique exemple euh, genre... Voilà, c'est naturel* ». Il continue « *Rapidement, elle a voulu choisir ses vêtements euh... Et choisir le rose, direct. Et c'est pas à la crèche où elle allait que elle a appris ça. C'est comme la Reine des neiges, très jeune euh, direct elle nous parlait de Reine des neiges alors qu'on lui en avait jamais parlé. Enfin, elle aimait bien, elle choisissait à chaque fois les images Elsa et Anna alors qu'elle connaissait pas la Reine des neiges. Et direct, elle était attirée par ça* ». Et malgré les réserves de la mère, les parents avouent avoir « *craqué* » pour lui offrir « *des choses de filles* », mais en offrant aussi des « *jeux de société* », « *neutres* », qui lui ont plu aussi.

Pour conclure sur le sujet, si certaines familles reproduisent les stéréotypes genrés de manière non critique et ne prêtent pas attention aux contenus des produits culturels destinés à leurs enfants sur ce sujet, d'autres sont conscientes du poids potentiellement politique de la culture enfantine comme vecteur de normes sociales. On peut considérer que dans ce cas, les parents considèrent implicitement ces normes comme une forme de construction sociale, qui peut être remise en question. Certes, cette position n'est pas partagée par tous, mais elle s'exprime parfois à propos du genre, et pas uniquement dans les familles à fort niveau de capital économique ou culturel. Par contre, elle n'apparaît pas du tout concernant les normes et signaux liés à la nation.

Des contenus nationalisés ou normalisés

Dans les entretiens, concernant les contenus culturels, on ne constate pas de préférence explicite pour la consommation de produits français, alors qu'on peut la voir affirmée vigoureusement à d'autres moments, à propos de l'alimentation par exemple. La question des origines des produits culturels semble ne pas se poser pour les parents, qui peuvent être plus ou moins sensibles à la qualité, à « l'intérêt », ou au caractère « commercial » de tel ou tel dessin animé ou livre, mais n'expriment pas de préférence culturelle ou nationale. Ces produits, qu'ils soient commerciaux ou indépendants, qu'il s'agisse de produits audiovisuels ou imprimés, sont très largement consommés en français et sont à ce titre, semble-t-il, assimilés à des contenus français. Les parents ne soulignent pas, par exemple, qu'*Octonauts* est une production de la BBC, ni que *Idéfix* est français. On peut comme toujours citer quelques exceptions : le dessin animé *Bluey* est présenté comme étant « australien » par la mère d'Héloïse, *Macha et Michka* est caractérisé comme « *d'origine un peu russe à la base* » par la famille de Louis, et « *Totoro* » et les films de studio Ghibli sont considérés comme « *dessins animés japonais* » (Jeanne, Joane).

Les films et productions de Disney/Pixar ne sont pas présentés, que ce soit positivement ou négativement, comme des contenus américains, mais plutôt soit comme des éléments qui évoquent la nostalgie de l'enfance des parents (comme pour la mère de Stéphanie citée ci-dessus), ou bien comme des contenus qu'on apprécie pour leur humour, les chansons, le côté « bon enfant », voire que l'on critique comme « niais » à partir des mêmes éléments. Les parents de cette enquête n'associent pas le contenu Disney et « l'américanisme » comme on le constate dans d'autres recherches (Sørenssen, 2018).

Pour les parents d'Elena, dont on peut rappeler qu'ils ont quitté l'Ukraine et la Moldavie quelques années auparavant, la culture enfantine est l'occasion d'apprendre « l'histoire du monde » et les autres cultures, pour éviter de répéter les erreurs des générations précédentes, pour promouvoir la paix. La mère explique : *« ça peut être des dessins animés russes, ça peut être des dessins animés Disney, comme euh ça peut être des dessins animés français. Ça peut être euh, par exemple Kirikou, voilà, qui a plus une histoire qui se passe en Afrique. Je trouve que c'est génial, parce que nous avant, on n'avait pas ça, en fait. Euh, et ça montre à travers le monde euh, je veux dire avec les dessins animés, on apprend aux enfants l'histoire du monde »*.

Cependant, si les parents ne pointent pas l'origine nationale des productions télévisées spontanément, une question du sondage ISSP – sondage auquel il leur est demandé de répondre à la fin du deuxième entretien – porte sur le fait qu'ils pensent ou non que la télévision devrait privilégier les contenus français. Cette question est l'occasion de voir la réaction des parents par rapport à des cultures nationales ou internationales. Les réponses affirmatives sont moins détaillées que les réponses négatives, comme s'il y avait moins besoin de les justifier (la mère de Nicolas, anglaise, dit par exemple simplement *« plutôt d'accord, comme la BBC »*, le père de Nathan dit simplement *« ah ben oui, super »*). Mais cette expression de la préférence nationale pure et simple est relativement rare, et les familles concernées pratiquent aussi un contrôle strict des écrans (Nicolas, Nathan, Emile). On peut noter en passant que ces trois familles sont respectivement de centre-droit, d'extrême gauche, et de gauche – cette expression ne semble donc pas à première vue liée à des positions politiques plus larges. Les réponses négatives, celles donc qui n'expriment pas le désir de voir la télévision française privilégier les contenus français, sont plus ou moins détaillées, et plus ou moins critiques. Les parents de Jeanne sont mitigés, le père dit : *« Je veux bien qu'il y ait 1 ou 2 chaînes dédiées à ça, mais pas toutes les chaînes. Mère : Oui, moi j'ai mis ni d'accord ni pas d'accord, parce que c'est bien de voir les productions étrangères, mais c'est vrai qu'il faut encourager aussi la production française »*. Les parents d'Elena disent aussi qu'il ne faut pas une préférence absolue, en cohérence avec la position que la mère exprime sur l'ouverture au monde.

Certaines familles voient dans cette question l'enjeu d'une préférence nationale nationaliste, mais nécessaire dans une situation de mondialisation. Le père d'Elliot dit : *« ça veut dire que tu es très nationaliste et que tu veux vraiment que du français. Mais en même temps, si tu dis non, ça veut dire que tu perds aussi euh... face à la mondialisation euh, tout quoi. C'est compliqué, hein. Han ! »*. Ce « nationalisme » étant donc apparemment négatif, mais nécessaire, les parents finissent par *« mettre celui-là en joker »* – autrement dit, par ne pas répondre.

D'autres réponses négatives sont plus catégoriques, souvent parce que les parents disent qu'ils regardent souvent des contenus américains ou étrangers (Stéphanie) et qu'ils préfèrent ces contenus. Les parents d'Alma disent, par exemple, que les contenus français sont moins bons que les américains – *« Les séries françaises, elles sont un peu nulles. (Rires) Ils essayent de copier les Américains et tout ça, c'est assez nul. Franchement, hein »*.

D'autres familles vont s'opposer à l'idée de la préférence puisqu'elles estiment que cette diversité est importante par principe. Les parents d'Anton expliquent : *« Y'avait en plus des séries américaines dont on a fortement l'habitude, des séries espagnoles ou italiennes qui émergent et... Père : Ouais, y'a de plus en plus de choses d'autres pays. [...] Je pense que la télévision en fait, pour nous, c'est euh... pour vous expliquer la réponse, hein. C'est un faisceau de diffusion qui est effectivement, enfin moi je l'ai vécu comme ça, qui m'a permis de voyager avant de voyager, en fait hein, effectivement. Moi j'étais fan quand j'étais enfant de documentaires sur les pays étrangers, vous voyez. Et j'ai commencé dans ma tête à voyager comme ça et à apprendre des choses sur les pays étrangers. Donc je pense qu'effectivement, c'est bien d'avoir des choses françaises, mais pas que. Pour moi, ça doit rester euh international, la télé, ouais. Pour le coup, vraiment. Mère : Ouais puis sinon, ça évite euh l'ouverture*

d'esprit. Père : ça doit être effectivement... pour nous, ça doit pousser à l'ouverture d'esprit, donc pour le coup, nous on est plutôt pas d'accord avec le... la télé française pour les Français ».

Il semble que nous soyons ici dans un rapport ambivalent : la préférence nationale peut être problématique, puisqu'associée au nationalisme, mais elle est sans doute nécessaire pour soutenir la culture, tandis que l'ouverture à la culture mondialisée peut aussi constituer une richesse pour certains. En tout cas, il ne semble pas y avoir de préférence pour les produits français dans les films ou les séries, ni dans des albums, à destination des enfants.

Pour conclure cette partie, on voit donc que les parents sont attentifs aux produits culturels destinés à leurs enfants, et que, comme pour la lecture, ils cherchent en priorité une offre culturelle qui a « un intérêt ». Le plus souvent, cet intérêt est associé à une rentabilité scolaire potentielle, d'où un intérêt pour des contenus par lesquels on peut « apprendre » des choses sur le monde.

On voit aussi qu'ils peuvent être sensibles au fait que les produits culturels enfantins transmettent des messages avec lesquels ils peuvent être en accord ou pas. Notamment sur la question de genre ou des stéréotypes genrés, certaines familles peuvent avoir des discours critiques ou chercher à prendre du recul par rapport à ces normes dans leurs pratiques. Cependant, on n'observe pas de discours critique semblable concernant la nation.

Par contraste, les signes et symboles de la nation sont plutôt associés à des apprentissages géographiques, plutôt que culturels, et ne sont donc pas vus comme problématiques, et encore moins comme politiques. On reviendra plus en détail dans la prochaine partie sur ce regard utilitariste et dépolitisé dans l'analyse des discussions sur l'album *Le Loup qui voulait faire le tour du monde*.

2. Les albums de jeunesse

Le rôle de la littérature de jeunesse dans le modelage et la perpétuation des idées d'appartenance nationale a été longuement discuté et documenté, mais plutôt dans une perspective historique et littéraire que politique ou sociologique (Bainbridge, 2006 ; Cecire, 2009 ; Kelen and Sundmark, 2013). Le rôle des classiques de la littérature de jeunesse en particulier, dans la création d'une « communauté imaginée » et des liens culturels qui unissent ses membres, semble donc évident. Cependant, la plupart des écrits sur cette question se focalisent sur un livre en particulier, considéré comme emblématique d'une culture de jeunesse nationale (*Harry Potter* (Cecire, 2009), *Alice au pays des merveilles*, ou *Winnie the Pooh*, pour l'Angleterre, *Anne of Green Gables* pour le Canada, *Seven Little Australians* pour l'Australie, etc. (Kelen and Sundmark, 2013)) pour analyser en détail l'image de la nation à laquelle il contribue. Une approche complémentaire est de se poser la question de ce que les enfants regardent réellement, et d'analyser ce qui est lu par des familles aujourd'hui, plutôt que de choisir les textes (le plus souvent du début de 20^{ème} siècle) pour leur contenu idéologique ou national.

Comme noté ci-dessus, les parents dans cette enquête donnent peu d'informations spécifiques sur les titres des livres que leurs enfants « aiment ». Seuls quelques-uns ajoutent des détails sur les auteurs ou des titres en particulier. Cela rend donc difficile une analyse de contenu. La seule collection spécifique dont parlent plusieurs familles est la collection des livres distribuée par l'École des Loisirs, mentionnée par 10 familles (Clément, Timothée, Léon, Héloïse, Henri, Lucas, Stéphanie, Joanne, Clara, Jeanne). On peut noter que ces enfants sont issus pour moitié des classes moyennes et pour moitié des classes populaires, à l'exclusion donc des deux familles réellement aisées ainsi que des quatre familles en dessous du seuil de pauvreté.

Par ailleurs, le scénario des entretiens demandait aux familles de lire ensemble un album qui avait été précisément choisi parce que marqué par des symboles et stéréotypes explicitement nationaux : le *Loup qui voulait faire le tour du monde*. Ce livre fournit l'occasion de voir comment les familles réagissent à un contenu explicitement national dans la culture enfantine.

Dans cette partie, j'ai donc choisi de combiner les deux approches : une analyse de contenu de ce que les enfants lisent à travers l'abonnement de *L'École de Loisirs*, mais complétée par une analyse des extraits d'entretien où les parents discutent du livre qui leur est proposé, lequel véhicule donc des éléments explicitement nationaux (drapeaux, coutumes, faune, architecture, etc.). Je mettrai ainsi en perspective la présence ou l'absence de la nation dans une collection littéraire faisant l'objet d'un suivi éditorial exigeant, avec les réactions des parents à un contenu plus commercial clairement codifié en termes nationaux.

L'École des Loisirs¹⁰

Travailler de plus près sur la collection de livres de l'École de Loisirs, mentionnée par plusieurs familles, m'est apparu comme un prisme approprié pour regarder la littérature jeunesse qui est effectivement lue dans des familles. L'idée semblait d'autant plus intéressante que les mentions de cette collection n'étaient pas limitées à des familles à fort capital culturel et comportaient une sélection de titres traduits ou écrits par des auteurs francophones. Focaliser sur une maison d'édition qui prend au sérieux la littérature de jeunesse, et son rôle dans l'apprentissage du monde me paraît donc une bonne focale à adopter pour explorer la vision de la nation dans les livres à destination des enfants, d'autant plus qu'à travers ses abonnements scolaires on peut imaginer que ces livres atteignent un public plus large que celui qui les achète en librairie – le partenariat existe dans environ 50.000 écoles en France.

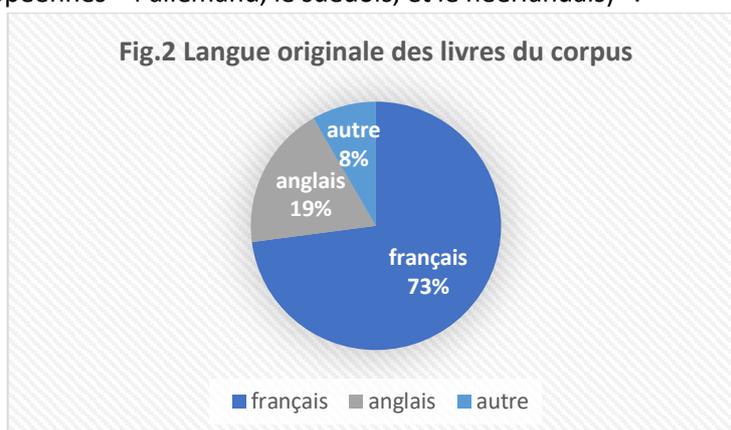
¹⁰ La discussion de ces collections de l'École des Loisirs a été présentée en forme de communication universitaire au colloque *Children's Literature and European Identities*, Adam Mickiewicz University, Poznan, Poland, 24-26 octobre 2024.

La maison d'édition *L'École de Loisirs* publie principalement des livres de jeunesse, et a été à ses débuts orientée vers la sélection de livres de qualité et la promotion de « l'émancipation par la culture ». Elle promeut la lecture-plaisir, et le livre comme « une porte ouverte sur le monde, car il élargit les horizons et les possibles » (Imbault, 2022). Cette maison d'édition est également intéressante car, initialement très orientée vers la traduction en français des titres de jeunesse venus d'ailleurs, elle est notamment à l'origine de l'introduction en France des univers de Maurice Sendak, Tomi Ungerer et Anthony Browne (parmi beaucoup d'autres). Progressivement depuis les années 1960, *L'École des loisirs* a par ailleurs soutenu et promu des auteurs français ou francophones désormais célèbres, tels que Claude Ponti, Grégoire Solotareff, Mario Ramos et Stéphanie Blake. Leurs collections mobilisent souvent ces auteurs « de la maison » et leurs personnages « phares » reviennent souvent dans les collections (Cornabidouille, Berk, Simon lapin, etc.).

Afin de limiter ce corpus, je me suis focalisée sur les deux abonnements scolaires proposés par *L'École des loisirs* pour les classes d'âge des enfants d'ETPAF – 5-6 ans. Cela couvre donc l'abonnement « Minimax » (3-5 ans) et l'abonnement « Kilimax » (5-7 ans) pour l'année précédant l'enquête, 2019-2020, et les deux années des entretiens (2020-2021, 2021-2022). Il était important de prendre ces deux catégories car les parents, surtout les plus dotés en capital culturel, ne se limitent pas aux recommandations des éditeurs concernant l'âge recommandé pour les lecteurs. Comme dit la mère d'Henri (documentaliste) :

« Quand on l'a abonné à, aux abonnements de Max de l'École des loisirs à l'école maternelle là, par le biais de l'école, euh en petite section, euh ils disent ben prenez la tranche 4-5, normal quoi et moi, quand j'avais vu la sélection, j'avais dit ben non, on prend un cran au-dessus parce que Henri, il va clairement s'ennuyer avec des imagés, des trucs ».

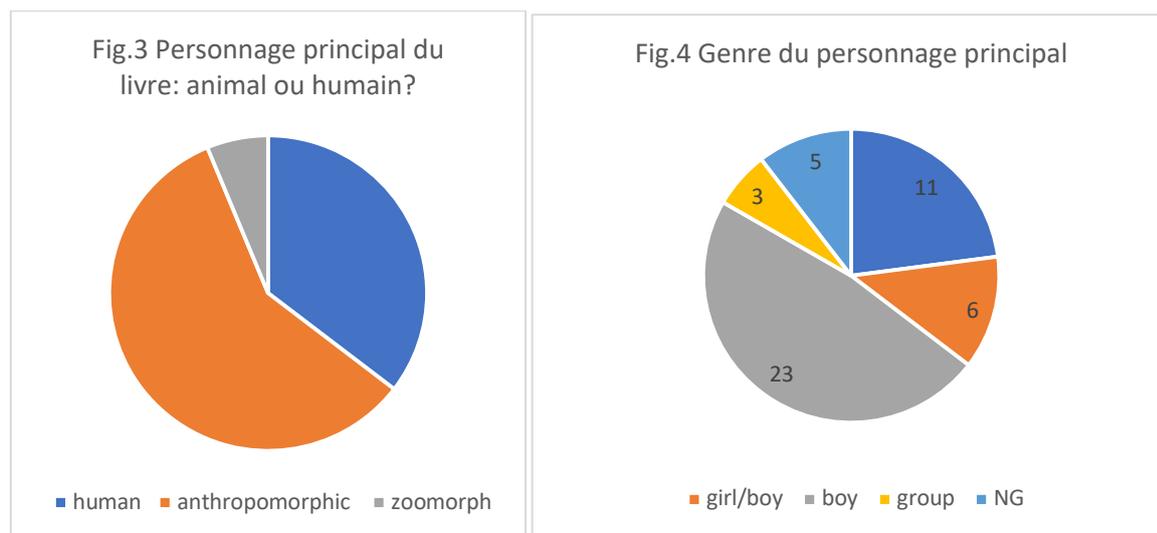
Le cumul de ces deux abonnements à 8 livres par an sur cette période de 3 ans fait un total de 48 livres (voir annexe). Ces livres sont largement disponibles dans les salles de classe (avec souvent la visite d'une représentante de l'éditeur qui présente les livres), dans les bibliothèques et sur YouTube, sous forme de vidéos de lecture à voix haute. Dans ce corpus, les albums sont majoritairement écrits par des auteurs francophones, 27% sont issus de traductions (les langues autres que l'anglais sont exclusivement européennes – l'allemand, le suédois, et le néerlandais)¹¹.



Avant d'aborder l'analyse, on peut noter que 42 des 48 livres se concentrent sur l'enfant individuel, mais parmi ceux-ci, 18 se concentrent sur l'enfant en interaction avec un autre – en paire. Ces livres sont toujours essentiellement focalisés sur la perspective individuelle – sur les anticipations de l'enfant, ses frustrations, mais en relation avec un seul autre. Les thèmes ici peuvent impliquer le partage, le dîner, les histoires avant de dormir, et ainsi de suite.

¹¹ Cela ne veut évidemment pas dire que ce corpus est représentatif des publications de *L'École de Loisirs* en général, je ne commente que les collections diffusées dans la période considérée.

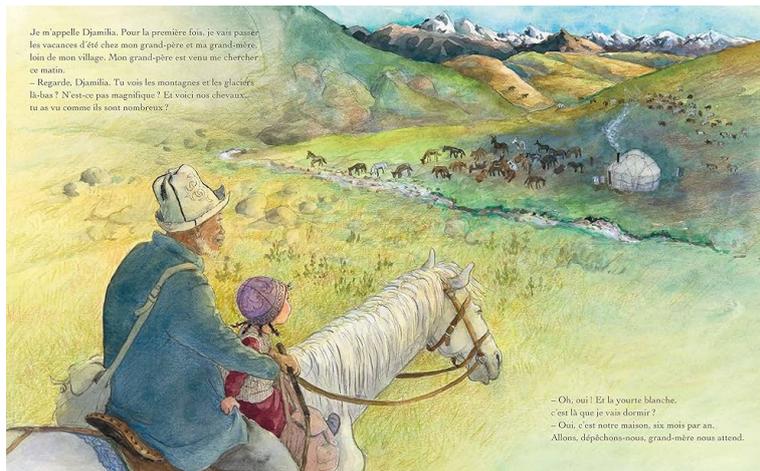
Concernant le sexe des protagonistes, 11 livres parlaient clairement de filles, 6 de paires garçon/fille, 5 étaient non genrés et 3 parlaient de groupes non genrés. Dans tous les autres albums (23 sur 48, soit 48%), les personnages étaient masculins. Cela peut sembler étonnamment élevé pour des livres publiés aujourd'hui, mais cela peut être en partie lié au fait que les personnages anthropomorphiques (qui sont très courants comme vous pourrez le voir) sont souvent masculins en raison du genre des noms français – par exemple « l'animal » serait « il », en l'absence d'autre information. Il vaut aussi la peine de mentionner que cela ne doit pas toujours être le cas – dans un livre, les personnages sont « l'ours » (mâle) et la belette (femelle), ce qui montre peut-être une sensibilité à cette question de la part des auteurs.



Comme pour les dessins animés analysés dans la partie 3, il s'agissait donc de se demander dans quelle mesure ces livres contiennent des éléments, visuels, textuels ou narratifs, qui évoquent de manière explicite ou implicite la normalisation du système des nations et/ou une nation en particulier. Autrement dit, dans quelle mesure comportent-ils des « flags » au sens de Billig ? Y a-t-il une différence entre les livres francophones et les livres traduits sur ce point ? Au premier abord, la réponse à cette question a été négative. Pour la vaste majorité d'albums, qu'ils soient traduits ou non, l'histoire n'évoque ni de près ni de loin, de manière implicite ou explicite, de nation réelle ou imaginaire.

La nation nommée

Il y a une seule exception claire à ce résultat général, un seul livre dans ce corpus qui mobilise une nation explicitement, le Kirghizstan, ainsi que des éléments de folklore, des traditions culinaires, des activités, et la langue (le texte donne trois mots kirghizes, marqué par des astérisques dans le texte). Il s'agit du livre *Mon Petit Cheval Mahabat*, de Satomi Ichikawa (collection Kilimax 2020-2021), qui met en scène une jeune fille kirghize qui va passer l'été avec ses grands-parents dans leur yourte dans les steppes. Le texte et l'image soulignent tous les deux l'altérité du contexte, tout en invitant le lecteur à s'identifier avec le personnage et sa problématique (la guérison de son petit cheval). Le contexte national est omniprésent et explicite – « notre langue kirghize » – mais non central à l'intrigue.



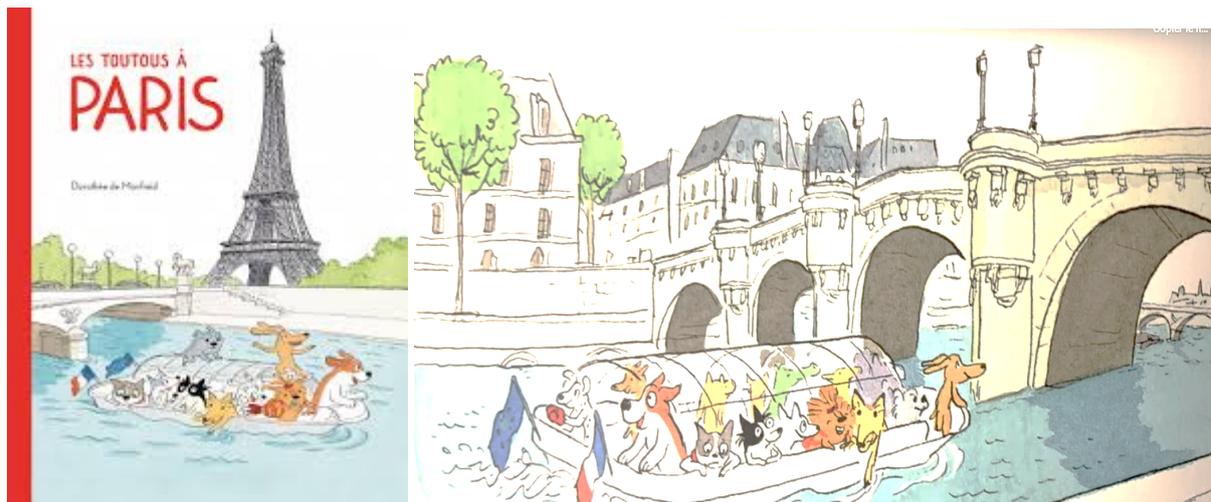
Il est intéressant de noter que ce livre est l'un des très rares à avoir été discutés explicitement dans les entretiens, à l'initiative des parents. Les parents de Clément (elle régisseuse comptable/lui développeur informatique) ne se rappellent pas du titre, mais décrivent une histoire dans laquelle « *c'est une petite fille qui vit à la ville en Mongolie et qui va passer ses vacances à la campagne chez ses grands-parents, qui vivent dans une yourte et qui entretiennent des chevaux, enfin un cheptel des chevaux et du coup elle se prend d'amitié avec un petit cheval, un petit poulain et elle essaye, pendant toutes les vacances elle essaye de lui apprendre, enfin il s'est blessé et donc elle apprend, elle lui réapprend à marcher, enfin c'est ça l'histoire, et après à la fin elle revient chez elle à la ville et non, c'est bien parce que nous du coup on avait passé nos vacances dans une sorte de yourte du coup je lui ai dit " tu t'en souviens, on était en yourte ?" ».*

On voit donc que les parents sont attirés par l'histoire, qui reste mémorable puisqu'elle se passe dans un autre pays et une autre culture, mais ils se « trompent » sur l'identité de celle-ci, évoquant la Mongolie au lieu du Kirghizstan. Malgré la présentation explicite du contexte national, c'est en fait le lien avec leur propre vie familiale et leurs propres vacances que les parents mobilisent pour contextualiser le livre auprès de l'enfant. La yourte devient alors quelque chose qui n'est plus spécifique ou marqué par la culture kirghize, mais qui est partagé par « nous », ici, vecteur donc d'un rapprochement culturel dénationalisant.

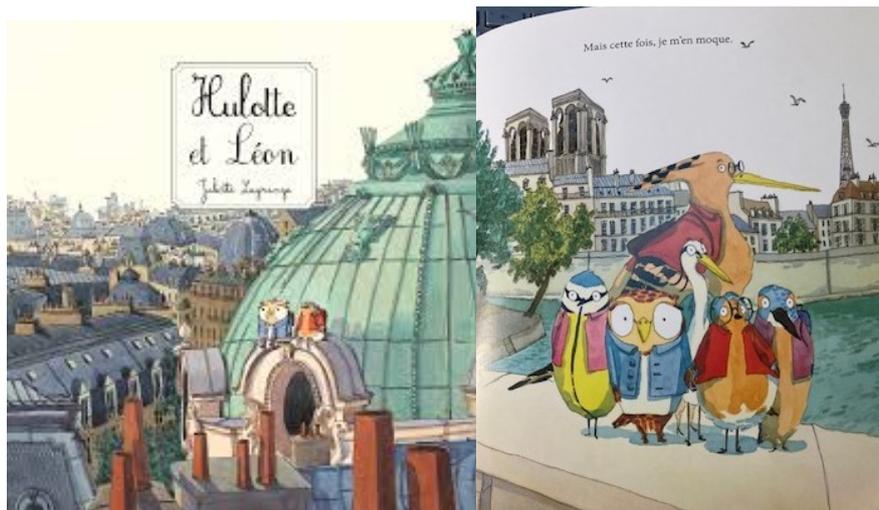
Flagging

Il y a par ailleurs deux livres dans le corpus qui correspondent à l'idée de « flagging » de Billig, dans lesquels les histoires se déroulent sur fond de références explicites à un contexte national – la France, à travers la ville de Paris. Les histoires se déroulent sur fond de monuments, d'architecture, de panneaux signalétiques, et même de drapeaux français et européens. Les deux histoires, *Les Toutous à Paris* et *Hulotte et Léon*, évoquent des voyages en groupe à Paris et les intrigues principales et secondaires amènent les personnages et les lecteurs à se perdre ; cela dit, le contexte national est largement insignifiant, au sens où l'histoire peut se passer n'importe où.

Dans le premier, un groupe de copains chiens, « Les Toutous », sont invités à Paris par un oncle et, une fois arrivés, se perdent – ce qui leur permet de découvrir les monuments de la capitale (le Sacré-Cœur, le métro, Beaubourg, Notre Dame), qui ne sont pas nommés dans le texte mais représentés sur une carte de Paris à la dernière page du livre qui retrace le parcours.



Dans *Hulotte et Léon*, une classe d'oiseaux est en voyage scolaire à Paris, lorsque que les deux protagonistes se rendent compte qu'ils sont amoureux et apprennent à ne pas avoir honte de leurs sentiments. La classe visite (et le lecteur avec elle, à travers les illustrations) la grande Galerie de l'Évolution, le Louvre, le Musée d'Orsay, le parc des Buttes-Chaumont. Contrairement au livre précédent, ces lieux apparaissent dans le texte aussi bien que dans les images, et constituent les jalons de l'histoire de l'évolution de leur relation.

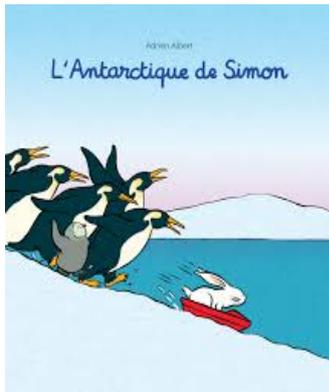


Cependant, dans ces deux exemples, bien que l'action se déroule explicitement à Paris, le contexte national est quant à lui implicite. Autrement dit, le livre met en scène des éléments géographiques stéréotypiques de Paris (bâtiments, architecture, monuments), qui pourraient constituer des *flags* – des rappels à la nation. Mais pour qu'ils servent effectivement à rappeler la nation, le lien entre Paris et la France doit être établie – le premier doit constituer un symbole du dernier pour les lecteurs, et dans les discussions autour du livre, que la ville de Paris constitue en soi un symbole de la France, et qu'elle soit reconnaissable comme telle. On peut donc supposer que ce type de support fournit l'occasion pour les parents d'interpréter les images, les textes, les trajectoires, et donc de déchiffrer ce « flagging » pour l'enfant.

Des contextes « presque » nationaux

Les livres suivants soulèvent la question de la reconnaissance et de la réception des « flags » plus implicites, des éléments qui peuvent constituer des références culturelles ou géographiques pour des adultes familiers d'un contexte particulier, mais qui pourraient également paraître seulement vaguement étrangères culturellement pour d'autres. Dans les trois cas ci-dessous, l'histoire se passe

dans un monde réel, se rapprochant, par des éléments textuels ou imagiers, d'une culture nationale identifiable.



L'Antarctique de Simon – Adrien Albert

Dans ce livre, le personnage principal, un lapin nommé Simon, rend visite à son ami Bob, un scientifique (humain) qui travaille à en Antarctique. Il rencontre d'autres scientifiques et un interprète manchot-humain. L'Antarctique est nommé explicitement, comme entité géographique, mais n'est pas présenté comme une nation, bien que les pingouins apparaissent comme des habitants dotés d'une culture et d'un langage.



La mystérieuse baleine – Daniel Frost

Ce livre, *La mystérieuse Baleine* (traduction de *The Children and the Whale*) raconte l'histoire du « Grand Grand Nord » et de deux enfants qui cherchent une baleine géante mythique. Apparemment, cette histoire est basée sur le voyage de l'auteur, Daniel Frost, au Groenland et, dans la version anglaise, les noms des enfants sont clairement marqués culturellement comme Inuits (Aia and Cuno), tandis que c'est moins évident dans la version française (Anna et Nils). Ici, il n'y a aucune référence au nom, à la langue, au territoire, et les vêtements traditionnels ne sont pas associés à une culture facile à identifier, seulement à une « autre » culture. On peut cependant noter que la distance est largement commentée – le livre commence « Loin, très loin, dans le Grand Nord... » – et indique donc implicitement la position du lecteur.



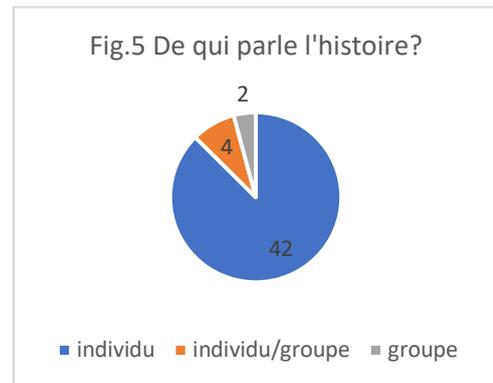
Le Renard et le Lutin – Astrid Lindgren

Un autre exemple de ce qui pourrait construire un cadre national, mais reste vague, est donné par le conte folklorique suédois d'Astrid Lindgren, traduit en français sous le titre « Le Renard et le Lutin ». Bien que ce livre soit basé sur un poème traditionnel suédois et puisse être identifié comme typiquement suédois par ceux qui connaissent bien cette culture nationale, il soulève la question de savoir comment la nation est « signalée » pour les autres – qui donc est en mesure de reconnaître les « flags » et comment ? Mis à part l'environnement enneigé et le personnage magique et mythique du « Lutin » (le mot « Tomten » est utilisé en anglais, comme dans le titre original, *Räven och tomten*, ce qui le situe dans une culture plus explicitement suédoise), les enfants sont peu susceptibles de pouvoir situer l'histoire dans un contexte national particulier. Les illustrations ne comportent pas de marqueurs nationaux clairs – la seule écriture dans les dessins est en anglais, ce qui n'aide pas à situer l'histoire dans un contexte scandinave, à moins de savoir que le Tomten ainsi dessiné avec son long bonnet rouge et sa longue barbe évoque une figure typique du folklore suédois.

La question de ce qui constitue un « flag » ou un rappel de la nation, et de ce qui pourrait contribuer à normaliser le découpage du monde en termes nationaux est donc centrale ici. Il me semble que des éléments de culture désincarnés ne suffisent pas, même si – comme nous le verrons avec les dessins animés – le découpage du monde et l'évocation de territoires exclusifs ne doivent pas nécessairement renvoyer à des territoires réels mais peuvent être imaginaires. De plus, dans ces deux derniers exemples, la traduction française du livre « localise » l'histoire en évacuant certains signaux d'altérité culturelle (en francisant les prénoms des enfants dans *La baleine mystérieuse*, et en faisant du « Tomten » un « lutin » pour le livre de Lindgren). Il serait intéressant de savoir si ceci renvoie à une tendance de la traduction vers le français, par comparaison avec d'autres langues dans lesquelles l'histoire serait mieux « localisée », au sens d'être plus explicitement renvoyée à un contexte culturel national particulier.

La nation absente

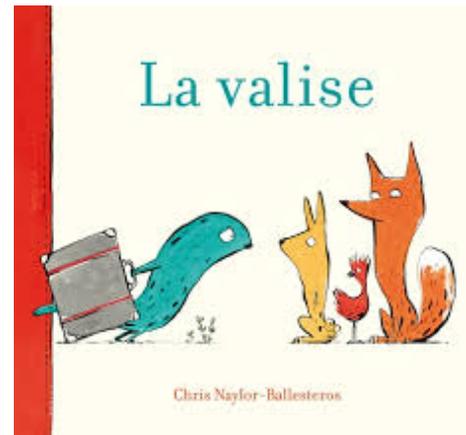
La nation, ou plus exactement tout élément tendant à la naturalisation des nations, est absente de 40 des 48 livres analysés, dans lesquels l'histoire se passe dans un univers abstrait ou universel, que cela soit au sein de la famille, entre amis ou dans un groupe (voir annexe pour plus de détails). Ces histoires concernent avant tout des relations entre amis, au sein de la famille, la gentillesse, la politesse, les peurs de l'enfant, etc., et ils se passent dans des environnements qui sont soit familiaux (13 livres), locaux (un parc, un intérieur ou extérieur non identifiable, 25 livres), ou scolaires (2 livres). Ce sont aussi des livres très focalisés sur l'enfant en tant qu'individu (42 livres) ou dans un binôme. On ne peut donc pas dire non plus qu'ils contribuent à l'apprentissage du groupe, de la préférence ou de la loyauté collective plus largement, comme cela peut être le cas avec certains dessins animés. Cela peut être un effet des contraintes ou stratégies éditoriales et commerciales, par exemple pour faciliter la traduction et la diffusion internationale de l'ouvrage.



Cette absence de groupe, d'appartenance collective, non seulement nationale mais de tout groupe quel qu'il soit, est néanmoins frappante. Elle peut renvoyer à l'importance conférée à la construction de l'individu dans cette phase de l'enfance – bien qu'on pourrait imaginer qu'une place importante soit faite au groupe dans l'apprentissage du vivre-ensemble à la maternelle. Cela pourrait aussi refléter l'importance de la construction de l'individu dans la socialisation enfantine occidentale (ici française). Si l'individualisme est souvent présenté dans le langage commun comme antagoniste avec la préférence nationale, pour Louis Dumont, la nation est en fait la construction collective caractéristique des sociétés individualistes, par opposition aux sociétés holistes qu'il a étudiées (Dumont, 1983). Cette analyse nous ouvre ainsi une piste à explorer pour mieux comprendre comment l'apprentissage de l'individu est cohérent et non pas en tension avec l'apprentissage parallèle d'un monde de nations, et comment le flagging est un processus adressé à des personnes construites parallèlement comme des individus.

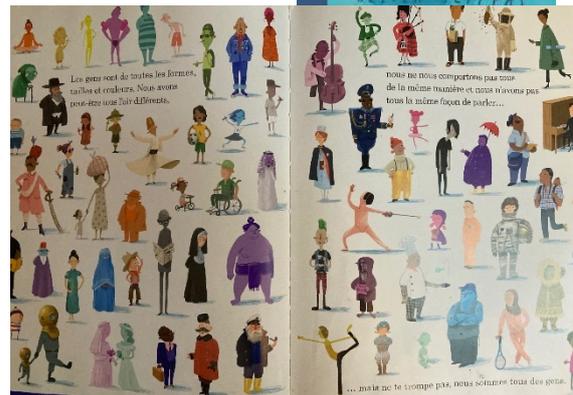
Mais il est également possible que ces messages individualisants soient le résultat de politiques éditoriales et éducatives plus affirmées visant à promouvoir une vision de la diversité ou de l'universalisme.

Il y a ainsi dans le corpus deux livres dans lesquels la nation est de fait absente mais où son absence semble relever d'un choix de la part de l'auteur. Le premier de ces livres, *La Valise* (de Chris Naylor-Ballesteros, traduit de *The Suitcase* en anglais) est un livre qui traite de la migration et de l'accueil de l'étranger, du racisme et de l'exclusion. Dans l'histoire, trois animaux (« européens » : un renard, un lapin, et une poule) sont confrontés à l'arrivée d'un « étranger » (animal non identifiable), avec sa valise. Ils veulent savoir ce que la valise contient, ne croient pas l'animal quand il leur dit (« une tasse de thé, et une cabane où je bois mon thé, c'est mon chez-moi »). Ils cassent la valise et trouvent donc une tasse cassée et la photo d'une cabane, qu'ils essaient ensuite de reconstruire pour mieux accueillir l'animal. Hautement symbolique, le livre invite le lecteur à s'identifier avec le migrant, et à refaire son voyage avec lui, et à juger les actions des animaux méfiants ou peu accueillants. Cependant, malgré la nature du sujet, aucun symbolisme explicite ne renvoie à des nations identifiables, à un « territoire » ou à un « nous national » : au contraire, l'idée véhiculée est celle du « chez soi », de sa perte et sa reconstruction ailleurs.



L'autre livre où on aurait pu s'attendre à une présentation des nations, mais où celles-ci sont finalement absentes, est *Nous Sommes Là : Notes concernant la vie sur la planète terre* (d'Oliver Jeffers). Ce livre a été écrit comme un guide de tout ce qu'on doit savoir sur la vie sur terre – que la terre est dans une galaxie, qu'elle tourne autour du soleil, que sa surface est composée de terre et de mer, et que sa population est composée de « gens ». On aurait pu s'attendre à une vision de l'humanité dans laquelle seraient mises en scène différentes nationalités ou peuples – mais, c'est sans doute volontairement que n'est pas le cas. L'auteur écrit :

« *Nous avons peut-être tous l'air différents, nous ne nous comportons pas tous de la même manière, et nous n'avons pas tous la même façon de parler, mais ne te trompe pas, nous sommes tous des gens* ». L'illustration montre un méli-mélo de personnages de toutes les couleurs et formes corporelles, avec des activités et costumes traditionnels. Cette illustration se veut inclusive en termes de genre, de sexualité (deux mariées), d'ethnicité, de religion, et de capacités – soulignant que, malgré ces différences, nous sommes tous « des gens », autrement dit des individus différents.

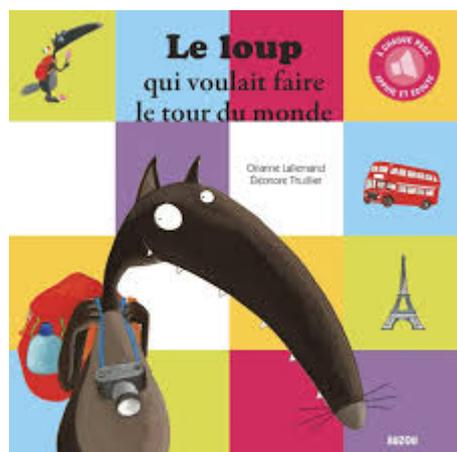


Il y a peu de place dans cette vision pour des « communautés imaginées » nationales, il ne semble y avoir que des individus avec des caractéristiques différentes. Ici les personnages sont tous stéréotypés, mais de manière volontairement intersectionnelle, de sorte que les différences culturelles se dissolvent dans le genre, l'ethnicité, les qualités artistiques et professionnelles, et effacent la prééminence si souvent conférée aux stéréotypes culturels qui désignent les nations.

Est-ce un fait de la sélection de l'éditeur – pourrait-il y avoir une volonté d'éviter la présence de la nation ? Ou à tout le moins d'éviter les thèmes ayant trait au territoire, à la possession, à l'exclusion collective... ? Cette collection, ces trois années de livres diffusés dans les écoles françaises, montre que les « flags », au sens de Billig, ne sont pas présents partout dans les produits culturels pour les enfants. Dans une collection où les livres sont sélectionnés par des éditeurs professionnels soucieux de proposer des histoires en lien avec l'âge et le développement de l'enfant, mais aussi une certaine « ouverture sur le monde », les « flags » sont (à quelques exceptions près) essentiellement absents. Cela contraste fortement, on va le voir ensuite, avec leur présence dans les contenus audiovisuels pour enfants, où les histoires semblent mettre plus en avance les accoutrements de la nation (symboles, drapeaux, cartes) ou des enjeux de territoire, et d'appartenance de groupe. Mais cela contraste également avec le livre qui était proposé à la discussion lors des entretiens, et qui fournit l'occasion d'observer les réactions des parents par rapport à un album qui fait exactement ce que ces livres de *L'École des Loisirs* ne font pas, c'est-à-dire souligner les catégories et les accoutrements nationaux.

Le Loup qui voulait faire le tour du monde

Cet album, écrit par Oriane Lallemand, fait partie d'une série de bestsellers publiés par la maison d'édition Auzou : les histoires de *Loup*. Au moment des entretiens, en 2020-2021, cette série représentait 30% du chiffre d'affaires de la maison d'édition, et avait vendu plus de 7 millions de volumes en France (en plus d'être traduite en 40 langues). Cette histoire en particulier, *Le loup qui voulait faire le tour du monde*, en plus d'être populaire auprès des familles, est très utilisée dans les classes de maternelles et primaires (on trouve notamment de nombreuses ressources pédagogiques en ligne à ce sujet, y compris de l'académie de Bordeaux¹²). Contrairement aux livres de *L'École des Loisirs*,



il s'agit d'un livre commercial dans le sens où il est associé à de très nombreux produits dérivés, et est distribué non seulement dans des librairies, mais aussi en grande surface. Sa popularité est aussi reflétée parmi les familles d'ETPAF, sept d'entre elles citent un autre titre de cette collection parmi les livres de leurs enfants (Jeanne, Timothée, Mélanie, Malika, Emile, Jonas, Héloïse). Les parents d'Héloïse commentent : *Père : Ah oui, c'est le Loup, ouais. Mère : Alors elle en prend souvent euh... parce qu'il y en a à l'école, en fait. Et puis les maîtresses, elles aiment bien euh... parce que ma maman lui avait offert un livre avec la peluche. Elle a Louve en peluche* ».

Cette série est appréciée par les parents puisque les enfants « la connaissent ». Elle semble être considérée comme moins commerciale et plus légitime (puisque relevant du monde littéraire plutôt que de la télévision,) que *Pat Patrouille* par exemple, qui est également très populaire auprès des enfants, mais reçue avec plus de méfiance par les parents. Peut-être que l'omniprésence du Loup dans le cadre scolaire les rassure, même s'il y a également de très nombreux produits dérivés associés. Ce livre constitue un bon exemple à travers lequel explorer les réactions des parents à un contenu qui est familier et accessible, et, comme le laisse à penser le titre, qui est aussi très clairement chargé en référents nationaux.

Des choses à savoir

Lorsqu'on demande aux parents ce qu'ils ont pensé de ce livre, qu'on leur a demandé de lire en famille, les réponses sont positives pour la plupart. Seul le père d'Henri, qui est bibliothécaire (ce qui doit aider à se sentir légitime à critiquer le livre proposé par des chercheuses), dit ouvertement qu'il n'aime pas

¹² <https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/espacelangue24/wp-content/uploads/sites/64/2020/04/LE-LOUP.pdf>

le livre, il le trouve « *trop gentil* » et précise : « *Je suis pas fan du Loup en règle générale, mais euh c'est un goût très personnel. Je trouve pas ça très intéressant, enfin je trouve ça- ouais, enfin ouais, je trouve qu'il y a pas trop de, pas trop d'histoire en fait* ».

A cette exception près, les parents disent aimer ce livre, principalement parce que « *c'est bien pour apprendre* » (dit le père de Jeanne), ce qui illustre l'observation, notée dans la première partie, d'un rapport plutôt utilitaire à la culture enfantine. Les parents de Jeanne apprécient par exemple que « *ça [permette] d'identifier un peu les pyramides en Égypte euh, les animaux de la savane* », que cela donne « *une chose marquante pour chaque pays* », et les parents de Fouad sont d'accord, disant « *c'est bien qu'ils font référence à chaque pays, avec quelque chose, par exemple euh la pizza pour l'Italie, cela aide à mémoriser vite par exemple, la reine d'Angleterre, voilà eu le palais* ». La mère de Julia dit : « *il y a les différents pays, on voit les différences, la culture* », et pas seulement pour les autres pays : « *Paris, je trouve que c'est sympa parce que voilà la Tour Eiffel, faire le lien avec la capitale, parce qu'eux ils ne connaissent pas... c'est quand même sympa de savoir qu'en étant français, la capitale c'est Paris* ».

Les parents de Julia rapportent cette lecture à leurs propres voyages, et la voient comme l'occasion de parler d'autres pays, comme des choses qu'ils « *devraient savoir* ». La mère de Julia dit : « *La reine d'Angleterre, ils en parlent de temps en temps. Alors c'est marrant... les gâteaux, l'Italie on y a été, donc on peut en parler. Bon l'Égypte, on ne connaît pas. Mais Julia, elle aime bien. A un moment à la bibliothèque, elle a pris un livre sur l'Égypte. [...] Le Népal, moi j'y ai été, donc... voilà, je leur avais raconté. La Chine, ben parce que bon... ouais la muraille, la grande muraille, on leur en avait parlé. L'Australie pour le surf, pour qu'ils sachent un petit peu* ». Les mères d'Alba disent que « *c'est d'autant plus intéressant parce que là, on a une histoire réellement qui explique les choses [...] ça m'a presque donné envie d'acheter un globe quoi, pour lui expliquer réellement que la terre, elle était ronde. Parce que là, on a que les livres. On lui a dit « Elle est ronde, la terre »* », et l'une rapporte que leur fille « *sut [lui] dire, "En Italie, on mange des spaghettis"* ». Cela a aussi été l'occasion de parler des drapeaux, puisqu'un drapeau italien figure dans le livre, et la mère raconte : « *C'est ce drapeau-là, qu'elle a dit « Maman, c'est presque le même que nous, mais c'est pas le même parce que là, c'est vert* ».

Dans la famille de Timothée, l'importance de l'apprentissage des « *pays du monde* » passe aussi par les discussions, ainsi que d'autres objets, globe et puzzle, même si « *On a pas encore de choses euh dans cet euh état d'esprit-là, ouvert sur le monde, mais on en a déjà parlé. Enfin, on a un globe, c'est juste pour la décoration. Et c'est souvent qu'ils demandaient « Mais on est où, nous euh... ? »* ». Donc on leur montre euh, on va leur montrer ». Le père insiste que « *pour l'instant [on est] resté sur l'aspect géographique. Mais on a pas encore abordé l'aspect culturel, en fait, des différences entre les pays, tout ça, machin. Ça, on en a pas encore parlé.* » La mère ajoute qu'il y a une cousine « *qui faisait que ses enfants, chaque semaine euh, un repas d'un autre pays. Et en fait euh, moi j'avais trouvé l'idée géniale. Et euh on s'était dit ben tiens, on va essayer de les faire manger avec des baguettes, ça sera sympa euh...* ».

Cliché, mais nécessaire ?

Certains parents semblent sensibles au fait que le livre véhicule avant tout des stéréotypes ou clichés – le père de Malika dit : « *des clichés, il y a que ça dans le livre. Le panda qui bouffe du riz...* » ; mais ils ne rejettent pas le livre pour autant. Les parents d'Emile, qui comme on l'a vu sont parmi les plus stricts à propos de l'exposition aux écrans, discutent longuement pour savoir si ces clichés du livre sont utiles ou pas. La mère dit : « *Alors moi, je trouve ça sympa, mais après euh... avec... pour un enfant ... parce que du coup, ça apprend euh les grands... les points saillants d'un pays euh, voilà c'est important de savoir qu'en Égypte euh y'a le Nil, des pyramides et des crocodiles et qu'en Italie euh, y'a des pizzas, des pâtes, machin. Mais c'est un peu caricaturé aussi, mais c'est... Père : Ouais, c'est cliché un peu... Ouais, la Chine, ils mangent du riz. C'est un peu... c'est très, très stéréotypé* ». Mais la mère continue : « *...pour*



l'apprentissage, c'est bien. Enfin se souvenir d'un pays qui... l'Espagne, c'est dans l'Europe du sud, machin et tout ça, c'est plus barbant que de dire « Ben en Espagne euh, on danse, enfin y'a la corrida, le machin ». C'est un moyen d'apprentissage pour apprendre les pays, de mettre des choses un peu euh... un peu euh rigolotes autour des loisirs, du sport, de la nourriture, etc., quoi ».

En bref, étant donné que l'objectif de ce genre de livre est l'apprentissage, le contenu caricatural peut être excusé, puisque plus accessible pour les enfants que des contenus plus neutres, ou plus factuels. Et la mère poursuit : « *Mais enfin, je pense que c'est normal, enfin... Je pense que pour construire ton identité, t'as aussi besoin de mettre... d'avoir un peu des clichés comme ça, en disant voilà euh dans tel pays, dans tel continent, ben euh voilà les différences euh...* ». On se construit donc à travers ces clichés qui nous donnent des informations autant sur les autres que sur « nous », et la même mère suggère que les « autres » ont aussi des caricatures de la France et qu'ici on ne fait que la même chose : « *Mais c'est un peu euh caricatural, quoi. En France, on est pas tous avec notre baguette de pain et notre béret. Et pourtant, c'est comme ça qu'on nous décrit à l'étranger. Donc voilà, c'est des caricatures enfants, ben voilà. Donc du coup, on fait la même chose euh, et je trouve que c'est un peu ça* ».

Autrement dit, ces parents sont conscients qu'il s'agit de stéréotypes – contrairement à d'autres familles où la représentation des différents pays ne provoque pas de commentaire critique (« *l'Italie c'est la pizza* »), mais l'on considère ces stéréotypes comme utiles, voire nécessaires pour l'apprentissage compte tenu de l'âge des enfants.

La diversité et le danger

De manière générale, on voit donc ce livre comme un outil d'apprentissage de quelque chose qui est considéré comme important, les différents pays et leurs « choses » typiques, mais aussi des apprentissages plus formels. D'autres parents vont y voir plutôt une promotion de la diversité culturelle de l'humanité, plutôt qu'un apprentissage scolaire. Souvent, on voit que ce discours sur la diversité, bien que celle-ci soit positive, est exprimé sur fond d'appréhension, voire pour d'autres (cf. ci-dessous), du danger que représente l'autre.

Les parents de Léon et Fouad soulignent tous les deux l'importance de l'apprentissage de la diversité pour ne pas avoir peur de l'autre. La mère de Léon dit : « *En plus, dans ses voyages euh, il était plutôt curieux de découvrir autre chose, de voir euh... tiens, c'est pas comme chez moi, c'est différent de chez moi euh. Ouais, le Loup très curieux d'aller découvrir le monde, avec quand même ses appréhensions. Et de rencontrer l'autre, comment est l'autre, ou l'accueil qu'il reçoit. C'est ce que je perçois. C'est-à-dire que souvent, on ressent de la peur de l'autre, de l'inconnu* ». C'est une valorisation de la diversité, mais avec une reconnaissance qu'il peut y avoir un fond d'« appréhension » : « *Et puis y'a la curiosité de découvrir l'autre, la culture, l'autre. Lui, il est dans son petit village, dans son petit truc, dans sa petite forêt, puis il a envie de découvrir le monde, de s'ouvrir aux autres, mais avec cette appréhension...* ». Un livre comme ceci peut donc être un outil pour surmonter cette appréhension et aller vers « autre chose ».

Pour les parents de Fouad, cela peut aussi être une façon d'éviter des *a priori* sur l'inconnu : « *il découvre une culture différente. C'est une façon aussi d'appréhender le... ben tout ce qu'on ne connaît pas, en fait. Plutôt que de... d'avoir une vision négative de quelque chose euh tout de suite euh, ou d'en avoir peur, ou de... ben, de découvrir euh, c'est le meilleur moyen de se faire sa propre idée, quoi. C'est très instructif et très important, ce genre de... ben ce genre de contenu* ».

Ici, on reste donc dans un rapport utilitaire à la culture qui doit « apprendre », mais dans une optique plus humaniste que scolaire – où la lecture peut nous rapprocher, et défaire des « visions négatives » de l'autre.

C'est intéressant de constater néanmoins que certains parents comprennent la leçon différemment – le livre peut aussi transmettre un message sur les dangers du voyage et sur le fait qu'il était « bien chez lui ». Dans la famille de Nicolas, le père voit la découverte d'autres cultures, mais la mère dit : « *Ce qui m'a marquée, c'est que pendant tout son voyage, y'avait beaucoup de dangers dans le monde. Donc il*

faisait face aux crocodiles, à la Yéti qui voulait l'épouser, je sais pas. [...] Euh aux requins, et si ce n'était pas lui-même qui faisait face à ces dangers, lui-même c'était un danger pour les autres. Donc voilà, je pense que c'était dans la savane, que les autres animaux ont dit « Ah, au secours ». Et du coup pour moi, y'avait un peu une idée que le monde ou les autres cultures sont un peu dangereuses, attention. Et que on est bien... on est mieux chez soi, avec ses proches et voilà ».

Pour les parents de Timothée cette découverte de l'autre c'est une « envie d'aventure » où, tout comme l'autre livre célèbre de la série – le loup qui voulait changer de couleur et qui découvre qu'il est bien comme il est naturellement – ici le loup « *il va partout et puis au final, ben finalement je suis mieux chez moi.* » Le père rectifie, « *Enfin c'est pas qu'il est mieux, c'est qu'il est bien.* »

Une lecture similaire est observée chez la mère de Malika (encore une fois, les parents ne sont pas d'accord sur la lecture), qui par exemple dit : « *il est vachement content de rentrer chez lui parce qu'il trouve quand même les cultures un peu, un peu bizarres, on va dire. Je sais pas, j'ai gardé ça en tête donc il y a un regard, enfin je trouve que ça transmet quand même un regard de « oh ben on n'est pas mieux que chez soi ».* Le père le voit plutôt comme un livre sur la diversité culturelle et dit plutôt : « *il est quand même content de, de rentrer chez lui, mais c'est plus parce que c'était fatiguant que, que le fait qu'il n'ait pas apprécié.* ». La mère persiste en disant que « *il a voyagé, mais il a pas arrêté de se mettre en danger* », en rappelant qu'il manque de se noyer et se fait constamment harceler par le Yéti. Elle semble étonnée par la lecture du père, qui insiste sur la valorisation des autres cultures et le fait qu'il ramène des choses de chaque pays, elle dit « *Aaaahhhh toi, tu le vois comme ça... je n'avais pas fait attention* ».

Pour les parents de Malika, ce livre est surtout intéressant parce que cela leur rappelle un autre livre de leur collection dont ils chantent les louanges. Il s'agit d'un livre de type documentaire, de photos, titré *Bébés du monde*. Adeptes de l'éducation Montessori, ils expliquent longuement préférer lire des livres avec « des vraies personnes » plutôt que des histoires avec des dessins, pour que leurs enfants s'identifient à de vraies personnes. Le père dit : « *Je pense que c'est la même thématique, le fait de, de voir les différentes cultures et la perception qu'on peut en avoir et euh ouais donc c'est, c'est dans ce livre-là, en fait il y a plein de photos de bébés qui sont ben voilà, partout dans le monde, habillés de manière différente etc. avec les explications* ». Il explique qu'il regarde souvent ce livre avec ses enfants, mais qu'il « *sélectionne, je rentre pas dans le détail vraiment de chaque texte sinon je m'en sors pas* », mais que c'est l'occasion de discuter de la diversité des façons de vivre. Pour la mère « *on lui montre, voilà, les bébés du monde et elles me disent « mais maman comment ils vivent, ils sont comme ça », etc., « tu as vu ce qu'elle a sur le visage, c'est sale », c'est trop drôle* ». Le père ajoute : « *ben oui, il y a des gens qui vivent comme ça. En tout cas on essaye de lui transmettre le, le, c'est, cette ouverture d'esprit. Ça veut dire nous, on a un mode de vie certes euh, mais ce n'est pas le seul mode de vie qui existe, il y a d'autres personnes qui vivent différemment, qui ont une autre culture, une autre façon de voir les choses et euh c'est pas pour autant que euh comment dire qu'ils sont moins bien, moins intelligents, moins beaux, moins ce que tu veux* ». À travers ce livre, qui met en scène des photos de cultures réelles, plutôt que des dessins stéréotypés, les parents tentent explicitement d'apprendre à leur fille un regard critique par rapport à sa façon de vivre, au « nous », « ici ». Ils considèrent donc comme important de lui montrer que ce qui est normal pour elle n'est pas normal en soi – autrement dit, de dénaturiser et de relativiser son monde : « *c'est juste pour lui montrer que voilà en gros il y a d'autres façons de voir le monde et de vivre euh dans le monde, voilà tout simplement* ».

Cela soulève la question de savoir s'il est possible d'éviter réellement la transmission du nationalisme banal, car, même dans une démarche de dénaturalisation, on mobilise – pour les valoriser, les nuancer, les juxtaposer – les peuples et les cultures présentés en lien avec les entités nationales.

L'accompagnement des parents

On voit que, pour certains parents, ce type de livre, dont l'objet reste « l'apprentissage », nécessite un accompagnement par les parents, qui aident l'enfant à décoder, à comprendre ce qui est important, à

faire les liens avec d'autres objets – d'autres livres, ou des cartes ou planisphères -ou expériences en famille. Si pour certains enfants, comme Clément, cela ne les intéresse « pas plus que ça », pour d'autres, c'est l'occasion de poser beaucoup de questions auxquelles les parents doivent répondre. D'ailleurs, les parents de Mélanie disent même qu'il y a « trop d'informations » dans le livre – et par là ils veulent dire trop de questions potentielles :

« Ouais parce que c'est quoi ça et c'est quoi ça, il y a vachement, vachement d'infos, il est très bien ce livre mais ça fait beaucoup d'infos qu'elles connaissaient pas et elles, elles ont pas le temps de relier. Par exemple... parce qu'on lui montrait l'opéra de Sydney, elle dit « ah mais c'est comme dans Madagascar », alors je pense qu'à un moment donné dans Madagascar, l'autre film, ils arrivent à l'opéra de Sydney. Il y a aussi l'opéra de Sydney dans Nemo à la fin là, quand ils arrivent, c'est là où ils se retrouvent donc il faut qu'elles fassent des associations donc ça met du temps... ».

Les « flags » ne fonctionnent donc pas isolément mais résultent des interconnexions avec d'autres éléments culturels, films, ou livres, et ici les parents prennent le temps pour aider l'enfant à faire les liens et associations entre les différentes sources d'information : *« tu vois, elle m'a demandé pourquoi est-ce que le loup était habillé comme ça en Égypte euh, voilà, pourquoi est-ce qu'il était habillé comme ça, en fait à chaque fois il est habillé différemment. Quand il mangeait chez la reine, pourquoi il était habillé comme ça ? ensuite euh pareil, pourquoi est-ce qu'il avait ce, pourquoi est-ce qu'il était habillé comme ça là, euh elle m'a demandé ce que c'était que le sphinx, elle se souvenait que le Nil, c'était un, alors le Nil, où est-ce qu'on a vu ? Dans Ulysse, on a un petit livre sur Ulysse, je crois que c'est ça, je sais plus si c'est dans Ulysse enfin en tout cas il y avait un autre livre où on avait lu que le Nil, c'était un, un fleuve très très long en Égypte euh et donc elle se souvenait donc elle m'a dit « ah mais oui, le Nil, c'est celui qui est super long ».*

Les parents ont visiblement passé du temps à relier ce livre à d'autres qu'ils ont lus avec les enfants, motivés par les questions de leurs filles : *« on avait un livre, ça s'appelle Paco, c'est de la musique, à chaque fois tu appuies sur des trucs et c'était Paco qui faisait le carnaval de Venise avec des, des masques et des trucs donc euh je lui ai dit qu'il y avait un autre endroit, si elle se souvenait, où il y avait un super carnaval avec des masques et elle se souvenait que c'était à Venise donc là, elle nous a dit « ah mais oui, Venise, c'est la ville des amoureux » enfin (rires) c'était, c'était rigolo. Enfin elle fait des-voilà, elle arrive à faire des rapprochements et elle a vu que Venise c'était celui où il y avait la ville dans l'eau enfin donc elle se souvenait de ça. Donc euh non, non, je pense que c'est, c'était rigolo mais c'est vrai qu'il y a beaucoup d'infos pour elles. Je pense que de le relire 10 fois et on aurait pas fini tous les petits trucs ».*

Ici, on voit un exemple de la manière dont les parents peuvent accompagner et guider la lecture de l'enfant, là où d'autres ne s'attardent pas – les parents de Clément disent *« il a apprécié mais ça l'a pas plu plus que ça »*. Les mères d'Alba, bien que le livre leur ait donné envie de plus discuter de géographie avec leur fille, ont dit *« on a surtout parlé de la Yéti, qui était amoureuse du Petit Loup »*. Pour Timothée aussi c'est surtout le Yéti qui a attiré son attention : *« Plus que le reste de l'histoire d'ailleurs. C'est surtout où est le yéti, où est Madame Yeti »*. La mère de Jeanne y voit même l'intérêt de l'histoire : *« je trouve que c'est sympa, parce que c'est pas juste euh le Loup qui va de pays en pays euh, y'a une petite aventure ensuite avec le yéti, qu'on retrouve euh après, jusqu'à la fin, et qui se cache, là. Il se cachait souvent... Quand elle nous l'a raconté euh... Elle l'a raconté hier encore, et elle rigolait en nous racontant l'histoire ».*

On voit donc que, pour un même livre, la saillance des « flags » peut varier de manière importante, avec certaines familles qui considèrent le livre comme l'occasion d'apprendre, d'enseigner, de « faire des liens », alors que d'autres se focalisent sur un tout autre aspect de l'histoire. La famille de Mélanie parle longuement de l'importance de la culture enfantine pour apprendre, donc cette illustration semble assez cohérente avec son discours par ailleurs. Cependant, l'idée que les produits culturels sont là pour faire apprendre aux enfants est exprimée par 20 familles, y compris celles qui ont plutôt lu le

livre sous l'angle du divertissement. L'important ici n'est pas le contenu lui-même, mais le fait qu'il est recoupé et rappelé par d'autres produits culturels, et commenté dans l'accompagnement actif des parents.

On peut peut-être en conclure que si les « flags » ne sont pas présents dans toutes les sphères de la culture enfantine, et semblent moins présents là où il y a plus de travail éditorial, un objectif de qualité littéraire plutôt qu'éducatif et commercial, il y a des contenus – comme ce livre du *Loup*, où les « flags » sont très explicites. Cependant, même si les stéréotypes et les « clichés » peuvent poser problème à certains parents, la plupart semblent soit ne pas les voir, soit les accepter comme une nécessité éducative, un passage obligé pour que les enfants « apprennent le monde ». On voit aussi qu'un même contenu peut être interprété de différentes manières – en atteste la manière de réagir aux flags contenus dans *Le loup qui voulait faire le tour du monde* : apprend-on à découvrir l'autre ou retient-on qu'on est mieux chez soi ? C'est donc à nouveau l'intermédiation des parents qui est décisive, et qui facilite notamment la mise en lien des sources culturelles, permettant ainsi une interaction intertextuelle entre les « flags » lorsqu'ils sont présents et articulés par le « cluster parent-enfant » (Eloy and Bonnéry, 2022).

3. La culture audiovisuelle, vecteur de la nation ?

Le rôle des médias dans la fabrication de la communauté imaginaire nationale a été vu comme fondamental, dans le sillage de Benedict Anderson (Billig, 1995b ; Calhoun, 2008 ; Skey, 2014, 2022), mais il a été mis en question par les études sur la globalisation (Bainbridge, 2006 ; Billig, 2023) et l'idée d'une homogénéisation culturelle globale (ou impérialiste, en ce qui concerne les exportations américaines (Giroux, 2010)) ainsi que d'une certaine mise en relief ethno-nationale (internationalisation) culturelle pour certains biens. La contribution potentielle à une forme de cosmopolitisme culturel (Cicchelli and Octobre, 2018, 2021) peut passer par une mise en avant du caractère national des exportations culturelles – à l'instar du K-Pop (Cicchelli and Octobre, 2022). Malgré cela, les études qui explorent le rôle des médias dans le nationalisme banal sont rares (Skey, 2022) et ne regardent pas souvent de près les visions de la nation transmises dans la culture enfantine. Le rôle important des programmes télévisés à destination des enfants dans la construction des identités collectives, notamment à travers la « création des espaces partagés, et symboliques » a pourtant été constaté (Slavtcheva-Petkova, Vera, 2013).

Pour essayer de comprendre quels peuvent être les messages potentiellement transmis à travers les produits culturels pour les enfants en ce qui concerne la nation, j'ai commencé par répertorier toutes les séries, dessins animés et albums explicitement mentionnés par les parents dans les entretiens. Vu le petit nombre de familles participant à cette étude, un grand nombre de produits ne sont mentionnés qu'une seule fois, par une seule famille. Mais quelques-uns, *Pat Patrouille* par exemple, apparaissent beaucoup plus fréquemment et sous différentes formes (série, albums, produits dérivés). Tous les titres cités ont été répertoriés, mais tous ne peuvent être analysés en détail, faute de temps¹³. Je me concentre donc ici sur les contenus les plus souvent mentionnés parmi les jeux vidéo, les émissions de télévision et les dessins animés.

Si les *cultural studies* ont démontré l'importance des biens culturels dans la transmission des contenus chargés idéologiquement et des messages plus ou moins explicites en ce qui concerne les normes relatives au genre, à la classe ou à la consommation, la nation a surtout été explorée à travers le prisme de l'américanisation et de l'impérialisme culturel (Bryman, 2004 ; Giroux, 2010 ; Sauvage, 2023). Dans le domaine des études sur Disney – les *Disney Studies* – on prend au sérieux l'idée que la culture enfantine est une « machine à pédagogie » ou une « machine à éduquer » et qu'en vertu de la population qu'ils touchent, les messages implicitement et explicitement politiques que les contenus audiovisuels véhiculent doivent être considérés comme potentiellement idéologiques (Giroux, 2010). Cependant, dans ce domaine, les études se sont principalement focalisées sur les représentations stéréotypées de genre et des groupes racialisés (Cheu, 2013 ; Sauvage, 2023), la normalisation des nations ayant attiré peu d'attention en dehors de l'américanisation.

Il y a quelques exceptions cependant, dont des travaux focalisés sur des objets de la culture enfantine explicitement en lien avec la thèse de nationalisme banal. Il s'agit du travail de William Kerr sur *Avatar : the last Airbender* (Kerr, 2023), et celui de Tom Holland sur *Les Simpsons* (Holland, 2012). Dans les deux cas, les auteurs concluent que ces contenus contribuent à la normalisation du nationalisme, du découpage du monde (réel ou imaginaire) en nations, territoires et peuples nationaux, et qu'ils nourrissent l'idée que ces groupes sont associés à des caractéristiques (à propos des vêtements, de la cuisine, des traditions, des (in)compétences, etc.). Il est intéressant de noter que ceci reste valide même dans le cas d'une fiction située dans un monde imaginaire (*Avatar* est entièrement imaginaire, alors que *Les Simpsons* sont une parodie explicite des États-Unis), et même lorsqu'il s'agit de critiquer explicitement le nationalisme « chaud », belliqueux. Une étude australienne a souligné le rôle des

¹³ J'ai également codé les préférences musicales de la famille, mais par manque de temps ces catégories ne sont pas analysées ici.

programmes de télévision pour enfants (notamment les productions nationales) dans la création d'un sentiment de spécificité nationale chez les Australiens, mélangeant donc une nostalgie pour l'enfance avec un attachement nostalgique pour son pays (McIntyre et al., 2023).

À l'instar de ces quelques études qui montrent le rôle de la culture comme vecteur des messages sur « la nation » au singulier, « les nations » ou la division du monde en nations, j'ai donc cherché à identifier des éléments qui pourraient fonctionner comme des « flags », au sens de Billig, dans les produits culturels audiovisuels cités par les familles (Billig, 1995b). Pour chaque type de produits (séries, films, jeux vidéo), j'ai posé les questions suivantes :

- Est-ce que le contenu met en scène la découverte des cultures dans des termes explicitement nationaux ? Par exemple, est-ce que l'on montre des drapeaux, symboles, monuments, cartes, traditions, paysages, animaux ou sports présentés ou cadrés comme « nationaux », ou encore des fêtes nationales, accents ou enjeux linguistiques, etc. ?
- Est-ce que l'on met en scène des thématiques qui pourraient être liées implicitement à la normalisation du cadre national, à l'appartenance à un groupe, à l'inclusion/exclusion, à l'idée de territoire, de peuples/ethnies, etc. ?
- Au-delà des contenus eux-mêmes, est-ce que les parents parlent de ces éléments nationaux comme des choses à cultiver, ou à éviter, dans les entretiens ?

Les jeux vidéo

En 2021, 80% des foyers ont une console de jeux et 77% des 4-6 ans y jouent. Ici, 7 familles mentionnent les jeux vidéo parmi les activités « aimées » de l'enfant (Fouad, Louis, Timothée, Claire, Lucas, Elliot, Julia), 4 garçons, 2 filles, ce qui reflète une différence dans l'usage des jeux vidéo, constatée ailleurs¹⁴.



Dans les jeux qui sont mentionnés explicitement, « Mario » est mentionné par 6 familles et *Minecraft* par 2. Si *Minecraft*, *Mario*, *Brawl stars* et *Animal Crossing* sont tous situés dans des univers imaginaires, le jeu de football FIFA peut être intéressant – au même titre que le sport en général – pour la transmission des appartenances et signes. En effet, il reprend les équipes nationales (avec leurs drapeaux, leurs maillots, et leurs joueurs) de la coupe du monde de football (et maintenant aussi les équipes de différentes ligues nationales). Cela constitue donc potentiellement une plateforme de renforcement de la naturalisation des nations, au même titre que les matchs regardés en famille. Par ailleurs, bien que les enfants puissent jouer seuls, ces jeux sont aussi cités comme des activités de

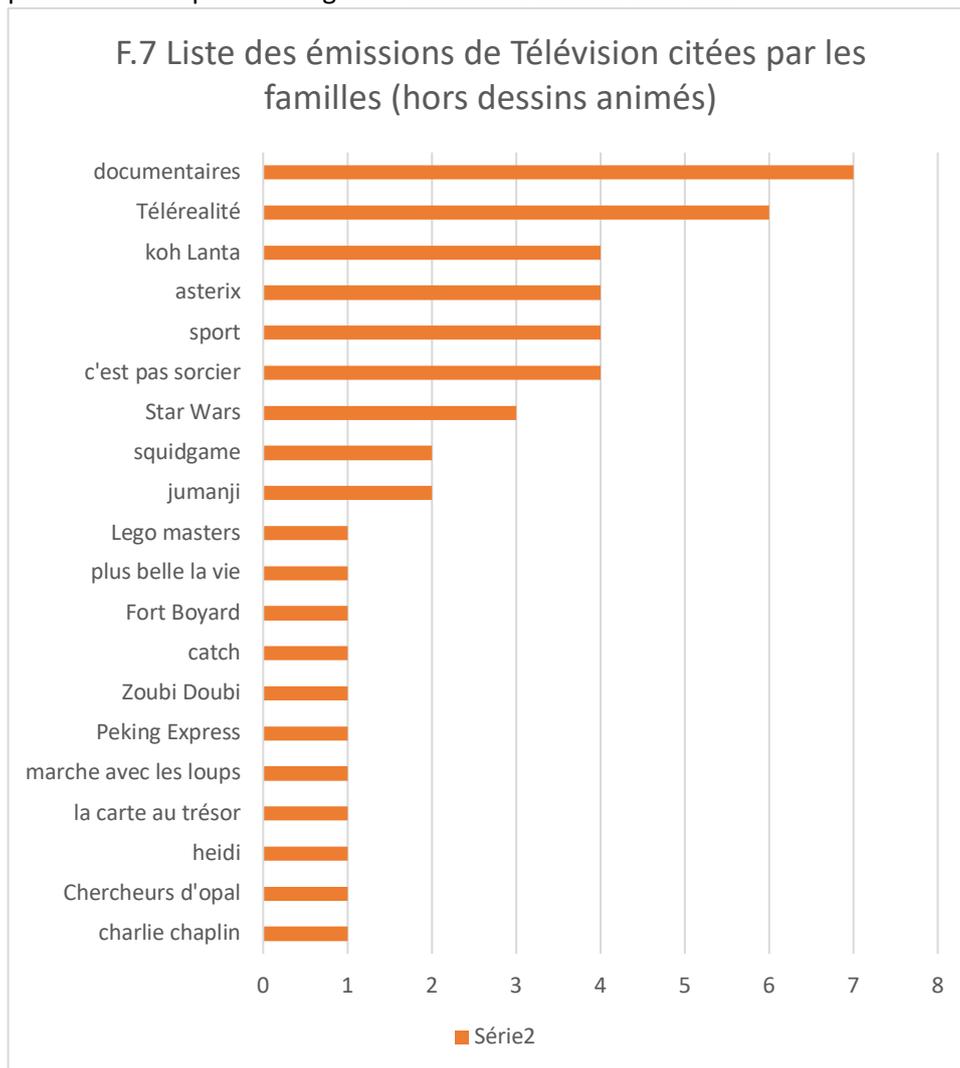
¹⁴ En CP, les filles sont deux fois moins équipées de console que les garçons en CP, Chapitre 3 Octobre, 'Les Loisirs Culturels Des 6-14 Ans'. DEPS 2004.

partage parent-enfant, à faire ensemble, comme peut l'être le fait de regarder un match, une façon de « faire famille » (Diter and Octobre, 2022b). La mère de Fouad dit par exemple : « *la Fifa, c'est pas de son âge mais euh... voilà. Il joue avec son père quoi. il veut battre son père, voilà/ Père : Il préfère jouer avec moi. Donc du coup je joue avec lui, et on fait quoi 2-3 matchs à chaque fois, donc ça il aime bien* ».

Télévision (hors dessins animés)

Le rapport « Kids TV » par Glance/Médiamétrie 2021 souligne que les enfants regardent principalement la télévision TNT, et en moyenne 1h21/jour en Europe¹⁵. Si 70% des émissions les plus regardées sont des animations, les émissions de sport sont également très populaires.

En ce qui concerne la télévision hors dessins animés, on retrouve l'importance des contenus éducatifs avec les documentaires en tête, suivis d'une catégorie « Téléréalité », et quelques exemples des contenus que les familles peuvent regarder avec leurs enfants de 5 ans.



NB : L'émission Squid Game est mentionnée à deux reprises par des familles (Fouad, Héroïse), non pas parce que les parents la regardent en famille mais parce qu'ils ont peur d'une « contagion par les pairs ». Ils disent qu'il y a des enfants qui regardent et qui risquent d'en parler à leurs propres enfants – à ce titre, il me semblait intéressant de le laisser dans le répertoire puisque les parents craignent un effet sur leurs enfants.

¹⁵ Ces quelques informations sont glanées de la communication media du rapport qui, lui, coûte 6000€ à consulter. <https://onlinestore.mediametrie.com/en/products/kids-tv-report>

Il y a un certain nombre d'émissions qui seraient susceptibles de contribuer à la normalisation des nations, des groupements nationaux et de leurs symboles – *Pékin Express*, par exemple, est une émission dans laquelle des binômes doivent trouver leur chemin vers Beijing au plus vite, à travers différents pays à chaque fois. *Chercheurs d'Opale* met en scène de manière similaire le désert australien. *La carte aux trésors* est une émission dans laquelle les participants doivent résoudre des problèmes, chaque épisode mettant en valeur un département ou une région de France ou d'Outremer.

De très nombreux exemples peuvent être cités à propos de la normalisation des nations à travers des émissions « banales » – comme les informations ou la météo (Billig, 1995b ; Skey, 2014). Un exemple pourrait être le journal national de 13 heures sur France 2, qui inclut quotidiennement une chronique qui s'appelle « Une idée pour la France », qui présente une innovation ou une invention faite par quelqu'un, quelque part en France.

Cependant, si l'importance des informations télévisées a été démontrée pour la socialisation des enfants à la politique (Carter, Steemers and Davies, 2021), les enfants sont très jeunes ici, et le plus souvent les parents disent explicitement éviter les informations lorsque leurs enfants sont présents car ils considèrent que – surtout dans la période post-COVID – « ça a été hyper anxiogène... ça a été reconnu, BFMTV, le nombre de morts tous les jours, même les enfants il fallait leur expliquer, j'ai dit à un moment, tu arrêtes ça » (Léon, agent hospitalier, père de Stéphanie). En dehors du contexte Covid, dans celui du début de la guerre en Ukraine, les parents d'Héloïse (enseignante et entrepreneur) regrettent le fait que les images des informations ne soient pas adaptées aux enfants – Mère : « Ah ben les informations, c'est pas adapté aux enfants. » Père : « ... souvent, tout le monde est à table donc les parents ils regardent la télévision, ils se rendent pas compte que les enfants regardent des images choquantes, parce que c'est... c'est choquant, quoi ». Le père de Jonas (responsable commercial) dit : « Sincèrement euh, ça m'embête même quand ils vont voir les informations chez nos grands-parents, parce que c'est très axé tout le temps sur un... c'est un concentré, les informations, de tout ce qui va mal dans le monde. À l'heure actuelle euh, ils peuvent voir euh des enfants mutilés, des guerres, des... donc euh c'est pas des choses qu'on voit¹⁶ à 6 ans ou même à 9 ans, donc euh... on va leur en parler parce qu'ils vont en parler à l'école, mais on va en parler avec des mots pour enfants... Mais euh les informations sont pas faites de toute façon pour les enfants. Les images sont beaucoup trop violentes et beaucoup trop fortes pour des enfants ».

Comme pour les livres, la mention des « documentaires » domine ici, suivie par celle de « télé réalité » et les deux sont trop vagues pour se prêter à une analyse de contenu. « C'est pas sorcier », citée par 4 familles (Jeanne, Fouad, Malika et Nathan), n'est pas une émission qui cible cette tranche d'âge et peut mobiliser des contenus et symboles nationaux en fonction des thématiques, comme pour d'autres documentaires. Un des exemples de documentaires cités est le film de Jean-Michel Bertrand « Marche avec les Loups », qui suit une meute dans les Alpes et qui ne comporte pas de signe explicite de contexte national, se passant essentiellement dans des paysages sauvages. Cependant, les parents précisent qu'à un moment, leur contexte familial et leurs connexions leur rappellent qu'il se passe en France :

La mère commence : « Marche avec les loups, ça, alors ça {Père : Celui-là, il est superbe} c'est un reportage d'un mec dans les Alpes qui va partir à la trace du loup et ça, vous aviez vraiment aimé. » Père : « Et c'était pas évident parce que c'est pas, c'est pas un documentaire pour les enfants clairement

¹⁶ Les deux catégories « documentaire » et « télé réalité » reprennent les termes utilisés par les familles elles-mêmes (« les docs animalier marchent bien », Julien), (« la télé réalité quoi », Louis). Ce dernier inclut aussi bien des références directes (« y'a un truc euh sur les animaux euh, sur la SPA... avec des chats et des chiens à adopter », « sur les familles nombreuses », « là où ils réparent des camions »), que des références à des émissions de télé réalité en particulier (Koh Lanta, Top Chef, Pékin Express etc.).

et il avait bien suivi, bien compris et puis à un moment donné, on voit Grenoble en plus donc c'est là où mon frère habite [...] Voilà il y a un loup à Grenoble qui a été renversé par un camion sur l'autoroute et le loup a été mis dans le Musée d'Histoire Naturelle de Grenoble qu'on avait vu 6 mois avant en fait, en allant chez mon frère donc il avait connecté « ah ça, c'est le loup que j'ai vu » enfin voilà, il avait adoré ce truc, ouais. »

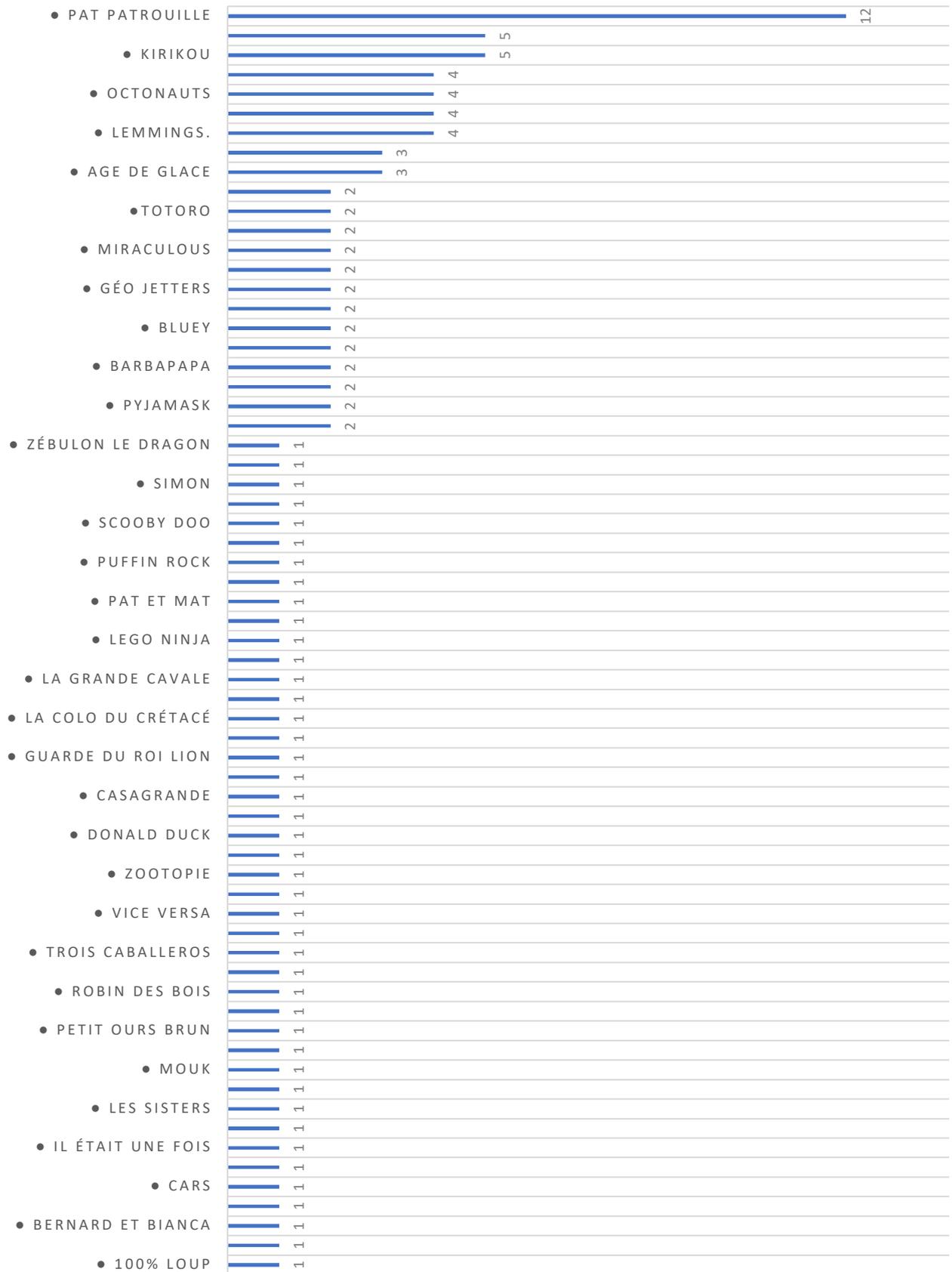
Ceci est un rappel que, même lorsque les « messages » supposés du bien culturel ne sont pas « codés » en termes nationaux, ils peuvent être reçus et interprétés comme tels en raison du parcours, des connexions, et expériences de l'individu. Toute transmission est multiple et tout message interprétable de différentes manières dans un aller-retour entre intention et réception (Macé, 2006) entre « encoding » et « decoding » pour les *cultural studies* (Hall, 1977), ou de « coopération interprétative » (Coulangeon, 2010). Les références intertextuelles et les associations que les spectateurs font entre leurs expériences vécues et la culture fournissent parfois un « cadrage » national, qui n'est visible pour l'intervieweuse qu'à travers des commentaires ou contextualisations comme ici. Ailleurs, le cadrage national est présent explicitement dans le contenu, mais n'est pas nécessairement relevé par les spectateurs.

Les dessins animés

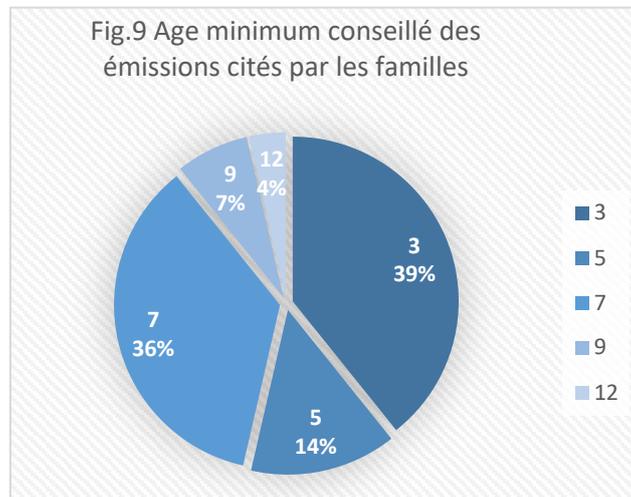
La vaste majorité des contenus « aimés » par les enfants dans ces familles sont des dessins animés, ce qui reflète les chiffres du Glance/Médiamétrie Kids TV report aussi. Les dessins animés sont en général cités rapidement par les parents en parlant de ce que leur enfant « aime », et toutes les familles mentionnent au moins un exemple de dessin animé. J'ai donc répertorié 70 titres de dessins animés différents. Étant donné le nombre de titres, je n'ai pas pu tout regarder en détail pour faire l'analyse de contenu que j'aurais aimé faire. Cependant, l'identification des titres permet de voir que certaines émissions « phares » sont très plébiscitées dans cette tranche d'âge.

On voit par exemple qu'en ce qui concerne les dessins animés, *Pat Patrouille* sort très clairement du lot, mentionné par 12 familles alors que la plupart des autres références ne sont citées que par 2 ou 3 familles, voire une seule.

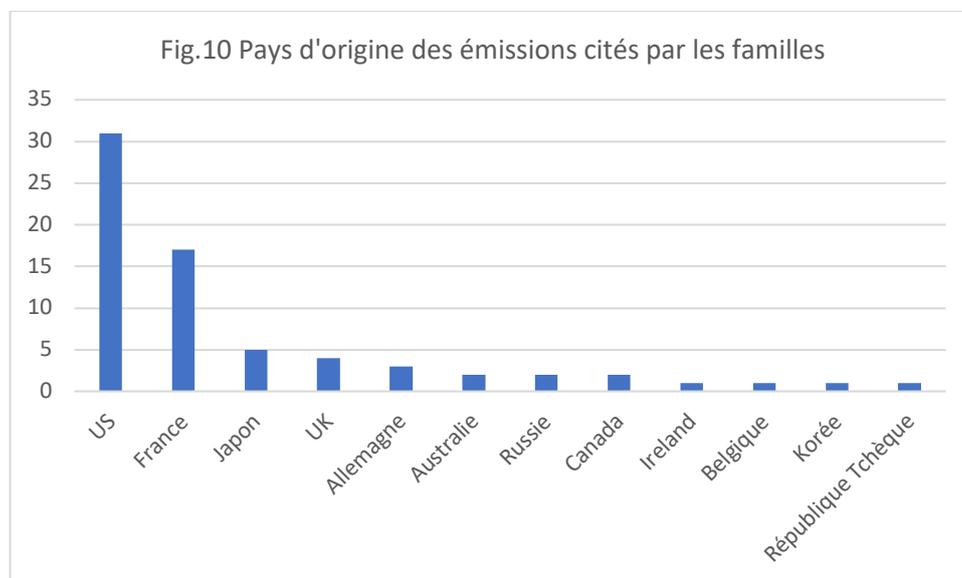
Fig.8 Liste de dessins animés cités par familles



On observe que très souvent les enfants regardent des émissions pour les enfants plus âgés ; seulement 39% sont des émissions pour la « petite enfance » (minimum 3 ans), avec 14% correspondant à l'âge réel des enfants (5-6 ans). Près de 50% de ces émissions sont destinées à des enfants âgés de 7 à 12 ans.



En ce qui concerne l'origine géographique des émissions, bien qu'un grand nombre de séries soient importées des USA, la production française est bien présente sur ces contenus (ici, je ne prends pas en compte les séries adultes regardées par les enfants, particulièrement la télé-réalité qui est souvent citée). La dominante de la production française et américaine est notée dans l'étude CSA sur la programmation jeunesse sur les chaînes TNT, mais on observe la prédominance de la production française. Le fait que les émissions ici incluent des contenus sur des plateformes de streaming peut expliquer pourquoi les contenus américains sont plus présents.

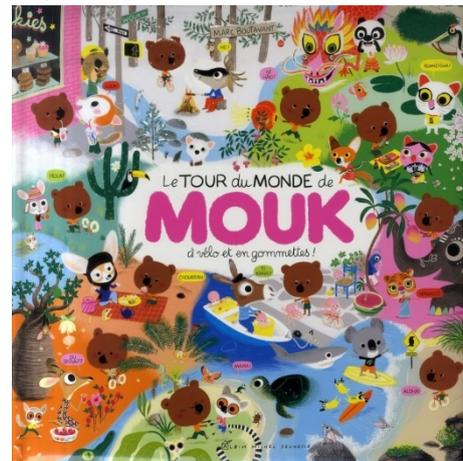


La présence de la nation dans ces contenus peut être encore une fois plus ou moins explicite. Parmi les exemples d'émissions où la nation est très clairement explicitée, on trouve l'animation *Géo Jet* (citée par les parents de Clément et de Julia), où les personnages voyagent à travers le monde pour résoudre différents problèmes. Le générique de cette série présente par exemple les personnages qui visitent la tour Eiffel, les pyramides de Gizeh, la Grande Muraille de Chine, le Grand Canyon et le

Colisée, et chaque épisode propose de l'information sur différents pays, avec des éléments d'histoire, de géographie ou de culture.

Les enfants recourent alors ces informations avec l'information dans d'autres biens culturels ; dans la discussion sur le livre *Le Loup*, les parents de Julia remarquent que leur fille a certainement reconnu la Chine, en raison des épisodes de *Géo Jets* – « *Je pense que dans les grandes euh... ouais, puis elle sait que le dragon, c'est la Chine euh... c'est l'Asie. Dans les dessins animés qu'ils regardent euh, c'est assez typique euh, le dragon et la Chine. Mère : Ils parlent de pays, ils voyagent, ouais. Donc euh... et puis y'avait aussi les chats, les deux petits chats, là euh... ouais, c'est vrai qu'il y a des dessins animés où on... bon ils les choisissent, mais des fois on aime bien qu'ils les regardent parce que ouais, ça parle d'un pays et du coup, ils savent des choses euh...* ». On voit donc à nouveau que les parents apprécient ce type de contenu puisque les enfants apprennent, qu'il « *savent des choses* ». La mère de Julia apprécie également l'émission *Mouk*, « *les deux petits chats qui voyagent* », pour les mêmes raisons.

Mouk est un autre exemple qui cadre l'exploration du monde explicitement dans des termes nationaux – la chanson du générique dit « *On fait le tour du monde à vélo, des pays froids aux pays chauds... des montagnes du Canada, au pied de l'Himalaya, dis-moi comment c'est là-bas* ». Chaque épisode propose donc une histoire située dans un contexte national différent explicité (le flamenco en Espagne, le hockey au Canada, l'attrape-brume au Chili, la rose et le cactus aux États-Unis, etc.), avec les personnages qui annoncent systématiquement dans quel pays ils sont au début de l'épisode.



Mais cela peut aussi être plus subtil, comme dans la série *Bienvenue chez les Loud* (aujourd'hui l'émission pour enfant la plus regardée en France, suivie par *Bluey*, avec *Pat Patrouille en troisième position*, Glance/Médiamétrie 2024). Dans cette émission, le contexte américain est visible dans les décors de la salle de classe (carte des États-Unis) et le contenu de leurs cours (le discours de Gettysburg), bien que ces références ne soient peut-être pas connues des enfants en Nouvelle-Aquitaine. La série dérivée des *Loud*, *Les Casagrandes*, met en scène une famille américano-mexicaine, où la culture hispanique est présentée de manière plus ou moins stéréotypée, en tout cas explicitée (l'utilisation du vocabulaire espagnol par exemple). La naturalisation des nations peut aussi passer par des références à des symboles nationaux dans la mise en contexte de l'histoire – la visibilité de la tour Eiffel et d'autres monuments parisiens dans *Miraculous*, ainsi que *Idéfix* – qui signalent que, bien que nous soyons dans un monde semi-fantastique, dans le premier cas, où dans l'histoire antique, dans le deuxième cas, la continuité nationale est là.

Ensuite, les séries mettant en scène des enjeux d'inclusion/exclusion, des notions plus implicites de territoire, par exemple, sont également présentes. À titre d'exemple, on peut citer *Pat Patrouille* dans lequel les criminels viennent d'ailleurs (cf. Kennedy 2020), ou bien *La Reine des Neiges* et l'arrivée des « alliés » des pays voisins, qui s'avèrent être des traîtres préparant la conquête du royaume (ces thématiques sont encore plus évidentes dans *La Reine de Neiges 2*, qui explore la relation d'exploitation et de manipulation d'un pouvoir colonial (la Norvège) sur un peuple nomade indigène (Saami). Un autre exemple serait la série dérivée du film Disney *Le Roi Lion*, *La Garde du Roi Lion*, où il y a une opposition entre les animaux de « la garde » et les hyènes, et où l'appartenance à un groupe est signalée par les tatouages d'appartenance. Dans cette série, il y a également un discours explicite sur la notion de territoire (terre des lions, terre interdite) et l'idée de « défendre ses terres ». Dans d'autres séries, on peut trouver également des notions politiques telles que le vote pour la résolution des problèmes, l'idée du pouvoir autoritaire (*Bienvenue chez les Loud*), qui sont autant de messages de socialisation politique qui ne sont pas rattachés à un cadre explicitement national. On peut aussi

retrouver des messages sur l'importance du groupe, et de l'inclusion (*Pokémon*, épisode *Pikachu solitaire*, où le Pikachu se trouve adopté par un groupe de Kangourex).

La représentation des nations peut également passer par des stéréotypes nationaux, souvent nationaux, culturels et ethniques, c'est-à-dire fondés sur un couplage entre un pays et une culture plus ou moins racisée. En plus des exemples cités plus haut (*Casagrandes*), des exemples ici seraient la série *Miraculous*, épinglée par certains spectateurs pour ses usages approximatifs, voire erronés, des stéréotypes Japonais/Coréen/Chinois. Par ailleurs, la série *Lego Ninjago* (dont l'objectif commercial est évident) fait un amalgame des stéréotypes culturels asiatiques « ninja », avec des protagonistes occidentaux. D'autres exemples comme *Yakari* peuvent être étudiés sous l'angle des stéréotypes nationaux et coloniaux, quand bien même la représentation est positive (Mayar 2024).

Dans cette sélection très restreinte d'animations pour la jeunesse, la présence massive de ces thématiques et « flags » nationaux est frappante. Même dans les séries où je ne l'attendais pas, il y a souvent des références à d'autres cultures explicitement nationales, ou à d'autres pays, parfois le temps d'un épisode (c'est le cas de *Scoubidou*, par exemple, où un épisode voit les personnages combattre des fantômes samouraï au Japon). Ce n'est pas non plus limité à des émissions pour les plus âgés, car *Géo Jet et Mouk* sont deux exemples parmi les produits les plus explicitement nationaux, et ils ciblent tous les deux les 3-5 ans.

4. Vaiana : la culture globale (re)nationalisée

Étant donné que les « flags » sont, par définition, invisibilisés, une des choses que cherche à faire l'enquête ETPAF est de les rendre saillants en utilisant des éléments projectifs – plus ou moins explicitement liés à la nation – pour voir comment les familles les reçoivent. Cela permet de faire parler les familles des thématiques plus ou moins liées à l'idée de nation et d'appartenance, ainsi que des thématiques politiques plus larges. Un des supports utilisés par les interviewees dans ce cadre était le film *Moana/Vaiana*, que l'on a demandé aux participants de visionner en famille entre deux séances d'entretien, pour le discuter dans l'entretien suivant¹⁷. Les commentaires qui résultent de ce visionnage permettent de voir comment un film pour enfant peut être lu par des adultes comme potentiellement porteur de sens politique (ou pas), et comment ces adultes peuvent partager ces lectures politiques avec leurs enfants (ou pas). Cela permet de voir les cadres utilisés par les parents pour discuter de ce film, et donne un aperçu de comment des médias pour enfant peuvent potentiellement contribuer à une socialisation politique, à une normalisation d'une vision du monde. On peut, dans les entretiens, observer à la fois quels cadres les parents utilisent pour comprendre le film et l'expliquer, et comment les enfants construisent leurs cadres à travers les discussions avec les parents, mais aussi par le visionnage répété et la mémorisation de ses contenus.

Ce film a été choisi dans le cadre de cette enquête parce qu'il se prête à une lecture complexe, qui articule à la fois des thématiques proches de l'ethnonationalisme (notamment autour de la notion de peuple, des traditions et de la terre (Smith, 1996), mais aussi un dépassement du cadre « national » dans un contexte dépaysant (pour des spectateurs français), sur fond de problématiques plus larges, d'avènement des crises supranationales. La coexistence complexe de thématiques en tension fournit donc un terrain fertile pour l'observation des multiples cadres d'interprétation potentiellement politiques mobilisés pour étayer les lectures et discussions de ces familles.

En effet, tout en écrivant que « le nationalisme est la plus réussie des idéologies », Billig explique que l'idéologie cherche à expliquer le monde en le rendant rationnel (Hall, 1977 ; Billig, 1995b), et qu'elle fournit les cadres à travers lesquels les individus peuvent réfléchir sur la vie de tous les jours. Cette réflexion est pour lui « dilemmatique », elle est traversée par des thématiques en tension. Il mobilise la notion de représentation sociale pour montrer que ces cadres idéologiques sont sociaux et pas seulement individuels, et que la mobilisation de ces cadres relie l'individu à la tradition culturelle d'un groupe, tout en développant et prolongeant cette tradition (Billig, 1991, p. 65). Les théories de l'analyse de discours se focalisent sur ce point, en soulignant que le langage est une forme de pratique sociale, produite dans un contexte (Fairclough and Wodak, 1997) – il y a une relation dialectique entre le contexte et le discours, le contexte influence le discours (il est le cadre) et il est influencé en retour (cadré). Ces auteurs soulignent que les pratiques discursives peuvent avoir des impacts idéologiques importants, produisant et reproduisant des relations de pouvoir, des inégalités de classe, de genre, des discriminations (Fairclough and Wodak, 1997 ; Wodak and Meyer, 2009).

Dans l'analyse que j'ai menée, je voulais voir quels cadres les parents utilisent pour discuter du film *Vaiana*, et comment ils le conçoivent (ou pas) comme un film avec des messages politiques qui renvoient ou mobilisent le nationalisme au sens de Billig, ou d'autres visions idéologiques du monde. J'ai identifié quatre « cadrages » du film, mobilisés différemment par les parents selon les thématiques qu'ils considèrent comme les plus saillantes : un cadrage en termes de « peuple » (qui mobilise des notions d'héritage, de devoir collectif, de territoire, d'ancêtres) ; un cadrage en termes de genre, où

¹⁷ L'analyse dans ce texte porte sur une partie des entretiens seulement, ceux dans lesquels on été enregistrés des séquences où l'on discute spécifiquement de ce film. Cela représente 24 familles pour lesquelles 11 des enfants de 5-6 ans sont des filles et 13 des garçons. Les questions étaient très ouvertes, « Qu'est-ce que vous avez pensé du film ? », « Quelles étaient pour vous les questions ou thématiques les plus importantes soulevées dans le film ? »

on souligne le fait que l'héroïne est une fille forte et capable ; un cadrage sur l'autorité parent/enfant focalisé sur le fait qu'elle désobéit à ses parents ; et enfin un cadrage plus écologique, focalisé sur la crise qu'elle cherche à résoudre.

Il est intéressant de noter que ce quatrième cadre n'apparaît pas du tout dans les présentations officielles du film, largement focalisées sur le « mystère » de sa quête ancestrale. On voit donc dans les présentations du film que la tension entre une vision restreinte de « chez nous » et le monde au-delà est centrale pour le personnage principal, ainsi que pour les traditions oubliées de son peuple de voyageurs. Cette tension entre traditions ethnico-culturelles et la vision d'un monde plus vaste font de Vaiana un personnage « explorateur et gardien de la mémoire » (d'après les paroles de la chanson du film).

Vaiana : la légende du bout du monde

Pour mieux situer les cadres utilisés pour discuter des films, et pour rappeler les grandes lignes de l'histoire, voici deux présentations « officielles » du film :

Sur le site de Disney + :

Il y a 3 000 ans, les plus grands marins du monde parcouraient le vaste océan Pacifique, à la découverte des nombreuses îles de l'Océanie. Puis, pendant un millénaire, ils cessèrent de voyager, et nul ne sait pourquoi. Walt Disney Animation Studios nous offre Vaiana, La Légende du bout du monde, l'histoire d'une jeune fille aventureuse qui prend la mer pour sauver son peuple. Au cours de son voyage, Vaiana (Auli'i Cravalho) rencontre le puissant demi-dieu Maui (Dwayne Johnson) qui la guidera dans sa quête pour devenir une experte de la navigation. Ensemble, ils entreprennent un voyage rocambolesque et affrontent des monstres gigantesques et bien des dangers. Vaiana va accomplir la mission de ses ancêtres et découvrir ce qu'elle a toujours cherché : son identité.

Et sur la boîte du DVD distribué en France, et prêté aux familles dans le cadre de ces entretiens :

Vaiana, la légende du bout du monde raconte l'aventure d'une jeune fille téméraire qui se lance dans un voyage audacieux pour accomplir la quête inachevée de ses ancêtres et sauver son peuple. Au cours de sa traversée, Vaiana va rencontrer Maui, un demi-dieu. Ensemble ils vont accomplir un voyage épique, riche d'action, de rencontres et d'épreuves...

L'élément commun dans ces deux présentations de l'histoire est l'idée que cette quête est ancestrale, qu'elle permettra à la protagoniste de renouer avec la mission de ses ancêtres et ainsi de « sauver son peuple ». Cette quête va en outre lui permettre de trouver son identité, présentée ici comme une identité qui la relie aux traditions perdues de son peuple. Ce cadrage en termes d'héritage ancestral, d'authenticité culturelle (« la quête inachevée de ses ancêtres ») et de responsabilité d'un individu pour « son peuple » font clairement écho avec les thématiques du projet ETPAF sur la transmission des appartenances et du nationalisme banal dans le contexte familial. Car bien que ce film ne transmette pas une vision du nationalisme français¹⁸, il est très explicite sur l'idée d'un peuple comme « gardien de la mémoire » et pour qui « la tradition c'est notre ambition » (citations tirées du film). Qui plus est, en écho avec les théories de nationalisme ethnosymbolistes (Smith, 1991), cette appartenance ancestrale est présentée comme étant étroitement liée à un territoire (« notre terre » qui « nous suffit »), une culture, une identité collective, et les devoirs et possibilités qui incombent à ses membres¹⁹. Dans le cadre de la théorie du nationalisme banal, cela peut donc être compris comme un

¹⁸ Malgré cela, certains interviewés y voient quand même le cadre national français : « Ça fait partie de notre patrimoine aussi, hein [...] Ça reste aussi une culture française hein, malgré tout. Puisque ça fait partie, comme la Guyane » (Père de Léon, revenu modeste, travaille dans la logistique).

¹⁹ L'approche ethnosymboliste voit la nation comme la continuité d'une ethnie ancestrale, reliée par une mémoire, territoire, culture, et mythes, associée aujourd'hui à un cadre de droits et de devoirs (Smith, 1991, 1996). Cette approche accentue la continuité entre les nations modernes et leurs « racines authentiques », une approche radicalement mise en question par les approches constructivistes, dont la tradition de Billig, qui voit

« flag » qui rappelle de manière indirecte la naturalisation, la normalité du fait d'avoir une appartenance ethnonationale. Il est aussi intéressant de noter que le sous-titre (La légende du bout du monde) a été rajouté pour la version française du film. On pourrait noter dans ce sous-titre la représentation implicite du « monde » qu'il véhicule, et le positionnement du spectateur, externalisé pour ne pas dire eurocentré, qu'il propose.

Comme on le verra, ce cadrage en termes de « peuple » est très répandu dans les commentaires des interviewées, mais il n'est pas le seul à être fréquemment mobilisé. Il existe à côté d'un cadrage « féministe », et d'un cadrage « parent-enfant », qui soulignent respectivement le fait que l'héroïne est une fille, et qu'en tant qu'enfant elle a, en principe, le devoir d'obéir à ses parents.

Il existe aussi un quatrième cadre qui est très présent dans les entretiens, mais qui n'apparaît pas du tout – voire qui est nié – dans les présentations « officielles » du film citées ci-dessus, qui est celui de l'écologie. En effet, bien que la présentation de Disney+ postule que « nul ne sait pourquoi » les ancêtres de Vaiana ont cessé de voyager²⁰, le film s'ouvre sur une explication mythologique racontée par Tala, la grand-mère de Vaiana, qui déjoue assez explicitement ce « mystère ». Cette explication peut être illustrée par le récit de Mélanie (6 ans, fille de deux médecins, qui « connaît le film par cœur » et le cite verbatim à plusieurs reprises). Dans son entretien, Mélanie restitue les différents éléments de l'histoire dans lesquels on voit bien l'explication de ce « mystère » :

Au début, la grand-mère, elle raconte tout ça. Parce que tu sais qu'au début, il n'y avait que la mer. Que la mer. Et après, l'île mère est apparue. C'est... L'île mère, c'est Tiffiti. Alors Maui il est arrivé, de son hameçon il a piqué le cœur, Tiffiti est partie, Tiffiti est devenue Téka, parce que le cœur est volé.

Dans leur monde à Vaiana, c'est interdit de traverser le récif, de traverser la barrière et les pêcheurs ils ont fait tout le lagon : pas de poisson. Parce que à cause de Tamatoa²¹, non, mais pas de Tamatoa non, mais à cause de Téka, tous les animaux sont partis et tous les monstres sont apparus.

En fait, au début, ils partaient tout le temps en voyage. Et après, quand Téka est apparue, des monstres sont apparus, quand Maui, quand il a volé le cœur. [...] Il y a eu plein de monstres qui venaient attaquer les bateaux, alors les bateaux ne revenaient plus. Et ils les ont casés dans une grotte.

Et avant, les personnages, là, de Tiffiti, les gens sur Tiffiti, ils ne se souvenaient plus qui ils étaient. En fait, il n'y avait que sa grand-mère qui se souvenait qui ils étaient. En fait, regarde, la grand-mère, les parents, tous les habitants sur Tiffiti, eh ben, ils étaient avant des voyageurs. Et il n'y a que la grand-mère qui se souvient. Et elle a raconté à Vaiana. Maintenant, c'est raconter toute l'histoire qu'elle a vécu.²²

Dans le récit de Mélanie, qu'elle intercale de citations chantées du film, on retrouve les thématiques des ancêtres et l'importance pour ce peuple de se souvenir de ce « qu'ils étaient ». Mais on voit bien aussi que la cause de la quête de Vaiana est l'enchaînement des événements provoqué par Maui, un demi-dieu, qui a volé le cœur de l'île mère, provoquant sa transformation en Téka, démon de lave, et

dans cette recherche de racines une tentative de justification problématique des ethnonationalismes d'aujourd'hui (Duchesne et al., 2018).

²⁰ Ce « mystère » est néanmoins répété par au moins une des interviewées : « Et à chaque fois, elle posait la question « Pourquoi nos ancêtres, ils pêchaient et nous, non ? On se contente des animaux, voilà des fruits et des légumes ». C'était ça, sa question [...] Il y a un mystère, voilà ». (Mère de Fouad, au chômage)

²¹ Tamatoa est un autre personnage dans l'histoire, un crabe géant attiré par tout ce qui brille.

²² Pour faciliter la lecture, les citations ont été rassemblées pour enlever les blancs et les relances de l'intervieweur, mais les paroles de l'enfant n'ont pas été altérées.

l'apparition des monstres, la fin des voyages et la fin des poissons. Dans la perspective de Mélanie, Vaiana doit partir pour résoudre ce problème (le manque de poissons et les « *noix de coco pourries* ») puisqu'elle veut « *être une bonne cheffe* ».

On voit donc le cadrage alternatif écologique, selon lequel la quête de Vaiana serait une réponse à une crise (plus de poisson ni de noix de coco) qui est subie non seulement par son île, mais qui, en fait, se répand partout – cette évolution étant représenté à l'écran par « le chaos et l'obscurité » (une tache noire qui se répand sur la carte du monde) et qui engloutit toutes les îles. En racontant cette légende, la grand-mère précise notamment que les monstres des ténèbres « *sont cachés dans l'obscurité qui continuera de se propager, éloignant les bancs de poissons, repoussant la vie d'île en île, jusqu'à ce que chacun d'entre nous périsse dans l'obscurité, inévitable, et mortelle* » (citation du film). Cette légende devient ensuite réalité à l'adolescence de Vaiana lorsque les noix de coco noircissent, et que les pêcheurs commencent à revenir les pièges à vide.

Ce cadrage écologique a bien été relayé par des commentateurs du film qui notent « l'écohéroïsme au féminin » (Chelebourg, 2018), ou bien « l'écoféminisme » du film (Jumrah and Karim, 2022), ce qui rend d'autant plus étonnante l'absence de cette thématique dans les présentations officielles du film. La question reste néanmoins de savoir pour qui cette quête écologique doit être menée – la grand-mère Tala dit que la prophétie permettra de « sauver notre peuple ». Mais la crise est clairement présentée comme étant une menace existentielle systémique due à un déséquilibre entre l'humanité (Maui a volé le cœur « pour les hommes ») et la nature, qui menace toutes les îles, non seulement celle de Vaiana.

En effet, cette vision d'un monde plus vaste est également bien présente dans le film, malgré sa focalisation sur l'île et le peuple de Vaiana, et son héritage ancestral. On peut même dire que la tension entre une vision restreinte de « chez nous » et un monde au-delà est centrale pour le personnage principal, ainsi que pour les traditions oubliées de son peuple de voyageurs. C'est bien cette tension entre traditions ethnoculturelle et une vision d'un monde plus vaste qui transpire dans les paroles de la chanson des explorateurs :

*Aué, aué
Je choisis mon destin
Le prochain voyage sera le plus beau
Aué, aué
Jamais je n'oublie d'où je viens
Et où que j'aïlle sur mon île
Je reviendrai
Aué, aué
Explorateur, gardien de la mémoire²³*

Ici, on cherche donc à explorer comment ces différents cadres d'interprétation, compris comme des vecteurs de socialisation politique, sont mobilisés par les parents, et dans une moindre mesure, par les enfants, lorsqu'on leur demande de réagir au film. Nous concluons avec un exemple qui permet de mettre en relief l'utilisation de ces cadres idéologiques dans un contexte linguistique donné.

La quête de qui ? Une fille, un enfant ?

Un des cadres principaux proposés par les familles dans leurs réactions au film est celui de la « *fille forte* », qui revient dans 9 des 24 familles, dont 4 filles et 5 garçons. Dans les mots de la mère d'Albert (mère seule, au chômage) : « *voilà, de ce que je retiens de l'histoire c'est que c'est une femme et qu'elle est super forte, et que c'est elle qui a... je retiens le côté un peu plus féministe des histoires, j'avoue* ». Les parents de Clément (elle régisseuse comptable/lui développeur informatique) expriment cette même idée, avec la mère qui commence :

²³ Chanson de Jean-Michel Vaubien et Opetaiia Foa'i.

« Oui, c'est la place de la femme, que c'est [...] que c'est une petite fille qui est l'héroïne, une petite fille forte, qu'il y a pas tout le temps que les garçons » et le père qui reprend, « C'est ça, que voilà (rires) une petite fille, l'héroïne avec un adjudant le Maori, enfin le Dieu quoi qui devait aider alors que souvent c'est le contraire, c'est souvent une figure féminine qui aide, alors que là... ».

Comme le père de Clément, d'autres parents soulignent souvent que ce cadrage autour d'une fille est inhabituel. Ainsi la maman d'Alba (famille homoparentale, conductrice de bus et ancienne policière/aide-soignante) :

« C'est quand même un dessin animé d'aventure et c'est une femme qui arrive à faire euh tout ça, alors que on pourrait euh mettre à la place d'un monsieur, que ça soit une femme qui arrive à surmonter et que lui finalement, il finit par être un peu... C'est un peu euh inversé ».

Sa compagne acquiesce, en rajoutant : « à chaque fois, on lui disait à Alba. Tu vois, Vaiana là elle va être en danger, donc elle est tellement forte qu'elle va y arriver, enfin... et euh ouais, c'est vrai que ce côté-là aussi, ouais j'ai bien aimé ».

Le fait que la protagoniste soit une fille est « inversé » par rapport à une norme implicite, et cette inversion est accentuée par le fait qu'il s'agit d'un film d'aventure. Leur fille Alba est d'accord pour dire que Vaiana « est forte », même « la plus forte »²⁴.

Les parents notent aussi une évolution dans les héroïnes de Disney, comme le dit le père de Julien (éducateur spécialisé) :

« Déjà, ce que je trouve chouette, c'est le fait que ça soit euh du côté d'une héroïne, quoi. C'est toujours euh, ouais c'est sympa, c'est bien amené [...] ça fait quelque temps que c'est dans les dessins animés euh, maintenant c'est plus équilibré de ce côté-là ».

Les attentes des spectateurs évoluent sans doute également, comme le laisse à penser la réaction du père de Claire (revenus moyens, logistique et services de santé) : « Moi ce que je trouve bien du coup c'est que ce soit une fille l'héroïne, que elle dépende- enfin elle, on la, on la place en tant que princesse et elle, elle veut prouver que elle peut réussir et euh arriver à- voilà moi, ce que j'ai trouvé intéressant c'est ça, c'est qu'elle arrive à Maui, à lui faire accepter qu'il faut qu'il, ben qu'il prenne sa part dans l'histoire et euh, et elle en démord pas et puis à la fin, jusqu'au bout elle fait le truc ou quoi donc moi, ça, j'aime bien. [...] Et que c'est pas le prince charmant qui vient, qui sauve le truc quoi, ça, c'est pas trop mon truc ».

Par ailleurs, sa fille reprend ce même cadre en disant, « on dirait qu'elle est l'héroïne, elle est très forte, et gentille » et prenant un plaisir manifeste en racontant la séquence du film où Vaiana/Moana « a pris une fléchette et elle l'a mise dans le guigui de Maui [rires].... En fait, parce que c'était des fléchettes qui endorment... ».

Les entretiens avec les enfants reviennent aussi souvent sur le fait que l'héroïne est forte, capable, comme dit Léon (revenu familial moyen, mère immigrée, logistique et services) d'un ton appréciatif : « Ah, Vaiana bagarre bien ! Elle bagarre bien les noix de coco ». Léon semble apprécier ce côté du personnage, mais ne le relie pas au fait qu'elle soit une fille, et ce n'est pas un cadre que ses parents utilisent non plus.

Bien que cette lecture puisse paraître évidente et qu'elle ait été reprise par de nombreux commentateurs universitaires sur l'évolution de la figure de la princesse Disney (Anjirbag, 2018 ; Hollman, 2018 ; Streiff and Dundes, 2017), il faut souligner que le fait que Vaiana/Moana soit une fille n'est jamais présenté comme un enjeu dans le film. Ce personnage a même été proposé comme une héroïne « post-féministe » dans la mesure où son statut de cheffe, d'aventurière, et de dompteur de

²⁴ Les entretiens des enfants étaient conduits par une autre intervieweuse à l'écart de l'entretien des parents. Pour diverses raisons, ils ne sont pas systématiquement exploitables (problèmes d'enregistrement, intervention des petits frères et sœurs, manque d'envie de participation, et surtout, façons de faire très différentes d'une enquêtrice à l'autre).

demi-dieu, n'est jamais remis en question par son genre. Contrairement à d'autres films Disney autour des héroïnes « fortes » (*Brave/Rebelle*, *La petite sirène*, ou autres), sa capacité d'action n'est jamais remise en cause en raison de son genre, mais elle l'est clairement en raison de l'interdiction posée par son père de franchir le récif.

Bien que cette interdiction s'applique à toutes les personnes vivant sur cette île, elle est relevée par les familles essentiellement comme étant l'interdiction d'un père par rapport à son enfant. La question de l'obéissance est de fait très présente dans les entretiens (9 sur 24 familles, 5 filles, 4 garçons), où la question centrale semblait être de savoir si Vaiana a le droit de désobéir à ses parents. Le film nous amène à comprendre l'interdiction de franchir le récif à travers les expériences passées du père, et tout est bien qui finit bien. Néanmoins, la question du 'droit à la désobéissance' est saillante dans beaucoup de ces familles. Les parents de Fouad (tous les deux aux chômage) soulignent :

« Même si les parents, ils étaient pas d'accord, [...] on a tous été, enfin voilà, on est tous passés par là, plus ou moins, et ça n'a pas forcément fait de nous des mauvaises personnes. Donc du coup euh, ben je me dis que voilà, à partir du moment où il fait pas, voilà il dérape pas, pour moi il y a pas de souci ». La mère ajoute : « Après, il y avait eu cérémonie qui montrait que elle était majeure. Du coup pour moi euh, voilà ».

La mère de Clément formule même cela en termes d'« émancipation de l'enfant », en réponse au père qui dit :

« Après il y a la relation aussi père-enfant parce qu'il y a ça aussi {Mère : Oui, l'émancipation de l'enfant} l'émancipation, braver l'interdit, [...] après enfreindre les règles en soi, c'est pas forcément, il n'y a pas forcément de mal à ça en soi, ça permet de se construire, et puis toutes les règles sont pas forcément bonnes à appliquer également (rires) donc non, il faut prendre du recul sur tout ».

Les parents d'Henri (documentaliste/bibliothécaire) ne sont pas d'accord sur la façon d'interpréter le film. La mère y voit « la côté écologique » (on y reviendra), mais le père dit :

« Non moi, je vois pas ça du tout, je vois le côté qu'il faut suivre sa voie même s'il ne faut pas écouter ses parents. {Mère : Ah oui c'est vrai, parce que ses parents veulent pas qu'elle franchisse la barrière de corail} Non c'est le tout début du film en fait, son père lui interdit de franchir la barrière de corail et que elle, elle le fait et qu'en le faisant, elle arrive à vivre cette aventure et à devenir grande et à devenir la reine qu'elle sera ».

Ici on voit que la désobéissance de l'enfant par rapport à son père permet de cadrer à la quête, et que l'objectif et la réussite de la quête justifient et légitiment cette désobéissance. Le père de Claire (approvisionnement aéronautique) dit :

« Elle franchit l'interdit, mais il y a, il y a une log- enfin c'est construit derrière, c'est pas juste pour prouver que elle peut faire toute seule, non, c'est- et le fait qu'en retour bon ben forcément, vu qu'elle a réussi, elle est plus ou moins pardonnée, mais je pense qu'il y a pas- c'est pas dans ses- enfin on voit bien que le père, il veut la protéger du fait de son passif [...] Moi, ça me fait penser que Claire, on essaie toujours de l'inciter à argumenter quand elle a un choix à faire et qu'on n'est pas d'accord euh, on lui dit « explique-nous pourquoi, on va pas forcément dire oui, mais déjà explique-nous, tu auras plus de chance que si tu dis non » et c'est un peu- enfin voilà ça me fait penser un peu à ça quoi c'est-à-dire que Vaiana, elle a des bons arguments, son papa, il l'écoute pas trop et bon ben euh elle y va quand même et au final bon elle a raison ».

Ici le rapport parent-enfant est directement rapporté au contexte de l'entretien, qui doit certainement avoir un impact sur ce cadrage, étant donné qu'il s'agit d'entretiens sur la transmission au sein de la famille. Mais ce n'est pas qu'un effet d'entretien puisque ce même cadrage, on le retrouve aussi chez les enfants, comme Jeanne (greffière/ingénieur) qui pose l'importance de l'obéissance, et le fait d'être « sage », comme des principes :

« Il faut qu'elle obéisse... Oui parce que sinon elle serait pas sage. Mais le père il l'a compris parce que elle était partie à un long voyage. Et après il l'a manqué. Mais le jour où elle revenait bah il l'a vu et du coup il a compris que c'était pas dangereux ».

Mélanie, qui a donné son résumé du film au début de cette partie, cite le verbatim du film pour résumer ce même passage :

« Les habitants de l'île, ils peuvent pas traverser le récif. A la fin, elle retrouve ses parents. Et en fait, elle dit... 'Il se peut légèrement que j'ai traversé la barrière.' Son père, il, normalement il ne voulait pas. Avant, il voulait pas. Et il dit... 'Tu es faite pour ça' ».

Dans les cas cités ci-dessus, la quête n'est pas focalisée sur son objectif, mais sur la personne et le statut social de celle qui l'accomplit : la légitimité de l'action est indépendante de ce statut. Par contre, les deux autres cadres les plus importants dans les réactions des familles renvoient plutôt aux finalités de la quête.

Une quête pour quoi faire ?

Dans la chanson « Notre terre », Vaiana/Moana chante « Près de mon peuple, près des miens, nous jurons de prendre soin de notre terre »²⁵. Mais ici on est face à une ambiguïté : la terre dont il est question est-elle limitée à son île, « Motonui », ou peut-elle être comprise comme une terre plus vaste, mondiale, cosmopolite ? On peut essayer de répondre à cette question à travers les deux cadres, celui qui mobilise la notion de « peuple », puis celui qui évoque « l'écologie » comme objet de la quête de Vaiana dans les entretiens.

Sauver la terre...

Bien que, comme nous avons vu, ce film ne se décrit pas comme un film écologiste (c'est « un mystère » après tout...), le « côté écologique » (dans les mots de la mère d'Henri) est bien relevé par de nombreuses familles (mentionné dans 13 familles sur 24, dans tous les groupes de revenu sauf les plus modestes, dont 5 filles, et 8 garçons). Cependant, cette lecture écologique n'est pas toujours expliquée par les parents – ni par les enfants d'ailleurs, à l'image de Timothée qui dit à plusieurs reprises que Maui « *sauve la planète* » sans offrir d'autres détails (ce cadre n'est pas utilisé par ses parents par ailleurs, pour qui c'est « *juste un dessin animé* »).

La mère de Henri essaie d'expliquer plus son raisonnement à son conjoint (cité ci-dessus) en disant,

« Donc c'est un peu, c'est un peu écologique, c'est sympa.... qu'il faut prendre soin euh de la nature. Moi, je vois le côté écologique... Moi, j'ai vu plutôt là, le respect de, de, l'effet écosystème, voilà que le cœur de la montagne, etc. »

Elle ne réussit pas à faire entendre cette lecture à son conjoint, pour qui c'est résolument une question de relation parent-enfant, et elle finit par lui dire : « *C'est une déesse, mais moi, j'ai vu le côté environnemental plus ouais. Parce qu'après finalement c'est tellement récurrent dans les dessins animés, cet affranchissement de l'adulte des parents, de toute façon c'est ça* ». Elle finit donc par invalider la lecture du père puisque tous les films parlent de l'affranchissement, pour elle le vrai message de Vaiana, c'est l'écologie.

Cette « quête pour la planète » est souvent posée comme s'il s'agissait d'une évidence, sans autre explication. Le père de Nathan (menuisier en reconversion), par exemple, dit :

« Parce que moi, je me suis arrêté un peu à l'idée de sauver le monde, de sauver la planète, mais moi, je vois que de l'écologie de partout, ça c'est mon truc, moi. Mais euh, oui pour moi, c'était ça essentiellement. Un côté courage... mais pour moi, c'était surtout sauver la nature, quoi. C'est un peu ça, ce qu'elle fait, quoi ».

²⁵ Dans la chanson « Notre Terre ».

Si, pour le père de Clément, c'est juste une évidence, pour la mère de Claire, cette évidence est accentuée par l'image des gens qui vivent en harmonie avec la terre (le lien entre ce peuple et la nature exotique de la Polynésie est repris par ailleurs par d'autres interviewés), elle dit :

« Ce que j'ai bien aimé, c'est le, tout le côté nature qu'il y a autour voilà la terre, la mer, euh, euh voilà les gens qui cultivent, qui cultivent leur noix de coco, qui sont proches de la terre et mince, la terre va pas bien, alors euh faut, faut faire quelque chose pour sauver la terre ».

En rendant exotique et en naturalisant la relation entre ces humains (ceux qui sont proches de la nature) et la terre, la mère de Claire déconnecte cette vision écologique d'une réalité dans laquelle on pourra tous être concernés. Ce n'est pas le cas de tous. D'autres vont au contraire resituer ce cadrage écologique dans une réalité politique, comme dans cet échange entre Stéphanie et sa mère (puéricultrice) :

« Oui, mais c'est aussi le fait de... de respecter la terre. Parce qu'en fait, la terre, la méchante euh, ce n'est rien de plus que la terre, à qui on a enlevé des choses, enlevé quelque chose, en l'occurrence son cœur. Voilà. Parce que Téfiti, quand tu lui remets son cœur, et ben elle reprend sa forme de terre et elle se remet en île, et elle redevient belle, et voilà. Donc il faut la respecter. Stéphanie : Oui, et sans son cœur, elle devient méchante et moche.

Mère : On lui enlève des choses, elle devient... Elle se met en colère, oui. Mais c'est un peu la même chose...

Stéphanie : Pourquoi elle se met en colère ?

Mère : Y'a des fois, quand tu fais des choses à la nature, et ben la terre... la terre, elle se... elle se met des fois en colère. »

Ici, on observe un recadrage du film non plus sur la nature fictionnalisée, mais sur la nature réelle, qui elle aussi peut se mettre en colère. Mais c'est la mère de Clément (régisseuse comptable) qui formule cette idée le plus explicitement quand elle dit :

« C'est plutôt une alerte, enfin voilà, si vous continuez à, enfin à pas faire attention à la nature, ben voilà, parce qu'avec la déesse où tout pourrit {Père : Oui voilà après c'est peut-être une sorte de métaphore plutôt (rires)} voilà une métaphore {Père : C'est parce qu'il y a pas de pollution, il y a aucun signe de pollution, quoi que ce soit} Non mais tu vois on lui a enlevé le cœur {Père : Mais que la nature se meurt, etc., c'est, ça devient gros au final} ...

Quand on fait pas attention, c'est que si on fait pas attention à la nature, on aime le corps de la nature, voilà, c'est une métaphore aussi {Père : C'est une sorte de métaphore} une image de ce qu'il y a actuellement finalement de si on fait pas attention à la nature et à l'environnement, ben de toute façon on est déjà mal engagés là, ça va, tout va s'aggraver quoi encore plus et plus vite ».

Cette lecture cadre nettement le film en termes politiques, par rapport à l'évolution de la crise climatique. Dans l'exemple de Stéphanie, les extraits donnent à voir comment la lecture des parents et les discussions qu'ils ont autour des films (la vaste majorité l'a vu avec l'enfant, et 10 familles affirment qu'ils discutent des films qu'ils regardent avec les enfants) peuvent influencer la lecture du film par l'enfant et ainsi contribuer à un aspect de sa socialisation politique progressive²⁶. Dans ces entretiens, les enfants sont très jeunes, entre 5 et 6 ans, et leurs reprises de ce cadre écologique ne sont pas réellement politisées mais affectives. Ils semblent plutôt reprendre l'idée d'une nature belle qui est abimée – comme dans le cas des noix de coco noircies et des poissons disparus repris par Mélanie, citée plus haut. Parfois, cette menace écologique est présentée en termes émotionnels,

²⁶ Malheureusement, l'entretien avec Clément lui-même au sujet du film a été perdu suite à un problème d'enregistrement et nous n'avons pas d'autres indications par rapport à sa lecture que des remarques dans l'entretien des parents pour dire qu'il a trouvé Vaiana « très forte » et qu'il n'aime pas Maui parce qu'il avait volé le cœur de Téfiti.

notamment de peur, comme dans le cas de Lucas qui explique qu'il a eu très peur quand Vaiana a « *fait un cauchemar... que son village est devenu tout noir ... Mais après j'ai réfléchi, mais non c'est quand on rêve. Parce que cela ne peut pas se passer comme ça, parce que sinon ça serait trop terrible et on saurait pas comment ça serait passé.* » Les parents de Lucas (auxiliaire de puériculture/dépanneur audiovisuel) n'ont d'ailleurs pas du tout évoqué la thématique écologique.

Par contre, il est intéressant de remarquer, concernant ce cadrage « écologique », que malgré l'intensité des commentaires, ou leur actualité, la quête pour « sauver la planète » reste formulée en termes d'obligation morale : il faut la respecter, il faut la sauver, il faut faire attention, il faut en prendre soin.

Ainsi, bien que cette crise menace le monde entier, ces lectures n'évoquent pas l'humanité plus large qui pourrait être affectée : l'inquiétude de Vaiana va à son île à elle, Motonui. Là où on aurait pu imaginer une vision du monde plus cosmopolite, il n'en est rien. Le cadrage écologique mobilisé par ces parents, avec l'importance de « la nature », renvoie à une obligation désincarnée et ne permet pas la conception d'un « nous » au-delà de l'île, ne porte pas à l'inquiétude pour un monde plus vaste. Ceci s'explique peut-être par le poids du cadrage du film, et des réactions, en termes de « peuple ».

... ou sauver ses terres ?

Comme déjà évoqué ci-dessus, les répliques et les chansons du film incitent à une lecture en termes de peuple, de « nous », de « notre terre » dans des termes très explicites, et ce cadrage est repris par beaucoup de familles (16 sur 24, dans toutes les catégories de revenus, autant de garçons que de filles) dans leurs commentaires. Ce cadrage revient de manière répétitive, avec presque les mêmes formulations dans les façons d'expliquer la quête : Vaiana s'engage pour « *sauver son île et sa famille* » (Jeanne), qu'elle « *a eu raison d'y aller puisqu'elle a sauvé son peuple* » (Timothée), qu'elle « *fait tout pour sauver son peuple* » (Alma), pour « *sauver ses terres* » (Jonas), ou bien parce que « *elle rêve d'aider son peuple* » (Fouad). C'est bien sûr logique qu'on retrouve ces mêmes expressions, puisqu'elles sont fournies par le film, et reprises telles quelles pour réfléchir à haute voix dans la discussion.

Des réactions plus détaillées permettent de voir le lien entre peuple, culture, et territoire, associés à une histoire perdue et retrouvée, une authenticité des origines, et des racines. Comme on l'a vu dans l'histoire de Mélanie, ce peuple ne se souvient pas de « *qui ils étaient* » et c'est Vaiana qui va les aider à se souvenir.

La mère de Stéphanie, en plus d'y voir le « côté écologique », voit aussi une transmission au-delà de la famille :

« Une transmission, mais collective... Bien sûr que là, c'est une histoire de... du chef de la tribu, de sa fille et donc euh ses ancêtres, avant lui. Mais au-delà de ça, si c'est un chef de tribu, ça veut dire qu'il y a toute une tribu, derrière. Et en fait, c'est tout un peuple qui à la fin, quand tu vois sur les bateaux, quand ils partent, c'est tout un peuple. Elle amène son peuple vers quelque chose. Mais euh... Mais d'une histoire de famille, ça... c'est quand même euh après une culture, une culture d'un peuple. J'ai eu cette image de la fin, là où tous les bateaux partent sur la mer, et c'est joli, je trouve. Qu'elle ait redonné cette euh... Bon, voilà ».

La mère de Julien ancre ce peuple dans un héritage, une histoire et des racines qui sont retrouvées et retransmises.

« J'aime bien l'idée qu'en fait euh, il y avait un... je sais pas, au-delà de ce qu'on lui disait, que... comme s'il y a un truc plus important dans ses racines et d'aller voir. Parce que du coup, elle se réconcilie avec l'histoire de tout son peuple et tout ça, et tout ça. Donc comme si voilà, c'était ça qui prenait le dessus. »

Certainement, le cas où les parents sont les plus explicites par rapport au poids de cet héritage est dans la famille de Léon (cuisinière, agent logistique). La mère est originaire du Cameroun, elle explique

par ailleurs être très attachée à sa famille, répartie un peu partout dans le monde. Le père est lui très attaché à ses racines en Occitanie, qu'il veut transmettre, comme on le devine à sa lecture du film :

« C'est la transmission et on revient toujours vers ses origines, quoi qu'il advienne. C'est ancré en nous et on y revient, quoi. C'est ça. Enfin moi, c'est ça que j'ai retenu, surtout. C'est le partage et la culture, ouais. C'est hyper important. Quel que soit le chemin qu'on prend, on revient toujours euh... ça nous accompagne ».

Ailleurs dans cet entretien, le père valorise la diversité culturelle, et il applique ce même discours au film et au rapport entre générations :

« Mais sur le fond, j'ai trouvé ça génial. Parce que voilà, y'a justement cette relation entre générations, l'opposition entre un qui dit non, tu rentres dans le moule et tu fais comme les autres, et tu respectes ça, et puis l'autre qui dit non au contraire, ta richesse elle est là euh, va voir ta culture et voilà d'où on vient. C'est bien ».

Sa femme, elle, relie le film à ses propres origines, et à son regret que des éléments de son propre héritage se soient perdus. Elle souligne la valeur de la relation avec la grand-mère qui a permis cette transmission :

« Quand on regarde dans mes origines et tout et tout, en fait, je suis issue d'une famille princière, mais au Cameroun. Voilà. Et, mais ça, c'est des choses que si on ne nous apprend pas, ben on ne le sait pas, en fait. Voilà, voilà. Et en fait euh, je me dis en fait, ça correspond un peu à nous quand euh, du moins quand euh au pays, on nous dit euh, on nous a empêchés de parler notre langue. Parce que les colons sont arrivés et ils étaient... ils nous ont fait comprendre que le français était mieux que notre propre langue. Du coup, ben des générations après euh, moi par exemple, je n'arrive pas à transmettre à mes enfants euh notre patois, par exemple. Et moi voilà, j'ai trouvé chouette qu'elle ait encore sa grand-mère qui soit vivante. Parce que si ça n'avait été que de son père, ben elle n'allait jamais rien savoir, quoi. Et moi, c'est pareil. Mes grands-parents euh, je suis sûre que s'ils étaient encore en vie aujourd'hui, enfin y'aurait plein de choses que je saurais, que je ne sais maintenant, quoi ».

Dans la famille de Léon, la question de la transmission culturelle est rendue saillante par le fait que la famille transmet deux cultures. Il semble logique que ce cadrage soit plus présent dans les cas de migration, de binationalité, ou pour des familles bi-ou multiculturelles. Si toutes les familles multiculturelles ne font pas une lecture du film en ce sens, elles sont néanmoins plusieurs à relier leur réaction au film à une expérience de différence culturelle ou à la migration.

La mère de Fouad par exemple, qui est marocaine, et qui vit en France depuis 8 ans, relie la spécificité de la culture « de chaque pays » à ses propres expériences et à la tension entre tradition et nouveau.

« Je me dis, chaque, pas pays, comment dirais-je.. a une culture, où il y a des histoires, vraies ou pas vraies, voilà. Et on croit ou on ne croit pas, voilà. Et eux, ils avaient des croyances, quoi. Le cœur du volcan, c'est ça, oui. Voilà. C'est ce que j'ai compris. Moi la morale, c'est qu'il y a toujours une histoire et euh (Rires), je sais pas, ça m'a rappelé un peu euh, au Maroc ce qu'il faut faire, ce qu'il faut pas faire. Il faut suivre nos arrière-grands-parents et marcher dans leurs pas, même si on va vers la modernité, on va vers euh l'Occident, on va vers, voilà. Bon, c'est ça qui m'a un peu touchée, quoi. »

Bien sûr, dans le film, la quête de Vaiana représente à la fois une innovation – elle franchit le récif – mais cette innovation est légitime parce qu'elle est validée par les traditions. Vaiana/ aussi doit « suivre ses arrière grands parents et marcher dans leurs pas ».

La mère de Nathan, italienne, relie aussi le film à son propre parcours, mais en relevant l'idée du retour « chez soi » : comme dit la chanson, « où qu'on aille, sur notre île on reviendrait ».

« Et du coup, je me disais après, elle a... La petite fille, finalement elle revient. Donc je me dis est-ce qu'un jour, je vais moi aussi revenir en Italie ? Et pourquoi ? Et comment ? Et euh... Ou est-ce

qu'en fait, euh... Parce que du coup, je me disais aussi, mais euh en même temps, au départ, le peuple de Vaiana, c'était un peuple de navigateurs, ces navigateurs ils sont bien arrivés de autre part, ils ont colonisé cette île. Donc si ça se trouve moi, j'ai colonisé entre guillemets avec ma nouvelle famille Bordeaux, et peut-être on est en train de créer un nouveau filon euh... J'ai pas encore toutes les billes pour euh revenir. Si ça se trouve, je les aurais jamais, pour revenir, et éventuellement proposer quelque chose pour que le territoire euh duquel je viens puisse se développer autrement, en fait ».

Ici, elle évoque l'idée d'un partage culturel, un enrichissement, en même temps que de proposer quelque chose qui est assez original par rapport aux autres entretiens, la dé-naturalisation du lien entre le peuple de Vaiana et « cette île ». Dans toutes les autres discussions avec les familles, le lien entre Vaiana et son île, et les siens, est naturalisé. Cette maman au contraire, telle une voix moderniste dans un environnement ethno-symboliste, rappelle que ce lien n'est pas primordial : il n'est pas naturel, mais construit par des circonstances historiques et des choix, ici par la « colonisation ».

J'évoquerai un dernier exemple de famille multiculturelle, qui explicite également bien l'idée de retour. Comme nous avons vu plus haut le père de Nicolas est français tandis que sa mère est anglaise (le père est pasteur, la mère actuellement au foyer). Le père insiste longuement sur l'idée de revenir à « nos racines »,

« Cette aspiration à découvrir ce qui est étranger, mais que finalement on revient euh à nos racines euh à la fin, donc euh... c'est assez marquant de dire 'On veut se forger une identité personnelle et en même temps, on revient vers nos sources et nos racines' ».

Mais ces propos inaugurent un désaccord entre les parents, la mère proposant elle une lecture tout à fait différente, très individualiste, et cadrée en termes d'identité :

« Le narratif, je sais pas, de la fille qui doit quitter euh sa famille euh un peu comme l'adolescence, en fait. Et devoir partir pour trouver qui est-ce et quel est son rôle et euh... ouais, comment trouver sa place dans le monde, en fait. Et après, elle revient et elle a fait de belles choses, et elle, ça lui permet de se construire dans sa communauté, mais en tant que individu, en fait. Elle a dû aller loin de la famille pour voilà... pour devenir qui elle est, voilà. Et ouais, en fait ce qui m'a marquée, mais là je vois plus... je me souviens plus des détails, mais l'idée de devoir se auto-construire en fait. Moi je trouve que souvent, dans les films Disney, c'est plus des types de personnes un peu plus Disney à l'ancienne. On est comme ça, c'est une... enfin voilà. Et là, c'était plus l'idée de s'auto-définir, s'auto-construire. [...] Mais j'ai trouvé ça assez post-moderne en fait, dans le sens où on est... on se définit soi-même ».

Le père rebondit pour recadrer cette quête d'identité par rapport à ce qu'il voit comme un « carcan culturel » :

« Mais en fait... mais c'est impossible finalement, pour euh... pour elle de se définir indépendamment, parce qu'elle vient de quelque part, elle a un héritage culturel très clair de la part de ses parents. Euh, la grand-mère qui lui rappelle son histoire en... euh, mais qui est le carcan qui est un peu... l'île, là, les coraux. La barrière euh... si ça, c'est le carcan culturel et on peut pas aller au-delà. Elle veut évidemment aller au-delà [...]. Pour explorer euh et un peu redéfinir son identité. Mais finalement, ce qu'elle découvre là-bas, c'est beaucoup de son identité.

Qu'elle s'approprie, mais qu'elle avait déjà commencé à... elle avait eu des miettes ou des graines inconsciemment qui avaient été semées par sa famille. Et elle découvre, mais en même temps, y'a beaucoup de valeurs et d'éléments qu'elle avait déjà euh inconsciemment, qui étaient déjà là.[...] Et que la fille ne peut pas... elle peut pas s'auto-construire toute seule. On est un maillon dans une chaîne humaine et qu'on reçoit un héritage.

Mais que de son point de vue, elle pense pouvoir s'auto-définir toute seule. Ce qui pour moi est le pire des mensonges... et c'est là où je suis pas d'accord. Si c'est ça l'un des messages du film, l'idée de s'auto-définir. Finalement, le film il arrive à montrer le... le contraire, d'après moi. Mais c'est un peu... culturellement, c'est ça qu'on croit euh à notre époque, je pense qu'on s'auto-défini, on est autonomes euh, indépendants des autres, les gens n'ont rien à nous dire, rien à nous apprendre. Peut-être que je caricature, mais c'est pas vrai. »

Le cadrage individualiste, voire post-moderne, de la mère est profondément critiqué par le père, non pas parce qu'il serait une mauvaise lecture du film – il admet que Vaiana part à la recherche de son identité. Mais il refuse l'idée qu'on puisse se construire dans le vide. Pour lui, ce personnage se construit à partir des « graines inconsciemment semées par sa famille », et la quête d'une identité déracinée serait « le pire des mensonges ».

L'impact du cadrage linguistique

Il est intéressant de noter que la famille de Nicolas, franco-anglaise, est la seule famille qui présente le film en termes d'identité – alors même que les présentations « officielles » du film relèvent cette thématique. C'est aussi la seule famille à avoir visionné le film en anglais. Or, il semble logique de souligner que la traduction du film, qui implique aussi des choix de cadrage, peut influencer ce que les dialogues véhiculent, et donc ce qui est reçu et ensuite mobilisé par les familles. On peut voir cela comme une illustration potentielle (c'est une hypothèse) de ce que défend Billig lorsqu'il souligne que ce sont les cadres du langage qui permettent l'expression des idéologies.

Cette hypothèse peut-être étayée par quelques exemples, à défaut d'autres familles anglophones dans l'échantillon. On note par exemple que dans le récit d'ouverture par lequel la grand-mère annonce la prophétie, dans la version française, elle salue l'avènement de la personne qui « sauvera notre peuple ». En anglais, cette personne « nous sauvera tous », ce qui laisse plus ouverte la question de la fermeture ou ouverture de ce « nous ».

La chanson « Notre Terre » est très importante pour construire le cadre focalisé sur l'idée d'un peuple congruent avec sa terre. Or dans la version anglaise, la chanson « Where you are » est moins essentialiste que son équivalent francophone, tandis que le cadrage en termes d'identité est plus visible – la grand-mère dit par exemple « that voice inside is who you are », proposant non pas l'importance d'une authenticité culturelle (notre terre), mais une authenticité de soi, identitaire.

En anglais, la tension est ainsi plus clairement posée entre le rôle social que doit remplir Vaiana « to be the perfect daughter » et son envie de suivre son chemin, plutôt qu'entre ce désir et la fidélité qu'elle devrait à son peuple. Dans la chanson « Bleu Lumière », deux phrases en français rappellent très fortement le cadrage en termes de « peuple » et sont simplement absentes de la version anglaise : « J'aimerais tant rester fidèle à ma terre, oublier le vent éphémère » traduit « I wish I could be the perfect daughter, but I come back to the water »²⁷ et plus tard « Il faut aimer mon île et son histoire, et garder encore l'espoir que je trouverai ma place » remplace « I know everybody on this island, seems so happy on this island, everything is by design »²⁸. Cela ne veut pas dire que le cadrage ethno-symbolique est absent de la version anglaise, l'histoire reste la même. Mais l'accent très fort mis sur le « peuple » et la possession de la « terre » très présent dans le texte français, et qu'on retrouve dans les entretiens en français, est moins fort en anglais.

Cela explique peut-être pourquoi la mère de Nicolas propose un cadrage en termes d'identité personnelle, non enracinée, de recherche de son rôle par Vaiana et de sa place dans le monde. Peut-

²⁷ Littéralement : « J'aimerais être la fille parfaite, mais je reviens à l'eau ».

²⁸ Littéralement : « Je connais tout le monde sur cette île, tout le monde semble heureux sur cette île, tout est voulu ».

être cela pourrait-il aussi expliquer pourquoi le père semble proposer une contre-interprétation en disant que le film montre que l'autodétermination n'est pas possible – alors que le poids de la culture et les racines, l'importance de l'héritage semblent assez évidents dans les entretiens en français. Cet exemple souligne que la socialisation consiste notamment à offrir des cadres idéologiques qui dépendent notamment du langage dans lequel ils sont formulés. Ainsi les choix de traduction peuvent-ils influencer la réception et la compréhension d'un film, ainsi que la façon dont on le conçoit et les cadres qu'on utilise pour y réfléchir.

Comment une culture « globalisé » peut-elle servir à transmettre une idéologie de la nation ? Comment les « flags » d'une nation peuvent-ils être « décodés » dans une autre ? Pour Billig il s'agit d'abord de transmettre l'idéologie du nationalisme lui-même, la normalité du découpage des peuples et du monde – la normalité d'avoir une nation, un « chez nous » qui suppose un « chez eux ». Au lieu d'être associé avec une nation en particulier et vu comme « étranger » ce film semble être au contraire « familier » ((Cicchelli and Octobre, 2021). Lieux, il semble que beaucoup le lisent à travers leurs propres expériences : leurs liens avec leurs parents et grands-parents, leurs voyages (en Polynésie) ou leurs expériences de migration. Cela évoque l'idée défendue par Tomlinson ((Tomlinson, 1991) : l'idéologie représentée dans les biens culturels prend du sens puisqu'elle est lue à travers les expériences vécues – qu'elle nous aide aussi à décoder. Si les médias sont un intermédiaire dans cette relation circulaire entre représentation idéologique et réalité vécue, le langage l'est aussi (Hall, 1977), et les cadres linguistiques, les façons de parler de - et donc à fortiori de traduire - cette culture, jouent également un rôle important dans les différentes façons de recevoir et réagir aux contenus idéologiques de cette culture.

Conclusion de la deuxième partie

Le projet ETPAF cherche à observer les processus de socialisation à la nation dans le cadre familial. Cela implique de savoir non seulement ce que les parents transmettent à l'enfant de manière implicite ou explicite, mais aussi comment la production culturelle à destination des enfants – dont les parents sont au moins en partie les « gatekeepers » (Eloy and Bonnéry, 2022) – peut introduire ou consolider ces messages concernant l'appartenance « naturelle » à une nation et le découpage du monde en entités et peuples nationaux. L'hypothèse centrale de ce projet, à savoir que la culture enfantine peut servir de vecteur pour les « flags » du nationalisme banal, compris comme une idéologie qui normalise voire naturalise l'appartenance nationale en général, et « notre » appartenance en particulier (Billig, 1995b ; Edensor, 2020), semble au moins en partie fondée.

Rappelons néanmoins une limitation importante de ce rapport (qui ne constitue qu'une partie du rapport final du projet), à savoir le fait que l'analyse de ces entretiens s'est concentrée sur ce que les parents disent de la culture enfantine, avec une focalisation donc sur le deuxième entretien et la discussion autour des activités culturelles de la famille, auxquels j'ai ajouté les discussions sur *Vaiana* et sur *Le Loup*, qui arrivent à d'autres moments des entretiens. J'ai bien sûr essayé de situer le rapport à cette culture enfantine dans le contexte plus général de la famille, de sa situation politique et socio-économique, et de son rapport à la nation, mais il se peut donc que certaines analyses ne reflètent pas parfaitement les positionnements des familles exprimés ailleurs dans les entretiens. Cette analyse est conçue comme complémentaire à l'approche approfondie par famille qui est en cours et des modifications et nuances à cette analyse pourront être apportées plus tard, dans le cadre des publications futures. Nonobstant cette limitation, ce projet a permis de cataloguer les biens audiovisuels et des livres discutés par les familles, ainsi que de passer en revue les retours des familles sur certains contenus spécifiques, ce qui nous permet d'esquisser les conclusions suivantes.

Tout d'abord, la nation est bel et bien présente dans le quotidien des familles – aussi bien dans la maison, certains éléments du décor, ou des jouets pour enfant dont je n'ai pas parlé ici – que dans la volonté de certaines familles d'apprendre à leur enfant les paroles de la *Marseillaise* (« pour le foot »), les noms des pays et leurs drapeaux. De manière plus implicite, les contenus télévisés commerciaux semblent particulièrement riches en « flags » ; un aperçu global de ce qui est consommé par ces enfants de 5 à 6 ans permet de voir que la nation est représentée dans bien des matériaux, traitant du foot, des enjeux de territoire et de guerres (réelles ou fictives), de la découverte des terroirs français, mais aussi d'autres cultures (présentées en termes nationaux), qu'il s'agisse de contenus pour la petite enfance, pour les 6 à 11 ans, ou même de contenus pour adultes qui sont regardés en famille.

Cependant, si la nation semble très visible dans ces contenus télévisés, elle n'est pas nécessairement présente dans tous les éléments de la culture enfantine. Lorsqu'il s'agit des biens culturels où la qualité littéraire est soigneusement surveillée par une équipe éditoriale, elle semble au contraire plutôt absente. Ainsi, dans les collections de *L'École des loisirs* diffusées à l'école primaire, les signes et symboles de la nation sont très peu présents et le contenu éditorial est focalisé sur l'enfant-individu (éventuellement dans son rapport à un autre, un individu, mais quasiment jamais en groupe). On peut se demander si le suivi éditorial a volontairement écarté ces marques de collectivité au profit de la qualité littéraire et du plaisir de lire, plutôt que de « l'apprentissage ». En effet, les contenus qui sont très marqués par les nations, les stéréotypes nationaux et les symboles sont souvent assimilés à des contenus scolaires, valorisés par les parents qui y voient un aspect important de l'utilité des produits culturels destinés aux enfants, utiles pour « apprendre le monde » (en termes géographiques, mais aussi culturels, au sens de l'ouverture à la diversité des cultures). Par contraste, ces collections sont donc quasi exclusivement centrées sur la construction de l'individu, du regard individuel sur le monde, éventuellement dans l'interaction avec un autre, mais presque jamais dans un groupe quelconque (si la famille est présente, elle l'est le plus souvent sous la forme de relation parent-enfant, ou entre frères et sœurs, plutôt qu'en tant que groupe, par exemple). Il serait intéressant de réfléchir à partir de ce

matériau sur l'apprentissage de l'individualisme dans cette culture enfantine, et le rôle de cet apprentissage dans l'entretien du nationalisme entendu comme vecteur collectif dans une société d'individus (Dumont, 1983). Cela pourrait nous amener à mieux comprendre la compatibilité entre l'individualisme et le nationalisme tel qu'on le voit sur la scène politique aujourd'hui.

Dans ces entretiens, la présence de la nation dans les enjeux autour des biens culturels destinés à leurs enfants paraît peu perceptible aux yeux des parents. Ceux-ci sont sensibles à l'importance de la lecture, à la gestion des écrans, même aux messages sexistes ou ringards de certains supports (notamment des livres considérés comme datés, spécifiquement *Martine* et *Petit Ours Brun*). Mais la nation, ses représentations, stéréotypes ou clichés ne sont pas vus comme problématiques : ils sont même vus comme plutôt positifs puisque liés à l'apprentissage et à « l'utilité » de la culture enfantine. Les parents ne sont pas non plus à la recherche de contenus « français », cela ne semble pas être un critère de sélection ou de préférence.

Même lorsque les symboles ou stéréotypes nationaux sont mis en évidence, comme dans le cas du *Loup*, ils sont loin d'être appréhendés de façon homogène par les parents : ils les normalisent ou les problématisent à des degrés différents, et donc les soulignent ou les banalisent différemment auprès des enfants. Il faut donc reconnaître la « pluralité des lectures possible du même texte » (Chartier, 1997) : la diversité des réceptions et de la « banalisation » de ces « flags » fait plutôt l'objet d'une « co-construction du sens » (Coulangeon, 2010).

L'analyse du film *Vaiana* a montré la diversité des lectures possibles d'un récit, et l'importance des cadres idéologiques à notre disposition pour l'interpréter. Autrement dit, on est dans le même type de rapport que celui que Billig décrit pour le langage et pour l'idéologie (Billig, 1991). L'utilisation du langage est à la fois autonomie et répétition : nous sommes maîtres.ses de notre langage, mais également esclaves de ses contraintes. Nous pouvons réagir de manière différente à un texte, nous sommes libres de nos interprétations, mais nos possibilités de « décodage » sont contraintes par le lexique, ici on peut dire des cadres idéologiques, qui sont à notre disposition (Hall, 1977). Ainsi, on voit que dans la diversité des lectures qu'elles effectuent, les familles mobilisent des éléments du film, y compris des éléments de langage, qui peuvent être influencés par la traduction ou la « localisation » en anticipation de sa réception dans une culture donnée – on peut s'interroger par exemple sur l'ajout du sous-titre « *Légende du bout du monde* » exclusivement pour la version française (l'anglais n'a pas de sous-titre), et sur son impact sur le positionnement du spectateur par rapport à ce peuple présenté comme lointain et « autre ». Nous avons vu d'autres exemples, dans les albums par exemple, où la traduction d'un texte vers le français gomme des éléments de spécificité culturelle présents dans l'original, pour « franciser » le texte.

Par ailleurs, dans la discussion des familles autour de ce film, nous avons vu que malgré la réticence générale des parents à envisager que l'enfant puisse être associé à la politique (Percheron, 1974, 1993), et donc à lire la politique dans la culture enfantine, plusieurs lectures du film sont explicitement faites en termes politiques : soit en commentant les rôles genrés (lecture féministe), ou le devenir de la planète (lecture écologiste). Par contre, la lecture en termes de « peuple » ou de « territoire » n'est pas problématisée de la même façon : le fait que *Vaiana* sauve son peuple et renoue avec sa culture apparaît comme quelque chose de *naturel*.

Les parents rapprochent souvent la nation dans la culture enfantine de leurs propres expériences (de migration, de voyage, des histoires de famille) pour la contextualiser, et cela peut permettre de la resituer en termes nationaux, même lorsqu'il s'agit d'une culture internationale ou globalisée. Le film *Vaiana*, pour rester sur cet exemple, a suscité des réactions diverses, mais plusieurs familles l'ont mobilisé pour raconter leurs propres expériences de migration, ou leurs relations familiales. C'est aussi le cas pour certains albums où les parents donnent sens à l'histoire en la rapportant aux expériences familiales – cette personnalisation peut aussi se produire au détriment de toute forme de politisation du cadre national.

Je propose de décliner cette forme de dépolitisation de la nation en quatre formes, exprimées de manière différente par les familles à différents moments des entretiens, selon leur façon de regarder les biens culturels proposés à leurs enfants.

- **L'invisibilisation.** La nation n'est pas vue, comme c'est le cas dans les familles qui réagissent au *Loup qui voulait faire le tour du monde*, un album construit autour des stéréotypes nationaux, en parlant exclusivement de l'histoire sous-jacente de la « Yéti amoureuse » (qui poursuit *Loup* dans son voyage autour du monde).
- **La naturalisation.** La nation est factuelle, géographique, physique. Elle est naturalisée dans le sens où elle fait partie du monde physique. Elle fait partie des apprentissages normaux et nécessaires pour les enfants qui doivent comprendre l'organisation du monde, au même titre qu'on apprend les couleurs et les animaux. Ici, le fait de faire les liens entre les livres ou dessins animés et les puzzles-mappemondes ou les globes contribue à cet apprentissage « utile ».
- **La normalisation.** La nation est liée à la découverte de la diversité culturelle. Par-delà la naturalisation, caractéristique de l'association géographique, on est ici plutôt dans la normalisation. La nation est associée à une culture, à un peuple, et on ouvre la possibilité que cette appartenance et cette catégorisation puissent se faire autrement. Les représentations de cette diversité peuvent être plus ou moins politiques, dans le sens où la culture peut véhiculer des stéréotypes ou clichés qui entraînent des effets de valorisation différentielle et de domination. Cependant, en règle générale, s'il peut arriver que les parents soient conscients des clichés, ces derniers ne sont pas politisés pour autant, les conséquences politiques de la représentation du monde en termes de nations en lien avec des peuples et des cultures ne sont pas interrogées. Au contraire, puisque ces contenus sont considérés comme utiles, voire comme importants pour « l'ouverture à l'autre », et les clichés peuvent être considérés comme (un mal ?) nécessaire dans l'apprentissage.
- **La revendication.** La dernière étape est de considérer la représentation de la nation et de l'appartenance nationale dans les produits culturels pour les enfants comme désirable, en plus d'être normale. Cette position revient à rendre le banal moins banal, à en faire un projet explicite. De fait, on observe quelques moments dans les entretiens où les parents expliquent accompagner l'apprentissage des éléments plus explicites – notamment apprendre les paroles de la Marseillaise ou le drapeau français.

Ces différentes formes ou degrés de visibilité de la nation ne sont pas exclusives et co-existent dans les discussions au sein des mêmes familles. Chez Jeanne et Alba (dont les parents laissent percevoir leur préférence politique pour l'extrême droite), l'apprentissage explicite est important au quotidien, mais quand il s'est agi de réagir au livre du *Loup*, elles ont surtout parlé du Yéti. D'autres familles peuvent souligner l'importance de l'apprentissage géographique, et être réticentes par rapport aux aspects culturels, ou encore souligner que dans l'apprentissage de la diversité, il est important de savoir qu'on peut retourner à son « chez soi » (par exemple dans les réactions au *Loup* qui suggèrent qu'il est en fait très bien chez lui).

Cependant, en dépit des complexités de ces configurations, il s'avère que si la nation peut être plus ou moins visible, plus ou moins naturalisée ou normalisée, plus ou moins revendiquée, elle n'est jamais politisée. Les implications de l'apprentissage de cette appartenance en termes de « nous » ne sont jamais soulignées, la nation n'est jamais reliée à l'idée de sécurité, de loyauté ou de collectivité politique. Les parents peuvent parler de ces thématiques à d'autres moments des entretiens, mais en ce qui concerne les enfants et les produits culturels qui leur sont destinés, il n'en est jamais question. Ceci n'est pas étonnant en soi, étant donné la réticence des parents à associer la politique à la vie de leurs enfants (Percheron, 1974, 1993) ; d'autant qu'on leur demande ici de reconnaître une forme de

politique qu'ils ont l'habitude de ne pas voir, un nationalisme banalisé, puisqu'invisibilisé. Mais le fait que d'autres aspects de la culture enfantine peuvent être plus facilement vus comme (potentiellement) politiques, notamment les stéréotypes genrés, ou l'idée qu'on doit agir pour protéger la terre, souligne qu'au moins certains parents sont conscients du rôle que peut jouer la culture enfantine dans la transmission des normes et des visions du monde – même si la nation n'est pas ici un enjeu pour eux.

En conclusion, il me paraît également important de souligner le rôle que jouent les liens tissés entre les biens culturels au fil des discussions entre parents et enfants, qui permettent de faire des associations, de se rappeler d'autres textes qu'on a lus, d'autres films, etc. Les représentations culturelles du monde, que nous utilisons pour comprendre notre réalité, interagissent avec notre réalité, laquelle nous aide à faire sens, à décoder, ces mêmes représentations culturelles (Tomlinson, 1991). Il est donc probable que c'est dans cette interaction entre représentation et réalité, ou entre sources culturelles – l'intertextualité – que les « flags » sont activés, puisque ces connexions sont alors articulées, rappelées, et racontées à travers le langage. Elles peuvent donc fonctionner en interaction comme des « microdoses » de nationalisme, dont les effets se combinent. En cela, les parents (mais aussi des enfants) peuvent agir comme des facilitateurs, des médiateurs, de ces « flags » en les soulignant ou interprétant sous différents angles (comme des apprentissages importants pour les enfants de cet âge) ; en sachant qu'ils peuvent aussi bien passer à côté de ces thèmes, les invisibiliser pour commenter autre chose. On peut donc faire l'hypothèse que ces interactions parents-enfants comme « activateurs » des « flags », à travers les rapprochements entre des choses lues, vues, entendues ensemble, sont des situations clés pour la socialisation à la normalisation et la naturalisation de la nation et du « nous » national. Alba ne dit pas autre chose quand elle dit du drapeau italien, aperçu dans un livre : « *regarde Maman, c'est presque le même que nous* ».

Conclusion générale : Programme de travail

Chacune des quatre signataires de ce rapport est engagée à poursuivre dans les années à venir, directement et indirectement, les pistes ouvertes par ETPAF.

Sophie Duchesne et Florence Delmotte ont encore beaucoup à faire pour finaliser la construction des cas des 29 familles couverts par le projet. A cet égard, elles envisagent, maintenant que la méthode d'analyse des entretiens parents a été élaborée et testée, de se faire aider pour réaliser les opérations les moins chargées en interprétation, mais qui sont néanmoins très coûteuses en temps, à savoir la vérification des transcriptions et leur anonymisation, ainsi qu'une première élaboration de l'arbre généalogique de l'enfant.

Elles se réservent la partie la plus substantielle, qui consiste à interpréter la relation que les parents entretiennent avec l'idée de nation, avec « leur » nation, et la façon dont ils et elles envisagent le rôle qui est le leur concernant l'éducation de leur(s) enfant(s) en la matière, ainsi que la mise en relation entre ces positions et les propriétés sociales de la famille. Au fur et à mesure que les cas seront complétés, ils seront intégrés dans la comparaison pour approfondir le modèle « français » de nationalisme banal selon le mode esquissé dans la première partie du rapport. Dans ce processus, les cas sont choisis les uns après les autres, de façon à entretenir la diversification voulue par le dispositif, conformément à une conception qualitative de la représentativité, qui consiste non pas à reproduire dans l'échantillon les proportions de propriétés de la population mère, mais de s'efforcer à saisir toute la diversité des situations qui la composent. Nous devrions ainsi voir se stabiliser les résultats au fur et à mesure que nous augmenterons l'échantillon de cas pris en compte dans l'analyse (principe de saturation). Nous nous sommes engagées, dès que nous estimerons que l'analyse est suffisamment solide, à publier les premiers résultats sous la direction scientifique de Sylvie Octobre.

Sur le plan théorique, une première publication est envisagée à court terme dans un volume préparé par des collègues pour le trentième anniversaire de la publication de *Banal Nationalism*. A terme, nous voulons surtout ancrer notre analyse dans une réflexion sur la dimension impérialiste ou postcoloniale du nationalisme banal, joignant ainsi la perspective sociohistorique d'Elias à l'approche socio psychologique et potentiellement universalisante de Billig.

Au-delà des résultats, empiriques et théoriques, proprement dits de l'enquête, Sophie Duchesne a entamé un travail d'écriture fictionnelle sur un cas de famille, la famille d'Héloïse. Ce travail vise à chercher un autre médium que l'écriture scientifique pour faire comprendre la thèse du nationalisme banal et contribuer à rendre visibles les signalements nationaux, les flags, à celles et ceux à qui ils s'adressent – autrement dit, à tout le monde. Sophie Duchesne bénéficie pour cela de l'accompagnement d'une auteure professionnelle, Sophie Poirier, dans le cadre d'un atelier « fiction et société » commun aux trois laboratoires LAM, Passages et CED, grâce au financement de la direction recherche de Sciences Po Bordeaux et du département Changes de l'Université de Bordeaux.

De son côté, Florence Delmotte travaille à la transposition de l'enquête dans d'autres cas nationaux, à commencer par la Belgique francophone. À mesure que les hypothèses socio-historiques d'Elias sur le nationalisme et l'habitus étaient intégrées au cadrage théorique de l'enquête et à travers l'analyse des premiers entretiens, « la France », on l'a dit, a de plus en plus été considérée comme un « cas » potentiel, et moins comme le simple « cadre » ou arrière-plan de l'enquête, la Nouvelle-Aquitaine et les familles interviewées se situant « en France ». On a également pris au sérieux le fait que, depuis le début du projet, les membres de l'équipe avaient été diversement socialisés à la nation : avaient grandi, fait leurs études et travaillé dans des contextes nationaux différents, dans l'intervalle d'une petite génération. « Repeupler le nationalisme banal » – ce à quoi vise notre enquête en s'intéressant à sa signification et à sa transmission dans des familles de chair et d'os – et mettre à l'épreuve la thèse de Billig selon laquelle le nationalisme banal est une idéologie internationale suggère ainsi de

développer empiriquement une approche comparative, ce qu'implique par ailleurs une démarche de sociologie historique. La Belgique francophone (la Fédération Wallonie-Bruxelles, ou Communauté française de Belgique) s'offre alors comme un second cas « évident » pour observer comment le nationalisme banal s'y reproduit et s'y transmet, par comparaison avec la France. D'une part parce que les deux cas sont proches, historiquement, géographiquement et « culturellement » (à cause de la langue commune, entre autres), d'autre part parce que les contrastes historiques, institutionnels, politiques et culturels sont tout aussi frappants, s'agissant pour la Belgique d'une monarchie, d'un petit État, jeune, « coupé en deux » à plusieurs égards (linguistique, économique, politique), désormais fédéral, et dont on annonce fréquemment la « fin » – la situation atypique de la Région bilingue de Bruxelles-Capitale, en réalité très internationalisée, rendant toutefois cette fin hypothétique jusqu'ici. Si l'on suit Billig, cela ne devrait pas empêcher de déceler en Belgique « le même nationalisme banal » qu'en France, ce dont nous sommes convaincues. Par contre, il est tout aussi probable qu'il ne fait pas fond sur le même habitus national qu'en France, voire que sa naturalisation s'opère relativement différemment. Dans le sillage du projet ETPAF, Florence Delmotte projette donc de constituer une équipe en vue de transposer l'enquête en Belgique francophone (Bruxelles et Wallonie), en s'entourant elle aussi de sociologues de l'éducation et de psychologues sociaux ayant déjà travaillé sur ces questions (à l'UCLouvain et à l'ULB).

Plus largement, à la faveur notamment de sa participation au projet ETPAF, le travail de Florence Delmotte, d'abord centré sur des questions liées à l'intégration européenne, s'est, ces dernières années, resserré sur le nationalisme. Cette inflexion rencontre les intérêts de recherche poursuivis par un certain nombre de collègues travaillant en sociologie et en science politique dans une perspective éliassienne, en Pologne (Warsaw University), au Royaume-Uni (University of Essex, Leicester University, Ulster University), en Italie (Universités de Turin et de Florence), mais aussi au Canada (Ottawa et UQaM) et en Australie (Sydney). Partant d'ETPAF et du très bon accueil réservé au sein de ce réseau à la question et à la démarche de recherche ici présentées, l'idée est donc aussi de travailler à la mise en relation des travaux s'intéressant à la socialisation politique au nationalisme dans d'autres contextes nationaux dans une optique proche ou complémentaire.

Comme on l'a vu, Katharine Throssell a été associée dès l'origine au projet ETPAF qui poursuit les questions traitées par sa thèse en décalant la focale sur le rôle des parents dans la transmission des appartenances, en amont de ce qu'elle avait observé chez les enfants plus âgés. Mais elle n'a pu vraiment intégrer l'équipe que grâce au postdoc cofinancé par le DEPS et la RNA à l'automne 2023. Sa mission a été focalisée sur la contribution de la culture enfantine à la normalisation de la nation chez les jeunes enfants, ce qui lui a permis d'ouvrir de nouvelles perspectives sur cette question, en croisant les apports de la sociologie de la culture, des *cultural studies* et des travaux sur le nationalisme et les médias. Car si les médias sont fondamentaux pour la transmission de la normalisation du nationalisme banal, pour Billig et les travaux qui ont suivi, la façon dont les médias, et plus largement les biens culturels à destination des enfants, y contribuent a peu été investiguée jusqu'ici. Katharine Throssell s'est fixé comme objectifs : a) d'observer et analyser les discours parentaux concernant les biens culturels de leurs enfants ; b) d'évaluer dans quelle mesure ces biens et contenus se rapportaient à la notion de nation et à ses symboles ; et c) de voir comment les différentes manières de parler de ces biens peuvent (ou pas) être influencées par les cadres linguistique et idéologiques qu'elles mobilisent, conformément au lien que Billig établit entre l'idéologie, le nationalisme, et le langage que nous utilisons pour les évoquer. Ses résultats, qui constituent la deuxième partie, la plus étoffée, de ce rapport, ont été présentés à différentes conférences internationales (cf. annexe 2) et vont être valorisés à travers plusieurs publications, en anglais et en français.

Par ailleurs, l'analyse de la représentation de la nation et des formes d'appartenance ou de groupe qui peuvent y être liées l'ont amenée à considérer les tensions possibles entre ces représentations et celles d'un monde plus large, d'un « nous » qui renvoie à l'humanité et plus généralement à des thématiques

liées aux crises – notamment écologiques – qui transcendent la notion de frontières. De plus, l’exploration des liens entre la normalisation des frontières et les crises qui les dépassent, entre le rôle de la nation dans le fonctionnement démocratique et son potentiel antidémocratique, l’a également conduite à réinvestir l’exploration de ces questions pour la socialisation politique des enfants. A partir d’octobre 2025, Katharine Throssell va poursuivre ces interrogations à travers l’étude du lien entre la socialisation politique aux questions écologiques et le développement de l’engagement ou le désengagement démocratique des adolescents dans le cadre d’une bourse Marie Curie, sous la direction de Florence Delmotte (MSCA-HORIZON-KIDSONCLIMATE), à Bruxelles, à l’UCLouvain. Ce projet est très largement nourri par son travail avec l’équipe d’ETPAF, puisqu’il s’agit à nouveau d’explorer comment un objet que nous avons l’habitude de considérer comme évident, voire que nous avons appris à éviter, peut constituer un vecteur de politisation ou de dépolitisation au sein de la famille. Ce faisant, Katharine Throssell poursuivra avec Florence Delmotte la réflexion sur les apports de Norbert Elias concernant les différents niveaux d’unités de survie (notamment entre le « nous » national et le « nous » humanité), et ses notions d’engagement et de désengagement. Si la focale de son travail est légèrement décalée, il est fort probable que les enjeux liés à la nation et au nationalisme resteront très présents.

Julie Pinsolle, quant à elle, envisage d’articuler son projet d’HDR avec le projet ETPAF. Ses travaux sont dédiés à l’étude des formes des *relations parent(s)-enfant(s)*, au sein de contextes spécifiques, à savoir des espaces institutionnels donnés (comme l’école ou encore la famille), mais aussi au sein d’espaces idéologiques et discursifs. Elle poursuit ses recherches autour de ce fil conducteur thématique (la *relation parent.s-enfant.s*), investie dans sa dimension domestique²⁹ comme publique³⁰, mais aussi à l’aune d’un cadrage théorique initial : l’approche anthropo-didactique. Ce faisant, son projet d’HDR est motivé par le souhait, d’une part, de s’inscrire dans la continuité des travaux engagés dans une perspective *anthropologique de la diffusion des savoirs* (Chopin 2016) sur les questions scolaires, artistiques et d’éducation thérapeutique afin de poursuivre et contribuer à la structuration de ce cadre épistémologique par sa mobilisation *pour l’étude de la relation parent.s-enfant.s* et, d’autre part, d’y apporter et de situer ses propres contributions à l’aune des travaux engagés sur cet objet des relations parent.s-enfant.s.

La poursuite de l’analyse des matériaux ETPAF offre à Julie Pinsolle l’opportunité de mettre à l’épreuve tout d’abord le potentiel analytique du *cadrage anthropologique de la diffusion des savoirs* pour penser et analyser les processus de transmission/apprentissage hors la classe et analyser de façon complexe le processus éducatif. La complexité dont il est question se traduit à la fois dans une approche pluridisciplinaire croisant les apports de l’anthropologie (depuis le pari du sens et de la « cohérence des pratiques » Chopin, 2014, p. 20, à l’approche écologique déployée par Ogbu, 1992) et ceux de la didactique (par la distinction savoir/connaissance, et l’objectivation des situations de diffusion des savoirs qu’elle permet avec les concepts de milieu, situation, dévolution et institutionnalisation – Brousseau, 1998; Chevallard & Johsua, 1991) pour spécifier les questionnements relatifs à la « fabrique du sens », le tout en y associant les apports de la philosophie wittgensteinienne (Wittgenstein, 1961, 1965) de l’usage ou encore de l’intentionnalité searlienne (Searle, 1982, 1995) pour l’analyse de la manière dont se transmet « le monde » (Arendt, 1961).

Le nationalisme banal est également un objet qui permet de ne pas renoncer à l’analyse des différents niveaux de structuration des situations éducatives. Il s’agit alors d’analyser la manière dont les savoirs

²⁹ La dimension domestique de cette relation renvoie aux pratiques, valeurs, discours produits par les parents avec leur enfant ou à propos de ce dernier et/ou de leur vie avec lui.

³⁰ La relation parentale est inscrite dans un nombre certain d’interactions avec d’autres protagonistes (allant des pairs adultes ou enfantins aux professionnel.le.s) qui ont à l’encontre des parents comme des enfants des attentes qui influent sur cette relation. Enfin, les relations parent.s-enfant.s sont elles-mêmes inscrites dans un cadrage plus large : les politiques publiques.

(se) diffusent en situations, situations dont les caractéristiques sont marquées par les institutions qui les font vivre et les normes qui y sont construites et s’y diffusent. Cela revient aussi à intégrer la dimension relationnelle des processus d’éducation, enseignement, apprentissage (soit les relations qu’éducateur.trice, éduqué.e et savoir.s peuvent entretenir au sein d’une situation, dans une logique d’ajustement réciproque ; mais aussi les relations entre niveaux micro et macro de ces situations). Enfin, cette entreprise analytique invite à tenir compte de la manière dont les processus situés de production sociale signifiante sont nourris par d’autres situations (les agents investissent la situation qu’ils vivent chargés de leur expérience du monde social, il existe différentes façons d’être élève, enseignant.e, parent, ami.e, amant.e, etc. Les relations entre éducateur.trice, éduqué.e et savoir.s sont ainsi modulées en fonction des dispositions de chacun.e).

La phase contractuelle du projet ETPAF est terminée, mais l’aventure continue donc. Elle continue par la poursuite de l’analyse des données engagée ensemble par Sophie Duchesne et Florence Delmotte ; mais elle se poursuit aussi grâce aux divers projets portés individuellement ou en tandem par les quatre signataires de ce rapport, qui devraient à terme conférer au projet l’interdisciplinarité revendiquée à l’origine.

Références bibliographiques

ANJIRBAG M.A., 2018, “Mulan and Moana: Embedded coloniality and the search for authenticity in disney animated film,” *Social Sciences*, 7, 11.

ARENDR H., 1961, *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, 1991st edition, Paris, Gallimard (Folio).

BAINBRIDGE J., 2006, “Children’s Literature: Vehicle for the transmission of national culture and identity or the victim of massmarket globalisation?,”

BERENI L., CHAUVIN S., JAUNAIT A., REVILLARD A., 2020, *Introduction aux études sur le genre*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur (Ouvertures politiques).

BERTHOMIER N., OCTOBRE S., 2019, “Primo-socialisation culturelle par les climats familiaux des enfants de la cohorte Elfe:,” *Culture études*, n° 2, 2, pp. 1–32.

BILLIG M., 1991, *Ideology and Opinions: Studies in Rhetorical Psychology*, Sage Publications, Inc.

BILLIG M., 1994, “Repopulating the Depopulated Pages of Social Psychology,” *Theory and Psychology*, 4, 3, pp. 307–335.

BILLIG M., 1995a, *Banal nationalism*, London ; Thousand Oaks, Calif, Sage.

BILLIG M., 1995b, *Banal Nationalism*, London, SAGE.

BILLIG M., 1996, “Nationalism as an International Ideology: Imagining the Nation, Others and the World of Nations,” dans *Changing European Identities: Social Psychological Analyses of Social Change*, Breakwell, Glynnis M. and Lyons, Evanthia, Butterworth and Heinemann (International series in social psychology), pp. 181–194.

BILLIG M., 2009, “La psychologie discursive, la rhétorique et la question de l’agentivité,” *SEMEN [en ligne]*, 27.

- BILLIG M., 2019, *Le nationalisme banal*, Louvain la Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 262 p.
- BILLIG M., 2023, "The national nature of globalization and the global nature of nationalism: Historically and methodologically entangled," *Theory & Psychology*, 33, 2, pp. 175–192.
- BONNERY S., JOIGNEAUX C., 2015, "Des littératies familiales inégalement rentables scolairement," *Le français aujourd'hui*, N° 190, 3, pp. 23–34.
- BOUSQUET-BERAUD, 2024, "Rapport de la Commission sur les enfants et les écrans: à la recherche du temps perdu,."
- BROUSSEAU G., 1998, *Théorie des situations didactiques: didactiques des mathématiques 1970-1990*, Grenoble, La pensée sauvage (Recherches en didactique des mathématiques).
- BRYMAN A., 2004, *The Disneyization of Society*, London, SAGE.
- BUCKINGHAM D., 2000, "Chapter 2: Beyond Political socialization," dans *The Making of Citizens: Young People, News and Politics*, London, Routledge.
- BUCKINGHAM, D. (ed.), 2008, *Youth, identity, and digital media*, Cambridge, Mass., MIT Press (The John D. and Catherine T. Macarthur Foundation series on digital media and learning).
- CALHOUN C., 2008, "Cosmopolitanism and nationalism ⁺," *Nations and Nationalism*, 14, 3, pp. 427–448.
- CARTER C., STEEMERS J., DAVIES M.M., 2021, "Why children's news matters: The case of CBBC Newsround in the UK," 46, 3, pp. 352–372
- CECIRE M.S., 2009, "Medievalism, Popular Culture and National Identity in Children's Fantasy Literature," *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 9, 3, pp. 395–409.
- CHARTIER R., ÉDITIONS, 1997, "Du livre au lire," *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 1, 1, pp. 271–290.
- CHELEBOURG C., 2018, "Moana ou l'écohéroïsme au féminin,." *Galaxies Science-fiction. Nouvelle Série*, 52, pp. 75–80.
- CHEU J., 2013, *Diversity in Disney Films- critical essays on Race, Ethnicity, Gender, Sexuality, and Disability*, McFarland.
- CHEVALLARD Y., JOHSUA M.-A., 1991, *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné : suivie de Un exemple de la transposition didactique*, [2e édition revue et augmentée]., Grenoble (France), la Pensée sauvage (Recherches en didactique des mathématiques), 240 p.
- CHOPIN M.-P., 2014, *Approche anthropologique de la diffusion des savoirs. Enjeux théoriques et praxéologiques du couple temporalité-corporalité pour l'étude des phénomènes d'éducation: champ scolaire, champ artistique, champ thérapeutique.*, Thèse de doctorat.
- CICCHELLI V., OCTOBRE S., 2018, *Aesthetico-Cultural Cosmopolitanism and French Youth*, Cham, Springer International Publishing.
- CICCHELLI V., OCTOBRE S., 2021, "La culture à l'âge global : Une analyse par la circulation des produits culturels," *Réseaux*, N° 226-227, 2, pp. 19–43.

- CICCHELLI V., OCTOBRE S., 2022, *K-pop, soft power et culture globale*, Paris, PUF.
- COULANGEON P., 2010, "III. La lecture à l'épreuve de la culture de masse," dans *Sociologie des pratiques culturelles*, Paris, La Découverte (Repères), pp. 33–55.
- DELMOTTE F., 2007, *Norbert Elias, la civilisation et l'état: enjeux épistémologiques et politiques d'une sociologie historique*, Bruxelles, Université de Bruxelles (Philosophie et société).
- DELMOTTE F., DUCHESNE S., 2023, "Undefeated nationalism: extending the banal nationalism thesis through the family", ECPR General Conference, Charles University, Prague, 4-8 September 2023.
- DELMOTTE F., DUCHESNE S., THROSSELL K., 2024, "Repeupler le nationalisme banal: Enquête sur la transmission familiale du nationalisme en France," 91e Congrès de l'Acfas, May 2024, Ottawa (Ontario) Canada., 2024.
- DITER K., OCTOBRE S., 2022a, "Enfants et écrans durant les six premières années de la vie à travers le suivi de la cohorte Elfe:," *Culture études*, N° 7, 7, pp. 1–40.
- DITER K., OCTOBRE S., 2022b, "Les enfants de moins de 6 ans et les écrans numériques : à chacun son rythme, d'après l'enquête Elfe," *Insee Références Eclairages*.
- DUCHESNE S., 2022, "Deuxième note d'étape du projet ETPAF: bilan du « terrain »," Rapport pour le Département des études de la prospective et des statistiques (DEPS) du Ministère de la Culture, Bordeaux.
- DUCHESNE S., DELMOTTE F., 2023, "Troisième note d'étape du projet ETPAF: premières analyse," Rapport pour le Département des études de la prospective et des statistiques (DEPS) du Ministère de la Culture, Bordeaux.
- DUCHESNE S., FERRY M., 2021, "Is Time 'on the Side of Change'? Incorporating the GDPR in (some of) our Research Practices," *Bulletin de méthodologie sociologique/Bulletin of sociological methodology*, 150, 1, pp. 106–124.
- DUCHESNE S., ICHIJO A., SKEY M., FOX J.E., 2018, "Who's afraid of Banal Nationalism? A symposium," *Nations and Nationalism*, 24, 4, pp. 838–870.
- DUMONT L., 1983, *Essais sur l'individualisme: une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Éd. du Seuil (Collection esprit).
- DURING, S. (ed.), 2006, *The cultural studies reader*, 2. ed., reprinted, London New York, NY, Routledge, Taylor & Francis Group.
- EDENSOR T., 2020, *National Identity, Popular Culture and Everyday Life*, 1st edition, Routledge.
- ELIAS N., 1991, "Les transformations de l'équilibre 'nous-je,'" dans *La société des individus*, Fayard, pp. 207–301.
- ELIAS N., 2010, *Au-delà de Freud. Sociologie, psychologie, psychanalyse*, Traduction Nicolas Guilhot, Marc Joly et Valentine Meunier, Paris, La Découverte (Textes à l'appui).
- ELIAS N., 2017, *Les Allemands : luttes de pouvoir et développement de l'habitus aux XIXe et XXe siècles*, traduction Marc Joly et Marc de Launay, Paris, Éditions du Seuil (La librairie du XXIe siècle).

ELOY F., BONNERY S., 2022, "Chapitre-iv: Le millefeuille du public jeunesse de la fausse évidence de l'adressage aux enfants," dans *Comment la culture vient aux enfants? Repenser les médiations*, Presses de Sciences Po.

FAIRCLOUGH N., WODAK, R., 1997, "Critical Discourse Analysis," dans *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, London, SAGE, pp. 258–284.

FERRY M., McDONALD L., DUCHESNE S., 2021, "Première note d'étape du projet ETPAF : compte-rendu de l'enquête exploratoire," Rapport pour le Département des études de la prospective et des statistiques (DEPS) du Ministère de la Culture, Bordeaux.

FOX J.E., 2017, "The edges of the nation: a research agenda for uncovering the taken-for-granted foundations of everyday nationhood: Edges of the nation," *Nations and Nationalism*, 23, 1, pp. 26–47.

FOX J.E., VAN GINDERACHTER M., 2018, "Introduction: Everyday nationalism's evidence problem," *Nations and Nationalism*, 24, 3, pp. 546–552.

GIROUX H., 2010, *The Mouse that Roared*, Maryland, Rowman and Littlefield Publishers Inc.

GREENFIELD L., 2003, *Nationalism: five roads to modernity*, 7. print, Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press.

HALL S., 1977, "Culture, the media, and the ideological effect," dans *Mass Communication and Society*, Edward Arnold.

HOLLAND T., 2012, "Television Nations: Imagined Communities in the Simpsons,."

HOLLMAN L., 2018, "Disney's Tired Meta Feminism and why Moana still reigns as its modern feminist 'princess,.'" "

IMBAULT A., 2022, "L'école des loisirs, l'utopie au long cours," *Le journal de l'école de Paris du management*, N° 157, 5, pp. 15–22.

JUMRAH M.H., KARIM H.A., 2022, "Women Representation as Symbols of Mother Nature: An Ecofeminism Perspective in Moana Film," *KOMUNIKA: Jurnal Dakwah dan Komunikasi*, 16, 2, pp. 139–150.

KELEN K., SUNDMARK B., 2013, *The Nation in Children's Literature*, Routledge.

KERR W., 2023, "Water, earth, fire, air: Banal nationalism and Avatar: The Last Airbender," *European Journal of Cultural Studies*, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1177/13675494231206385>

MACE É., 2006, *Les imaginaires médiatiques: une sociologie postcritique des médias ; [as seen on TV]*, Paris, Éd. Amsterdam.

MCINTYRE J., BURKE L., BAKER D., BALANZATEGUI J., 2023, "Kids' TV Memories: Audience Perspectives on the Roles and Long-term Value of Australian Children's Television," Swinburne University of Technology.

MERCIER E., 2024, "Les jeunes français et la lecture," CNL.

- OGBU J.U., 1992, "Les Frontières culturelles et les enfants de minorités," *Revue française de pédagogie*, 101, 1, pp. 9–26.
- ORENSTEIN P., 2011, *Cinderella ate my daughter: dispatches from the frontlines of the new girlie-girl culture*, New York, Harper Collins.
- PERCHERON A., 1974, *L'Univers Politique des Enfants*, Paris, Armand Collin.
- PERCHERON A., 1993, *La Socialisation Politique*, Paris, Armand Collin.
- RAGIN C.C., 1996, "Comparaison, analyse qualitative et formalisation," *Revue Internationale de Politique Comparée*, 3, 2, pp. 383–403.
- RAVEAUD M., 2006, *De l'enfant au citoyen: la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*, Paris, Presses universitaires de France (Éducation et société).
- SANTE PUBLIQUE FRANCE, 2020, "Etude de santé sur l'environnement, la biosurveillance, l'activité physique et la nutrition (Esteban 2016-2016): Volet nutrition, Chapitre Activité physique et sédentarité."
- SAUVAGE C., 2023, *Décoder Disney-Pixar : désenchanter et réenchanter l'imaginaire*, Paris, Daronnes.
- SEARLE J.R., 1982, *Sens et expression : études de théorie des actes de langage*, Les Éditions de Minuit (Essais).
- SEARLE J.R., 1995, *La construction de la réalité sociale*, Gallimard (collection Essais).
- SIMON A., 2020, "Les enfants sont-ils des enquêtés comme les autres?," *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 146, 1.
- SKEY M., 2009, "The national in everyday life: A critical engagement with Michael Billig's thesis of Banal Nationalism," *The Sociological Review*, 57, 2, pp. 331–346.
- SKEY M., 2014, "The Mediation of Nationhood: Communicating the World as a World of Nations: The Mediation of Nationhood," *Communication Theory*, 24, 1, pp. 1–20.
- SKEY M., 2017, *Everyday Nationhood, Theorising Culture, Identity, and Belonging After Banal Nationalism*, Palgrave Macmillan.
- SKEY M., 2022, "Nationalism and Media," *Nationalities Papers*, 50, 5, pp. 839–849.
- SLAVTICHEVA-PETKOVA, VERA, 2013, "I'm from europe but I'm not european: television and children's culture in England and Bulgaria," *Journal of Children and the Media*, 7, 3, pp. 349–365.
- SMITH ANTHONY., 1996, "Culture, community and territory: the politics of ethnicity and nationalism.," *International Affairs.*, vol.72, no.3, July. Ethnicity and International Relations, pp. 445-458.
- SMITH A.D., 1991, *The Ethnic Origins of Nations*, Wiley-Blackwell.
- SØRENSEN I.K., 2018, "'Sometimes it's a bit too much Disney' exploring Norwegian parents and their ambiguous domestication of Disney," *Journal of Children and Media*, pp. 1–15.
- STREIFF M., DUNDES L., 2017, "From Shapeshifter to Lava Monster: Gender Stereotypes in Disney's Moana," *Social Sciences*, 6, 3, p. 91.

THROSSELL K., 2012, *Child and nation. A Study of Political Socialization and Banal nationalism in France and England*, Thèse de doctorat, Paris, Institut d'Etudes Politiques.

THROSSELL K., 2015a, *Child and nation: a study of political socialisation and banal nationalism in France and England*, Bruxelles ; New York, P.I.E. Peter Lang.

TOMLINSON J., 1991, *Cultural Imperialism*, 1st edition, New York, Continuum International Publishing Group.

VAN ZANTEN A., 2009, "Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants:," *Informations sociales*, n° 154, 4, pp. 80–87.

WITTGENSTEIN L., 1961, *Tractatus logico-philosophicus ; Investigations philosophiques : suivi de*, Gallimard (Tel).

WITTGENSTEIN L., 1965, *Le cahier bleu et le cahier brun ; suivi de Ludwig Wittgenstein : études préliminaires aux "Investigations philosophiques,"* Gallimard (Les Essais).

WODAK R., MEYER M., 2009, "Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory, and Methodology 1," *Methods of Critical Discourse Analysis*.

Sites web :

L'Observatoire des inégalités d'après l'Insee – Données 2022 – © Observatoire des inégalités: <https://inegalites.fr/Pauvres-moyens-ou-riches-Les-revenus-par-type-de-menage4>
Comment lit-on à la maison ? Entretien avec Stéphane Bonnery, <https://www.univ-paris8.fr/Comment-lit-on-a-la-maison>.

M6 publicité/ Gulli, Tendances Kids 2021 - <https://m6pub.fr/tendances-kids-2021/>

M6 publicité/ Gulli, TendancesKids 2022 - <https://m6pub.fr/m6-publicite-gulli-tendances-kids-2022/>

Communiqué de presse, report Kids TV de Glance/Médiamétrie 2021:

<https://onlinestore.mediametrie.com/en/products/kids-tv-report>

Communiqué de presse, report Kids TV de Glance /Médiamétrie 2024 : <https://www.glance-mediаметrie.com/en/2024-childrens-tv-audience-grows-key-markets-driven-original-content-and-new-programming-trends>.

Ressources pédagogiques, *Le Loup qui voulait faire le tour du monde*: <https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/espacelangue24/wp-content/uploads/sites/64/2020/04/LE-LOUP.pdf>

Annexes

Annexe 1 : Corpus des livres – *L'École des loisirs*

Collection/ Année	Titre	Auteur
mini2019-2020	Tout le monde dort?	Audrey Poussier
mini2019-2020	Une histoire à grosse voix	Emile Jadoul
mini2019-2020	Va t'en Bébé Cadum	Stéphanie Blake
mini2019-2020	Le renard et le lutin	Astrid Lindgren
mini2019-2020	Coup de foudre	Grégoire Solotareff
mini2019-2020	L'Orage	Frederik Ster
mini2019-2020	La balade d'Asami	Delphine Roux
mini2019-2020	Un petit pas de géant	Tony Johnston
mini2020-2021	Palomino	Michael Escoffier
mini2020-2021	Jules et le renard	Joe Todd Stanton
mini2020-2021	Deux pour moi un pour toi	Jörj Mulhe
mini2020-2021	Martin minet - le point du jour	Anne Herbauts
mini2020-2021	Les toutous à Paris	Dorothee De Monfried
mini2020-2021	Adieu odieux dîner	Delphine Bournay
mini2020-2021	Un gâteau au goûter	Christian Voltz
mini2020-2021	Salomé veut une hisoitre	Christine Naumann
mini 2021-2022	La montagne à la mer	Rascal et Peter Elliot
mini 2021-2022	Moi je veux ça	Stéphanie Blake
mini 2021-2022	Un peu beaucoup	Olivier Tallec
mini 2021-2022	Mon île	Mark Janssen
mini 2021-2022	Si l'hiver arrive dis lui que je ne suis pas là	Simon Ciraolo
mini 2021-2022	Rien que toi	Sally Grindly
mini 2021-2022	L'oeil De Berk	Julien Beziat
mini 2021-2022	Dico dino	Raphaël Fejtos
kili2019/2020	Le renard blanc	Thimothée De Veel
kili2019/2020	L'Antarctique de Simon	Adrien Albert
kili2019/2020	Quelle horreur!	Claire Lebourg

kili2019/2020	Billy cherche un trésor	Catharina Valckx
kili2019/2020	Le secret du rocher noir	Joe Todd-Stanton
kili2019/2020	Le géant la fillette et le dictionnaire	Jean Leroy
kili2019/2020	La nuit de berk	Julien Beziat
kili2019/2020	Vive le sport	Ole Könnecke
kili2020-2021	La valise	Chris Naylor Ballestros
kili2020-2021	C'est mon arbre	Olivier Tallec
kili2020-2021	Francisco	Perceval Bernier
kili2020-2021	Tope là	Stéphanie Blake
kili2020-2021	Comment ranger sa chambre en 7 jours seulement	Audrey Poussier
kili2020-2021	Blanchet et les 7 chevreaux	Geoffroy De Pennart
kili2020-2021	Non Cornebidouille, pas mon doudou	Magali Bonniot
kili2020-2021	Mon petit cheval Mahabat	Satomi Ichikawa
kili2021-2022	Sidonie souris : la surprise	Clothilde Delacroix
kili2021-2022	Lisette et le gros mensonge	Catharina Valckx
kili2021-2022	Nous sommes là	Oliver Jeffers
kili2021-2022	Le feu	Penelope Josses
kili2021-2022	La mystérieuse baleine	Daniel Frost
kili2021-2022	Hulotte et Léon	Juliette Lagrange
kili2021-2022	Au bois dormant	Karen Jameson
kili2021-2022	Qu'y a-t-il sous la mer?	Maud Sene

Annexe 2 : Publications en lien avec le projet

Publications

- **Florence Delmotte & Sophie Duchesne**, “Banal Nationalism for Babies : the Early Transmission of National Habitus to Children in the Family”. In Norman Gabriel ed. *International Comparisons in Learning and Education. Eliasian Perspectives*. Palgrave Studies on Norbert Elias. Chapter 5, p.81-106. Sept 2024. eBook en open access à ISBN 978-3-031-60958-9.
- **Sophie Duchesne & Maylis Ferry**, Is time ‘on the side of change’? Incorporating the GDPR in (some of) our research practices, *Bulletin of Sociological methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 150, 2021, p. 106-124.

Communications

- **Florence Delmotte & Sophie Duchesne**, “A family Business? The early transmission of the national habitus and nationalism in France”, Social Figurations Conference in Prague 2024: Long-term processes, present concerns and future directions, Prague, 4–7 December 2024.
- **Katharine Throssell**, “Pictures of Us: an exploration of European and national identities in children’s picture books in France,” *Children’s Literature and European Identities*, Adam Mickiewicz University, Poznan, Poland, 24-26 octobre 2024.
- **Katharine Throssell**, “Moana : « exploratrice et gardienne de la mémoire ». Une analyse des thématiques nationalistes et cosmopolites dans la culture enfantine, » *Société Québécoise de Science Politique*, Université d’Ottawa, May 2024.
- **Florence Delmotte, Sophie Duchesne & Katharine Throssell**. « Repeupler le nationalisme banal : Enquête sur la transmission familiale du nationalisme en France ». 91e Congrès de l’Acfas, Université d’Ottawa, May 2024, Ottawa (Ontario), Canada. <https://shs.hal.science/halshs-04589292>
- **Florence Delmotte & Sophie Duchesne**, “Undeclared nationalism: extending the banal nationalism thesis through the family”, ECPR General Conference, Charles University, Prague, 4-8 September 2023. <https://shs.hal.science/halshs-04207824/document>
- **Florence Delmotte**, “Investigating the Early Transmission of (Banal) Nationalism & National Habitus to Children in the Family: a research project framed by M. BILLIG and N. ELIAS””, Conference *The fantasy-reality continuum: science, religion, politics, culture*, University of Warsaw, 8-10 December 2022.
- **Florence Delmotte & Sophie Duchesne**, Nationalism for babies: Investigating the early transmission of national habitus to children in the family”, 19th International Symposium on Civilizing Processes, Salvador, Bahia, Brasil, 27–30 November 2022.
- **Florence Delmotte**, « Habitus national, nationalisme (banal) et ‘résistances à l’Europe’ », Colloque international *Nations, nationalismes et mondialisations : adaptations, mutations et permanences. Perspectives nord-américaines et européennes*, Université de Bordeaux, 9 juin 2022.
- **Sophie Duchesne**, “Banal and everyday nationalism: Theoretical and empirical perspectives”, PhD Academy *What is a people? Social, Political and Legal Controversies*, Venice International University, 28 mars 2022.

Communications à venir

- **Katharine Throssell**, « Who in the world » : une analyse de la représentation des identités collectives et questions écologiques dans la littérature de jeunesse anglaise et française, 64e congrès de la Société des Anglicistes de l’Enseignement supérieur (SAES) : « TRANSITIONS », Toulouse du 5 au 7 juin 2025.
- **Florence Delmotte**, “(De)Civilising Nations and Nationalism”, International Sociological Association (ISA) Forum, Rabat, 6–11 July 2025.

- **Florence Delmotte & Sophie Duchesne**, “From Parents to Children: Un Air De Famille. The Early Transmission of Nationalism through Family and National Habitus”, International Sociological Association (ISA) Forum, Rabat, 6–11 July 2025.
- **Florence Delmotte & Sophie Duchesne**, “The nation of individuals? A bottom-up approach to the French case”, ECPR General Conference 2025, Aristotle University of *Thessaloniki*, 26 – 29 August 2025
- **Julie Pinsolle et Katharine Throssell**, « C’est normal d’aimer sa nation » : Une analyse des situations et savoirs ritualisés associé à la transmission du nationalisme banal dans la famille, à partir des données ETPAF, proposition de communication au colloque international « Transmission et apprentissage. Quelles modalités d’implication des enfants dans les pratiques quotidiennes ritualisées et les rites ? », 17 & 18 novembre 2025, Université de Liège, Belgique.