

# L'investissement des pères dans la lecture partagée et la reconfiguration des normes traditionnelles de la masculinité



Image tirée d'un article de la Coopération (14 mai 2019) rédigé par Alain Wey et intitulé *Lisez-leur une histoire !*

Mémoire de Master en sciences sociales, spécialisé en psychologie et éducation

Réalisé par **Eva Salvi**

Dirigé et soutenu par Mesdames Nolwenn Bühler et Tania Zittoun

Semestre de printemps, Université de Neuchâtel

Juin 2020

## **Remerciements**

Avant de débiter ce travail, je souhaite remercier mes deux directrices de mémoire, Madame Nolwenn Bühler (directrice principale) et Madame Tania Zittoun (co-directrice) pour avoir accepté de suivre mon travail et m'avoir guidé tout au long de ce projet.

Je tiens également à remercier les dix pères de famille qui ont accepté de participer à cette recherche, et qui, grâce à leurs témoignages, ont permis d'enrichir ce travail.

Par ailleurs, je voudrais remercier chaleureusement mon compagnon, Rafael Ferreira, pour ses encouragements, ses précieux conseils et son soutien durant toute la réalisation de ce mémoire.

Enfin, je voudrais également témoigner ma reconnaissance à mon père et à ma marraine pour leur relecture et leurs commentaires.

Eva Salvi

## **Résumé**

Vous vous demandez peut-être pourquoi s'intéresser aux pères qui racontent des histoires à leur-s enfant-s. En effet, le moment de lecture partagée dans le contexte familial pouvant être quotidien et *a priori* banal, il peut sembler que l'intérêt d'une telle recherche soit restreint. Cependant, il s'avère que cette problématique soulève des enjeux privés et relationnels mais aussi sociétaux et politiques et elle mérite donc une attention particulière.

Tout d'abord, la lecture correspond à une activité riche et complexe parce qu'elle est non seulement une pratique culturelle (Bruner, 2010) mais aussi une tâche éducative qui suppose et développe des compétences cognitives, interactionnelles et affectives. Par ailleurs, dans la mesure où les rapports de genre associent traditionnellement les femmes à l'espace domestique et les hommes à l'espace public (Darmon, 2010), ce sont souvent elles qui se chargent des tâches éducatives, dont la lecture partagée fait partie.

Cependant, à la fin des années 1960, l'entrée des femmes sur le marché du travail salarié ainsi que le déclin du mariage notamment ont concouru à engendrer une réorganisation sociale de même qu'une reconfiguration des rôles parentaux traditionnels (Ferrand, 2001). Effectivement, il est dès lors socialement attendu des pères qu'ils ne soient plus seulement les pourvoyeurs de la famille (Yogman, 1985), mais aussi qu'ils participent à l'éducation des enfants et qu'ils s'impliquent davantage dans la réalisation des tâches ménagères (Brian, 2018 ; Kelen, 1986).

Par conséquent, il s'avère intéressant d'étudier le degré d'investissement des pères dans la lecture partagée avec leur-s enfant-s pour comprendre ce que cela dit de leur manière de concevoir la (ou leur) paternité et potentiellement pour saisir en quoi cette (non-)implication paternelle vient reproduire ou reconfigurer les normes traditionnelles de la masculinité (Connell, 1995 ; Despentes, 2006). Ainsi, l'analyse des données permettra de montrer qu'en participant à la lecture partagée, certains pères peuvent effectivement renégocier quelques-unes des valeurs dites masculines – notamment à travers l'expression de leurs émotions. Cependant, nous montrerons que l'investissement dans la lecture n'est pas le seul moyen de transformer le modèle traditionnel de la masculinité. Enfin, nous verrons qu'une certaine implication paternelle dans les tâches éducatives n'est pas toujours associée à une plus grande participation aux tâches ménagères (Brugeilles & Sébille, 2013 ; Lecoq, 2017).

## Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	<b>2</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>3</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>7</b>
Pourquoi la lecture ? .....	9
Pourquoi le milieu familial ?.....	10
Pourquoi les pères ?.....	12
Présentation de la problématique .....	14
Annonce du plan.....	14
<b>Cadre théorique</b> .....	<b>16</b>
<b>Chapitre 1 : La lecture partagée dans le contexte familial</b> .....	<b>16</b>
<b>1.1 La famille</b> .....	<b>16</b>
1.1.1 comme espace de transmission et de médiation culturelle .....	16
1.1.2 comme premier espace de socialisation.....	18
<b>1.2 La littéracie familiale</b> .....	<b>19</b>
1.2.1 Définition du concept.....	20
<b>1.3 Les manières de lire, autrement appelés styles de lecture</b> .....	<b>22</b>
1.3.1 Le style passif .....	23
1.3.2 Le style centré sur la lecture.....	23
1.3.3 Le style didactique .....	23
1.3.4 Le style engagé dans l'échange .....	24
1.3.5 Le style « libre » ou sans support .....	24
<b>1.4 Diverses raisons de s'investir (ou non) dans la lecture partagée</b> .....	<b>26</b>
1.4.1 Pour favoriser le calme et l'endormissement.....	26
1.4.2 Pour transmettre un héritage culturel .....	28
1.4.3 Pour favoriser la tendresse et la complicité avec l'enfant .....	29
1.4.4 Pour instruire l'enfant .....	30
1.4.5 Pour discuter avec l'enfant.....	31
1.4.6 Pour développer son imagination .....	31
1.4.7 Différentes raisons de ne pas lire d'histoires aux enfants .....	33
<b>2. Chapitre 2 : La construction de la paternité</b> .....	<b>34</b>
<b>2.1 Les stéréotypes de genre et la socialisation différenciée</b> .....	<b>35</b>
2.1.1. Les stéréotypes de genre et la théorie des rôles sexuels.....	35
2.1.2 La socialisation différenciée .....	36
Les valeurs traditionnellement associées au masculin .....	37
<b>2.2 Le modèle de la masculinité hégémonique</b> .....	<b>38</b>
2.2.1 Une remise en question de la théorie des rôles sexuels .....	38
2.2.2 La définition de la masculinité hégémonique .....	38
<b>2.3 La division sexuelle du travail et les rôles parentaux traditionnels</b> .....	<b>40</b>
2.3.1 La division sexuelle du travail.....	40
L'historique de la division du travail.....	40
La définition de la division sexuelle du travail.....	41
2.3.2 Les rôles parentaux traditionnels .....	41
La répartition (inégaie) des tâches ménagères et éducatives .....	41
Les différents facteurs qui expliquent l'implication des pères .....	43
<b>2.4 Le modèle des nouveaux pères</b> .....	<b>45</b>
2.4.1 La reconfiguration du modèle du père traditionnel.....	45
2.4.2 L'émergence du modèle des « nouveaux pères ».....	46

2.4.3 Les limites de ce modèle.....	47
<b>2.5 Synthèse et trois hypothèses .....</b>	<b>48</b>
<b>3. Méthodologies et réflexions éthiques.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1 Les approches dans lesquelles s'inscrivent le travail .....</b>	<b>49</b>
3.1.1 Au croisement de la psychologie socioculturelle et de la sociologie.....	49
3.1.2 La Grounded Theory .....	50
3.1.3 Les méthodes féministes.....	51
<b>3.2 Méthodes de récolte des données .....</b>	<b>51</b>
3.2.1 La phase d'exploration : lectures préalables et entretiens exploratoires.....	51
3.2.2 Le choix du type d'entretien .....	53
L'entretien centré sur un problème.....	53
La grille d'entretien et l'élaboration des questions.....	53
<b>3.3 Le choix et la présentation des participants .....</b>	<b>54</b>
3.3.1 Le choix des participants.....	54
3.3.2 La présentation des participants .....	56
<b>3.4 Méthode d'analyse des données : l'analyse thématique.....</b>	<b>57</b>
<b>3.5 Réflexions éthiques.....</b>	<b>58</b>
3.5.1 Le respect du code de déontologie.....	58
3.5.2 Trois points réflexifs .....	59
Le tutoiement des participants .....	59
La rédaction à la première personne du singulier.....	59
La relation entre chercheuse et participants .....	60
<b>4. Analyse des données et discussion .....</b>	<b>62</b>
<b>4.1 Les raisons de lire (ou non) à ses enfants et les styles de lecture associés .....</b>	<b>62</b>
4.1.1 Les raisons de participer à la lecture partagée.....	62
Pour favoriser l'endormissement .....	63
Pour développer l'imagination : parfois associé au style de lecture libre.....	64
Pour transmettre leur langue maternelle ou le goût de lire (raison culturelle).....	66
Pour passer un moment privilégié avec l'enfant (raison affective et relationnelle).....	68
Pour instruire l'enfant: associée aux styles didactique ou centré sur la lecture .....	69
Pour communiquer avec l'enfant : parfois associée à un style engagé dans l'échange .....	71
Synthèse intermédiaire sur les pères qui lisent régulièrement.....	73
4.1.2 Les raisons de ceux qui n'y participent pas.....	74
Par absence de nécessité (la femme s'en charge) .....	75
Par préférence pour d'autres activités .....	76
Pour éviter d'être mal à l'aise .....	77
Par absence de nécessité (les enfants savent déjà lire).....	78
Synthèse intermédiaire sur les pères qui lisent rarement ou jamais.....	79
<b>4.2 L'absence de prérequis pour prendre part à la lecture partagée .....</b>	<b>80</b>
4.2.1 L'absence de nécessité pour les pères d'aimer lire.....	81
4.2.2 L'absence de nécessité que leur-s parent-s leur ait/aient lu des histoires .....	82
<b>4.3 L'implication paternelle dans les autres tâches.....</b>	<b>84</b>
4.3.1 La répartition des autres tâches (éducatives et ludiques) .....	84
4.3.2 La répartition des tâches domestiques entre les pères et leur partenaire.....	85
Une plus faible implication justifiée par leurs obligations professionnelles .....	86
Le privilège paternel du choix des tâches effectuées .....	88
<b>4.4 Leur définition du rôle du père.....</b>	<b>91</b>
<b>4.5 Discussion et synthèse de l'analyse.....</b>	<b>95</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>97</b>
Synthèse des points abordés.....	97
Deux éléments plus surprenants à retenir.....	100

Quelques limites de ce travail.....	103
Et des pistes de réflexion pour terminer.....	105
<b>Bibliographie .....</b>	<b>107</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>113</b>
Respect du code de déontologie .....	113
Respect de la confidentialité des données .....	114
Déclaration sur l'honneur.....	115
Lettre d'invitation envoyée aux participants.....	116
Accord de participation (vierge) .....	117
Questionnaire des données sociodémographiques .....	118
Grille d'entretien (de type centré sur un problème) .....	119

## **Introduction**

« Les dents, pipi et au lit ». Certains enfants ont souvent, voire quotidiennement, entendu cette phrase à l'approche de l'heure du coucher. Mais pour d'autres, la formule est un peu différente, car leur-s parent-s leur lit ou lisent une histoire avant de les laisser seul-e-s dans leur chambre, pour qu'ils ou elles s'endorment. Ce rituel avant l'endormissement est largement véhiculé dans notre société, à travers les médias et notamment dans les films ou la presse. Par exemple, en mai 2019, Wey (2019) écrivait un article intitulé *Lisez-leur une histoire !* dans le journal tout ménage suisse romand *Coopération*. Pour illustrer l'article, une photographie d'un père de famille qui lit à ses deux enfants a été sélectionnée, et c'est d'ailleurs cette même image qui illustre la page de titre de ce travail. En outre, cet article de presse, de même que les sites dispensant des conseils pour l'éducation des enfants - comme [naitreetgrandir.com](http://naitreetgrandir.com) ou encore [lanouvellemamansolo.fr](http://lanouvellemamansolo.fr) par exemple - recommandent de lire régulièrement des histoires aux enfants. Ils présentent en effet les bienfaits de la lecture du soir – juste avant le coucher - et insistent notamment sur la transmission de la passion des livres ainsi que le moment de complicité entre parent-s et enfant-s.

En effet, n'avez-vous pas en tête l'image d'un ou plusieurs enfant-s calme-s et attentif-s ou attentive-s, installé-e-s tout près d'un de leur parent qui tient un livre et raconte une histoire ? Et tout cela sur un lit confortable, avec une lumière tamisée et dans une ambiance de quiétude et de sérénité ? Cette description est certes un peu exagérée, mais telle est la représentation idéalisée d'un moment de partage familial, dans l'intimité et l'harmonie, qui viendrait clore de façon paisible la journée. Ainsi, il semble que les médias accentuent et cristallisent ce moment de symbiose familial pour en faire une sorte d'idéal universel de la famille heureuse. Cependant, ils n'expliquent pas quel-s intérêt-s les parents ont à faire la lecture à leur-s enfant-s de même qu'ils excluent et invisibilisent les familles qui ne pratiquent pas la lecture partagée. Ainsi, le but de ce travail sera notamment de comprendre quelles sont les raisons des parents – et des pères plus précisément - à s'investir (ou non) dans la pratique de la lecture partagée.

Par ailleurs, à ce stade du travail, il est important de préciser que le fait de (se) raconter des histoires est une pratique universelle, qui a des milliers d'années et qui s'observe dans toutes sortes de milieux culturels. En effet, les récits - définis comme des « séquence[s] d'événements qui porte[nt] une signification » (Bruner, 1996, p.152) - sont racontés et

transmis de générations en générations, selon des modalités très différentes en fonction des contextes (avec ou sans support écrit par exemple). En outre, le but de raconter des histoires est de mettre en mots et en forme ce qui nous est arrivé ou ce que nous avons appris (Bruner, 1996, 2010). Ainsi, dans une perspective socioculturelle, le récit, quelle que soit sa forme ou le contexte dans lequel il est narré, est un outil culturel qui est utilisé pour transmettre à ceux qui les écoutent certains « modèles du monde », des croyances, des valeurs et des normes (Bruner, 2010, p.26). Dans le cadre de ce travail, il est possible de considérer que les histoires racontées aux enfants par les parents remplacent, ou du moins, sont la trace de cette tradition ancestrale de la transmission des récits.

En outre, au niveau historique, si les récits oraux pouvaient ou peuvent encore être librement racontés et écoutés par chaque individu, la pratique de la lecture, quant à elle, a longtemps été contrôlée et soumise à une certaine censure. En effet, dès le XIII<sup>ème</sup> siècle, l'Eglise se méfiait des livres profanes et les considérait comme une menace contre l'ordre social. En effet, hormis les textes sacrés, les livres étaient jugés dangereux, dans la mesure où les histoires pouvaient potentiellement ouvrir la voie à l'indépendance intellectuelle des lecteurs/lectrices (Poissenot, 2019). Toutefois, avec la chute du pouvoir de l'Eglise et grâce à l'invention de l'imprimerie par Gutenberg au XV<sup>ème</sup> siècle, la production de livres s'est développée, les métiers autour du livre se sont spécifiés et, progressivement, la culture écrite a supplanté la culture orale, jusqu'à lors indétrônable. Ainsi, la lecture individuelle est progressivement devenue une pratique populaire et plus répandue. En outre, en Europe, à partir du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'industrialisation a rendu possible la diffusion de plus en plus d'ouvrages, ce qui a permis à la lecture de se démocratiser et de devenir une activité de loisir, et non plus – uniquement – un moyen d'instruction (Horrelou-Lafarge & Segré, 2016).

Cependant, malgré cette démocratisation, la lecture individuelle est toujours considérée comme une pratique classée, car même si elle concerne toutes les couches de la population, « les usages, les manières de lire et les contenus » varient en fonction des publics (Horrelou-Lafarge & Segré, 2016, p.63). En effet, il semblerait que les lecteurs/lectrices aient des goûts spécifiques et des pratiques différentes notamment selon leur origine sociale (Bourdieu, 1979a). Ainsi, même si le but de ce travail n'est pas de relier les pratiques de lecture partagée avec la classe sociale des participants, il ne s'agit pas d'ignorer que des pratiques et des préférences différentes peuvent se développer en fonction du milieu social auquel les individus appartiennent.

### *Pourquoi la lecture ?*

Certes la transmission des récits est une pratique « culturelle » universelle (Bruner, 2010, p.31), mais pourquoi se focaliser précisément sur la lecture partagée dans ce travail de mémoire en psychologie et éducation ? Pour répondre à cette question, il est important de revenir sur la généalogie de mon questionnement et de préciser qu'au départ, je souhaitais m'intéresser à la répartition des tâches éducatives et ménagères au sein du couple. Cependant, j'ai réalisé que ce qui m'intéressait vraiment, c'était l'investissement des pères dans l'éducation des enfants. D'ailleurs, parmi les tâches éducatives, nous trouvons notamment la lecture partagée, l'aide aux devoirs et l'éveil aux activités culturelles comme par exemple le musée, le cinéma ou le théâtre (Brown, 2007). Or, c'est la lecture qui a retenu mon attention, dans la mesure où elle est une activité dotée d'une grande richesse à plusieurs égards, tant au niveau éducatif et psychologique (affectif, cognitif et social) qu'au niveau sociologique. Par conséquent, ce croisement entre psychologie socioculturelle et sociologie sera présent tout au long de ma recherche. En effet, non seulement la lecture est une pratique qui implique ces deux niveaux, mais l'investissement des pères dans cette pratique (et la paternité en général) renvoie également à une dimension privée mais aussi socio-politique. Je reviendrai plus tard sur cette imbrication des deux disciplines, mais pour le moment, revenons-en à la lecture partagée.

Tout d'abord, selon certains psychologues, la lecture partagée consiste en une tâche éducative non obligatoire mais recommandée socialement et médiatiquement, comme nous l'avons vu précédemment. En effet, avant l'école, les parents peuvent aider leur-s enfant-s à découvrir et se familiariser avec le monde de l'écrit, à travers les histoires qu'ils ou elles lui/leur racontent. Cependant, il n'est pas seulement question qu'un livre soit lu, car d'autres éléments se jouent dans ces moments de lecture partagée. En effet, selon les travaux que j'ai lus en psychologie, la lecture dans le cadre familial prend souvent place dans un contexte spécifique qui favorise plus ou moins le rapprochement et la complicité entre l'adulte et l'enfant (Provencher, 2014). De plus, le moment de lecture est potentiellement riche en interactions entre l'adulte qui lit et l'enfant qui écoute, car ils/elles peuvent par exemple discuter, (se) poser des questions ou encore partager des émotions. Une dimension relationnelle s'ajoute donc à la dimension éducative de la lecture. Par ailleurs, la lecture permet également le développement de certaines compétences cognitives chez l'enfant, comme l'enrichissement du vocabulaire, de l'imagination ou encore de la formulation d'hypothèses (Prêteur et de Leonardis (2013).

Enfin, la dernière raison qui m'a fait choisir la lecture comme objet principal de ce travail est que, tout comme d'autres activités, elle a une dimension genrée – même si cela n'apparaît pas d'emblée. En effet, contrairement au football ou aux poupées, - qui, de façon très stéréotypée, seraient respectivement reliés au monde masculin et au monde féminin par exemple - la lecture, à première vue, n'est ni tout à fait une activité « pour les garçons », ni tout à fait « pour les filles ». Cependant, au niveau historique, la lecture individuelle, en lien avec le savoir, était d'abord une activité réservée aux hommes érudits qui avaient droit à l'apprentissage de la lecture et accès aux livres (Horrelou-Lafarge & Segré, 2016 ; Poissenot, 2019).

En revanche, à partir des années 1950, « une féminisation de la lecture » s'observe (Poissenot, 2019, p.90), notamment parce que de par leur éducation, les femmes étaient plutôt confinées à l'espace domestique, encouragées à être plus sédentaires et studieuses que les jeunes hommes. Encore aujourd'hui, selon une étude de Gérard (2016, cité par Poissenot, 2019, p.80), dès le primaire, les filles lisent plus que les garçons (à 95% contre 86%), de même qu'au lycée, le même écart reste visible (85% contre 76%). Au niveau des contenus, les femmes liraient davantage des romans, des livres de développement personnel ou de psychologie, tandis que les hommes préféreraient les journaux ou les livres scientifiques (Mauger et Poliak, 2000, cités par Poissenot, 2019). De plus, quand les femmes deviennent mères de famille, ce sont elles qui avaient et « ont [encore] un rôle important dans la socialisation de la lecture » (Poissenot, 2019, p.142). Enfin, il semblerait que la lecture, parce qu'elle se déroule principalement à l'intérieur, de manière individuel et qu'elle suppose le calme plutôt que l'activité physique, présenterait davantage les caractéristiques d'une activité dite féminine (Dafflon Nouvelle, 2002 ; Poissenot, 2019).

Ainsi, à ce stade, il est assez clair que la lecture, tout comme d'autres activités, produit, reproduit et transforme le genre. En effet, non seulement à travers la répartition de cette tâche, les parents performant ou reconfigurent les normes de (leur identité de) genre, mais le genre de l'enfant se façonne également en partie sur la base des histoires qui lui sont racontées et des valeurs qui lui sont transmises.

### *Pourquoi le milieu familial ?*

Ensuite, si l'intérêt de choisir la lecture comme objet d'étude est à présent défini, il est important de préciser la raison pour laquelle j'ai voulu travailler sur la thématique de la

lecture partagée dans le milieu familial en particulier. A nouveau, étudier ce qui se passe dans le milieu familial nécessite de compléter des considérations psychologiques avec un point de vue sociologique sur la famille. Effectivement, si la question de la famille peut sembler être une affaire privée ou individuelle, elle est en réalité liée à l'organisation de la société et à des enjeux politiques.

L'intérêt pour le milieu familial dans les études scientifiques, notamment sociologiques, naît autour des années 1970, avec l'essor des révolutions féministes. En effet, jusque dans les années 1960, en Europe, le modèle traditionnel de la famille et des rôles parentaux consistait en un idéal d'une mère au foyer – qui prenait soin de la maison et des enfants - et d'un père au travail, qui gagnait l'argent nécessaire pour subvenir aux besoins de toute la famille. Ces rôles du père, pourvoyeur de la famille, et de la mère, qui aurait la première place dans la vie des enfants, ont d'ailleurs fait l'objet d'études en psychologie, notamment sur l'attachement (Ainsworth, 1983 ; Bowlby, 1969, éd. 1978). Selon cette théorie, le lien que l'enfant établit avec sa mère détermine sa capacité à explorer et à créer des relations avec les autres tout au long de sa vie - ici le rôle du père est uniquement de rompre la relation fusionnelle entre la mère et le bébé. En outre, dans les théories de Freud (1910, éd. 1988), le rôle de la mère apparaissait déjà comme primordial et indispensable – contrairement à celui du père qui n'était que symbolique - dans la mesure où c'est elle qui nourrit et s'occupe du bébé.

La publication du *Deuxième sexe* de Simone de Beauvoir (1949, éd. 1976) a entraîné une deuxième vague du féminisme – après le mouvement des suffragettes en Angleterre un siècle auparavant. Cet ouvrage a permis une prise de conscience collective des inégalités entre hommes et femmes et il a constitué une ressource importante pour les revendications féministes dans les années 1960-1970. Ainsi, ces dernières sont venues « bousculer le modèle établi » (Ferrand, 2001, p.187) notamment en remettant en cause l'évidence de la maternité et en rendant visible la charge que représente le travail domestique (et gratuit) réalisé par les femmes (Delphy, 2009). Par ailleurs, au niveau politique, la contraception est rendue légale avec la loi française Neuwirth en 1967 et avec la loi Veil sur l'avortement, votée en France en 1975, les femmes ont obtenu la permission d'interrompre leur grossesse au cours des trois premiers mois (Ferrand, 2001). Cependant, dans la pratique, celles-ci n'ont pas forcément – et de loin pas toutes – eu le choix de devenir mères ou non, dans la mesure où des pressions sociales, éthiques et politiques pesaient (et pèsent encore) fortement sur leurs épaules.

En outre, à partir du milieu des années 1960, la « désaffection pour le mariage » (Ferrand, 2001, p.199) est l'une des preuves d'un réel changement des mœurs et des habitudes en place jusqu'à lors. En effet, l'augmentation du nombre de divorces (surtout dès 1975) engendre la constitution de familles monoparentales – parfois de familles recomposées - et le divorce est, dans certains cas, suivi d'une précarité financière plus ou moins importante pour les pères et pour les mères. En outre, le fait que dans 80% des cas de divorce, la mère obtient la garde des enfants génère un double constat. D'une part, les femmes se retrouvant seules avec leur-s enfant-s doivent ainsi conjuguer leur travail salarié et l'éducation de leur-s enfant-s et faire face à des potentielles difficultés économiques. D'autre part, les hommes peuvent certes poursuivre leur emploi sans trop d'encombres, mais ils paient des pensions alimentaires de même qu'ils se retrouvent parfois comme les laissés-pour-compte, dans la mesure où ils sont éloignés, voire « dépossédés » de leur-s enfant-s (Ibid, p.200).

Enfin, en parallèle de ces changements sociaux et sociétaux, au niveau académique, dès les années 1970, les chercheuses féministes étudient les rapports sociaux et notamment la sociologie de la famille (Ferrand, 2001). En revanche, la question de la parenté et plus spécifiquement de la paternité ont fait l'objet d'études plus tardivement, vers 1975-1980 – surtout dans le monde anglo-saxon (Pini & Pease, 2013). Enfin, avec l'augmentation des divorces, les recompositions familiales engendrées mais aussi avec « les nouvelles technologies de procréation, l'adoption » et les parentés homosexuelles, il semble que la famille conventionnelle n'ait jamais été aussi éclatée, décomposée et reconfigurée (Collard, 2000, p.638). Or, dans ce travail, il s'agira de s'intéresser au schéma classique de la famille, dans le cadre du couple hétérosexuel et marié. Le but étant de questionner les normes dominantes de la masculinité et de la paternité, il était plus pertinent d'étudier ce qui se joue au sein des familles dans le modèle traditionnel plutôt que dans les familles moins conventionnelles. Il s'agissait non seulement d'assurer une présence paternelle et maternelle, mais aussi de voir comment les pères s'investissent (ou non) et les tâches se répartissent dans certains ménages hétérosexuels.

### *Pourquoi les pères ?*

En effet, dans ce travail, j'ai choisi de me concentrer sur l'investissement (ou le non-investissement) des pères dans la lecture avec leur-s enfant-s, et non sur celui des deux parents, ou des mères uniquement. Evidemment, ce choix n'est pas anodin et il résulte d'une

longue réflexion : je présenterai ici quatre arguments qui justifient l'intérêt pour le point de vue des pères de famille dans cette recherche. Premièrement, les études sur les pères sont moins nombreuses que celles sur les femmes, dans la mesure où l'intérêt pour la paternité a émergé après celui pour la maternité (Ferrand, 2001 ; McGill, 2014). De plus, la plupart du temps, ces recherches sont axées sur les déficits de l'implication paternelle dans le travail domestique et dans l'éducation des enfants. En effet, les pères - quand ils sont pris en compte - sont souvent absents ou considérés comme des « acteurs secondaires » (Brugeilles & Sébille, 2009a, 2009b, 2013), tandis que les mères sont vues comme celles qui ont le « rôle traditionnel d'éducatrice » et de responsable des tâches domestiques (Horrelou-Lafarge & Segré, 2016, p.87). Ainsi, proposer un travail comme le mien est une entreprise originale et nécessaire pour essayer de dépasser certaines lacunes des théories en psychologie et en sociologie sur la place des pères dans la vie familiale.

Ensuite, selon Paquette (2004) et Brown (2007), les pères auraient surtout un rôle de socialisation et de stimulation – à travers le sport ou les jeux de bagarre notamment. Mon objectif est de montrer que, contrairement à ce que ces auteur-e-s prétendent, les pères de famille peuvent ou veulent aussi s'investir dans des tâches plus calmes, moins physiques, c'est-à-dire moins stéréotypées en terme masculin. Or il semble que la lecture, en tant que tâche éducative, supposant la concentration, le calme et l'intimité, serait plutôt l'apanage des femmes (Poissenot, 2019). Or, si tel est/était le cas, pour quelles raisons certains pères s'investissent tout de même dans cette pratique ? Et qu'est-ce que cela dit de leur façon de concevoir le rôle du père – et le leur en particulier ? Telle sera l'une des questions qui sous-tend ce travail.

Néanmoins, au niveau sociologique, s'intéresser à la manière dont les pères s'investissent ou non dans la pratique de la lecture avec leur-s enfant-s, est aussi une manière de rendre compte d'une reconfiguration des rôles parentaux qui s'opère ces dernières années dans nos sociétés occidentales (Brian, 2018). En effet, à partir des années 1970, les femmes ne sont plus forcément aussi disponibles qu'auparavant et les pères peuvent (ou non), veulent (ou non) ou doivent (ou non) s'investir davantage (Gregory & Milner, 2011 ; McGill, 2014). Ce nouvel investissement paternel, qu'il soit théorique ou réel, manifeste une évolution dans les mœurs et dans l'organisation de la société de manière générale, mais aussi une reconfiguration de la vie de famille et des rôles parentaux traditionnels. En effet, les modèles de paternité ne seraient plus seulement orientés vers l'autorité (modèle du *pater familias*), mais aussi vers les

soins et l'éducation des enfants. Cependant, il est nécessaire de préciser que l'objectif d'adopter une perspective de genre dans cette recherche n'est pas de montrer des différences ou des similitudes entre les pères et les mères, mais avant tout de mettre en lumière les reconfigurations des normes traditionnelles de la masculinité réalisée par les pères de famille. Finalement, si j'ai choisi de n'interroger que des pères, c'est non seulement pour entendre ce que qu'ils avaient à dire sur leur (non-)investissement dans la lecture et sur leur implication plus générale dans le foyer, mais aussi pour leur donner une voix et légitimer leur place dans le contexte privé et familial – et non plus uniquement leur rôle dans le milieu professionnel. Enfin, de manière plus générale, je désirais mettre en lumière la manière dont ils négocient – avec plus ou moins de facilité - leur manière de faire (la lecture) et leur manière d'être père avec les normes dominantes de la masculinité véhiculées par et dans la société.

### *Présentation de la problématique*

Ainsi, riche de mes questionnements et des lectures préalables que j'ai réalisées, j'ai pu formuler la question de recherche suivante : « **Pour quelle-s raison-s les pères s'investissent-ils ou non dans la pratique de la lecture avec leur-s enfant-s et en quoi cette (non-)implication participe à reproduire et/ou reconfigurer les normes traditionnelles de la masculinité ?** ».

L'objectif de ce travail est donc de voir comment la participation des pères à l'activité de lecture produit, reproduit et transforme les normes de masculinité, qui se voient renégociées à une époque où, depuis 1970, les rôles parentaux sont en partie reconfigurés (Brian, 2018). De plus, cette question me permet également, de manière indirecte, de comprendre comment les pères se positionnent par rapport au foyer familial et comment la répartition des tâches dans le couple est négociée. Finalement, l'intérêt de cette étude est de penser la pratique de la lecture comme une activité dans laquelle les pères peuvent et souhaitent (ou non) s'investir et ainsi d'apporter une perspective de genre à des études en psychologie, qui ne laissent pas toujours la place aux pères.

### *Annonce du plan*

Ainsi, pour tenter de répondre à cette question, je commencerai par établir un cadre théorique dans lequel je définirai les concepts utiles pour cette recherche. Comme la question de recherche est composée de deux sous-questions, le cadre théorique sera lui aussi divisé en

deux grands chapitres : la lecture dans le contexte familial et les théories autour de la construction de la paternité. Dans un premier temps, il s'agira donc de définir le rôle de la famille en psychologie et en sociologie. Ensuite, je définirai non seulement la littéracie familiale ou *family literacy* (Barré de Miniac, & al, 2004 ; Saracho, 1997, 2000 et 2002), mais aussi les diverses manières de lire (styles de lecture). Et pour conclure le premier chapitre, j'énumérerai six raisons qui justifient l'investissement des parents dans la pratique de la lecture partagée et quatre autres qui peuvent expliquer leur non-investissement.

Puis, dans un second temps, je présenterai les concepts utiles pour mieux saisir la construction de la paternité. Je commencerai par définir brièvement les stéréotypes de genre et la socialisation différenciée, pour expliquer comment les garçons sont éduqués différemment des filles (Darmon, 2010). Puis, je définirai la masculinité hégémonique qui rend compte des rapports de pouvoir qui ont lieu dans les rapports de genre (Connell, 1995 ; Demetriou, 2015). Enfin, je m'intéresserai à la division sexuelle du travail (Tabet, 1979) et aux rôles parentaux traditionnels, ainsi qu'au modèle des « nouveaux pères » ou « caring fathers » pour comprendre comment se construit la paternité à notre époque (Brian, 2018 ; Johansson & Klinth, 2008 ; Johansson, 2011 ; McGill, 2014).

Ensuite, je présenterai et justifierai les choix méthodologiques effectués au sujet de la récolte des données, du choix des participants et de la méthode d'analyse utilisée. Je mettrai également en évidence dans ce chapitre, les questions éthiques qui ont jalonné mon travail. Je passerai ensuite à l'analyse des données récoltées – qui m'a permis de retravailler et nuancer certains concepts théoriques présentés précédemment. Enfin, la conclusion me permettra de faire une synthèse des éléments énoncés – en lien avec les hypothèses formulées - de présenter deux limites de ce travail et finalement de proposer quelques pistes de réflexion.

## **Cadre théorique**

### **Chapitre 1 : La lecture partagée dans le contexte familial**

#### **1.1 La famille...**

Etant donné que dans ce travail, j'ai décidé d'étudier la question de la lecture dans le milieu familial et l'investissement (ou non) des pères dans cette pratique, il semblait nécessaire et intéressant de croiser l'approche de la psychologie socioculturelle et celle de la sociologie pour saisir les deux points de vue différents sur cette problématique. Ainsi, avant de définir le rôle de la famille selon chacune des deux approches précédemment mentionnées, il est important de comprendre comment celles-ci s'imbriquent – même si j'y reviendrai dans le chapitre méthodologie (c.f section 3.1.1).

La psychologie socioculturelle et la sociologie sont deux disciplines ancrées dans les sciences sociales. Elles présentent donc toutes les deux un intérêt pour les individus et les groupes sociaux, mais focalisent leur regard sur des niveaux différents. Tandis que la psychologie étudie surtout les comportements des individus, leur identité et leurs relations (Guimond, 2010), la sociologie, elle, s'intéresse aux institutions sociales et politiques à un niveau plus macro-social. Ainsi, les deux semblaient utiles et intéressantes pour comprendre l'investissement des pères dans la vie familiale, dans la mesure où la famille - et la paternité plus spécifiquement - sont à la fois une affaire privée et domestique mais elles ont aussi des enjeux politiques. Le croisement de ces deux disciplines m'a permis de mobiliser des auteur-e-s et des théories dans chacune d'entre elles et de saisir ma problématique sous deux angles différents mais complémentaires.

##### **1.1.1 comme espace de transmission et de médiation culturelle**

Dans ce travail, j'ai décidé de m'intéresser à la pratique de la lecture partagée dans le contexte familial. Ce dernier est le premier espace ou groupe dans lequel l'enfant évolue dès sa naissance et c'est la famille qui, la première, transmet certaines valeurs, pratiques culturelles et normes – c'est-à-dire des « règles habituellement implicites qui prescrivent un code de conduite » (Guimond, 2010, p.19).

Tout d'abord, les psychologues socioculturels, Bruner & Bonin (1997, p.131) considèrent qu'une famille est « le point d'ancrage d'une culture ». De plus, Bruner (1983), de même que Vygotski (1934) avant lui, pensent qu'il est impossible de concevoir le développement humain « comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte » (Bruner, 1983, p.8). Ainsi, les parents donnent accès à l'enfant à des activités auxquelles il ou elle ne pourrait pas accéder seul-e. C'est le cas pour l'apprentissage de la marche, de la parole ou encore de la lecture par exemple. Bruner (1983, p.261) parle alors de « processus de tutelle » pour expliquer le fait qu'un adulte - le parent ici - vient en aide à une personne plus jeune que lui (ici l'enfant en l'occurrence) pour l'aider à réaliser une ou plusieurs tâches. La personne tutrice a donc pour objectif de réduire le degré de complexité de la tâche pour que l'enfant « sous tutelle » soit capable de saisir le sens et réaliser l'activité (Lanoë, 2004) – d'abord avec l'assistance de l'adulte, puis progressivement, sous surveillance, et sans plus aucune aide finalement. En outre, le même processus était déjà décrit et défini par Vygotski (1934) comme la zone proximale de développement. Il s'agit d'un espace dans lequel l'enfant est capable de faire une action s'il ou elle reçoit de l'aide, alors que cette même tâche n'est absolument pas réalisable s'il ou elle est seul-e – par exemple la lecture. Selon Vygotski (1934), toute activité est d'abord sociale avant d'être individuelle, autrement dit, chaque action qu'un individu parvient à faire de manière autonome est le produit d'une activité collective préalable.

Par ailleurs, dans le courant de la psychologie socioculturelle, l'adulte peut être considéré comme « un médiateur de la culture » (Bruner, 1983, p.8), étant donné que c'est par lui que celle-ci est transmise aux plus jeunes. En effet, les psychologues socioculturels considèrent que les enfants se développent dans un monde de culture et il existe plusieurs manières de transmettre la culture, et notamment la transmission des parents. Précisons que la culture est une notion souvent mobilisée dans les sciences sociales mais parfois difficile à définir. En sociologie, il s'agit de concevoir la culture dans son acception restreinte, en tant qu'ensemble des pratiques culturelles, soit des activités en lien avec la vie artistique ou intellectuelle (comme la fréquentation des musées, des théâtres, du cinéma ou encore la pratique de la lecture) (Coulangeon, 2016). Tandis qu'en psychologie socioculturelle, la culture est définie comme un contexte qui regroupe l'ensemble des pratiques et des traditions d'un groupe social donné (Guimond, 2010).

### 1.1.2 comme premier espace de socialisation

Par ailleurs, du point de vue sociologique, « lorsque le processus de transmission se produit dans la culture d'origine, on utilise le terme de socialisation » (Guimond, 2010, p.52). La socialisation est définie par Darmon (2010, p.6) comme un « ensemble de processus par lesquels [un] individu est construit [...] et conditionné par la société globale et locale », notamment à travers ce qu'il « “apprend”, “intérieurise” [et] incorpore” des façons de faire, de penser et d'être situé[-e] socialement ». De plus, la socialisation est qualifiée de primaire, lorsqu'elle a lieu dans le cadre familial et de secondaire dans tous les autres espaces de socialisation comme l'école, les clubs sportifs, etc. En sociologie aussi, la famille est donc la première à inculquer ces normes sociales aux enfants et, de façon plus ou moins consciente, à transformer ces « contraintes sociales en évidence “naturelles” ou en choix “individuels” » (Bereni & al., 2012, p.108). A travers l'éducation qu'il ou elle reçoit de ses parents, plus précisément à travers les normes et les valeurs qui lui sont transmises, voire imposées, l'enfant acquiert une certaine conception du monde, de la société et de lui/elle-même.

En outre, dans son ouvrage *La Distinction*, Bourdieu (1979a) évoque la relation étroite entre les pratiques culturelles, le niveau d'instruction et l'origine sociale. Selon lui, l'héritage culturel serait transmis de manière « dissimulée et inconsciente » de génération en génération (Idem, p.4). Ainsi, la question de l'éducation est donc pensée comme la transmission des valeurs et pratiques culturelles associées à la classe sociale à laquelle la famille et l'enfant appartiennent. L'objectif implicite de cette transmission est de maintenir les traditions et les normes de chaque classe pour les faire perdurer et permettre aux membres de chaque classe sociale de se distinguer des autres. De plus, le poids du capital culturel – soit l'ensemble des valeurs des pratiques culturelles et symboliques (Bourdieu, 1979b) - est si puissant que les choix que nous faisons nous semblent naturels, comme si « la contrainte objective extérieure - disposition - était transformée en moteur intérieur, en goût » (Lahire, 2001, p. 132).

En revanche, plus récemment, selon le sociologue Lahire (2001), même si l'individu a intériorisé certaines habitudes depuis son enfance et même si la disposition à une pratique culturelle est souvent « une condition favorable pour faire émerger un goût particulier pour une activité », elle ne suffit pas (Lahire, 2001, p. 133). En outre, Coulangeon explique également que les préférences culturelles ne sont pas uniquement influencées par le milieu ou la classe sociale d'origine, mais aussi par des goûts personnels, « le genre, l'âge ou

l'ethnicité » (Coulangeon, 2005, p. 9). Enfin, d'après Poissenot (2019, p.54), la transmission ne correspond pas à « un transfert automatique des parents aux enfants, mais d'un processus de double sélection ». En effet, les parents ont reçu un certain héritage de leurs parents qu'ils ou elles souhaitent transmettre ou non à leur-s propre-s enfant-s. Ensuite, les enfants peuvent choisir de garder ce qui a du sens pour eux/elles et de rejeter les éléments qui n'en ont pas. Ainsi, la culture est conçue comme un processus dynamique qui se transmet de génération en génération, notamment des parents à leur-s enfant-s, mais pas forcément dans une dimension toujours linéaire ni automatique.

Enfin, deux considérations méritent d'être formulées. D'une part, selon l'approche de Bourdieu (1979a), la famille et les individus sont considérés comme homogènes. Or, dans la réalité sociale, la famille peut être un espace hétérogène, notamment parce que les parents ne proviennent pas forcément du même milieu social et/ou n'ont pas les mêmes valeurs. Il existe bel et bien des « variations intrafamiliales » (Darmon, 2010, p.52). De même que Lahire (2001) nous invite à considérer que les individus eux-mêmes peuvent être hétérogènes, dans la mesure où ils/elles peuvent avoir des identités plurielles en fonction du contexte au niveau spatio-temporel, social et émotionnel dans le(s)quel(s) ils ou elles se trouvent et évoluent. D'autre part, dans l'approche bourdieusienne, l'enfant est considéré comme passif et les parents-éducateurs comme actifs. Cette dichotomie est très hiérarchisée mais dans ce travail, je prends le parti d'adopter la perspective de Poissenot (2019) qui me semble plus pertinente. En effet, ce sociologue conçoit les enfants comme des acteurs sociaux non passifs, qui font quelque chose de ce que leur-s parent-s leur transmettent et ne se contentent pas d'internaliser les normes sociales et culturelles. En effet, je pense qu'ils/elles jouent un rôle dans leur socialisation et sont actifs dans leur-s apprentissage-s et aussi dans les interactions avec leur-s parent-s – et il en va de même en ce qui concerne les pères avec leur-s propre-s parent-s.

## **1.2 La littéracie familiale**

Selon le processus de tutelle de Bruner (1983) ou le zone proximale de développement de Vygotski (1934) présentés plus haut, les enfants ne pourraient pas accéder ou réaliser certaines tâches ou pratiques culturelles, sans l'aide d'un adulte plus expérimenté. Et cela est d'autant plus vrai en ce qui concerne la lecture, puisque sans l'initiation d'un-e lecteur/lectrice averti-e, les enfants n'auraient pas un accès facilité au langage écrit. Il s'agit la plupart du

temps de leur-s parent-s mais il est également possible que ce soit un frère ou une sœur plus âgé-e, les grands-parents ou un autre adulte de l'entourage proche qui se chargent de raconter des histoires - et ainsi de donner accès au monde de l'écrit. En ce sens, les adultes qui lisent à l'enfant jouent le rôle de médiateur entre lui/elle et le texte écrit (Prêteur & de Leonardis, 2013).

Ainsi, les lectures partagées dans le milieu familial ont justement pour but d'encourager et d'aider l'enfant « dans sa découverte de l'écrit » (Frier, Pons & Grossmann, 2004, p.248). En effet, les enfants peuvent regarder la télé sans la présence d'un adulte et saisir plus ou moins le contenu de ce qu'ils regardent – même si des auteurs comme Tisseron (2010) le déconseille. En revanche, il leur est impossible de saisir le sens du texte écrit dans un livre, s'ils/elles ne savent pas encore lire. Les parents sont donc les premiers à pouvoir donner ou favoriser l'accès au monde écrit, à travers les livres notamment. Autrement dit, c'est parce que les parents lisent des histoires aux enfants et répondent à leurs potentielles questions au sujet de l'histoire narrée qu'ils ou elles comprennent que le texte écrit a du sens, que ce soit à travers une histoire dans un livre, le journal, une recette de cuisine ou tout autre texte écrit (Saracho, 2002).

### 1.2.1 Définition du concept

Le concept de littéracie vient de l'anglais literacy (XIXème siècle) qui est traduit dans les années 1980 par littératie ou littéracie en français (Jaffré, 2004) – j'ai choisi d'utiliser cette deuxième forme pour le reste de ce travail. La littéracie désigne « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production » (Jaffré, 2004, p.31). Elle regroupe à la fois les compétences linguistiques et graphiques, mais aussi les pratiques, qu'elles soient cognitives, sociales ou culturelles qui sous-tendent à l'activité de la lecture ou de l'écriture. De plus, la littéracie peut se produire dans le milieu familial mais aussi dans d'autres espaces de socialisation comme l'école par exemple. Etant donné que c'est la lecture dans le contexte familial qui m'intéresse, il est nécessaire de se focaliser plus précisément sur la littéracie familiale. Celle-ci est définie comme l'ensemble des lectures partagées qui correspondent à des « moments informels durant lesquels des adultes-lecteurs[/lectrices] lisent mais aussi interagissent avec des enfants encore non lecteurs » ou lectrices, dans le milieu familial (Frier, Pons & Grossmann, 2004, p.247).

La littéracie familiale a pour but premier de fournir « les instructions sur la façon de regarder le livre et interagir autour de lui » (Lanoë, 2004, p.263). Par ailleurs, selon Saracho (2002), les activités de littéracie consistent notamment à raconter des histoires, à voir des adultes lire, à discuter de ces histoires et à enseigner du vocabulaire par exemple. Selon ces auteur-e-s, la lecture partagée n'est pas seulement conçue comme une activité ludique, mais aussi – et surtout – comme une initiation informelle à l'écrit. L'environnement familial et l'attitude des parents vis-à-vis des livres peuvent, dans une certaine mesure, influencer le rapport de l'enfant au monde écrit, au vocabulaire qu'il ou elle utilise et à ses comportements en lien avec les livres notamment. Il ne s'agit pas ici de tomber dans des travers déterministes et de considérer que la pratique de la lecture partagée dans le milieu familial peut forcément prédire ou « garantir » certaines compétences linguistiques et rédactionnelles chez l'enfant (Bradman, 1989, p.8). D'ailleurs, dans ce travail, il n'est pas question de s'intéresser aux performances scolaires des enfants, mais bien aux raisons des parents – et des pères plus précisément – de s'investir (ou non) dans une telle activité. D'autant que dans les familles où, pour diverses raisons, aucun adulte ne raconte d'histoires aux enfants, c'est notamment à l'école que la littéracie pourra avoir lieu.

Cependant, la littéracie familiale ne s'intéresse pas seulement au fait de lire le texte, mais aussi à la façon d'appréhender l'activité de lecture en tant que pratique associée aux différents « aspects sociaux, psychologiques et psycholinguistiques qu'elle met en jeu lorsqu'un individu est confronté à l'écrit » (Prêteur & de Leonardis, 2013, p.135). La notion ne désigne donc pas uniquement le fait que les adultes (les parents le plus souvent) utilisent un livre imprimé pour raconter des histoires à leur-s enfant-s et lui/leur faire découvrir le monde de l'écrit. En effet, dans certains cas, ils ou elles préfèrent inventer des récits ou raconter des anecdotes sans se baser sur un support écrit. D'une part, le livre imprimé permet, de par sa matérialité, d'avoir une trace des histoires lues et d'être utilisés quotidiennement par les enfants – même sans la surveillance des parents. D'autre part, l'avantage des livres numérisés, est qu'ils prennent moins de place, ce qui permet d'en stocker davantage. Enfin, la diversité des supports de lecture rend cette pratique d'autant plus riche et diversifiée. Or, dans la mesure où le lecteur / la lectrice met de l'enthousiasme et de la vie dans ses récits – il ou elle rend ainsi l'histoire « intéressante et distrayante » (Bradman, 1989, p.54) et ce, quelque soit le support utilisé.

Ainsi, il existe différentes modalités pour donner accès au texte. Selon Frier, Pons & Grossmann (2004, p.248), les lectures partagées sont marquées par une « grande hétérogénéité », notamment au niveau des manières de lire (1.3) - ou styles de lecture – ou encore des raisons de pratiquer, ou non, la lecture partagée (1.4).

### **1.3 Les manières de lire, autrement appelés styles de lecture**

Comment lire des histoires aux enfants ? Si cette question peut sembler évidente ou absurde, elle est intéressante dans la mesure où il existe effectivement différents styles de lecture. Dans les trois études que j'ai retenues pour définir les différents styles de lecture, les auteur-e-s se sont intéressé-e-s à des adultes qui lisent des histoires sur la base d'un livre – mais ils et elles n'ont pas intégré des adultes qui racontent des histoires aux enfants sans support écrit.

Tout d'abord, Pigem, Blicharski, & Strayer (1999) ont observé quarante dyades parents-enfants - dont 36 mères - dans des situations de lecture d'un album avec leur-s enfant-s de quatre ou cinq ans, dans le but de décrire la diversité des styles de lecture. Pigem et son équipe ont basé leurs observations sur des critères comme les questions posées par l'adulte, les réponses aux questions de l'enfant, la clarification des mots complexes, les références à l'expérience personnelle ou encore la paraphrase du texte écrit. Ces auteur-e-s ont pu identifier quatre styles de lecture différents : *le style passif, le style centré sur la lecture, le style didactique et le style engagé dans l'échange*.

En outre, plus récemment, d'autres auteur-e-s se sont aussi intéressé-e-s à la diversité des manières de lire et ces travaux permettront de donner plus de précisions à chacun des styles présentés. D'une part, Frier, Pons & Grossmann (2004) ont rencontré six familles avec au moins un enfant entre 4 et 6 ans en France et d'autre part, Prêteur & de Leonardis (2013) ont interrogé quarante dyades mères-enfant, ces derniers étant également âgés de 4 à 6 ans. Notons à ce stade que la très grande majorité des participants à ces études sont des mères de familles et les pères sont peu nombreux voire totalement absents de l'échantillonnage de ces recherches. Cette absence paternelle peut être due au fait que les pères sont souvent exclus de l'espace domestique, ce qui justifie – une fois encore - l'importance de leur redonner une place et de voir comment ils s'y impliquent. En outre, il n'est jamais précisé si les enfants sont des filles ou des garçons, la dimension genrée de l'activité étant ainsi invisibilisée. Finalement, il s'agira donc dans l'analyse de voir si ces différents styles de lecture – basées sur les manières de lire de mères de famille – se retrouvent chez les pères interrogés dans ma

recherche. L'intérêt sera de voir si une dimension genrée émerge, et ce qui potentiellement change ou non dans leur manière de lire des histoires aux enfants – filles ou garçons.

### 1.3.1 Le style passif

Le style passif regroupe les parents (12/40 dans l'étude de Pigem & al., 1999) qui lisent sans faire de commentaires et tournent les pages assez rapidement. En outre, bien qu'ils/elles aient quelques stratégies pour maintenir l'attention (rappel du prénom ou pointage), ils/elles ne semblent pas s'impliquer émotionnellement. Autrement dit, le parent ne dit rien de ses émotions et ne fait pas de lien avec ses expériences personnelles – ou celles de leur-s enfant-s (Pigem, Blicharski, & Strayer, 1999). Même si l'avantage de ce style de lecture est que l'enfant peut ainsi « s'approprier par lui-même [ou elle-même] le sens de l'histoire » (Ibid, p.131), sans être influencé-e par les émotions ou les commentaires de celui/celle qui lit, ce style de lecture ne favorise pas l'échange et la communication entre les individus.

### 1.3.2 Le style centré sur la lecture

Dans l'étude de Prêteur et de Leonardis (2013), comme dans celle de Pigem, Blicharski & Strayer (1999), treize des quarante dyades ont un style centré sur la lecture qui se caractérise par un pointage très régulier – c'est-à-dire le fait de « glisser son doigt sous les mots » au fur et à mesure de la lecture (Ferland, 2008, p.78) - ainsi que des rappels pour contrôler l'attention et soutenir la concentration de l'enfant. Les commentaires portent sur les illustrations ou le texte, mais peu de questions sont posées par l'adulte et par l'enfant. Enfin, les quelques interactions qui ont lieu restent principalement basées sur le contenu de la lecture. En effet, l'enfant peut être incité-e par l'adulte à « s'interroger mais aussi à réfléchir au sens de l'histoire, imaginer des hypothèses » ou encore à faire des prédictions par exemple (Frier, Pons & Grossmann, 2004, p.253).

### 1.3.3 Le style didactique

Selon Frier, Pons & Grossmann (2004, p.251), l'adulte qui lit selon un style didactique a pour objectif premier, en lisant, d'expliquer le texte et les mots. Ainsi, après la lecture de chaque phrase ou presque, le lecteur / la lectrice s'arrête pour « commenter, reformuler ou expliquer » les mots compliqués, poser des questions à l'enfant ou lui laisser l'espace pour qu'il/elle en pose. Le but est d'enrichir le vocabulaire de l'enfant et de s'assurer qu'il ou elle comprend chaque mot, et du même coup, l'histoire dans son ensemble (Bradmann, 1989). Cette façon de

lire renvoie à une conception assez formelle et scolaire de la lecture. Chez Pigem, Blicharski & Strayer (1999, p.130), neuf des quarante adultes lecteurs/lectrices considèrent effectivement la lecture comme une situation d'apprentissage où « l'aspect didactique l'emporte sur l'aspect ludique ».

#### 1.3.4 Le style engagé dans l'échange

Les lecteurs/lectrices qui adoptent ce style de lecture favorisent avant tout l'échange avec l'enfant, au-delà de l'histoire qui est racontée (Pigem, Blicharski, & Strayer, 1999). Ces auteurs ont observé, chez six des quarante dyades, un investissement personnel et émotionnel important du lecteur ou de la lectrice, qui rit, fait des grimaces ou change les voix des personnages. Ce style est comparable à une « théâtralisation forte lors de la lecture » (Frier, Pons & Grossmann, 2004, p.250), c'est-à-dire que le parent ne lit pas le texte sur un ton monotone, mais fait de la prosodie – soit des changements d'intonations - et ajoute des bruitages, afin de rendre le texte plus vivant et l'histoire plus intéressante et divertissante.

En parallèle de cette volonté de théâtralité, les parents qui adoptent ce style de lecture font des commentaires sur le texte et les images, posent des questions pour vérifier la compréhension, demander les impressions et l'avis de leur-s enfant-s ou partager les leur notamment. En effet, selon Prêteur & de Leonardis (2013), ce style de lecture peut favoriser les interactions entre le lecteur/la lectrice et l'enfant, car en rendant l'histoire plus vivante, les enfants seraient plus curieux et plus motivés à s'impliquer dans l'histoire et à en comprendre le sens. Enfin, comme l'objectif principal de ce style de lecture est l'échange, il semble que le moment de lecture est alors presque un prétexte pour discuter et il permet un espace réflexif où l'adulte encourage l'enfant à faire des liens avec ses propres expériences.

#### 1.3.5 Le style « libre » ou sans support

Par ailleurs, à ces quatre styles de lecture, il me semble pertinent d'en créer un supplémentaire, à savoir le style de celles et ceux qui racontent des histoires sans support écrit – je l'ai appelé le style « libre ». En effet, même si les auteur-e-s précédemment mentionné-e-s ont pu mettre en évidence quatre styles particuliers, ils et elles n'ont interrogé aucun adulte qui raconterait sans support. Or, il me semble nécessaire de comprendre quelle sont les modalités et les avantages de raconter des histoires inventées – d'autant que certains participants à ma recherche racontent effectivement des récits sans support écrit. Rappelons que le fait de (se)

raconter des histoires est une pratique universelle, qui a des milliers d'années (Bruner, 1983). Si à l'époque, il n'y avait pas de supports écrits et les histoires se transmettaient à l'oral, aujourd'hui encore, certains parents préfèrent inventer des histoires plutôt que de les lire. Si le principal désavantage est qu'il n'y a pas de support matériel à regarder, toucher ni sentir, les avantages d'une telle manière de raconter des histoires sont multiples. Tout d'abord, cela favorise « une plus grande liberté d'action » pour le narrateur/la narratrice qui peut choisir librement les mots qu'il/elle désire utiliser (Ferland, 2008, p.85).

De plus, ne pas avoir de support écrit permet de développer l'imagination et la créativité non seulement de celui ou celle qui raconte – car il ou elle doit inventer une histoire qui ait un sens – mais aussi pour celui ou celle qui écoute, car, comme il ou elle n'a pas d'images à regarder, il/elle est davantage encouragé-e à se faire ses propres images dans sa tête. En outre, l'enfant qui écoute, peut aussi participer à l'histoire en proposant des idées afin d'enrichir l'histoire narrée – à condition que le-s parent-s qui raconte-nt lui en laisse l'opportunité. Par exemple, Singer & Singer (2013, p.9) recommandent à celui ou celle qui raconte de demander à l'enfant « How would you like to end it ? » afin qu'il ou elle puisse élaborer et imaginer « his/her own ending ». Enfin, raconter au lieu de lire permet d'inventer totalement l'histoire et de la moduler au gré de ses envies, en intégrant l'/les enfant-s au récit, en faisant référence à des souvenirs de famille ou encore à ce qui s'est passé dans la journée par exemple - contrairement au livre, où le texte est déjà écrit et où la trame de l'histoire est déjà figée.

Finalement, ces cinq styles de lecture indiquent des tendances mais ne sont pas des catégories homogènes et même s'ils présentent des caractéristiques distinctes, ils sont parfois complémentaires. En outre, les lectures partagées sont « façonnées par le cadre interactionnel dans lequel elles s'effectuent » (Frier, Pons & Grossmann, 2004, p.261). Autrement dit, en fonction du contexte familial général, du climat au moment de la lecture, de la relation entre le parent et l'enfant, de l'humeur de chacun-e, le style peut – plus ou moins considérablement - varier. Finalement, j'ajouterai l'hypothèse que le style de lecture peut en partie être influencé par la/les raison-s de faire la lecture. Autrement dit, le parent ne lit probablement pas de la même façon s'il/elle a l'objectif de développer l'imagination (associé au style libre), d'enrichir le vocabulaire (associé au style didactique) ou s'il/elle veut avant tout favoriser la communication (associé au style engagé dans l'échange). L'analyse des données permettra de nuancer cette hypothèse de corrélation entre style de lecture et raison-s de lire.

## **1.4 Diverses raisons de s'investir (ou non) dans la lecture partagée**

Il est également intéressant de se concentrer sur les raisons que les parents ont (ou non) à lire ou raconter des histoires à leur-s enfant-s. Autrement dit, pour quelles raisons les adultes prennent part à cette activité de lecture partagée ? Dans la mesure où je n'ai trouvé aucun ouvrage qui recenserait ces raisons, j'ai élaboré une liste de six raisons principales sur la base des divers ouvrages que j'ai lus – cette liste étant non exhaustive et les raisons pouvant être complémentaires.

En outre, à ce stade, les raisons de lire peuvent concerner tout adulte qui raconte une histoire à un/des enfant-s, sans distinction de genre (ni celui de l'adulte, ni celui de l'enfant). C'est l'analyse des données qui pourra permettre de relier ces raisons au fait que ce sont spécifiquement des pères qui lisent (ou non) des histoires à leur-s enfant-s dans ma recherche. Par conséquent, les adultes qui lisent des histoires aux enfants peuvent le faire : pour favoriser le calme et l'endormissement (1.4.1), pour transmettre un héritage culturel (1.4.2), pour favoriser la tendresse et la complicité avec l'enfant (1.4.3), pour instruire l'enfant (1.4.4), pour discuter avec lui/elle (1.4.5) et / ou pour développer son imagination (1.4.6). Enfin, la dernière partie de ce chapitre (1.4.7) sera consacrée aux différentes raisons – j'en identifierai quatre - qui expliquent que le-s parent-s ne s'investit/investissent pas dans la lecture partagée.

### **1.4.1 Pour favoriser le calme et l'endormissement**

Notons que la lecture partagée peut se pratiquer n'importe où et qu'elle peut se dérouler « de façon spontanée » (Dionne, 2013, p.5), n'importe quand, c'est-à-dire le matin, en plein après-midi ou juste avant le coucher – en fonction des envies des membres de la famille, de la disponibilité du/des parent-s et de la disposition du/des enfant-s à écouter l'histoire. Néanmoins, bien qu'il soit possible de lire à divers moments de la journée, selon Ferland (2008), l'heure du coucher (lors de la sieste, mais surtout avant la nuit) correspond à un moment idéal pour inclure les histoires et ce pour trois raisons principales.

Premièrement, il semblerait opportun de raconter une histoire pour aider l'/les enfant-s à s'endormir, dans la mesure où le moment de lecture permettrait de le/la/les calmer et de créer ainsi une atmosphère propice à l'endormissement. En effet, contrairement aux écrans qui stimulent et excitent les enfants (Tisseron, 2010), la lecture nécessite et favorise la quiétude et

la concentration. De plus, comme le moment du coucher est un moment de séparation avec le-s parent-s, il peut potentiellement être redouté ou retardé par les enfants. Ces derniers/dernières ont alors parfois besoin d'être rassuré-es et l'instauration d'une routine – dans laquelle le moment de lecture partagée est inclus – peut s'avérer sécurisante. En effet, « la régularité du moment [...] montre que quoi qu'il arrive, [le parent] aura toujours du temps à consacrer » à l'enfant (Bradman, 1989, p.7).

Finalement, certaines familles font de la lecture partagée une activité quotidienne – voire même un rituel – afin de structurer la (fin de la) journée et d'instaurer une sorte de rendez-vous avec leur-s enfant-s (Dionne, 2013). Par conséquent, si les parents sont occupé-e-s toute la journée – au travail ou à la maison – il semble important, pour certain-e-s, de se réunir, autour d'un livre, pour conclure la journée. Ainsi, l'instauration d'une routine – dans laquelle les histoires s'inscrivent – permettrait donc de favoriser l'apaisement des enfants avant la nuit et de conclure la journée sur un « dénouement heureux » pour toute la famille (Bradman, 1989, p.50).

Cependant, il est nécessaire de nuancer ce propos avec trois remarques. La première est que cette façon de décrire le moment du coucher comme un dénouement heureux peut s'avérer problématique, dans la mesure où il renvoie à la description stéréotypée d'un endormissement idéal dans une famille harmonieuse – que je décrivais tout au début de ce travail. Or, ce n'est pas le cas dans toutes les familles et il n'est pas toujours possible ou nécessaire, pour certains parents, de se réunir autour d'une histoire pour bien terminer la journée. Deuxièmement, même si la lecture peut aider à l'endormissement parce qu'il est nécessaire d'être calme et concentré pour suivre l'histoire et en comprendre le sens, les histoires n'ont pas « comme seule fonction de prédisposer l'enfant au sommeil » (Ferland, 2008, p.89) et elles ne devraient donc pas être uniquement associées au coucher. Autrement dit, toujours selon Ferland (2008), elles devraient aussi être réalisées à d'autres moments de la journée. Enfin, la dernière remarque concerne l'apparente évidence que la lecture permettrait d'apaiser et de rassurer les enfants. Toutefois, certains enfants ont du mal à se concentrer et tous/toutes ne trouvent pas forcément intéressant ou divertissant d'écouter une histoire. Ces quelques précisions permettent d'avoir une vision plus réaliste de l'hétérogénéité de la réalité sociale et de garder à l'esprit que les pratiques ne peuvent pas être généralisées. D'ailleurs, l'analyse des données permettra d'apporter un regard plus concret sur ces premières idées au sujet de la lecture comme favorisant l'endormissement.

### 1.4.2 Pour transmettre un héritage culturel

Ensuite, la deuxième raison qui peut pousser le-s parent-s à lire des histoires à leur-s enfant-s est une raison socioculturelle, à savoir la transmission (de certains éléments) de la culture. Cet argument peut être décomposé en deux points : la transmission du récit en tant qu'élément culturel universel et les histoires comme objet de la transmission familiale.

Tout d'abord, selon les psychologues, la lecture peut être considérée comme une pratique culturelle, de même que qu'aller au théâtre ou au musée par exemple (Horrelou-Lafargue (Horrelou-Lafarge & Segré, 2016). Or ce qu'il y a d'encore plus spécifique à la lecture, c'est que, selon Bruner (2010), le fait de raconter des histoires est un fondement de notre culture. En effet, nous entendons et racontons des histoires au quotidien, de façon plus ou moins consciente, et ce dans tous les milieux sociaux et culturels. Ainsi, le récit, en tant qu'« art populaire » fait partie de la culture et mérite donc d'être transmis aux plus jeunes (Bruner, 2010). Par exemple, des contes classiques comme ceux des frères Grimm (*Blanche Neige*, *Cendrillon* et *La belle au bois dormant*, notamment) ou les contes de Perrault - comme *Le petit poucet* ou *Le petit chaperon rouge*, bien qu'ils datent du XIXème siècle, sont encore souvent racontés et transmis de générations en générations. Ces histoires ont d'ailleurs souvent été reprises et parfois même modernisées par Disney entre autres. Par conséquent, raconter des histoires aux enfants peut consister à leur donner l'habitude d'écouter des récits classiques ou plus récents – et plus tard d'en raconter eux/elles aussi (Ferland, 2008).

Par ailleurs, le second élément qui peut être associée à la dimension culturelle, correspond à la volonté de transmettre ou de créer une tradition familiale autour des histoires – en considérant ici la culture comme une culture restreinte au milieu familial. Par conséquent, en fonction du contexte ou du milieu culturel, de l'attitude des parents vis-à-vis de la lecture, de leur envie (ou non) de s'investir dans cette activité, plusieurs cas de figure peuvent se présenter. Tout d'abord, le fait de raconter des histoires – de même que les récits en eux-mêmes – peut/peuvent faire partie d'un héritage que les parents ont reçu et qu'ils ou elles désirent transmettre à leur-s propre-s enfant-s (Poissenot, 2019). Cependant, le-s parent-s peut/peuvent également avoir envie de mettre en place cette pratique, justement car eux/elles-mêmes n'ont pas entendu d'histoires de la part de leur-s parent-s dans leur enfance et que cela leur a manqué. Il semblerait donc que la question de la tradition familiale pourrait être une des raisons qui justifie le fait de lire ou non des histoires à son enfant.

En outre, si raconter des histoires peut être un moyen de partager une tradition familiale et des histoires qui ont particulièrement plu aux parents, la lecture peut également être un moyen de transmettre une culture - voire une langue - différente de celle où la famille vit, en l'occurrence le français. En effet, il semblerait qu'à travers les récits racontés dans la langue maternelle d'un/des parent-s, les enfants puissent potentiellement avoir accès à des récits de la culture d'où leur-s parent-s est/sont originaire-s.

#### 1.4.3 Pour favoriser la tendresse et la complicité avec l'enfant

Une autre raison de lire des histoires aux enfants peut être la dimension affective et relationnelle de la lecture. Je présenterai ici trois arguments : le rapprochement physique qui peut être favorisé par la pratique de la lecture, l'attention particulière portée à l'enfant pendant cette activité ainsi que la possibilité de créer une certaine complicité avec lui ou elle.

D'une part, dans la mesure où le moment de lecture peut potentiellement se dérouler dans un espace confortable – le lit la plupart du temps (Ferland, 2008) - il peut favoriser le rapprochement physique entre le-s parent-s qui lit/lisent et leur-s enfant-s. En effet, d'une part, le rapprochement est nécessaire pour une raison pratique, à savoir que tout le monde puisse voir le livre et les images. D'autre part, le moment de lecture, potentiellement chaleureux, peut être l'occasion de « démonstrations d'affection » entre celui/celle qui lit et l'enfant (Dionne, 2013, p.5). En outre, à ce moment précis, l'adulte est concentré sur la lecture et focalise son attention sur son enfant, qui peut ainsi se sentir privilégié-e et rassuré-e (Filion, 1990). Effectivement, en consacrant régulièrement du temps à leur-s enfant-s - à travers l'activité de lecture partagée en l'occurrence - les parents lui/leur donnent ainsi « la conviction » qu'il/elle/ils/elles est ou sont important-e-s pour eux (Ferland, 2008, p.36).

Finalement, le fait d'être concentrés ensemble sur une activité – la lecture ici – de rire ou de discuter ensemble permet de créer ou renforcer une certaine « complicité » entre le-s parent-s et l'/les enfant-s (Ferland, 2008, p.113) et donc potentiellement d'améliorer la relation entre les différents membres de la famille. Pour conclure cette partie, si les parents lisent des histoires avec leur-s enfant-s ce peut être avant tout pour « passer un moment agréable » et chaleureux avec lui/elle/eux/elles (Dionne, 2013, p.2). Notons, encore une fois, que ces arguments représentent une sorte d'idéal de famille harmonieuse, qui se réunit autour d'un livre, et où les participants sont tendres et affectueux les uns envers les autres. Néanmoins,

cela ne rend pas compte d'une réalité moins utopiste, où les relations ne sont pas si chaleureuses, où le moment de lecture existe mais ne favorise pas ce genre de rapprochements, ou alors où il n'y a pas de moment de lecture ni de tendresse avant le coucher par exemple.

#### 1.4.4 Pour instruire l'enfant

Par ailleurs, en lisant des histoires, « on favorise l'éveil de l'enfant à l'écrit » (Ferland, 2008, p.40). En effet, quand l'adulte lit, il ou elle sensibilise l'enfant au fait qu'il ou elle décode des mots qui sont écrits. Cela permet aux non-lecteurs/lectrices d'avoir une certaine conscience du code écrit et progressivement du sens des mots, et ce avant même de savoir lire seul-e-s (Filion, 1990). Par conséquent, le moment de lecture peut favoriser l'émergence ou le développement de certaines compétences intellectuelles chez l'enfant comme par exemple : l'enrichissement du vocabulaire, les capacités d'écoute et d'attention ainsi que la faculté d'élaborer des hypothèses.

Tout d'abord, en écoutant des histoires, l'enfant apprend ainsi que les lettres forment des mots, qui, rassemblés, composent des phrases qui sont porteuses de sens. Cela permet effectivement de « favoriser l'acquisition et la compréhension du vocabulaire » chez l'enfant (Provencher, 2014, p.84) et ainsi de développer son langage oral (Ferland, 2008 ; Filion, 1990). Parfois ce sont les enfants qui posent des questions sur des mots qu'ils ou elles n'ont pas compris, d'autres fois, le parent qui lit peut s'assurer de la compréhension du mot compliqué, et éventuellement donner une définition simplifiée. En outre, raconter des histoires aux enfants « sollicite chez [eux/elles] une capacité d'écoute » et une faculté de concentration qui seront ou pourront être mobilisées dans d'autres activités (Ferland, 2008, p.35). De plus, l'adulte peut encourager l'enfant à se positionner, à faire des prédictions ou des « inférences d'anticipation » sur ce qui va ou pourrait se passer dans la suite de l'histoire (Ferland, 2008, p.39) – et ainsi l'aider à développer sa capacité à formuler des hypothèses.

Enfin, l'objectif pédagogique ne correspond pas seulement à enseigner des nouveaux mots à l'enfant et à l'encourager à développer certaines capacités cognitives, mais aussi à « lui faire découvrir et le familiariser avec le monde qui l'entoure » (Brugeilles, Cromer et Cromer, 2002, p.264) – dans une dimension plus globale. Il s'agit effectivement d'éveiller sa curiosité sur le monde ou sur des domaines plus spécifiques comme le corps humain, les animaux ou les moyens de transport par exemple (Bradman, 1989 ; Ferland, 2008).

#### 1.4.5 Pour discuter avec l'enfant

Par ailleurs, pour certains parents le moment de lecture partagée peut être un prétexte pour interagir avec leur-s enfant-s. D'ailleurs, il semblerait que la famille soit un lieu « privilégié pour ces interactions individualisées et personnalisées » au sujet du livre, mais pas uniquement (Prêteur & de Leonardis, 2013, p.134).

Premièrement, en considérant le moment de lecture comme une occasion d'échanger ensemble, le-s parent-s peut/peuvent encourager l'enfant à s'exprimer à propos du texte (Provencher, 2014), par exemple en demandant à l'enfant sur ce qu'il ou elle a pensé de l'histoire, en l'interrogeant sur les raisons qui font que celle-ci lui a plu ou non, ou encore sur comment il/elle aurait fait à la place du héros (Dionne, 2013 ; Singer & Singer, 2013). Ensuite, en s'identifiant à certains personnages du récit, l'/les enfant-s peut/peuvent éprouver des émotions, comme la colère, la peur, la jalousie, la honte, la tristesse ou la joie. Si les parents les questionnent sur les émotions qu'ils ou elles ont ressenties, les enfants peuvent ainsi apprendre à reconnaître et à exprimer leurs émotions – et ainsi potentiellement « les mettre à distance » (Ferland, 2008, p.50).

En outre, au moment de la lecture, l'adulte peut inciter l'enfant à faire des liens avec ses propres expériences de la vie quotidienne, notamment en lui demandant s'il ou elle s'est déjà retrouvé-e dans telle ou telle situation (Dionne, 2013). Cela peut favoriser chez les enfants la capacité à se souvenir et à mettre en mots ce qu'ils/elles ont vécu (Bruner, 1996). Enfin, les lectures partagées peuvent être l'occasion de discuter de certains sujets, plus ou moins délicats (Bradman, 1989) – comme l'amitié, l'amour, la mort, la maladie ou encore la sexualité. En effet, dans la mesure où les mots sont déjà écrits, le support du livre peut aider les parents à parler de sujets qu'ils ou elles ne savent pas comment aborder avec leur-s enfant-s ou alors à trouver des réponses à des questions que ces derniers/dernières leur ont posées.

#### 1.4.6 Pour développer son imagination

La dernière raison que j'ai relevée concerne le développement de l'imagination rendue possible par la lecture. En effet, en tant qu'activité de loisir, la lecture partagée – de même que la télévision ou les jeux de société par exemple – permet de divertir l'enfant, mais aussi de développer son imagination (Filion, 1990 ; Singer & Singer, 2013) et potentiellement de le

faire rêver, alors même qu'il est encore éveillé. D'ailleurs, Winnicott (1975, éd. 2002, p.65), dans son ouvrage *Jeu et réalité*, et plus spécifiquement dans le chapitre intitulé *Rêver, fantasmer, vivre* mentionne « le rêve diurne » - *daydreaming* en anglais. Selon lui, l'imagination est en relation avec le rêve et la réalité, dans la mesure où elle peut « enrichir la vie » et développer « du matériel pour rêver » la nuit (Ibid, p.67). Dans ce cas, il est possible de considérer que les histoires racontées par le parent peuvent favoriser l'émergence et guider l'imagination - ou la rêverie éveillée - de l'enfant qui écoute.

En outre, bien que l'une des fonctions du récit est de nous familiariser avec le monde et de donner de « l'éclat à la réalité » (Bruner, 2010, p.47), il sert aussi à nous permettre d'imaginer des mondes possibles, à penser à ce qui pourrait ou aurait pu se passer si... Par conséquent, certaines histoires s'ancrent dans un cadre qui ressemble à la réalité, et d'autres fois, elles « glisse[nt] vers le fantastique » (Ibid, p.55). D'ailleurs, grâce aux histoires qui leur sont racontées, les enfants peuvent ensuite élaborer des jeux imaginaires - « *make-believe play* » en anglais - et ainsi apprendre à maîtriser leur-s peur-s (Singer & Singer, 2013, p.2). En effet, grâce aux histoires, ils et elles apprennent à imaginer des mondes possibles, des créatures imaginaires et/ou des situations extraordinaires qui pourraient faire peur, mais sur lesquelles ils et elles ont le contrôle – puisque c'est leur imagination qui les crée. Enfin, rappelons que comme le moment de lecture partagée a souvent lieu avant l'endormissement, le fait de stimuler l'imagination avant que l'enfant ne s'endorme peut s'avérer un bon moyen pour développer son imaginaire, enrichir le contenu de ses rêves - et de ses jeux par la suite.

Pour conclure ce chapitre sur les raisons du/des parent-s de lire des histoires aux enfants, il me semble que la citation suivante synthétise les points qui ont été présentés :

Le moment de lecture peut correspondre au « plaisir de partager avec son parent des moments intenses d'émotions, d'échanger des points de vue [et] d'imaginer d'autres déroulements possibles du récit [...]. L'enfant apprend à se construire et à comprendre le monde à travers cette lecture, véritable champ d'expérience merveilleuse, mobilisant à la fois ses capacités intellectuelles, son imaginaire et ses émotions, autrement dit, tous les aspects de sa personnalité » (Prêteur & de Leonardis 2013, p.143).

#### 1.4.7 Différentes raisons de ne pas lire d'histoires aux enfants

Néanmoins, ce qui vient d'être présenté correspond aux raisons qui peuvent expliquer et justifier la participation des parents à la lecture partagée. Cependant, même s'il s'agit d'une activité répandue, elle n'est pas forcément pratiquée par tous les parents. En effet, il est possible que certains parents ne peuvent ou ne veulent pas s'investir dans cette pratique pour différentes raisons. Je n'ai pas trouvé de littérature au sujet des raisons de ne pas faire la lecture aux enfants, probablement car il n'est pas évident de documenter pourquoi les gens ne font pas telles ou telles pratiques - et également parce qu'il est possible de supposer que si les parents ne le font pas, c'est qu'ils ou elles n'ont peut-être aucune (des six) raison-s de le faire.

Cependant, il me semble que le-s parent-s qui ne lit/lisent pas avec leurs enfants, ont des raisons particulières de ne pas le faire – qui ne correspondent peut-être pas juste la négation des raisons de le faire. En effet, ils ou elles peuvent tout-à-fait - ou pas du tout - avoir conscience que la lecture a de nombreux avantages pour le développement de leur-s enfant-s, et pour autant, choisir de pas s'investir dans une telle pratique. Les points qui vont être énumérés résultent des hypothèses que j'ai pu formuler, mais aussi de ce que certains participants m'ont expliqué lors des entretiens – ce travail étant basé sur un aller-retour entre la théorie et l'analyse (selon la *Grounded Theory*). J'ai donc choisi de retenir quatre raisons que les parents peuvent avoir pour ne pas s'investir dans la pratique de la lecture partagée : l'absence de temps, l'absence d'habitude, le partage d'autres activités et/ou l'absence de nécessité. De même que pour les raisons de faire la lecture partagée, ces différentes raisons sont non exhaustives et potentiellement complémentaires – d'autant qu'elles peuvent varier en fonction de l'humeur ou de la disponibilité du parent et/ou des enfants.

Tout d'abord, dans la mesure où le fait de raconter des histoires est une activité de loisir, certains parents n'ont pas de temps à y accorder parce qu'ils ou elles travaillent trop, ne sont pas disponibles ou trop fatigués pour raconter des histoires à leur-s enfant-s. Ainsi, les parents ne sont pas forcément disponibles physiquement et/ou mentalement, autrement dit pas disposé-e-s, à raconter des histoires aux enfants. Ensuite, les parents n'ont pas toujours l'idée de faire la lecture à leur-s enfant-s parce qu'ils ou elles n'y ont pas été habitué-e-s – ou socialisé-e-s (Darmon, 2010) - quand eux/elles-mêmes étaient plus jeunes ou parce que cela ne fait pas partie de leurs habitudes et/ou de leur culture.

Par ailleurs, dans d'autres cas, les parents ne voient pas l'intérêt ou n'aiment pas lire des histoires – pour eux et/ou pour leur-s enfant-s - et ils ou elles privilégient alors d'autres activités comme les jeux de société ou le sport par exemple. Les parents favorisent potentiellement des activités dans lesquelles ils ou elles se sentent plus à l'aise, ce qui leur permettra de créer une certaine complicité avec leur progéniture. Enfin, la dernière raison que j'ai relevée correspond au fait que le parent n'ait pas envie de s'investir parce que l'autre parent – la mère le plus souvent – s'occupe déjà de cette tâche, ou parce que les enfants sont grand-e-s et savent déjà lire seul-e-s. Il ne semble ainsi pas nécessaire ou utile que lui/elle y participe. Finalement, c'est pour rendre compte de la diversité des pratiques et des raisons (à lire ou ne pas lire avec les enfants) que dans ma recherche, j'ai choisi d'interroger des pères qui ont différents degrés d'investissement dans la lecture partagée. Ainsi, certains lisent régulièrement avec leurs enfants, d'autres pour qui cette pratique est plus ponctuelle et d'autres encore qui ne lisent jamais d'histoires.

## **2. Chapitre 2 : La construction de la paternité**

Si le premier chapitre consistait à présenter l'activité de lecture partagée dans le milieu familial et ses diverses modalités, il s'agit à présent de s'intéresser aux différents concepts en lien avec la paternité. En effet, pour rappel, la question de recherche de ce travail de mémoire consiste à étudier les raisons de l'investissement (ou du non-investissement) des pères dans la lecture partagée et à identifier en quoi ce dernier leur permet de reproduire ou de transformer certaines valeurs dites masculines.

Afin de pouvoir répondre à la deuxième partie de la question, il est nécessaire de présenter certaines théories associées à la construction de la paternité. Par conséquent, dans ce chapitre, je commencerai par présenter brièvement les stéréotypes de genre et la socialisation différenciée (2.1) pour comprendre comment les petits garçons sont élevés – différemment des filles. Il s'agira également de voir quelles sont les valeurs qui sont associées au masculin dès l'enfance. Ensuite, le concept de masculinité hégémonique (2.2) permettra d'étayer ces propos et de mettre en lumière les rapports de pouvoir qui ont lieu dans les rapports de genre. De plus, je définirai la division sexuelle du travail et les rôles parentaux traditionnels (2.3) pour saisir comment le travail (domestique et éducatif) est réparti entre les pères et les mères – et ainsi voir ce qui est socialement attendu des pères. Enfin, le modèle des « nouveaux pères » (2.4) sera utile pour repenser les normes conventionnelles de la paternité.

## **2.1 Les stéréotypes de genre et la socialisation différenciée**

Pour comprendre comment se construit la masculinité puis la paternité – l'une et l'autre étant interreliées dans la mesure où les hommes sont des hommes avant d'être des pères - il convient d'abord de s'intéresser à la manière dont les enfants sont élevé-e-s et quelles normes leur sont transmises, en fonction de leur genre. En effet, la manière dont les enfants sont éduqué-e-s va, dans une large mesure, induire ou influencer la façon dont ils ou elles se comporteront quand ils ou elles seront adolescent-e-s, puis adultes.

### **2.1.1. Les stéréotypes de genre et la théorie des rôles sexuels**

Tout d'abord, les stéréotypes sont des croyances - socialement partagées et sans fondement scientifique – qui consistent à attribuer à tous les membres d'un groupe des caractéristiques communes (Guimond, 2010). Le genre, quant à lui, est défini par Bereni et son équipe (2012, p.10), comme un « système de bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin) ».

Ainsi, selon la théorie des rôles sexuels (Demetriou, 2019), les stéréotypes de genre se basent sur la distinction entre hommes et femmes, d'abord au niveau des différences biologiques puis au niveau social (rôles et attentes différenciés). Si les stéréotypes sont le résultat cognitif d'un tri d'informations pour réduire la complexité du monde qui nous entoure, le désavantage d'un tel mécanisme est qu'il tend justement à simplifier les informations de manière trop systématique. En outre, Williams et son équipe (1986, cité par Guimond, 2010, p.150) se sont justement intéressé-e-s aux stéréotypes de genre et ils avaient demandé à des étudiant-e-s dans différents pays, de classer 300 caractéristiques en fonction de s'ils/elles les associaient plutôt à des hommes ou à des femmes. Il ressort de cette étude que la majorité des étudiant-e-s ont considéré que l'homme était davantage « ambitieux, vantard et dominateur », tandis que la femme était perçue comme « affectueuse, tendre et sensible ». De plus, plus récemment, Liogier (2018, p.79) identifie que la société distingue encore la « Vertu des femmes » – associée à la « pureté, la douceur, le don de soi » - et la « Virilité des hommes », en lien avec la force et la violence notamment.

Enfin, précisons que cette dichotomie hommes/femmes ne rend pas compte de la diversité de la réalité sociale - par exemple des individus non binaires ou intersexués par exemple. Certes,

il est utile d'avoir en tête que le monde social n'est pas si clivé en réalité, mais mon travail n'échappe - évidemment - pas à cette hétéronormativité. D'ailleurs, il s'agira de voir comment les normes de genre, résultant de cette vision binaire, sont reproduites et/ou reconfigurées par les pères de famille interrogés. Précisons que ces normes ne sont pas seulement sociales, mais elle sont incorporées, incarnées, dans les individus qui les performant, et ce dès leur plus jeune âge – notamment à cause de la socialisation différenciée (Darmon, 2010).

### 2.1.2 La socialisation différenciée

Par ailleurs, le processus par lequel la société inculque ces représentations du masculin et du féminin aux enfants s'appelle la socialisation différenciée (Darmon, 2010). Effectivement, la socialisation correspond aux différentes manières dont les normes sont apprises et transmises d'une génération à l'autre (Bereni et al., 2008) à travers diverses institutions comme la famille (socialisation primaire), l'école ou encore les médias (socialisation secondaire). Par ailleurs, elle est qualifiée de différenciée dans la mesure où les garçons sont élevés et éduqués différemment des filles tout au long de leur développement.

Cette socialisation se déroule en plusieurs étapes. Elle débute en expliquant aux enfants la différenciation entre hommes et femmes, afin qu'ils et elles apprennent progressivement à les distinguer. Selon Kohlberg (1966, cité par Bereni et al. 2008, p.84), vers ses deux ans, l'enfant commence à catégoriser les hommes et les femmes en deux classes distinctes à partir de « caractéristiques socioculturelles » (les habits ou la longueur des cheveux par exemple). Cependant, ce n'est qu'à partir de quatre ans, qu'il ou elle comprend la « constance de genre » (Idem), à savoir que le sexe est une donnée biologique et invariante et que les caractéristiques socioculturelles (apparence, comportements, rôles sociaux) ne sont que la manifestation extérieure de ce dernier - cette distinction sexe/genre reflétant d'ailleurs la définition de la sociologue féministe Ann Oakley (1972).

Ensuite, les parents et les autres institutions inculquent aux enfants les « comportements sexués » qui sont attendus de chacun d'eux ou d'elles dans la société (Darmon, 2010, p.38). Par exemple, il est moins toléré pour les filles de parler très fort ou de se battre, alors qu'on les laisse volontiers pleurer, tandis qu'on permet aux garçons d'être bruyant et brusque, mais moins d'exprimer leur tristesse ou leur peur. Par ailleurs, au niveau des activités, les pratiques

sont également souvent différenciées. Les garçons sont notamment encouragés à être dehors, à avoir des amis et à faire du sport et ils sont valorisés quand ils s'engagent dans ce genre d'activités. En revanche, les filles sont plutôt encouragées à rester à l'intérieur, à faire des jeux calmes basés sur l'apparence, le soin et l'échange relationnel – par exemple à jouer avec des « poupées ou des ustensiles de cuisine » (Ibid, p.40). Le but, plus ou moins explicite, de telles pratiques différenciées est de préparer les enfants à leur-s future-s fonction-s dans la société - à savoir principalement le sport, les relations sociales et le travail pour les hommes, et la maternité et le travail domestique pour les femmes (Dafflon Nouvelle, 2002 ; De Beauvoir, 1949, éd. 1976).

### *Les valeurs traditionnellement associées au masculin*

Il me semblait nécessaire de me concentrer sur les valeurs associées aux hommes, car c'est sur les pères que j'ai focalisé ma recherche. La sociologue féministe Despentes (2006, p.27), dans son ouvrage *King Kong Theory*, énumère les « valeurs viriles » qui s'expriment notamment à travers : la répression des émotions et la manifestation de sa vulnérabilité, l'indépendance et l'autonomie, la compétition, le courage et la force (voire l'agressivité) ainsi que la réussite sociale. En outre, Falconnet & Lefaucheur (1977, p.22), dans *La fabrication des mâles*, identifiaient déjà le fait qu'être un homme correspondait avant tout « à ne pas se comporter comme une femme » - c'est-à-dire à ne pas se montrer fragile, délicat, à ne pas prendre soin des autres ou de son corps par exemple. Ces auteur-e-s ont d'ailleurs élaboré une liste des adjectifs qui sont associés aux hommes, aux « mâles », soit des adjectifs comme « actif, autoritaire, viril et puissant » (Ibid, p.24). Ainsi, la virilité semble correspondre à la valeur principale associée à la masculinité, comme un but à atteindre pour être un « vrai » homme.

Finalement, lorsque l'on étudie les rapports de genre, il n'est pas simplement question d'une simple séparation entre hommes et femmes, mais bien d'une ségrégation, c'est-à-dire de rapports « de domination » entre eux (Bereni et al., 2008, p.81). En effet, selon De Beauvoir (1949, éd. 1976, p.40), « tout contribue à confirmer aux yeux de la fillette cette hiérarchie » - à savoir la domination des hommes sur les femmes. Cependant, la théorie des rôles sexuels mentionne rarement que ces normes et ces rôles sexués différenciés sont notamment modelés par la norme de l'hétéronormativité et largement véhiculés dans les sociétés patriarcales – définies comme des formes d'organisation sociale et familiale fondée sur la puissance « masculine et paternelle » (Le petit Robert 2013, p.1830).

## **2.2 Le modèle de la masculinité hégémonique**

### **2.2.1 Une remise en question de la théorie des rôles sexuels**

La théorie des rôles sexuels décrit les stéréotypes de genre, les valeurs et les comportements traditionnellement attribués aux hommes et aux femmes. Or selon la théoricienne féministe Connell (1979, cité par Demetriou, 2015), cette théorie est problématique, car en se focalisant sur les différences biologiques et sur les comportements attendus, la théorie des rôles sexuels a donc participé non seulement à renforcer la binarité, mais aussi à invisibiliser la diversité au sein de chacun des groupes et à évincer la question du pouvoir.

Dans un article intitulé *Theorising Gender*, Connell (1985) tente de dépasser les limites posées par la théorie des rôles sexuels et propose sa propre théorie « des rapports de genre » (Demetriou, 2015, p.4). Le but était alors de pouvoir rendre compte de la multiplicité des féminités et des masculinités et de repenser les rapports de pouvoir qui sont en jeu. Pour ce faire, Connell a redéfini le genre non plus en tant qu'ensemble fixe de normes sociales, mais comme produit dynamique des pratiques culturelles. Autrement dit, le genre est considéré comme un statut performé par différents acteurs sociaux, dans des contextes socioculturels divers. Il convient ainsi de parler de modèles de masculinités et de féminités au pluriel et non plus au singulier, car un modèle ne devrait pas prévaloir sur les autres (Connell, 1985).

### **2.2.2 La définition de la masculinité hégémonique**

Les rapports de pouvoir sont la base sur laquelle reposent les différences et la hiérarchie entre les hommes et les femmes. Ils correspondent donc à la domination généralisée de certains individus (les hommes) et à la subordination d'autres individus (les femmes). D'ailleurs, le concept de *masculinité hégémonique*, permet de saisir comment cette domination est accomplie. Connell la définit comme :

« La configuration de pratiques de genre qui incarne la réponse acceptée à un moment donné au problème de la légitimité du patriarcat, garantissant (ou étant censé garantir) la position dominante des hommes et la subordination des femmes » (Connell, 1995, p.77).

Par conséquent, ce concept permet de saisir le rapport de pouvoir entre hommes et femmes (dimension externe) et de voir qu'il s'agit en réalité d'une stratégie du patriarcat pour légitimer et « maintenir un ordre genré stable » (Johansson & Ottemo, 2015, p.195, [traduit de l'anglais]). Cependant, Connell met aussi en lumière les rapports de pouvoir au sein même du groupe social des hommes, qui n'est pas un groupe homogène (dimension interne). Trois types de masculinité se dégagent alors : les masculinités « complices du projet hégémonique » qui tirent profit de la subordination des femmes – qui regroupe les hommes non racisés et hétérosexuels. Ensuite, les masculinités « subordonnées » correspondent aux minorités au sein du groupe des hommes, notamment les homosexuels par exemple, et enfin, les « masculinités marginalisées » regroupent tous les hommes racisés, c'est-à-dire les hommes « non-blancs » (Connell, 1995, p.78-79).

Mais quel est le lien entre cette stratégie du patriarcat pour assurer la domination masculine, et les stéréotypes, valeurs et rôles sexuels - présentés précédemment ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire de faire un bref détour historique. En effet, Connell (1993, cité par Demetriou, 2015, p.9) identifie qu'à partir de la Renaissance, plusieurs facteurs historiques ont participé à faire émerger la masculinité hégémonique, comme par exemple le développement de l'industrialisation, du capitalisme et les guerres civiles. Ces éléments ont progressivement concouru à associer la masculinité avec les valeurs suivantes : l'individualisme, le pouvoir, l'autorité et la violence notamment – qui ressemblent aux valeurs viriles définies par Despentès (2006) et Liogier (2018). Ainsi, la masculinité hégémonique en tant qu'« idéologie » sociétale et culturelle (Johansson & Ottemo, 2015, p.198) fait des hommes un ensemble homogène et unifié qui rejette toute forme de différence ou d'altérité. Finalement, la masculinité hégémonique se performe et se reproduit aussi bien au niveau structurel que personnel et elle est conçue comme un idéal, promu par la société et soutenu par le patriarcat, pour que les hommes continuent d'avoir le pouvoir sur les femmes et sur les minorités au sein du groupe des hommes.

Cependant, en décrivant ainsi l'idéal de la masculinité hégémonique et la présence des masculinités non-hégémoniques, la théorie du genre de Connell (1995) produit et reproduit, elle aussi, une forme de dualisme et elle n'inclut pas de possibilités de « résistances » à ces modèles (Johansson & Ottemo, 2015, p.200). Ainsi, à partir des années 1970, plusieurs auteurs ont développé des théories plus modernes sur les multiplicités des masculinités et des féminités et sur une vision plus optimiste des rapports de genre (Johansson & Ottemo, 2015).

En effet, les révolutions féministes ont marqué un tournant, une contestation et une remise en question de l'ordre établi et donc un rejet de « l'hégémonie externe » (Demetriou, 2015, p.9). Nous assistons alors à une reconfiguration du modèle traditionnel et une potentielle rupture avec la masculinité hégémonique.

## **2.3 La division sexuelle du travail et les rôles parentaux traditionnels**

Si la première section consistait à présenter la théorie des rôles sexuels et la socialisation différenciée et que le deuxième chapitre était consacré à la masculinité hégémonique, il s'agit à présent de nous intéresser de plus près à la répartition des tâches au sein du couple et aux rôles parentaux traditionnels.

### **2.3.1 La division sexuelle du travail**

#### *L'historique de la division du travail*

Pour pouvoir comprendre ce à quoi correspond ce concept, il est nécessaire de retourner à l'origine de la division du travail entre les hommes et les femmes. En effet, l'anthropologue Paola Tabet (1979), dans son ouvrage *Les mains, les outils, les armes*, a justement étudié cette division entre les hommes et les femmes dans les sociétés de chasseurs-cueilleurs. La particularité de son étude est qu'elle a focalisé son attention sur les outils et leur utilisation - différenciée selon le genre. Au début de son article, elle explique que la division des tâches est souvent vue – à tort - sous l'angle d'une coopération et d'une complémentarité entre ce que font les hommes (chasser et protéger le groupe) et ce que font les femmes (cueillir, cuisiner et veiller sur les enfants). Ainsi, les hommes réalisent le travail qui exige de la force et du courage, tandis que les tâches qui incombent aux femmes sont plus minutieuses et monotones et ne requièrent donc pas de force ni de concentration particulières – et encore moins l'usage d'outils spécifiques. Dans la mesure où elle reposerait sur des caractéristiques biologiques, la division du travail pourrait sembler naturelle, équilibrée et égalitaire entre les femmes et les hommes, or selon Tabet (1979), tel n'est pas le cas. Bien au contraire, la répartition des tâches et du travail repose sur un rapport de « domination » et elle « doit être analysée en tant que relation politique entre les sexes » (Tabet, 1979, p.10).

### *La définition de la division sexuelle du travail*

Cette répartition inégale est rendue visible notamment par l'inégalité d'accès et d'usage des outils - autrement appelés « instruments de production » (Tabet, 1979, p.13). En effet, les outils donnent, à ceux qui les utilisent, une emprise et un certain pouvoir sur le monde. Ainsi, grâce à sa recherche dans les sociétés de chasse et de cueillette, l'anthropologue a identifié que ce sont les hommes qui contrôlent l'utilisation des outils et qu'ils gardent pour eux les plus imposants et les plus dangereux, tandis qu'ils laissent aux femmes un équipement très léger – ce qui serait justifié par le fait qu'elles n'en ont pas besoin pour réaliser les tâches qui leur incombent. Par conséquent, tandis que les hommes disposent de couteaux, de lances et de haches, les femmes ont un petit bâton, un récipient pour récolter les fruits ou les racines et la elles travaillent à main nue la plupart du temps (Tabet, 1979).

Enfin, posséder les outils, c'est-à-dire avoir le droit et la capacité de s'en servir, donne non seulement du prestige mais aussi le pouvoir sur ceux qui n'en ont pas. En effet, les hommes, en contrôlant l'usage des outils et des armes et en interdisant l'accès aux femmes, s'assurent le monopole de la production en même temps qu'ils affirment leur domination sur elles. Les femmes sont alors contraintes à certaines tâches moins valorisantes – puisqu'elles n'ont pas accès aux outils et aux armes - et sont donc soumises à la « domination masculine » (Ibid, p.50). Par ailleurs, cela les confine à un espace restreint, proche du foyer, pour cuisiner mais aussi pour surveiller les enfants, pendant que les hommes sont à la guerre ou à la chasse. Ainsi, pour résumer, la division sexuelle du travail correspond donc à une division politique, non égalitaire et non complémentaire des tâches réalisées par les hommes et par les femmes (Tabet, 1979). Par conséquent, non seulement ces tâches sont séparées, mais elles sont en plus hiérarchisées – le travail des femmes étant en partie invisibilisé et dans tous les cas moins valorisé que celui des hommes (Lecoq, 2017). Effectivement, le travail des hommes repose sur la production (chasse et guerre), alors que celui des femmes est davantage lié à la reproduction et aux soins (de leur mari et des enfants) (Tabet, 1979 ; Lecoq, 2017).

#### 2.3.2 Les rôles parentaux traditionnels

##### *La répartition (inégale) des tâches ménagères et éducatives*

Mais quel est le rapport avec nos sociétés occidentales ? Certes nous n'avons plus besoin de chasser, mais l'écart dans la division sexuelle du travail entre les hommes et les femmes

persiste encore. En effet, encore à l'heure actuelle, cette division sexuelle du travail se produit et se reproduit à la fois au niveau professionnel et personnel. Cependant, comme c'est la paternité qui est au cœur de cette recherche, je vais focaliser mon attention sur la vie domestique et le partage des tâches au sein du foyer familial. Par conséquent, ce qui se produisait – et se produit encore – dans les sociétés de chasse et de cueillette a laissé des traces dans la répartition (inégalitaire) des tâches ménagères et éducatives entre les parents. En effet, selon Eagly (1987, cité par Guimond, 2010, p.158) qui a proposé une théorie des rôles sociaux différenciés, les hommes « se voient attribuer des rôles exigeant du pouvoir social et physique », à l'extérieur du foyer, tandis que les femmes sont souvent cantonnées à des rôles éducatifs et notamment au-x soin-s des enfants – appelé le travail du *care* en anglais.

Ainsi, en ce qui concerne les tâches ménagères (cuisine, repassage, vaisselle, rangements et aspirateur), elles reposent encore largement « sur les femmes » (Solaz, 2009, p.265). La principale caractéristique de ces tâches réside dans le fait qu'elles sont répétitives – et donc « de l'ordre de la reproduction » (Lecoq, 2017, p. 58), tandis que les tâches dites masculines, comme le bricolage sont de l'ordre de la « production ». Ces dernières sont associées à la créativité et à la construction et elles suscitent davantage de « fierté et de reconnaissance » (Idem).

En outre, l'INSEE – l'Institut national de la statistique et des études économiques - en France, en 2010, a réalisé une recherche intitulée « Emploi du temps » pour étudier la répartition des tâches dans le couple. Ils ont pu calculer le temps alloué par les hommes et les femmes aux différentes tâches domestiques. Selon cette étude, les hommes passeraient 1h11 par jour à faire le ménage, contre 2h36 pour les femmes (Lecoq, 2017, p. 21) - le partage apparaissant ici clairement comme inégalitaire. Il en va de même pour les tâches éducatives, car il semblerait que celles en lien avec les soins (toilette, habillage) et les devoirs soient plutôt l'apanage des mères, alors que ce sont les pères qui s'occuperaient davantage des activités ludiques ou de sociabilité (Brown, 2007 ; Brugeilles & Sébille, 2009b, 2013 ; Buscatto, 2014 ; Paquette, 2004). En effet, les activités de loisir ont tendance à davantage plaire aux pères – qui y participent donc plus volontiers – parce qu'elles sont intéressantes, divertissantes et gratifiantes pour eux. Qu'en est-il alors de la lecture partagée ?

Néanmoins, précisons que l'intérêt d'étudier cette répartition dans ma recherche est que la façon dont s'effectue le partage des tâches dans le couple donne des informations sur la

manière dont chacun perçoit son rôle (et celui de l'autre) ainsi que les tâches qui lui sont assignées. Ainsi, même si le cœur de ce travail consiste à s'intéresser à l'implication paternelle dans la lecture partagée, il est intéressant d'étudier leur investissement dans les autres tâches éducatives et domestiques.

### *Les différents facteurs qui expliquent l'implication des pères*

Bien que l'éducation relève de la responsabilité des deux parents et qu'un idéal de partage égalitaire des tâches dans le couple parental semble se dessiner depuis les années 1970, la présence des mères reste effectivement prépondérante et la participation des pères aux tâches éducatives progresse peu (Brugailles & Sébille, 2009a). En effet, les interventions paternelles restent souvent « ponctuelles », les mères gardant ainsi la main sur l'organisation du travail parental et supportant « la charge mentale » qui l'accompagne (Ferland, 2011, p.195). Celle-ci est définie comme le fait de penser à tout, c'est-à-dire le fait d'avoir continuellement en tête ce qu'il faut faire - et surtout ne pas oublier de faire - au niveau des tâches domestiques et/ou éducatives. Cet état de « vigilance et d'ubiquité » envahissant et fatiguant (Lecoq, 2017, p.36) est surtout (sup)porté par les femmes, dans la mesure où les hommes, même quand ils les aident et exécutent des tâches, celles-ci restent la plupart du temps encadrées, médiatisées, supervisées ou imposées par leur épouse.

Par ailleurs, cette répartition inégalitaire et sexuée des tâches éducatives et domestiques est parfois justifiée et légitimée par « les contraintes professionnelles, l'incompétence ou l'impossibilité de faire autrement » pour les hommes et « par une habitude, une plus grande efficacité et un plaisir de faire » chez les femmes (Buscatto, 2014, p.68). Ainsi, comme les pères travaillent plus souvent à l'extérieur, ils seraient moins disponibles pour allouer du temps aux tâches domestiques. De plus, comme ils sont moins présents, ils se réserveraient le droit de participer ou non à telle ou telle activité, en fonction de leur disponibilité et (surtout) de leur-s envie-s. Les pères auraient donc le privilège de pouvoir choisir de s'investir ou non dans certaines tâches et à quel niveau ils souhaitent le faire (Modak & Palazzo, 2002), tandis que les mères sont obligées d'assurer les tâches qui leur incombent – plus celles que leurs maris ne veulent pas réaliser. Le choix s'effectuerait généralement en fonction des bénéfices qu'ils gagnent et des contraintes qui sont engendrées à s'impliquer dans telle ou telle tâche (Brugailles & Sébille, 2009b). Enfin, mais aussi il semblerait que les hommes/pères donnent la priorité « à leurs désirs plutôt qu'aux nécessité parentales » (Lecoq, 2017, p.82).

Par ailleurs, il est important de noter que le moment du coucher est l'une des tâches qui est « la mieux partagée entre les parents » (Brugeilles & Sébille, 2009a, p.28) et ce pour deux raisons principales. D'une part, la lecture partagée correspondrait à un moment privilégié dans la relation qui peut impliquer des échanges avec l'enfant sans impliquer de contraintes – contrairement à certaines tâches ménagères. Il est effectivement plus valorisant et amusant de lire des histoires que de faire la lessive par exemple (Lecoq, 2017). D'autre part, puisque cette activité a souvent lieu en fin de journée, elle semble moins contraignant » sur l'emploi du temps professionnel » des pères (Brugeilles & Sébille, 2009b, p.258) – voilà encore une raison supplémentaire d'étudier l'investissement paternel dans la lecture partagée avec les enfants.

En outre, il semble que l'implication des pères dans les tâches éducatives dépend également de la composition de la fratrie et de l'âge des enfants. Ils participeraient davantage aux loisirs, aux devoirs – en fonction de leurs compétences - et aux autres activités lorsqu'ils ont un enfant unique, et ce d'autant plus si c'est un garçon plutôt qu'une fille (Brugeilles & Sébille, 2009a, 2013). En effet, dans la mesure où la présence d'un seul enfant dans la famille rend le temps attribué aux tâches moins grand, les pères pourraient davantage y participer, tandis que si la fratrie est plus grande, les pères devraient potentiellement travailler plus pour subvenir aux besoins économiques de la famille (Brugeilles & Sébille, 2009b, 2013). D'ailleurs, tandis que l'implication des pères semble baisser avec le nombre d'enfants, la participation féminine tend à augmenter (Solaz, 2009). Toutefois, l'analyse des données permettra de contredire ces arguments, notamment dans la mesure où en réalité, les participants interrogés ne semblent pas moins impliqués avec leur fille qu'avec leur garçon.

De plus, le rôle que les pères ont dans leur famille dépend certes de leur investissement personnel, mais aussi de l'organisation de la vie familiale qui s'opère dans le couple (Modak & Palazzo, 2002). En effet, les deux partenaires négocient ensemble, de manière plus ou moins explicite, la répartition des tâches ménagères et éducatives (Brugeilles & Sébille, 2009b). Rappelons également que les pères subissent, dans une certaine mesure, la pression du modèle de la masculinité hégémonique, qui les conditionne notamment à ne pas exprimer leurs émotions et à être davantage brusque que tendre. Il peut alors s'avérer difficile, voire impossible, pour eux de s'investir dans des tâches qui vont à l'encontre des valeurs conventionnellement associées à la masculinité.

Finalement, les mères peuvent également parfois agir comme « les gardiennes qui régulent l'implication du père » (Yogman, 1985, p.145). En effet, dans la mesure où c'est traditionnellement le rôle qui leur est assigné, il peut arriver que les mères médiatisent, conditionnent ou soutiennent la relation entre le père et l'enfant. De même que dans la maison, ce sont souvent elles qui décident « où on range les choses, comment on organise l'espace, comment on décore » (Lecoq, 2017, p.25). En effet, s'occuper des enfants et de la maison, même s'il s'agit d'un travail pénible et chronophage, octroie un certain pouvoir aux femmes. Ainsi, même si elles peuvent parfois se plaindre de se charger de la majorité des tâches ou des corvées, elles ne laissent parfois pas la possibilité à leur mari de s'en charger à leur place. Les pères n'ont donc parfois pas le choix de rester en retrait, dans la mesure où la mère peut choisir de garder le monopole de l'éducation et de la gestion de la maison et ne pas laisser – suffisamment ou du tout – de la place au père dans la vie familiale (Brian, 2018 ; Modak & Palazzo, 2002).

## **2.4 Le modèle des nouveaux pères**

### **2.4.1 La reconfiguration du modèle du père traditionnel**

Il semble donc que la répartition des tâches éducatives et domestiques est inégalitaire et reflète les rapports de pouvoir entre les hommes et les femmes (Brugeilles & Sébille, 2013). Ainsi, traditionnellement, il semble que le père de famille – le *pater familias* - est : celui qui assure la sécurité financière de la famille (Modak & Palazzo, 2002) et qui est garant de l'autorité, celui qui fait des jeux stimulants avec les enfants et qui se charge de la socialisation de ces derniers (Paquette, 2004) et finalement, celui qui participe peu – voire pas - aux tâches ménagères et éducatives (Brugeilles & Sébille, 2013). Par conséquent, ce modèle traditionnel du père renvoie à une vision « pessimiste de la construction de la paternité » qui pointe les déficits et l'inadéquation des pères à la vie familiale (Gregory & Milner, 2011, p.2).

Sauf que depuis les révolutions féministes des années 1960-1970, les rôles classiques familiaux se voient – en partie – reconfigurés, selon une aspiration plus égalitariste. En effet, avec l'arrivée des femmes sur le marché du travail (Brian, 2018 ; Johansson & Klinth, 2008) et la perte de stabilité du mariage pour la vie, le statut de l'homme et du père perd de son prestige et cette reconfiguration familiale lui donne l'opportunité, l'encourage ou le contraint à s'investir davantage. Ainsi, de nouvelles responsabilités émergent pour les pères qui, pour certains, ne peuvent ou ne veulent plus avoir le rôle fonctionnel de « pourvoyeur de la

famille » (Yogman, 1985, p.140) que le droit, « la tradition et leur statut » d'homme leur ont imposé jusqu'à lors (Modak & Palazzo, 2002, p.13).

#### 2.4.2 L'émergence du modèle des « nouveaux pères »

Par ailleurs, en 1980, le film américain *Kramer et Kramer* illustre un père de famille qui, après que sa femme soit partie, s'occupe seul de son fils Bryan (Kelen, 1986). Il gère donc à la fois son activité professionnelle, les tâches ménagères et l'éducation de son fils unique. Ce film semble avoir participé à engendrer un nouveau modèle, celui des « nouveaux pères » (Jami & Simon, 2004 ; Kelen, 1986). Le nouveau père correspond à un père moderne, qui abandonne l'image de l'homme viril – tel qu'il est décrit dans les stéréotypes de la théorie des rôles sexuels et dans le concept de la masculinité hégémonique notamment. Cette nouvelle figure du père regroupe des pères impliqués dans la vie familiale qui, malgré leur emploi, aspirent à « entretenir des relations proche avec leur-s enfant-s » et qui participent aux tâches ménagères (Brian, 2018, p.178). De même que selon McGill (2014, p.108), ces nouveaux pères sont considérés comme des partenaires plus égaux dans la parentalité et le soin des enfants « by performing both interactive and physical caregiving ».

En outre, dans le monde anglo-saxon, le modèle des nouveaux pères est traduit par « new fatherhood » (Gregory & Milner, 2011 ; McGill, 2014) ou « caring father » (Johansson, 2011, Johansson & Klinth ; 2008). D'ailleurs, Johansson (2011) a interrogé des pères au foyer suédois pour comprendre leur-s motivation-s à rester à la maison pour s'occuper des enfants – les pères au foyer incarnant de la manière la plus complète le modèle du « nouveau père ». Il a identifié chez les participants, une tendance à vouloir développer a « more caring attitude » (Johansson, 2011, p.113), an « emotional intelligence, social competences and communication » (Ibid, p.120) - qui sont traditionnellement des valeurs associées au féminin. Ces considérations permettent de mettre en lumière des changements contemporains qui s'opèrent au niveau de la masculinité et de la paternité, que ce soit au niveau de l'identité, des valeurs, des styles de vie et de l'organisation de la vie familiale dans sa globalité.

Par conséquent, il s'avère que contrairement à ce que prônait – à tort - la théorie des rôles sexuels, les pères sont aussi capables que les mères de prendre soin et d'interagir avec le bébé (Kelen, 1986 ; Yogman, 1985), même s'ils ne font pas forcément comme elles. La division sexuelle, apparemment naturelle, ne l'est donc définitivement pas (Tabet, 1979) et les

revendications féministes ont participé à sortir du « destin biologique » et à promouvoir le partage parental des tâches (Jami & Simon, 2004, p.51). Par conséquent, cette figure des nouveaux pères vient bouleverser les normes traditionnelles de la masculinité – en effet, « hegemonic masculinity is thus being renegotiated » (Johansson, 2011, p.114). Il semble que cette nouvelle forme de paternité offre aux hommes une reconnaissance des valeurs conventionnellement associées au féminin – telles que la sensibilité et l'expression des émotions (Brian, 2018 ; Kelen, 1986). Elle semble également leur permettre de s'émanciper des valeurs de virilité qui pèsent sur eux depuis des siècles. Pour résumer, il semble que le « nouveau père » est un père présent, attentionné et impliqué, « libérant sa sensibilité », sa tendresse et ses émotions (Kelen, 1986, p.269).

#### 2.4.3 Les limites de ce modèle

Ce modèle des « nouveaux pères » mérite d'être nuancé parce qu'il peut être problématique à plusieurs égards. Tout d'abord, il est important de noter que cette figure du père tendre et affectueux, qui prend soin des enfants et qui prend part aux tâches ménagères peut permettre à ces hommes de gagner un « nouveau prestige » (Kelen, 1986, p.244). En effet, dans la mesure où ils honorent leurs obligations professionnelles en même temps qu'ils s'investissent dans le foyer, ils peuvent donner l'image de pères « parfaits ». Or, il ne s'agit pas de sacraliser ces pères parce qu'ils participent à leur vie de famille, tandis que les mères l'ont toujours fait, de manière gratuite et invisible – sans jamais avoir été félicitées ou remerciées pour cela (Delphy, 2009). D'ailleurs, si les hommes sont considérés comme des nouveaux pères dès qu'ils font un câlin, qu'ils lisent une histoire à leur enfant ou qu'ils aident à faire la vaisselle de temps en temps, cela ne traduit pas une réelle prise de conscience et de changements notoires dans les mœurs.

Par ailleurs, il est important de préciser que cette image des « nouveaux pères » donne une vision idéale du père, qui ne correspond pas forcément à la réalité et qui participe à renforcer les pressions qui pèsent sur les hommes. En effet, depuis l'émergence de ce modèle dans les années 1980, la société « expects a man to be more involved in the home as well as at the workplace » (McGill, 2014, p.1090). Or, tous les pères ne peuvent pas agir comme des nouveaux pères. En effet, si les pères au foyer ont l'opportunité de pouvoir s'investir davantage dans les tâches de soin et d'éducation, les pères qui travaillent peuvent avoir du mal à concilier leurs obligations professionnelles et leur investissement dans la vie familiale.

D'autre part, sortir du modèle de masculinité hégémonique peut ne pas être facile, car cela revient à rejeter en partie les normes conventionnelles, et certains hommes, pour des raisons d'éducation et de socialisation notamment, peuvent avoir du mal à se détacher de ce modèle. Enfin, notons que ce nouvel investissement des pères peut être vu d'un mauvais œil par les femmes, dans la mesure où il s'agit là d'une sorte de « récupération de la maternité par les hommes » (Kelen, 1986, p.240). En effet, si les hommes ont commencé à s'investir davantage dans les tâches éducatives et ménagères, c'est en partie parce que les femmes ont investi le marché du travail salarié et l'espace public du même coup. Ainsi, les pères se sont vus contraints et/ou encouragés à être des hommes « nouveaux » et à « envahir le territoire des femmes », à savoir l'espace domestique (Ibid, p.244).

## **2.5 Synthèse et trois hypothèses**

Pour conclure le cadre théorique, il est important de préciser qu'en étudiant le (non-) investissement des pères dans la pratique de la lecture comme tâche éducative – j'entends par là leurs raisons et leurs manières de faire ou non la lecture - j'espère pouvoir comprendre les modalités et la diversité de l'implication des pères dans l'éducation de leur-s enfant-s. Il s'agira - dans un deuxième temps - de voir dans quelle mesure cela transforme et reconfigure ou, au contraire, reproduit les normes traditionnelles de la paternité - et de la masculinité du même coup. A partir de ces considérations, j'ai formulé les trois hypothèses suivantes. Premièrement, le moment de lecture n'est pas qu'un simple moment où un livre est lu. Il met en jeu différents aspects comme la construction de la relation, la communication, la tendresse et aussi la dimension pédagogique de la lecture – tel qu'ils ont été décrits dans la théorie de la littéracie familiale (Jaffré, 2004 ; Saracho, 2002).

Deuxièmement, le fait de s'investir ou non dans cette pratique dit quelque chose de la façon de concevoir la paternité et cette hypothèse s'explique en deux sous-hypothèses. D'une part, les pères qui s'investissent dans la lecture partagée, seraient potentiellement plus enclins à valoriser des valeurs dites féminines, d'écoute et d'expression des émotions. En ce sens, ils seraient donc plus proches de la définition des « nouveaux pères » - comparativement à ceux qui ne lisent pas avec leur-s enfant-s. D'ailleurs, ils seraient aussi de « more equal partners » (McGill, 2014, p.108), c'est-à-dire qu'ils seraient plus impliqués dans la vie familiale et plus égalitaire dans leur vision des rôles parentaux. D'autre part, les pères qui ne s'investissent pas dans cette activité ou qui le font ponctuellement – potentiellement parce que leur femme le

leur a demandé – se conformeraient davantage au modèle de la masculinité hégémonique. Finalement, la dernière hypothèse formulée est qu'en agissant de telle ou telle manière, ces pères reproduisent ou reconfigurent les normes de la paternité, et du même coup celle de la masculinité. En effet, dans la mesure ils sont des hommes avant d'être des pères de famille, les deux rôles ou identités sont connectés - la paternité étant considérée ici comme une sous-catégorie de la masculinité. Nous verrons qu'en performant leur paternité et en adoptant certaines valeurs, les pères modifient de fait les normes associées de manière stéréotypées au monde masculin.

Précisons que je ne tenterai pas de catégoriser les participants de ma recherche comme des « nouveaux pères » ou alors des pères du modèle traditionnel, car je ne désire pas entrer dans une nouvelle dichotomie ou dans des travers normatifs. Il sera, en revanche, intéressant de saisir quels aspects de leurs discours font penser à des valeurs traditionnelles et lesquelles semblent proches du modèle des « caring fathers » (Johansson & Klinth, 2008) - en considérant que ces valeurs ne sont pas forcément opposées, mais parfois complémentaires.

### **3. Méthodologies et réflexions éthiques**

#### **3.1 Les approches dans lesquelles s'inscrivent le travail**

##### **3.1.1 Au croisement de la psychologie socioculturelle et de la sociologie**

Avant toute considération méthodologique ou éthique, il me semble important de rappeler que mon travail s'inscrit au croisement de deux disciplines : la sociologie et la psychologie socioculturelle. Comme je l'ai déjà mentionné précédemment, ces deux disciplines des sciences sociales sont différentes mais complémentaires, dans la mesure où elles s'intéressent à des objets d'études similaires mais selon des perspectives différentes. En effet, tandis que la psychologie socioculturelle s'intéresse aux comportements fondés sur l'intentionnalité et aux relations interpersonnelles, en prenant en compte le contexte (social et culturel) (Troadek, 2007), la sociologie se focalise sur les groupes et institutions sociétales et politiques à un niveau plus macro-social.

De plus, dans la mesure où la paternité et la masculinité ont des enjeux politiques et sociétaux, j'ai choisi d'ajouter un regard sociologique aux études de psychologie que j'avais déjà lues et étudiées. Des théories (féministes) en sociologie comme la masculinité

hégémonique (Connell, 1995) ou la division sexuelle du travail (Tabet, 1979) ont alors été mobilisées, de même que des ouvrages sur la sociologie de la lecture (Poissenot, 2019). Ainsi, ce qui justifie surtout l'usage et la compatibilité entre ces deux approches, c'est l'objet d'étude de ce travail, à savoir l'investissement des pères dans la lecture partagée – et plus globalement dans la vie familiale. Ce croisement des regards rend ce travail original et permet de mieux saisir la complexité de la place des pères dans la vie familiale (à un niveau privé) mais aussi dans l'organisation de la société plus globalement (à un niveau socio-politique).

### 3.1.2 La Grounded Theory

Au niveau méthodologique, cette recherche, de type qualitatif, s'inscrit dans l'approche de la *Grounded Theory* (Charmaz, 2001), qui consiste à adopter des stratégies plus créatives et flexibles sur la récolte et l'analyse des données, comparativement aux méthodes traditionnelles. Cette théorie est issue du champ de la sociologie et bien qu'elle ne soit pas couramment mobilisée en psychologie, il était pertinent de l'utiliser au vu de ma problématique. En effet, il ne s'agit pas de construire l'objet de recherche selon un modèle linéaire qui débute avec la théorie et qui cherche à obtenir des données qui confirment ou infirment les hypothèses de départ. L'objectif est plutôt de le faire dans un perpétuel aller et retour entre les hypothèses, le cadre théorique et les données récoltées sur le terrain (selon une démarche inductive). Par conséquent, la théorie se construit à partir des données récoltées, ce qui permet un travail plus ancré dans la réalité sociale. En ce qui concerne ma recherche, au fur et à mesure des entretiens que j'ai menés, j'ai pu affiner et raccourcir certains points théoriques, comme par exemple les raisons de ne pas lire aux enfants ou encore le chapitre sur la socialisation différenciée. J'ai également retiré tout le chapitre sur les supports de lecture qui n'était pas pertinent, compte tenu de l'analyse – dans la mesure où le support sélectionné n'était pas relié spécifiquement aux pères.

Enfin, la *Grounded Theory* propose deux variations : une ontologie constructiviste et une autre objectiviste. Cette dernière s'intéresse aux faits objectifs, sans prise en compte du contexte et elle considère que la neutralité et l'objectivité du chercheur / de la chercheuse existent et doivent être prônées. Dans ce travail, j'ai plutôt opté pour une ontologie constructiviste, telle que Charmaz (2001) la définit. Elle privilégie la subjectivité et consiste en un intérêt à la fois pour les acteurs sociaux et le ou les sens qu'ils donnent à leurs expériences, mais aussi au-x contexte-s spécifique-s dans lequel-s les individus évoluent.

### 3.1.3 Les méthodes féministes

Par ailleurs, j'ai choisi d'inclure une dimension de genre dans ma recherche, reliée à une approche féministe, qui repense notamment l'impossible neutralité du chercheur / de la chercheuse et l'importance de la réflexivité dans la recherche (Flick, 2014). Ainsi, j'ai intégré les caractéristiques des méthodes féministes telles qu'elles sont présentées par Presser (2005) dans ce travail, à savoir : réduire les hiérarchies dans la construction du savoir et notamment les rapports de pouvoir entre le/la chercheur/chercheuse et les participant-e-s. Il s'agit également de prendre en compte l'influence du genre dans ces rapports « d'estime et de confiance qui favorise ou entrave l'accès aux données » (Presser, 2005, p.2072) et ceci d'autant que je m'intéresse à des participants hommes alors que je suis une chercheuse femme (c.f section 3.5.2).

En outre, en principe, le but des méthodes féministes est de donner une voix aux dominés et aux personnes en marge, alors que dans mon cas, je n'ai interrogé que des hommes – autrement appelés les dominants (par Bourdieu notamment (1979a)). L'objectif était de s'intéresser aux expériences des pères de famille, au-delà de la question de la domination ou des inégalités par exemple – bien que celles-ci soient ancrées dans la société et incorporées par et dans les individus. Enfin, le chercheur ou la chercheuse privilégie une écoute active et bienveillante – et ce qu'il/elle interroge des femmes, des hommes ou les deux (Pini & Pease, 2013).

## **3.2 Méthodes de récolte des données**

### 3.2.1 La phase d'exploration : lectures préalables et entretiens exploratoires

Une des premières étapes de tout travail consiste à explorer la thématique avant de se rendre sur le terrain pour récolter des données. L'étape d'exploration comprend les opérations de lecture et les entretiens exploratoires (Van Campenhoudt & Quivy, 2011) dans le but de voir quelles sont les théories mobilisées, quels concepts sont importants et aussi de dépasser les idées reçues sur l'objet de recherche. Au début de mon projet de mémoire, j'ai donc cherché dans des bases de données ou des bibliothèques numériques comme RERO des ouvrages au sujet de la lecture dans le milieu familial, de la répartition des tâches dans le couple ou encore de l'investissement (ou de l'absence) des pères dans l'éducation des enfants. Puis, en lisant chaque article, livre ou revue ainsi que sa bibliographie, j'avais accès à d'autres ouvrages qui

me permettaient d'approfondir mes recherches. En outre, le défi a aussi résidé dans le fait de chercher des ouvrages en sociologie pour dépasser mon point de vue d'étudiante en psychologie et éducation. J'ai notamment puisé dans le corpus d'ouvrages que j'avais lu dans le cadre de deux séminaires suivis sur les études genre à l'Université de Neuchâtel – par exemple Connell (1995), Delphy (2009) et Tabet (1979).

Par la suite, le travail de recherche que j'ai fait pour un autre cours, celui de « Méthodes et recherches qualitatives en sciences sociales » et qui portait sur la même thématique m'a servi de recherche exploratoire. La question de recherche que je m'étais alors posée, était la suivante : « Quelles sont les raisons qui encouragent les pères à raconter des histoires à leur-s enfant-s et comment le font-ils ? » - avec un intérêt pour les raisons et les styles de lecture, dans une perspective uniquement psychologique. Pour y répondre, j'avais réalisé deux entretiens et un terrain ethnographique en décembre 2018 avec trois pères de familles qui lisaient tous des histoires à leur-s enfant-s. Ces trois entretiens préalables m'ont permis de me familiariser avec mon objet d'étude, mais aussi de solidifier certaines hypothèses, par exemple la grande diversité des raisons de faire la lecture et les points communs dans les manières de le faire – changer les voix, privilégier un livre imprimé, expliquer les mots compliqués, etc. J'ai également pu nuancer certaines de mes hypothèses. J'ai en effet pris conscience de l'intérêt d'inclure des pères qui lisent peu ou pas, afin de comparer les pratiques dans mon travail de mémoire et de pouvoir nuancer et discuter l'idéal des nouveaux pères qui s'impliquent avec leur-s enfant-s, notamment en leur faisant la lecture.

De plus, cette recherche exploratoire m'a permis de me rendre compte de la pertinence des entretiens plutôt que des terrains ethnographiques – mais j'y reviendrai dans le type de récolte de données. Finalement, grâce à ce premier travail, j'ai pu affiner ma question de recherche, notamment en insistant davantage sur la question des normes de masculinité/paternité et non plus uniquement sur la pratique de la lecture. J'ai ainsi pu formuler la question de recherche présentée précédemment, à savoir : « Pour quelle-s raison-s les pères s'investissent-ils ou non dans la pratique de la lecture avec leur-s enfant-s et en quoi cette (non-) implication participe à reproduire et/ou reconfigurer les normes traditionnelles de la masculinité? ».

### 3.2.2 Le choix du type d'entretien

Pour tenter de répondre à cette question, j'ai opté pour l'entretien de type centré sur un problème. J'ai donc choisi de ne pas faire de terrain ethnographique – qui aurait consisté à observer et participer à un moment de lecture en famille par exemple. D'une part, je voulais respecter l'intimité des participants et d'autre part, il me semblait que les données récoltées à l'oral, lors des entretiens, seraient suffisantes et assez riches pour ne pas avoir besoin de voir la situation de mes propres yeux. J'avais également envisagé d'installer des caméras pour pouvoir observer la séance sans y participer, mais je trouvais cette technique trop intrusive, non-naturelle et potentiellement perturbante pour les enfants - et pour les pères également.

#### *L'entretien centré sur un problème*

Ainsi, pour chacun des dix entretiens que j'ai menés, j'ai opté pour *l'entretien centré sur un problème* (Witzel & Reiter, 2012). Il ne s'agit pas ici d'entendre problème au sens de problématique, mais plutôt comme focalisé sur une thématique particulière - en l'occurrence la lecture dans le milieu familial et la paternité. Dans ce type d'entretien, le participant commence par répondre à une question d'ouverture très large. En l'occurrence, dans mon travail, la première question était « *Racontez-moi en détails comment se passe une soirée typique, à partir du moment où vous rentrez à la maison, jusqu'au coucher des enfants ?* ». Le/la participant-e raconte alors son expérience en profondeur, ce qui permet au chercheur ou à la chercheuse d'en apprendre davantage sur lui / elle. Dans mon cas, j'ai pu saisir *les détails de la soirée pour voir si la pratique de la lecture y était intégrée ou non, comment les choses étaient organisées et quel rôle le père jouait dans les événements racontés*. De plus, il est possible de demander au/à la participant-e de détailler certains éléments mentionnés ou de lui poser des questions plus générales sur des points qu'il/elle n'a pas abordés – notamment à l'aide des questions préparées préalablement et figurant dans la grille d'entretien.

#### *La grille d'entretien et l'élaboration des questions*

En effet, pour chacun de ces entretiens, j'ai préalablement construit une grille d'entretien qui recensait l'essentiel des questions que j'avais à poser aux enquêtés – cinquante-quatre en tout. Préparer les questions avant les entretiens permet de veiller à la formulation de ces dernières, pour qu'elles soient concises, de type ouvert, sans orientation, sans jugement et appropriées au sujet (Niguel & Horrocks, 2010).

Ensuite, les questions étaient réparties en deux catégories principales : les questions portant sur la lecture (notamment le contexte de lecture, le style de lecture, les habitudes, le choix du livre et les raisons de lire – ou de ne pas lire), et ensuite les questions plus personnelles sur le participant et sur la/sa paternité - par exemple le contexte dans lequel il a grandi, comment il a vécu le fait de devenir père, ce que signifie être un bon père pour lui, les activités qu'ils partagent avec son/ses enfant-s et la répartition des tâches avec la mère. Pour chaque catégorie, les questions étaient classées par thèmes pour rendre la grille plus courte et pratique à utiliser lors des entretiens et pour ne pas mélanger les rubriques – bien que l'ordre puisse varier en fonction des sujets que le participant aborde (c.f grille d'entretien complète en annexes). Enfin, j'ai choisi de faire dix entretiens par souci de temps et pour atteindre une certaine saturation des données. En outre, ils ont duré entre cinquante minutes et une heure et demie et ils ont tous été enregistrés, avec l'accord signé des participants – afin de faciliter le travail de retranscription et d'analyse dans un deuxième temps (c.f accord de participation vierge en annexes).

### **3.3 Le choix et la présentation des participants**

#### **3.3.1 Le choix des participants**

En ce qui concerne le choix des participants, j'ai déjà expliqué dans l'introduction les raisons qui m'ont poussées à n'interroger que des pères et aucune mère dans ce travail. J'ai donc mené dix entretiens avec des pères de famille aux profils diversifiés (nationalité, professions, nombre d'enfants,...). Il est essentiel de mentionner qu'afin de garantir la confidentialité des données et pour respecter leur anonymat – conformément à l'accord de participation que je leur ai fait signer au début de chaque entretien – j'ai choisi des prénoms d'emprunt pour chacun des dix hommes qui ont accepté de participer à l'étude ainsi que pour leur épouse et leur-s enfant-s. Par conséquent, à partir de maintenant, tous les prénoms qui seront mentionnés dans ce travail sont les prénoms d'emprunt que je leur ai attribués. Je souhaite préciser que j'ai tenu à garder une trace de la nationalité des participants en choisissant des prénoms qui respectaient la consonance de leur pays ou culture d'origine. En effet, étant donné que la lecture peut aussi être un vecteur de la culture et des valeurs, il me semblait important que la nationalité soit respectée et valorisée – par exemple si le participant parle une autre langue, cela pourrait potentiellement modifier les modalités de lecture et s'avérer intéressant pour ma recherche.

Par ailleurs, si au départ je voulais rendre compte de l'hétérogénéité de la réalité sociale, je me suis rapidement rendu compte qu'étant donné que je ferai dix entretiens, il fallait que mon échantillon soit assez homogène pour me permettre d'établir des comparaisons pertinentes. Ainsi, j'ai élaboré les critères de sélection suivants : être un père de famille, marié ou non, qui lisait ou non des histoires à son/ses enfant-s, avec au moins un enfant d'âge préscolaire (entre 3 et 6 ans) – afin qu'il ou elle ne sache pas encore lire seul-e - et sans critère sur le genre de l'enfant.

En ce qui concerne l'orientation sexuelle, je n'ai pas sélectionné de participants homosexuels, non pas pour les exclure de ma recherche ou pour invisibiliser leur existence, mais d'abord parce que je n'en connaissais pas dans mon entourage plus ou moins proche. D'autre part, l'homosexualité est une forme de masculinité non conventionnelle – selon le modèle de la masculinité hégémonique (Connell, 1995). Il aurait donc fallu consacrer un travail à part pour questionner la paternité homosexuelle, dans la mesure où elle soulève des questions et des enjeux bien différents de ceux de cette recherche. Par ailleurs, donner la parole à des hommes hétérosexuels me permettait de m'intéresser à ceux qui, en tant que « dominants » reproduiraient, *a priori*, le plus les normes véhiculées par la société et correspondraient le mieux à l'idéal de masculinité hégémonique. Enfin, interroger des pères de famille dans des couples hétérosexuels était une façon de garantir « une présence maternelle et paternelle dans le ménage » (Brugeilles & Sébille, 2009b, p.243) et ainsi d'avoir une vision plus claire de la répartition du travail domestique et éducatif, selon les rôles parentaux conventionnels.

En revanche, je n'ai établi aucun critère sur la profession ou la nationalité des participants. J'ai donc tout de même intégré de la diversité dans mon échantillon, dans la mesure où plusieurs nationalités sont représentées (suisses romande ou alémanique, française, bosniaque, italienne, portugaise et vietnamienne) et plusieurs domaines de profession également (social, commerce, santé, ingénierie, physique, polymécanique). Je dois noter que même s'il ne s'agissait pas de mes critères de sélection de base, tous les pères sauf un (*Mathieu*) sont mariés, tous sont issus d'une classe sociale moyenne et ils ont également tous obtenu au moins un CFC dans leur domaine de compétences. Encore une fois, la dimension classée de la lecture n'est pas celle qui m'intéresse dans ce travail, mais il était nécessaire de donner cette précision pour comprendre le contexte de vie des participants.

### 3.3.2 La présentation des participants

Ainsi, il est nécessaire de mentionner que je connaissais déjà quatre des dix participants (*Valentin, Diego, Sylvain* et *Thomas*). J'ai commencé par contacter par e-mail ces quatre enquêtés, à qui j'ai envoyé une lettre d'invitation qui présentait les objectifs de ma recherche ainsi que l'accord de participation qu'ils seraient amenés à signer s'ils acceptaient de participer (c.f lettre d'invitation en annexes). Par e-mail ou à la fin de nos entretiens, je leur ai demandé s'ils connaissaient des personnes qui avaient le profil que je recherchais (selon les critères présentés plus haut). Cette technique pour former un échantillon est appelée la méthode de « la boule de neige » en méthodologie. Elle permet généralement de rencontrer des personnes qui font partie d'un même milieu d'interconnaissances, ce qui rend l'échantillon plus ou moins homogène. De plus, en parallèle, j'ai demandé à d'autres personnes de mon entourage s'ils avaient, dans leurs connaissances, des pères de familles qui accepteraient de prendre part à ma recherche et j'ai ensuite pris contact avec eux. Et c'est ainsi que, de fil en aiguille, j'ai pu contacter douze hommes, dont les dix participants que j'ai effectivement interrogés – les deux autres ayant refusé par manque de temps et non par manque d'intérêt. Après qu'ils ont lu les documents et montré un intérêt pour participer à ma recherche, nous avons pu convenir d'une date (entre octobre et décembre 2019) et d'un lieu de rendez-vous (chez eux, dans un café ou sur leur lieu de travail) - toujours en Suisse romande et pour une durée moyenne d'une heure d'entretien.

J'ai trouvé qu'il était nécessaire et intéressant de présenter chacun des dix participants en quelques mots, notamment en utilisant des informations que j'ai pu recueillir grâce au questionnaire de données sociodémographiques que je leur ai demandé de remplir à la fin de l'entretien (c.f questionnaire sociodémographique en annexes). J'ai donc tout d'abord rencontré **Yves**, 34 ans, qui vit en France mais qui travaille en Suisse depuis quelques années dans le domaine du sport. Il est marié et il a deux fils Basile, 3 ans et William, 1 an. Ensuite, **Amar**, 33 ans, est bosniaque, il est marié et il a deux filles Emma, 5 ans et Katia 1.5 an. Il travaille dans le domaine de la polymécanique. **Valentin**, 34 ans, est suisse, il est marié et il a une fille de 5 ans, Juliette. Il travaille comme chef de projet dans une entreprise romande. Ensuite, j'ai rencontré **Christophe**, 43 ans, qui est marié et qui a deux enfants Léa, 9 ans et Maxime, 7 ans. Il est français mais travaille en Suisse dans le domaine médical depuis plusieurs années.

Par ailleurs, **Diego**, 41 ans, est d'origine portugaise, il est marié et il a deux filles Carla, 5 ans et Mélissa, 2.5 ans. Il est spécialiste-automaticien. **Sylvain**, 39 ans, originaire de suisse et ingénieur en physique, est marié et a deux enfants, Camille, 5 ans et Louis, 2.5 ans. J'ai ensuite rencontré **Thomas**, 43 ans, qui est suisse-allemand, qui est marié et qui a trois enfants Pauline, 9 ans, Nathan, 4 ans et Anaïs, 9 mois. Il est également ingénieur dans une entreprise romande. **Lucas**, 32 ans, est italien, il est marié et il a deux ses enfants Tina, 5 ans et Enzo, 2 ans. Il travaille en tant que polymécanicien. Enfin, j'ai rencontré **Simon**, originaire du Vietnam, qui est marié et qzu a trois filles Sandra, 11 ans, Margot, 9 ans et Lucie, 5 ans. Il travaille en tant qu'ingénieur en électronique. Pour terminer, le dernier participant que j'ai rencontré s'appelle **Mathieu** et il a 39 ans. Il est suisse et il a deux garçons, Axel 8 ans et Jordan 5 ans. Il est le seul participant à être séparé de la mère de ses enfants et il est célibataire.

### **3.4 Méthode d'analyse des données : l'analyse thématique**

En ce qui concerne l'analyse, j'ai opté pour une analyse thématique telle que Flick (2009) l'a décrite. Il s'agit de relever les principaux thèmes ou « topics » (Idem, p.319) qui émergent lors de la lecture de chacun des entretiens retranscrits, et qui, en comparant les retranscriptions, se répètent ou sont spécifiques à chaque entrevue. De plus, les thèmes, autrement appelés « codes », sont définis par Saldana (2012, p.3) comme « un mot ou une phrase qui résume symboliquement et de manière saillante un extrait de l'entretien ». Ils doivent être en lien avec les concepts abordés dans le cadre théorique pour corroborer les théories ou les nuancer, voire les contredire. Dans mon cas, j'ai par exemple relevé ce qui concernait les raisons de lire ou de ne pas lire (avec des mots comme endormissement, discussion, tendresse, imagination), mais aussi des éléments en lien la paternité, l'éducation, la masculinité, les valeurs, les tâches domestiques, le rôle du père, etc. En outre, j'ai privilégié une analyse thématique manuelle, qui donne au chercheur / à la chercheuse « more control over and ownership of the work » (Saldana, 2012, p.22).

Par ailleurs, bien qu'il était autorisé de sélectionner certains des entretiens réalisés pour l'analyse, j'ai jugé plus pertinent d'analyser les dix entretiens que j'avais menés, d'une part parce que j'ai pu repérer des similitudes et des différences dans le discours de chaque participant. D'autre part, je souhaitais également faire honneur à chacun des dix participants qui se sont confiés à moi et qui désiraient être intégrés à ma recherche. Par conséquent, j'ai

choisi d'intégrer des extraits des entretiens, afin d'illustrer les considérations théoriques et analytiques à la lumière des déclarations que les participants m'ont faites – et également afin d'avoir un regard plus réel et concret sur la réalité du terrain. Pour sélectionner les citations qui figurent dans le chapitre d'analyse de ma recherche, j'avais trié celles qui me semblaient les plus pertinentes en fonction des sections de l'analyse. Ensuite, j'ai décidé d'en retenir une ou deux - les plus explicites – pour chaque thème, afin que le nombre de page soit respecté et que la lecture reste facile et digeste. Finalement, j'ai aussi été attentive à ce que chaque participant soit cité au moins une fois, pour rendre visible et mettre en valeur le témoignage de chacun des pères qui ont pris part à ma recherche.

Enfin, après chaque entretien, j'ai réalisé un mémo analytique. Les mémos sont des fiches de notes qui contiennent les premières idées d'analyse, les questions, les remarques ou les hypothèses du chercheur / de la chercheuse après la récolte des données (Saldaña, 2012). Le but est de récolter les premières impressions à chaud, comme des premières pistes d'analyse qui seront retravaillées par la suite. En parallèle à mon projet de mémoire, j'ai également tenu une sorte de journal de bord où j'ai noté mes ressentis, mes questionnements, mes listes de points à rédiger, etc. Ce dernier me permettra de garder une trace de certains moments marquants dans la réalisation de ce mémoire de master – un projet de grande envergure qui a duré environ un an et demi.

### **3.5 Réflexions éthiques**

#### **3.5.1 Le respect du code de déontologie**

Enfin, la question éthique est particulièrement importante dès lors que nous menons une recherche scientifique – qu'elle soit quantitative ou qualitative. En effet, les chercheurs et chercheuses doivent respecter les codes éthiques de la déontologie. Celles-ci imposent notamment que les participant-e-s soient respecté-e-s, « depuis le commencement de la recherche, jusqu'à ses retombées » (Béliard & Eideliman, 2008, p.131). De plus, le chercheur / la chercheuse s'engage à se comporter de manière bienveillante, à poser des questions pertinentes et à construire une relation d'empathie et de respect envers les enquêté-e-s. Au tout début de ma recherche, j'ai dûment lu, rempli et signé, les trois documents suivants : « Le respect des codes de déontologie et d'éthique », « Le respect de la confidentialité des données de recherche », ainsi que la « Déclaration sur l'honneur » pour certifier que je n'ai pas fait de plagiat – je les ai d'ailleurs tous intégrés en annexes de ce travail.

Cependant, chaque discipline a des règles plus spécifiques, et en psychologie et éducation par exemple, nous sommes obligé-e-s de faire signer des accords de participation avant la recherche – alors que dans d'autres approches, l'accord oral suffit. L'accord de participation consiste en une fiche qui décrit précisément les objectifs et les modalités de la recherche, ce qui donne une validité scientifique à l'étude (c.f accord de participation vierge en annexes). Cette fiche précise également la possibilité de se retirer à tout moment de la recherche ou de refuser de répondre à une ou plusieurs question-s lors de l'entretien. En outre, elle permet également aux participant-e-s de donner leur accord (ou non) sur l'enregistrement de l'entretien et sur la diffusion des données (dans le cadre d'une défense orale ou d'un cours par exemple). Ainsi, le but est de rassurer les participant-e-s sur le sérieux de la recherche. Enfin, et surtout, elle garantit le respect de l'anonymat et la confidentialité des données de chaque individu qui le signera. Pour ce faire, plusieurs modalités existe, notamment le recours à des prénoms d'emprunt plutôt que des initiales, afin de « présenter les enquêté-e-s comme des personnes singulières » (Béliard & Eideliman, 2008, p.127).

### 3.5.2 Trois points réflexifs

#### *Le tutoiement des participants*

Finalement, j'aimerais mentionner trois éléments réflexifs au sujet de l'éthique dans la recherche que j'ai réalisée : le tutoiement, la rédaction en « je » et la relation entre une chercheuse et des participants hommes. Tout d'abord, à la demande de certains participants (six sur dix), nous nous sommes tutoyé pendant l'entretien. Pour quatre d'entre eux, nous nous connaissions déjà avant l'entretien et il aurait été malvenu et bizarre d'utiliser le vouvoiement. Pour les deux autres, ce sont eux qui ont suggéré l'idée de privilégier le tutoiement, afin de rendre la rencontre moins formelle je suppose. Dans tous les cas, je me suis adaptée à la demande du participant. En outre, dans les cas où le participant était une de mes connaissances, j'ai été attentive à rendre les implicites explicites, à garder une attitude professionnelle et à garantir la même confidentialité qu'aux autres participants - comme le recommandent Niguel & Horrocks (2010).

#### *La rédaction à la première personne du singulier*

Par ailleurs, pour ce travail, j'ai choisi de rédiger à la première personne du singulier. S'il est souvent conseillé d'écrire en « nous » pour que celui ou celle qui écrit soit inclus-e dans une

réflexion scientifique globale, j'ai choisi d'opter pour le « je » et ce pour deux raisons principales. D'une part, j'ai effectué ce travail de manière individuelle et je ne souhaitais pas me cacher derrière un nous que je trouve parfois impersonnel. Ecrire à la première personne du singulier revenait ainsi à assumer mes idées et à n'inclure que moi dans ce travail - et pas forcément les lecteurs/lectrices ou la communauté des chercheurs/chercheuses dans son ensemble. D'autre part, je pouvais ainsi rendre très explicites mes hypothèses de départ, mes choix méthodologiques, mes surprises et mes pistes de réflexions plus personnelles à la fin de ce travail.

### *La relation entre chercheuse et participants*

Pour conclure, le dernier point que je voulais aborder dans cette rubrique consacrée à l'éthique dans la recherche, concerne la relation et les rapports de genre entre chercheuse et participants. Interroger des hommes quand on est une chercheuse femme peut engendrer des « social relations of power, including gendered power » (Pini & Pease, 2013, p.7) et il est nécessaire d'y être attentif/attentive. En effet, avec chacun des participants – que je les connaisse ou non - le rapport entre eux et moi était particulier de par notre différence de genre et d'âge – les deux dimensions étant imbriquées. Je tiens d'abord à préciser qu'il n'y a eu aucun rapport de séduction ou d'ambiguïté pendant les rencontres - probablement grâce à la différence d'âge. J'ai également noté que leur parentalité agissait parfois comme un gage d'un plus grand nombre de responsabilités et potentiellement d'une maturité plus grande. En effet, je suis une étudiante de 23 ans qui interroge des hommes, pères de famille, qui ont entre 30 et 45 ans. Je suppose que cette posture a influencé d'une certaine manière leur réponse.

En effet, c'est parfois la différence d'âge entre eux et moi qui a engendré quelques réflexions – du type « Vous êtes encore jeune ! » (Simon, 212), « Vous n'avez pas encore d'enfant » (Yves, 245) ou encore « Vous verrez quand vous en aurez » (Thomas, 343). Dans ces cas, le fait que je sois plus jeune qu'eux (et sans enfant) a légitimé une sorte de supériorité de leur part – parce qu'eux savent ce que c'est d'être parent, et moi pas (encore). Finalement, conformément à l'approche féministe que j'ai choisie d'adopter et que j'ai présentée au début du chapitre, j'ai tenté d'établir une relation horizontale entre les participants et moi afin de ne pas être dans une « posture d'autorité ou d'infériorité » par rapport aux enquêtés (Niguel & Horrocks, 2010, p.57) – et malgré certaines de leurs réflexions, il me semble que le rapport d'horizontalité que j'ai voulu instaurer a effectivement été mis en place et respecté.

Cependant, je pense à avoir repéré un biais de conformisme, c'est-à-dire que les participants cherchaient parfois à vérifier que leurs réponses correspondaient à ce qu'ils pensaient que j'attendais d'eux (Guimond, 2010) – comme pour passer pour de bons élèves.

**« Pour moi c'est tout bon, ça m'a plu et j'ai trouvé ça intéressant. J'espère que ça jouera pour vous et que mes réponses étaient assez complètes. » (Lucas, 535-536)**

D'autres fois, ils cherchaient à savoir, de manière plus ou moins implicite, ce que les autres participants avaient répondu. La citation de Mathieu par exemple met en lumière l'importance des normes de genre (ici de la masculinité et de la paternité) et la façon dont elles sont vérifiées dans la pratique – notamment par le biais de la comparaison aux autres hommes/participants.

**« Maintenant que je suis seul, c'est moi qui fait la lecture quand ils sont là. Avant ouais, c'était vraiment un rituel, donc c'était quelque chose de partagé avec ma femme. C'est souvent le cas dans les autres entretiens que vous avez faits ? » (Mathieu, 133-134)**

Enfin, dans la mesure où le partage égalitaire est socialement valorisé dans certains milieux, les participants auraient pu amplifier le nombre de tâches dans lesquelles ils s'investissent et/ou déclarer une répartition plus équitable qu'elle ne l'est en réalité (Brugeilles & Sébilles, 2009b). De plus, étant donné que je suis une chercheuse femme, les participants pourraient d'autant plus avoir envie de se donner – et, de fait, de me donner - une bonne image d'eux en surestimant leur implication. Cependant, dans la globalité de mon travail, j'ai plutôt eu l'impression que les pères étaient sincères dans leurs déclarations et la plupart d'entre eux n'ont pas eu de mal à me dire que leurs femmes en faisaient bien plus qu'eux dans l'espace domestique. Il m'a semblé que leurs témoignages étaient en effet emprunts d'honnêteté, voire même de vulnérabilité dans certains cas - ce qui reflétait parfois un manque de confiance dans leur manière d'être des (bons) pères et parfois une certaine émotion à aborder des thèmes comme leur enfance ou leur relation avec leur-s propre-s parent-s ou avec leur-s enfant-s. En outre, je n'ai pas souhaité interroger leur femme pour éviter d'avoir à valider ou contredire leurs témoignages. Enfin, le but dans ce travail, et plus généralement en psychologie socioculturelle, n'est pas de tester la véracité des discours des participants, mais plutôt de considérer leurs propos comme des objets scientifiques qui méritent d'être analysés – quoi qu'il se passe effectivement (ou non) dans la réalité.

## **4. Analyse des données et discussion**

Nous pouvons à présent passer à l'analyse des données. La première section se focalisera sur les raisons de raconter (ou non) des histoires aux enfants selon les pères de familles interrogés (4.1) – ainsi que sur les styles de lecture qui peuvent y être associés. Je décrirai ensuite l'absence de prérequis pour prendre part à la lecture partagée (4.2). En outre, j'analyserai l'implication paternelle dans les autres tâches (éducatives et domestiques) (4.3), afin de cerner leur investissement global dans la vie familiale, au-delà de la participation (ou non) à la lecture partagée. Enfin, après avoir analysé ces éléments pratiques, je me concentrerai sur un aspect plus abstrait, à savoir la façon dont ces pères définissent leur rôle de père et les valeurs qui y sont liées (4.4).

De plus, pour étayer l'analyse, j'ai choisi d'intégrer, directement dans le document présent (et non en annexes), des citations de mon corpus de données – tirées des retranscriptions de chaque entretien que j'ai réalisé. Pour chaque citation, le prénom d'emprunt du participant ainsi que les lignes de la retranscription seront indiqués. Enfin, j'ai déjà présenté les profils des dix participants dans le chapitre de méthodologie. Or, à ce stade, il me semble important de préciser que sur les 10 participants, 1 ne lit jamais à ses enfants (Simon), 1 le fait tous les jours (Valentin), 2 le font rarement, soit au maximum une fois par semaine (Yves et Lucas), 2 le font dès qu'ils sont présents – au moins deux ou trois fois par semaine (Christophe et Mathieu) et les 4 autres participants le font un jour sur deux – en alternance avec leur femme (Amar, Diego, Sylvain et Thomas).

### **4.1 Les raisons de lire (ou non) à ses enfants et les styles de lecture associés**

#### **4.1.1 Les raisons de participer à la lecture partagée**

Pour pouvoir répondre à la première partie de ma question de recherche, je me suis intéressée aux raisons qu'ont les pères de lire ou non des histoires à leur-s enfant-s. Quand cela sera pertinent, je mettrai en lien la raison de lire avec le style de lecture qui peut y être associé. Avant de commencer, il est intéressant de noter que chacune des six raisons évoquées dans le cadre théorique a été évoquée par au moins un des participants. Cela n'est pas dû au hasard, dans la mesure où j'ai construit mon cadre théorique en parallèle de la récolte des données, selon la *Grounded Theory* (Charmaz, 2001). Par ailleurs, il me semble important de mentionner qu'aucun des dix participant n'a jamais mentionné une seule raison pour

expliquer son investissement dans l'activité de lecture. Ainsi, au moins deux raisons permettent à chaque fois de justifier pourquoi ils racontent des histoires à leur-s enfant-s.

### *Pour favoriser l'endormissement*

La raison qui a été la plus mentionnée dans les discours des participants est la première que j'avais présentée, à savoir celle de favoriser le calme et l'endormissement des enfants - notons que cette raison n'est pas reliée à un style de lecture particulier. En effet, huit des dix participants considèrent que la lecture permet d'apaiser leur-s enfant-s avant la nuit. Pour eux, de même que selon Ferland (2008), le moment de lecture permet de créer une atmosphère propice à l'endormissement et en même temps de structurer (la fin de) la journée. Les citations d'Yves et Amar permettent effectivement d'illustrer cela :

**« La lecture ça permet vraiment de canaliser Basile, c'est vraiment une préparation à l'endormissement. Il est un peu hyperactif, donc c'est surtout pour ça que ma femme a choisi de lui faire la lecture avant de dormir. » (Yves, 225-227)**

**« Ce qui est bien avec la lecture, comparé à un jeu, c'est que c'est un moment calme, Emma est déjà couchée sous sa couverture, prête à dormir [...]. Tandis que si on fait un jeu, c'est pas calme [...], enfin des fois elle joue un petit moment, mais on finit toujours par la lecture. » (Amar, 180-183)**

Cependant, les sept participants ont également insisté sur le fait que l'activité de lecture est intégrée à une routine du soir, voire à un rituel. Il s'agit en effet pour eux d'instaurer un moment de lecture régulier, qui consiste en une sorte de rendez-vous avec leur-s enfant-s – dans la mesure où ils lisent tous les soirs, ou un soir sur deux, en alternance avec leur épouse. Cette régularité garantit que, quoi qu'il arrive, à la fin de la journée, le parent – ici le père en l'occurrence - passera un moment avec son/ses enfant-s (Bradman, 1989 ; Dionne, 2013).

**« Ensuite, y a ce petit rituel avant d'aller se coucher [...]. C'est tous les jours, enfin tous les soirs, parce qu'on lit le soir avant d'aller au lit. A moins qu'on soit rentré extrêmement tard et du coup elle va au lit directement, mais sinon non, c'est tous les soirs. » (Valentin, 30, 52-53)**

A ce stade, je peux déjà remarquer que certains des pères de famille que j'ai rencontrés sont soucieux de favoriser l'endormissement de leur-s enfant-s. En outre, ils peuvent s'investir dans la pratique de la lecture pour participer à faire de ce moment de lecture un rituel qui encadre la journée et qui permet de calmer leur-s enfant-s avant la nuit. Nous sommes déjà

bien loin ici de l'un des principes de la socialisation différenciée qui considère que le soin des enfants est plutôt l'apanage des mères (Eagly, 1987, cité par Guimond, 2010). En effet, dans la mesure où elles seraient, dès leur plus jeune âge, éduquées à être attentive aux autres et à prendre soin des autres, ce seraient à elles que reviendraient la préoccupation pour le bien-être (et ici le sommeil) de leur progéniture. Or ici, ces pères de famille rendent visible l'attention qu'ils portent – eux aussi – à la qualité de l'endormissement de leur-s enfant-s. Cela permet de voir, déjà à ce stade, que la lecture offre une opportunité ou un espace à ces pères pour qu'ils puissent affirmer des qualités traditionnellement considérées comme féminines.

*Pour développer l'imagination : parfois associé au style de lecture libre*

Ensuite, cinq des dix participants (Yves, Valentin, Christophe, Sylvain et Mathieu) ont fait explicitement référence à l'imagination dans leurs discours. Comme Fillion (1990) le disait, la lecture peut permettre de développer l'imagination du/des enfant-s et potentiellement enrichir ses/leurs rêves. En outre, les participants ont effectivement l'intuition que les histoires qu'ils racontent permettent à leur-s enfant-s de « commencer à rêver », comme si l'histoire racontée guidait l'imagination de la rêverie éveillée au rêve nocturne – ce qui rejoint l'hypothèse de Winnicott (1975, éd. 2002) sur le rêve diurne (*daydreaming*).

**« Il y a une histoire d'ouverture sur la nuit aussi, enfin, quand on raconte une histoire, on commence à rêver entre guillemets. » (Christophe, 57-58)**

**« Je pense que ça travaille dans sa tête. Basile en a même déjà rêvé parce que parfois il se lève et il vient nous dire qu'il a fait des cauchemars de monstres ou comme ça. [...] Donc je pense que c'est l'imagination qui travaille et je pense que lui il est à fond dedans et ça le fait réfléchir. N'importe quelle lecture qu'on peut faire, n'importe quel livre, en tous cas à cet âge-là, ça lui plaira de toute façon. Ça crée vraiment l'imagination en fait. Quand tu lui lis une histoire, il a les yeux grands ouverts, il est à fond dedans. » (Yves, 157-162)**

En outre, selon Ferland (2008), l'imagination de l'adulte qui inventerait le récit (au lieu de le lire) peut être encore plus grande lorsque il/elle lit sans support, dans la mesure où il/elle peut ainsi choisir les mots, inventer une histoire de toute pièce. Ainsi, si l'une des raisons de lire des pères est de développer l'imagination, ils pourraient potentiellement privilégier un style de lecture libre pour parvenir à leur objectif. L'analyse montre que bien qu'ils souhaitent développer l'imagination de leur enfant (et la leur du même coup), la plupart des participants ne choisissent pas le style de lecture libre - car ils préfèrent avoir un support écrit. En

revanche, d'autres participants privilégient effectivement le récit inventé – associé au style de lecture libre – mais toujours en supplément de la lecture sur support, comme pour diversifier leur pratique.

En effet, la plupart des participants (sept sur dix) ont expliqué qu'ils préféreraient avoir un support plutôt que de devoir inventer des histoires, et ce pour différentes raisons : parce qu'ils n'ont jamais essayé, parce qu'ils sont plus à l'aise avec un livre, parce qu'ils craindraient de ne pas inventer une histoire assez cohérente et intéressante ou encore parce qu'ils pensent ne pas avoir assez d'imagination, comme Amar et Lucas par exemple.

**« J'aime pas inventer plus que ça non, je crois que je préfère avoir un livre, c'est plus facile et je suis plus à l'aise. » (Amar, 106)**

**« J'y ai déjà pensé, mais je ne l'ai jamais fait. Je ne sais pas si j'aurais assez d'imagination pour inventer des histoires, mais j'ai pas essayé pour être honnête. » (Lucas, 132-134)**

D'ailleurs, contrairement à ce que je pensais, le récit inventé n'est pas non plus préféré par les pères qui ne lisent (presque) pas d'histoires à leur-s enfant-s. Dans la mesure où ces pères pouvaient ne pas être à l'aise ou ne pas aimer la lecture, il aurait été possible que ces derniers préfèrent inventer des histoires ou raconter des événements sans support. Or, ni Yves, ni Lucas, ni Simon, n'aiment inventer des histoires.

**« Euh non [...], je suis pas bon à ça. Je ne l'ai jamais fait d'ailleurs. Enfin je pense que pour raconter une histoire, il faut savoir où on va, déjà avoir des jalons, et si c'est pour arriver à rien, c'est pas le but. Je pense que c'est quelque chose qui s'entraîne, et faudrait que je fasse l'effort pour avoir quelque chose de structuré et d'intéressant, sinon ça devient ennuyeux pour tout le monde quoi, donc non, je ne l'ai pas fait. » (Simon, 166-170)**

Toutefois, d'autres participants expliquent qu'ils apprécient inventer des récits, mais toujours en plus des histoires lues sur des supports imprimés. Il peut s'agir d'inventer une histoire de toute pièce (Christophe, Thomas), ou de raconter des anecdotes ou des souvenirs de famille ou de jeunesse (Mathieu). Dans tous les cas, il semble qu'inventer (et donc adopter un style de lecture libre) leur offre effectivement une plus grande liberté dans leur narration (Ferland, 2008) – dans la mesure où aucun texte écrit ne vient guider et/ou contraindre leurs récits.

**« Les histoires inventées, c'est plutôt avant de se coucher dans leur lit, en plus de l'histoire que nous avons lue juste avant. [...] Ca parle de trucs complètement abracadabrants. Mon père me racontait des histoires d'oncle Arthur, c'était un espèce de savant, une sorte de *Géo Trouvetou*. Et j'ai essayé de reprendre ça avec mes enfants, pour les faire partir dans un autre monde avant de s'endormir. » (Christophe, 185-190)**

**« Alors ce qu'ils adorent, c'est que je leur raconte les bêtises que je faisais quand j'étais gamin [il rit], ça ce genre de choses qu'ils aiment bien. Savoir ce que je lisais, ce que je faisais, comment j'étais, etc. Et puis [...] j'arriverai pas à inventer une histoire comme ça, donc je le fais très peu. Quand je n'ai pas de livre, je leur raconte une histoire de ma vie, mais je n'invente pas. » (Mathieu, 245-248)**

*Pour transmettre leur langue maternelle ou le goût de lire (raison culturelle)*

Une autre raison qui a été mentionnée par deux des dix participants est le fait que la lecture soit un vecteur pour transmettre une langue étrangère – et dans ce cas, la langue maternelle du père. Ainsi, il est possible de concevoir la lecture comme un moyen pour transmettre non seulement des récits issus de la culture d'origine des parents (Bruner, 1983), mais aussi leur langue maternelle. C'est d'ailleurs ce que fait Diego, à chaque fois qu'il lit (soit un jour sur deux) – toujours en portugais - à ses deux filles :

**« J'aimerais partager avec elles leurs origines portugaises. Par la lecture, c'est quand même un excellent moyen, ça et le jeu aussi. Mais c'est beaucoup plus facile pour moi de lire, parce que [...] bon déjà ça me permet à moi de refaire mon voc. [...] tout en garantissant aussi la transmission un peu. Donc pour moi, c'était important de leur lire, et encore plus de le faire en portugais. Par exemple, *De que cor e o beijinho ?* » (Diego, 86-91)**

En outre, Thomas, qui est d'origine suisse allemande, comme sa femme, lit parfois dans cette langue à ses trois enfants – mais de façon moins régulière que Diego.

**« Y avait par exemple *Schellen-Ursli* que moi j'aimais beaucoup et que les enfants avaient bien aimé aussi. [...] C'est en suisse allemand mais ma femme et moi on est les deux suisses allemands, et c'est surtout important pour elle qu'on leur transmette ça, moi j'ai été élevé bilingue donc c'est revenu assez naturellement. Je trouve que c'est bien l'ouverture et c'est un avantage de savoir plusieurs langues. » (Thomas, 102-103, 137-139)**

Cependant, pour Lucas et Amar, la lecture n'est pas utilisée pour transmettre leur langue maternelle – l'italien pour Lucas et le bosniaque pour Amar. Si Amar considère que sa fille aînée est encore trop jeune pour apprendre une langue si complexe, mais qu'il lui parle quand même parfois en bosniaque, Lucas ne parle ni ne lit en italien, parce qu'il se sent plus à l'aise avec le français.

En outre, la transmission familiale (et culturelle) n'est pas forcément liée à la question de la langue. En effet, elle peut également concerner la transmission du goût pour la lecture en tant que pratique culturelle (Bruner, 2010) et elle peut donc se réaliser même si le père ne participe pas à la lecture avec son/ses enfant-s. La littéracie consiste à développer l'éveil de l'écrit chez les enfants, et cela peut se faire en racontant des histoires, mais aussi « by making books accessible to children [...] and observations of adults reading » (Saracho, 2002, p.116). Ainsi, le père peut montrer l'exemple en lisant pour lui-même et potentiellement transmettre le goût de la lecture à son/ses enfant-s, sans pour autant lui/leur lire des histoires. C'est le cas de Simon notamment :

**« Alors je n'ai personnellement pas vraiment participé, mais je pense toujours par l'exemple, dans le sens où je lis beaucoup et ma femme aussi. On a une grande bibliothèque donc un accès à des livres qui est extrêmement facilité, donc c'était naturel qu'elles lisent. Enfin je pense que l'environnement social influence certaines choses et dont le goût de la lecture et une facilité d'accès. Si on avait pas de livres et juste une télé, ça serait un peu différent j'imagine. [...] Et elles aiment lire vraiment et il arrive fréquemment que tout le monde soit avec un livre à la main dans la maison, dans le salon ou dans leur chambre. Chacun prend sa pause et fait sa lecture ! » (Simon, 220-227)**

« L'influence de l'environnement social » dont parle Simon peut évoquer l'idée du capital culturel de Bourdieu (1979a, 1979b). En effet, dans *La Distinction*, l'auteur considère que l'éducation correspond à la transmission des pratiques culturelles associées à la classe sociale dont la famille est issue. Ici, il semble que la lecture soit un élément culturel qui fait, en effet, partie intégrante de la vie quotidienne de la famille de Simon notamment. Etant donné qu'il lit régulièrement et que sa femme aussi, leurs trois filles sont donc sensibilisées à l'intérêt de lire. Néanmoins, il sera intéressant de voir que les individus ne reproduisent pas toujours ce que leur-s parent-s lui/leur ont transmis (Lahire, 2001 ; Poissenot, 2019).

*Pour passer un moment privilégié avec l'enfant (raison affective et relationnelle)*

Par ailleurs, la deuxième raison qui a été la plus mentionnée par la majorité des participants (toujours sept sur dix) est celle de lire une histoire, dans le but de partager un moment privilégié avec l'enfant. Effectivement, j'avais présenté dans le cadre théorique que la lecture pouvait favoriser les « démonstrations d'affection » entre le lecteur / la lectrice et l'enfant (Dionne, 2013, p.5), mais aussi impliquer une attention particulière portée à l'enfant et la possibilité de créer une certaine complicité avec lui/elle. D'une part, la lecture - et surtout le contexte de lecture - semble effectivement être l'occasion d'un rapprochement physique et de certaines déclarations entre le père et son/ses enfant-s (Ferland, 2008 ; Fillion, 1990). Tel est effectivement le cas pour six des dix participants, comme Amar et Sylvain par exemple.

**« C'est notre petit moment à nous deux, je sais qu'après la lecture, elle va me dire « je t'aime » et elle me le dit qu'à moi, pas à ma femme, ou pas « je vous aime les deux ». Après la lecture, on aime bien s'échanger quelques mots entre nous deux, se faire un bec, et voilà. C'est un moment que j'aime bien, un moment avec elle. » (Amar, 159-162)**

**« C'est un moment de complicité, d'échanges [...]. C'est un peu câlin aussi, ils sont tout près de moi et on partage un truc ensemble. » (Sylvain, 306-307)**

D'autre part, certains participants mentionnent aussi ce moment de lecture comme un moment privilégié dans la mesure où ils sont seuls avec leur-s enfant-s, c'est-à-dire sans leur partenaire. Notons que le fait de réaliser cette tâche sans la présence ou la médiation de la mère, est une caractéristique spécifique de certaines tâches éducatives (dont la lecture partagée fait partie) - contrairement aux tâches ménagères qui sont souvent médiatisées et supervisées par les mères (Lecoq, 2017 ; Modak & Palazzo, 2002).

**« Moi ça me fait plaisir de leur lire ces histoires-là, parce que c'est aussi un moment d'échange et de partage qu'on a que tous les trois. On fait souvent des choses à quatre mais c'est vrai que c'est plutôt rare qu'on soit tous les trois, et ça me fait du bien aussi. » (Diego, 384-387)**

**« C'est le moment où on est là, on est connecté, comme dans une bulle, on est dans la même activité. Il n'y en a pas un qui court, l'autre qui doit faire ci ou ça. [...] Enfin pour moi ce qui est important, c'est le moment [...]. C'est un moment à nous. » (Mathieu, 374-376)**

Ces éléments me permettent d'insister sur l'importance que ces pères accordent à ce moment de complicité avec leur-s enfant-s en tant qu'instant privilégiés dans la construction du lien affectif (Provencher, 2014). Passer un moment ensemble et potentiellement être proche et tendre avec leur-s enfant-s consiste probablement en la raison la plus éloignée des valeurs dominantes de la masculinité. Effectivement, traditionnellement, « la paternité forgée, canalisée, structurée par le travail [...] conditionne les hommes à ne pas exprimer de sentiments, ni d'émotions, au profit d'une forte maîtrise de soi » (Modak & Palazzo, 2002, p.20). De plus, manifester son affection implique de montrer sa vulnérabilité et selon les normes traditionnelles, cela peut revenir à « se comporter comme une femme » (Falconnet & Lefaucheur, 1977, p.22).

Cependant, certains des pères éprouvent de la difficulté à exprimer leurs émotions ou leur tendresse, non seulement au moment de la lecture, mais aussi de manière plus générale. Ainsi, s'investir ou non dans la lecture partagée n'est pas toujours le gage d'une facilité à exprimer ses émotions et son affection. C'est le cas de Christophe et Simon notamment.

**« J'ai assez de mal à me confier sur ces choses-là avec eux, je sais pas trop trouver les mots pour leur dire que ça ne va pas, ni aux enfants ni à leur mère d'ailleurs. Je garde plutôt pour moi, je pense que j'ai été élevé comme ça. » (Christophe, 499-501)**

**« Alors de façon très générale, je ne suis pas physique, pas tactile. Mes parents ne l'étaient pas du tout et moi je ne le suis pas vraiment non plus. Ma femme oui, plus. Après, si elles viennent me faire un câlin, y a pas de soucis, mais ce n'est pas moi qui vais le leur faire ou leur demander par exemple. » (Simon, 510-513)**

Dans les deux cas, les participants font référence à leur éducation, mais leur attitude est peut-être aussi reliée à leur personnalité - peu bavarde pour Christophe et peu démonstrative pour Simon. Leurs témoignages montrent que les hommes sont parfois emprunts des valeurs traditionnelles masculines, notamment la répression des émotions et de la tendresse en l'occurrence (Despentes, 2006 ; Falconnet & Lefaucheur, 1977).

*Pour instruire l'enfant: associée aux styles didactique ou centré sur la lecture*

Par ailleurs, comme j'en avais fait l'hypothèse dans le cadre théorique, j'ai remarqué que dans certains cas, la manière de lire est directement liée à ou influencée par la raison qu'a le participant à s'investir dans la lecture partagée. Ainsi, il en ressort que lorsque les raisons de

lire sont d'instruire l'enfant ou de discuter avec lui/elle, les styles de lecture associés sont assez visibles. Par exemple, Valentin, Diego, Sylvain et Mathieu racontent des histoires – entre autres – afin d'instruire leur-s enfant-s, lui/leur apprendre des nouveaux mots ou lui/leur faire découvrir le monde (Bradman, 1989 ; Ferland, 2008) :

**« Ce que j'aimerais lui transmettre, au delà de la lecture, c'est surtout la curiosité, l'ouverture d'esprit. A travers les livres, je crois qu'on peut favoriser cette curiosité, à découvrir et apprendre de nouvelles choses, à être ouvert, en plus d'apprendre des mots et d'enrichir son vocabulaire. » (Valentin, 724-728)**

Et pour ce faire, j'ai identifié que Valentin adopte un style didactique lors de ses lectures. Selon Frier, Pons & Grossmann (2004, p.251), ce style consiste à expliquer le texte et les mots. Ainsi, après la lecture de chaque phrase ou presque, le lecteur / la lectrice s'arrête pour « commenter, reformuler ou expliquer » les mots compliqués et dans ce cas, l'aspect pédagogique semble parfois plus important que l'aspect ludique :

**« Alors je m'arrête sur tous les mots dont je pense qu'elle ne connaît pas le sens et je lui demande tous les mots. Mais du coup ça peut être long parfois, tous ces petits mots comme, par exemple ce soir c'était « pourtant », l'autre jour, « toutefois ». Je lui dis « Est-ce que tu sais ce que ça veut dire pourtant ? » et elle me dit non alors je lui explique. J'ai remarqué que quand tu fais attention à ça, franchement, y a un bon 30% des mots qu'elle ne comprend pas et parfois plus. Du coup, elle perd du sens, le sens de cette histoire, et c'est vraiment dommage. » (Valentin, 193-199)**

En revanche, Mathieu et Sylvain adoptent un style centré sur la lecture pour remplir leur objectif pédagogique. Contrairement aux participants de l'étude de Pigem, Blicharski & Strayer (1999), ils n'effectuent pas de pointage régulier pendant qu'ils lisent, mais ils font des commentaires sur les illustrations. Ils posent parfois des questions à leur-s enfant-s pour développer leur capacité à formuler des hypothèses (Provencher, 2014).

**« Bah maintenant ils sont assez attentifs et ils écoutent tous les deux bien ce qu'ils se passent. Enfin [...] Louis a deux ans et demi, donc des fois il ne comprend pas tout. Après, moi ce que j'aime bien faire, c'est les faire réagir à ce qui se passe, si ça leur fait peur, si ça les amuse ou s'ils peuvent deviner ce qui va se passer » (Sylvain, 224-226)**

*Pour communiquer avec l'enfant : parfois associée à un style engagé dans l'échange*

Une autre raison que cinq des dix participants ont mentionnée dans mon corpus est celle d'utiliser la lecture comme une occasion ou un prétexte pour discuter avec leur-s enfant-s. Cela peut concerner d'autres sujets que ceux contenus dans l'histoire, par exemple faire des liens avec ce qui s'est passé dans la journée. Il s'agit d'encourager l'enfant à s'exprimer, à interagir avec l'adulte et à partager ses impressions (Provencher, 2014), comme l'explique Diego :

**« Ça permet aussi d'avoir des discussions, parce que forcément, tu vas t'asseoir, lire l'histoire et tu vas pas partir direct après. Donc des fois on a des infos sur ce qu'il s'est passé dans la journée ou comme ça. » (Diego, 388-389)**

Par ailleurs, la volonté de discuter avec l'enfant est souvent associée à des questions formulées par le lecteur / la lectrice pour connaître les ressentis de leur-s enfant-s (Prêteur & de Leonardis, 2013). Il semble effectivement que pour Valentin ou Sylvain, la lecture soit l'occasion de discuter des émotions et des relations affectives dans leur ensemble – ce qui peut renvoyer à l'idée que les récits peuvent donner de « l'éclat à la réalité » (Bruner, 2010, p.47). En effet, comme l'expliquait également Ferland (2008, p.50), discuter des émotions peut permettre de les reconnaître, de les exprimer et aussi potentiellement de « les mettre à distance ».

**« Moi, ce que j'aime, c'est lui raconter des histoires où on découvre des sentiments, parce que j'ai l'impression que ça l'aide à appréhender ses propres émotions en fait, ou à mettre des mots dessus. Par exemple, la joie et la tristesse, ça vient tout de suite chez les bébés, mais d'autres émotions viennent beaucoup plus tard, comme la culpabilité, le regret, la honte. C'est des choses qui viennent plus tard et je pense que ça lui fait du bien de lire des histoires où il y a des personnages qui vivent ça et on peut donner des mots, et on peut dire que « c'est normal de ressentir ça. » (Valentin, 117-123)**

**« Après y a pleins d'histoire où on apprend des choses, sur les relations entre les gens, des problèmes de la vie, imagés et simplifiés. Je pense que ça va les aider et les former à interagir avec les parents, les copains [...]. Je pense que ça aide aussi à apprendre à gérer des émotions, donc c'est super important. » (Sylvain, 471-473)**

Cette volonté de communiquer avec l'enfant peut parfois être associée à un style engagé dans l'échange, mais pas dans tous les cas. En effet, certains participants, comme Christophe ou Mathieu, s'investissent émotionnellement dans l'histoire, ils rient et changent les voix des personnages, de manière à faire de la lecture, une sorte de spectacle de théâtre – dans le but de favoriser les interactions avec leur-s enfant-s (Frier, Pons & Grossmann, 2004).

**« Je change la voix des personnages, enfin je change pas la voix mais je mets l'intonation qui convient avec les personnages. Donc si c'est un gros monsieur, je vais prendre une grosse voix [il le dit avec une grosse voix] et si c'est une petite fille, je prends une petite voix [il le dit avec une petite voix fluette]. » (Christophe, 202-206)**

En revanche, certains participants ont de bonnes raisons de ne pas changer les voix des personnages lorsqu'ils lisent des histoires : soit parce qu'ils ne sont pas à l'aise de le faire, soit parce que l'enfant n'aime pas cela, ou encore parce que cela pourrait exciter l'enfant - et donc aller à l'encontre de l'objectif de le calmer avant la nuit (Amar).

**« Des fois j'essaie vraiment d'animer l'histoire, ou ça la fait vraiment rigoler mais j'évite de l'exciter trop avant d'aller dormir. Donc j'essaie de lire le plus calmement possible. » (Amar, 108-110)**

Si Prêteur & de Leonardis (2013) expliquaient que ce style de lecture pouvait favoriser les interactions entre celui ou celle qui lit et l'enfant - car en rendant l'histoire plus réaliste, les enfants seraient plus curieux et plus motivés à s'impliquer dans l'histoire et dans la discussion - je n'ai pas observé cela dans mes données. En effet, ce n'est pas parce que le père lit avec des voix modifiées que son/ses enfant-s est/sont plus attentif-s à l'histoire, ni qu'il/elle/ils/elles participe-nt plus volontiers à des conversations. Par exemple, Valentin ne change jamais les voix et pourtant, lui et sa fille sont très investis dans les discussions autour de l'histoire ou des émotions. Enfin, le plus important, pour Valentin, comme pour Mathieu, consiste à favoriser les échanges avec leur-s enfant-s que ce soit à propos des émotions ou des événements de la journée. Ils expliquent que leur but – plus ou moins implicite - consiste à créer une « complicité » (Ferland, 2008, p.113) et un espace de confiance avec leur-s enfant-s.

**« En fait, y a un résultat un peu escompté là derrière, j'aimerais bien que Juliette sache qu'elle peut nous dire tout ce qu'elle veut en fait. Je me dis que peut-être qu'en ayant ces petits moments privilégiés, elle puisse se dire « c'est peut-être le**

**moment de lui poser une question, ou de parler d'un truc qui me tracasse ». En tous cas, j'espère que ça peut avoir cet effet, parce que c'est important pour moi.» (Valentin, 706-709)**

**« Ce qui est intéressant, avec les enfants, c'est qu'à l'heure du coucher, si tu t'es posé mille questions dans la journée, c'est souvent le soir que ça ressort. Donc c'est un moment important, un moment [...] où faut être présent, faut être là. C'est cool parce que tout à coup, il y a des choses importantes qui sortent et [...] je pense que c'est dans ces moments que j'ai eu le plus d'échanges vrais, enfin pas que les autres sont pas vrais. Mais quand quelque chose doit venir d'eux, quelque chose à raconter, c'est souvent à ce moment-là que ça vient. [...]. Je dirais que c'est plus le moment qui favorise ce genre d'échanges. » (Mathieu, 138-147)**

Pour conclure cette partie sur le fait d'utiliser la lecture comme une occasion pour discuter d'autres sujets, les déclarations des participants que j'ai mises en évidence permettent de révéler que ces pères de famille souhaitent effectivement communiquer avec leur-s enfant-s, sont attentif-s à ce qu'il/elle/ils/elles vit ou vivent dans leur quotidien. Enfin, les deux derniers extraits montrent que certains pères ont à cœur d'être les confidents de leur-s enfant-s, fille ou garçon, et cette intention sembler aller à l'encontre des valeurs viriles traditionnelles (Despentes, 2006).

### *Synthèse intermédiaire sur les pères qui lisent régulièrement*

A ce stade, il me semble intéressant de faire une synthèse des points énoncés jusqu'à présent et de voir dans quelle mesure les raisons que les pères ont de lire négocient et reconfigurent en partie les normes traditionnelles de la masculinité. Tout d'abord, le fait que sept participants sur dix s'investissent dans la lecture avec leur-s enfant-s est bien la preuve que les pères ne sont pas bons qu'à faire du sport ou des activités de socialisation avec leur-s enfant-s. En effet, contrairement à ce que prétendaient notamment Paquette (2004) ou encore Buscatto (2014), les activités calmes ne sont pas réservées qu'aux mères et les pères peuvent aussi très bien s'y investir – en considérant cette activité « as a source of enjoyment » (Saracho, 2000, p.107).

Par ailleurs, quelles que soient les raisons de prendre part à la lecture partagée, il semble bien que, dans tous les cas, les participants présentent des valeurs traditionnellement associées au féminin - qui contredisent les valeurs masculines dominantes (Liogier, 2018) – et qui sont

valorisées dans la société. Par exemple, le fait de s'investir dans la lecture pour favoriser l'endormissement de l'enfant montre que certains pères – ici huit sur dix – disent être soucieux du sommeil de leur enfant et ont envie de rendre le moment de lecture calme et agréable avant la nuit (Yogman, 1985). De fait, il semble que la lecture soit une activité – parmi d'autres ? - qui permette aux pères d'exprimer des valeurs traditionnellement associées au féminin.

Enfin, ces considérations me mènent à penser qu'ils se rapprochent de ce qui est énoncé dans le modèle des « nouveaux pères » ou « caring fathers » (Brian, 2018 ; Johansson & Klinth, 2008). En effet, en exprimant leur sensibilité et l'expression de leurs émotions et de leur affection, ils renégocient ainsi les normes de virilité qui pèsent sur eux depuis des siècles – notamment à travers le modèle de la masculinité hégémonique (Connell, 1995). Bien que les participants de ma recherche ne soient pas des pères au foyer, ils présentent les mêmes caractéristiques que ceux qui ont été interrogés par Johansson (2011) en Suède. Ils ont effectivement rendu visible une tendance à vouloir développer « a more caring attitude » (Johansson, 2011, p.113) ainsi que des compétences affectives et communicationnelles plus importantes avec leur-s enfant-s. Mais qu'en est-il alors des pères qui ne participent pas à la lecture avec leur-s enfants ou qui le font rarement ? Sont-ils, de fait, plus proches des valeurs traditionnelles de la masculinité et ainsi plus éloignés du modèle des « nouveaux pères » ?

#### 4.1.2 Les raisons de ceux qui n'y participent pas

Pour répondre à ces questions, il s'agit à présenter de s'intéresser aux trois participants qui présentent des degrés d'investissement plus faibles dans la lecture partagée. Si dans le cadre théorique, j'avais énoncé que même lorsque les pères ne s'impliquent pas dans cette activité, ils pouvaient tout de même avoir conscience des bienfaits de la lecture. Et c'est effectivement ce que Lucas m'a dit :

**« Même si moi je le fais pas, ou très rarement, je trouve que c'est important, déjà parce que ça crée des bons moments en famille. Ensuite, c'est aussi cool parce que toutes ces histoires, je pense que ça développe l'imagination, des choses qui sont assez intéressantes, et puis après, c'est aussi important pour l'apprentissage de la lecture, c'est un peu la continuité de l'école. Donc ouais c'est hyper important. »**  
(Lucas, 491-495)

Parmi les motifs qui justifient le non-investissement dans la lecture, j'en avais présenté quatre dans le cadre théorique. Les deux participants qui lisent rarement (au maximum une fois par semaine) (Yves et Lucas) et celui qui ne lit jamais (Simon) ont effectivement mentionné la préférence pour d'autres activités et l'absence de nécessité. En outre, Simon a ajouté une raison plus originale – le malaise avec la lecture. De plus, je peux noter que de même que pour les participants qui lisent, ceux qui ne le font pas ont toujours plus d'une raison pour justifier leur non-implication dans cette pratique, en lien avec le sens qu'ils donnent à leurs actions (Bruner, 1996).

*Par absence de nécessité (la femme s'en charge)*

Pour commencer, Yves m'a expliqué qu'il prend part à la lecture avec son fils uniquement quand sa femme lui demande de le faire. En principe, il ne le fait donc pas, parce c'est elle qui s'en charge. Cela renvoie donc à l'argument de l'absence de nécessité de s'investir dans une telle activité - qui rend la participation du père volontaire et « non obligatoire » (Brugeilles & Sébille, 2009b, p.258).

**« Je le fais parce qu'à la base, c'est ma femme qui me l'a demandé [il rit] [...]. Bon je le fais parce que j'ai envie hein, ma femme ne me met pas un couteau sous la gorge pour le faire non plus... De toute manière, elle a moins de temps parce qu'avec le deuxième, elle allaite en plus, donc c'est souvent les heures où elle a le petit dans les bras, donc je peux pas me permettre dire 'tiens, allaite, et après tu liras le livre au petit'. Parfois ça peut durer 45 minutes et Basile il doit quand même dormir à une certaine heure, donc pour gagner du temps, bon bah voilà, c'est moi qui m'occupe de la lecture. Je le fais parce que je dois le faire, mais ça me pose pas trop trop de problèmes non plus disons. » (Yves, 207-214)**

Le fait qu'il le fasse parce que sa femme le lui demande, « même si elle ne lui met pas le couteau sous la gorge » met en lumière le fait que les pères sont parfois des acteurs secondaires (Brugeilles & Sébille, 2009, 2013 ; Buscatto, 2014) dans l'éducation des enfants - les mères ayant très souvent le rôle principal. D'ailleurs, même si le père se charge de faire la lecture partagée, il agit ici comme un exécutant. En outre, c'est parce qu'elle doit s'occuper du bébé qu'elle n'est pas disponible pour faire la lecture à son fils aîné – et non pas parce qu'elle choisit de prendre du temps pour elle par exemple. D'ailleurs, cette tendance des pères à être dans le soutien de leur partenaire plutôt que dans l'action autonome sera reprise dans la partie sur le partage des autres tâches (éducatives et domestiques).

### *Par préférence pour d'autres activités*

En outre, Yves, de même que Lucas, disent préférer d'autres activités à la lecture, à savoir le football pour Yves et les Lego pour Lucas par exemple. Ces activités stimulantes, physiques ou de construction appartiennent effectivement au domaine, considéré comme celui de prédilection des pères (Paquette, 2004). En outre, elles correspondent aux jeux traditionnellement masculins qui sont souvent valorisés dans la socialisation des garçons (Dafflon Novelle, 2002 ; Darmon, 2010). Cependant, si Yves est effectivement père d'un petit garçon, Lucas a une fille et un garçon et ils jouent tous ensemble à ces jeux traditionnellement considérés comme des jeux « de garçon » - la socialisation différenciée ne semble donc pas apparaître clairement ici (Darmon, 2010).

**« On va dire que moi j'y prends pas un plaisir monstre quand je lis [...]. Voilà, je préfère, plus jouer au foot dehors, et là je prends vraiment du plaisir, même sans lui en donner à lui. Par contre lire un livre, c'est sûr que c'est pas un plaisir fou pour moi. » (Yves, 203-206)**

Et quand je leur ai demandé d'expliquer ce qui fait qu'ils privilégient de telles activités, ils ont mentionné le fait que ce sont des activités qui leur plaisent et dans lesquelles ils s'amuse avec leur-s enfant-s - qu'il s'agisse d'un garçon ou d'une fille. Cela renvoie effectivement au fait que les activités de loisir ont tendance à davantage plaire aux pères – qui y participent donc plus volontiers – parce qu'elles sont intéressantes, divertissantes et gratifiantes pour eux (Buscatto, 2014 ; Lecoq, 2017).

**« La lecture c'est pas mon truc [...] je préfère les jeux de société ou les Lego. Je trouve ça ludique, on rigole, on passe un bon moment et ouais, ils sont contents, et moi aussi. Et en plus, la semaine, c'est des fois assez stressant et faire des choses d'adulte, on doit sortir, travailler, faire les commissions, pleins de trucs. Donc je trouve super agréable d'avoir un moment avec eux, après tout ça, pour jouer, pour être ensemble. » (Lucas, 233-237)**

Enfin, ils choisissent donc de ne pas s'impliquer dans la lecture, ou de le faire rarement, pour ne pas se forcer à faire une activité qui leur déplaît. Cela renvoie à ce que Modak et Palazzo (2002) et à Lecoq (2017) identifiaient comme le privilège du choix pour les pères de s'investir ou non dans certaines tâches, et à quel niveau ils souhaitent le faire. En revanche, les femmes seraient plus souvent obligées de réaliser leurs tâches, en plus de celles que leur mari refusent de faire - et ce même lorsqu'elles n'en ont pas envie non plus. En revanche, il est important de

nuancer ce propos en montrant que certains pères ne choisissent pas toujours des activités dans lesquelles ils s'amuse ou ils sont à l'aise. En effet, tout comme les mères, ils peuvent faire des efforts et prendre part à des activités qui ne leur plaisent pas forcément, c'est notamment le cas de Valentin qui m'a raconté :

**« Je l'ai amené faire du poney et j'ai détesté ça [...]. Mais bon, elle m'a demandé, du coup je me suis dit « ok prends sur toi », mais c'était un désastre [il rit]. Mais ça fait des bons souvenirs, on a rigolé et tu peux aussi raconter des trucs qui n'ont pas trop marché. Et en plus, c'est bien de le faire parce que si tu fais que des choses dans ta zone de confort avec ton enfant, ok tu vas lui donner une image un peu idéalisée de toi, mais je pense que c'est bien de lui montrer que y a des choses que tu peux tester, et ça ne marche pas. Ça lui apprend la persévérance, de ne pas avoir peur de l'inconnu, que l'échec c'est pas grave. Ce sont des choses importantes, donc ça me pousse à me dire « je suis pas très poney, mais allons-y. » (Valentin, 554-564)**

#### *Pour éviter d'être mal à l'aise*

Enfin, Simon, le seul participant qui ne lit jamais avec ses filles, a mentionné deux raisons – dont une à laquelle je n'avais pas du tout pensé. La première est le fait qu'il ne lise pas parce qu'il est mal à l'aise avec sa manière de lire - et plus précisément son débit de lecture. Selon Dionne (2013, p.3), la raison de lire avec son enfant peut être liée « au sentiment d'efficacité en tant que lecteur » ou lectrice. Ainsi, ne pas être à l'aise de lire à voix haute peut justifier la non-participation à l'activité de lecture partagée. En effet, Simon préfère ne pas se mettre dans une situation où il serait mal à l'aise et qui pourrait, potentiellement, lui rappeler les mauvais souvenirs de sa scolarité.

**« Alors les histoires [...] moi personnellement, ce pourquoi je ne raconte pas d'histoires, c'est parce que [...] je déteste lire à haute voix. Je ne suis pas à l'aise avec mon propre débit [il rit] et je ne trouve pas que j'ai une voix et un débit agréable à écouter. Personnellement, j'ai l'impression que c'est saccadé et dans ma tête, je peux lire à mon rythme, et c'est mieux. D'ailleurs je lis beaucoup, mais à voix haute, c'est plus difficile. [...] Mais en fait, à l'origine, même en classe, quand je devais lire devant les autres, je trouvais ça tellement horrible, et comme je lis vite, bah [...]. Si dans ma tête je loupe des mots, c'est pas grave, alors que si je lis à voix haute, c'est plus laborieux je trouve et je suis moins à l'aise avec le fait de lire des histoires. » (Simon, 56-60, 73-78)**

J'ai émis l'hypothèse que refuser de lire par peur d'être mal à l'aise devant ses filles pouvait éventuellement renvoyer à la volonté de ne pas montrer ses failles ou sa vulnérabilité à ses enfants - selon les valeurs viriles présentées par Despentès (2006) ou Liogier (2018) notamment. En même temps, justement parce que la lecture est une activité de loisir, elle n'est pas obligatoire et les participants ont le choix d'y prendre part ou non, quelles qu'en soient les raisons. Par ailleurs, Simon a beaucoup insisté sur son caractère indépendant et le fait que dans sa famille, chacun a son rythme. Il fait donc peu d'activités seul avec ses filles, et même quand il le fait, il privilégie des activités dans lesquelles chacun est autonome, comme le vélo par exemple :

**« Parce qu'elles sont plus indépendantes, encore une fois [il rit]. Si on fait du sport, chacun fait son sport ou si on fait du vélo, chacun est sur son vélo et va à son rythme, et on s'attend mais voilà. L'attention n'est pas portée que sur moi et mon rythme. » (Simon, 324-327)**

*Par absence de nécessité (les enfants savent déjà lire)*

De plus, la deuxième raison que Simon a mentionnée est le fait que ses filles, Sandra, 11 ans, Margot, 9 ans et Lucie, 5 ans, savent déjà quasiment toutes lire et elles n'ont donc plus besoin qu'il leur lise des histoires – ce qui renvoie à l'argument de l'absence de nécessité.

**« Tant qu'elles ne savaient pas lire, c'était encore un plaisir, ça m'a paru naturel. Au tout début, on les voit qui regardent le livre toutes seules et après on se dit « ouais, je vais participer ». Après c'était sympa, même le moment en lui-même, de père-fille [...]. Mais maintenant, ça me manque pas, c'était une phase, et à présent elles ont grandi donc [...]. Je vois pas le sens de revenir à cette époque, c'étaient quand elles étaient petites, maintenant elles sont autonomes et c'est vrai qu'elles ont pas besoin que je leur lise, ou qu'on leur lise des histoires. » (Simon, 102-104,107-108)**

D'ailleurs, Simon mentionne que tant qu'elles étaient petites – et potentiellement qu'elles ne pouvaient pas se rendre compte de son débit de parole trop rapide – il était content de participer à la lecture et de passer ce temps avec elle. Cela peut faire penser à l'initiation par les parents dont Bruner (1983) et Vygotski (1934) parlaient dans leur théorie respective sur le processus de tutelle et la zone proximale de développement. En effet, il les a initiées à la lecture, et dès lors qu'elles ont pu le faire sans « sa tutelle », il s'est retiré de l'activité pour

qu'elles la réalisent sans aide. En revanche, pour Thomas ou Christophe, qui ont aussi des enfants qui savent lire, la pratique de la lecture partagée continue d'avoir lieu. Ils expliquent que leurs enfants apprécient toujours écouter des histoires - même s'ils/elles pourraient les lire seul-e-s - et qu'ils ont toujours du plaisir à poursuivre cette activité, pour toutes les raisons mentionnées précédemment. Ainsi, il est intéressant de prendre conscience que le même argument peut servir à justifier la pratique (ou non) de la lecture, en fonction des participants et des contextes familiaux.

**« Ouais, c'est resté un rituel, même s'ils savent lire seuls. Après je ne sais pas si eux ils y sont attachés, mais nous on y est attaché oui, parce que c'est vraiment un temps calme en famille. Et si le planning du soir s'est passé comme il faut et qu'il n'est pas trop tard, on leur dit qu'ils peuvent encore lire un petit moment dans leur chambre tranquillement. » (Christophe, 219-223)**

#### *Synthèse intermédiaire sur les pères qui lisent rarement ou jamais*

Le fait d'intégrer des pères qui ne pratiquent pas la lecture partagée m'a permis d'avoir un regard différent sur les pères de façon générale. Même si au départ de ma recherche, je voulais n'interroger que des pères investis dans la pratique de la lecture partagée, les témoignages de pères aux profils différents et aux pratiques diversifiées m'a permis d'avoir une vision moins idéalisée des « nouveaux pères » et de considérer que ceux qui ne lisent pas, ne sont pas pour autant des pères proches du modèle traditionnel. En effet, si je pensais au départ que participer à la lecture partagée était une marque d'attention particulière et la preuve d'une volonté de s'investir dans une activité calme avec son enfant, j'ai réalisé que les pères qui ne lisent pas, peuvent tout-à-fait trouver d'autres activités dans lesquelles ils sont plus à l'aise (sport, jeux de société, musique). Ils peuvent également décider de ne pas partager d'activités avec leur-s enfant-s parce qu'ils privilégient l'indépendance et l'autonomie (c'est le cas de Simon par exemple).

Dans d'autres cas, la raison de ne pas lire d'histoires à son/ses enfant-s peut être liée à l'organisation familiale dans sa globalité. Il semble que les couples s'arrangent et négocient ensemble la manière dont le partage des tâches s'effectue (Brugilles & Sébille, 2009b ; Lecoq, 2017). Par exemple, Yves n'a pas besoin de lire lorsque sa femme s'en charge, mais il prend le relai quand elle est occupée à autre chose. En outre, Lucas ne prend pas part à la lecture, mais sa femme non plus ne lit pas régulièrement, car ils ont choisi de privilégier des temps en famille autour des jeux de société ou de la télévision par exemple.

En outre, ne pas participer à la lecture, ne fait pas des participants, des pères qui ne sont pas des « nouveaux pères » (Brian, 2018). En effet, ils peuvent tout de même présenter les qualités associées à ces pères dits modernes, comme le fait d'être soucieux de créer une complicité avec leur-s enfant-s, de favoriser les discussions avec eux/elles ou de se montrer tendres dans d'autres moments que dans celui de la lecture, comme Lucas le dit par exemple.

**« Mais ce que j'essaie un maximum, c'est d'instaurer cette confiance, la discussion, la communication, peut-être encore plus que ce que mes parents ont fait avec moi, c'est peut-être ça. » (Lucas, 411-413)**

Finalement, il est à présent évident que mon hypothèse selon laquelle les pères qui ne lisent pas sont plus proches du modèle traditionnel de la masculinité (hégémonique) n'est pas correcte. J'imaginai que la raison principale pour ne pas y participer serait de considérer qu'il s'agit d'une activité trop calme, trop féminine, pas assez physique et « virile » dirions-nous. Et si tel avait été le cas, il aurait effectivement été possible de rapprocher ses arguments des valeurs traditionnelles de la masculinité dont parlait Falconnet & Lefaucheur (1977) et Despentès (2006). Or, les participants que j'ai rencontrés n'expliquaient pas leur non-investissement dans la lecture par le fait qu'il s'agirait d'une activité « pour les filles ». Certes, ils font le choix de ne pas prendre part à la lecture partagée et de fait, ne peuvent pas utiliser ce moment pour discuter de certains sujets, favoriser l'apprentissage du vocabulaire ou encore laisser leur-s enfant-s se blottir contre eux. Cependant, ils peuvent réaliser toutes ces choses dans d'autres activités (c.f section 4.3.1).

## **4.2 L'absence de prérequis pour prendre part à la lecture partagée**

Une autre observation que j'ai pu faire lors de l'analyse est qu'il ne semble y avoir aucun prérequis pour participer (ou non) à la lecture partagée. Au début, je pensais pouvoir repérer des points communs entre les participants qui lisent avec leur-s enfant-s et entre ceux qui ne le faisaient pas, mais j'ai été surprise de constater que deux des caractéristiques qui auraient pu exister n'étaient pas présentes, à savoir : le fait qu'eux-même aiment lire (ou non) (4.2.1) et le fait que leur-s parent-s leur aient lu (ou non) des histoires lorsqu'ils étaient plus jeunes (4.2.2).

#### 4.2.1 L'absence de nécessité pour les pères d'aimer lire

En lisant des théories sur la littéracie familiale et sur la lecture partagée, il me semblait, de façon sous-jacente, qu'aimer lire soi-même était une bonne prédisposition pour transmettre ce goût ou cette curiosité pour la lecture à son/ses enfant-s. Or, non seulement le fait de lire une histoire n'est pas forcément réalisé dans l'objectif de transmettre un goût pour la lecture – mais peut exister pour toutes les autres raisons citées précédemment – mais en plus, il n'est pas nécessaire d'aimer lire pour le faire avec son/ses enfant-s. En effet, raconter des histoires, en tant qu'« art populaire » (Bruner, 2010, p.77), fait partie de la culture mais ne nécessite pas d'avoir soi-même des compétences ou un goût particulier pour la lecture. Premièrement, dans certains cas, le fait d'aimer lire peut effectivement justifier en partie l'envie de s'investir dans cette activité avec leur-s enfant-s - comme pour Christophe, Sylvain, Mathieu et Diego.

**« Moi j'aime bien lire, enfin je pense que c'est pareil pour toutes les personnes qui aiment lire, c'est faire des liens avec des choses que tu entends, typiquement quand tu as des références qui sont faites à un bouquin que tu as déjà lu, c'est beaucoup plus intéressant et tu comprends pourquoi c'est cité. Enfin moi, ce sont des choses qui me parlent donc, voilà, j'aime bien lire et j'aime avoir la capacité à comprendre, et pouvoir interagir sur une base littéraire, dans mes conversations également. »  
(Diego, 325-331)**

Néanmoins, tous les pères qui prennent part à l'activité de lecture partagée ne sont pas forcément des hommes qui aiment lire, bien au contraire. Ils peuvent aussi très bien y consacrer du temps avec leur-s enfant-s, parce qu'ils y trouvent un certain intérêt et/ou plaisir (Provencher, 2014). C'est le cas pour Amar, Thomas et Valentin par exemple.

**« Alors moi je lis jamais [...]. En fait je n'ai jamais eu de difficulté à apprendre à lire et à lire. Il me semble que je lisais énormément de BDs quand j'étais petit, après c'était plutôt des mangas [...] Et puis, ça fait plusieurs années que je ne lis plus, à part les histoires à Juliette et le journal sur mon natel quoi. En fait, je crois que c'est pas mon truc, je suis plutôt devant des écrans » (Valentin, 332-334, 345-346)**

D'autres fois, les pères qui ne participent pas à la lecture partagée sont des hommes qui n'aiment pas lire tout court. En effet, Lucas ou Yves préfèrent la télé, le sport et les jeux à la lecture.

**« J'ai très peu lu et j'aime pas ça. J'arrive pas à rentrer dans aucun livre, je suis pas dedans, enfin je préfère beaucoup plus le cinéma, qui est peut-être plus facile de se mettre devant un écran et regarder le film quoi, mais les livres malheureusement, à part Tintin et les Astérix, j'en ai jamais vraiment lu. C'est peut-être aussi pour ça que je n'aime pas trop lire avec Basile. » (Yves, 180-183)**

Cependant, ce qui peut paraître plus surprenant, c'est que les pères qui ne lisent pas avec leurs enfant-s, ne sont pas forcément des hommes qui n'aiment pas lire. Effectivement, Simon, qui est un fêru de lecture depuis sa jeunesse, n'a tout de même pas souhaité ou pas vu l'intérêt de lire des histoires à ses filles.

**« J'adore lire ! J'aimerais trouver plus de temps pour lire. Avant j'avais le train, donc je lisais à ce moment-là, mais comme j'ai changé de travail, je vais en voiture. Mais je lis quand même les journaux et la lecture, je trouve que c'est important, donc j'aimerais beaucoup me prendre du temps pour ça. Avec le travail et maintenant, avec Youtube et tout ça, je suis dans une consommation plus immédiate et rapide. Mais j'ai toujours d'excellents souvenirs de livres qui m'ont fait rêver et j'ai envie de retrouver cette sensation d'évasion, d'imagination mais [...] c'est vrai que là, je lis plus trop. » (Simon, 182-188)**

Ainsi, tous les cas de figure peuvent se présenter. L'intérêt de mettre en avant cette observation est de montrer qu'il n'y a pas de prérequis ou de connaissances à avoir en littérature pour prendre part à l'activité de lecture avec son/ses enfant-s. Ces considérations permettent de dépasser le déterminisme bourdieusien (1979a) et de considérer que chacun peut ou non prendre part à cette activité, en fonction de ses préférences et/ou compétences (Lahire, 2001 ; Poissenot, 2019).

#### 4.2.2 L'absence de nécessité que leur-s parent-s leur ait/aient lu des histoires

Par ailleurs, le fait que leur-s parent-s leur ait/aient lu des histoires, lorsque les participants étaient plus jeunes, n'est pas non plus une condition *sine qua non* pour s'investir (ou non) dans la lecture partagée avec leur-s enfant-s. En effet, même si la famille peut être considérée comme le premier le lieu de socialisation et de transmission culturelle (Guimond, 2010), elle n'est pas la seule responsable d'éduquer et de transmettre certaines valeurs aux enfants. D'ailleurs, Darmon explique que la famille ne détient pas « le monopole » de la socialisation primaire (Darmon, 2010, p.46). Par exemple, en ce qui concerne la lecture, la littéracie a lieu

à l'école, et ce qu'elle ait été réalisée dans le milieu familial ou non (Jaffré, 2004). Cette considération permet donc de nuancer la responsabilité des parents et de rappeler que tout ne se joue pas dans le milieu familial – contrairement à ce qui peut ressortir lorsqu'on lit les théories sur le rôle de la famille dans le cadre théorique de ce travail (Darmon, 2010). Par conséquent, différents cas de figure peuvent à nouveau se présenter. D'une part, les pères peuvent avoir écouté des histoires de leur-s parent-s et eu envie de le reproduire avec leur-s propre-s enfant-s (comme pour Christophe ou Sylvain).

**« J'ai surtout souvenir d'un livre, c'était un chat et une souris qui allaient sur la lune, et qui m'a marqué. Ma mère a du me raconter cette histoire une centaine de fois, parce que j'adorais ce livre ! [...] Je me souviens que lui me racontait parfois des histoires inventées avant de dire bonne nuit. » (Christophe, 242-244, 249)**

D'autre part, les pères peuvent ne pas l'avoir fait avec leur-s parent-s mais désirer instaurer cette activité avec leur-s propre-s enfant-s. En effet, en fonction des générations, des milieux socioculturels et des préférences de chacun, il peut arriver que la famille ne soit pas l'espace qui encourage ou qui instaure l'activité de lecture partagée.

**« C'était un peu différent parce que j'ai deux frères plus grands, et souvent je passais du temps avec eux. En plus on dormait les trois dans la même chambre donc voilà, on se racontait nos histoires entre nous, mais sinon passer du temps avec mes parents avant d'aller dormir, ça existait pas. Enfin on mangeait tous ensemble mais quand c'était l'heure de dormir, c'était chacun dans sa chambre et il fallait dormir. » (Amar, 133-138)**

Enfin, une fois encore, ces citations mettent en lumière la diversité des pratiques de lecture en fonction des contextes familiaux et des goûts des participants. Cet argument nuance ce que disait Bourdieu (1979a), car même si les enfants héritent de certaines habitudes et sont socialisés à certaines pratiques culturelles, la transmission n'est pas automatique (Darmon, 2010 ; Poissenot, 2019). En effet, les participants – en tant « qu'hommes pluriels » pour reprendre l'expression de Lahire (2005) - sont en partie libres de faire les choix qu'ils veulent et de transmettre ou non le plaisir de la lecture, quelque soit leur milieu social et culturel.

### **4.3 L'implication paternelle dans les autres tâches**

Par ailleurs, si la lecture partagée peut parfois permettre aux pères de famille d'exprimer des valeurs traditionnellement associées au féminin, telle n'est pas la seule caractéristique de la lecture. En effet, la plupart des pères de famille interrogés (sept sur dix) s'investissent volontiers dans cette tâche éducative et cette implication paternelle n'est pas anodine. Elle révèle en effet certaines particularités de l'investissement global des pères dans l'espace domestique. Pour mettre ces éléments en lumière, il était nécessaire et intéressant de voir comment les pères s'impliquent dans les autres activités éducatives ou ludiques et dans les tâches domestiques. Enfin, si selon le modèle des « nouveaux pères », ceux-ci sont non seulement plus investis dans la relation avec leur-s enfant-s mais aussi plus impliqués dans les tâches ménagères (Brian, 2018 ; McGill, 2014), les données ont montrées que tel n'est pas toujours le cas.

#### **4.3.1 La répartition des autres tâches (éducatives et ludiques)**

Selon certains auteurs, il semblerait que les tâches en lien avec les loisirs, le sport ou la socialisation seraient l'apanage des pères, tandis que les mères s'occuperaient plutôt des tâches liées aux soins et aux devoirs (Brown, 2007 ; Brugeilles & Sébille, 2013 ; Buscatto, 2014 ; Paquette, 2004). J'ai montré précédemment que les pères qui s'investissent dans la lecture vont à l'encontre de cette croyance et leur rôle ne se limite donc pas uniquement au sport et aux autres loisirs. Cependant, que les pères s'investissent dans la lecture partagée ou non, ils peuvent également faire des activités calmes à l'intérieur, comme le moment du coucher, du dessin ou les devoirs.

**« Par pluie ou par froid, on reste à la maison, Emma aime bien regarder des films et pas que des dessins animés, vraiment des films avec nous [...]. Sinon elle aime faire de la peinture ou du dessin. » (Amar, 292-294)**

**« Ouais, alors elle aime bien aussi discuter, ou faire les devoirs. C'est des moments [...] variés et elle aime bien discuter en ce moment, justement pour savoir des anecdotes sur notre vie, notre enfance et tout ça, c'est joli. » (Thomas, 389-391)**

Cependant, il est intéressant de noter que d'autres pères, bien qu'ils lisent régulièrement à leur-s enfant-s, prennent tout de même part à des activités sportives (le football, l'escalade, la marche) comme Mathieu ou alors sont soucieux de la socialisation de leur-s enfant-s, comme

Thomas notamment. En effet, selon Paquette (2004), le père stimule l'enfant, l'encourage à être actif et à prendre des risques – à travers le sport notamment - mais il veille aussi à ce qu'il/elle sache se défendre et à s'affirmer face aux autres.

**« Alors on fait beaucoup de nature, pas mal de marche parce que ils adorent marcher. Marcher sur les pierres, grimper sur les cailloux, voir des trucs ou chercher des animaux, alors ça ils adorent ! C'est hallucinant, vraiment, ils ont une immense patience et tout. Sinon on fait du sport, là ces derniers mercredis on est allé à la patinoire, on fait un peu de hockey, c'était super. » (Mathieu, 430-434)**

**« Pour l'école, je m'inquiète plus sur leurs compétences sociales, leur façon de s'intégrer, le savoir-vivre, ça me travaille plus que la matière à apprendre. Par exemple, moi j'ai eu du retard sur la lecture, j'étais dyslexique et je zezotais. Donc je pense que chacun va à son rythme, et c'est surtout [...] les amis qui me font soucis. Je n'aimerais pas qu'ils se fassent embêter à l'école ou comme ça. » (Thomas, 479-483)**

Enfin, ces éléments permettent de considérer que les activités sportives, ludiques et/ou culturelles ne sont pas incompatibles les unes avec les autres. En outre, aucune de ces tâches ne présentent les caractéristiques de la lecture, qui font d'elle une pratique à part. En effet, le sport ou le bricolage ne favorisent pas autant que la lecture l'expression des émotions chez les pères, notamment parce qu'elles ne se passent pas le soir et ne permettent pas les démonstrations de tendresse par exemple (Filion, 1990). En effet, si quand une histoire est racontée, l'enfant peut se blottir contre son parent, tel n'est pas le cas quand ils font les devoirs ou qu'ils font du sport par exemple. En revanche, les pères peuvent tout de même créer une certaine complicité avec leur-s enfant-s, se montrer présents et investis grâce à ces activités – la lecture n'est donc pas la seule activité favorisant la complicité et les échanges.

#### 4.3.2 La répartition des tâches domestiques entre les pères et leur partenaire

Qu'en est-il à présent de l'implication paternelle dans les tâches domestiques ? Autrement dit, certes certains pères s'impliquent dans la lecture partagée tandis que d'autres trouvent des activités différentes pour passer du temps avec leur-s enfant-s. Cependant, tous ces pères sont-ils plus impliqués dans les tâches domestiques ? Et quels sont les facteurs qui expliquent l'investissement ou le non-investissement des pères de famille dans ces tâches ?

*Une plus faible implication justifiée par leurs obligations professionnelles*

Pour commencer, il semble que la répartition soit souvent basée sur et justifiée par les obligations professionnelles. Ainsi, celui qui travaille le plus à l'extérieur participe le moins aux tâches ménagères – parce qu'il a moins le temps et de fait, parce que le/la partenaire s'en charge – la femme ici en l'occurrence (Lecoq, 2017). C'est effectivement ce dont je me suis rendue compte en analysant mes données. Dans quatre cas sur neuf couples mariés, le père de famille travaille à 100% et la femme à 80% ou 60% (c'est le cas pour Valentin, Diego, Amar et Christophe). Parfois, la femme travaille autant que le mari, c'est le cas de Sylvain et sa compagne qui travaillent tous les deux à 80% par exemple et qui ont chacun un jour de congé alloué à s'occuper des enfants. Enfin, sur neuf couples, quatre sont femmes au foyer ou travaillent à un pourcentage inférieur à 40%. C'est le cas de Yves, Thomas, Lucas et Simon. Le dernier cas est celui de Mathieu qui est divorcé et célibataire et qui travaille à 80% pour avoir un jour avec ses enfants.

Plusieurs cas de figure se présentent alors quand il est question de partage des tâches ménagères. Dans la plupart des cas, les participants expliquent que leur femme se charge de la majorité du travail ménager, soit lorsqu'elles ont congé (dans le cas où elles travaillent à 80%) soit presque tous les jours - quand elles ont un faible pourcentage ou qu'elles sont femmes au foyer. Ces considérations font penser à ce que Buscatto (2014) et Lecoq (2017) disaient au sujet de la répartition inégale basée, justifiée et légitimée par les contraintes professionnelles des pères et par l'apparente disponibilité des mères.

**« Alors si on parle du ménage, par exemple cet après-midi, ma femme avait congé donc elle en a profité pour faire du repassage et l'aspirateur. Après c'est un peu ça qui définit les priorités [...] donc comme elle est un peu plus ici, elle fera un peu plus de tâches ménagères, et moi moins. Mais des fois je dis « bah laisse, moi je ferai samedi ou dimanche [...] ». Après, j'aimerais bien faire un peu plus [...]. dans le sens où, des fois j'ai l'impression d'abuser ou d'être privilégié. » (Lucas, 321-325)**

Cependant, le fait que leur femme se charge de la plupart des tâches ménagères n'empêchent pas ces hommes de donner « un coup de main », de les aider quand cela est nécessaire ou de prendre le relais quand elles le leur demandent. Cette expression « coup de main » porte en elle-même l'idée que l'engagement masculin n'est pas essentiel, s'inscrivant ainsi dans une logique volontaire (un service rendu) plutôt que dans le registre du travail (une corvée à

réaliser). En effet, les pères paraissent être des « acteurs secondaires » (Brugeilles & Sébille, 2009a ; Buscatto, 2014 ; Ferland, 2001), dans la mesure où ils aident ou ils font quand ils le peuvent, mais ils ne sont pas les acteurs principaux dans la réalisation des tâches domestiques. En revanche, notons que quand il s'agit de réaliser des tâches ludiques, comme le sport ou la lecture par exemple, ils s'y investissent sans que la présence ou la médiatisation de la mère soit nécessaire. C'est par exemple le cas de Valentin, Christophe ou encore Simon.

**« Ma femme fait vraiment beaucoup de trucs pour la maison et moi j'essaie de compenser mon 100% du mieux que je peux. Elle est à 80% donc le jour où elle est à la maison, elle prend le temps de faire tout ce qui est ménage etc. [...] En termes de tâches ménagères, si je suis là le jour où faut faire le ménage, je le fais avec ma femme, ce qui est normal ! [...] » (Valentin, 625-630)**

**« Comme je suis pas beaucoup là, c'est plutôt elle qui s'en occupe. Après, ça ne m'empêche pas de passer l'aspirateur quand je suis à la maison, ou faire le repassage ou la lessive. Mais c'est sûr que l'entretien de la maison globalement, c'est plutôt ma femme qui le fait. Mais c'est pas vraiment réparti, dans le sens où si je vois qu'il y a du linge, je vais le laver, sans que ce soit déterminé. » (Christophe, 569-572)**

En outre, même s'ils aident leur partenaire, la plupart des participants sont conscients qu'ils en font moins que leur femme - et ce même quand ils travaillent au même taux qu'elle (80% dans le cas de Sylvain). C'est le cas de Sylvain par exemple qui mentionne d'ailleurs explicitement le terme de « charge mentale » – décrite notamment par Lecoq (2017, p.30) comme le fait que les femmes doivent « penser à tout », tant au niveau éducatif que ménager.

**« C'est elle qui fait les courses en général. En fait, je lui propose de les faire mais du coup, je lui demande de faire la liste et ça l'agace donc elle préfère y aller elle. En fait, elle elle a la liste en tête, donc c'est plus simple. [...] Donc, je dirais que, au niveau de la charge mentale, vu que c'est le mot un peu à la mode, c'est clair qu'elle est plus chez elle : quand il faut faire les lessives, à manger, les courses, ce qu'il faut acheter, où on en est avec les habits des enfants, les choses comme ça. C'est nettement plus sur elle que ça pèse en fait, c'est sûr, même si j'essaie de faire de mon mieux » (Sylvain, 455-457, 461-463)**

Finalement, s'il semble que les obligations professionnelles sont parfois un prétexte pour ne pas s'investir dans les tâches domestiques et éducatives (Buscatto, 2014 ; Lecoq, 2017 ; Modak & Palazzo, 2002), elles peuvent parfois représenter de réelles contraintes pour l'investissement des pères dans le foyer. En effet, travailler à 100% en dehors du foyer peut être synonyme de solitude pour Christophe et de frustration pour Thomas. Il est intéressant de voir que ces diverses formes de souffrances ou de manques sont probablement générées par l'injonction et la responsabilité pour les pères d'être les pourvoyeurs de la famille (Yogman, 1985).

**« S'il y a un truc à changer, ça serait sûrement ma présence. Je pense que ce serait bien pour tout le monde que je sois là plus souvent. [...] Enfin, c'est pas facile pour elle d'être toujours avec les enfants et d'avoir un peu mis de côté sa carrière pour l'instant. Et moi je suis venu en Suisse pour évoluer professionnellement, mais c'est pas évident non plus d'être seul pendant la semaine et de ne pas être avec ma famille [...]. On n'a pas beaucoup de contact, enfin un peu au téléphone. » (Christophe, 580-591)**

**« Après, c'est toujours la frustration de pas toujours trouver le temps pour jouer [...], surtout parce que je travaille à 100%. » (Thomas, 385-387)**

A ce stade, force est de constater que les pères qui racontent des histoires à leur-s enfant-s trouvaient le temps de le faire, alors qu'ils ne sont apparemment pas (ou plus) disponibles pour réaliser la grande majorité des tâches ménagères. Cela semble justifié et légitimé par le fait que si les tâches ménagères doivent être faites au cours de la journée – soit pendant qu'ils sont au travail – la lecture partagée a, quant à elle, le plus souvent lieu le soir. Par conséquent, elle apparaît alors une tâche comme moins contraignante, « sur l'emploi du temps professionnel » des pères (Brugilles & Sébille, 2009b, p.258). D'ailleurs, les mêmes chercheuses avaient déjà identifié que le moment du coucher – dont la lecture fait partie - est l'une des tâches qui est « la mieux partagée entre les parents » et ce notamment parce que les obligations professionnelles des pères n'empêchent pas la réalisation de cette tâche particulière (Ibid, p.28).

### *Le privilège paternel du choix des tâches effectuées*

Par ailleurs, si la lecture est mieux répartie que les autres tâches dans le couple, c'est probablement aussi parce qu'elle correspond à un moment privilégié dans la relation. En effet,

elle peut impliquer des échanges, de la complicité et de la tendresse, sans impliquer de rapport au corps ou aux soins - dans lesquels les pères seraient peut-être moins à l'aise (Brugeilles & Sébilles, 2009a). Cet argument renvoie à l'idée que les pères – qui ont le privilège de choisir les tâches dans lesquelles ils souhaitent s'investir ou non - ont évidemment tendance à privilégier des activités plus ludiques et valorisantes (Lecoq, 2017), dont la lecture fait partie.

**« Après au moment du coucher, on fait une lecture, c'est presque toujours moi qui le fait [...]. Je crois pas que j'ai imposé ce choix à ma femme, mais ça s'est fait comme ça, parce que moi j'adore le faire. » (Valentin, 99-102)**

En revanche, en ce qui concerne les tâches ménagères, comme les pères veulent moins y participer, les femmes doivent assurer les tâches qui leur incombent, en plus de celles que leur mari refuse de faire (Modak et Palazzo, 2002). Les témoignages d'Amar et Diego révèlent effectivement cela :

**« Ma femme est très maniaque donc elle ferait tout le temps le ménage, donc ça m'arrange aussi parce que moi j'aime pas le faire, mais elle, elle le fait plus souvent. [...] Après je fais l'aspirateur, je vais souvent à la déchèterie, les paiements ou comme ça, c'est plus moi qui fais. » (Amar, 301-305)**

**« La cuisine, moi j'aime bien faire la cuisine mais on aime les deux cuisiner et manger, donc on n'a pas à se battre pour faire la cuisine, mais c'est des fois plus difficile pour ranger. La lessive, c'est un truc que j'ai complètement donné à ma femme, et je sais que ça lui fait pas trop plaisir et qu'elle aimerait bien m'en donner un peu. Euh [...] la partie bricolage, c'est plutôt moi qui fait, j'aime bien » (Diego, 520-524)**

Ainsi, la division du travail domestique apparaît comme une spécialisation (Solaz, 2009), les tâches de cuisine, de repassage et de lessive étant plutôt réservées aux femmes, tandis que le bricolage et les finances sont plus souvent gérés par les hommes. En revanche, dans le cas où les hommes aiment cuisiner, comme Diego, c'est à lui que revient principalement cette activité – ce qui rejoint la question du choix des tâches réalisées en fonction des bénéfices et des contraintes engendrés (Brugeilles & Sébilles, 2009b). Ils choisissent donc « les domaines qui leur semblent les plus valorisants » dont le ménage est exclus – potentiellement parce qu'il est traditionnellement associé au féminin, qu'il est fatigant, chronophage et dévalorisé (en même temps qu'il peut-être dévalorisant) (Lecoq, 2017, p. 82).

Notons que les pères se rendent souvent disponibles pour les tâches qui leur plaisent – dont la lecture peut faire partie. Lecoq (2017, p.84) parle alors de « disponibilité choisie ». En outre, dans les cas présentés, les femmes ont l'air de s'accommoder des tâches ménagères sans que cela soit source de conflit entre les partenaires. En effet, « le partage des activités au sein du couple résulte d'une négociation plus ou moins explicite entre les partenaires » (Brugeilles & Sébille, 2009b, p.244). D'ailleurs, l'organisation familiale peut très bien fonctionner, dans la mesure où le père et la mère sont d'accord avec les tâches qu'ils ont à réaliser. Dans certains cas, il est convenu que le partage soit tel qu'il est et que le couple parental fonctionne selon cette division même si la répartition n'est pas équitable. Les hommes et les femmes font des compromis et peuvent avoir une impression d'égalité, alors qu'il s'agit souvent en réalité d'une « inégalité supportable » pour les femmes (Lecoq, 2017, p.27).

Par ailleurs, certains ont opté pour engager une femme de ménage pour éviter d'avoir à se répartir le ménage ou pouvoir ainsi consacrer plus de temps aux enfants, c'est le cas de Sylvain et Diego. Notons que la tâche du ménage reste assignée à une femme, même s'il ne s'agit pas de la mère de famille. De plus, engager quelqu'un pour faire le ménage, nécessite d'avoir les moyens et donc un certain niveau de vie, qui n'est pas accessible pour tout le monde - contrairement à la femme de ménage qui se trouve dans une situation socio-économique moins privilégiée que les familles pour lesquelles elles travaillent.

Enfin, Mathieu est le seul participant à être divorcé et à ne pas être en couple, mais il a tout de même fait le choix d'avoir un 80% pour avoir un jour par semaine avec ses fils, le mercredi. Cependant, il avoue que le travail est moins bien fait que lorsque sa femme s'en chargeait.

**« Alors pour moi, ça a changé beaucoup, ouais. Moi j'aime bien cuisiner donc j'ai toujours cuisiné mais c'était mon ex-femme qui faisait beaucoup, vu qu'elle travaillait depuis la maison. Moi je travaillais déjà loin, quand je rentrais, c'était prêt quoi. Elle faisait des courses la semaine, et tout, c'était complètement différent. A présent, c'est pas parfait [...] mais je fais oui. » (Mathieu, 456-459)**

**« Elle est beaucoup mieux organisée que moi. Et les enfants comparent et j'ai déjà entendu une ou deux fois, « Ah ouais, mais chez maman y a ça, chez toi, y a pas ». Quand j'entends ça, moi je deviens fou, je dis « chez maman, c'est chez maman, chez moi, c'est chez moi. Et vous ne pouvez pas demander la même chose ». (Mathieu, 484-487)**

Il ne s'agit pas de dire que les hommes sont capables d'effectuer toutes les tâches domestiques car cela est une évidence. Ce qui est intéressant ici, c'est de voir que le père célibataire parmi les dix participants est le seul à se charger de la totalité des tâches ménagères, dans la mesure où il ne peut pas compter sur quelqu'un d'autre – sa partenaire – pour le faire. Ainsi, si les hommes sont plus investis dans les tâches domestiques quand ils sont seuls, cela est bien la preuve que dans les cas de couples hétérosexuels, ce sont les femmes qui se chargent « de la majeure partie des tâches ménagères » (Modak & Palazzo, 2002 : 15) et qui supportent la charge mentale associée (Lecoq, 2017).

#### **4.4 Leur définition du rôle du père**

Si jusqu'à présent j'ai étudié l'implication (ou la non-implication) paternelle dans la lecture principalement, puis dans les autres tâches (éducatives et domestiques) à un niveau très concret et pratique, j'aimerais conclure cette analyse sur la manière dont ces pères définissent leur rôle de père. Il ne s'agit pas d'établir une définition générale et normative de la bonne paternité, mais plutôt de saisir quelles valeurs ou quel rôle sont associés au père de famille selon eux - à un niveau plus abstrait et potentiellement symbolique.

Il est intéressant de noter que d'une part, aucun des dix participants n'a mentionné le rôle fonctionnel de « pourvoyeur de la famille » (Yogman, 1985, p.140). D'autre part, ils sont peu nombreux (deux sur dix) à avoir parlé de la question de l'autorité ou du cadre, alors que cela fait partie des valeurs traditionnellement associées aux pères (Modak & Palazzo, 2002). Dans les témoignages d'Amar, l'autorité ne rime pas avec violence ou sévérité, mais simplement avec l'idée de mettre un cadre pour enseigner à leur-s enfant-s qu'ils ou elles ne font pas tout ce qu'ils/elles veulent.

**« Le but c'est de se faire respecter également en tant que père. [...] Moi je pense que je suis un père idéal [il sourit], enfin tout ce que je fais, c'est ce qu'il y a de mieux, donc voilà, c'est un peu difficile de dire ce que c'est [...]. En tous cas, je ne lève jamais la main sur elle, on communique beaucoup, on rigole aussi beaucoup !»  
(Amar, 272-282)**

Par ailleurs, malgré la diversité des profils, des éducations reçues et des configurations familiales, les réponses de tous les pères convergent autour de deux axes principaux : la présence paternelle et la transmission des valeurs qui leur semble importantes. En effet, ils ont

tous, sans exception, évoqués l'importance de la présence paternelle – qu'elle soit physique ou non. D'ailleurs, ces extraits vont dans le sens du modèle des nouveaux pères, défini dans la littérature. En effet, ils expriment leur envie d'être plus investis dans la vie de leur-s enfant-s, et d'être, selon l'expression anglaise, des « caring father » (Gregory & Milner, 2011 ; Johansson, 2011). J'ai sélectionné les citations de Valentin et Christophe qui illustrent ce que l'ensemble des participants m'ont dit, à savoir que le temps de présence est un indicateur de la bonne paternité.

**« Je pense qu'un bon papa, c'est un papa qui est là quoi. [...] Moi j'essaie de lui donner du temps et de l'attention, j'aimerais qu'elle sente et qu'elle puisse dire quand elle sera grande « mon papa il était là, il s'est bien occupé de moi ». » (Valentin, 653-656)**

**« Mais être un bon père, je pense que c'est être présent, au moins en qualité si c'est pas en quantité. Je me suis rendu compte, depuis que je vis en Suisse, je fais plus la part des choses entre le travail et la vie de famille. [...] Aujourd'hui, je suis là moins, mais je suis là mieux. » (Christophe, 512-515)**

En outre, le rôle du père consiste également selon eux à transmettre des valeurs. Les participants ont mis en évidence celles qui sont les plus importantes à leurs yeux, à savoir : le respect (pour Simon), la tendresse (pour Sylvain), la protection (pour Lucas), l'amusement (pour Thomas), l'honnêteté (pour Valentin) et le pardon (pour Mathieu). Ces éléments montrant que ces pères sont conscients de leur rôle dans la socialisation et la transmission des normes et valeurs à leur-s enfant-s – comme je l'avais présenté dans le cadre théorique (Bruner, 1983 ; Darmon, 2010).

**« C'est transmettre des valeurs comme le respect, des autres et de soi, et surtout de soi parce que c'est pas toujours facile pour elles d'affirmer leur caractère, mais c'est très important. » (Simon, 449-451)**

**« J'ai parlé un peu de l'éducation, de la discipline, et tout ça. Mais le rôle du père, c'est aussi de transmettre de l'amour, de les rassurer, de les reconforter quand ils sont tristes ou qu'ils ont peur, c'est aussi super important. J'aurais peut-être dû commencer par ça d'ailleurs [il rit]. » (Sylvain, 432-435)**

**« C'est aussi inculquer les valeurs, après je sais pas si c'est les bonnes, mais surtout essayer de les protéger. On a toujours l'impression qu'il peut leur arriver pleins de**

**choses et le but c'est pas de les surprotéger mais quand même de montrer qu'on est là pour eux et qu'ils pourront toujours compter sur nous. » (Lucas, 432-436)**

**« Alors moi avec mes parents [...] ce qui m'a embêté, enfin je suis très content de l'éducation que j'ai eue, mais y avait le côté trop « pour avoir quelque chose, il faut le mériter ». Moi je trouve qu'il faut être plus fun, plus dans le festif et le plaisir plutôt que de toujours penser à l'éducation ou au travail. Mais ouais, je dirais moins de rigidité, plus de plaisir. » (Thomas, 325-331)**

**« Parfois, quand je réagis mal, faut pas hésiter à aller vers son enfant et dire « j'ai mal réagi, j'étais concentré sur un truc, je suis désolé ». Ca m'est déjà arrivé, ça me dérange pas de m'excuser et c'est important même, de dire qu'on a tort parfois. Le rôle du père c'est aussi d'être honnête avec son enfant je pense. » (Valentin, 675-677)**

**« Alors oui on se demande toujours si on a été un bon père, un bon parent. Mais ce qui est important, c'est d'avoir un lien déjà, parce que y a combien de personnes qui font des thérapies et qui ne se réconcilieront jamais avec leurs parents. Aussi, le pardon c'est important. Et si mes enfants, d'une manière globale, me pardonnent, quoi qu'il se passe, alors je pourrais dire que j'ai été un bon père. » (Mathieu, 622-630)**

En outre, pour compléter leurs réponses, certains ont décrit ce à quoi correspond le rôle de la mère. Si « la société impose une représentation séparée des pratiques sociales des deux sexes » pour justifier les inégalités (Modak & Palazzo, 2002, p.20), il est intéressant de voir que pour sept des dix participants, une mère et un père ont les mêmes qualités, à savoir : la présence, l'écoute et la tendresse notamment, comme le dit Valentin.

**« La même chose, y a pas de différence entre le père et la mère. Moi je crois qu'un enfant il a juste besoin d'être aimé, et pas forcément par un homme et par une femme [...]. Donc je crois que c'est ça dont un enfant a besoin, de ses parents, de leur temps, et puis d'être considéré en fait, comme une personne à part entière. » (Valentin, 659- 662)**

En outre, parmi eux, deux participants considèrent que la mère a un rôle plus important que le père, c'est-à-dire un lien plus fort, notamment grâce à la relation qui naît avant même la naissance dans le corps de la maman. J'ai retenu les citations de Yves et Mathieu qui expriment effectivement leur impression d'avoir un rôle secondaire ou d'être moins efficace ou essentiel dans la vie de leur-s enfant-s. Il est possible de relier cela à la socialisation qu'ils ont reçue et aux images de la société, qui véhiculent largement que les mères seraient soi-disant naturellement plus proches et plus douées pour s'occuper des enfants, comparativement à eux (Darmon, 2010).

**« Faut dire aussi que quand tu es un papa, c'est pas que tu sais pas quoi faire, mais tu te sens un peu inutile au début, parce que c'est la maman qui fait tout un peu. Enfin quand il pleure, tu peux le prendre mais il pleure toujours parce que c'est pas la mère. Alors que quand elle elle le prend, il se calme tout de suite. C'est pas parce qu'elle fait mieux, mais c'est la maman, donc voilà. » (Yves, 290-293)**

**« Alors [...] pour moi, la maman, c'est quand même un lien différent, peut-être que ça peut être encore plus fort ou encore plus violent de perdre le lien avec la mère qu'avec le père. Je trouve qu'il y a un lien pas uniquement de sang, mais aussi un cordon. On a grandi dans le ventre de notre mère et je pense qu'il y a quelque chose d'extrêmement puissant là-dedans. [...] Donc je pense que le lien avec la maman il est encore plus fort qu'avec le père. » (Mathieu, 647-652)**

En revanche, Simon a insisté pour dire qu'il a certes une vision égalitaire du couple, mais que les rôles du père et de la mère ne sont pas interchangeable. En effet, il n'est pas question d'une « confusion » des rôles parentaux, dans la mesure où même quand les pères font les mêmes choses que les mères, ils ne les réalisent jamais tout-à-fait comme elles (Ferrand, 2001, p.195).

**« En fait, si ma femme devait ne plus être là, je ne pourrai pas reprendre son rôle. Je ne sais pas ce qu'elle fait et je me verrai pas prendre le rôle de quelqu'un d'autre. Moi j'ai mon rôle de père, c'est sûr que ça changerait parce qu'il y aurait une réorganisation, mais je peux pas prendre sa place et je ne veux pas surtout. De ce côté là, elle a son rôle de maman, de Delphine, comme moi j'ai mon rôle de Simon. C'est nos rôles quoi, enfin j'aime pas parler de rôle mais c'est chacun est comme il est, et on n'est pas interchangeable je pense. » (Simon, 503-508)**

## **4.5 Discussion et synthèse de l'analyse**

Tout d'abord, j'ai présenté les différentes raisons qu'ont les pères de s'investir dans cette activité et j'ai relevé le fait de favoriser le calme avant l'endormissement, d'instruire l'/les enfant-s, de développer l'imagination, de discuter avec lui/elle/eux/elles, de passer un moment privilégié ou encore de lui transmettre une partie de la culture d'origine (comme la langue maternelle par exemple). Par ailleurs, comme j'en avais fait l'hypothèse, les styles de lecture sont souvent associés aux raisons qui motivent la lecture – un style didactique pour répondre à un objectif pédagogique par exemple. Cependant, il est difficile d'établir une règle générale en ce qui concerne le style adopté, parce que parfois le style n'est pas évident à identifier chez les participants. Par contre, notons qu'aucun des participants n'adopte un style passif au moment de la lecture - qui consisterait à lire sans poser des questions, sans expliquer les mots, sans changer les voix et sans discuter autour de l'histoire. Il semble donc que lorsqu'un style peut être identifié chez les participants, il est soit centré sur la lecture, didactique, centré sur l'échange ou libre (dans le cas du récit sans support écrit).

Ainsi, j'ai pu identifier chez ces pères de famille les mêmes styles de lecture que Pigem, Blicharski, & Strayer (1999) avaient repéré chez les mères de familles qui lisaient à leur-s enfant-s. Il ne semble donc pas y avoir de spécificité du genre dans la manière de raconter des histoires aux enfants, le style adopté étant plutôt associé aux préférences du lecteur ou de la lectrice – sans distinction de genre. En outre, alors que Brugeilles et Sébille (2009a) et Solaz (2009) prétendaient que les pères s'investissaient davantage lorsqu'ils avaient un enfant unique – et encore plus s'il s'agissait d'un garçon – mes entretiens ont montré que les pères interrogés s'impliquent de la même façon avec leur fille et leur fils et avec un ou plusieurs enfants. Notons que le style de lecture ou les raisons de lire mentionnées par les participants ne sont pas non plus spécifiques au genre de l'enfant. Il semble donc que les pères ont chacun leur manière et leurs raisons de faire la lecture, mais que celles-ci ne dépendent pas du genre de leur-s enfant-s.

De plus, quelle que soit la raison de prendre part à la lecture partagée, le fait de réaliser cette activité permet de renégocier en partie - voire de s'émanciper - des valeurs traditionnellement associées à la masculinité, telles que la répression des émotions ou la non manifestation de la tendresse par exemple (Despentes, 2006 ; Falconnet & Lefaucheur 1977). Cela revient en partie à reconnaître et à rendre visible les comportements conventionnellement liés au féminin

comme la sensibilité, le soin ou encore la communication entre l'adulte et l'enfant. Il semble que cette transformation du modèle de la masculinité hégémonique renvoie à la définition du « nouveau père » qui est un père plus présent, attentionné et impliqué, « libérant sa sensibilité », sa tendresse et ses émotions (Kelen, 1986, p.269).

Cependant, en étudiant la perspective des pères qui sont moins ou pas engagé dans la pratique de la lecture, je me suis rendue compte qu'eux aussi présentent des caractéristiques qui font d'eux des pères impliqués et présents. Ils privilégient des activités comme les jeux de société, les Lego ou le sport - dans lesquelles ils sont plus à l'aise et ils éprouvent davantage de plaisir. En outre, ils ont des raisons de ne pas prendre part à cette activité, comme le fait que leur épouse s'en charge déjà ou alors parce qu'ils ne se sentent pas efficaces en tant que lecteur par exemple. Néanmoins, ils sont tout de même investis dans la relation avec leur-s enfant-s, sont aussi soucieux de créer un lien affectif fort et d'être présents pour eux.

Toutefois, même si les pères s'impliquent globalement davantage qu'auparavant, les femmes en font quand même toujours plus en ce qui concerne le travail domestique. Bien que les pères aient néanmoins déclaré avoir envie d'être plus proches de leur-s enfant-s et d'aider leur épouse, il est indéniable que la répartition des tâches reste inégalitaire. Ainsi, il semble donc que les discours médiatiques de même que les aspirations des pères sur le partage égalitaire des tâches évoluent plus rapidement que l'impaction réelle des pères (Brugeilles & Sébille, 2009a, 2009b). Ainsi, une plus forte implication dans la relation avec l'enfant ne prédit ni ne garantit pas un investissement plus important dans les tâches domestiques.

Finalement, dans tous les cas, chacun des participants rencontrés présentent des qualités indéniables de père impliqué, et ce quel que soit leur niveau d'investissement dans la lecture partagée. En outre, certains pères éprouvent tout de même certaines difficultés à exprimer leurs émotions ou à concilier leur vie familiale avec leurs obligations professionnelles - les traces de leur socialisation et des normes traditionnelles de la masculinité pesant toujours sur eux d'une certaine manière. Leur nouvelle implication est visible notamment lorsqu'ils définissent ce qu'à quoi correspond le rôle du père selon eux. Ils s'accordent à dire qu'un bon père - et plus globalement un bon parent - est un parent présent. Cela renvoie à la définition de Ferland (2001, p.194) qui dit qu'un parent « se définit par sa proximité à l'enfant et son implication affective ».

## Conclusion

Il est à présent temps de conclure ce travail par une synthèse des points abordés en lien avec les trois hypothèses de départ et la mise en évidence de deux éléments plus surprenants qui ont émergés lors de l'analyse des données. J'exposerai ensuite deux limites principales qui peuvent être identifiées et quelques pistes de réflexions pour élargir la discussion et potentiellement donner des idées pour de prochains travaux.

Ainsi, au cours de ce travail, je cherchais à comprendre pour quelle-s raison-s les pères s'investissent ou non dans la pratique de la lecture avec leur-s enfant-s et en quoi cette (non-) implication participe à reproduire et/ou reconfigurer les normes traditionnelles de la masculinité. Pour répondre à cette question, j'ai décidé de mener une recherche en croisant les perspectives de la sociologie et de la psychologie socioculturelle. Dans la mesure où la famille, la masculinité et la paternité présentent des enjeux sociétaux et politiques, il était indispensable de mobiliser des concepts sociologiques, pour éviter de ne considérer que les dimensions relationnelles, affectives et de transmission qui se jouent dans le milieu familial (selon l'approche psycho-socioculturelle).

### *Synthèse des points abordés*

La première de mes hypothèses était que le moment de lecture consiste en un ensemble d'éléments qui dépassent le simple fait qu'un livre soit lu - ce qui fait de la lecture une activité particulièrement riche et intéressante à étudier. En effet, celle-ci peut se décliner et se diversifier que ce soit au niveau des différents supports mais aussi au niveau de la variété des styles de lecture – *style passif*, *style centré sur la lecture*, *style didactique*, *style engagé dans l'échange* (Frier, Pons & Grossmann, 2004 ; Pigem, Blicharski, & Strayer, 1999 ; Prêteur & de Leonardis, 2013) *et style libre*. Si ces considérations m'ont permis de saisir la diversité de la lecture partagée à un niveau académique, l'analyse des données a permis de renforcer ou nuancer ces arguments. En effet, chacun des sept participants qui lisent régulièrement à leur-s enfant-s mobilisent différents supports, même si le livre imprimé est toujours le plus utilisé. De même qu'ils ont des styles de lecture différents en fonction de leurs goûts et parfois en fonction de leur-s raison-s de s'engager dans une telle activité. En effet, le *style didactique* est plus souvent associé à un but pédagogique tandis que le *style engagé dans l'échange* est mobilisé quand le but premier est de discuter avec l'enfant par exemple. Cependant, il n'est pas possible d'établir un lien de cause à effet entre le style mobilisé et la raison de lire des

histoires aux enfants, d'une part parce que certains styles ne correspondent pas à une raison particulière (le *style passif* par exemple) et d'autre part, parce que les participants mentionnent toujours plus d'une raison de s'investir ou non dans la lecture partagée.

En outre, l'investissement des pères dans la lecture permet déjà de nuancer les théories qui prétendent que les pères seraient plus enclins à participer aux activités de loisirs, de sport et de sociabilité uniquement (Brown, 2007 ; Brugeilles & Sébille, 2009b, 2013 ; Buscatto, 2014 ; Paquette, 2004). Certes certains participants jouent au football ou s'inquiètent de la sociabilité de leur-s enfant-s, mais leur rôle ne se cantonne pas à ces domaines précis. En effet, la plupart d'entre eux peuvent et veulent prendre part à des activités calmes comme la lecture ou l'aide aux devoirs par exemple – ces tâches étant pourtant traditionnellement assignées aux mères de famille (Darmon, 2010).

Ensuite, ma deuxième hypothèse consistait à penser que la participation à la lecture permettait de négocier, en partie du moins, certaines normes dominantes de la masculinité. Comme j'en avais fait la supposition, il semble effectivement que les pères qui lisent des histoires mobilisent des valeurs conventionnellement associées au féminin, comme le souci pour le sommeil de leur-s enfant-s, la volonté de discuter avec eux et la possibilité de manifester et d'exprimer leurs émotions et leur affection à leur-s enfant-s par exemple (Bradman, 1989 ; Ferland, 2008 ; Provencher, 2014). Ils semblent ainsi s'éloigner – en partie du moins - des stéréotypes associés aux hommes (Demetriou, 2019 ; Guimond, 2010) et des valeurs dites masculines (Despentes, 2006) - qui prescrivent que les hommes devraient être forts, ne pas montrer leurs émotions et s'impliquer davantage au travail que dans la vie familiale.

En effet, d'une part, l'investissement (ou le non-investissement) dans la lecture ne suffit pas pour cerner les valeurs que les participants associent à la paternité et leur implication plus générale dans la vie familiale. Ces pères peuvent avoir des raisons de ne pas lire d'histoires à leur-s enfant-s, comme le fait d'être mal à l'aise avec leur manière de lire ou encore la préférence pour d'autres activités - dans lesquelles ils s'impliquent avec plus de plaisir. Cela leur permet de créer du lien avec leur-s enfant-s, filles ou garçons, à travers le sport ou les jeux de société par exemple, en fonction de leurs préférences. Ne pas participer à la lecture ne signifie donc pas pour autant qu'ils sont moins impliqués dans l'éducation de leurs enfants, dans la mesure où ils s'investissent tout de même dans d'autres activités.

D'autre part, les pères qui lisent ne sont pas non plus forcément plus engagés dans les autres tâches et n'ont donc pas forcément une vision plus égalitaire du couple – contrairement à ce que prétendaient notamment Gregory & Milner (2011), Johansson (2011) ou encore McGill (2014) dans leurs études sur les nouveaux pères – autrement appelés les *caring fathers*. En effet, dans la mesure où la participation à la lecture ne permettait pas de saisir l'implication paternelle dans son ensemble, il était nécessaire de prendre en compte leur participation dans les autres tâches (éducatives et domestiques). L'analyse a permis de montrer que la répartition des tâches dans le couple reste non égalitaire et ces pères, principalement à cause de leurs obligations professionnelles et de leur manque de disponibilité, participent moins que leur épouse à l'entretien du foyer (Brugeilles & Sébille, 2009b, 2013). Notons que ce partage inégalitaire des tâches repose largement sur la division sexuelle du travail définie par Tabet (1979). D'ailleurs, quand ils y participent, ils sont des acteurs secondaires dans les tâches domestiques et l'organisation du travail ainsi que la charge mentale associée sont donc la plupart du temps dans les mains (et la tête) des femmes (Ferrand, 2001 ; Lecoq, 2017). En outre, les participants semblent également avoir le privilège de choisir dans quelles tâches ils s'investissent - tandis que les femmes doivent faire toutes leurs tâches, plus celles que leurs maris ne souhaitent pas faire (Modak & Palazzo, 2002 ; Lecoq, 2017).

Finalement, la dernière hypothèse était de concevoir la paternité comme une sous-catégorie de la masculinité et de considérer qu'en adoptant certains comportements, les pères reproduisaient ou transformaient, dans une certaine mesure, les normes associées à la masculinité (et pas seulement celles de la paternité). Ainsi, dans la mesure où les participants sont des petits garçons, puis des hommes avant d'être des pères, ils reçoivent de fait une socialisation particulière (Darmon, 2010). Ils sont élevés, et en partie conditionnés, à adopter certaines attitudes et valeurs, socialement valorisées pour leur genre – comme le fait de ne pas pleurer, de se montrer fort et courageux, et ce dès leur plus jeune âge (Despentes, 2006). En transformant les normes de virilité dans leur vie quotidienne en tant que père, notamment en prenant part à la lecture – mais pas uniquement - ils reconfigurent, de fait, ces valeurs dites masculines. Précisons que ces considérations n'empêchent pas de concevoir qu'être un homme et être un père sont des casquettes différentes et qu'en fonction des contextes, les normes classiques peuvent réapparaître ou continuer d'exister - parfois même sans jamais avoir été remises en question. Enfin, en agissant d'une certaine façon dans leur foyer, les pères (re)négocient – en partie en tous cas – les normes et les valeurs auxquelles ils ont été socialisés, ce qui peut transformer, toujours en partie, leur identité de père et d'homme.

### *Deux éléments plus surprenants à retenir*

J'aimerais poursuivre avec deux considérations auxquelles je n'avais pas pensé au moment de formuler les hypothèses mais qui ont été révélées par les données, à savoir : le rôle (nuancé) de la famille – notamment à travers l'observation de l'absence de prérequis pour participer à la lecture partagée - ainsi que le sens donné à la participation de ces pères à ma recherche.

Tout d'abord, puisque l'idée était de se focaliser sur le contexte familial, il était nécessaire de définir le rôle de la famille, à la fois dans une perspective sociologique, à la lumière des théories respectives de Bourdieu (1979a), Lahire (2001) et Darmon (2010), puis selon un point de vue plus psychologique – notamment avec l'idée de la transmission familiale (Bruner, 1983). Ces théories, parfois déterministes et universelles, permettaient certes de saisir le rôle des parents dans la vie de leur-s enfant-s, mais pas (ou pas totalement) de comprendre ce qui se passait réellement dans des contextes plus spécifiques. En effet, ces considérations restaient sur des rôles supposés et attendus des parents dans la vie des enfants, mais les données ont permis de remettre en question ces apparentes évidences - et notamment le fait qu'il n'y ait pas de prérequis pour prendre part à la lecture partagée.

En effet, l'analyse des données a permis de mettre en lumière que le fait d'aimer lire soi-même, de même que le fait d'avoir (ou non) entendu des histoires de ses parents, ne permettent pas de prédire ou de garantir l'investissement (ou le non-investissement) des pères dans la lecture partagée avec leur-s propre-s enfant-s. Par conséquent, même si les normes et les pratiques culturelles partagées et transmises dans le milieu familial sont en partie reliées à la classe et à la culture auxquelles la famille appartient (Bourdieu, 1979a), elles ne sont pas si automatiques et rigides que l'auteur le prétendait (Lahire, 2011 ; Poissenot, 2019). Ces pères ont donc en partie le choix, quelques soient leur parcours de vie et leur profil, de reproduire ou de transformer ce qui leur a été transmis – même si cela n'est pas toujours une tâche facile. D'ailleurs, dans les déclarations des participants, il est possible de remarquer une certaine ambivalence ou une tentative de compromis. Certes, ils gardent des traces de l'éducation qu'ils ont reçue – la plupart du temps selon un modèle classique d'une mère au foyer disponible et d'un père absent et sévère - mais ils tentent parfois de s'en distancer pour être des pères plus modernes, plus affectueux et plus présents (Poissenot, 2019) et potentiellement plus en adéquation avec la société actuelle dans laquelle ils vivent (Ferland, 2001).

Enfin, la deuxième remarque concerne la participation des dix pères de famille à ma recherche. Tous les pères interrogés, qu'ils lisent ou non avec leur-s enfant-s, et malgré la diversité de leur origine, de leur éducation et de leurs contextes familiaux, s'accordent sur le fait que le rôle du père est avant tout d'être présent et investi. Cela renvoie notamment à la définition des nouveaux pères (Brian, 2018 ; Jami & Simon, 2004 ; Johansson & Klinth, 2008). En outre, participer à une recherche comme la mienne, c'est-à-dire s'investir et consacrer du temps à une chercheuse qui travaille sur le degré d'investissement des pères dans la lecture partagée - et plus globalement sur les normes conventionnelles de la masculinité - n'est pas une décision anodine. En effet, je pense que leur participation dit aussi quelque chose de leur vision de la paternité. En acceptant ma proposition, ils ont consenti à être interrogés sur des sujets plus ou moins faciles à aborder, ils ont également accepté d'expliquer voire de justifier leur manière d'être des pères, et de fait, ils ont pris le risque d'être potentiellement bousculés par certaines questions ou réflexions. Par conséquent, il me semble pertinent de rapprocher leur investissement dans l'éducation de leur-s enfant-s (et la vie familiale) et leur implication dans cette recherche universitaire. En effet, dans les deux cas, ils performant une paternité nouvelle, en se présentant comme des pères qui sont plus impliqués dans la vie de leur-s enfant-s, qui ont envie de le dire et, de fait, d'être entendus.

Ce nouvel investissement marque effectivement l'évolution des mœurs et il est la preuve - ou la conséquence - des révolutions féministes qui ont eu lieu dans les années 1960-1970. Même si en fonction des contextes, les pères n'ont pas toujours le temps ou la disponibilité pour s'impliquer davantage, il semble qu'ils soient tout de même plus présents que la plupart des pères des générations précédentes. D'ailleurs, à leur époque, ces derniers ont parfois vécu des situations de guerre, ils travaillaient beaucoup et, de manière générale, ils avaient probablement des préoccupations plus importantes que la participation à la lecture partagée par exemple. De plus, la société ne véhiculait pas des images de pères investis et prônait plutôt une différenciation des sexes - avec les mères à la maison et les pères au travail. Aujourd'hui, bien que la répartition des tâches soit toujours (ou encore) non égalitaire, de même que les inégalités sociales et salariales sont toujours présentes, un changement dans la société semble être en marche. Il est évident que tout ne peut pas changer du jour au lendemain, d'autant qu'il n'est pas seulement question du rôle du père et de la mère dans une perspective privée et individuelle, mais bien de rapports sociaux et d'inégalités sociales dans une dimension politique et sociétale plus grande - d'où l'intérêt, encore une fois, d'avoir croisé les disciplines de la psychologie socioculturelle et de la sociologie.

Finalement, ce bouleversement des rôles parentaux classiques – et notamment ce nouvel investissement des pères - ont pu avoir lieu, notamment grâce aux révolutions féministes qui ont promu une égalité plus grande entre les rôles des hommes et des femmes dans la société et dans la famille. Or, tandis que les mouvements féministes font parler d'eux et que la société médiatise leurs revendications et leurs manifestations, il semble que nous entendons peu parler de cette nouvelle tendance des pères plus investis dans la vie familiale. En effet, bien que leur implication évolue, elle reste discrète et en partie invisibilisée par les médias, peut-être par les femmes (dont l'investissement est toujours prépondérant) et peut-être aussi à cause des hommes eux-mêmes finalement. En effet, rares sont les pères qui manifestent pour montrer leur présence ou pour avoir plus de droits – par exemple au sujet du congé paternité ou du droit de garde en cas de divorce, et ce bien qu'ils aient conscience de ces inégalités. C'est notamment ce que Valentin m'a expliqué :

**« Mais c'est une forme d'inégalité, c'est vrai aussi, dans le sens où les pères n'ont pas toujours leur place de papa, comme dans le congé paternité, qui est actuellement d'un jour, comme un déménagement. C'est un scandale quand même ! Contrairement aux femmes, et on devrait peut-être le faire, mais on fait pas de manifestations nous... » (Valentin, 619-622)**

Par conséquent, si les pères restent globalement silencieux sur leur implication dans le milieu privé, c'est peut-être parce qu'ils n'osent pas s'exprimer à ce sujet, probablement parce que le modèle de la masculinité traditionnelle est encore trop imprégné dans la société. En effet, même si progressivement les pères de famille interrogés s'investissent plus dans la vie de famille, ils sont encore souvent influencés par l'éducation qu'ils ont reçue mais aussi par le modèle du père traditionnel (auquel leur père semblait correspondre dans la plupart des cas). De plus, ils ont globalement incorporé des valeurs masculines classiques depuis leur enfance, à cause de leur socialisation (Darmon, 2010). Enfin, revendiquer des valeurs et des pratiques d'une nouvelle paternité consisterait aussi à remettre profondément en cause le modèle traditionnel de masculinité, ce qui pourrait potentiellement leur faire perdre un certain nombre de privilèges – auxquels « la majorité des hommes s'accrochent toujours » (Liogier, 2018, p.121). Tout cela concourt donc probablement à encourager les pères à rester discrets sur ce qu'ils font dans l'espace familial.

### *Quelques limites de ce travail*

Par ailleurs, en ce qui concerne les limites de ce travail, j'en ai repéré deux principales, à savoir : le choix des participants (l'absence de père homosexuel et le nombre réduit de pères ne participant pas à la lecture partagée dans ma recherche), ainsi que quelques considérations sur les « nouveaux pères » (Brian, 2018).

Premièrement, ne pas avoir inclus de pères homosexuels dans ma recherche ne signifie pas que je considère le « couple hétérosexuel comme un invariant » ou un idéal, loin de là (Ferrand, 2001, p.205). Le but n'était pas de les invisibiliser, mais plutôt de se concentrer sur le couple hétérosexuel, où la répartition était potentiellement la plus inégalitaire. En effet, comme l'objectif était de questionner les normes traditionnelles de la masculinité - et de la paternité - il était nécessaire de se focaliser sur des pères qui étaient potentiellement plus enclins à véhiculer les valeurs de virilité notamment décrites par Despentes (2006). Autrement dit, je voulais interroger ceux qui correspondraient potentiellement le plus au modèle de la masculinité hégémonique (Connell, 1995). Enfin, les expériences de paternité chez les pères homosexuels mériteraient un travail en soi, dont la problématique serait différente de celle sur laquelle j'ai travaillé dans cette recherche.

D'autre part, la faible présence de pères qui ne lisent pas d'histoires à leur-s enfant-s peut être un autre point problématique de ce travail. Comme je l'ai déjà mentionné précédemment, mon idée de départ était de me concentrer uniquement sur des pères qui s'impliquaient dans la lecture partagée. Ce n'est qu'après avoir réalisé trois entretiens que j'ai pris conscience de l'intérêt et de l'importance d'inclure des pères moins investis dans la lecture, pour pouvoir avoir une meilleure vision d'ensemble de l'investissement des pères dans la vie domestique. Ainsi, si dans mon étude, seul trois pères sur dix sont moins ou pas investis dans la lecture, cela ne traduit pas une réalité sociale - dans la mesure où c'est moi qui, au début de ma recherche, ai choisi de faire de l'implication paternelle à la lecture partagée l'un des critères de sélection. Finalement, il s'est avéré qu'interroger des pères non investis dans la lecture m'a permis de prendre conscience d'autres activités dans lesquelles les pères peuvent prendre part et s'épanouir – comme le sport ou le dessin par exemple. Ainsi, si j'avais, dès le départ, eu l'idée d'intégrer des pères avec différents degrés d'investissement dans la lecture, j'aurais peut-être pu encore mieux rendre compte de la diversité des pratiques et des espaces d'implication paternelle.

Toutefois, au vu du temps et des exigences de ce travail de mémoire, mener dix entretiens était assez ambitieux mais raisonnable. Je pense – et j'espère - que ma recherche aura permis de poser des jalons, de faire émerger des idées et potentiellement de faire (re-)naître un intérêt pour la paternité d'aujourd'hui. Pour sélectionner les participants, j'ai dû faire des choix et établir des critères pour que l'échantillon soit à la fois assez homogène pour pouvoir comparer des perspectives de différents pères de famille, mais en même temps assez hétérogène pour y inclure une certaine variété. Certes la diversité ne résidait pas dans l'orientation sexuelle ou dans la situation conjugale (marié ou divorcé), mais plutôt dans les origines différentes des participants, dans le nombre d'enfants qu'ils ont, dans la profession qu'ils exercent ou encore dans leur participation ou non à l'activité de lecture partagée. Enfin, il pourrait être pertinent, lors de futures recherches, d'agrandir le panel et de diversifier encore plus les profils des pères de famille interrogés – et/ou éventuellement d'inclure des mères dans la recherche.

Enfin, je souhaitais remettre en partie en question le modèle des nouveaux pères (Brian, 2018), auquel j'ai souvent fait référence au cours de ce travail, mais qui peut s'avérer problématique à plusieurs niveaux. Tout d'abord, considérer qu'en exprimant ses émotions le père adopte ou exprime ainsi des « valeurs féminines » (Kelen, 1986, p.250), c'est continuer de considérer que les femmes sont naturellement plus émotives et démonstratives que les hommes – et ainsi retomber dans la différenciation des sexes et les stéréotypes de genre classiques. Or, plutôt que de reproduire cette naturalisation des valeurs dites féminines ou masculines, pourquoi ne pas mentionner tout simplement que ces pères peuvent aussi être doux et affectueux, sans que cela les rapproche, de fait, de la féminité ? Ou, du moins, sans que ce rapprochement soit problématique ? Ces pères de famille sont tout simplement moins proches des valeurs dominantes de la masculinité hégémonique et développent des qualités différentes qui transforment et enrichissent leur façon d'être des hommes et des pères – la masculinité et la paternité étant interreliées.

En outre, le but de ce travail n'était pas de glorifier ces pères de famille parce qu'ils s'occupent de leur-s enfant-s ou qu'ils font parfois le ménage (Kelen, 1986), tandis que les femmes l'ont toujours fait, de manière gratuite et invisible, sans jamais recevoir de lauriers (Delphy, 2009). Il s'agit plutôt de montrer que, même s'ils s'impliquent toujours moins que leur épouse, ils participent tout de même davantage que les pères des générations précédentes – à savoir leurs pères et leurs grands-pères. Ils ont en effet grandi dans les années 1980 – soit quelques années après l'essor du féminisme (et l'arrivée des femmes sur le marché du travail

salarié notamment) - et ils sont, de fait, la première génération à être potentiellement plus conscients de ces phénomènes et de ces inégalités.

Enfin, ce modèle des nouveaux pères était intéressant dans la mesure où il questionne et permet de saisir des modèles masculins et paternels moins stéréotypés et plus investis dans leur vie familiale. Cependant, il méritait d'être nuancé, car il est peut-être trop utopiste et trop globalisant, dans la mesure où l'implication dans les tâches éducatives ne prédit pas une plus grande participation aux tâches ménagères. Il semble qu'à la lumière de l'analyse réalisée, ces pères sont certes plus investis dans certaines tâches éducatives, mais pas (ou pas encore) dans les tâches ménagères - les comportements effectifs dans la réalité n'étant pas aussi rapides à mettre en place que les aspirations égalitaires.

*Et des pistes de réflexion pour terminer...*

Je désirais conclure ce travail sur des considérations plus générales au sujet de l'éducation des enfants et l'investissement des pères dans celle-ci. J'ai focalisé mon attention sur les pères de famille notamment pour leur donner la parole sur leur expérience de la paternité et leur implication dans la vie familiale. Je n'ai pas souhaité interroger de mère de famille, non seulement parce que l'objectif était de s'intéresser aux pères sans que cela soit médiatisé par la présence de la mère, mais aussi pour éviter de faire des comparaisons stéréotypées. De plus, je ne souhaitais pas créer de la confusion et de la contradiction, en menant des entretiens avec des couples par exemple. Toutefois, s'intéresser à la paternité – ou à la maternité – signifie aussi prendre en compte la relation à l'enfant. En effet, il semble que le bébé a besoin de « personnes, hommes ou femmes, affectueuses, exigeantes et capables de le [ou la] nourrir et de l'élever » (Kelen, 1986, p.264). Il s'agit donc pour les parents, qu'ils soient des hommes ou des femmes, dans des couples hétérosexuels ou homosexuels, de prendre soin des enfants, de leur accorder de l'attention pour qu'ils et elles puissent s'épanouir et prendre leur envol. Cela renvoie à ce que Thomas (412) a déclaré à la fin de son entretien : « **Eduquer des enfants, c'est leur donner des racines et des ailes.** »

L'objectif de ce travail était bel et bien de s'intéresser aux pères, non plus dans une vision pessimiste ou déficitaire (Gregory & Milner, 2011) – en se focalisant sur ce qu'ils ne font pas ou pas assez - mais plutôt en étudiant la manière dont ils s'impliquent, notamment dans la lecture partagée, mais pas uniquement. D'ailleurs, rappelons que de même qu'« on ne naît pas femme, on le devient » (De Beauvoir, 1976, p.13), les hommes et les femmes ne naissent pas parents, ils le deviennent dès lors qu'ils et elles ont des enfants. Les parents apprennent

donc en même temps que ceux/celles-ci grandissent. En outre, précisons que tout ne dépend pas des pères, et il est effectivement fondamental – et d'autant plus en psychologie socioculturelle - de prendre en compte les contextes macro- et micro-sociaux, leur éducation, la configuration familiale, la relation conjugale et la place de la mère dans l'espace domestique, si l'on souhaite saisir l'investissement ou le non-investissement des pères dans certaines tâches ou activités.

Enfin, en effectuant ce travail, j'ai pu dépasser mes *a priori* sur l'implication des pères et ouvrir mon regard et avoir encore plus de tolérance et de bienveillance à l'égard de ces pères de famille – qui lisent ou non des histoires à leur-s enfant-s. Enfin, ce travail aura permis, je l'espère, de (re)donner une place à ces pères de famille et de prendre en compte la pluralité de leurs expériences de paternité, de leurs efforts, de leurs privilèges certes, mais aussi de leurs difficultés. Si j'ai longuement décrit le modèle des nouveaux pères, il me semble nécessaire de conclure ce travail en insistant sur le fait que ces derniers sont nécessairement accompagnés de « nouvelles mères », au vu des changements dans l'organisation sociale et familiale (Lecoq, 2017, p.87). D'ailleurs, Lecoq propose de parler de « nouveaux parents » pour éviter la dichotomie traditionnelle entre hommes et femmes. Cette notion permet effectivement de montrer que les transformations du ou des modèle-s de paternité engendrent - en même temps qu'elles sont liées à - des changements au sein du ou des modèle-s de la maternité. Ainsi, les pères de famille, en reconfigurant en partie les normes traditionnelles de la masculinité – notamment en s'investissant dans la lecture, entre autres activités – transforment non seulement les normes traditionnelles de la masculinité, mais également celles de la maternité, ainsi que les rapports sociaux de genre dans leur ensemble.

Eva Salvi

## **Bibliographie**

Ainsworth, M. D. S. (1983). L'attachement mère-enfant. *Enfance*, 36 (1-2), 7-18.

Barré De Miniac, C, Brissaud, C. & Rispaïl, M. (2004). Introduction, la littéracie : constantes et variations. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp.8-18). Paris : L'Harmattan.

Béliard, A. & Eideliman, J.-S. (2008). Au-delà de la déontologie. Anonymat et confidentialité. In D. Fassin & A. Bensa (dir.), *Les politiques de l'enquête. Epreuves ethnographiques* (pp. 123-141). Paris : La découverte.

Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. & Revillard, A. (2008). Genre et socialisation. In *Introduction aux gender studies : manuel des études sur le genre* (pp.75-108), (1<sup>ère</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck.

Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. & Revillard, A. (2012). Introduction aux études sur le genre (2<sup>ème</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck.

Bourdieu, P. (1979a). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Editions Minit.

Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.

Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte : L'attachement* (vol.1). Traduction française de l'édition de 1969 par J. Kalmanovitch, Paris : PUF.

Bradman, T. (1989). *Lis-moi une histoire : le plaisir de la lecture pour les tout-petits*. Paris : Bayard Jeunesse.

Brian, N. (2018). Les nouveaux pères. *Le Débat*, 200, 173-189.

Brown, E. (2007). Les contributions des pères et des mères à l'éducation des enfants. *Revue française des affaires sociales*, 127-151.

Brugailles, C., Cromer, I. & Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés : comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57<sup>ème</sup> année, 2, 261-292.

Brugailles, C. & Sébille, P. (2009a). La participation des pères aux soins et à l'éducation des enfants. *Revue des politiques sociales et familiales*, 95, 19-32.

Brugeilles, C. & Sébille, P. (2009b). Pères et mères face aux activités parentales : un partage inégalitaire. In A. Régnier-Loilier (dir.), *Portraits de famille* (pp.241-260). Paris : Editions de l'Ined.

Brugeilles, C. & Sébille, P. (2013). Le partage des tâches parentales : les pères, acteurs secondaires. *Caisse nationale d'allocations familiales*, 176, 24-30.

Bruner, J. (1983). Préface. In *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. (pp.7-10). Paris, Presses universitaires de France.

Bruner, J. S.& Bonin, Y. (1991). ...*Car la culture donne forme à l'esprit*. Chêne-Bourg : Georg Eshel.

Bruner, J. S. (2008). Préface. In *L'éducation, entrée dans la culture* (pp. 5-14). Paris : Retz.

Bruner, J. S. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.

Buscatto, M. (2014). Les familles au prisme du genre. In *Sociologie du genre* (pp.47-77). Paris : Armand Colin.

Butler, J. (2006). *Défaire le genre*. Paris : Editions Amsterdam.

Charmaz, K. (2001). Qualitative interviews and grounded theory analysis. In J. F. Gubrium, J. A Holstein (éds.) *Handbook of Interview research. Contexte and Méthods* (pp. 675-694). Thousand Oaks : Sage Publication.

Collard, C. (2000). « Kindship Studies » au tournant du siècle. *L'Homme*, 154-155.

Connell, R. (1985). Theorising Gender, *Sociology*, 19, 260-272.

Connell, R. (1995). *Masculinities*. Cambridge : Polity Press.

Coulangeon, P. (2016). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte.

Dafflon Nouvelle, A. (2002). Les représentations multidimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone. *Swiss journal of psychology*, 61 (2), 85-103.

Dafflon Nouvelle, A. (2006). Littérature enfantine : entre images et sexisme. In A. Dafflon Nouvelle (dir), *Filles-garçons socialisation différenciée ?*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, pp.303-324.

Darmon, M. (2010). *La socialisation*. Armand Colin, Paris.

De Beauvoir, S. (1976). Enfance. In *Le deuxième sexe*, tome II, (pp.13-87). Nouvelle édition de l'édition originale de 1949. Paris : Gallimard.

Delphy, C. (2009). Penser le genre: problèmes et résistances. In *L'ennemi principal*, tome II, (pp.243-260). Paris: Editions Syllepse.

Demetriou, Z. (2015). Masculinité hégémonique : lecture critique d'un concept de Raewyn Connell. *Genre, sexualité et société*, 13, 1-22.

Despentes, V. (2006). Je t'encule ou tu m'encules ? In *King Kong theory* (pp.17-31). Paris : Editions Grasset et Fasquelle.

Dionne, A.-M. (2013). Le plaisir de lire avec son enfant : un enjeu déterminant pour une pratique de littératie familiale aux multiples facettes. Retrieved from [https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013\\_3\\_Dionne.pdf](https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_3_Dionne.pdf)

Falconnet, G. & Lefaucheur, N. (1975). *La fabrication des mâles*. Paris : Editions du Seuil.

Ferland, F. (2008). *Raconte-moi une histoire : pourquoi ? Comment ? Laquelle ?*. Montréal : Editions CHU Sainte-Justine.

Ferrand, M. (2001). Du droit des pères aux pouvoirs des mères. In J. Laufer, C. Marry & M. Maruani (dir.), *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme* (pp.187-210). Paris : PUF.

Filion, R. (1990). Pourquoi lire des histoires aux enfants d'âge préscolaire ? *Lurelu*, 12 (3), 24-25.

Flick, U. (2009). Coding and Categorizing. In *An Introduction to Qualitative Research* (pp.56-77). London: SAGE.

Flick, U. (2014). Theories underlying qualitative research. In U. Flick, *An introduction to qualitative research* (pp.74-94). London : Sage.

Freud, S. (1988). Cinq leçons sur la psychanalyse. Traduction française de l'édition de 1910, par Y. Lelay, Paris : Petite Bibliothèque Payot.

Frier, C., Pons, M. & Grossmann, F. (2004). Littératie familiale et lectures partagées : facteurs socio-affectifs d'hétérogénéité. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispail (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp.247-261). Paris : L'Harmattan.

Gregory, A. & Milner, S. (2011). What Is "New" about Fatherhood: The Social Construction of Fatherhood in France and the UK. *Men and Masculinities*, 14(5), 588-606.

Guimond, S. (2010). *Psychologie sociale. Perspective multiculturelle*. Wavre : Editions Mardaga.

Horellou-Lafarge, C. & Segré, M. (2016). *Sociologie de la lecture*. Paris : Edition La découverte.

Jaffré, J. P. (2004). Littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (dir), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp.21-41). Paris : L'Harmattan.

Jami, I. & Simon, P. (2004). De la paternité, de la maternité et du féminisme. *Mouvements*, 31(1), 45–55.

Johansson, T. & Klinth, R. (2008). Caring Fathers: The Ideology of Gender Equality and Masculine Positions. *Men and Masculinities*, 11(1), 42–62.

Johansson, T. (2011). 'The construction of new father : How middle-class men become present fathers. *International Review of Modern Sociology*, 37(1), 111–26.

Johansson, T. & Ottemo, A. (2015). 'Ruptures in Hegemonic Masculinity: The Dialectic between Ideology and Utopia'. *Journal of Gender Studies*, 24(2), 192–206.

Kelen, J. (1986). *Les nouveaux pères*. Paris : Edition Flammarion.

Lahire, B. (2001). *Le travail sociologique de Bourdieu : Dettes et critiques*. Paris : La découverte.

Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.

Lanoë, C. (2004). La notion d'étayage en situation de lectures de livres à l'âge préscolaire. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp.263-274). Paris : L'Harmattan.

Lecoq, Titiou. (2017). *Libérées ! Le combat féministe se gagne devant le panier de linge sale*. Paris : Librairie Arthème Fayard.

Liogier, R. (2018). *Descente au cœur du mâle*. Paris : Les liens qui libèrent.

McGill, B. S. (2014). Navigating new norms of involved fatherhood : employment, fathering attitudes, and father involvement. *Journal of Family Issues*, 35 (8), 1089-1106.

Modak, M. & Palazzo, C. (2002). *Les pères se mettent en quatre ! Responsabilités quotidiennes et modèles de paternité*. Lausanne : Editions EESP.

- Niguel, K. & Horrocks, C. (2010). Carrying Out qualitative Interviews. In K. Niguel & C. Horrocks (eds) *Interviews in qualitative research* (pp.42-60). London : Sage.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. London : Temple Smith.
- Paquette, D. (2004). La relation père-enfant et l'ouverture au monde. *Enfance*, 205-225
- Pini, B. & Pease, B. (2013). Gendering Methodologies in the Study of Men and Masculinities. In B. Pini & B. Pease (éds.), *Men masculinities and methodologies* (pp.1-25). London : Palgrave Macmillan.
- Poissenot, C. (2019). *Sociologie de la lecture*. Paris : Armand Colin.
- Presser, L. (2005). Negotiating power and Narrative in Research : Implications for Feminist Methodolgy. *Signs*, 30 (4), 2067-2090.
- Prêteur, Y. & de Leonardis, M. (2013). La lecture interactive d'albums de jeunesse entre parents et jeunes enfants : activité ludique et/ou initiation informelle au langage écrit ? in M.-C. Mietkiewicz & B. Schneider, *Les enfants dans les livres* (pp. 133-146), Erès.
- Provencher, J. (2014). Impliquer les parents dans le développement en lecture de leurs enfants, c'est gagnant ! *Québec français*, 172, 83-84.
- Saldana, J. (2012). An Introduction to Codes and Coding. In *The coding manual for qualitative research* (pp.1-31). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC : Sage.
- Saracho, O. N. (2000). Literacy development in the family context. *Early child development and Care*, 163, 107-114.
- Saracho, O. N. (2002). Family literacy : exploring family literacy. *Early child development and Care*, 172(2), 113-122.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (2013). Reflections on pretend play, imagination, and child development. *American Journal of Play*, 6 (1), 1-14.
- Solaz, A. (2009). Histoire conjugale et division du travail au sein du couple. In A. Régnier-Loilier (dir.), *Portraits de familles. Etude des relations familiales et intergénérationnelles*. (pp.265-286). Paris : Les éditions de l'Ined.
- Tabet, P. (1979). Les mains, les outils, les armes. *L'homme*, 19 (3), 5-61.
- Tisseron, S. (2010). Les effets de la television sur les jeunes enfants. *Devenir*, 22, 73-93.

Troadec, B. (2007). *Psychologie culturelle. Le développement cognitif est-il culturel ?*. Paris : Editions Belin.

Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Editions Dunod.

Vygotski, L. S. (2002). *Pensée et langage*. Traduction française de l'édition de 1934. Paris : La Dispute.

Wey, A. (2019, May 14). Lisez-leur des histoires ! *Coopération*, 20, 74-77.

Il s'agit de l'article dont l'image de couverture est tirée.

Winnicott, D. W. (2002). *Jeu et Réalité*. Nouvelle édition de l'édition originale de 1975. Paris : Editions Gallimard.

Witzel, A. & and H. Reiter (2012). *The Problem Centred Interview*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Yogman, M. (1985). La présence du père. *Autrement*, 72, 140-149.

## Annexes

Dans les annexes, j'ai inséré les trois documents officiels de l'université de Neuchâtel – lus, approuvés et signés - qui concernent le respect du code de déontologie, le respect de la confidentialité des données ainsi que la déclaration sur l'honneur. J'ai également inclus une copie de la lettre d'invitation envoyée aux participants, une autre de l'accord de participation vierge que les participants ont signé ainsi qu'une copie du questionnaire des données sociodémographiques qu'ils ont rempli à la fin de l'entretien. Enfin, le dernier document annexé correspond à la grille d'entretien (de type centré sur un problème) avec l'ensemble des questions que j'ai posées à chacun des participants.

### *Respect du code de déontologie*

69

Université de Neuchâtel **unine**

Institut de psychologie et éducation  
Faculté des lettres et sciences humaines  
Espace Louis-Agassiz 1  
CH2000 Neuchâtel

INSTITUT DE PSYCHOLOGIE  
ET ÉDUCATION

**MAPS** MAISON D'ANALYSE  
DES PRATIQUES SOCIALES  
ASSOCIÉ À LA

### Respect des codes de déontologie et d'éthique

Je déclare avoir pris connaissance :

- du « code déontologique » de la Société Suisse de Psychologie (SSP) ;
- du « code d'éthique concernant la recherche » de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FAPSE) de l'Université de Genève ;
- du « code de déontologie » de la Fédération Suisse des Psychologues (FSP) ;
- de la publication « L'intégrité dans la recherche scientifique. Principes de base et procédures » des Académies Suisses des Sciences.

Je m'engage à les respecter.

Nom, Prénom : *Salvi Eva*

Date : *20.12.2019*

Signature précédée de la mention « lu et approuvé » :  
*Lu et approuvé. Salvi*

*Les trois documents sont à disposition auprès du secrétariat de l'Institut de psychologie et éducation ou téléchargeables sur le site : [www.unine.ch/ipe](http://www.unine.ch/ipe).*

■ Téléphone : +41 32 718 18 56 ■ Fax : +41 32 718 18 51 ■ E-Mail : [laure.kloetzer@unine.ch](mailto:laure.kloetzer@unine.ch) ■ Site Internet : [www.unine.ch/ipe/](http://www.unine.ch/ipe/)

## *Respect de la confidentialité des données*

### **Respect de la confidentialité des données de recherche**

Par la présente, je m'engage à respecter la confidentialité et la sécurité des données de recherche auxquelles j'aurai accès, pendant et après leur traitement.

Ceci implique de suivre les recommandations éthiques usuelles, et en particulier :

- de respecter l'anonymat des personnes impliquées dans la recherche ;
- de ne divulguer leurs propos ou performances que sous couvert de l'anonymat (ou avec leur accord préalable) ;
- dans le cas où une ou plusieurs personnes impliquées dans la recherche est/sont (re)connue/s, de cesser d'examiner les données et de le signaler immédiatement au chercheur responsable ;
- de ne pas copier les données, et d'effacer les copies temporaires éventuelles sur les ordinateurs personnels ;
- de restituer l'ensemble du matériel et des données au chercheur responsable à la fin de la recherche.

Nom, Prénom : Salvi Eva

Lieu, date : Grandson, le 20.12.2019

Signature précédée de la mention « lu et approuvé » :

Lu et approuvé 

## Déclaration sur l'honneur

Rectorat  
Fbg du Lac 5a  
2000 Neuchâtel  
Tel +41 32 718 10 20  
messagerie.rectorat@unine.ch

### Déclaration sur l'honneur<sup>5</sup>

Par la présente, j'affirme avoir pris connaissance des documents d'information et de prévention du plagiat émis par l'Université de Neuchâtel et m'être renseigné-e correctement sur les techniques de citation.

J'atteste par ailleurs que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

**Je certifie que toute formulation, idée, recherche, raisonnement, analyse ou autre création empruntée à un tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle**, de manière claire et transparente, de sorte que la source en soit immédiatement reconnaissable, dans le respect des droits d'auteur et des techniques de citations.

**Je suis conscient que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement et complètement est constitutif de plagiat.**

Je prends note que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université. J'ai pris connaissance des risques de sanctions administratives et disciplinaires encourues en cas de plagiat (pouvant aller jusqu'au renvoi de l'université).

Je suis informé qu'en cas de plagiat, le dossier sera automatiquement transmis au rectorat.

Au vu de ce qui précède, **je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.**

Nom : *Salvi*

Prénom : *Eva*

Cursus :  
*Master en sciences sociales  
(psychologie et éducation)*

Faculté d'inscription : *faculté des lettres  
et sciences humaines*

Lieu et date :

*Grandson, le 20.12.2019*

Signature :

*Salvi*

\*\*\*

**Ce formulaire doit être dûment rempli par tout étudiant ou toute étudiante rédigeant un travail substantiel (notamment un mémoire de bachelor ou de master) ou une thèse de doctorat. Il doit accompagner chaque travail remis au professeur ou à la professeure.**

<sup>5</sup> Formulaire largement inspiré de la Directive de la direction 0.3 bis, intitulée Formulaire Code de déontologie en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses, de l'Université de Lausanne, du 23 avril 2007 et adapté aux besoins de l'Université de Neuchâtel.

*Lettre d'invitation envoyée aux participants*INSTITUT DE PSYCHOLOGIE  
ET ÉDUCATION

Neuchâtel, le 5 octobre 2019

Monsieur,

En tant qu'étudiante en psychologie à l'Université de Neuchâtel (master en sciences sociales), je suis amenée à faire un travail de mémoire sur la thématique de mon choix, pour valider mon mémoire et obtenir mon diplôme en mai 2020.

J'ai donc choisi de m'intéresser à la pratique de la lecture dans le milieu familial. Dans les études de psychologie, la lecture est considérée comme une pratique importante pour le développement de l'enfant et pour la transmission de valeurs et de normes sociales. Ainsi, je cherche à comprendre pourquoi les parents, et plus précisément les pères, participent (ou non) à cette pratique. J'ai fait ce choix car la plupart du temps, les études se concentrent sur le rôle de la mère dans cette tâche et je cherche à compenser cette lacune.

J'aimerais par exemple comprendre quelles activités vous partagez avec votre/vos enfants, quelles sont vos motivations à leur faire la lecture, mais aussi plus généralement, comment se répartissent les tâches entre vous et votre partenaire notamment. Pour tenter de répondre à mes questionnements, je vais conduire entretiens de 45 minutes ou 1 heure avec plusieurs participants. Ces derniers ont la particularité d'avoir un ou plusieurs enfants âgés de 3 à 6 ans et de pratiquer plus ou moins régulièrement la lecture avec lui/elle/eux.

Ainsi, je vous propose de participer à cette étude. Si vous acceptez de participer, je vous ferai remplir et signer un accord de participation (ci-joint). Sachez que vous pourrez à tout moment vous retirer de l'étude, ne pas répondre à une ou plusieurs questions ou interrompre l'entretien si vous le souhaitez. Je vous garantis également l'anonymisation et la confidentialité des données, notamment par le recours à un pseudonyme plutôt que votre nom ainsi que celui de votre/vos enfant-s.

Je devrai ensuite procéder à la retranscription mot-à-mot de la discussion, qui sera anonymisée, c'est pourquoi j'aurai besoin d'enregistrer l'entretien, avec votre accord évidemment. Après la retranscription, je vous garantis que je supprimerai l'enregistrement audio afin qu'il ne soit pas utilisé à d'autres fins. Enfin, si vous le souhaitez, je proposerai de lire mon mémoire de master quand il sera terminé ou je vous ferai un résumé si vous préférez.

En espérant obtenir votre précieuse contribution, je vous présente, Monsieur, mes sincères salutations.

Eva Salvi (078 834 92 26 / [eva.salvi@hotmail.com](mailto:eva.salvi@hotmail.com))

*Accord de participation (vierge)*

INSTITUT DE PSYCHOLOGIE  
ET ÉDUCATION



Eva Salvi, [eva.salvi@hotmail.com](mailto:eva.salvi@hotmail.com), 0788349226

5 octobre 2019

Accord de participation à une recherche sur l'investissement des pères dans la pratique de  
la lecture avec leur-s enfant-s  
Université de Neuchâtel, octobre 2019

Je soussigné(e), .....

ai pris connaissance de l'objet de la recherche universitaire qui m'est proposée, au sujet de l'investissement (ou non) des pères dans la pratique de la lecture avec leur-s enfant-s (décrit dans la lettre d'invitation). Par ma signature, je donne mon accord pour y participer.

Dans ce cadre, je consens à ce que l'entretien avec l'étudiant(e) soit enregistré afin qu'il/elle puisse en faire la retranscription. Je note que mon nom, ainsi que celui des autres personnes mentionnées seront remplacés par des noms fictifs. J'ai compris que nos conversations seront anonymisées et utilisées seulement dans le cadre du dossier à rendre pour le mémoire de master à l'Université de Neuchâtel.

**Accord de participation**

Par la présente, j'autorise l'étudiant(e) :

- à enregistrer l'entretien qui suit l'observation
- à présenter les données ainsi recueillies et anonymisées pour son travail final dans le cadre de la soutenance du mémoire à l'Université de Neuchâtel.

Ces données seront traitées de manière confidentielle, conformément aux règles éthiques en vigueur de l'université de Neuchâtel.

Nom, prénom (sera remplacé par un prénom fictif dans le travail) : .....

Lieu, date : .....

Signature du participant (ne figurera pas dans le travail) : .....

Signatures de l'étudiant(e) : .....

*Cet accord de participation a été adapté de celui du Projet Fonds national suisse de la recherche scientifique.*

## Questionnaire des données sociodémographiques



INSTITUT DE PSYCHOLOGIE  
ET ÉDUCATION

ASSOCIÉ À LA



Grandson, le 11 octobre 2019

### Questionnaire sur les données sociodémographiques

Ces données ne figureront pas dans le travail final. Elles seront seulement utilisées pour décrire l'âge, le métier et la composition du ménage du participant.

Nom et Prénom (remplacé par un prénom d'emprun dans le travail):

Date de naissance :

Lieu de naissance :

Nationalité(s) :

Etat civil, depuis quand ? :

Composition du ménage (nombre d'adultes et d'enfants) :

Nombre d'année d'études et diplôme le plus élevé obtenu (+ domaine):

Profession actuelle et taux d'activité (%) :

Date de naissance de la partenaire :

Nombre d'année d'études et diplôme le plus élevé obtenu (+ domaine) de la partenaire :

Profession actuelle de la partenaire et taux d'activité (%) :

Eva Salvi (078 834 92 26 / eva.salvi@hotmail.com)

*Grille d'entretien (de type centré sur un problème)*GRILLE D'ENTRETIEN POUR ENTRETIEN CENTRE SUR UN PROBLEME**Introduction**

- **Signature l'accord de participation**
- **Début de l'enregistrement (avec accord préalable)**
- **Présentation du chercheur :**

Je m'appelle Eva Salvi, j'ai 22 ans et je suis en deuxième année de Master à l'université de Neuchâtel, en psychologie et éducation.

- **Description des motifs et des objectifs de l'entretien :**

J'ai souhaité vous rencontrer aujourd'hui car j'aimerais parler avec vous de mon travail de mémoire. Je m'intéresse de manière générale à la famille, à la répartition des tâches dans le couple et plus précisément à la place des pères dans les tâches éducatives avec leur(s) enfant(s). J'ai lu beaucoup d'études et de livres sur le développement et l'éducation de l'enfant, mais les chercheur-euse-s se concentrent souvent sur le lien entre la mère et l'enfant. Je cherche à étudier le point de vue des pères pour remédier à ce manque de connaissances et je voudrais comprendre comment et pourquoi les pères s'investissent ou non dans certaines tâches dans la vie quotidienne, et plus spécifiquement dans la pratique de la lecture avec leur-s enfant-s. Je me suis focalisée sur la pratique de la lecture, parce que c'est l'une des tâches éducatives dans lesquels les pères peuvent s'investir et parce que la lecture joue un rôle important dans la socialisation des enfants, l'éducation et la transmission de certaines valeurs, normes sociales etc. Ainsi, les pères choisissent de s'investir ou non dans cette activité, ou parfois peut-être n'ont-ils pas le choix ? Qu'est-ce qui ou qui influence ce choix ? C'est de tout ça que nous allons discuter dans cet entretien.

- **Rappels importants :** remerciement d'avoir accepté de participer, garantie de confidentialité, possibilité de faire une pause, d'interrompre l'entretien ou de refuser de répondre à une ou plusieurs questions

**Partie 1 : Question(s) de départ**

Tout d'abord, est-ce que vous pouvez me dire le nom et l'âge de votre/vos enfant-s ? Les noms seront modifiés dans la retranscription, mais c'est pour simplifier notre discussion ?

**Contexte**

1. **Racontez-moi en détails comment se passe un moment de lecture avec votre/vos enfant-s la plupart du temps ?**

(A quel moment lecture apparaît dans la journée, *l'heure*, le *lieu*, la *position*, les *personnes* présentes, *l'ambiance*, le *choix* du livre, la *durée*, la *fin* de l'histoire,...) = questions pour aider à raconter s'il y a des difficultés à répondre

2. Si pas de mention de la lecture : est-ce que vous lisez avec lui/elle ? Pourquoi ?

## **Partie 2 : Questions sur thématique de la lecture**

### **Pratique/habitude**

3. Qui lit ? (si ce n'est pas lui)
4. Est-ce que cette pratique est quotidienne, considérée comme une habitude ? Pourquoi ?
5. Quand et comment a commencé/s'est mise en place cette pratique ?
6. Comment vous vous êtes mis à faire la lecture ? (*conseils, recommandations de qui ? attente de la partenaire ? pression sociale ? motivation personnelle ?*)
7. Est-ce que l'activité de lecture se passe toujours dans le même contexte (*lieu, moment de la journée, durée, ...*) ? pourquoi ? Quand varie-t-elle et quelle influence ?
8. Qui est présent pendant le moment de lecture ? Pourquoi ? (*autres frères et sœurs, mère ?*) et qu'est-ce que cela change ?
9. Que faites-vous pendant ce temps si ce n'est pas vous qui lisez ?
10. Pourquoi n'êtes-vous pas présent ?

### **Livres**

11. Quels livres sont lus, quels sont les critères de sélection ? (pourquoi ceux-là et pas d'autres)
12. Quels exemples de titres votre enfant-s aime-nt pas ?
13. Est-ce que vous êtes sensible au choix des livres en fonction de si vous avez un garçon ou une fille ?
14. Dans quelle langue lisez-vous ?
15. Par qui les livres sont-ils choisis au moment de la lecture ?
16. Comment faites-vous si vous avez plusieurs enfants ?
17. Est-ce que vous avez toujours besoin d'un livre ou vous inventez des histoires ? Pourquoi ? Quels sont les avantages de cette manière de faire ?

### **Style de lecture**

18. Décrivez-moi en détails comment se déroule le moment de lecture, à partir du moment où le livre est choisi, jusqu'à ce que l'histoire soit finie ?
19. Pourquoi vous faites comme cela ? Comment est venue l'idée de faire ainsi, quelle influence ? (*famille, partenaire, expérience personnelle, médias ?*)

### **Expérience dans l'enfance / histoire de vie**

20. Quelle expérience avez-vous de la lecture quand vous étiez enfant ? (qui lisait, dans quel contexte, quel livre, ...)
21. Un exemple d'une histoire ou d'un moment en particulier ?
22. Quelles activités partagiez-vous avec votre mère dans votre jeunesse ? et avec votre père ? (au delà de la lecture)
23. Est-ce que vous-mêmes vous aimez lire ou non ? Pourquoi ?

### **Ressentis et alternatives**

24. Est-ce un choix de ne pas lire ? ou pas l'opportunité ?
25. Avez-vous des regrets si vous ne lisez pas ?
26. Ressent-vous une pression sociale ou de votre partenaire pour lire ?
27. Qu'est-ce que ça vous apporte de faire la lecture avec votre/vos enfant-s ?
28. Est-ce que c'est toujours un moment agréable ou parfois un peu considéré comme une obligation ? à quelle conditions ? Et comment la lecture se passe dans ces cas-là ?
29. Comment ça se passe quand vous n'êtes pas disponible ? Avez-vous d'autres alternatives ? (*nouvelles technologies, boîte à histoire, film, jeux, ...*)
30. Pourquoi ne pas inventer si vous n'aimez pas lire ?
31. Quel est l'intérêt de la lecture, pourquoi pas faire un jeu de société ?

32. Et à l'heure du numérique, pourquoi continuer de lire des livres ? (*plutôt que tablette ou télé*)

### **Partie 3 : Questions sur la paternité**

#### **Autres activités (élargissement) / Répartition des tâches**

33. Quelles autres activités partagez-vous avec votre / vos enfant(s) – avec et sans la mère ?  
Racontez-moi une semaine type par exemple ?
34. *Pourquoi participez à celles-ci plutôt qu'à la lecture ? Qu'est-ce qui change ?*
35. Comment les autres tâches éducatives, de loisirs sont réparties dans votre couple ?
36. Comment se répartissent les tâches ménagères ? selon quels critères ?
37. Etes-vous satisfait de cette répartition ? Pourquoi ?
38. (Est-ce que votre femme travaille ?)
39. (Est-ce que ça a changé depuis que vous êtes séparé, si oui, comment ?)

#### **Rôle du père - paternité**

40. Dans quel contexte familial êtes-vous né/avez-vous grandi ? (place fratrie, différences d'âge, contexte des parents)
41. En quelques mots, quelle relation entreteniez-vous avec votre père ? et votre mère ?
42. Comment avez-vous vécu le fait de devenir père ? transition facile ou pas ? en quoi ?
43. Avez-vous toujours eu envie d'avoir des enfants, pourquoi ?
44. Vous imaginiez-vous d'être le père que vous êtes aujourd'hui ou êtes vous surpris de ce que vous êtes devenus ? Pourquoi ?
45. Racontez-moi un moment marquant où vous vous êtes sentis importants en tant que père pour votre/vos enfant(s) ?
46. Dans quelle mesure vos pratiques éducatives sont partagées/différentes de celle que vos parents (père) vous ont données ?
47. Et comment vous sentez-vous par rapport aux autres pères de votre entourage ? comme les autres ou différent, en quoi ?
48. Êtes-vous satisfait de votre relation avec votre/vos enfant(s) ? Pourquoi ?
49. Qu'est-ce qu'un bon père selon vous ? Pensez-vous correspondre à cette définition ?
50. Qu'est-ce qui change pour une bonne mère ?

### **CONCLUSION : Raisons/effets**

Pour finir, revenons à la question de la lecture :

51. Est-ce que c'est important pour vous de lire des histoires à votre/vos enfant/s et pourquoi ?  
(*lire fait de vous un bon parent ?*)

Autrement dit, pour quelles raisons vous lisez des histoires à votre/vos enfants ?  
(*aider les participants à aller en profondeur dans les réponses*)

52. Pourquoi ce n'est pas important ? Qu'est-ce qui l'est dans ce cas ?
53. Quels effets pensez-vous que cela a / peut avoir sur votre/vos enfant-s ?
54. Finalement, j'aimerais comprendre pour quelles raisons vous avez accepté de participer à ma recherche ? Quel intérêt, quel but pour vous de prendre part à une telle étude ?

**Aimeriez-vous ajouter quelque chose ?**

**Merci d'avoir pris le temps de me rencontrer et d'avoir répondu à mes questions !**

**Fin de l'enregistrement**