France :

LA LONGUE HISTOIRE DE L'ÉDITION POUR ENFANTS

par Isabelle Jan

L'édition enfantine a une longue histoire qui s'écrit parallèlement à celle de l'école.

La production du livre pour enfants, en France, a d'abord été dépendante de l'école, des circonstances de l'établissement de l'école, et de la puissance de son idéologie.

L'école gratuite, laïque et obligatoire avait le devoir, devoir *obligé*, d'apprendre à lire à tous les petits français (petits français qui usaient encore de langues régionales, de patois, petits français de la métropole ou de l'outre-mer). L'« apprendre à lire » était conçu alors comme une simple technicité. Technicité double parce que liée à l'écriture. On allait apprendre à lire et à écrire. Il n'était pas inclus dans cette formule : lire quoi ? Il ne s'agissait que de forger l'outil. C'était la mise en place d'une technicité sans contenu et qui s'opposait aussi par là au modèle religieux (des ordres mineurs enseignants, et cela depuis le Moyen-Age, comme à celui des protestants). Il ne s'agissait pas d'apprendre à lire sur le *Livre*. Jules Ferry avait une grande confiance dans la force des exercices puisqu'il ne proposait aucun texte, aucun modèle. Dans une de ses premières instructions aux instituteurs, il leur conseille de faire lire les enfants à partir de n'importe quoi (journaux, périodiques, littérature populaire etc.).

Cela ne dura pas. Le livre pour l'école allait prendre une place qu'il n'abandonnerait plus. On peut presque dire que le livre d'enfants en France, en tout cas le livre de références, largement diversifié par le jeu du libéralisme économique, c'est le livre scolaire, le manuel de lecture, depuis le *Tour de France de deux enfants* (1886).

Diversité, peut-être, mais pas originalité et surtout pas spécificité enfantine. Il semble qu'il y ait eu, à l'ori-

gine, déconnection entre le travail d'apprentissage (essentiellement de l'écriture), on apprenait à lire en écrivant et en déchiffrant à haute voix ce que le maître ou l'élève écrivait, et la *lecture* proprement dite.

Le livre de lecture scolaire offre un choix (les « morceaux choisis ») d'auteurs du passé ou contemporains, qui en donnant des modèles de style, en sacralisant certains procédés, parviennent à une langue qui se situerait entre la *clarté* d'Anatole France et la *grâce* d'Alphonse Daudet.

Autre représentation du livre pour enfants : le livre de prix, récompense attribuée en fin d'année aux bons élèves. Là encore le livre pour enfants ne prend pas son autonomie. Les livres de prix sont généralement :

- des œuvres du patrimoine universel, Don Quichotte, Robinson Crusoé etc. plus ou moins raccourcies, et défigurées en vue d'une lecture enfantine ;
- des œuvres dites « populaires », contes ou récits historiques (également tronquées) ;
- des ouvrages de vulgarisation scientifique.

Et ceci a bien duré jusqu'aux années 30-35, apogée de l'Ecole Publique.

Il convient peut-être de s'interroger sur ce blocage. L'école apprend, mais elle n'apprend pas la lecture. Elle ne participe pas à une création spécifique. Les producteurs, de leur côté, se limitent à la demande explicite ou implicite de l'école et donc à une production purement didactique. L'enfant bourgeois scolarisé quitte l'école et entre au lycée pour être directement confronté aux « classiques » et à un savoir hautement culturel. L'enfant qui quitte l'école avec son certificat d'études, saura lire, mais n'aura rien à lire. L'approche de la lecture, l'appropriation de ce qui est contenu dans les livres ne lui aura pas été donné. En fait l'enfant français (très majoritairement rural à l'époque) ne sera pas un non-lecteur, il sera même, et des statistiques récentes le prouvent encore, un gros lecteur, mais de journaux. Et c'est dans la direction de ce lecteur que la presse créera des magazines à grande diffusion dont certains existent encore aujourd'hui (*Le Chasseur français* ou les magazines populaires féminins).

En fait, derrière le discours unificateur de l'école, ce n'est pas la totalité de la nation qui était en cause. L'école de la IIIe République a été faite pour (et par) la petite et moyenne bourgeoisie, pour arracher l'enfant à l'influence de la famille (relayée par l'Eglise) et le former elle-même aux besoins de la République. Il fallait employer une stratégie qui parviendrait à détacher l'enfant de ce qu'on a appelé un peu hâtivement la culture bourgeoise, c'est-à-dire les valeurs tenues et défendues par la famille. Pour cela il fallait établir un savoir et des méthodes que la famille n'aurait pas été en mesure de dispenser.

Les gouvernements de la IIIe République on le sait, ont levé une véritable armée, les « hussards noirs » : instituteurs sortis des Ecoles Normales et ont systématisé la transmission du savoir. Prenant pour appui le manuel, le maître a ouvert avec l'élève un dialogue face à face, où aucun autre interlocuteur n'était admis. Le dialogue était fondé sur la limitation des sujets et le perfectionnisme. — Un peu d'histoire — les départements. Limitation des sujets. Peu, mais à fond et approfondissement, d'année en année, de ce savoir limité. Renforcement des techniques d'apprentissage et vérifications incessantes. Dans cette souveraineté de l'école par la définition d'un lieu réservé au savoir et la dévalorisation des autres possibilités d'apprentissage, l'orthographe a joué un rôle capital. Elle a été le critère absolu, la preuve que l'école seule était capable d'apprendre. Elle a participé à la définition de l'alphabétisme. Est alphabétisé celui qui sait écrire (sous-entendu, lire) sans fautes.

Au fur et à mesure de l'extension de l'école et des résultats acquis : tous les petits français savent lire ; affirmation reprise et contrôlée par les tests du service militaire : l'école a moins peur des influences éducatives annexes, ne les considère pas comme éducatives, mais ne s'en méfie plus. De 1930 à la Seconde guerre mondiale, c'est l'apogée de l'école et, parallèlement elle relâche ses pleins pouvoirs. D'autres agents éducatifs se révèlent. L'économie du livre pour enfants se modifie sensiblement.

1930, en France, il y a création de l'école maternelle, avec utilisation dans son appellation d'une épithète peu scolaire, une école démocratique mais tout à fait différente en ce qu'on n'y apprend rien.

On voit apparaître, chez les éditeurs scolaires, des livres de loisirs selon la dichotomie : Education — Récréation du *Magazine* de Hetzel, mais qui, lui, reflétait l'emploi du temps à la maison d'une éducation bourgeoise de l'Ancien Régime, Armand Colin, Bour-

relier, Nathan, Hachette furent les premiers à créer des collections de lecture dite de loisirs.
Des influences étrangères — en particulier américaines — se manifestent. 1935 est l'année où sort en France le *Journal de Mickey*. C'est l'émergence, à la fois d'une presse enfantine non didactique et l'entrée en force de l'histoire en images et, avec elle, l'arrivée fracassante des premiers héros populaires, Bicot, Bécassine, les Pieds Nickelés, etc.
Enfin, dernier élément constitutif d'un autre regard sur l'enfant, le mouvement de « l'Education Nouvelle ». Retour sinon à l'autorité, du moins aux valeurs familiales. Il prônait une école-maison, une école où il ferait bon vivre. Ces éducateurs montraient un intérêt plus global pour l'enfant. C'est le passage de l'instruction à l'éducation ; de l'élève à l'enfant. Avec évidemment, en fond de tableau, les découvertes de la psychanalyse.
En France cela produisit, en 1927, les Albums du Père Castor, une collection qui s'adresse aux enfants, aux familles, non pas aux maîtres et, dans la foulée, la naissance de l'album d'images avec Babar en 1937. Sautant par dessus la guerre 39-45, ce sont ces signes avant-coureurs qui vont prédominer et ouvrir le marché du livre pour enfants.

Justification a posteriori ou pure idéologie, le marché va s'organiser autour de l'*épanouissement de l'enfant*, de l'extension de son territoire. Mais avec des moyens et des objectifs bien différents et, jusqu'à aujourd'hui, dans bien des cas, diamétralement opposés.
« La littérature enfantine » est revendiquée, elle a droit de cité, et elle existe économiquement. Mais dans les débuts de ce mouvement, de 1950 à 1965 environ, textes et images restent un phénomène surtout économique et pour de bonnes ou de mauvaises raisons, culturellement dans un ghetto.
Les productions pour les enfants sont soit ignorées du système éducatif qui continue à utiliser les morceaux choisis et les « classiques », soit mal dominées, ce qui est le cas de Castor, de Babar et leurs émules, soit tout bonnement rejetées lorsque cela évoque la B.D.
Ces productions, quelles qu'elles soient, ne sont pas pour autant prises en compte par les autres institutions culturelles, en particulier par les médias. Le livre, l'image sont ignorés de la critique et de l'université. Beaucoup d'éditeurs en fabriquent, des éditeurs non-scolaires se présentent sur le marché du livre de loisirs et ouvrent un département enfants. Certaines maisons purement « enfants » apparaissent (la Farandole). Le produit existe, se vend et même se vend bien. Depuis 1970 l'édition du livre de jeunesse non scolaire représente 8 à 9% du chiffre d'affaire total de l'édition française.
Les bibliothèques pour enfants démarrent et connaissent un succès qui ne se démentira pas. Le phénomène existe bien, mais il n'a toujours pas de statut culturel. La problématique du livre pour enfants se pose de la façon suivante : il y a des livres, y a-t-il une littérature ? Y a-t-il des auteurs pour enfants et qu'est-ce qui distingue un auteur pour enfants d'un auteur tout court ? Nous sommes loin d'avoir épuisé ce dilemme ou ce faux débat. De réunions en colloques on assiste depuis 1970 à une revalorisation et à une dévalorisation de ceux qui écrivent pour les enfants. Ou ils sont des auteurs reconnus qui ont un caprice ou ils valorisent la littérature enfantine par leur prestige et leurs autres œuvres, mais perdent du même coup leur crédibilité auprès du « vrai » public : enfants et éducateurs, ou encore ils se consacrent aux enfants, s'institutionnalisent et aux yeux des « culturels » redeviennent des pédagogues, des animateurs, des militants de la lecture et perdent leur statut de créateurs. Et cela sans fin.
Dans les années soixante, avec l'explosion de la TV, la désaffection de l'école, et la notion « d'école parallèle », le développement de l'édition enfantine semble donner raison aux « culturels » qui la négligent. La production éditoriale pour enfants passe, presque sans transition, d'une faible production pour « enfants sages » à une grande production de masse faisant un peu sous-produit de médias ayant déjà leurs lettres de noblesse (cinéma, dessins animés, T.V., B.D.).
Ce caractère très médiatique est attesté par les phénomènes de coédition et de sous-produits d'éditions étrangères (*Les petits Livres d'or*, sous-produits des Golden Books américains) les grandes séries (*Club des cinq*, etc.) et de l'uniformisation du produit.
Dans cette grisaille le mouvement de Mai 68 et ses retombées jouent un rôle important en dénonçant non seulement l'école bloquée et bloquante, mais aussi la « colonisation » de l'enfant par la consommation.
Aujourd'hui on peut dire que s'instaure, à tous les

niveaux, une prise en compte de la réalité économique et sociale du livre pour enfants et donc des réactions vis-à-vis de cette réalité qui sont proprement *culturelles*.

1. Problématique de la profession, le créateur, son éditeur.
2. Etudes, recherches, érudition.
3. Phénomène de mode.

La critique journalistique, la véritable critique littéraire, contrairement à ce qui existe depuis longtemps en Grande Bretagne, est encore absente de cet ensemble.

Mais depuis 1970, les marchés sont ouverts et donc l'édition est moins frileuse, ne se confine plus dans la répétition massive des séries.

Les premiers à avoir ouvert des possibilités à l'édition ont été des prescripteurs extérieurs à l'école et aux grandes associations de parents d'élèves. Ce furent d'autres agents : bibliothécaires, éducateurs spécialisés (et il faut noter le rôle d'avant-garde de l'école maternelle), psychologues, sociologues.

L'édition alors va se conformer, à sa manière, aux valeurs et aux idées qui se développent dans la bourgeoisie éclairée.

N'ayant jamais trouvé un interlocuteur fiable dans l'école elle cherche à s'accorder à des publics potentiels, que ces nouveaux prescripteurs lui révèlent.

Elle va aussi conforter sa place en tant que média, mais de façon plus élaborée et plus nuancée, en faisant oublier les « séries » pour promouvoir le livre de poche (Gallimard, Nathan, Père Castor). Elle va aussi proposer une culture enfantine « différente ». Et c'est l'arrivée des « petits éditeurs » annoncée par l'Ecole des loisirs et surtout par les recherches de l'éditeur américain Harlin Quist, reprises en France par François Ruy-Vidal.

Cette culture enfantine « autre » ou « différente » est fondée sur une prédominance de l'image. Dans les années soixante-dix il y a transfert sur l'image de toutes les vertus qu'on accordait au texte : l'image narrative, la « lecture » de l'image et donc déculpabilisation du : ne-pas-savoir-lire, le marché des petits, aidé en France par l'école maternelle.

Ceci entraîne aussi des modifications de l'image elle-même, des recherches d'une image diversifiée, mais aussi d'autres impératifs commerciaux d'une large diffusion (avec pour conséquence des images venant de l'étranger : Etats-Unis et Japon), ainsi que d'une longue rentabilité, avec l'apparition de classiques de l'image (par exemple *Petit Bleu, Petit Jaune*, et toute l'œuvre de Maurice Sendak).

Le goût fait irruption dans l'image pour enfants, avec, par exemple le style rétro et le style pub. Enfin, l'image se différencie par le développement de la publicité et l'arrivée sur le marché du travail de graphistes et de dessinateurs ayant une formation et des objectifs différents.

A cette prédominance de l'image il faut ajouter d'autres aspects :

• La prise en compte d'une vue critique sur la littérature enfantine passée et présente considérée comme représentant un monde périmé, défendant des valeurs petites bourgeoises. Elle est également dénoncée comme statique, refermée sur l'hexagone etc. Enfin il y a une dénonciation de l'angélisme, de l'idéalisme des textes. En conséquence on voit arriver sur le marché les « livres à problèmes ».

Ce sont des collections pour adolescents généralement traduites de l'allemand ou des pays scandinaves : (Hatier, Duculot) mais aussi dans les livres pour petits (Ed. des Femmes) et aussi chez des auteurs français.

• La dénonciation de l'école est assez générale, revendication de « l'enfant majeur ».

Ceci jouant surtout, en ce qui concerne l'album pour petits, sur le secteur éditorial dit « de recherche » et les « petits éditeurs ». Il s'agit essentiellement d'attirer l'attention d'une critique avertie sur un nouveau produit. Chaque éditeur se doit d'avoir une collection pour un public de parents et d'éducateurs : *ceux qui savent*.

• 1976 : édition française de la *Psychanalyse des contes de fées* de Bettelheim.

La psychanalyse elle-même donne maintenant une valeur éducative à la littérature. Le modèle auquel l'édition peut se conformer serait parfait sinon qu'entre temps les habitudes de lecture se sont diluées (y compris à l'école) et il faut, à nouveau, dans un autre contexte, apprendre ou réapprendre à lire à tous les petits français.

Un cri d'alarme a été lancé : il y a désaffection de la lecture. •