

LES MISES EN SCÈNE DANS LES ALBUMS ENFANTINS
DES APPRENTISSAGES DANS LA RELATION
ENTRE ADULTES ET ENFANTS :
DES ÉVOLUTIONS SIGNIFICATIVES
DES MODALITÉS ÉDUCATIVES

*Stéphane Bonnery**

323

RAISON PUBLIQUE N° 13 • PUPS • 2010

LE CONTEXTE DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE POUR LES 5-11 ANS

La littérature de jeunesse est l'un des secteurs les plus stables du marché de l'édition. Elle a pour spécificité que les acheteurs ne sont pas les consommateurs : il faut séduire un triple public – l'enfant, l'adulte acheteur et l'adulte qui accompagne la lecture de l'enfant (en lisant lorsque le lecteur-enfant ne déchiffre pas encore, ou ensuite en contrôlant, en incitant ou en laissant libre cours à la lecture).

Le choix de livres par les adultes, qu'ils soient acheteurs ou prescripteurs de lectures (enseignants, bibliothécaires...), repose sur une série de critères, parmi lesquels la volonté de transmettre quelque chose par le biais du livre. Si elle n'est pas le seul média à destination de l'enfance, la relative consécration¹ de la littérature de jeunesse, qui s'illustre par la reconnaissance artistique et scolaire, est telle que l'étude de la littérature de jeunesse peut être considérée² comme significative des valeurs, des conceptions, des savoirs, que les adultes veulent transmettre, ou du moins de ce qui leur semble transmissible par les livres.

* Stéphane Bonnery est membre du laboratoire CIRCEFT-ESCOL et maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paris 8.

1 J.-L. Fabiani, « Le plaisir et le devoir : remarques sur la production et la réception de livres destinés à la petite enfance », *La Revue des livres pour enfants*, 1995, n° 163-164.

2 Rappelons cependant que le livre n'a pas la même signification dans tous les milieux sociaux, même si son usage est largement diffusé.

Nous avons centré notre recherche sur les albums pour enfants de cinq à onze ans, tranche d'âge qui va de « l'entrée dans l'écrit », amorcée dès la grande section de maternelle, jusqu'à la fin de l'école élémentaire. Le type de morale, de valeurs, de contenus transmis apparaît en partie différent de celui qui peut prévaloir à l'entrée dans la préadolescence, âge qui est de plus en plus marqué symboliquement par l'entrée au collège : les recherches précédentes sur les usages de la littérature de jeunesse³ indiquent en effet que, pour la tranche d'âge qui nous occupe, le livre n'est pas seulement source de lecture, mais aussi d'échanges. On peut donc supposer que les albums sont aussi écrits en perspective des échanges qu'ils vont permettre et qui constitueront un vecteur potentiel de transmission, explicite ou non. Les modalités de transmission dans les familles culturellement favorisées ont parallèlement évolué vers un modèle à la fois plus libéral, c'est-à-dire apparemment moins autoritaire et hiérarchique, et plus contrôlé dans les faits, si l'on tient compte de l'extension des domaines régulés par les parents. Ainsi, les façons d'accompagner la lecture des livres, de la réguler à distance, d'échanger à son propos, sont probablement empreintes de ces modèles sociaux d'éducation⁴. Il est donc intéressant de voir en quoi les modalités éducatives pénètrent les livres eux-mêmes à la fois dans leur contenu et dans les types d'échanges que leur conception sollicite.

Nous traiterons dans cet article aussi bien des contenus véhiculés par les albums qui peuvent faire « école de vie » que des modalités de transmission. Sans être exhaustifs, nous détaillerons les évolutions les plus significatives : le statut même de la transmission et de la relation entre adultes et enfants véhiculés par le livre.

MÉTHODE ET CORPUS

Notre propos ne porte pas sur des œuvres porteuses de caractéristiques particulières mais sur celles rendant compte des grandes tendances

3 C. Frier (dir.), *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Retz, 2006 ; C. Poslaniec, *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, Lyon, INRP, 2002.

4 J.-C. Chamboredon & J.-L. Fabiani, « Les albums pour enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1977, n° 13-14.

repérables dans le temps. Cette temporalité est bien sûr relative, car la diffusion de la littérature de jeunesse n'a progressivement dépassé le lectorat des enfants de familles fortunées qu'après la Seconde Guerre mondiale, sous l'effet conjugué de multiples facteurs : baisse du prix des livres, démocratisation scolaire, généralisation de la fréquentation de l'école maternelle, politiques de démocratisation culturelle (développement des bibliothèques et de leurs rayons jeunesse), et perception, dans bien plus de catégories sociales qu'autrefois, de l'enfance comme objet d'action éducative spécifique, nécessitant des instruments adaptés⁵. Nous avons étudié les changements – étroitement liés à ceux qui ont affecté les formes de la famille et de l'éducation – des contenus, des modalités et des statuts de la transmission dans les livres à l'œuvre depuis la Libération. Pour cette étude diachronique, trois *corpus* complémentaires ont été constitués.

Le premier regroupe vingt-quatre albums narratifs de la série *Babar*⁶ qui a pour particularité de s'étaler sur près de quatre-vingts ans. Cette longévité permet d'étudier les évolutions internes à la série pour les comparer à celles d'autres *corpus*. En France, seules les séries *Caroline* et *Martine* ont une durée de vie aussi significative. Mais *Babar* s'adresse à un lectorat plus mixte : en effet, les personnages centraux sont des deux sexes, et le héros devient très vite adulte et père, constituant donc moins un repère des actions de l'enfant qu'un repère de l'action de l'adulte. Les jeunes lecteurs sont alors plus spécifiquement représentés par les enfants mêmes de *Babar*, garçons et filles (éléphants). Ainsi, alors que *Caroline* et *Martine* montrent des univers où les adultes, et les parents en particuliers, sont rares, voire absents, *Babar* donne à voir non seulement des représentations sociales de l'enfance, mais aussi des représentations des rapports de générations et de transmission.

5 J.-C. Chamboredon & J. Prévôt, « Le métier d'enfant », *Revue française de sociologie*, 1973, vol. XIV, n° 3, p. 3-26.

6 Série créée avant-guerre par six albums de Jean de Brunhoff, et poursuivie par son fils Laurent, des années 1950 jusqu'à ce jour. L'écart entre deux albums n'excédant jamais sept ans, cette série offre une continuité qui permet d'identifier le caractère progressif des évolutions décrites. Nous avons exclu les albums de type abécédaire. L'un des albums narratifs (*Le Pique-nique de Babar*) est introuvable. Tous ces albums narratifs sont publiés dans la collection des grands albums Hachette.

Un deuxième *corpus* est constitué de cinquante albums narratifs particulièrement significatifs dans chacune des décennies depuis la Libération, et dont la diffusion a perduré dans les circuits scolaires et « cultivés » en France. Il permet d'identifier, sur le cas précis de certains auteurs et éditeurs, les permanences et les changements au-delà du premier *corpus*.

Un troisième *corpus*, plus récent, est constitué de la moitié des cent tomes de la série *Max et Lili*, publiée depuis 1997. Les personnages, un frère et une sœur, sont confrontés à des situations censées être proches du vécu quotidien des enfants (Max et Lili adorent les marques, Max ne pense qu'au zizi, Grand-père est mort, etc.). Le succès commercial de ces albums est un indice de la pénétration des modèles qu'ils diffusent aujourd'hui auprès des enfants, comme des adultes qui peuvent accompagner la lecture, fût-ce à distance par l'échange après lecture par l'enfant. Dans les arguments de vente (en quatrième de couverture par exemple), cette collection est présentée aux parents comme un support de discussion adapté et sensible pour les aider à aborder avec leurs enfants des thèmes délicats.

CONTENUS ET MODALITÉS DE TRANSMISSION DE LA « CULTURE CULTIVÉE » ET DU RAPPORT À LA CULTURE

L'étude des deux premiers *corpus* montre que les albums évoquent au cours du temps davantage d'éléments faisant référence à la culture savante, artistique, littéraire, et même à une culture cultivée enfantine : *Pierre et le Loup*, Fables de La Fontaine, etc.

Il s'agit là de l'une des évolutions significatives des contenus de la transmission. Si, en début de la période étudiée, il apparaissait essentiel de transmettre des contes traditionnels, c'était « au premier degré », au travers de livres dont chacun racontait l'une de ces histoires. Ce patrimoine culturel est désormais aussi évoqué « au second degré », comme une référence censée être déjà connue, qu'il faut identifier pour donner sens au livre qui contient cette allusion, soit parce que l'auteur la tourne en dérision dans un registre humoristique, soit parce qu'il entend transmettre autre chose, au-delà de cette référence première.

Dans la série *Babar*, les albums jusque dans les années 1960 sont marqués par cette transmission au « premier degré ». Puis, les choses changent progressivement, au point que l'avant-dernier album de la série, intitulé *Le Musée de Babar* (2006), commence ainsi :

Tous les dimanches, Babar et Céleste aiment glisser en ballon au-dessus de Célesteville. Un matin, ils aperçoivent, de l'autre côté du lac, la vieille gare complètement vide. « Les éléphants ne prennent plus le train, dit Babar, ils préfèrent conduire leur voiture. Regarde ce trafic aux portes de la ville ! » « Qu'est-ce qu'on va faire de la gare ? demande Céleste. Ce serait dommage de démolir un si bel édifice. » Elle reste pensive pendant que le ballon flotte au-dessus de la ville. « J'ai une idée ! lance-t-elle. Toutes ces œuvres d'art que nous avons collectionnées depuis des années ont besoin d'une maison. Pourquoi ne pas transformer la gare musée ? » « Excellente idée, Céleste ! », dit Babar.

Sur cette première double page de l'histoire, l'image montre un bâtiment identique à la gare d'Orsay. Et, page 11, on voit les images de la transformation de la gare en musée. La non-perception de la référence au musée d'Orsay peut se révéler pénalisante. À cela s'ajoute que l'album raconte l'inauguration du musée par la famille de Babar et ses amis qui regardent et commentent des tableaux où, à part le fait que des éléphants remplacent les humains, le lecteur éclairé peut reconnaître une transposition de *La Joconde* de Vinci, de tableaux de Rubens, Manet, etc.

Le livre, implicitement, met en scène ce que signifie faire une visite. Nous allons y revenir. Sans doute, la référence explicite aux œuvres réelles figure en liste en avant-dernière de couverture ; mais si le lecteur n'a pas accès aux référents culturels qui permettent de relier ce que montre l'album aux véritables œuvres, ou tout simplement la conscience qu'il existe des tableaux auxquels cet album fait allusion, il passe à côté de l'essentiel même de l'histoire.

Le modèle social de l'enfant lecteur de cet album est donc l'enfant qui a près de lui un adulte qui « lit » ou accompagne la lecture d'une histoire, non seulement en ce qui concerne la lecture « à plat » du texte, mais qui décode les mises en relations qui sont sollicitées, qui a conscience

qu'il y a là une occasion d'introduction à un patrimoine culturel. Le modèle social auquel renvoie l'album est donc, plus largement, celui d'une famille qui va sciemment utiliser l'œuvre pour étayer ou préparer une sortie au musée.

L'intention de transmettre un contenu culturel connaît ainsi une double évolution dans nos *corpus*. Tout d'abord, de possibilité non indispensable, elle devient l'objet même de l'album. Ensuite, elle apparaît comme semi-implicite, puisque l'identification de l'intention de l'auteur est nécessaire au lecteur (sachant que celui-ci est moins systématiquement issu des classes sociales familières de la culture cultivée), alors qu'il y a encore quelques décennies, les références au patrimoine culturel étaient soit très explicites, soit très implicites parce que cantonnées à une place accessoire dans l'album.

Des évolutions semblables sont perceptibles dans le second *corpus* : *Roule galette* (1950) écrit par N. Caputo et P. Belvès, l'un des albums phare de la collection « Les albums du père Castor », raconte l'histoire d'une galette qui se sauve et rencontre d'abord un lapin qui veut la manger. Elle lui chante sa chanson (qui dit en substance qu'elle est une galette et qu'il ne l'attrapera pas) et se sauve en roulant. Elle rencontre ensuite un loup, puis un ours et le scénario se répète : l'animal veut manger la galette, celle-ci le nargue et se sauve en roulant. Enfin, elle tombe sur le renard, plus malin : au lieu de montrer qu'il veut la manger, il feint d'être âgé et de ne rien entendre, lui fait répéter sa chanson en s'approchant de plus en plus, et quand la galette est à portée de patte il l'attrape et la dévore.

On peut lire cet album au premier degré, sans rien perdre d'essentiel ; mais on peut aussi le lire en le comparant à la fable de La Fontaine *Le Corbeau et le renard*, ou encore en rapprochant les comportements des différents animaux des stéréotypes auxquels ils se conforment : le renard parvient à ses fins par la ruse, tandis que le loup, n'écoulant que sa faim et recourant à la violence, échoue.

Il y a quelques décennies, les éléments culturels pouvaient donc être mobilisés, appelant une lecture experte, mais ce n'était pas indispensable.

Aujourd'hui, ces éléments culturels sont de plus en plus présents dans l'album, et leur mise en relation avec les événements de celui-ci est nécessaire pour s'approprier le livre.

Ainsi en est-il par exemple de l'un des albums les plus diffusés aujourd'hui : *Le Loup est revenu !* de G. de Pennart (Kaléidoscope, L'École des loisirs, 1994). M. Lapin lit dans le journal une nouvelle effrayante : le loup est revenu. Il se précipite pour fermer la porte à double tour quand il entend « TOC ! TOC ! TOC ! ». Il craint que ce ne soit le loup qui frappe à la porte, mais ce ne sont que les trois petits cochons qui, ayant appris le retour du loup, viennent se réfugier chez M. Lapin. Il s'agit bien des trois petits cochons du conte traditionnel. Scandées par des « TOC ! TOC ! TOC ! », les arrivées se succèdent : la chèvre et les chevreaux issus d'un autre conte traditionnel, l'agneau de la fable de La Fontaine, Pierre, sorti tout droit du conte musical de Prokofiev (référence relevant d'une culture musicale qui n'est pas aussi répandue que la connaissance des trois petits cochons), et enfin le Petit chaperon rouge.

Il y a ici une multiplicité de référents culturels dont la connaissance est préalable pour comprendre que l'on assiste à la mise en relation dans cet album de personnages qui, dans leur histoire d'origine, ont eu affaire au loup comme figure typique du méchant.

Ces mises en relation restent ici implicites (on ne dit pas qu'il existe un conte musical *Pierre et le loup*) mais sont nécessaires à la compréhension. Les ressorts mêmes de l'histoire reposent sur la mobilisation de ces références, parmi lesquelles le lecteur est invité implicitement à circuler, pour identifier les caractéristiques du conte d'origine, pour comprendre les critères de sélection qui ont présidé à l'introduction de tel ou tel personnage des contes traditionnels... L'un des principaux usages possibles, implicitement prescrit, de cet album consiste en une transmission patrimoniale et, en même temps, en l'appropriation « ouverte » de ce patrimoine : le lecteur doit lui-même être actif pour saisir les codes du conte qui sont utilisés, respectés, détournés... et ainsi produire des interprétations. C'est ainsi tout un rapport à la culture qui est véhiculé par ces œuvres, fondé sur la nécessité d'une familiarité avec un patrimoine donné et qui ne saurait pour autant se réduire à un simple exercice d'admiration ou d'hommage, puisqu'il s'agit ici d'un

détournement des codes. Ce rapport nouveau est celui de l'appropriation personnalisée, ou plus exactement de l'appropriation inventive, qui fait du lecteur un enquêteur lancé sur la piste de sens cachés... Ces œuvres permettent à une partie du lectorat, dont les parents sont capables d'interpréter les signes, de trouver des instruments de socialisation culturelle particulièrement riches, parce qu'exprimés de façon subtile. Cependant, on ne saurait oublier que le fait de traiter sur le mode de l'implicite ces références, qui ne sont pas également répandues socialement, peut faire ressurgir, dans l'exercice même de la lecture, les inégalités sociales et, par là, les renforcer.

Le corpus *Max et Lili* évoque très peu la question de la transmission de patrimoine d'une génération à l'autre. Il se concentre sur la transmission de valeurs et de morales, mais, comme nous le verrons, il suscite des comportements proches de ceux que l'on vient de décrire pour l'appropriation culturelle : il s'agit moins d'imposer des valeurs que de guider vers leur découverte, par un jeu d'incitation/régulation.

LA TRANSMISSION, DANS LES RÉCITS DE « VISITE », DE POINTS DE VUE SUR L'INCONNU ET D'UN RAPPORT AU MONDE

Nous avons évoqué, à propos de l'album *Le Musée de Babar*, la mise en scène de l'activité de visite. On touche là à une évolution importante des modalités de transmission. Autrefois, la présentation de connaissances sur le monde était principalement véhiculée par des albums de type encyclopédique ou documentaire. Ceux-ci continuent à exister et se sont même développés. Mais des contenus similaires sont aussi de plus en plus véhiculés par des albums narratifs, dont nos *corpus* sont représentatifs.

Certes, le phénomène n'est pas nouveau, que l'on pense au *Tour de France par deux enfants* d'Augustine Fouillée (dite G. Bruno) au début du xx^e siècle, ou, plus tard aux séries *Caroline* ou *Martine*, dont les seuls titres évoquent le thème de la découverte (l'héroïne va « à la plage », « à la montagne », « en camping », etc.), ou encore, dans un autre genre, plus humoristique, à la série *Astérix* (« chez les Goths », « en Hispanie », « chez les Helvètes », etc.).

Mais des évolutions nettes apparaissent dans le second *corpus* des albums les plus significatifs de chaque décennie, évolutions qui sont condensées et amplifiées dans la collection *Babar*.

Les deux premiers albums de celle-ci montrent la découverte par le héros, alors jeune, de la ville (*Histoire de Babar*, 1931), puis de certains aspects du monde lors de son voyage de noces (*Le Voyage de Babar*, 1932). On y trouve des invariants, toujours présents dans les derniers épisodes de la série : la beauté du paysage, l'amusement provoqué par des curiosités locales, le dépaysement, l'émerveillement induit par le gigantisme de la ville ou au contraire la tranquillité de zones désertiques, la découverte d'activités inconnues.

Mais d'autres aspects sont datés. C'est le cas notamment du passage dans une île où les seuls êtres rencontrés sont des humains à la peau noire, désignés comme cannibales car ils veulent manger les héros qui, aussi éléphanthesques soient-ils, n'en ont pas moins un comportement anthropomorphique. Les premiers albums de la série, qui racontent le passage d'éléphants à quatre pattes dans la brousse, à une micro-société s'inscrivant dans « la civilisation », traduisent cette double tendance à la valorisation de l'exotisme dépayasant et du monde « civilisé », révélatrice d'un point de vue ethnocentrique et dépréciatif des sociétés traditionnelles.

Dans les années 1960, les deux albums successifs *Babar à New York* et *Babar en Amérique* marquent des changements mais aussi des continuités. La découverte se fait essentiellement soit sur le mode de l'admiration (paysages, monuments, gigantisme urbain...) soit sur celui de la curiosité vis-à-vis d'une altérité valorisée (alimentation, sports, modes de vie). Les comparaisons avec le pays d'origine ne reposent plus sur une posture de supériorité. Cela tient en partie au fait que Babar visite des pays « développés » et au contexte de l'époque : la période de la décolonisation incite à une forme de prudence à l'égard des ambiguïtés du discours d'avant-guerre, tandis que la pénétration grandissante du modèle américain en Europe invite à regarder de plus près cette culture. Mais la découverte de façons de faire différentes est bien valorisée en tant que telle, et constitue en partie une source d'inspiration pour le pays d'origine des éléphants.

Dans ces aventures outre-Atlantique, le récit met en scène de façon nouvelle le regard du visiteur, bien plus marqué par les pratiques touristiques qu'il ne l'était dans les albums des années 1960. Ceci est accentué par le fait que, Babar et Céleste étant devenus parents, les dialogues lors des épisodes de visite sont des mises en scène des formes de socialisation par lesquelles les parents éduquent leurs enfants à de nouvelles pratiques. Est ainsi transmis un rapport esthétique au monde bien plus systématisé, énoncé à chaque découverte d'un nouveau paysage. Ces exercices de contemplation sont désignés dans l'album (par des discours des adultes à l'attention des enfants) comme l'occasion de se constituer des souvenirs, et les bénéfices culturels ou sentimentaux que la visite peut procurer sont anticipés.

Une autre étape est franchie dans les albums les plus récents, *Le Musée de Babar* (2004) et *Le Tour du monde de Babar* (2006) qui mettent en scène la famille en train de visiter.

Tout d'abord, le contenu de ce qui est transmis par la visite est étroitement lié à une certaine posture de la découverte. C'est le cas dans la visite du musée, où les enfants, confrontés à des désignations contradictoires de ce qu'est un beau tableau, sont invités à se faire leur opinion. À partir de ces discours disponibles, et, conformément aux valeurs culturelles nouvelles en vogue dans les classes supérieures⁷, ils sont amenés à développer une grande tolérance dans une situation de découverte artistique : on apprend à découvrir avant de juger.

Ce sont des principes proches qui guident la découverte culturelle dans l'album suivant, lors du voyage de Babar et de sa famille autour du monde. Face aux réactions enfantines d'incompréhension à l'égard de l'altérité (façons différentes de dire bonjour, marques de politesse, alimentation, habitat, coutumes, etc.), Céleste, la mère de famille, intervient : « Dans les autres pays, les gens disent les choses d'une autre façon. Ils font aussi des choses différentes. [...] Ce sont les joies du

⁷ P. Coulangeon, « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie. Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? », *Sociologie et sociétés*, 2004, vol. XXXVI, n° 1.

voyage. Avez-vous vu une maison comme celle-là à Célesteville ? » (p. 14). Plus loin le narrateur précise : « Les enfants découvrent rapidement des coutumes et des manières qu'ils ne connaissent pas, exactement comme Céleste l'avait dit » (p. 19).

L'adulte contraint les enfants à la découverte (par l'incitation davantage que par l'autoritarisme, même si l'interdit ou l'insistance ne sont pas exclus) et régule leurs réactions en les guidant vers une forme de curiosité empathique qui stigmatise les *a priori*⁸. On invite les enfants à découvrir, à comprendre, à entendre des explications des adultes et des pairs, à comparer celles-ci avec leur sentiment premier, pour ainsi leur permettre de constituer leur propre avis, qui n'est pas que l'expression d'un ressenti, mais un point de vue élaboré par la confrontation d'arguments.

La mise en scène de la famille qui réalise ces visites, échange et confronte des avis, est aussi l'occasion de montrer au lecteur comment on effectue une visite cultivée et quelles sont les différentes postures possibles face à un objet de contemplation. Le narrateur ne dit pas que tel est l'objet du livre et, de fait, les visées les plus « transmissives » sont de moins en moins soutenues par des modalités monstratives directes. Il s'agit plutôt ici de signification indirecte, semi-implicite : c'est le cas par exemple quand les enfants de Babar et Céleste vont pour la première fois au musée et demandent : « Est-ce comme aller faire les courses ? Est-ce comme aller à la messe ?... » puis quand ils vont, chacun à leur façon, réagir aux œuvres en désignant ce qu'ils aiment, les uns évoquant les couleurs utilisées, les autres le thème traité, les réflexions qu'elles sollicitent, etc.

Sans le dire explicitement, les personnages de l'album expriment et incarnent différentes modalités de la contemplation esthétique ou de l'attitude touristique. Ce qui est sollicité, c'est, de la part de l'enfant lecteur, la constitution d'un point de vue personnel par identification et confrontation des discours transmis par les personnages.

⁸ Ceci est d'autant plus facile que, les albums de Babar racontant de plus en plus exclusivement soit des découvertes exotiques, soit des aventures intra-familiales, les questions touchant à la découverte de l'altérité sociale, des inégalités, de la présence d'étrangers dans un pays, etc., ne sont pas traitées, contrairement aux premiers albums où la vision sociale délivrée était pour le moins paternaliste.

ÉVOLUTIONS DE LA PAROLE D'AUTORITÉ DU STATUT DU PERSONNAGE ADULTE ET DES MODÈLES DES RELATIONS ÉDUCATIVES

Plusieurs recherches signalent que la littérature de jeunesse comporte de moins en moins de morales imposées⁹, ce que nos travaux confirment et nuancent.

334

Sur le contenu lui-même, la morale ou la conclusion sont sans doute désormais bien moins imposées que laissées « ouvertes » à l'interprétation du lecteur. Dans des cas non négligeables, la morale de l'œuvre n'est pas évidente à identifier. Dans d'autres récits, il peut y en avoir plusieurs. Mais nos conclusions contredisent l'idée que la question morale elle-même disparaît. Si les morales totalement imposées se raréfient, l'ouverture de la conclusion vise à mettre le lecteur en situation de construire un point de vue, d'interpréter les indices permettant de conclure de telle ou telle façon, de s'interroger sur les conséquences de certains actes ou comportements, sur le rapport entre telle action et les valeurs qui la sous-tendent... Ainsi, le choix de la conclusion n'est pas réellement ouvert au sens où il serait laissé libre. Souvent, le livre fait appel au jugement du lecteur ou à ses capacités de déduction pour trouver la conclusion qui « s'impose » au travers d'indices semi-implicites dans le texte et les images ; dans d'autres cas, on fait appel à son jugement pour choisir parmi les conclusions possibles proposées par des personnages adultes à l'attention des personnages enfants, ou parmi celles (ou la combinaison de celles) qui s'imposent au vu de l'expérience effectuée par le personnage enfant.

Les personnages adultes sont rarement montrés comme imposant une vérité unique. Ils ont des avis différents, à partir desquels les enfants doivent composer leur propre jugement, voire avec lesquels ils vont pouvoir « jouer » dans certains cas. C'est que le statut même de la transmission a évolué. Les albums donnaient autrefois à voir des formes de relation entre adulte et enfant qui reposaient principalement sur un statut classique : le personnage adulte portait la parole qui fait autorité, il

⁹ H.-H. Ewers, « La littérature moderne pour enfants. Son évolution historique à travers l'exemple allemand du XVIII^e au XX^e siècle », dans E. Becchi & D. Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident*, t. 2, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1998.

constituait un repère par rapport auquel le personnage enfant se jugeait. Lorsque les personnages adultes étaient absents, le narrateur remplissait cette fonction. Aujourd'hui, les personnages adultes sont des figures de doute, qui délivrent des opinions contradictoires... mais ils ont de l'expérience et leur doute est significatif d'une attitude prudente. Les conseils et prescriptions qu'ils prodiguent apparaissent donc comme l'occasion pour l'enfant de faire lui-même des expériences qui le conduiront à son tour à émettre des jugements réfléchis et personnels. L'enfant lecteur, en se mettant à la place de l'enfant personnage, doit faire un travail de confrontation de ces « transmissions contradictoires ».

Cette mise en scène est structurante du troisième *corpus*. Par exemple, l'album *Max et Lili aiment les marques* montre une mère hostile à « la dictature des marques » et un père qui, bien que soucieux des dépenses inutiles, est plus sensible aux arguments de la qualité qu'un tel produit garantit, etc. Ces avis sont disponibles pour être confrontés à ceux des amis des deux héros, et à l'expérience de ceux-ci.

Il est ici donné à voir au jeune lecteur un modèle de comportement d'écoute des avis adultes, qui ne correspond pas à une soumission docile, mais qui consiste à prendre en considération ces avis en les confrontant à l'opinion des pairs, à l'expérience vécue, à les intégrer dans une mûre réflexion. Mais un modèle de la relation éducative dans la famille est aussi adressé aux adultes : ceux-ci ne doivent ni imposer leur avis, ni laisser leurs enfants dénués d'avis adulte, s'ils veulent leur permettre de penser leur expérience et de se faire leur opinion.

Notons qu'un constat identique ressort de l'analyse de nos deux autres *corpus*. On retrouve, sur les questions de comportements sociaux ou moraux, les éléments évoqués au sujet du rapport à l'altérité lors d'une visite ou d'une découverte, artistique ou touristique.

La littérature de jeunesse propose donc des modélisations assez similaires de la construction d'un point de vue sur les formes de la vie en société et sur les formes culturelles, ainsi que des modalités décrites de leur transmission.

Ces modèles de la transmission intergénérationnelle, dans leurs contenus et modalités, reflètent en partie les formes de socialisation que

les sociologies de la famille et de l'éducation désignent comme ceux qui se sont développés dans les milieux sociaux culturellement bien dotés. Ainsi la littérature de jeunesse témoigne de ces changements de formes éducatives, et simultanément, elle en est prescriptrice par les modèles sociaux qu'elle diffuse. Et ces modèles sociaux, socialement marqués, ne sont pas sans effets de domination sur les familles, populaires notamment, où le statut de l'adulte et de sa parole est plus traditionnel.

Le « message » véhiculé n'est pas seul en question, il y a aussi les modalités de sa diffusion. Le lecteur modèle est ainsi un sujet qui doit arbitrer des choix, ce qui est potentiellement source de développement. Mais il est aussi un lecteur supposé être déjà prêt à remettre en cause la parole d'un adulte, à arbitrer des transmissions contradictoires, alors que ce modèle d'éducation est inégalement partagé selon les milieux sociaux. Il est aussi censé être un lecteur enfant accompagné à distance dans sa lecture par un adulte qui intervient pour aiguiller vers les bons indices, pour signifier les décodages à opérer ou les références culturelles, etc., autant de dispositions inégalement réparties dans les familles. Ainsi, le message des albums, par leur forme même, peut être inégalement audible socialement, ce que pourrait permettre de vérifier une recherche sur les usages sociaux de cette littérature de jeunesse dans différents types de familles.