

Éduquer et politiser l'enfant par l'image : une étude des discours professionnels en Russie, 1928-1932

Cécile Pichon-Bonin

L'auteur

Cécile Pichon-Bonin est chargée de recherche au CNRS (Centre Georges Chevrier) et chercheuse associée au Centre d'études des mondes russe, caucasien et centre-européen (CERCEC). Spécialiste de l'art et de la culture visuelle soviétiques des années 1920-1930, elle a notamment publié *Peinture et politique en URSS, L'itinéraire des membres de la Société des artistes de chevalet (OST), 1917-1941* (Dijon, Presses du réel, 2013).

Résumé

Cet article étudie les discours des Bolcheviks, psychologues, pédagogues, médecins et artistes soviétiques concernant la définition de l'image pour enfant au moment du Premier plan quinquennal (1928-1932). Il établit les fonctions attribuées à l'image pour enfants et les différences de définition et de priorité accordées à ces fonctions par les professions et, en leur sein, par les individus. L'emploi d'un vocabulaire commun renvoie en fait à des compréhensions variées et à des propositions formelles diverses. L'article prend aussi en compte la polyvalence des artistes comme élément dans l'étude des débats interprofessionnels et dans celle des stratégies d'adaptation des acteurs au système culturel soviétique.

Mots clés : image pour enfants ; URSS ; culture visuelle ; art et politique ; éducation.

Abstract

Educating and Politicizing Children through Pictures: A Study of Professional Discourse in Russia, 1928-1932

This article studies the discourses of the Bolsheviks, Soviet psychologists, pedagogues, doctors and artists regarding the definition of children's images at the time of the First Five Year Plan (1928-1932). It lays out the functions attributed to children's images and the different way in which these functions were defined and prioritized by the professions and, within, by individuals. The use of a shared vocabulary in fact reflected varied understandings and a diverse array of formal propositions. The article also takes into account the versatility of artists as a factor in studying inter-professional debates and the strategies of adaptation employed by the actors of the Soviet cultural system.

Key words: Images for Children; USSR; Visual Culture; Art and Politics; Education.

Pour citer cet article : Cécile Pichon-Bonin, « Éduquer et politiser l'enfant par l'image : une étude des discours professionnels en Russie, 1928-1932 », *Histoire@Politique*, n° 33, septembre-décembre 2017 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

Dès la révolution d'Octobre, les Bolcheviks associent éducation et politisation, et attribuent au livre un rôle clé dans ce processus de formation de l'Homme nouveau. Ils sont ainsi les continuateurs de différentes traditions. Celle des populistes du XIX^e siècle, qui voient dans la littérature l'arme la plus apte à éduquer l'Homme, à façonner sa vision du monde, grâce à sa capacité argumentative et à son pouvoir de conviction. Et celle des révolutionnaires, dont les efforts pour alphabétiser les masses se sont multipliés dans les premières années du XX^e siècle. Jusqu'à la fin des années 1930, l'action du Parti et de l'État s'est révélée double et a porté, simultanément ou successivement, sur la liquidation de l'analphabétisme et sur la promotion du livre politique. Durant la guerre civile, l'Armée rouge prend en charge l'alphabétisation des masses. Dans les années 1920, le parti et le Commissariat du peuple à l'Instruction publique (Narkompros) poursuivent ce mouvement en direction des campagnes et signent décrets et résolutions pour favoriser le développement des livres techniques et politiques auprès du lectorat urbain, préférant généralement les œuvres de fiction¹. Comme il a été démontré dans d'autres domaines, la réalisation de ces objectifs devient impérieuse au moment du Premier plan quinquennal (1928-1932) : ils doivent être atteints en un minimum de temps et par la force². Si la question politique occupe toujours davantage le centre de la scène, il reste à définir la façon dont elle rencontre d'autres enjeux et interfère avec les considérations pédagogiques, artistiques, éditoriales et la création des images.

Le livre illustré pour enfant s'inscrit dans ce contexte et, avec sa politique de prolétarianisation accélérée de la société, le Premier plan quinquennal voit notamment se multiplier les livres politiques à son sujet. Marquée par l'accroissement des titres, les réformes institutionnelles et la sortie de nouveaux périodiques spécialisés diffusant des discours aux positions toujours plus tranchées, cette période constitue un terrain idéal pour l'étude du livre pour enfant. Cette vaste catégorie, distincte du manuel scolaire, comprend les poèmes, récits, ouvrages techniques, documentaires et brochures conçus pour le petit enfant (3-6 ans), les Octobristes (enfants de 7-8 ans) et les pionniers (enfants de 9 à 13 ans). La choisir comme objet d'étude présente plusieurs avantages. Tout d'abord, elle permet d'inclure les enfants scolarisés, de 7 à 13 ans, mais aussi les petits enfants, âgés de 3 à 6 ans, que l'historiographie traditionnellement centrée sur l'école a eu jusqu'ici du mal à saisir. Ces ouvrages expriment en outre la conception bolchevique d'une éducation et d'une politisation qui dépassent largement le cadre scolaire, puisqu'ils sont destinés à la fois aux établissements scolaires, aux bibliothèques, aux organisations parascolaires et à la sphère privée. Cette ambition de s'adresser directement aux masses répond à un idéal tout autant qu'au besoin pratique de contourner la résistance des enseignants aux tentatives d'infuser l'éducation par la propagande politique³.

La mise en œuvre du projet bolchevik de lier politisation et éducation à travers le livre illustré pour enfant a déjà retenu l'attention des chercheurs, notamment dans le

¹ Sur l'histoire du mouvement d'alphabétisation, voir notamment Nicolas Werth, « Alphabétisation et idéologie en Russie soviétique », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 10, avril-juin 1986, p. 19-36.

² Michael David-Fox, « What is Cultural Revolution? », *The Russian Review*, vol. 58, n° 2, avril 1999, p. 200.

³ Andy Byford et Polly Jones, « Policies and Practices of Transition in Soviet Education from the Revolution to the End of Stalinism », *History of Education*, vol. 35, n° 4-5, 2006, p. 421.

champ littéraire⁴. Plus récemment, un groupe de recherche interdisciplinaire, réuni autour de l'anthropologue Sergueï Oushakine et des slavistes Thomas Keenan, et Katherine Reischl, a entrepris l'analyse des textes et des images destinés à traduire les principes du communisme pour les enfants, en articulant le communisme, le visuel et la pédagogie, à travers une série d'études de cas⁵. Ce sont plutôt aux discours professionnels concernant le rapport de l'enfant à l'image que cet article propose de s'intéresser. Le développement d'une image pour enfants implique en effet, outre les Bolcheviks en poste dans les instances du parti et de l'État, plusieurs acteurs et professions : illustrateurs, auteurs, éditeurs, psychologues et pédagogues. Point de rencontre de ces logiques, l'illustration constitue un objet idéal pour observer la manière dont ces acteurs s'emparent des concepts idéologiques clés. Après « l'école totalitaire »⁶, qui voyait l'histoire soviétique comme le résultat d'un processus unidirectionnel de l'État-parti vers les masses, après la riposte de « l'histoire révisionniste »⁷ qui l'appréhendait comme le résultat d'un conflit entre ces deux forces en présence, les chercheurs élaborent aujourd'hui une troisième voie. L'une de ses tendances, observable notamment dans l'analyse du système culturel communiste, consiste à étudier les compréhensions individuelles de notions importantes par les membres du parti ou d'une profession. Sont ainsi précisées les divergences et tensions, qui permettent de ne plus voir le parti comme une entité homogène et monolithique, de même que sont repensés les échanges entre le parti et ces professions et le rôle de chacun dans la définition et la mise en œuvre des politiques culturelles⁸. Avec le même soin porté à l'articulation des discours, des institutions et des politiques, se développent aussi des travaux précisant les relations complexes et rapports de force entre les professions, comme ceux d'Andy Byford à propos de la science de l'enfant dans la période impériale et le début de l'ère soviétique⁹.

Dans cet esprit, nous dégagerons les principaux enjeux des discours dans une perspective professionnelle et interpersonnelle. Il ne s'agit pas de voir qui est pour ou contre le projet bolchevik mais plutôt de voir comment chacun définit ce projet lui-même traversé de tensions, comment chacun s'empare des notions clés du débat pour se les approprier, les interpréter dans son champ et les traduire ou non en pratique. Comment les membres des différentes professions nommées considèrent-ils l'image pour enfant ?

⁴ Voir par exemple, Marina Balina et Larissa Rudova (eds.), *Russian Children's Literature and Culture*, New York, Routledge, 2008 ; Evguenij Steiner, *Stories for little Comrades: Revolutionary artists and the Making of Early Soviet Children's Books*, Seattle, University of Washington Press, 2000.

⁵ Voir le projet « The Pedagogy of Images, Depicting Communism for Children », <https://pedagogyofimages.princeton.edu/> [lien consulté le 28.02.2017].

⁶ Dont les premiers représentants sont notamment Leonard Shapiro, Robert Conquest, Martin Malia et Michel Heller

⁷ À laquelle ont activement participé Stephen Cohen, Moshe Lewin, Sheila Fitzpatrick, Gabord Rittersporn

⁸ Nous renvoyons en particulier aux travaux de Michael David-Fox, « What is Cultural Revolution? », art. cit., p. 181-201 ; Id., « Mentality or Cultural System : a Reply to Sheila Fitzpatrick », *The Russian Review*, vol. 58, n° 2, avril 1999, p. 210-211.

⁹ Voir Andy Byford & Polly Jones, « Policies and Practices of Transition in Soviet Education from the Revolution to the End of Stalinism », *History of Education*, vol. 35, n° 4-5, 2006, p. 419-426 ; Andy Byford, « Professional Cross-dressing: Doctors in Education in Late Imperial Russia (1881-1917) », *The Russian Review*, vol. 65, n° 4, 2006, p. 586-616 ; Id., « Turning Pedagogy into a Science: Teachers and Psychologists in Late Imperial Russia (1897-1917) », *Osiris*, vol. 23, n° 1, 2008, p. 50-81.

Cet article se veut le premier jalon d'un projet plus vaste. Nous verrons ici quelles doivent être, selon les membres du parti, les pédagogues, les psychologues et les créateurs, les fonctions et les formes de l'image pour enfant, sous un angle essentiellement programmatique. Un travail ultérieur sera dédié d'une part à approfondir l'étude de ces discours, en y ajoutant notamment les discours programmatiques et réflexifs des critiques et des éditeurs et, d'autre part, à articuler étroitement ces discours avec les pratiques éditoriales, illustratives et de lecture.

Nous nous fonderons ici sur le dépouillement du journal généraliste littéraire *Literatournaïa gazeta*, des principales revues pédagogiques – *Kniga Detiam* (1928-1930) et *Detskaïa literatura* (pour l'année 1932)) – et artistiques – *Brigada Khoudojnikov* (1931-1932) et *Za proletarskoe iskousstvo* (1931-1932)). À ces sources s'ajoutent les décrets et résolutions du Parti communiste et du Conseil des commissaires de peuples (SNK), ainsi que les écrits de la célèbre auteure pour enfants Elena Danko (*Des comédiens de bois*, *Le secret chinois*), d'artistes comme Vladimir Favorski et Vladimir Konachevitch, l'un des principaux illustrateurs pour enfants de la période avec Vladimir Lebedev¹⁰.

Définir les fonctions de l'image pour enfants selon les professions

Personne ne remet en cause le fait que l'image doit participer à l'éducation de l'Homme nouveau. Mais les définitions des qualités que doit posséder cet Homme nouveau, de l'éducation qu'il doit recevoir et de la manière dont celle-ci doit opérer, notamment en utilisant l'image, diffèrent selon les professions. C'est donc à la fois le projet éducatif lui-même, la place et les fonctions de l'image en son sein et la façon dont l'image agit qui posent question.

L'un des principaux enjeux de l'éducation soviétique est la formation du rapport que l'enfant entretient avec la réalité. Le terme alors employé est celui de « *mirovozrenie* », que l'on peut traduire par « vision du monde ». Le terme « *zrenie* » renvoie à la vue, à la vision, ce qui résonne de façon spécifique pour les Bolcheviks (qui prennent la vision au sens de conception du monde), les pédagogues et psychologues, qui insistent sur le rôle des sens, et notamment de la vue, dans la découverte du monde et le développement de l'enfant, et les artistes, pour lesquels la vue s'éduque aussi. Depuis le XIX^e siècle, la réalité se définit comme accessible par les sens et par la raison.

Le point de vue des Bolcheviks : forger une vision du monde prolétarienne

Entre 1928 et 1932, la tendance qui l'emporte parmi les Bolcheviks définit la vision du monde à développer à travers le livre illustré comme une vision du monde de classe, prolétarienne. L'enfant doit faire l'expérience du monde à travers les yeux du parti afin de développer sa conscience de classe prolétarienne. Selon la tradition marxiste-léniniste, le prolétariat se définit de manière idéologique et non sociologique : un ouvrier n'est prolétaire que lorsqu'il a conscience de sa classe. La prolétarianisation de la société constituant l'un des enjeux majeurs de la période du Premier plan quinquennal, il y a alors urgence à créer un livre politique à cet effet.

¹⁰ Collaborateur notamment de Korneï Tchoukovski, Elena Danko et de Samuel Marchak avec, parmi les ouvrages les plus connus, *Un Monsieur très distrait*, *L'incendie* ou *La Maison que Jack a construite*).

Mais comment définir ce livre politique ? Pour Nadejda Kroupskaïa, veuve de Lénine, commissaire adjointe à l'Instruction publique en charge des questions de pédagogie et d'éducation politique, le livre illustré doit apporter une formation idéologique, proposer des modèles moraux et fournir les connaissances techniques nécessaires à la construction d'une société russe moderne¹¹. Il ne s'agit plus seulement d'apporter aux masses les rudiments d'une éducation politique et de favoriser leur accès à une haute culture (science, littérature, art) ; cette culture doit être pensée pour transformer radicalement l'Homme. Au projet de formation idéologique s'ajoute progressivement au fil des années 1920 la volonté d'agir sur les connaissances, la morale, les émotions, les sentiments ou le corps, selon les auteurs.

Ces ambitions se traduisent essentiellement par des prescriptions thématiques pour la création des livres sur un mode accumulatif, rassemblant de façon indifférenciée des thèmes iconographiques, des notions idéologiques, des émotions et des valeurs morales. Le consensus est assez large pour dire que le livre illustré, et donc l'image en son sein, doit inspirer « la joie », « le courage et l'héroïsme de la construction socialiste et de la lutte des classes¹² ». Pour la formation idéologique, les notions du marxisme-léninisme sont convoquées : internationalisme, collectivisme, lutte des classes auxquels s'ajoutent, dans cette période de Premier plan quinquennal, la collectivisation et l'industrialisation¹³. Les recommandations concernant les connaissances attestent sans doute d'un changement plus net à partir de 1929. Pour développer les « connaissances techniques », Kroupskaïa voulait favoriser la publication d'ouvrages sur les sciences, la technologie ou l'histoire. Elle est ici fidèle à son projet d'enseignement polytechnique, qui ouvre l'école sur le monde social en associant un socle de formation théorique fondamentale à des activités productives et collectives pour être en prise directe avec l'environnement naturel et social. L'introduction d'activités manuelles ne vise alors pas à former les élèves très tôt mais, conformément à l'esprit du pédagogue américain John Dewey, de les confronter à une grande variété de types de processus¹⁴. Avec le Premier plan quinquennal, le besoin urgent d'ouvriers qualifiés et de techniciens ainsi que la nécessité de faire connaître les grandes réalisations du régime infléchit ces prescriptions thématiques. La construction du socialisme se confond avec les grands chantiers et les livres consacrés au Premier plan se multiplient¹⁵. Certains adoptent les formes existantes dans les années 1920 du livre de production (montrant un processus de production ou de fabrication comme *Du caoutchouc à la galoche*), du livre technique (expliquant le fonctionnement de telle ou telle machine) ou de celui sur la vie quotidienne

¹¹ Boris Raymond, « A Sword With Two Edges: The Role of Children's Literature in the Writings of N.K. Krupskaja », *The Library Quarterly*, vol. 44, n° 3, The University of Chicago Press, 1974, p. 208-211.

¹² « Ot redakcij », *Kniga Detjam*, 1928, n° 1, p. 4 ; N. Razin, « Kuda napravit' ogon' : Zametki o detskoj literature », *Literaturnaja gazeta*, 14 janvier 1931.

¹³ Boris Raymond, art. cit., p. 216 ; Résolution du Comité central du parti communiste du 23 juillet 1928, « O meroprijatih po ulučeniju junošeskoj i detskoj pečati », *O partiinnoj i sovetskoj pečati : sbornik dokumentov*, Moscou, 1954, p. 377-378 ; Décision du Comité central du parti communiste du 28 décembre 1928, « Ob obsluživanii knigoj massovogo čitatelja », *ibid.*, p. 380-381 ; Décision du Comité central du parti communiste du 15 août 1931, « Ob izdatel'skoj rabote », *ibid.*, p. 418-424.

¹⁴ Au sujet de l'introduction des théories de John Dewey en URSS, voir Guillaume Garreta, « L'école en révolution. L'application des méthodes deweyennes en Russie soviétique », dans Denis Kambouchner et François Jacquet-Francillon (dir.), *La Crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*, Paris, PUF, 2005, p. 141-158.

¹⁵ S. Fedorčenko et L. Ostroumov, « Sredstvo vospitanija stroitelej socializma », *Literaturnaja gazeta*, 30 décembre 1929 ; Résolution du bureau du comité central du VLKSM sur les déclarations de l'éditeur « Molodaja Gvardija, 24 octobre 1931, *O partiinnoj i sovetskoj pečati...*, op. cit., p. 121.

(consacré par exemple aux moyens de transport). Apparaissent aussi des livres consacrés à un chantier phare du plan et d'autres offrant un panorama des réalisations et projets du Premier plan. Poème, récit de fiction, texte technique ou documentaire, les genres varient.

Les Bolcheviks s'expriment peu au sujet de la forme. Depuis les textes de Lénine, il est unanimement admis que le style qui correspond à la vision du monde du prolétariat est le réalisme. L'image doit donc être réaliste, c'est-à-dire claire, simple et lisible. Autant de termes qui posent plus de questions qu'ils ne donnent d'orientations, nous y reviendrons.

Sur la forme comme sur les sujets, le discours des Bolcheviks demeure général et porte principalement sur la littérature. Ils ne pensent pas la place spécifique de l'image dans le dispositif. Elle est soumise à leurs considérations d'ensemble et à leur volonté de politiser le sujet du livre. Tout comme le texte, elle agirait, selon eux, en imprégnant le lecteur, c'est-à-dire qu'elle affecterait ses connaissances, la structure de sa personnalité et ses modèles de comportement, de façon tout aussi directe, immédiate et permanente. Ils rejoignent ici une croyance simpliste et quasi universelle. Car si une information fautive a une conséquence directe sur les connaissances de l'enfant, la question de l'impact d'un texte sur ses émotions et sa personnalité s'avère plus complexe à résoudre¹⁶.

Le point de vue des pédagogues : l'image au service du développement cognitif de l'enfant

Pour les pédagogues, l'image doit avant tout « fixer, approfondir et élargir l'expérience du monde des enfants¹⁷ ». L'image apparaît comme un élément indispensable de l'apprentissage, au service du développement cognitif de l'enfant. En donnant à voir l'objet, elle permet de comprendre le mot. Alors que le mot seul demande un effort de représentation mentale complexe, notamment pour le petit enfant, l'image est un outil dans l'acquisition du langage et de la connaissance de la réalité.

La pédagogue qui a particulièrement travaillé sur le rapport de l'enfant à l'image est Evguenia Alexandrovna Flerina. Au cours de ses études artistiques, elle enseigne le dessin pour financer sa formation à l'Institut d'art Stroganov puis se dirige assez vite vers le monde de l'éducation. Dès 1913, elle assure la direction d'un jardin d'enfants dans lequel elle entame ses recherches sur le dessin d'enfant et sa perception de l'image. Spécialiste de l'éducation préscolaire, elle commence à former les cadres de la petite enfance avant la révolution d'Octobre. Elle publie plusieurs livres sur le rapport de l'enfant à l'image et une série d'articles, en particulier dans la revue *Kniga detiam*, l'organe de la commission du livre pour enfant qui dépend de la section pédagogique du Conseil scientifique d'État (GOU), dirigé par Nadejda Kroupskaïa¹⁸. Ce sujet du rapport de l'enfant à l'image intéresse aussi des psychologues et des médecins, qui s'expriment à travers la presse spécialisée comme la revue *Psychologie*, et quelques ouvrages, comme celui du Docteur Popovitch, publié en 1929¹⁹.

¹⁶ B. Raymond, art. cit., p. 209.

¹⁷ Evgenja Flerina, « Kartinka v detskoj knige », *Kniga detjam*, 1928, n° 1, p. 7.

¹⁸ Voir E. Flerina, art. cit., 1928, n° 1, p. 7-16 ; E. Šabad, « Doškoľnik i knižka », *Kniga detjam*, 1928, n° 3, p. 6-9.

¹⁹ L. Švarc, « Psihologija i oformlenie knigi », *Psihologija*, 1932, n° 1-2, p. 145-162 ; T. Baranova, A. Goljahovskaja, S. Rahmatullunam, Ju. Tohri, « Vnešnee oformlenie detskoj knigi », *Psihologija*, 1932, n° 4, p. 7-22 ; T. Baranova, A. Goljahovskaja, S. Rahmatullunam, Ju. Tohri, « K voprosu o forme

Pédagogues, psychologues et médecins mettent en place des expériences au sein des bibliothèques, des écoles ou de petits groupes d'enfants et analysent leurs réactions aux images²⁰. Il s'agit d'étudier la façon dont les enfants identifient des éléments iconographiques, comprennent les procédés de représentation de l'espace et perçoivent les couleurs²¹. Les chercheurs concluent que le principal paramètre influant sur la perception est l'âge de l'enfant²². Cette préoccupation de l'âge se comprend dans le contexte du développement de la psychologie européenne qui, à partir du début du XX^e siècle, place au centre de ses réflexions le développement mental de l'enfant à travers différents stades, définis en particulier par Freud, Wallon et Piaget. Une fois les facultés perceptives des enfants établies, les professionnels affirment que la forme de l'image se doit de correspondre à ses facultés afin de favoriser le développement psychologique de l'enfant et de ne surtout pas l'entraver. L'image se voit ainsi instrumentalisée et les professionnels lui assignent une fonction centrale : celle de permettre la reconnaissance des éléments iconographiques pour éviter d'entraîner l'enfant vers une perception déformée de la réalité, de développer sa fantaisie et d'entretenir la confusion dans sa perception. L'image doit assouvir son besoin de reconnaissance et l'aider à comprendre les mots. Par exemple, Flerina justifie le fait que l'image doit représenter le corps ou l'objet dans son intégralité de la façon suivante :

« Une petite fille de 3 ans n'a pas vu son père pendant plus de 2 ans. Dans la chambre, était accroché un portrait de lui, en gros plan, montrant sa tête et une partie de son buste. Un jour, une amie du jardin d'enfants arrive chez elle accompagnée de son père, un homme grand avec de longues jambes. La fillette s'est alors exclamée, en montrant le portrait de son père : "C'est ton papa !? Le mien n'a pas de jambes."²³ »

Forts de leurs constats, les pédagogues, psychologues et médecins établissent des normes de représentation pour éviter les erreurs de lecture et de compréhension des images par les enfants. Ils reprennent à leur compte le fait que l'image doit être réaliste, c'est-à-dire simple, claire, lisible, et ils iront plus loin dans la définition de ces termes.

Le point de vue des artistes : l'image pour former un être créatif

peredaci na ploskost' ob"ema i prostranstva », *Psihologija*, 1932, n° 4, p. 23-53 ; T. Baranova, A. Goljahovskaja, S. Rahmatullunam, Ju. Tohri, « Kakimi dolžny byt' obložka, vnutrennie ukrašenija i format detskoj knigi », *Psihologija*, 1932, n° 4, p. 64-73 ; A. Popovič, *Vopros Cveta v detskoj knižke*, Kiev, 1929.

²⁰ La revue *Kniga detjam* rend compte des expériences que mènent, auprès des enfants qui fréquentent les bibliothèques moscovites, la commission du livre pour enfant de la section pédagogique du GUS et le département de lecture enfantine de l'Institut de recherche des méthodes de travail périscolaire. La revue *Psihologija*, en 1932, relate l'étude conduite par des psychologues, de février à avril 1931, dans l'école du 1^{er} mai et dans une organisation périscolaire de Tachkent.

²¹ Les pédagogues qui travaillent sur la question du rapport de l'enfant à l'image appartiennent à deux groupes de chercheurs. Le premier est la commission du livre pour enfants de la section pédagogique du Conseil scientifique d'État. Dirigé par N. Krupskaja, ce Conseil s'occupe avant tout des programmes scolaires et s'investit dans le domaine du livre illustré essentiellement au moment du Premier plan quinquennal. Son influence est alors importante. Face à aux membres de cette commission, se trouvent les personnes du département de lecture enfantine de l'Institut de recherche scientifique des méthodes de travail extrascolaires.

²² Selon ces chercheurs, les autres paramètres qui influent sur la perception de l'enfant sont sa classe sociale, le milieu dans lequel il vit et sa nationalité. Ceux-ci viennent surtout moduler la question de l'âge et les pédagogues concluent, par exemple, qu'un enfant de paysan à la campagne a deux à trois ans de retard sur un enfant d'ouvrier en milieu urbain.

²³ E. Flerina, art. cit, p. 16.

Les artistes s'opposent violemment à Flerina sur deux points principaux. Tout d'abord, ils rejettent avec force l'idée que le critère de reconnaissance soit l'élément le plus important pour apprécier la qualité d'une image. En outre, ils s'élèvent contre le fait d'établir des normes formelles et, s'ils sont en désaccord sur la définition des formes à adopter, ils font corps, dans ce cas-là, pour défendre leur liberté de création à travers la promotion de la diversité formelle.

Le fait que l'image doive éduquer le goût artistique de l'enfant est aussi affirmé par les membres du parti comme par les pédagogues et les psychologues qui n'en font cependant pas leur priorité. Illustrateurs, écrivains et théoriciens de l'art insistent naturellement davantage sur la fonction d'éducation esthétique de l'image, tout en la reliant à l'enjeu fondamental de la découverte du monde par l'enfant. Pour tenter de faire oublier le critère de reconnaissance, l'auteure Elena Danko, qui a reçu une formation artistique bien qu'elle n'ait jamais illustré de livres, et les célèbres dessinateurs et graveurs Vladimir Konachevitch et Vladimir Favorski expliquent qu'il n'est pas nécessaire de faire correspondre la forme d'une image avec les capacités perceptives de l'enfant²⁴. C'est en poussant l'enfant à dépasser la difficulté de lecture que l'image favorise son développement. Les artistes s'accordent avec les pédagogues sur le fait que l'image doit approfondir et élargir l'expérience et la conception du monde de l'enfant, mais affirment également que cela ne peut se faire que par les moyens de l'art. Car l'artiste ne transmet pas seulement des connaissances précises sur un animal par exemple, mais aussi des impressions vraies et fortes de cet animal, la manière dont il le ressent et le perçoit. L'image artistique agit ainsi sur les émotions de l'enfant et est utile en ce sens.

Sur le deuxième point, Elena Danko, Vladimir Konachevitch et des artistes comme David Sterenberg associent éducation *par* l'image et éducation *à* l'image. Elena Danko admet que le petit enfant, face à une image, pose avant tout des questions visant à identifier les éléments représentés (« Qui est-ce ? Que fait-il ? »). Elle se fonde également sur les observations des pédagogues qui ont déterminé les facultés perceptives des enfants pour proposer ensuite une autre solution visuelle. Selon elle, les réponses de l'adulte aux questions de reconnaissance obligent l'enfant à regarder plus attentivement l'image et il s'habitue ainsi non seulement à associer le mot à l'objet nommé par l'adulte mais aussi, de façon inconsciente, à la convention graphique utilisée pour le représenter. Selon les Constructivistes et de nombreux artistes réfléchissant à l'élaboration d'un nouveau langage plastique, pour construire le communisme, le constructeur se doit d'être créatif et l'image (pour enfant et pour adulte) doit favoriser le développement de la créativité. Cette notion, bien présente dans les discours bolcheviques, de manière essentiellement rhétorique, résonne comme un appel à rassembler toutes les professions au service de la formation de l'Homme nouveau. Pour la plupart des artistes, il est donc fondamental d'inciter l'enfant à s'affranchir des habitudes visuelles en lui proposant des images artistiques de qualité et d'une grande diversité formelle. L'enfant doit être interpellé par le sujet représenté et surtout par la façon dont ce sujet est représenté.

Les fonctions attribuées à l'image sont multiples : pour la plupart des Bolcheviques, il s'agit de permettre la formation de la vision du monde prolétarienne de l'enfant – ce

²⁴ E. Dan'ko, « Zadači hudožestvennogo oformlenija detskoj knigi », dans Lunačarskij (red.), *Detskaja literatura, kritičeskij sbornik*, Moscou-Leningrad, GIZ, 1931, p. 225 ; V.A. Favorskij, « Ob oformlenie detskoj knigi », V. A. Favorskij, *Ob iskusstve, o knige, o gravjure*, Moscou, Kniga, 1986, p. 127-129 ; V. Konaševič, « O risunke dlja detskoj knigi [1925] », *O sebe i o svoem iskusstve*, Moscou, 1967, p. 193-197.

qui implique notamment l'assimilation de concepts idéologiques, de connaissances, de valeurs morales, de normes de comportement) – ainsi que de favoriser son développement mental pour les pédagogues et psychologues ou bien encore sa créativité pour les artistes. Chaque profession défend ses priorités. Les conceptions formelles des images découlent des divergences quant à leurs fonctions et à la façon dont elles opèrent sur le spectateur. La notion de réalisme, résumée dans l'idée que l'image doit être simple, claire et lisible, est ainsi soumise à interprétation. Le vaste débat artistique sur le réalisme est ici rendu complexe par l'apport d'autres enjeux : l'image pour enfant doit-elle se distinguer de l'image pour adulte ? Si oui, en quoi ? Et doit-on même distinguer différentes populations d'enfants et créer pour chacune des images particulières ? Il faut donc croiser deux questions : quelles sont les formes de l'image réaliste ? Et quelles sont les formes de l'image pour enfants ?

Les définitions d'une image réaliste : entre différends interpersonnels et approches professionnelles

La priorité des Bolcheviks, qui apparaît dans les décisions et résolutions du Comité central du Parti, est de développer le livre politique pour toutes les tranches d'âge²⁵. Mais aucun consensus n'émerge quant au fait de savoir si l'image du livre pour enfants doit être spécifique ou non.

Le débat sur la conception d'une image adaptée à l'âge de l'enfant

Pour Lazare Kaganovitch, secrétaire du Comité central du Parti communiste depuis 1928 puis membre du Politburo à partir de 1930, n'importe quelle image peut être utilisée, quel que soit l'âge du lecteur. Il recommande ainsi de faire circuler l'ouvrage d'Iline, *Récit d'un grand plan* (fig. 1), initialement destiné à un lectorat âgé de 10 ans et plus, auprès d'un très large public et d'en utiliser les images pour parler du Plan quinquennal aux plus petits²⁶.

²⁵ Décision du Comité central du parti communiste du 29 décembre 1931 sur les éditions Molodaja Gvarja, *O partiinnoj i sovetskoj pečati...*, *op. cit.*, p. 426.

²⁶ Voir le discours de L. Kaganovič au IX^e congrès des Komsomols en 1931, cité dans M. S. Karasik, *Udarnaja kniga sovetskoj detvory, fotoilljustracija i fotomontaž v knige dlja detej i junošestva, 1920-1930h godov*, Moscou, 2010, p. 128.



Fig. 1. – M. Pline, pages extraites de *Récit d'un grand plan*, GIZ, 1930 (droits réservés).

Nadejda Kroupskaïa, plus impliquée dans la question des supports éducatifs que Lazare Kaganovitch, se contente de plaider pour un livre illustré créé en fonction de l'âge de l'enfant, de son milieu et de sa nationalité, tout en défendant de façon générale le réalisme à travers une forme claire, simple et lisible²⁷.

Pour les pédagogues, psychologues et médecins, l'image réaliste est celle qui s'adapte aux capacités perceptives de l'enfant, selon son âge. Concrètement, ils établissent des normes de représentation pour éviter les erreurs de lecture et de compréhension des images par les enfants. Un consensus assez large se dégage en faveur d'une image qui montre les objets et figures dans leur totalité, sous leur angle le plus expressif et le plus caractéristique, en respectant leur échelle et de façon simplifiée, schématique. Les règles de la perspective classique doivent être abandonnées car le petit enfant, qui découvre le monde par le toucher, ne comprend pas le recouvrement d'un objet par un autre et interprète une différence de taille entre deux figures comme une différence d'âge et non comme un effet d'éloignement dans la profondeur. L'ombre portée, généralement interprétée par l'enfant comme une tache, doit être proscrite. On promeut les compositions simples, en frise, horizontale ou en croix, au détriment des constructions obliques ou diagonales. Ces recommandations doivent s'appliquer strictement pour les enfants de moins de 7 ans, voire jusqu'à 10 ans.

Les divergences entre pédagogues et psychologues spécialistes de l'enfance s'expriment essentiellement en matière d'usage des couleurs. Si tous s'accordent sur l'usage général des couleurs en tant qu'élément éveillant les émotions de l'enfant et sur la défense du ton local, les désaccords surviennent dès lors que l'on évoque leur intensité, leur association et le fait de respecter ou non le goût des enfants. Les pédagogues ont ainsi à cœur de stimuler l'enfant et de répondre à son penchant pour

²⁷ Boris Raymond, art. cit., p. 215.

les couleurs vives et les forts contrastes alors que les médecins souhaitent au contraire apaiser le système nerveux et éviter toute fatigue excessive de l'œil grâce à des teintes douces, voire ternes, disposées en dégradés²⁸.

Du côté des artistes, la situation est plus complexe, la réflexion sur la forme de l'image constituant leur cœur de métier. La définition de la notion de réalisme en art possède une histoire et fait l'objet de vifs débats dans les années 1920, ceux-ci croisant nécessairement les réflexions sur l'image pour enfant. Et ce d'autant plus qu'à cette époque, il est difficile de dire que la profession d'illustrateur pour enfants existe en tant que telle. Certaines figures émergent mais la plupart des créateurs sont polyvalents. L'exemple des membres de la Société des artistes de chevalet (OST)²⁹ est à cet égard éloquent. Ces peintres, parfois aussi décorateurs de théâtre (Alexandre Tychler), dessinateurs de presse et d'affiches (Alexandre Deïneka, Nikolaï Denisovski, Iouri Pimenov), réalisent la quasi-totalité de leurs livres pour enfants entre 1928 et 1932. Mis en difficulté dans le domaine pictural par l'action des artistes dits prolétariens³⁰, ils profitent alors des mesures du parti en faveur du développement du livre politique pour enfants et du besoin en illustrateurs ainsi généré. Leur polyvalence leur permet de s'adapter au contexte et d'intervenir successivement ou simultanément dans plusieurs champs. Ces illustrateurs occasionnels développent un langage plastique commun aux adultes et aux enfants, jusqu'à réutiliser ponctuellement les mêmes dessins. C'est par exemple le cas de Denisovski qui, de retour de mission de création dans le Donbass, à l'été 1929-1930, publie des dessins dans le journal *Krasnaïa Niva* présentés comme des « esquisses d'après nature », dessins que nous retrouvons dans le livre pour enfant *Camarade Artem* (GIZ, 1930)³¹, et dans le livre d'artiste *Charbon, Fonte, Acier* (1932, GIZ-IZOGIZ) (fig. 2-3). Une série de tableaux est aussi inspirée de ces œuvres.

²⁸ E. Flerina, art. cit, p. 14 ; A. G. Popovič, *op. cit.*

²⁹ La Société des artistes de chevalet (OST) appartient aux nombreux collectifs d'artistes qui se sont formés à Moscou durant la période de la Nouvelle économie politique (NEP). Fondé en 1924 et dissout en 1932 comme tous les autres groupes, il rassemble, sous la présidence de David Sterenberg, des artistes comme Alexandre Dejneka, Juri Pimenov, Alexandre Labas ou Alexandre Tyšler. Ensemble, ils promeuvent notamment la peinture de chevalet et l'illustration, et des sujets soviétiques contemporains exprimés dans une figuration innovante.

³⁰ Cécile Pichon-Bonin, *Peinture et politique en URSS, L'itinéraire des membres de la Société des artistes de chevalet (OST), 1917-1941*, Dijon, Presses du réel, 2013.

³¹ Le Donbass est une grande région houillère et métallurgiste d'Ukraine. La première mine d'État porte le nom du camarade Artem.



Fig. 2 – Dessins de N. Denisovskii publiés dans la revue *Krasnaïa Niva*, 1929, n° 32, 4 août (droits réservés).



Fig. 3 – V. Sobolev, *Camarade Artem*, 1930, GIZ, illustré par N. Denisovskii (droits réservés).

Le voyage de David Sterenberg dans le kolkhoze de thé de Tchakva, en Géorgie, donne aussi lieu à des tableaux et à un livre pour enfants (fig. 4-5), tout comme les diverses missions de Nisson Chifrine ou d'Alexandre Deïneka.

Cécile Pichon-Bonin, « Éduquer et politiser l'enfant par l'image : une étude des discours professionnels en Russie, 1928-1932 », *Histoire@Politique*, n° 33, septembre-décembre 2017 [en ligne, www.histoire-politique.fr]



Fig. 4 – D. Sterenberg, « Kolkhoze de thé », huile sur toile, reproduite dans *Za proletarskoe iskousstvo*, 1931, n° 6, p. 9 (Andreï Eremin pour la famille Sterenberg).

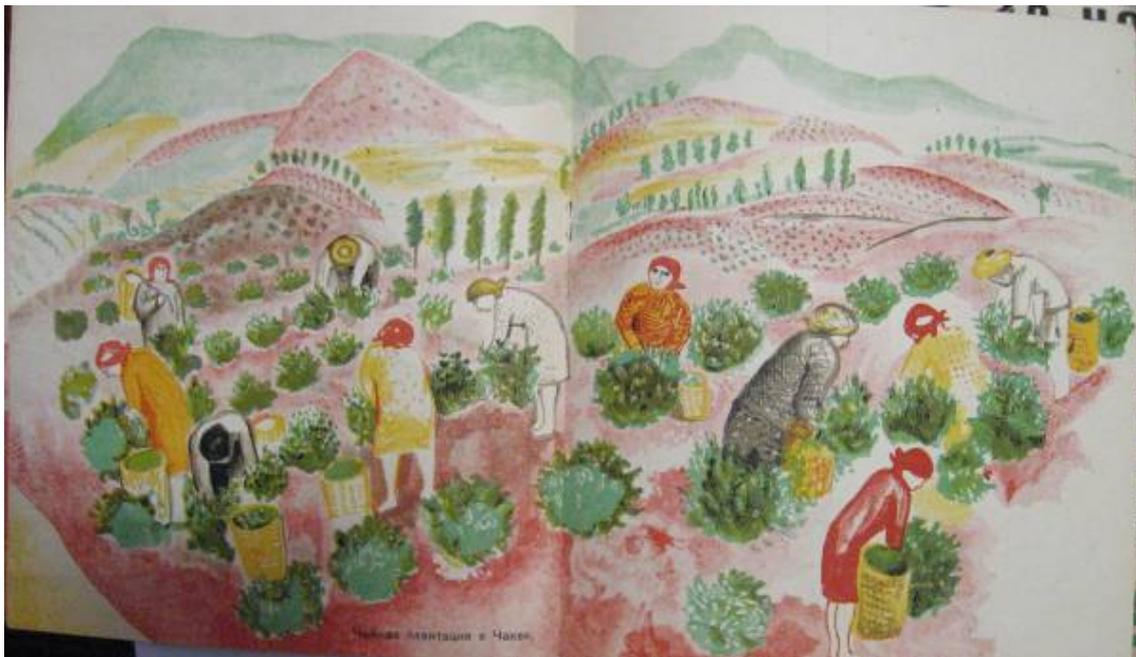


Fig. 5 – D. Sterenberg, double page extraite du livre *Le thé*, OGIZ-Molodaia Gvardia, 1931 (collection Andreï Eremin, Andreï Eremin pour la famille Sterenberg).

Le débat sur le schématisme

La polyvalence des artistes complexifie l'étude des rapports interprofessionnels. En effet, en peinture comme dans l'illustration pour enfants, la réflexion sur le réalisme est liée à la définition d'une forme claire, simple ou simplifiée, voire schématique,

donnant lieu, en particulier au tournant des années 1920-1930, à ce que nous pouvons appeler le débat sur le schématisme. Et il est évident que la notion de schématisme ne résonne pas de la même façon dans le champ pictural et dans le contexte des échanges interprofessionnels sur l'image pour enfant, en vertu notamment des positions des pédagogues, psychologues et médecins. Chez les artistes, il n'est ainsi pas toujours évident de voir si les formes simplifiées sont utilisées pour satisfaire aux facultés et/ou aux demandes de l'enfant ou si les travaux sur la psychologie de l'enfant sont utilisés pour justifier des recherches formelles ayant recours à des formes simplifiées. Critiqués en particulier pour leur schématisme dans le domaine pictural, des artistes comme Iouri Pimenov, Alexandre Deïneka ou David Sterenberg ont sans doute trouvé ici un espace pour prolonger leurs réflexions artistiques. Mais, s'il existe bien un décalage temporel (les dessins pour enfants de Iouri Pimenov par exemple seront violemment critiqués en 1932, au moment où l'étau se desserre dans le champ pictural), il serait faux d'imputer ce transfert d'activité à des seules raisons idéologiques. Il résulte à la fois du besoin en illustrateurs d'un côté et, de l'autre, de l'explosion des groupes artistiques, de la réorganisation du système de commande et d'exposition ainsi que d'une pénurie de matériel qui a sans doute été plus sensible pour la peinture que pour l'illustration³².

Le débat sur le schématisme se lit dans les discours et dans les formes des images. L'accord interprofessionnel général sur la nécessité d'une forme claire et simplifiée revêt des interprétations variées. Certaines des normes érigées en système par les pédagogues et psychologues correspondent à l'une des tendances majeures de l'illustration pour enfants de l'époque, graphique et géométrique. Les images montrent ainsi souvent un abandon de la perspective classique, une juxtaposition d'objets présentés séparément sur la page blanche ou des couleurs vives en aplat (fig. 6-7). En accord avec les pédagogues, Vladimir Konachevitch précise que la couleur doit être celle de l'objet et ne doit pas être déterminée par un éclairage quelconque. Il rejette ainsi le clair-obscur et d'autres procédés qu'il qualifie de picturaux. Selon lui, la représentation doit être fidèle à l'objet et ne pas tenir compte des conditions extérieures à lui telles que la lumière environnante ou sa place par rapport aux autres objets (fig. 2-4)³³.

³² C. Pichon-Bonin, *op. cit.*, p. 297-301.

³³ V. Konaševič, *art. cit.*, p. 194.

Cécile Pichon-Bonin, « Éduquer et politiser l'enfant par l'image : une étude des discours professionnels en Russie, 1928-1932 », *Histoire@Politique*, n° 33, septembre-décembre 2017 [en ligne, www.histoire-politique.fr]



Fig. 6 : S. Marchak, page extraite de *La poste*, 1927, 8^e édition, Moscou-Leningrad, Molodaja gvardija-OGIZ, illustré par M. Tsekhanovski (http://chl.kiev.ua/ev/poch/poch_3_r.html)



Fig. 7 : S. Marchak, page extraite de *Le bagage*, 1935, 9^e édition, Moscou-Leningrad, Molodaja gvardija-OGIZ, illustré par V. Lebedev (<http://s-marshak.ru/illustr/lebedev/lebedev01.htm>)

Chez des artistes comme Deïneka, Pimenov ou Denisovski, la simplification des formes est associée au contraste pour rendre l'image expressive, c'est-à-dire efficace et susceptible de faire réagir et donc agir le spectateur, dans un esprit constructiviste, au service de la construction du socialisme. Alexandre Deïneka recherche l'impact émotionnel à travers une image dynamique. David Sterenberg, après des recherches post-cubistes, renoue avec le fauvisme de ses années parisiennes et développe un style néo-primitiviste qui vise à solliciter les émotions et à sensibiliser au langage artistique.

Vladimir Konachevitch se fonde aussi sur les travaux des psychologues mais il en tire des conclusions différentes et justifie d'autres approches formelles. Si la composition doit être simple et claire, c'est pour organiser l'action : l'enfant doit voir tout de suite le plus important et son regard doit ensuite être guidé vers les directions où se développe l'action. On peut alors, dans une même image, représenter simultanément des moments successifs ou des événements se produisant dans des lieux différents, sans contrevenir au principe de réalisme puisque les catégories de temps et d'espace n'ont pas encore acquis leur pleine consistance chez l'enfant. Grâce à ce procédé, l'illustrateur entend satisfaire la curiosité du lecteur³⁴. Pour Konachevitch, faire preuve de réalisme, c'est aussi produire une œuvre expressive et prendre ses distances avec le monde visible, si nécessaire. Il relate ainsi une conversation avec sa fille, alors âgée de 6 ans :

« Ma fille m'a apporté une plume jaune et m'a demandé à quel oiseau elle appartenait. J'ai répondu qu'il s'agissait d'un perroquet. Elle a rétorqué : "À quel perroquet ? Un gentil ou un méchant ?". ... Elle était très étonnée que je ne puisse pas le déduire d'après sa plume. Il lui semblait que sa gentillesse se trouvait dans chacune de ses plumes et, inversement, s'il avait été méchant par nature, il aurait eu un plumage tout à fait différent³⁵. »

L'artiste en conclut que les qualités physiques et les états des personnages et des animaux peuvent être perçus et ressentis par l'enfant grâce à des déformations de leur apparence, l'image ne devant cependant pas tomber dans la caricature.

Ces expériences plastiques vont être violemment remises en cause en 1932 à travers une lettre ouverte aux éditions La jeune garde, signée par A. Stetskij, le directeur de la section culturelle du Comité central du parti³⁶. Celui-ci condamne l'expression simplifiée, ses tâches colorées désordonnées, ses constructions confuses, ses vagues silhouettes, l'usage du fond blanc de la page comme espace ou encore la diversité des interprétations de l'expression spatiale. Cette attaque est publiée au moment même où l'étau se desserre momentanément dans le domaine pictural, à la faveur de la mise au pas de la très agressive Association des artistes prolétariens (RAPKh). Elle sera suivie d'un allègement de la situation, lisible notamment dans les interventions de Maxime Gorki, figure de proue de la littérature soviétique dans les années 1930 et qui, en 1933-1934, souhaite un livre développant l'intelligence, l'imagination, l'intuition et le potentiel créatif de l'enfant, à travers une forme ludique, l'humour et la satire, en particulier pour les figures de l'ennemi. Mais le texte de Stetskij entérine

³⁴ *Ibid.*, p. 194-195.

³⁵ V. Konašević, art. cit., p. 195.

³⁶ A. I. Steckij (1896-1938) dirige la section culturelle du Comité central du parti communiste de 1930 à 1938, année au cours de laquelle il est victime des purges staliniennes. L'attaque mentionnée ici fait suite à la résolution du comité central du parti du 29 décembre 1931. Voir la lettre d'A. Steckij aux éditions Molodaja Gvardija, reproduite dans *Za proletarskoe iskusstvo*, 1932, n° 9-10, p. 10.

le recul du dessin simplifié dans les livres d'enfants au profit d'une expression moins graphique et plus picturale.

La tentative des Bolcheviks de dessiner un cadre théorique pour penser et produire l'image pour enfants se traduit essentiellement, dans les discours, par des préconisations thématiques pour orienter les politiques éditoriales. Indépendamment des difficultés de mise en œuvre de ces projets, la définition même de ces thématiques n'est pas si évidente, comme en témoigne la diversité formelle et de genre des ouvrages produits sur le seul sujet du Premier plan quinquennal.

Concernant les formes plastiques, le consensus interprofessionnel autour de l'adoption d'une image réaliste, entendue comme simple, claire et lisible, n'est qu'apparent. Chacun de ces termes reçoit une définition différente selon les professions et, en leur sein, selon les professionnels. Les divergences interprofessionnelles proviennent en particulier de la façon de définir la fonction de l'image pour enfants qui consiste à éduquer sa vision du monde et de la priorité accordée aux différentes fonctions secondaires qui en découlent. Former une vision du monde prolétarienne constitue l'une des priorités des Bolcheviks au moment du Premier plan quinquennal, accompagner le développement cognitif demeure le principal enjeu professionnel pour les pédagogues et psychologues, former un constructeur créatif est l'un des objectifs d'une frange importante des artistes. Chaque terme résonne de manière spécifique dans chacune des professions envisagée ici et se charge de connotations.

La volonté de publier des livres illustrés politiques pour toutes les tranches d'âge se heurte au fait que les sujets politiques sont difficilement accessibles pour le petit enfant et que leur mise en forme, généralement peu attrayante, conduit les lecteurs à se détourner de lui. Les difficultés matérielles et organisationnelles limitent aussi cette ambition.

La politique pénètre ainsi l'éducation et l'art et, inversement, les enjeux éducatifs et artistiques rencontrent les tentatives de politisation des objets culturels. Les discours ont alors pour fonction d'interpréter, d'infléchir, de modifier les mots d'ordre politiques, voire de les utiliser comme couverture pour le développement de réflexions propres au champ artistique ou pédagogique.