

Stéréotypes et discriminations ethnoraciales dans et par les albums illustrés pour la jeunesse

Stereotypes and ethnic-racial discrimination *in and by means of* illustrated books for children and young people

Estereótipos e discriminação étnico-racial *em e através dos livros ilustrados* infanto-juvenis

Véronique Francis¹

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation, Université d'Orléans, Orléans, France

Résumé

L'intégration dans le droit français de la directive européenne 2000-43 du 29/6/2000 pour l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique et la reconnaissance officielle de la question des discriminations raciales (EUROSTAT, 2007; FASSIN, 2010; MASCLET, 2012) a conduit les organismes publics à développer des actions autour de la lutte contre les préjugés et les stéréotypes raciaux, et à promouvoir l'éducation à la diversité (DIM, 2012). Ce travail s'inscrit dans le champ des recherches en éducation sur les discriminations dans l'éducation des enfants dès le plus jeune âge (DERMAN-SPARKS, 1989; VANDENBROECK, 2005). Il examine les albums illustrés pour la jeunesse ainsi que sur les discours des professionnels concernant ces ouvrages. Elle fait suite à deux études (FRANCIS; THIERY, 2011; THIERY; FRANCIS, 2013) qui ont permis de constater le faible nombre d'albums de fiction, publiés entre 1980 et 2010, où le personnage principal est un enfant noir. Les albums où les enfants noirs vivent des situations paisibles voire heureuses de l'expérience enfantine sont rares et dans leur grande majorité, ils apparaissent dans des situations traitant de la différence, la tolérance, l'identité, l'exclusion, le racisme (THIERY; FRANCIS, 2015). L'étude propose une analyse de quelques ouvrages emblématiques et des énoncés qui les accompagnent,

1 CREF, EA 1589, Université Paris Ouest Nanterre, Equipe Education Familiale et Interventions socio-éducatives en direction des familles. *E-mail*: veronique.francis@univ-orleans.fr

produits par les institutions du livre et de la lecture, les bibliothécaires, les conseillers pédagogiques, les enseignants, notamment ceux de l'école maternelle. Dans les albums de fiction, les personnages d'enfants noirs sont associés de manière récurrente à des thèmes, des toponymes, des objets. Les représentations des corps, notamment leur nudité totale ou partielle, et celles de l'espace, apparaissent dans une gamme tout à la fois limitée, et délimitée par des motifs littéraires, esthétiques et plastiques. Les thèmes et références qui se retrouvent d'un album à l'autre et dans les énoncés mettent à jour les effets de stéréotypie, les préjugés et soulignent les discriminations ethnoraciales. Les résultats invitent à questionner l'illusion de l'indifférenciation des représentations des enfants blancs et des enfants noirs dans la production contemporaine des albums de fiction et montre l'importance d'étudier, outre les œuvres, les voix qui les escortent car elles peuvent – ou non - en influencer leur lecture et surtout, leur critique.

Mots clés: Enfant noir, Éducation antiraciste, Albums illustrés pour la jeunesse.

Abstract

In the French law, the integration of the European Directive 2000-43, 29/6/2000, regarding equal treatment among people, irrespective of racial or ethnic origin, and the official recognition of the racial discrimination issue (EUROSTAT, 2007; FASSIN, 2010; MASCLET, 2012) led the public agencies to develop actions towards the fight against race prejudice and stereotypes, and to promote education for diversity (DIM, 2012). This study is situated in the field of educational research on discrimination in children's education from an early age (DERMAN-SPARKS, 1989; VANDENBROECK, 2005). It examines children and young people's illustrated books, as well as the discourse of the professionals related to these works. It comes after two studies (FRANCIS; THIERY, 2011; THIERY; FRANCIS, 2013) whose authors observed the small number of fiction books, published between 1980 and 2010, whose main character is a black child. The books in which black kids live peaceful, happy childhood experiences are rare. Black children most often appear in situations dealing with the difference, tolerance, identity, exclusion, and racism (THIERY; FRANCIS, 2015). The study proposes an analysis of some emblematic books and the comments about them,

produced by the institutions of the book and reading, librarians, teaching counselors and teachers, particularly from nursery schools. In fiction books, black children characters are usually associated with themes, toponyms, and objects. The body representations are notably partially or completely mute. The space representations are simultaneously limited and bounded by literary, aesthetic and plastic reasons. The themes, comments and references found in some books regarding others show the effects of stereotyping, prejudice and highlight ethnic-racial discrimination. The results of the study invite us to question the illusion of in-differentiation of white children's and black children's representations in the contemporary production of fiction books and show the importance of studying, besides the books, the voices that come with them, as they may – or not – influence our reading and, especially, our criticism.

Keywords: Black children, Anti-racist education, Illustrated books for children and young people.

Resumo

A integração no direito francês da diretiva europeia 2000-43 de 29/6/2000 para a igualdade de tratamento entre as pessoas sem distinção de raça ou de origem étnica e o reconhecimento oficial da questão das discriminações raciais (EUROSTAT, 2007; FASSIN, 2010; MASCLET, 2012) levou os órgãos públicos a desenvolverem ações em torno da luta contra os preconceitos e os estereótipos raciais, e promover a educação para a diversidade (DIM, 2012). Este trabalho inscreve-se no campo das pesquisas em educação sobre as discriminações na educação das crianças desde a mais tenra idade (DERMAN-SPARKS, 1989; VANDENBROECK, 2005). Ele examina os livros infanto-juvenis ilustrados bem como o discurso dos profissionais relacionados a essas obras. Ele surge na sequência de dois estudos (FRANCIS; THIERY, 2011; THIERY; FRANCIS, 2013) que permitiram constatar o pequeno número de livros de ficção, publicados entre 1980 e 2010, nos quais o personagem principal é uma criança negra. Os livros nos quais as crianças negras vivem situações pacíficas e até mesmo felizes da experiência infantil são raros e, em sua grande maioria, elas aparecem em situações que tratam da diferença, da tolerância, da identidade, da exclusão, do racismo (THIERY; FRANCIS, 2015). O estudo propõe uma análise de algumas obras

emblemáticas e dos comentários que as acompanham, produzidos pelas instituições do livro e da leitura, bibliotecários, conselheiros pedagógicos e professores, sobretudo da escola maternal. Nos livros de ficção, os personagens de crianças negras estão associados de maneira recorrente a temas, topônimos, objetos. As representações dos corpos, notadamente de sua nudez total ou parcial, e as do espaço aparecem em uma gama ao mesmo tempo limitada e delimitada por motivos literários, estéticos e plásticos. Os temas e referências que se encontram de um livro a outro e nos comentários evidenciam os efeitos da estereotipia, os preconceitos e ressaltam a discriminação étnico-racial. Os resultados convidam a questionar a ilusão de indiferenciação das representações das crianças brancas e das crianças negras na produção contemporânea dos livros de ficção e mostra a importância de estudar, além das obras, as vozes que as acompanham, pois elas podem – ou não – influenciar sua leitura e, sobretudo, sua crítica.

Palavras-chave: Criança negra, Educação antirracista, Livros infanto-juvenis ilustrados.

L'intégration dans le droit français de la directive européenne 2000-43 du 29/6/2000 pour l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique et la reconnaissance officielle de la question des discriminations raciales (EUROSTAT, 2007; FASSIN, 2010) encourage les organismes publics à développer des actions autour de la lutte contre les préjugés et les stéréotypes raciaux, et à promouvoir l'éducation à la diversité (DIM, 2012). L'étude présentée ici s'inscrit dans le champ des recherches en éducation sur les discriminations dans l'éducation des jeunes enfants (DERMAN-SPARKS, 1989; VANDENBROECK, 2005) et s'intéresse aux albums illustrés qui figurent parmi les supports éducatifs les plus utilisés dans la socialisation des jeunes enfants.

Les recherches sur la production littéraire pour la jeunesse se sont considérablement développées, abordant des sujets aussi divers que l'histoire du livre, les genres littéraires, les auteurs et les

illustreurs. Par ailleurs, différents travaux se sont intéressés au personnage-enfant présent dès le XVIII^e siècle dans la littérature enfantine tout d'abord dans l'espace familial, puis dans des espaces de sociabilité (NIERES-CHEVREL, 2009). Récemment, l'intérêt s'est porté sur les personnages de filles et de garçons, ce qui a conduit à repérer la place des stéréotypes et les questions de genre dans la littérature pour la jeunesse (CHABROL GAGNE, 2011; CONNAN-PINTADO; BÉHOTÉGUY, 2014). On s'est attaché pour notre part à la singularité mélanique (NDIAYE, 2008) des enfants et, plus spécialement aux personnages de filles et garçons noirs dans les albums de fiction pour la jeunesse (FRANCIS; THIERY, 2011; THIERY; FRANCIS, 2013).

Le texte se propose ici de confronter quelques albums emblématiques aux discours produits par les institutions du livre, de la lecture et de l'école, notamment ceux de l'école maternelle. L'accroissement d'événements autour des livres et de la lecture ainsi que des manifestations et projets où le livre est l'un des supports central des activités éducatives, explique que certaines œuvres pour la jeunesse soient mises en exergue. L'objectif est d'étudier les thèmes récurrents des albums dont les personnages principaux sont des filles et garçons de couleur noire et d'interroger leurs approches par les acteurs de l'école, du livre et de la lecture publique.

Après un rapide état des lieux sur la place accordée à la question des discriminations ethnoraciales à l'école dans le contexte français, le texte aborde la méthodologie en s'arrêtant spécialement sur l'analyse des langages singuliers des albums. Cette section traite la nécessaire approche conjointe du texte et l'image et considère également l'importance d'une analyse approfondie de l'image. Est ensuite proposée une analyse de quelques albums mis au premier plan par les institutions, celles de la petite enfance en particulier, confrontée aux voix qui encouragent leurs usages, voire qui les encadrent.

Les études sur les discriminations ethnoraciales dans le champ de l'éducation en France

Les recherches sur les discriminations ethnoraciales: un petit objet maintenu dans l'ombre

La législation scolaire a longtemps ignoré les différences et singularités des publics scolaires, que ces différences soient liées aux dimensions linguistiques, culturelles, ou ethnoraciales. La visée assimilationniste de l'école française explique qu'elle soit longtemps restée, selon l'expression de Bourdieu (1966), *indifférente aux différences*. L'approche sociologique a contribué à des évolutions qui ont essentiellement mis l'accent sur les rapports de classes et les inégalités liées aux critères socio-économiques. Cette perspective, qui correspond à la dimension assimilationniste du modèle français, explique que l'approche par les inégalités domine largement le paysage de la recherche. Néanmoins, un certain nombre de recherches considère la question des discriminations, ce qui ébranle le mythe d'une institution éducative présentée, à partir des textes ministériels qui promeuvent l'approche égalitariste, comme à l'abri de pratiques discriminantes. Les chercheurs en éducation eux-mêmes sont concernés par cette croyance, ancrée dans les traditions de l'institution mais aussi dans celles de la recherche qui a été profondément marquée par une approche de type marxiste. Cet ensemble explique en partie pourquoi la notion de discrimination est rarement mobilisée dans le champ des études en éducation en France. La réticence à utiliser cette notion est facilement compréhensible, car, contrairement aux inégalités qui sont attribuées aux processus sociaux de leur construction, les discriminations sont produites, directement ou indirectement, par des acteurs. Considérer les discriminations c'est donc situer les responsabilités de l'institution, donc des acteurs de la communauté scolaire, les enseignants mais aussi les personnels d'encadrement

des élèves, les psychologues chargés de l'orientation scolaire ou encore les cadres administratifs. Or pour Dubet, Cousin, Macé et Rui (2013), les discriminations se construisent bien souvent à leur insu et dans un jeu de responsabilités croisées.

Dans les années 1990, les études sur les discriminations ont néanmoins concerné des objets tels que le genre et le handicap. Celles sur les discriminations ethno-raciales se sont développées tardivement, en évitant les termes "race" et toutes ses extensions. Les chercheurs ont dans un premier temps évité de traiter de manière frontale la question raciale qui fait l'objet d'un tabou voire d'un rejet, notamment dans les contextes éducatifs.

Dans une première période, des études sur les contextes et les trajectoires scolaires des enfants de migrants ont souligné "l'ethnicisation" de l'école et les discriminations "ethniques" (PAYET, 1995, 1997, 1998; LORCERIE, 1999). L'accent a ensuite été mis sur les questions de violence (DEBARBIEUX; TICHIT, 1997; DEBARBIEUX; GARNIER; MONTOYA; TICHIT, 1999), sur le recul de la mixité sociale dans les établissements, et le processus de ségrégation ethnoraciale. Les ségrégations scolaires des espaces urbains touchés par les difficultés socio-économiques montraient qu'elles concernaient spécialement les familles de nationalité française ou non, des différents pays d'Asie, Afrique et des Antilles.

A partir des années 2000, de manière plus incisive, les travaux ont montré l'ampleur de la ségrégation ethnoraciale dans certains établissements scolaires des enfants dont les parents ont connu un parcours migratoire (FELOUZIS; LIOT; PERROTON, 2005). De plus, la question ethnique a également été mise en relief par des études approfondies sur la violence scolaire, la prise en charge des difficultés scolaires et disciplinaires des élèves ont aussi révélé des formes "d'ethnicisation" (LORCERIE; PHILIPP, 2002). Lors des décisions d'orientation, au rang des motifs cités comme

causes potentielles de traitements défavorables par les jeunes adultes ayant effectué leur parcours scolaire en France la couleur de la peau figure au second rang après l'origine (BRINBAUM; MOGUEROU; PRIMON, 2010). Les discriminations ethnoraciales dans les pratiques d'orientation scolaire et les formations professionnelles sont confirmés par les travaux menés par Dhume (2011).

Lorcerie qui alerte sur l'importance de relever le défi ethnique, est allée jusqu'à souligner que l'école était engagée dans une non-lutte contre les discriminations (2003). Comme le note Fassin (2010), le consensus est large pour reconnaître les discriminations et si l'usage du mot *race* est toujours évitée par les chercheurs dans le contexte français, les réalités auxquelles il se réfèrent marquent néanmoins les débats.

La réception des recherches sur les discriminations

S'il est important de considérer les recherches, il est également intéressant d'examiner leur réception et ce à différents niveaux, celui de la formation des acteurs de l'éducation et celui de la recherche elle-même.

Dans le champ de l'éducation, c'est dans le cadre de la formation initiale et continue que les études peuvent être diffusées. Or, l'une comme l'autre sont encadrées par les prescriptions institutionnelles et on constate que celles-ci se focalisent sur la question des inégalités plaçant aux marges la notion de discrimination lorsqu'elle ne la rejette pas. C'est par exemple le cas dans une synthèse (THIBERT, 2014) publiée par l'Institut Français d'Education, une institution importante dans le paysage français qui a pris la suite de l'Institut National de la Recherche pédagogique (INRP). Ainsi, l'auteur note que "le concept de discrimination ne

fait pas l'objet d'un consensus scientifique en France (2014, p. 4). Contrairement au domaine de l'emploi ou du logement, le concept de discrimination à l'école ne fait pas l'unanimité. Ainsi, Duet, Cousin, Macé et Rui (2013) qui ont abordé les discriminations perçues par les élèves considèrent qu'elles pourraient être l'effet mécanique de la production des inégalités scolaires conjuguées aux inégalités sociales et aux ségrégations urbaines.

En soulignant que certains chercheurs préfèrent parler de construction des inégalités, d'équité, d'égalité des chances "ou encore des problèmes liés à l'ethnicité ou l'ethnisation des rapports par exemple" Thibert (2014) rejoint les interprétations critiques ou inquiètes qui rejettent la tendance à transformer les questions sociales, spatiales et scolaires en problèmes ethnoraciaux, ce qui place l'école dans une impasse lorsqu'il s'agit d'affronter la question des discriminations.

Les discriminations ethnoraciales dans les supports éducatifs de référence

Du constat sur le terrain aux études sur les figures et représentations des enfants noirs dans les albums pour la jeunesse

Le point de départ de cette étude sur les discriminations ethnoraciales dans les albums illustrés est une recherche de terrain réalisée dans les écoles de l'un des quartiers les plus défavorisés de la ville de Paris le quartier de la Goutte d'Or (FRANCIS, 2010). Identifié par les études sur la sociologie de Paris comme la "terre de tous les exodes" (PINÇON; PINÇON-CHARLOT, 2009), les indicateurs de précarité y sont très élevés. Dans ce Paris de la pauvreté, on observe un fort mouvement de gentrification, lié au nombre croissant de familles des milieux socioéconomiques plus favorisés qui s'installent dans ce quartier populaire. Lorsqu'ils

ont des enfants, les couples font majoritairement le choix d'une scolarisation dans les écoles publiques situées à l'extérieur du quartier, ou dans les écoles privées payantes. Cette situation conduit à une concentration dans les écoles publiques du quartier de la Goutte d'Or des familles les plus pauvres et au cœur de la ville de Paris, quelques établissements scolaires du primaire et du secondaire, accueillent une population scolaire majoritairement constituée d'enfants noirs.

Alors qu'elle portait sur les actions de soutien des parents vis à vis de la scolarité de leurs enfants, cette étude soulignait un point aveugle des pratiques professionnelles des enseignants, le rejet de la question ethno- raciale et la cécité à la couleur qui correspond selon Smouts (2007), au dilemme français de la situation postcoloniale. Si cette question revenait régulièrement dans les discours des enfants et des adultes, parents d'un côté et enseignants de l'autre, les observations et analyses des outils à disposition des élèves faisaient apparaître la présence majeure des figures d'enfants de couleur blanche dans les images utilisées par l'école – affiches, manuels scolaires, ouvrages pour la jeunesse – tandis que les quelques références concernant les enfants noirs les mettaient majoritairement en scène dans des situations soulignant la pauvreté, la violence et l'exclusion.

Ce constat a été le point de départ de deux études qui ont montré qu'au sein d'un corpus très abondant - plus de 8000 ouvrages étaient publiés en 2010 dont 2543 étaient des nouveautés (MCC, 2011) - on repère moins de 200 titres parmi les albums des institutions de référence dont les personnages principaux, filles ou garçons, sont de couleur noire dans les publications entre 1980 et 2010, (FRANCIS; THIERY, 2011; THIERY; FRANCIS, 2013). L'analyse thématique a montré que moins de la moitié des récits se déroulent en contexte occidental. Par ailleurs les thèmes des

histoires diffèrent très sensiblement selon que le lieu de la narration concerne les contextes occidentaux et non occidentaux. Rares sont les albums de fiction où les personnages d'enfants noirs vivent des situations ordinaires de l'expérience enfantine. En règle générale, la couleur de peau noire a une incidence sur le thème de l'histoire.

On retrouve plusieurs traits des résultats de l'étude menée par la HALDE sur les manuels scolaires (2008). Dans leur grande majorité, les personnages sont confrontés à la pauvreté, à l'exclusion, au racisme tandis que les récits abordent la quête d'identité ou encore la tolérance. La question de la surreprésentation des personnages de couleur blanche dans la littérature pour la jeunesse est encore fort peu abordée dans la littérature scientifique comme par les acteurs éducatifs en France. Cependant, de façon implicite, le Ministère de l'Éducation Nationale la pointe dans une fiche de ressources pédagogiques pour l'école maternelle publiée par la Direction Générale des Services Scolaires (MEN/DGESCO, 2014). Les auteurs considèrent que la famille du petit garçon noir, personnage principal de l'album *Très très fort*² "échappe, d'une certaine manière, aux stéréotypes" car, selon leur approche, "les personnages sont métissés".

Examiner les albums et les discours sur les albums: présentation de l'étude

Pour ce travail, la focale est placée sur quelques œuvres où le personnage principal est un enfant noir, fille ou garçon. Elles ont été retenues pour la popularité dont elles bénéficient

2 Notons au passage que l'album *Très très fort* - de Trish Cooke illustré par Helen Oxenbury. Editions Père Castor Flammarion - ne figure sur aucune des listes d'ouvrages édités par le Ministère de l'Éducation Nationale pour l'étude de la littérature pour la jeunesse inscrite dans les programmes de l'école depuis 2002. Or cet ouvrage, récompensé par de nombreux prix littéraires, est l'un des rares où un personnage d'enfant noir est au centre d'une histoire marquée par sa tonalité franchement joyeuse (THIERY; FRANCIS, 2015).

sur les sites des institutions de référence sur la littérature pour la jeunesse, des bibliothèques et médiathèques, du Ministère de l'Education Nationale et de ses circonscriptions régionales, ainsi que des associations qui proposent des projets où les livres et la lecture ont une place centrale. Du fait de l'entreprise de mise en lien des albums, qui dans le contexte scolaire répond aux attentes didactiques de "mise en réseau des textes" en vue de doter les élèves d'une culture littéraire et éviter de limiter l'approche de la lecture à l'apprentissage et à la maîtrise du code et de la langue (POSLANIEC, 2003) on les retrouve également dans les sélections signalées sur les blogs professionnels des enseignants, notamment ceux de l'école maternelle.

L'exploration du web, qui conduit à travailler sur un cyberterrain de recherche (BEAUD; WEBER, 2003), s'est déroulée entre janvier et mars 2014, puis en septembre 2014 afin de vérifier six mois plus tard la stabilité des données : popularité des ouvrages, activité des blogs et maintien des documents consultés.

Cette étude sur le cyberterrain a conduit premièrement à recueillir les sélections d'ouvrages proposées par des institutions, des conseillers pédagogiques et des professeurs d'écoles maternelles, deuxièmement à repérer les titres les plus fréquemment cités, puis à collecter leurs modes d'indexation par les bibliothèques et les institutions du livre et de la lecture ainsi que les énoncés produits sur les albums, tels que les résumés, les commentaires, les fiches d'activités. Les ouvrages les plus fréquemment cités figurent en effet dans des dossiers pédagogiques qui proposent des activités sur des thématiques précises et dans des domaines variés - langage, graphisme, lecture, mathématiques, découverte du monde, ... - précisant leurs objectifs. La mise en réseau des ouvrages, permet également de situer ceux mettant en scène des personnages autres - enfants blancs, animaux - et d'affûter l'analyse. Le contenu des ouvrages, des pratiques d'indexation et des discours qui les

accompagnent a été soumis à une analyse thématique s'appuyant sur les apports de différents travaux qui interrogent les questions raciales ou raciales, les liens entre les cultures occidentales et non occidentales, les rapports de dominations liées aux dimensions ethn raciales, sociales, de genre. L'approche par les *cultural studies* (HALL, 2007) notamment, vise à interroger les motifs associés à l'enfance noire dans la littérature pour la jeunesse.

Analyser les langages singuliers des albums

Les albums sélectionnés portent sur des récits qui s'inspirent de contes traditionnels, sur des récits merveilleux, ou encore sur des récits proches de la littérature réaliste dont le principe est de souligner l'univers de la réalité prosaïque (RANCIERE, 2007).

Ces albums se caractérisent par une dimension narrative et leur lecture concerne donc conjointement le texte et l'image (NIERES-CHEVREL, 2009). Cependant, du fait de leur nature différente, et des choix des auteurs, illustrateurs et éditeurs, l'un et l'autre n'apportent pas toujours les mêmes éléments. Comme le note Poslaniec (2008, p. 125) la caractéristique de l'album est celle de la double narration portée par le langage des images et celui de l'écrit. Mais entre les deux, c'est bien leur articulation qui doit être prise en compte, le dialogue de l'image et du texte (DURAND; BERTRAND, 1975) produisant un langage singulier. Dans son analyse de l'album contemporain comme système de signification, Van der Linden (2006, p. 87) le définit comme une forme d'expression présentant "une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support, caractérisé par une organisation libre de la double page, une diversité des relations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page". Elle rappelle

l'importance d'une approche du texte et de l'image dans leurs dimensions signifiantes, celles-ci pouvant par exemple souligner la répétition, la complémentarité, la révélation, le contrepoint, l'amplification.

Cependant l'image est elle même un texte (LA ROCCA, 2007) qui véhicule autant des représentations des réalités sociales que leur interprétation. Ses codes de représentations renvoient à une pluralité de normes associées à des valeurs positives ou négatives (PAQUIN, 1984). Une analyse approfondie de l'image est essentielle car "les mots sont présents dans l'image" (DURAND; BERTRAND, 1975, p. 150) et c'est elle, et elle seule qui, dans la majorité des albums, *nomme* la couleur des personnages et intègre des références sociohistoriques ayant trait aux questions ethnoraciales. Au risque de paraître simpliste, rappelons que la couleur seule permet d'identifier les caractéristiques mélaniques des personnages, mais aussi d'analyser les spécificités des contextes dans lesquels les enfants noirs et blancs sont placés. Outre les sujets, les objets, les formes ou encore l'espace de l'image, en lien avec celui de la page ou de la double page, la palette de couleurs est ici intégrée comme un critère central. Dans les études sur l'album, une part encore faible est accordée à cette entrée, pourtant essentielle si on se réfère aux travaux sur l'histoire des couleurs et leur portée symbolique (PASTOUREAU, 1992).

Représentations de l'enfant noir et discriminations ethnoraciales

Les enfants noirs et les contrées mythifiées des origines

Un nombre important d'albums met en scène des personnages d'enfants noirs dans des récits qui se déroulent dans des contextes marqués par l'absence de signe de la modernité. Les informations fournies par les éditeurs ou les bibliothécaires citent principalement l'Afrique, en précisant parfois qu'il s'agit

de contes traditionnels. Les auteurs et illustrateurs précisent parfois que leur travail s'appuie sur des travaux d'ethnologie, que les textes s'inspirent de contes traditionnels ou sont des créations. Récits d'initiation ou d'apprentissage, ils relatent une quête, celle d'une ressource ou d'un bien vital, qui donne lieu à des aventures insolites renvoyant à l'Afrique mythifiée et à ses mondes imaginaires esthétisés *par* et *dans* l'image. Par ses motifs et par ses couleurs, des noirs et bruns ainsi qu'une large palette de tonalités ocres qui évoquent les pigments naturels, elle campe les espaces des terres des origines.

L'enfant noir est représenté au cœur d'une nature virgine magnifiée par l'illustration. Outre la place faite au végétal, l'iconographie accorde une large présence aux bêtes de toutes sortes, animaux de la jungle, de la brousse ou de la savane, des plus petites espèces aux plus imposantes. S'ajoutent les paysages où dominant les minéraux et les éléments naturels tels le vent ou la pluie, qui ont souvent un rôle déterminant, mis en exergue à la fois dans le texte et l'image.

Dans ces histoires qui renvoient aux mythes des origines et aux rites initiatiques, les enfants noirs sont campés dans des rôles de héros positifs. Il s'agit surtout de garçons, courageux et astucieux à l'image du plus célèbre d'entre eux, Kirikou, dont l'image a largement circulé dans la culture de masse enfantine. Une place récurrente est faite au clan et à son organisation ancestrale, au groupe villageois, ou encore à la figure de l'orphelin. Associé à des univers – la jungle, la savane, la steppe – le registre du merveilleux est alimenté par la présence des animaux ou des éléments qui, doués de parole ou de pouvoirs extraordinaires, affirment la place des croyances et du surnaturel.

Ainsi, l'album *Alba*³ où le récit campe une petite fille s'interrogeant sur l'absence de son père et la quête qui s'ensuit, apprend par les animaux la nouvelle impensable de sa mort. L'album *Rafara*⁴, qui porte le nom de l'héroïne, une petite fille noire, s'inspire d'un conte très populaire en de nombreuses contrées, de Madagascar aux pays de l'Afrique subsaharienne. Lors d'une cueillette dans les bois Rafara est abandonnée par ses sœurs aînées. Capturée par un monstre, elle rejoint son village de cases sur les ailes d'un grand oiseau après avoir surmonté plusieurs épreuves, grâce à ces objets de l'environnement naturel très présents dans les albums mettant en scène l'enfant noir, le caillou et le bâton par exemple.

Dans plusieurs albums, les illustrations font référence à l'art traditionnel africain, sculpture, masques, tissages, graphismes ethniques, ou encore à l'art aborigène. C'est le cas dans *Le petit sorcier de la pluie*⁵, dont l'histoire se déroule dans le bush australien. Un garçon noir surnommé Petite Pluie parcourt les étendues menacées de sécheresse sur le dos d'un émeu. Après avoir vaincu le serpent Arc-en-ciel à l'aide d'un bâton, il réduit une pierre blanche en poussière pour peindre sur son corps de gouttes blanches et le ciel, jaloux de sa parure, s'assombrit. Il revient au village suivi d'un gros nuage qui déverse des trombes d'eau et devient alors le petit sorcier de la pluie.

L'enfant noir de ces contrées mythifiées est placé en présence des ancêtres, de génies, d'esprits, d'hommes-médecine, de sorcières et de guérisseuses. Il fait face à la puissance des

3 *Alba* de Anne-Catherine De Boel. Editions Ecole des Loisirs, 2005.

4 *Rafara. Un conte populaire africain* de Anne-Catherine De Boel. Editions Ecole des Loisirs, 2006. Cette histoire est mise en réseau avec celle de Cendrillon car comme Rafara est exposée à la jalousie de ses sœurs.

5 *Le petit sorcier de la pluie* de Carl Norac, illustré par Anne-Catherine De Boel. Editions Ecole des Loisirs, 2005.

éléments naturels tandis que les objets qu'il manie - le bâton et la pierre notamment - fournis par la nature ou le clan, se révèlent parfois dotés de pouvoirs magiques.

Représenté au sein d'espaces sauvages l'enfant noir est au plus près *de la nature* et *de l'état de nature*. Cette double proximité, qui renvoie le personnage à un état primitif antérieur à toute civilisation est rendue dans l'image, avec la part des environnements vierges dont le naturel s'exprime par les couleurs, et par la place faite au corps nu. Les enfants noirs vont nus pieds dans la quasi-totalité des albums de référence. Cette nudité qui semble *naturelle* et est *naturellement* associée aux environnements naturels. Une nudité totale lorsqu'il s'agit de tout jeunes héros, notamment masculins, Kirikou ou Petite Pluie dont le corps de bébé apparaît sur différentes pages, dans des postures et un contact à la terre qui renvoient à l'animalité. Une nudité partielle pour les enfants plus âgés - par exemple ceux de *Yakouba*⁶ ou *L'oiseau de pluie*⁷ - mais aussi les adolescents et les adultes qui les entourent. Les corps sont parfois revêtus d'un simple slip dont la couleur peut se confondre quasiment à celle de la peau. Lorsqu'ils sont ceints de pagnes courts ou de drapés plus enveloppants, comme ceux de Chaka⁸ ou de Meto⁹, le traitement des matières, des textures et des motifs des étoffes renforce les références aux cultures ancestrales. Avec la nudité, un autre trait marquant de la corporalité de l'enfant noir est, dans certains albums, l'ornementation du corps et les traits marqués des visages. Accentués par les ombres, par

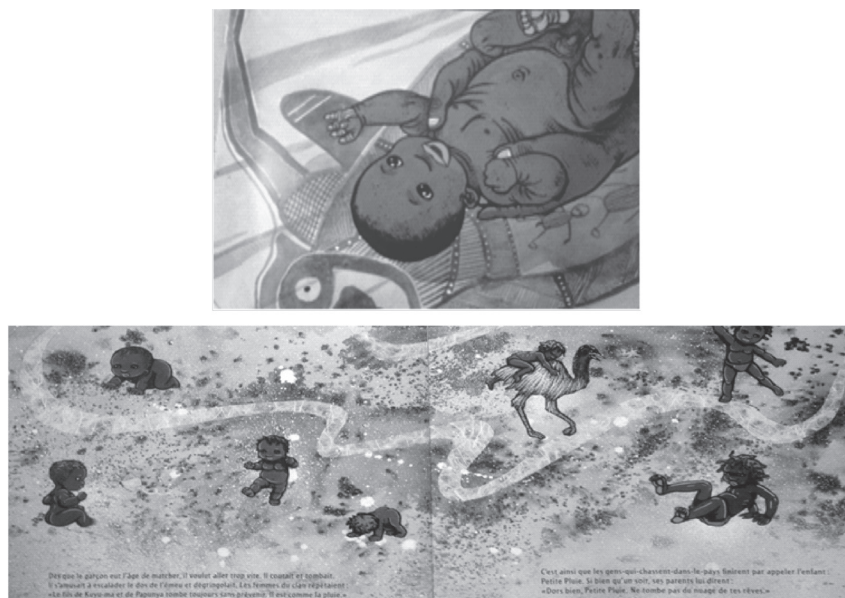
6 *Yakouba*, de Thierry Dedieu. Editions Seuil Jeunesse, 1994. On lira avec intérêt, pour l'étonnement qui est exprimé, un court article rapportant l'expérience de Thierry Dedieu dont le projet de traduction de cet ouvrage a été refusé par un éditeur aux Etats-Unis (NEEMAN, 2008).

7 *L'Oiseau de Pluie*, de Monique Bermond. Editions Père Castor-Flammarion, 1993.

8 *L'Afrique petit Chaka* de Marie Sellier, illustré par Marion Lesage. Editions Réunion des musées nationaux, 2001.

9 *Y a-t-il des ours en Afrique ?* de Satomi Ichikawa. Editions Ecole des Loisirs, 2001.

l'épreuve qu'affronte l'enfant, les visages vont jusqu'à évoquer des scarifications, comme dans les images de *Yakouba* ou *Le petit sorcier de la pluie*.



Illustrations 1 et 2: Pleine page et double page de l'album *Le petit sorcier de la pluie* de Carl Norac, illustré par Anne-Catherine De Boel. ©Editions Ecole des Loisirs, 2005.

La proximité à la nature et à l'état de nature se renforcent mutuellement, essentiellement par l'image. Celle-ci exerce une fascination repérable dans les textes de présentation des albums et les commentaires qui soulignent unanimement “*les illustrations magnifiques*”, “*la beauté des couleurs*” et les livres sont parfois désignés par le terme de “livre-musée¹⁰”.

Cette imagerie, où les corps et les espaces réfèrent tous deux à des lieux fantasmagoriques attachés à l'enfance noire, est associée aux mots-clés “Afrique” ou “Afrique noire” qui sont

10 C'est le cas notamment pour *L'Afrique petit Chaka* qui a été le premier désigné ainsi.

quasi-systématiquement utilisés par les institutions éducatives et du livre, et par certains éditeurs. Y compris lorsque les auteurs, illustrateurs ou éditeurs apportent des précisions quant au pays ou à la région, le mot-clé “Afrique” reste celui le plus souvent retenu pour l’indexation des ouvrages. L’album *Le petit sorcier de la pluie* dont l’histoire se déroule en Australie est ainsi présenté de manière erronée par de nombreuses bibliothèques et sélections, comme on l’observe dans cet extrait qui décrit “*Un très bel album sur un voyage en Afrique, pays de croyances et de traditions*”. De nombreuses fiches d’activités pédagogiques et sites d’enseignants montrent les usages de ces albums pour développer “*la connaissance de l’Afrique*”, pour “*travailler le vocabulaire spécifique à l’Afrique: case, jarre,...*”, “*la culture africaine et ses différents aspects: habitat, nourriture, faune, flore...*” et proposent, à partir des illustrations et des textes, des exercices de graphisme et de lecture destinés aux jeunes élèves.

La tendance à ignorer les spécificités toponymiques, linguistiques ou même artistiques consacre cette unité illusoire de l’aire spatiale “Afrique” et les destins communs de l’enfant noir dans cette indifférenciation de mondes qui renvoie à des images stéréotypées, celles de “l’Afrique des tribus” ou celles “éternelles” de l’Afrique “miroir des origines” (FAUELLE-AYMARD, 2012).

Les enfants noirs et l’imaginaire colonial

Dans un billet publié en décembre 2006, l’écrivaine Leïla Sebbar rend compte sur son blog de sa lecture de *Cinq histoires d’Outre-mer*, Afrique du Nord, Madagascar, Indochine, Réunion, Afrique occidentale française, publié en 1939 par les éditions Roger Dacosta. Elle note que certains romanciers s’essayent à une théorie de la littérature coloniale à une période où celle-ci

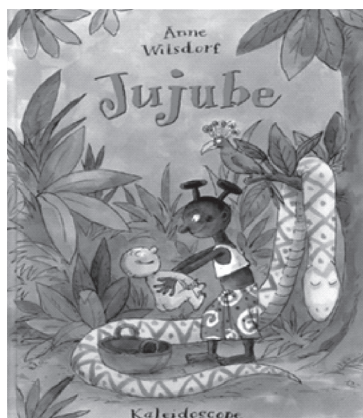
est particulièrement abondante (JAHIER, 2012), différenciant *littérature coloniale* et *littérature exotique coloniale*. Si la première avait pour objectif de faire découvrir un pays, ses habitants et ses mœurs et surtout à mettre en valeur les bienfaits de la colonisation, la *littérature exotique coloniale* s'appuyait quant à elle sur la structure du conte où une large place était faite aux stéréotypes tels que le cannibalisme, représenté par une nature luxuriante qui engloutit l'enfant, des espaces peuplés des grands animaux qui tour à tour tentent de le dévorer ou de le protéger.

Les thèmes des albums mettant en scène l'enfant noir reprennent ceux de cet imaginaire de la colonisation, y compris pour les albums qui entendent se situer dans le registre de la fantaisie et de l'humour. L'identité exotisée de l'enfant noir apparaît à travers la conquête et l'exploration d'espaces inconnus, foisonnants. La nature y a tous les droits et s'il parvient, en surmontant les épreuves, à retrouver son chemin, à s'extirper de la forêt, à aboutir dans sa quête, l'enfant noir reste dominé par cette nature. Outre le thème de la nature vierge, un second élément qui renvoie à cet imaginaire colonial est l'animal qui se fond dans ce milieu hostile ou exubérant. L'enfant noir, tantôt soumis à la domination du végétal et du minéral, tantôt à celle des grands animaux, est amené à déployer ces stratégies de l'individu noir soulignées par la propagande coloniale : la ruse, la facétie, le courage, la malice.

On retrouve toutes ces qualités dans l'héroïne de l'album *Jujube*¹¹. Alors qu'elle cueille un bouquet de fleurs de jujubiers dans la forêt, cette fillette noire nommée Farafina, sauve courageusement un bébé blanc abandonné. Elle "*saisit un bâton*" et assomme l'énorme serpent qui s'apprêtait à l'avalier. Elle fait

11 *Jujube* de Anne Wilsdorf. Editions Kaléidoscope, 1998 et 2008. Cet ouvrage figure depuis 2007 dans les sélections officielles proposées par le Ministère de l'Éducation Nationale pour les élèves des classes du cycle 2 (5-7 ans).

cadeau de ce “*bijou*” à sa mère pour son anniversaire mais celle-ci refuse ce nouveau bébé qui est “une fille soit dit en passant”. Car ses neuf enfants, ses “*neuf trésors*” lui suffisent amplement et elle propose de confier ce bébé blanc à une tante. Alors qu’adultes et enfants vont pieds nus, et que tous les jeunes enfants vivent torsos nus, la famille décide d’habiller cette fillette blanche et de lui confectionner une robe. Elle lui fabrique aussi un lit doté d’une moustiquaire pour l’accueillir le temps d’une nuit mais, suite à une poussée de fièvre qui conduit toute la famille dans le cabinet du médecin – représenté pieds nus avec sa blouse blanche - la mère se laisse attendrir et finit par trouver la petite fille si mignonne qu’elle accepte de l’adopter. Ce nouveau bébé prénommé Jujube fait la joie de tous les enfants et des parents dans cette case où l’on a accroché le serpent comme un trophée au-dessus de la porte d’entrée.



Illustrations 3 et 4: Couverture et détail des pages de garde de l’album *Jujube* de Anne Wilsdorf, © Editions Kaléidoscope, 1998.

La dimension humoristique de l’histoire, apportée par différents procédés, semble pointer les stéréotypes associés au genre et à l’enfance noire exotisée. L’ancrage dans la démesure, les détails décalés, le choix du trait enfantin pour le dessin marque

une distance avec les références culturelles affectées d'indices de réalité présentes dans les ouvrages précédents. Mais certains de ces procédés renvoient aussi, comme dans la farandole présente sur les pages de garde, à cette imagerie stéréotypée du personnage noir bon enfant au sourire permanent, ou affublé d'un canotier qui, trop grand ou mis de travers, renvoie à l'attribut de la figure ridiculisée du dandy noir.

L'ouvrage *Jujube*, largement cité, fait partie des sélections du Ministère de l'Éducation Nationale, est aussi très utilisé, notamment à l'école maternelle. Les nombreux énoncés présents sur la toile le signalent pour aborder les thèmes de l'adoption ou de *"l'Afrique"*. Aucune mention n'est faite de l'approche des stéréotypes inscrits dans les jeux de langage – dans sa superbe robe, rose, la petite fille est *"comme un bonbon dans un emballage elle est à croquer!"* – ni aux doubles dimensions de l'absurde et du décalé soulignées par l'image et le texte lorsque *"Farafina emballe délicatement le bébé dans un écrin de feuille. Puis elle noue le serpent autour en guise de ruban"*. Par contre, l'album permettrait d'explorer l'un des domaines d'activités au programme de l'école maternelle, *"découvrir le monde"* en *"ouvrant les yeux sur d'autres mondes que le sien"*. L'une des propositions longuement détaillée expose le rôle des enseignants quant aux valeurs d'ouverture et à l'altérité: *"il s'agit pour nous d'éveiller l'enfant à d'autres régions puis d'autres pays en lui permettant d'en acquérir les premières connaissances, d'éveiller sa curiosité, de l'aider à comprendre "l'ailleurs"*. Une fiche pédagogique mentionne qu'*"il est instinctif de craindre l'inconnu et de le rejeter; l'acceptation de l'autre et la tolérance ne sont pas innées. Nous nous devons de développer une action d'information pour une meilleure connaissance sociale, ethnique et culturelle des autres"*.

Sur une fiche proposée par les services de l'Éducation Nationale et signalée sur la page de l'éditeur Ecole des Loisirs,

on conseille de faire observer “la similitude de sentiments avec les Européens. Pour une fois, l’adoption va marcher dans le sens inverse de l’habitude”. Si les énoncés peuvent inspirer différentes remarques - dont les superpositions et confusions entre race et espace territorial, l’ignorance des pratiques d’adoption et de fosterage dans différents contextes, y compris les espaces africains, qui ont fait l’objet d’études approfondies dans les champs de l’anthropologie et de l’éducation (LEBLIC, 2004; KAMGA; TILLARD, 2013) – ils témoignent des projets contradictoires de l’école valorisant officiellement le respect des différences et diffusant dans le même temps des objets scolaires encadrés par des discours qui ancrent des confusions, suggèrent la suprématie de l’Européen, essentialisent “l’autre”.

En fonction des lectures, l’album *Jujube* autorise la mise à distance ou la valorisation du modèle du civilisateur – face auquel les personnages des parents sont placés dans l’album – un modèle marqué par la tutelle généreuse et le devoir d’accepter la tâche de protéger l’individu ou le groupe minoré. Le thème de l’incapacité qui caractérise les discours sur les groupes colonisés, se déploie ici non pas selon “des perspectives essentialistes, racistes où ils sont considérés comme irrémédiablement inférieurs pour les prendre définitivement en charge” mais de manière subtile “en des perspectives libérales et progressistes où le lien de tutelle n’est conçu que comme durable sans être perpétuel, pour les amener, peuples enfantins à l’âge adulte” (SIMON, 2013, p. 293). On retrouve ici, au travers des tensions présentes dans l’album, et dont les énoncés témoignent, les formes de néo-racisme qui caractérisent la période post-coloniale où le “racisme sans races”, ou tout du moins sans mention verbalisée de la race, se focalise sur les différences ethnoculturelles, projetées ou fantasmées.

Les stéréotypes de l'imagerie coloniale

*Les Espoirs de Bouba*¹² largement cité lui aussi, tire sa légitimité de la visibilité que lui donne Amnesty International en tant que co-éditeur. L'association l'a retenu pour les valeurs de solidarité mises en avant dans le récit et sur son site, l'histoire de Bouba est présentée comme celle “très généreuse d'un homme qui fabrique des espoirs et qui va en faire fabriquer à tout le monde”. L'ouvrage figure dans les sélections sur les thèmes de l'éducation à la citoyenneté, de la tolérance et aussi de l'alimentation, ce qui renforce sa place puisque le domaine de l'éducation à la santé est désormais intégré aux programmes de l'école primaire. Une médiathèque l'a ainsi intégré dans un dossier sur l'alimentation intitulée “La casserole dans tous ses états” où le livre est considéré comme “optimiste, appétissant et coloré”.

Comme le précise le résumé “*Bouba est le cuisinier magnifique de la montagne de Tez, il a la peau couleur chocolat et un sourire immense, un sourire grand comme une tranche de pastèque*”. Les termes de ce texte renvoient aux illustrations où sur la peau noire du visage de Bouba se découpe une bouche immense qui, dans certaines images, est figurée par une tranche de pastèque rouge cernée par l'écorce verte. Personnage sans âge, Bouba appartient à cette race-enfant qui a typifié les symboles des imageries esclavagistes et coloniales: visage simiesque présent sur la couverture, rendu notamment par les yeux globuleux, large sourire des clichés de l'esclave noir heureux de son sort, mise élégante associée à des signes la ridiculisant. Ainsi, malgré ses tenues chics, c'est nu-pieds que Bouba va à vélo livrer ses pâtisseries.

Parmi les éléments de l'iconographie raciste figurent aussi la pastèque, emblématique aux Etats-Unis (ELMALEH, 2009),

12 *Les espoirs de Bouba*, de Agnès de Lestrade, Illustrations de Tom Schamp, Editions Sarbacane-Amnesty International, 2008.

l'image du célèbre "nègre Banania" utilisée en France pour la promotion de la poudre chocolatée depuis le début du XXe siècle, avant d'être abandonnée puis réintroduite en 2003 (ACHILLE, 2013). Elle apparaît, placée dans la bouche de Bouba, sous la forme d'un portrait de profil d'un homme noir hilare portant la coiffe des tirailleurs dits sénégalais, ces soldats de l'armée coloniale française recrutés dans les colonies africaines.



Illustration 5: Page de couverture de l'album *Les espoirs de Bouba*, de Agnès de Lestrade, Illustrations de Tom Schamp, ©Editions Sarbacane et Amnesty International, 2008.



Illustration 6: Image figurant jusqu'en 1977 sur les boîtes de poudre chocolatée de la marque Banania et reprise pour de nombreux objets dérivés. La mention *y'abon* a été interdite suite à la plainte pour racisme d'un collectif d'associations.

Différents traits des illustrations suggèrent le caractère anthropophage de l'individu noir: la bouche démesurée par laquelle Bouba engloutit des gâteaux tout entiers, les viennoiseries et gâteaux en forme de personnes, associée à l'ambiguïté sur laquelle joue le texte à propos de ces denrées offertes à la dégustation “*il y en a pour tous les goûts: moelleux, bien grillés, épicés, sucrés-acidulés...*”.

La prise en compte des doubles effets d'intertextualité et d'intericonicité conduit à noter les analogies et les liens entre les œuvres, celles des publications pour la jeunesse à l'époque coloniale, celles des images publicitaires qui véhiculent les stéréotypes du noir hilare représentés par la bouche immense et des lèvres épaissies, dévorant des mets interdits et proposant de partager ce plaisir, ce que refusent les personnages blancs au nom de leur statut de “civilisés”. Une autre dimension de l'image prototypique du sauvage est suggérée par le prénom à deux syllabes ‘Bou-ba’ évoquant le parler dit “petit nègre”. Utilisé dans les textes de certains ouvrages, notamment dans la bande-dessinée *Tintin au Congo*¹³, ce parler correspond à un autre paradigme occidental, celui du sauvage incapable d'évoluer au-delà de cette communication pré-linguistique caractéristique des compétences langagières du très jeune enfant. Les sélections mentionnent d'ailleurs différents albums mettant en scène des personnages d'enfants noirs qui ont des titres aux caractéristiques identiques, *Baobonbon* et *Dalla-Dalla* ou encore *Tolo-Tolo*¹⁴.

13 *Tintin au Congo*, d'Hergé. Editions Casterman, 1946.

14 *Baobonbon* de Satomi Ichikawa, Editions Ecole des Loisirs, 2002; *Dalla-dalla* de Satomi Ichikawa, Editions Ecole des Loisirs, 2007; *Tolo-Tolo* de Gnimdéwa Atakpana illustré par Michel Gay, Editions Ecole des Loisirs, 2004. Comme dans l'immense majorité des albums signalés sur le thème de l'“Afrique” les images montrent les enfants noirs nu-pieds, sauf à de très rares exceptions comme dans *Tolo-Tolo* où ils portent des baskets qui paraissent mal ajustées à leurs pieds.

On retrouve donc ici les références à l'époque coloniale où l'image de l'individu noir heureux de son sort est associée au stade de l'enfance gaie et insouciante, une image bien présente dans la presse qui invitait les lecteurs lors des expositions à venir admirer "ces grands enfants de l'Afrique en fête". Comme dans les supports de la propagande coloniale ces références au mythe du nègre grand-enfant et à l'imagerie raciste sont présentes dans les ouvrages. La valorisation dont ils bénéficient et les usages signalés, qui témoignent d'approches, consensuelles, renvoient à l'absence de débat dans le contexte français sur les manifestations du racisme postcolonial (BLANCHARD; LEMAIRE, 2004; ACHILLE, 2013).

Rapports de domination et références à l'espace et aux images de l'époque coloniale

*Jour de Noël à Yangassou*¹⁵ est signalé dans de nombreuses sélections sur le thème de l'Afrique mais aussi de la fête de Noël, car il permet de traiter "Noël à travers le monde". L'album est présenté comme une "belle histoire" qui "ouvre les enfants à un autre quotidien" ou encore "qui évoque aussi cette fête de Noël qu'ils aiment tant, tout en leur faisant découvrir qu'elle n'est pas universelle".

Le livre débute par l'image, en double page, de quelques bâtisses dans un paysage de brumes surchauffées par la saison sèche, dans les tons ocres cernés de noir. Page suivante, l'image montre deux enfants assis près de la vendeuse de beignets de haricots. Mahamane est vêtu d'un short et d'un tee-shirt tandis Sya est habillée d'un pagne et d'un corsage court. Ils sont tous deux nu-pieds. Lorsque Sya le questionne sur l'objet qu'il tient entre ses

15 *Jour de Noël à Yangassou*, de Yves Pinguilly, illustré par Zaü. Editions Rue du Monde, 2007.

mains Mahamane répond à “*Sya est-ce que tu as des yeux pour voir? C’est un cahier de rendez-vous*”. Mahamane lui fait remarquer que c’est le 25 décembre, et que ce jour s’appelle Noël. Puis il lui fait une première surprise: Abdou de retour de la ville dans son beau taxi-brousse rapporte un carnet identique à celui de Mahamane pour Sya. Celle-ci se met à danser autour du véhicule quand Abdou lui apprend que dans son carnet aussi il y a un jour qui s’appelle Noël. Il invite alors les enfants à fermer les yeux et leur explique que “*Noël chez les blancs, là-bas, c’est le nom d’un vieux bonhomme: le père Noël*” qui fait sa tournée pour déposer des cadeaux à chacun. Sya et Mahamane cachent leur carnet avant d’aller, pour l’une laver le linge près du puits avec les filles du village, pour l’autre dans la brousse car “*il a dans la tête une belle idée de cadeau*”. Il attrape un bel oiseau et de retour au village, il invite Sya à suivre son vol qui les guidera jusqu’à un palmier-rônier où un cadeau l’attend, celui de la naissance de trois oisillons.

L’étude de la question ethnoraciale dans les supports éducatifs suppose d’examiner les références à l’espace-monde spécifique des sociétés multiculturelles, un aspect de l’interculturalité, central dans l’éducation antiraciste, concernant les contacts de langue et de culture qui favorisent l’ouverture à l’autre. Une diversité de références souligne ici les hybridations entre les espaces, les cultures, les modèles éducatifs. Sya compare le père Noël au féticheur, Abdou encourage ces enfants musulmans à s’adresser à l’infirmière de leur village, chrétienne pour avoir plus d’informations sur Noël.

Cet implicite humaniste est balayé lorsqu’on s’intéresse aux rapports de domination où le récit place les deux personnages. C’est le garçon qui, familier des objets de l’écrit, offre un carnet à son amie fille et l’initie à la culture de l’écrit. Cette image de l’accès différencié à la scolarité et aux savoirs fait écho à la mission civilisatrice du projet colonial, à l’éducation par l’école et par

les objets de la culture scolaire, notamment ceux qui scandent et encadrent le temps des individus, œuvrant comme outils de normalisation des modes de vie et des mentalités. Le motif du savoir comme instrument de domination apparaît sous la forme de trois questions dont la violence rare mais sourde, peut être occultée par la charge affective des images de Mahamane : la douceur de son visage souriant sous les flocons, son ingéniosité dans sa quête d'un cadeau pour Sya. Le contexte exotique, qui caractérise l'histoire jusque dans le vocabulaire et le style lui-même, peut masquer la portée d'une formule tour à tour cinglante, "*Sya est-ce que tu as des yeux pour voir?*", humiliante "*Sya est-ce que tu sais que tu serais plus belle si ta bouche n'avait pas de langue!*" empreinte d'une compassion méprisante "*Sya vraiment tes yeux seraient plus beaux s'ils savaient regarder*". La fillette est renvoyée à son statut d'ignorante, de subalterne, tandis que la violence des propos est accentuée par le rire qu'elle apporte, seule ou en groupe avec les filles du village, en guise de réponse. Les clichés sexistes marquent les activités et les rapports aux savoirs tandis que, fait plus rare dans la production actuelle, le texte lui-même intègre des préjugés misogynes.



Illustration 7: Portrait en pleine page du personnage de Mahamane dans *Jour de Noël à Yangassou*, de Yves Pinguilly, illustré par Zaü. ©Editions Rue du Monde, 2007.

Les rapports de domination trouvent une autre illustration dans le rapport à l'espace, avec la liberté dont jouit Mahamane de circuler seul dans l'espace, le village et ses champs alentours, alors qu'on voit Sya circuler entre les lieux dévolus aux tâches traditionnellement féminines, où le portage – de la jarre, du panier, du linge, sur la hanche ou sur la tête – renvoie ici à un motif typique de l'érotisation du corps féminin noir. Dans la lignée des études qui ont examiné les stéréotypes sexistes dans les albums illustrés (BRUGEILLES; CROMER; CROMER, 2002) les images montrent les femmes, souvent présentées dans l'espace de la page simple, dans des activités qui les assignent aux espaces domestiques. Leur présence est affichée dans l'espace public du village : le puits, pour la corvée d'eau et la lessive, la place où elles vendent les denrées de leur production ou trient des graines. Abdou, le seul homme de l'histoire circule quant à lui au volant de son taxi-brousse, un véhicule qui donne accès au monde et qui le représente. Car il l'a en effet décoré de cartes du monde où les mers se franchissent en avion et en bateau. Et si son personnage, avec les objets qui lui sont associés, symbolise l'accès à des territoires éloignés, ses récits dévoilent aussi des espaces imaginaires comme celui qu'il ouvrira aux enfants lorsqu'il évoque le jour de Noël "*chez les blancs*".

Au niveau des professionnelles, cet album est considéré comme un livre "*original et exotique qui mélange deux traditions, celle du Père Noël et celle des esprits africains*" où les auteurs peuvent vouloir "*démontrer que se connaître permet de s'enrichir de la tradition de l'autre*". Pour cette même raison, il est mis en réseau avec *Zékéyé fête Noël*¹⁶, qui fait partie d'une série

16 *Zékéyé fête Noël*, de Nathalie Dieterlé, Hachette Jeunesse. Il s'agit d'une série, comprenant une vingtaine de titres, associée à une méthode de lecture pour les élèves du cours préparatoire où "*Zékéyé, enfant africain de la tribu des Bamiléké*" est mis en scène dans de nombreuses situations. Comme on le constate dans l'édition 2012 de *Zékéyé à l'école*, outre la quasi-nudité associée au stéréotype du petit sauvage, l'image de couverture fait apparaître un jet de bananes dans sa direction, geste bien connu pour son caractère raciste et qui fonde précisément l'expérience sociale de l'individu noir.

comprenant de nombreux titres dont le héros, un petit garçon noir de la tribu des Bamilékéés répond à l'image prototypique du petit sauvage.



Illustrations 8-9-10: Pages de couverture de trois titres de la série
Zékéyé de Nathalie Dieterlé © Hachette Jeunesse

Les énoncés qui circulent sur *Jour de Noël à Yangassou* soulignent la force des images et les effets de trompe-l'œil qu'elles induisent. Car par le croisement des références, perçu de prime abord comme un élément d'ouverture, s'opèrent aussi des glissements qui renvoient aux ressorts même de l'éducation coloniale. Ainsi, l'image d'un père Noël noir devant la tour Eiffel circulant sur une mobylette chargée de cadeaux à profusion destinés aux petits et aux grands “ *ceux qui sont en haut du haut et ceux qui sont en bas du bas* ”, fait écho à l'un des prototypes culturels les plus présents dans la littérature et les discours de la période coloniale qui magnifient les emblèmes de Paris. La pédagogie coloniale faisait en effet une forte place au francocentrisme prenant appui sur d'innombrables descriptions de la capitale (THOMAS, 2013, p. 54-55). Ville lumière et des Lumières – son rayonnement est induit par l'illustration qui se déploie sur la double page - Paris suggère à la fois la centralité de la France et de la culture française mais aussi l'abondance et l'enrichissement de l'individu qui découvre la capitale. Ces images sur la capitale font partie des modes de valorisation de la puissance coloniale par

l'expression de l'éblouissement, spécifique d'un genre littéraire inauguré au XIX^{ème} siècle où les merveilles de l'Europe sont magnifiées (FISHER, 2004). Elles renvoient à un processus qui met en œuvre le “pouvoir d'attraction de la France reposant sur un endoctrinement colonial récupéré et adopté par les sujets de la colonisation” (THOMAS, 2013, p. 147).

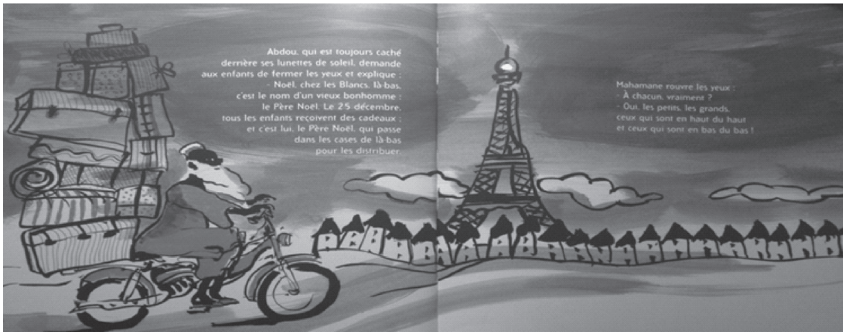


Illustration 11: Double page figurant au centre de l'album *Jour de Noël à Yangassou*, de Yves Pinguilly, illustré par Zaü. ©Editions Rue du Monde, 2007.

Ce mythe de Paris comme lieu symbolisant la supériorité occidentale, élément phare du projet expansionniste colonial, irrigue le texte au point d'ouvrir un espace imaginaire à la fin de l'histoire, par ces deux enfants qui observent le ciel étoilé. Sya rêve en effet au jour où Mahamane sera le Père Noël “*tu seras beau avec ta longue barbe blanche sur ta peau noire*”.

Jour de Noël à Yangassou offre ainsi des clés de lecture intéressantes sur les processus de construction du mythe de l'autorité de la culture occidentale blanche par les objets d'éducation, par les espaces et les références aux rapports de domination. La force des stéréotypes et discriminations de genre porte autant sur des motifs classiques, les activités quotidiennes ou l'éducation scolaire, que sur les distributions genrées de la mobilité dans les espaces quotidiens et les espaces transcoloniaux des migrations contemporaines.

Dire l'expérience de la peau noire, une question taboue

Si dans la production d'albums de fiction très abondante ceux qui mettent en scène des personnages d'enfants noirs sont peu nombreux, il est encore plus rare que les livres pour les jeunes enfants mettent en scène un personnage d'enfant noir qui formule explicitement des questions sur les couleurs de peau (THIERY; FRANCIS, 2015). Deux albums publiés en 1989, et signalés par de nombreuses sélections sur les thèmes de la différence, de la tolérance voire de l'identité, brisent ce tabou. Comme l'album précédent, il s'agit d'histoires de type réaliste mais contrairement à tous les ouvrages précédents, elles se déroulent dans l'espace quotidien d'une famille et sont les seules à se situer en contexte occidental.

Le personnage principal est une fille. Son âge n'est pas précisé mais on peut l'estimer à 4 ou 5 ans. L'album *Noire comme le café, blanc comme la lune*¹⁷, dédié par l'auteur "à ma petite Nadine", la met en scène sous un nom dont il faut remarquer qu'il est composé, ici aussi, d'une double syllabe, Nana. Le titre peut sembler énigmatique, néanmoins, l'image de la page de couverture est parlante puisqu'elle montre un homme jeune, blanc, entourant de son bras une petite fille, noire, habillée à l'occidentale. Tous deux sont assis parmi des poupées, dont une noire à l'image de la fillette. Le décor douillet de l'intérieur familial baigné dans une lumière douce, les jeux de couleurs pastels renvoient comme dans de très nombreux albums mettant en scène les enfants de couleur blanche, à "l'intimité typiquement occidentale de l'enfant protégé" et au "mignotage des enfants" (PERROT, 2008, p. 73). Mais ces caractéristiques de l'image qui pourraient évoquer une histoire un peu mièvre tranchent avec le propos de l'album.

17 *Noire comme le café, blanc comme la lune; Comme elle ressemble à mon papa* de Pili Mandelbaum, Ecole des Loisirs-Pastel, 1989.



Illustrations 12 et 13: Couverture et double page de l'album *Noire comme le café, blanc comme la lune* de Pili Mandelbaum, ©Ecole des Loisirs-Pastel, 1989.

Le texte se déploie sous forme d'un dialogue initié par cet homme blanc. Deux questions brèves et directes laissent entendre le silence de la fillette noire: "*Que se passe-t-il Nana? Tu es triste?*". La réponse introduit un propos rare dans la littérature pour la jeunesse, l'expression par l'enfant du refus de la couleur noire. Nana explique "*Je n'aime pas qu'on me regarde (...) parce que je ne me trouve pas jolie (...) je voudrais tant avoir ta couleur Papa!*".

Le visage de Nana exprime la honte, un sentiment de culpabilité lorsqu'elle explique qu'elle "*n'aime pas la couleur de sa figure, de ses mains, de ses bras*", qu'elle voudrait être comme son père, de couleur blanche, avec des cheveux raides. Le propos, qui tombe comme un aveu, nous apprend aussi que l'homme est son père, et que sa mère est sa femme noire. Le texte montre l'hésitation de Nana, sa difficulté à exprimer son désir de changer

de couleur. Comment en effet dire son refus de son image, sans rejeter en même temps celle de sa mère ? Comment dire son rejet de sa couleur de peau noire alors que sa mère est noire ? Exprimer le rejet de sa couleur, donc de la couleur de peau de sa mère, c'est ébranler le lien filial. Son aspiration à changer de couleur, Nana l'exprime en l'absence de sa mère. Car elle porte atteinte à l'image de sa mère noire et fait peser une menace sur ce qui la relie à elle - le lien de filiation qui intègre ici des ressemblances physiques - et sur l'harmonie familiale.

Son père tente de la rassurer "*Pas jolie? Mais tu es jolie comme un cœur*", il la rabroue "*Grande sotté!*", puis tente de déjouer sa tristesse en lui proposant une activité de peinture, un goûter où les jeux sur le mélange du lait et du café illustreront les contrastes de leurs couleurs de peau. Il tente de la convaincre qu'elle doit s'accepter telle qu'elle est, comme il s'accepte lui-même, lui qui ferait tout pour "*ne pas avoir une figure blanche comme la lune!*". Il essaie ensuite de détourner Nana de sa tristesse en lui proposant des activités de travestissement, motif courant en littérature dès lors qu'on aborde le thème des couleurs de la peau. L'image montre alors Nana appliquer du marc de café sur le visage de son père et transformer ses cheveux lisses en dreadlocks. Le père, figure noircie hilare, s'amuse quant à lui à recouvrir la peau noire de Nana "*Je vais t'enfariner comme un Pierrot*" et l'image la montre observant amusée son reflet dans un miroir.

C'est ainsi grimés que Nana et son père vont retrouver sa mère qui fait des courses. Les images montrent tout d'abord les passants, personnages adultes et enfants à la peau blanche, se retournant sur leur passage ; puis la moue fâchée de la mère noire, se tenant droite, mains sur les hanches, et son mouvement d'humeur lorsqu'elle leur tourne le dos. Le texte confirme son mécontentement "*qu'est-ce que vous avez encore inventé tous les deux!*". Tandis qu'elle s'éloigne, Nana et son père la suivent,

en remarquant qu’*elle est peut-être gênée*. On les voit ensuite arrêtés devant un salon de coiffure où des femmes se font friser ou défriser. Plus loin, ils observent un panneau publicitaire pour un solarium où apparaît un corps de femme à la peau dorée.

Ce que les images affichent ici, ce sont les “normes pigmentaires” (ORY, 2008), leur alignement sur des préférences saisonnières, les possibilités de les choisir, de changer sa coiffure, qui s’offrent ou non, selon que l’individu adulte est de couleur noire ou blanche. Si l’expérience sociale minoritaire (NDIAYE, 2008) que connaissent Nana et sa mère, femme et petite fille noires entourées de personnes blanches, suscite la tristesse de l’enfant et l’expression naïve de son désir de changer d’apparence, les adultes père et mère esquivent les questions, celles liées au regard de l’autre ou à l’expression de son rejet pour sa couleur de peau. Le père, aveugle à sa propre couleur pensée comme universelle, intégrée comme une évidence à laquelle on ne pense pas (NDIAYE, 2005). Il n’entend pas le vécu corporel de l’enfant ce que Fanon (1952) a appelé l’expérience du moi-corps. Ses interventions consistent à affirmer la joliesse de sa fille, à déployer des arguments y compris sous la forme de divertissements – peindre, préparer un café au lait, se grimer – afin d’éluder la question, en minimiser l’importance, ou faire apparaître, par le jeu du travestissement, son caractère à la fois futile et grotesque. Quant à la vive réaction de la mère, elle traduit en quelque sorte le caractère tabou de la question de la couleur de la peau. Et face à ce qui apparaît comme une provocation ou une transgression - les visages fardés de Nana et de son père pour en modifier la couleur - l’image la montre se détournant, ses fines nattes dessinant un mouvement d’un côté de sa tête. Le choix de ses cheveux tressés qui, comme ceux de Nana, ne sont ni lissés, ni défrisés – pourrait être lu comme un signe de fierté ethnoraciale, voire la volonté de l’afficher. Néanmoins, le texte ne confirme pas ce message des images. Et sous l’illustration

où la stature d’homme blanc domine celle de la petite fille noire le texte tombe comme une sentence “*On n’est jamais content de la tête qu’on a... ni de la couleur de sa peau*”. Cette affirmation, qui revient à l’idée que toutes les couleurs de peau se valent, renvoie la parole de l’enfant au rang du caprice. Nana se résigne donc, mais s’attelle à une autre tâche, celle d’effacer la brouille entre ses parents. La fillette, dans les bras de sa mère, agrippe son père pour le rapprocher et demande :

– *Dis maman, un morceau de lune qui tombe dans du café noir, ça fait quoi ?*

– Ça fait “plouf”?

– *Non, ça fait “moi”* répond Nana.

Cette étroite articulation entre le texte et une image qui montre leurs peaux, blanche, noire, café au lait, place la focale sur la famille multiraciale. Quant à l’évocation de ce morceau de lune qui “fait plouf” il renvoie au pavé jeté dans la mare avec les propos de cette enfant noire qui brise un tabou en disant la visibilité négative de sa couleur noire, les critères discriminés de ses traits physiques, la “erception sociale de la différence” (SIMON, 2013, p. 294).

Mais si l’expression de la honte de Nana provoque quelques remous, elle se heurte au déni du père, à la gêne et à la colère sourde de la mère, autant de résistances qui conduisent à l’éluder. Nana y reviendra pourtant, dans un album *Comme elle ressemble à mon papa*. Les couleurs de l’illustration en teintes pastel, la présence de deux jeunes enfants, Nana et sa cousine un bébé blanc aux cheveux blonds, entourés par un père attentionné, laisse penser ici aussi qu’il s’agit d’une histoire légère. Mais une fois de plus, Nana veut comprendre. Pourquoi les badauds admirent-ils sa jeune cousine ? Pourquoi pensent-ils que c’est elle, pourtant très blonde qui est la fille de ce père blanc aux cheveux châtain? De quelle couleur seront ses bébés à elle ? Nana boude et son père

la menace de ne plus partager de sorties avec sa cousine si elle n'admet pas la situation: *“Tu sais Nana, cela arrivera encore... Alors à toi de décider: ou bien on ne se promène plus avec Léa ou bien tu te fais une raison!”*.

L'image avec ses thèmes, ses couleurs – la *“douceur des tons”* conduit à apprécier *“une histoire tout en douceur”* – a semble-t-il pour effet d'adoucir la portée de l'histoire dont la chute s'avère somme toute réductrice et moralisatrice, ignorant la violence faite à l'enfant noir renvoyé à l'indicibilité de sa condition minoritaire et de son invisibilité négative. Par ailleurs, il se pourrait que le rejet de l'expérience de la honte, de l'intériorisation du regard d'autrui et du jugement de *“dé-valeur”* (DE GAULEJAC, 1996) perçu par la fillette noire, offre une référence modélisante pour les enseignants et médiateurs du livre. En effet les deux ouvrages sont cités dans les sélections sur les thèmes de la différence ou de l'identité, et pour leur intérêt à *“apprendre à s'accepter tel qu'on est”*. *Noire comme le café, blanc comme la lune bénéficie d'une grande popularité et on pourrait s'attendre à voir signalé Comme elle ressemble à mon papa*. Or le livre est peu signalé au profit de titres où les héros sont des personnages-animaux. Les sélections proposent par exemple la lecture d'*Un chat est un chat*¹⁸ avec des arguments suggérant la proximité de l'expérience de la différence entre un personnage-enfant et un personnage-animal en l'occurrence, ce chat *“qui essaie de se transformer en loup, en lion puis en chien et qui finit par s'accepter en tant que chat”*. Sur les thèmes du racisme, de la différence, de la tolérance ou encore de l'identité pointe constamment, à travers les discours et la mise en réseau des ouvrages qui se confortent mutuellement, la question forte du renvoi de la figure de l'individu enfant noir, différent, stigmatisé, discriminé, à l'animalité.

18 *Un chat est un chat* de Grégoire Solotareff, Ecole des Loisirs, 1997.

L'étude proposée ici ne prétend pas épuiser l'analyse, ni de ces albums qui apparaissent comme emblématiques, ni des dispositifs au centre desquels ils figurent. Elle permet néanmoins de repérer les stéréotypes et préjugés raciaux, les références aux imaginaires coloniaux, les échos à l'inconscient d'épisodes refoulés. Cet ensemble souligne la place des stéréotypes et discriminations ethn raciales *par* et *avec* les albums mettant en scène des personnages de filles et garçons noirs. Les enfants noirs sont associés à la récurrence de thèmes, d'objets et d'espaces. Les représentations des corps noirs, dans leur nudité totale ou partielle ainsi que dans leurs rapports à l'espace, apparaissent dans une gamme tout à la fois limitée, et délimitée par des motifs littéraires, esthétiques et plastiques où opère le puissant tryptique race-genre-érotisation. La mise en réseau permet de constater que cette exposition du corps de l'enfant noir n'a pas son équivalent dans les albums de fiction où les personnages sont des enfants blancs. Or le corps noir, enveloppe de l'identité et de la subjectivité, est la surface sur laquelle le racisme grave des marques indélébiles (HALL; SEALY, 2001; FANON, 1952). Comme le rappelle Hall (2013, p. 247) le corps noir est un "signifiant pris dans un jeu de pouvoir et de signification sans fin" notamment parce que "sur le terrain du corps, le discours racial avait entrepris un long travail de réduction systématique de l'histoire à la biologie et de la culture à la nature".

On ne peut que partager l'idée selon laquelle "dans la littérature de jeunesse, la mise en scène d'un message dans un cadre spatio-temporel, à travers des protagonistes et une intrigue, peut aller jusqu'à entrer en contradiction avec le projet pédagogique initial" (NIERES-CHEVREL, 2005, p. 150). Y compris pour ces ouvrages proposés à de jeunes enfants avec des visées éducatives, on observe combien le propos peut être doublé d'un discours second ou refoulé. Celui-ci est redoublé par des phénomènes de

marquage – les mots-clés qui leur sont associés par exemple – et des discours dans le champ de l’offre pédagogique que conforte la didactisation des ouvrages par la circulation des fiches d’exercices en langage, lecture, graphisme, écriture. Certes, de multiples lectures d’une œuvre sont possibles et les approches par les lecteurs peuvent être plus ou moins distantes du dessein de leurs auteurs, voire de leurs critiques. Mais il y a tout lieu de questionner ces albums et la portée de ces histoires enserrées dans un faisceau de discours et d’activités, intégrant d’autres livres et des images dont les influences symboliques ne peuvent être ignorées. Comme le signale Bruno (2014) dans ses études sur le racisme social dans la littérature pour la jeunesse, il devient urgent de poser la question de la portée scolaire et politique des “ouvrages miroirs” et de développer des instruments de critique solides de ces supports culturels largement utilisés à l’école.

A un premier niveau, cette étude invite à en finir avec l’illusion de l’indifférenciation des représentations des enfants blancs et des enfants noirs dans la production récente des albums illustrés pour la jeunesse. Avec ces thèmes et références qui se répètent d’un album à l’autre, comme avec la littérature coloniale à destination des enfants, “se mettent ainsi en place des stéréotypes, que les jeunes lecteurs gardent en mémoire, d’un livre à l’autre, comme autant de repères” (LEVÊQUE, 2010, p. 4). Les discours associés à ces ouvrages participent au processus de stéréotypie, voire à la diffusion de préjugés racistes, d’où l’importance d’étudier, outre les œuvres, les voix institutionnelles qui les escortent et qui peuvent, ou non, en influencer leur lecture et leur critique.

A un second niveau, si l’on reconnaît la place des livres pour aider les jeunes lecteurs et lectrices à grandir et à comprendre le monde qui les entourent (CANI; CHABROL-GAGNE; D’HUMIERES, 2007), il faut alors affronter les défis que posent

les albums de fiction mettant en scène des personnages d'enfants noirs pour apprendre à problématiser les questions ethnoraciales, dans leurs perspectives politiques, pédagogiques et esthétiques (ABRAMOWICZ; GOMES, 2013). Cette réflexion est fondamentale tant est mince la frontière existant entre racisme et approches en vue d'une prévention du racisme.

L'éditeur François Ruy-Vidal dénonçait "l'enfermement auquel, selon lui, la littérature de jeunesse condamnerait l'enfant" (DEFOURNY, 2006, p. 16). Cet enfermement pourrait ici résulter, non du seul livre, mais d'un *dispositif* selon l'approche de Foucault, ici l'entreprise de mise en réseau des albums au sein duquel des croisements et des glissements s'opèrent entre les activités et les voix qui interagissent en se complétant et se confortant. Les voix sont celles où s'entrecroisent les énoncés des professionnels et des institutions, et celles des images elles-mêmes dans leur dimension polysémique, idéologique et esthétique. L'album haussé au rang de bel objet, voire d'objet d'art, peut neutraliser les tentatives d'en questionner les messages polysémiques, en particulier lorsqu'il bénéficie d'une médiatisation forte. Dans un contexte où la scolarisation de la littérature pour la jeunesse conduit à la mise en réseau des livres, donc des images, il serait pertinent de former les lecteurs, adultes et enfants, aux effets d'intericonicité en conjuguant au moins trois angles: sociologique pour approcher la place des images dans l'espace social et leur résonance selon les individus et les groupes ; historique, en vue de situer et retracer leur émergence ; et bien entendu iconologique afin de repérer les stéréotypes raciaux et racistes, leur répétition, leur place, afin de sensibiliser à leurs impacts tant sur les imaginaires individuels et collectifs que sur les stéréotypes et les discriminations ethnoraciales dans les contextes éducatifs.

Références

ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça**. Perspectivas Políticas, Pedagógicas e Estéticas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

ACHILLE, E. À l'approche des cent ans de Banania, le retour du tirailleur. **Contemporary French Civilization**, vol. 38, no. 2, 2013, p. 201-216.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guide de l'enquête de terrain**. Paris: La Découverte, 2003.

BLANCHARD, P.; LEMAIRE, S. **Culture impériale**: les colonies au cœur de la République, 1931-1961. Paris: Éd. Autrement, 2004.

BOURDIEU, P. L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. **Revue Française de Sociologie**, n° 3, 1966, p. 325-347.

BRINBAUM, Y.; MOGUEROU, L.; PRIMON, J.-L. Parcours et expériences scolaires des jeunes descendants d'immigrés en France. In: BEAUCHEMIN, C. HAMEL, C.; SIMON, P. (coord.) **Trajectoires et Origines**. Enquête sur la diversité des populations en France. Premiers Résultats. Paris: Editions de l'INED, N°168, 2010, p. 47-53.

BRUGEILLES, C.; CROMER, I.; CROMER, S. Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. **Population**, 57 (2), 2002, p. 261-292.

BRUNO, P. Littérature pour la jeunesse et racisme social: de nouveaux corpus problématiques. **Le Français aujourd'hui**, 2014/2. N° 185, p. 59-69.

CANI, I.; CHABROL-GAGNE, N.; D'HUMIERES, C. (dir.) (2007). **Devenir adulte et rester enfant?** Relire les productions pour la jeunesse. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise-Pascal, 2007.

CHABROL-GAGNE, N. **Filles d'albums**. Les représentations du féminin dans l'album. Le Puy-en-Velay: L'atelier du poisson soluble, 2011.

CONNAN-PINTADO, C.; BÉHOTÉGUY, G. **Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse**. France 1945-2012. Bordeaux: PUB, 2014.

DEBARBIEUX, É.; TICHIT, L. Ethnicité, punitions et effet-classe. **Migrants Formation**, n° 109, 1997, p. 138-154.

DEBARBIEUX, É.; GARNIER, A.; MONTOYA, Y.; TICHIT, L. **La Violence en milieu scolaire, 2. Le désordre des choses**. Paris: ESF, 1999.

DEFOURNY, M. Des éditeurs, des images, des albums. In: LORRANT-JOLLY, A.; VAN DER LINDEN, S. **Images des livres pour la jeunesse**. SCEREN-Thierry Magnier, 2006, 234 p., p. 11-22.

DE GAULEJAC, V. **Les sources de la honte**. Paris: Edition Desclée de Brouwer, 1996.

DERMAN-SPARKS, L.; THE ABC TASK FORCE. **Anti-Bias curriculum**. Tools for empowering Young children. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1989.

DHUME, F. **De l'(in)égalité de traitement selon "l'origine"**. Paris: Editions La Documentation Française, 2011.

DIM. **Plan national d'action contre le racisme et l'antisémitisme 2012-2014**. Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, 2012. <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/plan-national-d-action-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme-2012-2014>. Consulté le 2/04/2012.

DUBET, F.; COUSIN, O.; MACE, É.; RUI, S. **Pourquoi moi?** L'expérience des discriminations. Paris: Seuil, 2013.

DURAND, M.; BERTRAND, G. **L'image dans le livre pour enfants**. Paris: L'École des Loisirs, 1975.

ELMALEH, E. Identité et marchandisation: Le cas des black memorabilia et black collectibles, **Revue LISA/LISA e-journal**, Vol. VII – n°1 | 2009. <http://lisa.revues.org/812>. Consulté le 04 janvier 2015.

EUROSTAT. Statistical portrait of the European Union 2008. European Year of Intercultural Dialogue, 2007. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EP-07-001/EN/KS-EP-07-001-EN.PDF. Consulté le 3/1/2013.

FANON, F. **Peaux noires, masques blancs**. Paris: Seuil, 1952, (rééd° 1971).

FASSIN, D. *Ni race, ni racisme*. Ce que racialiser veut dire. In: FASSIN, D.; FASSIN, E. (dir.). **De la question sociale à la question raciale**. Représenter la société française. Paris: La Découverte, 2010, pp. 147–172.

FAUVELLE-AYMARD, F.-X. **Le Rhinocéros d'or**. Histoire du Moyen Âge africain. Paris: Alma Editeur, 2012.

FELOUZIS, G.; LIOT, F.; PERROTON, J. **L'Apartheid Scolaire**, Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges. Paris: Éditions Point Seuil, 2005.

FISHER, M. H. **Counterflows to Colonialism**: Indian Travellers and Settlers in Britain 1600-1857. Delhi: Oxford University Press, 2004.

FRANCIS, V. Les actions en direction des parents dans le cadre du programme d'évaluation de la réussite éducative des enfants. **Rapport de recherche pour le Groupement d'Intérêt Public pour la Réussite Educative de la Ville de Paris**, 2010.

FRANCIS, V.; THIERY, N. Approches et représentations de l'enfant 'noir' et 'de couleur' dans l'éducation de la petite enfance. Symposium au **XXIème Conférence Internationale de l'EECERA**. Genève, 14-17 sept. 2011.

HALDE. Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité. **La place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires**, 2008. http://halde.defenseurdesdroits.fr/IMG/pdf/DP_manuels_scolaires_VF.pdf

HALL, S. **Identités et cultures 2**. Politiques des différences. Paris: Éditions Amsterdam, 2013.

HALL, S.; SEALY M. **Different**: Contemporary Photographers and Black Identity. London: Phaidon Press, 2001.

JAHIER, B. L'apologie de la politique coloniale française dans la littérature pour la jeunesse avant 1914: un soutien sans limites ?, **Strenæ** [En ligne], 3 | 2012, mis en ligne le 15 février 2012. URL : <http://strenae.revues.org/503> Consulté le 8 mars 2014.

KAMGA, M.; TILLARD, B. Le fosterage à l'épreuve de la migration. Jeunes Bamilékés du Cameroun accueillis en France, **Ethnologie française**. 2013/2 Vol. 43, p. 325-334.

LA ROCCA, F. Introduction à la sociologie visuelle. **Sociétés**, n° 95, 2007, p. 33-40.

LEBLIC, I. (ed.). **De l'adoption**: des pratiques de filiation différentes. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2004.

LÉVÊQUE, M. Des livres, des enfants et des colonies: une mémoire oubliée? Colloque Mémoires fluctuantes, histoires fondatrices dans les mondes francophones et anglophones, 19-21^e siècles. Paris: Université Paris 13, 2010.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00650018/document>. Consulté le 08/03/2014.

LORCERIE, F. La scolarisation des enfants de migrants: fausses questions et vrais problèmes. In: DEWITTE, Ph. (dir.) **Immigration et intégration, l'état des savoirs**. Paris: La Découverte, 1999, p. 212-221.

LORCERIE, F. La non-lutte contre les discriminations dans l'école française, **Hommes et Migrations**, 1246, décembre 2003, p. 6-16.

LORCERIE, F.; PHILIPP, M.-G. (dir.). Enseigner en milieu ethnicisé face à la discrimination. **Actes du COLLOQUE DU RÉSEAU INTERCULTUREL ET ÉDUCATION**, Ville-École-Intégration Enjeux, hors-série no 6, décembre 2002.

MASCLET, O. **Sociologie de la diversité et des discriminations**. Paris, France: Armand Colin (Domaines et approches), 2012.

MCC. **Chiffres-clés sur le livre**. Département des études, de la prospective et des statistiques, 2011. www2.culture.gouv.fr/culture/deps/...cles2010/11-livres-2010.pdf. Consulté le 10/04/2012.

MEN/DGESCO. **Vocabulaire Grande section**. Thème: la famille. Ressources pédagogiques pour l'école maternelle. Paris: Direction Générale des Services Scolaires, 2014. <http://www.http://eduscol.education.fr>. Consulté le 12/3/2014.

NDIAYE, P. Pour une histoire des populations noires en France: préalables théoriques. **Le Mouvement Social** 4/2005 (n° 213), p. 91-108. <http://www.cairn.info/revue-le-mouvement-social-2005-4-page-91.htm>. Consulté le 12/1/2014.

NDIAYE, P. Questions de couleur. Histoire, idéologie et pratiques du *colorisme* (pp. 45-62). In: FASSIN D.; FASSIN, E. (dir.) **De la question sociale à la question raciale**. Représenter la société française. Paris: La Découverte, 2006.

NDIAYE, P. **La condition noire**. Essai sur une minorité française. Paris: Calmann-Lévy, 2008.

NEEMAN, S. Voyage au Pays de la censure. **Revue Parole Littérature et censure**, 2008. <http://www.ricochet-jeunes.org/les-revues/article/2403-voyage-au-pays-de-la-censure>. Consulté le 13/12/2014.

NIÈRES-CHEVREL, I. La transmission des valeurs et les ruses de la fiction: petite mise en perspective historique. In: NIÈRES-CHEVREL, I. **La littérature de jeunesse incertaines frontières**. Paris: Gallimard Jeunesse, 2005, p. 140-156.

NIERES-CHEVREL, I. **Introduction à la littérature de jeunesse**. Paris: Didier Jeunesse, 2009.

ORY, P. **L'invention du bronzage**. Essai d'une histoire culturelle. Paris: Complexe, 2008.

PASTOUREAU, M. **Dictionnaire des couleurs de notre temps**. Symbolique et société contemporaines. Paris: Bonneton, 1992.

PAQUIN, T. Les structures sémiotiques des images de l'album pour l'enfant. **Revue des Sciences de L'Éducation**, vol. 10, n° 2, 1984, p. 233-245.

PAYET, J.-P. **Collèges de banlieue**. Ethnographie d'un monde scolaire. Paris: Méridiens Klincksieck, 1995.

PAYET, J.-P. La catégorie ethnique dans l'espace relationnel des collèges de banlieue: entre censure et soulignement. In: AUBERT, F.; TRIPIER, M.; VOURC'H, F. (dir.) **Jeunes issus de l'immigration**. De l'école à l'emploi. Paris: CIEMI – L'Harmattan, 1997, p. 207-218.

PAYET, J.-P. La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école. **Revue Française de Pédagogie**, 123, 1998, p. 21-34.

PERROT, J. La couleur dans l'album aux carrefours du monde. **Modernités n° 28** - L'album contemporain pour la jeunesse: nouvelles formes, nouveaux lecteurs?, 2008, p.67-78.

PINÇON, M.; PINÇON-CHARLOT, M. **Paris**. Quinze promenades sociologiques. Paris: Payot, 2009.

POSLANIEC, M. **Pratique de la littérature de jeunesse à l'école**. Comment élaborer des activités concrètes. Paris: Hachette Éducation, 2003.

RANCIERE, J. **Politique de la littérature**. Paris: Fayard, 2007.

SIMON, P.-J. Réflexions sur la situation minoritaire. In: LE COADIC, R. (dir.). **De la domination à la reconnaissance, Antilles, Afrique et Bretagne**. Rennes: PUR, 2013, p. 285-300.

SMOUTS, M. C. (Dir.). **La situation postcoloniale**. Les Postcolonial Studies dans le débat français. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2007.

THIBERT, R. Discriminations et inégalités à l'école. Dossier de veille de l'IFÉ, n°90, février, Lyon: ENS de Lyon, 2014.

THIERY, N.; FRANCIS, V. Education à la diversité et littérature pour la jeunesse : les représentations de l'enfant noir dans les albums illustrés. **Congrès AREF/AECSE. Montpellier 27-30 août 2013**. <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/actes-du-congr%C3%A8s>

THIERY, N.; FRANCIS, V. Figures et représentations de l'enfant noir dans les albums de littérature pour la jeunesse. **Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation**. N°55, 2015, p. 39-57. http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/spiral-e_2015_thiery_et_francis.pdf. Consulte le 26/7/2015.

THOMAS, D. **Noirs d'encre**. Paris: La Découverte, 2013.

VANDENBROECK, M. **Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale**. Ramonville Sainte-Agne: Eres, 2005.

VAN DER LINDEN, S. **Lire l'album**. Le Puy en Velay: Editions l'Atelier du poisson soluble, 2006.

