

FIGURES ET REPRÉSENTATIONS DE L'ENFANT NOIR DANS LES ALBUMS POUR LA JEUNESSE

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 des 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). Il est apparu pertinent de s'intéresser aux figures et représentations de l'enfant noir dans l'un des supports les plus utilisés dans le champ éducatif, les albums de fiction. Le cadre théorique, présenté en première partie, prend appui sur les études postcoloniales et les études culturelles qui permettent d'approcher la question mélanique (Ndiaye, 2006) et l'indifférence à la couleur de peau dans les contextes éducatifs. En seconde partie les auteures abordent la place et les rôles de la littérature pour la jeunesse dans l'éducation puis présentent le corpus et la méthodologie. L'analyse qualitative réalisée sur 58 albums de fiction, parmi 159 ouvrages de référence édités entre 1980 et 2010, permet de tracer les évolutions des figures et représentations de l'enfant noir et des approches de la diversité. L'article propose enfin des perspectives pour une éducation intégrant la reconnaissance de la singularité mélanique.

Mots-clés : enfant noir, éducation à la diversité, littérature pour la jeunesse.

Tandis que la sociologie américaine traite depuis ses débuts de la question noire (Saint-Arnaud, 2003) et que les travaux anglo-saxons l'abordent couramment, le contexte français est encore fortement marqué par la tension entre idéal universaliste et reconnaissance des singularités. Cependant, un déplacement s'est amorcé. De plus en plus de rapports réalisés par des organismes publics admettent l'importance des catégorisations et discriminations, souvent qualifiées de « culturelles » (par exemple Bataille, 2003 ; Bier & Bordet, 2009 ; CNCDDH-SIG, 2011) et plaident pour la légitimité d'une approche de la question ethnoraciale (Simon et Clément, 2006). Dans le champ éducatif, des travaux sur le poids des processus ségrégatifs ont mis en avant la catégorisation *ethnique* dans les établissements scolaires (Lorcerie, 2003 ; Felouzis, Liot & Perroton, 2007). Par ailleurs, un nombre important d'études a fait plus précisément émerger la *question noire*. Plusieurs auteurs (Fassin, 2008 ; Lozes et Wiewiorka, 2010 ; Ndiaye, 2008) ont ainsi soulevé la question du tabou qui entoure le critère de la couleur de la peau, le terme *noir* en particulier faisant l'objet d'un traitement particulier dans le discours public allant du rejet à la méfiance, tandis que la prudence qui est de mise dans de nombreux textes universitaires explique l'usage des guillemets pour l'encadrer. Tout en considérant le paradoxe minoritaire qui intègre à la fois le désir des individus de ne pas voir souligner de particularisme et celui de reconnaître leurs singularités mélaniques (Ndiaye, 2008), les questions autour de la visibilité, de la représentation ou encore de la nomination des personnes noires sont aujourd'hui explicitement

posées, sous des formes différentes et à différents niveaux. Des productions culturelles importantes revisitent des pans de l'histoire nationale¹ tandis que des initiatives émergent afin de soutenir dans les entreprises, dans les écoles et les structures éducatives une réflexion sur les différentes formes de discriminations². Dans ce contexte, il est apparu pertinent de s'intéresser aux figures et représentations de l'enfant noir dans l'un des supports les plus utilisés dans le champ éducatif, les albums de fiction. Comment les enfants noirs y sont-ils représentés ? Quelles références aux phénotypes, et plus spécialement aux couleurs de peau trouve-t-on dans les ouvrages ? Quels sont les sujets et thématiques des livres illustrés mettant en scène l'enfant noir ? L'article vise à tracer les évolutions des figures et représentations de l'enfant noir et des approches de la question mélanique à partir d'une analyse qualitative réalisée sur les albums illustrés de référence édités entre 1980 et 2010.

LA QUESTION NOIRE AU PRISME DES ÉTUDES POSTCOLONIALES ET DES ÉTUDES CULTURELLES

Un objet à la croisée de plusieurs champs d'études

S'intéresser aux figures et représentations de *l'enfant noir* dans la littérature pour la jeunesse se situe à la croisée de plusieurs champs d'études : tout d'abord celui de la sociologie de l'enfance en vue de comprendre et cerner tant la place faite à l'enfant au XXI^e siècle que les objets de la culture enfantine (Sirota, 2006) ; en second lieu celui de la philosophie politique interrogeant la notion de race et son approche dans le contexte français (Balibar, 2005 ; Dorlin, 2006 ; Bessone, 2013). S'intéresser à l'enfant *noir* c'est intégrer la caractéristique mélanique, ce qui amène à considérer la *question noire* abordée par les *cultural studies*. Encore faiblement reconnues et diffusées en France pour différentes raisons (Bourcier, 2007) et ce bien qu'elles aient opéré une « mutation démocratique des sciences humaines » (Darras, 2007 : 1), les *cultural studies* examinent notamment les déclinaisons – ethniques, raciales, culturelles,... – du concept d'identité en lien aux espaces structurants non territoriaux (Hall, 2007). Elles permettent notamment de prendre en compte le critère mélanique, ce « fait de nature, [dont l'] interprétation a été un fait de culture » (Ndiaye, 2006 : 97).

*Reconnaissance des discriminations ethnoraciales
et éducation à la diversité*

L'intégration dans le droit français des directives européennes de 2000³ pour l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique puis la reconnaissance officielle de la question des discriminations raciales (Chevallier, 2003 ; Eurostat, 2007 ; Fassin, 2010 ; Masclat, 2012) a conduit à mettre l'accent sur la notion de diversité.

Des politiques de lutte contre les discriminations ont vu le jour tandis que des études cherchent à contourner l'absence de données statistiques pour identifier

¹ On pense ici par exemple à la série documentaire « Noirs de France » réalisée en 2011 par J. Gélas et P. Blanchard, ou encore à l'exposition « L'Invention du Sauvage » inaugurée en novembre 2011 au musée du Quai Branly à Paris présentant l'histoire des zoos humains exhibés en Occident lors de manifestations publiques et des expositions universelles et coloniales.

² Voir par exemple les actions de la fondation Thuram, soutenues par différents organismes proches des secteurs de l'éducation.

³ Directive 2000/43/CE du 29 juin 2000 relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique.

les discriminations ethnoraciales (Simon et Clément, 2006). Suivant ici différents auteurs dans une analyse présentée par Ndiaye (2005), nous partons du postulat que les races n'existent pas en elles-mêmes mais comme catégories imaginaires historiquement construites qui renvoient à des idéologies enserrées dans des rapports de domination, dans des questions idéologiques et politiques complexes. Si la notion de race n'a aucun fondement biologique, elle a du sens en tant que catégorie d'analyse sociale (Bessone, 2013) tandis que l'étude de la racialisation est pertinente en tant que « production de rapports sociaux (processus) et construction de catégories idéologiques (problématisation) » (Fassin, 2010 : 161).

Après la seconde guerre mondiale, dans la lignée du rejet de l'antisémitisme puis du colonialisme, la lutte contre le racisme a conduit à une négation de la question raciale. Différents travaux montrent les retards et réticences de la recherche française pour aborder « la réalité de la division ethnico-raciale de la société » (Béru, 2007 : 102), ou encore l'indifférence à la couleur (Cohen, 2012). Fréquente dans les institutions éducatives et particulièrement à l'école (Francis, 2010), la « cécité à la couleur » qui correspondrait au sens de l'égalité qu'ont les éducateurs (Vandenbroeck, 2005) représente une entrave à la prise en compte des discriminations et à la lutte contre celles-ci comme à la promotion de la diversité (Bereni & Jaunait, 2009).

À LA RECHERCHE DES PERSONNAGES D'ENFANTS NOIRS DANS LES ALBUMS DE FICTION

Évolutions de la littérature pour la jeunesse

Fondée depuis ses origines sur la dialectique entre instruire et plaire, la littérature pour la jeunesse contemporaine s'est progressivement distanciée des intentions ouvertement éducatives et morales portées par des histoires édifiantes. Sa fonction de divertissement s'est renforcée, sollicitant l'imagination et la sensibilité des enfants, parfois selon certains au détriment de la qualité littéraire et esthétique des ouvrages (Prince, 2010 ; Servoise, 2010). Elle conserve cependant une fonction formatrice s'exprimant dans les normes et valeurs qu'elle promeut et qui évoluent selon les époques. Récemment, une tendance forte est d'amener les enfants à questionner le monde, à développer leur esprit critique et même à aborder frontalement des thèmes jusque-là tabous, ou qui n'étaient effleurés que très indirectement (Escarpit *et al.*, 2008). Ainsi, la frontière entre le dicible et l'indicible se modifie, tout comme la limite entre ce qui peut être montré et ce qui ne peut pas l'être (Prince, 2010), les livres visant à accompagner la découverte du monde et de l'altérité, de soi et des autres. Ceci d'autant plus que l'idée couramment émise dans les études sur le rôle de la littérature pour la jeunesse est que le personnage principal, enfant ou adolescent héros, est un support d'identification et de projection pour les jeunes lecteurs (Soriano, 1990 ; Nières-Chevrel, 2009). Les livres confrontent en effet au monde et participent à la construction de sa propre identité (Brugailles, Cromer & Cromer, 2002) l'identité pouvant être définie comme un sentiment dynamique de similitudes et de différences entre soi, autrui et certains groupes ainsi que le rappellent Deschamps et Moliner dans une synthèse des travaux de référence (2011 : 9).

Présentation de la méthodologie et du corpus

L'objectif de l'article est d'examiner les figures et les représentations de l'enfant noir dans les albums de fiction publiés entre 1980 et 2010. Les termes *noir* et *blanc* sont ici utilisés pour désigner l'indice mélanique des personnages, soit le phénotype foncé ou clair. Ces termes génériques correspondent à des usages conventionnels et désignent ici les caractéristiques mélaniques sans intention de gommer ou d'ignorer ni la gamme infinie de nuances des couleurs ni la hiérarchie mélanique héritée d'une taxinomie élaborée par « l'ordre esclavagiste et colonial fondé sur des distinctions de statut dépendant de la couleur de peau » (Ndiaye, 2005 : 98). Sont donc concernés les albums où les illustrations font apparaître un ou plusieurs enfants noirs, que leur peau soit claire ou foncée.

Le corpus des ouvrages a été constitué en deux étapes. Tout d'abord, des recherches en ligne ont été réalisées sur différentes banques de données, dont celles de Ricochet, site de référence dans le domaine du livre de jeunesse, du Centre National de Littérature Jeunesse-La Joie par les Livres (CNLJ), des sites d'éditeurs, de revues en ligne et d'associations susceptibles d'offrir des ressources sur le thème⁴. Des recherches manuelles ont ensuite été effectuées à la Bibliothèque Nationale de France (BNF) puis dans les bibliothèques de la Ville de Paris⁵ où les sélections thématiques ont été également consultées. L'ensemble du processus a intégré des échanges et vérifications des sélections par des informatrices expertes, soit les bibliothécaires spécialisées dans le secteur jeunesse. Au regard de sa place dans les institutions de lecture publique et dans les écrits de valorisation de la production qui contribuent au « discours d'escorte » (Marcoin, 2005) de la littérature pour la jeunesse, on peut considérer que la sélection, sans prétendre à l'exhaustivité, porte sur les œuvres de référence, autrement dit les albums les plus significatifs et susceptibles d'être les plus diffusés dans les bibliothèques, dans les structures éducatives dont l'école, et dans les familles.

La sélection comprend 159 ouvrages. Il s'agit d'albums illustrés où la trame narrative correspond aux options socioréalistes de la « littérature miroir » dont le but est de donner une voix à l'enfant en recréant des univers socioculturels proches des jeunes lecteurs (Jouve, 1998) ce qui n'est pas sans poser un certain nombre de défis (Sorin, 2006).

On constate une forte croissance de la production dans la troisième décennie et c'est là le premier résultat de nos travaux (Francis & Thiery, 2011 ; Thiery & Francis, 2013). En effet, 30 ouvrages ont été édités entre 1980 et 1999 et 129 entre 2000 et 2010⁶. Une première analyse de contenu a permis de distinguer deux groupes. Le premier comprend 101 titres qui mettent en scène des personnages d'enfants noirs dans des pays du Sud, l'Afrique notamment, et décrivent aussi bien des contextes contemporains que traditionnels. Pour cet article l'étude se concentre sur le second groupe de 58 ouvrages : dans 40 albums, la narration est

⁴ Par exemple ceux des éditions de l'École des Loisirs ; celui d'Africulture, site et revue de référence des cultures africaines <http://www.africultures.com> ; celui de Takam Tikou, revue en ligne du livre et de la lecture des enfants et des jeunes d'Afrique du Monde arabe, des Caraïbes et de l'Océan Indien <http://takamtikou.bnf.fr> ou encore celui de l'association Itinéraire Sud dont l'activité principale est l'animation d'un centre de documentation consacré au développement et à la solidarité internationale.

⁵ *Des bébés, des livres* (2008) ; *Des mots en images* (2007) ; *Tu lis déjà ? Tu lis quoi ?* (2009).

⁶ En 2010, 14 %, des livres publiés étaient destinés aux enfants soit plus de 8800 ouvrages (Ferrier, 2011) dont un nombre important de fictions, 2543 nouveautés et 3542 rééditions (MCC, 2011) auxquels viennent s'ajouter les romans, bande-dessinées, documentaires, etc.

située dans des contextes occidentaux – en Europe, en Amérique du Nord – où l'enfant noir fait partie du groupe minoritaire ; dans 18 albums le contexte se réfère à l'aire culturelle occidentale mais aucun indice dans le texte ou l'image ne permet d'identifier un ancrage géographique⁷.

C'est ce corpus de 58 ouvrages qui fait ici l'objet d'une analyse de contenu à partir du repérage de la thématique de l'histoire, des caractéristiques composant le portrait de l'enfant, des relations entre les personnages ainsi que celui de l'expression de la diversité dans ses différentes dimensions (mélanique, culturelle, ethnique, linguistique, religieuse...). Le traitement de ces informations identifiées dans le texte et/ou dans l'image a en outre nécessité d'étudier le rapport entre ces deux codes, en étroite interactivité du fait de leur voisinage et du réseau de sens qu'ils libèrent (Van Der Liden, 2006). La date de parution des albums a constitué un autre élément d'analyse, permettant de saisir une évolution des figures de l'enfant noir sur la période déterminée.

LES REPRÉSENTATIONS DE L'ENFANT NOIR DANS LES ALBUMS DE FICTION POUR LA JEUNESSE

Couleur de peau et interrogations identitaires

Dans 41 ouvrages du corpus, l'enfant noir est le personnage principal, les autres mettant en scène des personnages à la peau noire au second plan ou au sein d'un groupe. Une évolution chronologique se dessine dans les thématiques abordées qui reflètent les évolutions sociétales dans la façon de traiter les questions de couleur de peau. Elles témoignent également de l'évolution des représentations de l'enfant et des sujets abordés.

Un ensemble de 15 ouvrages publiés à partir de la fin des années 1980 a comme thème central les questionnements identitaires suscités par les nuances de couleur de peau, traités au sein de la famille. Le sujet est abordé sous l'angle de la différence, dans deux albums publiés en 1989. *Noire comme le café, blanche comme la lune* présente Nana, petite fille de 4 ou 5 ans, née d'une mère noire et d'un père blanc. Elle avoue qu'elle est triste car elle ne se trouve pas jolie : « Papa, je n'aime pas la couleur de ma figure, de mes mains, de mes bras... Je voudrais tant être comme toi ». Fait rare, la couleur de peau, la nature des cheveux sont ici explicitement nommés dans le texte, leur rejet aussi. Son père assure à Nana qu'elle est jolie et propose des activités de cuisine, puis un jeu de travestissement pour changer de coiffure et surtout de couleur. Après ce premier traitement, où l'activité ludique vise à la rassurer, ses interrogations persistent et c'est alors l'appel à la raison qui prime. Nana doit s'accepter telle qu'elle est, noire avec ses cheveux crépus. Dans *Comme elle ressemble à mon papa*, elle est sommée d'accepter les remarques des personnes qui notent les ressemblances entre son père et sa cousine, et ce sous peine d'être privée de sorties en sa compagnie.

Les questionnements des enfants sur leur couleur prennent parfois une tonalité douloureuse lorsqu'ils sont associés à d'autres événements, par exemple celle de la séparation des parents dans l'album *Zoé*. La petite fille ne voit plus son père noir qui vit dans son pays natal. Au manque de l'absence s'ajoute la mélanco-

⁷ Faire référence à l'aire géographique mentionnée ou suggérée dans les récits confronte le chercheur à la définition même de ces aires. L'apparente simplicité de leur découpage tout comme leur évidence est mise en question dans différents travaux dont ceux de Grataloup (2009).

lie due à la perte de proximité avec l'univers culturel paternel qu'elle reconnaît comme une part d'elle-même.

Peau noire, peau blanche représente également une exception puisque le regard d'autrui sur la différence mélanique y est présent et bien marqué. Issam exprime sa souffrance liée au sentiment de rejet ressenti de part et d'autre au sein de sa famille : en France par les enfants qui ont la peau noire comme leur père, au Sénégal par la mère qui a la peau blanche. L'ouvrage aborde explicitement la stigmatisation et la catégorisation sur la base du phénotype, et des termes tels que *noir, black, beur, peau blanche* sont présents dans le texte.

Dans *Petit oursin* les particularités physiques que sont la chevelure et les coiffures constituent un élément central de la narration. Justine dont les cheveux crépus et indisciplinés la font ressembler à un oursin, aimerait les avoir lisses. Devant sa tristesse son père antillais les lui tresse avec des rubans multicolores, à la grande admiration de tous ses amis qui demandent à avoir la même coiffure. A contrario dans d'autres ouvrages, seule l'articulation entre le contenu de l'histoire et l'image souligne la question mélanique. C'est le cas dans *Un bébé ? Et moi alors ?* où le petit garçon né d'un père noir et d'une mère blanche, espère que le bébé à naître sera moins beau que lui, et il l'imagine par exemple zébré de noir et de blanc, à carreaux ou à pois.

De la reconnaissance de la différence à la valorisation de la diversité

Si la couleur de peau et ses multiples nuances sont souvent abordées sous l'angle de la différence, celle-ci peut y être valorisée, notamment en proposant à l'enfant des explications sur sa couleur noire, souvent en lien avec l'effet du soleil. C'est le cas de *Tamina couleur soleil*, attristée de ne pas avoir la peau claire comme les autres. Le soleil la console, lui expliquant qu'à sa naissance il l'a trouvée tellement jolie et l'a si longuement regardée que ses rayons ont donné une couleur café à sa peau. Cette référence au soleil comme celle faite aux aliments – chocolat, lait, caramel, café, miel,... – sont des métaphores courantes pour préciser les nuances mélaniques, ce que signale Ndiaye (2006) dans un texte sur le colorisme, ses nominations et ses incidences sur les pratiques sociales.

C'est toujours l'étude des textes des albums qui permet de noter un glissement progressif à partir des années deux-mille, la notion de différence laissant place aux termes de métissage, puis de diversité. Ainsi, *Les enfants de la lune et du soleil* aborde la multiplicité des combinaisons possibles dans les couples qui donnent naissance à des enfants aux caractéristiques mélaniques et physiques mélangées. Dans les albums les plus récents la diversité des caractéristiques physiques est traitée à partir de la situation d'un seul personnage, illustrant la notion de métissage à un double niveau, d'une part génétique et d'autre part culturel et identitaire. Le métissage génétique est représenté dans *Elle a de qui tenir !* où l'entourage d'une petite fille qui grandit dans une famille élargie réunionnaise se livre au jeu des ressemblances. Constatée au sein du groupe familial, la diversité est aussi présentée comme constitutive de chaque individu qui hérite de traits physiques singuliers. C'est le cas du petit garçon de couleur « *caramel au lait* » héros de l'album *Et me voilà !* dont les parents sont tous deux blancs. Il annonce être « *un mélange de ses ancêtres qui lui ont chacun donné un petit bout d'eux-mêmes* ». Il se déclare d'ailleurs enfant du monde, reliant sa couleur à un métissage des identités ce qui fait écho aux imaginaires métissés cités par Sorin (2006).

Dans ces albums, il ne s'agit plus tant de mettre l'accent sur la différence mélanique que de mettre en évidence la pluralité des particularités personnelles, intrinsèque à chaque individu. C'est bien contre les injonctions de normativité variées que s'insurgent les personnages d'un album au texte minimaliste *Trop ceci*

cela : trop bavard, trop maladroit, trop petit, trop rêveur... De problématique la différence, illustrée par la diversité des caractéristiques physiques mais aussi des traits de personnalité, devient alors source d'unicité. D'autres albums font également l'éloge de la différence tout en renvoyant à l'universalité comme dans *Quelle fête !* qui se déroule au Brésil⁸, *Tous en couleurs, tous en bonheur*, ou encore *Tous pareils, tous pas pareils* illustré par des photographies.

Ces variations infinies présentées aux lecteurs dans l'image comme dans le texte renvoient selon les approches, aux notions de métissage, de mélange, de branchement : chacun est à la fois produit et acteur de caractéristiques multiples, celles dont il a hérité, celles qu'il adopte, qu'il lui appartient ou non d'accepter, voire de faire évoluer. Il peut se définir ou se laisser définir par elles ou par l'une d'elles, en mettant l'une ou l'autre en exergue notamment pour éviter les effets de dilution dans le métissage et conserver sa singularité. Dans ces ouvrages, l'accent peut alors être mis sur le caractère inédit des résultats des « mélanges », qu'ils soient mélaniques, physiques ou culturels, des caractéristiques héritées et/ou assumées par le héros. La diversité est abordée depuis les traits jugés les plus représentatifs, selon les moments et les contextes, d'une identité en mouvement. L'expression d'un point de vue extérieur sur cette diversité est rare, pourtant la subjectivité apportée par les regards d'autrui et le double phénomène de catégorisation et d'assignation sont bien soulignés dans *Quelle est ma couleur ?* Pour les Arabes, le héros est un petit Français tandis que pour les Français il est d'origine étrangère, alors qu'en définitive lui-même ne se prononce pas sur sa propre appartenance.

Depuis 1999, un intérêt marqué pour les sujets sociétaux

Onze albums traitent de sujets familiaux ou sociétaux participant ainsi de « l'accompagnement des questions du jour » (Marcoin, 2005).

Les problématiques relevées concernent l'enfant noir dans sa famille, par exemple, l'adoption internationale avec *Un baiser pour Zoé* ou encore dans l'album *Gilles et Louise. La saison des plumes*. Les conflits autour de la garde de l'enfant dans un couple binational sont abordés dans *La bouteille à la mère*. Certains titres abordent des sujets sociaux plus sensibles qui renvoient parfois directement à des sujets médiatiques. On trouve, par exemple, celui de l'immigration dite clandestine à travers l'histoire d'un jeune Angolais qui a fui son pays en guerre dans *Moi Dieu merci qui vis ici*, ou celui des conséquences des conflits armés sur les personnes décrites dans *Abou. Au panier !* traite du thème du contrôle des papiers d'identité et du droit de libre circulation. La police arrête un personnage noir, femme-enfant, un chat vert, un oiseau, un jeune garçon qui annonce être sans pièce d'identité... et dénonce le soleil venant de l'est.

Max et Koffi sont copains fait partie des quelques ouvrages où le racisme et les discriminations sont abordés ouvertement. Si le ton y est souvent marqué par l'affectivité associée à l'humour ou à la poésie, cela n'empêche pas la réalité de se manifester parfois sans détour. C'est le cas dans *Mon papa a peur des étrangers*, le père trouve que les Noirs sont « sales et bruyants », qu'ils ont la peau « trop foncée ». Il affirme que « tout le monde a peur du noir parce que c'est inquiétant » tandis que dans *Côté cœur* François rapporte : « Les bougnoules, [...] les étrangers, papa dit qu'il y en a trop ». L'expression de ces préjugés et propos discrimi-

⁸ *Quelle fête !* est un album d'Ana Maria Machado, auteure brésilienne dont les ouvrages ont été primés à de nombreuses reprises. Il est traduit du portugais-brésilien et publié par l'éditeur Vents d'Ailleurs dont le projet est de proposer des passerelles avec les modes d'expressions artistiques et littéraires du Sud, de l'Afrique, des Amériques noires et des Caraïbes.

natoires tranche avec les valeurs consensuelles généralement prédominantes dans la littérature pour la jeunesse.

Peau noire, peau blanche se démarque aussi, en décrivant un climat social précaire et insécurisant. Le racket à l'école et la crainte du chômage pour le père y sont évoqués, ainsi que les déménagements successifs pour trouver du travail et les difficultés d'intégration qu'ils engendrent. Dans *Côté cœur*, la narration se situe en milieu urbain dans un espace relégué de cité défavorisée d'où se dégage une impression de tristesse et d'hostilité. Cette réalité sociale pourtant partagée par de nombreux enfants, blancs ou noirs, est rarement présente. Le même décor est campé dans *Shéhérazade*, mais les espaces gris et sans joie des illustrations sont transfigurés par un texte décalé qui témoigne de l'imagination de l'héroïne. Passionnée de lecture elle entreprend, par le biais des récits qu'elle invente telle son homonyme des *Mille et une nuits*, de créer du lien social autour d'elle. Son amour des mots et des relations la conduit à devenir institutrice. L'univers difficile des quartiers périurbains se trouve ici associée à une figure noire féminine dynamique et positive.

Une présence rare de l'enfant noir,

si non justifiée par des problématiques spécifiques

Malgré cette évolution qui témoigne de la volonté de sensibiliser les jeunes lecteurs aux questions sociales contemporaines et de lever certains tabous, un constat s'impose : lorsque le lieu de la narration n'est pas situé ou se déroule dans des contextes occidentaux, la présence d'enfants à phénotype foncé est généralement associée à un problème ou à un questionnement en lien à des notions d'identité et de différence associées à la couleur de peau. Parmi les 58 albums de la sélection, 13 titres seulement font exception que l'on peut répartir dans trois groupes.

Le premier comprend 5 titres dont la narration se déroule dans un contexte scolaire ou périscolaire. Les personnages noirs apparaissent au sein d'un groupe dans *Le théorème de Mamadou* ; *À l'école maternelle* ; *Rendez-vous à quatre heures et demi* ; *On aime tous la maternelle* ; *Myriam la tomate farcie*. Il s'agit de personnages secondaires n'intervenant pas dans le récit.

Dans le second groupe, 3 albums font référence à l'histoire des États-Unis. Ainsi *Le blues de Buddy* évoque le début du jazz et du blues à la Nouvelle Orléans dans les années 1920, tandis que l'esclavage, thème central de *Henry et la liberté* est également abordé dans *Un heureux événement*. On trouve ici ces thèmes fondateurs d'une culture noire mis en avant par Gilroy (2003).

Bien que se situant dans une ville américaine, *Probouditi !* diffère des titres précédents. Ce récit fantaisiste où tous les personnages sont noirs, hormis l'ami du héros, met malicieusement en scène des relations fraternelles tourmentées, sans pour autant que la couleur de peau ne soit relevée. Il rejoint en cela des albums d'un troisième groupe où l'enfant noir vit une situation ordinaire de l'expérience enfantine. Les albums ont ici en commun de faire partager des émotions émanant de situations proches du vécu des jeunes lecteurs quels qu'ils soient. Aucune mention au phénotype n'est faite dans le texte et les enfants noirs se trouvent dans les contextes de socialisation scolaire ou familiale dans lesquelles les livres pour la jeunesse mettent habituellement en scène des enfants blancs : découverte de nouveaux environnements, d'émotions, conquête de l'autonomie,... Ainsi, *Très, très fort* relate une fête d'anniversaire surprise réunissant les nombreux membres

d'une famille⁹ vus par un tout-petit garçon, dans une tonalité d'affection joyeuse.. L'album *Jour de neige* met en scène un petit enfant noir qui découvre tout simplement la neige dans un milieu urbain occidental. Dans le même esprit, *Ma maman a besoin de moi* traite de l'arrivée d'un bébé dans une famille noire et de la nouvelle place à trouver pour l'aîné. *Je ne suis plus un bébé maman !* rapporte les inquiétudes de la mère d'Aïcha lorsque celle-ci dort pour la première fois chez sa copine.

À l'exception de ce titre issu de la production française, l'ensemble des 8 albums de ces deux derniers groupes sont traduits de l'anglais ou de l'américain et se distinguent en outre par le fait que tous les personnages de l'histoire sont noirs.

Une quasi-absence des combinaisons de la diversité :

mélanique et familiale, culturelle, ethnique, linguistique, religieuse,...

Les récits situés dans un environnement occidental font rarement état de la diversité au niveau de la langue, de la culture, de la religion ou des croyances, d'événements historiques concernant la famille. Les modes de vie également sont peu évoqués et, comme le note une étude sur les représentations du masculin et du féminin dans la littérature pour la jeunesse, « la complexité des relations familiales est annihilée » (Brugeilles, Cromer & Cromer, 2002 : 288).

Les personnages noirs sont généralement mis en scène dans des environnements peu caractérisés où le mode de vie occidental apparaît comme la norme. L'album *Très très fort*, représente une exception puisque des grands-mères aux jeunes cousins, l'illustration brosse un portrait singulier de chacun des personnages, renvoyant à travers les coiffures, les postures corporelles, les figures de hip-hop et une scène de danse familiale, à certains traits des cultures noires et juvéniles, y compris dans leurs aspects stéréotypiques de par les références au sport, à la danse et à la musique. Ces manifestations plurielles de la diversité apparaissent rarement y compris lorsque les histoires évoquent la présence de cultures en contact. Or, si la majorité des familles adoptent des éléments de la culture du pays d'accueil, elles conservent également très souvent des éléments de leur culture d'origine (Lavallée & Marquis, 1999) elle-même lieu de mélange (Amselle, 2005). C'est ce que suggère *Amis-amies* en introduisant discrètement dans les illustrations, des détails vestimentaires ou des éléments du décor qui évoquent l'origine de deux enfants de familles immigrées. À Rafi, son ami noir qui l'interroge sur les nids d'hirondelles de la cuisine asiatique, Ki Sing répond qu'elle préfère les pizzas mais qu'elle peut lui montrer comment manger avec des baguettes.

Seuls quelques ouvrages laissent une place à la diversité des expériences réelles, vécues au sein des familles et des collectivités d'enfants, sans pour autant tomber dans l'assignation ou une approche folklorique de l'altérité. À moins que ce folklore ne soit justement utilisé comme ressort comique. Dans *Mon papa a peur des étrangers* cité plus haut, un père blanc va présenter des tours de magie chez une famille tanzanienne qui l'accueille au grand complet en habits d'apparat afin de lui faire honneur. Les références ethniques sont représentées par les instruments de musique, les vêtements et bijoux et par les armes arborées. Exagérément marquées, ces références confinent au stéréotype qu'elles entendent dénoncer. Le traitement par l'humour et la dérision renforcent le propos : tout ce dont ce

⁹ « [...] inspirée d'une famille jamaïcaine, selon les affirmations des auteurs » (Turin, 2008 : 153) dont Trish Cook, qui se présente sur son blog comme une auteure du métissage. Née de parents de République Dominicaine elle a été nommée par The Brown Bookshelf qui organise des manifestations culturelles pour promouvoir les voix d'auteurs noirs à destination des jeunes lecteurs.

père a peur est bel et bien présent, mais en signe de respect et d'amitié pour lui. La phobie des étrangers apparaît alors parfaitement injustifiée et, somme toute, un peu ridicule.

Dans *Wahid*, la guerre d'Algérie est un élément central de l'histoire personnelle de l'enfant. Le récit biographique explore les dimensions émotionnelles de destins croisés de l'histoire coloniale entre la France et l'Algérie, dont les études postcoloniales montrent l'importance, sinon l'urgence, à aborder (Stora, 2007). L'Histoire est également présente dans *Un heureux événement* avec la mention faite à l'esclavage à l'époque de sa naissance comme le raconte une grand-mère à son petit-fils. Le même type d'approche des références socioculturelles et de la transmission familiale est présent dans *Le théorème de Mamadou* qui rapporte les discussions animées d'un groupe d'élèves autour de leur maître, à propos de l'intérêt de l'école et de la culture. *Abou* traite quant à lui du vécu dramatique d'un enfant africain. Les tambours de la fête de fin d'année ravivent la peur de la guerre que sa famille a fuie. Le cuisinier noir de l'école va l'aider à percevoir à nouveau la musique de la vie dans le son du tambour, et le jour de la fête, la mère d'Abou est dans le public, vêtue de son plus beau boubou.

Enfin, citons *Max et Lili se posent des questions sur Dieu* où le thème religieux, généralement peu traité dans les albums de fiction, apparaît à travers l'évocation des lieux de cultes, des prescriptions alimentaires ou encore des manières d'appréhender la mort selon différentes religions¹⁰.

DISCUSSION ET RÉFLEXIONS CONCLUSIVES

Trois figures centrales de l'enfant noir dans les albums pour la jeunesse

L'objectif de cet article était de repérer les figures et représentations des enfants noirs dans les contextes occidentaux où les filles et garçons noirs font partie du groupe minoritaire. Cette étude appelle des extensions sur des genres qui font également une part importante à l'image, la presse de jeunesse, le roman graphique, la bande dessinée ou les documentaires. Pour cette première étude sur les albums de fiction, les résultats montrent que dans la période 1980-2010, les albums pour la jeunesse mettent très peu en scène l'enfant noir. Ceci malgré une évolution dans la période 2000-2010 que l'on peut attribuer à plusieurs facteurs dont la progressive prise en compte, par les auteurs et les éditeurs, de la question des discriminations raciales et de la notion de diversité affirmée par les directives européennes. Ainsi, en 2000, le Conseil de l'Europe dans sa Déclaration sur la diversité culturelle considérait que le respect de la diversité « est une condition essentielle de la vie des sociétés humaines » et invitait les membres du Conseil de l'Europe à la soutenir et la promouvoir. Le Livre blanc édité en 2008 *Vivre ensemble dans l'égalité dignité*, accordait au dialogue interculturel une place centrale et le considérait comme l'unique approche en vue d'une réduction des tensions identitaires et raciales.

Pour autant, il reste que l'enfant noir est quasi-invisible dans la production et dans cette sélection d'albums susceptibles d'être les plus diffusés sur le territoire de l'hexagone, lorsqu'il est présent, on observe une absence quasi systéma-

¹⁰ La série *Max et Lili*, genre hybride que l'on peut rapprocher du roman graphique aux frontières de la fiction, la bande-dessinée et du documentaire, comprend une centaine de titres dans lesquels la diversité mélangée est souvent représentée.

tique de nomination de la couleur de peau des personnages dans les textes. Si le format de ce texte n'autorise pas une présentation développée des albums, l'examen des thématiques des ouvrages mettant en scène des personnages noirs, filles et garçons, permet de dégager trois figures centrales de l'enfant noir.

Une première figure émerge, où l'enfant est en butte à des questionnements liés à la couleur de peau dans les familles ou les groupes. Ces questionnements sont abordés selon les périodes sous l'angle de la différence ou de la diversité.

Une seconde figure concerne l'enfant noir confronté à des « questions vives » en lien aux migrations, à l'exil, à la guerre. Dans leur grande majorité, les ouvrages traitent de problématiques spécifiques, telles que les questionnements identitaires, l'exclusion, le racisme¹¹. Ces problématiques sont majoritairement abordées sans misérabilisme. Les héros expriment souvent des sentiments de mal-être ou d'injustice dans des situations marquées par la violence. Les histoires reflètent une réalité que les enfants peuvent vivre directement ou côtoyer : conflits dans un couple binational, parcours de migration difficiles, sentiments d'exclusion, rejet, mais aussi solidarité et mobilisation de ressources pour faire face à l'adversité. L'empathie pour les personnages est favorisée par le recours au registre affectif ou à l'humour, qui dans l'héritage du conte moral, fait partie des nouvelles modalités de diffusion des valeurs (Marcoin, 2005). L'engagement de nature politique et esthétique de la littérature pour la jeunesse (Benert & Clermont, 2011) pour la défense de valeurs universelles en général et le respect des droits des enfants en particulier, explique sans doute l'impression de vulnérabilité qui se dégage des figures d'un enfant noir diversement touché par l'adversité. Et on observe parfois un glissement, comme dans *Moi Dieu merci qui vis ici* où, dans un jeu de miroirs la figure de l'enfant noir *en danger* dessine aussi celle de l'enfant *dangereux*.

Une troisième figure concerne celle de l'enfant noir dans des situations ordinaires classiques de l'expérience enfantine. Les albums le mettent en scène dans des situations paisibles voire heureuses, et exemptes de difficultés liées à leur singularité mélancolique. Invitant à considérer ce qui lie les humains avant ce qui les différencie, les contenus illustrent une forme d'universalisme.

Ces ouvrages peuvent sans doute contribuer à une *éducation à la diversité* (Vanderbroeck, 2005) dont l'objectif est de reconnaître à la fois particularismes et similitudes (Derman-Sparks, 1989) des individus et de leurs modes de vie. Néanmoins, on constate que les références plurielles à la diversité sont rares. Lorsque le particularisme de la couleur de peau est présent, les albums se réfèrent le plus souvent aux modes de vie les plus reconnus et valorisés socialement.

On peut faire l'hypothèse que cette tendance traduit le souci d'éviter différents risques : assigner l'enfant noir à des singularités linguistiques, ethniques ou culturelles ; diffuser les approches afrocentristes et protonationalistes d'une « culture noire » ou encore s'appuyer sur une conception unifiée et romantique d'un « peuple noir » (Gilroy, 2003 : 55), perpétuer les stéréotypes positifs ou négatifs. Ainsi, concernant la question du genre, filles et garçons interrogent leur identité (*Quelle est ma couleur ? ; Et me voilà !*). Les adultes tentent de rassurer les jeunes héros en valorisant la couleur de leur peau qu'ils soient fille (*Noire comme le café*,

¹¹ Catherine Kalengula, auteur de littérature de jeunesse, constate à propos des romans destinés aux adolescents « [...] on voit un petit peu plus peut-être de personnages maintenant maghrébins, africains, mais c'est toujours pour parler de problèmes de cité, ou de problèmes de racisme. On ne les voit jamais évoluer dans une vie normale, si je peux dire, avec des problèmes comme les autres » cité par Bacholle-Boskovic (2010).

blanche comme la lune) ou garçon (*Un bébé et moi alors ?*). Tandis que dans *Peau blanche peau noire*, le vécu du racisme touche les enfants noirs ainsi que leur mère blanche.

Littérature et diversité

Les livres, les jeux, les images ont un rôle clé dans la transmission implicite des représentations modélisantes et des normes sociales (Vandenbroeck, 2005 ; Preissing & Wagner, 2006 ; Lavallée & Marquis, 1999). De plus, la socialisation par l'image favorise un « processus d'interactions formatrices [...] qui contribuent à l'intégration sociale des jeunes individus et à la structuration de leur personnalité » (Chombart de Lauwe, 1991 : 268). Une étape de l'élaboration de l'identité, basée sur un double mouvement d'association et de différenciation par rapport à des caractéristiques repérées dans l'environnement social, consiste en une prise de conscience par le petit enfant de son appartenance à une famille, puis au(x) groupe(s). Les caractéristiques extérieures, telles les particularités physiques sont les plus aisément perceptibles par les plus jeunes (Glévarec & Sabatier, 1997) auxquels sont justement destinés les albums illustrés.

Certes, on peut objecter que l'une des fonctions de la littérature pour la jeunesse est d'ouvrir sur l'imaginaire et que les enfants sont par ailleurs en capacité de se projeter ou de s'identifier émotionnellement à des personnages physiquement différents d'eux, représentés sous des traits anthropomorphiques adoptant des figures d'objets, d'animaux ou de végétaux.

Cela n'empêche en rien de questionner le fait que dans les albums se déroulant en contextes majoritaires blancs les personnages d'enfants noirs s'avèrent en définitive très peu présents, y compris pour figurer au second plan dans un groupe d'enfants. La mise en invisibilité des singularités linguistiques, ethniques ou culturelles (Noiriel, 1988) qui se traduit par la *cécité à la couleur* ou l'*attitude aveugle à la couleur* (Ndiaye, 2005) peut être interprétée comme une forme de racisme par omission (Vandenbroeck, 2005). Elle prive les filles et les garçons, noirs et blancs, d'images donnant à voir des sociétés marquées par la diversité, caractéristique constitutive de nos sociétés du XXI^e siècle. Elle renvoie au non-dit ou la négation de la différence qui l'une comme l'autre réduisent les occasions de questionner et de verbaliser l'expérience de la diversité et d'apprendre à vivre avec.

Ignorer la différence et la réduire au silence ne la fait pas disparaître mais fait d'elle un tabou. Selon Raes (1997, cité par Vandenbroeck, 2005), il s'agit d'une injustice et ce qui ne peut pas être nommé devient ce qui ne doit pas être nommé, avec pour conséquence une perte de valeur plutôt qu'un soutien. Si les enfants des groupes minoritaires peuvent en ressentir une dévalorisation voire, se détourner de leurs langues et cultures familiales, le risque pour les enfants du groupe majoritaire est de considérer leurs modes de vie comme la norme.

Cette recherche exploratoire appelle à la fois à d'autres études dans le contexte français et à une diffusion des recherches en éducation (Derman-Sparks, 1989 ; DES, 2006 ; Stevens *et al.* 2011) sur des thèmes abordant ces questions vives que sont la sensibilité et l'éducation à la diversité mélanique, la prévention des préjugés et des discriminations raciales. Les rapports éducatifs sont inscrits dans des contextes où diversité et universalité appellent à la *diversalité* (Chamoiseau, 1997 ; Glissant, 2009) par les œuvres et les auteurs passeurs entre les cul-

tures et les branchements caractéristiques de nos sociétés postcoloniales mouvantes et fluides.

Nathalie THIERY

Université Paris-Ouest-Nanterre, CREF
nathalie.thiery@u-paris10.fr

Véronique FRANCIS

Université d'Orléans
CREF, Université Paris-Ouest-Nanterre
veronique.francis@univ-orleans.fr

Abstract : The « European directive (2000-43 29/6/2000) implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin » has finally been integrated into French law. The official recognition of the problem of racial discrimination (Eurostat, 2007 ; Fassin, 2010 ; Masclet, 2012) has driven public organisations to develop programs on racial prejudice and stereotypes and to promote diversity education (DIM, 2012). Thus it seems relevant to study the « figures » and representations of the black child in one of the most-used mediums in the educational field, children's picture books. This paper is based on postcolonial and cultural studies in particular, around the « melanic question », the question of skin color (Ndiaye, 2006), indeed of « colour-blindness » in French society. In the second part, the authors study the place and the role of children's literature in diversity education, then present the corpus and the methodology. The qualitative analysis, based on 58 books, including 159 references published between 1980 and 2010, traces the evolution of the figures and representations of the black child and approaches to diversity. Finally, the paper proposes perspectives on diversity education from early childhood, integrating the recognition of the melanic peculiarity. Keywords : black children, diversity education, children's literature.

Keywords : black children, diversity education, children's literature.

Bibliographie

- Amselle J.-L. (2005) *Branchements : Anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris : Flammarion.
- Bacholle-Boskovic M. (2010) « Des minorités plus visibles : réflexions d'auteurs de jeunesse » – *Raison Publique* 13.
- Balibar E. (Dir.). (2005) « La construction du racisme » – *Actuel Marx* 2 38 (11-28)
consulté le 6/2/2015 www.cairn.info/revue-actuel-marx-2005-2-page-11.htm.
- Bataille M. (2003) « La montée des tensions racistes ». *Agora Débats/Jeunesse*, 32 (26-38).
- Benert B. & Clermont P. (éds.) (2011) *Contre l'innocence. Esthétique de l'engagement en littérature de jeunesse*. Bern : Peter Lang.
- Bereni L. & Jaunait A. (2009) « Usages de la diversité » – *Raisons Politiques* 3, 35 (5-9).
Consulté le 6/2/2015 www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2009-3-page-5.htm.
- Beru L. (2007) « La banlieue révélatrice de l'utilité des *French Cultural Studies*. Pour l'étude des non-dits ethnico-raciaux français » – *MEI* 24-25 (101-108).
- Bessone M. (2013) *Sans distinction de race ? Une analyse critique du concept de race et de ses effets pratiques ?* Paris : Vrin.

- Bier B. & Bordet J. (2009) *Jeunes, racisme et construction identitaire*. Paris : Cahiers de l'action de l'INJEP.
- Bourcier M.-H. (2007) « Études culturelles et minorités indisciplinées dans la France métropolitaine » – 24-25 (87-100).
- Brugeilles C., Cromer I. & Cromer S. (2002) « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre » – *Population* 57, 2 (261-292).
- Chamoiseau P. (1997) *Écrire en pays dominé*. Paris : Gallimard.
- Chevallier J. (2003) « Lutte contre les discriminations et État-providence » – in : D. Borillo (dir.) *Lutter contre les discriminations* (38-54). Paris : La Découverte.
- Chombart de Lauwe M.-J. (1991) « L'enfant et la socialisation par l'image » – in : H. Malewska Peyre et P. Tap *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (267-288). Paris : PUF.
- CNCDH SIG (2011) *Synthèse du baromètre racisme 2011. Racisme et discriminations en France*. Paris : CNCDH-SIG.
- Cohen J. (2012) « De la Nouvelle Orléans à Paris : déni de l'importance de la couleur de peau, racisme culturel et démobilité à l'ère néolibérale » – in : J. Cohen, A. J. Diamond et P. Vervaecke *L'Atlantique multiracial. Discours, politiques, dénis* (37-52). Paris : Karthala.
- Conseil de l'Europe (2008) *Vivre ensemble dans l'égalité de dignité. Livre blanc sur le dialogue interculturel*.
- Darras B. (2007) « Études Culturelles et *cultural studies* » – *MEI* 24-25. Paris : L'Harmattan.
- Derman-Sparks & the ABC Task Force (1989) *Anti-Bias curriculum. Tools for empowering Young children*. Washington DC : National Association for the Education of Young Children.
- DES (2006) *Ethnicity and Education : The Evidence on Minority Ethnic Pupils aged 5 – 16*.
<http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/RRP/u014955/index.shtml>.
- Deschamps J.-C. & Molinier P. (2011) *L'identité en psychologie sociale : Des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris : Colin.
- DIM (2012) *Plan national d'action contre le racisme et l'antisémitisme 2012-2014. Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme et l'antisémitisme*.
<http://www.gouvernement.fr/gouvernement/plan-national-d-action-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme-2012-2014>.
- Dorlin E. (2006) *La Matrice de la race. Généalogie sexuelle et coloniale de la Nation française*. Paris : La Découverte.
- Escarpit D., Connan-Pintado C. & Gaiotti F. (2008) « L'album au tournant du XXI^e siècle : sous le signe de l'hybridité » – in : D. Escarpit *La littérature de jeunesse : itinéraires d'hier à aujourd'hui* (302-331). Paris : Magnard.
- Eurostat (2007) *Statistical portrait of the European Union 2008. European Year of Intercultural Dialogue*.
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EP-07-001/EN/KS-EP-07-001-EN.PDF.
- Fassin D. (2010) « Ni race, ni racisme. Ce que racialiser veut dire » – in : D. Fassin et E. Fassin (dir.) *De la question sociale à la question raciale. Représenter la société française* (147-172). Paris : La Découverte.

- Fassin E. (2008) « Questions sexuelles, questions raciales. Parallèles, tensions et articulations » – in : D. Fassin et E. Fassin (dir.) *De la question sociale à la question raciale. Représenter la société française* (238-256). Paris : La Découverte.
- Felouzis G., Liot F. & J. Perroton (2007) *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Le Seuil.
- Noiriel G. (1988) *Le Creuset français. Histoire de l'immigration (XIX^e-XX^e siècle)*. Paris : Le Seuil.
- Ferrier B. (2011) *Les livres pour la jeunesse. Entre édition et littérature*. Rennes : PUR.
- Francis V. (2010) *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 éducative de la Ville de Paris*.
- Francis V. & Thierry N. (2011) Figures et représentations de l'enfant noir et de couleur dans les albums de jeunesse en France - Communication à la *XXI^e Conférence Internationale de l'EECERA*. Genève, 14-17 sept. 2011.
- Gilroy P. (2003) *L'Atlantique noir : Modernité et double conscience*. Paris : Kar-go.
- Glevec F. & Sabatier C. (1997) « Le développement de l'identité culturelle chez l'enfant » – *Migrants-Formation* 109 (100-121).
- Glissant E. (2009) *Philosophie de la relation*. Paris : Gallimard.
- Grataloup C. (2009) *L'invention des continents : comment l'Europe a découpé le monde*. Paris : Larousse.
- Hall S. (2007) *Identités et cultures. Politiques des Cultural Studies*. Paris : Éditions Amsterdam.
http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_FR.asp
- Jouve V. (1998) *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.
- Lavallee C. & Marquis M. (1999) *Éducation interculturelle et petite enfance*. Laval : PU Laval.
- Lorcerie F. (dir.) (2003) *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris : INRP-ESF.
- Lozes P. & Wieviorka M. (2010) *Lutte contre le racisme et le communautarisme. Rapport au Ministre de l'Intérieur, de l'Outre-Mer et des Collectivités Territoriales et au Ministre des Affaires étrangères et européennes*.
- Marcoin (2005) « Critiquer la littérature de jeunesse : pistes pour un bilan et des perspectives » – *Le Français Aujourd'hui* 2, 149 (23-34).
- Masclat O. (2012) *Sociologie de la diversité et des discriminations*. Paris : Armand Colin.
- MCC (2011) *Chiffres-clés sur le livre. Département des études, de la prospective et des statistiques*.
www2.culture.gouv.fr/culture/deps/...cles2010/11-livres-2010.pdf
- Ndiaye P. (2005) « Pour une histoire des populations noires en France : préalables théoriques » – *Le Mouvement Social* 4, 213 (91-108).
- Ndiaye P. (2006) « Questions de couleur. Histoire, idéologie et pratiques du colorisme » – in : D. Fassin et E. Fassin (dir.) *De la question sociale à la question raciale. Représenter la société française* (45-62). Paris : La Découverte.

- Ndiaye P. (2008) *La Condition noire. Essai sur une minorité française*. Paris : Calmann-Lévy.
- Nieres-Chevrel I. (2009) *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier.
- Preissing C. & Wagner P. (2006) *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Education interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil*. Ramonville Sainte Agne : Erès. (71-80).
- Prince N. (2010) *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Raes K. (1997) *Het moeilijke ontmoeten. Verhalen over alledaagse zielelijkeheid*. Bruxelles: VUBPress.
- Saint-Arnaud P. (2003) *L'invention de la sociologie noire aux États-Unis d'Amérique*. Québec : PU Laval.
- Servoise S. (2010) « La littérature pour la jeunesse : une école de vie ? » – *Raison Publique* 13 (282-429).
- Simon P. & Clement M. (2006) *Rapport de l'enquête « Mesure de la diversité » Une enquête expérimentale pour caractériser l'origine. Documents de travail 139*. Paris : Ined.
- Sirota R. (coord.) (2006) *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PU Rennes.
- Soriano M. (1990) « Qu'est-ce qu'une approche critique du livre pour enfants ? » – *Bulletin du CRILJ* 39.
<http://www.crilj.org/archives/5>.
- Sorin N. (2006) *Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Stevens P., Clycq N., Timmerman C. & van Houtte M. (2011) « Researching race/ethnicity and educational inequality in the Netherlands : a critical review of the research literature between 1980 and 2008 » – *British Educational Research Journal* 37, 1 (5-43).
- Stora B. (2007) « Un besoin d'histoire » – in: M. C. Smouts (dir.) *La situation postcoloniale* (293-297). Paris : Presses de Sciences Po.
- Thiery N. & Francis V. (2013) « Éducation à la diversité et littérature pour la jeunesse : les représentations de l'enfant noir dans les albums illustrés » – Communication au congrès de l'AREF/AECSE. Montpellier 27-30 août 2013.
<http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/actes-du-congr%C3%A8s>
- Turin J. (2008) *Ces livres qui font grandir les enfants*. Paris : Didier.
- Van Der Linden S. (2006) *Lire l'album*. Le Puy en Velay : L'atelier du poisson soluble.
- Vandenbroeck M. (2005) *Éduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Ramonville Sainte-Agne : Eres.

Annexe

Le premier nom mentionné est celui de l'auteur du texte, le second est celui de l'illustrateur. Le nom du traducteur est mentionné en troisième place, ou en deuxième place si l'auteur est aussi l'illustrateur.

1. Barton B. & Reinharez I. (1996) *La toute petite dame*. Paris : L'école des loisirs.
2. Bebey K. & Wilsdorf A. (1999) *Un bébé ? Et moi alors ?* Paris : Bayard Jeunesse, Les belles histoires.
3. Begab A. & Claverie J. (2002) *Le théorème de Mamadou*. Paris : Le Seuil Jeunesse.
4. Belkadi C. (1999) *Guyane et magie verte*. Paris : Le Sorbier.
5. Bichet Y. & Vautier M. (2000) *Peau Noire, Peau blanche*. Paris : Gallimard Jeunesse.
6. Biondi G. & Corvasier L. (2001) *Tamina couleur soleil*. Paris : Gautier-Languereau.
7. Bunting E. & Alibeu G. (2006) *Les saisonniers*. Paris : Le Seuil Jeunesse
8. Casterman G. (2004) *Gilles et Louise. La saison des plumes*. Paris : L'école des loisirs.
9. Cooke T., Oxenbury H. & Vassalo-Villaneau R.-M. (1994) *Très, très fort*. Paris : Père Castor-Flammarion (traduit de l'anglais).
10. David F. & Tressière A. (2004) *La bouteille à la mère*. Paris : Syros jeunesse.
11. David F. & Galeron H. (2001) *Les enfants de la lune et du soleil*. Paris : Motus.
12. De Lestrade A. & Praud J. (2009) *Je ne suis pas comme ils disent !* Paris : Quart-monde éditions.
13. De Saint Mars D. & Bloch S. (2000) *Max et Lili se posent des questions sur Dieu*. Genève : Calligram.
14. De Saint Mars D. & Bloch S. (1995) *Max et Koffi sont copains*. Genève : Calligram.
15. Delerm M. (1999) *Zoé*. Paris : Le Seuil.
16. English K., Qualls S. & Duval I (2007) *Un heureux événement*. Paris : Kaléidoscope (traduit de l'anglais américain).
17. Failevic J. & Girel S. (2004) *Abou*. Paris : Album du Père Castor.
18. Fontanel B. & Balez O. (2010) *Shéhérazade*. Paris : Sarbacane.
19. Franek C. (2004) *Rendez-vous à quatre heures et demie*. Paris : Éditions Thierry Magnier.
20. Gouichou R. & Frély G. (2003) *À l'école maternelle*. Paris : Milan Jeunesse.
21. Guilloppé A. & Alibeu G. (2003) *Quelle est ma couleur ?* Genève : La joie de lire.
22. Gutman C. & Baas T. (2006) *Quand j'ai été puni*. Paris : Actes sud junior
23. Hooks B., Raschka C. & Laven C. (2001) *Frisettes en fête*. Paris : Points de suspension.
24. Huber D. & Marot G. (2002) *Sous le même ciel, je vais à l'école*. Paris : Les portes du monde.

25. Jaffé L. & Assous S. (2002) *À deux pas du paradis*. Paris : Ed. du Rouergue.
26. Keats E. J. & Bonhomme C. (1999) *Jour de neige*. Paris : Circonflexe, Aux couleurs du temps.
27. Kerloc'h J.-P. & Koenig F. (2007) *Et me voilà !* Paris : L'élan vert
28. Lacor A. & Collinet C. (2000) *Noir et blanc*. Bruxelles : Casterman, Courant d'air.
29. Lagardette M. & Mondésir S. (2000) *Petit oursin*. Franc : Père Castor Flammarion.
30. Lenain T. & Balez, O. (2008) *Moi Dieu merci qui vis ici*. Paris : Albin Michel Jeunesse.
31. Lenain T. & Schoch I. (2004) *C'est une histoire d'amour*. Paris : Albin Michel Jeunesse.
32. Lenain T. & de Kermeter L. (1999) *Je ne suis plus un bébé maman !* Paris : Nathan.
33. Lenain, T. & Balez, O. (2003) *Wahid*. Paris : Albin Michel Jeunesse
34. Levine E., Nelson K. & Loubet P. (2007) *Henry et la liberté*. Paris : Toucan Jeunesse.
35. Machado A. M., Moreau H., Boisdrion D. & Gradel S. (2002) *Rêve noir d'un lapin Blanc*. Paris : Vents d'ailleurs (traduit du portugais-brésilien).
36. Machado A. M., Moreau H. & Gradel S. (2005) *Quelle fête !* Paris : Vents d'ailleurs (traduit du portugais-brésilien).
37. Mandelbaum P. (1989) *Comme elle ressemble à mon papa*. Paris : L'école des loisirs.
38. Mandelbaum P. (1989) *Noire comme le café, blanc comme la lune*. Paris : L'école des loisirs.
39. Meunier H. & Choux N. (2004) *Au panier !* Paris : Ed. du Rouergue.
40. Minne B., Cneut C. & Lomré M. (2002) *Rouge jaune noire blanche*. Paris : L'école des loisirs.
41. Monloubou L. (2009) *Myriam la tomate farcie*. Paris : Kaléidoscope.
42. Moss M. & Durand D. (2007) *Scratch scratch*. Paris : Gautier Langue-reau.
43. Palayer C. (2002) *Trop ceci cela*. Paris : Frimousse.
44. Pampille L. (2010) *Ma Maman à moi*. Paris : Du relief et des hommes, Conseil général du Puy de Dôme, Ouvrez, ouvrez les livres aux bébés.
45. Pasquier O. (2010) *Tous pareils, tous pas pareils*. Paris : Rue du Monde.
46. Pitts Walter M., Millet C. et D. & Garreta B. (1992) *Ma maman a besoin de moi*. Paris : Bayard Jeunesse (traduction de l'anglais-américain).
47. Pritelli M. C. (2009) *Le blues de Buddy*. Paris, Le Sorbier.
48. Rascal & Girel S. (2000) *Côté cœur*. Paris : L'école des loisirs.
49. Raschka C. (1998) *Ami ! Ami ?* Genève : La joie de lire.
50. Robi & Chaveron M. (2010) *Elle a de qui tenir !* La Réunion : Océan Jeunesse.
51. Schami R., Konneke O. & Gündogar C. (2004) *Mon papa a peur des étrangers*. Genève : La joie de lire.
52. Séonet M. & Zaï (2010) *Tous en couleurs, tous en bonheur*. Paris : Rue du monde.
53. Serres A. & Heitz B. (2009) *On aime tous la maternelle*. Paris : Rue du monde.

54. Tapiéro G. & Albar A. (2010) *Quand j'étais un autobus*. Paris : Kilowatt.
55. Ungerer T. & Winkler S. (2007) *Amis-amies*. Paris : L'école des loisirs.
56. Van Allsburg C. & Reinhartz I. (2007) *Probouditi !* Paris : L'école des loisirs (traduit de l'anglais américain).
57. Van Allsburg C. & Reinhartz, I. (2007) *Un Secret pour grandir* Paris : L'école des loisirs (traduit de l'anglais américain).
58. Wyckmans A., Ten C., Marijke & Dechêne M. (2002) *Un baiser pour Zoé*. Bruxelles : Éditions du pépin.