

Les livres d'enfants, des manuels de civilité contemporains entre formel et informel? Un exemple: l'enfant noir dans la littérature de jeunesse au Brésil

Do children's books fall between the informal and formal representation of the contemporary textbook on civility? An example: the black child in Brazilian children's literature

Valéria Barbosa,¹ Régine Sirota²

Université Paris Descartes, CERLIS, France

Résumé:

Cet article s'intéresse à la littérature de jeunesse, dont le personnage principal est un enfant noir, utilisée dans l'école publique. En tant qu'objets culturels et outils pédagogiques, les livres pour enfants constituent des supports de médiation et d'interaction au sein de la classe. L'hypothèse sous-jacente est que cette littérature joue le rôle de "manuel de civilité contemporain". On prendra donc au sérieux ces petits livres d'enfants devenus l'un des outils du travail pédagogique pour la mise en œuvre des politiques scolaires de 2003-2004 visant l'éducation aux relations ethno-raciales. Quelles représentations de l'enfant noir sont véhiculées dans ces livres d'enfants envoyés par le PNBE et de quelle manière les enseignants en font-ils usage en classe? Cette étude s'appuie sur deux méthodologies complémentaires: des entretiens collectifs auprès d'enseignants et des observations directes dans une classe de troisième année de l'enseignement fondamental. Elle ouvre la discussion sur les perspectives et limites de ces politiques scolaires et sur les usages de ces livres en tant que supports de nouvelles modalités pédagogiques pour l'apprentissage de la diversité ethno-raciale à l'école.

Mots clés: Littérature de jeunesse. Enfant noir. Politiques scolaires 2003-2004.

Abstract

This article looks at the use of children's literature that is present in a context of public school and has a black child as the main character. As cultural artifacts and pedagogical tools, children's books constitute a means of mediation and interaction in the heart of the class. The underlying hypothesis is that this literature represents and plays the role of "contemporary textbooks about civility" by considering these children's books as crucial mediums in education, while the implementation of policies for 2003 and 2004 for the education of racial-ethnic relations. What representations of black child are being transmitted in children's books sent by the PNBE, and how teachers are using them in class? This study is based on two complementary methodologies: collective interviews were held with teachers, and direct observations in a third grade class from primary education. It opens the discussion on the possibilities and limitations of school policies, and about these books that are being used by educators, which constitute a new education modality for the ethnic-racial diversity learning at school.

Keywords: Children's literature. Black child. School policies 2003-2004.

1 Doctorante en Sciences de l'Éducation à l'Université Paris Descartes, Laboratoire *CERLIS* – Centre de Recherche sur les Liens Sociaux. E-mail: vaceba01@gmail.com.

2 Professeur à l'Université Paris Descartes, Laboratoire *CERLIS* – Centre de Recherche sur les Liens Sociaux. E-mail: regine.sirota@parisdescartes.fr.

Pour introduire cet article³ nous reprendrons le très beau texte introductif du catalogue de la Bibliothèque Nationale de France intitulé “*Babar, Harry Potter & Cie, Livres d’enfants d’hier et d’aujourd’hui*”, qui inaugure la première grande exposition organisée en 2008 consacrée à la littérature de jeunesse dans cette vénérable institution et sa patrimonialisation dans le cadre de l’installation d’un fond spécialement consacré à la littérature enfantine. Geneviève Brisac intitule son texte ainsi, *L’empreinte la plus profonde*:

Ce sont les livres que l’on a lus enfant qui laissent dans le cœur l’empreinte la plus profonde, avait coutume dire Graham Greene. C’est étrange, on les évoque rarement. Je me souviens, comme si c’était hier, de pages de Peter Pan lues clandestinement dans le couloir sombre et coudé de l’appartement de mes grands-parents. Je vois sa fiancée, Maimie Mannering, endormie dans les jardins de Kensigton. Et mon cœur se serre, car je vois qu’elle est morte. J’entends distinctement le traîneau de la Reine des neiges, le bruit du miroir magique qui pénètre l’œil du petit Kay. Et je tremble, car je comprends qu’il vient de perdre son humanité, le sens du bien et du mal. Je ne suis jamais descendu du dos d’Akka, l’oie sauvage héroïne de Selma Lagerlöf. J’entends les voix des pauvres gens de Dalécarlie, leurs plaintes, leur misère, leurs disputes. Et soudain je comprends le monde (BRISAC, 2008, p. 8).

Dès sa naissance, la littérature enfantine a été considérée comme un “conte moral” destiné à l’édification et à l’éducation des jeunes générations qu’ils soient princes ou prolétaires.⁴ D’une diffusion très restreinte et élective, nous sommes passés à un objet culturel, soumis à une vaste diffusion pénétrant les foyers et les écoles, sans oublier l’objet d’un important marketing, de la librairie au supermarché. Mais la prescription morale s’est transformée et adaptée à l’évolution des régimes d’autorité des sociétés contemporaines. Passant du formel à l’informel, jouant sur différents registres, l’édiction des règles du “vivre ensemble” dans le cadre de la littérature de jeunesse s’est mise à jouer sur différents niveaux d’écriture, de l’explicite à l’implicite, du textuel à l’intertextuel, jouant autant du graphisme que du texte.

On partira donc ici de l’hypothèse que cette littérature joue le rôle de “manuel de civilité contemporain”, en prenant au sérieux ces petits livres d’enfants devenus l’un des secteurs les plus florissants de l’édition contemporaine (en dépit du lamento constant sur la baisse de la lecture). D’autant plus que sortant de la sphère privée et familiale, la littérature enfantine a été largement introduite dans la sphère scolaire, que ce soit en France ou au Brésil. Certes, dans une perspective de démocratisation des apprentissages de la lecture et de la langue afin de compenser les inégalités sociales et culturelles. Mais ici se mêlent curriculum formel, curriculum réel et curriculum caché, car, au travers de ces petits récits, se met en scène le lien social, que ce soit par l’intrigue, le décor ou les personnages – avec leurs caractéristiques physiques et morales. Rapports de génération, rapports de classes, rapports de genre, rapports ethniques, rapports de races... s’y tissent. Bref, l’ensemble des rapports

3 Ce texte a fait l’objet d’une communication au “Colloque International Anthropologie & Éducation” organisé par Alain PIERROT (CANTHEL, Paris Descartes) et Isabella CARVALHO (PPGEDU – PUCRS), le 16 septembre 2015 à l’Université Paris Descartes en Sorbonne. Ce même article sera également publié par l’éditeur Hermann-Paris dans un ouvrage dirigé par Alain PIERROT.

4 Ainsi “Le Télémaque”, peut-il être considéré comme emblématique de ces livres destinés aux princes puis largement diffusés de la France au Brésil, d’après Maria Helena Camara Bastos (PPGEDU- PUCRS).

sociaux s'y inscrivent, s'y illustrent et s'y lisent, offrant autant au petit lecteur qu'au chercheur en sciences sociales, qu'il soit historien, anthropologue ou sociologue, un véritable observatoire des modalités de la socialisation et du vivre ensemble. Ici, chaque détail, que ce soit au niveau de l'illustration ou du texte – si ce n'est de l'intertextualité –, devient un indice de la mise en scène des rapports sociaux, devenant ainsi un support du travail pédagogique mettant en œuvre une politique scolaire, car nul détail n'est indifférent au politique, pour reprendre l'expression de Michel Foucault, déposant au cœur des corps et des âmes cette empreinte profonde dont parle Geneviève Brisac. Ainsi se modèle l'ensemble des manières d'agir, de penser et de faire des enfants, qu'ils soient considérés comme des acteurs au présent ou comme de futurs adultes.

C'est ce que Fúlvia Rosemberg,⁵ l'un des premiers chercheurs brésiliens à avoir travaillé sur les représentations de la famille dans les livres d'enfants et le racisme dans les livres scolaires, avait déjà bien mis en évidence, dans sa thèse réalisée en France et devenue depuis un ouvrage classique sur le sujet tant en France qu'au Brésil (ROSEMBERG, 1976). D'autant que ces politiques scolaires peuvent être réinterprétées très différemment par les acteurs sociaux ainsi que le montre Bonnéry (2014) à propos des usages de la littérature enfantine dans les maternelles françaises, mettant en jeu inégalités sociales et politiques de démocratisation. Car se jouent ici reproduction ou transformation des rapports et des rôles sociaux, qu'ils soient de genre, de classe ou de race, au travers de la représentation de la "diversité dans les politiques scolaires" (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2011).

I. De l'invisibilité et des discriminations raciales dans la littérature de jeunesse aux politiques scolaires pour la reconnaissance de la diversité culturelle

C'est pourquoi des chercheurs brésiliens⁶ et plus récemment des chercheurs français⁷ se sont intéressés, à la représentation des personnages noirs dans la littérature de jeunesse. Ces travaux ont montré que ces personnages ont été soit quasi-absents soit représentés de manière caricaturale et stéréotypée – ce qui est le plus fréquent. Ainsi, la diversité ethnique et culturelle qui constitue la société brésilienne apparaît rarement dans les livres d'enfants.

Dans cette même perspective, au niveau politique, le gouvernement fédéral du Brésil, depuis les années 2000, a défini des politiques publiques qui ont pour objet la valorisation de différents groupes sociaux ainsi que la prévention des discriminations ethno-raciales dans l'éducation nationale. Parmi les mesures adoptées, signalons plus particulièrement deux politiques scolaires. D'abord, la loi n. 10.639 de 2003⁸ qui rend obligatoire l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et africaine dans tous les établissements scolaires, publics et privés, dans les disciplines liées à la littérature, l'histoire et aux arts plastiques. Ont aussi été mises

5 Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo et chercheur de la Fondation Carlos Chagas, à qui ce texte est dédié.

6 À l'instar de LEITE (1950); BAZZANELLA (1957); HOLLANDA, (1957); QUEIROZ JÚNIOR (1975); SCHREIBER (1975); ROSEMBERG (1985); NEGRÃO; PINTO (1990); PIZA (1998); GOUVÊA (2005) et DALCASTAGNE (2008).

7 THIERY et FRANCIS (2013 et 2015); FRANCIS (2015).

8 La loi 10.639 a été promulguée le 9 janvier 2003 par Luiz Inácio Lula da Silva, alors Président de la République Brésilienne.

en place les Directives curriculaires pour l'éducation des relations ethno-raciales que le Ministère de l'Éducation a approuvées en 2004 afin d'atteindre les objectifs de cette loi. Ces prescriptions rendent notamment obligatoire "l'inclusion de personnages noirs, ainsi que d'autres groupes ethniques et raciaux, dans les supports d'enseignement" (BRASIL, 2005, p. 24), favorisant par conséquent la visibilité de groupes sociaux minoritaires historiquement négligés dans la société brésilienne et dans les outils pédagogiques. Faisant suite à l'adoption de ces politiques scolaires, une sélection de livres illustrés pour la jeunesse centrés sur l'enfant noir comme protagoniste a été envoyée dans les écoles publiques brésiliennes.

II. Étude des usages de la littérature de jeunesse pour l'éducation des relations ethnoraciales à l'école publique brésilienne

Dans ce contexte, quel rôle les livres d'enfants prescrits par ces politiques jouent-ils dans la représentation de la diversité ethnoculturelle à l'école? En tant qu'outils pédagogiques, les livres pour enfants constituent des supports de médiation et d'interaction au sein de la classe⁹. Il s'agit donc d'observer comment ces livres présents dans les écoles sont utilisés par les enseignants. Quelles représentations de l'enfant noir sont véhiculées dans ces ouvrages?

II. Étude de cas: méthodologie et protocole por Étude de cas: méthodologie et protocole

Cette recherche s'appuie sur un travail de terrain qui utilise une méthodologie mixte mêlant l'analyse de contenu d'un ensemble de 80 ouvrages de fiction (où l'enfant noir est le personnage principal), édités entre 1980 et aujourd'hui et présentés dans les écoles publiques; des observations; et des entretiens collectifs auprès des enseignants. Nous présentons ici la méthodologie, le protocole et la population d'un cas en particulier, pour lequel nous avons procédé à une observation directe en classe. Le choix s'est porté sur une classe de troisième année de l'enseignement fondamental d'une école publique située dans un quartier populaire de la ville de Salvador de Bahia. La population observée est constituée de 20 enfants, 7 filles et 13 garçons, âgés de 8 à 11 ans. Ils sont tous afrobrésiliens. L'enseignante se déclare elle-même noire. Elle enseigne à l'école publique depuis plus de 10 ans et, en parallèle, participe bénévolement à des actions culturelles au sein du quartier où elle vit et travaille.

Nous avons accompagné cette classe sur une période de trois mois, correspondant à un projet de lecture de littérature de jeunesse. Durant les séances de lecture, quatre livres de fiction présentant un enfant noir comme personnage principal ont été utilisés. Ces livres ont été sélectionnés par l'enseignante parmi la dizaine d'ouvrages du même genre proposée par la bibliothèque de l'école, prescrits et fournis dans le cadre du *Programme National de Bibliothèque de l'École* (PNBE) du Ministère de l'Éducation¹⁰ et par le Secrétariat d'Éducation de la Mairie de Salvador de Bahia.

9 D'autres études sur les usages de la littérature de jeunesse en France, qui ont été publiées par Frier (2006), ont révélé que les livres pour la jeunesse ne sont pas exclusivement des outils de lecture, mais aussi d'échanges.

10 Créé en 1997 sous la direction du Fonds National pour le Développement de l'Éducation (FNDE), ce programme favorise la distribution de collections et d'ouvrages de littérature de jeunesse aux écoles publiques brésiliennes.

Notre grille d'observation portait sur les objectifs pédagogiques ciblés par l'enseignante, les thématiques abordées par les livres, le type d'activités réalisées (lecture, discussion, production écrite...), le rapport au support (textes, paratexte), les interventions de l'enseignante, ainsi que les discussions et interactions entre l'enseignante et les enfants autour de ces livres illustrés.

III. Analyse des livres: quelle image de l'enfant noir?

Les quatre livres choisis par l'enseignante ont été publiés ou réédités entre 1993 et 2009. Le personnage principal est un enfant noir et le récit se déroule dans le Brésil actuel ou colonial, à l'exception d'un récit situé en Afrique.

À l'issue d'une analyse de contenu, nous avons constaté que l'image de l'enfant noir qui se dessine dans ces livres résulte de deux perspectives différentes. En premier lieu, la différenciation physique – l'apparence de l'enfant noir, notamment son type de cheveux et sa coiffure – est l'une des principales thématiques des livres. En second lieu, on trouve la différenciation sociale: la couleur de peau est alors considérée comme facteur de condition sociale. Les deux perspectives permettent aux auteurs d'évoquer la possibilité d'une évolution, soit identitaire, soit sociale (acceptation de soi et de son histoire, épanouissement personnel, relation aux autres, ascension sociale, etc.). Même si les thématiques centrales de ces livres sont récurrentes, leur contenu fait apparaître divers types de discours et de références ethnoculturelles, illustrant une large variété de relations ethno-raciales qui mettent en lumière le processus de mutation de l'image du personnage de l'enfant noir dans la littérature de jeunesse brésilienne. En effet, une appréhension des ouvrages dans leur dimension chronologique, dans leur contexte éditorial et en particulier dans les caractéristiques sociales et identitaires de leurs créateur¹¹ montre que des transformations se sont opérées dans la manière de représenter les personnages et d'aborder les thématiques relatives à la diversité culturelle et à l'histoire du Brésil (BARBOSA, 2015). Cette évolution semble faire suite, a priori, aux approches théoriques critiques des supports pédagogiques et à la mise en place de politiques publiques destinées à ce groupe social dans l'éducation nationale, précédemment évoquées.

IV. Comment les livres d'enfants procèdent-ils?

Les cheveux et la coiffure, symboles des identités culturelles

Trois des livres illustrent la différenciation physique, notamment au travers de la coiffure ou du type de cheveux (crépus, bouclés, tressés...), posant ainsi un questionnement identitaire.¹² Il convient de préciser que l'identité est envisagée ici comme “ un sentiment dynamique et complexe d'appartenance à un ou plusieurs groupes culturels “ (PHINNEY, 2008, p. 1); il s'agit donc, selon Hall (2007), d'une “

11 Les caractéristiques des créateurs (auteurs et illustrateurs) qui ont été observées sont le sexe, la formation, l'appartenance ethno-raciale à travers l' “auto-déclaration” ou l' “hétéro-déclaration”.

12 Ces mêmes questions ont été observées par Thiery et Francis (2015). Ces auteurs ont réalisé une étude sur les représentations de l'enfant noir dans les albums illustrés, dans le contexte français.

production “ toujours en cours, jamais achevée, et qui se construit, se reconstruit et se déconstruit en permanence.

Dans ces trois livres, il s’agit de petites filles noires qui interrogent leur apparence physique, en rejetant d’abord leur type de cheveux. Ensuite, progressivement, ce rejet les mène vers la découverte de leurs origines, puis vers l’affirmation identitaire de celles-ci à travers une revalorisation de l’esthétique noire.

Présentons donc le premier livre *Les cheveux de Lelê* qui a été choisi par l’enseignante pour démarrer le projet de lecture avec les enfants.



Illustration 1: Page 12 du livre illustré *Les cheveux de Lelê*, de Valéria Belém. Illustrations de Adriana Mendonça. Editeur: Campanhia Editora Nacional, 2007.

Écrit par une auteure blanche, il raconte l’histoire de Lelê, une petite fille qui n’aime pas ses longs cheveux bouclés. Les questionnements de la fillette sur son apparence physique trouvent des réponses quand elle dénicher un album sur l’Afrique qui évoque les cheveux bouclés. Désormais, elle apprend à les apprécier, voire à en être fière, tandis qu’elle apparaît entourée de ses camarades. L’auteure conclut alors: “Lelê sait déjà que dans chaque boucle il y a un morceau de son histoire” (BELEM, 2007, p. 26). À la fin du récit, le livre présente plusieurs types de coiffure possibles avec la chevelure de Lelê. Examinons les réactions des enfants face à ce texte. Le rejet de leur apparence est explicitement annoncé dès le début de l’histoire. L’illustration de la petite fille renvoie par ailleurs à une représentation caricaturée des cheveux de la femme noire, à laquelle vont immédiatement réagir les enfants à la lecture du livre: “Elle a des cheveux bizarres!”, “A-t-elle des poux dans ses cheveux?”, “Il faut couper, attacher!”. À la fin de la lecture, les enfants s’amuse avec la variété de coiffures proposée par Lelê dans le livre, des coiffures qu’ils ont eux-mêmes ou qu’ils voient dans la réalité. Les propositions de coiffure à la fin de l’histoire ont finalement enchanté les enfants, qui se sont amusés à imaginer plusieurs types de coiffures.

Le livre *Les tresses de Bintou* a été travaillé en classe durant le mois de mars, dans le cadre de la journée de la femme. Écrit par une auteure noire, c’est le seul livre de notre corpus qui a été traduit de l’anglais vers le portugais.



Illustration 2: Page 28 du livre illustré *Les tresses de Bintou*, de Sylviane Diouf. Illustrations de Shane W. Evans. Editeur: Cosac Naify, 2005.

Comme Lelê, Bintou n'aime pas ses cheveux: "Mes cheveux sont courts et crépus. Mes cheveux sont stupides et ternes. Tout ce que j'ai, ce sont des chignons sur la tête" (DIOUF, 2005, p. 3). Bintou veut avoir des tresses comme toutes les femmes de son village. Mais, comme lui explique sa grande-sœur, les enfants doivent se contenter de petits chignons. Elle nourrit ainsi le rêve de grandir plus vite et d'être admirée pour sa beauté et ses tresses. Pour la consoler, sa grand-mère orne ses chignons d'une huile parfumée destinée aux femmes et de petits oiseaux de couleur, ce qui plaît à la petite fille: "Mes cheveux sont lumineux. Mes cheveux sont doux et beaux... je suis heureuse" (DIOUF, 2005, p. 30). La présentation de ce livre en classe a suscité de nombreuses réactions des enfants, qui se sont identifiés physiquement au personnage de Bintou: "Ah! Ici, nous les petites-filles, on a des tresses", "Et nous, les garçons, aussi! Ma tante m'a fait des tresses quand j'avais les cheveux plus longs". Dans ce livre, le retour vers ses origines de la part de l'héroïne se manifeste de deux manières. D'une part, dans le récit, Bintou découvre une "tradition" de son village et finit par l'accepter. Dans la "tradition", en effet, l'évolution de la coiffure illustre la succession de rites de passage d'une catégorie d'âge à une autre (enfant, adolescente, femme). Le rapport de transmission générationnelle, de la grand-mère à l'enfant, est ainsi mis en évidence comme facteur d'acceptation de soi, du mode de vie et des coutumes, ce qui permet de transmettre l'histoire de leur culture et de leurs origines. D'autant plus que, le récit se déroule en Afrique, ce qui donne l'occasion aux jeunes lecteurs de découvrir avec fierté les coiffures africaines.

Également écrit par une auteure noire et présenté par l'enseignante là encore dans le cadre de la journée de la femme, le livre *Betina* raconte l'histoire d'une petite fille afro-brésilienne fière de sa coiffure – faite de tresses ornées de pierres colorées –, qui fait l'admiration de ses camarades de l'école et des passants dans la rue: "... des belles tresses! Elles ressemblent à de la dentelle!" (GOMES, 2009, p. 10).



Illustration 3: Page 9 du livre illustré *Betina*, de Nilma L. Gomes. Illustrations de Denise Nascimento. Editeur: Mazza, 2009.

C'est sa grand-mère qui la coiffe et lui transmet son savoir-faire afin que Betina puisse à son tour réaliser cette coiffure qu'elle-même a apprise de ses ancêtres disparus. La grand-mère lui explique que les ancêtres sont des personnes qui ont vécu avant eux au Brésil ou en Afrique, mais "... la force et le courage de ces personnes venues d'Afrique se poursuivent aujourd'hui dans nos vies et dans l'histoire de chacun de nous" (GOMES, 2009, p. 14). En classe, les enfants se sont beaucoup identifiés au personnage, plusieurs filles signalant même à l'enseignante être coiffées, elles aussi, par leur grand-mère, tante ou sœur aînée. Citons l'une d'entre elles: "*Demain, je vais demander à ma mamie de tresser mes cheveux!*".

Comment ces personnages retrouvent-ils confiance en eux? Pour le dire autrement, quel est le processus qui leur permet d'asseoir leur estime d'eux-mêmes? Nous avons vu que, hormis dans le cas de Lelê, le processus de valorisation passe toujours par l'intervention d'un adulte, le plus souvent une personne de la famille et surtout un ancien. Pour transformer le rejet, voire la honte de leur apparence, d'être noir, en fierté, ces adultes qui détiennent l'autorité mobilisent soit une valorisation de la différence soit – ce qui est le plus fréquent – un retour aux origines africaines.

L'esthétique du corps, y compris des cheveux, a fait l'objet de plusieurs études sur les représentations de la race noire au Brésil, notamment par Fonseca (2000, p. 102): "les cheveux bouclés ont toujours été considérés comme difficiles, sauvages, ingrats, difficiles à dompter malgré crèmes et huiles, ils sont diabolisés et liés à un dénigrement du corps noir". À l'inverse, ces trois livres délivrent un message explicite aux jeunes lecteurs, selon lequel l'estime de soi passe d'abord par l'acceptation de son apparence physique et par la reconnaissance de leur appartenance ethno-raciale.

On peut cependant remarquer que ce travail porte essentiellement sur l'apparence de petites filles. Au travers de ces représentations centrées sur les rapports de genre, l'enseignante dévoile son intention de promouvoir, tant auprès des filles que des garçons, l'image et l'esthétique des femmes noires. Valorisées, la coiffure et la couleur de peau noire (littéralement énoncée ou proclamée dans les livres) sont les symboles d'une appartenance à revendiquer et d'une identité à affirmer. L'en-

seignante considère que ces livres sont de bons outils pour travailler l'estime de soi et l'identité de ses élèves: "Ces ouvrages reflètent la réalité de mes élèves". Quant aux enfants, ils associent leurs propres expériences enfantines à celles parfois vécues par les héroïnes. En s'interrogeant, en essayant de comprendre pourquoi ils sont coiffés de telle ou telle manière, ils découvrent et construisent leur identité. Le cheveu, symbole de l'identité noire (GOMES, 2006), est ainsi posé comme référentiel esthétique de l'appartenance ethnique, élément de langage social et expression d'une résistance culturelle.

Ainsi, on observe que la diversité ethno-raciale illustrée par ces livres, qui a été si longtemps niée et dévalorisée dans la société brésilienne, est devenue aujourd'hui, pour les enseignants, un élément primordial à encourager chez les élèves, une reconnaissance de l'appartenance ethnique des enfants, qui passe, en tout premier lieu, par le physique. La couleur de peau, la nature du cheveu, le type de coiffure et, de manière générale, l'esthétique noire, apparaissent ainsi comme des thèmes privilégiés pour travailler dans le sens de ces politiques scolaires.

Ces ouvrages semblent illustrer une évolution du système de classification raciale au Brésil, dans lequel l'apparence désormais valorisée, revoie à la l'appartenance (GUIMARÃES, 2011), puisque qu'elle se conjugue avec le rapport intergénérationnel – des grands-mères vers les petites filles. Pourtant, si cette évolution peut être symptomatique d'un processus de dénaturalisation de l'enfant noir en tant que figure-type littéraire, le contenu de ces livres reste racialisé, même si les représentations ont évolué. En ce sens, on constate par exemple des limites dans la représentation des rapports sociaux de sexe au profit de la surexposition des rapports de race et de classe, comme nous allons le voir aussi dans le dernier livre de cette étude.

L'esclave libéré: sur la diversité sociale

Comme nous allons le voir ici, la deuxième perspective tourne autour de la différenciation sociale. La couleur de peau est alors considérée comme facteur de condition sociale à partir de la thématique de l'esclavage et des mouvements de résistance qui favorise une réflexion sur l'histoire des Noirs au Brésil.

L'ami du roi est le dernier livre du corpus choisi par notre enquête. Écrit par une auteure blanche, il a été travaillé en classe pour fêter le 13 mai, jour de commémoration de l'abolition de l'esclavage au Brésil.



Illustration 4: Page 14-15 du livre illustré *L'ami du roi*, de Ruth Rocha. Illustrations de Cris Eich. Editeur : Salamandra, 2009.

Le contexte de narration de ce livre se situe à cette époque. Le récit et l'illustration montrent la hiérarchie sociale entre les Noirs et les Blancs. L'intrigue raconte l'histoire de deux petits garçons, Matias, fils d'esclave, et son ami Iôîô, fils du maître. Lorsque les deux enfants se disputent, c'est toujours Iôîô qui a raison car "c'est lui le patron" (ROCHA, 2009 [1993], p.10). Le texte décrit qu'ils ont été punis, mais les illustrations révèlent que seul Matias a eu la punition – il courbe son corps et se protège le visage avec les mains, tandis que Iôîô se cache derrière les jambes de son père (voir illustration au-dessous). Ils décident donc de fuir dans la forêt. Là, Matias rencontre les esclaves qui ont échappé au système pour fonder les *quilombos*.¹³ Les rôles s'inversent entre les deux amis lorsque Matias, descendant d'un roi africain, devient finalement roi. Comment les élèves ont-ils réagi face à ce récit? Dans un premier temps, la condition d'esclave de Matias a provoqué peu d'interaction des enfants en classe. Ce n'est qu'à mesure de son évolution sociale dans l'histoire, lorsque les enfants le perçoivent comme un héros courageux, solidaire et insoumis, qui plus est un roi, que les échanges et témoignages d'admiration ont été plus vifs.

La thématique de l'esclavage mise en scène dans ce livre et le scénario se concentre sur la résistance des esclaves et leur refuge dans les *quilombos*, à travers des personnages incarnant les héros de cette époque, ce qui sert de base pour une réflexion sur le vécu de la population noire au Brésil. Les *quilombos* sont présentés comme un territoire politique, un "héritage culturel et matériel" (ANDRADE, 1997) symbolisant la résistance et une "expérience noire" (HALL, 2007), ayant permis de penser un nouveau modèle de société et de relations sociales. À travers la présentation de ce livre, l'enseignante a voulu faire connaître aux enfants ces espaces communautaires qui ont été les socles de la préservation des croyances, de la culture et de la "mémoire" de la population noire. Ce sont ici les rapports sociaux de race et de classe qui sont mis en avant. On peut noter qu'il s'agit de garçons pris dans des rapports de pouvoir. Il n'est plus simplement question d'esthétique comme c'est le cas pour les filles.

V. Pratiques enseignantes et représentations de la diversité culturelle

En observant comment ces livres prescrits dans le cadre des politiques scolaires sont utilisés par les enseignants, il ressort une multiplicité d'usages possibles de ces ouvrages en classe. Support d'enseignement de la lecture et de l'écriture, de projets thématiques ou de débats et de discussions, à mettre en lien avec un fait historique (comme la période du Brésil colonial) ou d'actualité (la date anniversaire de l'abolition de l'esclavage, la journée de la conscience noire¹⁴, la journée de la femme, etc.), la littérature de jeunesse représente un support culturel permettant des échanges pédagogiques pour sensibiliser les enfants à la diversité ethno-raciale et culturelle.

Dans le cas présenté, l'enseignante a lu chaque livre à voix haute, devant les enfants, en leur montrant de temps en temps les illustrations. Ensuite, se déroulait un moment de discussion, puis une série d'activités en lien avec la didactique du

13 Les *quilombos*, modèles de société créés par les esclaves, représentaient les espaces communautaires de la population noire et d'autres groupes ethniques alors exclus du Brésil colonial. Ils ont été à l'origine des rébellions abolitionnistes.

14 Correspond au 20 novembre établi dans le calendrier scolaire par la loi 10639 de 2003.

portugais. Bien que le contenu des livres renvoie explicitement au thème des identités culturelles, et bien que les enfants aient réagi et interagi directement sur cette question, l'usage pédagogique tournait plutôt autour des pratiques de la lecture et de l'écriture (à travers la production d'écrits).

Les usages observés se situent donc dans une double perspective. Certes, l'approche n'est pas uniquement centrée sur les thématiques de la question raciale ou de la position sociale de l'enfant noir. Mais le fait même de faire circuler auprès des enfants des livres valorisant différents des personnages participe à la construction d'une représentation de l'altérité et des identités culturelles. En ce sens, dès lors que les enseignants choisissent des livres prescrits par le Ministère de l'Éducation Nationale comme supports d'une activité pédagogique mettant en scène des personnages noirs, et même lorsque ces livres présentent une image caricaturale ou stéréotypée, celle-ci est interrogée et reconstruite en classe. Nous pouvons ainsi parler d'une participation de l'enseignant à la mise en œuvre des politiques publiques visant l'éducation des relations ethno-raciales à l'école.

En conclusion

Prescrits par l'institution pour être présentés dans le cadre scolaire, les livres d'enfants sont à considérer non seulement comme des objets culturels et pédagogiques, mais également comme des manuels de civilité (SIROTA, 2013), en ce qu'ils constituent pour les enfants une source d'échanges et de réflexions sur la société dans laquelle ils évoluent, présentant des modèles du "vivre ensemble". De plus, ils s'inscrivent dans un processus de promotion et de représentation de la diversité ethno-raciale de la société brésilienne, qui peut participer à la construction de l'altérité à l'école. En s'identifiant aux personnages qui leur sont présentés par l'enseignant, ou au contraire en s'en distanciant, et en comparant leurs expériences à celles qui sont mises en récit, les enfants socialisent les émotions, les goûts et les connaissances avec leurs pairs. Et lorsque la reconnaissance ou l'appartenance à une culture ou à une histoire sont évoquées dans le cadre scolaire, même indirectement, c'est l'occasion pour eux d'interroger le principe de diversité raciale et culturelle qui caractérise la réalité brésilienne.

Il reste important de souligner les limites de ces politiques publiques et de leur application au sein de l'école. Malgré l'évolution de la littérature de jeunesse brésilienne en ce qui concerne la représentation de personnages d'enfants noirs, tant sur le plan quantitatif que qualitatif (ces personnages sont aujourd'hui plus visibles, moins stéréotypés, et associés à des thématiques de plus en plus diversifiées), la quantité d'ouvrages disponibles dans les écoles publiques à exemple de Salvador de Bahia reste très limitée. Un enseignant peut par exemple ne pas trouver de livres adaptés à l'âge de ses élèves, ou bien ne pas être séduit par les récits proposés, leur traitement narratif, les illustrations ou le positionnement idéologique de leurs auteurs. Le manque de formation peut également constituer un frein pour des enseignants qui ne savent pas toujours comment aborder ces questions, qui restent sensibles, en classe. Entre la volonté politique, la réalité des usages pédagogiques possibles et des supports disponibles à l'école, l'enseignant se retrouve parfois en difficulté si ce n'est dans une impasse. Pour faire face à ces difficultés, comme pour

discuter des enjeux et perspectives de ces politiques en question, les enseignants se mobilisent donc au moyen d'actions coopératives, formelles et informelles, réunissant d'autres acteurs du cadre scolaire (directeurs, conseillers pédagogiques, secrétaires...), voire des acteurs externes à l'institution scolaire, membres d'institutions académiques (universitaires, étudiants) ou encore militants et aussi religieux¹⁵. Ces relations entre les enseignants et ces différents acteurs peuvent se manifester de diverses manières, comme, par exemple, des formations pour organiser de nouvelles formes de travail pédagogique en classe, des prêts de livres entre les écoles, ou encore des collectes de nouveaux titres de littérature de jeunesse.

Il semble donc que tant les discours prescriptifs de ces politiques scolaires que les contenus performatifs de ces livres représentent de nouvelles modalités pédagogiques où cette littérature de jeunesse joue le rôle de "manuel de civilité contemporain" permettant un travail éducatif sur la diversité culturelle et les relations raciales à l'école. En effet, l'apparition de cette littérature dans la sphère scolaire participe d'un mouvement plus général d'une prise de "conscience noire" au Brésil. En ce qui concerne les pratiques pédagogiques des enseignants avec ces livres comme supports, les résultats révèlent que ces usages s'inscrivent à deux niveaux. Si certains enseignants sont des agents de la mise en application de ces politiques, ils jouent aussi et surtout, auprès des enfants, un rôle de médiateurs pour la "reconstruction" des identités culturelles de ces groupes sociaux minoritaires.

Références

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C. Diversidade e as políticas públicas de educação. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 11, n. 3, set-dez. 2011, p. 244-254. <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/2936/2026>. Consulté le 04 juillet 2016.

ANDRADE, Tânia (dir.). **Quilombos em São Paulo: tradições, direitos e lutas**. São Paulo: IMESP, 1997.

BARBOSA, Valéria. L'image de l'enfant noir dans les albums de littérature de jeunesse Brésilienne. **Revue de l'enfance et de l'adolescence - RAFEF-GRAPE**, Ères éditions, n° 91, 2015, p. 203-211.

BAZZANELLA, Waldomiro. Valores e estereótipos em livros de leitura. **Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, mar. 1957, p. 33-120.

BONNERY, Stéphane. Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles: réflexions à l'occasion de la parution de la liste officielle "maternelle". **Le français aujourd'hui**, n. 185, 2014, pp. 47-57. <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-2-page-47.htm>. Consulté le 03 septembre 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRISAC, Geneviève. L'empreinte la plus profonde. **Babar, Harry Potter & Cie, Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui**. Paris: BNF, 2008.

DALCASTAGNE, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 31, Brasília, 2008, p. 87-110.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (dir.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCIS, Véronique. Stéréotypes et discriminations ethno-raciales dans et par les albums illustrés pour la jeunesse. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, 2015, p. 67-113. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1227>. Consulté le 22 mars 2016.

FRIER, Catherine (dir.). **Passeurs de lecture**. Lire ensemble à la maison et à l'école. Paris: Retz, 2006.

15 À Salvador, on peut par exemple citer le CEAFFRO, le CEERT et la Sociedade Cruz Santa Ilê Axé Opô Afonjá.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: Corpo e Cabelo como símbolo da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, 2005, p.77-89.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Andrade. Raça, cor, cor da pele e etnia, **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 20, 2011, p. 265-271.

HALL, Stuart. **Identités et cultures**. Politiques des Cultural Studies. Paris: Éditions Amsterdam, 2007.

HOLLANDA, Guy de. A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro, **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n° 2(4),1957, p. 77-119.

LEITE, Dante Moreira. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. **Psicologia**, São Paulo, n. 3, 1950, p. 102-26.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati; PINTO, Regina Pahim. **De olho no preconceito**: um guia para os professores sobre racismo em livros para crianças. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

PHINNEY, Jean S. **La formation de l'identité culturelle dans les contextes multiculturels**, 2008,

En ligne:

https://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/II_Issue_No4/II_No4_Cultural_identity_fr.pdf. Consulté le 17 avril 2016.

PIZA, Edith Silveira Pompeu. **O caminho das Águas**: estereótipos de personagens femininas negras por escritoras brancas. São Paulo: EDUSP, Com Arte, 1998.

QUEIROZ JÚNIOR, Teófilo de. **Preconceito de cor e a mulata na literatura**. São Paulo: Ática, 1975.

ROSEMBERG, Fúlvia. **La Famille dans les livres pour enfants**. Paris: Magnard, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Análise dos modelos culturais na literatura infanto-juvenil brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1980.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SCHREIBER, Maria Romano. **As minorias étnicas na literatura infanto-juvenil brasileira**. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia – UFMG, 1975.

SIROTA, Régine. Enfance modèle, modèle d'enfance? La représentation de l'enfance au travers du rite de l'anniversaire dans la littérature enfantine. In: SCHNEIDER, B.; MIETKIEWICZ, M-C. **Les enfants dans livres**: représentations, savoirs, normes. Toulouse: Eres, 2013, p. 23-39.

THIERY, Nathalie; FRANCIS, Véronique. 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>. Consulté le 20 juin 2015.

THIERY, Nathalie; FRANCIS, Véronique. 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. Consulté le 11 août 2015.

Référence bibliographique des livres pour la jeunesse observés. Ils sont présentés par le premier titre en français et le deuxième en langue d'origine.

BELEM, Valéria. **Les cheveux de Lelê (O cabelo de Lelê)**. São Paulo: Campanhia Editora Nacional, 2007.

DIOUF, Sylviane. **Les tresses de Bintou (Bintou's braids)**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

GOMES, Nilma Lina. **Betina (Betina)**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

ROCHA, Ruth. **L'ami du roi (O amigo do rei)**. São Paulo: Salamandra, 2009, (1er éd.1993).