



## **Les représentations des corps noirs dans les albums illustrés pour la jeunesse**

**FRANCIS Véronique, BARBOSA Valéria, DA SILVA JOVINO Ione, ABRAMOWICZ Anete**

**Cultural Express, n°2, 2019, Représentations et traductions du corps parlant dans la culture de jeunesse**

### **Pour citer cet article :**

Véronique Francis, Valéria Barbosa, Ione da Silva Jovino, Anete Abramowicz, « Les représentations des corps noirs dans les albums illustrés pour la jeunesse », *Cultural Express* [en ligne], n°2, 2019, « Représentations et traductions du corps parlant dans la culture de jeunesse », Régine Atzenhoffer (dir.), URL :

### **Article disponible en ligne à l'adresse :**

<http://cultx-revue.com/article/les-representations-des-corps-noirs-dans-les-albums-illustres-pour-la-jeunesse>

---

# Les représentations des corps noirs dans les albums illustrés pour la jeunesse

Ce texte examine les représentations du corps de l'enfant dans les albums illustrés pour la jeunesse dans les contextes français et brésiliens. Le corps est abordé ici en considérant la couleur de peau, et tout spécialement la couleur de peau noire. Dans le contexte français différentes études ont abordé la question noire<sup>1</sup> en soulevant notamment le tabou lié à la nomination des couleurs de peau et les formes de cécité à la couleur ou d'attitude aveugle à la couleur<sup>2</sup>. Dans le contexte brésilien, l'engagement des mouvements Noirs pour lutter contre le racisme<sup>3</sup> a conduit à reconnaître la légitimité de désigner la couleur de peau noire sous différents termes (*moreno*, *moreno claro*, *mulato*, *caboclo*, etc.) qui révèlent le complexe et ambigu système de classification raciale<sup>4</sup>. Au-delà de la dimension mélanique, la prise en compte des aspects culturels des caractéristiques phénotypiques<sup>5</sup> contribue à la construction de l'identité des individus et à initier ou rendre compte d'un questionnement sur le corps inscrit dans des rapports sociaux racialisés. Les approches du corps sont ici abordées en examinant les représentations des enfants de couleur de peau noire dans les albums de jeunesse en France et au Brésil. Cerner dans leur complexité les représentations du corps suppose de considérer les imbrications de la biologie, de l'histoire des sociétés et des individus<sup>6</sup>, mais aussi de la philosophie politique, en particulier lorsqu'il s'agit d'aborder les caractéristiques mélaniques. Comme tous les produits culturels pour l'enfance, les livres répondent à des normes de rentabilité qui correspondent également à des standards susceptibles de véhiculer préjugés et stéréotypes. Alors que la littérature pour la jeunesse est un support éducatif majeur dans les familles et dans les structures éducatives, examiner les représentations des enfants noirs dans les albums promus par les institutions éducatives offre des perspectives pour questionner son statut et les résonances psychiques, historiques et culturelles qui sont impliquées.

## 1. Image et représentations du corps

### 1.1. Image du corps et sentiment de soi

Considérer la place du corps dans la littérature pour la jeunesse correspond à un enjeu fort si l'on tient compte du fait que l'image des représentations du corps est centrale dans le sentiment de soi et qu'elle influence la construction de l'estime de soi. L'exigence d'historicité conduit à revenir à l'émergence de la sensibilité contemporaine du corps, pour montrer combien l'individu de la modernité a été progressivement associé aux caractéristiques de sa propre enveloppe<sup>7</sup>. En effet, le sentiment du corps occupe aujourd'hui une place marquante dans le « sentiment de soi », dessinant un espace psychique représentant un incontournable lieu de représentations et d'affects.

L'impact du dualisme cartésien explique que « l'individu est distingué de son corps, ce dernier étant une réalité à part, accessoire et dépréciée, comme une sorte d'automate mû par une âme<sup>8</sup> ». Jusqu'au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, le moi est circonscrit à la pensée et à l'esprit avant que l'on reconnaisse l'importance du sensible associé aux perceptions internes du corps. Cette prise de conscience de l'existence d'un moi et, au-delà, d'une identité individuelle et singulière, s'amorce autour de l'exploration du corps exploré comme un lieu intérieur. Considéré comme l'univers des intentions et des idées, le corps est comparé à une « demeure », un « repli intériorisé » qui est le lieu du méditatif. La conquête du soi vise l'âme mais si la pensée s'assure et se dit, le corps lui, reste effacé. Mentionné sous de nombreuses références spatiales - celle de

la tour, de la forteresse, de l'enceinte, de l'édifice – le corps est « le lieu éprouvant les choses, communiquant avec elles, les mesurant, les évaluant<sup>9</sup> ». Ces images spatiales définissent le corps comme une enceinte close orientée et guidée par ces « vigiles sensibles » que sont les cinq sens. Considérés comme « messagers et rapporteurs de l'âme<sup>10</sup> » ils communiquent l'état des choses et des objets pour mieux valoriser le dedans, autrement dit, l'âme.

Si l'attention aux sensations corporelles s'accroît progressivement, un principe persiste : l'âme, observatrice du monde qui l'entoure, conserve une place centrale alors que le corps reste à l'arrière-plan. Un bouleversement intervient lorsque les sens internes sont objets d'une attention multipliée. La curiosité se déploie vers les sensations les plus anodines, ce qui contribue à multiplier les images concernant le fonctionnement du corps. Le corps n'est plus relégué au rang de spectacle, il est un « état ». Il n'est plus cette enceinte ou cette bâtisse qui protège la conscience mais s'impose comme prolongement de celle-ci. Car le sensible a déplacé le regard et considère les impressions de chaque moment de la vie, liant toujours plus étroitement le ressenti du corps aux expériences du quotidien. Alors que l'image du corps acquiert peu à peu une place centrale du fait de l'attention accordée au sensible, le corps devient alors « témoin continu de ce que chacun perçoit de lui-même<sup>11</sup> ».

La référence à l'intériorité conduit à associer le corps à la personne en affirmant non plus l'âme ou l'esprit mais le « soi ». Les sensations, de plus en plus questionnées, deviennent objets de curiosité et sont référées au « Je » qui les évoquent. Le « soi » est investi grâce à la valorisation de ce que l'individu ressent physiquement et non plus idéalement.

Le sentiment de l'existence, de la sensibilité, du « soi », produisent un changement notable concernant le statut du corps. La conscience corporelle s'impose en s'éprouvant, en se découvrant et en explorant de manières très diverses le registre des sensibilités. Le « ressenti » du corps est progressivement associé à l'identité. Le corps devient alors « fondement premier de l'existence<sup>12</sup> » et structure la conscience de l'existence qui participe au sentiment de l'identité. L'identité est donc désormais attachée à l'individu dans sa présence et dans son corps accordant une valeur plus corporelle au sentiment de soi. L'individu contemporain fait du corps « sa limite comme son support », un « lieu central ou du moins incontournable de l'identité<sup>13</sup> ». Si la place accordée à l'image met les corps au premier plan d'un grand nombre d'œuvres, – des corps d'enfants garçons et filles, de femmes et d'hommes qui représentent souvent le groupe majoritaire - les études sur la littérature pour la jeunesse abordent peu la question du corps en examinant les caractéristiques de ses carnations. Dans les travaux réalisés en contexte européen, les caractéristiques mélaniques et phénotypiques restent encore souvent ignorées. Celles-ci s'inscrivent pourtant dans un univers de sens témoignant de présences uniques et singulières qui tissent l'identité des personnages et qui, en miroir, résonnent pour les lecteurs et lectrices enfants et adultes.

## **1.2. Le corps, la peau, la nomination de la couleur de peau**

Le critère mélanique reconnu comme un « fait de nature, dont l'interprétation a été un fait de culture<sup>14</sup> » a fait l'objet de liens avec les doctrines idéologico-scientifiques fondées sur la « race<sup>15</sup> ». En France, l'opposition à l'idéologie raciste inscrite dans la Constitution Française après la seconde guerre mondiale a nourri un tabou autour de la question raciale<sup>16</sup>. Le principe d'indifférenciation placé au cœur de l'universalisme républicain a conduit au rejet de la nomination de la couleur de peau. Si le *color blind* a largement dominé dans la société française malgré les travaux soulignant l'intérêt de développer le *color conscious*<sup>17</sup>, les institutions commencent à signaler l'intérêt de le dépasser. 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<sup>18</sup> (Eurostat 2007) a contribué au développement d'actions de lutte contre les préjugés et les stéréotypes raciaux, et à la promotion de l'éducation à la diversité<sup>19</sup>. La loi du 8 juillet 2013

pour la refondation de l'école a ainsi inscrit la lutte contre les discriminations ainsi que la promotion de la tolérance et de l'égalité dans la formation des enseignants et au sein des programmes en direction des élèves.

Au Brésil, la reconnaissance des questions noires et la notion de race font l'objet de nomination et de multiples usages dont l'auto-déclaration de la « couleur de peau » qui mêle apparence et appartenance en faisant référence aux ascendances<sup>20</sup>. Les termes « race » et « noir » relèvent de la nomenclature officielle. Ils font partie du questionnaire du recensement de la population adulte brésilienne mené par l'Institut brésilien de géographie et de statistique (IBGE), afin d'observer les évolutions concernant la classification raciale dans le pays. Ce vocabulaire racial fondé sur la « couleur de peau » est présent depuis le premier recensement de 1872<sup>21</sup>. La couleur de peau et les caractéristiques phénotypiques participent du concept d'afro-descendance mobilisé pour lutter contre le racisme<sup>22</sup>. Depuis 2005, la question « *quelle est votre couleur de peau/race ?* » est intégrée au recensement scolaire pour les élèves de l'éducation de base<sup>23</sup>. Selon les instructions officielles<sup>24</sup>, cette déclaration doit être faite par les parents ou le responsable des enfants et des adolescents de moins de 16 ans.

## **2. Un virage important dans l'approche des inégalités et des différences ethnoraciales**

### **2.1. Dans les contextes français et brésilien**

Dans le contexte brésilien, les usages des catégories raciales constituent un virage important dans l'approche des inégalités et des différences ethnoraciales. À partir des années 2000 des politiques scolaires ont été déployées pour promouvoir la diversité, définie comme une construction sociale, culturelle, historique des différences<sup>25</sup>. La loi n° 10.639 de 2003 pour « l'enseignement de l'histoire et de la culture Afro-brésilienne et Africaine » a été suivie par des Directives curriculaires pour l'éducation des relations ethno-raciales<sup>26</sup> qui ont rendu obligatoire « l'inclusion de personnages noirs [...] dans les supports d'enseignement<sup>27</sup> », en vue de l'éducation aux relations ethno-raciales. Plusieurs dispositifs officiels favorisent la visibilité de groupes sociaux minoritaires historiquement négligés dans la société brésilienne, dans les outils pédagogiques et dans les albums pour les enfants.

En France, les directives européennes et ensuite la multiplication des actes à caractère raciste ont défini les orientations des politiques publiques. Un plan interministériel de lutte contre le racisme et l'antisémitisme (PILCRA) a été mis en œuvre et préconise un effort de formation afin de sensibiliser les professionnels de l'éducation à la prise en compte des critères mélaniques, de prendre conscience des préjugés et stéréotypes et de favoriser leur déconstruction. L'action pédagogique auprès de la jeunesse suppose également d'identifier le poids des représentations stéréotypées qui alimentent les mécanismes du racisme. En insistant sur l'action de la culture et de l'art au service de la lutte contre les différentes formes de racisme, le PILCRA soutient la prise en compte des livres pour la jeunesse qui sont au cœur de nombreuses situations pédagogiques. Car si les albums illustrés ont toujours répondu à différentes fonctions selon les époques, l'une des tendances présentes depuis les années 2000 concerne l'ouverture sur des questions vives, y compris sur des thèmes jusque-là sensibles<sup>28</sup> tels que la couleur de peau<sup>29</sup>.

Différentes recherches soulignent la faible diversité, voire les stéréotypes, qui touchent les groupes minoritaires dans les manuels scolaires et les ouvrages de littérature. Cette question touche notamment les personnages de couleur de peau noire. La Direction Générale des Services Scolaires (MEN/DGESCO 2014) pointait cette question de manière ambiguë dans une fiche pédagogique concernant l'album illustré *Très très fort*<sup>30</sup> en signalant que l'ouvrage « échappe, d'une certaine manière, aux stéréotypes » car, selon les termes choisis par les auteurs, « les personnages sont métissés ».

## **2.2. Le critère mélanique comme élément de sélection**

La méthodologie s'appuie sur les théories de la sociologie de l'image qui souligne la force des représentations des réalités sociales et de leurs interprétations lorsqu'elles sont véhiculées par les images<sup>31</sup>. Une analyse approfondie des images suppose de mobiliser l'énonciation visuelle pour aborder leurs « constructions langagières - type de perspective, rapports entre figure et fond, entre espace englobant et espace englobé, entre forme et texture, etc.<sup>32</sup> » ainsi que leur énonciation sociale, autrement dit leur lien avec différents domaines socio-culturels et médias. En effet, « les mots sont présents dans l'image<sup>33</sup> ». Les couleurs des illustrations permettent d'identifier les caractéristiques mélaniques des personnages et d'analyser les spécificités des contextes dans lesquels les corps de couleur de peaux noires figurent. La palette de couleurs utilisée pour les lieux, les objets tout comme pour celle des corps est porteuse d'une dimension symbolique<sup>34</sup>. Dans certains albums l'image seule nomme la couleur de peau des personnages. L'image affirme l'identité des personnages à travers les contextes dans lequel ils évoluent, par la représentation des corps inscrite dans leur gestuelle, leur posture, leurs attributs et, de manière forte, par leurs caractéristiques phénotypiques et leur couleur de peau.

La sélection des albums illustrés s'est fondée en premier lieu sur le critère mélanique. Cependant, considérer la couleur de peau implique d'aborder aussi la forme du nez, des yeux et des lèvres ainsi que le type de cheveux lisses, bouclés, frisés, crépus, tressés.... Car ces caractéristiques phénotypiques affirment les singularités des corps. S'intéresser aux représentations des personnages de l'enfant noir est donc un moyen d'aborder ces différences qui intègre la reconnaissance de la diversité des identités ethnoraciales et culturelles<sup>35</sup>. Cette étude sur les corps noirs dans les albums illustrés porte sur les productions française et brésilienne en se limitant aux ouvrages proposés, en France comme au Brésil, sur les listes de référence d'ouvrages de littérature pour la jeunesse des Ministères de l'Éducation Nationale. Ces ouvrages sont destinés aux enfants âgés de 3 à 10 ans, et ont pour caractéristique commune d'avoir comme personnage principal un enfant noir, couleur de peau qui est représentée, énoncée ou proclamée. Par ailleurs, l'étude s'est intéressée aux usages de ces ouvrages à partir de données collectées sur le web pédagogique et par entretien de type semi-dirigé auprès des enseignant.e.s.

## **3. Les corps noirs : poids des stéréotypes et motifs de fierté**

### **3.1. Dans le contexte brésilien, le corps et l'esthétique noire aux prises des stéréotypes**

Au Brésil, l'impact des politiques scolaires a permis une visibilité des protagonistes Noirs qui, jusque-là, étaient généralement absents de la littérature de jeunesse<sup>36</sup>. Toutefois, certaines représentations du corps et des rapports de genre demeurent stéréotypées<sup>37</sup>. Les illustrations accentuent les traits phénotypiques des personnages qui sont alors prononcés ou clairement grossis. Cette représentation, parfois caricaturale comme dans *Rufina*<sup>38</sup> ou dans *La couleur de la vie*<sup>39</sup>, est d'autant plus surprenante que ces albums tentent de revaloriser l'esthétique noire. Les lèvres exagérément charnues, le nez grossièrement épaté et des yeux globuleux, sont aussi les principales caractéristiques phénotypiques des illustrations dans l'album *Valentina*<sup>40</sup> et paraissent d'autant plus prononcées qu'elles sont juxtaposées à la représentation de personnages Blancs.

D'autres stéréotypes liés au corps des Noirs se trouvent dans le texte et sont associés à des préjugés qui vont au-delà de la seule apparence. Car la couleur ne relève pas uniquement du physique mais aussi des aspects sociaux, économiques et culturels<sup>41</sup>. C'est par exemple le cas

dans *Le garçon marron*<sup>42</sup>, qui est décrit par le personnage blanc de l'album comme possédant « le très beau corps d'un futur athlète ». Bien que l'objectif de l'album soit pourtant de dépasser les tabous liés à la couleur de peau, les stéréotypes demeurent, même si on observe des tentatives de les renverser pour les mobiliser de manière positive. La représentation commune de l'homme Noir au physique élancé et musclé, futur footballeur ou athlète, correspond au processus de valorisation du héros noir et de l'héroïne noire marquée de tensions et paradoxes. De fait, elle met en lumière des rapports de genre et de classe hiérarchisés. En se focalisant sur la question raciale, ces albums reproduisent en contrepartie les stéréotypes de genre et de classe. Les garçons sont globalement des héros qui partent à l'aventure, les filles souvent cantonnées à la sphère domestique sont intéressées par les soins de beauté, tandis que les personnages d'enfants noirs sont majoritairement représentés dans les favelas.

La présence de ces différents rapports contribue à une forme d'essentialisation qui enferme bien souvent l'enfant noir dans des stéréotypes présentés comme allant de soi et dont la répétition banalisée participe d'une certaine naturalisation des différences. Si les récits de ces ouvrages n'interrogent pas les stéréotypes, certain.e.s enseignant.e.s<sup>43</sup> se chargent, au moment de la lecture partagée en classe, de réaliser un travail de déconstruction<sup>44</sup>. Ainsi, par le biais de débats et/ou d'activités connexes à la lecture – écriture ou création artistique – avec les enfants, ces enseignant.e.s, cherchent à remettre en question ces représentations et à montrer qu'il n'existe pas qu'une seule manière d'être noir au Brésil.

Dans certains ouvrages, c'est le personnage qui s'interroge sur l'accentuation de ses traits phénotypiques comme on l'observe dans *Les cheveux de Lelê*<sup>45</sup>. L'héroïne, une petite fille noire, « n'aime pas ses longs cheveux bouclés<sup>46</sup> » et veut comprendre pourquoi ils sont ainsi. Lelê va chercher des réponses par elle-même, en lisant un livre sur l'Afrique. Elle découvre alors d'où viennent ses boucles et les différents types de coiffures qu'elle peut réaliser avec sa chevelure. Suite à cette découverte, elle finira par apprécier la nature de ses cheveux car « Lelê sait déjà que dans chaque boucle il y a un morceau de son histoire<sup>47</sup> ». Or cette image des cheveux de *Lelê* qui semblent faire désordre dans leur état naturel – obligeant à les attacher pour être bien coiffés ou évoquant implicitement le recours au lissage – soutient le processus de réflexion en faveur de l'acceptation de son corps et de soi-même. Dans cet ouvrage la fierté des origines africaines est affirmée, de même que le message adressé au jeune lecteur : les spécificités physiques des Noirs sont liées à une histoire qu'il convient de reconstituer et de valoriser, et la lecture débouche parfois sur des ateliers de coiffure afro-brésilienne ouverts à tous, enfants et parents, quelle que soit leur couleur de peau.

### **3.2. Dans le contexte français, le corps noir étroitement associé aux espaces lointains**

Dans les ouvrages valorisés par l'institution scolaire en France, le corps noir est étroitement associé aux espaces lointains et au passé. Ainsi, dans *Little Lou*<sup>48</sup> l'accent est mis sur l'histoire de l'Amérique ségrégationniste. Dès la première page, est affiché l'un de ces attributs qui typifient le corps noir dans les albums illustrés : les pieds nus. L'histoire, ponctuée par de nombreux épisodes de souffrances dus à la pauvreté, la faim, l'insécurité et les agressions racistes, souligne aussi la place de l'art et de la culture dans la vie des jeunes Afro-Américains des quartiers pauvres. Outre la fatigue, la tristesse et l'effroi, ce sont le rire, la connivence et la complicité grâce à la musique qui marquent les visages. Les corps sont marqués par la violence des luttes raciales pour l'accès aux droits civiques d'une population noire soumise aux ségrégations et aux humiliations. Ils portent les stigmates de l'histoire noire de l'Amérique où comme dans nombre d'ouvrages sur la musique, les enfances noires côtoient pauvreté, violence et richesse des univers artistiques de la musique et de la danse<sup>49</sup>.

Plusieurs albums proposés dans les listes établies par le MEN mettent en scène des personnages d'enfants noirs dans des récits qui se déroulent dans des contextes associés aux territoires de

l'Afrique mythifiée<sup>50</sup>. L'enfant noir de *La batterie de Théophile*<sup>51</sup>, placé dans une situation qui se veut cocasse, s'essaye aux percussions en martelant une bassine ou un boa. Ici, les mimiques de facétie et de ruse qui caractérisent les traits du visage font écho à l'imagerie de l'époque coloniale. Dans nombre d'albums où les personnages sont exclusivement de couleur de peau noire, les environnements sont dominés par les minéraux et les éléments naturels. Ils jouent souvent un rôle déterminant en tant que marqueurs des contrées mythifiées de l'Afrique des origines et des rites initiatiques. Ainsi, l'histoire d'*Epaminondas*<sup>52</sup> renvoie à celles où les enfants noirs sont campés dans des rôles de héros positifs. Comme dans d'autres albums, l'accent est mis sur des personnages de garçons, courageux et astucieux à l'image du plus célèbre d'entre eux, *Kirikou*<sup>53</sup>, dont les exploits ont marqué la culture de masse enfantine. Associé à des univers où les croyances et le surnaturel dominant – la jungle, la savane, la steppe – le corps se mesure aux éléments et à des bêtes douées de parole ou de pouvoirs extraordinaires. Le corps noir se distingue du corps blanc associé à la mesure et à la rationalité. Il est celui qui affronte des épreuves avec les objets de son environnement naturel, le caillou, le bâton, la lance. Il est représenté au cœur d'une nature virginale magnifiée par la place faite au végétal et aux animaux, des plus petites espèces aux plus imposantes.

Au sein des espaces sauvages campés par l'illustration, l'enfant noir apparaît au plus près de la nature et de l'état de nature<sup>54</sup>. Cette double proximité, qui renvoie le personnage à un état primitif antérieur à toute civilisation est rendue par la place faite aux environnements vierges et, surtout, par celle faite aux corps nus. Cette nudité qui touche les corps noirs – totalement lorsqu'il s'agit de jeunes héros, ou partiellement lorsqu'ils grandissent – semble « naturelle » et se trouve « naturellement » associée aux espaces sauvages. Les corps sont ceints de pagnes, comme celui de *Chaka*<sup>55</sup>. Les jambes et le torse sont largement dénudés et les héros vont la plupart du temps nus pieds comme dans *Rafara*<sup>56</sup>, *Yakouba*<sup>57</sup> ou *Epaminondas*<sup>58</sup>.

Un album, *Jujube*<sup>59</sup> tente de déjouer les stéréotypes classiquement présents dès lors que les récits mettent en scène un enfant noir. Il s'appuie sur les références associées aux imaginaires de l'Afrique : luxuriance de la nature dans des espaces préservés, vie tribale au sein d'un village de cases, présence des grands animaux. Comme dans *La batterie de Théophile*, l'enfant noir se déplace dans une nature luxuriante avec laquelle il est en totale symbiose. Ici, c'est une fille, Farafina, qui est l'héroïne de l'ouvrage. Elle sauve courageusement un bébé de couleur de peau blanche abandonné dans la nature en assommant, d'un coup de gourdin, le boa qui s'apprêtait à l'engloutir.

La tentative de déconstruction des stéréotypes intervient dans cet ouvrage à différents niveaux. Les grands animaux de l'Afrique mythifiée qui côtoient habituellement les personnages de couleur de peau noire dans les albums sont placés ici au rang de trophées de chasse – le boa orne un mur de la maison – et résonne au passage comme une dénonciation des parties de chasse en Afrique. Le traitement des corps, dans le texte comme dans l'image, souligne également une tentative de mise au jour des stéréotypes. Alors que Farafina et ses frères et sœurs qui sont tous Noirs, vivent partiellement nus, l'une des premières préoccupations est de vêtir le bébé de couleur de peau blanche. On lui confectionne une robe et on la choisit de cette couleur rose qui sied si bien aux filles.

Par le texte comme par l'image, l'histoire pointe les stéréotypes associés au genre et à l'enfance noire exotisée. Le traitement de la démesure, des détails décalés, du trait enfantin pour le dessin sont affectés d'indices de réalité grossis et déformés. Certains de ces procédés renvoient aussi, comme dans la farandole présente sur les pages de garde, à cette imagerie stéréotypée de la littérature coloniale exposant des personnages Noirs aux pieds nus, aux visages bon enfant, arborant un sourire niais ou affublés d'un accessoire de la tenue occidentale mal ajusté qui paraît ridicule.

L'ouvrage *Jujube*, largement utilisé dans les classes, est cité dans de nombreux dossiers présents sur le web pédagogique. Dans les fiches proposées par des conseillers pédagogiques

ou sur des blogs d'enseignant.e.s, il est principalement conseillé pour aborder le thème de « l'Afrique ». Les pistes pédagogiques ignorent le traitement des stéréotypes affirmé par l'image et le texte, comme par exemple lorsque ce corps de bébé blanc vêtu d'une superbe robe est décrit comme « un bonbon dans un emballage », beau « à croquer ». Par contre, cet album est préconisé pour explorer l'un des domaines d'activités figurant au programme de l'école maternelle, « découvrir le monde » en « ouvrant les yeux sur d'autres mondes que le sien » ou encore « pour former aux valeurs d'ouverture et à l'altérité ». L'intérêt de cet album pourtant orienté sur la déconstruction des stéréotypes liés aux univers de l'Afrique colonialiste et postcolonialiste dans la littérature pour la jeunesse, semble échapper dans ce matériel pédagogique qui considère globalement que l'ouvrage permet « une meilleure connaissance sociale, ethnique et culturelle des autres ». Les outils mis à disposition tout comme les dispositifs qui préconisent une mise en réseau des ouvrages et des lectures, témoignent d'approches contradictoires au sein des structures éducatives qui valorisent officiellement la lutte contre les stéréotypes et dans le même temps, les ignorent et ancrent des confusions majeures en essentialisant « l'autre ».

### **3.3. Un album commun aux deux contextes**

En France, l'album *Très très fort* figure depuis 2013 sur la liste d'ouvrages pour l'école maternelle proposée par le Ministère de l'Éducation Nationale. C'est aussi le cas au Brésil, et en 2012, un exemplaire de ce livre a été envoyé aux écoles maternelles par le Programme national de bibliothèque de l'école (PNBE)<sup>60</sup> du Ministère de l'Éducation. Cet ouvrage, récompensé par de nombreux prix littéraires, est le seul album recommandé en France qui met en scène un personnage d'enfant de peau noire au centre d'une histoire marquée par un événement joyeux. Lors d'une fête d'anniversaire surprise réunissant les nombreux membres de sa famille, le jeune héros est entouré par des adultes aux corps rebondis ou sveltes, toniques ou relâchés, qui multiplient gestes d'attention et marques d'affection. Les visages manifestent curiosité, attente, surprise et joie. Ce titre traduit de l'anglais dans de nombreuses langues met en scène un environnement se référant, de prime abord, au mode de vie occidental. Cependant, l'illustration combine les dimensions singulières et métissées de l'esthétique noire. À travers les coiffures tressées, les postures corporelles, les figures de hip-hop et une scène de fête familiale de danse, les images multiplient les références aux cultures noires et juvéniles, associées au sport, à la danse et à la musique. Les héritages des cultures noires postcoloniales marqués par l'hybridation apparaissent comme des manifestations plurielles de l'esthétique noire, sans que le récit les évoque pour autant.

Cet album centré sur l'expérience enfantine liée à la socialisation familiale lors d'un événement festif met en scène un temps de sociabilité possiblement connu de tous les enfants à travers le monde. Dans le contexte brésilien, certaines enseignantes font particulièrement usage de cet ouvrage et de ceux dont le propos qui, en ne se focalisant ni sur le corps, ni sur la couleur de peau (noire), valorisent une approche du corps déracialisé<sup>61</sup>.

## **4. Le corps, la peau, la nomination de la couleur de peau dans les ouvrages pour la jeunesse**

Selon les époques, au Brésil et en France, les représentations des corps noirs apparaissent dans une gamme plus ou moins limitée et délimitée par des motifs littéraires, esthétiques et plastiques souvent marqués par le tryptique race-genre-classe.

Bruno<sup>62</sup> abordait le thème du racisme social dans la littérature pour la jeunesse et posait la question de la portée des « ouvrages miroirs » et du recours aux instruments de critique pour une mise en œuvre des altérités. Comment penser le corps dans ces albums en abordant la résonance des images et en les inscrivant dans des espaces de réflexion et de pratiques



d'émancipation ? L'album illustré est un possible levier d'émancipation. Il peut même faire partie des outils de lutte de l'engagement corporel militant. Néanmoins, la faible place faite aux corps des groupes minoritaires signe une forme de domination des corps inscrite dans une prédominance « dans » et « par » l'image d'un gouvernement des corps marqué par les rapports sociaux.

Dans le contexte français, les albums illustrés préconisés par l'institution scolaire où figurent un personnage d'enfant noir renvoient majoritairement au corps racialisé. Centrés sur des récits d'initiation ou d'apprentissage qui relatent une quête, celle d'une ressource ou d'un bien vital, les albums renvoient principalement aux corps noirs de l'Amérique esclavagiste, de l'Afrique mythifiée, d'environnements esthétisés marqués par des rapports de domination. L'exposition du corps dénudé de l'enfant noir n'a pas son équivalent lorsque les illustrations mettent en scène des enfants blancs. Le corps noir reste un « signifiant pris dans un jeu de pouvoir et de signification sans fin » notamment parce que « sur le terrain du corps, le discours racial avait entrepris un long travail de réduction systématique de l'histoire à la biologie et de la culture à la nature<sup>63</sup> ». Le corps noir enveloppe de l'identité et de la subjectivité est spécialement marqué. C'est pourquoi, lorsque les images où les corps noirs apparaissent ne sont pas analysées, elles deviennent « la surface sur laquelle le racisme grave des marques indélébiles<sup>64</sup> ».

Dans le contexte brésilien, si les protagonistes des albums promus par l'institution scolaire incarnent un point de vue sur l'esthétique noire (corps, couleur de peau, coiffures et cheveux) malgré la présence de certains stéréotypes, l'album revêt une dimension performative en tant qu'objet culturel donnant lieu à des réflexions et à des échanges sur les valeurs et le fonctionnement de la société dans laquelle les enfants évoluent. L'une des voies pour réaliser ce travail d'échanges et pour faire émerger les représentations que les enfants noirs ont de leur propre corps est « le développement d'une écoute attentive de la part des éducateurs et éducatrices de ce que les Noirs et les Noires ont à dire de leurs expériences corporelles dans et en dehors de l'enceinte de l'école<sup>65</sup> ». Rappelons que le corps noir (cheveux et peau) est au centre d'une identité mouvementée, malmenée par un passif lourd<sup>66</sup> où l'école a, pendant une longue période, obligé les enfants à contraindre leur corps, en maintenant par exemple leurs cheveux attachés ou au moins, « ordonnés », bien peignés et « soignés ».

Si la littérature soutient les jeunes lecteurs et lectrices dans la compréhension du monde qui les entourent<sup>67</sup>, il est nécessaire d'affronter les questions spécifiques que posent les albums mettant en scène des personnages d'enfants noirs, et leurs usages. Car la littérature de jeunesse peut enfermer l'enfant<sup>68</sup> et cet enfermement pourrait résulter de l'entreprise de mise en réseau des albums au sein duquel des croisements et des recoupements s'opèrent entre les images et les récits qui interagissent en se complétant et se confortant. Dans les albums, les corps noirs occupent les images et les imaginaires selon des dimensions polysémique, idéologique et esthétique. Cette dernière dimension, qui impacte aussi le statut de l'album en le plaçant au rang de bel objet, voire d'objet d'art, peut neutraliser les tentatives d'en questionner les messages. Dans un contexte où la scolarisation de la littérature pour la jeunesse conduit à la mise en réseau des livres, donc des images, les effets d'intericonicité pourraient être soumis à la réflexion selon différents axes : historique, en vue de situer et retracer leur émergence ; sociologique pour examiner la résonance des images dans l'espace social et selon les individus et les groupes ; et bien entendu iconologique afin de repérer les stéréotypes raciaux et racistes, leur répétition, leur place afin de sensibiliser à leurs impacts tant sur les imaginaires individuels et collectifs que sur les effets en termes de discriminations ethnoraciales.

L'un des défis est de cerner les formes de normalisation et de naturalisation des corps noirs, de questionner les imaginaires auxquels ils se réfèrent, et surtout de diversifier les références pour inscrire les albums et les médiations dans lesquelles ils sont intégrés dans des situations multiples d'ouverture sur « l'humanisme du divers<sup>69</sup> ».

---

<sup>1</sup> Eric Fassin, « Questions sexuelles, questions raciales. Parallèles, tensions et articulations », in Fassin Didier, Fassin Eric (dir.), *De la question sociale à la question raciale. Représenter la société française*, Paris, La Découverte, 2008, p. 238-256 ; Patrick Lozes, Michel Wieviorka, *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 Etrangères et Européennes, 2010 ; Olivier Masclet, *Sociologie de la diversité et des discriminations*, Paris, Armand Colin, 2012.

<sup>2</sup> Pap Ndiaye, *La Condition noire : Essai sur une minorité française*, Paris, Calmann-Lévy, 2008.

<sup>3</sup> Kabengele Munanga, « A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil, Entrevista de kabengele Munanga », *Estudos Avançados*, v.18, n°50, São Paulo, 2004, p. 51-56 ; Kabengele Munanga, *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil : Identidade nacional versus identidade negra*, Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

<sup>4</sup> Fulvia Rosemberg, Edith Piza, « Cor nos censos brasileiros », *Revista USP*, São Paulo, n° 40, p. 122-137, 1998-1999.

<sup>5</sup> Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, « Raça, cor, cor da pele e etnia », *Cadernos de Campo*, São Paulo, n° 20, 2011, p. 265-271.

<sup>6</sup> Alain Corbin, Jean-Jacques Courtines, Georges Vigarello (dir.), *Histoire du corps*, Paris, Seuil, 2005-2006.

<sup>7</sup> Georges Vigarello, *Le sentiment de soi. Histoire de la perception du corps*, Paris, Le Seuil, 2016.

<sup>8</sup> David Le Breton 2008, *La sociologie du corps*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, p. 97.

<sup>9</sup> Georges Vigarello, *Le sentiment de soi. Histoire de la perception du corps*, *op. cit.*, p. 32.

<sup>10</sup> *Id.*, p. 35.

<sup>11</sup> *Id.*, p. 55.

<sup>12</sup> *Id.*, p. 79.

<sup>13</sup> *Id.*, p. 32.

<sup>14</sup> Pap Ndiaye, *La Condition noire : Essai sur une minorité française*, *op. cit.*, p. 18.

<sup>15</sup> Pierre-André Taguieff, *La force du préjugé*, Paris, La Découverte, 1988, p. 12.

<sup>16</sup> Patrick Lozes, Michel Wieviorka, *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 Etrangères et Européennes, 2010 ; Didier Fassin, Eric Fassin (dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, La Découverte, 2010 ; Pap Ndiaye, *La Condition noire : Essai sur une minorité française*, Paris, Calmann-Lévy, 2008.

<sup>17</sup> Didier Fassin, Eric Fassin (dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, *op. cit.* ; François Dubet, Olivier Cousin, Eric Macé, Sandrine Rui, *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Paris, Éditions du Seuil, 2013 ; Pap Ndiaye, *La Condition noire : Essai sur une minorité française*, *op. cit.*

<sup>18</sup> Didier Fassin, Eric Fassin (dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, *op. cit.*

<sup>19</sup> DILCRAH, *Plan national d'action contre le racisme et l'antisémitisme 2012-2014*, Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, 2018, <https://www.gouvernement.fr/plan-national-de-lutte-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme-2018-2020>.

<sup>20</sup> Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, « Raça, cor, cor da pele e etnia », *op. cit.*

<sup>21</sup> Fulvia Rosemberg, Edith Piza, « Cor nos censos brasileiros », *op. cit.*

<sup>22</sup> Kabengele Munanga, « A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil, Entrevista de kabengele Munanga », *op. cit.* ; Kabengele Munanga, *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil : Identidade nacional versus identidade negra*, *op. cit.* ; Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, « Raça, cor, cor da pele e etnia », *op. cit.*

<sup>23</sup> Au Brésil, l'éducation de basse correspond à la période scolaire allant de la maternelle au lycée.

<sup>24</sup> Brasil, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Mostre sua raça, declare sua cor, Brasília, Diretoria de Estatísticas da Educação Básica, 2005.

<sup>25</sup> Anete Abramowicz, Valter Silverio, *Afirmado diferenças: montando o quebra-cabeças da diversidade na escola*, Campinas, Papirus, 2005.

<sup>26</sup> Ces politiques scolaires de 2003 et 2004 sont le fruit d'une longue histoire de luttes du mouvement noir auquel un certain nombre de chercheurs brésiliens en sciences sociales ont pris part.

<sup>27</sup> Brasil, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Mostre sua raça, declare sua cor, Brasília, Diretoria de Estatísticas da Educação Básica, 2005.

<sup>28</sup> Denise Escarpit, *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui*, Paris, Magnard, 2008 ; Nathalie Prince, *La littérature de jeunesse. Pour une théorie littéraire*, Paris, Armand Colin, 2010.

<sup>29</sup> Véronique Francis, « Approches et représentations de l'enfant 'noir' et 'de couleur' dans l'éducation de la petite enfance », *XXIème Conférence Internationale de l'EECERA*. Genève, 14-17 septembre 2011 ; Nathalie Thiery, Véronique Francis, « Figures et représentations de l'enfant noir dans les albums de littérature pour la jeunesse », *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation*, n°55, 39-57, 2015, [http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/spiral-e\\_2015\\_thiery\\_et\\_francis.pdf](http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/spiral-e_2015_thiery_et_francis.pdf) ; Valéria Barbosa, Régine Sirota, « 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 », *Revista Eletrônica de Educação*, 10 (3) 2016, p. 355-367, <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1859> ; Valeria Barbosa, *L'image de l'enfant noir dans la littérature de jeunesse au Brésil. Des politiques scolaires aux usages dans les écoles publiques de Salvador de Bahia*, Thèse de doctorat sous la direction de Régine Sirota, Université Paris Descartes, 2017.

<sup>30</sup> Trish Cooke, Helen Oxenbury et Rose-Marie Vassalo-Villaneau, *Très, très fort*, Paris, Père Castor-Flammarion, 1994.

<sup>31</sup> Fabio La Rocca, « Introduction à la sociologie visuelle », *Sociétés*, n° 95, 2007, p. 33- 40.

<sup>32</sup> Maria Dondero Giulia, Anne Beyaert-Geslin, Audrey Moutat, *Les plis du visuel. Réflexivité et énonciation dans l'image*, Liège, Éditions Lambert-Lucas, 2017, p. 65.

<sup>33</sup> Marion Durand, Gérard Bertrand, *L'image dans le livre pour enfants*, Paris, L'École des Loisirs, 1975, p. 150.

<sup>34</sup> Michel Pastoureau, *Couleurs, images, symboles. Études d'histoire et d'anthropologie*, Paris, Le Léopard d'Or, 1989.

<sup>35</sup> Anete Abramowicz, Tatiane Cosentino Rodrigues, Ana Cristina Juvenal da Cruz, « A diferença e a diversidade na educação », *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n° 2, 2011, p. 85-97.

<sup>36</sup> Ione da Silva Jovino, « Crianças negras na literatura infantil de 1990 a 2000 : o que dizem as pesquisas sobre o tema ? », II Congresso Internacional de Estudos em Linguagem UEPG, Ponta Grossa – PR, 24 a 26 de Outubro 2017, p. 1-13 ; Valéria Barbosa, « L'image de l'enfant noir dans les albums de littérature de jeunesse Brésilienne », *Revue de l'enfance et de l'adolescence - RAFEF-GRAPPE*, Toulouse, Érès, n°91, 2015, p. 203-211.

<sup>37</sup> Véronique Francis, Valéria Barbosa, « Le rappresentazioni dei bambini di pelle nera negli albi illustrati per l'infanzia. Quali approcci alla diversità? », p. 34-64, in Francis Véronique, Ivana Bolognesi, Anna Pileri, Irene Biemmi, Valeria Barbosa (dir.), *Educare senza discriminare. Le rappresentazioni delle diversità somatiche e di genere negli albi illustrati*, Bologne, Édition Franco Angeli, 2018.

<sup>38</sup> Marciano Vasques, *Rufina*, Juiz de Fora, Franco, 2004.

<sup>39</sup> Semiramis Paterno, *La couleur de la vie*, Belo Horizonte, Lê, 1997.

<sup>40</sup> Márcio Vassallo, *Valentina*, São Paulo, Gandi Editorial, 2007.

<sup>41</sup> Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, « Raça, cor, cor da pele e etnia », *op. cit.*

<sup>42</sup> Ziraldo, *Le garçon marron*, São Paulo, Melhoramento, 2012 [1986].

<sup>43</sup> On l'observe essentiellement chez les enseignant.e.s auto-déclaré.e.s noir.e.s et non évangéliques qui ont fait partie de l'enquête de terrain dans les huit écoles publiques de la municipalité de Salvador de Bahia, au nord-est du Brésil.

<sup>44</sup> Max Butlen, « Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ? », *Le français aujourd'hui*, 2005/2, n° 149, p. 45-53.

<sup>45</sup> Valéria Belem, *Les cheveux de Lelê*, São Paulo, Campanhia Editora Nacional, 2007.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>48</sup> Jean Claverie, *Little Lou*, Paris, Gallimard Jeunesse, 1990.

<sup>49</sup> Véronique Francis, « La musique dans les ouvrages pour la jeunesse. Variations autour de la question mélanique », p. 97-113, in Anissa Belhadjin, Luc Dall'Aarmellna, Béatrice Mabilon-Bonfils, Sébastien Pesce (dir.), *Je chante donc je suis. T.1. Ethnicité, musique et politique*, Paris, Tétraèdre, 2016.

<sup>50</sup> François-Xavier Fauvelle-Aymard, *Le Rhinocéros d'or. Histoire du Moyen Âge africain*, Paris, Alma, 2012.

<sup>51</sup> Jean Claverie, *La batterie de Théophile*, Paris, Gallimard Jeunesse, 1980.

<sup>52</sup> Odile Weulersse, Sara Cone Bryant, Kersti Chaplet, *Épaminondas*, Paris, Flammarion – Père Castor, 1999.

<sup>53</sup> Michel Ocelot, *Kirikou et la sorcière*, Vanves, Hachette Jeunesse, 1999.

<sup>54</sup> Véronique Francis, « Stéréotypes et discriminations ethnoraciales dans et à travers les albums illustrés », *Reveduc*, vol. 9, n°2, 2015, p. 115-159, <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>.

<sup>55</sup> Marie Sellier, *L'Afrique petit Chaka*, Paris, Editions Réunion des musées nationaux, 2001.

<sup>56</sup> Anne-Catherine De Boel, *Rafara : Un conte populaire africain*, Paris, Editions Ecole des Loisirs, 2006.

<sup>57</sup> Thierry Dedieu, *Yakouba*, Paris, Editions Seuil Jeunesse, 1994.

<sup>58</sup> Odile Weulersse, Sara Cone Bryant, Kersti Chaplet, *Épaminondas*, *op. cit.*

<sup>59</sup> Anne Wilsdorf, *Jujube*, Paris, Editions Kaléidoscope, 1998.

<sup>60</sup> Cet envoi a été fait sous la direction du Fonds national pour le développement de l'éducation (FNDE) dont l'un des objectifs est de favoriser la distribution d'ouvrages de littérature de jeunesse aux écoles publiques brésiliennes.

<sup>61</sup> Dans le contexte français, un autre ouvrage proposé sur les listes du MEN correspond aussi une approche du corps noir déracialisé mais il semble très peu utilisé dans les classes : Kidi Bebey, Christian Kingue Epanya, *Pourquoi je ne suis pas sur la photo ?*, Edicef - Le Caméléon Vert, 1999.

<sup>62</sup> Pierre Bruno, « Littérature pour la jeunesse et racisme social : de nouveaux corpus problématiques », *Le Français aujourd'hui*, n°185, 2014, p. 59-69.

<sup>63</sup> Stuart Hall, *Identités et cultures. Politiques des différences*. Paris, Éditions Amsterdam, 2013, p. 247.

---

<sup>64</sup> Stuart Hall, Mark Sealy, *Different : Contemporary Photographers and Black Identity*, London, Phaidon Press, 2001, p. 64.

<sup>65</sup> Nilma Lino Gomes, « Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural ? », *Revista Brasileira de Educação*, n° 2, 2002, p. 40-51, p. 41.

<sup>66</sup> Juliette de Smeralda, *Peau noire, cheveu crépu. L'histoire d'une aliénation*, Pointe-à-Pitre, Editions Jasor, 2005.

<sup>67</sup> Isabelle Cani, Nelly Chabrol-Gagne et Catherine D'Humières (dir.), *Devenir adulte et rester enfant ? Relire les productions pour la jeunesse*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise-Pascal, 2007.

<sup>68</sup> Michel Defourny, *Des éditeurs, des images, des albums*, p. 11-22, in Annick Lorrant-Jolly & Sophie Van der Linden, *Images des livres pour la jeunesse*, Paris, Magnier, 2006.

<sup>69</sup> Martine Abdallah-Pretceille, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Economica/Anthropos, 2003.