



HAL
open science

**Étudier la représentation des populations issues de la
colonisation française dans la littérature pour la
jeunesse : un préalable nécessaire à l'éducation à la paix
pour une prévention des discriminations ethno-raciales à
l'école**

Nacira Kaoues

► **To cite this version:**

Nacira Kaoues. Étudier la représentation des populations issues de la colonisation française dans la littérature pour la jeunesse : un préalable nécessaire à l'éducation à la paix pour une prévention des discriminations ethno-raciales à l'école. Education. 2017. dumas-01667954

HAL Id: dumas-01667954

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01667954>

Submitted on 28 May 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mémoire présenté par

Nacira KAOUES

Soutenu le

27 juin 2017 à L'ESPE de Bourges

Pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Sociologie, Sciences de l'Education

Étudier la représentation des populations issues de la colonisation française dans la littérature pour la jeunesse : un préalable nécessaire à l'éducation à la paix pour une prévention des discriminations ethno-raciales à l'école.

Dirigé par

Mme Véronique FRANCIS, Maîtresse de Conférences ESPE Centre Val de Loire, Université d'Orléans, Chercheure au CREF, Université Paris-Nanterre, Equipe Education Familiale et Interventions Socio-Educatives auprès des Familles, Rédactrice en chef de la Revue Internationale de l'Education Familiale.

Devant une commission composée de

Mme Cindy CHATEIGNIER, Maîtresse de Conférences en Psychologie Sociale à l'ESPE Centre Val de Loire - Université d'Orléans, Présidente du jury.

Mme Véronique FRANCIS, Directrice du mémoire, Maîtresse de Conférences ESPE Centre Val de Loire, Université d'Orléans.

Année universitaire 2016-2017

Ce mémoire a pour titre : « Etudier la représentation des populations issues de la colonisation française dans la littérature pour la jeunesse : un préalable nécessaire à l'éducation à la paix pour une prévention des discriminations ethno-raciales à l'école ». L'étude part d'un constat édifiant : à date contemporaine, la question du colonialisme est peu présente dans la recherche sociologique et historique ayant trait à la littérature jeunesse. Pourtant, les programmes scolaires entendent œuvrer à la prévention des discriminations. Cette recherche part du principe qu'une connaissance sérieuse des représentations ethno-raciales au long de l'histoire est pourtant utile pour travailler à leur déconstruction, singulièrement lorsqu'il est question de jeunes enfants qui construisent en bonne part leurs représentations mentales à partir de leurs lectures.

La première partie du mémoire met au jour les aspects théoriques de cette étude, avant de faire le constat d'une véritable propagande idéologique et la volonté de soutenir fermement le projet colonial chez les auteurs et éditeurs français durant la période coloniale. À partir de la fin du XIXe siècle et jusqu'en 1940 environ, les populations issues du colonialisme français sont représentées de façon péjorative dans la littérature pour la jeunesse et renvoyées à une irréductible altérité.

Un deuxième moment de la recherche s'attache aux représentations actuelles des populations issues du colonialisme à travers la littérature pour la jeunesse, afin de mettre au jour les évolutions à l'œuvre. L'étude des ouvrages littéraires pour la jeunesse révèle la persistance de stéréotypes affectant les populations issues du colonialisme français, même si une forme d'humanisation est nettement perceptible. En troisième lieu, après l'exposé de la méthodologie d'enquête, l'étude expose les expériences des acteurs de l'éducation. Les entretiens menés auprès d'enseignants de cycles 3 et 4, d'une enseignante documentaliste et d'une bibliothécaire font l'objet d'une analyse qualitative : elle met à la fois au jour l'importance accordée à la question des discriminations ethniques à l'école et le caractère parcellaire de son traitement.

En dernier lieu, le mémoire propose des pistes d'approche et de réflexion pour penser la littérature pour la jeunesse au prisme des représentations des minorités, dans l'objectif de promouvoir une éducation à la paix pour une prévention des discriminations ethno-raciales à l'école.

Mots clés : Discriminations ethno-raciales, colonialisme, éducation à la paix, littérature pour la jeunesse

Abstract

This thesis is entitled "Studying the representation of French colonial populations in the youth literature: A prerequisite for peace education and prevention of racial discrimination in schools". The study takes at its starting point: at the present time, the question of colonialism has little presence in sociological and historical research relating to youth literature. However, the school curricula aim at preventing discrimination. This research is based on the idea that a good knowledge of ethno-racial representations throughout history is useful for a comprehensive look at this matter. This is of particular importance when it relates to deconstructing them, especially when it comes to very young children who shape their representations on their reading.

The first part of our study sets out general principles and methodology. The second one reveals a true ideological propaganda of the French authors and publishers during the colonial period. From the end of the 19th century until about 1940, the populations of French colonialism were represented as inferior natives in the literature for youth. Today, the question of colonialism is scarcely present in sociological and historical research, whereas all school curricula call for the prevention of ethno-racial discrimination. It seems pertinent then to look at the representations of the populations of colonialism today through the literature for youth. Nevertheless, the analysis of literary works for youth is a matter of stereotypes and discriminations concerning the population resulting from French colonialism. The third part of this study devoted to a qualitative analysis, based on interviews with cycle 3 and 4 teachers, a documentary teacher and a librarian, reveals the importance attached to the issue of ethnic discrimination in schools. Finally, our study proposes ways of approaching this literature for youth, with the aim of combatting discrimination.

Keyword : Ethnoracial discrimination, colonialism, peace education, youth literature

Remerciements

J'aimerais exprimer ma gratitude et mes remerciements à ma professeure, Véronique Francis qui m'a apporté les outils indispensables à l'élaboration de ce mémoire. Je souhaite lui faire savoir toute ma reconnaissance pour sa disponibilité et ses précieuses suggestions qui ont contribué à alimenter ma réflexion. Je souhaite en outre remercier vivement Cindy Chateignier pour ses conseils avisés et ses encouragements. Enfin, j'adresse mes remerciements à mes sœurs Djamila et Fatiha pour leur aimable relecture du présent manuscrit.

Ce travail est dédié à mes proches pour leur affection et leur soutien constants

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	4
TABLE DES MATIERES	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE 1: THEORIES.....	10
1.L’approche de l’éducation à la paix comme vecteur de prévention des discriminations ethno-raciales	10
1.1. L’éducation à la Paix : Principes	10
1.2. Enjeux.....	11
1.3 . Lutte contre les discriminations ethno-raciales.....	11
1.3.1. Supports	11
1.3.2. Un sujet encore sensible.....	12
1.4. Le spectre des « statistiques ethniques».....	14
1.5. L’éducation : un levier de choix.....	15
1.6. Les minorités issues de la colonisation dans la littérature jeunesse d’hier à aujourd’hui.	16
1.6.1. Du XIXe siècle au début du XXe siècle : Une représentation marquée par des stéréotypes dépréciatifs.....	17
1.6.2. La colonisation française : une légitimité politique.....	18
1.6.3. L’entreprise coloniale pensée comme une mission de civilisation	19
1.7. L’accent mis sur les différences physiques	21
1.8. Les peuples colonisés dans la littérature contemporaine destinée à la jeunesse : quelles évolutions ?	23
1.8.1. Une humanisation progressive.....	23
1.8.2. Une lecture plus nuancée de l’histoire	24
1.8.3.La permanence d’une représentation victimaire.....	25
1.8.4. Un nouveau regard par les auteurs Franco-Algériens.....	27
PARTIE 2 : PROBLÉMATIQUE, QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES, CONTEXTE DE L’ÉTUDE.	29
2.1. Le rôle éminent des enseignants pour une culture de la paix.....	29
2.1.1. Une réalité non conforme aux principes énoncés.....	30
2.1.2. La question ethnique oubliée par la recherche sociologique.....	31
2.2. Question de recherche et hypothèses.....	33
2.2.1. Les enseignants face aux représentations des minorités.....	33
2.2.2 Hypothèses	34
2.3. Méthodologie.....	35
2.4. Contexte de l’étude, description du terrain de collecte des données, de l’échantillon, des sujets.....	36
2.4.1. Entretiens semi dirigés auprès d’acteurs de l’éducation.....	36
2.4.2. Présentation des supports, des outils de collecte et de méthodes d’analyse des données	37
PARTIE 3 : RESULTATS.....	39
3.1.Une prise de conscience des discriminations ethniques.	39
3.1.1 L’approche des enseignants.....	39

3.1.2. Le rôle stratégique des supports littéraires.....	40
3.1.3. L'approche d'une bibliothécaire et d'une professeure documentaliste	42
3.2. L'appréhension du racisme en contexte scolaire: la frilosité des enseignants	43
3.3. Enseignants réfractaires, enseignants réceptifs : quels profils ?	44
3.3.1. Impact de l'âge, de la formation et de l'ancienneté.....	44
3.3.2. Influence de la composition de la classe.....	44
3.3.3 : Impact de l'histoire personnelle de l'enseignant	45
3.4. La charge polémique de l'histoire coloniale : un frein pour les enseignants?.....	45
PARTIE 4 : DISCUSSION	47
4.1. Première hypothèse	47
4.2. Deuxième hypothèse	50
CONCLUSION	53
BIBLIOGRAPHIE	55
TABLE DES ANNEXES	58
Annexe 1 : Entretien avec un enseignant du 3 ^{ème} et 4 ^{ème} cycle : classes de 6 ^{ème} et 4 ^{ème} d'un Collège du Loir et Cher.	59
Annexe 2 : entretien avec un enseignant de cycle 3: classe de CM2 d'une école élémentaire du Cher.....	62
Annexe 3 : Entretien avec une enseignante documentaliste en collège	66
Annexe 4 : Entretien avec une bibliothécaire du Cher.	68

INTRODUCTION

Précurseur de la sociologie de l'éducation, Émile Durkheim a souligné la fonction intégratrice et le rôle éminent de socialisation que joue l'école dans les sociétés modernes : « *L'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération* » affirme-t-il. Cette socialisation est entendue comme une manière de transmission de valeurs et de normes communes aux individus composant une société, « *à quelque catégorie sociale qu'ils appartiennent* », oeuvrant ainsi à solidifier le lien social¹. Mais de quelles valeurs parlons-nous ? Il s'agit de celles mises en évidence par une approche de l'éducation à la paix conçue comme vecteur de prévention des discriminations à l'école, notamment celles associées à l'ethnie et à la race ; une construction somme toute récente et qui s'alimente à diverses sources qu'il nous faut ici rappeler.

En 1999, l'Assemblée générale des Nations Unies adopte la Déclaration et le Programme d'actions sur une culture de la paix (résolution A/53/243) qui énonce : « *L'épanouissement d'une culture de la paix repose sur la transformation des valeurs, des attitudes, des comportements et des modes de vie de nature à favoriser la paix entre les individus, les groupes et les nations* ». L'article 4 précise que « *l'éducation à tous les niveaux est l'un des principaux moyens d'édifier une culture de la paix* ».

L'Assemblée de l'ONU encourage ainsi explicitement l'école à diffuser les valeurs universelles de paix et de tolérance au niveau de l'enseignement, une instruction qu'elle met en lien avec la promotion d'une culture de la paix². C'est aussi le parti pris que nous adoptons dans ce mémoire. L'éducation à la paix est définie par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) comme « *la promotion des valeurs, des comportements et des modes de vie qui vont dans le sens d'une culture de la paix tels que la résolution pacifique des conflits, le dialogue, la recherche de consensus et la non-violence et qui prennent en compte tous les aspects suivants: la paix et la non-violence, les droits de l'homme, la démocratie, la tolérance, la compréhension, internationale et interculturelle, et la diversité culturelle et linguistique* ».

Mais c'est essentiellement à partir de « *la directive [2000/43/CE](#) du Conseil du 29 juin 2000 relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans*

¹ Les leçons du sociologue ont été réunies dans plusieurs publications posthumes, notamment : Émile Durkheim *Education et Sociologie*, PUF, 2013 (1922) et Émile Durkheim, *L'Education morale*, PUF, 2012 (1925).

² Déclaration et le Programme d'actions sur une culture de la paix (résolution A/53/243), 1999 ; <http://www3.unesco.org/iycp/kits/53243F.pdf>. Directive [2000/43/CE](#) du Conseil du 29 juin 2000. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0043:fr:HTML>

distinction de race ou d'origine ethnique » que la France va véritablement s'engager dans la lutte contre les discriminations ethno-raciales. À cet effet, la loi n° 2008-496 du 27 mai 2008 entend encadrer juridiquement la lutte contre les discriminations à raison de la race ou de l'origine ethnique³. La loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 va dans ce sens : elle réaffirme le principe « *d'inclusion de tous les enfants, sans aucune distinction* » et « *la lutte contre les discriminations* ». Cette même loi instaure l'enseignement moral et civique et vise la promotion de l'égalité de traitement, le mieux vivre ensemble et interdit toute discrimination fondée sur la race ou l'origine ethnique. L'école constitue le lieu par excellence où ces valeurs peuvent être prônées et véhiculées auprès d'un public jeune composé de futurs citoyens. L'éducation à la citoyenneté prend ainsi tout son sens : elle repose sur le dialogue, le partage, l'égalité, le développement de l'esprit critique et la lutte contre les discriminations. Enfin, le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du bulletin officiel de juillet 2013 invite tous les professeurs à « *faire partager les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité et le refus de toutes les discriminations, aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres* ». L'école doit donc jouer un rôle prépondérant dans la transmission de ces principes fondamentaux et valeurs inscrits dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen⁴, dans la Constitution de la 5^{ème} République⁵, ainsi que dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant⁶. Certaines études démontrent que dans la littérature pour la jeunesse, jusqu'en 1940 environ, les peuples du Sud étaient représentés comme des indigènes inférieurs et il y était fait l'apologie du colonialisme⁷. Aujourd'hui, ce thème est peu présent dans la recherche sociologique et historique alors que tous les programmes scolaires se prononcent en faveur de la prévention des discriminations, notamment ethno-raciales. Cela est-il pertinent ?

³ Loi n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations ; <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018877783>

⁴ Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, 1789 ; <https://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Declaration-des-Droits-de-l-Homme-et-du-Citoyen-de-1789>

⁵ Constitution de la 5^{ème} République, 1958 ; <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur.5074.html>

⁶ Convention Internationale des Droits de l'Enfant, 1989 ; http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Conv_Droit_Enfant.pdf

⁷ Bernard Jahier, « L'apologie de la politique coloniale française dans la littérature pour la jeunesse avant 1914 : un soutien sans limites ? », *Strenæ*, <https://strenae.revues.org/503>

Le multiculturalisme nous invite à nous interroger sur la place que doit occuper la mémoire dans notre société. Le devoir de mémoire implique-t-il nécessairement de partager les mêmes souvenirs et de commémorer les mêmes événements ? La colonisation française en Algérie a laissé des traces indélébiles. Les massacres de Sétif du 8 mai 1945 coïncident avec la libération de la France⁸. Cet événement dramatique, fort peu commémoré, appelle un autre questionnement brûlant : le devoir de mémoire doit-il prévaloir sur le droit à l'oubli ? Si nous nous gardons d'apporter une réponse définitive à ces questions, nous souhaitons que ce présent travail puisse apporter des éléments pour éclairer ces débats. Il nous semble en effet pertinent de nous intéresser, d'une part, à la place octroyée à la littérature coloniale au sein des ouvrages pour la jeunesse en usage dans les établissements scolaires ; d'autre part, nous portons la focale sur les représentations actuelles des peuples issus de la colonisation dans la littérature de fiction destinée aux jeunes en usage dans les classes des cycles 3 et 4 et hors milieux scolaires. Cette étude concerne les cycles 3 et 4, soit les élèves de CM1, CM2, 6ème, 5ème, 4ème et 3ème qui sont instruits dans ce domaine dans le cadre des enseignements civiques et de morale ainsi que de français. Après avoir présenté, dans une première partie les principes essentiels de l'éducation à la paix, nous analysons dans un second temps la place de l'idéologie colonialiste et des thèmes afférents (le racisme, le mépris de l'autre, et la certitude d'une supériorité occidentale indépassable) à travers la littérature pour la jeunesse entre 1880 et 1940⁹. L'étude met en outre en lumière les transformations et permanences de ces représentations dans la littérature contemporaine pour la jeunesse. Pour compléter cette recherche, l'analyse qualitative décrite dans la troisième partie est réalisée à partir d'entretiens conduits auprès d'enseignants de cycle 3 et 4, d'une documentaliste et d'une bibliothécaire. Cette dernière partie permet de mettre en lumière l'évolution des représentations des populations issues de la colonisation et les différentes approches du thème de la diversité. Nous tâchons enfin de dégager des pistes d'action pour une meilleure intelligence de la diversité et une prévention efficace des discriminations ethno-raciales.

⁸ Les massacres de Sétif, Guelma et Kherrata désignent la répression brutale de manifestations indépendantistes et anticolonialistes qui sont survenues en mai 1945, en Algérie, plus précisément dans le Constantinois, pendant la colonisation française. Jean-Pierre Peyroulou, *Guelma, 1945 : une subversion française dans l'Algérie coloniale*, Paris, Editions La Découverte, 2009.

⁹ Bernard Jahier, « *L'apologie de la politique coloniale française dans la littérature pour la jeunesse avant 1914 : un soutien sans limites ?* ». 2012, op.cit.

PARTIE 1: THEORIES

1. L'approche de l'éducation à la paix comme vecteur de prévention des discriminations ethno-raciales

1.1. L'éducation à la Paix : Principes

Dans un document intitulé « *Déclaration et Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie* » l'Unesco propose une définition de l'éducation à la paix conçue comme le fait de « *former un citoyen solidaire et responsable, ouvert aux autres cultures, capable d'apprécier la valeur de la liberté, respectueux de la dignité humaine et des différences et capable de prévenir des conflits ou de les résoudre par des voies non violentes* ».

En outre, dans son programme d'actions présenté en 1996 et intitulé « *Stratégie à Moyen Terme* »¹⁰, l'Unesco apporte son éclairage sur le principe de l'éducation à la paix, explicité en ces termes : « *l'éducation est au cœur de toute stratégie d'édification de la paix. C'est par l'éducation que peut être dispensée le plus largement possible une initiation aux valeurs, aux aptitudes et aux connaissances qui fondent le respect des droits de l'homme et des principes démocratiques, le rejet de la violence et l'esprit de tolérance, la compréhension et l'appréciation mutuelle entre individus, groupes et nations* ». C'est donc, selon ce texte, par l'enseignement de valeurs comme le respect de l'autre ou la tolérance des diverses cultures que doit être inculquée la culture de la paix. Un tel apprentissage nécessite de mettre en œuvre une éducation à la diversité culturelle à l'école française. Mais que signifie de mieux s'ouvrir à l'altérité ? Dans ses textes, l'Unesco précise que « *la diversité culturelle se manifeste par la reconnaissance des différentes langues, histoires, religions, traditions, modes de vie ainsi que toutes les particularités attribuées à une culture* »¹¹. Sur ce point, il est utile de se référer à l'Assemblée générale des Nations-Unies qui, en 1999, énonce dans l'article 3 de sa Déclaration que « *l'épanouissement d'une culture de la paix est lié de façon intrinsèque à l'élimination de toutes les formes de racisme, de la discrimination raciale, de la xénophobie et de l'intolérance qui y est associée* »¹². S'ouvrir à la connaissance de l'autre différent a donc pour corollaire de faire pièce à l'intolérance et à ses manifestations, racisme et

¹⁰ Unesco, *Stratégie à Moyen Terme*, 1996-2001, publié en 1996 ; <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001025/102501F.pdf>

¹¹ Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle, adoptée le 2 novembre 2001

¹² Déclaration et Programme d'actions sur une culture de la paix (résolution A/53/243), 1999 ; <http://www3.unesco.org/iycp/kits/53243F.pdf>. Directive 2000/43/CE du Conseil du 29 juin 2000. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0043:fr:HTML>

discriminations. C'est fort de cette conviction que le gouvernement français a inscrit ce principe dans sa législation.

1.2. Enjeux

Puisqu'il est question d'apprentissage, c'est l'Education nationale qui joue un rôle clé dans cette entreprise de promotion de l'égalité de tous les citoyens en devenir, en s'appuyant sur diverses lois. Ainsi, la loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 réaffirme le principe d'égalité de traitement rendue possible par la lutte contre les discriminations. L'enseignement moral et civique constitue à cet égard un instrument fondamental pour tendre vers le vivre ensemble et mettre un terme aux discriminations ethno-raciales. L'éducation morale et civique mise en place dans les nouveaux programmes scolaires de 2015 se fonde sur diverses valeurs et attitudes comme le dialogue, le partage et le développement de l'esprit critique, qui, toutes, doivent contribuer à la lutte contre les discriminations. L'objectif attendu est de faire reculer les diverses manifestations d'intolérance comme le racisme et l'antisémitisme. En effet, la progression du racisme ou des discriminations ethno-raciales est une réalité indéniable en France. Ce constat accablant ressort de nombreuses études sur le sujet qui témoignent de l'ampleur de ces phénomènes au sein de la société¹³. Dès lors, il apparaît que l'éducation à la paix et à la diversité est essentielle pour promouvoir la tolérance et la paix sociale dans notre pays.

1.3 . Lutte contre les discriminations ethno-raciales

1.3 .1 Supports

Soulever la question des discriminations ethno-raciales, notamment au sein de l'école, n'est pas chose aisée. En France, cette question fait l'objet d'un tabou voire de déni. Le fait de catégoriser les individus en mobilisant les notions d'ethnicité et de race tend à être perçu comme une atteinte au principe d'égalité affirmé dans l'article 1^{er} de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789. Lorsque l'on évoque l'origine ethnique des personnes issues de l'immigration, on fait en général référence à la nationalité ou au pays d'origine de leurs ascendants. Dès lors, les discriminations ethniques se basent pour une large part sur l'apparence physique ou le nom patronymique.

La notion de race a, il est vrai, une validité certaine sur le plan de la construction sociohistorique, comme l'a démontrée Pap Ndiaye dans son étude sur la « condition noire »

¹³ Y. L'Horty , *Discrimination à l'embauche selon « l'origine » : que nous apprend le testing auprès de grandes entreprises ?* n° 076, décembre 2016. <http://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2016-076.pdf>

en France¹⁴. Elle est cependant rejetée par le commun car elle est péjorative. Elle charrie notamment une imagerie négative renvoyant à la science biologique de l'époque coloniale qui, à partir de caractéristiques phénotypiques et génétiques, a permis d'essentialiser les individus, c'est-à-dire de les réduire à une identité figée. Cela revient à considérer qu'ils sont porteurs d'une essence immuable et ne sauraient être affectés par les événements historiques provoqués par les institutions politiques et sociales. Au contraire, nous adoptons la posture sociologique qui consiste à se défier de toute réification des catégories sociales¹⁵. Le risque, en effet, est de catégoriser des individus ayant en commun des caractères phénotypiques comme la couleur de la peau, la couleur des cheveux et des yeux, et d'inférer à partir de ces éléments de prétendues spécificités psychologiques, comportementales ou intellectuelles. Longtemps, ces critères ont été utilisés pour désigner des races distinctes et affirmer la supériorité des Occidentaux afin de justifier leurs entreprises coloniales, notamment en Afrique subsaharienne ou en Afrique du Nord. Cela explique que le terme « race » a été supprimé de la législation française¹⁶; un amendement a ainsi été adopté dans le premier article de la Constitution, précisant que « *la République combat le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie. Elle ne reconnaît l'existence d'aucune prétendue race* »¹⁷.

1.3.2 Un sujet encore sensible

En France, évoquer l'origine ethnique voire la race constitue donc un sujet très sensible. Dès lors, le fait de recourir à ces catégories pour réaliser une analyse fait courir le risque d'être soupçonné de complaisance avec le racisme ou de promouvoir une forme de néo-colonialisme ou d'occidentalisme. Cette situation est totalement différente dans certains pays européens et aux Etats-Unis. En effet, depuis les années 1970, nombre de pays européens ont intégré ces notions dans les sciences sociales. Aux Etats-Unis, depuis les années 1960, dans les sciences sociales et au sein de l'espace public, il est tout à fait concevable de parler de « race », d'ethnie, de communauté et de minorité. Les réserves prévalant en France n'existent donc pas dans tous les pays. Comme le remarque Mirna Safi, aux Etats-Unis, où ces notions sont

¹⁴ Pap Ndiaye, *La Condition noire. Essai sur une minorité française*, Paris, Calmann-Lévy, 2008.

¹⁵ Fredrik Barth, *Ethnic groups and Boundaries, the Social Organization of Cultural Difference*, Universitets Forlaget/George Allen & Unwin, 1969, in Philippe Poulignat et Jocelyne Streiff Fenart, *Théories de l'ethnicité*, PUF, 1995.

¹⁶ Constitution française du 4 octobre 1958, rapport n°989.

¹⁷ Ibid

d'usage courant, on distingue des communautés telles que les Noirs et Blancs, les « Latinos » et Asiatiques. Pour la chercheuse, le bien-fondé de ces catégories et divisions ne fait guère l'objet de discussion.¹⁸ En France, c'est à partir des années 1980 que certains chercheurs recourent aux catégories ethno-raciales dans leurs études en sciences sociales. Cela dit, Mirna Safi nous apporte un éclairage bienvenu : si les catégorisations ethno-raciales sont évoquées, elles servent essentiellement à argumenter les débats liés aux inégalités sociales en mettant en exergue les discriminations, notamment dans l'accès aux services publics¹⁹. L'auteure suggère de se saisir plus largement de la question ethno-raciale dans les sciences sociales, à l'exemple d'autres pays européens et des Etats-Unis²⁰.

Les discriminations peuvent affecter un individu à raison de ses origines ou de sa religion dans de larges secteurs de la société, notamment le logement et l'emploi. La loi française réprime formellement les discriminations fondées sur ces critères. A ce sujet, l'article 1^{er} de la Constitution Française énonce que la France est une nation « *sans distinction d'origine, de race, ou de religion* ». En dépit de cet encadrement juridique et législatif, la progression des discriminations liées à l'origine ethnique et à la race supposée, lesquelles visent des catégories bien spécifiques d'individus, apporte un cinglant démenti à ce principe formel assurant l'égalité en droit de tous les citoyens. Avec l'influence du droit européen, la France a intégré dans sa législation les notions de discrimination directe et indirecte. Mais de quoi parle-t-on ? L'article 1^{er} propose une définition précise de ces concepts. Une discrimination directe décrit ainsi « *la situation dans laquelle, sur le fondement de son appartenance ou de sa non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie ou une race, sa religion, ses convictions, son âge, son handicap, son orientation ou identité sexuelle, son sexe ou son lieu de résidence, une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre ne l'est, ne l'a été ou ne l'aura été dans une situation comparable* ». D'autre part, « *constitue une discrimination indirecte une disposition, un critère ou une pratique neutre en apparence, mais susceptible d'entraîner, pour l'un des motifs mentionnés au premier alinéa, un désavantage particulier pour des personnes par rapport à d'autres personnes, à moins que cette disposition, ce critère ou cette pratique ne soit objectivement justifié par un but légitime et que les moyens pour*

¹⁸ Mirna Safi, *Les inégalités ethno-raciales*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2013, p.60.

¹⁹ Ibid., p.16

²⁰ On observe que le terme de « racisé-e-s » apparu ces dernières années a été pensé pour contrer le risque de l'essentialisation. Etre racisé-e ne renvoie pas à une réalité objective mais à une forme d'assignation identitaire, fruit d'un processus d'altérisation. À l'origine utilisé par les chercheurs en sciences sociales, le terme est désormais en usage dans les cercles militants antiracistes. Jean-Luc Primon, « Ethnicisation, racisation, racialisation : une introduction », *Faire Savoirs*, N°6, mai 2007.

réaliser ce but ne soient nécessaires et appropriés ». Significativement, la loi prend en compte les situations discriminatoires qui n'apparaissent pas comme telles au premier abord.

En France, ce sont les discriminations fondées sur l'origine ethnique et raciale qui sont les plus significatives. Ce constat apparaît dans une étude menée par l'Insee en 2013 qui conclut que les personnes issues de l'immigration africaine sont les plus discriminées à l'embauche. Les enquêtes effectuées ont en effet révélé que 40% des personnes interrogées faisaient l'objet d'un traitement inégal en raison de leur patronyme ou de leur origine ethnique.²¹

1.4. Le spectre des « statistiques ethniques »

Les recherches sur les discriminations motivées par l'appartenance raciale pâtissent d'une difficulté méthodologique majeure : il s'agit de l'interdiction légale en France de catégoriser les personnes sondées selon des critères ethno-raciaux. Cette mesure légale, établie pour de louables raisons, a des effets paradoxaux : la difficulté à mesurer statistiquement les discriminations ethno-raciales rend leur analyse malaisée. Ces réticences s'expliquent du fait que les « statistiques ethniques » sont accusées de faire le jeu des communautaristes qui voudraient fragmenter le corps social en communautés supposément homogènes. De plus, elles font naître le soupçon de stigmatisation contre des citoyens considérés sous le seul prisme de leur appartenance raciale ou ethnique, à l'encontre de la Constitution qui affirme dans son article 1^{er} « l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion »²². Faisant le constat de la « charge péjorative » qui affecte les « statistiques ethniques » et en décourage le recours, le Comité pour la mesure de la diversité et l'évaluation des discriminations (COMEDD)²³ remarquait que « *la mention est accompagnée de références au " fichage ethnique", au " comptage ethnique" ou au " recensement ethnique" qui ne contribuent pas à clarifier l'objet du débat* » et que « *la notion de " fichage" renvoie évidemment à la constitution de fichiers destinés à surveiller, contrôler, voire à déporter, comme ce fut le cas avec les lois raciales de Vichy à l'égard des juifs de France* ». C'est ainsi qu'apparaît en creux le poids de l'histoire et des atrocités de la Seconde Guerre mondiale. Pourtant, ces statistiques sont d'usage courant dans des grandes démocraties occidentales, notamment les pays anglo-saxons comme la Grande-Bretagne, le Canada ou les

²¹ Anthony Edo et Nicolas Jacquemet, « Discrimination à l'embauche selon l'origine et le genre : défiance indifférenciée ou ciblée sur certains groupes ? », *Economie et statistique*, n° 464-465-466, INSEE, 2013.

²² *Rapport d'information* n° 94 (2014-2015) de Mme Esther Benbassa et M. Jean-René Lecerf, fait au nom de la commission des lois, déposé le 12 novembre 2014.

²³ *ibid*

Etats-Unis. Ces pays qui réprouvent fortement les discriminations ethno-raciales mettent en œuvre des politiques répressives pour les empêcher.

D'autre part, si la loi française condamne les discriminations liées à l'origine ethnique des individus, elle précise la nécessité « *que l'intention de discriminer soit prouvée pour reconnaître le crime ou le délit* » (article 121-3 du code pénal). C'est là que la difficulté se pose. Faire la preuve de l'intention discriminatoire n'est pas chose aisée dans la mesure où les contrevenants font rarement connaître leurs intentions, sachant qu'ils violent ainsi la loi et encourrent une condamnation pénale. Un rapport traitant des discriminations ethniques dans le domaine de l'emploi soulignait à ce sujet la nécessité de cette reconnaissance juridique²⁴ : « *Plus que le nombre de condamnations, il s'agit de reconnaître la gravité et le caractère délictueux des discriminations et de favoriser les prises de conscience des interdits grâce à des procès exemplaires et correctement médiatisés* ». Cette volonté de faire droit à des mesures pédagogiques et dissuasives ressort, en outre, des récentes dispositions de la loi sur l'égalité des chances (loi n°2006-396)²⁵. Pour contrer la montée des discriminations en France, la loi du 30 décembre 2004 met en place la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (Halde)²⁶. Cette institution est dotée de pouvoirs d'investigation, parmi lesquels la méthodologie éprouvée dite du « testing »²⁷.

1.5. L'éducation : un levier de choix

Agir en amont de la discrimination afin d'empêcher sa survenance est l'une des possibilités offertes au législateur. Dans ce cadre, deux mesures existent : la première consiste à favoriser l'ouverture à la diversité. Par conséquent, il convient de faire évoluer les représentations affectant les minorités (c'est la seconde mesure), dans l'objectif de parvenir à terme à faire évoluer les mentalités en faveur de la tolérance et faciliter une évolution progressiste des idées et des attitudes. Divers outils existent déjà, d'autres peuvent être mis en œuvre afin de travailler à la sensibilisation des citoyens à la cause de la lutte contre les discriminations et

²⁴ R. Fauroux, Rapport « La lutte contre les discriminations ethniques dans le domaine de l'emploi », 2005.

²⁵ Loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances.

²⁶ La Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (Halde) était une autorité administrative française indépendante en charge, comme son nom l'indique, de la lutte contre les discriminations et de la promotion de l'égalité. Créée en 2005, la Halde a été dissoute en 2011.

²⁷ Le testing est un moyen d'investigation en situation réelle dont l'objectif est de révéler une situation de discrimination. Dans sa version simple, cela consiste à comparer le comportement d'un tiers envers des individus disposant d'un profil commun s'agissant des critères pertinents, à l'exception de ceux que l'on pense à l'origine de la discrimination (l'origine, le sexe, l'âge, l'apparence, la présence ou non d'un handicap, le lieu de résidence, etc). Il s'agit d'une technique d'investigation et d'expérimentation sociale dont l'efficacité est reconnue dans la lutte contre les discriminations. La cour de cassation a jugé qu'il s'agissait d'un moyen de preuve admissible en 2002. En outre, son usage a été intégré dans la Loi pour l'égalité des chances en 2006.

favoriser leur ouverture à la diversité ethnique et à la pluriculturalité. Parmi eux, l'éducation constitue incontestablement un levier de choix. Ainsi, une meilleure connaissance de l'histoire coloniale est nécessaire. À cet égard, la littérature pour la jeunesse nous semble constituer un domaine d'application privilégié dans la mesure où elle se destine à un public jeune auquel on peut, par ce biais, inculquer une histoire qui a vu s'opposer des groupes sociaux qui participent aujourd'hui de la richesse de la société française. Pour mettre fin aux amalgames et aux préjugés qui continuent d'informer le rapport à l'autre, l'école a donc un rôle essentiel à jouer.

Cette littérature accorde-t-elle une place satisfaisante à l'histoire coloniale ? Dans un rapport de février 2002 sur « l'enseignement du fait religieux dans l'École laïque »²⁸, Régis Debray évoquait « *l'ignorance où nous sommes du passé et des croyances de l'autre, grosse de clichés et de préjugés* ». Cet enseignement s'avère d'autant plus précieux que le thème de la religion, par exemple, nous semble par trop empreint d'ethnisme dans son traitement. Par exemple, dans le débat public, on parle couramment des « Arabo-musulmans », alors que tous les musulmans ne sont pas arabes et que tous les Arabes ne sont pas musulmans. À cet égard, Régis Debray nous invite, en reconsidérant la place de l'histoire dans les contenus scolaires, à empêcher la survenue d'un déficit mémoriel susceptible de conduire à une déshérence collective. La littérature jeunesse peut jouer un rôle important à cet égard.

1.6. Les minorités issues de la colonisation dans la littérature jeunesse d'hier à aujourd'hui.

Depuis la fin du XIXe siècle jusqu'au début du XXe siècle, la littérature coloniale donne à voir un ensemble de thèmes qui ressortissent à une véritable propagande idéologique. Il ressort du foisonnement des écrits sur la colonisation française à destination des jeunes que ce thème rencontre alors un vif intérêt, aussi bien auprès des auteurs et des éditeurs que du public²⁹. On suscite l'intérêt des jeunes gens par des thématiques spécifiques telles que l'aventure, les voyages et des personnages eux-mêmes jeunes afin de permettre à

²⁸ Régis Debray, Rapport « *l'enseignement du fait religieux dans l'École laïque* », 2002.

²⁹ Jules Renard, *Histoire de l'Algérie racontée aux petits enfants. Leçons, résumés, exercices oraux ou écrits*, éditions, Adolphe Jourdan, 1884 ; Jean Casteyras, *Aventures de trois enfants en Algérie, 81 dessins de L. Benett*, éditions, J. Hetzel et Cie, Paris, 1886 ; G. Bruno, *Les enfants de Marcel, Instruction morale et civique en action, Livre de lecture courante, cours moyen*, Paris, éditions Eugène Belin, 1887 ; E. Delauney, *Notre grande colonie africaine, Aventures et mésaventures d'Annibal Passérieux en Algérie*, éditions Eugène Ardant et Cie.1887 ; Les hebdomadaires : « *Les petites Suzettes aux colonies* », *l'Epatant (1908-1960)*, *Fillette (1909-1964)*, *La semaine de Suzette, Cri-cri (1909-1968)*, *L'intrépide (1910-1937)*.

l'identification de jouer à plein, Dans l'ordonnement des récits, les auteurs font la part belle aux préjugés racistes affectant les peuples colonisés. Dès lors, ils participent pleinement à la diffusion des idées coloniales, et à faire mieux accepter l'idée d'une supériorité « naturelle » de la civilisation, occidentale, un thème qui se situe au cœur de l'idéologie coloniale.

1.6.1. Du XIXe siècle au début du XXe siècle : Une représentation marquée par des stéréotypes dépréciatifs.

On peut faire le constat du fait que la littérature coloniale destinée à la jeunesse a fait l'objet de fort peu d'études. Pourtant, cette littérature rassemble de très nombreux écrits dont la plupart se consacrent à l'évocation de la plus grande colonie française, l'Algérie. En effectuant des recherches sur cette littérature dans diverses bibliothèques, nous avons constaté que la majorité des ouvrages portaient sur l'Algérie colonisée. C'est parce que l'Algérie française a focalisé l'intérêt de nombreux auteurs que cette présente étude concentre la majeure partie de son analyse sur ce pays. Nous avons conduit l'essentiel de nos recherches au sein de la Bibliothèque Nationale de France ainsi qu'à partir des recherches détaillées de Mathilde Lévêque³⁰, et des études réalisées par Denis Jallat³¹, mais aussi Alain Tirefort³².

Dans la mesure où la littérature pour la jeunesse pendant la période coloniale s'est attachée à promouvoir le colonialisme, elle a agi en sorte de soutenir fermement l'esprit du patriotisme. Il s'agissait, en flattant le sentiment de supériorité du jeune lecteur français sur les peuples colonisés, de justifier l'entreprise « civilisatrice » de la France pour mieux légitimer ses conquêtes coloniales. Pour ce faire, l'argument de l'enrichissement économique était volontiers mis en avant. En plus de servir ses intérêts matériels, la France devait aider à « civiliser » les peuples autochtones. Le jeune public, cible de cette littérature était instruit au fait que la France coloniale était censée libérer paradoxalement les peuples qu'elle voulait conquérir, en leur apportant la civilisation. Ces éléments sont réunis dans l'ouvrage intitulé « Les Enfants de Marcel », un livre de lecture destiné aux élèves de cours moyen qui respecte les dispositions des programmes d'instruction morale et civique de juillet 1882. Ce livre de

³⁰ Mathilde Lévêque, *L'engagement des écrivains pour la jeunesse dans la diffusion de l'idée coloniale : écrire l'Algérie sous la IIIe République (1870- 1940)*. in Britta Benert, Philippe Clermont. *Contre l'innocence. Esthétique de l'engagement en littérature de jeunesse*, Peter Lang, 2011, p.143-153.

³¹ Denis Jallat, « L'Innocence au service de l'idéologie coloniale », *Outre-Mers*, T. 95, N° 356-35, 2007.

³² Alain Tirefort, « Les petites Suzettes aux colonies. La Semaine de Suzette et la culture coloniale pendant l'entre-deux-guerres », *Afrika Zamani* Nos. 9&10, 2001-2002, p.102-125.

lecture a pour acteur principal un veuf, le sergent Marcel ainsi que ses enfants. Tous partent en Algérie afin de prendre possession d'une exploitation agricole, fruit d'un héritage. L'auteur, G. Bruno met explicitement l'accent sur la mission civilisatrice de la France lorsque, dans son récit³³, elle fait dire au sergent Marcel à l'un de ses fils « *Tu vois, Robert, la France en colonisant l'Algérie a rendu un grand service à la civilisation* »³⁴. De nombreux passages du livre sont à l'avenant, l'auteur prenant soin de dessiner un portrait peu avantageux des autochtones, décrits comme des individus inférieurs et étrangers à l'idée de civilisation : « *Le douar est une société d'Arabes groupés sous des tentes avec leur troupeau au milieu. Tu as sous les yeux Robert, un exemple de sociétés primitives et encore à demi-barbares* ». Plus loin, le sergent Marcel est questionné par son fils en ces termes : « *Pourquoi les Arabes vivent-ils ainsi en troupes ?* »³⁵. Son père lui répond : « *Songe que l'homme a toujours besoin de l'aide des autres hommes et vit toujours en société. Seulement, les sociétés sont plus ou moins étendues et perfectionnées : tantôt c'est une simple famille, tantôt c'est une tribu comme celle des Arabes, tantôt une nation comme la France* »³⁶. La littérature coloniale à destination des jeunes s'attache donc à rendre acceptables les principales conceptions qui fondent l'idéologie coloniale. Plus encore qu'une simple adhésion, il est question de susciter la participation enthousiaste des jeunes au projet colonial. Pour ce faire, elle s'attache à glorifier le rôle et l'influence de la France dans le monde. La colonisation est présentée comme une entreprise généreuse puisqu'il est question de transmettre la civilisation à des peuples indigènes qui l'ignorent.

1.6.2. La colonisation française : une légitimité politique

À cette même époque, Jules Ferry, alors député de Paris, prononce un célèbre discours en 1885 où il expose son soutien ferme à la colonisation³⁷. Il présente l'œuvre coloniale comme

³³ G. Bruno, *Les enfants de Marcel, Instruction morale et civique en action*, Livre de lecture courante, cours moyen, Paris, éditions Eugène Belin, 1887. G. Bruno est le pseudonyme d'Augustine Fouillée.

³⁴ Ibid, p. 233.

³⁵ Ibid, p246.

³⁶ Ibid, p246

³⁷ Jules Ferry, Les fondements de la politique coloniale (28 juillet 1885). Sur le site de l'Assemblée Nationale, on peut lire à son propos : « *Depuis le début des années 1880, la France cherche à coloniser de nouveaux territoires. La Tunisie, en 1881, l'Annam en 1883 et le Tonkin en 1885 deviennent des protectorats français. La séance parlementaire du 28 juillet 1885 est consacrée à la discussion d'un projet de crédits extraordinaires pour financer une expédition à Madagascar où la France tente d'imposer son protectorat. Jules Ferry, ancien maire et député de Paris, est le porte-parole de cette nouvelle politique de conquête coloniale et défend dans ce discours, face à un adversaire de taille qu'est George Clemenceau, les bienfaits économiques, humanitaires et stratégiques du colonialisme* ». <http://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-moments-d-eloquence/jules-ferry-28-juillet-1885>

indispensable à la nation³⁸. La colonisation disposerait selon lui de vertus indéniables. Il affirme ainsi, lors de son discours, que la France travaille à propager le bien, soit « plus de justice, plus d'ordre matériel et moral, plus d'équité, plus de vertus sociales, dans l'Afrique du Nord ». En tant qu'elle serait un, sinon *le pays des droits de l'homme*, la France se donnerait pour mission de transmettre à des populations qui n'en sont pas pourvues, ses valeurs républicaines telles que la liberté, l'égalité et le progrès. L'argumentaire colonial fait un usage abondant de la notion de devoir. Aux yeux de Jules Ferry, la supériorité de la race européenne est chose évidente. Ainsi, il affirme dans ce même discours : « *Il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures* ». Par la colonisation, la France aurait ainsi à cœur de mettre en œuvre le noble projet de civiliser les « races inférieures » qui demeureraient prisonnières de leur ignorance. Une telle argumentation, qui convoque la notion de devoir et de service rendu à des fins de légitimation est caractéristique de la doxa coloniale. Cette explication apparaît avec plus ou moins d'acuité dans l'ensemble des ouvrages qui composent la littérature destinée à la jeunesse en période coloniale. Ses auteurs ont œuvré en sorte de marquer les esprits de leurs jeunes lecteurs et n'ont eu de cesse de légitimer la colonisation française.

1.6.3. L'entreprise coloniale pensée comme une mission de civilisation

Dans le roman de Jean Casteyras publié en 1886 et intitulé « Aventures de trois enfants en Algérie »³⁹, les personnages principaux sont de petits orphelins français partis retrouver leur oncle en Algérie. Une fois cela accompli, l'oncle s'emploie à affirmer la supériorité française sur les « indigènes » ou autochtones en Algérie : « *Il est incontestable que les chemins de fer feront plus pour l'avenir de nos colonies que les innombrables décrets, arrêtés et règlements signés par nos gouvernements. Rien n'est plus capable, en effet, de montrer aux indigènes les bienfaits de la supériorité de notre civilisation* »⁴⁰. L'idéologie coloniale, par son caractère raciste, contribue ainsi à oblitérer l'existence des civilisations autres qu'occidentale.

Ainsi, les auteurs et éditeurs du XIXe siècle ont largement œuvré à diffuser la propagande coloniale au moyen d'une vaste littérature dédiée à la jeunesse qui fait un usage ordinaire des stéréotypes racistes. Pendant une partie du XXe siècle, on constate que de nombreux auteurs poursuivent dans cette voie, en propageant à leur tour une manière de voir le monde conforme à l'idéologie coloniale. Pour attirer et fidéliser un public jeune, ces auteurs recourent aux

³⁸ Homme d'État français (Saint-Dié 1832 - Paris 1893)

³⁹ Jean Casteyras, *Aventures de trois enfants en Algérie*, éditions J. Hetzel et Cie, Paris, 1886.

⁴⁰ Ibid, p.87

thèmes réputés convenir à la jeunesse, l'aventure, les voyages, les exploits d'adolescents auxquels les jeunes s'identifient aisément. À cet égard, il nous faut citer le cas édifiant d'un roman de René Marcel de Nizerolles qui a pour titre « *Des Aventures aériennes d'un petit parisien à travers le monde* »⁴¹. Le héros est un jeune homme de 15 ans prénommé Tintin. Ce dernier se trouve confronté à un Anglais et un Coréen lors d'une compétition aérienne. À chaque escale, les protagonistes font la découverte des populations locales et de leurs modes de vie. Ces moments sont autant d'occasions pour l'auteur de présenter un portrait peu amène de ces peuples. Ainsi, les Tunisiens sont dépeints comme des individus âpres au gain, paresseux et à l'hygiène douteuse : « *ils ne rencontrent que des indigènes qui répondirent dans un jargon incompréhensible [...] arabes indolents et sales [lorsqu'ils ne] profèrent [pas] des injures [ou...] obligent à entrer dans des démêlés sans fin avec une horde d'indigènes superstitieux et cupides* »⁴². Au contraire, la supériorité de la civilisation occidentale apparaît aux yeux de l'auteur comme une évidence devant se manifester avec constance : « *ce n'est pas parce qu'on se trouve chez les sauvages qu'il ne faille pas se conduire en civilisés* »⁴³. Dans les mots de l'auteur, un mépris patent se manifeste à l'endroit des Arabes. De leur côté, Tintin et ses amis français qui composent son équipe sont dépeints comme des personnes de haute moralité et dont les qualités (courage, loyauté, politesse, sens de l'honneur) n'apparaissent que plus éclatantes par contraste : « *Nous accuser d'avoir voulu trahir la France [...] quelle honte, quelle honte ! [...] alors que nous n'avons qu'un but la faire aimer et respecter partout où nous passons* »⁴⁴. Le patriotisme et la mission civilisatrice sont valorisés par l'auteur : « *La Marseillaise, c'était comme l'âme de la France qui palpait ainsi dans ce coin ignoré de l'Afrique* »⁴⁵, ajoutant : « *ça vous remue tout de même délicieusement de chanter l'hymne de la France, ici à plus de 7000 km de la mère patrie* »⁴⁶. L'acculturation idéologique est rendue possible du fait que le narrateur, Tintin, est à la fois le héros de l'histoire, pétri de qualités, manifestant une loyauté sans faille envers sa patrie, mais aussi celui qui se fait le promoteur de cette vision particulière du monde. Son récit dessine un portrait fort peu amène pour ne pas dire détestable des peuples colonisés auprès de ses nombreux jeunes lecteurs. La littérature coloniale destinée à la jeunesse témoigne du parti pris

⁴¹ René Marcel de Nizerolles, *Les aventures aériennes d'un petit parisien à travers le monde*, éditions J. Ferenczi & Fils. Paris 1911-1913.

⁴² Ibid, Légende du dessin de la première de couverture du n° 2, p.8.

⁴³ Ibid, n°4, p.7.

⁴⁴ Ibid, n°12, p.1

⁴⁵ Ibid, N°7, p. 12.

⁴⁶ Ibid, n°7, p. 8

des auteurs du XIXe siècle et du début du XXe siècle en faveur de l'entreprise coloniale pensée comme un devoir et une mission de civilisation. Dans une étude publiée en 2011, Mathilde Lévêque écrit que « *l'engagement des écrivains pour la jeunesse poursuit un objectif clair et simple : à travers la fiction romanesque, il s'agit bel et bien de justifier et de glorifier l'entreprise coloniale, présentée comme un bienfait de la civilisation et un triomphe sur l'ignorance et la barbarie.* »⁴⁷

1.7. L'accent mis sur les différences physiques

La littérature pour la jeunesse, ainsi que les ouvrages scolaires, ont apporté une contribution très importante à la diffusion auprès des jeunes de conceptions manichéennes opposant l'Occident ou le Français à un autre absolu et déshumanisé, renvoyé à une irréductible altérité. La promotion de la colonisation allait de pair avec celle d'un patriotisme inébranlable. Parce que ses contributeurs étaient convaincus, sans l'ombre d'un doute, de l'écrasante supériorité des Occidentaux sur les peuples colonisés, considérés comme des barbares qu'il convenait de civiliser, cette littérature a participé à faire adhérer nombre de jeunes à cette idéologie coloniale. La première partie du XXe siècle est marquée par une volonté d'oblitérer les populations colonisées par la France. La Semaine de Suzette, un magazine à diffusion hebdomadaire destiné aux jeunes filles constitue une illustration éloquent du constat que nous formulons⁴⁸. Publié à partir de 1905, cet hebdomadaire s'attache à construire une imagerie négative des populations des pays colonisés, afin d'ancrer dans les esprits de ses jeunes lectrices des catégories dépréciatives telles que les « *sauvages* » ou les « *d'indigènes* ». En plus des récits, ce travail de fixation de stéréotypes s'effectue au moyen d'illustrations qui mettent l'accent sur les différences physiques des personnes. La description des personnages reflète une vision profondément dualiste censée faire apparaître de façon éclatante sa propre supériorité en l'opposant à un autre absolu dont l'infériorité est confortée par des stéréotypes dégradants et racistes. Ainsi, l'hebdomadaire diffuse « *Les Péripéties des petites Dalsies* » dont le récit est déroulé sous forme d'un feuilleton illustré. Les héroïnes sont Gillette et Simone, deux jeunes aventurières qui témoignent de leurs impressions sur des enfants de pays du Sud, évoquant par exemple une « *nuée de petits Somalis à peine vêtus qui grimpent à bord pareil à des singes* ». Les descriptions empruntent volontiers à un champ lexical relatif aux

⁴⁷ Mathilde Lévêque, *L'engagement des écrivains pour la jeunesse dans la diffusion de l'idée coloniale : écrire l'Algérie sous la IIIe République (1870-1940)*, 2011, op.cit.

⁴⁸ *La Semaine de Suzette*, hebdomadaire, éditions Gautier-Languereau, 1905.

animaux⁴⁹. Les deux jeunes filles moquent les enfants de ces pays qu'elles déshumanisent. Lorsqu'elles se rendent à Madagascar, elles racontent avec effroi ces « *Noirs qui sautaient en poussant des cris de terreur vraiment effrayants* ».

Parmi les œuvres disponibles dans les bibliothèques nationales figure « *Tintin au Congo* »⁵⁰ de Georges Rémi dit Hergé. Tintin, le héros de l'histoire est pétri de qualités et manifeste une loyauté sans faille envers sa patrie. Son récit dessine un portrait détestable du peuple congolais auprès de ses nombreux jeunes lecteurs. Dans les deux éditions parues en 1931 et 1946⁵¹, les Congolais parlent un sabir généralement désigné par l'expression volontairement dévalorisante de « petit nègre », et sont représentés de façon très caricaturale. Pieds nus, corps en partie dénudé, affectés de traits grossiers et affichant un air niais, ils semblent infantilisés. Si les Africains s'expriment dans un français approximatif et imparfait, il n'en est rien de Milou, un chien pourtant, qui s'exprime dans un langage parfait et moralisateur. Les Congolais sont déshumanisés comme en témoigne la pauvreté de leur langage.

⁴⁹ Comme le démontre l'historienne Sophie Bessis, cette façon de filer la métaphore d'un bestiaire est caractéristique du regard porté à cette époque par la littérature populaire sur les autochtones des pays colonisés. Mais l'historienne va plus loin, elle affirme que ce sentiment de supériorité occidentale, construit au fil des années, continue d'informer le regard de l'Occident sur les pays du Sud. Sophie Bessis, *L'Occident et les autres, Histoire d'une suprématie*, La découverte, 2003.

⁵⁰ Hergé, *Tintin au Congo*, éditions Casterman, 1931.

⁵¹ *Tintin au Congo* est paru une première fois en noir et blanc en 1931 puis en couleurs en 1946.



Illustrations 1, 2, 3 : Tintin au Congo paru en 1931 (en noir et blanc) puis en couleurs en 1946.

1.8. Les peuples colonisés dans la littérature contemporaine destinée à la jeunesse : quelles évolutions ?

1.8.1. Une humanisation progressive

C'est seulement à partir des années 1930 que la littérature pour la jeunesse donne place à un changement de regard sur le monde extra-occidental. À mesure que l'idéologie coloniale commence à se défaire, les préjugés racistes qui en constituent le cœur perdent concomitamment en vigueur ; les récits pour la jeunesse témoignent de cette évolution sociale lente mais décisive. Désormais, à côté des récits pro-colonialistes apparaissent de plus en plus d'ouvrages qui donnent à voir des conceptions plus humanistes, témoins d'un anti-colonialisme qui prend peu à peu de l'ampleur. Cependant, cette évolution ne semble pas

affecter tous les ouvrages puisque Véronique Francis relève que « *dans les albums de fiction, les personnages d'enfants noirs sont associés de manière récurrente à des thèmes, des toponymes, des objets* »⁵². Plus précisément, l'auteure observe que les thématiques et références observables dans les albums révèlent des effets de stéréotypie et des préconceptions qui témoignent de discriminations ethno-raciales⁵³.

Ainsi, on retrouve les mêmes caractéristiques que celles décrites dans Tintin au Congo dans l'album illustré « *Le voyage de Babar* » dont l'auteur est Jean de Brunhoff. Cet album datant de 1978 donne à voir des stéréotypes coloniaux comme le cannibalisme ou l'attitude « sauvage ». Les africains sont qualifiés de « nègres ». De fait, une certaine littérature pour la jeunesse continue de diffuser des stéréotypes racistes à la fin du XXe siècle. Cela pose question, dans la mesure où elle est destinée à un lectorat jeune et demeure accessible.

1.8.2. Une lecture plus nuancée de l'histoire

Selon Anne Schneider⁵⁴, peu d'écrits destinés aux enfants se consacrent à la période coloniale française en Algérie à date contemporaine. Si l'on relève un certain nombre d'ouvrages, de bandes dessinées ou de documentaires pour la plupart diffusés récemment, les œuvres de fiction, notamment les albums à destination du jeune public, sont en faible nombre. Effectivement, cette thématique est peu abondante et lorsqu'elle est abordée, c'est au travers de problématiques relatives à la mémoire, la transmission et la filiation⁵⁵. L'album « *Nona des sables* » de Françoise Kérisel, auteure pied-noir, met en scène une enfant, Manuela, qui tente de renouer avec son histoire familiale et algérienne à partir de cartes postales coloniales. À la suite d'Anne Schneider, on observe que l'auteure se garde de faire le récit d'un passé sombre marqué par la guerre et le conflit, autant de thématiques peu compatibles avec un très jeune public. Elle propose plutôt une lecture nuancée et pacifiée des événements en donnant à voir des points de vue différents, sans porter un regard jugeant ou normatif⁵⁶. Même si certains auteurs, à l'instar de Jean-Paul Nozière, coopérant de son état, expriment plus ouvertement un parti-pris pour l'Algérie indépendante et manifestent leur empathie à l'endroit du peuple

⁵² Véronique Francis, *Stéréotypes et discriminations ethno-raciales dans et à travers les albums illustrés*. Reveduc, Vol.9, N°2, 2015, p.115-159. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>

⁵³ Ibid

⁵⁴ Anne Schneider, *La carte postale coloniale dans l'album : Nona des sables, un château de cartes mémorielles*, Strenæ, 2012, p. 1. <http://strenae.revues.org/585>

⁵⁵ Ibid

⁵⁶ Ibid, p.1.

algérien, l'album « Un Eté algérien »⁵⁷, témoigne, lui aussi, de l'existence des différents points de vue au sujet de la guerre d'Algérie.

1.8.3. La permanence d'une représentation victimaire

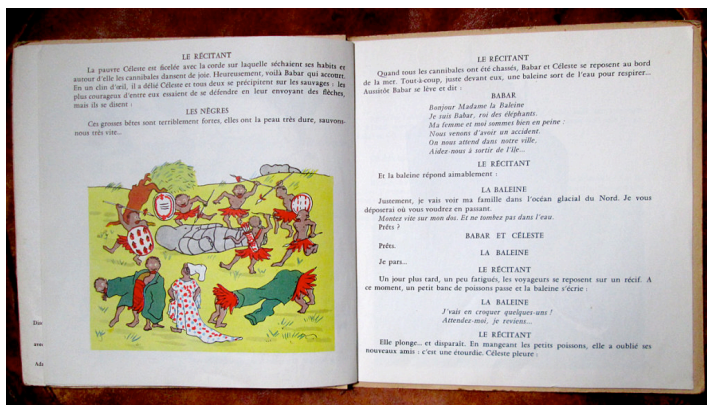


Illustration 4 : Jean de Brunhoff, *le voyage de Babar*, 1978.

« *Adama ou la vie en 3D* »⁵⁸ met en scène un enfant originaire du Mali qui est confronté aux questions sensibles de l'immigration. Véronique Francis relève que « *les albums où les enfants noirs vivent des situations paisibles voire heureuses de l'expérience enfantine sont rares et dans leur grande majorité, ils apparaissent dans des situations traitant de la différence, la tolérance, l'identité, l'exclusion, le racisme* »⁵⁹. Cet ouvrage qui a reçu le soutien de l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances expose deux illustrations de femmes dénudées.⁶⁰ La nudité, au moins partielle, semble ainsi une caractéristique saillante des représentations de la femme africaine.

Dans « *Max et Rachid* », la famille de Max accueille Rachid, un enfant âgé de 10 ans. Ce dernier vient de Paris, un « *quartier difficile, un quartier comme on en voit à la télé, où les voitures brûlent et où les pompiers ne sont pas toujours les bienvenus* »⁶¹. Les clichés de la vie d'un enfant parisien d'origine maghrébine sont nombreux dans cet album illustré. Rachid écoute de la musique « *aux rythmes saccadés, les phrases se détachaient sur une musique hachée et répétitive et les textes parlaient de la vie, de l'école, des filles* »⁶². Cette musique

⁵⁷ Jean-Paul Nozière, *Un Eté algérien*, éditions Gallimard jeunesse, 1990.

⁵⁸ Valentine Goby, Olivier Tallec, *Adama ou la vie en 3D*, éditions Autrement, 2008.

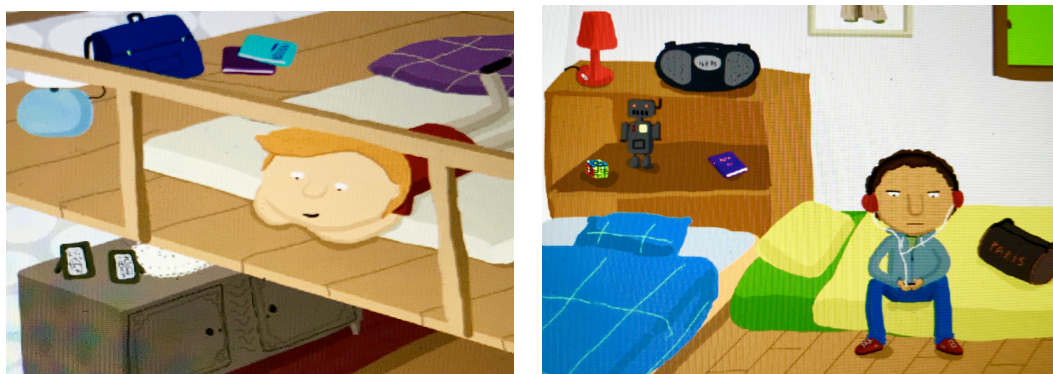
⁵⁹ Véronique Francis, *Stéréotypes et discriminations ethnoraciales dans et par les albums illustrés pour la jeunesse*, 2015, op.cit., p.77.

⁶⁰ Valentine Goby, Olivier Tallec, *Adama ou la vie en 3D*, op.cit., p. 61-62.

⁶¹ Anne Loyer & Morgane David, *Max et Rachid*, p.4.

⁶² Ibid, p.20.

évoquée et décrite par Max suppose qu'il s'agit de musique rap. Max ne connaît donc pas ce genre musical qui ne semble concerner que les enfants des quartiers difficiles de la capitale. On apprend en même temps que Max, qui a le même âge que Rachid, écoute du rock⁶³. Les illustrations sont aussi très éloquentes.



Illustrations 5 et 6: Anne Loyer & Morgane David, *Max et Rachid*, p. 4 et 8.

Max est présenté dans une chambre coquette au-dessus du salon. Il semble rêvasser. Près de son lit, git un cartable avec des manuels dont un de mathématiques. Rachid, pour sa part, est accueilli dans une chambre où se trouvent deux matelas à même le sol, dont son matelas gonflable. Il écoute de la musique sur son casque et on peut constater la présence d'un poste-cassette dans sa chambre. Les enfants sont donc séparés et ne partagent pas la même chambre. Les deux enfants ne sont pas présentés de manière identique. Le premier semble rêver comme tout enfant innocent. De son côté, Rachid écoute de la musique rap, laquelle aborde la dure réalité de la vie. C'est ainsi que l'on dépeint la vie d'un jeune d'origine maghrébine, avec force stéréotypes⁶⁴. Les images ont le pouvoir de véhiculer des messages fort évocateurs : ici, la valeur symbolique transite par l'image, pouvant même se dispenser de l'écrit.

⁶³ Les travaux sur le rap démontrent que, loin des clichés qui voudraient en faire un style musical propre aux jeunes d'origine étrangère habitant les quartiers populaires, sa diffusion s'est très vite élargie aux classes moyennes et à des individus de toutes origines. Stéphanie Molinero, *Les Publics du rap. Enquête sociologique*, éditions l'Harmattan, 2009.

⁶⁴ Il nous faut rappeler ici que la propension de la société majoritaire à se penser comme une référence centrale en matière de représentations n'est pas propre à la France. Les minorités tendent à être absentes des albums jeunesse, en dehors des problématiques liées au racisme et à l'exclusion dans nombre de sociétés multiculturelles. En atteste une étude de la Children's Cooperative Book Center qui démontre que seuls 7 % des 3000 livres pour enfants publiés en 2016 aux États-Unis montrent des personnages américains d'origine asiatique. C'est fort de ce constat qu'un auteur américain, Jerry Zhang, lui-même d'origine asiatique et père de famille a décidé d'écrire un album pour enfants présentant un rôle principal asiatique, pour répondre aux interrogations de sa petite fille qui regrettait de ne pas trouver de héros lui ressemblant physiquement pour mieux

1.8.4. Un nouveau regard par des auteurs franco-algériens

Rompant avec le style adopté par nombre d'auteurs récents, Azouz Begag, dans la « *Leçon de francisse* »⁶⁵ destiné aux enfants de 8 à 11 ans, se garde de verser dans une quelconque forme de misérabilisme, Le héros est un enfant maghrébin qui contemple la vie avec les yeux d'un enfant et non avec ceux d'un adulte. De plus, il présente des relations entre un père et son fils mêlant tendresse et complicité. La vie d'une famille immigrée est évoquée en termes positifs et aimants.

Par ailleurs, Azouz Begag aborde les massacres de Sétif du 8 mai 1945 dans une bande dessinée pour la jeunesse intitulée « *Leçons coloniales* »⁶⁶. La responsabilité des autorités françaises de l'époque est soulignée de manière saillante. Aujourd'hui, la simple évocation de l'ancienne colonie, l'Algérie, fait l'objet d'incessants débats. Reconnaître le rôle de la France dans les souffrances d'un grand nombre d'autochtones algériens, et surtout lui en imputer la responsabilité, paraît inconcevable pour beaucoup. L'adoption de la loi sur les rapatriés de 2005 stipule dans son article 4 que « *les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'Histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit* »⁶⁷. Cet article, qui a finalement été retiré, a suscité un vif débat en France et dans les anciennes colonies françaises à l'instar de l'Algérie. Le débat prend souvent un tour particulièrement virulent. Ainsi, le président algérien Bouteflika a évoqué une « *cécité mentale confinant au négationnisme et au révisionnisme* »⁶⁸ et a comparé les fours utilisés par les Français pour incinérer les corps des Algériens victimes des massacres de Sétif aux fours crématoires nazis⁶⁹. De même, Leila Sebbar raconte le drame du 17 octobre 1961 à Paris, au cours duquel des Algériens qui manifestaient pour appeler à l'indépendance de l'Algérie ont été pourchassés par la police et un grand nombre d'eux eux jetés dans la Seine où ils ont trouvé la mort. Cet évènement tragique peu connu du grand

s'identifier à lui. Son premier album « Pepper Zhang : Artiste Extraordinaire ! » raconte l'histoire d'une petite fille d'origine chinoise qui découvre et développe ses talents artistiques en refusant d'aller au lit. « Je cherchais vraiment des livres qui raconteraient juste l'histoire d'un enfant asiatique, mais sans que l'histoire soit complètement articulée autour de ses origines » a confié l'auteur aux médias. <http://mashable.france24.com/monde/20170517-livres-enfants-heros-asiatiques-pere-fille>

⁶⁵ Azouz Begag, *Leçon de francisse*, éditions Gallimard jeunesse, 2007.

⁶⁶ Azouz Begag, *Leçons coloniales*, éditions Delcourt, 2012.

⁶⁷ Article 4 de la loi du 25 février 2005 relative aux Français rapatriés. <https://www.senat.fr/questions/base/2005/qSEQ05120587G.html>

⁶⁸ Le Monde, 2005 http://www.lemonde.fr/afrique/article/2005/06/29/colonialisme-m-bouteflika-denonce-la-ccite-mentale-de-la-france_667692_3212.html

⁶⁹ Ibid

public, au point qu'il constitue un sujet tabou, est désormais raconté aux enfants, ce qui marque un tournant dans la littérature pour la jeunesse. Dans « *La Seine était rouge* »⁷⁰, Leila Sebbar aborde ainsi les thèmes du racisme, de la tolérance et de la guerre d'Algérie.

De nos jours, la littérature coloniale contemporaine pour la jeunesse a pour particularité d'être souvent écrite par des auteurs franco-algériens comme Azouz Begag ou Leila Sebbar. L'irruption de ces écrivains marque une rupture dans la littérature coloniale pour la jeunesse dans la mesure où ils sont issus de la colonisation et donnent à voir un point de vue algérien sur la colonisation française.

⁷⁰ Leila Sebbar, *La Seine était rouge*, éditions Thierry Magnier, 1999.

PARTIE 2 : PROBLÉMATIQUE, QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES, CONTEXTE DE L'ÉTUDE.

2.1 - Le rôle éminent des enseignants pour une culture de la paix

La République française s'organise autour de valeurs définies dans le préambule de la Constitution de 1958 et conçues comme « *un idéal commun de liberté, d'égalité et de fraternité* ». La transmission de ces valeurs républicaines a été confiée à l'école française dont la mission est de s'assurer qu'elles soient partagées. À cet effet, l'enseignement moral et civique mis en application depuis la rentrée 2015 a pour objectif d'assurer « *la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique* » (Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015).

Les enseignants ont donc pour mission la formation aux valeurs et principes fondateurs de la démocratie tels que le respect d'autrui, de sa dignité et du caractère inaliénable de la valeur de chacun en tant qu'être humain. Intégrées pleinement à l'enseignement moral et civique, ces valeurs doivent aider l'élève à se forger une opinion éclairée par des principes du vivre en communauté. Ces règles de vie contribuent au respect de l'autre, à la coopération avec ses pairs et au mieux vivre ensemble. Elles permettent en outre de développer l'empathie des enfants. L'enseignement moral et civique repose sur la règle de la laïcité qui interdit « *au personnel comme aux élèves d'afficher des signes ou des tenues manifestant ostensiblement une appartenance religieuse, et de faire le prosélytisme d'opinions politiques ou religieuses* ». En conséquence, l'école se donne à voir comme le lieu « à part » qui permet l'éducation contre le racisme et contre toute les formes de discriminations, à l'abri de toute pression idéologique.

L'école apparaît donc comme un espace où les pratiques démocratiques peuvent être réalisées. De ce point de vue, le défi de l'école consiste en la production d'inégalités justes basées sur le seul mérite des personnes sans porter atteinte à l'égalité fondamentale qui est au principe du projet éducatif. Pour cette raison, les agents de l'éducation nationale ne doivent en aucune façon se rendre coupables d'actes racistes ou de comportements discriminatoires. Les programmes scolaires insistent sur la nécessité de faire

partager les valeurs de la République à ces citoyens en devenir. Les enseignants ont ainsi la capacité de participer à faire évoluer positivement les mentalités en inculquant les valeurs de fraternité et d'égalité.

Ce rappel nécessaire des textes nous confirme dans un constat déjà mis en évidence par Géraldine Bozec. La sociologue observe en effet que la France se singularise, dans le paysage international par l'importance accordée à l'éducation à la citoyenneté dans les textes officiels, dont atteste le volume horaire consacré à cet enseignement⁷¹. Les textes dont nous avons rapporté les énoncés essentiels attestent ainsi de la volonté ferme d'inscrire dans la pratique les valeurs hautes dont la République se prévaut et que l'école se donne pour noble mission d'inculquer. Mais la réalité est-elle conforme aux principes énoncés ? Il nous apparaît que cela n'est pas toujours le cas.

2.1.1. Une réalité non conforme aux principes énoncés.

Ainsi, des études démontrent l'existence de discriminations ethno-raciales au sein de l'école. Le sociologue Fabrice Dhume relève que, s'agissant des discriminations ethno-raciales « *l'école publique s'est longtemps caractérisée par son ignorance formelle du phénomène. Alors que d'autres ministères s'y sont engagés dès 1998 -date de la reconnaissance par l'État de la discrimination comme problème public- l'Éducation nationale a longtemps fait comme si elle n'était pas concernée* »⁷². Dhume regrette que « *l'on oppose idéologiquement école et racisme, comme s'il s'agissait d'entités naturellement antinomiques, comme si l'antiracisme découlait d'une propriété intrinsèque de l'institution* »⁷³.

On se situe là sans doute dans ce que Patrick Simon appelle « *l'universalisme abstrait* »⁷⁴ qui consiste à confondre les principes philosophiques dont une société se prévaut et la réalité concrète du vécu des individus. L'enseignement des valeurs républicaines entend pourtant contribuer à prévenir le racisme ou les discriminations et ambitionne par conséquent de changer les mentalités. C'est ainsi qu'est perçue la mission de l'école. À la lecture des textes officiels, il semblerait que le racisme ou les discriminations ne sauraient concerner les agents de l'Éducation Nationale ce qui, on l'a vu, est contredit par les études sur le sujet. À cette

⁷¹ Géraldine Bozec, « Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves », *Rapport Scientifique*, Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), Université Nice Sophia Antipolis, avril 2016.

⁷² Fabrice Dhume, *L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique*, Migrations Société, Vol. 22, n° 131 septembre-octobre 2010, p. 172.

⁷³ Ibid, p.171

⁷⁴ Patrick Simon, « *The choice of ignorance: the debate on ethnic and racial statistics in France* », *French Politics, Culture & Society*, 26-1, 2008, p.7-31.

première difficulté s'ajoute un autre écueil : en France, évoquer l'origine ethnique voire la race des individus –y compris lorsque l'on précise que le terme renvoie à une expérience sociale comme le spécifie Ndiaye en 2008- particulièrement à l'école, demeure un sujet très sensible rendant complexe la mise en évidence des discriminations.

Selon le sociologue, la discrimination est présente à l'école malgré les principes évoqués plus haut : *« elle se retrouve à différents niveaux : dans les interactions éducatives, dans l'orientation scolaire, dans l'accès aux stages, dans la vie sociale des établissements, dans les pratiques et les stratégies des élèves, des familles, mais aussi des enseignants témoignant de pratiques de forçage d'orientation vers des filières dégradées. On exerce une plus grande pression sur le public captif de l'école, pour l'orienter prioritairement vers des filières, des secteurs ou des établissements que les stratégies familiales rejettent »*⁷⁵.

2.1.2. La question ethnique oubliée par la recherche sociologique

Véronique Francis a également observé que la focalisation des sociologues sur les déterminants sociaux a longtemps mis sous le boisseau la question ethnique dans la recherche sur les discriminations : *« l'approche sociologique a contribué à des évolutions qui ont essentiellement mis l'accent sur les rapports de classes et les inégalités liées aux critères socio-économiques. Cette perspective, qui correspond à la dimension assimilationniste du modèle français, explique que l'approche par les inégalités domine largement le paysage de la recherche »*.⁷⁶

Aujourd'hui encore, soulever la question des discriminations ethno-raciales n'est pas chose aisée. En France, elle fait l'objet d'un tabou voire de déni. Le fait de catégoriser les individus en mobilisant les notions d'ethnicité et de race tend à être perçu comme une atteinte au principe d'égalité affirmé dans l'article 1^{er} de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789. Les catégorisations ethno-raciales sont cependant de plus en plus évoquées pour mettre en évidence le fait qu'elles redoublent manifestement les inégalités sociales en matière de discriminations, notamment dans l'accès aux services publics.

⁷⁵ Fabrice Dhume, *Agir contre la discrimination : un défi et une opportunité pour l'école*, 2007, p. 7. <file:///Users/NK/Downloads/FDdiscrimEcoleGipiv.pdf>

⁷⁶ 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>

L'école est peu mise en cause en matière de pratiques discriminatoires puisque sa mission alléguée consiste en l'éducation de citoyens en devenir en leur inculquant les valeurs fondatrices de la République. Au contraire, elle est censée prévenir autant que possible toute forme de discrimination grâce, notamment, aux enseignements de morale et de civique.

Pendant longtemps, rares ont été les recherches mettant en évidence une possible responsabilité de l'école et de ses agents en général, dans l'établissement même des discriminations ethno-raciales. Les recherches de Dhume manifestent une certaine rupture à cet égard. Le sociologue met en exergue l'existence de discriminations ethno-raciales au sein même des établissements scolaires, notamment à travers l'orientation scolaire et les formations professionnelles, lesquelles apparaissent différenciées selon l'origine ethno-raciale des élèves.

Il convient cependant de nuancer ce constat. Si l'école n'est pas imperméable aux discriminations, ces dernières doivent davantage aux inégalités sociales entre élèves. Mobilisant les recherches de François Dubet, Rémi Thibert atteste de cet état de fait dans un dossier publié en 2014⁷⁷ : « *Dubet relativise aussi le rôle de l'école dans le processus de discrimination, estimant que les inégalités sociales en sont l'explication principale avec les ségrégations spatiales. Les élèves issus de l'immigration en situation de succès social estiment le devoir à l'école qui leur a permis de réussir malgré les discriminations dont ils se sentent victimes par ailleurs* ».

De nos jours, on constate que les discriminations ethno-raciales persistent au sein de la société française⁷⁸. Elles font sentir leurs effets néfastes dans de nombreux secteurs de notre pays, au détriment des valeurs de la République, révélant la permanence de représentations négatives des peuples du Sud qui ont une longue histoire. À cet égard, la littérature jeunesse a contribué à ancrer dans les esprits, comme nous l'avons vu, des stéréotypes négatifs et conduit à la banalisation d'une imagerie répulsive qui continue de produire ses effets délétères au sein de la société. Comment les enseignants et les acteurs de l'éducation tentent-ils de répondre à ce défi ? L'analyse des entretiens que nous avons conduits est l'occasion de tester les hypothèses et de vérifier leur pertinence ou leurs limites dans le cadre de la thématique étudiée.

⁷⁷Thibert Rémi. *Discriminations et inégalités à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 90, février 2014. Lyon : ENS de Lyon. http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accu_eil&dossier=90(=fr

⁷⁸Y. L'Horty. « Discrimination à l'embauche selon « l'origine » : que nous apprend le testing auprès de grandes entreprises ? », *Dares Analyses*, n° 076, décembre 2016. <http://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2016-076.pdf>

2.2. Questions de recherche et hypothèses

2.2.1. Les enseignants face aux représentations des minorités

La prise en compte de la diversité des élèves fait partie intégrante des missions confiées au professeur des écoles. En effet, le point 4 du référentiel de compétences du 25 juillet 2013 stipule que les professeurs des écoles doivent intégrer dans leur enseignement la diversité des élèves : « *l'enseignant sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines* ». Toutefois, au-delà de la différenciation pédagogique, il nous semble important de diriger la focale sur les dispositifs et les outils mis en œuvre par les enseignants pour préserver l'égalité entre les élèves ou les manquements en la matière.

La diversité des cultures – sociolinguistiques, ethnosociales- est une réalité objective au sein de l'école française. Ainsi, chaque enseignant se doit d'accepter et reconnaître l'identité de l'élève en prenant en charge la diversité des apprenants, tout en formant à la culture de la paix. En étudiant dans ce mémoire les représentations des populations issues des anciennes colonies françaises, nous mettons en exergue, dans la littérature pour la jeunesse, une imagerie négative concomitante d'une prégnance des discriminations ethno-raciales jusqu'au début du XXe siècle. Même si des progrès importants sont à considérer, le racisme et les discriminations ethno-raciales demeurent une réalité préoccupante en France.

La question de recherche de ce mémoire porte sur les représentations des personnes issues de la colonisation française dans les ouvrages littéraires scolaires et ceux hors du domaine scolaire : quelle littérature pour la jeunesse est-elle utilisée par les enseignants du cycle 3 et 4 pour aborder la thématique des discriminations ethno-raciales et quelle place est accordée aujourd'hui à cette littérature coloniale pour la jeunesse dans la société française ? Dans cette étude, nous constatons que la littérature coloniale à destination de la jeunesse constitue un champ de recherche encore largement inexploré. En outre, soulever la question des discriminations ethno-raciales avec des enseignants peut paraître difficile. En effet, nous postulons que pour la plupart des enseignants, l'idée d'un traitement inégalitaire à l'égard des élèves est exclue, dans la mesure où ils considèrent que leur mission consiste en une transmission des savoirs respectueuse de la dignité humaine.

2.2.2 Hypothèses

La première hypothèse de recherche repose donc sur la possible difficulté pour les enseignants et les acteurs de l'éducation à aborder la question des discriminations ethno-raciales en raison d'une culture professionnelle qui évacue toute pratique à caractère discriminatoire au sein même de l'école.

D'autre part, la recherche littéraire, peu abondante sur la question des représentations des personnes issues de la colonisation, accorde peu de ressources aux enseignants pour aborder ce sujet sensible. Certes, l'éducation nationale met l'accent sur l'importance d'instaurer le mieux-vivre ensemble au moyen d'un enseignement moral et civique. Cet enseignement invite tous les enseignants, notamment ceux de morale, de civique et de français, à faire partager les valeurs de la République, ce qui passe par la lutte contre toutes les discriminations. Elle rappelle également, dans le référentiel de compétences, la nécessité de prendre en considération la diversité des élèves, afin « *de permettre aux élèves d'acquérir ou de développer leur raison critique pour comprendre, respecter et partager les valeurs humanistes* » comme la solidarité, le respect, le partage, le mieux-vivre ensemble, l'égalité et la fraternité. Mais les moyens permettant de les mettre en application ne sont pas fournis, ou incomplètement, ce qui constitue un frein à la mise en œuvre de ce projet. Dès lors, l'hypothèse va dans le sens d'un nombre limité d'enseignants abordant cette thématique dans la lutte contre les discriminations.

Une seconde hypothèse, qui découle de la première, peut être ainsi énoncée : il nous semble que le caractère politique et potentiellement polémique de l'histoire coloniale peut rebuter certains enseignants.

En effet, les manuels d'histoire eux-mêmes font l'objet de critiques, s'agissant de leur traitement jugé insuffisant de l'histoire coloniale⁷⁹. Cet aspect peut-il influencer sur le choix des enseignants de traiter ou non cette thématique dans le cadre de leurs enseignements ? Le profil de l'enseignant (militant ou non, concerné du fait de ses origines par l'histoire coloniale ou non) peut-il influencer sur son regard sur ce débat ?

⁷⁹ Ces critiques sont principalement formulées au sujet des manuels d'histoire pour les classes de secondaire. Raphaël Granvaud, « Colonisation et décolonisation dans les manuels scolaires de collège en France », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 99, 2006, p. 73-81.

2.3. Méthodologie

Les méthodes qualitatives sont particulièrement bien adaptées pour notre objet d'étude car, comme l'affirme Kaufmann, elles « *ont pour fonction de comprendre plus que de décrire systématiquement ou de mesurer* »⁸⁰. La compréhension du sujet est rendue notamment possible par l'entretien semi dirigé : en effet, la collecte directe d'un point de vue argumenté permet de saisir le sens que l'acteur lui-même confère à une problématique donnée et de l'analyser en tenant compte de l'environnement et de la subjectivité propre de l'enquêté.

Les études qualitative et comparative permettent de répondre à la question de recherche qui porte sur les représentations des personnes issues de la colonisation française dans les ouvrages littéraires scolaires et ceux hors du domaine scolaire. Pour ce faire, des entretiens à destination des enseignants du cycle 3 et 4 portant à la fois sur le profil des enseignants et sur la littérature coloniale pour la jeunesse en usage dans les classes, ainsi que sur les raisons de cet enseignement (ou son absence) à partir de ces ouvrages, doivent permettre de clarifier les hypothèses soulevées. Des entretiens auprès d'une bibliothécaire et d'une enseignante documentaliste permettront également de déterminer la place accordée à cette thématique aujourd'hui.

Quels sont les ouvrages littéraires pour la jeunesse portant sur les populations issues de la colonisation en usage dans les établissements scolaires et ceux hors du domaine scolaire ? Des recherches à partir des ouvrages existants dans des médiathèques et bibliothèques (dont la Bibliothèque Nationale de France) ainsi que des études détaillées sur la question des discriminations ethno-raciales à travers la littérature pour la jeunesse, notamment celles de Véronique Francis (2015 et 2016)⁸¹ apportent un éclairage précieux à cette question.

Des entretiens auprès des enseignants de français et d'école élémentaire portant sur le sujet de la colonisation française et ses représentations permettront par ailleurs de répondre à la seconde hypothèse.

⁸⁰ Jean-Claude Kaufmann, *L'Entretien compréhensif*, Armand Colin, 1996 ; ebook disponible en ligne : <http://www.caam.rice.edu/~yad1/miscellaneous/References/Other/Fr/Kaufmann,%20Jean-Claude%20-%20L'Entretien%20Compr%20E9hensif.pdf>

⁸¹ Véronique Francis, *Stéréotypes et discriminations ethnoraciales dans et par les albums illustrés pour la jeunesse*, *Reveduc*, Vol. 9 N°2, 2015, <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>, p.72 ; Nathalie Thiery et Véronique Francis, « Figures et représentations de l'enfant noir dans les albums pour la jeunesse », *Spiral-E*, 2015. <https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1221>

2.4 Contexte de l'étude, description du terrain de collecte des données, de l'échantillon, des sujets

2.4.1. Entretiens semi-dirigés auprès d'acteurs de l'éducation

Cette étude montre que les représentations dominantes portant sur les populations issues de la colonisation en période coloniale étaient fondées sur des stéréotypes racistes. Nous nous intéressons en outre aux représentations actuelles concernant les populations issues de la colonisation française. Il serait pertinent de déterminer si les mentalités ont évolué, et dans quelle mesure. C'est pourquoi, des enseignants de français et d'école élémentaire des départements du Cher et du Loir-et-Cher sont sollicités pour répondre à cette question brûlante. Les entretiens menés auprès des enseignants du cycle 3 et de cycle 4 permettent de vérifier si la prévention des discriminations ethno-raciales est intégrée dans leur programme d'enseignement ou non. Ces entretiens à destination des enseignants comprennent des questions que nous tenons pour pertinentes, notamment celles relatives à l'étude d'ouvrages portant sur les populations issues de l'immigration et celles qui identifient les auteurs de ces ouvrages. Ces questionnements permettent en effet d'éclairer les représentations que l'enseignant souhaite véhiculer auprès de ses élèves à propos des populations concernées. Il s'agit alors de relever quels ouvrages ont choisi les enseignants pour traiter les questions des discriminations ethno-raciales et de vérifier s'ils sont exempts de stéréotypes à l'égard des enfants issus des anciennes colonies. La question portant sur les raisons du choix des ouvrages permet de répondre aux hypothèses soulevées plus haut. Il s'agit de déterminer si les enseignants d'aujourd'hui sont réticents (ou non) à l'idée d'aborder des sujets sensibles tels que les représentations des populations issues de l'immigration, les discriminations ethno-raciales ou encore la colonisation française. D'autre part, leur profil permet de relever si tel ou tel critère a une incidence sur le choix d'aborder ces sujets ou non. Les entretiens conduits auprès de deux professeurs, l'une de français exerçant dans un collège et l'autre d'école élémentaire permettent d'apporter plus de précisions quant aux réticences qui peuvent exister à propos du traitement de la thématique du colonialisme, des discriminations ethno-raciales ou des sujets concernant l'immigration. La collecte de données s'effectue auprès des enseignants de collège, d'école élémentaire et des bibliothécaires. Sont concernés principalement les enseignants du cycle 3 (CM1, CM2) et du cycle 4 (5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}).

2.4.2. Présentation des supports, des outils de collecte et de méthodes d'analyse des données

Les entretiens menés auprès d'une bibliothécaire et d'une enseignante documentaliste permettent de relever si les questions concernant les discriminations ethno-raciales suscitent leur intérêt. Les sept questions reposent essentiellement sur l'approche personnelle des bibliothécaires sur cette thématique. Ces questions permettent de vérifier si la diversité des élèves est prise en considération (Annexes 3 et 4).

L'élucidation des hypothèses soulevées ci-dessus nécessite de mener des entretiens auprès d'enseignants et de bibliothécaires et de réaliser des recherches sur l'existence ou non d'ouvrages littéraires pour la jeunesse s'intéressant aux populations issues de l'immigration en France. Il s'agit de relever, dans la littérature pour la jeunesse, les représentations actuelles de ces populations. Pour ce faire, nous effectuons des recherches dans les bibliothèques afin d'identifier les ouvrages proposés en France autour de ces questions et ce, après les années 1940. Nous procédons ensuite à l'étude de quelques ouvrages, une étape essentielle pour mettre en exergue les représentations actuelles. Il s'agit alors de relever les caractéristiques les plus pertinentes qui décrivent les représentations contemporaines dominantes sur les populations issues de la colonisation dans notre société.

Les entretiens menés auprès d'enseignants de français et en école élémentaire comportent des données qui concernent à la fois les ouvrages littéraires proposés aux élèves concernant les populations issues de l'immigration, les noms des auteurs et les titres des ouvrages étudiés. Ce questionnaire comporte treize questions (Annexes 1 et 2) : quatre s'attachent à décrire le profil de l'enseignant interrogé et neuf concernent les avis des enseignants sur les questions sensibles des discriminations ainsi que les ouvrages étudiés sur ces thématiques : ces dernières tentent en outre d'élucider les raisons de ces choix. Nous avons sélectionné ces diverses questions en fonction de leur pertinence au regard des questionnements qui animent cette étude, et pour répondre au mieux à la problématique qu'elle soulève.

L'analyse qualitative des données permet de savoir si les enseignants inscrivent ces sujets de société dans leur programme d'enseignement ou non, et de déterminer s'ils leur accordent ou non de l'importance et dans quelle mesure. La dimension qualitative permet de rendre compte de données décrites et donc non mesurables. S'y ajoute une analyse des données permettant de relever si le profil des enseignants (comme l'ancienneté dans l'enseignement ou l'âge)

constitue un frein ou un levier pour l'introduction de ces thématiques dans leurs enseignements. Les entretiens avec les bibliothécaires sont également l'occasion de révéler la place accordée à la diversité des élèves. Tous les albums de jeunesse étudiés concernent les niveaux de cycle 3 (CM1, CM2, 6^{ème}) et de cycle 4 (5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}).

Enfin, nous procédons à une analyse comparative entre la vision dominante actuelle et celle qui ressort de la littérature pour la jeunesse diffusée dès la fin du XIXe siècle et jusqu'à la première moitié du XXe siècle. Cette étude nous permet de mettre en lumière les évolutions, changements ou permanences affectant le regard porté sur les individus issus des colonies, d'hier à aujourd'hui.

L'idée qui sous-tend cette recherche est que l'évaluation des enseignants est un outil au service de la démarche de progrès qui s'inscrit dans le souci d'amélioration continue de l'apprentissage scolaire et de la qualité de l'enseignement, dans un souci d'égalité et de respect de la diversité.

Partie 3 : RESULTATS

La question de recherche de ce mémoire porte sur les représentations des personnes issues de la colonisation française dans les ouvrages littéraires scolaires et ceux hors du domaine scolaire : quelle littérature pour la jeunesse est-elle utilisée par les enseignants du cycle 3 et 4 pour aborder la thématique des discriminations ethno-raciales et quelle place est accordée aujourd'hui à cette littérature coloniale pour la jeunesse dans la société française ? Dans cette étude, nous constatons que la littérature coloniale à destination de la jeunesse constitue un champ de recherche encore largement inexploré. En outre, soulever la question des discriminations ethno-raciales avec des enseignants peut paraître difficile. En effet, nous postulons que pour la plupart des enseignants, l'idée d'un traitement inégalitaire à l'égard des élèves est exclue, dans la mesure où ils considèrent que leur mission consiste en une transmission des savoirs respectueuse de la dignité humaine.

3.1 Une prise de conscience des discriminations ethniques.

La première hypothèse de cette étude repose sur la possible difficulté pour les enseignants d'aborder la question des discriminations ethno-raciales au sein même de l'école en raison d'une culture enseignante qui évacue tout caractère discriminatoire.

3.1.1 L'approche des enseignants

Les entretiens conduits auprès de deux enseignants montrent leur intérêt pour le traitement des questions discriminatoires. La professeure de français souligne la nécessité de traiter du thème des discriminations ethniques car, selon elle, « *il est important de montrer aux élèves que l'on est tous égaux* ». L'égalité de traitement est une notion qui apparaît importante aux yeux de cette professeure et constitue même pour elle un devoir de transmission par les enseignants : « *C'est notre rôle en tant qu'enseignant de véhiculer les valeurs comme l'égalité de tous* ». Ce devoir de transmission des valeurs républicaines transparait dans le discours du professeur des écoles qui considère qu'il est « *important d'aborder un maximum de thèmes dits sensibles pour que les élèves puissent en discuter entre eux, dans un objectif d'ouverture d'esprit, de tolérance et de respect des différences* ». Pour lui, l'attention à l'égalité de traitement permet aussi de repérer des plaintes excessives ou inappropriées, lorsque le ressenti de l'élève n'est pas conforté par la réalité des faits : « *il est aussi important que certains élèves ne se posent pas en victimes systématiques lorsque ce n'est pas le cas* ».

En outre, l'enseignement moral et civique intègre le traitement des diverses discriminations dont celles liées à l'appartenance ethnique. L'étude de ces dernières a été introduite par les deux professeurs dans leurs enseignements, alors qu'ils n'avaient pas obligation de le faire dans la mesure où cela ne fait pas partie intégrante des préconisations de l'Education Nationale. Malgré tout, ces notions ont été abordées avec facilité et sans aucune gêne de leur part. Les professeurs ont reconnu l'existence de discriminations ethniques et le besoin d'y remédier. Comme valeur républicaine, l'égalité a été mise en avant. L'idée qu'il est du devoir de l'enseignant de véhiculer cette valeur semble partagée par ces enseignants. Il apparaît ainsi que les valeurs républicaines comme l'égalité et la fraternité, ainsi que la lutte contre les discriminations constituent des devoirs pour les personnes interrogées, une mission que chaque enseignant se doit de mettre en avant dans les apprentissages scolaires.

3.1.2. Le rôle stratégique des supports littéraires

Notre première hypothèse sous-tend l'idée que la faiblesse de ressources littéraires et scientifiques traitant des représentations des personnes issues de la colonisation, confère aux enseignants peu de moyens pour aborder ce sujet sensible. De plus, même si cet enseignement invite tous les professeurs et notamment ceux de morale, de civique et de français à faire partager les valeurs de la République, le fait que les moyens de mettre en œuvre ce projet ne soient pas communiqués constitue un obstacle sérieux. En théorie, un nombre limité d'enseignants devrait donc aborder cette thématique.

Ces deux entretiens tendent à contredire, à tout le moins à nuancer cette hypothèse. En effet, les deux enseignants ont abordé cette thématique à partir d'ouvrages proposés par l'Education Nationale. Aujourd'hui, il semblerait que la lutte contre les discriminations ethniques revête une grande importance et soit considérée avec beaucoup de sérieux. La professeure de français a porté son choix sur l'album d'Azouz Begag, « *le Gone du Chaâba* »⁸². Ecrivain d'origine algérienne, Azouz Begag est l'auteur de nombreux albums pour la jeunesse mettant en scène des jeunes issus de l'immigration. L'ouvrage précité aborde la thématique du racisme vécu par un enfant issu de l'immigration. L'écrivain raconte malgré tout la vie heureuse et épanouie de ce jeune garçon. Ses œuvres sont intégrées dans la liste proposée par l'Education Nationale. À l'examen, les moyens mis à la disposition des enseignants ne

⁸² Azouz Begag, *le Gone du Chaâba*, éditions du seuil, 1986.

semblent pas si limités que nous le pensions de prime abord, ce qui leur permet d'aborder la question discriminatoire. De même, l'album étudié par le professeur des écoles intitulé « *Max et Koffi sont copains* »⁸³ est suggéré par le réseau de création et d'accompagnements pédagogiques Canopé. Ce dernier offre un panel d'ouvrages, d'albums et de bandes dessinées s'intéressant à l'altérité et au partage des valeurs républicaines. Le site Internet du Canopé permet aux enseignants d'effectuer des recherches sur les albums portant, entre autres, sur les discriminations ethniques, destinés à un public allant de la maternelle jusqu'au lycée. L'offre documentaire dans le centre de documentation n'étant pas jugée suffisante par les enseignants que nous avons interrogés, le recours à ce réseau peut constituer une alternative.

Les deux enseignants ont choisi des ouvrages pour la jeunesse traitant de la question du racisme parmi ceux suggérés par l'Education Nationale dans une liste de livres à étudier. En effet, Azouz Begag ainsi que les auteurs Serge Bloch et Dominique de Saint-Mars, mais aussi Anne Franck sont des références que l'Education Nationale met en avant dans l'étude des discriminations ethniques⁸⁴.

Si les deux enseignants semblent en accord quant à l'importance d'aborder le thème des discriminations ethniques, il ressort que leur perception des représentations des populations ethno-raciales dans la littérature pour la jeunesse diverge. La professeure de français relève qu'elle « *choisit toujours des albums qui ne tombent pas dans l'exagération* ». Cette approche est intéressante car elle met en exergue le constat soulevé par de nombreuses études qui mettent en avant l'existence de stéréotypes dans la littérature pour la jeunesse⁸⁵. En effet, la professeure justifie ainsi son choix du roman d'Azouz Begag : « *on a des stéréotypes dans de nombreux ouvrages quand il s'agit d'aborder le thème de l'Afrique ou du Maghreb par exemple. L'enfant africain ou maghrébin qui connaît une vie difficile, la misère* », un constat qu'elle ne fait pas dans l'ouvrage d'A. Bérag.

Au contraire, le professeur des écoles ne relève aucune mention négative ni aucun stéréotype dans les ouvrages mettant en scène les populations issues des anciennes colonies françaises et

⁸³ Serge Bloch, Dominique de Saint Mars, *Max et Koffi sont copains*, éditions Calligram, 1995.

⁸⁴ Anne Franck, est l'auteur du *Journal d'Anne Franck* qui a été publié après sa disparition tragique, en 1947.

⁸⁵ Mirna Safi, Patrick Simon, *Les discriminations ethniques et raciales dans l'enquête Trajectoires et Origines : représentations, expériences subjectives et situations vécues*, Insee, 2013.

semble ignorer l'existence de stéréotypes dans de nombreux albums pour la jeunesse, comme cette présente étude le met en évidence⁸⁶.

3.1.3. L'approche d'une bibliothécaire et d'une professeure documentaliste

Les entretiens conduits auprès d'une bibliothécaire du Cher et d'une professeure documentaliste de la région du Loir et Cher démontrent que les questions des discriminations ethniques ne constituent pas un sujet tabou et rencontrent un vif intérêt personnel. En effet, selon la bibliothécaire du Cher, « *il est important aujourd'hui d'aborder ces questions et surtout avec la montée des extrémismes. On doit pouvoir offrir aux enfants des lectures intéressantes sur cette question. Cela permet une ouverture d'esprit et de connaître d'autres cultures que la leur* ». De même, selon la professeure documentaliste, l'acquisition de ce type de documents dans le cadre de ses activités relève à la fois de son intérêt pour l'éducation à la citoyenneté, et de l'importance de « *s'ouvrir aux différentes cultures* » et se justifie parce qu'ils « *apportent une vraie ouverture d'esprit* ».

Afin de toucher un maximum d'enfants, les supports proposés par la bibliothécaire sont divers : « *je choisis des livres documentaires, des bandes dessinées et des albums pour la jeunesse. Chaque enfant, selon ses sensibilités, peut découvrir ces thématiques* ». La professeure documentaliste choisit également ce même type de documents pour approcher un plus large public. Enfin, toutes deux estiment être satisfaites de la qualité des documents en question. Toutefois, la professeure documentaliste souligne que les stéréotypes ethniques dans certains ouvrages existent. Elle cite le cas exemplaire de la bande dessinée de Hergé, Tintin au Congo, où « *les Congolais sont très mal représentés. Ils sont tous naïfs et représentés comme des êtres primitifs* ».

La présence de stéréotypes dans les ouvrages à destination des enfants est relevée par nos deux interviewés, ce qui atteste ainsi du fait qu'aujourd'hui encore, les enfants peuvent être amenés à lire des albums ou des bandes dessinées qui véhiculent des stéréotypes dégradants. L'impact peut être considérable lorsque l'on se rappelle que les albums permettent aux enfants de construire leur propre identité⁸⁷. Présenter un monde stéréotypé contribue grandement à intégrer de façon durable ces idées préconçues dans l'esprit d'un jeune enfant

⁸⁶ 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>;

⁸⁷ David Olson, *L'univers de l'écrit, Comment la culture écrite forme la pensée*, Retz, Paris, 1998.

qui construit en partie son imaginaire et ses références identitaires par rapport à ce qu'il lit.

Les résultats obtenus à partir des entretiens réalisés auprès des enseignants et bibliothécaires infirment la première hypothèse, comme évoqué plus haut. L'analyse qualitative a permis de relever au contraire un intérêt important pour cette thématique. Les entretiens révèlent le caractère primordial, souligné par les enquêtés, de l'enseignant dont le rôle d'éveilleur des jeunes consciences est mis en exergue. Il serait notamment sollicité pour lutter contre les préjugés véhiculés par les élèves eux-mêmes.

3.2 : L'appréhension des discriminations en contexte scolaire: la frilosité des enseignants

La question des discriminations à l'école n'a pas suscité d'étonnement car les deux enseignants ont reconnu l'existence de discriminations, le relevant entre les élèves. La possibilité que les enseignants puissent être à l'origine d'actes discriminatoires n'a pas été suggérée. Selon la professeure de français, « *ce sont les Maghrébins et Africains qui sont les grandes victimes dans notre société, que ce soit dans l'accès au travail, au logement, etc., et c'est à l'école que l'on peut changer les mentalités* ». Cela étant dit, si aujourd'hui les discriminations ethno-raciales semblent être dénoncées et leur existence reconnue par les sciences sociales ainsi que la société française dans les domaines de l'emploi et du logement, dans la sphère de l'école, il est davantage question d'inégalités sociales que de discriminations, comme mentionné plus-haut. Il semble ainsi exclu, à leurs yeux, qu'un enseignant puisse émettre un quelconque acte discriminatoire à l'égard d'un élève. Les discriminations si elles existent au sein même de l'école, émaneraient seulement des élèves qui ont « *des préjugés racistes, parfois étonnants* ». Ainsi, certains élèves pensent encore que les Africains subsahariens vivent « *à l'état primitif, à l'état sauvage* » relève la professeure de français.

Le professeur des écoles va dans ce sens. Les discriminations au sein des établissements scolaires existent car les « *enfants peuvent être sensibles au racisme. S'ils entendent par exemple, les adultes tenir des propos racistes, ils peuvent les imiter sans prendre conscience de la teneur de leur propos* ».

À cet égard, l'éducation à la diversité est présentée comme un moyen de lutte privilégié pour lutter contre les préjugés racistes par le professeur des écoles. Il s'agit alors d'intervenir pour changer les mentalités et leur inculquer les valeurs républicaines d'égalité et de

fraternité. La présente étude témoigne d'une prise de conscience manifeste des enseignants de l'ampleur et de la portée des discriminations ethniques à l'école. Les professeurs promeuvent de façon active les valeurs de fraternité et d'égalité. Il ressort en outre de notre recherche l'idée que, aux yeux des enseignants, les discriminations ethniques ne peuvent être le fait que d'élèves qui imitent leurs parents.

3.3. Enseignants réfractaires, enseignants réceptifs : quels profils ?

3.3.1 : Impact de l'âge, de la formation et de l'ancienneté

Même si les profils sont différents, la question des discriminations fait l'objet d'un intérêt égal pour les deux enseignants en dépit de leur différence d'âge (dans la tranche 40-50 ans pour la professeure de français et 50-60 ans pour le professeur des écoles). La formation, l'âge et le genre des enseignants ne semblent pas avoir d'incidence sur la prise en compte dans l'enseignement des discriminations ethniques. En effet, le professeur des écoles est un homme de 57 ans, de formation scientifique et enseigne depuis 22 ans. La professeure de français est une femme de formation littéraire sensiblement plus jeune. Malgré la prise en considération tardive par l'Education Nationale de la promotion de l'égalité de tous les citoyens en devenir, les deux enseignants accordent une place importante à la lutte contre les discriminations ethniques. Les enquêtés ne manifestent aucune réticence pour l'enseignement de thèmes relatifs aux discriminations ethniques. Comme nous l'avons vu, l'accent est mis au contraire sur la nécessité de lutter contre ces discriminations. Ce rôle incombe à l'enseignant, selon les professeurs interrogés. L'enseignement moral et civique repose donc sur l'inculcation de ces principes essentiels.

3.3.2 : Influence de la composition de la classe

La question portant sur la composition de la classe et notamment sur le nombre d'élèves dont les parents sont originaires d'Afrique ou d'Asie a permis de constater que pour l'un des deux enseignants, cet aspect peut influencer le choix d'aborder la thématique des discriminations. En effet, le professeur des écoles choisit de traiter les discriminations concernant le genre et l'appartenance ethnique au motif qu'elles figurent dans le programme, indépendamment de l'origine de ses élèves. Au contraire, pour la professeure de français, la composition de la classe semble être un critère majeur dans le choix d'aborder les discriminations ethniques. En effet, elle affirme : « *Et comme j'ai des élèves issus de ce continent (l'Afrique), c'est important de montrer à tous que nous sommes tous égaux* ». En effet, selon la professeure, le

fait de traiter le thème des discriminations ethniques ne saurait relever uniquement d'une obligation du fait de son inscription dans les programmes mais d'une nécessité liée à la spécificité des publics pour « véhiculer les valeurs comme l'égalité de tous ».

3.3.3. Impact de l'histoire personnelle de l'enseignant

Nous avons posé la question d'un lien possible entre le profil de l'enseignant (qui se sentirait concerné par le sujet du fait de ses éventuelles origines étrangères ou de son histoire particulière) et ses choix dans le domaine qui nous occupe : cela s'avère vérifié dans les cas que nous avons examinés. Il apparaît en effet que l'histoire de l'enseignant peut constituer un critère explicatif pour traiter les questions portant sur les discriminations ethniques ou le racisme.

L'histoire personnelle du professeur influe en effet sur son choix de traiter certaines discriminations. Le vécu familial du professeur des écoles, d'origine juive, accroit son intérêt particulier pour le thème du racisme ou de l'antisémitisme car selon lui : « *lorsqu'on connaît l'histoire de ses parents ou de ses grands-parents qui ont souffert à cause du racisme ou de l'antisémitisme, forcément, on ne veut pas qu'un enfant connaisse ces souffrances* ». Cependant, ce constat doit être nuancé. Pour la professeure de français, originaire d'une ancienne colonie française, « *la question des discriminations doit de toute façon être traitée à l'école par les enseignants quelle que soit leur origine* ».

Elle affirme à ce sujet que bien « *qu'issue d'une ancienne colonie française, ce n'est pas ce qui me pousse à traiter ces questions* ». Le plus important est selon elle de « *participer à la promotion de l'égalité pour tous* ». En tout état de cause, loin de s'insurger des seules discriminations portant sur les personnes de même origine qu'elle, cette professeur est sensibilisée à la lutte contre l'intolérance en général, citant par exemple le cas des Roms à ses yeux injustement stigmatisés.

3.4 : La charge polémique de l'histoire coloniale: un frein pour les enseignants ?

La seconde hypothèse de cette étude et qui découle de la première repose sur le caractère politique et potentiellement polémique de l'histoire coloniale qui peut rebuter certains enseignants. En quoi, cet aspect peut-il influencer sur le choix des enseignants de traiter ou non cette thématique dans le cadre de leurs enseignements ?

La littérature coloniale pour la jeunesse contemporaine est peu abondante. De plus, cette littérature coloniale qui a souvent pour objet l'Algérie ne semble pas marquée par la présence de stéréotypes. La polémique de l'histoire coloniale n'a pas été soulevée par les enseignants. Le professeur des écoles semblait surpris de l'existence de stéréotypes dans les albums pour la jeunesse puisqu'il n'a « *jamais remarqué cela dans les ouvrages étudiés* ». Les ouvrages proposés aux élèves figurent parmi ceux suggérés par l'Education Nationale. On peut supposer que si les ouvrages portant sur l'histoire coloniale avaient été proposés, les enseignants les auraient peut-être intégrés dans leur enseignement. On peut aussi s'étonner qu'aucun ouvrage portant sur cette thématique n'ait jamais été suggéré.

En effet, la présente étude montre qu'il existe certes un intérêt pour l'Algérie colonisée, de nombreux auteurs (qu'ils soient ou non d'anciens Français de l'ex-Algérie française, dits « Pieds-noirs ») ont écrit sur cette période, mais il ressort « *qu'il n'existe encore aucun roman historique pour la jeunesse parlant de l'Algérie française au XIXème siècle* »⁸⁸. L'Algérie française semble constituer un sujet délaissé par la littérature destinée à la jeunesse. Pourrait-on parler alors de tabou ?

La littérature coloniale française pour la jeunesse a été très abondante pendant une longue période. Si à partir de 1870 et jusqu'en 1940, les auteurs français ont fait l'apologie de la politique coloniale française, un parti-pris anti-colonialiste se manifeste à partir des années 1930. Toutefois, « *l'Algérie cessera d'être l'objet d'une quelconque création littéraire pour la jeunesse pendant de longues années, de la part des écrivains français (...) notamment en raison du non-dit entourant la guerre d'indépendance, la question des pieds-noirs, celle de l'immigration et enfin celle de toutes les années d'occupation coloniale* » affirme Mathilde Lévêque.

Il nous est apparu cependant que, comme nous le supposions, la dimension politique du débat entourant les discriminations, et le caractère potentiellement polémique de l'histoire coloniale peut rebuter certains enseignants (c'était notre seconde hypothèse) sans que cela ne soit cependant affirmé. Les questions portant sur le profil de l'enseignant (militant ou non, concerné du fait de ses origines par l'histoire coloniale ou non) devaient relever une potentielle influence ou non sur leur regard sur ce débat.

⁸⁸Mathilde Lévêque, *L'engagement des écrivains pour la jeunesse dans la diffusion de l'idée coloniale : écrire l'Algérie sous la IIIe République (1870- 1940)*, in *Contre l'innocence. Esthétique de l'engagement en littérature de jeunesse*, Britta Benert, Philippe Clermont (dir.), Peter Lang, 2011, p.143-153.

PARTIE 4 : DISCUSSION

Cette étude porte sur les représentations des personnes issues de la colonisation dans la littérature pour la jeunesse et s'appuie sur des recherches documentaires, notamment des albums pour la jeunesse. Cette recherche a été réalisée dans des bibliothèques pour la jeunesse et la Bibliothèque Nationale de France. Elle s'appuie notamment sur des études portant sur les représentations véhiculées dans la littérature pour la jeunesse.

On recourt à cet effet abondamment aux recherches fouillées effectuées par Véronique Francis et Mathilde Lévêque qui mettent en évidence de forts stéréotypes dans de nombreux ouvrages destinés aux enfants. Notre analyse se base enfin sur des entretiens menés auprès d'un enseignant d'école élémentaire (CM2), d'une professeure de français du collège, d'une bibliothécaire et d'une enseignante documentaliste.

4.1. Première hypothèse

La présente étude témoigne d'une prise de conscience manifeste des enseignants de l'ampleur et de la portée des discriminations ethniques à l'école. Cependant, une certaine méconnaissance ou un déni des discriminations pouvant émaner de professeurs est à l'œuvre auprès de nos interviewés.

Les discriminations ethniques sont aujourd'hui un fait social établi et reconnu par les acteurs politiques, la société civile et l'opinion publique en France. Néanmoins, si cette prise de conscience semble aujourd'hui plus importante, elle ne concerne que la sphère sociale comme l'accès à l'emploi et l'accès au logement. La sphère éducative ne semble pas marquée par la même préoccupation, tout se passant comme si le personnel enseignant ne pouvait être susceptible de véhiculer, dans ses enseignements des poncifs rabaissant des individus à raison de leur origine, et moins encore de discriminer les enfants pour ce motif⁸⁹. Pourtant des recherches comme celles de Fabrice Dhume ont mis en exergue la présence de discriminations

⁸⁹ Les réponses que nous recueillons semblent conforter l'analyse que propose Didier Fassin sur le traitement des discriminations en France et son évolution. Selon le sociologue, nous serions passés du déni à la dénégation, c'est à dire de la non-reconnaissance à la reconnaissance partielle de ce phénomène. S'il y a dénégation en effet, c'est que, si les discriminations sont devenues un problème public tenu comme tel, leur traitement demeure limité par deux facteurs : tout d'abord, on reconnaît la présence des discriminations mais pas celles portées par l'institution, dans notre cas l'école. En second lieu, les discriminations sont abondamment dénoncées mais celles en lien avec l'origine ethno-raciale sont diluées dans un ensemble de faits discriminatoires portant sur l'âge, le handicap, et surtout le genre. Didier Fassin, « Du déni à la dénégation » in Didier Fassin et Eric Fassin (dirs.) *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, La découverte, 2006.

au sein même de l'Education Nationale⁹⁰. Nous constatons que les représentations des populations issues des anciennes colonies françaises sont fort peu marquées par les stéréotypes dans les albums pour la jeunesse portant sur l'Algérie coloniale comme cela était le cas par le passé. Cela étant dit, les préjugés et les stéréotypes ethno-raciaux persistent dans de nombreux autres albums destinés à la jeunesse, comme évoqué plus-haut.

Les données issues de notre enquête illustrent les défis qui demeurent pour les acteurs de l'éducation nationale désireux d'engager une lutte efficace contre les discriminations ethno-raciales à l'école, mais aussi les limites des initiatives jusqu'alors engagées. Lutter contre les discriminations serait en outre sans doute facilité par une analyse critique du contenu des ouvrages scolaires et des albums pour la jeunesse. La promotion de l'égalité visée par l'Education Nationale repose sur le respect de l'autre et de ses différences. Cela passe par l'identification des stéréotypes et des discriminations dans les ouvrages littéraires mis à disposition des élèves. C'est toute la communauté éducative qui est concernée : l'on pourrait alors proposer des formations continues liées à nos représentations de la diversité.

En effet, certains thèmes récurrents sont abordés dans des albums pour la jeunesse mettant en scène de jeunes Africains Subsahariens ou Maghrébins vivant en France. Véronique Francis rappelle que : « *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* »⁹¹. La littérature pour la jeunesse doit contribuer à faire prendre conscience à ses jeunes lecteurs de la réalité du racisme ou de l'exclusion. Toutefois, le fait de réduire le vécu des minorités « visibles » à des problèmes sociaux revient à les catégoriser et à les réifier.

L'analyse critique du contenu des ouvrages scolaires et des albums pour la jeunesse est donc conseillée. Ainsi, l'étude d'albums ou de bandes dessinées empreints de stéréotypes peut s'avérer instructive, dans la mesure où seront explicitées diverses données en amont : s'il s'agit d'un document écrit à une époque révolue, il s'agira d'éclairer le contexte dans lequel

⁹⁰ Fabrice Dhume, *L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique*, Migrations Société, Vol. 22, n° 131, septembre – octobre 2010, p.172.

⁹¹ Nathalie Thiery, Véronique Francis, *Figures et représentations de l'enfant noir dans les albums pour la jeunesse*, Revue de recherches en éducation Spirale, 2015, p.46.

vivait l'auteur et le caractère plus ou moins normalisé des préjugés à son époque. S'il s'agit d'un auteur contemporain, il s'agit alors de contrebalancer ces représentations avec l'étude d'un autre ouvrage qui propose une représentation plus positive du personnage issu de la « diversité ».

Ces précautions permettent d'introduire l'enfant à la complexité du débat sur les discriminations et de lui donner à penser l'autre autrement que par le biais de représentations manichéennes et homogènes. L'enfant peut ainsi mieux saisir la manière dont émergent et se construisent les représentations sur les minorités ethno-raciales et les raisons pour lesquelles elles perdurent en partie.

L'approche de la diversité à l'école contribue au partage de valeurs républicaines. La littérature pour la jeunesse constitue un outil d'éducation privilégié dans les écoles françaises sous certaines conditions. Si elle intègre la diversité culturelle, cette littérature ne contribue en effet pas toujours au traitement égalitaire entre les enfants issus de groupes minoritaires et ceux de la majorité. En effet, Nathalie Thiery et Véronique Francis observent que : « *en contextes majoritaires blancs, les personnages d'enfants noirs s'avèrent en définitive très peu présents (...) le risque pour les enfants du groupe majoritaire est de considérer leurs modes de vie comme la norme* »⁹². Or, la lutte contre les discriminations ethno-raciales à l'école nécessite de sortir d'une vision ethno-centrée.

C'est à cette condition que peut être rendue possible l'inculcation des valeurs fondatrices de la démocratie telles que le respect d'autrui et de sa dignité et du caractère inaliénable de la valeur de chacun en tant qu'être humain. L'enseignant doit permettre à l'élève de s'approprier des valeurs de partage, d'égalité et du respect de l'autre et d'accepter les différences en offrant des lectures respectueuses de la diversité. La vigilance s'impose et doit conduire chaque enseignant à adopter une démarche pédagogique juste et un choix éclairé de ses supports d'enseignement. Ce sont là les raisons pour lesquelles nous pensons que lutter contre les discriminations nécessite une analyse des ouvrages scolaires et des albums pour la jeunesse. La diversité n'est respectée que si elle est pleinement reconnue au sein de notre société et qu'elle fait l'objet d'un traitement égalitaire.

⁹² Ibid

4.2. Deuxième hypothèse

Nous supposons que la dimension politique du débat sur les discriminations et le caractère potentiellement polémique de l'histoire coloniale pourraient rebuter certains enseignants.

Les entretiens réalisés auprès de deux enseignants d'école élémentaire et du collège révèlent que le caractère polémique de l'histoire coloniale ne constitue pas une préoccupation majeure puisque cela n'a pas été évoqué. La question portant sur la dimension polémique de l'histoire coloniale n'a certes pas été directement posée, mais l'évocation de la littérature coloniale à destination de la jeunesse, encore largement inexplorée, aurait pu induire une réaction des enseignants et une évocation possible de son caractère potentiellement controversé. Cela, d'autant plus qu'une récente polémique soulevée par une déclaration d'Emmanuel Macron, alors candidat aux élections présidentielles françaises, a saturé l'espace des médias⁹³.

Au vu des réponses apportées par les enseignants qui semblent évacuer toute considération du caractère polémique de l'histoire coloniale, tout en exprimant peu d'intérêt pour le sujet, il semblerait que la place accordée à la littérature coloniale pour la jeunesse ne soit pas une priorité pour eux. Cela étant dit, cette présente étude montre que la littérature coloniale pour la jeunesse constitue un champ de recherche encore largement sous-exploité et demeure un sujet tabou. Le fait que l'Education Nationale œuvre pour la lutte contre les discriminations ethno-raciales est pleinement intégré dans les esprits des enseignants et accepté par eux. L'enseignement de l'histoire coloniale ne semble en revanche pas susciter un intérêt particulier pour ces enseignants qui préfèrent ainsi se focaliser sur la lutte contre les discriminations ethno-raciales.

Cette étude a montré que la préoccupation des auteurs de littérature jeunesse portant sur la question coloniale et prenant l'Algérie pour objet s'est largement étiolée, rencontrant de fait peu l'adhésion des enseignants. Dans cette littérature, même si l'on note une certaine nostalgie de l'Algérie chez certains auteurs Pieds-noirs, la diffusion des stéréotypes est

⁹³ Emmanuel Macron a déclaré publiquement le 15 février 2017 que la colonisation française de l'Algérie est un « crime contre l'humanité », soulevant une tempête de déclarations indignées au sein de la classe politique française. Qualifiant le propos de « maladroit », l'éditorialiste du Monde qui rapporte l'incident écrit : « Les campagnes électorales sont l'occasion de tournées internationales, pour « présidentialiser » le candidat. Et l'étape algérienne est souvent l'une des plus risquées, tant sont douloureuses les relations entre la France et l'Algérie, son ancienne colonie ». http://www.lemonde.fr/idees/article/2017/02/18/colonisation-propos-maladroits-debat-utile_5081751_3232htm#OxfmscOgEVofY2d.99

cependant beaucoup moins étendue que par le passé. Toutefois, l'existence de clichés est toujours à l'œuvre dans certains albums pour la jeunesse ou bandes dessinées. Même si des auteurs d'origine algérienne, à l'instar de Leila Sebbar ou Azouz Begag, ont tenu à présenter un regard algérien sur cette histoire partagée, un certain manichéisme idéologique continue de porter ses effets sur les représentations offertes aux petits lecteurs sur ce sujet.

L'éducation à la diversité, c'est aussi intégrer la dimension coloniale, l'esclavage ou encore la ségrégation raciale. L'ouvrage « *Nina* » d'Alice Brière-Haquet dont j'ai fait la présentation lors d'un projet éducatif qui portait sur l'éducation à la paix m'a paru riche d'enseignements car il retrace une période cruciale de l'histoire en mettant en exergue la ségrégation ethno-raciale racontée par Nina Simone, enfant. Les événements historiques de cette période sont évoqués et adaptés à la compréhension des enfants de ces âges (de 8 à 10 ans). Cet album permet d'approcher la diversité et l'altérité au plus près, à partir du thème de la musique.

Le dernier point de discussion porte sur les modalités du recueil de l'opinion des enfants en lien avec la littérature jeunesse qui leur est dédiée. L'album que j'ai présenté lors de mon projet éducatif a suscité de nombreuses interrogations et un vif intérêt chez les enfants. Il s'en est ensuivi un débat réglementé, qui constitue à cet égard une pratique qui s'inscrit pleinement dans la discussion démocratique⁹⁴, dans le sens où il ambitionne de trouver des compromis à partir d'une problématique donnée. Le pluralisme des opinions est une condition essentielle au déploiement d'une discussion constructive. La pratique du débat est aussi un apprentissage du civisme⁹⁵. Lorsque la discussion porte sur une question controversée et amène des avis tranchés, il importe de réguler ses émotions afin de ne pas monopoliser la parole et d'admettre que son point de vue puisse être remis en question, même s'il est légitime de chercher à convaincre ou de demeurer convaincu de son opinion après discussion. Le débat est une confrontation de points de vue et non pas un affrontement dont il s'agirait de triompher.

D'un point de vue réflexif, l'apprentissage vise à dégager une réponse commune au questionnement initial, formulée à partir des réponses différentes émanant du groupe. Chaque élève est encouragé à exprimer un point de vue informé. Cela doit permettre à l'élève de formuler une opinion qui ne soit pas la simple reprise d'un préjugé en se basant sur les quatre

⁹⁴ Ministère de l'éducation nationale, enseignement moral et civique, 2015, <http://eduscol.education.fr/cid92404/methodes-et-demarches.html>

⁹⁵ Ministère de l'éducation nationale, enseignement moral et civique, 2015, <http://eduscol.education.fr/cid92404/methodes-et-demarches.html>

composantes de l'enseignement moral et civique⁹⁶. Un second aspect tient dans le civisme. Il s'agit d'inviter l'élève à prendre en compte l'opinion de l'autre. Lorsque cela est possible, le fait de formuler une réponse collective au problème initial met en exergue la poursuite de l'intérêt général. D'un point de vue dialectique enfin, la discussion collective régulée permet à l'élève de développer des compétences langagières. En d'autres mots, le débat réglementé est un instrument privilégié de dialogue et d'apprentissage, singulièrement lorsqu'il est question d'inculquer des valeurs de respect et de promouvoir l'acceptation des différences, à distance de toute pratique discriminatoire et de rejet.

⁹⁶ Ibid

CONCLUSION

La littérature pour la jeunesse pendant la période coloniale s'est attachée à promouvoir le colonialisme en alimentant le sentiment de supériorité « naturelle » du jeune lecteur français sur les peuples colonisés pour mieux légitimer les conquêtes coloniales. Il nous a semblé pertinent de nous pencher sur les représentations actuelles des populations issues du colonialisme à travers la littérature pour la jeunesse, pour évaluer leurs évolutions au long de l'histoire. Si, durant toute la période coloniale les auteurs ont œuvré en sorte de marquer les esprits de leurs jeunes lecteurs et n'ont eu de cesse de légitimer la colonisation française, une nette évolution se fait jour à partir des années 1940, dans le sens d'une ouverture progressive au monde.

L'analyse qualitative de données issues d'entretiens menés auprès d'enseignants de cycle 3 et 4, d'une enseignante documentaliste et d'une bibliothécaire met au jour l'importance accordée à la question des discriminations ethniques à l'école. Néanmoins, si la présente étude témoigne d'une prise de conscience manifeste de l'ampleur et de la portée des discriminations ethniques à l'école, elle fait aussi le constat d'une certaine méconnaissance ou d'un déni des discriminations au sein des acteurs de l'éducation que nous avons interrogés.

En outre, notre mémoire révèle la persistance de stéréotypes affectant les populations issues du colonialisme français dans la littérature contemporaine destinée à la jeunesse. Dès lors, étudier la représentation des populations issues de la colonisation française dans la littérature pour la jeunesse constitue un préalable nécessaire à l'éducation à la paix pour une prévention des discriminations ethno-raciales à l'école.

Dans le cadre d'un enseignement scolaire, les apports de ce mémoire sont nombreux. En effet, la présence des stéréotypes dans la littérature pour la jeunesse contemporaine en usage dans les classes montre les manquements de notre système éducatif. Si elle intègre la diversité culturelle, cette littérature ne contribue en effet pas toujours au traitement égalitaire entre les enfants issus de groupes minoritaires et ceux de la majorité.

Ce mémoire est riche d'enseignements car il nous aura permis de comprendre que l'éducation à l'altérité doit être pensée de façon globale et ne pas concerner seulement les écoliers. La formation continue des enseignants est recommandée si l'on veut assurer une éducation à la paix et au respect de tous. L'enseignant doit permettre à l'élève de s'approprier des valeurs

d'égalité et du respect de l'autre et d'accepter les différences en offrant des lectures respectueuses de la diversité.

L'objectif est de promouvoir une éducation à la paix pour une prévention des discriminations ethno-raciales. S'ouvrir à l'altérité constitue certes un moyen de prévention mais l'éducation à la diversité nécessite aussi de s'intéresser à la culture coloniale. La faible place octroyée à la littérature coloniale au sein des ouvrages pour la jeunesse en usage dans les établissements scolaires témoigne ainsi d'un désintérêt ou d'un déni des enseignants interviewés. Le devoir de mémoire n'implique pas, à notre sens, de partager les mêmes souvenirs et de commémorer les mêmes événements mais de s'attacher à promouvoir une histoire collective respectueuse du pluralisme. A cet effet, chaque enseignant doit adopter une démarche pédagogique juste et un choix éclairé de ses supports d'enseignement.

Cette étude illustre les paradoxes de la lutte contre les discriminations ethno-raciales : la promotion des valeurs républicaines paraît insuffisante au regard de la montée des discriminations ethno-raciales dans les secteurs du logement, de l'emploi ou même de l'école. En effet, la diversité n'est respectée que si elle est pleinement reconnue au sein de notre société et qu'elle fait l'objet d'un traitement égalitaire. L'éducation à la paix doit élargir le spectre de ses questionnements et objets, et impliquer tous les acteurs de la société. C'est à cette condition que peut être rendue possible la transmission des valeurs fondatrices de la démocratie telles que le respect d'autrui et de sa dignité et du caractère inaliénable de la valeur de chacun en tant qu'être humain.

Pour faire suite aux enseignements de ce mémoire, j'envisage de mettre en place un atelier « images et représentations » auprès d'enfants à partir du CM1. Il s'agira de proposer diverses illustrations (issues de la littérature jeunesse ou de publicités destinées aux enfants) et de leur demander d'exprimer ce que leur inspire les images en question, à partir de questions simples telles que : « qu'est-ce que cette image représente pour toi ? », « à quoi te fait penser cette scène »? Les idées-forces des enfants seront ensuite résumées en mots-clés. La thématique de la diversité et de ses usages sera privilégiée. Dans un second temps, je leur révélerai le sens donné par l'auteur (du livre ou de la publicité) à l'image en question et le contexte de sa publicisation ou publication. Une discussion collective dirigée suivra pour recueillir le sentiment des enfants et les réflexions que leur inspire l'exercice. L'objectif sera d'initier les enfants à la force suggestive et symbolique des images et à la nécessité de développer un regard critique les concernant.

BIBLIOGRAPHIE

- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and Boundaries, the Social Organization of Cultural Difference*, Universitets Forlaget. London : Ed. George Allen & Unwin.
- Begag, A. (2007). *La leçon de francisque*. Sablons : Ed. Gallimard jeunesse.
- Begag, A. (2012). *Leçons coloniales*. Paris : Ed. Delcourt.
- Bessis, S. (2003). *L'Occident et les autres, Histoire d'une suprématie*. Ed. La découverte.
- Bloch, S. & Dominique de Saint Mars. (1995). *Max et Koffi sont copains*, Paris : Ed Calligram.
- Bozec G. (2016), « *Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves* », Rapport Scientifique, Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire (CNESCO), Université Nice Sophia Antipolis.
- Bruno.G (1887). *Les enfants de Marcel, Instruction morale et civique en action, Livre de lecture courante, cours moyens*. Paris : Ed. Librairie classique Eugène Belin.
- Casteyras, J. (1886). *Aventures de trois enfants en Algérie*. Paris :Ed. Bibliothèque d'éducation et de récréation.
- Conseil Constitutionnel. (1958). Constitution de la 5ème République.
- Conseil constitutionnel. (1789). Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen.
- Conseil Constitutionnel, Loi n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations.
- Conseil Constitutionnel, Loi n°2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances.
- Nations Unies, Convention Internationale des Droits de l'Enfant. (1989).
- Conseil Constitutionnel, Article 4 de la loi du 25 février 2005 relative aux français rapatriés
- Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'Ecole laïque*. Rapport au ministre de l'Education nationale.
- Delauney Du Dezen, E. (1887). *Notre grande colonie africaine, Aventures et mésaventures d'Annibal Passérieux en Algérie*. Limoges : Ed. Hachette.
- Dhume, F. (2007). *Agir contre la discrimination: un défi et une opportunité pour l'école*.
- Dhume, F. (2010). *L'école face à la discrimination ethnoraciale: les logiques d'une inaction publique*, Migrations Société, Action publique et discrimination ethnique, p.171-184.
- Durkheim, E. (1922). *Education et Sociologie*. Paris : Ed : PUF, 2013.
- Durkheim, E. (1925). *L'Education morale*. Paris : Ed. PUF, 2012.
- Edo Anthony & Jacquemet N. (2013). *Discrimination à l'embauche selon l'origine et le genre: défiance indifférenciée ou ciblée sur certains groupes?* Paris : Economie et statistique, Ed. Insee .
- Fassin Didier & Fassin, Éric (dir.). *De la question sociale à la question raciale : représenter la société française*. Paris : Ed. La Découverte
- Fauroux, R. (2005). *La lutte contre les discriminations ethniques dans le domaine de l'emploi*. Paris : Ed. Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement.
- Ferry, J. (1885). *Les fondements de la politique coloniale*.
- Francis, V. (2015). *Stéréotypes et discriminations ethnoraciales dans et à travers les albums illustrés pour la jeunesse*. Reveduc, p.67-113.
- Goby, V. & Tallec O. (2008). *Adama ou la vie en 3D*. Paris : Ed. Autrement.
- Granvaud R. (2006) « Colonisation et décolonisation dans les manuels scolaires de collège en France », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 99, 2006, p. 73-81.
- Hergé. (1931). *Tintin au Congo*. Bruxelles : Ed. Casterman.

- Jahier, B. (2012). *L'apologie de la politique coloniale française dans la littérature pour la jeunesse avant 1914: un soutien sans limites?*. Strenae.
- Jallat, D. (2007). *L'innocence "au service" de l'idéologie coloniale*, Paris : Outre-Mers, p 235-264.
- La semaine de Suzette (1908-1960). *Les Petites Suzettes aux colonies, l'Epatant*. Paris :Ed Gautier-Languereau.
- La semaine de Suzette (1909-1968). *Les Petites Suzettes aux colonies, Cri-cri*. Paris : Ed.Gautier-Languereau.
- La semaine de Suzette (1909-1964). *Les Petites Suzettes aux colonies, Fillette*. Paris : Ed.Gautier-Languereau.
- La semaine de Suzette (1910-1937). *Les Petites Suzettes aux colonies, l'Intrépide*. Paris : Ed.Gautier-Languereau.
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Le Monde. (2005). *Le président Algérien relance la polémique avec Paris sur le rôle de la France durant la colonisation*. Paris : Le Monde.
- Lévêque, M. (2012). *L'engagement des écrivains pour la jeunesse dans la diffusion de l'idée coloniale: écrire l'Algérie sous la IIIe République (1870-1940)*. in Britta Benert, Philippe Clermont. *Contre l'innocence. Esthétique de l'engagement en littérature de jeunesse*, Peter Lang, 2011, p.143-153.
- L'Horty, Y. (2016). *Discriminations dans l'accès à l'emploi public, Discrimination à l'embauche selon "l'origine": que nous apprend le testing auprès de grandes entreprises?* Paris : Ministère du Travail, Dares Analyses.
- Molinero S., (2009), *Les Publics du rap. Enquête sociologique*, éditions l'Harmattan.
- Ndiaye P., (2008), *La Condition noire. Essai sur une minorité française*, Paris, Calmann-Lévy.
- Nizerolles, R. M. (1911-1913). *Les aventures aériennes d'un petit parisien à travers le monde*. Paris : Ed. J. Ferenczi&Fils.
- Nozière, J.-P. (1990). *Un été algérien*. Ed. Gallimard Jeunesse.
- Olson, D. (1998). *L'univers de l'écrit, Comment la culture écrite forme la pensée*. Paris : Ed. Retz.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation. (2001). *Déclaration universelle pour la diversité culturelle*.
- Peyroulou, J.P. (2009). *Guelma, 1945 : une subversion française dans l'Algérie coloniale*, Paris : Ed. La Découverte.
- Primon J-L. (2007),« Ethnicisation, racisation, racialisation : une introduction », *Faire Savoirs*, N°6.
- Renard, J. (1884). *Histoire de l'Algérie racontée aux petits enfants. Leçons, résumés, exercices oraux ou écrits*. Alger : Ed. Adolphe Jourdan..
- Safi, M. (2013). *Les inégalités ethno-raciales*. Paris : Ed. La Découverte.
- Safi, M. (2013) & Simon, P. *Les Discriminations ethniques et raciales dans l'enquête Trajectoires et Origines : représentations, expériences subjectives et situations vécues*. Paris : Insee, p. 245-275.
- Schneider, A. (2012). *La carte postale coloniale dans l'album: Nona des sables , un château de cartes mémorielles*. Strenae.
- Sebbar, L. (1999). *La Seine était rouge*. Paris : Ed. Thierry Magnier.
- Simon, P. (2008). *The choice of ignorance: the debate on ethnic and racial statistics in France* in C. &. *French Politics*. Paris : Ined.
- Thibert, R. (2014). *Discriminations et inégalités à l'école*. Lyon : IFE.

- Tirefort, A. (2001-2002). *Les Petites Suzettes aux colonies. La Semaine de Suzette et la culture coloniale pendant l'entre-deux-guerres*. Sénégal : A. Zamani, p. 102-125.
- Thiery, N.& Francis.V. (2015). *Figures et représentations de l'enfant noir dans les albums pour la jeunesse*. Spiral-E, p. 39-57.
- Unesco. (1999). Déclaration et le Programme d'actions sur une culture de la paix.
- Unesco. (2001). Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle.
- Unesco. (1996-2001). Stratégie à Moyen Terme.

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Entretien avec un enseignant du 3ème et 4ème cycle : classes de 6ème et 4ème d'un Collège du Loir et Cher.	59
Annexe 2 : Entretien avec un enseignant de cycle 3: classe de CM2 d'une école élémentaire du Cher.	62
Annexe 3 : Entretien avec une enseignante documentaliste en collège du Loir et Cher	66
Annexe 4 : Entretien avec une bibliothécaire du Cher.	68

Annexe 1 : entretien avec un enseignant du 3^{ème} et 4^{ème} cycle : classes de 6^{ème} et 4^{ème} d'un Collège du Loir et Cher.

Je réalise un mémoire sur les représentations des personnes issues du colonialisme français dans la littérature pour la jeunesse. Votre métier vous conduit à vous familiariser au quotidien avec cette littérature pour la jeunesse. Je vais donc vous poser quelques questions qui me permettront de mener à bien ma recherche. Je rappelle que vos données sont nominatives et vos réponses sont anonymisées.

1. Pourriez-vous me décrire votre activité?

Je suis professeure de français au Collège, j'ai 2 niveaux de classe : des 6^{èmes} et 4^{èmes}.

2. Vous vous situez dans quelle tranche d'âge ? :

- 20-30 ans
- 30-40 ans
- **40-50 ans**
- 50-60 ans
- 60 et plus ?

3. Quelle est votre formation initiale ?

- **Littéraire**
- Scientifique
- Artistique
- Technologique
- Langues étrangères
- Ou autre ?

4. Depuis combien d'années enseignez-vous ?

J'enseigne depuis 15 ans.

5. Parmi vos élèves, combien en comptez-vous dont les parents sont originaires d'Afrique ou d'Asie?

J'ai trois classes : deux classes de 6^{ème} et une classe de 4^{ème}. En tout, j'ai 8 élèves d'origine Maghrébine et d'Afrique Subsaharienne.

6. Avez-vous ou comptez-vous traiter la question des discriminations ? Parmi celles que je vais vous citer, lesquelles ? Vous avez la possibilité de faire plusieurs choix.

- discriminations sociales
- discriminations concernant l'orientation sexuelle
- discriminations concernant le handicap
- **discriminations ethniques**
- discriminations concernant la religion
- **discriminations concernant le genre**

7. Pourquoi avez-vous choisi de traiter ces discriminations ?

Je pense qu'il est très important de travailler l'égalité fille-garçon. L'éducation à l'égalité est inévitable. Non pas parce que cela fait partie des programmes mais aujourd'hui, on a des stéréotypes, des opinions toutes faites, figées sur les hommes et les femmes. Dès la petite enfance, les jeunes esprits sont formatés aux stéréotypes. Les femmes sont capables de faire les mêmes métiers que les hommes, elles sont capables d'accéder à toutes les professions si elles le souhaitent. Par exemple, j'ai choisi d'étudier des extraits de George Sand, qui est un très bon exemple. C'est une grande romancière qui a beaucoup contribué à lutter contre les préjugés. Pour ce qui est des discriminations ethniques, c'est notre rôle en tant qu'enseignant de véhiculer les valeurs comme l'égalité de tous. Quand on regarde autour de nous, on voit chaque jour des actes racistes. On sait tous que les Maghrébins et les Africains subsahariens sont les grandes victimes dans notre société ; que ce soit dans l'accès au travail, au logement.

8. Et à partir de quel document avez-vous décidé de traiter les discriminations ?

Azouz Begag, c'est un auteur que j'apprécie beaucoup. Il aborde des grandes questions de société comme le racisme mais vécu par un enfant. Cela permet aux élèves de pouvoir comprendre le ressenti d'un enfant et de pouvoir s'identifier à lui. Dans le livre « Le Gone du Chaâba », mes élèves ont été surpris d'apprendre que les premiers immigrés Algériens ont vécu dans des bidonvilles en France. Les personnages sont attachants et Azouz Begag ne tombe pas dans le misérabilisme malgré les conditions de vie difficiles dans les bidonvilles.

9. Avez-vous déjà connu au sein de l'établissement scolaire des cas de discriminations ethniques ?

Oui mais il s'agit surtout de préjugés qui émanent des élèves eux-mêmes. J'ai été étonnée par certains commentaires.

Pouvez-vous citer des exemples ?

Quand on aborde l'Afrique et les Africains dans un roman par exemple, les élèves pensent encore qu'ils vivent à l'état primitif, sauvage. Un élève m'a même demandé comment les noirs faisaient pour survivre dans la jungle et comment ils se déplaçaient ; les stéréotypes véhiculés pendant très longtemps n'ont malheureusement pas disparu. Il suffit de regarder certaines bandes dessinées pour s'en rendre compte. On pense tout de suite à Tintin au Congo. Les illustrations à elles seules sont très parlantes. Les Congolais sont quasiment nus et ils ne s'expriment pas correctement. Les personnages de noirs sont souvent niais et infantilisés. La supériorité de l'homme blanc est omniprésente et pourtant cette bande dessinée est disponible pour les jeunes enfants qui n'ont pas discours préalable pour les aider à prendre du recul par rapport à ce type de littérature.

10. Que pensez-vous de la manière dont sont représentées les populations issues des anciennes colonies françaises dans les ouvrages pour la jeunesse ?

Je choisis toujours des albums qui ne tombent pas dans l'exagération. Je veux dire par là, on a des stéréotypes dans de nombreux ouvrages quand il s'agit d'aborder le thème de l'Afrique, du Maghreb par exemple. L'enfant Africain ou Maghrébin qui connaît une vie difficile, la misère... je ne veux pas aborder ces thématiques sous cet angle. On assimile souvent la vie

d'un enfant dont les parents sont issus de l'immigration à ces thèmes récurrents. Mais ces gamins appartiennent de plus en plus aux classes moyennes, parfois supérieures. Ce sont des enfants qui ont les mêmes préoccupations et les mêmes rêves que leurs petits copains de toutes origines.

Vous pouvez expliciter ?

Par exemple, dans le « Gone du Chaâba », on a certes des thématiques comme le racisme, la tolérance mais le héros de l'histoire est un jeune enfant heureux, il mène la vie d'un enfant et qui va réussir dans la vie. Je ne prétends pas en tant qu'enseignante pouvoir effacer tout acte discriminatoire ou effacer les stéréotypes à l'école mais j'essaie au mieux de valoriser chaque différence.

11. Pensez-vous qu'il soit pertinent ou non d'aborder la question des discriminations ? Pourquoi ?

Oui absolument, je pense qu'il est pertinent d'aborder ces problématiques avec les élèves. Il est important de montrer aux élèves que l'on est tous égaux, que subir le racisme par exemple, peut faire très mal. Les élèves doivent être sensibilisés et doivent connaître ces notions. Les programmes scolaires nous y invitent d'ailleurs et ce de manière transversale. Nous devons nous enseignants, transmettre un ensemble de valeurs d'ouverture, de tolérance pour éviter la peur de l'Autre, de celui qui semble différent. C'est ainsi que l'on peut contribuer au mieux vivre ensemble.

12. Pensez-vous que l'offre documentaire disponible dans votre de documentation soit suffisante et qu'elle vous permette d'aborder au mieux cette thématique ?

Ces ouvrages que je vous ai cités sont disponibles dans notre bibliothèque. J'ai la chance de travailler avec une documentaliste qui est sensible à la thématique des discriminations. Maintenant, on ne dispose pas non plus d'une offre très importante. Mais on a la possibilité de commander tel ou tel ouvrage aussi.

13. Enfin, une dernière question :

Votre histoire personnelle ou familiale vous incline-t-elle à traiter de la question des discriminations ?

La question des discriminations doit de toute façon être traitée à l'école par les enseignants quelle que soit leur origine. Je suis originaire du Maghreb mais ce n'est pas ce qui me pousse à traiter ces questions. Mais en même temps, je ne peux pas nier le fait que ça me rend sans doute plus sensible à ces thématiques. Je ne peux pas m'empêcher de penser à ces hommes d'Afrique et du Maghreb qui ont sacrifié leur vie pour la France. Ou à ces travailleurs immigrés qui ont participé à la reconstruction du pays après la dernière Grande Guerre. Et quand je vois comment aujourd'hui sont traités leurs enfants ou petits-enfants, des individus qui sont stigmatisés juste du fait de leur faciès avec les contrôles de police par exemple... cela me paraît inacceptable aujourd'hui que le racisme continue d'exister dans notre société. J'estime que c'est une chance que mon métier d'enseignante m'offre la possibilité de parler directement à des élèves. C'est une occasion pour moi de participer à la promotion de l'égalité pour tous et de tenir ce discours de tolérance aux enfants.

Annexe 2 : entretien avec un enseignant de cycle 3: classe de CM2 d'une école élémentaire du Cher.

Je réalise un mémoire sur les représentations des personnes issues du colonialisme français dans la littérature pour la jeunesse. Votre métier vous conduit à vous familiariser au quotidien avec cette littérature pour la jeunesse. Je vais donc vous poser quelques questions qui me permettront de mener à bien ma recherche. Je rappelle que vos données sont nominatives et vos réponses sont anonymisées.

1. Pourriez-vous me décrire votre activité ? :

Je suis professeur d'une classe de CM2.

2. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? :

- 20-30 ans
- 30-40 ans
- 40-50 ans
- **50-60 ans**
- 60 et plus ?

3. Quelle est votre formation initiale ?

- Littéraire
- **Scientifique**
- Artistique
- Technologique
- Langues étrangères
- Ou autre ?

4. Depuis combien d'années enseignez-vous ?

J'enseigne depuis 22 ans.

5. Parmi vos élèves, combien en comptez-vous dont les parents sont originaires d'Afrique ou d'Asie?

J'ai une classe de 25 élèves dont 5 élèves d'origine étrangère : 2 Maghrébins, 1 Asiatique, 2 Africains.

6. Avez-vous ou comptez vous traiter la question des discriminations ? Si oui, parmi celles que je vais vous citer, lesquelles ? Vous avez la possibilité de faire plusieurs choix.

- discriminations sociales
- discriminations concernant l'orientation sexuelle
- discriminations concernant l'handicap
- **discriminations ethniques**
- discriminations concernant la religion
- **discriminations concernant le genre**

7. Pourquoi avez-vous choisi de traiter ces discriminations ?

L'égalité fille-garçon fait partie du programme et je pense qu'à cet âge, les enfants doivent savoir que garçons ou filles, tous doivent avoir le même traitement. Dès l'école élémentaire, dès la maternelle même, il faut sensibiliser les jeunes enfants sur l'égalité fille-garçon. Les enfants dès leur plus jeune âge intègrent des stéréotypes sans s'en rendre compte.

Vous pouvez me donner quelques exemples ?

Par exemple, les couleurs : le rose pour les filles, le bleu pour les garçons ; les métiers dédiés aux hommes, d'autres aux femmes : comme le métier de pompier c'est un métier qui ne concerne que les hommes pour la plupart des enfants. En même temps, ce sont des stéréotypes que les enfants côtoient tous les jours. Il suffit de regarder la publicité à la télévision. C'est la femme qu'on montre systématiquement dès qu'il s'agit de faire le ménage ou la cuisine.

On a justement travaillé ce thème à partir des publicités. Les stéréotypes ont toujours existé et la publicité les a renforcés. On a des clichés sur la femme : la femme qui fait le ménage, la femme mère qui s'occupe des enfants. Je pense que notre rôle à nous enseignants, c'est d'une part montrer que tout le monde, fille ou garçon, doit être traité de la même façon et d'autre part, changer ces mentalités d'un autre temps. Je leur ai expliqué que si une fille veut plus tard devenir pompier, elle peut le faire, elle peut travailler dans le bâtiment, elle peut être magistrat. C'est donc important de changer cet état d'esprit.

J'ai aussi travaillé sur le thème de l'antisémitisme. A cet âge, les enfants peuvent commencer à comprendre ce qu'ont vécu les Juifs. On a aussi abordé l'histoire de la Shoah. C'est en fait une introduction à l'histoire de la Shoah, à partir du « Grenier de Sarah ». Les enfants commencent à découvrir la Shoah, la vie et la culture des juifs. On ne cherche pas à choquer les enfants mais c'est un site qui est bien fait et qui permet aux enfants de découvrir la vie quotidienne des juifs pendant la guerre, de découvrir la culture Juive.

8. Vous avez peut-être déjà abordé pendant votre carrière des questions discriminatoires mettant en scène de jeunes enfants issus de la colonisation française ?

Oui, c'est le cas.

Que pensez-vous alors de la manière dont sont représentées les populations issues des anciennes colonies françaises dans les ouvrages pour la jeunesse ?

Comment ça ?

Est-ce que dans les ouvrages que vous avez étudiés les personnages principaux étaient issus des anciennes colonies ? S'agissait-il ou non de rôles positifs ? Est-ce qu'ils vivaient dans un cadre paisible ou non ? Et quelle était la thématique de ces ouvrages ?

C'était il y a deux ou trois ans, on a travaillé sur le racisme. Le titre de l'album c'est « Max et Koffi sont copains ». Les enfants ont beaucoup aimé. Max et Koffi sont deux copains inséparables et un jour Koffi se fait insulter parce qu'il est noir. C'est un album intéressant pour parler du racisme. Et à partir de cet album, on a abordé le respect de l'autre. Les enfants

sont très curieux. C'est lorsqu'ils sont jeunes qu'on doit leur expliquer le racisme. Les héros sont deux enfants dont un enfant noir. Les thèmes c'est le racisme, le respect de l'autre, la différence. A la fin de cet album, il y a un petit questionnaire qui a permis de lancer le débat sur le racisme.

Le racisme, il faut l'aborder avec les enfants. On doit leur expliquer qu'il existe des différences. De toute façon, on ne peut pas les nier, les enfants les perçoivent même s'ils sont très jeunes. Il faut leur expliquer que dans le monde, il existe des êtres différents mais qu'aucun n'est supérieur à l'autre. Les enfants s'ils entendent par exemple des adultes tenir des propos racistes, ils peuvent les imiter sans prendre conscience de la portée de leur propos. C'est la raison pour laquelle, il faut éduquer les enfants à la diversité.

9. Pensez-vous qu'à l'école, il existe des cas de discriminations ethniques ?

Oui ça existe, c'est pour ça que c'est prévu dans les programmes. Il y a des enfants qui arrivent avec des gros préjugés racistes en tête et les parents en sont souvent la cause comme je viens de le dire. Les enfants répètent souvent ce que disent les parents.

10. Vous avez déjà vous-même entendu des propos discriminatoires tenus par les enfants ?

Oui, j'ai déjà entendu un enfant dire à un autre enfant : « sale manouche ! ». Il pense que c'est une insulte car il a entendu sa mère le dire. A partir de cette parole, il faut rebondir et proposer des séances sur le thème du racisme. On ne peut pas accepter ces paroles à l'école. Après avoir entendu cela, j'ai expliqué aux enfants ce que sont les gens du voyage qu'on appelle aussi manouches. Et j'ai tenté de leur faire comprendre qu'une origine géographique n'est en rien une insulte. L'employer dans ce sens, cela revient à généraliser à toute une population des caractéristiques négatives. C'est donc excessif et injuste. C'est à l'enseignant d'intervenir pour que l'enfant commence à comprendre la mesure de ses propos. Et les enfants sont intelligents, il faut juste prendre le temps de leur expliquer que leur propos peut heurter et blesser quelqu'un.

11. Pensez-vous qu'il soit pertinent ou non d'aborder la question des discriminations ?

Oui, je pense qu'il est pertinent d'aborder ces questions pour ne pas oublier ce qui s'est passé. Il faut permettre de s'exprimer sur ces questions et déconstruire certaines images mentales. Bien sûr, il me semble important d'aborder un maximum de thèmes dits "sensibles" pour que les élèves les entendent discuter entre eux et avec un objectif d'ouverture d'esprit, de tolérance et de respect des différences. Il est aussi important que certains élèves ne se posent pas en victimes systématiques de discriminations lorsque ce n'est pas le cas. C'est pertinent car nous sommes dans une société où chacun cherche sa place et l'on a tendance à se replier sur sa communauté pour se protéger, par peur de l'autre, par peur de son aspect, de son orientation sexuelle, de sa religion, de son mode de vie. Il est indispensable d'aborder ces questions et plus encore depuis les événements tragiques de 2015.

12. Pensez-vous que l'offre documentaire disponible dans le centre de documentation soit suffisante pour vous permettre d'aborder cette thématique ?

Non, elle n'est pas suffisante. Mais on dispose de toute une variété d'outils aujourd'hui qui nous donnent, à nous enseignants, les moyens de traiter le thème du racisme, de la différence, de l'égalité etc...et sur internet, on a tout aujourd'hui. Moi, je fais mes propres recherches, je

peux aller sur des forums de professeurs des écoles et on échange sur nos séances, sur les thèmes travaillés en enseignement civique et moral par exemple. C'est intéressant, on échange nos points de vue sur tel ou tel album.

13. Enfin, une dernière question : Votre histoire personnelle ou familiale vous incline-t-elle à traiter de la question des discriminations ?

Oui... je pense que oui. J'ai des origines comme beaucoup de français. Et quand on connaît l'histoire de ses parents et grands-parents qui ont souffert d'antisémitisme, forcément on ne veut pas qu'un enfant connaisse ces mêmes souffrances. Ma famille a vécu des moments difficiles à cause de cela. Peut-être que je ressens le besoin de par mon métier de transmettre ce vécu difficile. Il est important aujourd'hui de vivre en paix, avec soi-même et avec les autres. Traiter de ces questions c'est très important aujourd'hui, surtout lorsqu'on assiste à la montée des extrémismes. Cela nous rappelle cette sombre période qu'on voudrait surtout ne pas revivre.

Annexe 3 : Entretien avec une enseignante documentaliste en collègue

En vertu de la loi n° 51-711 du 7 juin 1951 sur l'obligation, la coordination et le secret en matière de statistiques, ce questionnaire est anonyme et les données nominatives strictement protégées et anonymes. C'est un questionnaire qui me permettra de mener à bien mon mémoire qui porte sur l'éducation à la paix pour une prévention des discriminations ethno raciales et notamment sur la place et les représentations des populations issues du colonialisme français dans la littérature pour la jeunesse. Je vous remercie vivement de votre contribution.

1. Pourriez-vous me décrire votre activité ?

Je suis enseignante documentaliste en collègue. J'enseigne la recherche documentaire, j'essaie de faire lire les adolescents, je mets en place des projets culturels. Je suis chargée de promouvoir la lecture auprès des élèves. Je suis chargée aussi d'acheter des livres, des magazines, des ressources numériques depuis quelques années, de les présenter, de les prêter...

2. Etes vous sollicitée par les enseignants pour acquérir des ouvrages ou des documents sur les discriminations ?

Les programmes scolaires nous y invitent. Je n'ai pas trop de demande personnelle de collègues. Mais je les sollicite souvent, surtout les professeurs de français, de langues et d'histoire géographie. Lorsque j'organise des projets culturels, c'est toujours avec le concours des professeurs. Dernièrement, j'ai organisé une rencontre avec Alice Brière-Hacquet, auteur et Bruno Liance, l'illustrateur. C'était pour un album qui s'intitule « Nina ». Les enfants de 6^{ème} et 5^{ème} étaient présents et ils ont découvert pour la plupart le thème de la ségrégation. Ils posaient beaucoup de questions à l'auteur. C'était un moment très enrichissant.

3. Avez-vous personnellement souhaité acquérir ce type de documents dans le cadre de vos activités ? Pour quelles raisons ?

Oui. Pour des événements particuliers dans l'établissement. Je me suis intéressée en particulier aux thèmes de l'éducation à la citoyenneté. Eduquer à la citoyenneté, ça implique de s'intéresser aux droits de l'homme et de faire partager des valeurs, une certaine éthique de la vie. Et je trouve important aussi de s'ouvrir aux différentes cultures. Je pense que cet apprentissage de la citoyenneté donne la possibilité aux élèves d'apporter leur contribution personnelle à la société, dans un sens positif, de les valoriser. Ça me paraît être un préalable important pour permettre à ces futurs adultes de se positionner comme des citoyens informés de leurs droits mais aussi conscients de leurs devoirs. Et c'est dans cette perspective que le livre joue un rôle incontournable. A partir de divers supports littéraires, on peut aider les enfants à avoir une plus grande ouverture d'esprit. En choisissant les bons ouvrages, on peut très bien trouver des récits qui véhiculent une certaine éthique du vivre ensemble, c'est-à-dire le respect de la différence. En même temps, on accompagne les enfants dans leur aptitude à réfléchir, à sortir des idées préconçues. Et bien sûr, ils développent leurs capacités d'expression et leur imaginaire. Je choisis donc des livres sur ces thématiques qui leur apportent une vraie ouverture d'esprit. Et puis bien sûr, je choisis ces livres parce que je suis sensibilisée personnellement à ce thème. J'ai la chance de pouvoir visiter le salon du livre de Paris, cela me permet de découvrir et d'échanger surtout. Parfois, je rencontre aussi des enseignants avec leur classe. C'est une approche intéressante. Les élèves découvrent directement les auteurs, ils peuvent les questionner.

4. Et vous proposez quels ouvrages par exemple ?

Par exemple, j'ai des albums d'Azouz Begag, le « Gone du Chaâba » ou encore, « Adama ou la vie en 3D : du Mali à Saint-Denis » de Valentine Goby. Il y a aussi une bande dessinée contre le racisme de Lilian Thuram : « Tous super-héros, une histoire raciste vécue par mon fils ».

5. Quel (s) type (s) de support(s) choisissez vous ? et pour quelles raisons ?

En général, je choisis des livres documentaires jeunesse. Cela permet aux élèves de travailler pendant des exposés. Et puis aussi, je privilégie des romans jeunesse pour une approche plus personnelle. Mais il faut aussi atteindre le plus grand nombre, du coup, je choisis aussi des bandes dessinées qui sont accessibles à tous les enfants. Je me réfère aux revues, aux sites professionnels, aux éditeurs mais aussi aux blogs des auteurs et illustrateurs et aux blogs de collègues qui sont aussi enseignants documentalistes.

6. Pensez-vous que les ouvrages destinés à la jeunesse et portant sur la question coloniale ou post- coloniale (concernant les représentations des populations issues de l'immigration) sont en nombre suffisant ?

En fait, j'ai l'impression que l'offre est en baisse sur ce sujet. Mais je ne suis pas sûre : peut-être que c'est moi qui suis moins attentive pour voir les nouveautés sur cette thématique ?

7. Etes-vous satisfait(e) de la qualité des documents en question ?

En général oui. Par contre, je trouve que même que les personnages de fiction peuvent encore être assez stéréotypés. J'ai remarqué que les albums destinés aux plus jeunes, étaient très stéréotypés. On transmet aux enfants une vision caricaturale de la famille. La maman ne travaille pas, elle est mère au foyer. Pour ce qui est des stéréotypes ethniques, oui cela existe encore. L'exemple que tout le monde connaît, c'est « Tintin au Congo ». Je n'ai plus les noms en tête mais il y a aussi beaucoup d'albums illustrés qui montrent souvent les africains en pagne ou à demi-nus, comme s'ils vivaient tous dans ces conditions. C'est évidemment très réducteur. Les enfants pensent qu'en Afrique, ils s'habillent tous comme ça et qu'ils ne sont pas urbanisés. Les représentations sont erronées. On doit faire attention par nos choix de véhiculer les vraies représentations et non celles qui existent depuis la colonisation. Il faut bien lire les ouvrages, faire des recherches poussées sur l'auteur.

Vous avez évoqué « Tintin au Congo », vous pouvez expliciter votre avis ?

Oui, dans cette bande dessinée, les Congolais sont très mal représentés. Ils sont tous naïfs et représentés comme des êtres primitifs. Ils parlent tous le « petit-nègre ». Je n'aime pas cette façon de représenter les Africains. Aujourd'hui encore, les gens pensent qu'ils ne vivent pas comme dans les pays européens, qu'ils habitent tous des cases, qu'ils ne savent pas parler. Si on continue à présenter ce genre de bande dessinée, on ne va pas beaucoup changer les choses. Aujourd'hui, il faudrait montrer la réalité aux enfants et ce n'est pas à travers Tintin au Congo que les choses vont évoluer. Sans pour autant l'interdire, c'est important d'expliquer le contexte dans lequel vivait l'auteur et les préjugés qui étaient normalisés à son époque. Comme ça, on introduit l'enfant à la complexité du débat sur les discriminations et on l'aide à comprendre comment ce genre de représentations a émergé et pourquoi elles perdurent en partie.

Annexe 4 : Entretien avec une bibliothécaire du Cher.

En vertu de la loi n° 51-711 du 7 juin 1951 sur l'obligation, la coordination et le secret en matière de statistiques, ce questionnaire est anonyme et les données nominatives strictement protégées et anonymes. C'est un questionnaire qui me permettra de mener à bien mon mémoire qui porte sur l'éducation à la paix pour une prévention des discriminations ethno raciales et notamment sur la place et les représentations des populations issues du colonialisme français dans la littérature pour la jeunesse. Je vous remercie vivement de votre contribution.

1. Pourriez-vous me décrire votre activité ?

Je suis bibliothécaire jeunesse et adulte. Je suis chargée de l'accueil du public, je classe les ouvrages, les magazines, les CD, les DVD. Je suis également chargée de commander de nouveaux ouvrages, de les présenter, de les prêter et j'anime aussi des activités autour du livre.

2. Vous choisissez vous-même les ouvrages ?

Oui, dans notre bibliothèque, on a la chance de pouvoir les choisir. Cela fait partie de mon travail. On doit gérer des collections, c'est ce qu'on appelle la politique documentaire.

Vous pouvez expliciter ?

Cela consiste à analyser les documents présents dans notre bibliothèque, d'apporter les améliorations nécessaires. Comment on choisit tous les documents ? à partir d'une analyse du public. On va regarder la répartition socioprofessionnelle de la population, les tranches d'âge, l'environnement culturel, social de la population de notre commune. C'est ce qui va nous permettre d'identifier les besoins en termes documentaires. On lit les revues professionnelles, les critiques, on suit l'actualité du livre notamment pour faire le meilleur choix.

3. Etes vous sollicitée par les enseignants pour acquérir des ouvrages ou des documents sur les discriminations?

Non on n'est pas sollicité par les enseignants. C'est plutôt le contraire. On organise des rencontres avec des auteurs et des illustrateurs avec les classes. On a déjà invité des auteurs qui sont venus rencontrer les enfants pour leur parler des discriminations, de la ségrégation. On organise souvent des cafés rencontres autour de certains romans proposés et des auteurs se déplacent même parfois. Ce sont des moments très enrichissants.

4. Avez-vous personnellement souhaité acquérir ce type de documents dans le cadre de vos activités ? Pour quelles raisons ?

Oui, j'ai souvent commandé ce type de documents parce que d'une part par rapport à l'environnement culturel, on doit proposer ces thématiques. Je pense qu'il est important aujourd'hui d'aborder ces questions et surtout avec la montée de l'extrémisme. On doit pouvoir offrir aux enfants des lectures intéressantes sur cette question. Cela permet une ouverture d'esprit et de connaître d'autres cultures que la leur. Les enfants si on leur donne

des outils intéressants sont capables de comprendre et de réfléchir sur ces questions. J'organise des rencontres avec les auteurs et illustrateurs avec les classes de la maternelle au collège. Pour le 10^{ème} salon du livre jeunesse qui s'est tenue ici à la médiathèque le 1^{er} avril, on a convié 6 auteurs et illustrateurs. Il y avait Marion Le Hir De Fallois, justement qui a présenté un album « les Beignets de ma mère : 1955, la ségrégation aux Etats-Unis ». On a aussi convié Christophe Léon, qui a écrit « Les Mangues resteront vertes ». Cet auteur né en Algérie évoque le déracinement des enfants arrachés à leurs familles et de l'île de la Réunion. Il est aussi l'auteur de « La Guerre au bout du couloir ». C'est une histoire qui se passe en 1962 en Algérie, elle montre les préjugés que peuvent avoir les Français vis-à-vis des Algériens et vice-versa. C'est intéressant d'avoir les deux points de vue.

5. Quel (s) type (s) de support choisissez vous ? et pour quelles raisons ?

Je choisis des livres documentaires, des bandes dessinées et des albums pour la jeunesse. Chaque enfant, selon ses sensibilités, peut découvrir ces thématiques. Certains préfèrent lire des albums, d'autres découvrir le monde au travers de documentaires, et d'autres lire des bandes dessinées. Il faut toucher tous les enfants, je vais donc offrir tous les types de supports. J'assiste à des salons de littérature pour la jeunesse qui me permettent aussi d'élargir nos choix.

6. Pensez-vous que les ouvrages destinés à la jeunesse et portant sur la question coloniale ou post- coloniale (concernant les représentations des populations issues de l'immigration) sont en nombre suffisant ?

Je fais tout pour livrer aux jeunes un grand nombre d'ouvrages permettant la découverte de diverses cultures. On a des documentaires, des bandes dessinées et des albums pour permettre aux enfants de découvrir le monde. Maintenant, on doit présenter toutes les formes de discriminations. On présente aussi les discriminations qui portent sur le handicap, sur le genre, etc. On doit couvrir l'ensemble des discriminations. On a aussi un budget à respecter mais c'est sûr qu'on pourrait avoir plus d'ouvrages sur ces thématiques si les moyens suivaient.

7. Etes-vous satisfait(e) de la qualité des documents en question ?

En général oui. C'est rare que mon équipe et moi hésitions à de mettre tel ou tel album en rayon. Si les ouvrages sont très fragiles, on ne les mettra pas en rayon par exemple mais à la demande des lecteurs, ils leur seront prêtés tout de même. Et les ouvrages patrimoniaux c'est la même chose. On ne les met pas en rayon mais ils peuvent être consultés sur place.