



HAL
open science

Le professeur documentaliste, un acteur privilégié dans la lutte contre les discriminations ethno-raciales

Marilyne Minassian

► **To cite this version:**

Marilyne Minassian. Le professeur documentaliste, un acteur privilégié dans la lutte contre les discriminations ethno-raciales. Education. 2021. dumas-03525731

HAL Id: dumas-03525731

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03525731>

Submitted on 9 Sep 2022

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.

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF

Mention Second Degré

Parcours Documentation

Le professeur documentaliste, un acteur privilegié dans la lutte contre les discriminations ethno-raciales

Présenté par : Marilyne MINASSIAN

Encadré par : Sylvie DECROIX

Mots-clés : professeur documentaliste – discriminations ethno-raciales –
diversité – EMI – littérature jeunesse

Résumé

L'Éducation nationale affiche la volonté de lutter contre toute forme de discrimination raciale. À cet égard, tous les professeurs et personnels d'éducation partagent une compétence essentielle : transmettre les valeurs de la République, à savoir la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, ainsi que le refus de toutes les discriminations. Cette tâche apparaît fondamentale au regard des situations de discriminations qui subsistent et sont produites au sein-même des établissements scolaires. Le professeur documentaliste, de par ses missions transversales, à la fois pédagogiques et documentaires, représente un acteur privilégié dans la lutte contre les discriminations ethno-raciales. En effet, l'Éducation aux Médias et à l'Information offre un cadre pédagogique propice pour sensibiliser les élèves à la question des discriminations ethno-raciales ; de même, la littérature de jeunesse peut constituer un levier d'action dans la lutte contre les stéréotypes et les discriminations.

Mots-clés : professeur documentaliste – discriminations ethno-raciales – diversité – EMI – littérature jeunesse

Title: The documentalist teacher, a privileged actor in the fight against ethno-racial discrimination

Summary

The National Education System is committed to fighting against all forms of racial discrimination. In this respect, all teachers and educational staff share an essential skill: transmitting the values of the Republic, namely freedom, equality, fraternity, secularism, as well as the rejection of all forms of discrimination. This task appears fundamental in view of the situations of discrimination that persist within schools. The documentalist teacher, through his transversal missions, both pedagogical and documentary, represents a privileged actor in the fight against ethno-racial discrimination. Indeed, Media and Information Education offers a favourable pedagogical framework for raising pupils' awareness of the issue of ethno-racial discrimination; similarly, children's literature can be a lever for action in the fight against stereotypes and discrimination.

Keywords: documentalist teacher – ethno-racial discrimination – diversity – MIL – youth literature

Remerciements

Mes remerciements vont en premier lieu à tous les élèves qui ont eu la gentillesse de consacrer un peu de leur temps pour répondre à mes questions, à l'écrit comme à l'oral.

Je remercie chaleureusement Elsa Bonabeau, enseignante documentaliste dans un collège parisien dans lequel j'ai effectué mon stage de première année de master. Elle m'a accueillie avec beaucoup de professionnalisme et de disponibilité, et à travers sa bienveillance et la richesse de ses conseils, m'a confortée dans l'envie d'exercer le métier de professeur documentaliste. Nos échanges se sont poursuivis au-delà du cadre du stage ; et elle a ainsi accepté de répondre à un questionnaire pour ce travail.

Je remercie ensuite ma tutrice de l'INSPE qui dirige ce mémoire, Sylvie Decroix, pour son accompagnement et ses conseils avisés durant cette année particulièrement difficile. De même, je tiens à remercier l'ensemble des formatrices et formateurs de l'INSPE, et tout particulièrement Brigitte Réa et Raribah Gatti, pour leur accompagnement durant l'année de préparation du concours, ainsi que cette année de prise de fonction.

Je souhaite remercier mon tuteur de terrain, Brahim Chkouje, pour sa bienveillance et la pertinence de ses conseils, qui ont toujours été pour moi une source de progression.

Je remercie aussi Mme Q., principale du collège V., pour son accueil, son écoute et sa bienveillance tout au long de cette année de stage.

Mes remerciements s'adressent également aux enseignants-chercheurs de l'IHEAL que j'ai eu la chance de croiser lors de mes années de master d'études latino-américaines, pour la transmission de leurs connaissances, ainsi que le goût de la recherche et des sciences sociales.

Je remercie aussi mes camarades de master avec lesquels j'ai échangé à plusieurs reprises au sujet des cours, du stage et bien sûr du mémoire ; je pense notamment à Hélène, Dounia et Manon. J'adresse un remerciement particulier à Mustapha Slimani dont les conseils m'ont permis d'avancer. Les échanges que nous entretenons depuis deux ans m'ont aidée tant dans la préparation du concours que dans ma pratique professionnelle quotidienne.

Enfin, mon remerciement le plus attentionné va à François qui écoute attentivement mes anecdotes et aventures collégiennes chaque jour, et qui est un soutien précieux depuis plusieurs années.

Avant-propos

La thématique de ce sujet de mémoire m'engage à en expliciter le choix, motivé par plusieurs constats et observations effectués tout au long de mon parcours.

Ayant grandi dans une cité d'appartements de La Courneuve, ville du département de Seine-Saint-Denis, j'ai toujours été scolarisée avec des camarades d'origines nationales, ethniques et raciales différentes de la mienne. Aussi j'ai pu constater des différences de traitement à leur égard, et ce dans plusieurs domaines.

Plus tard, mon parcours universitaire m'a conduite à m'interroger plus particulièrement sur *la question noire*, à travers un module de cours intitulé "De l'esclavage à l'afro-descendance : altérité et pouvoir dans les Amériques" et mené par l'enseignante chercheuse Clara Biermann. J'ai pris conscience pendant ce cours de la difficulté de nommer, en France, les catégories ethno-raciales, et prête depuis une attention particulière au discours d'autrui.

Par ailleurs, le questionnement de la représentation m'est apparu lors du stage de première année de master MEEF documentation, que j'ai effectué dans un collège du quartier parisien de la Goutte d'Or, dont les élèves sont majoritairement issus de l'immigration de pays d'Afrique subsaharienne et maghrébine. Ce qui m'a interpellée notamment, c'est le manque de représentation de la diversité ethno-raciale dans les supports d'enseignement (manuels, livres de littérature) proposés aux élèves, ainsi que parmi le corps enseignant. Je me suis alors interrogée sur les processus d'identification des élèves et sur leurs possibles manques de repères.

Sommaire

Introduction.....	1
1. Les discriminations ethno-raciales : cadrage théorique	3
1.1. Contours conceptuels	3
1.1.1. La notion de discrimination.....	3
1.1.2. La catégorisation ethno-raciale.....	5
1.2. L’institution scolaire et les discriminations	7
1.2.1. L’École et la gestion de l’altérité ethno-raciale : approche sociohistorique.....	7
1.2.2. L’École, reproductrice d’inégalités et de discriminations	8
1.3. Conséquences des discriminations sur les élèves.....	11
1.3.1. L’expérience scolaire des élèves	11
1.3.2. La menace du stéréotype	11
2. Une action pédagogique de sensibilisation aux discriminations ethno-raciales	14
2.1. Un dispositif hybride.....	14
2.1.1. L’Éducation aux Médias et à l’Information	14
2.1.2. Le parcours citoyen	15
2.2. Un scénario pédagogique en trois temps.....	16
2.2.1. Identification des stéréotypes et discriminations.....	17
2.2.2. Recherche d’informations	19
2.2.3. Production médiatique.....	20
2.3. Le développement de compétences transversales	20
2.3.1. Des compétences sociales.....	21
2.3.2. Des compétences info-documentaires et numériques.....	22
3. La littérature de jeunesse, un levier d’action.....	24
3.1. Littérature de jeunesse et formation de l’individu.....	24
3.1.1. Une littérature spécifique	24
3.1.2. Construction identitaire et apparition des préjugés chez l’enfant.....	26

3.2.	Littérature de jeunesse et diversité ethno-raciale	27
3.2.1.	De la non-représentation aux stéréotypes	28
3.2.2.	Des conséquences sur les jeunes lecteurs	33
3.3.	Une politique d'acquisition incluant la diversité ethnique et raciale	34
3.3.1.	La pratique des lecteurs comme point de départ	34
3.3.2.	Méthodologie dans l'acquisition des ouvrages.....	35
3.3.3.	Bilan des nouvelles acquisitions.....	36
	Conclusion.....	39
	Bibliographie.....	42
	Annexes.....	48
	Annexe 1	48
	Annexe 2	60
	Annexe 3	65
	Annexe 4	68
	Annexe 5	69
	Annexe 6	70
	Annexe 7	76
	Annexe 8	77
	Annexe 9	79
	Annexe 10	80
	Annexe 11	82

Introduction

La Journée internationale pour l'élimination de la discrimination raciale est célébrée le 21 mars de chaque année. En proclamant cette journée en 1966, l'Assemblée générale de l'ONU a invité la communauté internationale à accroître ses efforts pour éliminer toutes les formes de discrimination raciale. Cette journée représente une occasion de mettre en pratique un des principes fondamentaux de la Déclaration universelle des droits de l'Homme, celui de l'égalité. L'Institution scolaire se saisit de ce temps fort pour mobiliser la communauté éducative afin de prévenir toute forme de discrimination ou d'agression fondée sur l'origine, la couleur de peau ou l'appartenance à une ethnie. Dans les enseignements et les actions éducatives, il s'agit d'engager des réflexions et de conduire des projets briguant le rappel des valeurs de respect et d'égalité.

À cet égard, tous les professeurs et personnels d'éducation partagent une compétence essentielle énumérée comme suit dans le référentiel approprié : « Faire partager des valeurs de la République », à savoir la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, ainsi que le refus de toutes les discriminations.¹

Cette volonté de l'École de lutter contre toute forme de discrimination raciale nous apparaît fondamentale au regard des résultats d'études menées sur la scolarisation d'enfants issus de l'immigration qui ont mis en évidence des échecs scolaires plus nombreux subis par ces derniers en comparaison avec les élèves autochtones². Selon des jeunes interrogés, les inégalités d'éducation et le sentiment d'injustice sont fréquemment attribués à des motifs discriminatoires à caractère ethno-racial comme la couleur de peau ou la nationalité. L'orientation notamment serait discriminante et marquée par des stéréotypes. Dans le même temps, les supports proposés aux élèves, tels que les manuels scolaires ou livres de littérature, véhiculent eux-mêmes des stéréotypes, venant s'ajouter à une dimension ethnocentrique³.

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. In : *education.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

² CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* [En ligne]. Rapport scientifique, 2016, 136 p. [Consulté le 30/04/2020]. Disponible à l'adresse : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Inegalites_sociales_rapport_Cnesco.pdf

³ THIBERT, Rémi, « Discriminations et inégalités à l'école », In : *Dossier de veille de l'IFÉ*, ENS Lyon, février 2014, n°90, p.4. [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/90-fevrier-2014.pdf>

L'École serait ainsi productrice d'inégalités et de discriminations, comme le soulignent plusieurs chercheurs⁴. Cette situation génère des conséquences pour les élèves, pouvant conduire à de la perte de confiance et dégradation de l'estime de soi, et parfois même à des comportements agressifs.

Ces réflexions nous ont conduit au questionnement suivant : dans quelle mesure le professeur documentaliste peut-il être un acteur privilégié dans la lutte contre les discriminations ethno-raciales au sein de l'établissement scolaire ?

Le professeur documentaliste, de par ses missions transversales, à la fois pédagogiques et documentaires, occupe une place particulière au sein d'un établissement scolaire. Gestionnaire du Centre de Documentation et d'Information (CDI), mais aussi et avant tout enseignant à part entière, il est amené à rencontrer l'ensemble des élèves de l'établissement. En outre, son implication dans l'ouverture de l'établissement sur son environnement culturel lui confère la responsabilité de piloter la politique de lecture de l'établissement, attestant de la relation étroite qu'il entretient avec la littérature.

Au regard de ces missions et compétences spécifiques, nous proposons les hypothèses suivantes : l'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI) est un cadre pédagogique propice pour sensibiliser les élèves à la question des discriminations ethno-raciales ; de même la littérature de jeunesse peut constituer un levier d'action dans la lutte contre les stéréotypes et les discriminations.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons mené un travail de terrain sur deux axes dans le cadre de notre année de stage au collège V. d'une ville de la région parisienne : un axe pédagogique, en menant des séances d'EMI autour de la question des discriminations ethno-raciales, ainsi qu'un travail d'analyse sémiologique du fonds du CDI en matière de littérature de jeunesse, dans une perspective d'acquisitions d'ouvrages.

La première partie de ce mémoire s'attache à décrire et à questionner, par un détour théorique, les termes du sujet qui nous préoccupe dans ce travail, ainsi que son implication dans le champ scolaire. La deuxième partie s'intéresse plus particulièrement à la pratique du professeur documentaliste et à la description et l'analyse des séances pédagogiques menées dans le cadre de l'EMI. Enfin, dans une troisième partie, nous abordons la littérature de jeunesse comme un outil au service de la lutte contre les discriminations ethno-raciales, à travers une analyse du fonds existant et de l'enrichissement de celui-ci.

⁴ Fabrice Dhume, Georges Felouzis, Barbara Fouquet-Chauprade, Samuel Charmillot

1. Les discriminations ethno-raciales : cadrage théorique

Dans un premier temps, il convient de définir les termes du sujet ainsi que l'ancrage de ce dernier dans le champ de l'éducation en France.

1.1. Contours conceptuels

1.1.1. La notion de discrimination

Au sens le plus large, une discrimination représente toute différence de traitement. Le terme prend sa source étymologique dans le mot latin *discriminatio* qui signifie séparation⁵. Discriminer signifie donc faire une distinction, établir une séparation, une différenciation entre des objets⁶.

Au-delà de son sens premier, le mot discrimination est chargé d'une connotation négative que le langage juridique a intégré. En France, le terme *discrimination* est défini par le code pénal comme suit :

« Constitue une discrimination toute distinction opérée entre les personnes physiques sur le fondement de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, de la particulière vulnérabilité résultant de leur situation économique, apparente ou connue de son auteur, de leur patronyme, de leur lieu de résidence, de leur état de santé, de leur perte d'autonomie, de leur handicap, de leurs caractéristiques génétiques, de leurs mœurs, de leur orientation sexuelle, de leur identité de genre, de leur âge, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur capacité à s'exprimer dans une langue autre que le français, de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une Nation, une prétendue race ou une religion déterminée⁷. »

La discrimination est donc une différence de traitement défavorable fondée sur des critères illégitimes ; la liste de ces derniers ayant connu des ajouts au fil du temps. Elle est punie par la loi lorsqu'elle s'exerce dans un des domaines suivants : la fourniture d'un bien ou d'un service, l'accès à l'emploi, au logement et à l'éducation⁸.

⁵ <https://www.cnrtl.fr/etymologie/discrimination>

⁶ LOCHAK, Danièle, « La notion de discrimination », In : *Confluences Méditerranée*, 2004/1 (N° 48), p. 15. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-confluences-mediterranee-2004-1-page-13.htm>

⁷ LÉGIFRANCE. Article 225-1 du code pénal relevant du Livre II du Code pénal « Des crimes et des délits contre les personnes ». In : *Légifrance* [en ligne]. Disponible à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000033461473/

⁸ LÉGIFRANCE. Article 225-2 relevant du Livre II du Code pénal « Des crimes et des délits contre les personnes ». In : *Légifrance* [en ligne]. Disponible à l'adresse :

Sur le plan juridique, les discriminations sont donc des délits qui peuvent être poursuivis et sanctionnés.

Une directive européenne ayant pour objet d'établir un cadre pour lutter contre la discrimination fondée sur la race ou l'origine ethnique, introduit une distinction entre *discrimination directe* et *discrimination indirecte*. Une discrimination directe consiste en une inégalité de traitement reposant sur des caractéristiques précises – race ou origine ethnique – et effectuée avec une volonté explicite. Une discrimination indirecte ne possède pas d'intentionnalité apparente reposant sur l'un des deux critères susmentionnés, mais entraîne néanmoins un désavantage pour les personnes appartenant à ces catégories de population⁹.

Dans une approche sociologique, la notion de *discrimination systémique* « insiste sur le fait que les processus reposent sur un ensemble d'interactions aux niveaux individuel, organisationnel, institutionnel et entre eux¹⁰. » Il s'agit d'un ensemble de comportements – le plus souvent non-intentionnels – qui accumulés et répétés conduisent à priver les membres de certains groupes de la jouissance de leurs droits. Cette notion donne à voir la dimension collective, les actes individuels prenant place dans « des réseaux d'actions »¹¹ ; la discrimination relève dans ce cas « d'un système et non de l'ensemble de ses composantes »¹².

Il faut enfin distinguer le sentiment de discrimination, question qui renvoie à la mesure des discriminations où il s'agira de distinguer « ce qui est de l'ordre du sentiment de discrimination et de l'ordre de la discrimination objectivée »¹³.

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006070719/LEGISCTA000006165298/2021-02-25

⁹ 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 distinction de race ou d'origine ethnique. In : *Journal officiel n° L 180 du 19/07/2000 p. 0022 - 0026* [en ligne]. [Consulté le 23 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32000L0043&from=EN>

¹⁰ DHUME, Fabrice, « Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique », In : *Migrations Société*, 2016/1 (N° 163), p. 37. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2016-1-page-33.htm>

¹¹ *Idem*

¹² BOUAMAMA, Saïd, *Les discriminations racistes : une arme de division massive*, Paris : Éd. L'Harmattan, 2010, p. 36

¹³ HASSIG, Diane, « La prévention des discriminations ethno-raciales dans le champ scolaire. Synthèse du séminaire du 30 janvier 2020 », Réseau RECI (Ressources pour l'Égalité des Chances et l'Intégration). [en ligne]. [Consulté le 26 février 2021]. Disponible à l'adresse : <https://reseau-reci.org/la-prevention-des-discriminations-ethno-raciales-dans-le-champ-scolaire-synthese-du-seminaire-du-30-janvier-2020/>

1.1.2. La catégorisation ethno-raciale

L'objet de cette étude est rappelons-le, la discrimination ethno-raciale. Or cette thématique est particulièrement difficile à penser en France, et ce pour plusieurs raisons.

Une première difficulté se pose à nous en matière de terminologie. En effet, comme le souligne l'anthropologue Didier Fassin, « le mot "race" lui-même [...] fait l'objet d'un rejet assez consensuel dans la société française (du moins dans les discours qui accèdent à l'espace public) »¹⁴. Dès lors comment nommer les catégories de populations dont on souhaite parler ainsi que les types de critères de discrimination qu'elles subissent ?

Une confusion règne entre les différentes catégories "étranger", "immigré" et "d'origine étrangère", ou entre "racial" et "ethnique". Ce que révèlent ces différentes appellations, poursuit Fassin, c'est que « la nationalité effective importe bien moins que l'altérité perçue, que des personnes françaises continuent d'être vues comme n'étant pas d'ici »¹⁵.

La notion de *race* est ici retenue pour rendre compte d'expériences vécues ainsi que des différenciations sociales qui s'opèrent dans les discours et les pratiques à l'encontre de certaines catégories de la population. La race se définit donc comme une construction sociale ayant des effets sociaux, et non pas comme une catégorie biologique.

Le terme *ethnicité* n'est pas plus aisé à employer dans l'hexagone. Fait social, il désigne selon la sociologue Françoise Lorcerie, « la création et l'entretien de communautés [...] sur la base de croyances à des origines distinctives. Ces croyances transforment certains traits culturels, physiques, ou autres, en symboles de l'identité ethnique »¹⁶. Fredrik Barth, anthropologue allemand, relève que les communautés, ou groupes ethniques, sont avant tout « des catégories d'attribution et d'identification opérées par les acteurs eux-mêmes »¹⁷.

Le sociologue allemand Max Weber souligne trois aspects de l'ethnicité : dynamique, car elle n'est pas fixée mais peut évoluer en fonction du contexte ; non-naturaliste, car les frontières qui séparent les groupes sont construites et non pas naturelles ; et non-objectiviste, car la

¹⁴ FASSIN, Éric, FASSIN, Didier, *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. La Découverte, « Cahiers libres », 2006, p. 19-20.

¹⁵ *Ibid.* p. 27

¹⁶ LORCERIE, Françoise, *L'école et le défi ethnique*. [En ligne]. ESF Editeur, 2003. [Consulté le 26 février 2021]. Actions sociales/Confrontations, p. 15. Disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00819790>

¹⁷ BARTH, Fredrik, « Les groupes ethniques et leurs frontières », 1969, In : Poutignat Ph., Streiff-Fenart J., *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1999.

communalisation relève d'un sentiment de partager des qualités ; il s'agit d'une croyance subjective d'appartenance à une même communauté¹⁸. Les catégories ethniques utilisées par les individus pour s'auto-désigner possèdent de moins en moins de lien avec les groupes ethniques d'origine. De nouvelles identités émergent, ce qui permet d'affirmer que l'ethnicité n'est pas une donnée en soi, qu'elle est variable ; c'est un élément de l'identité très fortement lié à l'ici et maintenant « qui sera activé ou non en fonction du contexte, de l'histoire... »¹⁹.

Traiter la question des discriminations ethno-raciales n'est donc pas une tâche aisée dans le paysage français. Les recherches se heurtent à un certain nombre de difficultés en matière de terminologie d'une part, mais également en ce qui concerne les outils dont disposent les différents acteurs.

Dans une tribune publiée en juin 2020 sur le site du journal *Libération*, un groupe de chercheurs dont Pap Ndiaye, professeur des universités à Science-Po Paris, regrettent le manque d'efficacité des luttes contre les discriminations ethno-raciales en France, et notamment l'impossibilité de « mesurer les discriminations raciales au niveau des institutions et des entreprises »²⁰. Pourtant, identifier ces types de discriminations en les mesurant permettrait aux acteurs d'alerter, de piloter, d'évaluer et d'avancer, à l'instar de ce qui est déjà réalisé dans le domaine de l'égalité hommes-femmes. Or c'est par crainte de la racialisation des sociétés que cette proposition se voit être rejetée. Les chercheurs rappellent cependant que « la société n'a pas attendu les catégories de la statistique pour racialiser et produire ensuite des discriminations qui suivent les "lignes de couleur" »²¹.

¹⁸ WEBER, Max, « Les relations communautaires ethniques », In : *Economie et société*, Tome 2, Paris, Plon, 1971, pp. 124-144.

¹⁹ HASSIG, Diane, *op. cit.*, p.9

²⁰ NDIAYE, Pap, et al. « Lutte contre les discriminations raciales : mesurer pour avancer », In : *Libération* [En ligne]. [consulté le 25 février 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.liberation.fr/debats/2020/06/18/lutte-contre-les-discriminations-raciales-mesurer-pour-avancer> 1791685/?xtor=rss-450

²¹ *Idem*

1.2. L'institution scolaire et les discriminations

1.2.1. L'École et la gestion de l'altérité ethno-raciale : approche sociohistorique

La discrimination à l'école ne fait pas l'objet de nombreuses recherches, ce qui peut s'expliquer par le fait que la loi, qui ne considère que des individus, ne reconnaît pas le statut de minorité ethnique. L'on voit cependant se développer des recherches sur la diversité, terme beaucoup plus consensuel, mais également sujet à polémiques : « certains estiment que parler de diversité, c'est nier la spécificité des discriminations, d'autres y voient un objet plus consensuel qui permet de lutter contre les discriminations »²².

Hérité de la Troisième République, le modèle scolaire français présente une certaine résistance à la reconnaissance de la diversité culturelle par crainte d'une remise en cause de la cohésion nationale²³. Une des missions de l'École étant de transmettre les valeurs républicaines aux élèves, afin d'en faire les futurs citoyens d'une nation porteuse d'une culture commune, l'instruction se doit d'être nationale, laïque et s'adresser à des individus, poursuit l'anthropologue Olivier Meunier. Ces derniers doivent de fait « laisser à la porte de l'école [leurs] caractéristiques socioculturelles singulières pour accéder à la "citoyenneté" et à "l'universel", l'uniformisation étant le but recherché »²⁴.

Les rôles et les fonctions de l'École ont pourtant connu des variations au cours de l'histoire. Après une période assimilationniste, la prise de conscience de la multiculturalité croissante des sociétés se renforce dans les années 1980, et l'on considère que « les caractéristiques individuelles de chaque élève sont essentielles à l'appropriation des savoirs, et qu'il faut donc que l'enseignement soit centré sur l'apprenant, c'est-à-dire qu'il prenne appui sur ce qu'il vit »²⁵. Cependant, la question du port du foulard islamique en 1989 a pour effet un retour à la rhétorique républicaine visant à l'intégration des élèves en s'appuyant sur le principe de laïcité, et avec une posture « d'indifférence aux différences »²⁶, si ce n'est sociales.

²² THIBERT, Rémi, *op. cit.*, p.4

²³ MEUNIER, Olivier. « Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? », In : *Socio-logos*, [En ligne], 2008, n°3. [Consulté le 09/05/2020]. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/socio-logos/1962>

²⁴ *Ibid.*, p.1

²⁵ *Ibid.*, p.5

²⁶ *Ibid.*, p.9

Par la suite, ce sont les questions identitaires qui sont devenues plus importantes que celles du dialogue entre les cultures, et « l'éducation interculturelle est devenue synonyme de l'éducation citoyenne au sens large, favorisant la compréhension de la complexité identitaire, avec pour corollaire l'affirmation de l'idéal républicain »²⁷. L'interculturalisme met en avant les notions d'interaction et d'échange ; il se veut être une réponse au risque de communautarisme²⁸.

La thématique de la discrimination fait son apparition en 2008 à l'Éducation nationale, à travers la circulaire de rentrée. Celle-ci se structure autour de dix grandes orientations prioritaires dont la neuvième précise « lutter contre toutes les violences et toutes les discriminations, notamment l'homophobie »²⁹. Depuis la rentrée 2009, les règlements intérieurs doivent obligatoirement faire mentionner le refus de toutes les formes de discriminations et les nommer clairement³⁰.

La lutte contre les discriminations à l'école figure dans la loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013³¹. Elle apparaît dès lors dans les compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, comme étant une des valeurs de la République que les enseignants doivent transmettre et faire partager³².

1.2.2. L'École, reproductrice d'inégalités et de discriminations

L'enquête PISA de 2012 révèle qu'en 10 ans, les écarts de performance scolaire entre les élèves issus de l'immigration et les autochtones s'est creusé, même toutes choses égales par

²⁷ MEUNIER, Olivier, *op. cit.*, p.11

²⁸ AKKARI, Abdeljalil, « Les cultures à l'école, entre indifférence et valorisation », In : *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], 2013, n°63. pp. 33-42. [Consulté le 26/04/2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/ries/introduction-ries-63.pdf>

²⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Bulletin officiel n° 15 du 10 avril 2008. In : *education.gouv.fr* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 28 février 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/15/MENE0800308C.htm>

³⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Préparation de la rentrée 2009. In : *education.gouv.fr* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 28 février 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/2009/21/mene090xxxxc.html>

³¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. In : *education.gouv.fr* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 28 février 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

³² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Formation des enseignants. In : *education.gouv.fr* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 28 février 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

ailleurs³³. Il apparaît en outre que l'origine sociale est désormais moins impactante pour les élèves issus de l'immigration que pour les autres ; les gains liés à une plus grande aisance socioéconomique sont bien plus conséquents pour les élèves de parents nés en France que pour les élèves issus de l'immigration. On observe cependant des différences selon l'origine migratoire et le sexe ; d'où l'importance de ne pas essentialiser une catégorie.

Par ailleurs, des études quantitatives sur la scolarisation des enfants ou des descendants d'immigrés ont mis en évidence qu'aux performances scolaires plus faibles en moyenne et aux échecs scolaires nombreux pour les élèves d'origine étrangère, s'ajoutent des orientations plus fréquentes vers les filières les moins valorisées³⁴. Les inégalités observées relèvent donc à la fois des compétences scolaires, mais également de l'orientation.

En outre, la question des inégalités d'éducation selon l'origine conduit à celle des discriminations. Dans des propos recueillis auprès de lycéens sur leurs parcours antérieurs, il apparaît que l'école est souvent perçue comme une institution qui discrimine à raison des origines migratoires³⁵. En effet, selon les jeunes interrogés, les inégalités d'éducation et le sentiment d'injustice sont fréquemment attribués à des motifs discriminatoires à caractère ethno-racial comme la couleur de peau ou la nationalité.

Les sociologues Georges Felouzis, Barbara Fouquet-Chauprade et Samuel Charmillot distinguent deux hypothèses complémentaires permettant d'expliquer les sources et les mécanismes des inégalités scolaires liées à l'origine des élèves³⁶. La première avance l'idée d'une discontinuité culturelle entre la socialisation familiale et les normes scolaires.

En offrant le même enseignement à tous les élèves, l'école produirait des inégalités d'acquis ; certains élèves souffrant d'un éloignement culturel lié à la migration. La deuxième hypothèse est celle d'une discrimination systémique liée à la dégradation des conditions d'apprentissage

³³ CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* [En ligne]. Rapport scientifique, 2016, 136 p. [Consulté le 30/04/2020]. Disponible à l'adresse : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Inegalites_sociales_rapport_Cnesco.pdf

Et cette tendance se maintient au regard des résultats de l'enquête PISA plus récente de 2018 : https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf

³⁴ BRINBAUM, Yaël, PRIMON, Jean-Luc, « Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination », In : *Economie et statistique* [En ligne], 2013, n°464-466, pp. 215-243. [Consulté le 30/04/2020]. Disponible à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2013_num_464_1_10239

³⁵ DUBET, François, COUSIN, Olivier, MACÉ, Éric et RUI, Sandrine, *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Le Seuil, Paris, 2013, 384 p.

³⁶ FELOUZIS, Georges, FOUQUET-CHAUPRADE, Barbara et CHARMILLOT, Samuel, « Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique », In : *Revue française de pédagogie* [En ligne], 2015, n°191, pp. 11-27. [Consulté le 04/04/2020]. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/rfp/4738>

dans les établissements qui scolarisent le plus d'élèves issus de l'immigration. Les inégalités d'apprentissage sont dues notamment aux ségrégations sociale et migratoire que connaissent ces établissements, mais également au manque d'expérience des enseignants qui y sont affectés, ainsi qu'au *turn over* des équipes pédagogiques³⁷.

Le racisme et les discriminations ne seraient pas exogènes à l'École selon Fabrice Dhume ; au contraire les rapports sociaux sont à penser comme des éléments structurellement incorporés dans le fonctionnement de l'institution³⁸. Les enquêtes qualitatives montrent également que cette dernière constitue, du fait de sa structuration même, « le lieu premier d'apprentissage du racisme »³⁹. C'est généralement en son sein que les élèves apprennent qu'ils sont Noirs, Arabes, etc. ; « c'est-à-dire vus comme tels par les autres, avec ce que cela signifie en termes de statut et de place dans la hiérarchie sociale »⁴⁰. Pourtant, les discours du ministère de l'Éducation nationale soutiennent depuis 2003 l'idée que le phénomène englobant racisme et discriminations raciales aurait « pénétré dans l'école »⁴¹. Il s'agirait donc désormais de lutter contre le racisme à l'école.

L'approche antiraciste de l'Éducation nationale repose sur différentes conceptions du problème. Citons notamment la conception externalisante qui imagine la source hors de l'école et l'impute aux publics éloignés des normes scolaires. Par ailleurs la conception psychologisante réduit l'expression du vécu des élèves à « un sentiment de discrimination, en resubjectivant à l'extrême la parole pour mettre en doute sa base objective »⁴². Dès lors, la lutte se joue contre un sentiment « assimilé à de la victimisation »⁴³, au lieu d'être dirigée contre la discrimination elle-même.

³⁷ *Turn over* : terme issu de la langue anglaise signifiant le renouvellement du personnel.

³⁸ DHUME, Fabrice, « Pour une reconnaissance du racisme et des discriminations raciales à l'école », In : *Raison présente*, [En ligne], 2019, n°211, pp. 17-25. [Consulté le 06/04/2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-raison-presente-2019-3-page-17.html>

³⁹ *Ibid.*, p.23

⁴⁰ *Idem*

⁴¹ *Ibid.*, p.19

⁴² *Ibid.*, p.21

⁴³ *Idem*

1.3. Conséquences des discriminations sur les élèves

1.3.1. L'expérience scolaire des élèves

Dans ses dimensions subjectives, l'expérience scolaire renvoie à la formation du sujet et au sentiment de se former et de se transformer au contact de l'école et de ses apports non seulement disciplinaires, mais aussi relationnels⁴⁴. Si la transformation s'opère dans une dynamique négative, poursuit Abdelhak Qribi, chercheur en sciences de l'éducation, cela peut générer « un sentiment d'impuissance, d'échec plus ou moins intériorisé, d'aliénation et de non-sens »⁴⁵. Les notions de réalisation de soi et d'ouverture culturelle sont « fondamentales et s'avèrent souvent associées à une bonne réussite scolaire »⁴⁶. Les interactions avec les pairs ainsi que la dynamique et l'ambiance de l'établissement impactent la construction identitaire et la représentation des valeurs des élèves.

Selon Françoise Lorcerie, la discrimination subie par les individus désavantagés dans un rapport intergroupe inégalitaire induit stress, ressentiment et agressivité⁴⁷. Elle peut cependant augmenter leur degré d'identification à leur groupe d'appartenance, participer à resserrer leurs relations mutuelles. En outre, en situation de discrimination l'identité sociale du "minoritaire" devient vulnérable ; l'estime de soi s'affaiblissant. Elle peut toutefois se maintenir si l'individu "minoritaire" peut attribuer son désavantage au comportement discriminatoire de l'exogroupe⁴⁸.

1.3.2. La menace du stéréotype

Dans un livret à destination des équipes éducatives consacré aux discriminations croisées à l'orientation, il est rapporté que les équipes éducatives « agissent selon des

⁴⁴ QRIBI, Abdelhak. L'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration maghrébine en France. In : *Revue des sciences de l'éducation*, [En ligne], 2016, vol. 42, n°2, pp. 69–94. [Consulté le 30/04/2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2016-v42-n2-rse02880/1038462ar/>

⁴⁵ *Ibid.*, p.74

⁴⁶ *Idem*

⁴⁷ LORCERIE, Françoise, *op. cit.*

⁴⁸ Le terme *minoritaire* est ainsi employé par la sociologue.

représentations sociales, et des stéréotypes véhiculés socialement »⁴⁹. Or ces derniers « nourrissent les discriminations et alimentent les pratiques pouvant porter préjudice aux élèves "racisé.es" »⁵⁰.

La psychologie sociale définit la notion de stéréotype comme :

« recouvrant des croyances généralement partagées relatives aux caractéristiques personnelles, souvent des traits de personnalité, mais aussi des comportements possédés par des individus en raison de leur appartenance à un groupe social »⁵¹.

Le recours aux stéréotypes, en tant que démarche cognitive inconsciente, apparaît nécessaire à l'être humain afin de simplifier la réalité. Il s'agit du principe d'économie. En effet, face à la multitude d'informations auquel il est sans cesse confronté, l'Homme a besoin de rapporter ce qu'il voit « à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde, faire des prévisions et régler [ses] conduites »⁵².

Cependant, la chercheuse spécialiste en psychologie des apprentissages scolaires, Marion Dutrévis, suggère qu'un individu faisant face à des expériences récurrentes de discrimination finit par « interioriser les images et stéréotypes négatifs associés à son groupe d'appartenance »⁵³, phénomène qui aurait pour conséquence « le développement de doutes quant à ses capacités, une baisse de motivation et, à terme, de faibles performances scolaires et des taux d'abandon élevés »⁵⁴.

Des travaux menés par des chercheurs en psychologie ont montré que les enfants français qui appartiennent à une "minorité ethnique"⁵⁵ adhèrent au stéréotype selon lequel ils seraient moins

⁴⁹ ACADEMIE DE POITIERS. Les discriminations croisées à l'orientation : comprendre pour agir. In : *Académie de Poitiers* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 28 février 2021], p.19. Disponible à l'adresse : <http://ww2.ac-poitiers.fr/paideia/spip.php?article356>

⁵⁰ *Idem*

⁵¹ Olivier Klein & Sabine Pohl cités par Françoise Lagache dans : LAGACHE, Françoise, *La littérature de jeunesse : la connaître, la comprendre, l'enseigner*, Paris, Belin, 2006, 270 p.

⁵² Ruth Amossy et Anne Herschberg-Pierrot citées par Françoise Lagache dans : LAGACHE, Françoise, *La littérature de jeunesse : la connaître, la comprendre, l'enseigner*, Paris, Belin, 2006, 270 p.

⁵³ DUTRÉVIS, Marion, « Menace du stéréotype et groupes ethno-raciaux minoritaires. Quel poids sur les performances des élèves ? », In : *Revue française de pédagogie* [En ligne], n°191, avril-mai-juin 2015, mis en ligne le 30 juin 2018, consulté le 29 décembre 2020, p. 63. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/rfp/4751>

⁵⁴ *Idem*

⁵⁵ Le terme *minorité ethnique* est ainsi employé par les chercheurs.

doués dans le domaine des apprentissages scolaires que les enfants qui appartiennent au groupe ethnique majoritaire⁵⁶.

Ainsi, les individus de groupes stigmatisés par des stéréotypes dévalorisants peuvent parfois subir ce que l'on nomme *la menace du stéréotype*. En situation d'évaluation de ses capacités ou compétences, un individu peut craindre la confirmation du stéréotype, provoquant dès lors une baisse de ses performances.

Il apparaît donc essentiel dans un premier temps de mettre à jour les différents stéréotypes pour en limiter les effets, « en étant attentif notamment aux images qui sont véhiculées à l'école comme ailleurs dans l'environnement des élèves »⁵⁷.

⁵⁶ DÉSSERT, Michel, CROIZET, Jean-Claude, LEYENS, Jacques-Philippe, « La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité », In : *L'année psychologique*, 2002, vol. 102, n°3. pp. 555-576. Disponible à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2002_num_102_3_29606

⁵⁷ DUTRÉVIS, Marion, *op. cit.*, p.70

2. Une action pédagogique de sensibilisation aux discriminations ethno-raciales

À l’instar des autres professeurs, des personnels d’éducation, et des acteurs du service public d’éducation, le professeur documentaliste concourt aux différentes missions de l’École, notamment celle de préparer les élèves à l’exercice de leur citoyenneté. À ce titre, il fait partager les valeurs de la République que sont « la liberté, l’égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations »⁵⁸. Et comme le stipule le référentiel des missions du professeur documentaliste, l’éducation aux médias et à l’information est au cœur de son rôle d’enseignant⁵⁹.

Au regard de ces différents éléments, nous avons élaboré une séquence pédagogique dans le cadre de notre année de stage au collège V., dans l’objectif de sensibiliser les élèves aux discriminations ethno-raciales.

2.1. Un dispositif hybride

2.1.1. L’Éducation aux Médias et à l’Information

L’Éducation aux Médias et à l’Information (EMI) est un enseignement interdisciplinaire dont l’objectif est « de permettre aux élèves d’exercer leur citoyenneté dans une société de l’information et de la communication, former des "cybercitoyens" actifs, éclairés et responsables de demain »⁶⁰. Elle ne relève pas d’une seule et unique matière, et doit être intégrée à tous les enseignements. En tant qu’« enseignant(s) et maître(s) d’œuvre de l’acquisition par les élèves d’une culture de l’information et des médias », comme le précise

⁵⁸ MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE. Formation des enseignants. In : *education.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 23 avril 2021]. Disponible à l’adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

⁵⁹ MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l’éducation. In : *education.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l’adresse : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

⁶⁰ MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE. Éducation aux médias et à l’information. In : *eduscol / Ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l’enseignement scolaire* [en ligne]. [Consulté le 14 avril 2021]. Disponible à l’adresse : <https://eduscol.education.fr/1531/education-aux-medias-et-l-information>

leur circulaire de missions du 28 mars 2017⁶¹, les professeurs documentalistes constituent des « interlocuteurs privilégiés pour mener des séances pédagogiques, initier et accompagner des projets EMI en établissement »⁶².

La direction du collège dans lequel nous avons effectué cette année de stage a pris en compte cette expertise des enseignants documentalistes dans le champ des sciences de l'information et de la communication, en mettant en place des ateliers d'éducation aux médias et à l'information à destination de toutes les classes de 6^{ème}, sur un rythme bimensuel et durant toute l'année scolaire. Ces ateliers sont inscrits à l'emploi du temps des élèves mais aussi des enseignants documentalistes qui les dispensent et se partagent les demi-groupes.

Plusieurs facteurs nous ont conduit à privilégier ce cadre pour mettre en place des séances de sensibilisation aux discriminations ethno-raciales. D'une part, car ces ateliers représentent une charge de travail conséquente, tant dans l'élaboration des séances pédagogiques, que dans leur mise en application. D'autre part, il nous a été difficile de proposer des partenariats avec d'autres enseignants, du fait de l'incompatibilité de nos emplois du temps respectifs, mais aussi par manque de confiance des enseignants, non-habitués à travailler avec les enseignants documentalistes précédents. Et enfin, car nous partons du postulat que l'éducation aux médias et à l'information représente une situation pédagogique privilégiée pour la sensibilisation aux discriminations ethno-raciales.

Nous avons donc choisi un groupe de 6^{ème} avec lequel mener ce projet de séquence autour des discriminations ethno-raciales en fonction de deux critères : le niveau et le climat de la classe. Les autres groupes requièrent en effet une mise en route plus longue avec parfois l'imposition de temps de silence ou au contraire d'échanges verbaux collectifs, ce qui aurait pu représenter un frein au bon déroulement de cette séquence.

Cette séquence pédagogique s'inscrit par ailleurs dans le parcours citoyen des élèves.

2.1.2. Le parcours citoyen

Le parcours citoyen est un des quatre parcours éducatifs mis en place pour structurer la scolarité de l'élève, et dans lesquels sont insérés à la fois les enseignements classiques,

⁶¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Fonctions, missions. In : *education.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 15 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708402C.htm>

⁶² CLEMI. L'éducation aux médias et à l'information dans les programmes. In : *CLEMI* [en ligne]. [Consulté le 14 avril 2021]. Disponible à l'adresse : https://www.cleml.fr/fr/emi_et_programmes.html

disciplinaires, mais aussi les éducations à, les projets pédagogiques ; en somme toutes les situations pédagogiques que l'élève peut rencontrer au cours de sa scolarité.

Il concourt à la transmission des valeurs et principes de la République en abordant les grands champs de l'éducation à la citoyenneté parmi lesquels la lutte contre toutes les formes de discrimination, la prévention et la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, notamment à travers l'ouverture sur l'Europe et le monde. Ce parcours prend également appui sur la participation de l'élève à la vie sociale et démocratique de la classe et de l'école ou de l'établissement.

La circulaire du 23 juin 2016 précise les grands objectifs que vise le parcours citoyen, à savoir la construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement⁶³. Il engage tous les enseignements dispensés, et notamment l'EMI et l'EMC (Enseignement Moral et Civique).

« L'ensemble de la communauté éducative, en lien étroit avec les partenaires de l'École et les réservistes citoyens de l'éducation nationale, a la responsabilité de construire et de faire vivre ce parcours citoyen, en assurant la convergence, la continuité et la progressivité des enseignements et des projets »⁶⁴.

La séquence pédagogique autour des discriminations ethno-raciales menée avec le groupe de 6^{ème} s'inscrit donc dans le cadre de l'EMI et s'insère dans le parcours citoyen des élèves.

2.2. Un scénario pédagogique en trois temps

L'atelier d'EMI mené avec les élèves de 6^{ème} a débuté la première semaine de l'année scolaire 2020-2021. Les premières séances ont été consacrées à la découverte du CDI, la typologie des documents, la structure des livres, le classement des livres au CDI (Centre de Documentation et d'Information), les outils de repérage des livres documentaires.

C'est à la rentrée de janvier 2021 que la séquence qui nous intéresse pour ce travail a débuté. Elle se déroule sur un temps long et se décompose en 8 séances de 55 min chacune, à

⁶³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Actions éducatives. In : *education.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 15 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo25/MENE1616142C.htm>

⁶⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Le parcours citoyen. In : *education.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 15 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-citoyen-5993>

raison d'une séance toutes les deux semaines. Plusieurs séances ont été reportées – et la séquence est donc inachevée – pour différentes raisons : banalisation de journée pour les oraux de stage de 3^{ème}, réunions académique et de bassin, et récemment la situation sanitaire qui a conduit à avancer les vacances scolaires et effectuer certains cours à distance.

La finalité de ce projet est la production d'un livret numérique sur les discriminations ethno-raciales à destination de l'ensemble des élèves du collège et de la communauté éducative.

La séquence comporte ainsi plusieurs temps : identification des stéréotypes et discriminations, recherche d'informations, rédaction et production médiatique⁶⁵.

2.2.1. Identification des stéréotypes et discriminations

Dans son engagement professionnel, l'enseignant documentaliste a à cœur de transmettre les valeurs de la République, dans lesquelles s'inscrit la lutte contre toute forme de discrimination. Dans un premier temps, il s'agit pour les élèves d'identifier les stéréotypes et discriminations, afin d'en comprendre les mécanismes et processus de production.

Ainsi la première séance a pour objectifs d'identifier les stéréotypes, d'en dégager une définition, et de faire le lien avec les discriminations. Nous avons choisi la thématique du genre car elle nous a semblé plus facile pour aborder notre question.

La séance débute par l'exercice de la ligne blanche, également appelé le débat mouvant. La consigne est la suivante : les élèves doivent se positionner spatialement en fonction de leur accord ou désaccord par rapport à un stéréotype de genre ou des idées reçues. L'enseignante rediscute ensuite les positions des élèves (d'accord / pas d'accord avec l'idée reçue) et lance le débat avec l'ensemble de la classe. Par exemple, l'assertion *les hommes paient toujours le resto* permet de débattre du fait que les femmes n'ont pu disposer librement de leur argent (sans l'autorisation du mari pour ouvrir un compte bancaire) qu'en 1976. En fonction des différents arguments présentés par les élèves, les autres peuvent changer de "camp" si leur opinion a évolué.

« L'intérêt du débat mouvant réside dans la matérialisation physique du positionnement intellectuel de l'élève et dans l'obligation où il se trouve de choisir un camp »⁶⁶. Contrairement

⁶⁵ Les phases de rédaction et de production médiatique n'ont pu être réalisées mais sont à venir, pour les raisons susmentionnées.

Par ailleurs, les fiches-enseignante des séances pédagogiques sont consultables en annexe 1 p. 48

⁶⁶ RÉSEAU CANOPÉ. Développer l'esprit critique. In : *Réseau Canopé* [en ligne]. [Consulté le 15 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/?id=4632>

au débat "classique" qui permet aux élèves silencieux de ne pas se positionner *pour* ou *contre*, le débat mouvant impose à chacun de donner son avis, « au moins de façon non-verbale »⁶⁷. Les élèves doivent également justifier leur position en argumentant, et peuvent la modifier en fonction des arguments adverses, ce qui implique de leur part une attitude d'écoute, de remise en question et de prise en compte de l'avis des autres.

À la suite de ce débat, nous avons proposé aux élèves un exercice concernant les stéréotypes de genre en sport. Sur une fiche papier distribuée, ils doivent classer les sports du tableau selon qu'ils pensent qu'ils sont des sports pour les filles, pour les garçons ou pour tous. Lorsqu'ils ont terminé individuellement, nous reprenons les éléments collectivement en relevant le "vote" de chaque élève par sport sur un tableau numérique⁶⁸. Nous constatons que certains sports sont jugés mixtes, d'autres masculins ou féminins. Nous montrons des vidéos de sports pratiqués par des hommes et des femmes pour lesquels les votes n'étaient pas unanimes : de la boxe féminine, du foot féminin et de la gymnastique masculine⁶⁹.

La séance se termine par la proposition d'une définition du terme stéréotype, en expliquant que nous en avons tous, mais qu'il est important d'en être conscients pour ne pas qu'ils deviennent discriminatoires.

La deuxième séance débute par la remémoration collective de ce qui a été vu la séance précédente, puis nous abordons la question des discriminations. Elle a pour objectifs de comprendre les liens entre stéréotypes, discriminations et inégalités, et de distinguer les différents critères sur lesquels reposent les discriminations.

Le premier temps est consacré à un enseignement vertical dans une approche transmissive des connaissances. Dans un second temps, les élèves sont mis en situation d'exercices pratiques qui consistent à vérifier l'acquisition des connaissances⁷⁰. Nous corrigeons collectivement au tableau et constatons ainsi que tous les élèves ont été capables d'identifier les situations de discriminations et les critères sur lesquels celles-ci reposaient.

⁶⁷ RÉSEAU CANOPÉ, *op. cit.*

⁶⁸ Voir tableau numérique créé pour la séance : <https://framemo.org/Sport%20fillesgra%C3%A7ons>

⁶⁹ Vidéos : boxe féminine : <https://www.youtube.com/watch?v=tZcgBexiQBU> à 12min15sec / foot féminin : <https://www.youtube.com/watch?v=2MspNW7iHk> à 00min55sec / gymnastique masculine : <https://www.youtube.com/watch?v=On6GPSf1Ze0>

⁷⁰ Voir exercice du tableau de la première séance et tous les exercices de la deuxième séance en annexe 2 p. 60

2.2.2. Recherche d'informations

Les deux séances suivantes portent sur la recherche d'informations, l'objectif étant de récolter le matériel nécessaire à l'élaboration du contenu du livret numérique.

La première est consacrée à la recherche sur le portail documentaire E-sidoc⁷¹. Les objectifs pour les élèves sont les suivants : savoir ce qu'est un mot-clé, effectuer une recherche à l'aide des mots-clés, comprendre à quoi sert le portail documentaire E-sidoc, rechercher des références de documents à l'aide d'E-sidoc et relever une information pour répondre à une question.

Après avoir défini ce qu'est un mot-clé, nous demandons aux élèves d'énoncer les mots-clés du sujet de recherche *la lutte contre les discriminations raciales*. Il leur ai demandé de les noter sur la fiche papier distribuée. Nous présentons ensuite le portail documentaire en projetant au tableau. Nous indiquons aux élèves comment se rendre sur le portail et quelles sont ses principales fonctionnalités. Les élèves doivent ensuite allumer leurs ordinateurs, se rendre à leur tour sur E-sidoc, effectuer leur recherche, puis répondre à un certain nombre de questions posées sur la fiche papier. Celles-ci portent sur les résultats obtenus suite à la requête et permettent de vérifier les capacités des élèves à se repérer dans cet univers informationnel numérique⁷².

Lors de la deuxième séance de recherche d'informations, les élèves sont amenés à choisir un sujet de recherche parmi : *les stéréotypes et discriminations : définition, liens – les critères de discrimination – les personnages célèbres qui ont lutté contre les discriminations ethno-raciales – les suggestions de lecture autour de la discrimination ethno-raciale*. Le groupe comprend 13 élèves ; nous avons donc constitué des petits groupes de travail en fonction des sujets choisis par les élèves. Nous rappelons collectivement comment se rendre sur le portail documentaire E-sidoc pour effectuer des recherches. En amont de ces séances, nous avons indexé un certain nombre de sites Web en lien avec le sujet de recherche. Cela permet à la fois pour les élèves d'identifier la présence de différents supports de documents sur le portail (livres, sites Web), mais également pour l'enseignant de baliser les recherches d'informations, n'ayant pas encore abordé la question de la fiabilité des sources d'informations trouvées sur Internet. Ainsi les élèves effectuent leurs recherches à l'aide des mots-clés, et commencent à collecter

⁷¹ Le portail documentaire E-sidoc est l'outil de mise à disposition et de médiation auprès des élèves et de l'équipe pédagogique de l'ensemble des ressources documentaires sélectionnées par le professeur documentaliste.
Source : <https://www.reseau-canope.fr/notice/e-sidoc.html>

⁷² Voir fiche-élève de la séance en annexe 3 p. 65

les informations nécessaires à la rédaction de leurs contenus. Pour ce faire, nous leur proposons d'utiliser l'espace *Mes documents* de leur ENT (Espace Numérique de Travail), qui permet notamment de créer et de conserver un document texte.

2.2.3. Production médiatique

Les séances consacrées à la production médiatique du livret, production finale de la séquence, n'ont pas pu être menées en raison du retard mentionné précédemment. Elles seront conduites au retour des vacances/confinement du mois d'avril 2021.

Les attendus de ces séances sont d'une part la rédaction des contenus textuels du livret réalisée à partir des informations sélectionnées lors des précédentes recherches, et d'autre part leur intégration sur un support numérique. Nous privilégions l'outil gratuit en ligne *Canva* pour sa simplicité de prise en main. Lorsque les élèves chercheront et sélectionneront des visuels (dans des banques d'images libres de droits), nous leur présenterons succinctement la notion de propriété intellectuelle et les enjeux que cela implique en matière de droits d'auteur et de droits à l'image. Par ailleurs, cette dimension de droits est importante à connaître pour les élèves à qui nous demanderons de rapporter une autorisation parentale de diffusion des productions réalisées.

Ainsi les objectifs à atteindre à l'issue de ces séances sont les suivants : rédiger un texte qui sera publié à destination de la communauté du collège (élèves, parents, enseignants, personnel), sélectionner des images libres de droits, réaliser une production médiatique qui inclut textes, images et illustrations, et décider collectivement d'un titre et d'une page de couverture.

La séquence se conclura par une restitution orale des élèves volontaires qui présenteront leur travail au groupe. Par la suite, nous diffuserons le livret réalisé par les élèves à la fois sur l'ENT du collège, mais aussi sur le portail documentaire du CDI.

2.3. Le développement de compétences transversales

Une séquence pédagogique vise un objectif d'apprentissage fixé au terme d'un nombre défini de séances. Chaque séance comprend des objectifs intermédiaires, et ces objectifs se déclinent en plusieurs compétences travaillées au cours des séances.

Fixer des objectifs à atteindre et des compétences à acquérir représente un travail de réflexion de l'enseignant lorsqu'il élabore sa séquence, et il se base pour ce faire sur les programmes disciplinaires ainsi que sur le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. Ce socle concerne les élèves âgés de 6 à 16 ans et « identifie les connaissances et les compétences indispensables qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire »⁷³. Pour définir des objectifs et compétences en matière d'éducation aux médias et à l'information, l'enseignant dispose d'un document de travail élaboré dans le cadre des Travaux Académiques Mutualisés (TraAM) de l'Académie de Toulouse durant l'année scolaire 2014-2015⁷⁴.

La séquence pédagogique présentée dans ce travail a permis de travailler et d'acquérir pour les élèves plusieurs compétences transversales ; sociales, info-documentaires et numériques.

2.3.1. Des compétences sociales

Les compétences sociales constituent « des habilités sociocognitives permettant de réguler les situations d'interaction et de mobiliser diverses ressources, psychologiques ou autres »⁷⁵. Elles regroupent donc « des aptitudes à se comporter de manière socialement appropriée dans différents contextes »⁷⁶.

Les compétences sociales, élaborées à partir du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, sont fortement travaillées dans cette séquence sur les discriminations ethno-raciales, et ce à travers plusieurs des dispositifs et activités mis en place.

⁷³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. In : *education.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

⁷⁴ Les TraAM sont des équipes académiques pilotées par les experts de la direction du numérique pour l'éducation (DNE), en lien avec l'inspection générale, qui mettent en œuvre des expérimentations pédagogiques autour de thèmes émergents du numérique éducatif. Source : <https://eduscol.education.fr/692/les-travaux-academiques-mutualises-traam>

Document de travail : ACADÉMIE DE TOULOUSE. La matrice EMI, document de référence | Documentation. In : *Académie de Toulouse* [en ligne]. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/la-matrice-emi-document-de-reference>

⁷⁵ Ewa Drozda-Senkowska & Pascal Huguët cités par Marie Gausse dans : GAUSSEL, Marie, *À l'école des compétences sociales*. Dossier de veille de l'IFÉ, janvier 2018, n° 121. Lyon : ENS de Lyon, p. 5. Disponible à l'adresse : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accu%2520eil&dossier=121&lang=fr>

⁷⁶ GAUSSEL, Marie, *À l'école des compétences sociales*. Dossier de veille de l'IFÉ, janvier 2018, n° 121. Lyon : ENS de Lyon, p. 6. Disponible à l'adresse : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accu%2520eil&dossier=121&lang=fr>

En effet, le débat mouvant a permis de travailler l'expression orale car il s'agit pour les élèves d'exprimer leur point de vue, d'argumenter, pour non seulement justifier leur position, mais aussi peut-être convaincre certains camarades qui auraient un point de vue opposé⁷⁷.

Les autres compétences sociales que nous avons relevées sont celles du travail en groupe, de la collaboration et de la mutualisation. Ces dernières ont été travaillées lors de la recherche d'informations, qui a nécessité de constituer des groupes de travail et de se répartir les différentes tâches inhérentes à la recherche, mais aussi lors de la réalisation du livret sur l'outil numérique *Canva*, qui demande de se mettre d'accord dans la conception graphique des pages.

Enfin, notons que ce projet permet de mobiliser des compétences en matière de médiation, dans le sens où le livret final élaboré a pour ambition d'être diffusé à l'ensemble de la communauté du collège. Les élèves de ce groupe de 6^{ème} deviennent alors médiateurs dans la transmission des informations relatives aux discriminations raciales, et médiateurs des livres lus et proposés à la fin du livret. Par l'exercice de suggestion de lectures réalisé par quatre élèves du groupe, nous visons un apprentissage par les pairs, où l'enseignant n'est plus le prescripteur des livres.

2.3.2. Des compétences info-documentaires et numériques

Dans cette deuxième partie, il s'agit de recenser les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information mobilisées dans la séquence présentée dans ce travail en s'appuyant sur les objectifs conjugués de l'EMI et du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture.

L'école vise, en fin de troisième, à ce que chaque élève sache « utiliser les médias et les informations de manière autonome », « raisonnée » et « responsable », c'est-à-dire qu'il sache chercher, sélectionner, exploiter puis produire, communiquer, et partager des informations⁷⁸.

La première compétence relative à l'EMI relevée est info-documentaire. Il s'agit de comprendre et s'appropriier les espaces informationnels, et plus précisément d'utiliser les lieux

⁷⁷ Ces compétences relèvent des domaines 1 – Des langages pour penser et communiquer – et 3 – La formation de la personne et du citoyen – du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture.

⁷⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Éducation aux médias et à l'information. In : *éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/1531/education-aux-medias-et-l-information>

physiques de connaissance et d'informations (comme le CDI) ainsi que les espaces en ligne accessibles à distance, de mener une recherche d'information en fonction d'un besoin d'information traduit en mots-clés, de filtrer, collecter, organiser des ressources et retrouver l'information. Le sujet de recherche sur la lutte contre les discriminations ethno-raciales a servi de prétexte pour familiariser les élèves avec la recherche d'informations et les notions qui lui sont associées.

Les compétences numériques ont également été travaillées au cours de cette séquence, notamment lors de la phase de collecte d'informations qui a nécessité l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte et l'organisation de l'espace de travail (ici l'ENT). La conception du livret numérique avec l'outil *Canva* requiert aussi des compétences numériques de la part des élèves.

Une autre compétence d'EMI identifiée relève de la propriété intellectuelle. Les séances de recherche d'informations et de production médiatique, dans lesquelles une recherche de visuels est nécessaire, sont des occasions d'aborder les notions de droit d'auteur et droit à l'image. Notre volonté est de sensibiliser les élèves à la propriété intellectuelle, tant dans leurs réalisations de travaux scolaires que dans leur pratique numérique quotidienne.

À l'issue des différentes séances menées, nous avons relevé que les élèves ont compris les enjeux de la lutte contre les discriminations. Par ailleurs, la séquence leur a plu, tant dans la forme (notamment le débat mouvant où la parole leur est donnée), que dans le fond ; certains élèves étant restés pour poser des questions à la fin d'une séance et d'autres pour rapporter des anecdotes rendant compte de situations de discriminations.

Notons également que ce sont les élèves qui ont proposé de présenter leur travail final à l'oral devant leur classe entière.

Ainsi à travers cette séquence pédagogique nous avons vu que la première mission du professeur documentaliste, qui est celle d'enseigner, lui permet d'aborder la question des discriminations ethno-raciales avec les élèves en inscrivant ses actions dans le cadre de l'EMI et de celui du Parcours citoyen.

Aussi nous allons à présent nous attacher à étudier ce qui, dans les deux autres missions du professeur documentaliste, peut constituer des atouts dans la lutte contre les discriminations ethno-raciales.

3. La littérature de jeunesse, un levier d'action

Outre les compétences qu'il partage avec l'ensemble des enseignants, le professeur documentaliste en possède qui lui sont spécifiques, notamment la gestion et la mise à disposition des ressources, parmi lesquelles les ouvrages de littérature de jeunesse, participant ainsi à la stimulation de l'intérêt des élèves pour la lecture.

Une étude réalisée en 2016 par le CNL et Ipsos informe sur les pratiques de lecture des jeunes de 7 à 19 ans⁷⁹. Elle démontre que 89% d'entre eux s'adonnent à la lecture à l'école ou pour le travail scolaire, et 78% dans le cadre des loisirs, par goût personnel.

Qu'elle soit prescrite ou de loisir, la lecture représente donc une pratique régulière chez les jeunes, bien qu'elle baisse à l'entrée au collège face à la concurrence des autres activités (sport, musique, etc.) et au manque de temps que celles-ci génèrent.

Partant des missions assignées au professeur documentaliste et du contact régulier qu'ont les élèves avec la littérature, nous avons étudié la littérature de jeunesse sous le prisme des discriminations ethno-raciales.

3.1. Littérature de jeunesse et formation de l'individu

3.1.1. Une littérature spécifique

La littérature de jeunesse est comme son nom l'indique, une littérature qui s'adresse aux jeunes ; elle est donc composée de livres qui, comme le souligne la professeure émérite de littérature générale et comparée Isabelle Nières-Chevrel, sont des « livres-qui-ne-sont-pas-pour-les-adultes »⁸⁰. Cependant la frontière n'est pas aussi nette, et l'âge du public auquel elle se destine n'est pas le seul et unique critère qui la définit.

Dans certains pays dont la France, la littérature de jeunesse est soumise à un contrôle institutionnel inscrit dans la loi. Ce contrôle des contenus proposés vise à protéger les jeunes lecteurs mineurs qui « sont sous la dépendance des adultes, mais également sous leur protection,

⁷⁹ CNL = Centre National du Livre / Ipsos = entreprise française de sondages et de marketing d'opinion. *Les jeunes et la lecture*, [2016]. Centre National du Livre [en ligne]. [Consulté le 11 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-et-la-lecture>

⁸⁰ NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières. Colloque de Cerisy La Salle*, Paris, Gallimard, coll. Gallimard Jeunesse, 2005, p.9

ils sont en situation d'acquisition culturelle et de construction d'eux-mêmes »⁸¹. La littérature de jeunesse n'est plus une simple lecture de loisir, car elle revêt une fonction d'éducation. Il existe donc un écart de statut entre la littérature générale et la littérature de jeunesse, souligne l'enseignante en lettres Françoise Lagache⁸², où la littérature générale vaudrait par son propre projet artistique – « elle n'aurait pas d'autre but qu'elle-même » pour reprendre la formule de Baudelaire – alors que la littérature de jeunesse possède une dimension instructive et moralisante.

Son rôle premier serait selon Isabelle Nières-Chevrel d'éduquer et de transmettre des valeurs. La docteure en psychologie Jacqueline Danset-Léger stipule que le livre pour enfants est « un instrument privilégié d'éveil à la culture et un type particulier de support de l'action de socialisation »⁸³.

Selon le psychologue étatsunien Jerome Bruner, les personnages de fiction « offrent un cadre d'élaboration et de compréhension du monde et de soi »⁸⁴. Ils permettent dès lors d'intégrer des valeurs et possèdent un rôle normatif.

Hélène Gratiot-Alphandery, psychologue et spécialiste des questions de l'enfance, soulève le problème que pose le rôle du livre en tant que transmetteur de valeurs, de jugements :

« C'est que le livre pour enfants ne fait pas que nourrir l'imaginaire, il propose des situations, parfois familières, parfois nouvelles, ou alors totalement inconnues. De ce fait, le livre acquiert une autorité considérable auprès des enfants qui vivent une aventure, éprouvent des émotions mais se trouvent également invités à partager des jugements. À travers le livre pour enfants, passe ainsi une certaine représentation de la réalité ou de l'imaginaire, laquelle traduit et véhicule les choix et les expériences d'un auteur. Un livre pour enfants n'est donc jamais neutre »⁸⁵.

⁸¹ NIÈRES-CHEVREL, Isabelle, *op. cit.*, p.12

⁸² LAGACHE, Françoise, *La littérature de jeunesse : la connaître, la comprendre, l'enseigner*, Paris, Belin, 2006, 270 p.

⁸³ DANSET-LÉGER, Jacqueline, *L'enfant et les images de la littérature enfantine*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1981, p.9

⁸⁴ Jerome Bruner cité par Carole Rasmussen dans : RASMUSSEN, Carole, « À quoi sert le personnage ? », In : *Québec français* [en ligne], 2001, n°124, p.64-66. [Consulte le 10 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://id.erudit.org/iderudit/55874ac>

⁸⁵ Hélène Gratiot-Alphandery citée par Françoise Lagache dans : LAGACHE, Françoise, *La littérature de jeunesse : la connaître, la comprendre, l'enseigner*, Paris, Belin, 2006, 270 p.

3.1.2. Construction identitaire et apparition des préjugés chez l'enfant

Bien que la construction identitaire poursuive son évolution et sa transformation tout au long de la vie selon le chercheur en psychologie Luc Ridel, l'enfance représente la période-clé durant laquelle les éléments qui constituent le fondement de l'identité personnelle se construisent⁸⁶.

Les chercheurs belges en psychologie Masha Vander Kelen, Odile Lauwers et Laurent Licata ont travaillé sur la question de l'apparition des préjugés chez l'enfant dans la phase du développement moral qui balise sa construction identitaire. En se basant sur différents travaux, notamment les études du psychologue Jean Piaget, ils relèvent que c'est vers l'âge de 7 ans, que l'enfant prend conscience de l'existence de catégories stables et entame alors le processus de catégorisation, là où auparavant il classait « par exemple les objets selon des règles qui changeaient en cours de route – forme, couleurs... »⁸⁷.

Le professeur en psychologie australien Drew Nesdale développe une théorie du développement social qui permet de mettre en lumière le développement des préjugés ethniques des enfants. Il distingue quatre phases du développement de l'enfant en matière de distinction ethnique et raciale :

- « *Indifférenciation* : Jusqu'à 2-3 ans les enfants sont "indifférenciés", dans le sens que les caractéristiques raciales traditionnelles comme la couleur de peau ou l'accent, manquent pour eux de signification »⁸⁸.
- *Conscience ethnique* : cette conscience apparaît vers l'âge de 3 ans, « lorsqu'un adulte ou un enfant plus âgé qualifie verbalement un membre d'un exogroupe ethnique »⁸⁹. La dimension sociale est en jeu ; l'enfant prend conscience qu'il appartient à un groupe ethnique donné.
- *Préférence ethnique* : cette phase débute à l'âge de 4-5 ans et signe la préférence de l'enfant pour son propre groupe ethnique, caractérisée par une valorisation positive de

⁸⁶ RIDEL, Luc, « La part de l'institutionnel dans la construction identitaire », In : Louis Marmoz & Mohamed Derrij (Ed.), *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2001, 282 p.

⁸⁷ VANDER KELEN, Masha, LAUWERS, Odile & LICATA, Laurent, « Développement moral et développement des préjugés chez l'enfant : Introduction aux domaines d'étude et illustration à travers le phénomène du "victimisateur heureux" », In : O. Klein & S. Pohl (Éd.), *Psychologies des stéréotypes et des préjugés*, Bruxelles, Labor, 2006, p.75

⁸⁸ Drew Nesdale cité par M. Vander Kelen, O. Lauwers & L. Licata dans : VANDER KELEN Masha, LAUWERS Odile & LICATA Laurent, « Développement moral et développement des préjugés chez l'enfant : Introduction aux domaines d'étude et illustration à travers le phénomène du "victimisateur heureux" », In : O. Klein & S. Pohl (Éd.), *Psychologies des stéréotypes et des préjugés*, Bruxelles, Labor, 2006, p.77

⁸⁹ *Idem*

l'endogroupe. Toutefois une distinction s'opère selon que l'on appartient au groupe dominant ou à un groupe minoritaire. En effet, chez les enfants appartenant à un groupe ethnique minoritaire, l'on observe une valorisation du groupe dominant.

- *Préjugé ethnique* : l'entrée dans cette phase, qui se situe aux alentours de l'âge de 7 ans, dépend de plusieurs facteurs : le degré d'identification de l'enfant à son groupe social, l'expression des préjugés par les membres du groupe social de l'enfant, et la perception d'un conflit entre l'endogroupe et l'exogroupe.

Les préjugés dépendent donc de la situation sociale du sujet et du niveau d'identification au groupe qu'il possède. Ainsi, stéréotypes, préjugés et discriminations s'apprennent au contact de la société, en intériorisant les attitudes et les valeurs de l'entourage.

3.2. Littérature de jeunesse et diversité ethno-raciale

La littérature de jeunesse, nous l'avons vu, est porteuse de valeurs. Aussi, il apparaît important de s'intéresser aux représentations de l'altérité et de la diversité ethno-raciale véhiculées dans la fiction car elles participent à la construction de l'enfant et à son appréhension du monde.

Cependant, nous avons fait le choix de restreindre notre analyse à la représentation des personnes noires dans les livres de littérature de jeunesse, d'une part pour réduire notre charge de travail, et d'autre part pour répondre à des préoccupations personnelles.

Les termes génériques *noir* et *blanc* sont employés pour désigner les caractéristiques mélaniques des personnages. Ils correspondent à des usages conventionnels et n'ont pas l'intention de nier l'existence de nuances des couleurs ni d'assigner à d'autres caractéristiques. Selon la chercheuse en éducation et formation Nathalie Thiery,

« ces termes renvoient à des catégories, socialement construites sans tenir compte de l'inexistence biologique des races. Historiquement, les catégorisations ethno-raciales ont engendré des rapports de domination aux répercussions politiques et sociales qui perdurent. Et au niveau individuel, de manière consciente ou non, la couleur de peau a des effets sur la perception de soi et les relations interpersonnelles »⁹⁰.

⁹⁰ THIERY, Nathalie, « D'ici et d'ailleurs, l'enfant noir dans les albums pour la jeunesse », In : L. Perrier, O. Quintero et M. Bottero (Eds), *L'altérité et l'identité à l'épreuve de la fluidité*, Paris, L'Harmattan, 2018. Disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01367661>

Nous avons ainsi procédé à l'analyse du fonds du CDI du collège dans lequel nous sommes stagiaire au moyen de deux méthodes : l'une manuelle, c'est-à-dire en relevant dans les rayonnages les titres des ouvrages – méthode qui concerne les genres *album, poésie, théâtre* et *bande dessinée* – et l'autre à l'aide du logiciel BCDI, système de gestion du CDI, afin d'analyser les romans⁹¹.

Notons que nous n'avons qu'une idée approximative du nombre de livres qui composent le CDI car la base de travail n'est pas fiable. Beaucoup d'incohérences ont en effet été constatées et un lourd travail de récolement nous attend. Il nous est donc impossible de nous fier totalement aux résultats générés à l'aide de l'outil.

3.2.1. De la non-représentation aux stéréotypes

L'analyse du fonds rend compte de plusieurs tendances concernant la représentation des personnes noires en littérature de jeunesse.

Tout d'abord notons la maigre proportion de livres présentant des personnages noirs. En effet, sur une totalité d'environ 400 bandes dessinées, genre littéraire le plus emprunté depuis le début de l'année scolaire 2020, seuls 22 titres mettent en scène des personnages noirs⁹². Parmi les 1000 romans du fonds du CDI, nous avons pu identifier une quinzaine de titres comprenant des personnages noirs. Dans les autres genres moins empruntés, nous dénombrons : 3 albums sur 26, 3 contes sur 80, 1 livre de poésie sur 60 et aucune pièce de théâtre parmi 70, qui comprennent des personnages noirs. Ainsi, sur un total de plus de 1600 livres de fiction, environ 45, soit 2,8% mettent en scène au moins un personnage noir.

Parmi ces ouvrages, on relève une pluralité d'approches tant au niveau de la thématique de l'histoire, du vocabulaire employé, que des images. Par ailleurs, lorsque l'histoire se déroule en contexte non-occidental, elle est située majoritairement en Afrique. D'ailleurs, la précision du pays est bien souvent omise. Ainsi dans l'ouvrage *La princesse africaine*⁹³, le pays d'origine du personnage principal n'est pas mentionné, et dans l'ouvrage *Ocre*, « Doumo est un jeune Africain »⁹⁴.

⁹¹ Le genre manga a été ignoré car il répertorie uniquement des œuvres japonaises, ou du moins correspondant aux codes de productions populaires japonaises.

⁹² Parmi les 22 titres nous retrouvons 4 séries : Notre histoire, Aya de Yopougon, Akissi et Seuls.

⁹³ MOUCHARD, Christel, *La princesse africaine – Sur la route de Zimbabwe*, Flammarion Jeunesse, 2011, Tome 1, 264 p.

⁹⁴ BEAUDE, Pierre-Marie, *Ocre*, Gallimard, 1998, 44 p.

L'Afrique décrite est également souvent intemporelle, traditionnelle. Comme le souligne Nathalie Thiery dans son analyse d'un corpus d'album représentant l'image de l'enfant noir,

« la narration se déroule dans un environnement rural, caractérisé par une vie communautaire dans des villages de cases. Les habitants portent des vêtements traditionnels, mais les corps peuvent être partiellement dénudés et marqués comme les visages, de scarifications ou de tatouages ethniques »⁹⁵.

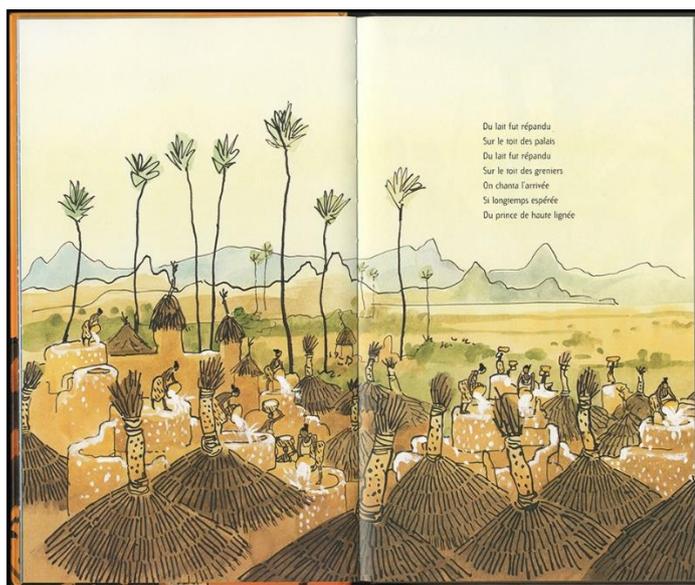


Illustration issue de l'album-conte *Le prince bégayant* de François Place, 2006

Dans l'album-conte *Le prince bégayant*, dont deux illustrations sont présentées ici, l'auteur ne situe pas son histoire, et pourtant les personnages noirs sont représentés presque dénudés ou vêtus de peaux de bêtes, portant masques et bijoux inspirés de cultures traditionnelles de pays d'Afrique sub-saharienne, entourés d'animaux vivants sur ce même continent, jouant du tambour, et vivant de la chasse et de la guerre⁹⁶.

⁹⁵ THIERY, Nathalie, *op. cit.*, p.8

⁹⁶ PLACE, François, *Le prince bégayant*, Gallimard Jeunesse, 2006, 48 p.

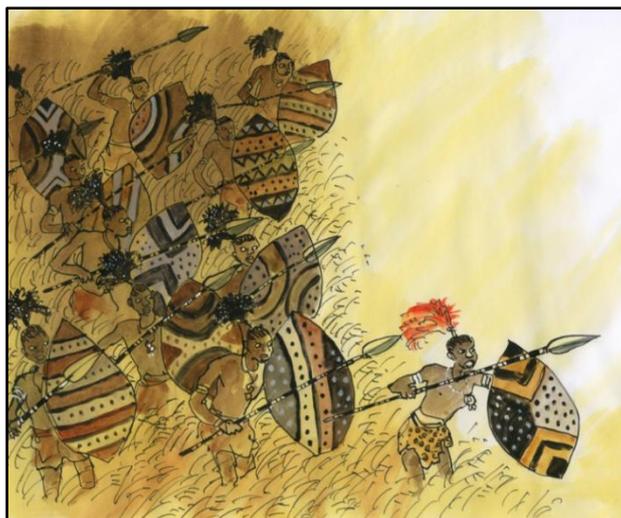


Illustration de l'album-conte *Le prince bégayant* de François Place, 2006
 Source : <https://www.francois-place.fr/portfolio-item/le-prince-begayant/>

Le registre du merveilleux est également convoqué, dans lequel un animal prend forme humaine et réciproquement. Dans de nombreux ouvrages, les personnes noires apparaissent « dans des postures et un contact à la terre qui renvoient à l'animalité »⁹⁷. Ainsi, le personnage principal de l'album *Le prince bégayant* susmentionné est comparé à un « jeune lion Qui secoue sa crinière ».

On retrouve cette comparaison aux animaux dans l'album *Les Sages Apalants* qui se situe dans un monde imaginaire où deux figures se rencontrent : l'homme blanc, explorateur, venant d'un milieu occidental et moderne (appareil photographique, vêtements), et l'homme noir, issu du pays « sauvage » des « Apalants »⁹⁸. Le peuple des Apalants vit dans des cases dans un environnement baigné d'une nature luxuriante, d'animaux (avec lesquels ils ont un contact privilégié). Ils sont d'ailleurs apparentés à des animaux par l'explorateur qui en les découvrant « cru voir s'approcher, en procession sur le chemin, de gigantesques échassiers ».

Nous relevons également un manque de pudeur concernant la représentation de la femme noire illustrée ici un sein dénudé allaitant son enfant (dans d'autres illustrations, des femmes apparaissent un sein dénudé en-dehors de l'activité d'allaitement).

⁹⁷ FRANCIS, Véronique, « Stéréotypes et discriminations ethn raciales dans et par les albums illustrés pour la jeunesse », In : *Revista Eletrônica de Educação*, [En ligne], 2015, vol. 9, n°2, p. 83. [Consulté le 02/05/2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1227/406>

⁹⁸ ROGER, Marie-Sabine, PILORGET, Bruno, *Les Sages Apalants*, Sarbacane, 2008, 34 p.



Illustration issue de l'album *Les Sages Apalants* de Maris-Sabine Roger et Bruno Pilorget, 2008
 Source : <http://www.bruno-pilorget.com/portfolio-item/les-sages-apalants/>

Différents attributs décrivant les Apalants relèvent des clichés de l'époque coloniale de l'individu noir heureux et insouciant : ils sont sages, silencieux, pacifiques, magnifiques, souriants, ils se « nourrissent de musique, et de miettes de temps perdu ». Leur rythme de vie est plus lent, ils marchent à pas lents (d'où le nom *Apalants* que leur a probablement donné l'explorateur). Aucune mention n'est faite quant à une langue parlée, ni une conversation engagée.

Une autre approche relevée dans la représentation des personnes noires en littérature de jeunesse est celle du misérabilisme. En effet, certains auteurs n'abordent que les aspects catastrophiques, comme le fait Pierre-Marie Beaudé dans son roman *Ocre* qui décrit la vie d'un enfant qui souffre de la poliomyélite. Aussi les personnes noires sont souvent représentées dans des situations d'exil, de parcours de migration, ou de guerres⁹⁹.

Plusieurs ouvrages font référence à l'esclavage, au racisme et à la ségrégation, comme c'est le cas des bandes dessinées *Notre histoire* de Lilian Thuram et Jean-Christophe Camus¹⁰⁰, et de *L'Amour est une haine comme les autres* de Stéphane Louis et Lionel Marty dont l'histoire se situe aux États-Unis, dans la Louisiane raciste et ségrégationniste des années 1930¹⁰¹.

⁹⁹ VON ARX, Yvan, « Littérature de jeunesse et altérité », In : *Projet de l'ISJM, Parole*, 1/2006, pp. 18-21. Disponible à l'adresse : <https://www.jm-arole.ch/expositions/Lectures%20des%20Mondes/article%20yvan.pdf>

¹⁰⁰ THURAM, Lilian, CAMUS, Jean-Christophe, GARCIA, Sam, *Notre histoire*, Delcourt, 2014, Tome 1, 122 p. THURAM, Lilian, CAMUS, Jean-Christophe, GARCIA, Sam, *Notre histoire*, Delcourt, 2017, Tome 2, 144 p.

¹⁰¹ LOUIS, Stéphane, MARTY Lionel, *L'Amour est une haine comme les autres*, Bamboo, 2017, 72 p.

Enfin, nous dégageons une dernière tendance dans la représentation des personnes noires en littérature de jeunesse dans laquelle le personnage vit une situation "ordinaire", non teintée de tradition, de folklore, de mysticisme, ou encore de misérabilisme. Nous prenons comme exemple les bandes dessinées *Aya de Yopougon* de Marguerite Abouet et Clément Oubrerie¹⁰², et *Seuls* de Fabien Vehlmann et Bruno Gazzotti¹⁰³.

L'intrigue d'*Aya de Yopougon* a lieu en Côte d'Ivoire à la fin des années 1970 et met en scène trois jeunes femmes dans leurs préoccupations quotidiennes : amours, familles, études. Bien que l'auteure aborde parfois des thématiques plus lourdes telles que le mariage forcé, ce n'est pas teinté de misérabilisme.

Interrogé sur la couleur de peau du héros de sa bande dessinée *Seuls*, l'auteur Fabien Vehlmann précise que ce choix s'est fait sans tenir compte des caractéristiques du personnage telles que sa condition sociale, son vécu, ou son caractère, mais qu'il s'est décidé à la suite du constat de l'absence de héros noir en bande dessinée¹⁰⁴. Le personnage principal, Dodji, est un garçon noir, mais à aucun moment sa couleur de peau ne sert l'histoire.

Ce type d'approche qui décrit une situation ordinaire est la moins pratiquée dans les œuvres mettant en scène des personnages noirs ; elle contourne pourtant leur assignation à des singularités linguistiques, ethniques ou culturelles, et la perpétuation des stéréotypes¹⁰⁵.

Les personnes noires font l'objet, comme nous venons de le constater, d'un manque de représentation dans les ouvrages de littérature de jeunesse qui constituent le fonds du CDI. Ce premier constat coïncide avec l'analyse faite par la chercheuse Véronique Francis, qui dans une étude menée en 2010 sur un corpus d'albums de littérature jeunesse, souligne une surreprésentation des personnages de couleur blanche et un faible pourcentage d'albums (2,5%) présentant des personnages noirs¹⁰⁶.

¹⁰² ABOUET, Marguerite, OUBRERIE, Clément, *Aya de Yopougon*, Gallimard BD, 2005, Tome 1, 96 p. Nous faisons le choix de ne noter que le premier tome de cette série de bandes dessinées.

¹⁰³ VEHLMANN, Fabien, GAZZOTTI, Bruno, *Seuls – La disparition*, Dupuis, 2006, Tome 1, 56 p. Nous faisons le choix de ne noter que le premier tome de cette série de bandes dessinées.

¹⁰⁴ PLANCHE, Marine, « Pourquoi Dodji est noir » dans BNF-Centre national de la littérature pour la jeunesse, « Stéréotypes, fin de partie ? », In : *La revue des livres pour enfants*, 2020, n°310, pp. 144-151. Disponible à l'adresse : <https://en.calameo.com/read/0055697798890163577e6>

¹⁰⁵ THIERY, Nathalie, FRANCIS, Véronique, « Figures et représentations de l'enfant noir dans les albums pour la jeunesse », In : *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, 2015, supplément électronique au n°55, pp. 39-57. Disponible à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/spira_2118-724x_2015_sup_55_1_1736

¹⁰⁶ FRANCIS, Véronique, *op. cit.*

Aussi, lorsque des personnes noires sont représentées dans les narrations, c'est bien souvent dans des approches misérabilistes et stéréotypées. La question se pose dès lors de savoir quelles sont les conséquences sur les jeunes lecteurs de ces images et discours transmis.

3.2.2. Des conséquences sur les jeunes lecteurs

Comme le soulignent Nathalie Thiery et Véronique Francis, les enfants sont en mesure de « se projeter ou de s'identifier émotionnellement à des personnages physiquement différents d'eux, représentés sous des traits anthropomorphiques adoptant des figures d'objets, d'animaux ou de végétaux »¹⁰⁷. Néanmoins, nous pouvons nous questionner sur la très faible présence de personnages noirs dans les livres pour enfants et adolescents. Cette mise en invisibilité « peut être interprétée comme une forme de racisme par omission »¹⁰⁸, privant dès lors le lectorat « d'images donnant à voir des sociétés marquées par la diversité, caractéristique constitutive de nos sociétés du XXI^e siècle »¹⁰⁹. Le risque est double : d'une part les enfants du groupe majoritaire – blanc – peuvent « considérer leurs modes de vie comme la norme »¹¹⁰, et avoir ainsi une vision ethnocentrée du Monde, favorisant des attitudes discriminantes. D'autre part, les enfants du groupe minoritaire peuvent se sentir dévalorisés, les conduisant à « se détourner de leurs langues et cultures familiales »¹¹¹, ou à adopter une attitude agressive envers le groupe dominant.

D'un autre côté, les clichés et stéréotypes véhiculés dans les ouvrages de littérature de jeunesse, s'ils sont intériorisés, peuvent conduire à une mauvaise estime de soi, une perte de confiance et une dévalorisation. Le danger pour un sujet est de reproduire un schéma et de se fermer des portes sur le plan scolaire et professionnel par exemple, s'il ne voit jamais des personnes de son groupe réussir socialement dans les livres qu'il a lus.

¹⁰⁷ THIERY, Nathalie, FRANCIS, Véronique, *op. cit.* p. 50.

¹⁰⁸ *Idem*

¹⁰⁹ *Idem*

¹¹⁰ *Idem*

¹¹¹ *Idem*

3.3. Une politique d'acquisition incluant la diversité ethnique et raciale

Nous l'avons vu, la non-représentation de personnes noires en littérature de jeunesse, ainsi que les représentations stéréotypées, peuvent s'avérer préjudiciables. C'est pourquoi, précise Nathalie Thiery, « du point de vue d'une éducation antidiscriminatoire, une responsabilité accrue incombe aux médiateurs, parents et professionnels de l'éducation, qui choisissent les livres »¹¹².

En tant que professeur documentaliste, le choix des lectures proposées aux élèves du collège dans lequel nous exerçons, nous revient en grande partie. Et compte tenu des constats précédents, nous avons privilégié l'enrichissement du fonds par des ouvrages incluant la diversité ethnique et raciale.

3.3.1. La pratique des lecteurs comme point de départ

En préambule du travail d'acquisition de nouveaux ouvrages, nous avons réalisé une brève analyse des pratiques de lecture des élèves du collège.

Pour ce faire, nous avons tout d'abord utilisé l'outil BCDI dont est doté l'établissement pour la gestion du fonds, et analysé les prêts d'ouvrages¹¹³. Sur les 27 premiers titres les plus empruntés, 8 comprennent des personnages non-blancs. Il s'agit de bandes dessinées : 5 tomes de *Aya de Yopougon*, 1 tome de *Akissi* et 2 de *Seuls* ; les deux premiers tomes de *Aya de Yopougon* étant en tête du classement.

Parmi les 27 premiers titres, 3 sont des romans, 6 des mangas, 18 des bandes dessinées¹¹⁴. Nous croisons ces données avec une analyse statistique des genres les plus empruntés par les élèves, où la bande dessinée apparaît en tête, suivie du manga, du roman, des documentaires puis albums¹¹⁵. Néanmoins, ces chiffres ne traduisent pas réellement la préférence des élèves pour les bandes dessinées au détriment des mangas par exemple. En effet, il faut préciser que le CDI possède très peu de mangas, que la durée initiale de leur prêt est de deux semaines, mais que beaucoup d'élèves dépassent cette durée, privant ainsi leurs camarades

¹¹² THIERY, Nathalie, *op. cit.*, p.14-15

¹¹³ Nous précisons que les relevés de BCDI ne sont pas complets car les prêts du mois de septembre 2020 n'ont pas été enregistrés dans la base informatisée mais dans un cahier manuscrit en raison de problèmes techniques.

¹¹⁴ Cette analyse complète est en annexe 4 p. 68

¹¹⁵ Cette analyse complète est en annexe 5 p. 69

de ces emprunts. Par ailleurs, un questionnaire réalisé auprès d'une trentaine d'élèves tous niveaux confondus (mais avec une majorité d'élèves de sixième, étant ceux qui fréquentent le plus le CDI) sur les pratiques de lecture, révèle que le genre préféré de ces lecteurs est le manga, qui devance très largement les autres genres (roman et bande dessinée notamment)¹¹⁶. Enfin, notons que beaucoup d'élèves possèdent des titres de mangas chez eux.

Dans le questionnaire réalisé, nous proposons aux élèves différents titres d'ouvrages en leur demandant d'en choisir et d'en indiquer les raisons. *Aya de Yopougon* figure dans cette liste, et une réponse d'une élève a attiré notre attention : « Je ne l'ai jamais lu mais j'aimerais bien. Car ça représente les différentes cultures dans le monde. Et ça représente la femme noire »¹¹⁷. Cette remarque de l'élève conforte notre souhait initial d'enrichir le fonds du CDI avec des ouvrages incluant l'altérité ethno-raciale.

3.3.2. Méthodologie dans l'acquisition des ouvrages

Au regard des éléments retenus des observations précédentes, il nous a paru important de proposer une offre incluant en matière de bandes dessinées, bien que nous n'excluons aucun genre littéraire.

Nous avons eu recours à différentes méthodes pour trouver des ouvrages correspondant à notre problématique.

Nous avons tout d'abord procédé à des recherches bibliographiques réalisées sur différentes banques de données informatisées, dont celle de *Ricochet*, site de référence dans le domaine du livre de jeunesse, et celle du Centre National de la Littérature pour la Jeunesse de la BNF (Bibliothèque Nationale de France) qui possède une sélection « Diversité. La représentation de la diversité culturelle dans les livres pour enfants », ou encore le site Web *Babelio* consacré à la littérature, des sites de maison d'édition : *Acte Sud Junior*, par exemple.

Par ailleurs nous avons effectué des lectures de dossiers mis en ligne sur *Savoir CDI*, qui est un site Web du Réseau Canopé dédié aux enseignants documentalistes, mais également des recherches sur des blogs et sites spécialisés tels que *Bouquin Africain*, *Citrouille Hebdo*, *le blog des Librairies Sorcières*, *Les enfants du bruit et de l'odeur*, etc., des pages et groupes Facebook comme *Diversité & Kids* (organisation à but non lucratif), *Association D'un livre à l'Autre*

¹¹⁶ Le questionnaire complet est en annexe 6 p. 70

¹¹⁷ Voir annexe 7 p. 76

Nous avons corrigé, pour la citation, les fautes d'orthographe présentes dans la réponse de l'élève.

(organisation à but non lucratif qui fait la promotion de la littérature jeunesse afro-caribéenne et internationale), *Autour de la littérature jeunesse, Profs docs et licornes : entraide entre profs docs*¹¹⁸.

Nous avons également contacté deux librairies spécialisées ; l'une à Paris : La librairie *Présence africaine*, qui offre une accessibilité « à toutes les publications qui montrent le foisonnement de la pensée sur le continent et dans ses diasporas »¹¹⁹, et l'autre à Bruxelles : *Pépité blues*, « librairie générale qui met les afro-littératures du monde entier à l'honneur »¹²⁰.

De ces différentes recherches et recommandations, nous avons donc sélectionné nos acquisitions dont la liste exhaustive est présentée en annexe 8 (p. 77).

3.3.3. Bilan des nouvelles acquisitions

L'acquisition d'ouvrages répondant à notre problématique de la représentation de la diversité ethno-raciale s'est faite en deux temps : une première a eu lieu en novembre, avec la fin du budget de l'année 2020, et une seconde en février, avec le nouveau budget 2021. De fait, le temps nous a manqué dans l'observation des répercussions sur la lecture des élèves. C'est en effet une étude qui se mène sur un temps long, et dans un contexte sanitaire idéal (car la mise en quarantaine nécessaire des ouvrages retournés restreint leurs emprunts).

Néanmoins nous avons pu constater que les ouvrages acquis ont été empruntés pour la plupart d'entre eux au moins une fois. Ils ont certes été mis en avant dans le « coin nouveautés » du CDI et du portail documentaire E-sidoc, mais ils l'ont été au même titre que les autres nouveautés acquises (qui ne prennent pas en compte la dimension ethno-raciale des personnages).

Cette étude requiert également la conduite d'entretiens des élèves emprunteurs, que nous n'avons pas pu mener faute de temps.

Un seul entretien a été réalisé auprès d'une élève grande lectrice. Notre choix s'est porté sur cette élève pour deux raisons : car elle a emprunté tous les ouvrages traitant des discriminations ethno-raciales que nous avons acquis, et car elle nous a confié lors d'une demande de

¹¹⁸ L'ensemble des sites, blogs et autres structures et organisations consultés est disponible dans la section Pearlrees : https://www.pearltrees.com/marilyne_m/veille/id40854310

¹¹⁹ Tel qu'elle se définit sur son site Web : <https://www.presenceafricaine.com/info/10-librairie>

¹²⁰ Tel qu'elle se définit sur son site Web : <https://pepiteblues.be/>

prolongation de prêt que sa mère souhaitait également les lire. Nous avons donc proposé à cette élève la conduite d'un entretien semi-directif auquel elle a accepté participer.

Durant l'entretien, elle nous a dit porter un certain intérêt pour « les livres avec des personnes noires comme Rosa Parks », tout comme sa mère qui s'intéresse aux « personnes noires qui ont changé le monde »¹²¹. Leur intérêt, m'a-t-elle dit, n'a rien à voir avec le fait qu'elles soient elles-mêmes noires, mais relève du désir de « se cultiver en général ».

Nous notons que la politique de lecture menée par l'enseignant documentaliste peut s'étendre au-delà des murs de l'établissement scolaire et ainsi rayonner dans la sphère familiale des élèves. N'oublions pas que les préjugés se forment dès le plus jeune âge chez l'enfant et au contact d'autres individus, et notamment de ses parents.

Dans notre quête d'ouvrages représentant la diversité ethno-raciale, nous nous sommes confronté à une certaine difficulté.

En effet, il n'est pas aisé de trouver des titres correspondant à notre recherche, d'autant plus lorsque l'on souhaite acquérir des ouvrages dans lesquels les personnages non-blancs sont présentés en situation ordinaire. Ce constat est partagé par Elsa Bonabeau, enseignante documentaliste dans un collège du quartier parisien de la Goutte d'Or¹²² : « Je me suis heurtée à la difficulté de trouver peu d'ouvrages dont les héros soient issus de minorités ethniques. Quand il y en a, ils sont souvent renvoyés aux discriminations qu'ils subissent et à leurs difficultés sociales »¹²³.

Nous avons interpellé des collègues enseignants documentalistes sur le sujet, en posant la question ouvertement sur un groupe *Facebook* d'entraide entre professeurs documentalistes, mais très peu de réponses ont été données.

Cette même tentative a aussi échoué sur un groupe *Facebook* dédié à la littérature de jeunesse, à la différence que notre publication n'a pas été validée par l'administrateur du groupe. Nous avons cherché à en savoir davantage sur ce refus, et la réponse apportée a été la suivante :

« Bonjour, nous ne passons que rarement des questions sur le groupe et seulement quand elles ont un intérêt général. Ici, cela recoupe surtout votre travail particulier. L'explication est là, toute simple. Le groupe n'existe pas dans ce but. Notre souci est

¹²¹ Voir des extraits de l'entretien en annexe 9 p. 79

¹²² Nous avons envoyé un questionnaire à cette enseignante documentaliste concernant la pratique de lecture des élèves du collège dans lequel elle est en poste, mais aussi le fonds documentaire et sa méthodologie d'acquisition. Cette décision a été motivée par l'environnement socioculturel de l'établissement, établi dans le quartier de la Goutte d'Or qui compte une population très largement issue de pays d'Afrique sub-saharienne.

¹²³ Voir le questionnaire en annexe 10 p. 80

d'abord de parler des auteurs, de montrer leurs images ou leurs textes, pas d'entrer dans des thématiques sociétales, même si, forcément, on les rencontre. Désolé pour la non-validation de votre question. Bonne journée à vous »¹²⁴.

La réponse de l'administrateur du groupe, qui est aussi auteur de littérature de jeunesse, nous interpelle au sens où la question de la représentation de la diversité ethno- raciale ne semble pas consensuelle. Dans la suite de l'échange, nous faisons remarquer à l'administrateur que la thématique des femmes/filles en littérature de jeunesse a été précédemment abordée sur le groupe. Mais selon celui-ci, « [la] thématique fille/femme héroïne est un angle général dans la manière de raconter [...], une façon d'aborder la littérature »¹²⁵.

La thématique qui nous préoccupe dans ce travail se heurte donc à un certain nombre d'obstacles. Dans l'entretien qu'il a accordé à *La revue des livres pour enfants*¹²⁶, l'auteur de la bande dessinée *Seuls* confie qu'il s'est vu refuser le projet par un éditeur belge qui était pourtant intéressé et leur a demandé « s'il était vraiment nécessaire que le héros soit noir », car cela représentait « un choix risqué par rapport aux lecteurs flamands », et donc le risque « de se couper d'un marché ».

Ainsi, bien que la responsabilité incombe aux différents médiateurs, parents et professionnels de l'éducation, de choisir des livres mettant en scène des personnages non-blancs, cette tâche s'en trouve entravée par le manque d'offres proposées par les auteurs et maisons d'éditions.

¹²⁴ Voir l'échange en annexe 11 p. 82

¹²⁵ *Idem*

¹²⁶ PLANCHE, Marine, *op. cit.*

Conclusion

Dans ce projet de mémoire, nous avons mis en évidence les actions menées par le professeur documentaliste au sein de son établissement d'exercice dans la lutte contre les discriminations ethno-raciales.

En préambule de la présentation des travaux conduits *in situ*, il nous est apparu nécessaire de délimiter les contours conceptuels du sujet. Ce faisant, nous nous sommes heurté à une première difficulté : celle de nommer les termes employés. En effet, traiter la question des discriminations ethno-raciales n'est pas une tâche aisée dans le paysage français, et ce pour deux raisons majeures : d'une part la terminologie ne fait pas consensus dans la mesure où les termes renvoient à des interprétations conflictuelles des phénomènes ; d'autre part, cette difficulté de nommer se trouve renforcée par l'interdiction de pratiquer des statistiques ethniques.

Nous nous sommes ensuite intéressé à la gestion de l'altérité ethno-raciale par l'institution scolaire, selon une approche sociohistorique de celle-ci. Nos recherches ont mis en lumière l'implication de l'École dans un processus de reproduction d'inégalités et de discriminations, qui peuvent conduire les élèves à un échec scolaire, une baisse de l'estime de soi, une perte de confiance en l'institution, et à de l'agressivité.

Ces constats nous ont amené à nous interroger sur le rôle du professeur documentaliste dans la lutte contre les discriminations ethno-raciales. Au regard de ses missions et compétences spécifiques, nous avons dégagé les hypothèses suivantes : l'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI) est un cadre pédagogique propice pour sensibiliser les élèves à la question des discriminations ethno-raciales ; la littérature de jeunesse peut constituer un levier d'action dans la lutte contre les stéréotypes et les discriminations.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons mené un travail de terrain sur deux axes. Ainsi, la deuxième partie du mémoire s'est attachée à présenter le premier axe d'action : une séquence pédagogique conduite avec un groupe d'élèves de 6^{ème} dans le cadre d'un atelier d'EMI. Cette séquence conçue autour de la thématique des discriminations ethno-raciales a permis de développer des compétences multiples et transversales, ainsi que d'atteindre les objectifs que nous nous étions fixés, à savoir identifier les stéréotypes, comprendre les enjeux de la discrimination ethno-raciale, et acquérir une culture citoyenne, informationnelle et numérique.

L'EMI constitue un cadre favorable pour appréhender la notion de discrimination et sensibiliser les élèves aux enjeux qui lui sont inhérents. Nous avons mené ce projet avec des élèves de 6^{ème} pour des raisons pratiques. Néanmoins, d'autres approches sont envisageables, et ce avec tous les niveaux. En effet, l'EMI permet d'acquérir un esprit critique nécessaire pour identifier les stéréotypes que peuvent véhiculer certains médias. Nous pouvons donc envisager d'utiliser différents supports tels que la presse, la publicité ou le cinéma, d'en analyser les images et discours portés, afin de dégager les stéréotypes, préjugés et discriminations qu'ils sous-tendent.

Dans la troisième partie de ce mémoire, nous avons présenté le deuxième axe du travail de terrain : l'analyse du fonds d'ouvrages de littérature de jeunesse du CDI du collège V. Au travers d'un détour théorique, nous avons constaté que la formation des stéréotypes, préjugés et discriminations chez l'enfant se fait par un processus de sociabilisation, en intériorisant les attitudes et les valeurs de l'entourage. Dans le même temps, il se trouve en contact avec des ouvrages de littérature de jeunesse, alors porteuse de valeurs. Comme le souligne la chercheuse en science de l'éducation Valéria Barbosa,

« [1]a littérature de jeunesse constitue un "laboratoire sociologique", une "fabrique de représentations" qui dévoile un nombre important de normes, de pratiques et de représentations d'une société à une période donnée »¹²⁷.

Cependant, nous avons constaté que la littérature de jeunesse possède peu d'ouvrages représentant la diversité ethno-raciale, ou alors sous un prisme misérabiliste et stéréotypé, ce qui peut engendrer des conséquences sur les jeunes lecteurs, telles qu'une vision ethnocentrée pour le groupe dominant, et une faible estime de soi pour les personnes du groupe minoritaire. Si la littérature de jeunesse représente la société de son époque, que donne à voir la littérature de jeunesse actuelle ?

Lutter contre les stéréotypes et les discriminations est une démarche complexe qui relève de la déconstruction, tant certains éléments sont intégrés de manière inconsciente.

Il ne s'agit pas d'exclure des rayonnages des CDI les ouvrages de littérature de jeunesse qui comportent des clichés et stéréotypes, tels que ceux identifiés dans ce travail, mais plutôt de s'en saisir, de les étudier et de faire repérer ces éléments par les élèves, afin que ces derniers développent leur esprit critique et puissent comparer et confronter les ouvrages entre eux.

¹²⁷ BARBOSA, Valéria, « L'image de l'enfant noir... dans les albums de littérature de jeunesse brésilienne », In : *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 2015/1, n° 91, p. 203. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2015-1-page-203.htm>

Nous constatons que ces préoccupations couvrent certaines sphères de la société, en France comme aux États-Unis, par exemple, où le métier de *sensitivity readers* suscite la polémique¹²⁸. Il s'agit de lecteurs spécialisés dans un domaine, que les auteurs contractent pour relire leur texte afin d'en juger la justesse. Si un auteur homme possède parmi ses personnages de fiction une femme homosexuelle, il peut souhaiter la relecture d'une femme homosexuelle pour d'une part, être au plus près de son personnage, et d'autre part ne pas risquer de blesser des lecteurs en usant de préjugés et stéréotypes. Si pour certains elle est un gage de respect, cette pratique de relecture est considérée par d'autres comme une censure et suscite la crainte chez certains auteurs de se voir priver de leur liberté dans l'écriture.

Enfin, à l'instar des autres membres de la communauté pédagogique de son établissement, le professeur documentaliste dispose d'un levier pour la lutte contre les discriminations : la laïcité. Il apparaît nécessaire d'en rappeler le fondement aux élèves, car elle permet tout à la fois de créer une unité nationale, et de préserver la diversité de la société.

¹²⁸ *Sensitivity readers* se traduit en français par : lecteurs en sensibilité.

Bibliographie

Générale

ACADÉMIE DE POITIERS. Les discriminations croisées à l'orientation : comprendre pour agir. In : *Académie de Poitiers* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 28 février 2021], p.19. Disponible à l'adresse : <http://ww2.ac-poitiers.fr/paideia/spip.php?article356>

ACADÉMIE DE TOULOUSE. La matrice EMI, document de référence | Documentation. In : *Académie de Toulouse* [en ligne]. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/la-matrice-emi-document-de-referance>

AKKARI, Abdeljalil, « Les cultures à l'école, entre indifférence et valorisation », In : *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], 2013, n°63. pp. 33-42. [Consulté le 26/04/2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/ries/introduction-ries-63.pdf>

BARBOSA, Valéria, « L'image de l'enfant noir... dans les albums de littérature de jeunesse brésilienne », In : *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 2015/1, n° 91, pp. 203-216. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2015-1-page-203.htm>

BARTH, Fredrik, « Les groupes ethniques et leurs frontières », 1969, In : Poutignat Ph., Streiff-Fenart J., *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1999, 213 p.

BOUAMAMA, Saïd, *Les discriminations racistes : une arme de division massive*, Paris : Éd. L'Harmattan, 2010, 212 p.

BRINBAUM, Yaël, PRIMON, Jean-Luc, « Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination », In : *Economie et statistique* [En ligne], 2013, n°464-466, pp. 215-243. [Consulté le 30/04/2020]. Disponible à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2013_num_464_1_10239

CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* [En ligne]. Rapport scientifique, 2016, 136 p. [Consulté le 30/04/2020]. Disponible à l'adresse : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Inegalites_sociales_rapport_Cnesco.pdf

CNL. Les jeunes et la lecture [2016]. In : *Centre National du Livre* [en ligne]. [Consulté le 11 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-et-la-lecture>

CLEMI. L'éducation aux médias et à l'information dans les programmes. In : *CLEMI* [en ligne]. [Consulté le 14 avril 2021]. Disponible à l'adresse : https://www.cleml.fr/fr/emi_et_programmes.html

DANSET-LÉGER, Jacqueline, *L'enfant et les images de la littérature enfantine*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1981, 254 p.

DÉSERT, Michel, CROIZET, Jean-Claude, LEYENS, Jacques-Philippe, « La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité », In : *L'année psychologique*, 2002, vol. 102, n°3. pp. 555-576. Disponible à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2002_num_102_3_29606

DHUME, Fabrice, « Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique », In : *Migrations Société*, 2016/1 (N° 163), p. 33-46. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2016-1-page-33.htm>

DHUME, Fabrice, « Pour une reconnaissance du racisme et des discriminations raciales à l'école », In : *Raison présente*, [En ligne], 2019, n°211, pp. 17-25. [Consulté le 06/04/2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-raison-presente-2019-3-page-17.html>

DUBET, François, COUSIN, Olivier, MACÉ, Éric et RUI, Sandrine, *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Le Seuil, Paris, 2013, 384 p.

DUMONT, Fabienne, « Littérature de jeunesse et ouverture culturelle », In : Marie-Caroline Missir, *savoirs cdi* [En ligne], Futuroscope : Réseau Canopé, octobre 2013. [Consulté le 06/05/2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/litterature-de-jeunesse/reflexions/litterature-de-jeunesse-et-citoyennete/litterature-de-jeunesse-et-ouverture-culturelle.html>

DUTRÉVIS, Marion, « Menace du stéréotype et groupes ethno-raciaux minoritaires. Quel poids sur les performances des élèves ? », In : *Revue française de pédagogie* [En ligne], n°191, avril-mai-juin 2015, mis en ligne le 30 juin 2018, consulté le 29 décembre 2020, pp. 61-72. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/rfp/4751>

FASSIN, Éric, FASSIN, Didier, *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. La Découverte, « Cahiers libres », 2006, 280 pages.

FELOUZIS, Georges, FOUQUET-CHAUPRADE, Barbara et CHARMILLOT, Samuel, « Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique », In : *Revue française de pédagogie* [En ligne], 2015, n°191, pp. 11-27. [Consulté le 04/04/2020]. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/rfp/4738>

FRANCIS, Véronique, « Stéréotypes et discriminations ethnoraciales *dans et par* les albums illustrés pour la jeunesse », In : *Revista Eletrônica de Educação*, [En ligne], 2015, vol. 9, n°2, pp. 67-113. [Consulté le 02/05/2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1227/406>

GAUSSEL, Marie, *À l'école des compétences sociales*. Dossier de veille de l'IFÉ, janvier 2018, n° 121. Lyon : ENS de Lyon, 28 p. Disponible à l'adresse : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accu%2520eil&dossier=121&lang=fr>

GROUPE TRAAM DOC TOULOUSE. « Matrice EMi et socle commun | Documentation ». 2016. In : *Documentation : Site des enseignants documentalistes de l'académie de Toulouse* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/matrice-emi-et-socle-commun>

HASSIG, Diane, « La prévention des discriminations ethno-raciales dans le champ scolaire. Synthèse du séminaire du 30 janvier 2020 », Réseau RECI (Ressources pour l'Égalité des Chances et l'Intégration). [en ligne]. [Consulté le 26 février 2021]. Disponible à l'adresse : <https://reseau-reci.org/la-prevention-des-discriminations-ethno-raciales-dans-le-champ-scolaire-synthese-du-seminaire-du-30-janvier-2020/>

JEANNIN, Magali, « L'identité au risque de l'altérité : littérature et interculturel », In : *Le français aujourd'hui*, [En ligne], 2017, n°197, pp. 51-62. [Consulté le 06/04/2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2-page-51.html>

LAGACHE, Françoise, *La littérature de jeunesse : la connaître, la comprendre, l'enseigner*, Paris, Belin, 2006, 270 p.

LÉGIFRANCE. Article 225-1 du code pénal relevant du Livre II du Code pénal « Des crimes et des délits contre les personnes ». In : *Légifrance* [en ligne]. Disponible à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000033461473/

LÉGIFRANCE. Article 225-2 du code pénal relevant du Livre II du Code pénal « Des crimes et des délits contre les personnes ». In : *Légifrance* [en ligne]. Disponible à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006070719/LEGISCTA000006165298/2021-02-25

LOCHAK, Danièle, « La notion de discrimination », In : *Confluences Méditerranée*, 2004/1 (N° 48), p. 13-23. DOI : 10.3917/come.048.0013. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-confluences-mediterranee-2004-1-page-13.htm>

LORCERIE, Françoise, *L'école et le défi ethnique*. [En ligne]. ESF Editeur, 2003. [Consulté le 26 février 2021]. Actions sociales/Confrontations. Disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00819790>

MEUNIER, Olivier, « Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? », In : *Socio-logos*, [En ligne], 2008, n°3. [Consulté le 09/05/2020]. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/socio-logos/1962>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Formation des enseignants. In : *education.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 23 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Éducation aux médias et à l'information. In : *eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/1531/education-aux-medias-et-l-information>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. In : *education.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. In : *education.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Actions éducatives. In : *education.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 15 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo25/MENE1616142C.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Le parcours citoyen. In : *education.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 15 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-citoyen-5993>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Fonctions, missions. In : *education.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 15 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708402C.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Éducation aux médias et à l'information. In : *eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire* [en ligne]. [Consulté le 14 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/1531/education-aux-medias-et-l-information>

MITCHELL, C. A., « Multiculturalisme dans la littérature canadienne pour la jeunesse », In : Jean Perrot & Pierre Bruno. (Ed.), *La littérature de jeunesse au croisement des cultures*. (pp. 141-149). Créteil : CRDP, 1995

NDIAYE, Pap, et al. « Lutte contre les discriminations raciales : mesurer pour avancer », In : *Libération* [En ligne]. [consulté le 25 février 2021]. Disponible à l'adresse : https://www.liberation.fr/debats/2020/06/18/lutte-contre-les-discriminations-raciales-mesurer-pour-avancer_1791685/?xtor=rss-450

NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières. Colloque de Cerisy La Salle*, Paris, Gallimard, coll. Gallimard Jeunesse, 2005, 336 p.

PLANCHE, Marine, « Pourquoi Dodji est noir » dans BNF-Centre national de la littérature pour la jeunesse, « Stéréotypes, fin de partie ? », In : *La revue des livres pour enfants*, 2020, n°310, pp. 144-151. Disponible à l'adresse : <https://en.calameo.com/read/0055697798890163577e6>

QRIBI, Abdelhak, « L'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration maghrébine en France », In : *Revue des sciences de l'éducation*, [En ligne], 2016, vol. 42, n°2, pp. 69-94. [Consulté le 30/04/2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2016-v42-n2-rse02880/1038462ar/>

RASMUSSEN, Carole, « À quoi sert le personnage ? », In : *Québec français* [en ligne], 2001, n°124, p.64-66. [Consulte le 10 avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://id.erudit.org/iderudit/55874ac>

RÉSEAU CANOPÉ. Développer l'esprit critique. In : *Réseau Canopé* [en ligne]. [Consulté le 15 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/?id=4632>

RIDEL, Luc, « La part de l'institutionnel dans la construction identitaire », In : Louis Marmoz & Mohamed Derrij (Ed.), *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2001, 282 p.

THIBERT, Rémi, « Discriminations et inégalités à l'école », In : *Dossier de veille de l'IFÉ*, ENS Lyon, février 2014, n°90, 24 p. [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/90-fevrier-2014.pdf>

THIERY, Nathalie, FRANCIS, Véronique, « Figures et représentations de l'enfant noir dans les albums pour la jeunesse », In : *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, 2015, supplément électronique au n°55, pp. 39-57. Disponible à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/spira_2118-724x_2015_sup_55_1_1736

THIERY, Nathalie, « D'ici et d'ailleurs, l'enfant noir dans les albums pour la jeunesse », In : L. Perrier, O. Quintero et M. Bottero (Eds), *L'altérité et l'identité à l'épreuve de la fluidité*, Paris, L'Harmattan, 2018. Disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01367661>

VANDER KELEN, Masha, LAUWERS, Odile & LICATA, Laurent, « Développement moral et développement des préjugés chez l'enfant : Introduction aux domaines d'étude et illustration à travers le phénomène du "victimisateur heureux" », In : O. Klein & S. Pohl (Éd.), *Psychologies des stéréotypes et des préjugés*, Bruxelles, Labor, 2006, pp. 57-101.

VON ARX, Yvan, « Littérature de jeunesse et altérité », In : *Projet de l'ISJM, Parole*, 1/2006, pp. 18-21. Disponible à l'adresse : [https://www.jm-
arole.ch/expositions/Lectures%20des%20Mondes/article%20yvan.pdf](https://www.jm-arole.ch/expositions/Lectures%20des%20Mondes/article%20yvan.pdf)

WEBER, Max, « Les relations communautaires ethniques », In : *Economie et société*, Tome 2, Paris, Plon, 1971, pp. 124-144.

Bibliographie des livres de littérature de jeunesse cités

ABOUEY, Marguerite, OUBRERIE, Clément, *Aya de Yopougon*, Gallimard BD, 2005, Tome 1, 96 p.

ABOUEY, Marguerite, SAPIN, Mathieu, *Akissi*, Gallimard BD, 2010, Tome 1, 44 p.

BEAUDE, Pierre-Marie, *Ocre*, Gallimard, 1998, 44 p.

MOUCHARD, Christel, *La princesse africaine – Sur la route de Zimbaboué*, Flammarion Jeunesse, 2011, Tome 1, 264 p.

LOUIS, Stéphane, MARTY Lionel, *L'Amour est une haine comme les autres*, Bamboo, 2017, 72 p.

PLACE, François, *Le prince bégayant*, Gallimard Jeunesse, 2006, 48 p.

ROGER, Marie-Sabine, PILORGET, Bruno, *Les Sages Apalants*, Sarbacane, 2008, 34 p.

THURAM, Lilian, CAMUS, Jean-Christophe, GARCIA, Sam, *Notre histoire*, Delcourt, 2014, Tome 1, 122 p.

THURAM, Lilian, CAMUS, Jean-Christophe, GARCIA, Sam, *Notre histoire*, Delcourt, 2017, Tome 2, 144 p.

VEHLMANN, Fabien, GAZZOTTI, Bruno, *Seuls – La disparition*, Dupuis, 2006, Tome 1, 56 p.

Annexe 1

Séances pédagogiques (fiches-enseignante)

EMI 6^e1A : séances 1 et 2

Stéréotypes et discriminations

Objectifs : À la fin des deux séances, les élèves sont capables de :

- Définir ce que sont un stéréotype et une discrimination
- Identifier des stéréotypes de genre
- Comprendre les liens entre stéréotypes, discriminations et inégalités
- Distinguer les différentes discriminations

Compétences transversales : socle commun de connaissances, de compétences et de culture

- **Domaine 1** :
 - Les langages pour penser et communiquer
 - Comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française
- **Domaine 3** :
 - La formation de la personne et du citoyen
 - Exprimer ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis
 - Respecter les opinions et la liberté d'autrui
 - Apprendre à mettre à distance préjugés et stéréotypes
 - La règle et le droit
 - Comprendre les notions de règle et de droit qui garantissent les libertés individuelles et collectives

Modalités :

- matériel prof : tableau blanc + feutre, vidéoprojecteur, ordinateur
- matériel élève : fiche EMI
- lieu : CDI
- durée : 2 x 55 min

Déroulement 1^{ère} séance :

Introduction (10 min)

- Faire entrer les élèves, leur demander de mettre du gel sur les mains et de s'asseoir sur une chaise à une table
- Faire l'appel
- Présentation du projet pour les prochaines séances : création d'une brochure/livret ayant pour thématique les discriminations ethno-raciales
- Expliquer les objectifs de la séance

Les stéréotypes (40 min)

Exercice de la ligne blanche :

Objectif : comprendre l'impact de l'éducation sur la construction de l'identité des filles et des garçons et identifier l'impact des normes de sexe sur leurs choix.

Consigne : les élèves doivent se positionner spatialement en fonction de leur accord ou désaccord par rapport à un stéréotype de sexe ou des idées reçues.

L'enseignante rediscute ensuite les positions des élèves (d'accord/pas d'accord avec l'idée reçue) et lance le débat avec l'ensemble de la classe :

- Pourquoi êtes-vous d'accord ou non avec cette croyance ? Quelles sont les conséquences d'une telle croyance ?

Chaque affirmation permet le débat.

Par exemple, l'assertion «les hommes paient toujours le resto» permet de débattre du fait que les femmes n'ont pu disposer librement de leur argent (sans l'autorisation du mari pour ouvrir un compte bancaire) qu'en 1976.

Phrases énoncées par l'enseignante :

- **A l'école, les garçons réussissent mieux en mathématique que les filles**
- **Les filles savent mieux repasser que les garçons**
- **Une fille a peur de parler en public**
- **Les filles sont plus sérieuses que les garçons pour faire leurs devoirs scolaires**
- **C'est normal que ce soit toujours l'homme qui paie le resto**
- **Certains métiers d'hommes ne devraient pas être accessibles aux femmes et inversement**

Stéréotypes de genre en sport :

- Distribuer la fiche-élèves
 - Les élèves doivent classer les sports du tableau selon qu'ils pensent qu'ils sont des sports pour les filles, pour les garçons ou pour tous
- Boxe – Cyclisme - Football - Escrime - Handball - Natation - Equitation - Danse - Ski - Gymnastique - Basketball

- Reprise en groupe classe :
 - Projeter un tableau numérique avec des post-it correspondant aux différents sports : <https://framemo.org/Sport%20fillesgra%C3%A7ons>
 - Relever le «vote» de chaque élève par sport, et mettre le post-it correspondant au sport dans la colonne fille, garçon ou mixte en fonction de la réponse la plus donnée pour chaque sport. Constaté les sports jugés mixtes, masculins ou féminins.
- Montrer des vidéos de sports pratiqués par des hommes et des femmes
 - boxe femme : <https://www.youtube.com/watch?v=tZcgBexiQBU> à 12min15sec
 - foot femme : <https://www.youtube.com/watch?v=2MspNW7iHk> à 00min55sec
 - gymnastique homme : <https://www.youtube.com/watch?v=On6GPSf1Ze0>

Définition du terme stéréotype

- Proposer une définition du terme stéréotype, expliquer que nous en avons tous, mais qu'il est important d'en être conscient pour ne pas qu'ils deviennent discriminatoires.

Bilan de la séance (5 min)

Déroulement 2^{ème} séance :

Introduction (10 min)

- Faire entrer les élèves, leur demander de mettre du gel sur les mains et de s'asseoir sur une chaise à une table
- Faire l'appel
- Rappel de ce qui a été vu lors de la séance précédente

Discriminations (40 min)

- Expliquer les liens entre stéréotypes, discriminations et inégalités à l'aide d'un schéma et donner des exemples concernant le genre
- Proposer une définition du terme discrimination
- Énoncer et expliquer les 20 critères de discrimination interdits par la loi
- Savoir identifier des situations de discrimination :
 - *Exercice n°1* : Indiquer la discrimination évoquée dans chaque situation présentée sur le dessin d'Elise Gravel – Correction commune.
 - *Exercice n°2* : Lire la BD, puis pour chaque situation, indiquer les critères selon lesquels les personnes peuvent subir des discriminations. En déduire le message transmis par cette bande dessinée – Correction commune.
 - *Exercice n°3* : À partir de l'illustration présentée, décrire la situation, les conséquences, ainsi que les critères sur lesquels la personne a été discriminée – Correction commune.

Bilan de la séance (5 min)

EMI 6^e1A : séance 3

La recherche d'informations

Objectifs : À la fin de la séance, les élèves sont capables de :

- savoir ce qu'est un mot-clé
- effectuer une recherche à l'aide des mots-clés
- comprendre à quoi sert le portail documentaire E-sidoc
- rechercher des références de documents à l'aide d'E-sidoc
- relever une information pour répondre à une question

Objectifs info-documentaires : matrice EMI Toulouse

- **Objectif 2** : comprendre et s'approprier les espaces informationnels
 - Mener une recherche d'information en fonction d'un besoin d'information ; traduire un besoin d'information en mots-clés
 - Être capable d'identifier des lieux physiques de connaissance et d'informations (comme le CDI) et de comprendre qu'ils se prolongent par des espaces en ligne accessibles à distance

Compétences transversales : socle commun de connaissances, de compétences et de culture

- **Domaine 1** : les langages pour penser et communiquer
 - Comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française
- **Domaine 2** : des méthodes et outils pour apprendre
 - Accès à l'information et à la documentation, apprendre à apprendre, développer l'autonomie. Apprentissage des outils numériques

Prérequis :

- Connaître les éléments du livre (sommaire, index, lexique)
- Savoir repérer les références d'un livre documentaire
- Savoir ce qu'est la cote d'un livre
- Savoir retrouver un livre dans le fonds physique du CDI grâce à sa cote

Modalités :

- matériel prof : tableau blanc + feutre, vidéoprojecteur, ordinateur
- matériel élève : ordinateurs portables + fiche EMI
- lieu : CDI
- durée : 55 min

Déroulement :

Introduction (10 min)

- Faire entrer les élèves, leur demander de mettre du gel sur les mains et de s'asseoir sur une chaise à une table
- Faire l'appel
- Rappel de ce qui a été vu lors de la séance précédente : les différentes formes de discriminations
- Expliquer les objectifs de la séance

Les mots-clés (5 min)

- Distribuer la fiche élève
- Demander aux élèves de lire la définition du terme *mot-clé*

Le portail documentaire E-sidoc (5 min)

- Présenter le portail E-sidoc : ce que c'est, comment y accéder et à quoi sert-il
 - o Présenter en projetant au tableau l'écran de l'ordinateur ; les élèves suivent avec leur fiche

Effectuer une recherche à l'aide d'E-sidoc (30 min)

- Sujet de recherche : la lutte contre les discriminations raciales
- Demander aux élèves d'allumer les ordinateurs, puis de se rendre sur le portail E-sidoc
- Demander aux élèves d'effectuer leur recherche sur le portail et de remplir la fiche en indiquant :
 - o Le mot-clé
 - o Le nombre de résultats obtenus
 - o Le nombre de sites Internet obtenus
 - o Le nombre de livres documentaires traitant de leur sujet
 - o De trouver un livre traitant de leur sujet et d'en indiquer : le titre, la cote et la disponibilité
 - o De citer au moins une personne qui a participé à la lutte contre les discriminations raciales
- Présenter les sujets de recherche et attribuer les sujets de recherche sur lesquels ils vont travailler ensuite
 - o Définitions des termes discrimination – stéréotypes et liens entre les 2 = 1 élève
 - o Critères de discrimination + ce que dit la loi = 4 élèves
 - o Les personnages qui ont lutté contre les discriminations = 6 élèves
 - o Suggestions de lecture = 2 élèves

Bilan de la séance (5 min)

EMI 6^e1A : séance 4

La recherche d'informations

Objectifs : À la fin de la séance, les élèves sont capables de :

- mener une recherche d'information pour répondre à un besoin
- créer un document de collecte dans leur espace numérique de travail

Objectifs info-documentaires : matrice EMI Toulouse

- **Objectif 2** : comprendre et s'approprier les espaces informationnels
 - Mener une recherche d'information en fonction d'un besoin d'information ; traduire un besoin d'information en mots-clés
 - Filtrer, collecter, organiser des ressources et retrouver l'information
 - Utiliser en complémentarité les ressources physiques, le portail documentaire du CDI et l'ENT
- **Objectif 3** : partager des informations de façon responsable : produire, reproduire
 - Utiliser des documents pour en extraire des informations sélectionnées en copier-coller, sous forme par exemple de document de collecte, et citer sa source (adresse URL).

Compétences transversales : socle commun de connaissances, de compétences et de culture

- **Domaine 1** : les langages pour penser et communiquer
 - Comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française
- **Domaine 2** : des méthodes et outils pour apprendre
 - Utiliser de façon réfléchie les outils de recherche, traiter les informations collectées, les organiser, sous des formats appropriés et les mettre en forme
 - Coopérer et réaliser des projets, travailler en groupe, partager les tâches
- **Domaine 3** : la formation de la personne et du citoyen
 - Coopérer et respecter ses engagements

Prérequis :

- Savoir utiliser le portail documentaire E-sidoc
- Savoir traduire son sujet de recherche en mots-clés
- Savoir retrouver un livre dans le fonds physique du CDI grâce à sa cote

Modalités :

- matériel prof : tableau blanc + feutre + ordinateur + vidéoprojecteur
- matériel élève : ordinateurs portables + feuille de brouillon
- lieu : CDI
- durée : 55 min

Déroulement :**Introduction (10 min)**

- Faire entrer les élèves, leur demander de mettre du gel sur les mains et de s'asseoir sur une chaise à une table
- Faire l'appel
- Rappel de ce qui a été vu lors de la séance précédente : la recherche sur E-sidoc
- Expliquer les objectifs de la séance

La recherche d'informations (40 min)

- Rappeler les différents sujets de recherche sur lesquels les élèves vont devoir travailler et leur demander d'en choisir un :
 - Définitions des termes discrimination – stéréotypes et liens entre les 2 = 2 élèves
 - Critères de discrimination + ce que dit la loi = 3 élèves
 - Les personnages qui ont lutté contre les discriminations = 4 élèves
 - Suggestions de lecture = 4 élèves
- Distribuer les ordinateurs aux élèves et leur demander de se connecter à leur session, ainsi qu'à l'ENT
- Leur faire créer un dossier EMI dans Mes documents de l'ENT, ainsi qu'un document Word
→ projeter au tableau pour leur montrer la marche à suivre
- Demander aux élèves d'entamer leur recherche d'informations via le portail documentaire E-sidoc, puis de collecter les informations dans le document créé précédemment.

Bilan de la séance (5 min)

EMI 6^e1A : séance 5

Rédaction

Objectifs : À la fin de la séance, les élèves sont capables de :

- Rédiger un texte qui sera publié à destination de la communauté du collège (élèves, parents, enseignants, personnel)
- Sélectionner des images libres de droits
- Connaître et respecter la notion de droit d'auteur

Objectifs info-documentaires : matrice EMI Toulouse

- **Objectif 1** : être auteur : consulter, s'approprier, publier
 - Reformuler la pensée d'un auteur, publier, citer ses sources
 - Recommander un document
 - Coopérer avec ses pairs dans l'objectif de réaliser un document collaboratif
 - Connaître la propriété intellectuelle
- **Objectif 2** : comprendre et s'approprier les espaces informationnels
 - Mener une recherche d'information en fonction d'un besoin d'information ; traduire un besoin d'information en mots-clés
- **Objectif 3** : partager des informations de façon responsable : produire, reproduire
 - Mettre en forme les informations prélevées

Compétences transversales : socle commun de connaissances, de compétences et de culture

- **Domaine 1** : les langages pour penser et communiquer
 - Comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française
- **Domaine 2** : des méthodes et outils pour apprendre
 - Utiliser de façon réfléchie les outils de recherche, traiter les informations collectées, les organiser, sous des formats appropriés et les mettre en forme
 - Coopérer et réaliser des projets, travailler en groupe, partager les tâches
- **Domaine 3** : la formation de la personne et du citoyen
 - Coopérer et respecter ses engagements

Prérequis :

- Savoir utiliser le traitement de texte
- Savoir organiser son travail personnel dans un espace numérique dédié

Modalités :

- matériel prof : tableau blanc + feutre + ordinateur + vidéoprojecteur
- matériel élève : ordinateurs portables
- lieu : CDI
- durée : 55 min

Déroulement :**Introduction (10 min)**

- Faire entrer les élèves, leur demander de mettre du gel sur les mains et de s'asseoir sur une chaise à une table
- Faire l'appel
- Expliquer les objectifs de la séance

La rédaction (40 min)

- Demander aux élèves de reprendre le travail de la séance précédente, et à partir des éléments collectés, rédiger un texte correspondant à leur thématique
- Faire chercher des images illustrant les thématiques de recherche aux élèves
 - Leur évoquer la notion de propriété intellectuelle : droit d'auteur, droit à l'image
 - Leur présenter *Pixabay*, site d'images libres de droits
 - Leur montrer comment les enregistrer d'abord sur l'ordinateur puis comment les stocker dans leur espace numérique de travail

Bilan de la séance (5 min)

EMI 6^e1A : séances 6 et 7

Production médiatique

Objectifs : À la fin de la séance, les élèves sont capables de :

- Utiliser l'outil *Canva* pour réaliser une production médiatique qui inclut textes, images et illustrations
- Se mettre d'accord pour concevoir un titre et une page de couverture

Objectifs info-documentaires : matrice EMI Toulouse

- **Objectif 1** : être auteur : consulter, s'approprier, publier
 - Coopérer avec ses pairs dans l'objectif de réaliser un document collaboratif
- **Objectif 3** : partager des informations de façon responsable : produire, reproduire
 - Mettre en forme les informations prélevées

Compétences transversales : socle commun de connaissances, de compétences et de culture

- **Domaine 2** : des méthodes et outils pour apprendre
 - Organiser les informations sous des formats appropriés et les mettre en forme
 - Coopérer et réaliser des projets, travailler en groupe, partager les tâches
- **Domaine 3** : la formation de la personne et du citoyen
 - Coopérer et respecter ses engagements

Prérequis :

- Savoir utiliser le traitement de texte
- Savoir organiser son travail personnel dans un espace numérique dédié

Modalités :

- matériel prof : tableau blanc + feutre + ordinateur + vidéoprojecteur
- matériel élève : ordinateurs portables
- lieu : CDI
- durée : 55 min

Déroulement séance 6 :

Introduction (10 min)

- Faire entrer les élèves, leur demander de mettre du gel sur les mains et de s'asseoir sur une chaise à une table
- Faire l'appel
- Expliquer les objectifs de la séance

La réalisation du livret (40 min)

- Présenter l'outil *Canva* aux élèves et le livret sur lequel ils vont devoir travailler
- Distribuer aux élèves les identifiants de connexion *Canva*
- Demander aux élèves de se connecter aux ordinateurs et de reprendre le travail de la séance précédente
- Leur dire de se connecter à Canva pour réaliser leurs pages respectives

Bilan de la séance (5 min)

Déroulement séance 7 :

Introduction (10 min)

- Faire entrer les élèves, leur demander de mettre du gel sur les mains et de s'asseoir sur une chaise à une table
- Faire l'appel
- Expliquer les objectifs de la séance

La réalisation du livret (40 min)

- Distribuer aux élèves les identifiants de connexion *Canva*
- Demander aux élèves de se connecter aux ordinateurs et de reprendre le travail de la séance précédente
- Leur dire de se connecter à Canva pour poursuivre la réalisation de leurs pages respectives
- Réaliser ensemble la page de couverture :
 - o Remue-ménages sur le titre à donner au livret
 - o Proposition de couvertures (sélectionnées par l'enseignante) et choix par vote

Bilan de la séance (5 min)

Annexe 2

Exercices des séances pédagogiques 1 et 2

Stéréotypes de genre dans le sport

Indique par une croix dans le tableau si tu penses que ces sports sont des sports pour les filles, pour les garçons ou pour tous :

Sport	Filles	Garçons	Les deux
Boxe			
Cyclisme			
Football			
Escrime			
Handball			
Natation			
Equitation			
Danse			
Ski			
Gymnastique			
Basketball			

LA DISCRIMINATION

La discrimination, c'est quand on traite un groupe de personnes différemment des autres ou quand on ne leur donne pas les mêmes droits qu'aux autres.
La discrimination peut mener à toutes sortes d'injustices.
Voici quelques exemples de discrimination:

1 Tu ne peux pas jouer avec nous parce que tu ne cours pas assez vite.



2 Tu ne peux pas venir à cette école parce que ta famille est trop pauvre.



3 Tu ne peux pas avoir cet emploi à cause de ta religion.



4 On ne veut pas de filles dans notre équipe.



5 On ne veut pas de Mexicains dans notre pays.



6 On ne veut pas d'homosexuels dans cette armée.



7 Qu'est-ce que tu fais dans ce quartier, toi?

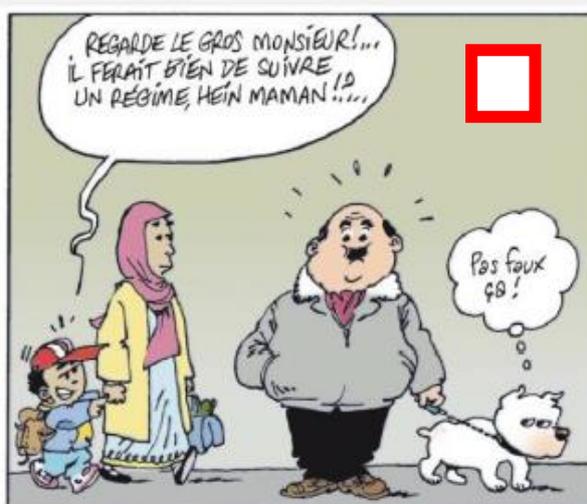
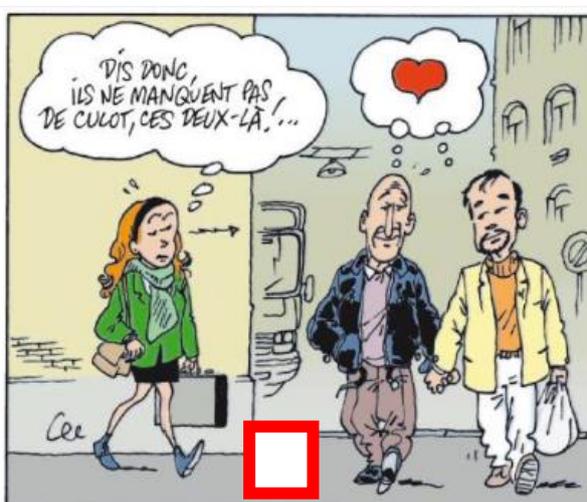
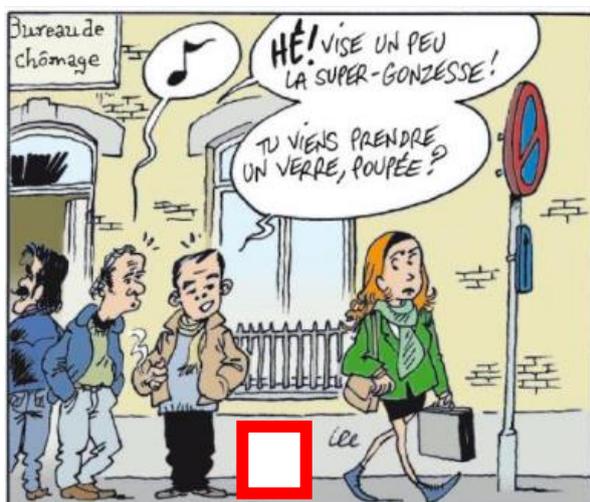
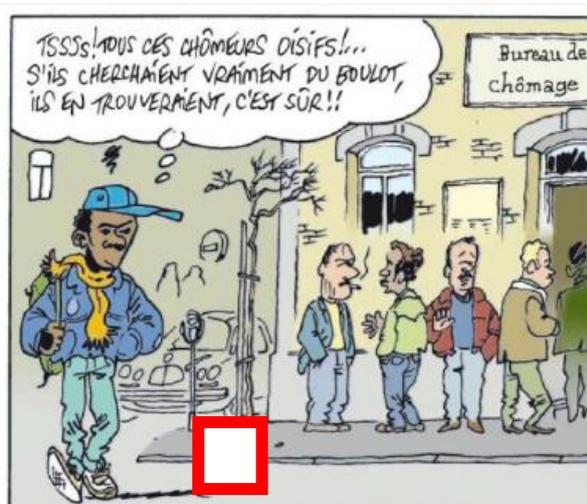
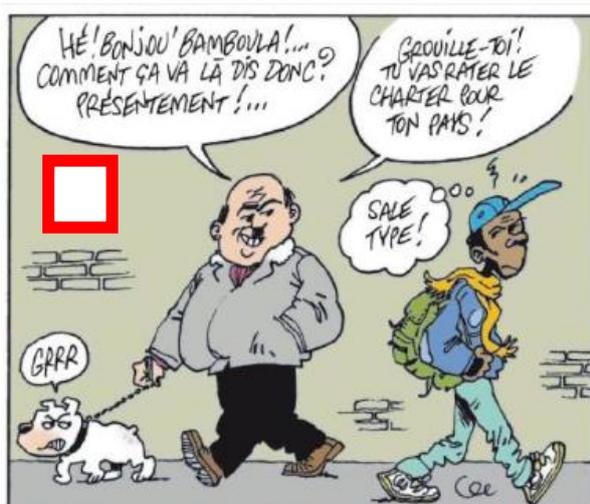


Auteur : Elise Gravel

Indique la discrimination évoquée dans chaque situation ci-dessus :

- 1
2
3
4

- 5
6
7



Source : « Moi, raciste !? », Commission européenne, 1998

http://www.egalitecontreracisme.fr/sites/default/files/atoms/files/bd_moi_raciste.pdf

1. Lis attentivement la BD.
2. Note dans la puce de chaque case la lettre correspondant au critère qui peut conduire à une discrimination :
 - A** = la religion
 - B** = le sexe (sexisme)
 - C** = l'appartenance vraie ou supposée à une ethnie, une nation (racisme, xénophobie)
 - D** = l'orientation sexuelle (homophobie)
 - E** = l'état de santé
 - F** = la situation sociale
3. Quel message cette bande dessinée souhaite-t-elle nous transmettre au-delà des situations discriminantes présentées ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



1. Décris la situation : que se passe-t-il ?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Quelle est la conséquence de cet acte ?

.....

.....

.....

.....

3. Sur quel(s) critère(s) cette personne est-elle discriminée ?

.....

.....

.....

Annexe 3

Fiche-élève de la séance pédagogique 3

EMI Fiche n°8

Recherche d'informations

Objectifs de la séance :

- Je sais définir ce qu'est un mot-clé
- Je suis capable de traduire un sujet de recherche en mots-clés
- Je sais à quoi sert E-sidoc
- Je sais rechercher des références de documents à l'aide d'E-sidoc
- Je sais relever une information pour répondre à une question

Mot-clé

Le **mot-clé** est le mot le plus important d'un sujet de **recherche**, celui qui le résume le mieux.

On l'appelle « mot-clé » car il sert de clé pour ouvrir la porte de ta recherche.

- Exemple : De quoi se nourrissent les baleines ? », baleine est le mot le plus important dans la recherche, c'est donc le mot-clé.

On utilise les mots-clés :

- Quand on fait une recherche dans un livre à l'aide de l'index
- Quand on fait une recherche sur un moteur de recherche sur Internet (Qwant ou Google par exemple)
- Quand on cherche un document dans un catalogue en ligne, comme E-sidoc, le portail documentaire du CDI

En général, un mot-clé s'écrit au **singulier** et **sans déterminant**.

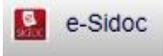
Quand il y a beaucoup trop de résultats de recherche sur un portail documentaire ou sur un moteur de recherche, il est possible d'**associer plusieurs mots-clés** pour préciser sa recherche.

- Exemple : pour une recherche sur la vie des paysans au Moyen Âge : paysan et Moyen Âge sont les deux mots-clés.

Effectuer une recherche sur E-sidoc

E-sidoc est le site Internet qui permet d'accéder au fonds documentaire du CDI du collège. Il s'agit d'un portail documentaire.

On peut y accéder :

- En passant par OZE et en cliquant sur l'icône  qui se trouve dans le menu
- En passant par le site Internet du collège et en cliquant sur l'onglet 

E-sidoc permet de :

- Trouver des documents en rapport avec ton sujet de recherche
- Savoir si un livre est disponible au CDI
- T'informer sur les nouveautés au CDI (romans, mangas, périodiques, etc.)
- Et d'autres choses à découvrir en te rendant sur le portail !

Effectuer une recherche à l'aide d'E-sidoc

Tu dois effectuer une recherche sur la lutte contre les discriminations raciales

1) Quels mots-clés pourrais-tu saisir dans le bandeau de recherche ?

.....

2) Combien de **résultats** obtiens-tu ?

.....

3) Combien de **sites Internet** obtiens-tu ?

.....

4) Combien de **livres documentaires** existe-t-il au CDI sur le sujet ?

.....

5) Trouve un livre qui te donne des informations sur ton sujet de recherche

- Ecris le **titre** du livre :

.....

- Note sa **cote** :

.....

- Est-il **disponible** ?

.....

6) Avant de te déplacer, explique comment tu vas faire pour trouver le livre dont tu as noté les références à la question 6 :

.....
.....
.....
.....

7) Cite au moins une personne qui a lutté contre les discriminations raciales :

.....
.....
.....
.....

Annexe 4

Liste des ouvrages les plus empruntés au CDI du 01/09/20 au 11/04/21

Le : 11/04/2021		Nombre d'emprunts des documents suivants :		
Support	Cote	Titre	Auteurs	Nb.
Livre	BD OUB	Aya de Yopougon : T. 1	ABOUE, Marguerite / OUBERIE, :	11
Livre	BD OUB	Aya de Yopougon : T. 2	ABOUE, Marguerite / OUBERIE, :	10
Livre	M ARU	Perfect world T. 2	ARUGA, Rie / CHUJO, Chiharu /	9
Livre	M TAK	Orange T2	Takano, Ichigo /	8
Livre	BD ABO	Akissi : Tome 4 : Rentrée musclée	ABOUE, Marguerite /	7
Livre	BD NEE	Lou ! : Tome 1 : Journal infime	NEEL, Julien /	7
Livre	M ISA	L'attaque des titans T. 1	ISAYAMA, Hajime /	7
Livre	M ARU	Perfect world T. 1	ARUGA, Rie /	7
Autre	BD JUR	Klaw T. 1 : Éveil	OZANAM, Antoine / JURION, Joël	7
Autre	BD JUR	Klaw T. 2 Tabula rasa	OZANAM, Antoine / JURION, Joël	7
Livre	BD RUF	Ma vie selon moi : Le jour où tout a commencé T. 1	GRISSEAU, Véronique / JAOU, :	6
Livre	BD REY	Harmony : Mementot. T. 1	REYNÈS Mathieu /	6
Livre	BD OUB	Aya de Yopougon : T. 4	ABOUE, Marguerite / OUBERIE, :	6
Livre	BD OUB	Aya de Yopougon : T. 6	ABOUE, Marguerite / OUBERIE, :	6
Livre	R CHR	Le crime de l'Orient-Express	Christie, Agatha / MENDEL Jean	6
Livre	M ISH	Une sacrée mamie. T. 1	SHIMADA, Yōshichi / ISHIKAWA, :	6
Livre	BD ANG	Le collège invisible : Tome 1 : Cancrus Supremus	ANGE /	6
Livre	BD OUB	Aya de Yopougon : T. 5	ABOUE, Marguerite / OUBERIE, :	6
Autre	BD GAZ	Seuls T. 2 :Le maître des couteaux	GAZZOTTI, Bruno / VEHLMANN, Fa	6
Livre	M TAK	Orange T3	Takano, Ichigo /	6
Livre		Qui a piqué les contrôles de français ?	HIRSCHING, Nicolas de, JOLY, F	5
Livre	BD ZHA	La Ballade de Yaya : La prisonnière T. 2	OMONT, Jean-Marie / ZHAO, Golo	5
Livre	BD ZHA	La Ballade de Yaya : La fugue T. 1	OMONT, Jean-Marie / ZHAO, Golo	5
Livre		Astérix : Tome 6 : Astérix et Cléopâtre	GOSCINNY, René /	5
Livre	BD ZHA	La Ballade de Yaya : Le cirque T. 3	OMONT, Jean-Marie / ZHAO, Golo	5
Livre	BD SEB	Les Filles au Chocolat : Coeur cerise T. 1	SÉBASTIEN Raymond / CASSIDY, C	5
Livre	BD GAZ	Seuls : T.1 : La disparition	GAZZOTTI, Bruno /	5

Annexe 5

Répartition des prêts par nature : issue de BCDI

Répartition des Prêts selon le champ Natures (11/04/2021) Recherche en Prêts : ((tout sauf Exemplaires.Temp. E. = ~oui ~) et ((Sorti le >31/08/2020) et (Sorti le <12/04/2021))) et ((Série =Hors de série) ou (Série =Ex. de série)) ; 1106 fiches trouvée(s).	
	TOUT
Album	33
Annales	4
Atlas	2
Bande dessinée	484
BD en anglais	2
Biographie	4
Conte	2
Conte, fable	1
Dictionnaire	3
Documentaire	58
Encyclopédie	1
Enquête, reportage	3
Fable	1
Film	1
Guide pratique	1
Illustration	2
Livre-jeu	2
Manga	213
Nomenclature	1
Orientation	9
Outil pédagogique	1
Poésie	1
Questionnement philosophique	3
Recueil	2
Roman	183
Roman anglais	2
Roman graphique	3
Séquence pédagogique	1
Théâtre	1
VIDE	81
TOTAL	1105

Annexe 6

Questionnaire de lecture distribué aux élèves

Dans la version distribuée aux élèves, des espaces plus grands sont laissés après chaque question et chaque proposition d'ouvrage pour y noter les réponses et commentaires.

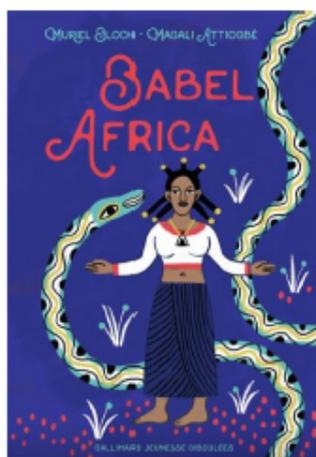
Quel(s) genre(s) de livres préfères-tu lire ?

Qu'est-ce-que tu aimes dans le fait de lire ?

Qu'est-ce-que tu aimes chez un personnage de fiction ?

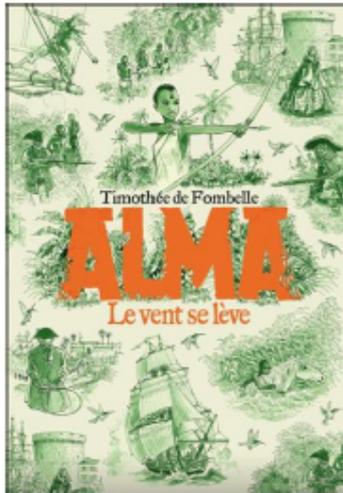
Si tu étais un personnage de fiction, qui serais-tu ? Explique pourquoi.

Quel(s) livre(s) choisirais-tu dans cette liste et pourquoi ?



Babel Africa

Il était une fois un arbre à beignets, une chèvre rebelle, les amours d'une amazone et d'un dieu-python, une jeune guerrière à la recherche de son père, un fou qui épousa une princesse... Du Soudan au Burundi, de Madagascar aux Comores, de la Côte d'Ivoire au Gabon, du Mali à l'Afrique du Sud, d'hier à aujourd'hui, à chacun(e) sa façon de porter la parole du continent-mère des contes. Babel Africa, c'est la part des anciens et des enfants, la part des femmes et des arbres à palabres, comme un retour aux sources. Entrez dans le cercle des conteurs : que les langues se délient et que la



Alma – Le vent se lève

1786. Le jour où son petit frère disparaît, Alma part sur ses traces, loin de sa famille et de la vallée d'Afrique qui les protégeait du reste du monde. Au même moment, dans le port de Lisbonne, Joseph Mars se glisse clandestinement à bord d'un navire de traite, La Douce Amélie. Il est à la recherche d'un immense trésor. Dans le tourbillon de l'Atlantique, entre l'Afrique, l'Europe et les Caraïbes, leurs quêtes et leurs destins les mènent irrésistiblement l'un vers l'autre.



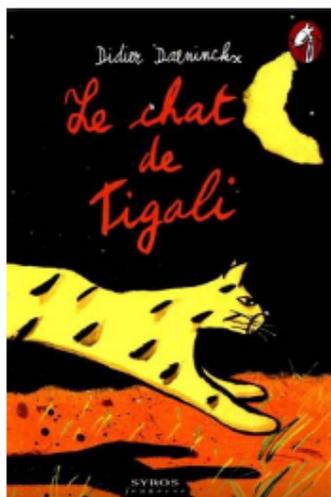
Les carnets de Cerise

Cerise est une petite fille âgée de 11 ans qui vit seule avec sa mère. Elle rêve de devenir romancière, et a même déjà commencé à écrire ses carnets ! Son sujet favori : les gens, et plus particulièrement, les adultes. Ils sont si compliqués qu'elle souhaiterait mieux les comprendre. Elle adore les observer pour tenter de deviner quels secrets ils dissimulent au fond d'eux.



One piece

Nous sommes à l'ère des pirates. Luffy, un garçon espiègle, rêve de devenir le roi des pirates en trouvant le "One Piece", un fabuleux trésor. Par mégarde, Luffy a avalé un jour un fruit démoniaque qui l'a transformé en homme caoutchouc. Depuis, il est capable de contorsionner son corps élastique dans tous les sens, mais il a perdu la faculté de nager. Avec l'aide de ses précieux amis, dont le fidèle Shanks, il va devoir affronter de redoutables pirates dans des aventures toujours plus rocambolesques.



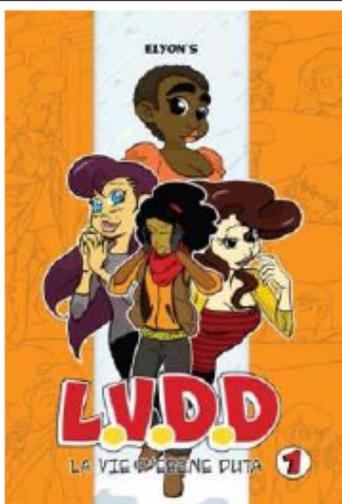
Le chat de Tigali

Son contrat de coopération prenant fin, François Huet rentre d'Algérie et vient s'installer dans la banlieue nord de Marseille avec sa famille et son chat, Amchiche. Mais ce chat au nom pas comme les autres va déchaîner la haine raciste... Un jour, ils reçoivent une lettre anonyme menaçant leur chat : "Dernier avertissement. Tu crois peut-être que ton chat va continuer longtemps à se donner du bon temps avec nos femelles ? Fais-le couper ou on s'en chargera. Définitivement."



Les contes bleus du chat perché

Delphine et Marinette sont bien imprudentes. Elles ouvrent la porte au loup, recueillent un cerf en fuite puis invitent les bêtes de la ferme dans la maison transformée en Arche de Noé. Un mauvais jars mord les jambes des fillettes, qui se réveillent un matin transformées en âne et en cheval. Il se passe des choses bien étranges dès que les parents sont partis.



La vie d'Ebène Duta

Prenez une cuillère à soupe de poisse, une pincé de quiproquo, le tout saupoudré d'une dèche intense! Laissez mijoter, et vous obtenez La Vie d'Ebène Duta, le quotidien d'une jeune fille noire loin de son pays d'origine. Suite à une adaptation pleine de surprises à son nouvel environnement, Ebène trouve petit à petit son rythme entre école, copines et petits boulots.



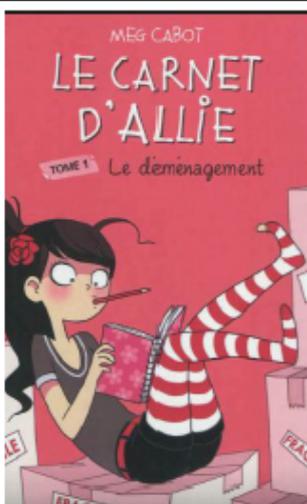
Klaw

Depuis ses 10 ans, Ange Tomassini traîne un lourd secret : quand il est menacé, il lui arrive de se transformer en homme-tigre, pour un résultat sanglant... Mais rien n'est avéré, et le jeune homme ignore qu'en réalité, si tous le craignent, c'est parce que son père est l'un des plus gros mafieux de la ville. Il lui reste beaucoup à apprendre sur sa Famiglia, et sur Dan, son mystérieux garde du corps...



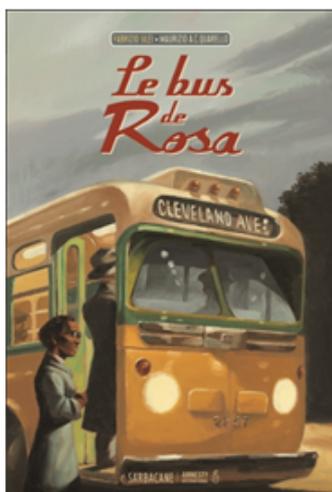
Comme un million de papillons noirs

Adé adore les éclairs au chocolat, les papillons et poser des questions. Elle a aussi de magnifiques cheveux mais ses camarades d'école s'en moquent, simplement parce qu'ils sont différents. En compagnie de sa mère et ses tantes, elle va heureusement découvrir en douceur la beauté des papillons endormis sur sa tête, jusqu'à leur envol final.



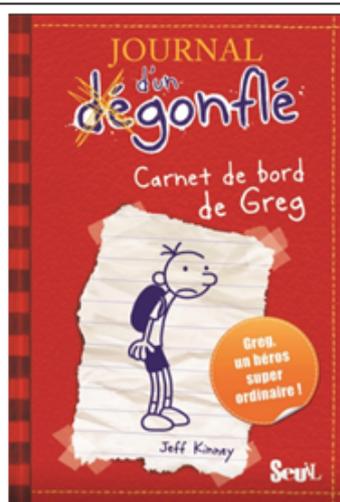
Le carnet d'Allie

Allie Finkle en est sûre : sa vie est fichue. Ses parents ont décidé de déménager. Elle va devoir abandonner sa belle chambre rose, ses meilleures amies, son école, tout ça pour quoi ? Pour une vieille maison délabrée, toute grise et toute grinçane. Sans parler de la nouvelle école ! Comment empêcher ce désastre ? Allie est bien décidée à imposer sa loi !



Le bus de Rosa

Detroit, le musée des Transports. Assis dans un vieux bus, un vieil homme noir raconte à son petit-fils la ségrégation raciale dans l'Amérique de sa jeunesse : à l'école, dans les bars, dans le bus. Il lui raconte aussi comment, le 1er décembre 1955, une femme, Rosa Parks, refusa de céder sa place dans le bus à un Blanc, lançant le mouvement pour les droits civiques des Noirs aux États-Unis. Une histoire que le grand-père connaît bien : il se trouvait lui aussi dans le bus, ce jour-là. Assis à côté de Rosa. Mais il n'a pas eu son courage...



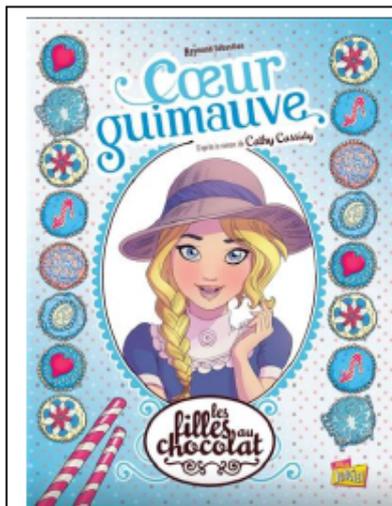
Le journal d'un dégonflé

Greg a 12 ans, un grand frère musicien qui lui fait des blagues, un petit frère qui le colle sans cesse, un copain au collège qu'il supporte - histoire de ne pas être seul -, des problèmes avec les filles de sa classe qui pouffent à longueur de journée, des parents qui ne comprennent jamais rien à ce qu'il demande... A l'école il doit côtoyer des garçons plus grands, plus forts... voire même qui se rasant déjà !? Comment trouver sa place sans trop se faire remarquer ? Comment épater les filles ? Comment se faire respecter ? Greg nous livre ses secrets et ses pensées au fil de son année scolaire dans son carnet de bord...



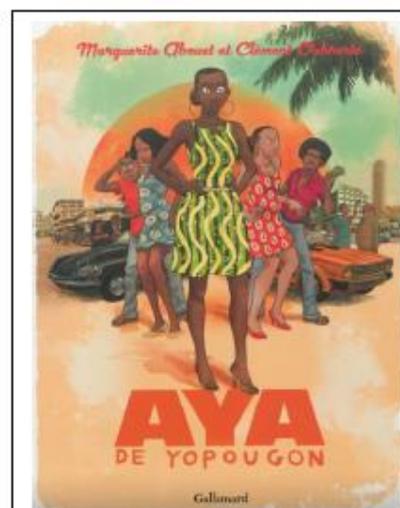
Contact

Dans le monde où vit Cal, aucun contact physique n'est autorisé. Mais le garçon est passionné de foot et en a assez de jouer virtuellement. Alors, dans le plus grand secret, lui et ses amis jouent pour de vrai, et sans leur combinaison de protection intégrale ! Mais le pire ennemi de Cal risque de tout découvrir... et de mettre ses copains en danger.



Cœur guimauve – Les filles au chocolat

Summer, 13 ans, voit son rêve devenir réalité : elle est sélectionnée pour les examens d'entrée dans une prestigieuse école de danse ! Mais, pour elle qui a l'habitude d'être la sœur parfaite aux yeux de sa jumelle Skye, et de toute la famille, la pression monte. Et ni sa grand-mère, aux commandes de la famille pendant que Paddy et sa mère sont en lune de miel, ni sa grande sœur Honey, en pleine crise d'ado, ne se rendent compte que Summer est envahie par le stress. Le seul qui y prête attention, c'est son ami Tommy...

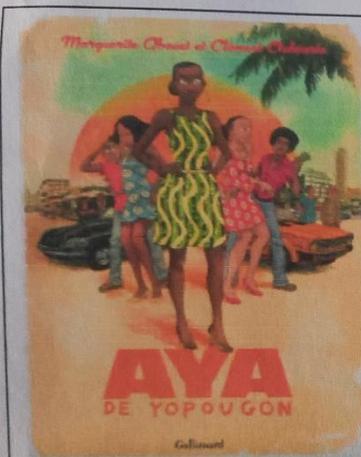


Aya de Yopougon

Côte d'Ivoire, fin des années 1970. Aya, 19ans, vit à Yopougon, un quartier populaire d'Abidjan. Contrairement à ses amies Bintou et Adjoua, qui passent leurs soirées à gazer dans les maquis, Aya veut tout faire pour éviter la fameuse série C : Coiffure, Couture et Chasse au mari...

Annexe 7

Réponse d'une élève au questionnaire



Aya de Yopougon

Côte d'Ivoire, fin des années 1970. Aya, 19ans, vit à Yopougon, un quartier populaire d'Abidjan. Contrairement à ses amies Bintou et Adjoua, qui passent leurs soirées à gazer dans les maquis, Aya veut tout faire pour éviter la fameuse série C : Coiffure, Couture et Chasse au mari...

- Je ne l'ai jamais vue mais j'aimerais bien
Car sa représentation des différentes cultures dans le monde
Et sa représentation de la femme noire
-
-

Annexe 8

Liste des acquisitions d'ouvrages relevant de la thématique de recherche

Bandes dessinées :

BAGIEU, Pénélope, *Culottées – Des femmes qui ne font que ce qu'elles veulent*, Gallimard BD, 2016, tome 1, 144 p.

BAGIEU, Pénélope, *Culottées – Des femmes qui ne font que ce qu'elles veulent*, Gallimard BD, 2017, tome 2, 163 p.

BORONI, Stefano, KARLEN, Yann, *Capitão*, Antipodes, 2019, 112 p.

BOTTIER, Isabelle, CANAC, Hélène, *Cassandra prend son envol*, Jungle, 2017, tome 1, 56 p.

CLARKE, Daniel et James, *Kariba*, Glénat, 2020, 232 p.

KASH, *Jungle urbaine – Lola*, L'Harmattan, 2012, tome 1, 60 p.

JAMIESON, Victoria, *Roller girl*, 404 Editions, 2016, 240 p.

MAÎTRE, Sébastien, KASH, *Mbote Kinshasa – Article 15*, La Boîte à Bulles, 2016, 56 p.

MULTON, Anne-Fleur, *Allô sorcières – Viser la lune*, Poulpe fictions, 2017, tome 1, 166 p.

NICOLOFF, Loïc, LOSTY, Antoine, ZANON, Alberto, *#Les belles vertes – Sauvons les océans*, Jungle, 2020, tome 1, 72 p.

PLATEAU, Émilie, *Noire – La vie méconnue de Clodette Colvin*, Dargaud, 2019, 84 p.

TERCIERO, Rey, INDIGO, Bre, *Les quatre sœurs March*, Jungle, 2019, 252 p.

Albums :

FAYE, Gaël, HIPPOLYTE, *L'ennui des après-midi sans fin*, Les Arènes/33 Tours, 2020, 32 p.

FRIER, Raphaële, ZAÛ, *Martin et Rosa - Martin Luther King et Rosa Parks, ensemble pour l'égalité*, Rue du monde, 2013, 51 p.

JAWANDO, Danielle, SNIR, Noah, *Maya Angelou*, Gallimard Jeunesse, 2019, 63 p.

NSAFOU, Laura, BRUN, Barbara, *Comme un million de papillons noirs*, Cambourakis, 2018, 36 p.

SILEI, Fabrizio, QUARELLO, Maurizio, *Le bus de Rosa*, Sarbacane, 2011, 38 p.

THOMAS, Isabel, WARREN, Hannah, *Nelson Mandela*, Gallimard Jeunesse, 2018, 64 p.

VICTOR, Sylvain, *La petite fille qui voulait voir des éléphants*, Atelier du Poisson Soluble, 2013, 40 p.

WILSON, Jamia, PIPPINS, Andrea, *I have a dream – 52 icônes noires qui ont marqué l'Histoire*, Casterman, 2018, 61 p.

Romans :

- BAKOLO NGOI, Paul, *Rêve de foot*, Gallimard Jeunesse, 2014, 1220 p.
- BALCKMAN, Malorie, *Contact*, Rageot, 2017, 96 p.
- COLOMBANI, Laetitia, *La tresse*, LGF Livre de Poche, 2018, 237 p.
- CONDÉ, Maryse, *Rêves amers*, Bayard, 2017, 80 p.
- DAYKIN, Chloe, *Fille du feu, fils de la forêt*, Actes Sud Junior, 2020, 334 p.
- FOMBELLE DE, Timothée, *Alma – Le vent se lève*, Gallimard Jeunesse, 2020, tome 1, 388 p.
- FRELAND, François-Xavier, *L'arbre des voyageurs*, Magellan & Cie, 2019, 92 p.
- LALOU, *Pieds de bois*, Zébulo Editions, 2020, 213 p.
- NOËL, Sophie, *Les pointes noires*, Magnard Jeunesse, 2018, 176 p.
- NOËL, Sophie, *Les pointes noires à l'Opéra*, Magnard Jeunesse, 2020, 176 p.
- RABHI, Pierre, *L'enfant du désert*, Gallimard Jeunesse, 2019, 96 p.
- THIRIET, Delphine-Laure, *Le papillon pétrifié – Une enquête du RAID*, Caraïbéditions, 2019.

Contes :

- BLOCH, Muriel, ATTIOGBÉ, Magali, *Babel Africa*, Gallimard Jeunesse Giboulées, 2020, 102 p.
- TANAKA, Béatrice, *Contes afro-brésiliens – Au pays de Saci*, Kanjil, 2015, 96 p.
- TANAKA, Béatrice, *Contes et mythes des Indiens du Brésil – Au pays du Jabouti*, Kanjil, 2015, 96 p.

Théâtre :

- MARGANNE, Vincent, *Muzungu !*, Lansman, 2020, 48 p.

Documentaires :

- DE ALMEIDA MENDES, Antonio, THIBAUD, Clément, OTÉRO, Nicolas, *L'esclavage*, Les Arènes/L'Histoire, 2019.
- FAVILLI, Elena, CAVALLO, Francesca, *Histoires du soir pour filles rebelles – 100 destins de femmes extraordinaires*, Les Arènes, 2017, 212 p.
- MARDAM-BEY, Farouk, GUILLEM, Julie, *Le petit Ziriyâb – Recettes gourmandes du monde arabe*, Actes Sud Junior, 2020, 84 p.
- SOLAL, Elsa, *Frida Kahlo – Non à la fatalité*, Actes Sud, 2020, 96 p.

Annexe 9

Extraits de l'entretien mené avec une élève

L'élève est une élève de 6^{ème} qui emprunte beaucoup de livres (95 depuis le mois d'octobre) et qui nous a confié prêter certains livres à sa mère. C'est pourquoi nous lui avons demandé si elle souhaitait répondre à quelques questions au sujet de sa pratique de lecture.

Enseignante : Comment est-ce-que tu choisis les livres que tu souhaites lire ?

Élève : Par rapport à la première page de couverture, si les dessins donnent envie. Et si c'est pas un nom pourri. Ça donne pas envie sinon.

Enseignante : Et quel genre de livres préfères-tu lire ?

Élève : Je préfère les BD, les mangas. J'aime bien quand c'est coloré mais quand c'est réaliste. J'aime pas trop les albums car ça fait bébé. On dirait des livres pour enfant. Je suis difficile en romans ; le seul que j'ai lu c'est *Inséparables*, sur deux sœurs collées.

Enseignante : Qu'est-ce-que tu aimerais qu'il y ait comme livres au CDI ?

Élève : J'aimerais plus de mangas. Y'en a pas beaucoup.

Enseignante : Et qu'est-ce-que tu aimes dans les mangas ?

Élève : Les histoires. Mais pas les mangas d'action ; plus la vie des enfants au collège, la vie qui passe.

Enseignante : Tu m'as dit que ta mère avait lu certains livres que tu as empruntés...

Élève : Oui sur les personnes noires qui ont changé le monde. Ça l'intéresse, comme moi. Par exemple des livres sur Rosa Parks.

Enseignante : Et cet intérêt que vous avez ta mère et toi pour ces livres, est-ce-que c'est parce que vous êtes vous-même noires ?

Élève : Ah non. C'est juste comme ça, pour nous cultiver en général.

Annexe 10

Questionnaire réalisé auprès d'une enseignante documentaliste d'un collège du quartier parisien de la Goutte d'Or

Le questionnaire n'est pas présenté dans son intégralité ; certaines questions/réponses ont été supprimées dans un souci d'économie de pages.

Quels sont les ouvrages les plus empruntés au CDI du collège dans lequel tu exerces ?

Stats année 2019-2020

top 5 des livres les plus empruntés :

1. Mortelle Adèle T10 (BD)
2. Max et Lili : le cousin de Max et Lili se drogue (BD)
3. Aya de Yopougon T1 (BD)
4. Akissi T6 (BD)
5. Cœur vanille T5 (BD)

Comment procèdes-tu pour enrichir le fonds ?

- Beaucoup de prospection en librairie.
- Suivi régulier des prix jeunesse (prix des incorruptibles, prix tatoulu, Goncourt lycéen, pépites salon livre montreuil..)
- recherches spécifiques sur des thématiques particulières (babelio, ricochet et sites perso de profdoc)

Prends-tu en compte les caractéristiques des élèves du collège pour choisir les ouvrages que tu mets à disposition (origine sociale, origine ethnique, genre, etc.) ?

Oui. Dès mon arrivée au collège XXX en 2011, j'ai tenté d'enrichir le fonds des romans et BD avec des ouvrages permettant à chacun de se projeter dans la lecture et de se retrouver dans les héros et personnages présentés.

Je me suis heurtée à la difficulté de trouver peu d'ouvrages dont les héros soient issus de minorités ethniques. Quand il y en a, ils sont souvent renvoyés aux discriminations qu'ils subissent et à leurs difficultés sociales.

Ces dernières années, cependant, je trouve davantage d'ouvrages avec des héros/héroïnes noir.e.s. Pour autant, cette difficulté continue de se poser pour d'autres minorités. Nous trouvons très peu de personnages d'origine asiatique dans les ouvrages de littérature jeunesse, à l'exception de récit de migration ou de situation de racisme.

Pour ce qui est en revanche d'ouvrages déconstruisant les stéréotypes de genre et/ou présentant des héros ou héroïnes lgbt, l'offre en littérature de jeunesse est de plus en plus grande. Ce n'est peut-être qu'une perception de ma part mais il me semble, cependant, que la littérature jeunesse aborde plus facilement l'homosexualité masculine que féminine.

Est-ce que l'origine ethnique de tes élèves est un critère dans le choix des livres de ton fonds ?

C'est en effet un critère comme évoqué précédemment.

As-tu des livres de fiction dont les personnages principaux ne sont pas blancs ?

Oui beaucoup notamment car nous avons un projet autour de la question de la ségrégation raciale aux Etats-Unis mais pas uniquement.

Les as-tu choisis parce que justement les personnages ne sont pas blancs ?

Comme évoqué précédemment, j'ai largement enrichi le fonds sur la période de la ségrégation raciale aux Etats-Unis donc de fait les personnages noirs ont une place dramatiquement centrale. D'autres ouvrages dans la liste correspondent à une volonté claire pour moi de trouver des récits avec des héros aux origines variées afin que l'ensemble des élèves du collège puissent se retrouver dans les livres empruntés compte tenu du fait que le territoire de la Goutte d'or est traditionnellement un territoire de migrations.

Penses-tu (ou sais-tu) que certains ouvrages sont empruntés parce qu'il y a des personnages non-blancs ?

Je ne sais pas si le choix est très conscient, mais les BD Aya de Yopougon et Akissi fonctionnent extrêmement bien au collège XXX car je pense que les élèves retrouvent notamment leurs parents et/ou famille au sens large dans les divers personnages qui accompagnent ces deux héroïnes.

Annexe 11

Échange avec l'administrateur d'un groupe Facebook dont la thématique est la littérature de jeunesse

Administrateur :

Bonjour, nous ne passons que rarement des questions sur le groupe et seulement quand elles ont un intérêt général. Ici, cela recoupe surtout votre travail particulier. L'explication est là, toute simple. Le groupe n'existe pas dans ce but. Notre souci est d'abord de parler des auteurs, de montrer leurs images ou leurs textes, pas d'entrer dans des thématiques sociétales, même si, forcément, on les rencontre. Désolé pour la non-validation de votre question. Bonne journée à vous.

Moi :

Merci de votre retour. Néanmoins la question des représentations de ce qu'on peut appeler la "diversité culturelle" en littérature ne devrait pas être une préoccupation singulière. Vous avez par ailleurs consacré un certain temps à la promotion des filles/ femmes en littérature jeunesse, qui est également une thématique sociétale... Bref, je ne vous dérange pas plus. Bonne journée.

Administrateur :

La thématique fille/femme héroïne est un angle général dans la manière de raconter, pas une promotion de quoi que ce soit. C'est vous qui traduisez avec un langage militant ce qui n'était qu'une façon d'aborder la littérature. Je ne crois pas que le jour où je proposerai la thématique : Garçon, je ferai la promotion de quoi que ce soit. Quant à la diversité culturelle, je ne sais pas trop ce que ça veut dire dans votre bouche, je sais que sur le groupe on propose des auteurs de toutes les nationalités et de toutes les origines sans limite dans l'espace ni dans le temps... Ça va du conte chinois ou africain, jusqu'à Andersen en passant par les contes juifs ou américains. Quant à la représentation, c'est une préoccupation pour vous, pas pour tout le monde, et surtout c'est une affaire qui regarde chaque auteur en particulier, c'est son affaire personnelle : il n'est obligé à rien, il n'est redevable à personne, il n'a de comptes à rendre à personne : s'il a envie de représenter des personnages asiatiques, c'est son affaire, des Africains, des Blancs, des Inuits ou des Martiens, ça le regarde. Un auteur, et je parle en mon nom, n'est pas un service public. On adhère ou pas à ce qu'il propose, c'est du seul ressort du lecteur. Je ne reproche jamais à un auteur de proposer ce qu'il veut proposer ; je ne suis pas contraint à prendre sa proposition, c'est ma liberté et c'est la sienne. Vous ne m'avez pas dérangé. Bonne journée à vous aussi.

Moi :

Il ne me semble pas avoir émis de jugement... Je ne demande que des conseils d'ouvrages. Je ne reproche pas à des auteurs de ne représenter que des personnages blancs. Je ne souhaitais pas que cela ouvre à un débat ou autre, ce n'est vraiment pas de mon goût, surtout sur les réseaux sociaux. Je souhaitais des idées, conseils, avis qui soient regroupés et plus faciles à identifier pour moi que de parcourir tous les ouvrages proposés sur votre groupe par exemple.

Administrateur :

Oui mais nous en revenons au motif premier : c'est un intérêt particulier. Et si je puis me permettre, c'est vous qui m'avez parlé de "représentation de la diversité culturelle", je n'ai fait que vous répondre sur le sujet. Effectivement, ce n'est pas le genre de sujet à débattre sur facebook.

Moi :

Mais j'insiste : je ne vois pas la différence avec la thématique fille/ femme héroïne... Bref, bonne continuation.

Administrateur :

Si vous ne la voyez pas, c'est dommage. Une fille ou une femme n'est pas un fait sociétal, c'est une réalité. Vous remarquerez que je n'ai pas dit : fille ou femme blanche. Là j'aurais proposé du sociétal. Peu importe la couleur de peau de l'héroïne... et d'ailleurs il y en a eu de toutes les couleurs.