

Communication en Question

www.comenquestion.com

n° 7, Novembre / Décembre 2016

ISSN : 2306 - 5184

Médias et socialisation de l'enfant : Normes et valeurs sociales dans la littérature enfantine ivoirienne

*Media and child socialization: social norms and values in the Ivorian
children's literature*

1

Yah Nadia Eléonore DANGUI ¹

Doctorant en Sciences de la Communication
Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB)

¹ Yah Nadia E. DANGUI est doctorant en sciences de la communication au département de communication de l'UFR. Information, Communication et Arts (UFRICA) à l'Université Félix Houphouët-Boigny.

Résumé

La littérature enfantine ivoirienne s'est développée depuis peu d'année en Côte d'Ivoire. En tant que moyen de communication, le livre littéraire pour enfants peut, par son contenu, servir à transmettre des valeurs et des normes de conduite propres à la société ivoirienne. Ces valeurs et normes constituent le fondement archétypal de la construction de l'imaginaire social de l'enfant et servent à sa socialisation. Cette étude qui a porté sur dix livres littéraires ivoiriens pour enfants, s'est efforcée, par une analyse du texte et des images, de faire ressortir les normes et valeurs véhiculées à travers les signes, images et symboles présents dans ces livres. Nous avons été amenée à constater que la recherche du bonheur semble être une des valeurs clés. Ce bonheur s'acquiert, selon les auteurs étudiés, par le respect d'institutions telles que la famille, la nature, la tradition, l'amitié. Le livre littéraire pour enfant constitue donc un moyen de socialisation avec des images et des références très proches de la réalité des enfants et une orientation tournée vers le recours à l'expérience.

Mots-clés : Littérature enfantine ivoirienne, imaginaire social, socialisation, valeurs, normes.

Abstract

The Ivorian children's literature has developed in Côte d'Ivoire in recent years. As a means of communication, the literary book for children can, by its content, serve to convey values and norms of conduct specific to the Ivorian society. These values and norms constitute the archetypal foundation of the construction of the child's social imaginary and serve for its socialization. This study, which focused on ten Ivorian literary books for children, attempted, through an analysis of text and images, to highlight the norms and values conveyed through the signs, images and symbols present in these books. We noticed that the pursuit of happiness seems to be one of the key values. This happiness is acquired, according to the authors studied, through the respect for institutions such as family, nature, tradition, friendship. The literary book for children thus constitutes a means of socialization with images and references very close to the reality of children and an orientation turned towards the use of experience.

Keywords: Ivorian children's literature, social imaginary, socialization, values, norms.

Introduction

Nous entendons par littérature enfantine et de jeunesse, ces livres de fictions destinés aux enfants de plusieurs catégories d'âges comprises entre 3 et 12 ans, définies par les maisons d'éditions (Danguï 2009). Ces livres présentent la caractéristique d'avoir peu de texte, beaucoup d'images et de couleurs, de ne pas être volumineux, et de présenter une histoire imaginaire (Danguï 2007:39-40). En Côte d'Ivoire, les livres apparaissent avec la colonisation et l'école au 19^e siècle (Desalmand 2008). Après les indépendances, la Côte d'Ivoire crée deux maisons d'édition, le CEDA² en 1961 et les NEA en 1972³ (Sylla 2007:20-50). Mais la littérature ivoirienne pour enfants apparaît beaucoup plus tard, dans les années 1980, avec l'émergence de la première génération de femmes écrivains⁴ et l'ouverture du marché du livre par la privatisation des deux principales maisons d'édition en 1992 (Sylla 2007:20-50).

Les recherches scientifiques sur la question de la lecture enfantine ont montré que l'enfant, principal intéressé par la littérature enfantine, ne participe pas au choix des caractéristiques et des contenus des livres qui lui sont destinés (Escarpit et al, 1988). Toutefois, les enfants contournent parfois ces dispositifs élaborés par les adultes et semblent préférer d'autres types de livres souvent mal vu par les adultes (Lurie, 1991). Ces recherches présentent la littérature enfantine comme moyen de divertissement pour l'enfant mais surtout comme occasion pour celui-ci de développer son imagination tout en conservant un certain caractère didactique (Jan 1969:37). Alors que Bettelheim analyse les mécanismes de structuration, de fonctionnement et d'identification de l'imaginaire de l'enfant face au contenu du livre littéraire (Bettelheim 1976). Des différences de perception peuvent donc apparaître entre le message que veut transmettre l'auteur et le message que le lecteur perçoit (Escarpit 1973).

Les recherches, peu nombreuses sur ce sujet en Côte d'Ivoire, nous ont tout de même permis de constater que les enfants semblent être beaucoup plus habitués aux livres occidentaux qui, selon Régina Série, ne reflètent pas les réalités ivoiriennes (Série 1979:113). Un conflit est donc possible entre les valeurs proposées par les livres occidentaux et la culture ivoirienne (Drehi 1987:127-128). Selon ces conceptions, l'enfant est incapable de faire la différence entre le réel et le non réel, entre une culture venue d'ailleurs et sa propre réalité. Cependant, un paradoxe s'installe quand Drehi elle-même avance que la littérature enfantine est un facteur d'ouverture à d'autres cultures. Elle affirme ainsi que cette littérature ne peut appartenir de façon exclusive à un territoire, à une culture (Drehi 1987:127-128). Held (1977) et Escarpit (1973) pensent, de fait, que l'enfant crée son monde imaginaire à l'aide des données fournies par l'auteur mais dans un sens qui peut être différent. En effet, la littérature, de par sa définition, répond à une fin

² Centre d'Édition et de Diffusion Africain.

³ Nouvelles Éditions Africaines, créée en 1972 qui deviendra les Nouvelles Éditions Ivoiriennes (NEI) en 1992.

⁴ Jeanne de Cavally, Micheline Coulibaly, Véronique Tadjó, Fatou Keita, Annick Assémian, etc.

essentiellement esthétique, ludique. Mais cela dépend en grande partie des intentions du lecteur (Chauveau 1997:15). Il en résulte que le contenu du livre, sa perception et son utilisation par le lecteur ne sont pas conditionnés par l'origine géographique et culturelle du livre. Cette perception semble plutôt influencée par des facteurs inhérents au lecteur qui interprète le contenu du livre et par son environnement; ces facteurs structurent son imaginaire. Ces facteurs et cet imaginaire peuvent revêtir des formes multiples et sont propres à chaque individu (Escarpit 1992: 68). Dans cette étude, nous voulons comprendre comment est construit et structuré l'imaginaire social de l'enfant dans la littérature enfantine ivoirienne. Considérant le livre de fiction comme un média (Escarpit 1978; Durand 1981: 9), nous faisons nôtre l'hypothèse selon laquelle la littérature enfantine, de par sa conception, vise à inculquer certains modèles de comportements, certaines normes et valeurs. Dans ce contexte, l'enfant, en situation d'apprentissage, subit les choix des adultes en matière de livres pour enfants et partant de valeurs (Escarpit et al 1988:10-14).

La culture se définit comme « l'ensemble des croyances, des valeurs et des normes qui orientent la conduite des membres d'une société donnée. » (Couet et al 2002: 55). Cette définition quelque peu sommaire englobe des concepts qu'il convient de définir. En effet, les valeurs s'entendent comme « les principes idéaux qui régissent les comportements et les jugements des membres d'une société ou d'un groupe social en définissant les critères de ce qui est désirable. Elles permettent ainsi de distinguer de qui est 'bien' de ce qui est 'mal' [dans une culture donnée] » (Couet et al 2002:44). Ces valeurs prennent forme dans des normes ou règles de conduite propres à cette culture. Cependant, pour que ces valeurs et normes de conduite s'assimilent, on a besoin d'une certaine éducation que l'on nomme socialisation, c'est à dire un « processus par lequel les individus apprennent et intériorisent les façons d'agir et de penser des groupes sociaux auxquels ils appartiennent. » (Couet et al 2002:58). L'imaginaire se définit par un ensemble de sens en relation les uns avec les autres. Cet ensemble de sens, ce réseau, se base sur trois notions qui sont: l'image, le signe et le symbole. C'est la combinaison de ces trois éléments qui donne un sens aux informations brutes perçues (Thomas 1998:16). Les images et les signes construisent les symboles qui sont la matérialisation des archétypes. Ces archétypes fondent la structure de l'imaginaire et posent le cadre général des symboles qui eux, sont fonction de la culture dans laquelle ils sont diffusés. C'est donc l'articulation des images, signes, symboles et archétypes qui structurent l'imaginaire de l'enfant (Thomas 1998:140-149). Les archétypes sont perceptibles dans les valeurs et les normes proposées aux enfants dans la littérature enfantine ivoirienne.

Notre approche théorique se base donc sur les normes et valeurs, fondement des constructions archétypales qui elles-mêmes servent à construire l'imaginaire social de l'enfant. Nous pensons que les normes et valeurs contribuent à la construction de l'imaginaire social de l'enfant par les livres littéraires ivoiriens qui leur sont destinés en ce sens qu'ils reproduisent la culture à laquelle appartient l'enfant et essaye de faciliter son assimilation par l'enfant. Cette étude a donc pour but de déterminer, à partir de signes, images

et symboles présents dans les livres ivoiriens pour enfants, les différentes valeurs représentées, les normes et codes de conduite proposés aux enfants et ainsi dégager les constructions archétypales pour remonter à l'imaginaire social de l'enfant.

1. Corpus et méthode

Notre corpus se compose de dix livres pour enfants. La constitution de ce corpus s'est faite en partie de façon accidentelle. Nous avons tenu compte des propositions du rayon « littérature enfantine et de jeunesse » de la Librairie de France du Plateau tout en veillant à diversifier les auteurs. De fait, cette librairie étant l'une des plus grandes et des plus connues, c'est elle qui nous a donné un choix plus diversifié en termes de livres littéraires ivoiriens pour enfants. Nous avons également consulté le catalogue de CEDA/NEI (2006-2008) pour nous assurer de l'appartenance des livres à la catégorie recherchée. La pertinence de notre corpus repose sur le fait que les livres choisis présentent les caractéristiques de la littérature enfantine quant à la collection, l'âge, le support, la présentation comme le montre le tableau ci-après des caractéristiques des livres littéraires ivoiriens pour enfants étudiés.

Tableau 1 : Récapitulatif des caractéristiques du corpus

Caractéristiques Livres Etudiés	Auteur	Illustrateur	Editeur	Année de parution	Dimension (en cm)	Nombre de pages	Collection	Tranche d'âge
Le secret de Lunelle	Annie Yapobi	Annick Assémian	CEDA	198 8	15 / 21	24	J'aime Lire	3 +
Grand- mère Nanan	Véronique Tadjo	Véronique Tadjo	NEI/ EDICE F	199 6	17 / 22	24	Les bois sacrés	3 - 6
Le soleil d'une nuit	Carelle Malendoma	Annick Assémian	CEDA	199 7	15 / 21,5	56	Histoires merveilleuses	7 +
Sinabani, la petite dernière	Fatou Keita	Claire Mobio	NEI	199 8	17 / 22	32		7 - 10
Le rêve de Kimi	Josette Abondio	Les studios Zohoré	NEI/ NETE R	199 9	17 / 22	32		7 +
Issa au pays fou	Annick Assémian	Annick Assémian	CEDA	199 9	15 / 20,5	32	J'aime lire	3 +
Un village dans la montagne	Gba Mariame	Koffi Mark Jolsen	NEI	199 9	17 / 22	32		7 +
Mificao	Marie- Danielle Aka	Les studios Zohoré	NEI	200 2	17 / 22	32	Album du jeune	3 - 6

							soleil	
Souroukani	Hortense Mayaba	Hortense Mayaba	NEI	2002	17 / 22	24		3 - 6
Yaya Assikongo et Krangba	Annick Assémian	Annick Assémian	CEDA	2003	14,5 / 21	32	Histoires merveilleuses	7 +

Ensuite, le corpus est défini sur une période de temps assez longue pour assurer sa représentativité, si l'on tient compte des dates de parution des livres choisis, de 1988 à 2003. En même temps, cette période permet une certaine homogénéité du corpus. Elle englobe les périodes avant et après la privatisation des deux principales maisons d'édition en 1992 (Sylla 2007:20-50,85), mais tient largement compte de la période après la privatisation à cause du développement, à cette époque, de la littérature enfantine (Sylla 2007:85). Enfin, ce corpus nous semble suffisamment large pour conduire cette approche qualitative.

L'analyse de contenu thématique (Bardin, 1977:83), utilisée pour cette étude, nous semble appropriée pour déceler les valeurs, les motivations, les idéologies (Quivy et al 1995:233). Ainsi nous recherchons surtout les thèmes récurrents autour desquels sont organisés les discours des auteurs dans chaque livre et dans l'ensemble des livres. Nous définissons le thème comme une unité de signification. Il correspond à un deuxième niveau de catégorisation et d'abstraction obtenu à partir de mots et expressions d'un premier niveau de catégorisation. Pour faire notre catégorisation en thèmes, nous avons donc procédé à une classification des différents mots ou phrases, en considérant que la phrase constituait l'unité de numération et le paragraphe, l'unité de contexte.

Cette catégorisation concerne aussi bien le texte que les images. Les images y ont une part importante étant donné que les livres pour enfant refferment une part importante d'illustrations. L'analyse des images prend en compte la fonction du message, les attentes par rapport à l'image et enfin les différents types de contexte. Ainsi, les images utilisées pour illustrer les livres ivoiriens pour enfants peuvent servir également à véhiculer les valeurs présentes dans le livre, à les illustrer. Aussi, l'analyse de ces images se fera-t-elle par rapport aux thèmes récurrents. Il s'agira de décrire les composantes des images, de donner aux couleurs, objets, personnages, et lieux représentés, leurs significations selon les usages courants (Joly 2001:42) afin de comprendre l'articulation entre le texte et les images. Il s'agira pour nous surtout de regrouper par catégorie les différents types d'images proposées dans les livres pour enfants se rapportant à un thème et de leur attribuer les sens qui leur correspondent.

Tableau 2: Grille d'analyse des livres littéraires ivoiriens pour enfants

Unités d'analyses / Catégories	Textes	Illustrations
Amitié, partage, tolérance	Participer aux jeux des autres enfants : être avec les autres Donner aux autres ce qu'on a Partager les difficultés/souffrances des autres Dépasser les différences physiques, sociales,	Groupe d'enfants en train de jouer, danser, rire
Nature	Comportements envers la nature, l'environnement	Arbres-forêt Animaux Rivières, eau Verdure (herbes, plantes, fleurs)
Famille	Rôle de la mère dans la croissance de l'enfant : consolatrice, nourricière, conciliatrice, sacrifice, courage, douceur, protection, amour, soin, etc. Rôle protecteur de la famille : cadre de développement de l'enfant	Papa et/ou maman Les enfants Scène de la vie quotidienne : toilette, repas, ménage
Tradition et modernité	Description des habitudes du village : régime alimentaire et ode de vie, coutumes, etc. Comparaison village-ville/tradition -modernité	Grand-mère Cases, chants et danses Retour des champs Objets que l'on rencontre souvent dans un espace villageois (canari, foyer, machette, daba) Images/signes de modernité : vêtements de certains personnages, voiture, maison meublée (rideaux, table à manger, fenêtre vitrée)
Image de l'enfant	Comportements des personnages principaux	Les différentes apparitions du personnage principal

Ce travail s'inscrit dans une approche sociologique du média livre selon laquelle le livre littéraire ivoirien pour enfant véhicule des messages, règles, normes et valeurs qui régissent la société et que l'enfant doit assimiler. Ainsi, le contenu du livre littéraire ivoirien pour enfant est conçu pour influencer,

d'une certaine manière, l'imaginaire social de l'enfant. Cet imaginaire véhiculé par la littérature enfantine ivoirienne repose sur l'image, le signe et le symbole présents dans les livres pour enfant et renvoyant à ces normes et valeurs.

Comme nous allons le voir, l'imaginaire de l'enfant ivoirien est structuré autour du thème principal qu'est la recherche du bonheur. Le bonheur est un thème récurrent que nous avons rencontré tout au long de notre analyse. C'est un thème à plusieurs facettes qui se décline dans plusieurs autres thèmes. Nous abordons donc d'abord la notion du bonheur construit dans les livres littéraires étudiés, pour enchaîner avec la littérature enfantine comme auxiliaire de socialisation. Nous abordons ensuite la cohabitation de la tradition avec la modernité et enfin le thème de l'image et du rêve dans le livre ivoirien pour enfant.

2. La notion de bonheur construite dans les livres littéraires étudiés

En tenant compte des thèmes retrouvés grâce aux signes, images et symboles, il apparaît que la valeur suprême reste le bonheur que l'on peut atteindre en respectant les normes de conduite édictées telles que le respect d'institution comme la famille, la tradition, la nature, l'amitié. Ainsi, le bonheur n'est pas dû à la possession de biens matériels mais à la richesse des relations humaines, à l'amitié, à l'abnégation, en un mot à l'amour pour l'autre. C'est une caractéristique de la vie en société. Cela suppose également le respect de toute vie humaine et de la différence et donc la tolérance. Ces valeurs et ces normes se structurent autour de la dépendance de l'enfant vis-à-vis de l'adulte, de son statut d'apprenti des règles et des normes de la société. Les symboles de la mère, de la tradition, de la famille et de la nature transmettent l'idée de la mère nourricière, la mère protectrice. L'enfant se trouve dans un état de dépendance totale, d'apprentissage, d'un besoin de protection. La mère procure l'affection, le soin matériel et la protection. La nature-mère fournit la nourriture et la protection d'un environnement sain. La tradition-mère fournit la sagesse et la connaissance. Elle aide à appréhender la modernité avec un esprit plus critique. Avec ces trois fondements, la vie avec l'autre, l'amitié peut se développer plus facilement parce qu'alors chacun partage les mêmes normes et valeurs. La maturité et la vie en société deviennent possibles.

Ainsi, l'imaginaire de l'enfant est structuré autour de la dépendance et de la protection; de la conformité à un certain nombre de règles, de normes et de valeurs indispensables à son bonheur, à sa sécurité, et à la continuation de la société. La transgression de ces règles entraîne la désolation, la tristesse, la solitude, la désorientation. Le bonheur est un terme philosophique difficile à définir de façon précise car il dépend de la conception du bien selon chaque culture et même de ce que chaque personne estime important. Toutefois, il y a une constante, c'est-à-dire la recherche de ce qui est bien pour soi et pour les autres. Les valeurs ayant justement pour but d'aider à reconnaître ce qui est bien (Couet et al, 2002:44), l'on peut penser que c'est selon cette conception quelque peu sommaire que les auteurs que nous avons étudiés se

sont efforcés de représenter aux enfants les références qui peuvent les aider à atteindre cet état parfois éphémère, difficile à obtenir car difficile à définir de façon précise et universelle. Il semble, selon leur conception, que ce bonheur peut s'atteindre par une socialisation bien menée au sein de la famille (Ferréol et al, 2003 : 97) et ensuite dans le contact avec les autres.

3. Littérature enfantine, auxiliaire de la socialisation

La socialisation vise à la transmission de normes, valeurs, et représentations collectives à travers l'apprentissage et l'intériorisation car « dès l'instant où la vie en société s'impose à nous, nous devons nous plier à certaines règles (...). L'acquisition de ces différentes normes n'est nullement spontanée. (...) l'apprentissage nous aide à déchiffrer, puis à sélectionner les informations qui nous sont adressées. (...) Cet effort d'intériorisation ordonne notre pensée: les priorités sont hiérarchisées et les moyens d'action légitimés. » (Ferréol et al, 2003:95-96). Et c'est un fait avéré par plusieurs auteurs que la littérature enfantine joue bien souvent ce rôle.

En ce sens, les livres pour enfants étudiés reproduisent les aspirations, les manières de voir et de penser des adultes avec une certaine vision du présent et du futur des enfants orientée vers la recherche du bonheur (Escarpit et al, 1988:11-12). Pour nombre de parents, ces livres sont une manière de prévenir les enfants contre les dérapages du monde moderne et de leur donner des acquis pouvant les aider à construire leur futur. De fait, le contenu des livres pour enfants étudiés est le reflet de la société dans laquelle ils sont produits, des normes et des valeurs qui la régissent. Ce sont des vecteurs des messages qui servent à la transmission des expériences, de la vision du monde et de son fonctionnement (Escarpit et al, 1988:13-14). Ils servent donc à donner aux enfants des critères clairs sur ce qu'il convient de faire pour vivre heureux en société.

En outre, les livres étudiés véhiculent certains stéréotypes prétendument sexistes (Brugelles et alii, 2002), notamment lorsque les filles et les femmes sont représentées dans leur rôle de mère, de femmes au foyer, dans les tâches ménagères. Pourtant ces livres pour enfants sont en majorité écrits par les femmes. Cela pourrait nous faire penser que les femmes ivoiriennes, finalement, n'ont pas adopté toutes les idées féministes en ce qui concerne la répartition des tâches. Il semble qu'elles veulent conserver, malgré tout, certaines prérogatives qui leur sont propres tout en déployant les mêmes activités professionnelles que les hommes.

D. Lévy dénonce également le fait que les livres modernes pour enfants sont trop directes (Bettelheim, 1976:113). Elles semblent sortir tout droit du monde des adultes, avec un langage et une manière de penser adulte même si les héros sont des enfants. Escarpit partage cette idée et pense que « écrire à des enfants » plutôt que « écrire *pour* des enfants », suppose certains éléments dans la littérature enfantine qui soient propres aux enfants et qui font que tous les enfants s'y retrouvent, et peuvent développer leur imaginaire (Escarpit et al, 1988 : 39, 59). Escarpit pense, à ce propos, que c'est la

confrontation entre l'imaginaire de l'auteur et celui du lecteur qui procure le plaisir de lire, car chaque lecteur a son imaginaire propre qui n'est pas généralement conforme à celle de l'auteur (Escarpit, 1992 : 68-70). Mais beaucoup d'adultes se retrouvent à écrire pour des enfants, et de ce point de vue transposent leur manière de voir le monde plutôt que de transposer la vision même des enfants. Il leur semble difficile de se dégager de leur propre expérience de l'enfance. En définitive, ce que chaque adulte véhicule est une manière de voir éprouvée par l'expérience adulte. Au contraire, les enfants ont une manière plus personnelle d'aborder le livre littéraire qui ne cadre pas forcément avec ce que l'adulte définit et qui semble plutôt orienté vers l'imaginaire, le fantastique (Lurie, 1991:9). C'est cette part de rêve, d'imaginaire, qui suppose et entraîne l'identification, l'appropriation, l'assimilation ou le rejet de certaines valeurs exprimées. C'est à l'enfant, avec son imagination, qu'il revient de trouver et d'établir le lien approprié en accord avec ses besoins. En fait, chaque enfant peut y retrouver ce qui cadre avec ses besoins. Une distinction peut alors s'établir entre l'imaginaire de l'enfant, c'est-à-dire la manière dont l'enfant perçoit le monde, et l'imaginaire de l'enfance, c'est-à-dire la manière dont l'adulte perçoit le monde de l'enfant.

Il conviendrait peut-être d'aider l'enfant à faire ses choix et ne pas lui imposer certaines valeurs. Il ne s'agit pas de faire de lui un adulte tout de suite, mais d'accompagner son évolution (Bettelheim, 1976:117). Cependant, tout se passe comme si l'adulte voulait que l'esprit de l'enfant fonctionne comme le sien, avec des schémas tactiques déjà figés dans la manière d'appréhender le réel. En matière d'éducation, l'adulte, en l'occurrence les parents, exerce une influence notable sur l'enfant, mais cette influence ne doit pas couper les ailes de leur réelle personnalité, qui se manifeste dans et par leur imaginaire, et par les codes qu'ils se créent.

4. « Modernité » et « Tradition »

Le terme de littérature moderne a souvent été utilisé, dans les ouvrages scientifiques, en opposition aux contes de fées (Bettelheim, 1976). Les contes de fées sont le fruit de la littérature traditionnelle, cette littérature des temps anciens qui se nourrit des imageries de l'époque et de l'oralité. La description que Bettelheim fait des contes de fées nous semble pertinente. Il fait remarquer que les contes sont des histoires qui « se transmettent de génération en génération pendant des siècles, des millénaires peut-être. Ils traversent les frontières des civilisations et se retrouvent semblables, au-delà des mers et des montagnes. » (Bettelheim, 1976 : 107). Cette description des contes de fées illustre à quel point cette littérature ne peut être confinée à un territoire, à une culture. Elle peut être universelle et l'on peut partager les mêmes valeurs dans des endroits différents et à des époques différentes. La littérature moderne, quant à elle, est le fruit de la modernité avec des références très ancrées dans la réalité quotidienne. Certains livres pour enfants étudiés ici ont fait un éloge de la vie au village. Il s'agit entre autres de *Un village dans les montagnes*, *Le rêve de Kimi* ou encore *Grand-Mère Nanan*. Il semble pourtant, après analyse, que les possibilités technologiques offertes par l'ouverture sur l'occident et l'expérience des personnes vivant au village,

ou dans des réalités plus africaines ne soient pas incompatibles. Il ne s'agit pas de rejeter l'un ou l'autre. Il s'agit plutôt de savoir tirer de chaque époque, de chaque culture ce qui est profitable. Il y a dans ces livres des images occidentales superposées à des réalités plus africaines. Cela marque les deux civilisations auxquelles appartiennent les auteurs et leur désir de ne pas se couper totalement de leurs racines tout en gardant des aspects positifs de la modernité. Cependant, ce retour aux sources ne doit pas se faire de manière superficielle, dans le simple déplacement physique d'un lieu à un autre comme nous avons pu le constater dans *Le rêve de Kimi*, mais dans l'assimilation de la culture comme dans *Un village dans les montagnes*. « La culture n'est pas un savoir abstrait qui se sur-imprimerait à la personnalité pour la cadrer ou même réprimer : elle a une fonction subjectivante, essentielle. » (Bettelheim, 1976:113).

Ainsi, à travers les livres pour enfants, l'enfant doit pouvoir s'approprier certains aspects de sa culture, les faire siens, les articuler avec son imaginaire, et les incarner dans son comportement de tous les jours.

D'un autre côté, la littérature enfantine occidentale peut aider l'enfant à comprendre la culture occidentale et à la comparer avec sa culture d'origine selon les critères de son imaginaire. Cette « confrontation » peut l'aider, accompagné bien sûr de l'adulte, à faire ses choix et à développer sa personnalité, ses capacités imaginatives et intellectuelles (Held, 1977:48) à en faire une réappropriation strictement personnelle (Rieffel, 2001:65). Cependant, peut-on encore parler d'une culture particulière avec le développement des moyens de communication qui tendent à *universaliser* la culture occidentale ?

5. Images et rêve dans le livre ivoirien pour enfant

Dans les livres pour enfants que nous avons étudiés, les dessins servent d'illustrations au texte. Le texte peut donc être superposé à l'image ou placé à côté, en haut ou en bas de l'image. Mais l'image garde toujours un rapport étroit avec le contenu du texte. Les dessins renvoient par référence aux valeurs présentées dans le texte. Mais ils servent à renforcer certaines idées comme par exemple la représentation de la femme dans les travaux ménagers. Les images des livres pour enfants que nous avons étudiés sont très proches de la réalité quotidienne. Ces images s'efforcent de représenter la société, de montrer les activités quotidiennes; mais avec les manières de faire qui semblent ordinaires, communes et assignées à chaque personne selon le genre. Elles font donc appel à des systèmes de signes conventionnels. Les images doivent faire référence à une signification universellement connue et reconnue comme telle. Les images présentent la manière de se représenter ce que le texte décrit. L'image apporte en plus les éléments qui conditionnent ainsi la manière dont il faut imaginer, se représenter la scène.

L'on pourrait, cependant, se demander si c'est l'image qui illustre le texte ou si c'est le texte qui illustre l'image, vu l'importance de l'image par rapport au texte. De fait, le texte peut également limiter les sens à donner aux images représentées (Escarpit et al, 1988 : 84). Ainsi les mots renvoient à telle image; l'image renvoie à tel mot ou tel thème et le renforce. Cela peut enlever la

possibilité à l'enfant d'utiliser son imagination et donc de forger son univers imaginaire. Car « Il existe un lieu intermédiaire, à la fois réel et imaginaire (...) c'est le domaine ou l'univers des symboles » (Bettelheim, 1976:109).

Nous constatons qu'il y a peu de symbolisme, peu d'appel à l'imagination de l'enfant dans les livres que nous avons étudiés. L'aspect didactique est beaucoup plus mis en avant. Bettelheim déplorait déjà le fait que la littérature enfantine moderne ne serve pas à former l'esprit et la personnalité de l'enfant. Elle sert plutôt à lui faire assimiler certaines règles de conduite qu'il doit s'efforcer d'imiter. Bettelheim pense même que cette littérature est « incapable de stimuler et d'alimenter les ressources intérieures qui sont indispensables [à l'enfant] pour affronter ses difficiles problèmes. (...) La substance de ces récits est si pauvre qu'elle n'a guère de significations profondes pour lui. » (Bettelheim, 1976:118).

Nous ne pouvons aller aussi loin, puisque nous avons constaté quelques incursions dans le fantastique comme la transformation du poisson en petite fille (*Mificao*), ou les transformations extravagantes d'un petit garçon (*Yaya Assikongo et Krangba*) ou le conte de la petite avec un visage en forme de lune (*Le secret de Lunelle*), ou encore les aspects extraordinaires des animaux (*Issa au pays fou*). Mais cela permet-il de donner un caractère fantastique, imaginaire aux contenus des livres ? Nous nous sommes même demandé quel symbolisme ces transformations ou ces faits extraordinaires pouvaient renfermer. Et comme pour répondre à cette question, M. Dainguy a souligné, en citant Annie Yapobi, le fait que les enfants aiment les livres qui retracent les histoires de leur époque mais dans lesquels quelques faits merveilleux apparaissent (Dainguy, 1992:26). Pourtant, la superposition de la réalité avec le merveilleux réduit le symbolisme du merveilleux en le ramenant à une situation possible, vraisemblable, qui peut arriver dans la réalité. Le merveilleux perd ainsi sa qualité de stimulant de l'imaginaire pour se positionner dans le réel. Cela veut-il dire que l'enfant est appréhendé comme un être dépourvu presque de capacité imaginative et de capacité d'analyse et qu'il n'est pas capable de comprendre ce qui est trop abstrait, ce qu'il ne peut pas se représenter ?

Cette idée laisse transparaître le dogmatisme que Escarpit et al ont dénoncé. Les adultes décident pour l'enfant de ce qui est bon à lire (Escarpit et al, 1988:10-11). Les adultes semblent refuser à l'enfant la possibilité de rêves, l'accès à l'imagination. Les histoires modernes que nous avons étudiées essaient, dans leurs présentations de ressembler aux contes par l'utilisation d'animaux anthropomorphiques tels que le mouton qui parle avec un chauffeur de taxi-brousse dans *Le rêve de Kimi*, le crapaud avec des pieds humains dans *Issa au pays fou*, et de faits quelquefois extraordinaires, etc. Malgré cela, l'enfant se retrouve plongé brutalement dans le monde des adultes avec des interdits et des recommandations, monde auquel il n'est pas encore préparé. Il s'agit certes de faire en sorte que les enfants deviennent des citoyens d'une société, mais il faut surtout leur donner une enfance, période indispensable pour leur épanouissement. Il s'agit donc de les laisser donner libre cours à leur imagination, à leurs aspirations (Bettelheim, 1976:117). Cela ne veut, cependant, pas dire que l'enfant doit vivre dans le rêve, en marge de

la réalité. Au contraire, la littérature fantastique l'y ramène invariablement de manière symbolique (Bettelheim, 1976:113, 136). Ainsi, le symbolisme dans les contes pousse l'enfant à une introspection plus profonde, une réflexion sur soi pour en tirer ce qui, pour lui, est important, essentiel. C'est dans son imagination, son monde intérieur que l'enfant articule les principaux intérêts de sa vie avec la réalité (Bettelheim, 1976:113).

Les livres modernes pour enfants que nous avons étudiés, semblent jouer beaucoup plus sur la raison que sur la sensibilité de l'enfant et tendent à enfermer l'enfant dans un moule avec certaines manières spécifiques de penser. Il est vrai qu'il y a beaucoup de couleurs chatoyantes, beaucoup d'images, mais elles ne nous paraissent pas suffisantes pour l'éducation de l'enfant, qui, à un certain âge, fonctionne par le jeu symbolique c'est-à-dire par la création d'un système de signifiants propres à lui et donc en marge du système habituel créé par les adultes. (Piaget et al, 1966:58-59).

Conclusion

Au terme de cette étude, nous pouvons constater que les livres pour enfants étudiés donnent aux enfants des recettes pour le bonheur. Mais ce sont des recettes définies par les adultes et présentées de façon quasi dogmatique comme l'a fait remarquer Escarpit (1988:10-11). Nous avons donc pu voir que ces livres ivoiriens pour enfants sont très proches de la réalité quotidienne, évitant les symbolismes trop poussés. Les enfants se retrouvent brutalement projetés dans le monde réel adulte avec ses règles qu'ils doivent assimiler. En fait, les adultes projettent leur conception des enfants sur les enfants. En outre, Il existe une forte tension entre « tradition » et « modernité », deux réalités qui prouvent le lien des auteurs pour enfants à ces deux cultures occidentale et africaine. Mais ceux-ci les perçoivent parfois en termes de rapport contradictoire. Cela peut entraîner une certaine confusion et une appréciation dépourvue de fondement de l'une ou l'autre culture.

Il reste que, toutes ces conceptions, toutes ces règles, relevées, demeurent des manières de penser adulte auxquels l'enfant ne répond pas forcément comme le voudrait l'adulte. Aussi serait-il intéressant de pousser la réflexion sur la manière dont l'enfant lui-même construit son imaginaire.

Bibliographie

« La Côte d'Ivoire en un clin d'œil » in *Lire les femmes écrivains et les littératures africaines* – Côte d'Ivoire: <http://aflit.arts.uwa.edu.au/CountryCoteDIvoireFR.html>.

Bettelheim, B. (1977), *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Laffont.

Brugeilles, C., Cromer, I. et Cromer, S. (2002), Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre, *Population 2002/2*, Volume 57, p. 261-292; disponible en version électronique à l'adresse www.cemea.asso.fr/aquoijouestu/fr/pdf/textesref/RepresentHFAlbums.pdf.

Chauveau, G. (1997), *Comment l'enfant devient lecteur: pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Paris, Retz.

Couet, J.-F., Davie A. (2002), *Dictionnaire de l'essentiel en sociologie*, Paris, Editions Liris, 3^e édition.

Dainguy, M. (1992), *Contenu et discours de la littérature pour la jeunesse en Côte d'Ivoire: évaluation de la nouvelle collection de livre d'enfants du CEDA*, Mémoire de Maîtrise, UFRICA, Université Félix Houphouët-Boigny.

Danguy, N. (2007), *Les jeunes Abidjanais et la lecture projective*, Mémoire de Maîtrise, UFRICA, UFRICA, Université Félix Houphouët-Boigny.

Danguy, N. (2009), *Littérature enfantine ivoirienne et imaginaire social de l'enfant*, Mémoire de DEA, UFRICA, UFRICA, Université Félix Houphouët-Boigny.

Desalmand, P. (2008), *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, 1- Des origines à la conférence de Brazzaville*, Abidjan, CERAP.

Durand, G. (1981), *Les formes de la communication*, Paris, Dunod.

Escarpit, D. et Vagne-Lebas, M. (1988), *La littérature enfantine et de jeunesse: état des lieux*, Paris, Hachette Jeunesse.

Escarpit, D. (1973), « La lecture de l'image: moyen de communication et d'expression du jeune enfant », *Communication et langages* N°20, 1973. pp. 17-32. doi: 10.3406/colan.1973.4047
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1973_num_20_1_4047

Escarpit, R. (1992), *Sociologie de la littérature*, Paris, PUF, Collection Que sais-je ?.

Ferréol, G. et Noreck, J.-P., 2003, *Introduction à la sociologie*, Paris, Armand Colin.

*Médias et socialisation de l'enfant : Normes et valeurs sociales dans
la littérature enfantine ivoirienne*

Held, J. (1977), *L'imaginaire au pouvoir: les enfants et la littérature fantastique*, Paris, les éditions ouvrières, collection Enfance heureuse.

Jan, I. (1969), *Essai sur la littérature enfantine*, Paris, Les Editions ouvrières.

Joly, M. (2001), *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Nathan/VUEF.

Lurie, A. (1991), *Ne le dites pas aux grands: essai sur la littérature enfantine*, Paris, Editions Rivages.

Mical, D. (Avril-Juin 1987), « Une collection pour enfants : chemin d'Afrique » in *Littérature de Côte d'Ivoire : écrire aujourd'hui*, Paris, Notre Librairie, pp 127-129.

N'Da, P. (1984), *Le conte africain et l'éducation*, Paris, L'Harmattan.

Piaget, J. et Inhelder, B. (1966), *La Psychologie de l'enfant*, Paris, Quadrige/Puf.

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995), *Manuel de recherche en Sciences Sociales*, Paris, Dunod.

Rieffel, R. (2001), *Sociologie des médias*, Paris, Ellipse Edition, collection « Infocom ».

15

Série, R. (1979), *La lecture des enfants en Côte d'Ivoire*, Université de Bordeaux III, vol 1.

Sylla, O. (2007), *Le livre en Côte d'Ivoire*, Paris, L'Harmattan,

Thomas, J., (Ed.), (1998), *Introduction aux méthodologies de l'Imaginaire*, Paris, Ellipses.