

Le mouvement des droits civiques pour les enfants : traduction commentée du livre Through My Eyes de Ruby Bridges

Auteur : Mélot, Léa

Promoteur(s) : Herbillon, Marie

Faculté : Faculté de Philosophie et Lettres

Diplôme : Master en traduction, à finalité spécialisée

Année académique : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/20600>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

**Le mouvement des droits civiques pour les
enfants : traduction commentée du livre**
Through My Eyes de Ruby Bridges

Travail de fin d'études présenté par Léa MÉLOT en vue de l'obtention du grade de Master en
Traduction, à finalité spécialisée

Promotrice : Madame Marie HERBILLON

Co-promotrice : Madame Valérie BADA

Lectrice : Madame Mathilde MERGEAI

Remerciements

Je souhaiterais tout d'abord remercier ma promotrice, Madame Herbillon, et ma co-promotrice, Madame Bada, pour leur encadrement et leur disponibilité tout au long de l'année, leur souci du détail, leurs précieux conseils ainsi que leur gentillesse.

Je souhaiterais remercier Madame Mergeai pour l'intérêt qu'elle a porté à mon travail de fin d'études en acceptant d'en être la lectrice.

Je remercie aussi tous·tes les professeur·e·s de la filière, qui, ces cinq dernières années, m'ont transmis des connaissances et compétences inestimables pour la suite de mon parcours.

Je souhaiterais également remercier du fond du cœur ma famille, qui m'a toujours encouragée et épaulée, dans les bons comme dans les moins bons moments, ainsi qu'Abril, Amélie, Fanny Gaëlle et Giada pour le soutien et les discussions enrichissantes ces dernières années.

Pour terminer, je souhaiterais dire merci à mes grands-parents pour l'amour des langues qu'ils m'ont transmis dès mon plus jeune âge, ce sans quoi je ne serais pas où j'en suis aujourd'hui.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| 1. Introduction | 1 |
| 2. Contextualisation historique : déségrégation des écoles aux États-Unis..... | 2 |
| 2.1. <i>Plessy v. Ferguson</i> : légalisation de la ségrégation raciale | 4 |
| 2.2. Chronologie de la déségrégation des écoles | 5 |
| 2.2.1. 1954 : <i>Brown v. Board of Education</i> | 5 |
| 2.2.2. 1957 : <i>Little Rock Nine</i> | 7 |
| 2.2.3. 1960 : Ruby Bridges et la déségrégation des écoles néo-orléanaises | 8 |
| 2.2.4. <i>Civil Rights Act</i> de 1964 | 12 |
| 2.2.5. Aujourd'hui..... | 12 |
| 3. Contextualisation générique : littérature d'enfance et de jeunesse | 13 |
| 3.1. Définition | 13 |
| 3.2. Statut | 14 |
| 3.3. Caractéristiques | 15 |
| 3.3.1. Double appartenance au système littéraire et au système éducatif .. | 15 |
| 3.3.2. Double destinataire | 16 |
| 3.3.3. Rôle du paratexte | 17 |
| 3.3.4. Illustrations | 17 |
| 3.4. Traduction | 18 |
| 3.4.1. Évolution | 18 |
| 3.4.2. Éléments culturels | 20 |
| 4. Stratégies de traduction | 20 |
| 4.1. Public source et public cible..... | 20 |
| 4.1.1. Public source | 20 |
| 4.1.2. Public cible..... | 21 |
| 4.2. Théories fonctionnalistes de Nord..... | 21 |
| 4.2.1. Traduction documentaire >< Traduction instrumentale | 21 |
| 4.2.2. Loyauté | 23 |
| 5. Traduction | 25 |
| 6. Commentaires | 73 |
| 6.1. Traduction des référents culturels | 73 |
| 6.1.1. Explicitation | 73 |
| 6.1.2. Explication | 74 |
| 6.1.3. Stratégies de traduction des référents culturels | 74 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 6.1.3.1. | <i>Explanatory translation</i> (Klingberg) | 75 |
| 6.1.3.2. | <i>Rewording</i> (Klingberg) | 77 |
| 6.1.3.3. | <i>Explanation outside the text</i> | 77 |
| 6.2. | Hétéroglossie | 81 |
| 6.2.1. | Définition | 81 |
| 6.2.2. | Application à <i>Through My Eyes</i> | 82 |
| 6.2.3. | Analyse | 82 |
| 6.2.3.1. | Ruby adulte | 82 |
| 6.2.3.2. | Ruby enfant | 88 |
| 6.2.4. | Traduction | 91 |
| 6.3. | Intertextualité | 92 |
| 6.3.1. | Intertextualité en littérature jeunesse | 92 |
| 6.3.2. | Citations | 92 |
| 6.3.3. | Références | 95 |
| 6.4. | Histoire de la dénomination des Africains Américains | 96 |
| 6.4.1. | Introduction | 96 |
| 6.4.2. | Du dépouillement du nom à <i>colored</i> | 96 |
| 6.4.3. | <i>Colored</i> | 97 |
| 6.4.4. | <i>Negro</i> | 98 |
| 6.4.5. | <i>Black & African-American</i> | 99 |
| 6.4.6. | Aujourd'hui : majuscule et trait d'union | 101 |
| 6.4.7. | Spécificité : le terme <i>nigger</i> | 102 |
| 6.5. | Traduction des termes relatifs à la dénomination | 105 |
| 6.5.1. | <i>African American</i> | 106 |
| 6.5.2. | <i>Black</i> | 106 |
| 6.5.3. | <i>Negro</i> | 107 |
| 6.5.4. | <i>Nigger</i> | 109 |
| 6.6. | Cas particulier : le terme <i>race</i> | 110 |
| 6.6.1. | <i>Race</i> aux États-Unis | 111 |
| 6.6.2. | « Race » en français | 112 |
| 6.6.3. | Traduction du terme | 114 |
| 7. | Conclusion | 117 |
| 8. | Bibliographie | 118 |
| | Livres et chapitres de livre | 118 |
| | Articles | 120 |
| | Sources internet | 122 |
| 9. | Annexes | 132 |

1. Introduction

Dans le cadre de ce travail de fin d'études, j'ai décidé de traduire le livre *Through My Eyes* de Ruby Bridges, la première enfant africaine américaine à avoir intégré une école primaire pour enfants blancs en Louisiane pendant le mouvement des droits civiques.

Lorsque l'on mentionne le mouvement des droits civiques, plusieurs événements nous viennent à l'esprit : *Brown v. Board of Education of Topeka*, le boycott des bus à Montgomery, la marche sur Washington ou encore le *Civil Rights Act* de 1964. Toutefois, bien que Ruby Bridges figure parmi ces personnes ayant joué un rôle majeur dans le mouvement des droits civiques, elle n'est pourtant pas autant mise en avant qu'elle ne le devrait, ce qui m'a, entre autres, amenée à choisir ce livre. En effet, cela me donnait l'occasion de faire connaître l'histoire incroyable de Ruby Bridges. En outre, le fait que ce livre soit destiné à des enfants, et à de jeunes adolescents, a également joué un rôle. Cela fait maintenant de nombreuses années que je suis passionnée par l'histoire et la culture africaines américaines, et j'aurais souhaité avoir accès à des livres sur ce thème étant plus jeune.

Pour revenir à Ruby Bridges, je ne vais pas en dire trop à son sujet, car le livre permettra de la découvrir et de découvrir son histoire ainsi que toutes les épreuves qu'elle a dû traverser pour arriver là où elle est aujourd'hui. Toutefois, ce qui est important à noter, c'est que, du haut de ses six ans, elle a ouvert la voie à la déségrégation des écoles publiques louisianaises.

Elle a publié plusieurs livres sur son expérience de déségrégation à l'école William Frantz : *Through My Eyes* (1999), *Let's Read About Ruby Bridges* (2003), *Ruby Bridges Goes to School: My True Story* (2009), *This Is Your Time* (2020), *I Am Ruby Bridges* (2022) et dernièrement *Dear Ruby, Hear our Hearts* (2024) (« Books by Ruby Bridges » s.d.). Tous s'adressent à des enfants, mais de différentes tranches d'âges, variant entre 4 ans et 12 ans, et presque tous ont été publiés par la maison d'édition *Scholastic*, une maison d'édition américaine spécialisée dans les livres pour enfants, comme c'est le cas de *Through My Eyes* (« About us – Scholastic » 2022). Au moment de présenter le projet de TFE, j'aurais, certes, pu choisir un autre de ses livres, mais *Through My Eyes* coulait de source : ce livre pour enfants et jeunes adolescents faisait la taille parfaite (ni trop, au risque de devoir choisir une partie, ni trop peu, au risque de devoir choisir un texte supplémentaire).

Ce travail se divise en cinq parties : une contextualisation historique abordant la déségrégation des écoles aux États-Unis, une contextualisation générique axée sur la littérature d'enfance et de jeunesse et sa traduction, les stratégies qui ont guidé ma traduction tout au long de ce travail, la traduction du livre, avec texte source et texte cible en vis-à-vis, ainsi que des commentaires traductologiques abordant les enjeux auxquels j'ai fait face.

2. Contextualisation historique : déségrégation des écoles aux États-Unis

D'une certaine manière, le début de l'histoire africaine américaine remonte à 1619, lorsque les vingt premiers serviteurs africains ont été « transportés de force » et « arrachés aussi bien à leur terre qu'à leur culture » pour être amenés dans la colonie britannique de la Virginie, en Amérique du Nord, afin de travailler aux côtés d'engagés (*indentured servants*), par manque de main-d'œuvre (Zinn 2002 : 34). Même s'ils n'étaient pas des esclaves à proprement parler, car « l'institution de l'esclavage n'allait être réglementée et légalisée que quelques décennies plus tard », ces travailleurs n'en demeuraient pas moins considérés comme tels (*ibid.*).

Depuis son début, l'histoire africaine américaine est marquée par la volonté de résister à toute forme d'oppression. Voici quelques dates clés :

Révolution américaine (1775 à 1783) : conflit opposant les treize colonies anglaises d'Amérique du Nord à la Grande-Bretagne et ayant mené à la création des États-Unis. Ce conflit a eu des effets contrastés sur les esclaves.

D'un côté, la Déclaration d'indépendance, signée en 1776, déclare que « tous les hommes sont créés égaux ; que leur Créateur les a dotés de certains droits inaliénables, parmi lesquels la vie, la liberté et la recherche du bonheur [...] » (Lacroix 2022 : 508). Toutefois, cela n'était valable que pour une partie de la population, en tenant compte de critères tels que la classe, le genre ou la couleur de peau (Berg 2021 – 2022). D'un autre côté, la Révolution américaine a permis à de nombreux esclaves de goûter à la liberté en rejoignant les forces britanniques ou américaines. En outre, l'esclavage commençait à être remis en question par certains groupes en raison de motifs religieux, moraux et philosophiques. L'esprit de la Révolution a également déclenché une abolition graduelle dans les colonies du Nord : entre 1777 et 1784, les États du Vermont, de la Pennsylvanie, du Massachusetts, du Connecticut et de Rhode Island ont mis fin à l'esclavage. New York et New Jersey ont suivi, en 1799 et 1804 (*ibid.*). En 1808, l'interdiction

de l'importation d'esclaves africains sur le sol américain a fini par être adoptée, décision qui datait pourtant de 1794 (Bruhat s.d.).

Guerre de Sécession (1861 à 1865) : guerre civile qui a opposé les États confédérés à l'Union. Lorsque la guerre a éclaté en 1861, il n'était pas encore question d'abolir l'esclavage sur tout le territoire des États-Unis, en particulier dans le Sud. Après plusieurs décennies de compromis quant à la manière de gérer l'expansion du pays, ce sont les élections de 1860 avec la victoire d'Abraham Lincoln qui ont déclenché la guerre. Les États du Sud voyaient Lincoln comme un radical qui tenterait de s'immiscer dans l'institution de l'esclavage dans le Sud, bien que Lincoln eût assuré qu'il n'interfèrerait pas dans la gestion de l'esclavage. Lincoln était contre l'esclavage pour des motifs économiques et moraux, mais il ne se voyait pas l'abolir. En 1862, après un an de guerre, Lincoln souhaite plus que tout affaiblir la Confédération. C'est pourquoi, lorsque des milliers d'esclaves ont fui les plantations du Sud, il a présenté un projet de proclamation d'émancipation. La Proclamation d'Émancipation, qui a été promulguée le 1^{er} janvier 1863, abolit l'esclavage sur le territoire des États confédérés. Cela a permis à un peu plus de 200 000 esclaves affranchis de participer à la guerre de Sécession (Pruitt 2018).

Période de reconstruction (1865 à 1877) : période qui a suivi la guerre de Sécession. Pendant cette période, les États du Sud ont été réintégrés à l'Union et les Africains Américains ont pu jouir de droits alors réservés aux Blancs. Trois amendements ont été adoptés. Le 18 décembre 1865, le XIII^e amendement abolit officiellement l'esclavage aux États-Unis. Le 28 juillet 1868, le XIV^e amendement dit que toute personne « née ou naturalisée » aux États-Unis est citoyenne du pays (Lacroix 2022 : 524). Le 30 mars 1870, le XV^e amendement garantit le droit de vote, qui « ne sera refusé ou restreint ni par les États-Unis, ni par aucun État, pour cause de race, de couleur ou de condition antérieure de servitude » (*ibid.* : 525).

Période des lois Jim Crow (1877 à 1954) : période située entre la fin de la Reconstruction et le début du mouvement des droits civiques. Elle est caractérisée par une ségrégation raciale institutionnalisée, une violence inouïe, la suprématie blanche et les lynchages.

Renaissance de Harlem (1918 à 1937) : mouvement qui a permis la popularisation de la culture et de la littérature africaines américaines. Parmi ses représentants, nous retrouvons, entre autres, Langston Hughes, Zora Neale Hurston, Alain Locke, Joséphine Baker ou encore Duke Ellington (Hutchinson 2018).

Mouvement des droits civiques (1954 à 1968) : mouvement qui a mené à la déségrégation et à l'égalité des droits, notamment par le *Civil Rights Act* de 1964 et le *Voting Rights Act* de 1965.

Chaque période mérite d'être développée en profondeur, mais, dans cette partie, seul un élément sera approfondi, à savoir la déségrégation des écoles publiques.

2.1. *Plessy v. Ferguson* : légalisation de la ségrégation raciale

Avant d'aborder la déségrégation des écoles pendant le mouvement des droits civiques, il est primordial de mentionner l'arrêt *Plessy v. Ferguson* rendu par la Cour suprême en 1896. Cet arrêt défendait la constitutionnalité de la ségrégation raciale par la doctrine *separate but equal*, « séparés, mais égaux ». Il a été rendu à la suite d'un événement qui s'est déroulé en 1892 : Homer Plessy, un passager de train, s'est assis dans un wagon réservé aux Blancs. Il était 1/8 d'origine africaine, mais, en raison de la *one-drop rule* (« règle de l'unique goutte de sang »), la règle selon laquelle toute personne ayant une goutte de sang noir est considérée noire, il était perçu comme africain américain et ne pouvait ainsi pas s'asseoir dans les wagons pour Blancs (« *Plessy v. Ferguson* (1896) » 2015). Il s'est défendu en se servant du XIV^e amendement, et plus particulièrement de la *Equal Protection Clause*, car, selon lui, cette dernière avait été violée. La *Equal Protection Clause* accorde notamment la citoyenneté à toute personne née aux États-Unis de même qu'elle garantit « equal protection of the laws » à toutes ces personnes (Raffel 1998 : 98). Toutefois, la Cour suprême a rejeté son argument, car elle était d'avis que le XIV^e amendement ne protégeait que les droits politiques et civiques et non les droits dits sociaux, comme la possibilité de s'asseoir dans le wagon de son choix.

Le verdict *Plessy v. Ferguson* a ainsi établi le concept de « séparés, mais égaux », légalisant la ségrégation et garantissant la stabilité du *Jim Crow South* les cinquante années suivantes tout en asseyant la suprématie blanche.

Toutefois, la doctrine « séparés, mais égaux » ne garantissait en rien l'« égalité », car, à titre d'exemple, les conditions dans les écoles pour Noirs étaient généralement pires que celles des écoles pour Blancs : toits qui fuyaient, sols affaissés, écoles surpeuplées, ratio élève/enseignant trop élevé, pas assez de livres, etc. (Grant 2022).

2.2. Chronologie de la déségrégation des écoles

L'année 1954 marque le début du mouvement des droits civiques. Ce mouvement se concentrait sur de nombreux aspects, comme la déségrégation des lieux publics, des transports, des écoles publiques, etc., mais ce qui suit retrace la déségrégation des écoles publiques.

2.2.1. 1954 : *Brown v. Board of Education*

Il faut remonter à l'année 1947 et à l'arrêt *Mendez v. Westminster* rendu par la cour d'appel de Californie pour comprendre d'où *Brown* tire son origine. En effet, l'arrêt *Mendez*, qui a déclaré inconstitutionnelle la ségrégation des enfants mexicains américains dans les écoles publiques, car elle violait le XIV^e amendement, a ouvert la voie à *Brown v. Board of Education* (Rolland-Diamond 2016 : 222).

Oliver Brown, le père de Linda Brown, a intenté un procès contre le conseil de l'éducation de la ville de Topeka, dans le Kansas (*Board of Education of Topeka*), car sa fille Linda, âgée de huit ans, ne pouvait pas s'inscrire dans une école primaire réservée aux Blancs. Elle était obligée de fréquenter l'école primaire pour Noirs alors que cette dernière était plus loin de chez elle.

Brown n'était toutefois pas la seule affaire. Thurgood Marshall, avocat et militant des droits civiques, avait rassemblé plusieurs affaires, reprenant différents cas de discrimination, à savoir ceux « ayant les meilleures chances de trouver une issue favorable à la Cour suprême » (*ibid.*). Quatre autres cas avaient été rassemblés dans une action de groupe (*class action*, Blyden *et al.* 2021 : 265) : *Briggs v. Elliott* en Caroline du Sud en 1949, *Davis v. County School Board of Prince Edward County* en Virginie en 1951, *Bolling v. Sharpe* à Washington D.C. en 1951 et *Gebhart v. Belton* dans le Delaware en 1952 (*ibid.*). Toutes ont été rassemblées sous le nom *Brown v. Board of Education of Topeka*.

Thurgood Marshall, accompagné d'autres avocats, a argumenté que les écoles ségréguées violaient l'*Equal Protection Clause* du XIV^e amendement et que les écoles pour Noirs et celles pour Blancs avaient toujours été inégales et ne respectaient donc pas la doctrine « séparés, mais égaux ». Il a aussi souligné les conséquences psychologiques de cette séparation, notamment un sentiment d'infériorité (Rolland-Diamond 2016 : 223).

Le 17 mai 1954, l'arrêt *Brown v. Board of Education of Topeka* a été rendu unanimement par la Cour suprême, déclarant la ségrégation raciale dans les écoles publiques inconstitutionnelle. Selon Earl Warren, *Chief Justice* de la Cour suprême, « [i]n the field of public education, the doctrine of 'separate but equal' has no place » (Raffel 1998 : 238). Ainsi, la doctrine *Plessy v. Ferguson* était inconstitutionnelle : enfants noirs et enfants blancs avaient le droit de fréquenter les mêmes écoles.

Toutefois, la déségrégation ne s'est pas faite si facilement, car il y a rapidement eu beaucoup de résistance de la part des ségrégationnistes du Sud, ces derniers refusant d'appliquer la déségrégation, et la Cour suprême a dû délivrer une seconde décision, *Brown II*. Les écoles publiques devaient être déségrégées « with all deliberate speed » (Raffel 1998 : 10), ce qui était assez ambigu, car aucune information n'avait été donnée sur la manière dont il fallait déségréguer les écoles. Ainsi, il a fallu attendre quelques années avant de voir du changement.

Le 12 mars 1956, 101 élus du Congrès (sur un total de 128) ont signé le *Southern Manifesto*, « Manifeste du Sud », afin de dénoncer l'arrêt *Brown* et d'opposer une résistance (Rolland-Diamond 2016 : 224). Des « Conseils de citoyens blancs » (*White Citizens' Councils*) ont aussi été mis en place afin de dissuader, au moyen de pressions économiques, les parents noirs de demander le transfert de leurs enfants dans des écoles pour Blancs (*ibid.* : 225).

En 1964, dix ans après l'arrêt *Brown v. Board of Education*, dans le Sud du pays, plus de 98 pour cent des élèves noirs fréquentaient toujours des écoles ségréguées (Pruitt 2021). Dans l'école du comté de Prince Edward en Virginie, un des cas rassemblés sous *Brown*, le conseil de l'éducation a préféré fermer les écoles publiques pendant cinq ans pour ne pas devoir appliquer la loi (*ibid.*).

Alors qu'en 1940, 30 pour cent des Américains (40 pour cent dans le Nord et 2 pour cent dans le Sud) étaient pour que les enfants noirs et les enfants blancs fréquentent les mêmes écoles, en 1956, deux ans après *Brown*, 49 pour cent des Américains (61 pour cent dans le Nord et 15 pour cent dans le Sud) étaient de cet avis (« *Brown v. Board: Timeline of School Integration in the U.S.* » 2004).

2.2.2. 1957 : *Little Rock Nine*

En 1954, alors que l'arrêt *Brown v. Board of Education* venait d'être rendu, l'État de l'Arkansas se trouvait en période de campagne électorale. Une fois élu, Orval Faubus, fervent partisan de la ségrégation raciale, a établi, avec l'aide du Bureau de l'éducation de l'Arkansas, un plan de déségrégation des écoles qui devait prendre au moins deux ans (Rolland-Diamond 2016 : 237).

En effet, en 1956, deux ans après *Brown*, rien n'avait changé dans cet État du Sud. Après une plainte d'un représentant du *NAACP Legal Defense Fund* demandant la déségrégation de toutes les écoles publiques, un tribunal fédéral a ordonné la déségrégation pour septembre 1957 (*ibid.*). Ainsi, les neuf premiers élèves noirs devaient intégrer l'école secondaire de Little Rock Central High School. Toutefois, le gouverneur Faubus a décidé de faire venir la Garde nationale de l'Arkansas afin d'empêcher les Neuf de Little Rock d'entrer dans l'école.

Afin de protéger les Neuf de Little Rock (Minnijean Brown, Elizabeth Eckford, Ernest Green, Thelma Mothershed, Melba Pattillo Beals, Gloria Ray Kalmark, Terrence Roberts, Jefferson Thomas et Carlotta Walls LaNier), Daisy Bates, présidente de la section de l'Arkansas de la NAACP, avait prévu que des pasteurs les accompagnent pour leur entrée à l'école (Rolland-Diamond 2016 : 237). Toutefois, cela ne s'est pas passé comme prévu, car, le 4 septembre 1957, Elizabeth Eckford, alors âgée de quinze ans, n'avait pas été mise au courant de ce plan parce que sa famille n'avait pas de téléphone. Elle a marché, seule, en direction de l'école, tandis que les autres étaient venus en voiture, ensemble. Elle s'est ainsi retrouvée en tête à tête avec la Garde nationale de l'État et a dû faire demi-tour, se frayant un chemin à travers une foule en colère qui l'insultait (*ibid.* : 237, 238).

Daisy Bates a alors décidé de ne pas se laisser faire et de dénoncer toute la violence à laquelle les familles des Neuf et elle-même faisaient face. Le nombre d'articles faisant état de la différence de traitement entre Noirs et Blancs a fait pression sur le gouvernement fédéral et son président, Dwight Eisenhower. Daisy Bates a décidé d'envoyer au président un télégramme dans lequel elle lui demandait d'assurer la protection des Africains Américains habitant à Little Rock. Eisenhower n'a pas hésité à venir en aide à Daisy Bates et aux habitants noirs. Il a ainsi envoyé des U.S. Marshals à Little Rock afin qu'ils fassent appliquer la déségrégation de la Little Rock Central High School.

Finalement, le 25 septembre 1957, accompagnés d'U.S. Marshals, les Neuf de Little Rock sont entrés dans l'école, qui a fini par être déségrégée trois ans après l'arrêt *Brown* et l'entrée en fonction de Faubus. Les soldats fédéraux sont restés toute l'année à Little Rock pour protéger les Neuf (*ibid.* : 238).

2.2.3. 1960 : Ruby Bridges et la déségrégation des écoles néo-orléanaises

Comme l'analyse Alan Wieder dans son article sur la déségrégation des écoles à La Nouvelle-Orléans, cette dernière n'a pas été sans brutalité : entre l'agitation et la violence raciale dans la ville et l'incapacité des élites de la ville à favoriser la déségrégation des écoles, cette période, la *New Orleans school crisis of 1960* (« crise scolaire de la Nouvelle-Orléans en 1960 »), était loin d'être un modèle (Wieder 1987 : 122).

En réalité, la déségrégation des écoles de La Nouvelle-Orléans remonte à l'année 1951, et plus précisément au 6 novembre 1951, lorsque Leontine Luke et Wilbert Aubert, deux membres de la communauté africaine américaine de la ville, ont convoqué une réunion de l'organisation *Ninth Ward Civic and Improvement League*, organisation créée afin d'améliorer la vie au sein de la communauté. Cette réunion avait pour objectif de rassembler des parents pour créer une action de groupe contre le conseil de l'éducation de la paroisse d'Orléans (*Orleans Parish School Board*)¹. Presque un an plus tard, en septembre 1952, A.P. Tureaud, conseiller juridique principal de la section néo-orléanaise de la NAACP, a déposé l'affaire *Bush v. Orleans Parish School Board*, qui avait pour objectif de rendre la ségrégation inconstitutionnelle. Toutefois, à la demande de la NAACP, l'affaire a été reportée à après l'affaire *Brown*, car, grâce à l'action de groupe rassemblée sous *Brown v. Board of Education*, la NAACP avait de bons arguments en faveur de l'inconstitutionnalité de la déségrégation dans les écoles (*ibid.* : 124).

Comme mentionné dans le point 2.2.1., la déségrégation des écoles *with all deliberate speed* était ambiguë. C'est pourquoi il y avait un grand nombre d'interprétations : les suprémacistes blancs, comme le procureur de la paroisse de Plaquemines (*Plaquemines Parish*), Leander Perez, interprétaient cela comme « jamais », les hommes politiques, comme le maire de Lesseps Morrison, ainsi que les membres du conseil de l'éducation interprétaient cela comme « pas tout

¹ Dans l'État de la Louisiane, les comtés sont appelés « paroisses » (*Parishes*). Notons que la paroisse d'Orléans et la ville de La Nouvelle-Orléans se confondent (Zaninetti 2007 : 190).

de suite », tandis que la NAACP l'interprétait comme « maintenant » (*ibid.* : 125).

En 1955, quand le juge Skelly Wright a dû enfin juger l'affaire *Bush*, trois ans après qu'elle eut été déposée, le Conseil de citoyens blancs a rendu une pétition recueillant plus de 15 000 signatures au conseil de l'éducation de la paroisse d'Orléans. Le 15 février 1956, le juge Wright a invalidé les lois de la Louisiane en matière de ségrégation, et le conseil de l'éducation de la paroisse d'Orléans a dû établir un plan de déségrégation de ses écoles.

La déségrégation n'allait toutefois pas se faire si facilement. Le sénateur de l'État, William Rainach, a créé un « comité législatif » afin de maintenir la ségrégation scolaire, car, selon lui, la déségrégation « [would] plunge the white school children of Louisiana into moral and intellectual chaos and would seriously jeopardize their health » (*ibid.* : 125). Toutefois, il ne s'est pas arrêté là : avec l'appui de la législature de la Louisiane, son comité est même allé jusqu'à passer des lois permettant de licencier un directeur ou un professeur s'il pratiquait la déségrégation, interdisant les événements sociaux et sportifs interraciaux et permettant de définir certaines écoles comme *Negro schools* ou *white schools* (*ibid.*).

Le 15 juillet 1959, alors que l'État continuait d'adopter des lois contre la déségrégation et que la NAACP réclamait l'application de la déségrégation, le juge Skelly Wright a donné une date limite au conseil de l'éducation de la paroisse d'Orléans pour établir un plan de déségrégation : le 1^{er} mars 1960, bien que cette échéance ait rapidement été décalée au 16 mai 1960 (*ibid.* : 126). Toutefois, comme le conseil n'avait pas respecté cette échéance, le juge Wright a dû établir le plan lui-même :

It is ordered that, beginning with the opening of school in September 1960, all public schools shall be desegregated in accordance with the following plan:

- A. All children entering the first grade may attend either the former all-white public school nearest their homes or formerly all-negro public school nearest their homes, at their option.
- B. Children may be transferred from one school to another provided such transfers are not based on consideration of race. (*ibid.*)

Le directeur général du conseil de l'éducation, James Redmond, et les autres membres craignant que les enfants noirs « envahissent » les écoles pour Blancs, ont demandé, une nouvelle fois, au juge Wright de décaler la déségrégation des écoles : celle-ci aurait finalement lieu le 14 novembre 1960 (*ibid.* : 126, 127).

Le 10 novembre 1960, quatre jours avant l'échéance, Lloyd Rittiner, le président du conseil de l'éducation de la paroisse d'Orléans, a annoncé lors d'une réunion du conseil que cinq enfants noirs seraient inscrits dans deux écoles réservées aux Blancs. Cependant, le conseil était le seul à connaître le nom de ces enfants ainsi que celui des deux écoles (*ibid.* : 129). James Redmond a invité les directeurs des deux écoles en question, Jack Stewart de McDonough n° 19 et Estelle Barkemeyer de William Frantz, à une réunion pour leur faire savoir que leur école respective devrait être déségrégée le lundi 14 novembre, comme convenu par le juge Wright (*ibid.* : 130).

Jimmie Davis, le gouverneur de l'État de la Louisiane, n'avait pas dit son dernier mot. Le dimanche 13 novembre, le jour précédant la déségrégation des deux écoles, le corps législatif a convoqué une session extraordinaire. Lors de cette session, trente projets de loi ont été adoptés. Parmi ceux-ci se trouvaient principalement d'anciens projets de loi que le juge Wright avait déclarés inconstitutionnels : projet de loi donnant à l'État les pleins pouvoirs sur les écoles publiques, donnant le droit au gouverneur de fermer les écoles déségrégées ainsi que de s'emparer des livres dans ces écoles, donnant le droit au corps législatif de supprimer le financement que reçoivent les écoles déségrégées, de vendre les écoles déségrégées fermées et lui donnant également le contrôle du conseil de l'éducation de la paroisse d'Orléans, etc. (*ibid.*). Dès le dimanche soir, la Cour d'appel du cinquième district (*Fifth District Court of Appeals*) a jugé ces trente lois inconstitutionnelles.

Ce soir-là, les cinq étudiants noirs devant intégrer les écoles ont appris qu'ils avaient été sélectionnés. Les parents de la cinquième élève ont toutefois décidé de ne pas la faire changer d'école. Les deux directeurs ont également été contactés. D'une part, ils ont reçu un télégramme du gouvernement fédéral leur annonçant que chacune des écoles serait déségrégée le lendemain. D'autre part, ils en ont également reçu un de l'État pour leur faire savoir que, s'ils décidaient d'ouvrir les écoles déségrégées, ils seraient arrêtés pour « contempt of the state legislature » (*ibid.*). Ils ont obéi au télégramme du gouvernement fédéral, et la déségrégation des écoles néo-orléanaises a pu commencer.

Le 14 novembre, lorsque les U.S. Marshals ont accompagné les quatre fillettes (Ruby Bridges à l'école William Frantz et Gail St. Etienne, Leona Tate et Tessie Prevost à l'école McDonough n° 19), les parents des enfants qui fréquentaient ces deux écoles les ont presque immédiatement retirés. À 11 h 30, quasiment tous les enfants blancs avaient quitté l'école (Wieder 1987 : 123).

Le 15 novembre 1960, soit le lendemain du début de la déségrégation, Leander Perez, procureur de la paroisse de Plaquemines, a donné un discours lors d'une réunion du Conseil des citoyens blancs. Il a notamment exprimé l'idée suivante : « Don't wait for your daughter to be raped by these Congolese. Don't wait until the burrheads are forced into your schools. Do something about it now » (*ibid.*). Son discours, explicitement raciste, a été considéré comme un appel à l'acte et a incité à la violence dans toute la ville.

Dans sa lutte contre la déségrégation, il s'est également servi de son influence et de sa richesse. En effet, en donnant de l'argent et en fournissant un bâtiment pour créer une école privée pour Blancs, il a donné une solution aux parents blancs qui tiraient leurs enfants des deux écoles, facilitant ainsi leur choix. Cette école privée, la *9th ward cooperative school*, accueillerait des élèves de la maternelle à la troisième primaire, tandis que les écoles de *St. Bernard*, elles, accueilleraient les classes de la quatrième à la sixième primaire.

Bien que la déségrégation eût enfin commencé, celle-ci ne s'est pas faite dans le calme.

Les Foreman, une des seules familles blanches à ne pas avoir retiré leur fille, Yolanda, de l'école William Frantz, ont subi une violence physique sans nom : la voiture qui les transportait a été malmenée et lapidée par la foule devant l'école et a aussi été poursuivie sur trois kilomètres par un camion qui voulait l'écraser (Louisiana State Advisory Committee to the United States Commission on Civil Rights 1961 : 17).

Jusqu'au mercredi 7 décembre, la foule était infatigable et continuait d'insulter sans relâche les personnes prenant part à la déségrégation des deux écoles. Ces personnes ont également été sujettes à des campagnes téléphoniques les menaçant, et les pères des enfants toujours présents dans les écoles ont perdu leur emploi (*ibid.*).

Les parents blancs qui ont retiré leurs enfants des deux écoles ont été menacés par les membres du Conseil des citoyens blancs de représailles s'ils n'envoyaient pas leurs enfants à l'école St Bernard. La foule est même allée jusqu'à lapider une femme ayant son enfant inscrit à l'école William Frantz (*ibid.*).

Comme en témoigne ce condensé de la « crise scolaire de la Nouvelle-Orléans en 1960 », la déségrégation était aussi chaotique que ratée : harcèlement, violence, boycott, etc. L'école McDonough n° 19 a été boycottée par tous les élèves blancs, tandis qu'à la fin de l'année scolaire, seules deux familles blanches ont laissé leurs enfants à l'école William Frantz (*ibid.* : 130).

Certes, la déségrégation a continué pendant cette décennie, mais, aujourd'hui, les écoles de La Nouvelle-Orléans restent soumises à la ségrégation. En effet, comme le mentionne Ruby Bridges dans le dernier chapitre du livre, les écoles défavorisées, bénéficiant de moins de financement, sont celles dans lesquelles les enfants africains américains sont inscrits. Cela peut notamment être dû au fait que La Nouvelle-Orléans n'ait cessé de négliger la réalité à laquelle les Africains Américains sont confrontés au quotidien. À titre d'exemple, il a fallu attendre 1983 (23 ans après la déségrégation des deux premières écoles) avant que les quatre fillettes ayant intégré les écoles, devenues adultes, ne soient honorées par la ville (*ibid.* : 131).

2.2.4. *Civil Rights Act* de 1964

En 1963, un an avant l'adoption du *Civil Rights Act*, 62 pour cent des Américains (73 pour cent dans le Nord et 31 pour cent dans le Sud) pensaient que les enfants noirs et les enfants blancs devaient fréquenter les mêmes écoles (« Brown v. Board : Timeline of School Integration in the U.S. » 2004).

En 1964, le *Civil Rights Act* a été adopté par le président Lyndon Johnson. Deux dispositions prévues dans cette loi permettaient au gouvernement fédéral de faire appliquer la déségrégation des écoles. Le titre IV, intitulé *Desegregation of public education*, autorise le gouvernement à « entamer des poursuites judiciaires pour déségréguer les districts scolaires du Sud » (Rolland-Diamond 2016 : 309), tandis que le titre VI (*Nondiscrimination in federally assisted programs*) interdit la discrimination dans les programmes et les activités qui reçoivent de l'aide financière par le gouvernement fédéral, ce qui s'applique notamment aux programmes scolaires (« Civil Rights Act 1964 » 2022).

Cinq ans après l'adoption du *Civil Rights Act*, près d'un tiers des enfants noirs du Sud des États-Unis fréquentaient des écoles déségrégées (Pruitt 2021).

2.2.5. Aujourd'hui

70 ans après l'arrêt *Brown*, la ségrégation dans les écoles publiques reste d'actualité aux quatre coins des États-Unis. Cela est notamment dû au fait que certains des quartiers dans lesquels les écoles sont situées sont toujours ségrégués dans les faits (*de facto*), et non légalement (*de jure*) (Cornell Law School s.d.).

Les écoles dans les quartiers favorisés ont accès à de meilleures technologies, à des livres de qualité ainsi qu'à de plus petites classes, ces dernières favorisant l'apprentissage, tandis que les écoles situées dans les quartiers défavorisés, principalement habités par des Africains Américains et d'autres minorités, disposent de vieux ordinateurs, souvent cassés, de classes surpeuplées et de bâtiments en mauvais état (Grant 2022).

Ainsi, même s'il a été publié en 1999, ce livre reste d'actualité. Le racisme est toujours enraciné, ce qui rend la démarche mémorielle de Ruby Bridges nécessaire. En effet, d'après certaines études, « la ségrégation est revenue en force dans le système scolaire américain, et elle est plus marquée qu'elle ne l'était en 1960 » (Radio-Canada 2018).

3. Contextualisation générique : littérature d'enfance et de jeunesse

Bien qu'il existe plusieurs dénominations pour désigner la littérature d'enfance et de jeunesse, notamment « littérature pour la jeunesse » ainsi que « littérature enfantine » (Thaler 1996 : 27), la dénomination « littérature d'enfance et de jeunesse » est la plus récente et la plus usitée, et celle que je vais employer dans ce travail, à l'instar de Roberta Pederzoli dans *La traduction de la littérature d'enfance et de jeunesse et le dilemme du destinataire*, ouvrage sur lequel cette partie de mon travail repose principalement.

La multitude de termes existant pour désigner cette littérature témoigne déjà du flou qui règne autour de sa définition et de son statut.

3.1. Définition

Il existe de nombreuses définitions de la littérature d'enfance et de jeunesse.

En 1975, Marc Soriano, écrivain et spécialiste des contes de Charles Perrault et de Jules Verne, définit la littérature d'enfance et de jeunesse par rapport à son destinataire, « mettant l'accent sur les faiblesses de ce dernier en termes de facultés de compréhension et de lecture » (Pederzoli 2012 : 29).

Quinze ans après, Peter Hunt, figure importante de la littérature d'enfance et de jeunesse dans le milieu académique européen, se penche sur le rapport entre auteur et lecteur d'un point de vue narratologique. Selon lui, la littérature d'enfance et de jeunesse

se base toujours sur une certaine conception de l'enfant, historiquement et culturellement déterminée, qui peut dériver de l'expérience personnelle de l'auteur, ou bien de l'influence (et donc de la vision de l'enfance) des éditeurs, ou encore, plus en général, des suggestions des membres de la sphère culturelle d'un pays déterminé. (Hunt cité dans Pederzoli 2012 : 30)

De son côté, Isabelle Nières-Chevrel identifie trois pratiques qui caractériseraient la littérature d'enfance et de jeunesse : pratique créatrice, pratique éditoriale ainsi que pratique culturelle. La pratique créatrice renvoie aux « livres écrits pour les enfants » ; la pratique éditoriale aux « livres édités pour les enfants » ; et la pratique culturelle aux « livres lus par les enfants » (Nières-Chevrel citée dans Pederzoli 2012 : 30).

En résumé, la complexité de la littérature d'enfance et de jeunesse part de sa définition, car :

[o]n regroupe sous une même étiquette des phénomènes littéraires qui n'ont pas grand-chose à voir les uns avec les autres. C'est même ce caractère hétéroclite qui rend difficile toute véritable définition. (Thaler 1996 : 26)

3.2. Statut

Comme l'exprime Daniel Delbrassine dans le module 1.2. du MOOC sur la littérature d'enfance et de jeunesse, cette dernière souffre d'une grande dévalorisation (Delbrassine 2023). Cette dévalorisation et ce mépris auquel elle fait face peuvent être liés à plusieurs facteurs.

Il y a d'abord un vieux soupçon, celui de n'être qu'un outil au service de l'apprentissage de la lecture. Il y a aussi l'idée qu'elle serait très, voire trop conforme aux attentes sociales en termes d'éducation. Il y a enfin l'idée que les capacités réduites du lecteur empêcheraient toute forme d'art. L'existence d'un marché du livre de jeunesse, avec ses ouvrages de commande vendus en supermarchés, n'a pas aidé non plus. Bref, la littérature adressée à la jeunesse a longtemps souffert d'une image peu flatteuse aux yeux des institutions culturelles que sont l'école, l'université, et la critique littéraire (*ibid.*).

Il explique qu'il faut analyser l'évolution de l'édition en littérature d'enfance et de jeunesse afin de bien comprendre comment cette dévalorisation a pu se produire.

Entre 1970 et 1995, la société connaît des changements tels qu'un « allongement de la scolarité et [...] [l']émergence d'un nouvel âge, de l'adolescence » (*ibid.*). Par ailleurs, des librairies et des bibliothèques spécialisées dans la littérature d'enfance et de jeunesse sont créées et les revues et les colloques commencent à s'intéresser à ce domaine sous un œil critique. Tous ces « nouveaux acteurs », comme Daniel Delbrassine les qualifie, souhaitent atteindre le même objectif : offrir à la littérature d'enfance et de jeunesse une reconnaissance scolaire, académique et esthétique qu'elle n'avait pas encore acquise (*ibid.*).

Ainsi, pour atteindre cet objectif, les différents acteurs, à savoir « auteurs, éditeurs, libraires, bibliothécaires, critiques et lecteurs », vont, inconsciemment, créer un « espace virtuel » bien à eux, distinct de la littérature pour adultes (*ibid.*). Au sein de cet espace, ils vont se distancer des pratiques de la littérature pour adultes et vont créer des collections qui sont « marquées par la recherche de la qualité, de l'originalité, et par un statut littéraire » (*ibid.*).

À partir de 1995 et de 1998, le champ de la littérature d'enfance et de jeunesse va prendre une tout autre tournure : les thématiques vont changer, le format des séries va faire son retour et les profits seront excellents (*ibid.*).

Toutefois, aujourd'hui, la littérature d'enfance et de jeunesse « demeure un domaine au statut délicat et aux contours insaisissables et flottants » (Chelebourg et Marcoin cités dans Pederzoli 2012 : 29)

3.3. Caractéristiques

La littérature d'enfance et de jeunesse est un genre à part entière avec des caractéristiques bien à elle. Parmi les caractéristiques que je vais aborder figurent la double appartenance au système littéraire et au système éducatif, le double destinataire, le rôle du paratexte et les illustrations.

3.3.1. Double appartenance au système littéraire et au système éducatif

Selon Emer O'Sullivan, une des caractéristiques propres à la littérature d'enfance et de jeunesse est sa « double appartenance au système littéraire et au système éducatif » (O'Sullivan citée dans Pederzoli 2012 : 32). En effet, l'écrivain ou l'écrivaine de littérature d'enfance et de jeunesse assume une certaine responsabilité vis-à-vis du public, à savoir inculquer des valeurs

et transmettre des connaissances qui sont « pertinentes du point de vue éducatif par rapport à une certaine période historique » (*ibid.* : 33). Cette appartenance à la fois au système littéraire et au système éducatif fait de la littérature d'enfance et de jeunesse un genre complexe qui jongle entre « aspirations littéraires et exigences éducatives » (*ibid.* : 34).

Toutefois, à ces deux systèmes s'ajoute le système éditorial, celui-ci devant être pris en considération pour faire des choix. Cette double appartenance aux systèmes littéraire et éducatif a souvent pour résultat que les traducteurs ou traductrices opèrent des modifications en fonction du destinataire, comme la simplification ou l'adaptation de certains éléments présents au sein du texte source (*ibid.* : 77).

Through My Eyes ne fait pas exception à cette double appartenance aux systèmes littéraire et éducatif. Le glossaire, qui sera abordé au point 6.1.3.3., témoigne notamment de son appartenance au système éducatif.

3.3.2. Double destinataire

Une autre caractéristique importante de la littérature d'enfance et de jeunesse est son double destinataire. En plus d'être complexe par sa définition, sa dénomination, son statut et sa double appartenance aux systèmes littéraire et éducatif, cette littérature est également complexe par la détermination de ses destinataires. Le destinataire principal est évidemment l'enfant. Toutefois, derrière lui se cache un autre destinataire : l'adulte, « qui joue le rôle de médiateur du livre en question, mais qui peut devenir dans certains cas un lecteur à part entière de l'ouvrage » (Pederzoli 2012 : 38). Le médiateur, qu'il soit parent, enseignant ou bibliothécaire, doit approuver l'ouvrage pour que l'enfant puisse y accéder (*ibid.*).

Ainsi, comme mentionné dans la définition du public cible, *Through My Eyes* s'adresse tant à des lecteurs enfants qu'adultes. D'un côté, les adultes vont être responsables de l'achat de ce livre, qui devra leur plaire, et d'un autre côté, ils pourraient tout simplement être intéressés par ce livre et le lire.

Il arrive que ce double destinataire puisse être visible au sein même du livre, car deux lecteurs implicites peuvent coexister (Pederzoli 2012 : 40). Cela se remarque par exemple dans *Through My Eyes*, car, comme cela sera abordé dans le point 6.2., on peut distinguer la voix de la Ruby enfant, qui revit l'évènement, et la voix de la Ruby adulte, qui prend de la distance en racontant

l'histoire. En effet, comme le mentionne Hans-Heino Ewers, « the price paid for this can often be seen in gaps in the logic of the plot, the description of the characters or the assessment of behavior » (Ewers 2009 : 38).

3.3.3. Rôle du paratexte

Un autre aspect important de la littérature d'enfance et de jeunesse est le paratexte, que Gérard Genette définit ainsi :

L'œuvre littéraire consiste, exhaustivement ou essentiellement, en un texte, c'est-à-dire (définition très minimale) en une suite plus ou moins longue d'énoncés verbaux plus ou moins pourvus de signification. Mais ce texte se présente rarement à l'état nu, sans le renfort et l'accompagnement d'un certain nombre de productions, elles-mêmes verbales ou non, comme un nom d'auteur, un titre, une préface, des illustrations, dont on ne sait pas toujours si l'on doit ou non considérer qu'elles lui appartiennent, mais qui en tout cas l'entourent et le prolongent, précisément pour le *présenter*, au sens habituel de ce verbe, mais aussi en son sens le plus fort : pour le *rendre présent*, pour assurer sa présence au monde, sa « réception » et sa consommation, sous la forme, aujourd'hui du moins, d'un livre. Cet accompagnant, d'ampleur et d'allure variables, constitue ce que j'ai baptisé ailleurs, conformément au sens parfois ambigu de ce préfixe en français – [...] –, le *paratexte* de l'œuvre (Genette 1987 : 7, 8).

En littérature d'enfance et de jeunesse, le paratexte peut avoir un rôle « particulièrement délicat et crucial » (Pederzoli 2012 : 79). En effet, ce « lieu privilégié d'une pragmatique et d'une stratégie, d'une action sur le public » permettrait une meilleure lecture (Genette 1987 : 8). Dans son *Abécédaire des concepts de la littérature jeunesse*, Clémentine Beauvais, autrice pour la jeunesse et traductrice, dédie la lettre *p* au paratexte, car, selon elle, le paratexte « va aussi, souvent, ajouter du contenu à l'histoire ou la nuancer, mais de manière optionnelle et donc libre » (Beauvais 2013). Ainsi, comme cela sera abordé au point 6.1.3.3., j'ai décidé d'ajouter un glossaire à la traduction du livre.

3.3.4. Illustrations

Pour finir, les illustrations sont également importantes. Il faut toutefois faire la différence entre les livres dans lesquels les images sont centrales et ceux dans lesquels elles sont reléguées au second plan. Alors que dans le premier cas, les images sont « complémentaire[s] par rapport au

texte écrit et concourent de ce fait à déterminer le sens de la narration », elles font office, dans le second cas, de « contrepartie figurative par rapport au texte écrit, qui est prééminent » (Pederzoli 2012 : 51). Dans le second cas, il s'agit plutôt de livres pour enfants plus âgés, comme c'est le cas de *Through My Eyes* (voir 4.1.2. pour le public cible).

Selon Uri Schulevitz, écrivain et illustrateur américain, il faut distinguer les *story books* des *picture books*. Le *story book* « tells a story with words » alors que le *picture book* « tells a story mainly or entirely with pictures » (Shulevitz 1985 : 15).

Through My Eyes fait partie de la catégorie des *story books*, car « [a]lthough the pictures amplify it, the story can be understood without them. The pictures have an auxiliary role, because the words themselves contain images », ce qui n'est pas le cas des *picture books*, car « [w]hen words are used, they have an auxiliary role. A picture book says in words only what pictures cannot show » (*ibid.*).

Les photos présentes dans *Through My Eyes* sont des photos d'époque. Il s'agit de photos de Ruby Bridges et des autres personnes mentionnées (Robert Coles, Barbara Henry, etc.), mais également des événements (l'entrée de Ruby dans l'école, les manifestants, les pancartes, etc.). Elles permettent de rendre l'histoire plus réelle. L'histoire peut être comprise sans les photos, mais ces dernières sont tout de même importantes, surtout dans le cas d'un livre qui est destiné principalement aux enfants.

3.4. Traduction

Littérature d'enfance et de jeunesse et traduction ont toujours été liées « de façon profonde et indissoluble » comme en témoigne leur évolution (Pederzoli 2012 : 57).

3.4.1. Évolution

La première littérature de fiction pour la jeunesse prend forme en Europe, plus précisément en Angleterre, aux Pays-Bas, en Allemagne ainsi qu'en France, dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, et cette littérature est « d'emblée internationale et largement fondée sur la traduction » (Nières-Chevrel 2008 : 18).

Toutefois, ce n'est qu'au XX^e siècle qu'une réflexion critique académique sur la traduction de littérature d'enfance et de jeunesse connaît un essor (Pederzoli 2012 : 58), car « children's literature, let alone its translation, has for a long time not been considered worthy of academic study » (Puurтинен 2006 : 55).

Les années 1960 et 1970 connaissent un « intérêt nouveau et différent pour la traduction », ce dernier étant caractérisé par des questions relatives à l'adaptation et à la réception ainsi que par des figures telles que Richard Bamberger, Walter Scherf et Göte Klingberg (O'Sullivan citée dans Pederzoli 2012 : 58).

Les années 1980 sont importantes, car plusieurs traductologues de renom s'intéressent au côté théorique de la traduction de littérature d'enfance et de jeunesse. En effet, Katharina Reiß figure parmi ces traductologues. Elle publie, en 1982, un article sur la traduction de littérature de jeunesse intitulé « Zur Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern : Theorie und Praxis ». Elle s'intéresse notamment aux caractéristiques propres à la traduction de littérature d'enfance et de jeunesse : l'asymétrie entre le traducteur adulte et le destinataire enfant, la pression qu'exercent les « médiateurs » du livre (par exemple les parents ou les enseignants) sur le traducteur pour que ce dernier modifie le livre à des fins éducatives ainsi que les connaissances du monde des enfants, qui sont limitées (Pederzoli 2012 : 60).

Les années 1990 sont une suite logique des années 1980, car de nombreuses études théoriques sur la traduction de littérature de jeunesse sont publiées, témoignant « d'un intérêt croissant, notamment dans le milieu académique » (*ibid.* : 62). Riitta Oittinen, théoricienne de la traduction de littérature d'enfance et de jeunesse, publie ses premiers travaux, tandis que Christiane Nord s'intéresse à la médiation culturelle et à la traduction des noms propres dans les traductions allemandes d'*Alice au pays des merveilles* (*ibid.* : 63).

Plus récemment, au début des années 2000, la traduction de littérature d'enfance et de jeunesse a connu une « phase de consolidation, voire de consécration » tant au niveau académique qu'au niveau éditorial (*ibid.*).

Dans le milieu académique, l'intérêt croissant pour la traduction de littérature d'enfance et de jeunesse est non négligeable, mais, malgré les progrès de ces dernières années,

la théorie de la traduction littéraire pour enfants demeure un domaine *sui generis*, à cause d'un statut académique qui doit encore être consolidé, mais aussi en raison des traits particuliers de la littérature critique qui le caractérise (*ibid.* : 71)

3.4.2. Éléments culturels

Enfin, la traduction des éléments culturels en littérature d'enfance et de jeunesse occupe aussi une place importante, car selon Julia Tarif, « les normes de la culture d'arrivée qui pèsent sur le traducteur jeunesse sont plus nombreuses que pour le traducteur de livres pour adultes » (Tarif 2015 : 47). La traduction d'éléments culturels en littérature d'enfance et de jeunesse est particulièrement intéressante dans le cas de *Through My Eyes*.

Comme l'explique Pederzoli, la traduction des éléments culturels dans la littérature d'enfance et de jeunesse est traitée différemment en fonction du projet de traduction, mais également de la vision que le traducteur a « de l'enfant, de la littérature qui lui est destinée et enfin de sa traduction » (Pederzoli 2012 : 107, 108). En effet, chaque traducteur ou traductrice « affronte les référents culturels à travers des stratégies diversifiées » (*ibid.* : 109). La traduction des référents culturels dans *Through My Eyes* sera abordée plus en détail au point 6.1., selon la stratégie de Göte Klingberg.

4. *Stratégies de traduction*

4.1. Public source et public cible

4.1.1. Public source

D'après le site de la maison d'édition (*Scholastic*), le livre est destiné aux enfants qui se situent entre la *fifth* et *seventh grade*, ce qui correspond à la tranche d'âge 10 – 13 ans (« *Through My Eyes* » s.d.). Aux États-Unis, l'histoire américaine est étudiée, de manière générale, à partir de la *fourth grade* et ensuite, de façon plus détaillée, à partir de la *seventh grade*, même si le programme est propre à chaque État (« Chapter 3 : American History in the Classroom » s.d.).

Ainsi, le texte source s'adresse principalement à des enfants et à de jeunes adolescents qui ont envie de connaître l'histoire de Ruby Bridges et qui possèdent des connaissances sur l'histoire américaine, bien que ces dernières puissent être limitées, car elles seront approfondies lors de la lecture. Toutefois, la lecture n'est pas limitée aux enfants et aux adolescents, car le livre peut également être lu par des adultes.

4.1.2. Public cible

Le public cible comprend principalement, comme le public source, des enfants âgés d'environ 10 à 13 ans, bien que le livre puisse également être adapté à des adolescents. En raison du double destinataire présent en littérature d'enfance et de jeunesse, ce livre pourrait également être lu par des adultes. Il existe toutefois une différence majeure entre le public du texte source et celui de texte cible, à savoir la culture.

Il est fort probable que le public cible ait des difficultés à s'appropriier le livre, compte tenu de l'ancrage culturel américain de ce dernier. *Through My Eyes* est intrinsèquement lié à l'histoire américaine, et plus particulièrement à l'histoire africaine américaine, qui n'est enseignée ni en Belgique ni en France².

Comme l'explique Roberta Pederzoli au sujet des classes d'âges, « il est aisé de constater une marge de variation non seulement d'un éditeur à un autre dans un même pays, mais aussi de l'ouvrage de départ à ses éditions traduites dans d'autres pays » (Pederzoli 2012 : 91). Ainsi, l'augmentation de l'âge du public cible semble monnaie courante en littérature d'enfance et de jeunesse. Il serait dès lors envisageable pour la maison d'édition de la traduction d'augmenter l'âge du public cible.

4.2. Théories fonctionnalistes de Nord

4.2.1. Traduction documentaire >< Traduction instrumentale

Christiane Nord propose une typologie des traductions qui « implique une distinction entre la fonction de l'acte de traduction et la fonction du texte cible qui en résulte » (Nord 2020 : 66). Pour ce faire, elle distingue la traduction documentaire de la traduction instrumentale.

Alors que la traduction documentaire tend à

la production dans la langue cible d'une sorte de *document* qui témoigne de (certains aspects de) l'interaction communicative, dans laquelle un émetteur de culture source entre

² Cette affirmation se base sur une analyse des programmes des cycles 1 à 4 sur le site du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse ainsi que des programmes du secondaire général sur le portail de l'Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles.

en communication avec un public de culture source au moyen du texte source, et ceci dans les conditions de cette même culture. (*ibid.*)

La traduction instrumentale, elle, tend à

la production dans la langue cible d'un *instrument* qui doit permettre une nouvelle interaction communicative entre l'émetteur de culture source et le public de culture cible, en se servant de (certains aspects du) texte source comme modèle ou point de départ. (*ibid.*)

Ces deux stratégies de traduction s'appliquent à la traduction de *Through My Eyes*, car le livre, qui a été publié en 1999, contient de nombreuses citations issues de journaux ou de livres datant des années 1960, période à laquelle Ruby Bridges a intégré l'école primaire William Frantz. Le texte à proprement parler et les citations ne sont pas traduits avec la même stratégie, car leur fonction diffère. Alors que le texte, rédigé par Ruby Bridges, a pour objectif de nous montrer l'histoire à travers son regard (*Through My Eyes*), les citations, elles, permettent de montrer la manière dont les événements étaient présentés à l'époque, offrant ainsi un contraste entre les deux points de vue.

Dans la traduction documentaire, la fonction du texte cible est métatextuelle, c'est-à-dire que le texte cible est un texte « qui témoigne d'un autre texte » (*ibid.* : 67).

Il existe quatre formes de traduction documentaire, mais seule une nous intéresse dans ce cas-ci, à savoir la traduction exotisante (*exoticizing translation*) (Nord 1997 : 48 et Nord 2020 : 66). Cette forme de traduction documentaire s'applique aux citations officielles provenant de journaux, livres et autres textes des années 1960 présents dans le livre, car il faut donner accès au contenu de la citation tel qu'il a été diffusé à l'époque.

La traduction est exotisante si elle « préserve le cadre culturel de l'histoire » (Nord 2020 : 69), si elle essaye de « reproduce form, content and situation of the source text emphasizing cultural otherness » (Nord 2016 : 32). *Through My Eyes* est ancré dans la culture américaine et est truffé de *realia*, c'est-à-dire des « Element[s] des Alltags, der Geschichte, der Kultur, der Politik u. drgl. eines bestimmten Volkes, Landes, Ortes, die keine Entsprechung bei anderen Völkern, in

anderen Ländern, an anderen Orten hat³ » (Markstein 1998 : 288). Ces éléments culturels doivent être restitués lors de la traduction des citations d'époque, car ils permettent de replacer les faits dans leur contexte, tant historique que culturel.

La traduction instrumentale, elle, a été employée pour la traduction du reste du texte. En effet, « [l]e texte qui résulte d'une traduction instrumentale peut remplir les mêmes fonctions potentielles qu'un texte original » (Nord 2020 : 69). Le texte cible devient ainsi un « instrument visant une interaction communicative en culture cible, basée sur une interaction communicative en culture source » (*ibid.* : 70).

Parmi les trois formes de traduction instrumentale que Christiane Nord propose, il s'agit ici d'une « traduction hétérofonctionnelle » (*heterofunctional translation*), caractérisée par une « différence de fonction entre texte source et texte cible » (Nord 1997 : 51 et Nord 2020 : 70).

A heterofunctional translation is used if the function or functions of the original cannot be preserved as a whole or in the same hierarchy for reasons of cultural and/or temporal distance. (Nord 1997 : 51)

En effet, la différence de fonction entre texte source et texte cible est inévitable en raison de la distance qui sépare la culture source et de la culture cible.

4.2.2. Loyauté

Le principe de loyauté a également été utile dans le cadre de ce travail. La loyauté renvoie à la « responsabilité du traducteur envers ses partenaires dans l'interaction traductionnelle » (Nord 2020 : 151), c'est-à-dire, que, contrairement au *skopos* qui met l'accent sur la finalité du texte cible, la loyauté prend en compte la « situation source » au même titre que la « situation cible » (*ibid.*). Comme l'exprime Nord, la loyauté « engage le traducteur envers les deux cultures en même temps, source et cible, en exigeant de lui qu'il tienne compte des différences entre les conceptions de la traduction qui prédominent dans ces deux cultures » (*ibid.* : 173).

Le principe de loyauté est ainsi à mettre en lien avec celui de fonctionnalisme, car, selon Nord,

³ Élément[s] du quotidien, de l'histoire, de la culture, de la politique, etc. d'un peuple, d'un pays, d'un lieu donné, qui n'a aucun équivalent chez d'autres peuples, dans d'autres pays ou d'autres lieux.

l'approche fonctionnaliste « tient [...] sur deux piliers : la fonctionnalité et la loyauté » (*ibid.* : 153). Alors que la fonctionnalité « renvoie aux facteurs qui font fonctionner un texte cible de la façon voulue dans la situation cible », la loyauté, elle, « renvoie à la relation interpersonnelle entre le traducteur, l'émetteur du texte source, les destinataires cibles et l'initiateur » (*ibid.*).

En outre, le lien entre le principe de loyauté et le fonctionnalisme permet également de prendre en considération la relation entre auteur du texte source et traducteur. En effet, l'auteur du texte source attend du traducteur qu'il soit loyal à son texte, c'est-à-dire que l'auteur accepte les modifications uniquement si celles-ci sont nécessaires pour rendre le texte « fonctionnellement adéquat dans la culture cible » (*ibid.* : 152). En d'autres mots, les intentions de l'auteur du texte source doivent être reflétées dans la finalité du texte cible.

Enfin, lors d'une traduction alliant fonctionnalité et loyauté, la traduction est instrumentale si l'intention de l'émetteur ne s'adresse pas uniquement aux lecteurs de la langue et culture source, mais également à ceux de la langue cible, tandis que dans le cas d'une traduction documentaire, la traduction peut « informer le lecteur de la situation du texte source [...], indiquant ainsi aux destinataires qu'il s'agit d'un texte traduit » (*ibid.* : 153).

Comme mentionné précédemment, c'est le cas de *Through My Eyes* : la traduction instrumentale renvoie à la traduction de l'histoire en elle-même, qui est écrite pour toute personne qui souhaiterait la découvrir, alors que la traduction documentaire précise qu'il s'agit de traces du passé traduites pour y donner accès aux lecteurs cibles.

Le principe de loyauté est ainsi appliqué dans *Through My Eyes*, car il ne s'agit pas d'accorder de l'importance uniquement à la finalité du texte cible, mais également, et en particulier, à la situation du texte source, l'histoire étant ancrée autour de cette dernière. Par ailleurs, l'ajout d'un glossaire en fin de livre permet d'être loyale au texte de l'autrice et de respecter ses intentions tout en rendant le texte « fonctionnellement adéquat dans la culture cible » (*ibid.* : 152).

5. Traduction

On November 14, 1960, a tiny six-year-old black child, surrounded by federal marshals, walked through a mob of screaming segregationists and into her school. From where she sat in the office, Ruby Bridges could see parents marching through the halls and taking their children out of classrooms. The next day, Ruby walked through the angry mob once again and into a school where she saw no other students. The white children did not go to school that day, and they wouldn't go to school for many days to come. Surrounded by racial turmoil, Ruby, the only student in a classroom with one wonderful teacher, learned to read and add.

This is the story of a pivotal event in history as Ruby Bridges saw it unfold around her. Ruby's poignant words, quotations from writers and from other adults who observed her, and dramatic photographs recreate an amazing story of innocence, courage and forgiveness.

Ruby Bridges' story is an inspiration to us all.

Ruby Bridges became a pioneer in school integration at the age of six, when she was chosen to spend her first-grade year in what had formerly been an all-white elementary school. Ruby Bridges now works as a lecturer, telling her story to adults and children alike. She lives with her husband and sons in New Orleans, Louisiana.

Le 14 novembre 1960, entourée d'U.S. Marshals, une minuscule fillette noire âgée de six ans a traversé une foule de ségrégationnistes qui criaient pour rentrer dans son école. De là où elle était assise dans le bureau, Ruby Bridges pouvait voir les parents marcher dans les couloirs et retirer leurs enfants des salles de classe. Le lendemain, Ruby a, une fois encore, traversé la foule en colère pour rentrer dans une école où elle n'a vu aucun autre élève. Les enfants blancs ne sont pas allés à l'école ce jour-là ni pendant les jours suivants. Dans un climat de tensions raciales, Ruby, la seule élève dans la classe avec une institutrice merveilleuse, a appris à lire et à additionner.

Ce livre retrace un événement central dans l'histoire, comme Ruby Bridges l'a vu se dérouler sous ses yeux. Les mots poignants de Ruby, les citations d'auteurs et d'autres adultes qui l'ont observée ainsi que les photos spectaculaires recréent une histoire incroyable d'innocence, de courage et de pardon.

L'histoire de Ruby est une source d'inspiration pour nous tous.

Ruby Bridges est devenue une pionnière de la déségrégation des écoles à six ans, lorsqu'elle a été choisie pour passer sa première année dans une école primaire qui était auparavant réservée aux Blancs. Ruby Bridges travaille maintenant comme conférencière et raconte son histoire tant à des adultes qu'à des enfants. Elle vit avec son mari et ses fils à La Nouvelle-Orléans, en Louisiane.

To my mama,
truly an unsung hero, for having the courage and faith to take a stand – not just for her own children but for all children;

To my teacher, Mrs. Henry,
for knowing right from wrong and for having the courage to proclaim it to the world in spite of the opposition;

To Mrs. Smith,
who gave me much and knew not that she gave at all – I was most blessed to have this lady in my life for a brief period of time;

To Bob Coles,
who in my mind is the vessel God used to keep my story alive;

To Mother,
for allowing me into her heart; for allowing me to curl up in her bed whenever I need spiritual guidance. Know that I am truly grateful for her commitment to my spiritual growth,

And in memory of my father.

À ma maman, une véritable héroïne de l'ombre, pour avoir eu le courage et la foi de prendre position, pas seulement pour ses propres enfants, mais pour tous les enfants ;

À mon institutrice, madame Henry, pour avoir distingué le bien du mal et avoir eu le courage de le proclamer au monde en dépit de l'opposition ;

À madame Smith, qui m'a donné tant et qui ne savait pourtant pas qu'elle donnait. J'ai eu la chance d'avoir cette femme dans ma vie pendant une courte période ;

À Bob Coles, qui, dans mon esprit, est le réceptacle dont Dieu s'est servi pour maintenir mon histoire en vie ;

À Mère, pour m'avoir acceptée dans son cœur et pour me permettre de me blottir dans son lit à chaque fois que j'ai besoin de conseils religieux. Je suis profondément reconnaissante de son engagement pour ma croissance religieuse ;

Et en mémoire de mon père.

Dear Reader:

Most of my life has been spent working in the world of civil rights and human rights. In that world are many stories of loss, many stories of victory, and many stories that deal with the courage of those who stand up against injustice.

Nothing can be more moving than watching a small black child climbing the steps to her elementary school that historically and legally did not welcome her presence. Ruby Bridges had been called by her country to perform an act of profound bravery – to become the black child in an all-white school.

By this simple act of courage, Ruby moved the hearts and opened the minds of millions of people. Her story was and is an inspiration. You will find this book comforting, informative, and worthy of your attention.

— HARRY BELAFONTE

Cher lecteur,
Chère lectrice,

J'ai passé presque toute ma vie à travailler dans le monde des droits civiques et des droits humains. Dans ce monde, de nombreuses histoires sont des histoires de défaites, de victoires, et beaucoup portent sur le courage des personnes qui luttent contre l'injustice.

Rien n'est plus émouvant que de regarder une petite fille noire escalader les marches de son école primaire, qui, historiquement et légalement, ne voulait pas d'elle. Ruby Bridges avait été appelée par son pays pour accomplir un acte de courage, à savoir être l'unique enfant noire dans une école réservées aux Blancs.

Ce simple acte de courage a permis à Ruby de toucher le cœur et d'ouvrir l'esprit de millions de personnes. Son histoire était et reste une source d'inspiration. Tu trouveras ce livre rassurant, informatif et digne de ton attention.

— HARRY BELAFONTE

PREFACE TO MY STORY

When I was six years old, the civil rights movement came knocking at the door. It was 1960, and history pushed in and swept me up in a whirlwind. At the time, I knew little about the racial fears and hatred in Louisiana, where I was growing up. Young children never know about racism at the start. It's we adults who teach it.

In spite of the aftereffects of the whirlwind, I feel privileged now to have been a part of the civil rights struggle. The 1950's and 60's were important decades: Negroes, as African Americans were known then, dared at last to demand equal treatment as American citizens. School integration was only one part of the struggle, but an absolutely essential part.

In 1954 – coincidentally, the year I was born – the U.S. Supreme Court ordered the end of “separate but equal” education for African-American children. Because of her race, Linda Brown was not allowed to attend her local elementary school. All nine justices of the Supreme Court agreed that Linda had a legal right to go to that school. But for years afterward, the Court looked the other way when states in the South ignored its order. Black children in states like Louisiana and Mississippi continued to attend all-black public schools. White children went to separate and usually better schools.

By 1957, less than two percent of southern schools had been integrated. That year, nine black high school students enrolled in a white school in Little Rock, Arkansas. The white segregationists in Arkansas were furious. President Dwight D. Eisenhower ordered federal troops – soldiers with rifles and machine guns mounted on military jeeps – to protect the “Little Rock Nine” in their school.

MON HISTOIRE : PRÉFACE

Quand j'avais six ans, le mouvement des droits civiques a fait irruption dans ma vie. On était en 1960, et l'histoire a forcé la porte et m'a emportée dans un tourbillon. À l'époque, je ne connaissais pas grand-chose de la peur et de la haine raciales présentes en Louisiane, là où je grandissais. Quand ils sont jeunes, les enfants ignorent tout du racisme. C'est nous, les adultes, qui le leur apprenons.

Malgré tout ce que ce tourbillon a entraîné dans son sillage, je me sens maintenant privilégiée d'avoir pris part à la lutte pour les droits civiques. Les années 50 et 60 ont été des décennies importantes, car les Africains Américains, qui étaient appelés *Negroes* à ce moment-là, osaient enfin exiger un traitement égal en tant que citoyens américains. L'intégration scolaire n'était qu'un aspect de la lutte, mais il était essentiel.

En 1954, qui se trouve être l'année de ma naissance, la Cour suprême des États-Unis a mis fin à la ségrégation dans l'enseignement public, où la doctrine « séparés, mais égaux »* empêchait les enfants africains américains de fréquenter les mêmes écoles que les enfants blancs. En raison de sa couleur de peau, Linda Brown n'était pas autorisée à fréquenter l'école primaire de son quartier. Les neuf juges de la Cour suprême ont estimé que Linda avait le droit constitutionnel de fréquenter cette école-là. Pourtant, pendant les années qui ont suivi, cette même Cour suprême a fermé les yeux sur le refus des États du Sud de respecter cet arrêt. Les enfants noirs dans des États tels que la Louisiane et le Mississippi continuaient d'aller dans des écoles publiques réservées aux Noirs. Les enfants blancs allaient dans des écoles séparées qui étaient généralement meilleures.

En 1957, moins de deux pour cent des écoles du Sud avaient été déségrégues. Cette année-là, neuf élèves noirs s'étaient inscrits dans une école secondaire réservée aux Blancs à Little Rock, dans l'Arkansas. Les ségrégationnistes blancs de cet État du Sud étaient furieux. Le président des États-Unis de l'époque, Dwight D. Eisenhower, avait donc ordonné aux troupes fédérales, des soldats armés de fusils et de mitrailleuses sur des Jeeps militaires, de protéger les « Neuf de Little Rock »* dans leur école.

Even after the events in Little Rock, Louisiana continued to ignore its African-American children. However, the civil rights movement was growing stronger. A federal court gave the city a deadline for school integration: September 1960.

I don't remember everything about that school year, but there are events and feelings I will never forget. In writing this book, I recall how integration looked to me then, when I was six and limited to my own small world. However, as an adult, I wanted to fill in some of the blanks about what was a serious racial crisis in the American South. I have tried to give you the bigger picture – through my eyes.

Does segregation of children in public schools solely on the basis of race, even though the physical facilities and other "tangible" factors may be equal, deprive the children of the minority group of equal education opportunities? We believe that it does... To separate them from others of similar age and qualifications solely because of their race generates a feeling of inferiority as to their status in the community that may affect their hearts and minds in a way unlikely ever to be undone. —BROWN V BOARD OF EDUCATION OF TOPEKA, KANSAS

Même après les événements qui se sont produits à Little Rock, la Louisiane a continué d'ignorer ses enfants africains américains. Le mouvement des droits civiques prenait toutefois de l'ampleur. Une cour fédérale a donné à la ville une échéance pour appliquer l'intégration scolaire : septembre 1960.

Je ne me souviens pas de toute cette année scolaire, mais certains événements et sentiments resteront gravés en moi à jamais. En écrivant ce livre, je me rappelle la façon dont je voyais l'intégration quand j'avais six ans et ne connaissais que les repères de mon propre petit monde. L'adulte que je suis veut cependant combler certaines lacunes dans le récit de cette grave crise raciale dans le Sud des États-Unis. J'essaie de vous montrer la situation dans son ensemble – à travers mon regard.

« Dans les écoles publiques, la ségrégation des enfants, sur le seul fondement de la race, et quand bien même les bâtiments et l'équipement ainsi que les autres conditions "matérielles" seraient égaux, prive-t-elle les enfants du groupe minoritaire de chances égales en matière d'éducation ? [N]ous croyons que oui. Les séparer d'autres enfants de même âge et de développement similaire, uniquement en raison de leur race, fait naître en eux un sentiment d'infériorité qui définit leur place dans la communauté et qui affecte leur cœur et leur esprit d'une manière qu'on ne pourra jamais corriger. » — BROWN V BOARD OF EDUCATION OF TOPEKA, KANSAS (Zoller, Élisabeth. *Les grands arrêts de la Cour suprême des États-Unis*. Grands arrêts. Paris : Dalloz, 2010).

BORN IN THE DEEP SOUTH

I came into this world as a healthy, seven-pound baby, my parents' first child, on September 8, 1954. From the small hospital in Tylertown, Mississippi, where I was born, my mother took me home to the farm where my parents lived with my father's family. My father's parents were sharecroppers who worked the land under the broiling Mississippi sun. Sharecroppers didn't own the land they farmed. They paid rent to the landowner in whatever crops they raised and struggled to survive on what was left.

My mother's parents were Mississippi sharecroppers, too. When I was older, I loved visiting the farm where they lived. After my family moved to New Orleans, I went back and spent every summer of my childhood on that vegetable and dairy farm. I wasn't the only child on the farm. My mother came from a big family, and many cousins went to help out in the summer. My parents stayed in New Orleans to work. My grandfather tended the dairy herd while my grandmother Amy took charge of the two acres of vegetables. You can grow a lot of vegetables on two acres. All summer long, my grandmother organized my cousins and me into work shifts, heading into the fields to pick beans or cucumbers or helping in the kitchen with the cooking and canning. Canning meant preserving food so that every family would have vegetables through the winter. That was how the grown-ups fed us children.

Those hot summers were good ones. When I fell into bed at night I was tired, yet happier than at any other time of my life. I took the summers for granted then, the way kids do, but I know now they were a gift. Best of all was being with my grandmother and being one of her favorites. Her love and attention made me feel very special then – and even more so now.

Sharecropping is hard work. On the day before Ruby was born, I carried 90 pounds of cotton on my back. I wanted a better life for Ruby. —LUCILLE BRIDGES, Ruby's mother

NAISSANCE DANS LE SUD PROFOND

Je suis venue au monde le 8 septembre 1954, l'aînée de la famille. Je pesais environ trois kilos et j'étais en bonne santé. Ma maman et moi avons quitté le petit hôpital de la ville de Tylertown dans le Mississippi, où je suis née, pour rejoindre la ferme dans laquelle mes parents vivaient avec la famille de mon papa. Ses parents travaillaient la terre comme métayers sous le soleil brûlant du Mississippi. Les métayers ne possédaient pas la terre qu'ils cultivaient. Ils payaient le loyer au propriétaire de la terre avec ce qu'ils cultivaient et avaient des difficultés à survivre avec ce qui leur restait.

Les parents de ma maman étaient également métayers dans l'État du Mississippi, dans le Sud profond*. Quand j'étais jeune, j'adorais me rendre à la ferme où ils vivaient. Après le déménagement de ma famille à La Nouvelle-Orléans, je passais chaque été de mon enfance dans cette ferme maraîchère et laitière. Je n'étais pas la seule enfant. Ma maman venait d'une famille nombreuse, et beaucoup de mes cousins venaient également donner un coup de main pendant l'été. Mes parents, eux, restaient à La Nouvelle-Orléans pour travailler.

Mon grand-père s'occupait du troupeau de vaches laitières pendant que ma grand-mère Amy se chargeait des 8 000 m² de terres maraîchères. Tout au long de l'été, ma grand-mère nous répartissait, mes cousins et moi, aux divers postes de travail : nous alternions entre les champs pour ramasser les haricots ou les concombres et la cuisine pour aider aux tâches culinaires et à la mise en conserve. La mise en conserve avait pour but de garder la nourriture pour que chaque famille ait assez de légumes en hiver. C'était ainsi que les adultes nous nourrissaient.

Ces étés chauds étaient de bons moments. Le soir, quand j'allais me coucher, j'étais fatiguée, mais heureuse comme jamais. À l'époque, je n'avais pas conscience de la valeur de ces moments, comme tous les enfants qui vivent le moment présent, mais, maintenant, je sais à quel point ils étaient précieux. Ce que je préférais, c'était passer du temps avec ma grand-mère, j'étais une de ses préférées. Je me sentais privilégiée par l'amour et l'attention qu'elle me portait quand j'étais enfant, et ce sentiment est encore plus fort aujourd'hui.

« Cultiver comme métayer est un travail ardu. Le jour précédant la naissance de Ruby, j'ai porté plus de 40 kilos de coton sur mon dos. Je voulais offrir une vie meilleure à Ruby. » — LUCILLE BRIDGES, la maman de Ruby

A NEW HOME

My family moved to the old seaport city of New Orleans in 1958, when I was four. On the block where I lived, everyone was black. White families lived on the next block, but at the time, it seemed as if they were a world apart. A lot of the black people, like my parents, had left farms in Louisiana or Mississippi to make a better living in the city.

In New Orleans, we rented the front part of a large house on France Street. It was a big rooming house, with other families living in apartments upstairs and in the back. Our part of the house had only two bedrooms, so my younger brothers and my sister and I shared a room. In 1960, when I started first grade, there were four Bridges children, but eventually there were eight of us piling into bunk beds in that bedroom.

The best part of the house was the kitchen, where we ate all our meals. My mother did a lot of cooking. We had big southern breakfasts, with grits, bacon and eggs, and homemade biscuits. At night, my mother sometimes cooked New Orleans-style food, like red beans and rice or fried catfish or shrimp. For dessert, she sometimes made one of my favorites – banana pudding or sweet potato pie.

The weather in New Orleans never gets too cold, so we played outside most of the year. We stayed close to home and never left the block. Most afternoons, my mother wanted me to keep an eye on my brothers and sister, but I managed to play jacks and jump rope with my friends and climb the huge China ball tree by the house. On the weekends, somebody was always starting up a softball game in the lot next door. My world in those days was comfortable and safe.

UNE NOUVELLE MAISON

En 1958, quand j'avais quatre ans, ma famille a déménagé dans la vieille ville portuaire de La Nouvelle-Orléans. Dans le quartier où j'habitais, tout le monde était noir. Les familles blanches habitaient quelques rues plus loin, mais, à l'époque, c'était comme si un monde nous séparait. De nombreuses personnes noires, comme mes parents, avaient quitté les fermes de la Louisiane et du Mississippi afin de mieux gagner leur vie en ville.

À La Nouvelle-Orléans, nous louions la partie avant d'une grande maison sur France Street. Nous partagions cette maison avec d'autres familles, qui vivaient dans des appartements à l'étage et à l'arrière. Notre espace d'habitation ne comptait que deux chambres, donc mes petits frères, ma sœur et moi nous partagions l'une des deux, en 1960, quand je suis rentrée à l'école primaire. Mais, au fil du temps, nous avons fini par nous entasser à huit dans les lits superposés.

Ma pièce préférée était la cuisine, car c'est là que nous prenions tous nos repas. Ma maman cuisinait beaucoup. Nous avions de solides petits-déjeuners du Sud : du gruau de maïs, du bacon et des œufs, et des biscuits faits maison. Le soir, maman cuisinait parfois des plats typiques de La Nouvelle-Orléans, comme du riz aux haricots rouges, du poisson-chat frit ou des crevettes. Elle préparait parfois l'un ou l'autre de mes desserts préférés : du pudding à la banane ou de la tarte aux patates douces.

Il ne fait jamais trop froid à La Nouvelle-Orléans, donc nous jouions dehors presque toute l'année. Nous restions près de la maison et ne quittions jamais notre pâté de maisons. La plupart des après-midis, ma maman voulait que je garde un œil sur mes frères et ma sœur, mais je parvenais tout de même à jouer aux osselets et à faire de la corde à sauter avec mes amies ainsi qu'à escalader l'énorme lilas de Perse près de la maison. Les week-ends, il y avait toujours quelqu'un pour entamer une partie de softball dans la parcelle d'à-côté. Mon petit monde à cette époque était confortable et paisible.

My parents didn't have much education, and it took everything they had to keep the family going. My father worked as a service station attendant. My mother sometimes took night jobs, like cleaning rooms in one of the city's hotels. I remember my mother taking a job making caskets. She would tell stories about how she and other workers would get into the caskets to see if they were comfortable and how they would take naps in the caskets during their breaks. My brothers and sister and I thought those stories were fascinating.

My mother brought us up to believe that God is always there to protect us. She taught us there is a power we can pray to anytime, anyplace.

At the same time, my mother didn't allow any nonsense from her children. She was strict. We all had chores and were expected to carry them out. When she told us to do something, we were supposed to say, "Yes, m'am," and not too much else about it.

Mes parents n'étaient pas allés à l'école bien longtemps, et ils se pliaient en quatre pour subvenir aux besoins de la famille. Mon papa travaillait comme pompiste. Ma maman acceptait parfois des emplois de nuit, comme le nettoyage de chambres dans un des hôtels de la ville. Je me souviens qu'elle a accepté un emploi dans la fabrication de cercueils. Elle nous racontait des histoires sur la manière dont ses collègues et elle rentraient dans les cercueils pour voir s'ils étaient confortables et faisaient des siestes dedans pendant leurs pauses. Mes frères, ma sœur et moi étions fascinés par ces histoires.

Ma maman nous a élevés dans la croyance que Dieu est toujours là pour nous protéger et que nous pouvons prier n'importe quand, n'importe où.

D'un autre côté, ma maman ne tolérait aucune bêtise de notre part. Elle était stricte. Nous avions tous des tâches ménagères dont nous devions nous acquitter. Quand elle nous disait de faire quelque chose, nous devions répondre « Yes, m'am » et rien d'autre.

ONE YEAR IN AN ALL-BLACK SCHOOL

When it was time for me to start kindergarten, I went to the Johnson Lockett Elementary School. My segregated school was fairly far from my house, but I had lots of company for the long walk. All the kids on my block went to Johnson Lockett. I loved school that year, and my teacher, Mrs. King, was warm and encouraging. She was black, as all the teachers in black schools were back then. Mrs. King was quite old, and she reminded me of my grandmother.

What I didn't know in kindergarten was that a federal court in New Orleans was about to force two white public schools to admit black students. The plan was to integrate only the first grade for that year. Then, every year after that, the incoming first grade would also be integrated.

In the late spring of my year at Johnson Lockett, the city school board began testing black kindergartners. They wanted to find out which children should be sent to the white schools. I took the test. I was only five, and I'm sure I didn't have any idea why I was taking it. Still, I remember that day. I remember getting dressed up and riding uptown on the bus with my mother, and sitting in an enormous room in the school board building along with about a hundred other black kids, all waiting to be tested.

Apparently the test was difficult, and I've been told that it was set up so that kids would have a hard time passing. If all the black children had failed, the white school board might have had a way to keep the schools segregated for a while longer.

That summer, my parents were contacted by the National Association for the Advancement of Colored People (NAACP). The NAACP is an old and well-respected civil rights organization. Its members work to get equal rights for black people.

UNE ANNÉE DANS UNE ÉCOLE RÉSERVÉE AUX NOIRS

Au moment de commencer l'école maternelle, je suis allée à la Johnson Lockett Elementary School. L'établissement scolaire réservé aux enfants noirs était assez loin de ma maison, mais je faisais la longue marche accompagnée de nombreux autres enfants de mon quartier qui fréquentaient la même école. Cette année-là, j'adorais l'école, et mon institutrice, Mme King, était chaleureuse et encourageante. Elle était noire, comme tous les instituteurs des écoles réservées aux Noirs à l'époque. Mme King était assez âgée et elle me faisait penser à ma grand-mère.

Ce que j'ignorais lorsque j'étais à l'école maternelle, c'était qu'une cour fédérale à La Nouvelle-Orléans était sur le point d'imposer à deux écoles publiques pour Blancs d'accepter des élèves noirs. Le projet était de déségréguer uniquement la première année primaire cette année-là, et, chaque année qui suivrait serait à son tour déségrégulée.

À la fin du printemps de mon année à l'école Johnson Lockett, le conseil de l'éducation de la ville a commencé à faire passer des tests aux écoliers noirs pour identifier quels enfants devraient être envoyés dans les écoles blanches. J'ai passé le test. Je n'avais que cinq ans et je suis certaine que je n'avais aucune idée des raisons pour lesquelles je le faisais. Je me souviens pourtant de ce jour. Je me souviens de m'être préparée, de m'être rendue en bus dans les beaux quartiers avec ma maman et de m'être assise dans une pièce énorme au siège du conseil de l'éducation avec environ une centaine d'autres enfants noirs qui attendaient tous d'être testés.

Apparemment, le test était compliqué, et on m'a dit qu'il avait été conçu pour que les enfants aient du mal à le réussir. Si tous les enfants noirs échouaient, le conseil de l'éducation, entièrement composé de Blancs, avait là un prétexte pour garder les écoles ségréguées un peu plus longtemps.

Cet été-là, mes parents ont été contactés par la National Association for the Advancement of Colored People (NAACP)*, une vieille organisation très respectée de défense des droits civiques. Ses membres luttent pour l'égalité des droits pour les personnes noires.

Several people from the NAACP came to the house in the summer. They told my parents that I was one of just a few black children to pass the school board test, and that I had been chosen to attend one of the white schools, William Frantz Public School. They said it was a better school and closer to my home than the one I had been attending. They said I had the right to go to the closest school in my district. They pressured my parents and made a lot of promises. They said my going to William Frantz would help me, my brothers, my sister, and other black children in the future. We would receive a better education, which would give us better opportunities as adults.

My parents argued about what to do. My father, Abon, didn't want any part of school integration. He was a gentle man and feared that angry segregationists might hurt his family. Having fought in the Korean War, he experienced segregation on the battlefield, where he risked his life for his country. He didn't think that things would ever change. He didn't think I would ever be treated as an equal. Lucille, my mother, was convinced that no harm would come to us. She thought that the opportunity for me to get the best education possible was worth the risk, and she finally convinced my father.

Then there were the long and continuing series of research reports showing that Blacks scored lower in IQ tests than Whites, without acknowledging that the tests were standardized on, and culturally biased in favor of, White middle-class children. —ROBERT-JAY GREEN, "Race and the Field of Family Therapy"

Ruby was special. I wanted her to have a good education so she could get a good job when she grew up. But Ruby's father thought his child shouldn't go where she wasn't wanted.

There were things I didn't understand. I didn't know Ruby would be the only black child in the school. I didn't know how bad things would get.

I remember being afraid on the first day Ruby went to the Frantz school, when I came home and turned on the TV set and I realized that, at that moment, the whole world was watching my baby and talking about her.

At that moment, I was most afraid. —LUCILLE BRIDGES

Pendant l'été, plusieurs membres de la NAACP sont venus à la maison. Ils ont dit à mes parents que je faisais partie des rares enfants noirs à avoir réussi le test et que j'avais été choisie pour aller dans une des écoles publiques réservées aux Blancs, la William Frantz Public School. Ils ont expliqué que c'était une meilleure école que la mienne, qu'elle était plus proche de ma maison et que j'avais le droit d'aller dans l'école la plus proche de chez moi. Ils ont mis beaucoup de pression sur mes parents et leur ont fait plein de promesses. Selon eux, fréquenter cette école allait m'aider moi, mais également mes frères, ma sœur et d'autres enfants noirs dans le futur. Nous recevions une meilleure éducation, ce qui nous ouvrirait des portes une fois adultes.

Les discussions de mes parents sur la décision à prendre ont été vives. Mon papa, Abon, ne voulait pas que l'on prenne part à cette déségrégation. C'était un homme doux et il avait peur que les ségrégationnistes en colère blessent sa famille. Pendant la guerre de Corée, il avait vécu la ségrégation sur le champ de bataille, où il avait risqué sa vie pour son pays. Il ne pensait pas que les choses puissent changer. Il ne pensait pas que je serais traitée sur un pied d'égalité. Lucille, ma maman, était convaincue que rien de mal ne pouvait nous arriver. Elle pensait que l'opportunité que j'avais de recevoir la meilleure éducation possible valait le coup, et elle a fini par convaincre mon papa.

« Il y avait la série longue et continue de rapports de recherche montrant que les Noirs obtenaient de moins bons résultats que les Blancs aux tests de QI, sans reconnaître que les tests étaient standardisés et culturellement biaisés en faveur des enfants blancs de la classe moyenne. » — ROBERT-JAY GREEN, *Race and the Field of Family Therapy*

« Ruby était une enfant hors du commun. Je voulais qu'elle reçoive une bonne éducation pour qu'elle puisse avoir un bon travail quand elle serait adulte. Le père de Ruby, lui, pensait que sa fille ne devait pas aller où on ne voulait pas d'elle.

Il y avait certaines choses que je ne comprenais pas. Je ne savais pas que Ruby serait l'unique enfant noire dans l'école. Je ne savais pas à quel point la situation empirerait.

Je me rappelle avoir eu peur lors du premier jour de Ruby à la Frantz School. Lorsque je suis rentrée à la maison et que j'ai allumé la télévision, je me suis rendu compte, à ce moment-là, que le monde entier regardait ma petite fille et en parlait.

C'est à ce moment-là que j'ai eu le plus peur. » — LUCILLE BRIDGES

MY MOTHER BREAKS THE NEWS

When September came that year, I didn't start first grade at William Frantz. The lawmakers in the state capital, Baton Rouge, had found a way to slow down integration, so I was sent back to my old school. I didn't know I was ever supposed to go to school anywhere else, so being back at Johnson Lockett was fine with me. All through the summer and early fall, the state legislators fought the federal court. They passed twenty-eight new anti-integration laws. They even tried to take over the public school system. The Louisiana governor, Jimmie H. Davis, supported the segregationists. He said he would go to jail before he would allow black children in white schools. He even threatened to close all of the public schools rather than see them integrated.

The federal court, led by Federal District Court Judge J. Skelly Wright, unyielding in his commitment to upholding the law of the land and in his dedication to equal opportunity for all Americans, would block the segregationists again and again. J. Skelly Wright struck down the state's new anti-integration laws as unconstitutional. School integration would proceed. Praise the Lord!

The judge couldn't enforce his order in time for the start of the school in September, but he set a new deadline for Monday, November 14.

The anger all across New Orleans convinced Judge Wright that things might grow violent. He asked the U.S. government to rush federal marshals to New Orleans to protect the black first graders.

MAMAN M'ANNONCE LA NOUVELLE

Au mois de septembre de cette année-là, je n'ai pas commencé ma première année primaire à William Frantz. Comme les législateurs de la capitale de l'État de la Louisiane, Bâton-Rouge, avaient trouvé un moyen de ralentir l'intégration, j'ai dû retourner dans mon ancienne école. Je ne savais pas que j'étais censée aller dans une autre école, donc être de retour à Johnson Lockett ne me posait aucun problème.

Tout au long de l'été et au début de l'automne, les législateurs de l'État se sont battus contre la cour fédérale. Ils ont adopté vingt-huit nouvelles lois anti-intégration. Ils ont même essayé d'avoir toute autorité sur le système scolaire public. Le gouverneur de la Louisiane, Jimmie H. Davis, soutenait les ségrégationnistes. Il disait qu'il préférerait aller en prison plutôt qu'accepter des enfants noirs dans les écoles réservées aux Blancs. Il a même menacé de fermer toutes les écoles publiques pour ne pas les voir intégrées.

La cour fédérale était présidée par le juge de la cour de district J. Skelly Wright, connu pour être inébranlable dans son engagement à faire respecter les lois du pays et dans son dévouement à garantir l'égalité des chances pour tous les Américains. La cour a bloqué les ségrégationnistes à plusieurs reprises, et le juge Wright a invalidé les nouvelles lois anti-intégration de l'État, les jugeant inconstitutionnelles. L'intégration scolaire pouvait donc reprendre. Dieu merci !

Le juge n'a pas été en mesure de faire appliquer sa décision à temps pour la rentrée au mois de septembre, mais il a fixé une nouvelle échéance : le lundi 14 novembre.

Face à la colère aux quatre coins de La Nouvelle-Orléans, le juge Wright pensait que la situation allait probablement s'envenimer. Il a demandé au gouvernement fédéral américain de dépêcher des U.S. Marshals, la police fédérale attachée au ministère de la Justice, à La Nouvelle-Orléans pour protéger les écoliers noirs.

There were four of us in all. There was a fifth girl originally, but her parents decided at the last minute not to transfer her. Three of the remaining children, all girls, were to go to a school named McDonogh. I was the fourth child. I was going to integrate William Frantz Public School, and I was going alone.

On Sunday, November 13, my mother told me I would start at a new school the next day. She hinted there could be something unusual about it, but she didn't explain. "There might be a lot of people outside the school," she said. "But you don't need to be afraid. I'll be with you."

All I remember thinking that night was that I wouldn't be going to school with my friends anymore, and I wasn't happy about that.

Five Negro girls are scheduled to enter the first grades of two white schools here [New Orleans] Monday. This would mark the first step toward integration below the college level in any of the five resisting states of the Deep South. They are South Carolina, Georgia, Alabama, Mississippi, and Louisiana. —THE NEW YORK TIMES, November 11, 1960

Nous étions quatre au total. Au début, il y avait une cinquième fille, mais ses parents ont décidé au dernier moment de ne pas la faire changer d'école. Les trois filles restantes devaient intégrer l'école McDonogh. J'étais la quatrième. J'allais intégrer la William Frantz Public School, et j'y allais seule.

Dimanche 13 novembre, ma maman m'a annoncé que, le lendemain, j'allais intégrer une nouvelle école. Elle a insinué qu'il pourrait se passer quelque chose d'inhabituel, mais elle ne m'a donné aucune explication. « Il pourrait y avoir beaucoup de monde devant l'école, mais n'aie pas peur, je serai avec toi », m'a-t-elle dit.

La seule pensée que je me rappelle avoir eue cette nuit-là était que je n'irais plus à l'école avec mes amis, ce qui ne m'enchantait pas.

« Il est prévu que cinq petites filles noires intègrent la première année primaire de deux écoles pour Blancs ici [La Nouvelle-Orléans], ce lundi. Leur admission marquera la première étape de l'intégration scolaire, hors établissements universitaires, dans un des cinq États du Sud profond encore opposés à cette mesure, à savoir la Caroline du Sud, la Géorgie, l'Alabama, le Mississippi et la Louisiane. » — *THE NEW YORK TIMES*, 11 novembre 1960

NOVEMBER 14, 1960

My mother took special care getting me ready for school. When somebody knocked on my door that morning, my mother expected to see people from the NAACP. Instead, she saw four serious-looking white men, dressed in suits and wearing armbands. They were U.S. federal marshals. They had come to drive us to school and stay with us all day. I learned later they were carrying guns.

I remember climbing into the back seat of the marshals' car with my mother, but I don't remember feeling frightened. William Frantz Public School was only five blocks away, so one of the marshals in the front seat told my mother right away what we should do when we got there.

"Let us get out of the car first," the marshal said. "Then you'll get out, and the four of us will surround you and your daughter. We'll walk up to the door together. Just walk straight ahead, and don't look back."

When we were near the school, my mother said, "Ruby, I want you to behave yourself today and do what the marshals say."

We drove down North Galvez Street to the point where it crosses Alvar. I remember looking out of the car as we pulled up to the Frantz school. There were barricades and people shouting and policemen everywhere. I thought maybe it was Mardi Gras, the carnival that takes place in New Orleans every year. Mardi Gras was always noisy.

As we walked through the crowd, I didn't see any faces. I guess that's because I wasn't very tall and I was surrounded by the marshals. People yelled and threw things. I could see the school building, and it looked bigger and nicer than my old school. When we climbed the high steps to the front door, there were policemen in uniforms at the top. The policemen at the door and the crowd behind us made me think this was an important place.

It must be college, I thought to myself.

14 NOVEMBRE 1960

Ma maman prenait soin de me préparer pour aller à l'école. Ce matin-là, lorsqu'elle a entendu frapper à la porte, ma maman s'attendait à voir des membres de la NAACP. À la place, elle a vu quatre hommes blancs au visage grave, portant costumes et brassards. Il s'agissait d'U.S. Marshals. Ils étaient venus nous conduire à l'école et nous accompagner toute la journée. Plus tard, j'ai appris qu'ils portaient des armes à feu.

Je me souviens d'avoir escaladé le siège arrière de leur voiture avec ma maman, mais je ne me souviens pas d'avoir eu peur. La William Frantz Public School ne se trouvait qu'à cinq rues, donc l'un des U.S. Marshals assis à l'avant de la voiture a tout de suite expliqué à ma maman ce que nous allions devoir faire à notre arrivée sur place.

« Laissez-nous sortir de la voiture en premier », a-t-il dit. « Ensuite, votre fille et vous sortirez et nous vous entourerons. Nous marcherons ensemble jusqu'à l'entrée. Marchez tout droit et ne vous retournez pas. »

Lorsque nous sommes arrivés près de l'école, ma maman m'a dit : « Ruby, je veux que tu te conduises de façon exemplaire aujourd'hui et que tu obéisses aux U.S. Marshals. »

Nous sommes passés par North Galvez Street au croisement avec Alvar Street. Je me rappelle avoir regardé dehors en arrivant devant l'école. Il y avait des barricades, des personnes qui criaient et des policiers partout. Je pensais qu'il s'agissait peut-être de Mardi gras, le carnaval qui a lieu chaque année à La Nouvelle-Orléans. Il y a toujours beaucoup de bruit pendant le Mardi gras.

Alors que nous traversions la foule, je ne voyais aucun visage. Je suppose que c'était parce que je n'étais pas très grande et que j'étais entourée par les U.S. Marshals. La foule criait et lançait des objets. Je pouvais voir l'école. Elle semblait plus grande et plus belle que mon ancienne école. Lorsque nous avons escaladé les hautes marches jusqu'à l'entrée, des policiers en uniforme nous y attendaient. Les policiers postés devant la porte et la foule rassemblée derrière nous me donnaient l'impression que je me trouvais dans un lieu important.

Ça doit être une université, ai-je pensé.

[Nov. 14]

Today, hundreds of city policemen began to assemble in the mixed white and Negro residential districts of the two schools as the sun burned away the haze from the Mississippi River.

Black squad cars cruised slowly through the narrow streets between modest white frame dwellings set among palms, oleanders, and crepe myrtle. Patrolmen in gold-striped uniforms, black boots, and white crash helmets dismounted from motorcycles to direct traffic. Police officials and detectives stationed themselves around the school buildings and inside the halls. Deputy federal marshals wearing yellow armbands made a final check and drove to the homes of the four pupils. ...

Some 150 whites, mostly housewives and teenage youths, clustered along the sidewalks across from the William Frantz School when pupils marched in at 8:40 a.m. One youth chanted, "Two, four, six, eight, we don't want to integrate; eight, six, four, two, we don't want a chigeroo."

Forty minutes later, four deputy marshals arrived with a little Negro girl and her mother. They walked hurriedly up the steps and into the yellow brick building while onlookers jeered and shouted taunts.

The girl, dressed in a stiffly starched white dress with a white ribbon in her hair, gripped her mother's hand tightly and glanced apprehensively toward the crowd. — THE NEW YORK TIMES, November 15, 1960

There was almost a carnival atmosphere on Alvar Street, outside the school. Women in bright, tight toreador pants, their hair done up in curlers, struck poses in front of the press cameras, kidding policemen and reporters. Children, waving Confederate flags, dashed up and down the street grabbing coffee from a truck that displayed a sign: "For white mothers only." — GOOD HOUSEKEEPING, April 1962

« [14 novembre]

Aujourd'hui, des centaines de policiers se sont rassemblés dans les quartiers résidentiels mixtes blancs et noirs où sont situées les deux écoles alors que le soleil faisait s'évaporer la brume du Mississippi.

Des voitures de police noires roulaient lentement dans les rues étroites entre les modestes résidences aux châssis blancs en bois entourées de palmiers, de lauriers-roses et de lilas des Indes. Les policiers, aux uniformes à rayures dorées, bottes noires et casques de protection blancs, sont descendus de leur moto pour gérer la circulation. Policiers et inspecteurs se sont postés autour des deux écoles et dans les couloirs. Les U.S. Marshals, qui portent des brassards jaunes, ont procédé à une ultime vérification et se sont ensuite dirigés vers les maisons des quatre écolières [...]

Quelque 150 Blancs, en grande partie des femmes au foyer et des adolescents, se sont rassemblés sur les trottoirs en face de l'école William Frantz lorsque les écoliers sont entrés à 8 h 40. Un adolescent scandait : "Un, deux, trois quatre, l'intégration on doit combattre ; cinq, six, sept, huit, on ne veut pas de parasites"*.

Quarante minutes plus tard, quatre U.S. Marshals sont arrivés avec une petite fille noire et sa mère. Ils ont monté précipitamment les marches et sont entrés dans le bâtiment aux briques jaunes alors que des badauds les huaient et leur lançaient des injures.

La fillette, vêtue d'une robe blanche bien amidonnée assortie d'un ruban blanc dans les cheveux, serrait fermement la main de sa mère et jetait des coups d'œil inquiets vers la foule. »

— *THE NEW YORK TIMES*, 15 novembre 1960

« Une atmosphère presque carnavalesque régnait dans Alvar Street, devant l'école. Des femmes vêtues de pantacourts serrés aux couleurs vives, les cheveux bouclés avec des bigoudis, prenaient la pose face aux caméras de la presse, plaisantant avec policiers et journalistes. Les enfants, agitant des drapeaux confédérés*, galopèrent dans la rue en prenant du café dans un camion arborant une pancarte « For white mothers only »*. — *GOOD HOUSEKEEPING*, avril 1962

THE FIRST DAY AT WILLIAM FRANTZ

Once we were inside the building, the marshals walked us up a flight of stairs. The school office was at the top. My mother and I went in and were told to sit in the principal's office. The marshals sat outside. There were windows in the room where we waited. That meant everybody passing by could see us. I remember noticing everyone was white.

All day long, white parents rushed into the office. They were upset. They were arguing and pointing at us. When they took their children to school that morning, the parents hadn't been sure whether William Frantz would be integrated that day or not. After my mother and I arrived, they ran into classrooms and dragged their children out of the school. From behind the windows in the office, all I saw was confusion. I told myself that this must be the way it is in a big school.

That whole first day, my mother and I just sat and waited. We didn't talk to anybody. I remember watching a big, round clock on the wall. When it was 3:00 and time to go home, I was glad. I had thought my new school would be hard, but the first day was easy.

A procession of mothers moved in and out of the schools, removing books and other belongings of their children. Many vowed that their children would not return to class so long as the Negroes were there. —THE NEW YORK TIMES, November 16, 1960

When the Negroes entered the school, many white pupils walked out. They were encouraged by the State legislature, which passed a resolution calling for a boycott of mixed schools. —U.S. NEWS & WORLD REPORT, November 28, 1960

MON PREMIER JOUR À L'ÉCOLE WILLIAM FRANTZ

Une fois entrées à l'intérieur de l'école, nous avons pris la volée d'escaliers, toujours entourées des U.S. Marshals, pour atteindre le secrétariat de l'école. Ma maman et moi y sommes entrées, et on nous a demandé de nous asseoir dans le bureau de la directrice. Les U.S. Marshals, eux, se sont assis à l'entrée. Le bureau était entièrement vitré, ce qui signifiait que toutes les personnes qui passaient devant pouvaient nous voir. Je me rappelle avoir remarqué que tout le monde était blanc.

Tout au long de la journée, des parents blancs se pressaient dans le bureau. Ils étaient furieux. Ils s'énervaient et nous pointaient du doigt. Ce matin-là, lorsqu'ils ont emmené leurs enfants à l'école, ils ne savaient pas si William Frantz ferait partie des écoles intégrées ou non. Après notre arrivée, les parents ont couru dans les salles de classe pour retirer leurs enfants de l'école. De derrière les vitres du bureau, je ne voyais que de la confusion. Je me disais que c'était sûrement ainsi que les choses se passaient dans les grandes écoles.

Toute cette première journée, ma maman et moi sommes restées assises et avons attendu. Nous n'avons parlé à personne. Je me souviens d'avoir regardé la grande horloge ronde accrochée au mur. Lorsqu'elle a indiqué 15 h, l'heure de rentrer à la maison, j'ai été contente. Je pensais que ma nouvelle école serait difficile, mais ce premier jour avait été facile.

« Un défilé de mères faisait des allers-retours dans les écoles, retirant livres et autres affaires appartenant à leurs enfants. De nombreuses mères juraient que leurs enfants ne retourneraient pas en classe tant que les Noirs seraient là. » — *THE NEW YORK TIMES*, 16 novembre 1960

« Lorsque les Noirs sont arrivés dans les écoles, de nombreux écoliers blancs en sont sortis. Ils étaient encouragés par la législature de l'État, qui a adopté une résolution appelant au boycott des écoles déségrégées. » — *U.S. NEWS & WORLD REPORT*, 28 novembre 1960

GOING HOME

When we left school that first day, the crowd outside was even bigger and louder than it had been in the morning. There were reporters and film cameras and people everywhere. I guess the police couldn't keep them behind the barricades. It seemed to take us a long time to get to the marshals' car.

Later on I learned there had been protestors in front of the two integrated schools the whole day. They wanted to be sure white parents would boycott the school and not let their children attend. Groups of high school boys, joining the protestors, paraded up and down the street and sang new verses to old hymns. Their favorite was "Battle Hymn of the Republic," in which they changed the chorus to "Glory, glory, segregation, the South will rise again." Many of the boys carried signs and said awful things, but most of all I remember seeing a black doll in a coffin, which frightened me more than anything else.

After the first day, I was glad to get home. I wanted to change my clothes and go outside to find my friends. My mother wasn't too worried about me because the police had set up barricades at each end of the block. Only local residents were allowed on our street. That afternoon, I taught a friend the chant I had learned: "Two, four, six, eight, we don't want to integrate." My friend and I didn't know what the words meant, but we would jump rope to it every day after school.

My father heard about the trouble at school. That night when he came home from work, he said I was his "brave little Ruby."

RETOUR À LA MAISON

Lorsque nous avons quitté l'école ce jour-là, la foule dehors était encore plus importante et plus bruyante qu'elle ne l'était à notre arrivée. Il y avait des journalistes, des caméras et du monde partout. Je suppose que les policiers n'avaient pas réussi à les maintenir derrière les barricades. Il nous a fallu une éternité pour atteindre la voiture des U.S. Marshals.

Plus tard, j'ai appris que les manifestants étaient restés toute la journée devant les deux écoles intégrées. Ils voulaient s'assurer que les parents blancs boycotteraient l'école et ne laisseraient pas leurs enfants y aller. Des groupes de garçons adolescents, se joignant aux manifestants, paradaient dans la rue et entonnaient des chants populaires en y ajoutant de nouveaux couplets. Leur préféré était le chant antiesclavagiste « The Battle Hymn of the Republic »*. Le refrain original, qui fait référence à Dieu, devenait « Glory, glory, segregation, the South will rise again »*, faisant l'apologie de la ségrégation et appelant les États du Sud à se relever. Nombre d'entre eux tenaient des pancartes et disaient des choses affreuses, mais je me souviens surtout d'avoir vu une poupée noire dans un cercueil, ce qui m'a effrayé plus que tout le reste.

À la fin de ce premier jour, j'étais heureuse de rentrer à la maison. Je voulais changer de vêtements et rejoindre mes amis dehors. Ma maman ne s'inquiétait pas trop, car la police avait installé des barricades à chaque extrémité de notre rue. Seuls les habitants du quartier étaient autorisés à y entrer. Cet après-midi-là, j'ai appris à une amie le chant que j'avais entendu le matin : « Un, deux, trois, quatre, l'intégration on doit combattre »*. Nous ne comprenions pas ce que ça voulait dire, mais, tous les jours après l'école, nous sautons à la corde au rythme de ce chant.

Mon papa avait entendu parler des problèmes à l'école. Ce soir-là, quand il est revenu du travail, il m'a dit que j'étais sa « courageuse petite fille ».

Leaving the school each day seemed even more frightening than arriving in the morning.

I always drove to work and kept my car on the playground behind the school building. The police had turned the playground into a parking lot because it was the only area they could protect.

On leaving school in the afternoon – even with a police escort – you were always fearful of how the people gathered along the sidewalks might choose to protest that day as you drove past them. The New Orleans police were supposed to be there to help us, but they very much disliked being the ones to enforce integration, so you never could be confident of their support and cooperation. — BARBARA HENRY, Ruby's first-grade teacher

« Chaque jour, quitter l'école semblait encore plus effrayant que d'y arriver le matin.

Je venais travailler en voiture tous les jours et je la laissais dans la cour de récréation derrière l'école. Les policiers avaient transformé la cour de récréation en parking, car c'était l'unique zone qu'ils arrivaient à protéger.

L'après-midi, au moment de quitter l'école, même en étant escortée par la police, je craignais toujours la manière dont les gens rassemblés le long des trottoirs allaient protester ce jour-là, lorsque nous passions devant eux. Les policiers de La Nouvelle-Orléans étaient censés être là pour nous aider, mais ils détestaient être chargés de faire respecter la déségrégation, donc nous ne pouvions jamais être assurés de leur aide et de leur coopération. » — BARBARA HENRY, l'institutrice de Ruby cette année-là

MY FIRST WHITE TEACHER

On the second day, my mother and I drove to school with the marshals. The crowd outside the building was ready. Racists spat at us and shouted things like “Go home, nigger” and “No niggers allowed here.” One woman screamed at me, “I’m going to poison you. I’ll find a way.” She made the same threat every morning.

I tried not to pay attention. When we finally got into the building, my new teacher was there to meet us. Her name was Mrs. Henry. She was young and white. I had not spent time with a white person before, so I was uneasy at first. Mrs. Henry led us upstairs to the second floor. As we went up, we hardly saw anyone else in the building. The white students were not coming to class. The halls were so quiet, I could hear the noise the marshals’ shoes made on the shiny hardwood floors.

Mrs. Henry took us into a classroom and said to have a seat. When I looked around, the room was empty. There were rows of desks, but no children. I thought we were too early, but Mrs. Henry said we were right on time. My mother sat down at the back of the room. I took a seat up front, and Mrs. Henry began to teach.

I spent the whole first day with Mrs. Henry in the classroom. I wasn’t allowed to have lunch in the cafeteria or go outside for recess, so we just stayed in our room. The marshals sat outside. If I had to go to the bathroom, the marshals walked me down the hall.

My mother sat in the classroom that day, but not the next. When the marshals came to the house on Wednesday morning, my mother said, “Ruby, I can’t go to school with you today, but don’t be afraid. The marshals will take care of you. Be good now, and don’t cry.”

I started to cry anyway, but before I knew it, I was off to school by myself.

MA PREMIÈRE INSTITUTRICE BLANCHE

Le deuxième jour, ma maman et moi sommes allées à l'école en voiture avec les U.S. Marshals. La foule rassemblée devant l'école était là pour nous accueillir. Des racistes nous crachaient dessus et criaient des choses comme « Rentre chez toi, espèce de sale négresse » et « Pas de négros ici ». Une femme m'a hurlé : « Je vais t'empoisonner. Tu verras, je trouverai un moyen ». Elle proférait la même menace chaque matin.

J'essayais de ne pas y prêter attention. Lorsque nous avons fini par rentrer dans l'école, ma nouvelle institutrice était là pour nous accueillir. Elle s'appelait madame Henry. Elle était jeune et blanche. Je n'avais encore jamais passé de temps avec une personne blanche, donc j'étais mal à l'aise au début. Madame Henry nous a conduits au deuxième étage. Alors que nous montions, nous ne croisions pratiquement personne d'autre. Les élèves blancs ne venaient pas à l'école. Les couloirs étaient si calmes que je pouvais entendre le bruit que faisaient les chaussures des U.S. Marshals sur le parquet poli.

Madame Henry nous a emmenées, ma maman et moi, dans une salle de classe et nous a dit de nous asseoir. Quand j'ai regardé autour de moi, la pièce était vide. Il y avait des rangées de tables, mais aucun enfant. Je pensais que nous étions en avance, mais madame Henry a dit que nous étions pile à l'heure. Ma maman s'est assise au fond de la classe, je me suis assise à l'avant, et madame Henry a commencé le cours.

J'ai passé toute cette première journée avec madame Henry dans la salle de classe. Je n'avais pas le droit de manger à la cafétéria ni d'aller dehors pendant la récréation, donc nous restions simplement dans la salle de classe. Les U.S. Marshals étaient assis devant la classe. Si je devais aller aux toilettes, ils m'accompagnaient.

Ma maman s'est assise dans la salle de classe ce jour-là, mais pas le lendemain. Le mercredi matin, quand les U.S. Marshals sont arrivés à la maison, ma maman m'a dit : « Ruby, je ne peux pas t'accompagner à l'école aujourd'hui, mais n'aie pas peur. Les U.S. Marshals vont veiller sur toi. Sois sage et ne pleure pas ».

J'avais à peine commencé à pleurer que j'étais déjà partie à l'école sans elle.

There was a certain shyness about Ruby. She would appear at the door of our room in the morning and walk in slowly, taking little steps. I would always greet her with a compliment about how nicely she was dressed to help make her feel special, as she was, and to make her feel more welcome and comfortable. We would hug, and then we would sit down side by side. We had our corner of the room, and it was cozy. I never sat in front of the classroom apart from her. If I went to the blackboard, she was always right there with me.

I grew to love Ruby and to be awed by her. It was an ugly world outside, but I tried to make our world together as normal as possible. Neither one of us ever missed a day. It was important to keep going. —BARBARA HENRY

« Ruby était assez timide. Le matin, elle apparaissait devant la porte de notre classe et rentrait lentement, en faisant des petits pas. Je l'accueillais tous les jours avec un compliment sur sa tenue pour qu'elle se sente importante, car elle l'était, et pour qu'elle se sente la bienvenue et à l'aise. Après notre accolade, nous nous asseyions l'une à côté de l'autre. Nous avions notre coin de la pièce, et il était confortable. Je ne m'asseyais jamais à l'avant de la classe, loin de Ruby. Si j'allais au tableau, elle était toujours à mes côtés.

J'ai appris à aimer Ruby et à l'admirer. Le monde qui nous entourait était d'une telle laideur, mais j'essayais de faire en sorte que celui que nous construisions ensemble soit aussi normal que possible. Aucune de nous deux n'a manqué un jour de cours. Il fallait continuer. »

— BARBARA HENRY

WHAT A PASSERBY WROTE

The author John Steinbeck was driving through New Orleans with his dog, Charley, when he heard about the racist crowds that gathered outside the Frantz school each morning to protest its integration. He decided to go see what was happening.

He especially wanted to see a group of women who came to scream at me and at the few white children who crossed the picket lines and went to school. (At the time, I didn't know that there were other children in the building. We were kept apart.) The women were known as the Cheerleaders, and their foul language even shocked a man as worldly as Steinbeck.

I never met John Steinbeck, but he seemed to sympathize with what I was going through. He wrote about me in a book called *Travels with Charley*. Steinbeck left his dog and his truck in a parking lot. He didn't want to take them to Frantz, where his dog could get hurt or his car could get damaged. Instead he took a cab. Fearing that protestors would wreck his car, the driver didn't take Steinbeck all the way to the school, but left him a few blocks away.

Steinbeck never knew my name. My name and the names of the girls at the McDonogh school were never mentioned on television or in the newspapers. The press tried to protect us.

CE QU'UN PASSANT A ÉCRIT

L'écrivain John Steinbeck traversait La Nouvelle-Orléans avec son chien, Charley, lorsqu'il a appris que des foules de racistes se rassemblaient chaque matin devant l'école William Frantz pour protester contre sa déségrégation. Il a décidé d'aller voir ce qu'il se passait.

Il voulait surtout voir un groupe de femmes qui venaient pour me crier dessus ainsi que sur les quelques enfants blancs qui franchissaient les piquets de grève pour aller à l'école. À l'époque, je ne savais pas qu'il y avait d'autres enfants dans l'école, car nous étions séparés. Ces femmes blanches révoltées par la déségrégation étaient connues sous le nom de « Cheerleaders », et les injures proférées par ces femmes ont choqué l'observateur pourtant chevronné qu'était Steinbeck.

Je n'ai jamais rencontré John Steinbeck, mais il semblait compatir avec ce que je vivais. Il a écrit à mon sujet dans un livre intitulé *Voyage avec Charley*. John Steinbeck a laissé son chien et son camping-car dans un parking. Il ne voulait pas les emmener à l'école William Frantz, car son chien aurait pu être blessé et son camping-car endommagé. À la place, il a pris un taxi. Par peur que les manifestants ne démolissent sa voiture, le chauffeur n'a pas emmené Steinbeck devant l'école, mais il l'a déposé à quelques rues.

John Steinbeck ne connaissait pas mon nom, car les médias ne mentionnaient jamais ni le nom des trois fillettes fréquentant l'école McDonogh ni le mien. Ils essayaient de nous protéger.

The show opened on time. Sound of sirens. Motorcycle cops. Then two big black cars filled with big men in blond felt hats pulled up in front of the school. The crowd seemed to hold its breath. Four big marshals got out of each car and from somewhere in the automobiles they extracted the littlest Negro girl you ever saw, dressed in shining starchy white, with new white shoes on feet so little they were almost round. Her face and little legs were very black against the white. The big marshals stood her on the curb and a jangle of jeering shrieks went up from behind the barricades. The little girl did not look at the howling crowd but from the side the white of her eyes showed like those of a frightened fawn. The men turned her around like a doll, and then the strange procession moved up the broad walk toward the school, and the child was even more a mite because the men were so big. Then the girl made a curious hop, and I think I know what it was. I think in her whole life she had not gone ten steps without skipping, but now in the middle of her first skip, the weight bore her down and her little round feet took measured, reluctant steps between the tall guards. Slowly they climbed the steps and entered the school.

—JOHN STEINBECK, *Travels With Charley*

« Le spectacle commença avec exactitude. Bruits de sirènes. Motards. Puis deux grosses voitures noires chargées de grand gaillards coiffés de chapeaux de feutre s'arrêtèrent devant l'école. La foule parut retenir sa respiration. Quatre policiers fédéraux sortirent de chaque voiture et en retirèrent la plus petite Noire que l'on ait jamais vue. Elle avait une robe amidonnée d'un blanc aveuglant et des chaussures neuves, blanches, si petites qu'elles semblaient rondes. Son visage et ses petites jambes très noires contrastaient avec le blanc.

Les grands policiers la déposèrent sur le trottoir et une clameur sauvage jaillit, de l'autre côté de la barricade. L'enfant ne regarda pas la foule hurlante mais, de profil, on voyait le blanc de ses yeux de faon, terrifiés. Ses gardes la tournèrent comme une poupée et l'étrange procession se mit en marche vers l'école ; l'enfant semblait d'autant plus petite que les hommes étaient grands. Puis la négrillone eut un drôle de sautaillement et je crus en comprendre la raison. De toute sa vie, elle n'avait pas dû faire dix pas sans gambader mais, à présent, sous le poids qui l'écrasait, sa première gambade instinctive s'interrompait d'elle-même, et c'est à pas mesurés, hésitants, que ses petits pieds ronds avancèrent entre les gardes immenses. Ils gravirent les marches et entrèrent dans l'école. » — STEINBECK, JOHN. *Voyage avec Charley*. Traduit par Monique Thiès. Paris: Phébus, 1995.

SOME SHOW COURAGE

At the start of school integration, many white parents were afraid of the protestors in front of the Frantz school. Even if the parents believed in integration, they didn't want to put their children in danger by sending them to class. However, a few families took the risk. As a Methodist minister, Reverend Lloyd Foreman was convinced that integration was morally and spiritually right and was determined to keep his daughter, Pam, in the Frantz school. That November, the minister walked Pam to and from school every day. Very quickly, the chorus of racists became obsessed with the Foremans. They taunted them without mercy.

The crowd was waiting for the white man who dared to bring his white child to school. And here he came along the guarded walk, a tall man dressed in light gray, leading his frightened child by the hand. His body was tensed as a strong leaf spring drawn to the breaking strain; his face was grave and gray, and his eyes were on the ground immediately ahead of him. The muscles of his cheeks stood out from clenched jaws, a man afraid who by his will held his fears in check as a great rider directs a panicked horse.

A shrill, grating voice rang out. The yelling was not in chorus. Each took a turn and at the end of each the crowd broke into howls and roars and whistles of applause. This is what they had come to see and hear.

No newspaper had printed the words these women shouted. It was indicated that they were indelicate, some even said obscene. On television the sound track was made to blur or had crowd noises cut in to cover. But now I heard the words, bestial and filthy and degenerate.

—JOHN STEINBECK, *Travels With Charley*

CERTAINES PERSONNES FONT PREUVE DE COURAGE

Au début de la période de déségrégation, de nombreux parents blancs avaient peur des manifestants devant l'école William Frantz. Même si les parents approuvaient l'intégration des élèves noirs, ils ne voulaient pas mettre leurs enfants en danger en les envoyant en classe. Quelques familles ont toutefois pris le risque. Le révérend Lloyd Foreman, un pasteur méthodiste, était convaincu que la déségrégation était moralement et spirituellement juste et il était déterminé à ne pas retirer sa fille, Pam, de l'école William Frantz. Ce mois de novembre, le pasteur a accompagné Pam à l'école et est allé la rechercher tous les jours. Le chœur de racistes est très rapidement devenu obsédé par la famille Foreman et se moquait d'elle sans pitié.

« La foule attendait le Blanc qui osait amener son enfant blanc à l'école. Et il arriva, sur le trottoir gardé. Un homme de haute taille, vêtu de gris clair, tenant par la main son enfant terrifié. On le sentait tendu à l'extrême. Pâle et grave, il regardait par terre, droit devant lui. Les muscles de ses joues se détachaient sur ses mâchoires serrées. Un homme effrayé qui repousse sa peur par volonté pure, comme un excellent cavalier dirige un cheval pris de panique.

Une voix aiguë, perçante, s'éleva. Les insultes ne jaillissaient pas en chœur. Chacun prenait son tour et, chaque fois, la foule éclatait en hurlements, en grondements, en applaudissements. C'est ce qu'elle était venue voir et entendre.

Aucun journal n'avait imprimé les mots que criaient ces femmes. À la télévision, le bruit de fond les couvrait. Mais, à présent, je les entendais, répugnants, obscènes, ignobles. »

— STEINBECK, JOHN. *Voyage avec Charley*. Traduit par Monique Thiès. Paris: Phébus, 1995.

ANOTHER FIRST GRADER

The Gabrielles were another brave family. Daisy and her husband, Jim, had several children, including a six-year-old named Yolanda. Mrs. Gabrielle had been in the army during World War II, and she refused to be bullied by the protestors. When I entered William Frantz, Daisy Gabrielle did not take Yolanda out of school.

I don't remember ever seeing Yolanda, even though she was a first grader. The school building was large, and any white children who attended were kept far from my classroom. They were assigned separate teachers and were hurried in and out of school through a back entrance.

Yolanda Gabrielle came to school every day for three weeks. During that time, her family's home was attacked. Stones and rotten eggs were thrown. Windows were broken. Hecklers gathered in front of the house and threatened to hurt the Gabrielle children. Daisy's husband was about to lose his job. Though the police set up protection for the family, and a wonderful New Orleans woman named Betty Wisdom offered to drive Yolanda to school each day, Daisy Gabrielle knew her daughter was still at risk.

In the end the Gabrielles gave up. They not only took Yolanda out of school but also moved the family to another state, a northern state where Daisy's husband had grown up. It was time to get away from Louisiana.

Then one afternoon, after the police had taken them through the mob, the child had looked behind her and suddenly became aware of the danger. That night she woke up screaming. When Daisy went to her, she was babbling about "those ugly ladies; those ladies who yell so ugly." Then Yolanda said her stomach hurt, that she didn't want to go to school the next day. Daisy held her in her arms, promising she could stay home, her heart heavy with the burden she had put on her family. —GOOD HOUSEKEEPING MAGAZINE, April 1962

UNE AUTRE ÉLÈVE DE PREMIÈRE PRIMAIRE

La famille Gabrielle était, elle aussi, courageuse. Daisy et son mari, Jim, avaient plusieurs enfants, dont Yolanda, qui était âgée de six ans. Daisy Gabrielle avait été dans l'armée pendant la Seconde Guerre mondiale, et elle refusait de se laisser intimider par les manifestants. Lorsque j'ai intégré l'école William Frantz, Daisy Gabrielle n'a pas retiré Yolanda de l'école.

Je ne me rappelle pas avoir vu Yolanda, alors qu'elle était dans la même année que moi. L'école était grande, et les quelques enfants blancs qui la fréquentaient ne pouvaient pas s'approcher de ma classe. Ils avaient d'autres instituteurs et devaient rentrer et sortir de l'école précipitamment par une porte arrière.

Pendant trois semaines, Yolanda Gabrielle est venue à l'école tous les jours. Pendant cette période, la maison de sa famille a été vandalisée : les perturbateurs ont lancé des pierres et des œufs pourris et ont cassé des vitres. Ils se sont rassemblés devant la maison et ont menacé de s'en prendre aux enfants de la famille Gabrielle. Le mari de Daisy était sur le point de perdre son emploi. Même si la police avait mis en place une protection pour la famille et si une femme merveilleuse de La Nouvelle-Orléans, Betty Wisdom, avait proposé de conduire Yolanda à l'école tous les jours, Daisy Gabrielle savait que sa fille était toujours en danger.

La famille Gabrielle a fini par se résigner. Yolanda a non seulement été retirée de l'école, mais elle a également déménagé avec sa famille dans un autre État, un État du Nord dans lequel le mari de Daisy avait grandi. Il était temps pour eux de s'éloigner de la Louisiane.

« Un après-midi, après avoir traversé la foule avec la police, la fillette a regardé derrière elle et est soudain devenue consciente du danger. Cette nuit-là, elle s'est réveillée en hurlant. Lorsque Daisy est allée la voir, elle bredouillait ces mots : “ces femmes affreuses, ces femmes qui crient des choses si affreuses”. Yolanda a ensuite dit qu'elle avait mal au ventre et qu'elle ne voulait pas aller à l'école le lendemain.

Le cœur gros du fardeau qu'elle avait fait peser sur sa famille, Daisy l'a prise dans ses bras, lui promettant qu'elle pourrait rester à la maison. » — *GOOD HOUSEKEEPING MAGAZINE*, avril 1962

THREE LITTLE GIRLS AT MCDONOGH

While I was attending William Frantz, a couple of miles away, three black girls were integrating McDonogh No. 19. Their names were Leona, Tessie, and Gail.

Some thirty minutes after the scheduled start of classes the marshals pulled up at McDonogh No. 19 with three pupils accompanied by parents, a man and two women.

An angry roar went up from the whites among the mixed crowd of spectators. "Kill them niggers!" shouted one man.

The police rapidly moved the crowd off the sidewalk to a parkway in the middle of the street.

The parents and the pupils, who were in pigtails and freshly laundered dresses, were rushed into the stucco building by the deputy marshals. —THE NEW YORK TIMES, November 15, 1960

Attendance dwindled until on November 17 three Negro girls and one white child were the only pupils present at McDonogh School No. 19, which normally has 467 pupils. The other "integrated" Negro had the company of only three white children in William T. Frantz School, which normally has 576 pupils. —U.S. NEWS & WORLD REPORT, November 28, 1960

TROIS PETITES FILLES À L'ÉCOLE MCDONOGH

Au même moment que mon entrée à l'école William Frantz, trois fillettes noires, prénommées Leona, Tessie et Gail, intégraient l'école McDonogh n° 19, quelques kilomètres plus loin.

« Quelque trente minutes après le début prévu des cours, les U.S. Marshals sont arrivés à l'école McDonogh n° 19 avec trois écolières accompagnées par des parents, un homme et deux femmes.

Une clameur furieuse a surgi des Blancs parmi la foule mixte de spectateurs. Un homme a crié : “À mort les négros !”.

Les policiers ont rapidement déplacé la foule du trottoir vers la chaussée.

Les parents et les écolières, dont les cheveux étaient attachés et les robes fraîchement lavées, ont été dépêchés à l'intérieur du bâtiment en stuc par les U.S. Marshals. » — *THE NEW YORK TIMES*, 15 novembre 1960

« La fréquentation a peu à peu diminué jusqu'à ce que les trois fillettes noires et un enfant blanc soient les seuls élèves présents à l'école McDonogh n° 19, qui compte normalement 467 élèves, le 17 novembre. À l'école William T. Frantz, qui, elle, compte normalement 576 élèves, la fillette noire “intégrée” n'était accompagnée que de trois enfants blancs. » — *U.S. NEWS & WORLD REPORT*, 28 novembre 1960

RIOTS IN NEW ORLEANS

In those first tense days of integration, people didn't protest just in front of the schools. Trouble broke out across the city. As I sat quietly huddled with Mrs. Henry, mobs of protestors roamed the streets. People threw rocks and bricks at passing cars. Some even tossed flaming bottles of gasoline. Hospital emergency rooms began to fill up. White people drove through the city at night, leaving burning crosses as warnings in black neighborhoods. African Americans knew this was meant to frighten them into giving up integration. The segregationist organization known as the Ku Klux Klan had been burning crosses in front of black homes for many years all over the South.

White parents from New Orleans even traveled to Baton Rouge to protest school integration in front of the state legislature. They wanted J. Skelly Wright, the federal judge who ordered integration, to be removed from office.

Parents and children from integrated New Orleans schools bore a miniature black coffin, containing a blackened effigy of U.S. Judge J. Skelly Wright, into the Louisiana Capitol...

The House stood up and, with a long roll of applause, saluted the parents. ... As the demonstrators moved into the legislative chambers, one woman in the group shouted, "The judge is dead, we have slaughtered him."

Some of the group feigned weeping and mourning, others laughed.

The blackened doll inside the yard-long coffin wore a black suit. In its pocket was a small gavel.

—NEW ORLEANS TIMES PICAYUNE, Nov. 24, 1960

ÉMEUTES À LA NOUVELLE-ORLÉANS

Pendant ces premiers jours tendus au moment de la déségrégation, la foule ne manifestait pas uniquement devant les écoles. Des émeutes ont éclaté dans toute la ville. Alors que j'étais sagement assise avec madame Henry, des foules de manifestants quadrillaient les rues. Les gens lançaient des pierres et des briques sur les voitures qui passaient. Certaines personnes ont même jeté des bouteilles d'essence enflammées. Les urgences commençaient à se remplir. Pendant la nuit, les Blancs conduisaient dans la ville, érigeant des croix en feu en guise d'avertissement dans les quartiers peuplés par les Noirs. Les Africains Américains savaient que l'objectif était de les effrayer pour qu'ils renoncent à la déségrégation. Cela faisait de nombreuses années que l'organisation ségrégationniste connue sous le nom de Ku Klux Klan* brûlait des croix devant les maisons des Noirs partout dans le Sud.

Des parents blancs habitant La Nouvelle-Orléans sont même allés jusqu'à la ville de Bâton-Rouge pour manifester contre la déségrégation devant le capitole de l'État. Ils voulaient que J. Skelly Wright, le juge fédéral qui avait ordonné la déségrégation des écoles publiques à La Nouvelle-Orléans, soit démis de ses fonctions.

« Les parents et les enfants des écoles déségrégées de La Nouvelle-Orléans transportaient un cercueil noir miniature qui contenait une effigie noircie du juge américain J. Skelly Wright dans le capitole de la Louisiane [...]

La Chambre s'est levée et a salué les parents avec une longue salve d'applaudissements. Alors que les manifestants s'installaient dans les chambres législatives, une femme a crié : "Le juge est mort, nous l'avons massacré."

Certains manifestants ont feint de pleurer et de faire leur deuil alors que d'autres ont rigolé.

La poupée noircie placée à l'intérieur du cercueil de près d'un mètre portait un costume noir.

Un petit maillet se trouvait dans une des poches. » — *NEW ORLEANS TIMES PICAYUNE*, 24 novembre 1960

A WEEK OF TROUBLE

In the first week of school integration, the tension in New Orleans seemed to build each day. Rioters on the streets were looking for trouble. Whites assaulted blacks in broad daylight, and blacks fought back, even though the NAACP urged them not to. Vandals broke store windows and took what they could.

To curb the crowds that gathered, extra police on horseback and motorcycles were brought in. When Mayor deLesseps S. Morrison appeared on television and called for calm, militant segregationists were enraged. They felt the mayor had betrayed them.

Finally, the protests began to die down. By the end of the week, the worst of the street riots were over. Thanksgiving was coming, and the public schools were closing for a week-long holiday. City School Superintendent James F. Redmond made it clear that school integration would continue after Thanksgiving. However, resentful white parents promised not to give up. They would protest again as soon as the schools reopened.

The New Orleans school board appealed to the federal court for a temporary halt to integration. The board said it needed time to settle certain legal questions. Thurgood Marshall, the NAACP lawyer who commented on the appeal, would eventually become a justice of the United States Supreme Court.

Thurgood Marshall, counsel for the National Association for the Advancement of Colored People, opposed any suspension of desegregation.

"I don't think there's any amount of time that's going to bring any cooperation from the Legislature or the officials of Louisiana," he said. —THE NEW YORK TIMES, November 19, 1960

UNE SEMAINE D'AGITATION

Pendant la première semaine de déségrégation des écoles, les tensions à La Nouvelle-Orléans augmentaient de jour en jour. Les émeutiers dans les rues cherchaient à semer le chaos. Les Blancs agressaient les Noirs en plein jour, et les Noirs se défendaient, alors que la NAACP le leur déconseillait. Des vandales cassaient les vitrines de magasins et prenaient ce qu'ils pouvaient.

Pour maîtriser les foules qui se rassemblaient, des policiers supplémentaires à cheval et à moto ont été mobilisés. Lorsque le maire, deLesseps S. Morrison, apparaissait à la télévision et appelait au calme, les ségrégationnistes militants étaient furieux. Ils avaient l'impression que le maire les avait trahis.

Les manifestations ont fini par diminuer petit à petit. À la fin de la semaine, le pire était passé. Thanksgiving, une fête célébrée aux États-Unis, approchait, et les écoles publiques fermaient pour une semaine de vacances. Le directeur général des écoles de la ville, James F. Redmond, a fait comprendre que la déségrégation reprendrait après Thanksgiving. Toutefois, les parents blancs, plein de rancœur, ont promis qu'ils n'abandonneraient pas. Ils ont repris les manifestations dès que les écoles ont rouvert.

Le conseil de l'éducation de La Nouvelle-Orléans a fait appel à la cour fédérale afin d'obtenir un arrêt temporaire de la déségrégation, car il avait besoin de plus de temps pour régler certaines questions juridiques. Thurgood Marshall, l'avocat de la NAACP qui a commenté l'appel, a fini par devenir juge de la Cour suprême des États-Unis.

« Thurgood Marshall, avocat de la National Association for the Advancement of Colored People, s'est opposé à toute interruption de la déségrégation.

“Je ne pense pas qu'une interruption mènera à la coopération du corps législatif ou des autorités de la Louisiane”, a-t-il déclaré. » — *THE NEW YORK TIMES*, 19 novembre 1960

WE ARE NOT ALONE

Everybody was glad for time out at Thanksgiving, including me. Even so, the stress didn't go away completely. The owners of the small grocery store at the end of the block suddenly told me family to stay away. Because we were a part of school integration, the white owners no longer wanted our business.

My grandparents telephoned from Mississippi to say they were afraid for us. They thought my father would be lynched – murdered by a lawless mob.

My parents didn't tell us if they were afraid for their lives, but I knew my father was worried about how to make a living. The garage where he worked had fired him because I was going to a white school.

Financial help was on its way, fortunately, and it came through the U.S. mail. People from around the country sent gifts and money. They knew what was happening in New Orleans because of television news programs, as well as magazine and newspaper articles. Many Americans wanted to encourage us. The money made a big difference to my family, and it kept coming for months.

Along with the money came presents for me. There were toys, books, and clothes for school. The packages were addressed to me, so I thought they should be mine. My mother didn't agree. She would say, "Ruby, you have to share these things with your brothers and sister. They can't all be for you."

When one child in a family is receiving a lot of attention, it can cause problems. The gifts were wonderful, but they sometimes meant a tug-of-war. I thought my mother was being mean when she told me that I had to give some of my presents away.

NOUS NE SOMMES PAS SEULS

Tout le monde était content d'avoir une pause pour Thanksgiving, y compris moi. Le stress n'avait toutefois pas complètement disparu. Les propriétaires de la petite épicerie au bout de la rue ont soudainement demandé à ma famille de garder ses distances. Comme nous prenions part à la déségrégation des écoles, les propriétaires blancs ne voulaient plus avoir affaire à nous.

Mes grands-parents nous ont téléphoné du Mississippi pour nous dire qu'ils avaient peur pour nous. Ils redoutaient que mon papa ne se fasse lyncher*, assassiner par une foule.

Mes parents ne nous disaient pas s'ils craignaient pour leur vie, mais je savais que mon papa était inquiet pour son travail. Le garage dans lequel il travaillait l'avait renvoyé parce que je fréquentais une école pour Blancs.

Heureusement, de l'aide financière allait arriver, et elle est arrivée par la poste. Des habitants des quatre coins du pays ont envoyé des cadeaux et de l'argent. Ils étaient au courant de ce qu'il se passait à La Nouvelle-Orléans grâce aux journaux télévisés ainsi qu'aux articles de magazines et de journaux. De nombreux Américains voulaient nous encourager. L'argent a énormément aidé ma famille, et nous avons continué à en recevoir pendant plusieurs mois.

En plus de l'argent, je recevais des cadeaux : jouets, livres et vêtements pour l'école. Comme les colis m'étaient adressés, je pensais qu'ils devaient m'appartenir. Ma maman n'était pas d'accord. Elle me disait : « Ruby, tu dois partager avec tes frères et ta sœur. Tu ne peux pas tout garder pour toi. »

Dans une famille, lorsqu'un enfant reçoit plus d'attention que les autres, cela peut causer des problèmes. Les cadeaux étaient merveilleux, mais ils étaient parfois source de luttes acharnées. Lorsque ma maman me disait que je devais donner certains de mes cadeaux, je la trouvais méchante.

We received stacks of encouraging cards and letters. Even Eleanor Roosevelt wrote me a note. She was the widow of Franklin Roosevelt, the former president of the United States. Mrs. Roosevelt's note was my mother's favorite, and she looked at it again and again.

Eventually letters came from around the world. We kept a lot of them, but they didn't survive. In 1965, a huge hurricane named Betsy flooded parts of New Orleans. Mrs. Roosevelt's letter was lost in the flood, along with the Purple Heart my father received for bravery in the Korean War. Those were sad losses.

The father of the 6-year-old girl who transferred from a Negro school to William Frantz has been discharged [from his job]. ...

The man's employer, W. E. Smith, said: "I wouldn't have a nigger working for me with a child in a white school. Would you?"

He conceded that the Negro had been employed by him for four years and that he was a good worker. He said whites in the area had telephoned him, warning they would boycott the station if he continued to employ the man. —THE NEW YORK TIMES, November 18, 1960

Nous avons reçu des tas de cartes et de lettres encourageantes. Même Eleanor Roosevelt, la veuve de Franklin Roosevelt, président des États-Unis de 1933 à 1945, m'a écrit une lettre. La lettre de madame Roosevelt était la préférée de ma maman, elle ne se lassait pas de la relire.

Nous avons fini par recevoir des lettres du monde entier. Nous en avons gardé beaucoup, mais elles ont été perdues en 1965 lorsqu'un énorme ouragan, l'ouragan Betsy, a inondé des quartiers entiers de La Nouvelle-Orléans. La lettre de madame Roosevelt ainsi que la médaille Purple Heart de mon papa, qu'il a reçue du président après avoir été blessé lors de la guerre de Corée, ont disparu dans l'inondation. Ces pertes étaient bien tristes.

« Le père de la fillette de 6 ans qui a été transférée d'une école pour Noirs à l'école William Frantz a été renvoyé [de son travail]...

L'employeur de l'homme, W. E. Smith, a déclaré : "J'accepte pas qu'un négro avec une gamine dans une école pour Blancs travaille pour moi. Et vous ?" Il a admis que le Noir était employé depuis quatre ans et que c'était un bon travailleur. Il a expliqué que les Blancs du quartier l'avaient appelé pour le prévenir qu'ils boycotteraient la station-service s'il ne renvoyait pas l'homme. » — *THE NEW YORK TIMES*, 18 novembre 1960

MORE SUPPORT AS I GO BACK TO SCHOOL

I will always remember how our neighbors on France Street helped us through the winter. They came by all the time to see how we were doing. They were nervous about the racial tension in the city, but they also wanted to support us. At night, they watched the house to make sure no one was prowling around.

After the Thanksgiving break, neighbors would baby-sit or help get me dressed for school in the morning. They would also watch for the marshals' car to arrive. Once I was in it, men from the neighborhood would walk behind the car, looking for signs of trouble as the car slowly left the safety of the block. One of our neighbors, who ran his own housepainting business, offered my father a job. My father didn't hesitate. He was grateful. On the spot, he began a new line of work.

In December the crowd that gathered in front of the school was smaller than before. The people who came were angry, loud militants, but the numbers were down.

On December 5, attendance at William Frantz was at eighteen, though at the time, I did not yet know that other children were in the school.

The legislators in Baton Rouge were still fighting school integration in the federal courts. There was a rumor they wanted to take the case all the way to the U.S. Supreme Court, but it never happened. John F. Kennedy, a liberal Democrat, had just been elected president, and segregationists in Baton Rouge knew that Washington would be less sympathetic to their cause than before.

Can we honestly say that it doesn't affect our security and the fight for peace when Negroes and others are denied their full constitutional rights? —JOHN F. KENNEDY

DAVANTAGE DE SOUTIEN LORS DE MON RETOUR À L'ÉCOLE

Je me souviendrai toute ma vie de nos voisins de France Street qui nous ont aidés cet hiver-là. Ils venaient tout le temps voir comment nous allions. Ils étaient inquiets à cause des tensions raciales qui régnaient dans la ville, mais ils voulaient tout de même nous soutenir. Ils surveillaient notre maison pendant la nuit pour s'assurer que personne ne rôdait.

Après le congé de Thanksgiving, des voisins me gardaient ou m'aidaient à me préparer le matin pour aller à l'école. Ils guettaient aussi l'arrivée de la voiture des U.S. Marshals. Une fois que j'étais dedans, les hommes du quartier marchaient derrière la voiture, vérifiant qu'il n'y avait aucun signe de danger alors que la voiture quittait lentement la sécurité qu'offrait notre quartier. Un de nos voisins, qui gérait sa propre entreprise de peinture en bâtiment, a offert un emploi à mon papa, qui a accepté sans hésitation. Il était reconnaissant et a immédiatement appris un nouveau métier.

Au mois de décembre, la foule rassemblée devant l'école était moins importante qu'avant. Elle était composée de manifestants en colère et bruyants, mais ils étaient moins nombreux.

Le 5 décembre, le nombre d'élèves présents à l'école William Frantz s'élevait à 18, même si, à l'époque, je ne savais pas que d'autres enfants étaient présents dans l'école.

Les législateurs à Baton-Rouge se battaient encore contre les cours fédérales au sujet de la déségrégation. Une rumeur prétendait qu'ils voulaient porter l'affaire devant la Cour suprême des États-Unis, mais cela ne s'est jamais passé. John F. Kennedy, un démocrate progressiste, venait d'être élu président, et les ségrégationnistes de Baton-Rouge savaient que le gouvernement serait moins favorable à leur cause qu'auparavant.

« Pouvons-nous sincèrement dire que la négation des pleins droits constitutionnels des Noirs et des autres n'affecte pas notre sécurité ainsi que la lutte pour la paix ? » — JOHN F. KENNEDY

THROUGH THE WINTER WITH MRS. HENRY

After Christmas, my teacher and I settled into a routine. It was odd to be the only child in class, but I finally decided this was the way it was going to be here at the Frantz school. Being Mrs. Henry's only student wasn't a chore. It was fun and felt sort of special. She was more like my best friend than just an ordinary teacher. She was a loving person, and I knew she cared about me.

Mrs. Henry and I always had fun. We did everything together, reading and word puzzles, spelling and math. We sang songs and played games. Since I couldn't go outside, we pushed desks out of the way and did jumping jack exercises.

Once or twice Mrs. Henry got permission for us to walk in the school yard, but it was strange to be out there with no other kids around. I remember seeing men standing off in the corners of the yard. I thought they were hiding from somebody. Later, I learned that they were plainclothes detectives.

I spent so much time with Mrs. Henry and liked her so much that I began to speak the way she spoke. I learned later that Mrs. Henry was a northerner, from Boston, Massachusetts, and she did not have a southern drawl. I didn't sound like my brothers and sister, but I didn't know why. I know that Mrs. Henry influenced me a great deal that year. She had a polite, kind manner that I admired. In fact, I began to imitate her. Little by little, I grew to love Mrs. Henry. We became very attached to each other.

L'HIVER AVEC MADAME HENRY

Après Noël, mon institutrice et moi nous sommes installées dans une routine. C'était étrange d'être la seule élève en classe, mais j'ai fini par me dire que c'était ainsi que cela se passerait à l'école William Frantz. Être l'unique élève de madame Henry n'était pas une corvée, c'était amusant et assez particulier. Je la considérais plus comme ma meilleure amie que comme une simple institutrice. C'était une personne aimante, et je savais qu'elle tenait à moi.

Madame Henry et moi nous amusions toujours. Nous faisions tout ensemble : lecture, mots croisés, orthographe et mathématiques. Nous chantions et jouions. Comme je n'étais pas autorisée à aller à l'extérieur, nous déplaçons les tables et faisons des exercices de gymnastique.

Une fois ou deux, madame Henry a obtenu la permission de marcher avec moi dans la cour de l'école, mais c'était étrange d'être à l'extérieur sans aucun autre enfant. Je me rappelle avoir vu des hommes qui se tenaient dans les coins de la cour. Je pensais qu'ils se cachaient. Plus tard, j'ai appris que c'étaient des inspecteurs en civil.

Je passais tellement de temps avec madame Henry, et je l'aimais tellement, que je me suis mise à parler comme elle. J'ai appris plus tard que madame Henry venait du Nord des États-Unis, de Boston, dans l'État du Massachusetts, et qu'elle n'avait pas cet accent traînant typique du Sud. Mon accent n'était pas celui de mes frères et de ma sœur, mais je ne savais pas pourquoi.

Je sais à quel point madame Henry m'a influencée cette année-là. J'admirais sa politesse et sa gentillesse. En réalité, je m'étais mise à l'imiter. Petit à petit, j'ai appris à aimer madame Henry. Nous nous sommes fort attachées l'une à l'autre.

Ruby was a smart, sensitive person. It was a joy to go to school each day and to have her as – well – my child. I was newly married and had no children of my own at that time, and I think Ruby became “my child”! She was sweet, beautiful, and so brave. It was such an anxious time, and I often wondered how that little girl could come to school each day and be as relaxed and trusting as she was.

That year certainly wasn’t the experience I thought it would be. My husband and I moved to New Orleans in September because of his job transfer. I thought New Orleans would be a romantic place, filled with southern hospitality.

I did enjoy, for a while, exploring New Orleans’ historic sights as a tourist. Yet I soon longed to return to my teaching career. So one day my touring took me to the New Orleans School Headquarters to apply for a teaching position. Very soon thereafter, the Superintendent of Schools, Dr. James Redmond, phoned me and asked if I would mind teaching an integrated class. “Of course not,” I answered. He then gave me the assignment at William Frantz.

Nobody at the school lifted a finger to make Ruby’s life easier. The principal was a rigid, prejudiced woman who gave me no guidance or help. Ruby and I were both treated as unwelcome outsiders. When I went to the teachers’ lounge at lunchtime, the other teachers at first ignored me or made unpleasant remarks about the fact that I was willing to teach a black child.

When I discovered how the other teachers were spending their time, I was appalled. Quite by accident one day, I came upon a classroom – the long-hidden other first grade – and discovered three white students talking among themselves. Their teacher, in her ankle socks and saddle shoes, was listening to the radio. Other teachers sat through the day with no students at all. They had been given the option of transferring to other schools, but they preferred a year of not-teaching.

« Ruby était une fillette intelligente et sensible. C'était une joie d'aller à l'école tous les jours et de l'avoir comme, je dirais, mon propre enfant. Je venais de me marier et je n'avais pas encore d'enfant, et je pense que Ruby est devenue « mon enfant » ! Elle était adorable, belle et si courageuse. C'était une période tellement angoissante, je me suis souvent demandé comment cette fillette pouvait venir à l'école tous les jours et rester aussi calme et confiante.

Cette année-là, je n'ai certainement pas vécu l'expérience que j'avais imaginée. Mon mari et moi avons déménagé à La Nouvelle-Orléans au mois de septembre, car il avait été muté. Je pensais que La Nouvelle-Orléans serait une ville romantique, empreinte de cette hospitalité typique du Sud.

Pendant un moment, j'ai aimé découvrir les monuments historiques de La Nouvelle-Orléans comme touriste. Cependant, j'ai très vite eu envie de reprendre ma carrière d'institutrice. Un jour, ma visite m'a menée au siège de la direction des écoles de la ville afin de poser ma candidature pour un poste d'institutrice. Très rapidement après, le directeur général des écoles de la ville, Dr James Redmond, m'a appelée et m'a demandé si cela me dérangeait d'enseigner à une classe déségrégée. « Absolument pas », ai-je répondu. Il m'a ensuite offert le poste à l'école William Frantz.

À l'école, personne n'a levé le petit doigt pour rendre la vie de Ruby plus facile. La directrice, une femme stricte et pleine de préjugés, ne m'a apporté ni conseil ni aide. Ruby et moi étions traitées comme des étrangères indésirables. Quand j'allais dans la salle des professeurs lors de la pause de midi, au début, les autres instituteurs m'ignoraient ou faisaient des remarques désagréables sur le fait que j'accepte d'enseigner à une enfant noire.

Lorsque j'ai découvert la manière dont les autres instituteurs passaient leur temps, j'étais consternée. Un jour, je suis tombée par hasard sur une salle de classe, l'autre classe de première primaire qui est longtemps restée cachée, et j'ai découvert trois enfants blancs qui parlaient entre eux. Leur institutrice, qui portait des socquettes et des souliers lacés en cuir à deux tons, écoutait la radio. Les autres instituteurs restaient assis toute la journée sans aucun élève. On leur avait proposé d'être transférés dans d'autres écoles, mais ils préféraient rester un an sans enseigner.

My biggest teaching problem was that everything was so secretive. I wasn't allowed to be in contact with Ruby's family or even to know where they lived. Ruby's mother was a strong, stunning woman, and I was sorry not to be able to talk with her. I admired her courage in accepting such risks to help make a better life for Ruby and all her children.

Outside of school, I was forced to become secretive, too. My husband was in total sympathy with what I was doing, but there were very few people who even knew where I was teaching. I didn't tell anybody because I wasn't sure who could be trusted. It was a dangerous time.

To help Ruby, I tried to explain integration more than once, but I'm not sure she understood. I told her that white people in the South had gotten used to living a certain way and that they were having trouble changing. I said people become afraid of anyone whom they think is really different from them. I wanted Ruby to know that none of the integration problem was her fault. I didn't want to allow hate to enter her life and in any way diminish her beautiful spirit. I told her she was a wonderful and special person. I told her the other children would come back to school eventually. When she asked how soon that would be, I had no answer. Ruby never complained, but I knew she was lonely.

Nowadays, when I'm invited into schools to talk about that year, I find that Ruby's story inspires children. They feel they finally have a hero who is like them. Ruby's story allows children to feel they, too, can do very important things and they, too, can be heroes. For me, it's a pleasure to remember back. Ruby was a star. I was proud of her then, and I still am. — BARBARA HENRY

Le secret qui entourait tous les aspects de mon activité à ce moment-là était le problème le plus important auquel j'ai été confrontée. Je n'étais pas autorisée à être en contact avec la famille de Ruby ni à savoir où elle habitait. La mère de Ruby était une femme forte et magnifique, et je regrettais de ne pas pouvoir lui parler. J'admirais le courage dont elle faisait preuve en acceptant de prendre de tels risques pour améliorer l'avenir de Ruby et celui de tous ses enfants.

En dehors de l'école, j'ai aussi dû devenir secrète. Mon mari soutenait ce que je faisais, mais très peu d'autres personnes savaient où j'enseignais. Je ne le disais à personne, car je n'étais pas sûre de savoir à qui je pouvais faire confiance. C'était une période dangereuse.

Pour aider Ruby, j'ai essayé de lui expliquer plus d'une fois ce qu'était la déségrégation, mais je ne suis pas certaine qu'elle ait compris. Je lui ai dit que les Blancs du Sud étaient habitués à vivre d'une certaine manière, qu'ils avaient du mal à changer cela et que les gens avaient peur des personnes qu'ils pensent être vraiment différentes d'eux. Je voulais que Ruby sache que les problèmes causés par la déségrégation n'étaient aucunement de sa faute. Je ne voulais pas laisser la haine entrer dans sa vie ni envahir sa belle âme. Je lui ai dit qu'elle était merveilleuse et unique. Je lui ai aussi dit que les autres enfants finiraient par revenir à l'école. Lorsqu'elle m'a demandé dans combien de temps, je ne savais pas quoi répondre. Ruby ne s'est jamais plainte, mais je savais qu'elle se sentait seule.

Lorsque je suis invitée dans des écoles pour parler de cette année-là, je remarque que l'histoire de Ruby inspire de nombreux enfants. Ils ont l'impression d'enfin avoir une héroïne qui leur ressemble. L'histoire de Ruby permet aux enfants d'avoir le sentiment qu'eux aussi peuvent faire des choses importantes et être des héros. Je me remémore cet événement avec plaisir. Ruby était une star. J'étais fière d'elle à l'époque, et je le suis toujours. » — BARBARA HENRY

I DRAW PICTURES FOR DR. COLES

A child psychiatrist, Robert Coles, came into my life that winter. At the time, he was a young man in the air force, stationed right outside of New Orleans. On his way to a medical conference one morning, he came upon the mob outside my school and noticed me being led into the building by the marshals. At that point, he became interested in me and wondered how I could go through such an ordeal. Soon afterward he went to the NAACP to offer his help. Dr. Coles felt that it would be easier for me to endure the stress if I had someone to talk outside of my family.

Dr. Coles met regularly with me. He also met with the three girls from McDonogh No. 19 and with the white children from each integrated school. Every week, Dr. Coles would come to my house with his tape recorder. He would ask how I was doing, and I mostly told him I was doing fine. Then he would pull out crayons and would ask me to draw pictures of myself or the school or some of the people in my life. Afterward we would talk about how the pictures showed what I was feeling, even if I couldn't put it into words. I think those pictures helped him to understand me.

I enjoyed the time I spent with Dr. Coles because an important man was coming to visit me and color with me, and that made me feel special. His wife was a caring person and often came to the house with him. She would always bring something special for me when she came. My mother taught Mrs. Coles how to cook gumbo, and they became good friends.

Dr. Coles later wrote about me in a number of books and articles, along with stories of other "children of crisis." He seemed to admire how well I held up through the Frantz school experience, but he was always curious about what kept me going.

JE DESSINE POUR LE DOCTEUR COLES

Robert Coles, un pédopsychiatre, est entré dans ma vie cet hiver-là. À l'époque, c'était un jeune homme engagé dans l'armée de l'air et posté près de La Nouvelle-Orléans. Un matin, alors qu'il se rendait à un congrès médical, il est tombé sur la foule devant mon école et m'a vue rentrer dans l'école accompagnée par les U.S. Marshals. C'est à ce moment-là qu'il s'est intéressé à moi et s'est demandé comment je pouvais traverser une telle épreuve. Peu de temps après, il a proposé son aide à la NAACP. Le docteur Coles pensait que je supporterais le stress plus facilement si j'avais quelqu'un à qui parler en dehors de ma famille.

Le docteur Coles et moi nous sommes vus régulièrement. Il voyait aussi les trois filles de l'école McDonogh n° 19 ainsi que les enfants blancs qui fréquentaient les écoles déségrégées. Chaque semaine, le docteur Coles venait chez moi avec son magnétophone. Il me demandait comment j'allais, et je lui répondais la plupart du temps que j'allais bien. Il sortait ensuite des crayons et me demandait de réaliser des dessins de moi, de l'école ou de personnes dans ma vie. Après, il m'expliquait que les dessins montraient ce que je ressentais, même si je n'arrivais pas à l'exprimer. Je pense que les dessins l'aidaient à me comprendre.

J'ai apprécié le temps passé avec le docteur Coles, car un homme important venait me rendre visite et colorier avec moi, ce qui me donnait l'impression que j'étais importante. Sa femme était attentionnée. Elle l'accompagnait souvent, et lorsqu'elle venait, elle apportait toujours quelque chose pour moi. Ma maman a appris à madame Coles à cuisiner le gombo, une soupe typique de la Louisiane, et elles sont devenues amies.

Le docteur Coles a écrit à mon sujet dans de nombreux livres et articles, notamment *Children of Crisis*, un livre dans lequel il raconte l'histoire d'enfants qui font face à des situations de crise. Il semblait admirer la manière dont je tenais le coup à l'école William Frantz, mais il se demandait toujours ce qui me faisait continuer à y aller.

“I knew I was just Ruby,” she told me once, in retrospect, “just Ruby trying to go to school, and worrying that I couldn’t be helping my momma with the kids younger than me, like I did on the weekends and in the summer. But I guess I also knew I was the Ruby who had to do it – go into that school and stay there, no matter what those people said, standing outside...”

*Ruby had a will and used it to make an ethical choice; she demonstrated moral stamina; she possessed honor, courage. —ROBERT COLES, *The Moral Life of Children**

« "Je savais que j'étais seulement Ruby", m'avait-elle dit une fois, avec le recul, "seulement Ruby qui essaie d'aller à l'école et qui s'inquiète de pas pouvoir aider maman avec les enfants plus jeunes que moi, comme je le faisais les week-ends et l'été. Mais j'imagine que je savais aussi que j'étais la Ruby qui devait le faire, qui devait aller à cette école et rester là, peu importe ce que les gens dehors disaient..." »

Ruby avait de la volonté et elle l'a utilisée pour faire un choix éthique. Elle a fait preuve de résistance morale, elle avait de l'honneur et du courage. » — ROBERT COLES, *The Moral Life of Children*

I HAVE TROUBLE EATING AND SLEEPING

There were times that winter when I did show stress. Nightmares would come, and I would get up and go wake my mother for comfort.

My mother would raise herself up in bed. “Did you say your prayers before you went to sleep?” she would ask.

If I hadn’t, Mama would say, “Honey, that’s why you’re having a bad dream. Go back now, and say your prayers.”

I would do as she said, and then I would sleep. Somehow it always worked. Kneeling at the side of my bed and talking to the Lord made everything okay. My mother and our pastor always said you have to pray for your enemies and people who do you wrong, and that’s what I did.

Another problem that year was lunchtime at school. I often ate in the classroom by myself while Mrs. Henry took her lunch break with the other teachers. It was a lonely time. The marshals sat outside while I opened up my lunch box. As time went on, I couldn’t eat. First I blamed it on the fact that my mother fixed too many peanut butter sandwiches. Then I began to wish and wish that I could go to the cafeteria with the other children. I could smell the food they were eating.

I was convinced that the kids were there. I began hiding my uneaten sandwiches in a storage cabinet in the classroom. I poured my carton of milk into the big jar of paste we had in the room. In my magical way of thinking, not eating lunch would somehow get me to the cafeteria. When roaches and mice began to appear in the room, a janitor discovered my old sandwiches. Mrs. Henry wasn’t mad at me. She was just sorry there were so many days when I hadn’t eaten. After that she usually ate with me so I wouldn’t be lonely.

PROBLÈMES D'ALIMENTATION ET DE SOMMEIL

Cet hiver-là, j'ai montré des signes de stress à certains moments. Je faisais des cauchemars et j'allais réveiller ma maman pour qu'elle me réconforte.

Elle se redressait sur son lit et me demandait : « As-tu bien dit tes prières avant d'aller dormir ? »

Si je ne l'avais pas fait, elle me disait : « Ma chérie, c'est pour ça que tu fais un cauchemar. Retourne dans ta chambre et dis tes prières. »

Je faisais ce qu'elle me disait, puis je m'endormais. Curieusement, cela fonctionnait à chaque fois. M'agenouiller près de mon lit et parler à Dieu arrangeaient tout. Ma maman et notre prêtre disaient toujours que nous devions prier pour nos ennemis et pour les personnes qui nous font du mal, et c'est ce que je faisais.

Un autre problème est survenu cette année-là : la pause de midi à l'école. Je mangeais souvent seule dans la classe pendant que madame Henry prenait sa pause avec les autres instituteurs. Je me sentais seule. Les U.S. Marshals s'asseyaient hors de la classe pendant que j'ouvrais ma boîte à tartines. Au fil du temps, je n'arrivais plus à manger. J'ai d'abord attribué cela au fait que ma maman préparait trop de sandwiches au beurre de cacahuètes. Ensuite, je me suis mise à espérer encore et encore pouvoir aller à la cantine avec les autres enfants. Je sentais la nourriture qu'ils mangeaient.

J'étais certaine que les enfants y étaient. J'ai commencé à cacher mes sandwiches dans une armoire de rangement dans la classe et je versais mon berlingot de lait dans un grand pot de colle. Je pensais que si je ne mangeais pas, j'irais comme par magie à la cantine.

Lorsque des cafards et des souris sont apparus dans la classe, un concierge a découvert mes vieux sandwiches. Madame Henry n'était pas fâchée. Elle était simplement désolée qu'il y ait eu tant de jours où je n'avais pas mangé. Après cela, elle mangeait généralement avec moi pour que je ne me sente pas seule.

At home, there was a period of time when I had trouble eating, too. All I wanted were potato chips and sodas. My parents told Dr. Coles about it, and he tried to talk to me. Then he remembered the woman in the crowd outside school each morning who said she was going to poison me. Dr. Coles thought I was afraid the woman would really do it.

I'm not sure if I was afraid of that or not. Perhaps I was just a picky eater. But in any case, once the year was over, my appetite returned.

There were certain treats that winter and spring that helped me feel better. One NAACP member, a woman named Mrs. Smith, was particularly good to me. She was the wife of the pediatrician I saw that year. I believe that Dr. Smith was donating his services to make sure I stayed healthy.

Mrs. Smith spent time with me to keep my spirits up. On the weekends, Mrs. Smith would pick me up in her car, and I would go from one world into another. I went to a zoo for the very first time and visited Storyland at City Park here in New Orleans. Mrs. Smith also took me to her home. Compared to my family, the Smiths were wealthy, and I was amazed when I saw their color television and the piano that her son gave me lessons on. The whole family was very kind to me. Those were wonderful weekends, but they left me a little dizzy and unsure about who I was and where I belonged. But now it's clear to me that those visits showed me a better side of life and made me feel that I had to do better for myself.

Poor Ruby. I felt so bad for her when we found the sandwiches. I was never going to say anything about it. For her sake, it was going to be our secret, but somehow our secret was revealed and made public. The only thing Ruby ever said to me was that she didn't like the sandwiches her mother made. I wrote to her mother, asking her to make something different.

— BARBARA HENRY

À la maison, il y a eu aussi une période pendant laquelle j'ai eu du mal à manger. Je ne voulais que des chips et des sodas. Mes parents l'ont dit au docteur Coles, qui a essayé de me parler. Il s'est ensuite souvenu qu'une femme dans la foule rassemblée devant l'école chaque matin avait menacé de m'empoisonner. Il pensait que j'avais peur que la femme ne passe à l'acte.

Je ne sais pas si j'avais peur de ça ou non. Peut-être que j'étais juste difficile pour manger. En tout cas, une fois l'année terminée, mon appétit est revenu.

Cet hiver et ce printemps-là, certains plaisirs m'ont aidée à me sentir mieux. Une membre de la NAACP, madame Smith, était particulièrement gentille avec moi. Elle était mariée au pédiatre que je voyais cette année-là. Je crois que le docteur Smith s'occupait de moi gratuitement pour s'assurer que je reste en bonne santé.

Madame Smith passait du temps avec moi pour que je garde le moral. Les week-ends, elle venait me chercher avec sa voiture, et je passais d'un monde à l'autre. Je suis allée dans un zoo pour la première fois de ma vie et j'ai visité Storyland, un parc sur le thème des contes à La Nouvelle-Orléans. Madame Smith m'a aussi emmenée dans sa maison. Par rapport à ma famille, la famille Smith était aisée, et j'étais émerveillée quand j'ai vu leur télévision en couleur et le piano sur lequel son fils m'a donné des cours. Toute la famille était très gentille avec moi. Ces week-ends étaient merveilleux, mais ils me laissaient un peu étourdie et incertaine de mon identité et de ma place. Aujourd'hui, il est évident que ces visites m'ont montré une meilleure facette de la vie et m'ont fait comprendre que je devais faire mieux pour moi-même.

« Pauvre Ruby. Je me suis sentie tellement mal quand nous avons découvert les sandwiches. Je n'allais rien dire. Pour son bien, cela devait rester notre secret, mais, sans que je ne sache comment, notre secret a été révélé et rendu public. La seule chose que Ruby m'a confiée, c'était qu'elle n'aimait pas les sandwiches que sa mère préparait. J'ai écrit à sa mère en lui demandant de préparer quelque chose de différent. » — BARBARA HENRY

THE END OF FIRST GRADE

Near the end of the year, Mrs. Henry and I finally had company. A few white children began coming back to school, and I got an opportunity to visit them once or twice. Even though these children were white, I still knew nothing about racism or integration. I had picked up bits and pieces over the months from being around adults and hearing them talk, but nothing was clear to me. The light dawned one day when a little white boy refused to play with me.

“I can’t play with you,” the boy said. “My mama said not to because you’re a nigger.”

At that moment, it all made sense to me. I finally realized that everything had happened because I was black. I remember feeling a little stunned. It was all about the color of my skin. I wasn’t angry at the boy, because I understood. His mother had told him not to play with me, and he was obeying her. I would have done the same thing. If my mama said not to do something, I didn’t do it.

The next thing I knew, it was June. That incredible year was over. Oddly enough, it ended quietly. I don’t remember any special good-byes as I headed off for summer vacation. I was sorry to leave Mrs. Henry, but I somehow thought she would be my teacher again in the fall and forever.

Mrs. Henry gave me excellent grades at the end of the year, but I was told that the school principal threatened to change them. She said I had received so much individual attention that the grades weren’t accurate. Mrs. Henry was angry and quarreled with the principal. Mrs. Henry was sad for me and very upset that the principal could be so mean to me. I don’t know to this day whether the grades were changed or not. But it didn’t matter. The principal couldn’t change what was in my head.

LA FIN DE LA PREMIÈRE ANNÉE

Vers la fin de l'année, madame Henry et moi avons enfin eu de la compagnie. Quelques enfants blancs ont commencé à revenir à l'école, et j'ai eu l'occasion de les voir une fois ou deux. Même si les enfants étaient blancs, j'ignorais tout du racisme et de la déségrégation. Au fil des mois, j'en avais compris des fragments en côtoyant des adultes et en les entendant parler, mais rien n'était clair. J'en ai pris conscience le jour où un petit garçon blanc a refusé de jouer avec moi.

Le garçon m'a dit : « Je peux pas jouer avec toi. Ma maman dit que je peux pas parce que t'es qu'une négresse. »

À ce moment-là, tout est devenu clair. Je me suis rendu compte que tout était arrivé parce que je suis noire. Je me souviens d'avoir été un peu abasourdie. Tout était lié à la couleur de ma peau. Je n'en voulais pas au garçon, car je le comprenais. Sa maman lui avait dit de ne pas jouer avec moi, et il lui obéissait. J'aurais fait la même chose. Si ma maman me disait de ne pas faire quelque chose, je lui obéissais.

Très rapidement, le mois de juin est arrivé. C'était la fin de cette année incroyable. Curieusement, elle s'est terminée dans le calme. Je ne me rappelle pas avoir fait d'adieux particuliers au moment de partir pour les vacances d'été. J'étais triste de quitter madame Henry, mais je pensais qu'elle serait encore mon institutrice l'automne suivant et pour toujours.

À la fin de l'année, madame Henry m'a donné d'excellentes notes, mais on m'a dit que la directrice avait menacé de les changer, car elle trouvait que j'avais reçu tellement d'attention individuelle que mes notes n'étaient pas fiables. Madame Henry était en colère et elle s'est disputée avec la directrice. Madame Henry était triste pour moi et très fâchée que la directrice puisse être si méchante avec moi. À ce jour, je ne sais pas si mes notes ont été changées ou non. Cela n'avait pas d'importance, car la directrice ne pouvait pas changer ce qu'il y avait dans ma tête.

Sometime in the spring I found out three or four first graders had been coming to the school for a while. I was stunned when I found out. It seemed cruel to keep Ruby by herself for so long. I went to the principal and told her I wanted Ruby and the other first graders to be together.

“By law, you have to integrate this school,” I said. “Integration means putting black and white children in the same classroom. As I see it, you are breaking the law by keeping them separate.” The principal wouldn’t budge, but I suggested we call the superintendent of schools to talk about it. The principal finally gave in. However, she would not force the other first-grade teacher to include Ruby in her class. Instead, the white children came into my classroom for part of each day.

It was progress. — BARBARA HENRY

« Au printemps, j’ai découvert que trois ou quatre autres élèves de première primaire venaient à l’école depuis un certain temps. J’étais stupéfaite. Cela semblait cruel de laisser Ruby seule pendant si longtemps. Je suis allée trouver la directrice et je lui ai dit que je voulais que Ruby et les autres élèves soient ensemble.

“Selon la loi, vous devez déségréguer cette école”, lui ai-je dit. “La déségrégation signifie réunir les enfants noirs et les enfants blancs dans la même classe. Selon moi, vous enfreignez la loi en les laissant séparés.”

La directrice ne voulait pas changer d’avis, mais j’ai proposé que nous appelions le directeur général des écoles de la ville pour en parler. La directrice a fini par céder. Toutefois, elle n’a pas forcé l’autre institutrice de première primaire à inclure Ruby dans sa classe. À la place, les enfants blancs venaient dans ma classe une partie de la journée.

C’était un progrès. » — BARBARA HENRY

MRS. HENRY IS GONE

When I began second grade, no marshals drove me to school. In fact, they had disappeared sometime the previous spring. In the last months of first grade, a taxi driver was sent to pick me up every morning. In second grade, I was on my own.

When I went back to school in September, I expected things to be the same. On the first day, I noticed there were no protestors outside, but I went up the front steps of the building as usual and headed for my old classroom on the second floor. Then someone steered me to a different room. When I walked in, I saw at least twenty other kids. There were even a few black kids. I couldn't believe it. I was upset to learn that Mrs. Henry would no longer be my teacher. Another white teacher was in charge. I wanted to run down the hall and ask everyone I saw, "Where is Mrs. Henry?" I felt very alone again. There was no one to talk to, no one to explain things. My heart was broken.

Years later, I learned that Mrs. Henry had moved back to Boston during the summer. She was expecting her first child in the fall, and she and her husband wanted to raise their family in Boston.

For me, losing my teacher and best friend and making the change to a normal school year was very hard. No one spoke about the previous year. It was as though it had never happened. At home, there were NAACP people coming to visit, no packages in the mail. I did see Dr. Coles sometimes, but it wasn't the same.

My second-grade teacher seemed mean to me, and she didn't seem to like me very much. She even made fun of my Boston accent when I read aloud in class.

"I know you had that northern woman for a teacher last year," she would tell me, "but you're not saying the words right."

DÉPART DE MADAME HENRY

Lorsque j'ai commencé la deuxième primaire, aucun U.S. Marshal ne me conduisait plus à l'école. En réalité, ils avaient disparu au printemps précédent. Pendant les derniers mois de la première année, un conducteur de taxi était chargé de venir me chercher chaque matin. En deuxième année, je devais me débrouiller.

Lorsque je suis retournée à l'école en septembre, je m'attendais à ce que rien n'ait changé. Le premier jour, j'ai remarqué qu'il n'y avait aucun manifestant devant l'école, mais j'ai monté les marches de l'école comme d'habitude et je me suis dirigée vers mon ancienne salle de classe au deuxième étage. Ensuite, quelqu'un m'a dirigée vers une autre salle. Quand je suis rentrée, j'ai vu au moins vingt autres enfants. Il y avait même quelques enfants noirs. Je n'arrivais pas à y croire. J'ai été bouleversée d'apprendre que madame Henry ne serait plus mon institutrice. Une autre institutrice blanche avait été désignée. Je voulais courir dans le couloir et demander à toutes les personnes que je voyais : « Où est madame Henry ? » Je me sentais à nouveau seule : personne à qui parler ni à qui expliquer des choses. Mon cœur était brisé.

J'ai appris des années plus tard que madame Henry était retournée à Boston pendant l'été. Elle attendait son premier enfant, qui devait naître en automne, et son mari et elle voulaient l'élever à Boston.

La perte de mon institutrice et de ma meilleure amie ainsi que le passage à une année scolaire normale ont été très difficiles à vivre. Personne ne parlait de l'année précédente, c'était comme si elle n'avait jamais eu lieu. Aucun membre de la NAACP ne venait me rendre visite et je ne recevais plus de colis. Je voyais encore le docteur Coles de temps en temps, mais ce n'était plus la même chose.

Mon institutrice de deuxième année était méchante avec moi et ne semblait pas m'aimer beaucoup. Elle se moquait même de mon accent de Boston quand je lisais à voix haute en classe.

Elle me disait : « Je sais que tu as eu cette femme du Nord comme institutrice l'année dernière, mais tu ne prononces pas les mots correctement. »

For months, I tried to pronounce words the way the other kids did, but I never again sounded like everyone else in the class. From second grade on, I felt different from the other kids in my class, and it wasn't just because of my accent. William Frantz School was integrated, but the long, strange journey had changed me forever.

At the end of the year, it was very hard to let go of Ruby. Even so, I wasn't sorry to leave New Orleans. Integration had been a shattering experience. After New Orleans, Boston seemed like a very appealing, uncomplicated place.

I have trouble with the word "proud", but I am pleased that Ruby and I made it through the year. A goal had been set out for Ruby, and we reached it.

For years I thought about Ruby. I had one teeny photo of her, with her front teeth missing, and I guarded it my whole life. The picture was in the top right-hand drawer of my bureau, and I would check every once in a while to make sure Ruby was still there.

She was like an invisible part of my family. Over the years, I told my children about her again and again. I had to keep the memory alive. After I left New Orleans, I knew the school was not a place where I was welcome. The principal had made it clear my association with that school was complete. I was never extended an invitation to return. But I used to wonder how Ruby was doing. — BARBARA HENRY

Pendant des mois, j'ai essayé de prononcer les mots comme les autres enfants, mais je n'ai plus jamais parlé comme le reste de la classe. À partir de la deuxième année, je me suis sentie différente des autres enfants de ma classe, et pas seulement à cause de mon accent. L'école William Frantz était déségrégée, mais le parcours long et étrange m'avait transformée à jamais.

« À la fin de l'année, ça a été très dur de quitter Ruby. Toutefois, je ne regrettais pas de quitter La Nouvelle-Orléans. La déségrégation avait été une expérience traumatisante. À côté de La Nouvelle-Orléans, Boston semblait être un lieu attrayant et paisible.

J'ai du mal avec le terme "fière", mais je suis contente que Ruby et moi ayons survécu à cette année-là. Un objectif avait été fixé pour Ruby, et nous l'avons atteint.

Pendant des années, j'ai pensé à Ruby. J'avais une toute petite photo d'elle, sans ses dents de devant, et je l'ai gardée toute ma vie. La photo se trouvait dans le tiroir supérieur droit de mon bureau, et je la regardais de temps en temps pour m'assurer que Ruby était encore bien là.

Elle était comme une membre invisible de ma famille. Je parlais sans cesse d'elle à mes enfants. Je devais empêcher qu'elle ne tombe dans l'oubli. Après avoir quitté La Nouvelle-Orléans, je savais que je n'étais plus la bienvenue à l'école William Frantz. La directrice avait clairement dit que ma collaboration avec l'école était terminée. On ne m'a jamais proposé de revenir. Mais je me demandais comment allait Ruby. » — BARBARA HENRY

There is no easy way to create a world where men and women can live together, where each has his own job and house and where all children receive as much education as their minds can absorb. But if such a world is created in our lifetime, it will be done in the United States by Negroes and white people of good will. It will be accomplished by persons who have the courage to put an end to suffering by willingly suffering themselves rather than inflict suffering upon others. It will be done by rejecting the racism, materialism, and violence that has characterized Western civilization and especially by working toward a world of brotherhood, cooperation, and peace. —DR. MARTIN LUTHER KING JR.

« Il n'existe aucun moyen facile de créer un monde dans lequel hommes et femmes peuvent vivre ensemble, dans lequel chacun a son propre emploi et sa propre maison et dans lequel chaque enfant reçoit autant d'instruction que son cerveau peut en absorber. Mais si un tel monde est créé de notre vivant, ce sera aux États-Unis par les Noirs et les Blancs de bonne volonté. Ce sera accompli par les personnes qui ont le courage de mettre fin à la souffrance en souffrant volontairement au lieu de faire souffrir les autres. Ce sera accompli en rejetant le racisme, le matérialisme et la violence qui ont caractérisé la civilisation occidentale, et particulièrement en œuvrant pour un monde de fraternité, de coopération et de paix. » — KING, MARTIN LUTHER, JR. « Nonviolence: The Only Road to Freedom ». in James Melvin Washington (ed.), *A Testament of Hope: The Essential Writings and Speeches of Martin Luther King, Jr.*, pp. 54 – 61. San Francisco: Harper Collins, 1986. (From *Ebony*, October 1966).

SOME MAJOR EVENTS OF THE CIVIL RIGHTS MOVEMENT AND WHERE NEW ORLEANS SCHOOL INTEGRATION FITS IN

| | |
|----------------|---|
| May 1954 | Supreme Court outlaws school segregation in <i>Brown v. Board of Education of Topeka, Kansas</i> . |
| December 1955 | Rosa Parks, a black woman, is arrested in Montgomery, Alabama, for refusing to give up her seat on a city bus to a white passenger. |
| September 1957 | President Eisenhower orders federal troops to enforce school desegregation in Little Rock, Arkansas. |
| February 1960 | Four black students sit in at a “whites only” lunch counter in Greensboro, North Carolina. |
| November 1960 | Four black first-grade girls integrate two public schools in New Orleans, Louisiana. Ruby Bridges is one of the first graders. |
| May 1961 | Freedom Riders are attacked in Alabama while testing bus desegregation laws. |
| September 1962 | James Meredith is the first African American to enroll at the University of Mississippi. |
| June 1963 | Medgar Evers, a civil rights leader, is killed in Jackson, Mississippi. |
| August 1963 | 250,000 Americans join in the civil rights March on Washington. |
| 1964 | Martin Luther King Jr. receives the Nobel Peace Prize. |
| June 1964 | Freedom Summer brings one thousand civil rights volunteers to Mississippi. |

QUELQUES ÉVÈNEMENTS MAJEURS DU MOUVEMENT DES DROITS CIVIQUES ET OÙ LA DÉSÉGRÉGATION SCOLAIRE À LA NOUVELLE-ORLÉANS SE SITUE

| | |
|----------------|--|
| Mai 1954 | La Cour suprême interdit la ségrégation scolaire dans <i>Brown v. Board of Education of Topeka, Kansas*</i> . |
| Décembre 1955 | Rosa Parks, une femme noire, est arrêtée à Montgomery, en Alabama, car elle a refusé de céder son siège à un passager blanc dans un bus de la ville. |
| Septembre 1957 | Le président Eisenhower ordonne aux troupes fédérales de faire respecter la déségrégation scolaire à Little Rock, dans l'Arkansas. |
| Février 1960 | Quatre étudiants noirs font un sit-in* au comptoir réservé aux Blancs (<i>White only*</i>) d'un magasin à Greensboro, en Caroline du Nord. |
| Novembre 1960 | Quatre fillettes noires intègrent deux écoles publiques pour Blancs à La Nouvelle-Orléans, en Louisiane. Ruby Bridges figure parmi celles-ci. |
| Mai 1961 | Les <i>Freedom Riders*</i> sont attaqués en Alabama alors qu'ils testent les lois de déségrégation dans les autocars. |
| Septembre 1962 | James Meredith est le premier Africain Américain à s'inscrire à l'Université du Mississippi. |
| Juin 1963 | Medgar Evers, un activiste du mouvement des droits civiques, est tué à Jackson, dans le Mississippi. |
| Août 1963 | 250 000 Américains prennent part à la marche sur Washington*. |
| 1964 | Martin Luther King Jr reçoit le prix Nobel de la paix. |

| | |
|--------------|---|
| Juin 1964 | Le <i>Freedom Summer</i> * rassemble mille volontaires pour les droits civiques au Mississippi. |
| July 1964 | President Johnson signs the Civil Rights Act of 1964. |
| March 1965 | The civil rights march from Selma to Montgomery, Alabama, is completed. |
| October 1967 | Thurgood Marshall is sworn in as the first black Supreme Court justice. |
| April 1968 | Dr. Martin Luther King Jr., is assassinated in Memphis, Tennessee. |

| | |
|--------------|---|
| Juillet 1964 | Le président Johnson signe le <i>Civil Rights Act*</i> de 1964. |
| Mars 1965 | La marche de Selma à Montgomery, en Alabama, est terminée. |
| Octobre 1967 | Thurgood Marshall prête serment en tant que juge de la Cour suprême : c'est le premier Noir à occuper cette fonction. |
| Avril 1968 | Martin Luther King Jr est assassiné à Memphis, dans le Tennessee. |

LET ME BRING YOU UP TO DATE

Maybe you'd like to know what has happened to me since I helped integrate the Frantz school. I finished William Frantz and went on to graduate from an integrated high school. I have lived in New Orleans ever since.

When I was in seventh grade, my parents separated. I think the pressure my family was under in 1960 caused serious problems in the marriage. My parents had never really agreed about my going to William Frantz, and it put a wedge between them. Money problems and other family problems continued, too, which couldn't have helped. After my parents separated, my mother moved us children out of our house on France Street and into a housing project. Over the next few years, my mother had a rough time financially. My father stayed in the old house, and I missed him so. He died of a heart attack when I was twenty-four. I wasn't a child anymore, but losing my father was terrible.

How did I get through the 1960 and the long year of integration? I think it was a combination of things. For one, I really believed as a child that praying could get me through anything. I still believe that. Also, because of my mother's strict discipline, which was the way many children were raised then, I knew I was expected to obey. Getting through first grade was partly just a matter of obeying my parents. As the oldest child, I was also used to being "responsible" and looking out for my brothers and sister. The responsibility that was placed on my shoulders in first grade may have felt familiar to me, even if it was heavy. Still, I sometimes feel I lost something that year. I feel as if I lost my childhood. It seems that I have always had to deal with some adult issues.

ET MAINTENANT ?

Peut-être aimerais-tu savoir ce qui m'est arrivé depuis que j'ai aidé à déségréguer l'école William Frantz ? J'y ai terminé l'école primaire puis j'ai été diplômée d'une école secondaire déségrégée. Je vis toujours à La Nouvelle-Orléans.

Lorsque j'étais en première secondaire, mes parents ont divorcé. Je pense que la pression que ma famille a subie en 1960 a causé de sérieux problèmes dans leur mariage. Mes parents ne s'étaient jamais vraiment mis d'accord sur le fait que j'intègre l'école William Frantz, et cette situation a creusé un fossé entre eux. Les soucis financiers et autres problèmes familiaux ont, eux aussi, persisté, ce qui n'a pas aidé. Après le divorce de mes parents, ma maman, mes frères, ma sœur et moi avons quitté la maison de France Street et nous avons emménagé dans un logement social. Les quelques années qui ont suivi, ma maman a eu de grosses difficultés financières. Mon père était resté dans notre ancienne maison, et il me manquait énormément. Il est mort d'une crise cardiaque lorsque j'avais vingt-quatre ans. Je n'étais plus une enfant, mais la perte de mon père a été terrible.

Comment ai-je fait pour survivre à cette longue année de déségrégation en 1960 ? Je pense que c'est le résultat d'une combinaison de choses. Tout d'abord, quand j'étais enfant, je croyais vraiment que prier pouvait m'aider à tout surmonter. Je le crois toujours. De plus, la stricte discipline de ma mère avait pour conséquence que je savais que je devais obéir. De nombreux enfants étaient élevés de cette manière à l'époque. Pour surmonter la première année, il suffisait en partie que j'obéisse à mes parents. Étant l'aînée, j'avais aussi l'habitude d'être « responsable » et de m'occuper de mes frères et de ma sœur. La responsabilité qui était placée sur mes épaules en première année m'était familière, même si elle était lourde. Cependant, j'ai parfois l'impression d'avoir perdu quelque chose cette année-là. J'ai l'impression d'avoir perdu mon enfance. Il me semble que j'ai toujours dû gérer des problèmes d'adultes.

After graduating from high school, I remember wanting to go to college. I regret not having that experience. My mother thought doors would automatically open for me as a result of what I had accomplished in 1960, but there was no one around to help lead me through those doors as I was led through the doors of William Frantz. After high school, I had the opportunity to study travel and tourism, and I later became a travel agent, one of the first African Americans to work for American Express in New Orleans. For fifteen years, I thoroughly enjoyed working as a travel agent. It allowed me the opportunity to see parts of the world I had only dreamed about.

Eventually I met and married a wonderful man named Malcolm Hall, and we now have four sons. We've struggled financially, but the Lord has made a way for me and my family. We have also been able to send our sons to integrated schools in a city that is less racist than it used to be.

In my adult years, I began to feel that my life should have a greater purpose. In the early 1990s, my youngest brother, Milton, was killed in a drug-related shooting in the housing project where he still lived. I was very shaken by this, as was the rest of my family. However, my brother's death woke me up in a way. It made me take a long look at my life. I slowly began to realize that what I had done in 1960 was meaningful and important. It allowed me an opportunity to speak to people and to help kids who were in trouble, the way Milton had been in trouble. Little by little, my life took on a new meaning. It's odd how misfortune can bring on new blessings. One of the changes I made after my brother's death was to go back to the Frantz school to do volunteer work as a parent liaison. My brother's young children were students there, and I wanted to help them recover from their father's death. The school is in a poor neighborhood in the inner city, and most of the students there now are African American. As is true of most inner-city schools, there's never enough funding to William Frantz up to current standards or even to offer the students the same opportunities they would receive in some of the suburban schools I've been fortunate to visit. The kids are being segregated all over again. There aren't enough good resources available to them – and why is that?

Après avoir obtenu mon diplôme de l'école secondaire, je me souviens avoir voulu aller à l'université. Je regrette de ne pas avoir vécu cette expérience. Ma maman pensait que les portes s'ouvriraient automatiquement à moi après ce que j'avais accompli en 1960, mais il n'y avait personne autour de moi pour m'aider à franchir ces portes comme cela avait été le cas à l'école William Frantz. Après l'école secondaire, j'ai eu l'occasion d'étudier le tourisme, et je suis plus tard devenue voyageuse, une des premières personnes africaines américaines à travailler pour l'entreprise American Express à La Nouvelle-Orléans. Pendant quinze ans, j'ai pleinement apprécié travailler comme voyageuse, car ce métier m'a permis de découvrir des parties du monde dont je n'avais que rêvé.

J'ai fini par rencontrer un homme merveilleux, Malcolm Hall, à qui je suis mariée, et nous avons quatre fils. Nous avons connu des difficultés financières, mais Dieu nous a aidés. Nous avons aussi pu envoyer nos fils dans des écoles déségrégues dans une ville moins raciste qu'auparavant.

À l'âge adulte, j'ai commencé à me dire que ma vie devait avoir un but plus important. Au début des années 1990, mon plus jeune frère, Milton, a été tué dans une fusillade liée à la drogue dans le logement social où il vivait encore. J'ai été bouleversée par cet événement, tout comme le reste de ma famille. Toutefois, la mort de mon frère m'a réveillée d'une certaine façon. Elle m'a incitée à jeter un regard sur ma vie. J'ai lentement commencé à me rendre compte que ce que j'avais accompli en 1960 était important. Cela m'a donné l'occasion de parler aux gens et d'aider des enfants en difficulté, comme cela avait été le cas de Milton. Petit à petit, ma vie a pris un autre sens. C'est étrange comme un malheur peut apporter de nouvelles bénédictions.

Après la mort de mon frère, un des changements que j'ai effectués a été de retourner à l'école William Frantz pour faire du bénévolat comme intermédiaire auprès des parents. Les jeunes enfants de mon frère fréquentaient cette école, et je voulais les aider à se remettre de la mort de leur père. L'école se situe dans un quartier pauvre du centre-ville, et la plupart des élèves sont Africains Américains. Comme presque toutes les écoles défavorisées, l'école William Frantz ne reçoit jamais assez de financement pour atteindre les normes éducatives en vigueur ou pour offrir aux élèves les opportunités qu'ils auraient dans certaines des écoles que j'ai eu la chance de visiter en dehors du centre-ville. Les enfants sont à nouveau soumis à la ségrégation. Les infrastructures ne sont pas adéquates pour eux. Pourquoi ?

I needed to find a way to give the William Frantz kids an equal opportunity to fulfill their hopes and dreams and enjoy school the way I did. I needed to find a way to help strengthen the school. That's what led me to establish The Ruby Bridges Foundation. To do just that. Once the foundation was funded by the proceeds from the picture book *The Story of Ruby Bridges*, by Robert Coles, we started after-school classes – just a few small classes, but it was a start. We hired teachers for multicultural arts programs. We started a ballet class, an African dance class, and a class on manners and etiquette. My hope is to bring programs like these to other inner-city schools.

I believe we must turn inner-city public schools into great schools. The Frantz school should become a great school again. All of our schools should be good enough to attract a healthy racial mix, which I believe leads to the most effective learning for everybody. If kids of different races are to grow up to live and work together in harmony, then they are going to have to begin at the beginning – in school together.

Nowadays I travel a lot, all across the country. I always feel nervous about public appearances, but I do book signings and school visits. In schools, I emphasize the importance of reading. I believe strongly in literacy and the power of education. Sometimes I also talk to kids about race. When I'm addressing young students, I read *The Story of Ruby Bridges*. Older students whom I talk to have often seen *The Ruby Bridges Story*, the Disney television movie that was based upon my experiences. With older kids, I start a discussion about the movie or the book and then get kids talking about racial problems in their own lives. When the scary subject of race is finally broached, kids want to talk and talk. It's very satisfying.

When *The Story of Ruby Bridges* was published in 1995, I became visible again to the public, and amazing things began to happen. After the book came out, one of the people who discovered it was Barbara Henry. For many years, my first-grade teacher and I were lost to each other. When she saw the book, she was able to contact me through the publisher.

Je devais trouver un moyen de donner aux enfants de l'école William Frantz les mêmes chances de réaliser leurs espoirs et leurs rêves et d'apprécier l'école comme je l'avais aimée. Je devais trouver un moyen d'aider à améliorer l'école. J'ai créé ma fondation, la *Ruby Bridges Foundation*, car je souhaitais faire tout cela. Une fois que la fondation a été financée par les bénéfices de l'album *The Story of Ruby Bridges* de Robert Coles, nous avons organisé des cours extrascolaires, seulement quelques-uns, mais c'était un début. Nous avons engagé des instituteurs pour des programmes d'arts multiculturels. Nous avons organisé un cours de ballet, un cours de danse africaine ainsi qu'un cours sur les bonnes manières et le savoir-vivre. J'espère mettre en place des programmes comme ceux-ci dans d'autres écoles défavorisées.

Je crois que nous devons faire des écoles publiques défavorisées des écoles d'excellence. L'école William Frantz devrait redevenir une excellente école. Toutes nos écoles devraient être assez bonnes pour attirer une saine diversité raciale, car, selon moi, c'est ce qui rend l'apprentissage plus efficace pour tout le monde. Si des enfants d'origines différentes doivent grandir pour vivre et travailler ensemble en harmonie, ils doivent commencer par le commencement : aller à l'école ensemble.

Je voyage beaucoup, aux quatre coins du pays. Je suis toujours stressée par les apparitions publiques, mais je fais des séances de dédicaces et des visites d'écoles. Dans les écoles, je mets l'accent sur l'importance de la lecture. Je crois fermement à l'alphabétisation et au pouvoir de l'éducation. Parfois, je parle aussi aux enfants des différences de couleur de peau et ce que ça implique dans la société. Lorsque je m'adresse à de jeunes élèves, je lis *The Story of Ruby Bridges*. Les élèves plus âgés ont souvent vu le film Disney *The Ruby Bridges Story*, qui s'inspire de ma vie. Avec les enfants plus âgés, j'entame une discussion sur le film ou le livre, puis je les fais parler du problème racial tel qu'il se manifeste dans leur vie. Lorsque ce sujet rebutant de la « race » est enfin abordé, les enfants veulent parler encore et encore. C'est très encourageant.

Lorsque *The Story of Ruby Bridges* a été publié en 1995, je suis redevenue visible au public, et des choses incroyables ont commencé à se passer. Après la sortie du livre, Barbara Henry a été parmi les personnes qui l'ont découvert. Pendant de nombreuses années, mon institutrice de première primaire et moi nous étions perdues de vue. Lorsqu'elle a vu le livre, elle a pu me contacter grâce à la maison d'édition.

Being reunited with Mrs. Henry (as I am still tempted to call her at times) was one of the great joys of my life. We first saw each other again on a special episode of *The Oprah Winfrey Show* in 1996. We hadn't seen each other for thirty-five years. Now we not only stay in touch, but we sometimes do book signings together as well.

I have been in contact with Robert Coles again, too. He had been out of touch with me for thirty years. During that time, he published a good deal and often wrote about me, but I wasn't very aware of it. It was as though Dr. Coles was keeping my story alive until I could grow up enough to tell it myself.

To be honest, I feel as if my life grew away from me for a long time. It wasn't until I was eighteen that I even found out that the artist Norman Rockwell had made me a subject in a painting.

As a grown woman, I watched the public television series *Eyes on the Prize*, about the civil rights movement, and my mother had to point out that some of the old film footage was of me. It's taken me a long time to own the early part of my life.

I don't know where events will go from here, but I feel carried along by something bigger than I am. For a long time, I was tempted to feel bitter about the school integration experience, not understanding why I had to go through it and go through it alone. Now I know it was meant to be that way. People are touched by the story of the black child who was so alone. Interest in the story keeps growing, and I'm not the one making it happen. The picture book and the Disney movie project seemed to fall out of the sky. I have received two honorary college degrees in recent years. I have been featured in newspaper articles and made television appearances and I've become a public speaker, a job I never would have dreamed of doing.

In all of this, I feel my part is just to trust in the Lord and step out of the way. For many years, I wasn't ready to be who I am today, but I've always tried not to lose my faith. Now I feel I'm being led by just that – faith – and now I'm closer to being at peace with myself than I ever have been.

Les retrouvailles avec madame Henry, comme je suis encore tentée de l'appeler par moments, ont été une des grandes joies de ma vie. Nous nous sommes d'abord revues lors d'une émission spéciale de *The Oprah Winfrey Show* en 1996. Nous ne nous étions plus vues depuis trente-cinq ans. Maintenant, non seulement nous restons en contact, mais nous faisons également parfois des séances de dédicaces ensemble.

J'ai également été en contact avec Robert Coles. Nous n'avions plus été en contact depuis trente ans. Durant tout ce temps, il a beaucoup publié et a souvent écrit à mon sujet, mais je n'en avais pas vraiment conscience. C'était comme si le docteur Coles gardait mon histoire en vie jusqu'à ce que je sois assez grande pour la raconter moi-même.

Pour être honnête, j'ai l'impression que, pendant un long moment, ma vie s'est éloignée de moi. Ce n'est qu'à mes dix-huit ans que j'ai découvert que l'artiste Norman Rockwell avait fait une peinture de moi.

Bien plus tard, j'ai regardé la série télévisée *Eyes on the Prize* sur le mouvement des droits civiques, et ma mère a dû me faire remarquer que j'apparaissais dans certaines des vieilles séquences filmées. Il m'a fallu longtemps pour assumer le début de ma vie.

Je ne sais pas quelle tournure vont prendre les événements à partir de maintenant, mais je me sens portée par quelque chose de plus grand que moi. J'ai longtemps été tentée de ressentir de l'amertume par rapport à mon expérience de déségrégation, car je ne comprenais pas pourquoi j'avais dû vivre tout cela, et de plus, toute seule. Maintenant, je sais que c'était censé être ainsi. Les gens sont touchés par l'histoire de l'enfant noire qui était si seule. L'intérêt pour mon histoire ne cesse de grandir, et ce n'est pas grâce à moi. L'album et le film Disney semblaient tomber du ciel. Ces dernières années, j'ai reçu deux diplômes honoris causa d'universités. J'ai été présentée dans des articles de journaux, j'ai fait des apparitions à la télévision et je suis devenue conférencière, une activité que je n'aurais jamais rêvé d'exercer.

Dans tout cela, j'ai l'impression que mon rôle est simplement de faire confiance à Dieu et de me laisser guider. Pendant de nombreuses années, je n'étais pas prête à être la personne que je suis aujourd'hui, mais j'ai toujours essayé de ne pas perdre ma foi. Maintenant, je me sens guidée par ma foi et je suis plus près d'être en paix avec moi-même que je ne l'ai jamais été.

For further information about my work and foundation, write to the following:

The Ruby Bridges Foundation

P.O. Box 127

Winnetka, Illinois

60093

I know that experience comes to us for a purpose, and if we follow the guidance of the spirit within us, we will probably find that the purpose is a good one.

Si tu souhaites plus d'informations sur mon travail et sur la Fondation, tu peux envoyer une lettre à l'adresse suivante :

The Ruby Bridges Foundation

P. O. Box 127

Winnetka, Illinois

60 093

Maintenant, je sais que l'expérience vient à nous dans un but précis, et que si nous suivons les conseils de l'esprit qui se trouve en nous, nous trouverons sûrement que ce but est louable.

6. Commentaires

6.1. Traduction des référents culturels

Avant d'aborder la traduction des référents culturels, il faut différencier l'explicitation de l'explication, les deux étant employées pour la traduction des référents culturels.

6.1.1. Explicitation

L'explicitation est un concept qui, dans le domaine traductologique, a été défini et redéfini.

Selon Vinay et Dalbarnet, l'explicitation est un « procédé qui consiste à introduire dans LA [la langue d'arrivée] des précisions qui restent implicites dans LD [la langue de départ], mais qui se dégagent du contexte ou de la situation » (Vinay et Dalbarnet 1972 : 9). Delisle, lui, la définit comme étant le « résultat d'un étoffement qui consiste à introduire dans le texte d'arrivée, pour plus de clarté ou en raison de contraintes imposées par la langue d'arrivée, des précisions sémantiques non formulées dans le texte de départ, mais qui se dégagent du contexte cognitif ou de la situation décrite » (Delisle 2013 : 658).

Lance Hewson s'intéresse, lui aussi, à l'explicitation. En s'inspirant de la définition de Klaudy (« the technique of making explicit in the target text information that is implicit in the source text », citée dans Hewson 2018 : 16) et de ses quatre types d'explicitation (*obligatory*, *optional*, *pragmatic* et *translation-inherent*), il crée sa propre définition du concept.

Selon Hewson, cette division en quatre types d'explicitation n'est pas complète, car elle ne prend pas en compte certains éléments importants, tels que le choix du traducteur ou la nature de la traduction (*ibid.*). Il fait ainsi une différence entre *explicitation* et *addition* (ajout) en intégrant l'idée de « destinataire » du texte source à sa propre définition. Selon lui, contrairement au destinataire du texte cible, le destinataire du texte source permet de différencier l'*explicitation* de l'*addition*.

Ainsi, l'explicitation se produit lorsqu'un

passage in the target-text contains information (i) that is not verbalized in the corresponding passage in the source text and (ii) that the source-text reader is **presumed to be able** (or is likely) to infer (Hewson 2018 : 21, je souligne)

alors que l'ajout se produit lorsqu'un

passage in the target-text contains information (i) that is not verbalized in the corresponding passage in the source text and (ii) that the source-text reader is **presumed not to be able** to infer (*ibid.* : 22, je souligne)

Selon Hewson, la différence entre explicitation et ajout se situe donc dans la possibilité ou non pour le lecteur source de déduire une information non verbalisée.

6.1.2. Explication

Contrairement à l'explicitation qui est théorisée dans le domaine traductologique, l'explication ne l'est pas. Cette dernière est définie comme « [d]éveloppement consistant à faire comprendre, à éclaircir quelque chose » (« Explication : Définition » s.d.), l'accent étant plutôt mis sur l'ajout d'informations afin de faire comprendre.

Ainsi, alors que l'explicitation renvoie à une formulation de ce qui est implicite, l'explication fait plutôt référence à un développement ayant pour but d'éclaircir le sens. La différence réside dans la notion d'implicite dans le texte source. Dans le cas de l'explication, l'élément développé n'est pas nécessairement un élément implicite. L'explication pourrait être considérée comme une sous-catégorie de l'explicitation, avec un ajout potentiel.

6.1.3. Stratégies de traduction des référents culturels

Comme mentionné précédemment, les éléments culturels occupent une place importante dans *Through My Eyes*.

Göte Klingberg, un des premiers théoriciens de la littérature jeunesse à traiter de la traduction des référents culturels en littérature jeunesse, classifie les référents culturels selon dix « cultural context adaptations » (Pederzoli 2012 : 99) :

1. Literary references
2. Foreign languages in the source text
3. References to mythology and popular beliefs
4. Historical, religious and political background
5. Building and home furnishings, food
6. Customs and practices, plays and games
7. Flora and fauna
8. Personal names, titles, names of domestic animals, names of objects
9. Geographical names
10. Weights and measures. (*ibid.*)

Il établit également une liste de huit stratégies qui permettent de traduire les référents culturels :

- 1) Added explanation 2) Rewording 3) Explanatory translation 4) Explanation outside the text 5) Substitution of an equivalent in the culture of the target language 6) Simplification 7) Deletion 8) Localization. (*ibid.* : 99, 100)

Selon lui, ces stratégies ne doivent pas toutes être utilisées pour traduire les référents culturels en littérature d'enfance et de jeunesse. En effet, Klingberg « préconise [...] toute solution qui préserve la culturalité du texte de départ, tout en ménageant ce destinataire, par exemple au moyen d'ajouts d'information dans le texte ou dans le paratexte » (Perderzoli 2012 : 100). Il ajoute que la localisation, la suppression d'éléments culturels ou encore la simplification sont à éviter :

Localization, deletion of cultural elements, simplification, and substitution by cultural elements belonging to the context of the target language are not to be recommended. When such methods are chosen, the source text is violated (Klingberg cité dans Pederzoli 2012 : 100)

Il faut toutefois nuancer son propos, car il ne se contente pas d'observer, mais exprime, de façon normative, ce qu'il faut ou ne faut pas faire. Chaque texte est composé de paramètres différents, nécessitant ainsi différentes stratégies lors de la traduction des éléments culturels.

6.1.3.1. *Explanatory translation* (Klingberg)

Les exemples suivants illustrent les éléments culturels qui rentrent dans la catégorie *explanatory translation*. Ces éléments, qui ont été explicités, sont classés selon la typologie des référents culturels de Klingberg. Il s'agit ici d'éléments présents au sein même du texte (et non des citations), car, dans le cas d'une traduction instrumentale, « it is the translator who accomplishes the transfer, making it easier for the target audience to relate to the text content » (Nord 2016 : 33).

Alors que la catégorie *added explanation* correspond à l'explication, l'*explanatory translation* renvoie, elle, à l'explicitation. En effet, la dénotation d'un terme ou la définition d'un concept est implicite à ce terme ou à ce concept. Sa verbalisation lors de la traduction n'est ainsi pas considérée comme un ajout, mais comme une explicitation.

i. *Building and home furnishings, food*

| | |
|--|---|
| My mother taught Mrs. Coles how to cook gumbo , and they became good friends. | Ma maman a appris à madame Coles à cuisiner le gombo, une soupe typique de la Louisiane , et elles sont devenues amies. (57) |
|--|---|

ii. *Historical, religious and political background*

| | |
|--|---|
| In 1954 – coincidentally, the year I was born – the U.S. Supreme Court ordered the end of “ separate but equal ” education for African-American children. | En 1954, qui se trouve être l’année de ma naissance, la Cour suprême des États-Unis a mis fin à la ségrégation dans l’enseignement public, où la doctrine « séparés, mais égaux » empêchait les enfants africains américains de fréquenter les mêmes écoles que les enfants blancs. (28) |
| He asked the U.S. government to rush federal marshals to New Orleans to protect the black first graders. | Il a demandé au gouvernement fédéral américain de dépêcher des U.S. Marshals, la police fédérale attachée au ministère de la Justice , à La Nouvelle-Orléans pour protéger les écoliers noirs. (35) |
| Mrs. Roosevelt’s letter was lost in the flood, along with the Purple Heart my father received for bravery in the Korean War. | La lettre de madame Roosevelt ainsi que la Purple Heart de mon papa, médaille qu’il a reçue du président après avoir été blessé lors de la guerre de Corée, ont disparu dans l’inondation. (52) |

iii. *Customs and practices, plays and games*

| | |
|---|--|
| Thanksgiving was coming, and the public schools were closing for a week-long holiday. | Thanksgiving, une fête célébrée aux États-Unis , approchait, et les écoles publiques fermaient pour une semaine de vacances. (50) |
|---|--|

6.1.3.2. *Rewording* (Klingberg)

La deuxième stratégie de Klingberg (*rewording*) a aussi été employée. Ruby Bridges mentionne *Washington*. Toutefois, elle ne fait pas référence à la ville de Washington D.C., la capitale du pays, à proprement parler, mais au gouvernement fédéral du pays. En effet, les trois branches du gouvernement fédéral ont leur siège dans la ville de Washington D.C. : le Congrès (pouvoir législatif), la Cour suprême (pouvoir judiciaire) et le Président (pouvoir exécutif) (The Editors of Encyclopaedia Britannica s.d.).

Contrairement aux exemples mentionnés ci-dessus, je n'ai pas opté pour l'ajout de mots, car remplacer « Washington » par « gouvernement » permet de rendre le sens. Cette modification rentre dans la catégorie *Historical, religious and political background* de Klingberg, comme la plupart des éléments explicités.

| | |
|--|--|
| John F. Kennedy, a liberal Democrat, had just been elected president, and segregationists in Baton Rouge knew that Washington would be less sympathetic to their cause than before. | John F. Kennedy, un démocrate progressiste, venait d'être élu président, et les ségrégationnistes de Bâton-Rouge savaient que le gouvernement serait moins favorable à leur cause qu'auparavant. (53) |
|--|--|

6.1.3.3. *Explanation outside the text* (Klingberg)

Par ailleurs, la quatrième stratégie de Klingberg (*explanation outside the text*) a également été adoptée. Elle concerne notamment les éléments culturels présents dans les citations, ces derniers ne pouvant pas être explicités lors de la traduction. En effet, dans la traduction documentaire, « [p]aratexts (foreword, notes, glossaries, etc.) are sometimes used to bridge the pragmatic gap between source-text and target[-]text situations in case of large temporal, spatial or cultural distances » (Nord 2016 : 33).

Ainsi, le livre est agrémenté d'un glossaire explicatif, reprenant des éléments présents au sein des citations et du texte. Même si certains éléments sont explicités dans le texte, l'explicitation n'est pas toujours possible, et parfois, expliciter en quelques mots n'est pas suffisant.

C'est pourquoi j'ai décidé de reprendre les éléments culturels et intertextuels, qui, selon moi, nécessitent une explication pour permettre au public cible de mieux comprendre les références

historiques et culturelles au sein du livre et d'avoir une meilleure compréhension du livre. Cela facilite et favorise ainsi l'accessibilité au livre. La plupart des éléments explicités selon la première stratégie de Klingberg ne font pas partie du glossaire, car, bien qu'ils soient propres à la culture américaine, ils ne sont toutefois pas indispensables à la compréhension de l'histoire. Un élément fait figure d'exception, à savoir la doctrine *separate but equal*, car même si cet élément a été explicité au sein du texte, cette explication supplémentaire permet de souligner l'importance de la doctrine dans l'histoire américaine et d'en rendre compte.

Le glossaire contient les mots et concepts suivants, indiqués par des astérisques au sein de la traduction :

Battle Hymn of the Republic : chant créé par Julia Ward Howe (1819-1910), poétesse active dans la lutte contre l'esclavage et pour les droits des femmes. Ce chant inspiré d'un chant en hommage à l'abolitionniste John Brown est rapidement devenu un symbole de la lutte contre l'esclavage.

Brown v. Board of Education : arrêt rendu à l'unanimité par la Cour suprême des États-Unis le 17 mai 1954. Il déclare inconstitutionnelle la ségrégation raciale dans les écoles publiques, les enfants noirs et les enfants blancs sont donc autorisés à fréquenter les mêmes écoles, ce qui n'était pas le cas auparavant en raison de la doctrine « séparés, mais égaux »*.

Civil Rights Act : loi adoptée en 1964 par le président américain Lyndon Johnson. Elle interdit la discrimination sur la base de plusieurs critères tels que la couleur de peau, la religion, le genre et l'origine. Elle s'applique à des domaines tels que le vote, l'emploi, l'enseignement, les lieux publics, etc.

États confédérés : États esclavagistes qui se séparent de l'Union, c'est-à-dire les États du Nord, et se regroupent après l'élection d'Abraham Lincoln comme président en 1860. Dans un premier temps, il s'agit de la Caroline du Sud, le Mississippi, la Floride, l'Alabama, la Géorgie, la Louisiane et le Texas, qui ont été rejoints par après par la Virginie, l'Arkansas, le Tennessee et la Caroline du Nord. Ces États étaient opposés à l'Union, qui était antiesclavagiste.

Freedom Riders (« voyageurs de la liberté ») : groupe de militants du mouvement des droits civiques qui ont participé aux *Freedom Rides*, les voyages de la liberté, en 1961. Ces voyages en bus à travers le Sud des États-Unis avaient pour but de protester contre les terminaux de bus soumis à la ségrégation. Les *Freedom Riders* tentaient d'utiliser des toilettes et des comptoirs réservés aux Blancs (*White only*). Ils ont été malmenés par des policiers et ont subi une violence sans nom de la part des manifestants blancs pro-ségrégation. Cette action a toutefois permis de mettre le mouvement des droits civiques en lumière.

Freedom Summer : campagne qui a eu lieu en 1964 dans l'État du Mississippi et qui avait pour objectif d'augmenter le nombre d'Africains Américains inscrits sur les listes électorales. Cette campagne permettait également de lutter contre les intimidations et discriminations auxquelles les Africains Américains étaient confrontés en allant voter. Les bénévoles ont fait face à de violentes résistances des forces de l'ordre et du Ku Klux Klan*, et trois étudiants ont été assassinés. La campagne a permis d'augmenter l'attention accordée à la discrimination subie par les Africains Américains lors du vote, ce qui a mené à l'adoption de la loi *Voting Rights Act* de 1965 interdisant la discrimination raciale lors du vote.

Glory, glory, segregation, the South will rise again : alors que *Glory, glory* fait référence au chant de la militante abolitionniste Julia W. Howe, *segregation, the South will rise again* est un slogan employé par une coalition du Sud des États-Unis, les Rédempteurs, pendant la période après la Guerre de Sécession, qui opposait l'Union aux États confédérés*, partisans d'un régime caractérisé par la domination blanche.

Ku Klux Klan (KKK) : société secrète créée en 1865 par des racistes blancs du Sud des États-Unis opposés aux droits acquis par les anciens esclaves. Cette société se transforme rapidement en organisation terroriste. Les membres, qui portent des longues robes et cagoules blanches, se réunissent la nuit, de manière secrète, pour organiser des actions violentes : sabotage d'élections, incendies d'écoles et d'églises noires, lynchages, assassinats d'Africains Américains. Dans certains États, le Ku Klux Klan était même soutenu par la police et les gouvernements locaux.

Lynchage : forme de justice populaire illégale, mais fréquente pendant la période de ségrégation aux États-Unis (1877-1964), et souvent acceptée par les autorités. Le lynchage, c'est-à-dire le fait d'exécuter d'une personne sans qu'elle n'ait été jugée avant, était utilisé par

les Blancs à l'encontre des Africains Américains pour les terroriser ou simplement les punir d'une soi-disant erreur qu'ils auraient commise. Cela leur permettait de renforcer leur politique suprémaciste. Le lynchage le plus marquant de l'histoire américaine est celui d'Emmett Till, un garçon de 14 ans, qui a été accusé d'avoir sifflé une femme blanche et qui a ensuite été torturé puis tué par deux racistes blancs en 1955.

Marche sur Washington pour l'emploi et la liberté : marche organisée par Bayard Rustin et Asa Philip Randolph, militants du mouvement des droits civiques, le 28 août 1963. Plus de 250 000 personnes y ont participé. Cette marche avait pour objectif de soutenir l'adoption du *Civil Rights Act** qui garantissait l'égalité des droits pour les Africains Américains et l'élimination des discriminations raciales. Elle marque le pic du mouvement non violent pour les droits civiques. Le discours de Martin Luther King (*I Have a Dream*), prononcé ce jour-là, est devenu un symbole du mouvement des droits civiques.

National Association for the Advancement of Colored People (NAACP) : organisation américaine de défense des droits civiques créée en 1909. Elle se donne pour mission la garantie de l'égalité des droits ainsi que l'élimination des discriminations raciales. Elle a notamment permis la signature de l'arrêt *Brown v. Board of Education*, grâce à Thurgood Marshall et a joué un rôle dans l'adoption du *Civil Rights Act* de 1964 et du *Voting Rights Act* de 1965.

Neuf de Little Rock : groupe de neuf élèves africains américains qui ont été empêchés de fréquenter l'école secondaire dans laquelle ils étaient inscrits par le gouverneur de l'Arkansas, Orval Faubus, car il voulait maintenir la ségrégation. Le président, Dwight D. Eisenhower, a fait intervenir l'armée pour protéger les Neuf et faire appliquer leur droit de fréquenter l'école.

« Séparés, mais égaux » (*separate but equal*) : doctrine adoptée à la suite de l'arrêt *Plessy v. Ferguson* rendu par la Cour suprême des États-Unis en 1896. Cet arrêt, qui défendait la légalité de la ségrégation raciale, a établi le concept de « séparés, mais égaux » et renforcé la suprématie blanche.

Sit-in : forme de contestation non violente lors de laquelle les participants s'asseyent et refusent de partir. Le 1 février 1960, quatre étudiants noirs ont décidé de s'asseoir au comptoir d'un restaurant réservé aux Blancs (*White only*) à Greensboro, en Caroline du Nord, et ont refusé de

céder leur place. Quatre jours après, plus de 300 étudiants les avaient rejoints. Le mouvement s'est ensuite répandu dans d'autres villes. Les *sit-in* de Greensboro ont permis l'annulation de la politique de ségrégation de la chaîne de magasins *Woolworth*.

Sud profond : région des États-Unis comprenant les États de l'Alabama, de la Caroline du Sud, de la Caroline du Nord, de la Géorgie, de la Louisiane et du Mississippi, mais aussi certaines parties de la Floride, de la Virginie, du Tennessee, du Texas et de l'Arkansas. Au XIX^e siècle, le Sud profond, dont l'économie dépendait principalement des plantations, comptait sur la main-d'œuvre fournie par les esclaves africains américains. Cette région a ensuite appartenu à la Confédération pendant la Guerre de Sécession puis a pratiqué et soutenu la ségrégation raciale jusque dans les années 1960.

« **Un, deux, trois quatre, l'intégration on doit combattre ; cinq, six, sept, huit, on ne veut pas de parasites** » : la version originale de la comptine pour enfants (*Two, four, six, eight*) date du XIX^e siècle. Elle a d'abord été utilisée par des enfants lors de jeux dans la cour de récréation et a ensuite été utilisée par des adultes pour promouvoir le respect de l'adversaire lors de matchs sportifs, ajoutant *who do who appreciate* (« qui apprécions-nous ? »). Au milieu du XX^e siècle, la comptine a été transformée en un chant pour protester contre la déségrégation des écoles et des universités (version originale : *Two, four, six, eight, we don't want to integrate; eight, six, four, two, we don't want a chigeroo*).

White only : inscription présente sur des pancartes affichées dans de nombreux lieux publics américains aux XIX^e et XX^e siècles, car les lois de l'époque exigeaient que les Noirs ne puissent pas fréquenter les mêmes lieux que les Blancs. Ces pancartes se trouvaient dans un grand nombre de lieux publics tels que les théâtres, les piscines, les cimetières, les prisons, les parcs, les terminaux de bus, les wagons, les salles d'attente, etc.

6.2. Hétéroglossie

6.2.1. Définition

Dans le dernier essai de son livre *The Dialogic Imagination* intitulé « Discourse in the novel », Mikhaïl Bakhtine définit l'hétéroglossie comme « a diversity of social speech types (sometimes even diversity of languages) and a diversity of individual voices, artistically organized » (Bakhtine 1981 : 262). En effet, selon lui,

[t]he novel orchestrates all its themes, the totality of the world of objects and ideas depicted and expressed in it, by means of the social diversity of speech types (*raznorečie*) and by the differing individual voices that flourish under such conditions. Authorial speech, the speeches of narrators, inserted genres, the speech of characters are merely those fundamental compositional unities with whose help heteroglossia (*raznorečie*) can enter the novel; each of them permits a multiplicity of social voices and a wide variety of their links and interrelationships (always more or less dialogized) (*ibid.* : 263)

Il ne faut toutefois pas confondre l'hétéroglossie, représentée ici par l'hétérogénéité de voix au sein du texte, avec le multilinguisme, qui renvoie à l'« [é]tat d'une communauté multilingue, où l'on parle plusieurs langues » (« Multilinguisme : Définitions » s.d.). L'hétéroglossie peut faire office, entre autres, de marqueur d'identité des différentes voix individuelles, apportant ainsi différentes visions du monde au sein du texte.

6.2.2. Application à *Through My Eyes*

Deux voix coexistent au sein du livre : la « Ruby enfant » qui revit l'évènement et la « Ruby adulte » qui le raconte. Alors que dans le premier cas, Ruby prend la voix de l'enfant, au point même de se confondre avec à certains moments, dans le second cas, elle raconte l'histoire en prenant de la distance et en faisant référence à des éléments qu'elle ne savait pas à l'époque, mais dont elle se rend maintenant compte grâce au recul.

Cette différence entre la Ruby enfant et la Ruby adulte peut être analysée par les caractéristiques stylistiques de la voix narrative : vocabulaire employé, tournure et longueur des phrases, idées exprimées, tous ces éléments nous indiquent à quelle Ruby nous avons affaire.

Il est indispensable d'analyser la manière dont l'hétéroglossie est rendue dans la traduction. Les caractéristiques stylistiques sont également ci-dessous analysées en intégrant la prise en compte du public cible.

6.2.3. Analyse

6.2.3.1. Ruby adulte

La Ruby adulte et la Ruby enfant sont généralement toutes deux présentes au sein de chaque chapitre. Toutefois, le premier et le dernier chapitres sont entièrement écrits de la perspective de l'adulte. Dans le premier chapitre, Ruby présente l'histoire qu'elle va raconter (« Preface to

my story ») et dans le dernier, avec sa conscience d'adulte et l'expérience acquise, elle fait le point sur ce qu'elle a vécu et ce qu'elle a appris de cet événement (« Let me bring you up to date »). Ces deux chapitres contiennent notamment des phrases plus longues et complexes.

Les exemples ci-dessous illustrent des tournures métaphoriques, articulées avec une certaine emphase qu'un enfant ne formulerait pas. J'ai essayé de rendre ces effets de style en français spontanément.

| | |
|--|--|
| When I was six years old, the civil rights movement came knocking at the door . | Quand j'avais six ans, le mouvement des droits civiques a fait irruption dans ma vie . (28) |
| It was 1960, and history pushed in and swept me up in a whirlwind . | On était en 1960, et l'histoire a forcé la porte et m'a emportée dans un tourbillon . (28) |
| To be honest, I feel as if my life grew away from me for a long time. | Pour être honnête, j'ai l'impression que, pendant un long moment, ma vie s'est éloignée de moi . (71) |
| I know that experience comes to us for a purpose, and if we follow the guidance of the spirit within us, we will probably find that the purpose is a good one. | Maintenant, je sais que l'expérience vient à nous dans un but précis, et que si nous suivons les conseils de l'esprit qui se trouve en nous, nous trouverons sûrement que ce but est louable. (72) |

De plus, ces deux chapitres, et particulièrement le premier, contiennent de nombreux éléments relatifs à l'histoire africaine américaine : une explication sur les termes employés à l'époque pour désigner les Africains Américains, sur la fin de la doctrine *separate but equal* et l'arrêt *Brown*, sur les *Little Rock Nine*, etc. Tous ces éléments ont été ajoutés par l'adulte afin de permettre une meilleure contextualisation de l'histoire.

La Ruby adulte exprime sa situation d'énonciation grâce à différents marqueurs : temporels, événementiels, mémoriels, discursifs et autoréférentiels.

I. Marqueurs temporels

Le livre contient de nombreux marqueurs temporels, qui permettent notamment de différencier l'enfant de l'adulte. En effet, lorsque des déictiques tels que *now, then, that* + élément temporel, *at the time, later, back then* ou encore *when* + élément temporel sont présents, il s'agit de la perspective de la Ruby adulte.

Pour être fidèle à la voix de l'adulte et pour la rendre correctement, il faut garder un maximum de marqueurs temporels en français. Toutefois, il se peut que dans certains cas, comme le second exemple ci-dessous, le contexte suffise pour situer la phrase. Ainsi, le marqueur temporel n'est pas toujours obligatoire.

| | |
|--|--|
| Her love and attention made me feel very special then – and even more so now . | Je me sentais privilégiée par l'amour et l'attention qu'elle me portait quand j'étais enfant , et ce sentiment est encore plus fort aujourd'hui . (30) |
| Dr. Coles later wrote about me in a number of books and articles, along with stories of other "children of crisis". | Le docteur Coles a écrit à mon sujet dans de nombreux livres et articles, notamment <i>Children of Crisis</i> , un livre dans lequel il raconte l'histoire d'enfants qui font face à des situations de crise. (57) |

a) Marqueurs événementiels

Bien que moins présents au cœur du livre, les faits historiques y apparaissent toutefois. Lorsque ceux-ci sont présents, nous avons à nouveau affaire à la Ruby adulte. En effet, comme c'est le cas notamment dans le premier chapitre, lorsque des faits historiques sont mentionnés, ils permettent de mieux contextualiser l'histoire et ont été ajoutés par l'adulte, dans sa situation d'autrice. Ces ajouts, qui permettent au public cible, c'est-à-dire des enfants âgés de dix ans et plus, de situer certains événements et concepts propres à l'histoire (africaine) américaine, ont été développés dans des parties descriptives, et non émotionnelles, c'est-à-dire dans des parties correspondant à la Ruby adulte.

| | |
|--|---|
| The segregationist organization known as the Ku Klux Klan had been burning crosses in front of black homes for many years. | Cela faisait de nombreuses années que l'organisation ségrégationniste connue sous le nom de Ku Klux Klan brûlait des croix devant les maisons des Noirs partout dans le Sud. (49) |
| Thurgood Marshall, the NAACP lawyer who commented on the appeal, would eventually become a justice of the United States Supreme Court. | Thurgood Marshall, l'avocat de la NAACP qui a commenté l'appel, a fini par devenir juge de la Cour suprême des États-Unis. (50) |

Le vingt-troisième chapitre (« Some major events of the civil rights movement ») diffère des autres, car il est composé uniquement de faits historiques présentés sous forme de ligne du temps. Ce chapitre entre dans la catégorie de la narration par la Ruby adulte, car c'est elle, comme autrice, qui juge nécessaire d'offrir aux jeunes lecteurs des informations supplémentaires concernant le mouvement des droits civiques.

b) Marqueurs mémoriels

L'aspect mémoriel est également visible stylistiquement tout au long du livre. Des verbes de remémoration tels que *remember*, *forget* ou *recall* sont récurrents et permettent d'identifier l'adulte qui se souvient. Par exemple, le verbe *remember* apparaît à 17 reprises, témoignant de l'importance du processus mémoriel de Ruby Bridges au sein du livre.

Lors de la traduction, ces verbes ont été traduits par « se souvenir de » ou « se rappeler » afin de rester le plus proche possible du processus mémoriel dans lequel Ruby s'inscrit.

| | |
|--|--|
| I don't remember everything about that school year, but there are events and feelings I will never forget. | Je ne me souviens pas de toute cette année scolaire, mais certains événements et sentiments resteront gravés en moi à jamais. (29) |
| In writing this book, I recall how integration looked to me then, when I was six and limited to my own small world. | En écrivant ce livre, je me rappelle la façon dont je voyais l'intégration quand j'avais six ans et ne connaissais que les repères de mon petit monde. (29) |

| | |
|--|---|
| I will always remember how our neighbors on France Street helped us through the winter. | Je me souviendrai toute ma vie de nos voisins de France Street qui nous ont aidés cet hiver-là. (53) |
|--|---|

c) Marqueurs discursifs

i. Distance entre l'époque remémorée et la situation de la narration

Un autre élément des plus important est la perspective de l'adulte. Il s'agit de la perspective de l'adulte, que l'enfant ne comprendrait pas. En d'autres mots, Ruby Bridges fait référence à des choses qu'elle a apprises plus tard ou à des choses qu'elle n'aurait tout simplement pas pu comprendre enfant. La perspective adulte est assortie de marqueurs temporels.

Lorsqu'elle fait référence à des éléments qu'elle ne savait pas à l'époque, elle emploie souvent *at the time* + *didn't know* (5x). Il est impératif de garder la présence de l'aspect temporel, tout comme il est important de garder l'écart entre la conscience « ingénue » de l'enfant et celle « consciente » de l'adulte.

| | |
|---|--|
| <u>At the time</u> , I knew little about the racial fears and hatred in Louisiana. | <u>À l'époque</u> , je ne connaissais pas grand-chose de la peur et de la haine raciales présentes en Louisiane. (28) |
| What I didn't know <u>in kindergarten</u> was that a federal court in New Orleans was about to force two white public schools to admit black students. | Ce que j'ignorais <u>lorsque j'étais à l'école maternelle</u> , c'était qu'une cour fédérale à La Nouvelle-Orléans était sur le point d'imposer à deux écoles publiques pour Blancs d'accepter des élèves noirs. (33) |
| On December 5, attendance at William Frantz was at eighteen, though <u>at the time</u> , I did not yet know that other children were in the school. | Le 5 décembre, le nombre d'élèves présents à l'école William Frantz s'élevait à 18, même si, <u>à l'époque</u> , je ne savais pas que d'autres enfants étaient présents dans l'école. (53) |

Ensuite, lorsqu'elle mentionne un élément qu'elle a appris plus tard, elle utilise principalement l'adverbe *later* accompagné du verbe *I learned* (5x). Il y a l'ajout d'un adverbe déictique qui marque la distance temporelle et mentale entre la « protagoniste » et l'autrice.

| | |
|--|--|
| I learned <u>later</u> they were carrying guns. | <u>Plus tard</u>, j'ai appris qu'ils portaient des armes à feu. (37) |
| <u>Later on</u> I learned there had been protestors in front of the two integrated schools the whole day. | <u>Plus tard</u>, j'ai appris que les manifestants étaient restés toute la journée devant les deux écoles intégrées. (40) |
| <u>Years later</u>, I learned that Mrs. Henry had moved back to Boston during the summer. | J'ai appris <u>des années plus tard</u> que madame Henry était retournée à Boston pendant l'été. (63) |

ii. Perspective contemporaine d'énonciation (« aujourd'hui »)

Pour finir, la perspective de l'adulte peut également être repérée de deux autres manières : soit par l'adverbe *now* accompagné d'un élément dont Ruby ne se rendait pas compte à l'époque, mais dont elle comprend maintenant l'importance, soit par un adverbe exprimant l'idée de futur, comme *forever* (« à jamais ») dans le dernier exemple ci-dessous. Dans ces cas-ci, les déictiques renvoient à la situation d'énonciation.

| | |
|---|---|
| I took the summers for granted then, the way kids do, but I know <u>now</u> they were a gift. | [...] je n'avais pas conscience de la valeur de ces moments, comme tous les enfants qui vivent le moment présent, mais, <u>maintenant</u>, je sais à quel point ils étaient précieux. (30) |
| But <u>now</u> it's clear to me that those visits showed me a better side of life and made me feel that I had to do better for myself. | <u>Aujourd'hui</u>, il est évident que ces visites m'ont montré une meilleure facette de la vie et m'ont fait comprendre que je devais faire mieux pour moi-même. (60) |
| William Frantz was integrated, but the long, strange journey had changed me forever . | L'école William Frantz était déségrégée, mais le parcours long et étrange m'avait transformée à jamais . (64) |

d) Situation d'énonciation autoréférentielle

Enfin, Ruby s'identifie clairement en tant qu'adulte à quatre reprises. Ces quatre identifications se trouvent dans les premier et dernier chapitres, qui sont, comme mentionné précédemment, intégralement rédigés avec la voix et la perspective de l'adulte.

Lors de la traduction, j'ai gardé le terme adulte trois fois sur les quatre : « nous, les adultes », « l'adulte que je suis » et « à l'âge adulte ». Dans le quatrième cas, *as a grown woman* a été traduit par « Bien plus tard », la situation d'énonciation autoréférentielle ayant disparu dans la version française.

| | |
|--|--|
| It's we adults who teach it. | C'est nous, les adultes , qui le leur apprennent. (28) |
| However, as an adult , I wanted to fill in some of the blanks about what was a serious racial crisis in the American South. | L'adulte que je suis veut cependant combler certaines lacunes dans le récit de cette grave crise raciale dans le Sud des États-Unis. (29) |
| In my adult years , I began to feel that my life should have a greater purpose. | À l'âge adulte , j'ai commencé à me dire que ma vie devait avoir un but plus important. (69) |

6.2.3.2. Ruby enfant

En ce qui concerne la Ruby enfant, elle est identifiable de plusieurs manières : la narration des pensées et des émotions, les remémorations et l'identification claire à la situation d'énonciation. En outre, les phrases sont souvent plus courtes, les tournures sont plus simples, le vocabulaire est plus « enfantin » et les figures de rhétorique, telle que la métaphore, sont utilisées avec parcimonie.

I. Pensées

Les pensées qui caractérisent la Ruby enfant, introduites par les verbes *think* et *tell*, peuvent être qualifiées d'« innocentes », de « naïves ». Elles trahissent une façon de penser enfantine. Ces projections mentales de la Ruby enfant se mêlent à l'histoire racontée par l'adulte et nous permettent de voir l'histoire à travers le regard de la fillette de six ans.

| | |
|---|---|
| It must be college, I thought to myself . | Ça doit être une université, ai-je pensé . (37) |
| I told myself that this must be the way it is in a big school. [...] I had thought my new school would be hard, but the first day was easy. | Je me disais que c'était sûrement ainsi que les choses se passaient dans les grandes écoles. [...] Je pensais que ma nouvelle école serait difficile, mais ce premier jour avait été facile. (39) |

| | |
|---|---|
| I thought my mother was mean when she told me that I had to give some of my presents away. | Lorsque ma maman me disait que je devais donner certains de mes cadeaux, je la trouvais méchante. (51) |
|---|---|

II. Émotions

Ensuite, les émotions sont également caractéristiques de la voix de la Ruby enfant. En effet, lorsque l'émotion domine au sein d'un extrait, nous nous trouvons face à la Ruby enfant. Il est intéressant de noter que lors de ces moments émotionnels, il s'agit souvent d'émotions dites « négatives » : la tristesse, la solitude ou la peur. Ces émotions transparaissent particulièrement lorsque Ruby se remémore les événements douloureux : les chants racistes, la solitude dans l'école, le changement d'institutrice, la perte de sa meilleure amie, etc.

Les émotions sont un champ d'expérience difficile à rendre en français, car il faut s'assurer que l'émotion soit transmise au public cible. Selon Daniela Hăisan, « la traduction des émotions dans les textes pour les jeunes est intimement liée à la notion de subjectivité du traducteur » (citée par Krzyżanowska et Balačchi 2020 : 3). Ainsi, tout en étant consciente de cette subjectivité, j'ai essayé de rendre au mieux les émotions ressenties par la Ruby de six ans.

| | |
|---|---|
| I was upset to learn that Mrs. Henry would no longer be my teacher. [...] I felt very alone again. There was no one to talk to, no one to explain things. My heart was broken. | J'ai été bouleversée d'apprendre que madame Henry ne serait plus mon institutrice. [...] Je me sentais à nouveau seule : personne à qui parler ni à qui expliquer des choses. Mon cœur était brisé. (63) |
| For me, losing my teacher and best friend and making the change to a normal school year was very hard. | La perte de mon institutrice et de ma meilleure amie ainsi que le passage à une année scolaire normale ont été très difficiles à vivre. (63) |
| From second grade on, I felt different from the other kids in my class, and it wasn't just because of my accent. | À partir de la deuxième année, je me suis sentie différente des autres enfants dans ma classe, et pas seulement à cause de mon accent. (64) |

III. Remémorations

Cette troisième catégorie, intitulée « remémorations », renvoie à des moments que Ruby revit comme petite fille de six ans. Se projetant en arrière, Ruby prend la voix de l'enfant, comme si elle revivait l'évènement. Ces remémorations sont empreintes d'émotions.

Les remémorations peuvent notamment être identifiées par les descriptions factuelles et le style enfantin employé par Ruby Bridges. En effet, les phrases sont relativement courtes et la syntaxe est simple. Le vocabulaire est, lui aussi, accessible et relativement commun.

| | |
|--|---|
| I wasn't angry at the boy, because I understood. [...] I would have done the same thing. If my mama said not to do something, I didn't do it. | Je n'en voulais pas au garçon, car je le comprenais. [...] J'aurais fait la même chose. Si ma maman me disait de ne pas faire quelque chose, je lui obéissais. (61) |
| At that moment, it all made sense to me. I finally realized that everything had happened because I was black. | À ce moment-là, tout est devenu clair. Je me suis rendu compte que tout était arrivé parce que je suis noire. (61) |
| When I went back to school in September, I expected things to be the same. On the first day, I noticed there were no protestors outside, but I went up the front steps of the building as usual and headed for my old classroom on the second floor. | Lorsque je suis retournée à l'école en septembre, je m'attendais à ce que rien n'ait changé. Le premier jour, j'ai remarqué qu'il n'y avait aucun manifestant devant l'école, mais j'ai monté les marches de l'école comme d'habitude et je me suis dirigée vers mon ancienne salle de classe au deuxième étage. (63) |

IV. Situation d'énonciation autoréférentielle

Pour finir, Ruby s'identifie clairement en tant qu'enfant à une reprise. Dans ce cas, comme il s'agit du premier chapitre dans lequel nous découvrons la Ruby enfant (chap. 2, « Born in the Deep South »), j'ai traduit *us children* par « nous » afin que les jeunes lecteurs et lectrices puissent immédiatement s'identifier à l'enfant qui a vécu l'histoire.

| | |
|---|---|
| That was how the grown-ups fed us children . | C'était ainsi que les adultes nous nourrissaient. (30) |
|---|---|

Selon Jocelyne Giasson, la littérature, notamment la littérature d'enfance et de jeunesse, aurait sept fonctions, parmi lesquelles se trouve « le développement affectif », celui-ci passant par « l'identification aux personnages » (Giasson citée par Collombat 2019 : 20). Dans le cas de *Through My Eyes*, se trouver dans la peau de l'enfant permet une meilleure identification à Ruby Bridges. En effet, bien que l'âge du public source et du public cible soit supérieur à celui de Ruby lorsqu'elle a vécu cet événement, il s'agit toujours d'enfants, ou de jeunes adolescents, qui seraient, il me semble, plus susceptibles de s'identifier à la Ruby enfant qu'à la Ruby adulte.

6.2.4. Traduction

Étant donné que l'hétéroglossie « interacts with [the] narratological structure by reinforcing the solidarity between the narrator and the narratee » (Boyden et Goethals 2011 : 30), sa traduction est intéressante à analyser, car il faut parvenir à rendre cette « solidarité » entre narratrice et destinataire, entre narration et réception. En effet, l'hétéroglossie ne représente pas uniquement la voix de la narratrice, mais également la relation entre narratrice et destinataire (*ibid.*).

De plus, comme l'hétéroglossie et l'identité de la voix de la narratrice sont étroitement liées, l'importance de rendre au mieux l'hétéroglossie lors de la traduction est renforcée (*ibid.* : 38). Toutefois, l'hétéroglossie n'est pas aussi présente dans ma traduction qu'elle ne l'est dans le texte source, car « translations have a tendency to reduce the heteroglossia present in the ST » (May citée dans Boyden et Goethals 2011 : 38).

Ainsi, pour la traduction de l'hétéroglossie dans *Through My Eyes*, la plupart des éléments qui permettent de distinguer l'adulte et l'enfant, à savoir les différents marqueurs, ont été gardés en français. Le vocabulaire employé dans la traduction permet également de les différencier. À titre d'exemple, j'ai décidé de traduire *mother* par « maman » dans tout le livre, sauf dans les premier et dernier chapitres. En effet, le terme « maman » est le « [t]erme par lequel un enfant appelle sa mère » (Éditions Larousse s.d.). Toutefois, le premier et le dernier chapitres étant entièrement rédigés avec la voix de l'adulte, ils font office d'exception. Dans ces deux chapitres, j'ai traduit *mother* par « mère », car c'est la Ruby adulte qui parle.

6.3. Intertextualité

6.3.1. Intertextualité en littérature jeunesse

L'intertextualité « représente une constante de la littérature destinée à un jeune public » (Douglas 2006 : 1), même si le lectorat ne la décèle pas toujours. Plus le lecteur est jeune, moins ce dernier est susceptible de comprendre la référence et d'y avoir accès. Cette difficulté est accentuée lors de la traduction, car plusieurs paramètres sont à prendre en compte, comme l'âge et l'« environnement culturel de l'enfant » (*ibid.*).

6.3.2. Citations

Geneviève Roux-Faucard distingue quatre types de « traces intertextuelles » qui permettent d'adopter une stratégie lors de la traduction, notamment la citation. Elle est caractérisée par un « emprunt littéral et déclaré » : littéral, car aucun changement n'a été opéré par rapport au signifiant d'origine, et déclaré, car plusieurs marques explicites indiquent son origine, par exemple le nom de l'auteur, le titre de l'œuvre, des guillemets, etc. (Roux-Faucard 2006 : 102).

Ces « traces intertextuelles » traversent *Through My Eyes* (28x, voir tableau 1 en annexe). Parmi les citations, il y a notamment des extraits de journaux (*New York Times*, *U.S. News & World Report*, etc.), de livres (*Travels with Charley* et *The Moral Life of Children*) ainsi que d'interviews de proches de Ruby Bridges (Lucille Bridges, sa maman, et Barbara Henry, son institutrice).

Selon Geneviève Roux-Faucard, la traduction de la citation peut poser problème, car il faut à la fois respecter le sens et l'effet qu'elle produit, tout en gardant à l'esprit qu'il s'agit d'une citation et non d'une référence et que son contexte n'est plus le même. La citation traduite ne peut ainsi se permettre d'être « stylistiquement déficiente » (Roux-Faucard 2006 : 104). En effet, elle doit être rendue de façon à ce que, malgré son contexte différent, le style et l'effet recherchés soient respectés.

Pour les citations ayant une traduction officielle, cette dernière est reprise. Cela s'applique à l'extrait de l'arrêt *Brown v. Board of Education*, traduit par Elizabeth Zoller dans *Les grands arrêts de la Cour suprême des États-Unis* en 2010, ainsi qu'aux extraits du livre *Travels with Charley* de John Steinbeck, traduit par Monique Thiès en 1995 (*Voyage avec Charley*).

Les citations provenant de journaux, de magazines, d'articles, de livres et d'interviews n'ayant pas de traduction publiée ont été traduites en restant le plus proche possible de la citation originale. Cela concerne les citations extraites des journaux *New York Times*, *U.S. News & World Report* et *New Orleans Times Picayune*, du magazine *Good Housekeeping*, du livre *The Moral Life of Children* de Robert Coles, du discours de John F. Kennedy, des interviews de Lucilles Bridges et de Barbara Henry, de l'article « Race and the Field of Family Therapy » de Robert-Jay Green et de l'essai « Nonviolence: The Only Road to Freedom » de Martin Luther King Jr.

La stratégie de traduction de deux citations intertextuelles diffère toutefois, à savoir celle du chant « Glory, glory, segregation, the South will rise again » et de la comptine « Two, four, six, eight, we don't want to integrate; eight, six, four, two, we don't want a chigeroo ». Alors que dans le premier cas, la citation a été explicitée et est restée non traduite, dans le second, elle a été traduite.

Dans le premier cas, il s'agit d'un chant abolitionniste qui a été détourné en un slogan politique raciste. En effet, la première partie (*Glory, glory*) fait référence au chant que Julia W. Howe, une militante abolitionniste, a créé pendant la Guerre de Sécession en s'inspirant de la marche John Brown's Body (*Glory, glory, hallelujah! // His truth is marching on*) (« Julia Ward Howe » s.d.), tandis que la seconde partie (*segregation, the South will rise again*) fait partie d'un slogan utilisé par une coalition du Sud des États-Unis, les *Redeemers*, pendant la période de Reconstruction afin de promouvoir un régime caractérisé par la domination blanche (« Jefferson Davis Autograph Letter Signed South » s.d.).

Le chant de Julia W. Howe et le slogan étant connus aux États-Unis, le contraste semble évident pour les lecteurs sources, ce qui n'est pas le cas pour les lecteurs cibles. Je l'ai ainsi explicité.

| | |
|---|---|
| <p>Their favorite was “Battle Hymn of the Republic,” in which they changed the chorus to “Glory, glory, segregation, the South will rise again.”</p> | <p>Leur préféré était le chant antiesclavagiste « The Battle Hymn of the Republic ». Le refrain original, qui fait référence à Dieu, devenait « Glory, glory, segregation, the South will rise again », faisant l’apologie de la ségrégation et appelant les États du Sud à se relever. (40)</p> |
|---|---|

Dans le second cas, la citation a été traduite. En effet, l'effet produit par la citation primait la restitution de son intertextualité. Ces mots racistes, que Ruby Bridges et les quelques enfants blancs qui continuaient à aller à l'école entendaient sur le chemin de l'école, sont d'une violence insupportable. Afin que les lecteurs comprennent la violence de ces mots, l'importance a été accordée à ce que la citation contient.

Alors que ce folklore enfantin datant du XIX^e siècle a d'abord été utilisé par des écoliers lors de jeux dans la cour de récréation, par exemple pour désigner quelqu'un lors d'un jeu ou en faisant de la corde à sauter, il a ensuite été détourné par les adultes qui l'ont modifié pour promouvoir le fair-play et le respect de l'adversaire en y ajoutant « *who do we appreciate ?* » (*Two, four, six, eight, who do we appreciate ?*).

Au milieu du XX^e siècle, le chant n'avait toutefois pas disparu. En effet, il a été utilisé à trois reprises pour protester contre la déségrégation des écoles et des universités : en 1957 lorsque Elizabeth Eckford, qui fait partie des *Little Rock Nine*, a intégré une école secondaire pour Blancs dans l'Arkansas ; en 1961 lorsque Hamilton Homes et Charlayne Hunter ont intégré la University of Georgia ainsi qu'en 1962 lorsque James Meredith a intégré la University of Mississippi (Onion 2018).

Pour comprendre la traduction de la citation, il faut comprendre le terme *chigeroo*. Ce dernier n'apparaît dans aucun dictionnaire et sa signification est difficile à déterminer. Le plus probable serait qu'il vienne du terme *chigger*, qui est une sorte d'acarien. Les *chiggers* sont présents dans le Sud-est des États-Unis, dont fait partie la Louisiane. *Harvest mites* étant synonyme de *chigger*, le terme *harvest* pourrait évoquer les Africains Américains. Le terme serait ainsi une manière de les insulter. Toutefois, comme il n'y a qu'un seul « g » à *chigeroo* et deux à *chigger*, il pourrait revêtir une autre signification. *Chigeroo* a ainsi été traduit par « parasites », non seulement pour renvoyer aux acariens, mais également pour rimer avec « huit ».

| | |
|---|---|
| <i>One youth chanted, "Two, four, six, eight, we don't want to integrate; eight, six, four, two, we don't want a chigeroo."</i> | « Un adolescent scandait : "Un, deux, trois quatre, l'intégration on doit combattre ; cinq, six, sept, huit, on ne veut pas de parasites". » (38) |
|---|---|

6.3.3. Références

La référence est moins présente dans le livre, mais apparaît tout de même à plusieurs reprises (4x, voir tableau 1). Elle renvoie à « toute indication permettant d'identifier un texte et de le rendre présent à l'esprit du lecteur, mais sans le citer littéralement : titre, nom d'auteur, résumé, nom de personnage ou de lieu, paraphrase, indication bibliographique, etc. » (Roux-Faucard 2006 : 103).

Virginie Douglas met en avant quatre démarches pour traduire l'intertextualité en littérature jeunesse : l'indifférence au lecteur, la sous-traduction ou non-traduction, le recours aux notes explicatives ainsi que le développement. Elle estime que le développement est la stratégie la plus satisfaisante en littérature d'enfance et de jeunesse (Douglas 2006 : 10). Le développement comprend la sur-traduction, l'ajout, l'explicitation et l'incrémentalisation. C'est la stratégie que j'ai utilisée lors de la traduction des références.

Bien qu'il existe une traduction française de la chanson « The Battle Hymn of the Republic », j'ai décidé de ne pas la reprendre dans la traduction, car la chanson française a été adaptée en chant de Noël (Nicoletta, « Glory, Alleluia ») et ne revêt plus la même signification, la portée historique et politique ayant totalement disparu (Johnston 2022). J'ai ainsi décidé de garder le nom anglais et d'expliciter l'origine de ce chant pour que les lecteurs cibles comprennent l'importance du chant ainsi que le contexte dans lequel il s'inscrit.

| | |
|--|--|
| Their favorite was “ Battle Hymn of the Republic, ” [...] | Leur préféré était le chant <u>antiesclavagiste</u> « The Battle Hymn of the Republic ». (40) |
|--|--|

Le nom de l'ouvrage *Children of Crisis* de Robert Coles a, lui aussi, été explicité. Cet ouvrage en cinq volumes s'intéresse aux « enfants de crise », c'est-à-dire aux enfants qui ont souffert de la discrimination, de la pauvreté ou encore de la solitude. Il s'intéresse tout particulièrement à Ruby Bridges dans un des sous-chapitres du premier volume intitulé « A Study of Courage and Fear » (« Children of Crisis » s.d.). Alors qu'en anglais les guillemets indiquent qu'il s'agit d'une référence au titre de cet ouvrage, cette solution ne fonctionnerait pas en français, car ce livre n'est pas connu du public cible. Étant donné que le livre est connu aux États-Unis, qu'il a reçu le prix Pulitzer et qu'il semble important pour Ruby Bridges, j'ai décidé d'expliciter le nom de l'ouvrage, et non d'opter pour une des trois autres solutions proposées par Virginie Douglas, à savoir l'indifférence, la non-traduction ou les notes explicatives.

| | |
|--|--|
| Dr. Coles later wrote about me in a number of books and articles, along with stories of other “ children of crisis. ” | Le docteur Coles a écrit à mon sujet dans de nombreux livres et articles, notamment <u>Children of Crisis, un livre dans lequel il raconte l’histoire d’enfants qui font face à des situations de crise.</u> (57) |
|--|--|

6.4. Histoire de la dénomination des Africains Américains

6.4.1. Introduction

Au cours de l’histoire, de nombreux termes ont été usités pour décrire les Africains Américains. De *Negro* (ou *negro*) à *African American* (ou *African-American*) en passant par *Black* (ou *black*), leur diversité est telle que chaque terme est propre à une période et à un usage bien précis, bien qu’ils puissent coïncider. En effet, les termes sont « [adoptés différemment] selon les périodes, générations et classes sociales » (Martin-Breteau 2023 : 21).

Ces termes sont au cœur même de la lutte des Africains Américains, car la lutte pour imposer la manière dont ils veulent être dénommés est « un élément central des luttes de libération noires aux États-Unis » (*ibid.* : 20).

Parmi la grande quantité de termes employés, les termes *colored*, *Negro*, *African American* et *Black* seront développés. Une partie sera également dédiée au terme *nigger*, qui diffère, par sa complexité, des autres termes. Pour finir, la traduction de ces termes dans le livre sera abordée.

6.4.2. Du dépouillement du nom à *colored*

Cette lutte pour l’autodénomination remonte au XVII^e siècle lorsque les premiers Africains ont été kidnappés pour être amenés en Amérique du Nord. Ils ont été dépouillés de leur nom et de leur identité et ont ensuite été assimilés à des « nameless animate machines » (Kennedy 2005 : 83).

Pendant la période esclavagiste, les appellations étaient diverses : *Africans*, *slaves*, *colored*, *negro(e)s*, *nigers* ou encore *other persons* (Martin-Breteau 2023 : 22).

Le terme *negro*, qui tire son origine du latin *niger* (noir) et qui est arrivé dans la langue anglaise par son emploi portugais (*negro*), englobait généralement dans une seule et même catégorie « les individus d'ascendance africaine, quelle que soit leur nationalité et leur culture d'origine », mais, à l'époque, le terme était fort peu usité, car il était considéré comme « dégradant » (*ibid.*).

Aux XVIII^e et XIX^e siècles, les Africains Américains utilisaient toujours une quantité de termes différents pour se désigner, parmi lesquels *Africans*, *Free Africans*, *Colored*, *Negros*, *colored Americans*, *people of color*, *free people of color*, *blacks*, *Afro-Americans*, *African-Americans*, etc. (*ibid.* : 22, 23). Le terme *African* était omniprésent entre 1780 et 1820, car il mettait en avant « l'unité et la dignité de l'ascendance africaine » (*ibid.* : 23). L'*American Colonization Society* (fondée en 1816), dont le but était de réduire le nombre d'Africains Américains aux États-Unis en les envoyant en Afrique, a toutefois provoqué l'abandon du terme vu son lien étroit avec le continent africain (*ibid.*).

6.4.3. *Colored*

À partir des années 1830, le terme *colored* « s'est [...] imposé parmi l'élite de la communauté africaine-américaine » (*ibid.*), car il mettait en avant le lien avec les États-Unis, et non avec l'Afrique. La consonance a également joué un rôle dans le choix de ce mot. En effet, le terme *negro* évoquait le *N-Word* et était souvent employé comme synonyme du terme *slave* pendant la période esclavagiste (Kennedy 2005 : 75). En 1865, lorsque l'esclavage a été aboli après quatre années de guerre, la question de la dénomination restait centrale à la lutte.

Entre la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle, bien que le terme *colored* fût critiqué, il est resté répandu jusque dans les années 1950 (Martin-Breteau 2023 : 25). Selon William Whipper, abolitionniste et homme d'affaires africain américain, le terme *colored* faisait partie des dénominations qui « racially distinguished African Americans » (Kennedy 2005 : 74). C'est pourquoi, lors de la *Fifth Annual Convention For The Improvement of the Free People of Colour in the United States*, à sa demande, il a été recommandé d'« abandon the use of the word “colored,” when either speaking or writing concerning themselves ; and especially to remove the title of African from their institutions, the marbles of churches &c » (Convention for the Improvement of the Free People of Color, Fifth Annual 1835 : 14, 15).

6.4.4. *Negro*

Vers la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle, le terme *colored* a petit à petit été laissé de côté, au profit de *negro*. Bien que ce dernier évoquât l'esclavage, il permettait « d'insister sur la dignité du phénotype noir dans une revendication de fierté raciale » (Martin-Breteau 2023 : 25). Dans les années 1920, le terme était bien implanté, comme en témoignent les noms d'associations et d'ouvrages créés à cette période : *The Philadelphia Negro: A Social Study* (publié par Du Bois en 1899), *Universal Negro Improvement Association* (créée par Garvey en 1914), *The Negro National League* (créée par Foster en 1920), *The New Negro: An Interpretation* (publié par Locke en 1925), etc.

Durant cette période, alors que le terme *negro* semblait bien établi, une autre revendication s'est manifestée, à savoir celle de la majuscule. En effet, l'usage de la minuscule était considéré comme « une volonté délibérément stigmatisante et grammaticalement infondée de rabaisser le “peuple” noir » (*ibid.*). Dans son ouvrage intitulé *The Philadelphia Negro* datant de 1899, W.E.B. Du Bois plaidait déjà pour l'usage de la majuscule, comme le montre cette note de bas de page présente en début d'ouvrage :

I shall throughout this study use the term “Negro,” to designate all persons of Negro descent, although the appellation is to some extent illogical. I shall, moreover, capitalize the word, because I believe that eight million Americans are entitled to a capital letter. (Du Bois 1967 : 1)

Du Bois n'était toutefois pas le seul à revendiquer l'emploi de la majuscule. En effet, en 1878, Ferdinand Lee Barnett, marié à la journaliste et activiste anti-lynchage Ida B. Wells, a signé, dans le journal qu'il a créé (*The Conservator*), un éditorial intitulé « Spell It With A Capital ». Selon lui, la lettre minuscule au début du terme *Negro* était vue comme « une marque d'irrespect et un signe d'infériorité » (Martin-Breteau 2023 : 26).

Le 7 mars 1930, le *New York Times* a finalement annoncé que le journal adopterait dorénavant la majuscule au terme *Negro* :

In our Style Book, Negro is now added to the list of words to be capitalized. It is not merely a typographical change, it is an act in recognition of racial respect for those who have been generations in the 'lower case.' (Tharps 2014)

Du Bois n'était pas uniquement pour la majuscule au terme *Negro*, mais également pour l'emploi de ce dernier. En mars 1928, dans le journal *The Crisis*, il revendiquait son utilisation, expliquant que ce n'est pas en changeant de nom que la situation s'améliorera : « If Men despise Negroes, they will not despise them less if Negroes are called "colored" or "Afro-Americans" » (cité dans Kennedy 2005 : 76). Il n'était pas le seul à être en faveur du maintien du terme *Negro* : Benjamin Quarles, un historien africain américain, n'avait rien contre le terme, car « [w]ords change in their context » (Bennet 1969 : 409).

Bien qu'après la Seconde Guerre mondiale le terme fût toujours couramment employé par les médias (blancs comme noirs) et qu'il se retrouvât dans un grand nombre d'institutions noires, il n'avait jamais vraiment « fait l'unanimité » au sein de la communauté africaine américaine, car, comme cela avait été le cas quelques siècles auparavant, le terme évoquait l'« oppression esclavagiste » et la « soumission passive à l'ordre racial blanc » (Martin-Breteau 2023 : 27). Toutefois, en 1960, de nombreux intellectuels et activistes continuaient d'employer le terme.

6.4.5. *Black & African-American*

En 1966, lorsque le mouvement *Black Power* a fait son apparition, la « controverse des noms » était toujours omniprésente (*ibid.* : 25). Dans leur livre *Black Power: The Politics of Liberation* paru en 1967, Kwame Ture (né Stokely Carmichael) et Charles V. Hamilton exprimaient le « ressentiment croissant » à l'égard du terme *Negro* :

There is a growing resentment of the word "Negro," for example, because this term is the invention of our oppressor; it is his image of us that he describes (Carmichael et Hamilton 1992 : 39)

Ture et Hamilton n'étaient pas les seuls à s'opposer au terme *Negro*. Malcom X était également contre l'usage de ce terme :

If you call yourself "white," why should I not call myself "black"? Because you have taught me that I am a "Negro"! ... [I]f you ask a man his nationality and he says he is German, that means he comes from a nation called Germany. If he says his nationality is French, that means he came from a nation called France. The term he uses to identify himself connects him with a nation, a language, a culture and a flag. Now if he says his nationality is "Negro" he has told you nothing – except possibly that he is not good enough to be "American." ... If Frenchmen are of France and Germans are of Germany, where is "Negroland"? I'll tell you: it's in the mind of the white man. (cité dans Kennedy 2021 : 312, 313)

C'est à cette période que les termes *African-American* et *black* ont pris de l'importance (notons le trait d'union à *African-American* et la minuscule à *black*) grâce à la « charge de fierté et de puissance raciales » qu'ils exprimaient (Martin-Breteau 2023 : 27).

Auparavant, le terme *black* avait une « connoted inferiority to many African Americans and was used by them to express contempt for complexions or fashions or ways of acting deemed to be inferior » (Kennedy 2005 : 78). Le mouvement *Black Power* et les autres mouvements similaires ont toutefois permis de changer cette façon de voir les choses. Le terme *black* est alors devenu un terme « identitaire », un terme positif (*ibid.*). En effet, il était employé dans des slogans (*Black is Beautiful*) et dans des chansons (*Say it Loud, I'm Black and I'm Proud* de James Brown), mais il a également donné son nom à un objet d'études (*Black (freedom)studies*).

Arrivé un peu après *black*, le terme *African-American*, lui, s'inspirait des « groupes ethniques considérés comme blancs » et permettait de « [connecter] leur héritage à leur pays d'origine et là où ils se trouvent maintenant » (Martin-Breteau 2023 : 29). Le terme, qui revendiquait « une spécificité noire et une appartenance nationale », avait pour objectif de ne pas limiter la communauté africaine américaine à un « groupe racial », mais de la voir comme un « groupe ethnique » qui peut être inclus dans la société « pluraliste et multiculturelle » étatsunienne (*ibid.*). Ainsi, le terme a rapidement été adopté par la classe moyenne africaine américaine. Selon Jesse Jackson, activiste, pasteur et homme politique africain américain à l'origine de ce militantisme pour l'emploi du terme, « [t]o be called African American has cultural integrity » (cité dans Kennedy 2005 : 81).

La série de peintures de Jacob Lawrence intitulée *Migration Series* témoigne de cet abandon du terme *Negro*. Afin de préparer une exposition prévue en 1993, Jacob Lawrence a changé le titre de sa série *The Migration of the Negro* (datant de 1941) en *Migration Series* (1993) et a réécrit les légendes originales qui accompagnaient les peintures. Parmi les changements opérés, il y a notamment le remplacement du terme *Negro*, tantôt par *Black*, tantôt par *African American*.

| | 1941 | 1993 |
|---------|--|--|
| Panel 1 | <i>During the World War there was a great migration North by Southern Negroes.</i> | <i>During World War I there was a great migration north by southern African Americans.</i> |

| | | |
|----------|--|--|
| Panel 20 | <i>In many of the communities the Negro press was read continually because of its attitude and its encouragement of the movement.</i> | <i>In many of the communities the Black press was read with great interest. It encouraged the movement.</i> |
|----------|--|--|

Tableau I. Exemples de remplacement du terme *Negro* dans la série de peinture de Jacob Lawrence
(Dickerman, Smithgall, et Lawrence 2015 : 48, 86).

6.4.6. Aujourd'hui : majuscule et trait d'union

Aujourd'hui encore, la question de la dénomination demeure. En effet, comme cela avait été le cas fin du XIX^e et début du XX^e siècles, la question de la majuscule est toujours d'actualité. À l'époque, le terme *Negro* était concerné, aujourd'hui il s'agit du terme *Black*.

Comme l'explique Kwame Anthony Appiah (2020), les termes « noir » et « blanc », lorsqu'ils désignent une personne (ou un groupe de personnes), et non la couleur, doivent s'écrire avec une majuscule. Selon lui, il n'est pas question de mettre la majuscule à un terme et pas à l'autre, car « [b]lack and white are both historically created racial identities – and whatever rule applies to one should apply to the other » (Appiah 2020). Il explique également que le terme « black » n'est en rien une « catégorie naturelle », mais qu'il s'agit plutôt d'une catégorie sociale, d'une « collective identity » (*ibid.*). Les recommandations de l'*American Psychological Association* (APA) vont dans le même sens : « [r]acial and ethnic groups are designated by proper nouns and are capitalized. Therefore, use “Black” and “White” instead of “black” and “white” » (APA Style 2017).

Un autre point important à aborder est celui du trait d'union. En effet, alors qu'auparavant le terme employé était *African-American*, aujourd'hui, le trait d'union tend à disparaître. En 2019, *Associated Press* a modifié son guide de rédaction, notamment en ce qui concerne les termes « ethniques et raciaux » (Perlman 2019). Le trait d'union entre *African* et *American* était vu comme « divid[ing] identities, as opposed to considering the possibility of a unified one » (Jacolbe 2019). Ce changement intervient notamment grâce au « growing acknowledgment among news organizations that racial and ethnic identities are individual, that the individuals have differing views on how to portray themselves » (Perlman 2019).

En outre, le trait d'union est considéré comme méprisant, en raison de l'expression *hyphenated*

Americans qui désigne « les Américains d'origine étrangère [...] dont la citoyenneté serait moins “authentique” que celle des *unhyphenated Americans* » (Loison-Charles et Martin-Breteau 2020). Le trait d'union est également discriminatoire, car, pour citer Toni Morrison, « [i]n this country American means white. [...] Everybody else has to hyphenate » (Izadi 2019).

Comme nous pouvons le constater, le lexique employé pour décrire la communauté africaine américaine est riche, et en constante évolution. En effet, « [f]ashions, preferences, and usages evolve and will continue to do so » (Kennedy 2005 : 82).

Il est toutefois important de noter la différence entre les termes imposés par les Blancs et les termes revendiqués par les Africains Américains. Pour mieux visualiser cette différence, les figures 1 à 12 en annexe montrent la façon dont les Africains Américains sont nommés, depuis 1790, par le Bureau du recensement des États-Unis (*U.S. Census Bureau*), à savoir par une instance officielle. Les recensements témoignent de cette évolution du langage, car la présence des termes *colored*, *Negro*, *Black* et *African American* semble fidèle à l'évolution de leur utilisation, analysée précédemment, contrairement à celle de *Negro*. En effet, alors que le terme *Negro* a été abandonné par les Africains Américains à la fin des années 1960 avec l'émergence des termes *Black* et *African American*, il était pourtant toujours présent dans les recensements jusqu'en 2010 (voir figure 11 en annexe).

6.4.7. Spécificité : le terme *nigger*

Une attention particulière est accordée au terme *nigger*, car il est plus complexe que les termes abordés précédemment. Comme l'exprime Randall Kennedy dans *Nigger: The Strange Career of a Troublesome Word*, « [i]f *nigger* represented only an insulting slur and was associated only with racial animus, this book would not exist » (Kennedy 2003 : 53). Le terme peut revêtir différentes significations en fonction de facteurs tels que le contexte dans lequel il est employé, l'intonation, mais également la relation entre la personne qui parle et celle à qui le terme est adressé (*ibid.* : 71).

Selon l'abolitionniste Hosea Easton, le terme *nigger* est « an approbrious term, employed to impose contempt upon [colored people]⁴ as an inferior race, and also to express their deformity

⁴ Il utilise ce terme tout au long de son ouvrage, ce qui reflète l'usage de l'époque.

of person » (Easton 1837 : 40). Le terme était généralement utilisé pour réprimander les enfants, par exemple « poor or ignorant as a *nigger* » ou « worse than a little *nigger* » (*ibid.* : 41). Le terme a été employé par des hommes politiques, notamment par le président Lyndon Johnson (« *nigger* maid ») et le sénateur McReynolds (« *nigger* university ») (Kennedy 2003 : 32) et apparaît également dans des comptines (*ibid.* : 28) :

Teacher teacher, don't wip me!
Whip that *nigger* behind that tree!
He stole honey and I stole money!

Eeny, meeny, miney mo,
Catch a *nigger* by the toe,
If he hollers let him go,
Eeny, meeny, miney mo!

Le terme figure également dans des citations au sein de rapports de la Cour suprême des États-Unis, la première apparition remontant à 1871 lors de l'affaire *Blyew v. United States*, affaire lors de laquelle deux hommes blancs étaient poursuivis pour avoir découpé à la hache plusieurs membres d'une famille africaine américaine (Strong & Supreme Court Of The United States 1871). Pendant le jugement, un des deux hommes a dit que « there would soon be another war about the *niggers* » et que, quand cela arriverait, « he intended to go to killing *niggers* » (Kennedy 1999 : 89).

Le terme se retrouve aussi dans la littérature américaine, notamment du XIX^e siècle, avec, entre autres, *Uncle Tom's Cabin* de Harriet Beecher Stowe et *Huckleberry Finn* de Mark Twain pour « dramatize and condemn racism's baleful presence » (Kennedy 2003 : 69).

Pendant plusieurs siècles, le terme a été utilisé pour « terrorize, humiliate, and degrade blacks » (Kennedy 2005 : 79). C'est pourquoi il faut distinguer son utilisation par les Blancs de celle par les Noirs, qui diffère en fonction du contexte. En effet, « [f]or many persons, *nigger* takes on a completely different complexion when uttered by someone who is black in contrast to someone who is white » (Kennedy 1999 : 91), car « when blacks use *nigger* they are generally using it in some positive fashion and that when whites use the term they are generally using it in some negative fashion » (*ibid.* : : 92).

Lorsque les Africains Américains emploient le terme entre eux, ce dernier peut revêtir plusieurs significations en fonction du contexte. Dans son livre *Talkin' and Testifyin' : The Language of*

Black America, Geneva Smitherman met en avant les quatre significations du terme lorsqu'il est employé par une personne noire (Smitherman 1986 : 62) :

- term of personal affection or endearment;
- culturally black, identifying with and sharing the values and experiences of black people;
- way of expressing disapproval of a person's actions;
- identify black folk (neutral value).

Le terme a trouvé un second souffle dans le domaine de la musique, particulièrement dans le rap. Cette transformation de *nigger* en *nigga* (ou *niggaz*), qui découle du système phonologique de l'*African American English* (AAE) et qui est caractérisée par le remplacement du/r/postvocalique de la dernière syllabe inaccentuée en un *schwa* (Rahman 2012 : 138), lui attribue une nouvelle signification, différente des précédentes.

Dès les années 1990, le terme a commencé à être employé dans des titres de chansons (*The Day the Niggaz Took Over* par Dr. Dre en 1992, *Rather Be Ya Nigga* par Tupac en 1996 et plus récemment *Ni**as in Paris* par Jay-Z et Kanye West en 2011), des noms d'albums (« Efil4zaggin » = **Niggaz4life** de N.W.A) et aussi de groupes (« N.W.A » étant l'abréviation de « **Niggaz Wit Attitudes** »).

Le terme reste omniprésent dans le rap actuel (Juice WRLD : « Rich **niggas** over here, broke **niggas** over there » dans *Armed And Dangerous*, Megan Thee Stallion : « I would never trip on a **nigga** if I had him » dans *Savage* ou encore dans *Suge* par DaBaby avec 22 apparitions dans la chanson).

Toutefois, son utilisation n'est pas limitée au rap. Elle se répand dans d'autres genres musicaux, tels que le R&B et le hip-hop, comme en témoignent des artistes tels que Beyoncé (« **Nigga** I'm bad » dans *America Has A Problem*), Rae Sremmurd (« Know some young **niggas** like to swang » dans *Swang*) ou encore J. Cole (« **Niggas** keep shootin' up the lead out » dans *All My Life* ft. Lil Durk).

Comme l'explique Randall Kennedy, cette utilisation du terme par des rappeurs et autres artistes donne non seulement une nouvelle signification au terme, qui lui fait gagner en « popularité »,

mais elle donne également envie aux Blancs d'utiliser le terme pour imiter leurs idoles (Kennedy 2003 : 63). Cette nouvelle façon d'employer le terme témoigne de son évolution continue, et de façon plus générale, de l'évolution de la langue.

De plus, comme d'autres communautés discriminées l'ont fait précédemment, la communauté africaine américaine emploie le terme pour se le « réapproprier » (*ibid.* : 65, 66). Une partie de la communauté LGBTQ+ l'a par exemple fait avec le terme *queer*, qui était auparavant une insulte pour désigner une personne homosexuelle, mais qui est, aujourd'hui, un « marqueur identitaire » ainsi qu'une « théorie critique » (Folliot 2023). Le terme est donc ici employé « in defiance of [racial subordination] » (Kennedy 2003 : 64), comme une sorte de « rhetorical boomerang against racists » (*ibid.* : 55).

Il est toutefois important de mentionner que tous les membres de la communauté africaine américaine ne s'accordent pas sur l'utilisation du terme *nigger* au sein de la communauté, même dans une optique de réappropriation du terme. En 2007, la NAACP (National Association for the Advancement of Colored People) a organisé, à Détroit, les funérailles du *N-Word* (Krolicki 2007).

Cette histoire condensée de la dénomination et de l'autodénomination des Africains Américains permet de mieux comprendre les enjeux de sa traduction. En effet, « si l'écriture est un acte politique, sa traduction l'est tout autant, surtout quand il s'agit de traduire des termes marqués par le colonialisme, l'esclavage et le racisme et dont il s'agit de rendre le sens historique et culturel dans une autre langue » (Loison-Charles et Martin-Breteau 2023 : 6).

6.5. Traduction des termes relatifs à la dénomination

Le tableau 2 en annexe reprend le nombre d'apparitions de chaque terme, la manière dont ils sont écrits (majuscule, trait d'union), leur nature, la personne qui les emploie et enfin la période.

6.5.1. African American

Le terme *African American* apparaît sept fois dans le livre, dont cinq en tant que nom. Dans le livre, lorsqu'il est employé en tant que nom, il n'y a pas de trait d'union, alors que lorsqu'il est

utilisé comme adjectif, il y en a un. Il semblerait que cet usage suive les règles du *Chicago Manual of Style*, « qui propose d’écrire le nom sans trait d’union et l’adjectif avec » (Loison-Charles et Martin-Breteau 2020). Toutefois, « la tendance actuelle incite à omettre le trait d’union » (*ibid.*). J’ai ainsi traduit tant les noms que les adjectifs sans trait d’union. Cela permet également de garder une certaine uniformité au sein du livre.

6.5.2. *Black*

Parmi les termes usités pour désigner les Africains Américains, *Black* (avec et sans majuscule) est le terme le plus présent au sein du livre (31 occurrences). Il apparaît principalement en tant qu’adjectif, sans majuscule, ce qui correspond à la façon de l’écrire à l’époque, la majuscule à *Black* étant récente.

Selon Tania de Montaigne, « les Noirs, avec un N majuscule, n’existent pas », car attribuer une majuscule à une personne selon sa couleur de peau signifie qu’on lui « nie la capacité d’être humain » et qu’elle « devient un objet » (Pernin 2018). Bien que certains discours aillent dans ce sens, ils ne font pas l’unanimité. Alors que de nombreux « contournements » sont employés pour éviter d’employer le terme « noir », tels que « personnes issues de la diversité » et « minorité visible », le plus usité est le terme anglais « black » (Levenson 2009). Selon Gaston Kelman, auteur de *Je suis noir et je n’aime pas le manioc*, l’emploi du terme *black*, « donne l’impression que je ne peux pas supporter d’être appelé noir car ce serait porteur de négativité » (*ibid.*). En outre, cette « réticence à parler des Noirs de France [contribue] à passer les discriminations sous silence » (*ibid.*).

Dans une interview accordée au magazine *Vacarme*, Louis-Georges Tin, militant contre le racisme et l’homophobie, explique que le mot Noir doit « avoir une visibilité », « parce qu’on ne peut pas lutter pour les femmes sans dire “femme”, parce qu’on ne peut pas lutter pour les homos sans dire “homo”, on ne peut pas lutter pour les Noirs sans dire “Noir” » (Vacarme 2006).

Il ajoute que « faire disparaître le mot “Noir”, c’est peut-être aussi faire disparaître les gens que ce mot est censé désigner », que « les verrous linguistiques sont extrêmement forts » et qu’il faut « les faire sauter » (*ibid.*). Pour reprendre les termes sur la couverture du livre *Nous les Noirs de France* de Patrick Lozès, l’ancien président du Conseil représentatif des associations

noires de France (CRAN) : « Pas issu de l’immigration, pas d’origine africaine, pas black. Noir. » (Lozès 2007).

Ainsi, j’ai décidé de traduire le terme *black* par « noir ». La question de la majuscule ne se pose pas pour l’adjectif, étant donné que le français ne met pas de majuscule aux adjectifs. Par contre, lorsqu’il apparaît en tant que nom (1x majuscule, 2x minuscule dans le TS), il a été traduit avec une majuscule. Selon le Larousse, il faut « [t]oujours [...] une majuscule pour le nom désignant une personne » (Éditions Larousse s. d.).

Le terme *black* est toutefois explicité lorsqu’il apparaît dans les groupes de mots suivants : *all-black public schools*, *black schools*, *black neighborhoods* et *black homes*, car une traduction littérale de ces termes (écoles publiques noires, écoles noires, quartiers noirs et maisons noires) ne serait que peu transparente, surtout pour des enfants. Ainsi, *all-black public schools* et *black schools* deviennent « écoles publiques réservées aux Noirs » et « écoles réservées aux Noirs » alors que *black neighborhoods* et *black homes* sont explicités par « quartiers dans lesquels les Noirs habitaient » et « maisons des Noirs ».

6.5.3. *Negro*

Comme vu dans la partie dédiée à l’histoire et à l’emploi des termes de l’autodénomination, le terme *Negro* était, de la fin du XIX^e siècle jusqu’au milieu du XX^e siècle, bien implanté dans le langage et couramment employé tant par les Africains Américains que par les Blancs.

Dans les 13 apparitions du terme au sein du livre, 12 proviennent de citations de l’époque, tantôt par des journaux tels que le *New York Times* ou le *U.S. News & World Report*, tantôt par des personnalités telles que Martin Luther King Jr ou John F. Kennedy. Le terme n’est pas utilisé ici afin de blesser, mais bien dans son utilisation de l’époque, à savoir une utilisation purement descriptive. Il n’y a donc aucune raison de le traduire par un nom insultant. J’ai ainsi traduit *Negro* par noir (adjectif) ou Noir (nom).

À titre d’exemple, dans les titres d’ouvrages suivants, le terme *Negro* a à chaque fois été traduit par « noir » : *Negro Anthology* (Nancy Cunard, 1934) a été traduit par *Anthologie noire* (2022),

Who Speaks For the Negro (Robert Penn Warren, 1965) a été traduit par *Au Nom des Noirs* (2023) tout comme *The Philadelphia Negro* (W.E.B. Du Bois, 1899) devient *Les Noirs de Philadelphie* (2019), ce qui corrobore cette solution.

Lorsqu'il existe des traductions officielles, ces dernières sont reprises. Dans son livre *Travels with Charley* (1962), John Steinbeck emploie *Negro girl* pour décrire Ruby Bridges. Il est intéressant de remarquer que Monique Thiès a également traduit *Negro* par « Noire ».

| | |
|--|---|
| <p><i>Four big marshals got out of each car and from somewhere in the automobiles they extracted the littlest Negro girl you ever saw, dressed in shining starchy white, with new white shoes on feet so little they were almost round.</i></p> <p>John Steinbeck, <i>Travels With Charley</i>.</p> | <p>Quatre policiers fédéraux sortirent de chaque voiture et en retirèrent la plus petite Noire que l'on ait jamais vue. Elle avait une robe amidonnée d'un blanc aveuglant et des chaussures neuves, blanches, si petites qu'elles semblaient rondes. (45)</p> <p>John Steinbeck, <i>Voyage avec Charley</i> (traduit par Monique Thiès, 1995)</p> |
|--|---|

Il y a toutefois une exception dans le livre, à savoir l'apparition du terme *Negro* employé par Ruby Bridges elle-même. Selon moi, si elle emploie le terme, ce n'est pas pour nommer les Africains Américains ou les décrire, mais plutôt pour expliquer aux enfants en début de livre pourquoi le terme apparaît dans les citations alors qu'il est aujourd'hui considéré comme « dated, often offensive » (Merriam-Webster 2019). Dans cette phrase-là, le terme *Negro* est gardé en anglais, car Ruby Bridges fait précisément référence à la manière dont ils étaient dénommés à l'époque.

| | |
|--|--|
| <p>The 1950's and 60's were important decades: Negroes, as African Americans were known then, dared at last to demand equal treatment as American citizens.</p> | <p>Les années 50 et 60 ont été des décennies importantes, car les Africains Américains, qui étaient appelés Negroes à ce moment-là, osaient enfin exiger un traitement égal en tant que citoyens américains. (28)</p> |
|--|--|

6.5.4. *Nigger*

Enfin, passons à la traduction du terme *nigger*, qui apparaît à cinq reprises dans le livre. Trouver une solution de traduction satisfaisante pour ce terme n'est pas une tâche aisée, car il comporte des caractéristiques historiques, linguistiques, politiques et culturelles qui lui sont propres et que l'on ne retrouve dans aucune autre langue.

Le terme est généralement traduit par « nègre » en français. Remo Verdictt remarque par exemple que le terme *nigger* est souvent traduit par « nègre » dans les traductions françaises de James Baldwin (Verdictt 2023 : 11, 12). Il y a toutefois une « absence de correspondance entre les deux langues » (Loison-Charles et Martin-Breteau 2023 : 11), car « le lexique ne reflète pas la même histoire ni les mêmes mentalités, le nom *nègre* n'étant pas utilisé de la même façon que le *N-Word* Outre-Atlantique » (Wecksteen-Quinio 2023 : 67). Par ailleurs, dans certaines traductions françaises, le terme « nègre » est utilisé pour traduire à la fois *Negro* et *nigger*, à tort, car les termes ne sont pas comparables (Loison-Charles et Martin-Breteau 2023 : 12). Ce « déplacement et décalage au niveau de la localisation » (Wecksteen-Quinio : 70) est toutefois inévitable si l'on veut rendre la violence de ce terme.

Notons toutefois que, comme défini, dans le CNRTL, le terme « nègre » est un « [t]erme dont on usait autrefois pour désigner un homme noir, une femme noire », bien que « souvent jugé dépréciatif, [il] a été parfois revendiqué au XX^e siècle par les Noirs pour affirmer leur identité » (« Définition de nègre » s.d.). En effet, comme l'explique Pap Ndiaye, un historien et homme politique français, alors que le terme « nègre » était utilisé comme synonyme d'« esclave » à la fin du XVIII^e siècle, il est resté « très présent jusque dans les années 30 dans le monde des arts vivants et le monde de la danse, des revues et des bals », même s'il « avait alors tendance à disparaître, car on soulignait déjà sa connotation péjorative » (Leprince et Ndiaye 2016).

Le *N-Word* peut également être traduit par « négro », Le Robert en ligne caractérisant ce terme de « péjoratif » et d'« injure raciste » pour décrire une « personne noire » (Dictionnaire en ligne Le Robert s.d.). En effet, le traducteur de *A Time To Kill* de John Grisham, Dominique Defert, a traduit *nigger* (142 apparitions dans le roman) par « négro » 67 fois, la plupart des occurrences venant de Blancs (Wecksteen-Quinio 2023 : 65).

J'ai ainsi décidé de traduire *nigger* par deux termes différents selon la situation dans laquelle ils apparaissent : « (sale) négresse » à deux reprises et « négro » à trois reprises.

Dans le premier cas, les termes « (sale) négresse » ont été employés, car les personnes s'adressent directement à Ruby Bridges, et ne font pas référence aux personnes noires de façon générale. Dans la première phrase, une femme hurle sur Ruby Bridges alors qu'elle s'apprête à rentrer dans l'école William Frantz, et dans la seconde, un garçon refuse de jouer avec elle, car sa mère lui interdit de jouer avec une personne noire. Dans le premier exemple, j'ai ajouté le terme « sale » au terme « négresse » pour renforcer la violence du terme ainsi que pour la rendre plus explicite pour des enfants. Dans le second exemple, comme il s'agit d'un enfant qui parle, j'ai simplement utilisé le terme « négresse ».

| | |
|--|---|
| Go home, nigger . | Rentre chez toi, espèce de sale négresse . (42) |
| My mama said not to because you're a nigger . | Ma maman dit que je peux pas parce que t'es qu'une négresse . (61) |

Dans le deuxième cas, le terme renvoie aux Noirs de façon générale, et non à Ruby Bridges, et a ainsi été traduit par « négro », car le terme est utilisé comme injure raciste.

| | |
|---------------------------------|----------------------------------|
| No niggers allowed here. | Pas de négro s ici. (42) |
| Kill them niggers ! | À mort les négro s ! (48) |

Dans le dernier cas, le terme a également été traduit par « négro ». Il est ici employé par l'employeur du père de Ruby Bridges pour « justifier » son licenciement.

| | |
|--|--|
| I wouldn't have a nigger working for me with a child in a white school. | J'accepte pas qu'un négro avec une gamine dans une école pour Blancs travaille pour moi. (52) |
|--|--|

6.6. Cas particulier : le terme *race*

Lors de la traduction, il faut prendre en compte le contexte tant historique et géographique que politique et social. Un terme qui est politiquement correct à une époque ou dans un pays ne le sera peut-être pas à une autre époque ou dans un autre pays, ce qui est le cas du terme *race*.

Traduire le terme *race* n'est pas une tâche aisée, car l'histoire du terme et les connotations qu'il revêt varient d'une langue à l'autre, et ces différences se font particulièrement ressentir entre les États-Unis et l'Europe, entre l'anglais et le français. Cette difficulté est amplifiée lors de la traduction de *Through My Eyes*, car une inconnue est ajoutée à l'équation : les lecteurs cibles, des enfants, ignorent normalement presque tout du racisme, de son histoire et de ses répercussions, car ce sont les adultes qui le leur apprennent. Il faut donc rendre le sens du mot de façon à ce que les enfants comprennent sa signification, son importance et ses implications.

Il est primordial, avant d'aborder sa traduction, de s'intéresser à ses définitions ainsi qu'aux différences entre l'emploi du terme aux États-Unis et dans le monde francophone.

6.6.1. *Race* aux États-Unis

Aux États-Unis, le terme *race* est courant, tant dans les documents administratifs et juridiques que dans la vie quotidienne. Il est notamment « disponible et discuté explicitement dans la juridiction étatsunienne, à tous les niveaux, des tribunaux locaux à la Cour suprême » (Bessone 2021 : 368). Par exemple, le fait que chaque personne doive cocher une case correspondant à sa *race* dans les recensements témoigne de son usage courant aux États-Unis (voir figures 10 et 11 en annexe).

Dans le langage populaire, le terme *race* est souvent employé comme synonyme de « couleur de peau » (Malik 1996 : 2). Toutefois, « [o]ne of the striking aspects of the study of race is that everyone 'knows' what a 'race' is, but no one can quite define it » (*ibid.*). Alors que le terme peut, comme mentionné plus haut, faire référence à la couleur de la peau, il peut également renvoyer à des façons de se comporter liées à la culture (Orkin et Huang 2019 : 231).

Comme l'expliquent Berg, Schor et Soto dans leur article intitulé « The Weight of Words: Writing about Race in the United States and Europe », de nombreux Africains Américains emploient le terme *race* comme une sorte de « collective identity based on skin color, history, culture, and life experience » (Berg, Schor et Soto 2014 : 803), utilisation qui est absente dans le contexte francophone.

6.6.2. « Race » en français

L'usage du terme en français diffère tout à fait de son usage américain. En effet, « [s]i le terme est d'un usage administratif, juridique et ordinaire tout à fait banal aux États-Unis, son emploi suscite toujours en France le soupçon de division, de racisme, de risque, calculé ou non, de “casser la République en deux” » (Bessone 2021 : 368).

Rokhaya Diallo et Grace Ly expliquent dans leur livre *Kiffe ta race* que « [l]a race est taboue dans notre société » (Diallo et Ly 2023 : 17). En effet, « [e]n France, la race n'existerait pas. En tout cas, lorsqu'il est question de racisme, une chose est certaine : le mot “race” est tabou » (*ibid.* : 27).

Selon elles, c'est précisément le terme « race », et non « racisme » et « racial » qui ont la même étymologie, qui pose un problème :

Parler de race en France, c'est scandaleux. Pourtant on parle de RACisme et de discriminations RACiales, termes construits sur l'idée et le terme de « race ». Et on désigne les Noir·es, les Blanc·he·s, les Asiatiques comme des catégories qui correspondent à des groupes. (*ibid.*)

La suppression du terme de la Constitution française, qui a été adoptée en 2018 par l'Assemblée nationale, témoigne du tabou autour du terme (*ibid.* : 28). Toutefois, comme le notent Rokhaya Diallo et Grace Ly, la suppression du terme « n'annihile pas le racisme en tant que phénomène » (*ibid.* : 39).

Dans *Sociologie de la race*, Solène Brun et Claire Cosquer expliquent qu'il faut employer le terme « race » avec précaution en France, car :

La « race » constitue à bien des égards un objet politique traumatique, dont la mise en mots se fait rarement sans heurts. Les multiples controverses qui ont émaillé l'espace public français ces dernières années suggèrent souvent que le concept est étranger à la tradition nationale et qu'il est un artefact diffusé par l'avant-garde intellectuelle états-unienne. Pourtant, les recherches françaises sur la race en sciences sociales ne sont ni récentes, ni importées des États-Unis. (Brun et Cosquer 2022 : 9)

Alors que la France a tendance à penser que les débats autour de la race proviennent des États-

Unis, il n'en est rien. Bien qu'Immanuel Kant soit considéré comme l'un des « inventeurs du concept intellectuel de race » par son ouvrage *Von den verschiedenen Rassen der Menschen* (*Des différentes races humaines*) de 1775, c'est à un écrivain français, Arthur de Gobineau, que revient « la paternité de la théorie », car c'est le premier à avoir « conceptualisé le statut de "race supérieure" » dans son *Essai sur l'inégalité des races humaines* de 1855, « un des ouvrages fondateurs du racisme théorique » (Diallo et Ly 2023 : 97).

Toutefois, ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que l'approche constructiviste commence à remplacer institutionnellement l'approche essentialiste (Brun et Cosquer 2022 : 20), idéologie raciste selon laquelle certains groupes humains seraient supérieurs à d'autres, ce qui justifierait un meilleur traitement :

Dans son sens le plus simple, le constructivisme racial s'oppose à l'essentialisme racial. La perspective essentialiste suppose l'existence d'une « essence » commune, transhistorique et transmise héréditairement. Celle-ci différencierait fondamentalement des groupes humains les uns des autres, dont les caractéristiques tant physiologiques, comportementales que morales seraient déterminées a priori, notamment par leur biologie. L'approche constructiviste considère au contraire que les races relèvent d'une construction socio-historique et n'existent pas en nature. (*ibid.* : 15)

Tous les êtres humains font partie d'une seule et même catégorie biologique, mais la société a connu une « histoire esclavagiste et coloniale dont le racisme et les discriminations actuelles découlent », cette histoire ayant mené à la création de « hiérarchies et [...] groupes fictifs », les groupes « noir » et « blanc » n'étant pas réels. Ces groupes fictifs sont effectivement « ancrés dans l'imaginaire collectif et ont produit des croyances assorties d'effets sociaux » (Diallo et Ly 2023 : 18) :

Sur le plan biologique, il n'existe qu'une seule race, mais notre histoire a construit des catégories raciales toujours opérantes aujourd'hui. Et c'est l'esclavage transatlantique qui, contrairement à celui qui avait déjà cours sur le continent africain, a théorisé les rapports raciaux et essentialisé les divers groupes ethniques africains comme étant « les Noir·e·s ». C'est le racisme qui fait exister la race, lui conférant une existence non pas biologique mais sociale. (*ibid.* : 30)

Bien que ces catégories se fondent uniquement sur des « constructions arbitraires » (*ibid.* : 33), les conséquences de ces catégories se font encore ressentir aujourd'hui par les descendants des

« groupes autrefois colonisés et réduits en esclavage », dont certains se disent alors « racisés » (*ibid.* : 38).

En d'autres mots, « [l]a race est une construction dont la vivacité n'est due qu'aux croyances répandues dans la société. Elle est scientifiquement invalide mais *de facto* effective » (*ibid.* : 40). Il est donc important de voir la « race » comme une construction sociale, car cette notion « was forged historically through oppression, slavery and conquest for many hundreds of years, so profoundly that it continues to shape how we all experience the world today » (Panford 2022).

6.6.3. Traduction du terme

Le terme apparaît à six reprises dans le livre, toutefois, il faut diviser sa présence en deux catégories : l'emploi par Ruby Bridges et l'emploi dans une citation officielle.

Le terme apparaît deux fois dans une citation officielle, à savoir dans celle de l'arrêt *Brown v. Board of Education* de 1954. Comme pour l'intertextualité, lorsqu'il s'agit d'une citation ayant une traduction publiée, je l'ai reprise telle qu'elle.

| | |
|---|---|
| <i>Does segregation of children in public schools solely on the basis of race, [...] To separate them from others of similar age and qualifications solely because of their race generates a feeling of inferiority as to their status in the community that may affect their hearts and minds in a way unlikely ever to be undone.</i> | Dans les écoles publiques, la ségrégation des enfants, sur le seul fondement de la race , [...] Les séparer d'autres enfants de même âge et de développement similaire, uniquement en raison de leur race , fait naître en eux un sentiment d'infériorité qui définit leur place dans la communauté et qui affecte leur cœur et leur esprit d'une manière qu'on ne pourra jamais corriger. (29) |
|---|---|

Ruby Bridges emploie le terme quatre fois : une fois dans le premier chapitre et trois fois dans le dernier. Comme mentionné dans le commentaire sur l'hétéroglossie, il s'agit de la voix de la Ruby adulte qui s'adresse aux enfants.

J'ai opté pour quatre solutions différentes pour la traduction du terme *race*, selon le contexte de la phrase et l'idée exprimée par Ruby Bridges.

Tout d'abord, j'ai traduit une fois *race* par « couleur de peau ». Dans ce cas, Ruby Bridges parle du racisme et de la ségrégation dont Linda Brown a été victime alors qu'elle voulait fréquenter l'école primaire réservée aux enfants blancs, mais qu'elle a été obligée de s'inscrire dans celle réservée aux enfants noirs. C'est ainsi la couleur de peau dont il est question ici.

| | |
|---|--|
| Because of her race , Linda Brown was not allowed to attend her local elementary school. | En raison de sa couleur de peau , Linda Brown n'était pas autorisée à fréquenter l'école primaire de son quartier. (28) |
|---|--|

Ensuite, le terme a été traduit à une reprise par « origine ». Comme l'expliquent Manfred Berg, Paul Schor et Isabel Soto, « [m]ore generally, in France the generic term "origin" tends to be used rather than "race" » (Berg, Schor et Soto 2014 : 805). Ici, le terme « origine » est, selon moi, le mieux adapté au contexte de la phrase, car il ne s'agit pas de la couleur de peau, mais bien des différences d'origines des enfants.

| | |
|--|---|
| If kids of different races are to grow up to live and work together in harmony, then they are going to have to begin at the beginning – in school together. | Si des enfants d' origines différentes doivent grandir pour vivre et travailler ensemble en harmonie, ils doivent commencer par le commencement : aller à l'école ensemble. (70) |
|--|---|

Pour la troisième occurrence, j'ai non seulement traduit par « couleur de peau », comme dans le premier exemple, mais j'y ai également ajouté l'idée de tout ce que la différence de couleur de peau implique dans la société. En effet, selon moi, Ruby Bridges ne discute pas avec les enfants uniquement de leur couleur de peau, mais également de toutes les conséquences qu'a eues celle-ci dans le passé, et qu'elle a encore : ségrégation, violence, racisme, etc.

| | |
|---|--|
| Sometimes I also talk to kids about race . | Parfois, je parle aussi aux enfants des différences de couleur de peau et ce que ça implique dans la société . (70) |
|---|--|

Enfin, j’ai traduit *race* une seule fois par le terme « race ». Toujours selon Berg, Schor et Soto, « it is common for French authors either to use quotation marks around the term or to include a disclaimer that “race does not exist” » (*ibid.* : 802). Dans ce cas-ci, utiliser le terme « race » permet de tout de même aborder ce sujet avec les enfants.

| | |
|--|---|
| When the scary subject of race is finally broached, kids want to talk and talk. | Lorsque ce sujet rebutant de la « race » est enfin abordé, les enfants veulent parler encore et encore. (70) |
|--|---|

Pour terminer, comme mentionné précédemment par Diallo et Ly, l’emploi du terme « racial » se fait plus aisément que celui du terme « race ». Dans leur article, Berg, Schor et Soto corroborent cela en expliquant que : « It still seems easier to use the adjective “racial” than the noun “race,” as if the adjective did not carry the same weight » (Berg, Schor et Soto 2014 : 805). Le terme *racial* apparaît à six reprises dans le texte source et a, à chaque fois, été traduit par « racial » dans le texte cible.

7. Conclusion

Ce travail marque l'aboutissement de cinq années d'études qui ont été riches en apprentissages, en questionnements, mais qui ont également été empreintes d'émotions.

La partie de traduction de ce travail a comporté certaines difficultés, telles que les différences culturelles et historiques entre le texte source et le texte cible. À cela s'ajoute le public cible qui ne connaît rien (ou presque) de l'histoire américaine. Il a ainsi fallu faire en sorte de garder les éléments propres à la culture et à l'histoire, car ils sont primordiaux, tout en n'oubliant pas que la lecture doit être agréable et fluide pour les lecteurs, ces derniers étant plongés dans un monde qui leur est (presque) inconnu. L'âge des lecteurs a également joué un rôle dans la manière dont garder ces éléments culturels et historiques. En effet, le glossaire permet, notamment, de maintenir la culturalité du texte source ainsi que d'offrir aux lecteurs la possibilité d'en apprendre plus, sans pour autant couper la lecture. Les concepts de loyauté et de fonctionnalisme de Christiane Nord ont ainsi permis de faire fonctionner le texte en culture cible tout en accordant à la situation source une importance particulière.

La partie consacrée aux commentaires traductologiques a permis à la fois de justifier certains choix et d'aborder les difficultés rencontrées. Les commentaires sur la dénomination et sur la traduction du terme *race* ont mis en évidence l'importance de replacer les termes dans le contexte dans lesquels ils sont inscrits ainsi que de prendre conscience de l'évolution de la langue, cette dernière pouvant parfois être fulgurante. Il a aussi permis d'insister sur le rôle de la langue en tant qu'outil politique, rendant la traduction elle-même éminemment politique. Le commentaire sur l'hétéroglossie a, lui, permis de se pencher sur une analyse narratologique, montrant que la littérature d'enfance et de jeunesse est loin d'être une littérature dite inférieure, comme elle a souvent été considérée. Le commentaire dédié à la traduction de l'intertextualité a souligné l'importance de prêter attention au moindre détail, car un mot qui peut sembler au premier abord banal peut en réalité être une référence culturelle ou historique importante.

Pour terminer, la traduction de ce livre sur un thème que j'affectionne particulièrement a non seulement permis d'aborder un type de texte que je n'avais pas encore eu l'occasion de traduire, mais également de clore ces cinq années de la meilleure façon possible.

8. Bibliographie

Livres et chapitres de livres

- Bakhtine, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Traduit par Michael Holquist et Caryl Emerson. Austin : University of Texas Press.
- Bernard, V. (2022). *La guerre de Sécession : la grande guerre américaine, 1861-1865*. Paris : Passés composés.
- Blyden, N. A., P. Akpan, M. Harper, K. Lockhart, T. Maddox, R. Chijioke Njoku, et L. Pepera (2021), éd. *The Black history book*. First American edition. Big ideas simply explained. New York : DK Publishing.
- Brun, S., et Cosquer C. (2022). *Sociologie de la race*. 128. Malakoff : Armand Colin.
- Stokely C., et Hamilton C. V. (1992). *Black Power: The Politics of Liberation in America*. Vintage ed. New York : Vintage Books, a division of Random House, Inc.
- Cunard, N., et Frioux-Salgas S. (2018). *Negro Anthology*. Reproduction en fac-similé. Paris : Nouvelles éditions Place.
- Delisle, J. (2013) *La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. 3e édition. Collection Pédagogie de la traduction. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Rokhaya D., et Ly G. (2023). *Kiffe ta race : explorer les questions raciales sans tabou*. Paris: Pocket.
- Dickerman, L., Smithgall E., et Lawrence J. (2015). *Jacob Lawrence: The Migration Series*. New York, New York, Washington, D.C. : The Museum of Modern Art ; The Phillips Collection.
- Du Bois, W.E.B. (1967). *The Philadelphia Negro: A Social Study*. Intro., E. Digby Baltzell. New York : Schocken.
- Easton, H. (1837) *A Treatise on the Intellectual Character and Civil and Political Condition of the Colored People of the U. States: And the Prejudice Exercised Towards Them*. Boston : Isaac Knapp.
- Ewers, H.-H. (2009) *Fundamental concepts of children's literature research : Literary and sociological approaches*, London & New York : Routledge.
- Genette, G. (1987) *Seuils*. Paris : Editions du Seuil.

- Hewson, L. (2018). « Explicitation and Implication : Testing the Limits of Translation Theory » in Bada, Valérie, Céline Letawe, Christine Pagnouille et Patricia Willson (dir.) *Impliciter, expliciter : l'intervention du traducteur*. Collection Truchements. Liège (Belgique) : Presses universitaires de Liège, 15 – 31.
- Kennedy, R. (2003). *Nigger: The Strange Career of a Troublesome Word*. First Vintage books edition. New York : Vintage Books.
- . (2021). *Say It Loud! On Race, History, and Culture*. New York, NY : Pantheon Books, a division of Penguin Random House LLC.
- Lacroix, J.-M. (2022) *Histoire des États-Unis*. 7e éd. mise à jour. Paris : PUF.
- Leonard, P. M. (2021) *NIGGA PLEASE!!! Remember Who You Were Before You Were Told Who You Should Be*. La Vergne : GoToPublish.
- Lozès, P. (2007). *Nous, les Noirs de France*. Paris : Danger public.
- Malik, K. (1996). *The Meaning of Race: Race, History and Culture in Western Society*. London: Macmillan Education, Limited.
- Markstein, E. (1998). « Realia » in Mary Snell-Hornby *et al*, *Handbuch Translation*, 288-91. Tübingen : Stauffenburg.
- McCalman, G., et Reynolds A. (2022). *Illustrated Black history: honoring the iconic and the unseen*. First edition. New York, NY : Harper One, an imprint of Harper Collins Publishers.
- Nières-Chevrel, I. (2008). « Littérature de jeunesse et traduction : pour une mise en perspective historique » in Diamant N., Gibello C. et Kiéfé L. (dir.) *Traduire les livres pour la jeunesse. Enjeux et spécificités*, 17-30. Paris : Bnf/Hachette.
- Nord, C. (2020). *La traduction : une activité ciblée. Introduction aux approches fonctionnalistes*. Deuxième édition actualisée. Truchements 2. Liège : Presses Universitaires de Liège,.
- . (1997) *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester, UK : St. Jerome Pub.
- Oittinen, R. (2000). *Translating for Children*. New York : Garland.
- Orkin, M., et Huang A. (2019). *Race*. The New Critical Idiom. Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.
- Palmer, C. (2006) *Encyclopedia of African-American Culture and History: The Black Experience in the Americas*. 2nd ed. Detroit : Macmillan Reference USA.

- Pederzoli, R. (2012). *La traduction de la littérature d'enfance et de jeunesse et le dilemme du destinataire*. Recherches comparatives sur les livres et le multimédia d'enfance 5. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Puurtinen, T. (2006). « Translating Children's Literature: Theoretical Approach and empirical Studies » in Gillian Lathey (dir.) *The Translation of Children's Literature: A Reader*, 54-64. Clevedon : Multilingual Matters.
- Raffel, J. A. (1998). *Historical dictionary of school segregation and desegregation: the American experience*. Westport, Conn. : Greenwood Press.
- Rolland-Diamond, C. (2016). *Black America : une histoire des luttes pour l'égalité et la justice (XIXe-XXIe siècle)*. Paris : La Découverte.
- Smitherman, G. (1986). *Talkin' and Testifyin': The Language of Black America*. Detroit, Mich. : Wayne State Univers. Press.
- Steinbeck, J. (1995). *Voyage avec Charley*. Traduit par Monique Thiès. Paris : Phébus.
- Shulevitz, U. (1985). *Writing with pictures*, New York : Watson-Guptill.
- Valdman, A., et Rottet K. J. (2010). *Dictionary of Louisiana French: As Spoken in Cajun, Creole, and American Indian Communities*. Jackson (Miss.) : University press of Mississippi.
- Vinay, J.-P., et Darbelnet J. (1972). *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*. Nouvelle éd. revue et corrigée. Bibliothèque de stylistique comparée. Paris : Didier.
- Warren, R. P. (2023). *Au nom des Noirs : États-Unis, 1964 au cœur du mouvement pour les droits civiques*. Traduit par Valérie Le Plouhinec. Paris : le Cherche midi.
- Wilkinson, J. H. (1979). *From Brown to Bakke: the Supreme Court and school integration, 1954-1978*. New York: Oxford University Press.
- Zinn, H. (2002). *Une histoire populaire des États-Unis d'Amérique : de 1492 à nos jours*. Traduit par Frédéric Cotton. Des Amériques. Marseille : Agone.
- Zoller, É. (2010). *Les grands arrêts de la Cour suprême des États-Unis*. Grands arrêts. Paris : Dalloz.

Articles

- Bennett, L. (1969). « WHAT'S IN A NAME? Negro vs. Afro-American vs. Black ». *ETC : A Review of General Semantics* 26 (4) : 399– 412. <http://www.jstor.org/stable/42574587>.

- Berg, M. (2021 – 2022). « The History of the United States from Independence to Secession, 1776- 1860 ». [Slides]. *Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Heidelberg Center for American Studies)*.
- Berg, M., Schor P., et Soto I. (2014). « The weight of words: Writing about race in the United States and Europe ». *The American Historical Review* 119 (3) : 800-808.
- Bessone, M. (2021). « Analyser la suppression du mot "race" de la Constitution française avec la Critical Race Theory : un exercice de traduction ? ». *Droit et société* 108 (2) : 367-82. <https://doi.org/10.3917/drs1.108.0367>.
- Boyden, M., et Goethals P. (2011). « Translating the Watcher's Voice: Junot Díaz's The Brief Wondrous Life of Oscar Wao into Spanish ». *Meta* 56 (1) : 20-41. <https://doi.org/10.7202/1003508ar>.
- Collombat, I. (2019). « L'essence du sens, sens dessus dessous : littérature jeunesse et postulat traductif ». *Palimpsestes* n° 32 : 15-28. <https://doi.org/10.4000/palimpsestes.3010>.
- Delbrassine, D. (2023). « Le "champ" de la littérature de jeunesse (statut inférieur, histoire récente, liens avec littérature générale, frontière et circulation, polarisation actuelle). MOOC : Il était une fois la littérature jeunesse. Retranscription. Consulté le 7 mars 2024.
- Douglas, V. (2006). « Traduire l'intertextualité en littérature pour la jeunesse : le cas de *Stalky & Co.* de Rudyard Kipling ». *Palimpsestes*, n° 18 : 103-25. <https://doi.org/10.4000/palimpsestes.563>.
- Kennedy, R. (2005). « Finding a Proper Name to Call Black Americans ». *The Journal of Blacks in Higher Education*, n°46: 72-83.
- . (1999). « Who Can Say “Nigger”? And Other Considerations ». *The Journal of Blacks in Higher Education*, n°26: 86-96.
- Krzyżanowska, A., et Balaŭchi R. N. (2020). « Traduire les émotions. Introduction ». *Lublin Studies in Modern Languages and Literature* 44 (1) : 1-9. <https://doi.org/10.17951/lsmll.2020.44.1.1-9>.
- Loison-Charles, J., et Martin-Breteau N. (2023). « Dire et traduire l'identité noire en France et aux États-Unis : questions raciales, enjeux linguistiques, perspectives scientifiques » *Revue française d'études américaines*, 174 (1) : 3-19. <https://doi.org/10.3917/rfea.174.0003>.
- Louisiana State Advisory Committee to the United States Commission on Civil Rights (1961). *The New Orleans School Crisis : Report of Louisiana State Advisory Committee to the United States Commission on Civil Rights*. Thurgood Marshall Law Library: University of Maryland School of Law.

- Martin-Breteau, N. (2023). « Une dignité majuscule ? Nomination de soi et luttes symboliques dans l'histoire africaine-américaine : » *Revue française d'études américaines* 174 (1) : 20-37. <https://doi.org/10.3917/rfea.174.0020>.
- Nord, C. (2016). « Skopos and (Un)certainity: How Functional Translators Deal with Doubt ». *Meta* 61 (1) : 29-41. <https://doi.org/10.7202/1036981ar>.
- Rahman, J. (2012). « The N Word: Its History and Use in the African American Community ». *Journal of English Linguistics* 40 (2) : 137-71. <https://doi.org/10.1177/0075424211414807>.
- Reiß, K. (1982). « Zur Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern. Theorie und Praxis ». *Lebende Sprachen* 27 (1) : 7-12. <https://doi.org/10.1515/les.1982.27.1.7>.
- Roux-Faucard, G. (2006). « Intertextualité et traduction ». *Meta* 51 (1) : 98-118. <https://doi.org/10.7202/012996ar>.
- Tarif, J. (2015). « Traducteur pour la jeunesse : le beau rôle ? » *Convergences francophones* 2 (2) : 44-56.
- Thaler, D. (1996). « Littérature de jeunesse : un concept problématique ». *Canadian's Children Literature / Littérature canadienne pour la jeunesse* 83 : 26-38.
- Verdickt, R. (2023). « "In Opposition to the European Vocabulary": Translating James Baldwin's Racial Terms Across Europe ». Colloque « World Literature and Translation I », KU Leuven : 1-23.
- Wecksteen-Quinio, C. (2023). « Comment rendre les sens du "N-word" ? L'exemple de la traduction française de *A Time To Kill* de John Grisham ». *Revue française d'études américaines*, 174 (1) : 58-77. <https://doi.org/10.3917/rfea.174.0058>.
- Wieder, A. (1987). « The New Orleans School Crisis of 1960: Causes and Consequences ». *Phylon* 48 (2) : 122-131.
- Zaninetti, J.-M. (2007). « Dynamiques urbaines de la Nouvelle-Orléans avant Katrina : étalement urbain et ségrégation raciale ». *Annales de géographie* 2 (654) : 188-209. <https://doi.org/10.3917/ag.654.0188>.

Sources internet

« 1800 Census: Return of the Whole Number of Persons within the Several Districts of the United States » (s.d.). *United States Census Bureau*. <https://www.census.gov/library/publications/1801/dec/return.html>. Consulté le 14 novembre 2023.

- « 1810 Census: Aggregate Amount of Each Description of Persons within the United States of America, and the Territories » (s.d.). *United States Census Bureau*. <https://www.census.gov/library/publications/1811/dec/1810a.html>. Consulté le 14 novembre 2023.
- « 1830 Census: Abstract of the returns of the Fifth Census » (s.d.). *United States Census Bureau*. <https://www.census.gov/library/publications/1832/dec/1830b.html>. Consulté le 14 novembre 2023.
- « 1880 Census: Volume 1. Statistics of the Population » (s.d.). *United States Census Bureau*. <https://www.census.gov/library/publications/1883/dec/vol-01-population.html>. Consulté le 14 novembre 2023.
- « 1900 Census: Volume I. Population, Part 1 » (s.d.). *United States Census Bureau*. <https://www.census.gov/library/publications/1901/dec/vol-01-population.html>. Consulté le 1 novembre 2023.
- « 1930 Census: Volume 2. Population, General Report, Statistics by Subjects » (s.d.). *United States Census Bureau*. <https://www.census.gov/library/publications/1933/dec/1930a-vol-02-population.html>. Consulté le 1 novembre 2023.
- « 1990 Census of Population: General Population Characteristics » (s.d.). *United States Census Bureau*. <https://www.census.gov/library/publications/1992/dec/cp-1.html>. Consulté le 1 novembre 2023.
- « A Century of Population Growth in the United States: From the First Census of the United States to the Twelfth: 1790-1900 » (s.d.). *United States Census Bureau*. <https://www.census.gov/library/publications/1909/decennial/century-population-growth.html>. Consulté le 1 novembre 2023.
- « A Look Back at Segregation in the United States » (2018). *HISTORY*. www.history.com/topics/black-history/segregation-united-states. Consulté le 5 mai 2024.
- « Abon Bridges » (s.d.). *Ancient Faces*. <https://www.ancientfaces.com/person/abon-bridges-birth-1931-death-1978-united-states/62443683>. Consulté le 26 décembre 2023.
- « About Us – Scholastic » (2022). *Scholastic*. export.scholastic.com/en/about-us. Consulté le 16 février 2024.
- « African American History Timeline » (2019). *BlackPast*. <https://www.blackpast.org/african-american-history-timeline/>. Consulté le 30 septembre 2023.

- Appia, K. A. (2020). « The Case for Capitalizing the B in Black ». *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2020/06/time-to-capitalize-black-and-white/613159/>. Consulté le 30 octobre 2023.
- Banque de dépannage linguistique (s.d.). « Peuples et habitants : emploi de la majuscule ». *Office Québécois de La Langue Française*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/21361/la-typographie/majuscules/emploi-de-la-majuscule-pour-des-types-de-denominations/majuscule-aux-noms-de-peuples-et-dhabitants>. Consulté le 29 décembre 2023.
- Beauvais, C. (2013). « Abécédaire Des Concepts de Littérature Jeunesse ». *Le Site de Clémentine Beauvais*. <https://www.clementinebeauvais.com/fr/articles/>. Consulté le 8 mars 2024.
- « Books by Ruby Bridges » (s.d.). *Thrift Books*. www.thriftbooks.com/a/ruby-bridges/210034/. Consulté le 6 février 2024.
- « Brown v. Board: Timeline of School Integration in the U.S. » (2004). *Learning for Justice*, www.learningforjustice.org/magazine/spring-2004/brown-v-board-timeline-of-school-integration-in-the-us. Consulté le 19 février 2024.
- Bruhat, Jean (s.d.). « Abolitionnisme, histoire de l'esclavage : L'accord des puissances contre la traite ». *Encyclopædia Universalis*. www.universalis.fr/encyclopedie/abolitionnisme/3-l-accord-des-puissances-contre-la-traite/#:~:text=Le%201%20er%20janvier%201808%2C%20aux%20C3%89tats-Unis%2C%20entre. Consulté le 22 mai 2024.
- « Census 2000 Briefs » (s.d.). *United States Census Bureau*. <https://www.census.gov/programs-surveys/decennial-census/decade/decennial-publications/2000/c2kbr.html>. Consulté le 23 décembre 2023.
- « Chapter 3: American History in the Classroom » (s.d.). *American Historical Association*. [https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/american-history-in-schools-and-colleges-\(1944\)/chapter-3-american-history-in-the-classroom](https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/american-history-in-schools-and-colleges-(1944)/chapter-3-american-history-in-the-classroom). Consulté le 1 janvier 2024.
- « Chiggers » (s.d.). *ScienceDirect*. <https://www.sciencedirect.com/topics/agricultural-and-biological-sciences/chiggers>. Consulté le 20 décembre 2023.
- « Children of Crisis » (s.d.). *Anisfield-Wolf Book Awards*. <https://www.anisfield-wolf.org/winners/children-of-crisis-a-study-of-courage-and-fear/>. Consulté le 13 décembre 2023.

- « Civil Rights Act 1964 » (2022). *National Archives*. www.archives.gov/milestone-documents/civil-rights-act. Consulté le 20 février 2024.
- « Civil War Music: The Battle Hymn of the Republic » (2017). *American Battlefield Trust*. <https://www.battlefields.org/learn/primary-sources/civil-war-music-battle-hymn-republic>. Consulté le 12 novembre 2023.
- Clinton School Speakers (2020). « Through My Eyes: Ruby Bridges | 2011 ». *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=H3QNPLLxRFs&t=78s>. Consulté le 12 novembre 2023.
- « Compétences terminales » (s.d.). *Le Portail de l'Enseignement En Fédération Wallonie-Bruxelles*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=2960>. Consulté le 1 novembre 2023.
- Convention for the Improvement of the Free People of Color, Fifth Annual (1835). « Minutes of the Fifth Annual Convention for the Improvement of the Free People of Colour in the United States; Held by Adjournments, in the Wesley Church, Philadelphia; from the first to the fifth of June, inclusive; 1835. » *Colored Conventions Project Digital Records*. <https://omeka.coloredconventions.org/items/show/277>. Consulté le 17 novembre 2023.
- Cornell Law School (s.d.). « De Facto Segregation ». *LII / Legal Information Institute*. www.law.cornell.edu/wex/de_facto_segregation. Consulté le 8 mai 2024.
- « Définition de nègre » (s.d.). *CNRTL*, www.cnrtl.fr/definition/academie9/n%C3%A8gre. Consulté le 10 mai 2024.
- DeSimone, D. (2023). « 8 Things You Need to Know About the Purple Heart Medal ». *United Service Organizations*. <https://www.uso.org/stories/2276-8-purple-heart-facts#:~:text=The%20Purple%20Heart%20medal%20is>. Consulté le 26 décembre 2023.
- Dictionnaire en ligne Le Robert (s.d.). « Nègre ». *Dictionnaire Le Robert*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/negro>. Consulté le 25 décembre 2023.
- Éditions Larousse (s.d.). « Définitions : maman ». *Dictionnaire de français Larousse*. www.larousse.fr/dictionnaires/francais/maman/48988. Consulté le 3 mars 2024.
- . (s.d.). « Définitions : noir ». *Dictionnaire de français Larousse*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/noir/54767#:~:text=%2D%20Toujours%20avec%20une%20majuscule%20pour>. Consulté le 23 décembre 2023.
- « Explication : Définition » (s.d.). *CNRTL*, www.cnrtl.fr/definition/explication. Consulté le 1 mai 2024.

- « Explore Census Data » (s.d.). *United States Census Bureau*.
<https://data.census.gov/table?g=040XX00US22&d=DEC+Demographic+Profile>.
 Consulté le 1 novembre 2023.
- Folliot, C. (2023). « "Queer theory", le concept rendu accessible à tous dans un livre ». *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/03/14/queer-theory-le-concept-rendu-accessible_6165380_3232.html. Consulté le 14 novembre 2023.
- « Freedom Summer » (2009). *HISTORY*, www.history.com/topics/black-history/freedom-summer. Consulté le 29 avril 2024.
- « Freedom Riders » (2010). *HISTORY*. www.history.com/topics/black-history/freedom-rides. Consulté le 29 avril 2024.
- Gasser, L., et von Rath A. (2021). « Ten Terms Related to Race That Require Sensitivity in Translation ». *Goethe Institut*. www.goethe.de/prj/zei/en/art/22139756.html. Consulté le 6 mars 2024.
- Gkikas, I. (s.d.). « Road trip à la découverte des saveurs de la Louisiane ». *Visit the USA*.
<https://www.visittheusa.fr/trip/road-trip-la-decouverte-des-saveurs-de-la-louisiane>.
 Consulté le 24 septembre 2023.
- Grant, T. (2022). « The Road to School Desegregation ». *National Geographic Kids*,
kids.nationalgeographic.com/history/article/the-road-to-school-desegregation.
 Consulté le 19 février 2024.
- « Greensboro Sit-In » (2010). *HISTORY*. www.history.com/topics/black-history/the-greensboro-sit-in. Consulté le 7 mai 2024.
- Guellier, N. (2021). « Lilas de Perse (Melia azedarach), faux Neem : plantation, entretien ». *Le Monde*. <https://jardinage.lemonde.fr/dossier-3678-lilas-perse.html>. Consulté le 1 octobre 2023.
- Hutchinson, G. (2018). « Harlem Renaissance | Definition, Artists, & Time Period ». *Encyclopædia Britannica*, www.britannica.com/event/Harlem-Renaissance-American-literature-and-art. Consulté le 8 mai 2024.
- Izadi, E. (2019). « Honoring Toni Morrison through the words she shared with the world ». *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/arts-entertainment/2019/08/06/honoring-toni-morrison-through-words-she-shared-with-world/>. Consulté le 15 novembre 2023.
- « J'enseigne » (s.d.). *Éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale et de La Jeunesse — Direction Générale de l'Enseignement Scolaire*. <https://eduscol.education.fr/74/j-enseigne>. Consulté le 23 octobre 2023.

- Jacolbe, J. (2019). « On Hyphens and Racial Indicators ». *JSTOR Daily*. <https://daily.jstor.org/on-hyphens-and-racial-indicators/>. Consulté le 3 octobre 2023.
- Jaynes, D. G. (2018). « Little Rock Nine | Names, Facts, & Segregation ». *Encyclopædia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Little-Rock-Nine>. Consulté le 3 septembre 2023.
- Jeannin, M. (2020). « Les Trois Ku Klux Klan : De La Guerre de Sécession à Black Lives Matter ». *Geo*. www.geo.fr/histoire/les-trois-ku-klux-klan-de-la-guerre-de-secession-a-black-lives-matter-201485. Consulté le 4 mai 2024.
- . (2020). « Les Grandes Étapes de La Guerre de Sécession ». *Geo*. www.geo.fr/histoire/les-grandes-etapes-de-la-guerre-de-secession-201481. Consulté le 4 mai 2024.
- « Jefferson Davis Autograph Letter Signed South » (s.d.). *The Raab Collection*. www.raabcollection.com/jefferson-davis-autograph/oppressed-south-shall-rise-again. Consulté le 19 octobre 2023.
- Johnston, K. (2022). « How the Union Army's Beloved Marching Song Became a French Christmas Favorite ». *Slate*. <https://slate.com/culture/2022/12/battle-hymn-republic-french-christmas-song-history.html>. Consulté le 9 décembre 2023.
- « Julia Ward Howe » (s.d.). *Poetry Foundation*, www.poetryfoundation.org/poets/julia-ward-howe. Consulté le 15 octobre 2023.
- Krolicki, K. (2007). « U.S. civil rights group holds funeral for "N-word" ». *Reuters*. <https://www.reuters.com/article/us-naacp-nword-idUSN0929653620070709>. Consulté le 14 novembre 2023.
- « L'histoire du tout premier sit-in » (2022). *Brut*. www.brut.media/fr/news/l-histoire-du-tout-premier-sit-in-0fd6e422-5fe8-48da-a9cb-db828482b5f9. Consulté le 7 mai 2024.
- « Les socles de compétences de l'enseignement obligatoire » (s.d.). *Le Portail de l'Enseignement En Fédération Wallonie-Bruxelles*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=2950>. Consulté le 1 novembre 2023.
- Leprince, C. et Ndiaye P. (2016). « De l'Esclavage à Laurence Rossignol, Une Brève Histoire Du Mot "Nègre." » *France Culture*. www.radiofrance.fr/franceculture/de-l-esclavage-a-laurence-rossignol-une-breve-histoire-du-mot-negre-2486094. Consulté le 10 mai 2024.
- Levenson, C. (2012). « Pour une utilisation décomplexée du mot noir ». *Slate*. <https://www.slate.fr/story/52115/noir>. Consulté le 27 décembre 2023.

- Loison-Charles, J., et Martin-Breteau N. (2020). « Traduire la couleur noire : Nommer l'identité Africaine-Américaine en Anglais et en Français - Journée d'étude, CECILLE-Université de Lille | SAES ». <https://saesfrance.org/9-octobre-2020-traduire-la-couleur-noire-nommer-lidentite-africaine-americaaine-en-anglais-et-en-francais-julie-loison-charles-maitresse-de-conferences-en-traduction-et-linguistique/>. Consulté le 27 septembre 2023.
- « Louisiane : Arômes de La Nouvelle-Orléans » (2005). *Courrier International*. <https://www.courrierinternational.com/article/2005/09/22/aromes-de-la-nouvelle-orleans>. Consulté le 24 septembre 2023.
- « Louisiane : Cuisine, gastronomie et boissons » (s.d.). *Le Routard*. https://www.routard.com/guide/louisiane/446/cuisine_et_boissons.htm. Consulté le 27 décembre 2023.
- « March on Washington » (2009). *HISTORY*. www.history.com/topics/black-history/march-on-washington. Consulté le 4 mai 2024.
- « Marche pour les droits civiques » (s.d.). *Encyclopædia Universalis*. www.universalis.fr/encyclopedie/marche-pour-les-droits-civiques/. Consulté le 4 mai 2024.
- McCollum, S. (2020). « Battle Hymn of the Republic ». *Kennedy Center*. www.kennedy-center.org/education/resources-for-educators/classroom-resources/media-and-interactive/media/music/story-behind-the-song/the-story-behind-the-song/the-battle-hymn-of-the-republic/. Consulté le 29 avril 2024.
- McGrail, S. (s.d.). « Philadelphia Negro (The) ». *Encyclopedia of Greater Philadelphia*. <https://philadelphiaencyclopedia.org/essays/philadelphia-negro-the/>. Consulté le 1 novembre 2023.
- Merriam-Webster (2019). « Definition of NEGRO ». *Merriam-Webster Dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/Negro>. Consulté le 25 novembre 2023.
- Mohr, J. (2019). « Benjamin A. Quarles (1904-1996) ». *BlackPast*. <https://www.blackpast.org/african-american-history/quarles-benjamin-1904-1996/>. Consulté le 15 novembre 2023.
- Onion, R. (2018). « Two, Four, Six, Eight, Who Do We Appreciate? » *Slate*, slate.com/human-interest/2018/06/2-4-6-8-the-history-of-two-four-six-eight-who-do-we-appreciate.html. Consulté le 15 octobre 2023.
- « Our History » (2021). *NAACP*. naacp.org/about/our-history. Consulté le 22 septembre 2023.

- Panford, L. (2022). « Talking about Race in German, Spanish and French. Permission to Speak: Amplifying Marginalised Voices through Languages ». *Pearson UK*. <https://www.pearson.com/en-gb/schools/subject-resources/modern-languages/why-languages-matter/diversity-and-inclusion/permission-to-speak.html>. Consulté le 6 mars 2024.
- Perlman, M. (2019). « AP tackles language about race in this year's style guide ». *Columbia Journalism Review*. https://www.cjr.org/language_corner/ap-style-guide-race-black-vs-african-american.php. Consulté le 15 novembre 2023.
- Pernin, J.-M. (2018). « Tania de Montaigne : "Les Noirs, avec une majuscule, n'existent pas". » *France Info*. https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/mise-a-jour/tania-de-montaigne-les-noirs-avec-une-majuscule-n-existent-pas_2720114.html. Consulté le 27 décembre 2023.
- « Plessy v. Ferguson (1896) » (2015). *LII / Legal Information Institute*. www.law.cornell.edu/wex/plessy_v_ferguson_%281896%29. Consulté le 20 mai 2024.
- Pruitt, S. (2018). « 5 Things You May Not Know about Lincoln, Slavery and Emancipation ». *HISTORY*. www.history.com/news/5-things-you-may-not-know-about-lincoln-slavery-and-emancipation. Consulté le 8 mai 2024.
- . (2021). « Brown v. Board of Education: The First Step in the Desegregation of America's Schools ». *HISTORY*, www.history.com/news/brown-v-board-of-education-the-first-step-in-the-desegregation-of-americas-schools. Consulté le 19 février 2024.
- . (2020). « How the Black Power Movement Influenced the Civil Rights Movement ». *History; A&E Television Networks*. <https://www.history.com/news/black-power-movement-civil-rights>. Consulté le 1 novembre 2023.
- « Questions Planned for the 2020 Census and American Community Survey » (s.d.). *United States Census Bureau*. <https://www.census.gov/library/publications/2018/dec/planned-questions-2020-acs.html>. Consulté le 14 novembre 2023.
- « Racial and Ethnic Identity » (2017). *APA Style*. <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/bias-free-language/racial-ethnic-minorities>. Consulté le 2 novembre 2023.
- Radio-Canada (2018). « La Re-Ségrégation Des Écoles Américaines, 60 Ans plus Tard ». *Radio-Canada*. ici.radio-canada.ca/nouvelle/1092911/segregation-raciale-ecoles-etats-unis-retour. Consulté le 8 mai 2024.
- Rivera, A. (2007). « William Whipper (1804-1876) ». *BlackPast*. <https://www.blackpast.org/african-american-history/whipper-william-1804-1885/>. Consulté le 11 novembre 2023.

- Strong, William & Supreme Court Of The United States (1871). « U.S. Reports: Blyew v. United States, 80 U.S. 13 Wall. 581. [Periodical] » *Library of Congress*. <https://www.loc.gov/item/usrep080581/>. Consulté le 23 décembre 2023.
- Tharps, L. (2014). « Opinion | The Case for Black With a Capital B ». *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2014/11/19/opinion/the-case-for-black-with-a-capital-b.html>. Consulté le 1 novembre 2023.
- The Editors of Encyclopedia Britannica (1998). « American Colonization Society ». *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/American-Colonization-Society>. Consulté le 1 novembre 2023.
- . (2016). « Universal Negro Improvement Association ». *Encyclopædia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Universal-Negro-Improvement-Association>. Consulté le 1 novembre 2023.
- . (2019). « Jesse Jackson | Biography, Accomplishments, & Facts ». *Encyclopædia Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/Jesse-Jackson>. Consulté le 11 novembre 2023.
- . (s.d.). « Washington, D.C. —Government ». *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/place/Washington-DC/Government>. Consulté le 4 janvier 2024.
- « The Name "Negro" » (s.d.). *Teaching American History*. <https://teachingamericanhistory.org/document/the-name-negro/>. Consulté le 11 novembre 2023.
- « The Negro Baseball Leagues, 1920-1950 » (s.d.). *BlackPast*. <https://www.blackpast.org/the-negro-baseball-leagues-1920-1950/>. Consulté le 31 octobre 2023.
- « The New Negro: An Interpretation » (s.d.). *National Museum of African American History and Culture*. https://nmaahc.si.edu/object/nmaahc_2013.21. Consulté le 1 novembre 2023.
- « The Black Population: 2010 » (s.d.). *United States Census Bureau*. <https://www.census.gov/library/publications/2011/dec/c2010br-06.html>. Consulté le 2 novembre 2023.
- « The Two or More Races Population: 2010 » (s.d.). *United States Census Bureau*. <https://www.census.gov/library/publications/2012/dec/c2010br-13.html>. Consulté le 14 novembre 2023.

- « Through My Eyes » (s.d.). *Scholastic Teacher Store*. <https://shop.scholastic.com/teachers-ecommerce/teacher/books/through-my-eyes-9780590546300.html>. Consulté le 28 décembre 2023.
- U.S. Department of Labor (s.d.). « Legal Highlight: The Civil Rights Act of 1964 ». *U.S. Department of Labor*, www.dol.gov/agencies/oasam/civil-rights-center/statutes/civil-rights-act-of-1964#:~:text=In%201964%2C%20Congress%20passed%20Public. Consulté le 29 avril 2024.
- Vacarme (2006). « Le noir et le rose : entretien avec Louis-Georges Tin ». *Vacarme* 36. <https://vacarme.org/article671.html>. Consulté le 27 décembre 2023.
- Villerbu, T. (2013). « Retrouver Les Origines Du Lynchage : Violence, Peuple et Justice Dans La Jeune République Américaine ». *Presses universitaires de Rennes*. books.openedition.org/pur/49064?lang=fr. Consulté le 6 mai 2024.
- Volle, A. (2023). « Separate but equal | racial doctrine ». *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/separate-but-equal>. Consulté le 3 septembre 2023.
- « WSB-TV newsfilm clip of segregationist demonstrators protesting the integration of William Frantz Public School, New Orleans, Louisiana, 1960 November 29 » (s.d.). *Civil Rights Digital Library*. https://crdl.usg.edu/record/ugabma_wsbn_wsbn39675. Consulté le 1 décembre 2023.

9. Annexes

| <i>Citations</i> | <i>Références</i> |
|---|--|
| <u>Arrêt de la Cour suprême</u> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Brown v. Board of Education</i> | |
| <u>Livres</u> <ul style="list-style-type: none"> • John Steinbeck, <i>Travels with Charley</i> : 2x • Robert Coles, <i>The Moral Life of Children</i> | <u>Livres</u> <ul style="list-style-type: none"> • John Steinbeck, <i>Travels with Charley</i> • Robert Coles, <i>Children of Crisis</i> • Robert Coles, <i>The Story of Ruby Bridges</i> |
| <u>Article et essai</u> <ul style="list-style-type: none"> • Robert-Jay Green, “Race and the Field of Family Therapy” • Martin Luther King Jr, “Nonviolence: The Only Road to Freedom” | <u>Chansons</u> <ul style="list-style-type: none"> • Battle Hymn of the Republic |
| <u>Journaux et magazines</u> <ul style="list-style-type: none"> • <i>New York Times</i> : 6x • <i>U.S. News & World Report</i>: 2x • <i>New Orleans Times Picayune</i>: 1x • <i>Good Housekeeping</i>: 2x | |
| <u>Interviews</u> <ul style="list-style-type: none"> • Lucille Bridges: 2x • Barbara Henry: 6x | |
| <u>Discours</u> <ul style="list-style-type: none"> • John F. Kennedy | |
| <u>Folklore</u> <ul style="list-style-type: none"> • Two, four, six, eight | |
| <u>Chant</u> <ul style="list-style-type: none"> • Glory, glory, the South will rise again | |

Tableau 1. Résumé des traces intertextuelles présentes au sein du livre
(selon la typologie de Geneviève Roux-Faucard).

| |
|---|
| Free white males of 16 years and upwards, including heads of families |
| Free white males under 16 years. |
| Free white females including heads of families |
| All other free persons. |
| Slaves. |
| Total. |

Figure 1 : recensement en 1790.

| |
|---|
| All other free persons, except Indians not taxed. |
| SLAVES |

Figure 2 : recensement en 1800.

| |
|---|
| All other free persons, except Indians, not taxed |
| Slaves. |

Figure 3 : recensement en 1810.

| |
|--------------------|
| Of which are— |
| Free—White males |
| White females - |
| Total whites |
| Colored males |
| Colored females |
| Total free colored |
| Total free - |
| Slaves—Males - |
| Females - |
| Total slaves |

Figure 4 : recensement en 1830.

| | | | | |
|--------|----------|----------|-----------|----------|
| White. | Colored. | Chinese. | Japanese. | Indians. |
|--------|----------|----------|-----------|----------|

Figure 5 : recensement en 1880.

| NATIVE WHITE. | | | COLORED. | | | | |
|-----------------|------------------|----------------|-----------|-----------|----------|-----------|---------|
| Native parents. | Foreign parents. | Foreign white. | Total. | Negro, 1 | Chinese. | Japanese. | Indian. |
| 34,358,848 | 11,603,675 | 9,121,867 | 7,638,300 | 7,470,040 | 107,475 | 2,039 | 68,806 |
| 24,208 | | | 27,754 | 2112 | 2,288 | | 25,354 |
| 24,496 | 11,060 | 714,212 | 29,362 | | 17,002 | 12,300 | |
| 110,354 | | | 69,928 | 18,636 | 13 | | 61,279 |
| 27,11 | | | 138,168 | | | | 138,168 |
| 34,614,450 | 11,615,655 | 9,136,079 | 7,903,672 | 7,488,788 | 126,778 | 14,809 | 273,607 |

Figure 6 : recensement en 1900

The 1930 figures for the various color or race groups are shown by nativity in Table 1.

TABLE 1.—POPULATION OF THE UNITED STATES BY COLOR OR RACE AND NATIVITY: 1930
[Per cent not shown where less than 0.1 or where base is less than 100]

| COLOR OR RACE | Total population | NATIVE | | FOREIGN BORN | | PER CENT DISTRIBUTION | | |
|----------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-----------------------|--------------|----------------------|
| | | Number | Per cent of total | Number | Per cent of total | Total | Na-tive | For- eign born |
| Total..... | 122,775,646 | 108,570,897 | 88.4 | 14,204,749 | 11.6 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| White..... | 108,864,207 | 95,497,800 | 87.7 | 13,366,407 | 12.3 | 88.7 | 88.0 | 94.1 |
| Negro..... | 11,891,148 | 11,702,232 | 99.2 | 188,916 | 1.6 | 9.7 | 10.0 | 0.7 |
| American Indian..... | 1,222,339 | 805,353 | 65.9 | 416,986 | 33.9 | 1.0 | 0.7 | 4.3 |
| Indian..... | 322,397 | 328,846 | 98.9 | 6,449 | 2.0 | 0.3 | 0.3 | 0.0 |
| Chinese..... | 74,654 | 30,868 | 41.4 | 43,786 | 58.6 | 0.1 | 0.1 | 0.3 |
| Japanese..... | 138,854 | 68,357 | 49.2 | 70,497 | 50.8 | 0.1 | 0.1 | 0.6 |
| Filipino..... | 45,201 | 45,026 | 99.6 | 175 | 0.4 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| Hindu..... | 3,180 | 412 | 13.0 | 2,768 | 86.9 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| Korean..... | 1,805 | 810 | 45.0 | 995 | 55.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| Hawaiian..... | 667 | 654 | 98.2 | 13 | 2.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| Malay..... | 95 | 45 | 47.4 | 50 | 52.6 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| Samoan..... | 14 | 7 | 50.0 | 7 | 50.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| Samoa..... | 6 | 6 | 100.0 | 0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |

Figure 7 : recensement en 1930

1960 Census of Population
Supplementary Report PC (S1)-52

Negro Population, By County
1960 and 1950

Figure 8 : recensement de la population noire en 1960

☐ White

☒ Black or Negro

☐ Indian (Amer.) (Print the name of the enrolled or principal tribe.)

☐ Eskimo

☐ Aleut

☐ Asian or Pacific Islander (API)

☐ Chinese

☐ Filipino

☐ Hawaiian

☐ Korean

☐ Vietnamese

☐ Japanese

☐ Asian Indian

☐ Samoan

☐ Guamanian

☐ Other API

☐ Other race (Print race)

Figure 9 : recensement en 1990

6. What is this person's race? Mark ☒ one or more races to indicate what this person considers himself/herself to be.

☐ White

☒ Black, African Am., or Negro

☐ American Indian or Alaska Native — Print name of enrolled or principal tribe.

☐ Asian Indian

☐ Chinese

☐ Filipino

☐ Other Asian — Print race.

☐ Japanese

☐ Korean

☐ Vietnamese

☐ Other Pacific Islander — Print race.

☐ Native Hawaiian

☐ Guamanian or Chamorro

☐ Samoan

☐ Some other race — Print race.

Source: U.S. Census Bureau, Census 2000 questionnaire.

Figure 10 : recensement en 2000

Reproduction of the Question on Race From the 2010 Census

6. What is this person's race? Mark ☒ one or more boxes.

☐ White

☒ Black, African Am., or Negro

☐ American Indian or Alaska Native — Print name of enrolled or principal tribe.

☐ Asian Indian ☐ Japanese ☐ Native Hawaiian

☐ Chinese ☐ Korean ☐ Guamanian or Chamorro

☐ Filipino ☐ Vietnamese ☐ Samoan

☐ Other Asian — Print race, for example, Hmong, Laotian, Thai, Pakistani, Cambodian, and so on.

☐ Other Pacific Islander — Print race, for example, Fijian, Tongan, and so on.

☐ Some other race — Print race.

Source: U.S. Census Bureau, 2010 Census questionnaire.

Figure 11 : recensement en 2010.

What is this person's race?

Mark ☒ one or more boxes **AND** print origins.

☐ White — Print, for example, German, Irish, English, Italian, Lebanese, Egyptian, etc.

☒ Black or African Am. — Print, for example, African American, Jamaican, Haitian, Nigerian, Ethiopian, Somali, etc.

Figure 12 : recensement en 2020.

| <i>African American</i> | <i>Black</i> | <i>Negro</i> | <i>Nigger</i> |
|---|---|---|-----------------------|
| 7x | 31x | 13x | 5x |
| Nom : 5x Adjectif : 2x | Adjectif : 27x Nom : 3x | Nom : 7x Adjectif : 6x | Nom : 5x |
| Trait d'union : ⇔ non (5x) ⇔ oui (2x) | Minuscule : 30x ⇔ Ruby Bridges, Lucille Bridges et Barbara Henry Majuscule : 1x ⇔ Robert-Jay Green | Emploi de l'époque : 12x ⇔ journaux : 10x ⇔ JFK: 1x ⇔ MLK : 1x ⇔ Steinbeck : 1x ≠ Ruby Bridges : uniquement pour décrire l'appellation de l'époque | Insulte (Blancs) : 5x |

Tableau 2. Fréquence d'apparition des termes relatifs à la dénomination des Africains Américains.