

Stéphanie PÉRAUD-PUIGSÉGUR

ÉTHIQUE ET POLITIQUE DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE CONSACRÉE AUX ENFANTS MIGRANTS À PARTIR D'UNE REMARQUE DE MARTHA NUSSBAUM

Résumé : Pour Martha Nussbaum, une éducation démocratique doit se préoccuper de rendre les citoyens sensibles à la vulnérabilité humaine, y compris la leur, et, pour cela, développer chez eux ce qu'elle nomme la « compassion rationnelle », notamment en s'appuyant sur les arts et la littérature. Dans cette perspective, nous explorons ici les enjeux éthiques et politiques d'une approche de la condition des personnes migrantes par le biais de la littérature de jeunesse avec des élèves d'âge scolaire, en nous appuyant notamment sur la lecture de Jacques Rancière, Christian Bruel et Isabelle Daunais. À partir de quoi nous proposons quelques critères formels pour choisir parmi la multitude d'ouvrages de littérature de jeunesse existants ceux qui permettraient de réaliser ces objectifs. Enfin, nous présentons et analysons cinq albums en lien avec ce thème, en explicitant pourquoi ils nous semblent pertinents pour mener ce travail avec des élèves, et quels écueils ils permettent d'éviter dans l'abord de cette question d'actualité. En conclusion, nous esquissons deux pistes d'exploration didactiques possibles appuyées sur des œuvres de littérature de jeunesse. Elles permettant d'envisager une mobilisation des albums étudiés pour permettre aux élèves de mieux comprendre la condition et l'expérience des enfants migrants.

Mots-clefs : éthique, politique, littérature de jeunesse, personnes migrantes

87

ETHICS AND POLITICS OF CHILDREN'S LITERATURE DEDICATED TO MIGRANT CHILDREN Based on a remark by Martha Nussbaum

Abstract: For Martha Nussbaum, a democratic education must be concerned with making citizens sensitive to human vulnerability, including their own vulnerability, and to do this, develop in them what she calls 'rational compassion', particularly through the arts and literature. With this in mind, we explore the ethical and political issues involved in approaching the plight of migrants through children's literature with school-age children, with particular reference to the work of Jacques Rancière, Christian Bruel and Isabelle Daunais. We then propose a few formal criteria for choosing which of the multitude of existing books of children's literature would enable us to achieve these objectives. Finally, we present and analyze five albums related to this theme, explaining why we feel they are relevant to this work with pupils and what pitfalls they help to avoid in tackling this topical issue. In conclusion, we outline two possible avenues of didactic exploration based on children's literature. They allow us to mobilize the albums we've studied to give students a better understanding of the plight and experience of migrant children.

Keywords : ethics, politics, children's literature, citizenship, migrants

Pour citer cet article : Péraud-Puigségur, S. (2024). « Éthique et politique de la littérature de jeunesse consacrée aux enfants migrants. À partir d'une remarque de Martha Nussbaum ». *RELIANCE. Revue de recherche & pratiques en éducation*, 3, 87-111.

Nous ne pouvons sans doute pas produire des gens capables de résister fermement à toute manipulation, mais nous pouvons produire une culture sociale qui constitue elle-même une « situation » environnante puissante, qui renforce les tendances qui militent contre la stigmatisation et la domination. Par exemple, dans le cadre d'une certaine culture, on peut apprendre aux enfants à voir les nouveaux groupes migrants ou les étrangers comme une masse

sans visage qui menace leur hégémonie : on peut au contraire leur apprendre à voir les membres de ces groupes comme des individus égaux, qui partagent des droits et des responsabilités communes (Nussbaum, 2010/2011 : 60).

L'actualité du projet décrit par Martha Nussbaum¹ dans son ouvrage de 2010 intitulé *Not for profit. Why Democracy needs the Humanities*, traduit en français sous le titre *Les émotions démocratiques, comment former le citoyen du XXI^e siècle* par Solange Chavel, paraît aujourd'hui encore plus grande qu'au moment où elle l'a écrit. En effet, les discours racistes, xénophobes et de rejet des étrangers sont de plus en plus ouvertement affichés et revendiqués par l'extrême droite française et européenne, alors même que les migrations se poursuivent du fait des crises climatiques, économiques et politiques, et que le sort tragique des migrants en Méditerranée ou dans la Manche, pour ne parler que de ceux-là, est traité de façon de plus en plus anecdotique par les médias.

Il semble donc utile et urgent de se questionner sur ce qu'il serait possible et pertinent de faire dès l'école élémentaire pour apprendre aux enfants à voir les personnes migrantes² comme porteuses de droits et de responsabilités communes, ainsi que le propose Martha Nussbaum. Former des citoyens à l'échelle nationale, européenne ou mondiale suppose en effet d'éveiller et de développer chez les jeunes générations la sensibilité à la fraternité, à la solidarité et à l'égalité en s'interrogeant sur la pédagogie des valeurs républicaines et démocratiques, appuyées sur le socle de la Déclaration universelle des droits de l'homme (10 décembre 1948).

Or, depuis quelques années, l'édition de jeunesse internationale propose des ouvrages riches et variés portant sur le parcours d'enfants migrants, d'une actualité hélas de plus en plus évidente. Dès lors, est-il possible et pertinent de prendre appui sur des œuvres de littérature de jeunesse pour former des citoyennes et des citoyens moins perméables aux discours de rejet à l'égard des migrants parce qu'ils en auraient une connaissance plus exacte et plus sensible à la fois ? Et en ce cas, comment choisir parmi la profusion de l'offre littéraire destinée à la jeunesse sur ce sujet ? Quels critères serait-il possible de construire pour identifier des ouvrages donnant accès à une compréhension à la fois sensible et rationnelle de l'expérience de la migration par des enfants d'âge scolaire ?

Pour le dire d'une autre façon, en reprenant les mots de Marielle Macé (2017), et sans considérer qu'il s'agisse d'une démarche exclusive d'autres approches didactiques : dans quelle mesure un choix

¹ Ce texte reprend et poursuit un travail de réflexion initié dans un article publié en 2020 dans la revue *Tréma* : Stéphanie Péraud-Puigsgur, « Penser la fraternité pour éduquer le citoyen à la lumière de l'œuvre de Martha Nussbaum », *Tréma* [En ligne], 53 | 2020.

² Nous utilisons ici l'adjectif migrant en un sens plus étroit que ne le font les géographes qui intègrent les migrants internes ou résidentiels qui ne franchissent pas de frontières nationales et nous reprenons la définition qu'en propose la Cimade dans le guide intitulé « Lutter contre les préjugés sur les personnes étrangères » URL : <https://www.lacimade.org/publication/petit-guide-lutter-contre-les-prejuges-sur-les-migrants/>

« Est dite migrante une personne qui quitte son pays d'origine pour venir s'installer durablement dans un pays dont elle n'a pas la nationalité. Si le terme « émigré-e » évoque le départ du pays d'origine et le terme « immigré-e » évoque l'installation dans le pays d'accueil, le terme « migrant-e » rend compte de l'ensemble du parcours migratoire ».

éclairé d'œuvres de littérature de jeunesse peut-il permettre aux élèves de passer de l'ignorance, de la peur ou de la sidération face à la tragédie des migrations contemporaines, à la compréhension et à la considération de personnes que la mise en scène médiatique tend à invisibiliser et à déshumaniser ?

Cette étude vise à s'interroger sur les critères de choix d'œuvres de littérature de jeunesse en vue d'une compréhension plus exacte et plus sensible de la condition des personnes migrantes par les élèves dans le cadre d'un enseignement moral et civique.

Après avoir examiné les enjeux citoyens d'une approche sensible et rationnelle de l'expérience migratoire par le biais de la littérature de jeunesse, nous présenterons quelques albums mettant en scène des enfants migrants pour analyser leur intérêt en vue de permettre cette expérience de l'altérité dans le cadre d'une communauté de recherche d'élèves de fin de cycle 2 ou de début de cycle 3.

ENJEUX D'UNE APPROCHE SENSIBLE DE LA QUESTION MIGRATOIRE PAR LE BIAIS DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Former aux « émotions démocratiques » : l'éclairage de la réflexion de Martha Nussbaum

Former un citoyen sensible et rationnel

Martha Nussbaum, dans son ouvrage « manifeste » traduit par Solange Chavel, *Les émotions démocratiques*, s'interroge sur la façon d'éduquer les citoyens du XXI^e siècle dans une école américaine centrée sur le profit et la compétition et peu soucieuse des Humanités et de leurs potentialités formatrices³. Ses pistes d'analyse et d'action cherchent un point d'équilibre entre une survalorisation de la sensibilité morale et de la compassion au détriment de la raison (excès qu'elle attribue aux philosophies du *care*) et une approche purement formaliste et abstraite de l'éducation qui ignorerait la dimension sensible en l'élève et prendrait pour guide une règle abstraite et décontextualisée. Pour Martha Nussbaum, l'enfant doit être considéré comme sensible et rationnel à la fois, sans qu'il y ait lieu d'opposer artificiellement deux dimensions qui sont en réalité intimement liées. Elle encourage donc les démarches éducatives favorables au développement de la capacité de juger de l'élève, notamment via des pratiques inspirées de ce qu'elle appelle la pédagogie socratique, mais aussi celles qui vont participer de son éducation émotionnelle, de sa capacité à se mettre à la place d'autrui.

Dans cet ouvrage, elle accorde une place essentielle à la compassion, cette « émotion douloureuse occasionnée par la conscience de l'infortune imméritée d'une autre personne » (Nussbaum, 2001 : 306). Celle-ci permet d'étendre les frontières du moi par le biais de l'imagination et d'envisager le monde du point de vue de l'autre. La compassion n'est cependant pas une panacée :

³ Les analyses de l'ouvrage de Nussbaum ici résumées sont développées dans l'article cité précédemment (Péraud-Puigségur, 2020).

elle risque de nous confiner à notre environnement immédiat et de renforcer certaines hiérarchies sociales, puisqu'on éprouve en réalité souvent plus de compassion pour une personne proche que pour un inconnu, pour une personne qui nous ressemble que pour une personne très différente de nous. Cultiver la compassion ne suffit donc pas et c'est alors au droit de prendre le relais pour assurer le respect d'une certaine justice.

Mais loin de conduire à évacuer la compassion de l'évaluation morale des situations, Nussbaum en appelle à une éducation appropriée, appuyée sur une théorie correcte de ce dont nous devons nous préoccuper soit, en la circonstance, la personne d'autrui, quelle qu'elle soit. Elle s'appuie ainsi sur l'exemple de l'*Émile* de Rousseau et de l'éducation émotionnelle du personnage qui le conduit progressivement à : « *apprendre à s'identifier au sort des autres, à voir le monde à travers leurs yeux et à ressentir vivement leurs souffrances par l'imagination. C'est seulement de cette manière que les autres personnes, éloignées, deviennent réelles et égales à lui* » (Nussbaum, 2010/2011 : 55).

Les enjeux d'une éducation à la compassion rationnelle

En s'appuyant sur les travaux de différents chercheurs et psychologues (Milgram, Asch, Browning, Zimbardo), Martha Nussbaum décrit le long parcours d'éducation émotionnelle de l'enfant qui commence par le narcissisme et l'expérience de la vulnérabilité, passe par la honte et le dégoût de soi lorsqu'il prend conscience de cette vulnérabilité, perçue comme une faiblesse, puis par une projection de cette honte et de ce dégoût sur d'autres qui deviennent ainsi boucs émissaires, ce qui entretient toutes les formes de racisme, d'antisémitisme et de persécutions dont l'histoire nous a montré la récurrence. Il s'achève, si l'éducation a été efficace, par le développement d'une « compassion rationnelle » qui est aux yeux de Nussbaum « *le cœur d'une éducation tournée vers la citoyenneté démocratique* » (*Id.*). Il y a donc pour elle un lien fort entre l'éthique (comme relation à autrui fondée sur le respect de sa personne) et le politique (ce qui fonde le lien humain au sein d'une communauté d'égaux). Dans ce schéma, la compassion n'est ni immédiate, ni garantie. Elle doit être apprise par l'enfant puis entretenue chez l'adolescent. Nussbaum reconnaît le rôle premier de l'éducation familiale, mais elle accorde aussi une grande importance à l'institution scolaire qui peut renforcer ou saper ses effets et influencer la culture du groupe d'âge. Le contenu du cursus comme la pédagogie ont donc d'après elle un impact majeur sur la formation sensible, éthique et politique de l'élève.

Nussbaum s'appuie par ailleurs sur certains travaux de sociologie pour analyser les facteurs situationnels qui poussent des sujets parfaitement éduqués en apparence à adopter un comportement stigmatisant à l'égard de sujets humains. L'anonymat, la pression du groupe de pairs ou la perception globalisante et déshumanisée des personnes conduisent en effet certains individus à manifester une insensibilité sans limites à la souffrance d'autrui. En conséquence, une éducation permettant de contrer le mépris ou le rejet d'autrui devrait responsabiliser les enfants, former leur esprit critique et leur donner la capacité de résister au conformisme en élevant une voix propre pour s'opposer aux injustices. Un des leviers importants de cette éducation démocratique est de parvenir à « *développer la capacité des élèves à voir le monde du point de vue des autres, en particulier de ceux que leur société dépeint comme inférieurs, comme de "simples objets"* » (Nussbaum, 2010/2011 : 61).

Littérature et formation du citoyen

Nussbaum considère que les œuvres d'art, le théâtre, la danse ou la littérature par exemple, nous donnent accès à d'autres formes de vie et nous permettent ainsi de démultiplier notre appréhension du réel, de cultiver notre perception et par conséquent notre jugement en matière éthique et politique. L'imagination narrative et la sensibilité littéraire participent à ses yeux de façon essentielle à la formation du citoyen. En effet, Nussbaum reprend à Ellison et Tagore l'idée que même si elle est nécessaire, « *l'information sur un stigma social et une inégalité ne fournit pas toute la compréhension dont un citoyen démocratique a besoin : il faut encore participer à cette position stigmatisée, ce que permettent la littérature et le théâtre* » (Nussbaum, 2010/2011 : 136).

Si l'on suit l'auteur, on pourrait ainsi penser que lire des récits portant sur des migrants permettrait aux élèves de vivre par procuration et d'explorer imaginativement cette position d'extrême vulnérabilité, *via* les personnages représentés et mis en scène et de mieux comprendre leur expérience, les dilemmes qu'ils éprouvent et le respect auquel ils ont droit. Cependant, Nussbaum sait bien que la fréquentation des œuvres ne suffit pas à faire considérer toute personne comme un semblable puisqu'elle peut au contraire nourrir les préjugés les plus grossiers, laisser totalement insensible ou encore encourager une forme de sensiblerie sans effet sur les représentations ou les actes des lecteurs. Pour Nussbaum, « *l'imagination littéraire est un élément de la rationalité publique [mais] elle n'en est pas le tout* » (Nussbaum, 2015 : 18). Symétriquement, un discours désincarné sur le respect des personnes ou les droits de l'homme restera également lettre morte : « *Une éthique du respect impartial pour la dignité humaine aura du mal à s'adresser aux êtres humains réels s'ils sont incapables d'entrer en imagination dans la vie de personnes lointaines et d'éprouver des émotions en vertu de cette participation* » (Ibid : 19). La composante rationnelle et la composante émotionnelle sont donc toutes les deux nécessaires dans la formation des citoyens. Or, cette composante émotionnelle est de son point de vue insuffisamment travaillée avec les élèves à l'école, raison pour laquelle elle invite à mobiliser toutes les pratiques susceptibles d'y aider, en tout premier lieu celles qui s'appuient sur la littérature et sont articulées à des discussions socratiques⁴.

À quelles conditions l'étude de figures d'enfants migrants dans la littérature de jeunesse peut-elle être pertinente pour former l'intelligence sensible des élèves ?

Aborder la question des migrations en lien avec programmes d'EMC

À l'heure actuelle, les programmes scolaires français n'évoquent pas explicitement cette question des migrations contemporaines à l'école primaire, en cycle 2 et 3, comme ce sera le cas en cycle 4 dans le cadre du programme d'histoire-géographie. Cependant, ils ont bien intégré, dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique (EMC), l'enjeu d'une culture de la sensibilité, à articuler à la culture du jugement, de la règle et du droit ou de l'engagement⁵. On peut reprendre quelques formulations

⁴ Brigitte Louichon, dans l'un de ses articles de 2019 intitulé « Lire Nussbaum en didacticienne » propose une lecture critique du travail de cette philosophe en mettant en avant l'intérêt de son approche mais aussi les « impensés didactiques » de celle-ci, attirant ainsi utilement notre attention sur les difficultés que peuvent rencontrer les élèves s'ils se retrouvent sans médiation face à la littérature.

⁵ Extrait du BOEN, n° 31 du 30 juillet 2020 et du BOEN, n° 25 du 22 juin 2023 (URL : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771) : « La culture civique portée par

issues des instructions officielles portant sur le cycle 2 pour comprendre quelles compétences il est possible de mobiliser ou de développer dans le cadre de cet enseignement à l'occasion d'un travail sur les représentations des personnes migrantes en s'appuyant sur la littérature de jeunesse. Citons notamment les intitulés suivants : « être capable d'écoute et d'empathie », « connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordés en situation d'enseignement », « expérience de la diversité des expressions des émotions et des sentiments dans des situations d'enseignement », « connaissance et reconnaissance des émotions de base (peur, colère, tristesse, joie) » ; « comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques », « développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique » ; « confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé ». Notons que nous ne détaillerons pas ici les compétences propres au français et à la compréhension de textes littéraires, ou encore celles relatives à la pratique de l'oral qui sont évidemment mobilisées, réinvesties et développées à l'occasion de telles lectures, et nécessitent d'être acquises patiemment par les élèves au fil de leur scolarité, comme le montrent les travaux en didactique de la littérature⁶ ou de l'oral⁷. L'un des premiers gestes didactiques de l'enseignant lorsqu'il aborde la littérature de jeunesse est en effet de choisir les œuvres, selon certains critères, en vue de certains objectifs qui peuvent être centrés sur l'acquisition spécifique de compétences de lecteurs, mais aussi, sur des compétences propres à l'EMC. Notre objectif dans cet article est d'abord de réfléchir au développement de compétences propres à l'EMC, même si nous avons bien conscience de la forte intrication entre ces différents domaines disciplinaires dès lors que l'on s'appuie sur la littérature de jeunesse pour les développer.

De quelques écueils possibles : caricature, bonne conscience et dépolitisation

92

Aborder cette question sensible des migrations contemporaines en classe expose les enseignants à différents risques qui expliquent qu'elle soit bien souvent évitée, malgré sa centralité politique actuelle. Le premier serait de nourrir malgré soi des préjugés sur les personnes migrantes ou une représentation caricaturale ou simplificatrice de celles-ci à leur insu, faute d'une connaissance

l'enseignement moral et civique articule quatre domaines : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement, l'engagement.

- La culture de la sensibilité permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre.

- La culture de la règle et du droit unit le respect des règles de la vie commune et la compréhension du sens de ces règles. Elle conduit progressivement à une culture juridique et suppose la connaissance de la loi.

- La culture du jugement est une culture du discernement. Sur le plan éthique, le jugement s'exerce à partir d'une compréhension des enjeux et des éventuels conflits de valeurs ; sur le plan intellectuel, il s'agit de développer l'esprit critique des élèves, et en particulier de leur apprendre à s'informer de manière éclairée.

- La culture de l'engagement favorise l'action collective, la prise de responsabilités et l'initiative. Elle développe chez l'élève le sens de la responsabilité par rapport à lui-même et par rapport aux autres, à la nation et à l'environnement (climat, biodiversité, etc.). »

⁶ Nous pensons en particulier au numéro 58 de la revue *Repères*, coordonné par Brigitte Louichon et Marion Sauvaire, très stimulant au regard de notre questionnement, où plusieurs chercheurs s'interrogent en 2018 sur « Le tournant éthique en didactique de la littérature ».

⁷ Voir par exemple : Elisabeth Nonnon, « 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 23 janvier 2024. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>.

précise et rigoureuse des phénomènes migratoires multiples et pluridimensionnels qui ont cours aujourd'hui. Il est en effet difficile de se dégager des discours idéologiques sur cette question et l'enseignant est lui-même pris dans la gangue des dénominations et lieux communs qui empêchent de connaître et de penser la complexité des migrations contemporains. Le deuxième risque serait que le professeur des écoles ait une approche militante ou partisane de la question qui confinerait à une forme d'embrigadement des élèves et qui ne leur laisserait pas le temps de comprendre les phénomènes considérés ou d'interroger et de construire leurs représentations et leur pensée⁸. Le troisième risque est celui du relativisme qui reviendrait à laisser s'exprimer librement les élèves sans les outiller, en laissant entendre que toutes les opinions se valent sur la question des migrants, sans tenir compte des connaissances précises exigées pour en traiter avec rigueur. Le quatrième serait celui d'une dépolitisation qui reviendrait à faire apparaître les migrations comme une sorte de fatalité et à faire disparaître la complexité des choix politiques qui sont à leur origine. Le cinquième risque, lié au précédent, consisterait à sombrer dans les bons sentiments et à en rester à une forme de bonne conscience qui n'engage pas à une réflexion plus approfondie et confine au constat navré. Enfin, le dernier risque reviendrait à renoncer purement et simplement à aborder cette thématique pour éviter tous ceux qui précèdent. Aborder des questions sensibles, très surdéterminées par les discours idéologiques, est toujours difficile pour les enseignants, surtout dans le contexte actuel où les conflits internationaux et les tensions sociales se multiplient et où l'on observe une sur-réactivité des parents d'élèves, des élèves eux-mêmes et plus globalement de l'opinion à certaines questions largement débattues dans l'espace public et médiatique. Mais le rôle de l'École n'est-il pas justement de proposer aux élèves une approche à la fois sensible et rationnelle et un discours informé et réflexif sur ces problématiques politiques et sociales complexes ? Ne pas le faire serait laisser le champ libre à toutes les confusions et aux instrumentalisation charriées par certains médias ou réseaux sociaux⁹.

En quête d'une juste distance

Si l'on admet le principe selon lequel il appartient bien à l'École d'accompagner les élèves dans la compréhension de cette question sensible et d'actualité que sont les migrations, reste à déterminer comment. Quelles œuvres et quels dispositifs retenir pour éviter les écueils décrits et pour trouver la juste distance entre l'élève et la réalité tragique véhiculée par les images médiatiques de la migration, ou entre l'enseignant et l'objet de son enseignement ? Certaines œuvres sont-elles plus à

⁸ « Prendre en compte l'impact des représentations sociales des acteurs scolaires permettrait à l'enseignant de se distancier des savoirs à enseigner, des représentations-connaissances des élèves ainsi que de ses propres représentations. Ce travail de distanciation – qui permettrait à l'enseignant de faire preuve d'une « relative » neutralité dans les débats [...] – nous semble essentiel pour la mise en place d'une stratégie didactique optimale sur les objets d'enseignement », Fontani, C., « Pratique du débat réglé à l'école primaire dans une perspective citoyenne » dans Legardez, A. & Simonneaux, L., *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Paris, ESF éditeur, collection « Pédagogies outils », 2006, page 182, cité par Heissat, F. (2017 : 30).

⁹ Nous ne pouvons pas ici développer les analyses nombreuses sur cette thématique de l'enseignement des questions socialement vives mais nous invitons le lecteur intéressé à se reporter notamment au dossier suivant : Chauvigné, C. & Fabre, M. (2021). « Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? ». *Carrefours de l'éducation* 52, 15-31. DOI : <https://doi.org/10.3917/cdle.052.0011>.

même que d'autres de permettre à l'élève de jouer alternativement ou conjointement sur les deux tableaux de l'identification et de la décentration ?

Edwige Chirouter, dans ses travaux sur la philosophie avec les enfants, insiste sans cesse sur l'intérêt de mobiliser la fiction littéraire en même temps que la discussion à visée philosophique (DVP) pour trouver cette juste distance. D'après elle, la littérature « *établit un pont entre l'expérience singulière – qui, par son caractère trop intime, empêche la prise de recul et l'analyse – et le concept – qui, par sa froideur, peut nuire à l'implication personnelle* » (Chirouter, 2016 : 26). À certaines conditions, la littérature de jeunesse peut permettre à l'élève de mieux saisir le sens et les enjeux de questions qui sont bien souvent à la fois universelles et intimes, notamment lorsque les élèves sont eux-mêmes migrants ou enfants de migrants, ce qui nécessite des précautions particulières. Elles placent en quelque sorte le problème à bonne distance, suffisamment proche pour faire sens et écho pour l'enfant, mais suffisamment loin pour que celui-ci ne soit pas complètement happé par ses affects et reste disponible pour élaborer sa pensée.

Serge Boimare, dans *L'enfant et la peur d'apprendre*, évoque aussi l'intérêt de cette médiation de la littérature ou des grands récits mythiques pour permettre à l'élève, notamment lorsqu'il est en difficulté dans son rapport au savoir et/ou à l'école, de rester à la fois sensible et pensant, donc disponible pour l'étude. Il souligne qu'il faut cependant bien soupeser les œuvres et privilégier celles qui seraient « *chaudes mais non brûlantes* » (Boimare, 2004 : 127 ; commenté par Ledoux, 2016 : 79-82). On comprend que certaines œuvres, trop littéralement ou visuellement proches de l'expérience subjective de l'élève pourraient le mettre en difficulté en l'amenant à côtoyer directement ses craintes conscientes ou inconscientes, ce qui ferait obstacle à sa mise au travail. À l'inverse, d'autres, apparemment plus éloignées temporellement ou culturellement, ou plus plus imagées, allégoriques, permettraient d'approcher la réalité en question avec tout le tact nécessaire.

L'enjeu est donc que, grâce aux récits fictifs et à la représentation symbolique qu'ils représentent, on permette à l'élève de se rapprocher de façon médiate et accompagnée de ce qui peut générer chez lui une certaine peur voire une angoisse pour l'aider à mieux comprendre et connaître. En complétant cette réflexion par celles proposées par Martha Nussbaum, on peut supposer que cette fréquentation d'œuvres littéraires choisies donne à l'élève l'occasion de côtoyer sa propre vulnérabilité sans que cela ne se retourne en déni et en rejet de celui qui l'incarne et la représente de façon démultipliée, soit dans le cas qui nous intéresse, la figure du migrant. On peut aussi espérer comme le fait Tessa Smits, que ces ouvrages « *peuvent aider les lecteurs à savoir comment accueillir ceux qui vivent cette migration et aider les enfants à mieux comprendre les sentiments de ceux qui ont subi un tel changement dans leur vie* » (Smits, 2019 : 19).

Il faudrait donc ce filtre symbolique que représente la création culturelle pour approcher la question sensible de la migration qui touche à celles de la séparation, de la coupure, de l'abandon, de la mort, ou de l'origine. On ne peut d'ailleurs qu'être frappé à la lecture des ouvrages de littérature de jeunesse consacrés aux figures de personnes migrantes par le fait que nombre d'entre eux font écho à des récits fondateurs de notre culture : la Genèse, le Déluge, l'Odyssée, les récits initiatiques, les contes, etc. Preuve s'il en était que, dans ces histoires singulières de migrants, il est à la fois question

d'un phénomène socio-historique bien particulier, mais aussi, plus secrètement d'une expérience universelle et partageable de la vulnérabilité, d'un parcours risqué dans lesquels chacun peut se reconnaître, qu'il s'agisse de grandir, d'apprendre ou de partir.

PRÉSENTATION DE QUELQUES ŒUVRES DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE CONSACRÉES AUX PERSONNES MIGRANTES

En quel sens peut-on parler d'une éthique et d'une politique de la littérature de jeunesse ?

Avant de présenter certaines œuvres extraites du riche corpus existant sur la thématique des migrations, rappelons simplement ce que nous entendons ici par éthique et par politique de la littérature. Que signifie d'abord une éthique de la littérature de jeunesse ? On peut, pour tenter de répondre à cette question, s'aider des réflexions existantes sur l'éthique de la littérature en général.

Éthique et littérature

Nous partirons de l'idée qu'une œuvre n'est pas éthique par ce qu'elle dit, ou du fait de la cause qu'elle semble défendre. Elle est éthique du fait de sa forme même, en tant qu'elle permet au lecteur d'expérimenter d'autres points de vue, d'autres vies que la sienne, voire certains dilemmes rencontrés par les personnages mis en situation, *via* l'imagination, comme le souligne sans cesse Martha Nussbaum. L'œuvre serait éthique en ce qu'elle permettrait d'expérimenter sensiblement et imaginativement l'altérité, en particulier celles de personnes vulnérables ou dominées. Dans un article où elle s'interroge sur ce que serait une littérature éthique, Isabelle Daunais (2010) distingue soigneusement la critique éthique de la littérature (dont ressort à ses yeux le travail de Martha Nussbaum) de la littérature éthique elle-même. La première vise à proposer au lecteur « *une approche des textes s'intéressant à des questions d'ordre éthique* » (Daunais, 2010 : 65), tandis que la seconde propose d'autres visions du monde ou manière de penser et d'agir que les siennes. Cette dernière correspondrait à un certain type d'œuvres qui « *donne vie aux oubliés et aux anonymes, à ceux que la littérature n'a pas l'habitude de représenter* » (*Ibid.* : 66). Isabelle Daunais évoque à titre d'exemple les œuvres de Pierre Bergougnieux, Richard Millet, Philippe Forest ou Patrick Modiano qui abordent les thèmes de la mémoire d'autrui, de l'altérité, de l'exil et instaurent un certain rapport entre l'auteur et ses personnages. Elle souligne néanmoins le risque que porte en elle cette littérature : construire un « autre » d'autant plus rassurant que le personnage qui l'incarne ne peut répondre ou s'émanciper de la position que lui assigne l'auteur. Cet acte consistant à sauver de l'oubli en donnant une voix à ceux qui n'en ont pas est aussi un acte « *contraignant* » (2010 : 72) et peut faire de cet autre une sorte de « *prisonnier* » ou d'« *instrument* » dans les mains de l'écrivain (2010 : 69). Avant de tenter d'identifier certaines œuvres de littérature de jeunesse porteuses d'une telle éthique et les risques inhérents à une telle entreprise, il nous faut préciser en quel sens cette littérature possède également une dimension politique.

Politique de la littérature

Nous nous appuyons sur la réflexion du philosophe Jacques Rancière développée notamment dans son ouvrage intitulé *Politique de la littérature*. Pour lui, une œuvre n'est pas politique parce qu'elle privilégie des thématiques sociales ou politiques (comme celle de la migration par exemple), ou parce qu'elle représente les acteurs des luttes ou les militants, dans l'esprit de ce que certains ont appelé « l'art engagé ». Les romanciers, les hommes de théâtre ne sont pas des « *artistes au service du peuple* » mais ils sont « *comme des inventeurs de gestes et de dramaturgies d'écart* » (Rancière, 2017 : 47). L'art en général n'est pas politique par ses messages ou sa façon de représenter le social mais par le redécoupage qu'il opère des temps et des espaces, par l'expérience esthétique originale qu'il autorise ou par le « *partage du sensible* » (Rancière, 2000) qu'il permet. Mais par rapport à l'éthique, centrée sur le rapport à autrui, le politique (que Rancière distingue soigneusement de la politique, entendue comme jeu de lutte pour l'accès au pouvoir et pour sa conservation) porte sur la question du commun. Il renvoie à une dynamique émancipatrice, visant à élargir le commun et à lutter contre la « *police* », au sens précis donné par l'auteur à ce terme qui désigne toute démarche consistant à maintenir chacun à sa place, dans une position sociale déterminée, dans une logique inégalitaire. En ce sens, toute œuvre littéraire a une dimension politique, par la façon dont elle élabore un certain type de partage du sensible, un certain découpage du temps et de l'espace qui inclut ou non certains humains dans la communauté des égaux. Il nous semble que Christian Bruel, auteur, éditeur et médiateur de littérature de jeunesse, s'inscrit dans la même logique lorsque, dans son ouvrage intitulé *L'aventure politique du livre jeunesse* (2022), il souligne que toute œuvre de littérature de jeunesse est intrinsèquement politique, même quand elle semble tout à fait neutre. Elle l'est par ce qu'elle évoque ou n'évoque pas, mais aussi par la façon dont elle dit ou ne dit pas. Elle est tout aussi politique quand elle diffuse et renforce des idées toutes faites, des préjugés ou une certaine présentation consensuelle ou dominante de la réalité humaine et sociale que quand, au contraire, elle les met en question et propose d'autres récits ou représentations que ceux que l'on retrouve dans les médias ou dans une certaine production littéraire stéréotypée par exemple.

96

Les caractéristiques des personnages d'enfants migrants dans les albums de littérature de jeunesse

Nous suivrons ici Nussbaum, Rancière et Bruel en partant du principe qu'une œuvre est éthique et/ou politique non par le message qu'elle est supposée porter mais par l'originalité et la puissance de sa forme esthétique et par la façon dont elle peut par ce biais conduire le lecteur à s'interroger sur son rapport à lui-même, à autrui et au commun.

En s'inspirant de ces remarques, et pour revenir plus directement à notre sujet, nous pourrions nous demander : dans quelle mesure les œuvres de littérature de jeunesse luttent-elles, par leur forme même, par les choix esthétiques opérés par l'auteur, contre une perception réductrice ou caricaturale des personnes migrantes et de leur expérience ? Dans le cadre circonscrit de cette étude, qui s'intéresse à la façon dont il est possible de lutter contre certaines représentations stéréotypées des migrants et des migrations, nous allons nous concentrer sur la façon dont les personnages d'enfants migrants sont représentés, nommés et mis en scène dans certains ouvrages littéraires.

Voici quelques questions qui nous serviront de guide pour procéder en première approche à l'analyse des ouvrages et déterminer ceux qui pourraient contribuer le plus efficacement à la formation des élèves.

Est-ce que la forme de l'œuvre contribue :

- à donner aux personnes migrantes une visibilité et une voix ou au contraire à les rendre insignifiantes et muettes ?
- à les individualiser et les sortir de l'anonymat ou au contraire à les noyer dans une masse anonyme et impersonnelle ?
- à les représenter comme douées d'agentivité et de créativité ou à les réduire au statut de victimes impuissantes et passives ?
- à les rapprocher du lecteur en faisant écho à d'autres expériences universelles de déracinement, de parcours initiatique, de rupture ou de séparation ou au contraire à les en éloigner en les représentant comme radicalement différents de lui ?

Le corpus

En parcourant la littérature de jeunesse sur cette thématique de la migration, on constate une très grande richesse et variété des thèmes abordés et des genres et formes proposés. Pour tenter de s'orienter dans ce vaste champ, on peut s'appuyer sur différents travaux de recherche portant sur ce sujet, sur les listes proposées dans les réseaux professionnels de libraires et d'éditeurs, sur la liste d'œuvres littéraires proposée sur Éduscol et sur le repérage de certains collègues enseignants ayant pratiqué certains de ces ouvrages avec leurs classes avant d'en observer l'intérêt du point de vue des apprentissages des élèves.

Du point de vue thématique, on peut observer une diversité d'entrées privilégiées par les auteurs. Certains ouvrages (albums, romans, documentaires) sont centrés sur le point de départ de la migration et sur les raisons qui la motivent, ou encore sur l'imaginaire associé à la destination visée sans que celle-ci ne soit nécessairement atteinte comme par exemple dans l'album de Y. Pinguilly et A. Fronty, *Même les mangues ont des papiers* (2006), où les héros reviennent finalement à leur point de départ sans parvenir à atteindre la destination rêvée, « l'autre côté du monde ». D'autres, auxquels nous allons nous intéresser plus précisément en suivant, portent principalement sur le déroulement du trajet migratoire. Certains se focalisent plutôt sur les circonstances de l'arrivée dans le pays d'immigration, notamment sur la condition de « sans-papiers » en situation de précarité juridique et existentielle. D'autres enfin sont centrés sur la perception des effets *a posteriori* de la migration sur les membres d'une famille, en mettant en scène la mémoire familiale, la nostalgie de la terre quittée par un parent ou un grand parent, ou les traces d'une langue ou de coutumes témoignant d'une origine lointaine.

Il est tout à fait pertinent de choisir des ouvrages abordant ces différents aspects thématiques si l'on souhaite faire comprendre aux élèves la complexité du phénomène migratoire, ses multiples facettes

et ses effets sur les sujets directement ou indirectement concernés. Mais cela est sans doute plus envisageable avec des élèves de cycle 3 ou 4 qu’avec des élèves de cycle 2. À titre d’exemple, c’est dans cette logique que Frédérick Heissat (2017) a travaillé avec ses élèves de CM1-CM2.

Pour l’analyse présente, nous nous sommes donc plutôt orientés vers un choix d’ouvrages à destination d’élèves de fin de cycle 2 ou début de cycle 3, plus resserré, centré sur le trajet migratoire, même s’ils évoquent brièvement le point de départ et le point d’arrivée du déplacement réalisé par le(s) personnage(s). Ils présentent des points communs, notamment un récit structuré de façon analogue et une ou plusieurs figures enfantines au centre de l’histoire. Malgré leur intérêt, ont été écartés les textes romanesques, documentaires, ou de type philosophique pour nous concentrer sur des albums, car c’est un format auquel sont habitués les élèves de cycle 2, puisque les programmes incitent les enseignants à s’y référer dès le cycle 1. De plus, la sollicitation sensible des élèves qu’ils permettent, la richesse de l’iconotexte et des discussions et réflexions qu’il peut susciter chez les élèves, notamment lorsque texte et image sont en dialogue ou en décalage, comme c’est parfois le cas, sont des points d’appui intéressants pour le travail de compréhension du phénomène migratoire et des ressentis des personnages.

Dans le cadre limité de cette étude, nous évoquerons uniquement cinq albums relativement récents publiés entre 2011 et 2022. Ils nous sont apparus particulièrement intéressants du fait des figures d’enfants migrants mises en scène, en lien avec la problématique retenue et la tranche d’âge visée, comme le montre l’analyse qui suit.

	Auteur(s)	Éditeur	Année de publication	Causes de la migration
<i>Au pays de mon ballon rouge</i>	Texte : José Caldéron Illustrations : Javier Martinez Pedro	© Rue du monde	2011	économique
<i>Akim court</i>	Texte et illustrations : Claude Dubois	© Pastel	2012	politique (guerre)
<i>La bille d’Idriss</i>	Texte : René Gouichoux Illustrations : Zaï	© Rue du monde	2017	politique (guerre)
<i>De la terre à la pluie</i>	Texte et illustrations : Christian Lagrange	© Seuil jeunesse	2017	climatique, économique et politique (guerre)
<i>Un autre rivage</i>	Texte et illustrations : Chloé Almeras	© Gallimard jeunesse	2022	climatique

Analyse de la structure des récits et de la représentation qu’ils donnent des personnes migrantes

Des récits centrés sur le temps de la migration

Le premier intérêt de ces albums centrés sur le moment de la migration à proprement parler est la structuration assez simple du récit qu’ils proposent. Celle-ci reprend le déroulé typique des contes ou

des récits d'aventure auxquels sont acculturés les élèves, ce qui peut laisser espérer une compréhension plus accessible que lorsque le récit est organisé de façon moins linéaire et chronologique, bien que seule la mise à l'épreuve en classe puisse permettre de le vérifier. Dans chacun de ces albums, on peut identifier les étapes suivantes :

- Une situation initiale
- Un évènement perturbateur : guerre, pauvreté et/ou famine, évènement climatique
- Le voyage vers une destination lointaine, durant lequel la personne migrante rencontre des obstacles et des aides, notamment sous la forme de personnages opposants et adjuvants.
- Une situation terminale correspondant à l'arrivée à destination et aux premiers contacts avec le nouvel environnement.

Notons que dans ces cinq albums, il n'y a pas d'évocation directe de la mort de personnages de migrants durant le voyage même si le danger apparaît omniprésent, comme nous le verrons plus loin. Il n'y a pas non plus de retour au point de départ ni d'échec de la migration au sens où les personnages parviennent à atteindre le pays visé ou un espace plus apaisé, même si les conditions de vie dans ce nouveau lieu peuvent parfois apparaître loin d'être idéales. L'intérêt de ces récits construits de façon analogue est de permettre une appropriation et une comparaison plus aisée par les élèves, et de se concentrer sur la compréhension de l'expérience vécue par le personnage principal.

Des figures enfantines fortes et individualisées

Un autre intérêt de ces albums est que les personnages principaux du récit sont des figures enfantines auxquelles les élèves peuvent facilement s'identifier. Les héros font presque toujours le trajet en famille sauf dans un cas, où l'enfant se retrouve seul, livré à lui-même (*Akim court*). Leur âge n'est pas précisé mais divers indices laissent penser qu'il ne s'agit ni de très jeunes enfants, ni d'adolescents.

Dans ces œuvres, les figures d'enfant sont toutes individualisées. Même quand la migration se fait en groupe ou en famille, elles se singularisent :

- par un prénom (Akim, Idriss)
- par leur apparence (leur petite taille, la peau et les cheveux sombres de la fillette dans *Un autre rivage*) ou par un accessoire (la casquette du héros dans l'album *Au pays de mon ballon rouge*)
- Dans *De la terre à la pluie*, la fillette est représentée comme un élément du groupe des femmes de trois générations, mais elle est clairement reconnaissable par sa taille et son cartable.

Le personnage et ses objets

Dans ces albums, les objets fétiches attachés à l'enfant migrant tout en participant de sa singularisation, permettent de représenter métaphoriquement son intériorité ou sa vulnérabilité.

- Le ballon rouge est laissé au Mexique dans les premières pages de l'album mais le lecteur le retrouve caché dans les paysages traversés et dans le paysage urbain californien où les personnages, au bout de leur parcours, se retrouvent isolés.



Figure 1 : *Au pays de mon ballon rouge*,
texte : José Caldéron ; illustrations : Javier Martinez-Pedro© Rue du monde

« J'aimais aussi me cacher derrière les palmiers.
Ca me faisait rire de voir ma sœur chercher ici, là-bas,
partout...
Le problème, c'est qu'à cause de Gazul, elle me trouvait trop
vite :
Il venait toujours vers moi en remuant la queue
et il reniflait mes pieds nus. »

100



Figure 2 : *Au pays de mon ballon rouge*, texte : José Caldéron ; illustrations : Javier
Martinez-Pedro© Rue du monde

« On verra d'autres immeubles, d'autres enseignes lumineuses
et plein d'autres choses...
En m'endormant, je me demande que fait Gazul en ce moment,
mon pauvre chien, lui qui déteste être seul.
et comme notre petite maison me manque...
Elle est si loin, là-bas,
au pays de mon ballon rouge. »

- Comme l'indique le titre de l'album, « La bille d'Idriss », cet objet chéri de l'enfant est au centre du récit et elle le suit au fil de son parcours, serrée au creux de sa main. C'est aussi elle qui sert de médiation au moment où Idriss rencontre de nouveaux enfants et une nouvelle langue au terme de son long voyage.



Figure 3 : *La bille d'Idriss*, texte : René Gouichoux, illustrations : Zaü, © Rue du monde

« Idriss possède une bille.
Une seule. »

- La peluche trouvée dans des ruines de guerre par l'enfant Akim en fuite et complètement perdu et isolé, disparaît et réapparaît un peu abimée au cours du récit, lorsqu'il attend le retour de sa famille.



Figures 4 et 5 : *Akim court*, texte et illustrations : Claude Dubois, © Pastel

- Dans *De la terre à la pluie*, le cartable de l'enfant qui quitte sa terre aride l'accompagne dans chacune des étapes du voyage, tout comme l'oiseau qui vole à leurs côtés et dont le sens reste ouvert à l'interprétation du lecteur.



Figure 6 : *De la terre à la pluie*, Christian Lagrange, © Seuil jeunesse

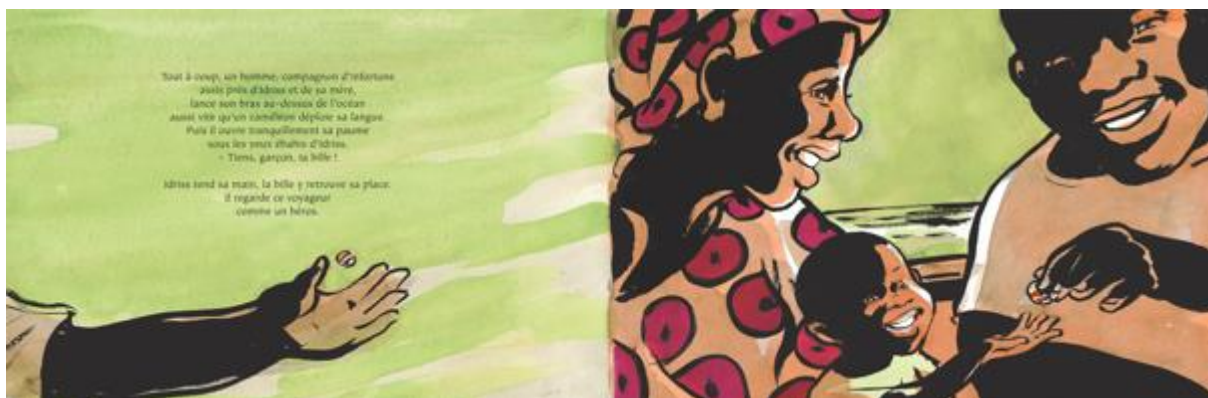
Ces différents objets attachés au personnage peuvent être facilement repérés par les jeunes lecteurs du fait de leur caractère relativement bien identifié dans la culture enfantine et participent de l'identification du jeune lecteur à celui-ci. Cependant, leur fonction subjective pour le personnage ou leur caractère métaphorique appellent un travail d'interprétation complexe qui suppose un étayage fort de la part de l'enseignant pour susciter et faciliter les discussions entre élèves à ce sujet.

Une figuration métaphorique de la vulnérabilité enfantine

Dans les albums, le danger et la mort rodent à chaque étape du voyage, même s'ils ne sont évoqués qu'indirectement. Ainsi, dans *La bille d'Idriss*, la noyade n'est jamais directement présente, mais lorsque l'enfant risque de faire tomber sa bille fétiche à la mer, la tension dramatique est à son comble avant qu'un compagnon d'infortune ne sauve le trésor de l'enfant.



« Idriss crie en même temps qu'il sursaute.
Par réflexe, il sort la main de sa poche.
Ses doigts s'ouvrent sous la surprise,
et la bille s'enfuit dans les airs.
Un instant, un court instant,
elle apparaît dans le halo des projecteurs qui éclairent le
rafiot.
La lumière blanche, aveuglante provient d'un monstre
énorme,
Le bateau des gardes-côtes.
La bille tourbillonne et disparaît dans l'obscurité. »



Figures 7 et 8 : *La bille d'Idriss*, texte : René Guichoux, illustrations : Zaÿ, © Rue du monde

« Tout à coup, un homme, compagnon d'infortune
assis près d'Idriss et de sa mère
lance son bras au-dessus de l'océan
aussi vite qu'un caméléon déploie sa langue.
Puis il ouvre tranquillement sa paume sous les yeux
ébahis d'Idriss.
- Tiens garçon, ta bille !
Idriss tend sa main, la bille y retrouve sa place.
Il regarde ce voyageur
comme un héros. »

Dans l'album de Chloé Almeras, *Un autre rivage*, la vie ne tient qu'à un fil et la vulnérabilité enfantine est aussi mise en scène via le frêle esquif perdu au milieu de l'immensité marine sur lequel les héros prennent place et *via* le lien ténu qui les retient au seul point fixe dans l'élément mouvant, puisque le bateau n'est ancré qu'à un minuscule rocher par un filin presque invisible.

103



Ce soir-là, nous avons installé nos bateaux
près de minuscules rochers.
Papa est ensuite venu nous border.
Recouverte par une nouvelle nuit,
ma sœur tenait entre ses doigts la petite corde
qui nous rattachait à la pierre.

Figure 9 : *Un autre rivage*, texte et illustrations, Chloé Almeras, © Gallimard jeunesse

Enfin, dans *De la terre à la pluie*, la représentation est beaucoup plus crue, directe et inquiétante, même si ce sont les animaux qui sont représentés morts dès les premières pages de l'album, préfigurant ce qui pourrait arriver aux hommes s'ils ne fuient.



Figure 10 : *De la terre à la pluie*, texte et images, Christian Lagrange, © Seuil jeunesse

Solidarité et entraide entre les personnages

Dans les albums, les personnages ne sont pas présentés comme des êtres passifs subissant leur situation, mais ils font preuve de courage et de solidarité les uns envers les autres, même dans les moments les plus périlleux, comme nous l'avons vu plus haut dans le cas du rattrapage *in extremis* de la bille d'Idriss.

Dans l'ouvrage de Chloé Almeras, la chaîne formée par les héros au moment du sauvetage montre bien le lien vital que représente la fraternité, où les enfants eux-mêmes sont en mesure de sauver ceux qui sont plus jeunes qu'eux.



C'est alors que la mer est entrée dans nos bateaux.
Eda s'est accrochée à mon cou

Figure 11 : *Un autre rivage*, texte et illustrations, Chloé Almeras, © Gallimard jeunesse

Même dans les situations où les personnages rencontrent des obstacles et traversent des zones dangereuses, comme les héros d'*Au pays de mon ballon rouge* lorsqu'ils essaient d'entrer aux États-Unis tout en étant traqués par les gardes-frontières, l'entraide permet de continuer malgré tout.



Figure 12 : *Au pays de mon ballon rouge*, texte : José Caldéron ;
illustrations : Javier Martinez-Pedro© Rue du monde

Dans son parcours dangereux, Akim rencontre deux femmes qui lui tendent la main alors qu'il se retrouve seul et abandonné : une jeune mère avec son bébé et une vieille femme épuisée qui l'accompagnent un temps.



Figure 13 : *Akim court*, texte et illustrations : Claude Dubois, © Pastel

Même parvenus au terme de leur longue marche et de leur traversée des mers, les personnages de l'album *De la terre à la pluie*, représentant les différentes générations de la même famille, tous féminins, restent soudés et font bloc devant l'adversité et l'indifférence.



Figure 14 : *De la terre à la pluie*, texte et images, Christian Lagrange, © Seuil jeunesse

Des albums qui appellent un débat interprétatif

Les albums sont intéressants par les discussions qu'ils permettent du fait des symboles qu'ils contiennent et du jeu qu'ils instaurent entre le texte et l'image. Même si ces deux derniers sont souvent convergents et permettent de faciliter la compréhension de l'album, certaines pages sont plus résistantes et appellent un travail d'interprétation et d'explicitation à mener avec l'appui du groupe et l'étayage de l'enseignant.

Prenons à titre d'exemple une page de l'album *Un autre rivage*, où le texte contredit ouvertement l'image : « *Beaucoup de gardiens des mers nous avaient refusé l'entrée sur leurs îles. Nous devons être trop gros et eux trop petits* ». Or, sur l'illustration, les coquilles de noix des migrants apparaissent minuscules et disproportionnées par rapport au gardien immense et sans visage faisant obstacle à leur débarquement sur une terre d'asile potentielle, la leur étant définitivement engloutie.



Figure 15 : *Un autre rivage*, texte et illustrations, Chloé Almeras, © Gallimard jeunesse

De façon analogue, dans *Au pays de mon ballon rouge*, le texte entre en tension avec ce que nous montre l'image. Le soulagement déclaré de l'enfant qui énonce : « *Nous avons bien fait de venir jusqu'ici. Ils nous ont donné du travail à tous les trois ma mère, ma sœur et moi : on nettoie les façades des immeubles* », prend un autre sens dès lors que l'illustration nous montre d'autres enfants en train de jouer au ballon à proximité. Se retrouver travailleur sans papier sans pouvoir accéder à une vie d'enfant apparaît comme un destin certes moins tragique que la famine ou la mort en chemin, mais bien peu compatible avec la convention universelle des droits de l'enfant, par exemple.



Figure 16 : *Au pays de mon ballon rouge*, texte : José Caldéron ;
illustrations : Javier Martinez-Pedro© Rue du monde

Nous avons bien fait de venir jusqu'ici.
Ils nous ont donné du travail à tous les trois,
Ma mère, ma sœur et moi : on nettoie les façades des immeubles.
Ce soir, je ne peux pas continuer à écrire plus longtemps
Parce qu'on va devoir éteindre la lumière.
Demain, on ira dans les rues chercher des nouvelles de Papa.
Il est peut-être tout près d'ici
Ou dans un autre quartier de la ville...

Enfin, il faut souligner la présence de symboles parfois peu accessibles aux élèves qui supposent une interprétation et bien souvent un apport culturel de l'enseignant pour leur permettre de s'en emparer, tel le grand oiseau blanc qui vient opportunément sauver les héros de la noyade dans *Un autre rivage*. Le texte exprimant la parole de l'héroïne précise d'ailleurs : « Soudain, un gigantesque oiseau est venu à notre secours ! Je l'ai reconnu... », appelant une interrogation du lecteur sur son origine et sa signification.



Figure 17 : *Un autre rivage*, texte et illustrations, Chloé Almeras, © Gallimard jeunesse

Ces différents exemples montrent bien que même si la structure du récit est linéaire, la compréhension de ces albums est parfois complexe. C'est notamment le cas lorsque l'image ne vient pas seulement redoubler ou illustrer le texte, mais introduit un hiatus ou des éléments supplémentaires qui ne sont pas immédiatement lisibles par de jeunes élèves ou bien lorsque, comme dans l'album *Akim court*, le texte n'est pas immédiatement accolé à l'image mais la précède ou la suit, nécessitant des retours en arrière dans la lecture pour saisir le sens et se repérer dans les étapes du parcours de l'enfant. Cette complexité, en même temps qu'elle constitue potentiellement une difficulté pour la compréhension des élèves est aussi un appel à prendre appui sur le collectif classe pour confronter et mettre à l'épreuve les diverses interprétations possibles de l'histoire, avec l'étayage de l'enseignant, et à développer par là un rapport sensible et réflexif aux œuvres.

108

Des albums qui offrent différentes perspectives sur la condition des enfants migrants

Cette première approche des albums permet de constater qu'ils satisfont tous aux critères énoncés précédemment, en donnant une voix directe (lorsque le héros fait lui-même le récit de son périple) ou indirecte (à travers l'expression de ses émotions ou de ses choix présentés dans le récit qui accompagne l'image) aux enfants migrants. Ils les individualisent par un prénom ou des objets symboliques qui leur restent attachés. Ces objets figurent une continuité des souvenirs, de l'espoir ou du lien humain qui leur permettent de poursuivre leur route périlleuse, envers et contre tout. Ces personnages, bien qu'obligés de trouver des ressources pour échapper aux dangers lorsqu'ils sont harcelés, exploités ou poursuivis, sont aussi aidés par d'autres personnages et sont eux-mêmes à l'occasion des agents de cette solidarité humaine. Ces ouvrages permettent de faire découvrir aux élèves la diversité des causes et contextes de la migration comme leur caractère universel, et ce de façon plus ou moins réaliste, que ce soit au niveau de l'illustration ou du texte. En ce sens, ils appellent parfois une contextualisation précise avec l'aide des adultes. Mais, les expériences de rupture, d'affrontement des éléments ou des dangers de tous ordres faites par les personnages

d'enfants migrants et la mise en scène de leur vulnérabilité, mais aussi de leurs ressources individuelles et collectives, nous permettent de rapprocher ces albums de récits initiatiques plus classiques, tels que ceux nous trouvons par exemple dans les contes. En ce sens, ils nous semblent pouvoir faire sens pour tous les enfants, qu'ils soient migrants, enfants de migrants ou non. Ils représentent en effet le double arrachement d'une enfance éprouvée, d'une terre connue vers une terre inconnue, et d'une forme d'innocence enfantine vers la difficile confrontation au réel et la nécessité de grandir. Il nous semble enfin que la plus grande différence entre eux réside dans l'aboutissement plus ou moins déceptif ou euphémisé de la migration selon les cas. Certains albums suggèrent la possibilité d'un nouveau départ heureux après l'épreuve : *La bille d'Idriss*, *Un autre rivage*. Les autres sont beaucoup plus ambivalents, comme nous l'avons aperçu dans l'analyse du décalage entre texte et image qui met en évidence la difficile condition d'enfant immigré obligé de travailler pour survivre (*Au pays de mon ballon rouge*) ou réfugié dans un camp de transit pour une durée indéterminée (*Akim court*), et la force vitale exigée des migrants pour affronter l'arrivée sur une nouvelle terre hostile (*De la terre à la pluie*) quand bien même les liens familiaux seraient reconstitués ou préservés à l'issue du parcours.

CONCLUSION

Le choix d'un album de littérature de jeunesse pour la classe est toujours fonction de différents paramètres liés au contexte d'exercice de l'enseignant et aux élèves auxquels il s'adresse, à des objectifs didactiques variables selon le domaine d'apprentissage en jeu et, plus largement, aux finalités éducatives visées, en lien avec la formation d'un citoyen instruit, éclairé, solidaire et respectueux des autres personnes. Dans cette modeste contribution, en nous appuyant sur les analyses et suggestions de Martha Nussbaum, nous nous sommes principalement interrogés sur l'intérêt de s'appuyer sur la littérature de jeunesse pour aborder la question contemporaine des migrations afin de « renforcer(r) les tendances qui militent contre la stigmatisation et la domination » en permettant aux élèves d'en avoir une compréhension sensible et rationnelle plus juste. À travers quelques exemples d'albums identifiés en fonction des critères mis en évidence dans l'étude, nous avons tenté de faire apercevoir en quoi ils peuvent faciliter, par leurs caractéristiques formelles, notamment par la façon dont ils mettent en scène des personnages enfantins au cœur du récit, une représentation plus riche, plus complexe et plus juste des personnes migrantes, de leur vécu, de leur vulnérabilité et de leur agentivité. Cette approche n'est cependant qu'un premier pas vers des propositions de scénarios pédagogiques structurés, qui nécessiteraient d'être appuyées sur une analyse des ressources conjointes de la didactique de la littérature et de l'EMC. Pour indiquer quelques prolongements possibles, évoquons notamment les travaux et propositions de Véronique Larrivé et ceux de Edwige Chirouter. La première (Larrivé, 2015) propose d'« aborder la lecture d'une œuvre littéraire en s'appuyant sur le dispositif du "journal de personnage" [ce qui permet] de donner plus de place aux émotions lectorales et notamment aux émotions suscitées par les personnages, et d'intégrer l'apprentissage de l'empathie fictionnelle à celui de la lecture littéraire ». En mettant les élèves en situation d'écrire en première personne ce que peut penser et ressentir le personnage, avec l'étayage de l'enseignant, il s'agit de développer l'empathie fictionnelle au service de la compréhension du récit mais aussi, pensons-nous, plus indirectement, d'une meilleure appréhension de la situation réelle dans laquelle peuvent se trouver les personnes migrantes, au-

delà de la représentation particulière qu'en propose l'œuvre. Ce type de dispositif permet de vérifier, grâce à l'analyse des écrits des élèves, la compréhension effective, à la fois rationnelle et sensible, de la réalité complexe et parfois effrayante que présentent les albums. Il permet également de ne pas en rester à l'idée qu'il suffirait de lire collectivement ces œuvres en classe pour que les élèves en saisissent le sens et s'en nourrissent pour apprendre et comprendre. Quant à Edwige Chirouter (2016), elle propose d'articuler une lecture en réseau d'albums consacrés à une thématique donnée et des discussions à visée philosophique appuyées sur le référent culturel commun ainsi constitué. Ses observations et son étude des scripts de DVP portant sur des thématiques voisines (notamment celle de la différence) montrent notamment la puissance de l'identification des élèves aux personnages qui constituent des « paravents » derrière lesquels les élèves peuvent s'abriter et sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour élaborer leurs propres expériences et représentations. Dans le cas qui nous a intéressé, comme nous avons eu l'occasion de l'apercevoir en analysant les albums, au-delà des circonstances très particulières auxquelles sont confrontés les personnages d'enfants migrants, il s'agit en effet d'approcher avec tact, grâce à la médiation fictionnelle, un vécu universel de la vulnérabilité et de la séparation. En effet, comme rappelé par Martha Nussbaum, si celui-ci n'est pas élaboré subjectivement et collectivement grâce à des médiations culturelles, il peut secrètement nourrir des phénomènes de haine et de rejet de l'autre qu'il revient à une école démocratique et républicaine de combattre.

Stéphanie Péraud-Puigségur

Laboratoire SPH – UMR(U) 4574

Université de Bordeaux (INSPE)

110

Bibliographie

- Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. (1ère éd. 1999). Paris : Dunod
- Bruel, C. (2022). *L'aventure politique du livre jeunesse*. Paris : La Fabrique Éditions
- Chirouter, E. (2016). *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*. Vanves : Hachette.
- Daunais I., (2010), Éthique et littérature : à la recherche d'un monde protégé, *Études françaises*, 46(1), 63-75.
- Heissat, F. (2017). *Aborder la question des migrations humaines contemporaines à l'école primaire : la littérature de jeunesse, un média pertinent ?*, Mémoire de recherche M 2 (premier degré) – site des Landes de l'ESPÉ d'Aquitaine, sous la direction de Gilles Béhotéguy. [En ligne] Archive ouverte HAL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02020832/document>.
- Larrivé, V. (2015). « Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif », *Repères* [En ligne], 51 | 2015, mis en ligne le 04 septembre 2015, consulté le 06 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/913>.
- Ledoux, J. (2016). *L'approche philosophique des œuvres littéraires à l'école primaire : des médiations pour aider l'enfant à devenir élève*. Education. Université du Maine. Français. NNT: 2016LEMA3004 . tel-01586404
- Louichon, B. (2019). « Lire Martha Nussbaum en didacticienne », *Recherches & Travaux*, 94 [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1592>.

- Macé, M. (2017). *Sidérer, considérer, Migrants en France*. Paris : Verdier.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of Thought: the Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton : Princeton University Press ; (2011). *Les émotions démocratiques, comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Trad. de l'anglais (États-Unis) par S. Chavel. Paris : Flammarion.
- Nussbaum, M. (2015) [1995]. *L'Art d'être juste. L'imagination littéraire et la vie publique*. Trad. de l'anglais (États-Unis) par S. Chavel. Paris : Flammarion.
- Péraud-Puigségur, S. (2020). « Penser la fraternité pour éduquer le citoyen à la lumière de l'œuvre de Martha Nussbaum », *Tréma* [En ligne], 53.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible : Esthétique et politique*. La Fabrique Éditions.
- Rancière, J. (2007). *Politique de la littérature*. Paris : Galilée.
- Rancière, J. (2017). *En quels temps vivons-nous ?* Paris : La Fabrique Éditions.
- Smits T. (2018). *L'Enfant migrant dans la littérature pour la jeunesse : une analyse de six albums illustrés*. UWSpace. <http://hdl.handle.net/10012/14027>

Corpus des albums cités

- Alméras, C. (2022). *Un autre rivage*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Calderon, J., M., M. & Pedro, J., M. (2011). *Au pays de mon ballon rouge*, trad. by Serres, A., Paris : Rue du monde.
- Dubois, C. (2012). *Akim court*, Paris : Pastel, l'école des loisirs.
- Gouichoux, R. (2017). *La Bille d'Idriss*, Paris : Rue du monde.
- Lagrange, C. (2017). *De la terre à la pluie*. Paris : Seuil Jeunesse.
- Pinguilly, Y. & Fronty A. (2006). *Même les mangues ont des papiers*, Paris : Rue du monde.