

**Master Métiers de l'Enseignement, de
l'Éducation et de la Formation, 1^{er} degré**

**"Parcours : Enseignement polyvalent
(Strasbourg) "**

**Migrations narratives dans la littérature
jeunesse franco-allemande :**

***Le Petit Prince de Calais et King kommt noch*
comme vecteurs de sensibilisation à la diversité
sociale**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade
de Master**

Soutenu par Flavie CASSANI

Le 13 juin 2024

Commission de soutenance composée par : Britta Benert, directrice de mémoire et
Christoph Winckel, membre du jury

ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ

Je, soussigné(e) : Cassani Flavie

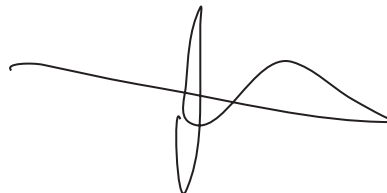
Etudiant(e) de : M1 Master MEEF 1er degré, parcours polyvalent (Strasbourg),
2023-2024

certifie avoir pris connaissance du « Guide du Mémoire » de
Master de l'INSPÉ et en particulier des pages consacrées au
plagiat,

certifie que le document soumis ne comporte aucun texte ou son,
aucune image ou vidéo, copié sans qu'il soit fait explicitement référence
aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Strasbourg,

le 3 juin 2024



Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSSCP). La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Remerciements

Je souhaite particulièrement remercier ma directrice de mémoire Madame Britta Benert, Maîtresse de Conférences Habilitée en littérature générale et comparée à l'université de Strasbourg, pour ses précieux conseils, son expertise et son suivi qui m'ont été d'une grande aide.

Mes remerciements vont également à Monsieur Christoph Winckel, assesseur lors de ma soutenance de mémoire, qui a donné de l'intérêt à ce travail de recherche en le lisant avant la passation de la soutenance. Mais aussi, à Madame Isabelle Schaller, ancienne lectrice DAAD au département d'études allemandes de l'université de Strasbourg, qui a su initier ma passion pour la littérature de jeunesse allemande, et particulièrement pour ce sujet spécifique.

Enfin, je souhaite remercier mes amies et ma famille, qui m'ont apporté un soutien indéfectible, que ce soit par leurs relectures, leurs suggestions ou même leur soutien affectif. J'adresse également un mot à mes élèves de CE1, qui ont gentiment participé aux séances de découverte que je leur ai proposé.

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	4
Introduction	6
- Cadre général	6
- Enjeux personnels et professionnels	6
- Présentation des ouvrages du corpus	7
- Problématique	9
- Plan	11
- Objectifs de la recherche.....	12
I- Réflexions théoriques : altérité, littérature migrante et transmission de valeurs	14
- Pourquoi évoquer ces œuvres dans le contexte d'un salon littéraire ?.....	14
- Éclairage sur la notion d'altérité	16
- Des ouvrages appartenant à la « littérature migrante » ?	18
o Définition de ce terme.....	18
o Difficultés terminologiques.....	20
o Vers un élargissement de la notion de littérature migrante	21
- L'évocation de réalités sociales différentes au sein de la littérature jeunesse qui sert d'outil de conscientisation	23
- Une volonté de coexistence pacifique prônée par la littérature : un idéal moralisateur ?....	26
- La corrélation entre la promotion de la diversité et les tendances politiques	28
- Les maisons d'édition à l'origine de la publication de <i>King kommt noch</i> et du <i>Petit Prince de Calais</i> et leurs engagements	31
- Aborder la migration en classe : une entreprise délicate ?.....	32
II- « Le monde extraordinaire de la mer » ... ou de la littérature	36
Une « expressivité mystérieuse » : „das blaue Licht macht alles lebendig. “	36
- Des exutoires symbolisant la résilience de ces jeunes enfants face à leur condition	39
Cette expressivité exclut-elle la « désignativité réaliste » ?	40
- Une pluralité de points de vue sur la question migratoire grâce à un effet de polyphonie ..	40
- Y a-t-il des informations « brutes » sur les processus migratoires ?.....	42
- Les motifs récurrents donnent une vision générale du phénomène migratoire	43
- Une dimension universelle dans un récit personnel	43
- La portée identificatoire des ouvrages	45
III- Perspectives didactiques	48
- Dans quelle mesure cette littérature parle-t-elle aux enfants ?.....	48
- Enjeux de l'exploitation en classe.....	48

-	Un projet pluridisciplinaire mis en place autour des ouvrages du corpus.....	49
-	Approche choisie, procédés et contraintes.....	51
-	Détail des séances et analyse.....	52
-	Autres pistes d'exploitation et prolongements possibles.....	57
	Conclusion.....	59
	Bibliographie.....	62
	Annexes :.....	64
1.	Les extraits traduits pour l'exploitation de l'album <i>King kommt noch</i>	64
2.	Productions d'élèves.....	68

Introduction

- Cadre général

À l'heure où l'École Républicaine s'engage pleinement pour l'inclusion en tant que droit fondamental et devoir, se pose la question de la capacité de la littérature destinée à la jeunesse à guider les enfants vers une compréhension profonde de la diversité et surtout de son acceptation. Bien que l'on puisse penser que ces principes sont aujourd'hui ancrés de manière évidente au sein d'une société mondialisée, cette ouverture culturelle fait l'objet d'un apprentissage qui commence dès l'école maternelle.¹ Les dernières décennies ont été le théâtre de transformations dans l'approche adoptée par les auteurs et éditeurs à l'égard de la diversité et de l'altérité au sein des œuvres destinées à un jeune lectorat. Ainsi, on remarque que les romans et albums pour la jeunesse ont davantage à cœur de présenter des enfants de différentes ethnies, issus de différents types de familles, et ce, pour montrer à l'enfant que le monde qui l'entoure est divers. Il prend alors conscience de la multiplicité des individus et de leurs vécus.

- Enjeux personnels et professionnels

J'ai décidé de centrer ce mémoire sur la diversité sociale, et plus particulièrement sur l'exemple de la migration, car cela correspond à des aspirations à la fois personnelles et professionnelles. D'un point de vue personnel, j'aimerais contribuer à l'ouverture culturelle des enfants et les aider à vivre ensemble de façon pacifique. La France étant un pays diversifié, il est important que les enfants sachent considérer chacun de leur camarade ou chacune des personnes de leur entourage comme membre à part entière de la société, sans faire de différence de traitement. En effet, bien que la France abrite des populations d'origines diverses, elle continue d'opérer une hiérarchie entre les différentes langues et appartenances culturelles. À cet égard, il suffit de considérer l'*habitus* monolingue ancré dans l'environnement scolaire français. Le français est la langue nationale ainsi que celle de scolarisation ; elle laisse place à l'enseignement d'une langue vivante étrangère ou régionale sur un volume horaire restreint, mais rares sont les occasions de mettre en valeur d'autres langues et cultures. Idéalement, la présentation de différents parcours de vie et de différentes ethnies devrait permettre aux enfants de développer des capacités de bienveillance et d'empathie, qui les aideront au-delà du cadre scolaire. J'ai aussi à cœur de favoriser un attachement à la littérature chez les élèves.

¹ La non-discrimination s'érige de plus en plus en tant que valeur de la République française.

Sur le plan professionnel, aborder la diversité sociale en littérature représente un engagement pour fournir aux enfants une éducation juste. Cela implique de choisir des œuvres littéraires qui reflètent la richesse et la complexité des expériences humaines, permettant aux enfants de se reconnaître dans la diversité des personnages et des contextes, et se situer par rapport à l'autre. On peut voir cette approche comme un accompagnement à la découverte du monde. Cette approche de la diversité sociale au sein de la littérature de jeunesse s'inscrit donc dans une vision éducative globale, visant à forger des esprits critiques pour l'avenir.

- Présentation des ouvrages du corpus

Les œuvres que j'ai choisies ont été sélectionnées dans le cadre du Salon européen du livre de jeunesse à Sarrebruck², fondé par Y. Rech en 2013. Ce Salon représente un événement majeur dans le paysage littéraire franco-allemand : il se distingue par son approche unique dans la sélection et la récompense d'œuvres contemporaines. Un Prix³ franco-allemand pour la littérature de jeunesse est a été mis en place au cœur de ce Salon. Il met en avant des œuvres de la production française et allemande, en retenant six ouvrages de chaque pays, choisis par un jury composé de cinq membres francophones et cinq germanophones. La particularité réside dans le fait que les titres choisis ne doivent pas avoir été publiés outre-Rhin, favorisant ainsi la découverte de nouveaux univers littéraires pour les jeunes lecteurs du pays partenaire.⁴

Le processus de sélection implique une première étape où le jury établit une *shortlist* à partir des livres soumis par les éditeurs des deux pays. Ensuite, lors d'une seconde séance de travail, les membres du jury choisissent les deux lauréats parmi les douze auteurs distingués. Ces derniers jugent essentiellement la qualité littéraire des œuvres à l'aune des préférences littéraires des deux pays, qui sont discutées en assemblée plénière. La cérémonie de remise des prix réunit les auteurs primés et les illustrateurs éventuels, permettant ainsi un dialogue supplémentaire entre les deux pays. Une récompense de 6000 euros est offerte à chacun des lauréats. Le Prix change chaque année de genre littéraire : la *shortlist* représente un genre littéraire en particulier et les ouvrages sont aussi sélectionnés en ce sens.

² Cf. site du Salon en question : <https://www.df-jugendliteraturpreis.eu/fr/>

³ Je fais le choix de désigner le Salon et le Prix avec des majuscules pour éviter de répéter leurs intitulés en entier et pour les distinguer des noms communs « salon » et « prix ».

⁴ Cf. Enderlein, I. « Entre qualité littéraire et dialogue interculturel. Le Prix franco-allemand pour la littérature de jeunesse. » ; en ligne : <https://www.ricochet-jeunes.org/articles/entre-qualite-litteraire-et-dialogue-interculturel-le-prix-franco-allemand-pour-la> , consulté le 12 décembre 2023.

Les deux œuvres du corpus, *le Petit Prince de Calais* et *King kommt noch*, se concentrent spécifiquement sur les thématiques de l'exil et de l'immigration. Ils figuraient sur la *shortlist* de 2018, bien qu'ils n'aient pas remporté de prix.⁵ L'année 2018 de ce Prix a été fortement marquée par une littérature que l'on pourra qualifier de « migrante », puisque le lauréat allemand décrit le quotidien d'une famille turque en Allemagne.⁶ Le genre choisi cette année était celui du documentaire. Je vais d'abord m'attacher à présenter les œuvres du corpus ainsi que leur intrigue.

La première œuvre du corpus, *Le petit prince de Calais* (abrégé PPC), nous présente un récit qui tourne autour du destin de Jonas, un jeune Érythréen contraint de quitter son pays et les siens du jour au lendemain. En Érythrée, Jonas vit dans une situation précaire, mais il est entouré de sa famille qui l'aime. Le lecteur le suit dans son quotidien et découvre son attachement pour sa famille et sa passion pour le monde sous-marin. Néanmoins, le directeur de son école apprend soudainement à Jonas qu'il doit s'engager dans l'armée. Consciente du danger que l'armée représente, la famille de Jonas est prête à tout pour l'empêcher de subir un tel calvaire. C'est ainsi qu'elle organise discrètement le départ clandestin de Jonas vers l'Angleterre, où il est censé retrouver un cousin éloigné avec lequel la famille aurait un contact présumé. Le jeune garçon n'a aucune envie de quitter sa famille, mais s'y résigne. Il est alors transporté de camions en camions, et arrive tant bien que mal en France où chaque jour devient une affaire de survie, dans le froid et la neige. Le récit est marqué par une temporalité bien claire et des *leitmotifs*, prenant par moments l'apparence d'un conte. Un prologue aux allures de première scène de tragédie grecque informe le lecteur de la teneur du récit. La trame principale est donnée, la durée du « séjour » de Jonas y figure également : « Le premier décembre, il rejoignit les dunes de Calais. Il y passa presque tout le mois de décembre. Vingt-quatre nuits. Vingt-quatre jours. »⁷ Parmi les fils rouges qui traversent le récit, on distingue particulièrement le point de vue de la sœur, qui, chaque jour, évoque son frère parti au-delà des mers en ouvrant les cases du calendrier de l'avent que celui-ci lui avait offert avant son départ.

La seconde œuvre s'inscrit dans le sillage de la première et traite du thème de l'exil. Cependant, dans *King kommt noch* (abrégé KKN), le narrateur réussit à s'installer dans un pays

⁵ Les élus de l'année 2018 furent Benjamin Tienti et son livre *Salon Salami – einer ist immer besonders* et le duo composé de Oren Ginzburg (auteur) et Estelle Billon-Spagnol (illustratrice), avec l'ouvrage intitulé *Le destin (presque) timbré d'Étienne Durillon*.

⁶ Il s'agit du livre de B. Tienti. Cf. <https://www.df-jugendliteraturpreis.eu/fr/le-prix/laureat-2018.html>, consulté le 13 janvier 2024.

⁷ Teulade, P. (2016). *Le petit prince de Calais*. la Joie de lire. p. 6

d'accueil au terme de son voyage migratoire. *KKN* est un album conseillé à partir de sept ans. Il s'agit d'un récit avec un narrateur interne (homodiégétique, récit à la première personne) qui met le lecteur dans la peau d'un jeune réfugié arrivé il y a seulement trois jours dans le pays d'accueil. Le jeune garçon raconte pourquoi il a dû laisser derrière lui son chien King et comment se passent les premiers jours dans cet endroit qui lui est inconnu et où il ne peut plus lire ni obtenir des réponses de ses parents concernant le fonctionnement du quotidien. Il va donc être tenté de comparer le pays d'accueil à son pays d'origine. Le livre est constitué de courtes séquences : chacune est dotée d'un titre qui résume les impressions de l'enfant. Tout au long de l'album, le narrateur prodigue des conseils à son chien pour qu'il puisse le rejoindre sain et sauf dans son nouveau pays : il préconise notamment à son chien de ne sortir que lorsqu'il fait noir, pour éviter les missiles. L'album est parsemé de sous-entendus et laisse une grande marge d'interprétation : le narrateur n'est pas nommé, on ne connaît pas son pays d'origine, on ne sait pas si le pays d'accueil est l'Allemagne, il y a autant de zones d'ombres que de possibilités d'interprétation et d'identification.

- **Problématique**

Ces deux ouvrages mettent en lumière les différentes facettes de l'expérience migratoire : des relations humaines aux stratégies de survie des personnages. Ce sont donc des récits qui vont au-delà de comptes-rendus de déplacements géographiques. Dans ces œuvres, la confrontation avec l'autre ainsi qu'avec soi-même est inévitable et forge l'identité du personnage. Le travail sur ces textes ainsi que leur appropriation tendent à développer chez les jeunes lecteurs une compréhension empathique des réalités sociales qui découlent de la migration. En abordant ces histoires, de nombreuses réflexions ou débats philosophiques peuvent être engagés avec les élèves. C'est notamment l'occasion de s'interroger sur les différentes opportunités de vie offertes aux enfants du monde actuel.

Dans *Le PPC* par exemple, Jonas tisse des liens avec des enfants français, résidant près de ce qui est nommé la « Jungle de Calais ». Parmi eux, une jeune fille, Anémone, se distingue par son engagement militant pour améliorer les conditions de vie de Jonas. Cependant, ce désir altruiste n'est pas toujours pleinement compris par les autres membres du groupe d'enfants, qui le perçoivent comme idéaliste voire excentrique. De plus, bien qu'elle veuille aider Jonas, Anémone ne comprend pas entièrement le jeune garçon et ne parvient pas à subvenir à ses besoins primaires. On constate, dès lors, des différences de traitement vis-à-vis des personnes

réfugiées comme Jonas qui donnent matière à réfléchir aux interactions humaines et à la capacité de se mettre à la place de quelqu'un.

KKN se distingue par son aspect universel, offrant ainsi une source d'identification précieuse pour les jeunes lecteurs. De plus, le récit est mené sur une multitude de plans et offre une interdépendance entre texte et image : S. Hauck, membre du jury allemand du Prix, parle d'une « *gegenläufigen Erzählweise* », autrement dit d'une narration opposée entre texte et image.⁸ En ne définissant ni le prénom du narrateur, ni son pays d'origine et étant floue sur la situation de la famille, arrivée dans un pays aussi inconnu pour elle que pour le lecteur, l'auteurice crée tout autant de *Platzhalter*⁹. Juliane Zach illustre bien le fait que ces imprécisions permettent la représentation de nombreuses expériences de fuite qui peuvent être à l'origine de traumatismes. Chaque lecteur peut remplacer le nom du narrateur par le sien, ses origines par les siennes et voir ainsi son histoire sur le devant de la scène. Le livre permet donc aux enfants de comprendre que ces situations ne sont pas isolées, mais plutôt répandues dans le monde. Cette universalité n'est pas nécessairement évidente à première vue, mais elle peut émerger à travers les hypothèses que les enfants pourraient formuler en explorant les zones d'ombres du texte. En encourageant une compréhension profonde de l'arrivée dans un nouveau pays et de la traversée migratoire, le récit de *KKN* pourrait également inciter à l'empathie et à l'identification des jeunes lecteurs, les invitant à se mettre à la place des personnages et à développer une sensibilité envers les vécus et expériences des autres. C'est aussi une façon pour les enfants qui auraient vécu ces situations de se sentir représentés et compris.

De fait, la diversité, comprise ici comme la représentation des différentes voix, expériences et identités, fait partie intégrante de la création littéraire destinée aux jeunes lecteurs. Il est cependant essentiel de se demander dans quelle mesure des écrits peuvent sensibiliser un jeune public au multiculturalisme et à la réalité diversifiée qui caractérise notre société, et si ces tendances éditoriales ont un impact sur les mentalités.

Dans cette quête pour comprendre la manière dont les littératures pour la jeunesse s'emparent de thématiques diverses pour éveiller les consciences, nous examinerons ces deux œuvres sélectionnées par le Prix franco-allemand pour la littérature de jeunesse. Ce choix

⁸ Cf. Panégyrique de l'ouvrage *Salon Salami* de Benjamin Tienti, en ligne : <https://www.df-jugendliteraturpreis.eu/fr/le-prix/laureat-2018.html>

⁹ Cf. Zach Juliane, en ligne : <https://www.jugendliteratur.at/buchtipps/zeitreise/zeitreise-karime>, consulté le 5 décembre 2023 ; il est difficile de donner une traduction littérale de ce terme : ici, on pourrait penser au terme « variable », qui suggère qu'il y a des nombreuses possibilités en termes de pays d'origine possibles.

d'étude bilingue n'est pas sans renforcer la perspective pluriculturelle que certains voudraient que les enfants intègrent puisque le Prix, ainsi que le Salon, ont pour objectif de renforcer les liens culturels et littéraires entre France et Allemagne.

La question directrice de ce mémoire est formulée ainsi : **Dans quelle mesure les œuvres du corpus, centrées sur le thème de la migration et sélectionnées dans une perspective pluriculturelle franco-allemande par le Prix, contribuent-elles à sensibiliser les jeunes lecteurs à la diversité sociale ?**

- Plan

Dans une première partie, nous établirons le cadre théorique de cette recherche. Nous fonderons notamment les ambitions de ce mémoire en réfléchissant sur la notion d'altérité et sur la volonté de rendre les enfants sensibles et tolérants face à la différence. Pour cela, nous nous appuierons sur les tendances qui ont pu advenir dans les champs à la fois littéraires et sociétaux. Ce qui revient à se poser cette question : comment l'ouverture à l'autre se démocratise-t-elle dans la littérature jeunesse ?

Par la suite, nous ferons un aparté sur la teneur politique de ce thème et l'aspect éthique qu'il peut revêtir. Cela mènera bien entendu à s'interroger sur les raisons qui poussent à mettre en avant un tel thème en classe.

Dans une seconde partie, une analyse littéraire approfondie sera menée. L'accent sera notamment mis sur le caractère littéraire de ces ouvrages sur la migration. Comment ces thèmes complexes sont-ils abordés dans le cadre de la littérature jeunesse contemporaine ? Quelle place est allouée à la documentation au sein des œuvres du corpus ?

La troisième partie du mémoire adoptera une perspective didactique. Nous nous attacherons à élaborer des approches pédagogiques permettant d'aborder ces œuvres en classe. Nous réfléchirons à ce qu'apporte l'évocation de tels thèmes : Comment les enseignants peuvent-ils tirer parti de ces thématiques complexes pour stimuler la réflexion critique des élèves et ainsi favoriser une compréhension approfondie des enjeux liés à l'altérité (et à la migration éventuellement).

- Objectifs de la recherche

Ce mémoire aspire à apporter une contribution à la compréhension de la manière dont la littérature jeunesse aborde la diversité et notamment l'altérité. Je me concentrerai pour ce faire sur les thématiques constitutives de mon corpus, à savoir celles de la migration et de l'exil forcé. J'ai pour but de montrer que la littérature peut être un moyen d'éduquer les enfants moralement et de leur inculquer des valeurs. J'espère aussi apporter des pistes didactiques concernant l'enseignement de la littérature jeunesse.

Pour satisfaire ces ambitions, il s'agira essentiellement d'étudier le corpus issu de la sélection du Prix, mais également de comprendre le contexte éditorial autour de ces œuvres, sans oublier les choix narratifs qui y ont été opérés. Je traiterai de la part de documentation et la part de littérarité de ces deux ouvrages et essaierai d'en déterminer les impacts sur les représentations du phénomène migratoire chez les enfants. Je me questionnerai également sur les stratégies pédagogiques qui peuvent être mises en place pour mener une sensibilisation à la diversité culturelle, *via* des œuvres qui ont pour thématique la migration.

Première partie : Réflexions théoriques : altérité, littérature migrante et transmissions de valeurs

- Pourquoi évoquer ces œuvres dans le contexte d'un salon littéraire ?
- Éclairage sur la notion d'altérité.
- Des ouvrages appartenant à la « littérature migrante » ?
 - Définition de ce terme
 - Difficultés terminologiques
 - Vers un élargissement de la notion de « littérature migrante »
- L'évocation de réalités sociales différentes au sein de la littérature jeunesse qui sert d'outil de conscientisation.
- Une volonté de coexistence pacifique prônée par la littérature : un idéal moralisateur ?
- La corrélation entre promotion de la diversité et les tendances politiques.
- Les maisons d'édition à l'origine de la publication de *King kommt noch* et du *Petit Prince de Calais* et leurs engagements.
- Aborder la migration en classe : une entreprise délicate ?

I- Réflexions théoriques : altérité, littérature migrante et transmission de valeurs

- Pourquoi évoquer ces œuvres dans le contexte d'un salon littéraire ?

Le Salon européen du livre de jeunesse de Sarrebruck revêt une importance particulière au sein des marchés de littérature jeunesse français et allemands, traditionnellement peu perméables l'un à l'autre. La France, bien qu'active dans la traduction de la littérature jeunesse, privilégie celle des ouvrages en anglais ; tandis que l'Allemagne, avec une vision différente de l'enfance, et des *topoi* propres à elle, présenterait, d'après I. Enderlein, des spécificités dans sa production. En quelques mots, l'Allemagne considérerait l'enfance comme un monde à part, et idéaliserait ce dernier. Le monde des adultes serait, par opposition, inadapte tant il est « hanté par le spectre de la réussite, de la raison et de la maîtrise du temps »¹⁰. Dans le paysage littéraire allemand, on aurait donc tendance à séparer clairement le monde des adultes et celui des enfants, plus imaginaire, et dénué de toute retenue concernant le champ de possibles. La littérature jeunesse française serait quant à elle plus pragmatique et verrait l'enfant comme un adulte en puissance. Dans le cadre de notre corpus, les thématiques communes aux deux ouvrages facilitent l'examen des « représentations, présupposés et valeurs qui travaillent les deux espaces culturels »¹¹ que l'on compare. On peut également mieux situer la jonction entre ces deux univers et identifier leurs points communs. Dans une certaine mesure, les ouvrages du corpus pourraient être associés aux tendances générales évoquées par I. Enderlein. Dans *KKN*, le lecteur est plongé dans la vision du monde du narrateur à la première personne., offrant ainsi une immersion totale dans l'univers d'un jeune garçon avec ses propres croyances, présupposés. Le monde du narrateur est perçu comme distinct et différent de celui de ses parents, comme en témoignent ses désignations originales pour les rues du pays d'accueil, appelées les „*Kinder-Hunde-Menschen Straße*.”¹² Tout l'environnement du jeune garçon est transformé selon sa propre compréhension des choses. Par ailleurs, l'album est traversé par une sorte d'enquête menée par le narrateur, qui se met en quête de comprendre pourquoi les crottes de chien sont ramassées dans le pays où il vit désormais. Cette perspective est entièrement enfantine et contraste avec le monde des adultes qui semble difficilement pénétrable et assez lointain. On remarque notamment que le narrateur interprète les bruits faits par sa mère comme des paroles :

¹⁰ Enderlein I. « Esquisser ou suturer l'altérité » (2021). In Benert B. et al. *Ethique et frontières en littérature d'enfance et de jeunesse*, poethik polyglott. p.48

¹¹ *Ibid.* p. 41

¹² Karimé, A., & Rasmus, J. (2017). *KKN*. Peter Hammer Verlag ; traduction personnelle (et littérale) : « La rue des enfants, des gens et des chiens ».

„KLINGELINGELING, schimpfen die Mama-Ohringe”.¹³ L’album offre ainsi une vision personnelle et singulière de l’enfance. Il capture les expériences uniques du jeune protagoniste et dévoile un monde à la fois édulcoré voire fantastique et pourtant réel. Le récit est teinté d’une compréhension unique du nouvel environnement du jeune garçon et des mystères qui l’entourent. On retrouve dans le roman de P. Teulade cet aspect plus pragmatique que I. Enderlein applique à la littérature de jeunesse française. Le *PPC* présente en effet des aspects éducatifs et documentaires que l’on détaillera davantage par la suite. Les ouvrages offrent donc un traitement différent du statut de réfugié en tant qu’enfant, et ces différences pourraient éventuellement s’expliquer par les différences culturelles dans le domaine littéraire.

Les dissemblances présentes au sein des œuvres participent entièrement de l’aspect interculturel inhérent au prix. Cet aspect biculturel engendre plusieurs préoccupations chez le jury. Une des difficultés réside notamment dans la désignation de deux lauréats, dont un Français et un Allemand. Pour ce faire, le côté francophone discute avec le côté germanophone pour arriver à un commun accord. Lors de ce débat, les avis peuvent diverger du fait des conceptions littéraires différentes entre les deux pays. En effet, comme I. Enderlein l’explique en se référant à G. Hofstede¹⁴, la littérature jeunesse transmet le « *software of Mind* » d’une aire culturelle, incluant les caractéristiques de cette même aire culturelle, tout en passant par ses pratiques éducatives et sa vision de l’enfant et de son comportement. Les horizons d’attente et les jugements esthétiques des lecteurs français et allemands étant parfois divergents, il n’est pas toujours évident de trouver un consensus entre les membres du jury. Cependant, il convient de noter que les différences dans les attentes ne sont pas seulement dues aux traditions littéraires allemandes et françaises, mais également aux sensibilités distinctes de chaque membre du jury. Dans tous les cas, ces difficultés sont fécondes et permettent de réinterroger nos valeurs, nos *habitus* de lecture, nos présupposés littéraires. Comme le suggère B. Friot, auteur de littérature pour la jeunesse et traducteur, les salons littéraires sont témoins de la « diversité des pratiques de médiations en lecture ». ¹⁵ B. Friot connaît par ailleurs le sujet de sa réflexion, puisqu’il a été membre du jury du Prix aux débuts de sa création. Le Salon symbolise une réunion, tant sur

¹³ Karimé, A., & Rasmus, J. (2017). *KKN*. Peter Hammer Verlag. p.8, traduction personnelle : « Klingkling, grondent les boucles d’oreille de maman ».

¹⁴ Hofstede G. (1991). *Cultures and Organisations: Software of Mind*. Londres McGraw-Hill Book Company.

¹⁵ Friot B. « Les salons du livre pour la jeunesse en Europe » in Mongenot, C. (s. d.). (2019). *Une littérature de jeunesse européenne au XXIe siècle ?* Cahiers Robinson (N°46). Artois Presses Université. p. 171

le plan concret que sur le plan historique, car il est créé à l'occasion du cinquantième anniversaire du Traité de L'Élysée qui symbolise le renforcement des liens entre France et Allemagne. Il met fin à l'idée de la frontière comme obstacle au développement du pays et la réinvente en tant qu'espace de rencontre avec l'autre et avec des coutumes inhabituelles, source de renouveau et d'innovation.¹⁶ La philosophie des ouvrages *KKN* et le *PPC* peut, dans ce sens, être transposée à celle du Prix, notamment à travers la notion d'ouverture culturelle. Ces livres adoptent des approches qui visent à ouvrir des perspectives, à questionner plutôt qu'à fournir des réponses, et à susciter une réflexion critique. Cela rejoint l'esprit du Salon, symbolisé par la devise *Bücher bauen Brücken* (les livres construisent des ponts). Le Salon aspire à créer des ponts littéraires entre les cultures, encourageant la (re)découverte de l'altérité, c'est-à-dire des mondes étrangers ainsi que la compréhension interculturelle. L'exploration est libre et nuancée. Il rappelle par-là l'importance de construire des ponts plutôt que des barrières, tant dans les marchés littéraires que dans le dialogue entre les individus et les cultures. Il s'agit donc ici de chercher à comprendre l'autre *via* cet évènement.

- Éclairage sur la notion d'altérité

Dans le contexte de mon corpus, le concept d'altérité revêt une double dimension. D'une part, il concerne les lecteurs qui découvrent les réalités qui se cachent derrière le phénomène migratoire. Pour eux, la confrontation avec ces réalités représente un plongeon dans des perspectives différentes de celles qu'ils connaissent. D'autre part, il s'applique aux individus, réels ou fictifs qui vivent directement ces mobilités (forcées ou non). Ces derniers font face à l'altérité de manière tangible lorsqu'ils changent de pays et sont confrontés à un nouvel environnement culturel.

D'un point de vue purement théorique, l'altérité a plusieurs définitions qui varient selon le domaine d'application. Le mot est issu du latin *alter*, qui signifie l'autre. En philosophie, l'altérité est souvent évoquée dans le contexte des relations entre le sujet (*ego*) et l'autre (*alter*). Elle interroge la nature de la différence, notamment en mettant l'accent sur la manière dont l'individu se définit par rapport à autrui. Les philosophes se demandent dans quelle mesure la rencontre avec l'autre peut influencer la construction de l'identité individuelle et collective. Selon P. Ricoeur, philosophe du XXème siècle, penser l'altérité, c'est envisager le rapport à

¹⁶ Benert B., Clermont P., Introduction. '[...] *irgendwo muss eine Grenze gezogen werden*'. (2021). In : Benert B., Clermont P., Kaess E., Lebrat I. (Dirs.). *Ethique et frontières en littérature d'enfance et de jeunesse*, poethik polyglott. (2021)., p.7

l'autre dans toutes ses dimensions, que ce soit la race, la couleur, le genre, la culture, ou la vision du monde.¹⁷

En psychologie, l'étude des processus cognitifs liés à la catégorisation de soi et de l'autre révèle notamment comment les préjugés et les stéréotypes peuvent émerger. Dans ce contexte, le développement des compétences psychosociales, telles que la capacité d'écoute empathique et le développement d'attitudes et de comportements prosociaux¹⁸ comme l'acceptation, la coopération et l'entraide, joue un rôle essentiel. Ces compétences, définies par l'OMS comme « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne »¹⁹, incluent l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif dans les relations entretenues avec autrui, sa propre culture et son environnement.

Le lien entre le développement de ces compétences psychosociales et la compréhension de l'autre est visible, mais doit être explicité (notamment auprès des enfants). En renforçant l'empathie, l'acceptation de la différence et la « culture de la sensibilité », comme elle est nommée dans les programmes d'Education Morale et Civique, les compétences psychosociales préparent les citoyens à accueillir la diversité sous toutes ses formes. Elles créent ainsi les fondements d'une coexistence pacifique et respectueuse au sein de la société. Des chercheurs en psychologie cognitive, tel que Oatley, Mar et Djikic (2009), confirment le lien entre la lecture de textes de fictions et l'amélioration des compétences sociales, en vue d'une bonne insertion dans la société. (Gaussel 2015 : 13 ; 28).²⁰

Enfin, en anthropologie, l'altérité est centrale dans la compréhension des cultures et des sociétés. Les études liées à ce sujet abordent la manière dont les groupes humains interagissent avec d'autres groupes qu'ils considèrent comme différents. L'anthropologie se demande

¹⁷ Dosse, F. (2001). *Paul Ricoeur : Les sens d'une vie*. Éd. La Découverte/Poche. p.11

¹⁸ Cf. Classification des CPS de l'OMS

¹⁹ Cf. Guide par l'Académie de Grenoble « Renforcer les compétences psychosociales à l'école élémentaire – enjeux, pistes d'action et exemples d'activités », en ligne : https://ireps-ara.org/actualite/action_dl.asp?action=999&idz=3e87cd57c1ee3890667b72e87a7b1a44, consulté le 12 janvier 2024

²⁰ Cité par Benert B. et Clermont P. in (2021). *Ethique et frontières en littérature d'enfance et de jeunesse*, poethik polyglott. p. 3

comment les perceptions de l'altérité influent sur la construction de frontières culturelles, de normes sociales et d'identité ethniques.²¹

Au vu de ces données sur la notion d'altérité, fondamentale dans le cadre de cette étude, on s'accordera sur la définition suivante : l'altérité pourrait être définie comme la reconnaissance et l'acceptation de la différence. Cela se concrétise notamment à travers les interactions entre les milieux culturels, sociaux ou ethniques distincts – ces mêmes interactions pouvant être ménagées par la confrontation avec la littérature. Derrière l'appréhension et la compréhension de ce concept se cache une volonté de dialoguer et de comprendre l'autre dans sa différence. En abordant ces thématiques, les élèves peuvent examiner le traitement de la différence, ainsi que la construction identitaire dans un endroit où, un enfant comme eux, a perdu tous ses repères. La littérature des migrations semble donc parfaite pour évoquer des cohabitations culturelles ainsi que pour en justifier les origines et les bienfaits. Ainsi, il est pertinent de se demander si nos ouvrages relèvent d'une telle catégorisation.

- Des ouvrages appartenant à la « littérature migrante » ?

o Définition de ce terme

La migration constitue la thématique centrale pour nos deux ouvrages, et elle représente actuellement un enjeu majeur dans l'éducation primaire. En effet, les EANA, *Élèves Allophones Nouvellement Arrivés*, sont de plus en plus présents dans les classes. Le traitement des thèmes de la migration et de la diversité culturelle au sein de la littérature pourrait contribuer à l'éducation des enfants. Les albums encouragent en effet, après interprétation, une compréhension interculturelle, qui s'accomplit grâce à la confrontation avec l'autre et l'inconnu. La lecture suivie de ces ouvrages permettrait, de ce fait, de développer des capacités d'empathie. En se focalisant sur une littérature migrante, rédigée dans deux langues différentes, mon approche vise à élargir les horizons des enfants et à leur offrir une vision plus étendue du monde. De plus, l'évocation de cette littérature pourrait combler un vide académique. Souvent peu abordée en classe, la littérature migrante présente des thèmes qui peuvent être évités en raison de leur connotation politique et de la possible confrontation avec les récits médiatiques sur les contextes migratoires.

²¹ Cf. Bonoli, L. (2008). 1. La discipline de l'anthropologie culturelle et la connaissance de l'altérité. In *Lire les cultures* (p. 19-46). Éditions Kimé. ; en ligne : <https://www.cairn.info/lire-les-cultures--9782841744459-p-19.htm>, consulté le 7 janvier 2024.

Les œuvres du corpus dépeignent donc, à travers l'évocation de destinées individuelles, le phénomène global de la migration d'après deux points de vue différents. J'ai donc pris le parti de rattacher ces œuvres au terme de « littérature migrante » car ils illustrent, d'une façon qui leur est propre, la traversée migratoire et évoquent les conséquences (psychologiques notamment) d'une mobilité forcée grâce à une perspective intimiste. C'est donc d'abord l'aspect thématique qui m'a incitée à rassembler ces ouvrages sous cette appellation commune. Cependant, il est nécessaire d'approfondir la signification du concept de « littérature migrante » afin de découvrir d'autres arguments qui pourraient lier ce concept aux œuvres du corpus.

La « littérature migrante » peut d'abord être définie comme un ensemble d'œuvres littéraires créées par des écrivains ayant vécu l'expérience de la migration, qu'il s'agisse de leur propre déplacement géographique ou de celui de leurs ancêtres. Cette littérature explore les thèmes de la mobilité, des croisements culturels.²² Elle se caractérise par des choix esthétiques et thématiques, souvent dans le but d'autonomiser l'œuvre littéraire et aller, de fait, au-delà de la seule dimension migratoire.

Le terme est généralement associé à des mouvements de populations précis, comme c'est le cas des textes qui ont été recensés dans le dictionnaire *Passages et Ancrages en France*.²³ Cet ouvrage recense « les trajectoires et créations littéraires des écrivains arrivés en France dans la deuxième moitié voire dans le dernier tiers du XXème siècle ». Comme l'expliquent U. Mathis Moser et B. Mertz-Baumgarten dans leur article, ce concept de littérature migrante est souvent vu comme spécifiquement postcolonial et biographique. En France par exemple, la littérature migrante est principalement produite par la génération issue de l'immigration maghrébine, en particulier la deuxième génération, souvent appelée « beur ». Tandis qu'en Allemagne, on sait que l'immigration turque a apporté de nombreux changements au paysage littéraire allemand avec la *(Im)migrantenliteratur*.²⁴ Concernant l'écriture en elle-même, lorsqu'on catégorise un texte comme appartenant au genre de la « littérature migrante », on s'attend à retrouver des motifs précis comme la perte de repère et l'adaptation à un nouvel environnement. L'expérience migratoire fait souvent grandir les protagonistes. Au sein de leur

²² Mathis-Moser, U., & Mertz-Baumgartner, B. (2014). « Littérature migrante ou littérature de la migration ? À propos d'une terminologie controversée. ». *Diogenes*, 246-247(2-3), p. 46-61. ; en ligne : <https://doi.org/10.3917/dio.246.0046> , consulté le 5 janvier 2024.

²³ Mathis-Moser, U., & Mertz-Baumgarten, B. (2011). *Passages et ancrages en France. Dictionnaire des écrivains migrants de langue française (1981-2011)*

²⁴ Declercq, E. (2011). « Écriture migrante », « littérature (im)migrante », « migration littérature » : Réflexions sur un concept aux contours imprécis. *Revue de littérature comparée*, 339(3), 301-310. ; en ligne : <https://doi.org/10.3917/rlc.339.0301> , consulté le 28 mai 2024.

œuvre, les écrivains enrichissent leur prose de procédés littéraires pour éviter que leur travail ne soit réduit à un simple rapport d'expériences migratoires. Par exemple, des métaphores comme celles du monde marin sont couramment utilisées.²⁵ Ces caractéristiques récurrentes, évoquées par Anne Schneider constituent l'identité de ce qui est nommé « littérature migrante », dans la définition de ce terme, on insistera particulièrement sur l'évocation d'un parcours, d'une mobilité :

« La littérature algérienne d'immigration nous semble être le reflet et le vecteur d'un parcours géographique, symbolique et initiatique, reconfiguration du récit-voyageur. »²⁶
(Schneider A. 2013 : 11)

Ainsi, d'après A. Schneider, la littérature algérienne d'immigration incarne et transmet les expériences vécues par les migrants, en passant par les dimensions purement géographiques, mais aussi par les transformations symboliques et personnelles qu'ils traversent. Elle serait une reconfiguration du récit de voyage en ce qu'elle expose les défis liés à l'intégration d'une nouvelle culture. En somme, les œuvres rassemblent une diversité d'identités artistiques. Cependant, bien que la migration puisse être une source d'inspiration, elle ne peut pas déterminer exclusivement le contenu de la littérature dite « migrante ».

○ Difficultés terminologiques

Des difficultés terminologiques se posent néanmoins. Celles-ci occupent grandement la littérature scientifique, ce qui trouble les repères quant aux caractéristiques de ce que l'on a étiqueté comme « littérature migrante ». La multiplicité de textes regroupés sous cette appellation fait partie des raisons pour lesquelles les chercheurs ne réussissent pas à trouver de consensus. La diversité des expériences migratoires peut notamment expliquer la réticence des chercheurs à regrouper des textes qui évoquent des déplacements volontaires avec ceux qui font état de déplacements forcés. De plus, certains chercheurs et auteurs, distinguent l'exil de la migration :

« Le critère spatial est déjà contenu dans le mot exil et lui sont rattachées des valeurs symboliques qui le renvoient à un espace d'antériorité. La migration renvoie à un présent transitoire, l'exil ne cesse de renvoyer à un passé immuable. »²⁷

²⁵ Craïš, A., & Gobbé-Mévellec, E. (2019). « Allemagne – la « crise des réfugiés » de l'été 2015. Quelle(s) réponse(s) dans l'album pour la jeunesse germanophone ? » *Strenæ.*; en ligne : <https://doi.org/10.4000/strenae.2513>, consulté le 16 décembre 2023.

²⁶ Schneider, A. (2013). *La littérature de jeunesse migrante : Récits d'immigration de l'Algérie à la France.* l'Harmattan. p.11

²⁷ Schneider, A. *op. cit.*, p.19

On constate donc que le terme exil serait plus adapté à nos œuvres, étant donné qu'elles font références à des enfants qui sont déplacés de force et contraints à quitter leur pays d'origine, reléguant celui-ci à une antériorité certaine. Ces distinctions relèvent également de critères propres à la sociologie de l'immigration, Anne Schneider les rappelle en se référant à des revues de sciences sociales : pour qu'il y ait migration, il faut d'abord définir « un espace dont le franchissement des frontières détermine le fait de la migration », mais également une durée et un critère, applicables au déplacement.²⁸ Ainsi, si la « littérature migrante » est si difficile à cerner, c'est sans doute parce qu'elle réunit en son sein des champs de recherche variés : elle implique la philosophie avec des distinctions conceptuelles qui relèvent parfois d'un sentiment personnel, mais elle est également ancrée dans le domaine sociologique et côtoie des enjeux mémoriels. Face à toutes ces distinctions, il devient difficile de savoir quel type d'écrits peut être assimilé au terme de « littérature migrante ». De plus, la prédominance de l'aspect biographique empêche d'accepter les livres qui ont (uniquement) pour thématique l'immigration d'être regroupés sous cette appellation.

○ Vers un élargissement de la notion de littérature migrante

Ainsi, les œuvres qui abordent l'exil, de manière fictive ou métaphorique, sans nécessairement refléter la propre expérience de l'auteur, pourraient être écartées. C'est pourquoi, plusieurs auteurs décident d'élargir ou de flexibiliser la notion. C'est notamment le parti pris par S. Frank et E. Declercq, qui rejoint le point de vue de celui-ci. Il ne suffit pas de se concentrer sur les mouvements de populations postcoloniaux, sachant que le phénomène migratoire est très ancien et continue d'exister et de s'amplifier. De surcroît, si l'on assimile la littérature migrante à la généalogie d'un auteur et à sa condition ethnique, on encourt le risque de la séparer de la littérature dite « nationale », ce qui marginaliserait ces écrits ainsi que leurs auteurs, cantonnés à une seule thématique, et exclurait par la même occasion les auteurs qui n'ont pas eux-mêmes vécus des phénomènes de migration.

E. Declercq formule cette problématique sous la forme d'une cascade de questions, pertinentes dans le cadre de notre corpus :

« Pourquoi faut-il instaurer une interrelation entre le lieu de naissance d'un écrivain et ses produits culturels ? Ou encore : y a-t-il un lien entre les styles, les formes, les langues et

²⁸ *Ibid.*, p.20

les thèmes littéraires, d'une part, et l'origine ethnique de l'écrivain migrant, de l'autre ? Pourquoi la « littérature migrante » doit-elle nécessairement présenter des traces biographiques de son auteur ? ».²⁹

La maison d'édition qui publie le *PPC* nous indique que P. Teulade a façonné son récit après avoir effectué un séjour dans la « jungle de Calais » pour l'association Médecins du monde.³⁰ Prenant conscience de la misère qui règne dans ce milieu, il crée cette histoire loin de toute fabulation, qui aspire à secouer les consciences et certainement à sensibiliser les jeunes lecteurs sur ces sujets qui, à son sens, ne devraient pas être tabous. Néanmoins, l'auteur n'a jamais vécu de phénomène de migration. Dans une vidéo de présentation, A. Karimé³¹, ancienne professeure des écoles, explique qu'elle écrit beaucoup de livres où les enfants se situent dans un entre-deux identitaire, car elle s'inspire des enfants qu'elle a rencontré ou qu'elle côtoie lors de ses ateliers. Les œuvres présentées se rapprochent de récits de voyage et délivrent par cette occasion des informations tangibles, qui collent à la réalité pour décrire les migrations forcées, sans que les auteurs aient été personnellement concernés. Doit-on donc considérer ces récits comme « illégitimes » ?

Si l'on décide d'aller dans le sens d'un élargissement de la notion de littérature « migrante », on considérerait celle-ci comme représentative d'un « foisonnement de voix »³² : la migration étant une expérience complexe, la littérature migrante pourrait ainsi donner une voix à une multitude d'expériences, qu'il s'agisse de déplacements forcés, de quête d'identités, de défis d'adaptation culturelle, ou d'autres aspects liés à la mobilité humaine. L'élargissement de la notion permet également de présenter une pluralité de points de vue, rendant compte de façon exacte du phénomène migratoire. On peut ainsi entendre la voix de l'immigrant, mais aussi celle de la communauté d'accueil, de témoins ou même d'auteurs qui abordent la migration de façon métaphorique. Ainsi, on pourrait légitimer la contribution d'écrivains qui n'auraient pas été personnellement touchés par la migration : le spectre des voix s'en trouverait élargi et la représentativité serait, de fait, accrue.

²⁹ Declercq, E. (2011). « Écriture migrante », « littérature (im)migrante », « migration literature » : Réflexions sur un concept aux contours imprécis., en ligne : <https://doi.org/10.3917/rle.339.0301> , consulté le 27 décembre 2023.

³⁰ Cf. <https://www.lajoiedelire.ch/livre/petit-prince-de-calais/> , consulté le 25 décembre 2023

³¹ Cf. vidéo de présentation sur le site internet de l'autrice : <https://andreakarime.de/2-Willkommen> , consulté le 25 décembre 2023.

³² Idée présente dans l'article de Mathis-Moser, U., & Mertz-Baumgartner, B. cité plus haut.

D'autant que N. Huston prouve que ces situations, souvent précaires, sont propices à la création littéraire :

« [U]n minimum de friction, d'angoisse, de malheur, un grain de sable quelconque, qui crisse, grince, coince, est indispensable à la mise en marche de la machine littéraire » (Huston N, 2004 : 61). »³³

Ainsi, refuser d'intégrer la littérature produite par des personnes qui ne sont pas généalogiquement concernées par le phénomène de la migration serait une manière de restreindre la richesse de ce champ littéraire. Toutefois, il est important de reconnaître que les opinions des individus directement touchés par ces événements doivent être prises en considération. Si certains exprimaient des réserves ou des préoccupations quant à la représentation de leur expérience par des auteurs qui n'auraient rien à voir avec ce milieu, il est impératif de respecter et de comprendre leur point de vue pour favoriser un dialogue inclusif. Dans ce cas précis, les auteurs n'ayant pas de passé migratoire pourraient considérer de recueillir des témoignages de personnes ayant effectivement été touchées par ces phénomènes, afin d'enrichir la représentation.

Ces questionnements qui cherchent à employer une terminologie juste et inclusive sont au cœur des interrogations soulevées par ce mémoire : il y a dans ces difficultés à nommer cette littérature comme une mise en abyme. Les difficultés terminologiques évoquées ne sont pas uniquement conceptuelles. Elles recouvrent, en réalité, une préoccupation plus profonde : les chercheurs se demandent comment qualifier et reconnaître l'autre sans le réduire à une catégorie ou à une essence. Cette réflexion se prolonge lorsque l'on considère les tendances éditoriales adoptées par les maisons d'éditions, notamment depuis les années 2000.

- **L'évocation de réalités sociales différentes au sein de la littérature jeunesse qui sert d'outil de conscientisation**

Le PPC et KKN participent également d'une tendance inhérente à la littérature jeunesse contemporaine : la volonté de décentrer les jeunes lecteurs et d'en faire des « citoyens du monde ». L'importance accordée à la diversité culturelle dans la littérature jeunesse a évolué au fil du temps. Avant les années 2000, les ouvrages pour jeunes lecteurs, notamment les albums, s'attachaient fréquemment à sensibiliser ces derniers aux différentes cultures et langues

³³ Citée dans Mathis-Moser, U., & Mertz-Baumgartner, B. (2014). « Littérature migrante ou littérature de la migration ? À propos d'une terminologie controversée. ». *Diogène*, 246-247(2-3), p. 46-61. ; en ligne : <https://doi.org/10.3917/dio.246.0046> , consulté le 5 janvier 2024.

extérieures à leur cadre national.³⁴ Les livres qui adoptaient cette perspective étaient qualifiés de « pluriculturels ». Une des collections emblématiques de ce courant et changement de paradigme est celle du Père Castor, appelée les « Enfants de la Terre » et publiée de 1948 à 1983. Ces ouvrages présentent à chaque volume la vie d'un enfant âgé de dix ans qui vit dans un endroit du monde différent. En 1961, le parti pris par la collection change, et les albums présentent le quotidien de populations issues de territoires coloniaux vivant sur le territoire national, et qui s'accommodent à une nouvelle manière de vivre, loin de toute domination française (C. Meunier, 2019).³⁵ On constate donc que les mouvements de populations influent directement sur les décisions éditoriales, bien que l'immigration ne soit jamais réellement abordée dans les albums en tant que telle.³⁶ Dans les albums qui paraissent à cette époque, c'est plutôt l'émigration vers la France qui est fortement suggérée, comme l'illustre C. Meunier à l'aide d'exemples. L'auteur de ce même article, évoque même une littérature en lien avec des faits d'actualité :

Sarah, la petite tzigane (1972) paraît ainsi faire écho à la loi du 3 janvier 1969 sur « l'exercice des activités économiques ambulantes et le régime applicable aux personnes circulant en France sans domicile ni résidence fixe ». Cette loi remplace le carnet anthropométrique par un livret de circulation et instaure la notion de « commune de rattachement ». Sarah n'est plus une petite Tsigane mais une « petite fille du voyage », expression inaugurée par la loi même.³⁷

Force est de constater que ces albums ont pour but de confronter et de familiariser les jeunes Français (métropolitains) aux autres communautés, qu'ils côtoient à plus forte raison depuis les années 1960-1970. Les œuvres de mon corpus ne présentent pas nécessairement ce « pluriculturalisme national » de façon aussi explicite, certainement car il est acquis depuis le début des années 2000. Néanmoins, on peut souligner le fait qu'elles sont, elles aussi, très proches de faits récents par rapport à leur date de publication. En effet, les ouvrages sont publiés juste après la crise migratoire européenne de 2015 (*die Flüchtlingskrise*). C. Meunier fait l'hypothèse que Paul Faucher, responsable éditorial de la collection Père Castor, se

³⁴ Gobbé-Mévellec, E. (2019). *Livre Ensemble : L'album pluriculturel comme espace de rencontre avec l'autre*. Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance., en ligne : <https://doi.org/10.4000/strenae.2547>, consulté le 30 mai 2024.

³⁵ Meunier, C. (2019). *Et si le Père Castor avait voulu sauver le monde ? Du discours sur la diversité dans la collection « Les Enfants de la Terre »*. Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance, en ligne : <https://doi.org/10.4000/strenae.2706>, consulté le 30 mai 2024.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*

concentrerait sur ces thèmes pour favoriser une « paix sociale ». La citation de ce dernier, présentée par C. Meunier, va tout à fait dans ce sens :

« L'enfant a besoin de penser par lui-même, d'exprimer librement ses goûts, ses idées, ses jugements. [...] Il est bon de lui présenter des enfants de caractères, de milieux, de pays différents, afin d'élargir son horizon, mais aussi et surtout, pour qu'il se compare, se situe et se jauge » (Faucher P., 1958)³⁸

Cette collection a donc pour objectif de mettre en avant l'altérité et la diversité dans un contexte où la paix entre les nations doit être établie de manière durable.³⁹ Les ouvrages du corpus constituent eux aussi matière à réfléchir sur la cohabitation de diverses origines, et posent la question des barrières linguistiques : comment comprendre et se faire comprendre dans un pays qui nous est inconnu ? En effet, les récits mettent en scène les destins d'enfants livrés à eux-mêmes et d'origines ethniques différentes. Jonas est un enfant Érythréen qui essaie de rejoindre l'Angleterre en vain et qui fera la rencontre de personnes venant de nombreux horizons et influençant son voyage. Le narrateur de *KKN* illustre quant à lui l'itinéraire d'une personne ayant émigré ou immigré dans un pays. Cependant, l'intrigue commence *in medias res* et peu de choses sont évoquées de manière explicite : la première phrase qui nous permet de deviner le contexte migratoire de cette famille est la suivante :

„Wir sind nämlich seit drei Tagen in einem neuen Land.“⁴⁰

Mais le pays en question n'est jamais nommé. On sait également que la famille du garçon ne peut vivre que dans une seule pièce, alors qu'elle est composée de quatre membres. Les parents du narrateur déconseillent fortement à leur fils de sortir dans les rues. Enfin, le narrateur trouve que le pays dans lequel il est arrivé a des températures froides – il faisait certainement chaud dans son pays d'origine. Tous ces indices offrent une multiplicité de lectures et d'interprétations possibles. Cet album nous confronte alors à une polyphonie interprétative tant les significations y sont diverses. L'ouvrage laisse donc des possibilités d'identification nombreuses. Ces imprécisions élargissent la représentation des différentes origines. De fait, –

³⁸ Paul Faucher, « Comment adapter la littérature enfantine aux besoins des enfants à partir des premières lectures », *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 5, 1958, p. 347, en ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1958-05-0345-002>, consulté le 30 mai 2024.

³⁹ Paul Faucher exprime cette volonté de paix sociale en 1958, elle est tout à fait en phase avec son temps. En effet, en 1952 était signé le traité instituant la CECA (Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier), alliance par les dirigeants souhaitant établir la « paix mondiale ».

⁴⁰ Karimé, A., & Rasmus, J. (2017). *King kommt noch*. p. 2 ; Traduction personnelle : « En effet, cela fait trois jours que nous sommes arrivés dans un nouveau pays. »

comme on l'a suggéré dans la définition du concept - l'altérité peut être appréhendée de deux manières différentes à travers les ouvrages du corpus. D'une part, le lecteur peut être le spectateur d'un parcours migratoire ou de l'expérience de vie d'un personnage se situant entre deux mondes, où l'enfant cherche ses repères. Si le lecteur n'a jamais été confronté à une telle situation, il découvre ces phénomènes. D'autre part, l'enfant familier des migrations ou le personnage du livre fait quant à lui face à l'expérience d'un « entre-deux » et vit l'altérité de façon concrète. La division entre le connu et l'inconnu se crée en lui, et cette confrontation avec la différence est ressentie de manière plus intense, car elle est vécue comme interne et peut être perçue comme une faille.

Dans *KKN*, la narration interne projette le lecteur dans la peau d'un jeune migrant et lui permet ainsi de faire l'expérience de l'arrivée dans un pays étranger, exactement comme une personne concernée par la situation, même s'il n'a jamais été lui-même migrant. Le narrateur partage ses incompréhensions et ses craintes, car l'innocence du narrateur laisse place à de nombreux mystères.

En rapprochant les ouvrages de mon corpus de ce courant éditorial « pluriculturel », je cherche à mettre en avant leur capacité à représenter la diversité culturelle tout en engageant les lecteurs à travers des expériences authentiques. Le lecteur est confronté à une réalité parfois dure pour son âge, mais véridique. Ces ouvrages conscientisent peu à peu à la divergence des destins infantiles. Mais est-ce suffisant pour encourager les enfants à un respect mutuel au-delà de leurs différences ?

- Une volonté de coexistence pacifique prônée par la littérature : un idéal moralisateur ?

L'idée selon laquelle la littérature jeunesse pourrait inciter les enfants à coexister pacifiquement et à comprendre l'autre peut être perçue comme utopiste, voire politiquement chargée. Cette aspiration à la paix sociale, présente dans certaines œuvres, peut être interprétée comme un discours représentatif des valeurs cherchant à être transmises par l'œuvre, et indirectement par son auteur. L'alliance de la littérature et de la morale est très ancienne et remonte à l'antiquité où *l'Art Poétique* d'Horace était une référence absolue, prônant la liaison de l'utile à l'agréable :

« Les poètes entendent soit être utiles, soit faire plaisir, soit écrire des poèmes à la fois utiles et agréables à la vie. Tous les suffrages reviennent à celui qui a mêlé l'utile à l'agréable, en donnant au lecteur du plaisir et de l'instruction ». ⁴¹

Ainsi, comme le montre C. Talon-Hugon dans *Morales de l'art*, une intention morale préside à la création artistique ou en tout cas l'accompagne. Elle précise, qu'à partir du 19^{ème} siècle, l'art commence à s'affranchir de la morale pour affirmer ses fins propres. Cependant, la littérature jeunesse demeure assignée à une fonction moralisatrice, à l'alliance du plaire et de l'instruire. Cette injonction à présenter ce qui est convenable ou indécent reste partagée avec la littérature destinée à un public plus âgé. Comme le rappelle I. Nières-Chevrel⁴², la transmission des valeurs constitue un des attendus majeurs vis-à-vis des œuvres littéraires. Les écrivains jeunesse sont donc enjoins non pas à *écrire* mais à *écrire pour* – « écrire pour instruire, pour moraliser »⁴³. La littérature apparaît donc sous « l'autorité de l'éthique ».⁴⁴ Cette approche de la littérature vise à cultiver chez les enfants un sentiment d'empathie et un « sens éthique » pour reprendre la désignation de B. Benert et P. Clermont, qui citent les mots de V. Jouve :

« si la littérature peut nous aider à vivre, ce n'est pas comme le pense Nussbaum, en nous apprenant à bien nous comporter, mais en ouvrant des perspectives [...]. Dès lors la littérature se présente moins comme un catalogue de modèles à suivre qu'un laboratoire [...], un champ des possibles [où] l'expérimentation est plus libre que dans la réalité[...]. Bien loin d'instruire et d'édifier, la littérature a donc pour effet de miner les certitudes. Au lieu de formater, elle interroge, au lieu de répondre, elle questionne. » (2014, p.6-7)⁴⁵

Selon ces perspectives, la littérature porte en elle des valeurs sans les délivrer de façon littérale et péremptoire. I. Nières-Chevrel parle d'une littérature qui « écri[t] pour instruire, pour moraliser et donner une image positive (donc réductrice) du monde »⁴⁶ ; or, les non-dits et la part d'implicite qui se trouvent dans nos ouvrages suscitent davantage un questionnement, tel

⁴¹ Cité dans : Talon-Hugon, C. (2009). I. L'art sous l'autorité de l'éthique. In *Morales de l'art* (p. 17-91). Presses Universitaires de France. ; en ligne : <https://www.cairn.info/morales-de-l-art--9782130574453-p-17.htm>, consulté le 29 avril 2024.

⁴² Citée par Benert B. et Clermont P. (2021). in *Ethique et frontières en littérature d'enfance et de jeunesse*, poethik polyglott. p. 4

⁴³ Nières-Chevrel, I. (2005). : « Introduction » et « La transmission des valeurs et les ruses de la fiction : petite mise en perspective historique. ». *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris. Gallimard Jeunesse, p.12

⁴⁴ Talon-Hugon C. (2009)., *op. cit.*

⁴⁵ Jouve, V. (2014). : « Valeurs littéraires et valeurs morales : la critique éthique en question », en ligne : f-origin.hypotheses.org/wpcontent/blogs.dir/1449/files/2014/03/LitVal_Jouve.pdf, consulté le 14 janvier 2024.

⁴⁶ Nières-Chevrel, I. (2005). *op. cit.*, p. 12-13

qu'il est évoqué par V. Jouve et n'opèrent pas de jugements de valeur directs. Cette approche se reflète dans le roman de P. Teulade, qui agit comme une caisse de résonance de la société contemporaine, où les voix des groupes sociaux, plus ou moins touchés par la migration, se font entendre. L'auteur ne tente pas d'imposer son point de vue sur l'immigration. De même, le militantisme de son personnage Anémone, qui soutient la cause des réfugiés, n'est pas plus mis en valeur que le rejet du policier face au jeune Érythréen. Les différentes perspectives sont présentées de manière équilibrée et l'utilisation de la troisième personne du singulier renforce cette impression de retrait, de distanciation face au récit.

Ainsi, les auteurs du corpus n'adoptent pas de posture militante, bien que leur engagement soit évident.⁴⁷ Leurs œuvres incitent le lecteur à réfléchir sur des questions sociétales, en particulier celles liées à la migration, sans toutefois formuler d'avis tranché. Cette indétermination caractérise l'œuvre littéraire et démontre, de fait, l'importante littérarité des récits du corpus.

- La corrélation entre la promotion de la diversité et les tendances politiques

Étant donné que la littérature jeunesse est fortement associée à une intention morale, il n'est pas étonnant que l'on puisse lui prêter des intentions politiques. V. Douglas, l'évoque par ailleurs dans la préface de l'ouvrage *Littérature pour la jeunesse et diversité culturelle : Actes de l'atelier francophone du 19e Congrès de l'IRSL* :

« Ce qui frappe [...], c'est la forte teneur idéologique qui caractérise ces approches de la diversité, qu'elles lui soient favorables ou non. Ce n'est du reste pas si surprenant dans une littérature pour la jeunesse qui reflète d'autant mieux les valeurs de son époque qu'elle vise, encore aujourd'hui, consciemment ou non, à façonner le lecteur afin d'en faire le citoyen que l'on espère pour la société de demain. »⁴⁸

⁴⁷ Pour expliciter le propos, il paraît important de distinguer militantisme et engagement. Le premier se caractérise par la volonté de faire passer un (voire plusieurs) message(s) clair(s) et précis. Il vise particulièrement à convaincre, à mobiliser et à pousser à l'action en faveur d'une cause. Les œuvres littéraires militantes cherchent donc plutôt à dénoncer, à orienter le public vers une compréhension et une réponse univoques face à des problématiques données. Le message militant est souvent explicite, direct et sans ambiguïté, visant à provoquer une prise de conscience immédiate. En revanche, l'engagement se différencie par une approche plus nuancée et réflexive. Il s'agit de susciter la réflexion et questionner les stéréotypes tout en touchant le lecteur par l'art. L'art engagé invite le lecteur à une réflexion critique et personnelle, sans forcément l'inciter à adhérer à une cause.

⁴⁸ Douglas, V. (2013). *Littérature pour la jeunesse et diversité culturelle : Actes de l'atelier francophone du 19e Congrès de l'IRSL, International research society for children's literature*, Francfort, 2009. l'Harmattan., p.10.

V. Douglas souligne que la littérature de jeunesse véhicule souvent des valeurs inhérentes à la société et au milieu idéologique dans laquelle elle est produite. Cette littérature tend à influencer les lecteurs, ce qui interroge sur son rôle et sa responsabilité dans la formation des jeunes esprits et dans la construction de la société à venir.

Dans cette perspective, certains critiques reprochent aux ouvrages qui traitent du sujet de l'immigration d'avoir été commandés par des institutions gouvernementales afin de délivrer un message ou de donner un avis prédéfini sur la question. À cet égard, l'article d'A. Craïš et d'E. Gobbé-Mévellec aborde le contexte de création d'œuvres thématiques sur l'immigration en Allemagne et s'interroge sur les éventuelles commandes et les motivations des dits commanditaires. Les autrices examinent le lien potentiel entre la période de parution des ouvrages et la création de ces récits. On peut d'ores et déjà noter que les organismes d'État promeuvent l'utilisation d'albums de jeunesse dans divers contextes, allant de la lecture plaisir en bibliothèque à des actions dans des maisons de culture, au sein des familles, et dans un cadre éducatif dans les crèches et les écoles.⁴⁹ Certains de ces albums qualifiés de « pluriculturels », abordent des thèmes liés à la migration et à l'accueil des réfugiés. Pour citer un exemple d'organisme qui met en valeur des ouvrages abordant cette thématique, on peut évoquer la « *UNO Flüchtlingshilfe* » qui crée des listes d'ouvrages triés par tranches d'âge pour aborder le sujet de la migration auprès d'un public mixte. Le site de cette organisation explique que ces recommandations concernent les enfants, mais aussi les parents qui souhaiteraient répondre aux questions de ceux-ci. Ainsi, on pourrait croire que les auteurs répondent à des demandes institutionnelles en créant des écrits qui documentent les migrations. Néanmoins, certains créateurs comme A. Tuckermann – autrice de l'album *Alle da!* - ne sont pas d'accord avec la qualification « d'ouvrages de commande » concernant leurs œuvres.

« Cela fait très longtemps que je travaille sur un album illustré, sept mois, notamment en discutant avec l'illustratrice et l'éditrice. Ce n'était donc pas prévu pour 2015, au contraire, j'ai commencé à travailler dessus dès 2013. La BpB (Bundeszentrale für politische Bildung – organisme qui s'occupe de l'éducation politique) ne commande pas de livres, mais elle soutient ceux qu'elle trouve importants et en accord avec son programme. Le livre n'a pas non plus été

⁴⁹ Citation de l'article d'Alexa Craïš et d'Euriell Gobbé-Mévellec

subventionné, mais la maison d'édition Klett Kinderbuch m'a demandé si je voulais écrire sur ce sujet parce qu'elle me connaît et sait que j'ai un penchant pour ce sujet. »⁵⁰

En effet, cette autrice a choisi la thématique migratoire comme fil directeur pour son œuvre et mènerait un travail auprès des enfants réfugiés depuis de nombreuses années, de façon authentique. Cette appellation de « commande institutionnelle » gêne, non pas parce qu'elle pourrait être associée à une idéologie, mais bien parce qu'elle sous-entend une certaine artificialité du récit, qui aurait été créé pour répondre à une demande extérieure. Ainsi, on parlerait plutôt d'une corrélation entre la politique d'intégration menée en Allemagne par des organismes comme le BAMF (équivalent de l'OPFRA⁵¹ en France) et le discours tenu ainsi que les valeurs prônées dans un livre jeunesse qui porte sur l'exil ou la migration.

Bien que les auteurs présentés ne veuillent pas se rattacher à des perspectives institutionnelles, il est difficile de croire que la vague d'ouvrages portant sur les processus migratoires ne soit aucunement liée aux événements d'actualité. Certes, les auteurs ne veulent pas être assimilés à des demandes institutionnelles, mais il ne faut pas oublier que les maisons d'édition sont, elles aussi, teintées idéologiquement. C'est le cas des maisons d'édition présentées dans l'article d'A. Craïš et de E. Gobbé-Mévellec. *Klett Verlag* montre un engagement explicite pour l'accueil des réfugiés et pour une société inclusive. De fait, elle s'inscrit entièrement dans la *Willkommenskultur*⁵² à l'allemande, et ce, dès l'année 2015 : en témoigne son partenariat avec l'initiative « *Wir Zusammen Integrationsinitiativen der deutschen Wirtschaft* »⁵³. Plusieurs albums édités dans la collection Klett ALLES s'inscrivent dans ce même mouvement. Néanmoins, d'autres éditeurs comme la maison autrichienne Tyrolia partagent des valeurs similaires tout en affichant des revendications politiques radicalement différentes. En 2017, un chancelier très conservateur accède au pouvoir en Autriche : il prône des valeurs chrétiennes qui sont partagées par la maison d'édition Klett. Par ailleurs, ce chancelier tient un discours islamophobe en stigmatisant les immigrés de confession musulmane. La maison d'édition hérite tout autant le conservatisme et les valeurs

⁵⁰ Traduction personnelle, citation reprise dans l'article de Craïš, A., & Gobbé-Mévellec, E. (2019). Allemagne – la « crise des réfugiés » de l'été 2015. Quelle(s) réponse(s) dans l'album pour la jeunesse germanophone ? Strenæ.

⁵¹ L'OPRA est l'Office Français des Réfugiés et des Apatrides, il concerne les demandeurs d'asile en France subissant ou craignant de subir des persécutions dans leur pays d'origine ou de résidence.

⁵² Signifie en français la culture d'accueil

⁵³ Signifie « Ensemble pour les initiatives d'intégration dans l'économie allemande », cette association prône la tolérance et agit pour intégrer les réfugiés sur le marché du travail, l'association a été fortement active de 2016 à 2019.

chrétiennes que ce chancelier mais compte défendre une culture d'accueil des réfugiés. Ces constatations nous indiquent que l'on ne peut confondre l'engagement d'un auteur avec les valeurs prônées par la maison d'édition, ou bien avec les valeurs que le pouvoir d'un pays compte transmettre. La publication de livres affiliés à ces maisons d'édition engagées dans l'accueil des réfugiés révèle tout de même une position affirmée sur la question et affiche une relation avec un sujet d'actualité. Cependant, cette implication se manifeste-t-elle de manière similaire au sein des œuvres de notre corpus ?

- **Les maisons d'édition à l'origine de la publication de *King kommt noch* et du *Petit Prince de Calais* et leurs engagements**

King kommt noch est publié chez Peter Hammer Verlag, une maison d'édition qui s'efforce de déconstruire les stéréotypes propres à la littérature de jeunesse. Elle souhaite notamment aller à l'encontre de l'idée selon laquelle la littérature destinée à un jeune public n'aurait qu'une vocation éducative et ne serait, par conséquent, pas digne d'être considérée comme œuvre littéraire à part entière. Peter Hammer était un pseudonyme utilisé par des auteurs d'ouvrages polémiques depuis le XVII^{ème} siècle afin d'échapper à la censure. La philosophie de cette maison consiste à essentiellement à prendre au sérieux les enfants, et à leur montrer des perspectives inhabituelles d'éveiller leur sens critique et d'enrichir leur conception du monde.⁵⁴ Néanmoins dans *KKN*, il n'y aucune morale prédéfinie et exposée de façon univoque. Le texte donne, certes, un cadre duquel il n'est pas possible de s'affranchir. Cependant, le lecteur est libre de s'imaginer le pays d'origine du narrateur. Il peut aussi partager cet avis avec autrui en fondant l'origine de ses suppositions.

La joie de lire, qui publie *Le PPC*, est une maison d'édition née à Genève. Elle met en lumière la fonction éducative des titres publiés. Le *PPC* n'a pas de valeur moralisatrice en apparence. Mais l'ouvrage porte en lui-même un engagement, puisqu'il est écrit sur la quatrième de couverture que les droits de l'ouvrage sont reversés à l'association Médecins du monde. On décèle une véritable intention éducative dans cet ouvrage qui présente le parcours d'un migrant depuis son commencement et passe par toutes les situations vécues par celui-ci.

Malgré les tendances activistes des maisons d'éditions, on remarque avant tout une perspective exploratrice des migrations plutôt qu'une perspective militante. G. Weinkauff

⁵⁴ Cf. <https://www.ricochet-jeunes.org/editeurs/peter-hammer-verlag>, consulté le 22 janvier 2024.

affirme que cette perspective va de pair avec une focalisation sur les pensées et l'intériorité des personnages :

« Alors que les premiers récits sur ce thème (adressés à des jeunes de moins de 12 ans) étaient portés par une intentionnalité politique éclairée correspondant à l'engagement antiraciste des auteurs, l'intérêt de la représentation se déplace au cours des années 90 vers l'état psychique des réfugiés. ».⁵⁵

Ce déplacement de l'attention sur la condition mentale des enfants-personnages, relatée par G. Weinkauff, pourrait indiquer une volonté accrue de susciter l'empathie et la compréhension chez les jeunes lecteurs, en les invitant à considérer la migration non seulement comme un phénomène social et politique, mais aussi comme une expérience humaine profondément personnelle et souvent difficile. Par ailleurs, ces prises de position, bien que modérées, rencontrent les discours d'intégration partagés par les organismes d'État. Néanmoins, on ne peut affirmer que les ouvrages du corpus aient été créés sous la pression d'une demande institutionnelle. P. Teulade affirme avoir écrit son ouvrage de son propre chef après avoir constaté la misère que provoquaient les flux migratoires dans le nord de la France.⁵⁶

Par conséquent, malgré cette inscription dans un contexte politique, il ne faut pas oublier que ces ouvrages restent des œuvres littéraires et qu'elles ont été choisies pour cette qualité par le Prix franco-allemand. Au-delà même de l'engagement politique immédiat, tel que Sartre le définit dans *Qu'est-ce que la littérature ?*, la littérature interroge l'état des choses, et, en inventant une poétique spécifique, met en mouvement les visions établies et inquiète les certitudes.⁵⁷

- Aborder la migration en classe : une entreprise délicate ?

Dans un contexte de classe, on peut alors s'interroger sur la légitimité de l'enseignant à aborder des thématiques aussi sensibles que celle de la migration. Il encourrait le risque de tenir des propos qui seraient mal interprétés. Néanmoins, éviter ces thèmes serait contraire à l'ambition de l'École de la République qui, en adhérant à la Convention Internationale des

⁵⁵ Traduction personnelle du texte allemand dans : Weinkauff, G., Seifert, M., & Nassen, U. (Éds.). (2006). *Ent-Fernungen : Fremdwahrnehmung und Kulturtransfer in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945*. Iudicium., pp. 676-677.

⁵⁶ Cf. Présentation du livre sur le site Internet de l'éditeur : <https://www.lajoiedelire.ch/livre/petit-prince-de-calais/>

⁵⁷ Cf. première partie de l'ouvrage : Sartre, J.-P. (1985). [Réédition 2016] *Qu'est-ce que la littérature ?* Folio essais, intitulée « Qu'est-ce qu'écrire ? » et notamment pp.71-72

droits de l'enfant, s'engage à intégrer des enfants d'horizons multiples et à les former comme tous les autres, au sens critique notamment. Par ailleurs, les enfants sont confrontés au fait migratoire de façon très fréquente : les médias relaient très souvent des informations et peuvent contenir des discours biaisés. Ils ont créé toute une rhétorique qui a tendance à gommer la réalité sensible.

Même dans leur vie quotidienne, les élèves allophones de différentes origines sont de plus en plus présents dans les classes. Il est de même pour les dispositifs UPE2A, qui sont de plus en plus prégnants⁵⁸, en témoignent les chiffres délivrés par l'Éducation Nationale dans une note d'information datée du mois de juin 2023 :

« En 2021-2022, tout au long de l'année, 77 435 élèves allophones nouvellement arrivés ont été scolarisés, 35 374 dans une école élémentaire [...] Entre les années scolaires 2020-2021 et 2021-2022 le nombre d'élèves allophones nouvellement arrivés et scolarisés en niveau élémentaire ainsi que celui en niveau collège augmentent tous deux de 23 %. »

Face à cette augmentation significative, on peut considérer la littérature jeunesse comme un moyen de développer la « culture de la sensibilité », qui est une partie intégrante de la culture civique mentionnée dans le programme d'enseignement moral et civique aux cycles 1,2 et 3. La littérature de jeunesse permettrait aux enfants de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent en abordant des situations qui s'ancrent dans leur quotidien. Elle leur permettrait d'avoir un aperçu, dans ce cas très précis, des migrations et de la réalité géopolitique mondiale. Le fait d'évoquer ces destins qui peuvent diverger de celui d'un enfant qui est né et a toujours vécu en France, permet de contribuer à la représentation d'une réalité sociale diverse. Cette prise de conscience est d'autant plus importante quand on sait que la France est un pays socialement très diversifié, qui présente cependant des barrières sociales très fortes. Ainsi, la littérature de jeunesse, qui adopte une perspective pluriculturelle, est calquée sur le réel et permet de l'expliquer.

⁵⁸ Les dispositifs UPE2A permettent de regrouper des élèves nouvellement arrivés en France (mais pas uniquement), pour leur dispenser un enseignement spécifique, l'objectif essentiel étant la maîtrise du français comme langue de scolarisation.

Cette première partie a permis de justifier le rôle de la littérature jeunesse traitant de l'exil en tant que moyen de sensibilisation à la diversité sociale à l'inclusion. La discussion sur le terme de « littérature migrante » a clarifié notre sujet d'étude et a permis d'en saisir les implications. Les difficultés terminologiques révèlent combien il est difficile de reconnaître l'autre, sans pour autant le réduire à une essence. Grâce à l'évocation de contextes culturels de plus en plus diversifiés, ces œuvres littéraires peuvent contribuer à une meilleure compréhension et acceptation de la diversité sociale, permettant aux enfants de se construire une image plus honnête et plus représentative de la société. Enfin, au-delà de la confrontation avec des personnes qui incarnent la différence, la littérature aurait la capacité de rendre les enfants plus ouverts au monde qui les entoure et à autrui. Elle créerait un nouvel univers de référence et jouerait un rôle médiateur pour faciliter la rencontre avec l'autre.

Deuxième partie : « Le monde extraordinaire de la mer » ... ou de la littérature.

- Une « expressivité mystérieuse » : „*das blaue Licht macht alles lebendig.*“
 - Des exutoires symbolisant la résilience de ces jeunes enfants face à leur condition
- Cette expressivité exclut-elle la « désignativité réaliste » ?
 - La polyphonie et le compte-rendu d'une société plurielle
 - Y-a-t-il des informations brutes sur les processus migratoires ?
 - Les motifs récurrents donnent une vision générale du phénomène migratoire
 - Une dimension universelle dans un récit personnel
 - La portée identificatoire des ouvrages

II- « *Le monde extraordinaire de la mer* » ... ou de la littérature

La capacité à ouvrir des horizons sur le monde et l'autre semble résider dans la littéarité des récits du corpus. B. Ferrier caractérise cette littéarité comme « un équilibre entre expressivité mystérieuse et désignativité réaliste »⁵⁹. D'après ces propos, les récits littéraires allieraient un aspect poétique à un aspect plus terre-à-terre. De fait, les œuvres du corpus se distinguent d'un témoignage ou de mémoires par leur capacité à trouver une langue propre à elles, qui puisse dépeindre au mieux l'exil.⁶⁰ En effet, la « littéarité », c'est ce qui différencie un texte dit « littéraire » d'autres textes auxquels une telle valeur n'est pas reconnue ; c'est ce qui dessine un espace spécifique, qui n'est pas celui du langage courant, que M. Blanchot nomme « espace littéraire ».⁶¹ L'utilisation d'une poéticité significative au sein des récits rend ces œuvres uniques et leur confère ce caractère littéraire.

Dans cette partie, il s'agira donc de réfléchir à la part de fiction et de littéarité dans ces œuvres. Il conviendra de s'interroger, par la même occasion, sur la place réservée aux faits et à l'information dans ces ouvrages.

Une « expressivité mystérieuse »⁶² : „*das blaue Licht macht alles lebendig.*“⁶³

Les métaphores utilisées dans le *Petit Prince de Calais*, notamment celle de la mer et de ses habitants, filées sur l'entièreté du récit, pourraient être constitutives de cet espace propre au récit littéraire. En effet, bien que les métaphores puissent également se retrouver dans des articles scientifiques ou informatifs, c'est leur agencement spécifique dans un texte donné qui contribue à sa littéarité et permet de l'insérer dans un « espace littéraire »⁶⁴ distinct. Jonas, est ainsi désigné comme un « enfant de la mer », et ce, dès le début de l'histoire.⁶⁵

⁵⁹ Ferrier, B. (2009). *Tout n'est pas littérature ! La littéarité à l'épreuve des romans pour la jeunesse*. Presses universitaires de Rennes. P. 118

⁶⁰ Cette définition de la littéarité fait émerger les deux fonctions de la littérature, telles qu'elles sont définies par Horace dans *L'Art poétique* : celle qui consiste à informer, et l'autre qui consiste à faire œuvre de littérature, et donc à plaire.

⁶¹ Blanchot, M. (1988). *L'espace littéraire*. Folio Essais 89

⁶² Ferrier, B. (2009)., *op.cit.*

⁶³ Karimé, A., & Rasmus, J. (2017). *KKN*. Peter Hammer Verlag. « La lumière bleue enchante tout », traduction personnelle du titre figurant p.33

⁶⁴ Blanchot, M. (1988). *op. cit.*

⁶⁵ Teulade, P. (2016). *Le petit prince de Calais*. la Joie de lire. p.10

Ainsi, le langage dénotatif, courant, est débordé par la puissance imaginative de Jonas et par son lien indéfectible avec l'Érythrée. On remarque que les références au livre encyclopédique de Jonas sur les animaux marins, *Le monde extraordinaire de la mer*, apparaissent souvent lors de moments difficiles. Ainsi, P. Teulade fait comprendre la force des mots et des images, au sein d'un livre aux aspects documentaires. Jonas se sert de ce réconfort pour affronter des situations critiques. Ainsi, lorsqu'il se fait bernier par un Érythréen qui lui promet un moyen de rejoindre l'Angleterre contre tout son argent et que le camion qui doit passer la frontière ne bouge pas de la nuit, le monde imaginaire de Jonas lui permet de surmonter la déception :

« Jonas entra. Le camion était vide. Il s'assit au fond. Il ne craignait plus d'attendre. Il en avait l'habitude. L'homme ferma le hayon arrière. Là, enfin, il put sortir son livre. Il parcourut quelques pages qu'il connaissait par cœur. »⁶⁶

Dans ce passage, le style est très paratactique : les phrases courtes se suivent, ce qui crée un effet de rapidité. On constate dans cet enchaînement de phrases une certaine fatalité : les actions se succèdent et condamnent le jeune garçon à une finalité décevante, à laquelle il se serait accoutumé, résigné. La fermeture du hayon marque un moment de séparation et d'isolement que Jonas accueille à bras ouverts, car il peut profiter de ce temps pour sortir son livre. L'utilisation de l'adverbe « enfin » suggère une évasion momentanée des contraintes de l'attente. La lecture libère le jeune homme de sa souffrance.

On constate qu'un rôle similaire est accordé à l'imaginaire dans *KKN*. Les fantaisies du narrateur étendent les frontières du pays (d'accueil) qui lui a été imposé. D'une certaine façon, l'imagination permet au petit garçon de s'adapter à cet environnement inconnu. La littérature et la fiction apparaissent peu à peu dans la nouvelle vie du jeune garçon. Ce sont, en effet, les livres qui suscitent ses rêveries. Dans un premier temps, la confrontation du narrateur à langue écrite met le garçon dans une position inconfortable car il se rend compte qu'il ne peut plus lire : „*Der Mann gibt mir ein Buch. Mit Fischen und Vögeln und Eisbären und Buchstaben. Aber es ist schrecklich: ich kann nicht mehr lesen.*“⁶⁷ Les lettres („*die Buchstaben*“) se situent à la même position syntaxique que tous les animaux qui figurent sur le livre et notamment à côté des ours polaires, c'est dire à quel point elles semblent inhabituelles aux yeux du jeune

⁶⁶ *Ibid.* p. 63

⁶⁷ Karimé, A., & Rasmus, J. (2017). *KKN*. Peter Hammer Verlag. p.11 ; traduction personnelle : "L'homme me donne un livre. Avec des poissons, des oiseaux, des ours polaires et des lettres. Mais c'est terrible : je ne peux plus lire. " .

garçon. Cette incapacité à lire constitue un effondrement des repères du narrateur. Néanmoins, celui-ci ne se laisse pas abattre et les incompréhensions auxquelles il fait face prennent la forme de mystères à résoudre. Dans le récit, on a donc l'impression que le narrateur mène une enquête et cherche à comprendre pourquoi tout est différent dans son nouveau pays.

Puis, le petit garçon découvre une étrange lumière bleue. Grâce à elle, les éléments des livres semblent prendre vie : „*das blaue Licht macht alles lebendig.*“⁶⁸ Il semblerait donc que la fiction devienne un enchantement aux yeux du narrateur. Elle lui permettrait de se libérer de ses appréhensions – parfois inconscientes. On pourrait supposer que la fiction constitue une échappatoire face aux difficultés occasionnées par la situation de demandeur d'asile dans laquelle la famille du narrateur semble se trouver. Cette lumière bleue pourrait s'apparenter au symbole romantique de la *blaue Blume*, évoquée dans la poésie de Novalis.⁶⁹ Cette fleur représenterait la nostalgie ou le désir ardent (*das Streben*) d'une union entre l'homme, la nature et Dieu. Elle est aussi témoin, pour les Romantiques Allemands, d'une quête métaphysique de l'infini (*ein metaphysischen Streben nach dem Unendlichen*). Ainsi, si l'on interprète cette image de cette manière, on pourrait croire que le narrateur cherche - inconsciemment certainement - un nouvel idéal, de nouveaux repères. Le garçon essaie d'y parvenir en se réfugiant dans la littérature qui constitue un lieu où il peut s'isoler et en même temps se libérer. Ainsi, la lumière bleue est accessible au jeune garçon, contrairement à la fleur bleue qui est idéal inatteignable. La littérature aide le jeune garçon, notamment lorsqu'il assiste à des disputes entre ses parents : „*Da ruft mich Mama. Als ich im Zimmer bin, schimpft sie. Weil Papa oft weg muss. 'Wer soll denn die Formulare ausfüllen?' sagt Papa. Ich lasse Mama und Papa streiten und nehme das Baby, damit es keine Angst hat.*“⁷⁰. Dans ces cas précis, la fiction et la lumière bleue semblent éloigner le jeune garçon de ses problèmes.

On constate donc que nos deux œuvres contiennent de nombreuses métaphores, images qui nécessitent une certaine capacité d'interprétation si l'on veut en comprendre tous les enjeux. Ces mêmes images contribuent à la littérarité du texte. Mais elles soulèvent aussi des aspects propres au statut psychologique du migrant, comme l'entre-deux identitaire dans lequel les enfants exilés se trouvent. L'espace littéraire ainsi créé donne aux récits un statut d'œuvre. La

⁶⁸ « La lumière bleue enchante tout », traduction personnelle, cf. *supra* p. 27

⁶⁹ L'auteur allemand y fait référence au motif de la fleur bleue dans son roman, *Heinrich von Ofterdingen*, publié pour la première fois en 1802.

⁷⁰ Karimé, A., & Rassmus, J. (2017). *KKN*. Peter Hammer Verlag. p.11 ; traduction : C'est là que maman m'appelle. Alors que je suis dans ma chambre, elle râle. Parce que papa doit trop souvent s'absenter. « Qui doit remplir les formulaires ? », dit papa. Je laisse maman et papa se disputer et je prends le bébé avec moi pour qu'il n'ait pas peur. »

poéticité du langage pourrait être considérée comme un moyen de survivre face au mal-être et à l'inconfort de la condition de réfugié. Les auteurs du corpus illustrent ainsi une littéarité, caractérisée par la force des mots, qui peut également advenir d'œuvres aux traits documentaires.

- **Des exutoires symbolisant la résilience de ces jeunes enfants face à leur condition**

C'est ainsi qu'on pourrait désigner ces puissances imaginatives, portées par les mots, comme des exutoires, des moyens pour les enfants d'aller à l'encontre de la dure réalité de leur mobilité forcée. Dès le début du récit du *PPC*, la grand-mère de Jonas lui fait comprendre qu'il a un « don » : il sait reconnaître la plupart des poissons et peut en exposer les caractéristiques. Cette phrase en témoigne : « la musique de la mer n'avait pas de secret pour lui, il la comprenait depuis si longtemps. »⁷¹. Or, cette même mélodie marine est assimilée à la religion dans cet extrait : « Les bancs de poissons, trouvait-il, produisent une musique particulière. Un peu comme la chorale de l'Église. »⁷² Si Jonas est si familier avec l'environnement religieux, c'est parce que sa grand-mère est elle-même très croyante et assimile les connaissances de Jonas à un don qui proviendrait d'un prophète portant le même nom que son petit-fils, et qui aurait été avalé par une baleine.⁷³ On constate donc dès le début du roman une interrelation entre le don de Jonas, sa passion pour le monde sous-marin et la religion. C'est en ce sens que la proximité de Jonas avec le monde marin a pour lui une dimension salvatrice. D'autant plus que le livre sur le monde marin finira par être le seul objet ramené d'Érythrée qui n'aura pas été volé à Jonas. Il lui apporte un réconfort spirituel, alors que le jeune garçon n'a que peu de prétextes pour avoir de l'espoir. Ainsi, *KKN* et le *PPC* présentent tous deux des objets qui offrent aux personnages des moyens de s'évader et de rester libres et en phase avec eux-mêmes, *via* la pensée.

De plus, comme A. Schneider le souligne les textes de littérature jeunesse montrent à quel point l'imaginaire enfantin est complété par une accumulation de sensations qui donnent à l'enfant une première vision des éléments constitutifs de son environnement proche.⁷⁴

⁷¹ Teulade, P. (2016). *Le petit prince de Calais*. la Joie de lire. p.7

⁷² *Ibid.* p. 8

⁷³ C'est une référence au livre de Jonas, présent dans l'Ancien Testament de la Bible, cf. *Ancien Testament. Traduction œcuménique de la Bible* (1981). 10ème édition., p.1159. Selon ce récit, le prophète Jonas fut englouti par un poisson, après avoir été jeté à la mer par des marins ayant découvert qu'il avait désobéi à Dieu. Néanmoins, le Jonas du livre de P. Teulade se différencie du prophète présent dans la Bible, car il n'a jamais été désobéissant : ce n'est qu'un sage garçon, qui aime pêcher accompagné de son père.

⁷⁴ Schneider, A. (2013). *La littérature de jeunesse migrante : Récits d'immigration de l'Algérie à la France*. l'Harmattan. p. 212

L'imaginaire a donc des fondements liés aux sensations et aux souvenirs, aux expériences déjà vécues. Dans le *PPC*, des comparaisons sont faites entre les réflexes d'expert en monde marin de Jonas et son analyse des situations auxquelles il fait face en tant que personne réfugiée.

« Enfin, à la nuit tombée, il suivrait les marcheurs, comme il les appelait maintenant. Il les regarderait, il les écouterait, il analyserait leurs gestes, leurs bruits, comme il le faisait dans son pays, avec les poissons. »

Cette association entre la vie menée par Jonas à Calais et sa connaissance ultérieure du monde marin est un des *leitmotivs* de cet ouvrage. L'exutoire est ici associé à un souvenir et agit comme un moyen pour l'enfant de se libérer d'un destin qui ne devrait pas être le sien. Les exutoires permettent de faire face à l'inconnu, à l'altérité.

Cette expressivité exclut-elle la « désignativité réaliste »⁷⁵ ?

- Une pluralité de points de vue sur la question migratoire grâce à un effet de polyphonie

Cependant, même si ce langage littéraire et ces métaphores sont représentés, cela ne doit pas pour autant nous conduire à séparer artificiellement le langage imagé du langage courant. La langue particulière qui définit l'œuvre littéraire peut être l'expression de différents discours, qui trouvent tous leur place dans le récit global. Dans l'œuvre de P. Teulade, de nombreuses conceptions sur l'immigration sont partagées grâce à une sorte de polyphonie qui caractérise la prose romanesque telle qu'elle est vue par M. Bakhtine, c'est-à-dire en tant que « phénomène pluristylistique, plurilingual, plurivocal ».⁷⁶ Ainsi, bien que les ouvrages du corpus aient une approche personnelle du phénomène de migration vue sous le prisme d'une histoire individuelle, ils présentent un panorama des problématiques et situations liés à ces épisodes de vie.

Dans le *PPC*, de nombreuses discussions apparaissent et restent parfois en suspens. Comme mentionné précédemment, le roman agit comme une caisse de résonance de la société contemporaine érythréenne, française, voire mondiale. Dans le récit, on constate l'intégration de discours nationalistes érythréens via la figure du directeur de l'école de Jonas. Celui-ci rabaisse Jonas en lui disant qu'il est mauvais à l'école et le contraint à rejoindre l'armée pour

⁷⁵ Ferrier, B. (2009). *Tout n'est pas littérature ! La littérarité à l'épreuve des romans pour la jeunesse*. Presses universitaires de Rennes. P. 118

⁷⁶ Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard., p. 87

défendre son pays. La famille de Jonas est directement confrontée à ces discours et réagit dans l'urgence. Par ailleurs, le personnage de l'Érythréen qui trahit Jonas à Calais, offre un aperçu de l'adversité perpétuelle dans l'environnement de survie qu'est « la jungle de Calais ». Puis, d'autres points de vue sur le phénomène migratoire sont donnés, et ce, au fur et à mesure des rencontres que fait Jonas : il croise la bande d'Anémone qui rassemble des enfants agissant tant bien que mal pour améliorer le sort de Jonas. Mais il rencontre aussi une femme qui, pour se libérer du poids de la culpabilité, l'emmène à l'hôpital après qu'il s'est blessé en tentant d'escalader les barbelés concertina.⁷⁷ Mais cette femme abandonne Jonas aussitôt qu'elle l'a déposé dans une chambre d'hôpital. Enfin, il y a également le policier qui appréhende le garçon après qu'il a volé des chaussures en ville. À travers cette multitude de voix et d'entités, on voit que la volonté du personnage d'Anémone constitue une exception, et que les personnes vivant près de cette « jungle de Calais » ne prêtent d'ordinaire que peu d'attention aux conditions de vie des personnes qui y résident :

« Anémone, elle, était souvent surprise par ses amis qui n'avaient pas les mêmes indignations qu'elle, c'était une jeune fille vivante, bavarde et toujours révoltée contre tout. »⁷⁸

La mention de témoignages d'indifférence face à l'expérience de Jonas pourrait avoir une allure d'engagement de la part du narrateur omniscient. En effet, lors de l'arrestation de Jonas après le vol de chaussures en ville, le narrateur insiste avec des systèmes hypothétiques sur les tournures qu'auraient pris les événements si Jonas ne rencontrait pas de problèmes à s'exprimer et à se faire comprendre : « S'il [le policier] avait connu l'histoire de Jonas, s'il avait parlé le tigrina... Il aurait sans doute fait quelque chose [...] S'il avait connu l'histoire de Jonas, il l'aurait peut-être même invité chez lui. Pour montrer à ses enfants la chance qu'ils ont d'avoir un logement et tout le confort. »⁷⁹

Malgré tout, ces propos semblent teintés d'ironie, l'utilisation redondante de deux adverbes indiquant la possibilité, démontre l'infime probabilité d'un versant positif pour cette situation. On ne peut affirmer un engagement de la part du narrateur contre ce comportement, cependant on peut souligner la dimension critique de son propos. Face à la multiplicité des voix et donc des points de vue sur le phénomène migratoire, le lecteur peut tirer une grande quantité d'informations sur ce thème. Le personnage d'Anémone occupe une place prépondérante, cela

⁷⁷ « Le fil barbelé concertina est un type de fil de fer barbelé doté d'éléments tranchants, de type lames de rasoir. » (D'après Wikipédia)

⁷⁸ Teulade, P. (2016). *PPC*. la Joie de lire. p.52

⁷⁹ *Ibid.* p.136

pourrait témoigner de la volonté de l'auteur de mettre en avant les convictions de cette dernière et de prendre parti. Néanmoins, la jeune fille, tout comme le policier, ne parviennent pas à venir au secours de Jonas et à prendre réellement la situation en main.

- Y a-t-il des informations « brutes » sur les processus migratoires ?

Afin d'enrichir le tableau des conceptions sur l'immigration véhiculé par les voix des différents personnages du récit, l'auteur intègre des informations générales sur l'état des processus migratoires et l'accueil des migrants. Cependant, nous avons vu que le langage utilisé dans ces œuvres n'est pas entièrement dénotatif, et ne pourrait pas entièrement remplacer un livre documentaire sur le sujet. En effet, les auteurs du corpus ont choisi de toucher leurs lecteurs par une poésie marquée. Ils adoptent ainsi une approche distincte pour transmettre des connaissances sur l'exil. Les deux ouvrages présentent à leur manière la traversée des frontières. Le *PPC* se différencie de *KKN* sur ce point car il présente le chemin de vie de Jonas dans son entièreté. Le lecteur connaît plus ou moins les raisons pour lesquelles Jonas est expulsé de son pays. Cela étant, les brèves allusions au contexte géopolitique du pays peuvent l'interroger.⁸⁰ L'évocation des mauvais traitements reçus à l'armée, qualifiée de « prison »⁸¹, questionne également. D'autre part, la documentation est complétée par le détail du trajet de Jonas jusqu'à la France, résumé par le titre du quatrième chapitre, « de boîte en boîte ».⁸² Puis, le récit se concentre sur les tentatives du jeune garçon pour aller jusqu'en Angleterre ainsi que sur les stratégies de survie que celui-ci met en place pour tenter de subsister dans la « jungle de Calais ». *KKN* est, quant à lui, beaucoup plus évasif dans son traitement de l'exil. En effet, le récit commence *in medias res* : il débute alors que la famille du narrateur est déjà exilée pour des raisons plus ou moins sombres, le narrateur évoque notamment le fait que des missiles nucléaires s'abattent sur son pays : „*Oder wartest du in unserem Versteck, bis keine Raketen mehr vorbeifliegen ?* ».⁸³ Il fait également une comparaison qui sous-entend qu'il ait été témoin d'incendies : « *Wie die Asche vor unserem Haus in unserer Stadt.* ». ⁸⁴ Les expériences traumatiques de l'enfant sont donc évoquées de manière suggestive et très implicite. C'est en

⁸⁰ Avec une classe de cycle 3, nous pourrions envisager une recherche documentaire plus approfondie sur l'Érythrée et sa situation. En effet, il est fort probable que les élèves n'aient jamais entendu parler de ce pays (cf. infra, troisième partie sur les perspectives didactiques).

⁸¹ Teulade, P. (2016). *PPC*. la Joie de lire. p.19

⁸² Ce titre fait lui aussi référence au livre de Jonas dans l'Ancien Testament, notamment au chapitre 2 du ce livre, où Jonas est « au fond de l'abîme » (cf. cf. *Ancien Testament. Traduction œcuménique de la Bible* (1981). 10ème édition., p.1160-1161.)

⁸³ Karimé, A., & Rassmus, J. (2017). *KKN*. Peter Hammer Verlag. ; traduction personnelle : « Ou attends-tu encore dans notre cachette que les missiles cessent de passer ? ».

⁸⁴ *Ibid.* p. 23 ; traduction personnelle : « Comme les cendres devant notre maison, dans notre ville »

ce sens que l'on pourrait considérer que *KKN* est plus littéraire que le *PPC*. L'objectif ne réside pas dans le fait d'illustrer un parcours migratoire dans son intégralité mais plutôt de dépeindre l'intériorité d'un jeune garçon, à peine arrivé dans un pays qui lui est inconnu. Il s'agit alors de montrer les incompréhensions auxquelles il fait face.

- Les motifs récurrents donnent une vision générale du phénomène migratoire

D'un point de vue thématique, les deux ouvrages font référence à des éléments qui les inscrivent entièrement dans une exposition du phénomène de l'exil. Par exemple, les deux récits présentent la figure du passeur. Celui-ci semble être un personnage incontournable dans la littérature des migrations. Selon la définition qu'en donne l'ONU, le passeur est un individu qui permet l'entrée illicite d'une personne dans un État afin d'en tirer un bénéfice financier.⁸⁵ Le personnage permet de soulever des interrogations sur la complexité et les dangers associés aux voyages (souvent illégaux) vers un nouveau pays. Leur mention rend possible le questionnement sur les motivations de ces individus. Dans *KKN*, ils sont à peine évoqués dans une adresse du narrateur à King : *„Lieber King, hast du schon ein Boot gefunden ? Wenn nicht, such die Männer. Sie haben Geldscheine in den Hosentaschen und Narben im Gesicht. Sogar nachts tragen sie Sonnenbrille und sie sagen immer: ‚Leise, verdammt‘.*⁸⁶ Ici, les passeurs sont donc présentés comme des individus mercantiles et parfois violents.

Ces motifs récurrents, à l'instar des passeurs, offrent des points de repère aux lecteurs. Ils leur permettent d'identifier la situation dans laquelle se trouvent les personnes qui migrent et d'en comprendre les enjeux. Cela approfondit les connaissances factuelles des lecteurs sur le fait migratoire.

- Une dimension universelle dans un récit personnel

Il est difficile de rapprocher les récits à un genre littéraire particulier. En effet, le *PPC* conjugue plusieurs approches, à la fois littéraires et factuelles. L'ouvrage a une valeur documentaire, et surtout éducative, qui s'illustre par l'exemplarité du récit portant pourtant sur une destinée individuelle. Grâce à son *excipit* notamment, le texte donne une idée du nombre conséquent d'enfants concernés par ces réalités. Une analyse détaillée des dernières phrases du roman permet de se rendre compte de la portée du récit :

⁸⁵ Cf. Site « OIM ONU Migration » : <https://www.iom.int/fr/termes-cles-de-la-migration>, consulté le 16 mai 2024.

⁸⁶ Karimé, A., & Rasmus, J. (2017). *KKN*. Peter Hammer Verlag. P. 16, traduction : « Cher King, as-tu déjà trouvé un bateau ? Si non, cherche les hommes. Ils ont des billets plein les poches et des cicatrices sur le visage. Ils portent des lunettes de soleil, même la nuit et disent toujours « silence, bon sang ! ».

« Demain il a prévu de passer en Angleterre mais il n'a plus d'argent. Il hésite entre monter sur les barbelés ou sauter d'un camion. D'un pont. Ou encore prendre le tunnel à pied... Pourquoi pas une barque pour passer... Ce n'est pas si loin l'Angleterre. Cet homme est Afghan ou Somalien ou Syrien. Il a douze, seize ou vingt-trois ans et un air perdu. Abandonné. »⁸⁷

La phrase négative « ce n'est pas si loin l'Angleterre » crée un effet de dissonance, car elle est juxtaposée aux hypothétiques moyens de traversée, soulignant ainsi l'ironie de la proximité géographique face aux nombreux obstacles à surmonter pour rejoindre l'Angleterre. Le contraste se situe également entre la simplicité apparente du trajet et la complexité des réalités politiques et sociales qui entravent le passage, incluant également la dimension matérielle : l'option qui consiste à sauter sur un camion est évoquée de façon apparemment anodine alors même qu'elle implique de risquer sa vie. L'*excipit* résume par ailleurs toutes les tentatives de Jonas pour passer en Angleterre en tant que clôture du récit. Enfin, la réitération possible de l'expérience de l'exil est suggérée par la conjonction de coordination « ou », placée entre les différentes nationalités citées. Cette même conjonction souligne le nombre conséquent d'alternatives disponibles. Ces ultimes phrases démontrent que l'expérience de Jonas est partagée par des individus provenant de différentes parties du monde. Tous ont pour point commun d'être aussi jeunes les uns que les autres, ce qui insiste sur le tragique de la situation. L'*excipit* est alors apte à susciter l'empathie du lecteur et offre une réflexion sur les aspects complexes et interconnectés de la crise migratoire. Malgré l'évocation d'une expérience individuelle, les situations vécues par Jonas peuvent se rattacher à de nombreux cas. F. Mahy conclut :

« Ainsi, lorsque l'enfant lit les histoires singulières de l'immigration, il n'est pas seulement amené — au moyen de mentions explicites intra et extra-textuelles, précises ou volontairement relatives et floues — à saisir les informations relatives à un cas particulier qui serait alors cantonné à l'unicité mais à les comprendre et à les percevoir dans le prisme d'une exemplarité multipliable à souhait, ce qui étend considérablement leur portée. »⁸⁸

Ainsi, on constate que ces récits portent en eux des informations globales, même s'ils ont pour objet des vécus individuels. La valeur d'exemplarité n'est pas mentionnée par un

⁸⁷ Teulade, P. (2016). *PPC. la Joie de lire*. p.165.

⁸⁸ Mahy, F. (2016). *L'immigration dans la littérature jeunesse : Vers une compréhension du monde dans lequel on vit*. *Analyses Revue des littératures franco-canadiennes et québécoise*. p.437, en ligne : <https://doi.org/10.18192/analyses.v11i2.1586>, consulté le 30 mai 2024.

quelconque élément extratextuel dans le roman de P. Teulade, mais elle se devine à la lecture de l'*excipit*, et au cours du récit : « Cette nouvelle nuit, il allait passer sous les barbelés. Comme tout le monde. »⁸⁹

Les modalités du récit de *KKN* permettent également de comprendre la réalité migratoire grâce à l'expérience immersive de l'histoire du jeune narrateur qui est racontée à la première personne du singulier. Néanmoins, la représentation du phénomène migratoire n'est que fragmentaire. Ce témoignage partiel pourrait tenir au côté plus littéraire et plus flou de l'album, qui ne désigne pas ni le pays d'origine ni le pays d'accueil du jeune garçon.

Ainsi, on remarque que les deux approches du phénomène migratoire permettent l'identification. Cela encourage les enfants à se sentir concernés par les situations réelles évoquées dans les récits.

- La portée identificatoire des ouvrages

L'universalité des récits n'est pas le seul ressort de la portée identificatoire. Tout d'abord, les deux ouvrages content des histoires d'enfants-personnages. Cela crée une connexion entre le jeune lecteur et le narrateur, appartenant tous deux à la même tranche d'âge. L'enfant-narrateur facilite le processus « d'identification-projection » mis en lumière par F. Mahy dans son article.⁹⁰ Le jeune lecteur expérimente de fait l'exil à travers sa lecture. Il peut essayer de se mettre à place du personnage en imaginant les émotions ressenties face au rejet et à la nécessité de s'adapter à un environnement inconnu. Les récits rendent cette identification possible en laissant accéder à l'intériorité des personnages. Ceux-ci sont confrontés à des peurs, des souvenirs et des sentiments complexes. L'enfant a donc l'occasion de mobiliser ses propres émotions ou son intellect afin de comprendre les réactions des personnages.

Cette lecture des émotions fait écho aux réflexions de H. Merlin Kajman dans son ouvrage intitulé *Lire dans la gueule du loup*. Pour cette autrice, le genre romanesque renvoie à une réalité douloureuse qui peut entrer en résonance avec le vécu de l'individu. Celui-ci est alors apte à trouver un reflet de ses propres émotions. Dans ce même ouvrage, H. Merlin Kajman tient à mettre en avant la lecture « naïve et référentielle » qui est souvent faite par les enfants. Ils sont, de fait, plus susceptibles à se laisser aller à l'émotion du texte et à en considérer

⁸⁹ Teulade, P. (2016). *PPC*. la Joie de lire. p.111

⁹⁰ Mahy, F. (2016). « L'immigration dans la littérature jeunesse : Vers une compréhension du monde dans lequel on vit. » *Analyses Revue des littératures franco-canadiennes et québécoise*, p. 417.

les enjeux humains plutôt qu'à analyser le texte pour lui-même, tels des critiques littéraires. Pour eux, il n'est pas question de voir le texte comme autotélique, mais plutôt de le rattacher à une réalité concrète. Dans le *PPC*, l'identification émotionnelle est permise, parce que les sentiments de Jonas ou des personnages secondaires sont exposés de manière explicite, à la troisième personne du singulier. La lecture de *KKN* se livre elle aussi parfaitement à une lecture concrète, car le narrateur raconte ses anecdotes et se confie. *KKN* pourrait même être mieux compris grâce au regard enfantin sur cette lecture. En effet, le monde enfantin est une partie intégrante de l'œuvre. Le jeune garçon exilé suit sa propre logique, qui peut parfois être difficile à comprendre du point de vue des adultes.

Dans ce sens, nous comprenons mieux ce que peut nous apporter une exploitation pédagogique de ces albums avec les enfants. Les pistes d'analyse pourront être approfondies et débattues. Ainsi, le travail mené en classe laisserait place à l'identification ainsi qu'à l'émotion. Ce sera également l'occasion de mener des séances d'EMC avec les enfants sous différentes modalités pour évoquer les enjeux moraux derrière les processus d'immigration, légale ou non. Dans le cas d'un travail sur les émotions vécues, nous pourrions faire des suppositions. Des *scenarii* peuvent être imaginés en fonction de situations soumises aux élèves. Ces mêmes séances d'EMC permettront de développer, si tant est possible, l'empathie chez les enfants, notamment l'empathie cognitive, celle qui consiste à réfléchir à la situation de l'autre pour se mettre à sa place.

Ainsi, cette partie nous a permis d'illustrer non seulement le caractère éminemment littéraire des œuvres du corpus et leur poéticité, mais aussi leur côté plus explicatif, qui informe les enfants sur les réalités du fait migratoire. La valeur documentaire de nos deux œuvres donne un aspect plus tangible à la littérature des migrations. Les enfants peuvent constater que les exilés représentés dans la littérature sont des enfants comme eux, avec les mêmes émotions, mais avec des conditions de vie différentes. Cette proximité avec le lecteur, dans un langage si raffiné provoque des questionnements chez les enfants sur plusieurs plans. Cette curiosité, que nous souhaitons développer en leur soumettant ces ouvrages, mène à la fois à une acquisition de connaissances sur le fonctionnement de la société et du monde, et implique un partage de ressentis personnels sur les situations exposées par ces récits de vie. La discussion ainsi ménagée est donc le premier pas d'une sensibilisation certaine, et il sera intéressant d'exploiter cet aspect communicationnel en classe. Ainsi, ce n'est pas la littérature en elle-même qui sensibilise les enfants au sujet migratoire, mais plutôt l'espace de réflexion qu'elle crée autour de ces thématiques.

Troisième partie : Perspective didactiques

- Dans quelle mesure les ouvrages du corpus peuvent-ils parler aux enfants ?
- Les enjeux d'une exploitation en classe.
- Un projet pluridisciplinaire mis en place autour des ouvrages du corpus.
- L'exemple d'une expérience didactique : approche choisie, procédés et contraintes.
- Détail des séances menées et analyse.
- Autres pistes d'exploitation et prolongements possibles.

III- Perspectives didactiques

- Dans quelle mesure cette littérature parle-t-elle aux enfants ?

Face à cette partie d'analyse, il est pertinent de se demander dans quelle mesure les enfants sont touchés par l'expressivité des textes. Il est certain qu'ils ne saisiront pas toutes les subtilités et problématiques soulevées par la littérature des migrations. Néanmoins, ils peuvent être réceptifs aux émotions des personnages. De plus, même si les métaphores évoquées dans certaines analyses de la partie précédente ne sont pas comprises par les enfants, elles les confrontent à une autre forme de langue que celle utilisée au quotidien. Cela a pour vertu d'enrichir leur façon de s'exprimer. Dans les ouvrages de notre corpus, tout est formulé de façon simple et il n'est jamais question d'entre-deux identitaire ou de toute autre notion floue que nous avons pu aborder lors de la partie théorique sur nos textes. De fait, ces récits de vie offrent deux niveaux de compréhension, tout comme les contes ou les fables. Les images sont explicites et ne bloquent pas l'accès au sens global. Parfois, certains sous-entendus nécessitent des explications supplémentaires. Cependant, les lecteurs n'ont pas besoin de comprendre l'entièreté des enjeux de la migration pour accéder au sens du récit et à ses éventuelles revendications. *KKN* est, quant à lui, d'autant plus accessible qu'il propose, du fait de son statut d'album, une entrée par les illustrations.

- Enjeux de l'exploitation en classe

- Un focus sur les capacités d'empathie

Le but de cette exploitation est notamment de susciter l'empathie chez les enfants. Pour ce faire, il convient de déterminer ce que l'on entend par ce mot. On la définit comme « une capacité à ressentir et à comprendre les expériences affectives d'autrui ».⁹¹ Comme les deux ouvrages du corpus s'apparentent à des récits de vie, nous pouvons les exploiter pour y étudier le traitement des émotions avec les élèves. Cela permet de réfléchir aux conséquences des expériences d'exil vécues par les protagonistes.

D'après le même article issu de la *Revue de neuropsychologie*, on distingue deux types d'empathie. Il existe d'abord une empathie dite émotionnelle, qui se manifeste par une réaction immédiate à un stimulus observé sur le visage de l'autre. Par exemple, lorsque la personne en

⁹¹ Définition donnée dans l'article de Narme, P., Mouras, H., Loas, G., Krystkowiak, P., Roussel, M., Boucart, M., & Godefroy, O. (2010). Vers une approche neuropsychologique de l'empathie. *Revue de neuropsychologie*, 292-298. [en ligne : <https://doi.org/10.1684/nrp.2010.0098>] consulté le 24 avril 2024.

face de moi me sourit, le système de neurones miroir entraîne chez moi l'envie de sourire en retour et me fait, par conséquent, ressentir une émotion associée, la joie. Ce type d'empathie nous intéresse moins dans le cadre de cette exploitation pédagogique, car elle peut difficilement être « entraînée » et n'a aucun rapport avec l'analyse du texte littéraire. En revanche, le deuxième type d'empathie, appelée empathie cognitive, est pertinent. Il implique une compréhension émotionnelle par inférence, où le cerveau s'imagine être à la place de l'autre et mentalise les émotions ressenties dans telle ou telle situation. Pour développer cette forme d'empathie, l'enfant peut effectivement faire des inférences ou faire appel à son imagination.

Cette empathie peut être encouragée à travers cette activité de lecture, notamment grâce à des activités d'hypothèses de lecture. Le professeur pourra demander aux élèves de faire émerger les implicites et les possibles du texte. Ce type d'activités concorde davantage avec les contenus d'enseignement présents dans les programmes de français qui incitent le professeur des écoles à apprendre explicitement la compréhension de textes aux élèves.

- **Un projet pluridisciplinaire mis en place autour des ouvrages du corpus**

Enfin, l'exploitation des deux textes du corpus est mise au service d'une vision éducative qui appelle à plus de tolérance. Il s'agit aussi d'utiliser ces albums pour permettre le développement des connaissances des enfants sur les réalités migratoires et de déconstruire des stéréotypes qu'ils pourraient éventuellement avoir. Il est important qu'ils comprennent que la population française est, tout comme d'autres, le produit de multiples migrations.

Pour répondre à toutes ces ambitions, on pourrait mettre en place un projet autour d'ouvrages appartenant à la littérature des migrations, comme ceux de notre corpus. Cette entreprise est pluridisciplinaire et concerne tous ces domaines :

- **Le français et la littérature** : Cette partie du projet mettra en place des dispositifs de questionnement du texte pour en apprécier la qualité littéraire. Ce sera l'occasion de débattre sur les zones d'ombre des récits.⁹² Les élèves pourront ainsi formuler des interprétations individuelles spontanées. Dans mes expérimentations, je ferai en sorte de demander des interprétations qui se fondent sur des indices, qu'ils soient visuels ou textuels. Ainsi, ce pan de l'activité se concentre sur des activités de compréhension qui incluent le repérage d'indices dans le texte et la capacité à en retenir les informations

⁹² Tauveron, C. (Éd.). (2004). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM2*. Hatier.

importantes. Dans le prolongement d'un tel projet, j'aurais pu également proposer des affirmations par rapport au texte et demander aux élèves si celles-ci sont juste ou fausses. Cela leur aurait permis d'argumenter sur leur compréhension du texte, tout en l'approfondissant. Un travail sur la grammaire de texte en investissant le *PPC* ou *KKN* est également envisageable. Cela concorderait avec le modèle d'enseignement proposé par M.-N. Roubaud et M.-J. Moussu.⁹³ Pour enseigner une notion abstraite comme le verbe, il faudrait manipuler des formes linguistiques, puis faire une phase de structuration en usant du métalangage⁹⁴. La maîtrise de la forme linguistique s'acquiert enfin grâce à une phase d'observation de la langue qui peut être mise en œuvre en contact d'œuvres littéraires comme celles du corpus. Néanmoins, je ne privilège pas cette piste car elle pourrait entraver le plaisir associé à la lecture de textes et ainsi desservir l'objectif principal de ce projet qui est de lier émotionnellement les élèves aux textes. Pour travailler la syntaxe et la lier à l'imagination, on pourrait plutôt envisager de réaliser des productions d'écrits.

- **L'EMC** : Évoquer les situations des personnes issues de l'immigration permet de sensibiliser à l'insécurité d'une partie d'entre elles, en particulier des sans-papiers. C'est une façon d'élargir les connaissances des élèves sur la réalité de ce monde. Cela présente aussi une occasion d'exposer les droits des enfants. Il est possible de mener ce travail sous forme de débat interprétatif par exemple. Dans ce cas, on mobilise à nouveau la littérature. Ces modalités donnent par ailleurs la possibilité d'entraîner l'argumentation et l'éloquence des enfants.

- **L'histoire-géographie** : En géographie, le premier thème du programme de CM2 s'intitule « Se déplacer ». Selon Éduscol⁹⁵, il pose la question de la mobilité des individus et inclut les « déplacements hors-quotidien », dont les migrations. Dans cette optique, le professeur pourra éclaircir un pan de l'histoire des migrations et expliquer les différentes raisons de mouvements de populations, qu'il s'agisse d'une émigration, d'une immigration ou encore d'un exil. En abordant le *PPC*, on situera l'Érythrée sur une carte avec les élèves, pour comprendre d'où vient Jonas. L'enseignant attirera par la même

⁹³ Roubaud, M.-N., & Moussu, M.-J. (2010). Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : L'exemple du verbe. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, Article 41. <https://doi.org/10.4000/reperes.283>

⁹⁴ Répertoire de termes spécialisés pour parler de la grammaire

⁹⁵ Accès à la ressource Éduscol sur le thème : <https://eduscol.education.fr/document/16768/download>

occasion l'attention sur la langue parlée par le narrateur, le tigrina. Nous pourrions à ce moment opérer une sensibilisation au pluralisme culturel.

- **L'éveil linguistique et la sensibilisation au multiculturalisme** : En effet, ces ouvrages permettent aussi d'élargir les horizons des enfants et de leur faire comprendre que nous vivons dans un monde globalisé. À terme, ils pourraient aussi considérer cette diversité comme une richesse. Ce travail à partir de la littérature jeunesse, portant sur l'acceptation de l'altérité, inciterait à faire évoluer les représentations et les attitudes parfois négatives envers les personnes issues de l'immigration, et notamment de certaines parties du monde
- **Le Salon européen du livre de jeunesse de Sarrebruck** : Pour favoriser une attitude positive face à la différence, l'enseignant peut inciter les élèves à s'intéresser à différentes cultures. L'étude d'albums dans le contexte du salon permet d'opérer une mise en réseau des différents textes littéraires sélectionnés, et pourquoi pas de repérer des différences de traitement pour un même thème entre des ouvrages français et allemands.

L'approche adoptée ici est donc pluridisciplinaire. Elle peut amener à terme vers une pédagogie de projet, incitant davantage au plurilinguisme. L'enseignant a la possibilité d'inviter les élèves à partager leur(s) langue(s), à parler de leurs origines. Le projet pourrait être mené à la manière de celui de Didenheim, relaté par A. Young.⁹⁶

- **Approche choisie, procédés et contraintes**

Les perspectives didactiques sont donc nombreuses. Les œuvres présentées peuvent être accessibles à tous les niveaux si l'on ajuste la façon dont elles sont présentées. Dans cette optique, j'ai choisi d'expérimenter une approche des œuvres avec une classe de CE1. Cette classe, intégrée à une école internationale, compte de nombreux élèves qui ne parlent pas le français à la maison. Les enfants sont bilingues, voire multilingues. J'ai donc pensé qu'ils seraient réceptifs à la thématique de la diversité culturelle, abordée en sous-tons dans cet album. Pour cette expérience pédagogique, j'ai disposé de quatre séances de 30 à 40 minutes.

⁹⁶ Cf. Young, A. & Hélot C., « La diversité linguistique et culturelle à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ? » in Hélot & al (2006) *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, Francfort, Peter Lang, pages 207-226

J'ai inventé une mini-séquence afin de sensibiliser les enfants à la thématique de la migration et instiguer une réflexion sur l'autre. Pour ces élèves, j'ai décidé de préparer un travail en français autour des hypothèses de lecture. J'y ai intégré des éléments qui attirent l'attention sur le plurilinguisme. Enfin, j'ai voulu engager la discussion sur les différents types de migrations. Je situe donc mon expérience pédagogique dans un champ pluridisciplinaire qui regroupe la littérature ainsi que l'EMC pour la portée philosophique du texte. Pour cette séquence, je m'appuie essentiellement sur l'album *KKN*, que j'ai traduit pour l'occasion, car aucune traduction française n'a été publiée à ce jour. Je propose ma traduction amatrice dans les annexes de ce mémoire.

Dans les parties suivantes, je décrirai donc les activités menées en adoptant une perspective critique sur mon approche. Cette analyse faite *a posteriori* me permettra d'évaluer la cohérence de mes propositions en lien avec les conclusions tirées dans ce mémoire. Je réfléchirai par la même occasion aux aspects qui auraient pu être davantage développés.

- **Détail des séances et analyse**

Séance 1 : Découverte

La première séance a consisté en un travail de familiarisation avec le texte et de compréhension. Elle a également été l'occasion de discuter avec les enfants de leurs représentations initiales sur le thème de la migration et de voir s'il leur était familier. J'ai présenté l'album aux élèves et le contexte dans lequel je l'ai découvert, c'est-à-dire le Salon européen du livre de jeunesse. Je leur ai précisé que ce texte était originellement écrit en allemand et que je l'avais traduit pour eux. Cette classe ne maîtrise, en effet, que très peu cette langue. Le thème de l'album a ensuite été introduit. Le narrateur et sa famille ont été présentés comme des réfugiés et j'ai pu demander aux enfants s'ils savaient ce qu'était un réfugié. Des confusions et des généralisations ont émergé, mais les élèves ont montré une compréhension globale de la situation des réfugiés. À première vue, cela peut paraître étonnant pour leur âge, mais si l'on prend en compte le fort taux de médiatisation de ces phénomènes, cette constatation trouve son explication. Beaucoup d'élèves associent le terme avec les nationalités des personnes qui ont récemment fui des pays en guerre. L'Irak a été mentionné par un élève, qui définissait le réfugié comme *une personne qui fuit le terrorisme*. Une autre élève a fait référence à l'Ukraine, pour ajouter que certaines personnes fuyaient *la guerre*. Mais la première réponse a été la suivante : « *un réfugié, c'est quelqu'un qui est parti de son pays pour aller dans un autre* ». Puis, la réponse a été approfondie lorsque j'ai interrogé les élèves sur les raisons pour

lesquelles ces personnes voudraient quitter leur pays. J'ai attiré leur attention sur l'étymologie du mot réfugié, et nous avons ensemble remarqué que le mot appartenait à la même famille que le verbe *fuir*. C'est ainsi que les autres réponses ont émergé.

J'ai donné une définition simple mais claire du statut de réfugié, sans entrer dans les détails car nous enrichirons la vision des élèves sur ce phénomène au fur et à mesure de la lecture du texte :

« Un réfugié est une personne qui a dû quitter son pays à cause de la guerre ou d'autres dangers. Ils quittent leur maison pour trouver un endroit sûr où vivre. Parfois, ils doivent laisser derrière eux leurs amis, leur famille, même leurs animaux de compagnie, c'est le cas du chien King dont parle le petit garçon dans notre histoire. »

Puis, j'ai expliqué aux élèves que la lecture que nous allions mener avait pour objectif d'identifier les éléments du texte indiquant que cet enfant est un réfugié, nouvel arrivant. J'avais pour objectif de les rendre attentifs aux détails de l'histoire. Au cours de la lecture, j'ai accompagné la compréhension des élèves à l'aide des questions ci-dessous. Cela a permis d'approfondir leur représentation mentale de la situation initiale.⁹⁷

Qui parle ? Qui est dans un nouveau pays ? Qui n'est pas arrivé encore ?

Dans quel genre d'habitation vit cette famille ? Pourquoi penses-tu que cette famille vive dans un si petit espace ?

Commenter « les trous dans les murs deviennent des étoiles »

Pourquoi un « vrai appartement » ? expliquer que les réfugiés sont logés dans des appartements de façon transitoire

Pensez-vous que le petit garçon est heureux avec sa famille ?

La première question visait à bien situer les élèves dans le contexte du récit. Puis, les questions suivantes incitaient à une compréhension de détail de l'intrigue et de la situation d'une famille d'exilés. Grâce à cette deuxième question, nous avons pu évoquer le fait que les migrants habitaient des logements de fortune. Les enfants étaient assez optimistes sur les conditions d'accueil des réfugiés. Mais nous avons ensuite déterminé que le logement dans lequel cette famille avait atterri n'était certainement que très peu salubre. Les élèves ont été mis sur la piste par ces citations, et par les mots-indices, qu'ils ont eux-mêmes souligné au tableau :

⁹⁷ Se référer à l'extrait n°1, présent dans les annexes (p. 63 et 64 de ce mémoire), qui correspond aux premières pages de *KKN*, pour comprendre les questions posées.

« Avant nous avions tout un appartement pour nous. Et un autre pays. Maintenant, nous faisons tout dans une seule chambre : manger, dormir, jouer. Nous y passons nos journées entières. Mais Papa cherche un vrai appartement. »

Ils en ont déduit que la famille était dans habitat transitoire. J'ai expliqué que c'était souvent le cas pour les réfugiés et que l'on devait leur trouver des habitations dans l'urgence lors des accueils. Les commentaires de la métaphore « *Die Löcher in den Wänden werden Sterne* »⁹⁸ ont été explicités et approfondis avec les élèves. Nous avons interprété ce passage comme une tentative pour le narrateur de fuir sa réalité, qui doit être difficile à vivre. Le garçon semble rêveur et préfère voir le côté positif de sa condition. Il espère donc de tout son cœur que son chien revienne et cela lui permet de tenir. La dernière phase de cette séance a consisté en un résumé avec les enfants de la situation initiale et des choses que l'on a pu déduire grâce aux indices. Nous avons également fait des analyses rapides de quelques images, notamment de la couverture et des deux premières illustrations contenues dans l'album.

Cette première séance avait donc pour but d'introduire efficacement la lecture de l'album, en offrant aux élèves une compréhension globale de la situation des réfugiés. Les élèves ont été encouragés à réfléchir sur le thème de la migration. Leur attention a été suscitée par l'éloignement du narrateur et de son chien et le suspense s'est créé : King va-t-il réussir à rejoindre le jeune garçon ? Par ailleurs, l'aspect pluriculturel a été amorcé : certaines phrases ont été lues en allemand et lors la réflexion sur l'étymologie, j'ai présenté aux élèves le mot *der Flüchtling*.

Séance 2 :

La phase introductive de cette séance a consisté en un résumé des éléments déduits lors de la première lecture. Certains passages ont été relus en allemand. J'ai choisi des phrases simples comme celle-ci « *Heute tun wir alles in einem Zimmer : essen, schlafen, spielen* », et j'ai mimé en même temps pour que tous les élèves aient la capacité de comprendre.

Puis, nous avons lu un deuxième extrait de l'album. J'ai sommé les élèves d'être attentifs aux deux endroits décrits et j'ai dessiné un tableau vide. Dans cet extrait, le jeune garçon regarde par la fenêtre et compare son pays d'origine avec le pays d'accueil. Après la lecture commune,

⁹⁸ Karimé, A., & Rasmus, J. (2017). *KKN*. Peter Hammer Verlag. p. 2, traduction : « Les trous dans les murs deviennent des étoiles ».

nous avons identifié ensemble les deux colonnes du tableau à remplir, à savoir "nouveau pays et ancien pays". Les élèves ont travaillé en groupes pour remplir ce dernier.

Nouveau pays	Ancien pays
<p>« plus sombre » « rue vide, belle et propre » « les voitures brillent », « la rue aussi brille »</p> <p>« rue calme » → King n'a pas le droit d'aboyer fort : « Tu n'as pas le droit d'aboyer fort ici »</p> <p>« Il y a toujours trois rues. Une pour les voitures, mais aussi deux autres sur les bords, spécialement faites pour les enfants, les chiens et les gens. »</p>	<p>Lumineux, ensoleillé ; « ville très colorée »</p> <p>« rues bruyantes » « Bonjour ! » « Comment ça va ? → tout le monde se connaît, petit village</p> <p>« emplies de boucs, d'enfants », « les enfants jouaient et riaient. », « voix amusantes » « ânes », « chèvres », « moutons »</p> <p>Il n'y a pas de trottoir dans son ancien pays.</p> <p>« À la maison, ça faisait BOUM » → fait référence aux missiles évoqués, le pays est en guerre</p> <p>« Odeur de la viande grillée » « Gâteaux sucrés et au sésame » : spécialité des pays orientaux ?</p>

Ensuite, nous avons fait une mise en commun. Les informations étaient notées au tableau sous la dictée des élèves et nous essayions d'expliquer les propos du narrateur.⁹⁹ Les élèves se sont naturellement interrogés sur les pays évoqués : lesquels sont-ils exactement ?

Enfin, j'ai partagé un extrait, dans lequel le jeune garçon réalise qu'il a perdu la capacité de lire : « *Aber es ist schrecklich : Ich kann nicht mehr lesen* ». Pour illustrer cette situation, j'ai apporté aux élèves le mot « chien » écrit en arabe, en thaï, en japonais, en leur demandant s'ils pouvaient le lire à chaque fois. L'arabe a été lu et prononcé, mais les deux autres langues n'ont pas été déchiffrables. J'ai également mis à disposition quelques livres dans différentes langues pour leur faire vivre l'expérience déroutante qu'a expérimentée le narrateur. Le jeune garçon ne reconnaissait sûrement pas l'alphabet présent dans le livre qui lui a été montré. Cette étape favorise ainsi l'éveil linguistique et culturel des enfants en les plongeant dans la

⁹⁹ NB : Les passages explicatifs ont été mis en gras dans le tableau.

perspective du narrateur. En effet, lorsque je les ai interrogés sur les raisons pour lesquelles le personnage affirmait ne plus savoir lire, les enfants étaient incapables de me répondre. Cette mise en situation les a plongés dans le récit.

Ainsi, cette deuxième étape a permis aux élèves de discuter et d'échanger autour des possibles du texte littéraire. Ils ont entraîné leurs capacités à analyser les nuances d'une description. Nous n'avons pas eu de consensus clair au sujet de l'identification des pays traversés par le narrateur mais il s'agissait d'expliquer aux élèves que cette incertitude ouvrait la porte à plein de possibilités. Cette constatation favorise une prise de conscience collective de la diversité des expériences humaines liées à la migration.

Séance 3 : mise en route des hypothèses

À ce moment, les enfants voulaient de plus en plus savoir ce qui était arrivé à King et souhaitaient connaître la fin de l'histoire. Avant que je leur révèle, nous avons mis en place un atelier d'hypothèses de lecture. Les suppositions ont été faites à partir des différentes adresses du narrateur à son chien King, mais aussi des illustrations de l'album. J'ai donc lu le texte préparé et j'ai demandé aux élèves de marquer les mots qu'ils trouvaient importants pour répondre à la question qui animait notre séance, à savoir : « À ton avis, pourquoi le chien King n'a pas pu suivre le jeune garçon dans son nouveau pays ? ». ¹⁰⁰ Grâce aux deux séances précédentes, les élèves sont plus entraînés à justifier les affirmations qu'ils décident de faire sur le texte. Certains proposent des hypothèses pertinentes et semblent comprendre les enjeux derrière un tel exil.

Après cette phase d'hypothèse, les élèves ont chacun partagé leur avis de façon collective et ont échangé sur les raisons pour lesquelles ils pensaient que King aurait pu (ou non) rejoindre le garçon. Les résultats étaient divers, l'hypothèse de la noyade est revenue à plusieurs reprises. J'ai bien rappelé aux élèves que toutes les hypothèses étaient valables, à condition de les fonder sur des éléments du texte. Les illustrations ont également montré aux enfants que les bateaux qui emmenaient les migrants par-delà les mers semblaient pleins. Ce fut l'occasion d'illustrer cette réalité à l'aide d'une photographie d'un bateau rempli de migrants, tentant de rejoindre un autre pays. La plupart des élèves ont décrété que les obstacles étaient trop grands. Le reste de l'histoire a été raconté aux enfants, et ils ont pu constater que leurs hypothèses se confirmaient.

¹⁰⁰ Des exemples de productions d'élèves sont présents dans les annexes du mémoire, des pages 67 à 70.

Avec cette production d'hypothèses, les capacités des enfants à analyser le texte s'est accrue. Ils ont montré une capacité à saisir les enjeux du récit. Les discussions collectives ont favorisé les échanges d'idées sur ce thème, tout en restant dans le cadre de l'histoire de *KKN*.

Séance 4 :

La dernière séance a été l'occasion de confirmer l'hypothèse de la disparition de King en étudiant la dernière illustration, où King est représenté avec des ailes. Les élèves ont pu discuter entre eux de la signification de cette image. Je leur ai expliqué que ce symbole représentait bien souvent la mort. Nous avons ensuite débattu de la fin de l'histoire et de la métaphore de la lumière bleue. Nous sommes arrivés à la conclusion suivante : la lumière bleue symboliserait l'adaptation progressive du jeune garçon à son nouveau pays. Les interprétations de chaque enfant ont été écoutées.

Une fois cette lecture finie, j'ai voulu revenir avec les élèves sur les savoirs que nous avons acquis grâce à cette lecture. J'ai d'abord tenu à leur rappeler que les humains ont toujours migré, et ce, pour différentes raisons. Nous avons ainsi listé collectivement les raisons pour lesquels on souhaiterait changer de pays : le travail, les vacances, les déménagements... Ce travail aurait pu faire l'objet d'une séance consacrée et plus approfondie, mais le temps a manqué. Pour le narrateur, il s'agissait de fuir la guerre et nous en avons rappelé les implications à l'oral. Pour ce faire, j'avais demandé aux élèves quels aspects de l'histoire les avaient le plus touchés. La mort de King ressort en grande majorité. Enfin, les élèves ont retenu de cette courte séquence qu'ils avaient appris à repérer les détails utiles à la compréhension.

Nous avons donc mené un travail interdisciplinaire en peu de temps. L'idéal aurait été de confronter les élèves à d'autres extraits de littérature des migrations et de comparer différentes expériences migratoires. Mais ces pistes peuvent également être envisagées avec d'autres dispositifs.

- **Autres pistes d'exploitation et prolongements possibles**

Au cours de mes expériences didactiques, je n'ai pas eu l'opportunité d'évoquer plusieurs œuvres. Je me suis donc concentrée sur *KKN*. Néanmoins, une étude comparative des deux ouvrages ou d'une plus large sélection de livres traitant de la migration aurait pu être bienvenue. Cette approche aurait permis aux enfants de considérer différentes représentations de la migration et développer davantage de compétences en analyse littéraire, en adoptant une approche comparative. La multiplication de récits migratoires aurait offert aux lecteurs des

occasions de se confronter à plusieurs dimensions d'une même réalité et d'élargir le côté réflexif proposé au cours de l'étude. Ainsi, nous aurions pu ménager davantage d'espaces de discussions autour des œuvres que je n'en ai proposé dans ma mini-séquence. Cette démarche est encore plus riche si les comparaisons sont faites entre des albums écrits en langues différentes.

En cycle 3, les discussions sur les textes auraient pu mener à des productions d'écrit sous la forme de lettres fictives entre les personnages des deux livres. Cette rédaction aurait par ailleurs nécessité une plongée encore plus profonde dans l'intériorité d'un enfant immigré ou exilé, ce qui contribue à la sensibilisation des jeunes lecteurs.

Dans le cadre d'un projet pluriculturel, nous pourrions envisager une inscription plus terre-à-terre en interrogeant les enfants sur les langues qu'ils parlaient à la maison. Cela permettrait de les interroger sur les origines culturelles présentes dans leurs familles et de voir s'ils veulent partager ces spécificités. Certains enfants pourraient même profiter de ce cadre pour partager leur histoire familiale, s'ils ont un héritage migratoire, ou une famille culturellement mixte. En adoptant cette approche, l'école valoriserait les cultures et l'identité de tout un chacun.

Enfin, pour continuer sur le thème de la migration et de l'exil, nous pourrions compléter la lecture des ouvrages avec des documentaires ou des films sur les expériences migratoires et les déplacements. Cela encouragerait encore une fois la comparaison et enrichirait les représentations.

Ces expériences didactiques, bien que courtes, ont permis de montrer un exemple de sensibilisation des enfants aux thématiques migratoires. J'ai essayé d'y mêler plusieurs aspects. Il y a donc un côté littéraire qui permet aux enfants d'apprécier l'écriture en tant qu'art, mais aussi un aspect linguistique, éveillant à la diversité des langues présentes dans le monde. Les enfants ont ainsi pu être conscients des diverses origines culturelles. Enfin, ces expériences ont démontré, qu'en peu de temps, il est possible de mener une réflexion profonde sur la société et d'y impliquer les enfants. Je regrette seulement de ne pas avoir laissé encore plus la parole aux enfants pour qu'ils puissent être acteurs de leur réflexion, faite à partir du cadre littéraire et développer ainsi leur sens critique.

Conclusion

« Pourquoi lire des histoires aux enfants ? » Cette question trouve d'innombrables réponses. Souvent, les enseignants ou les parents répondent en premier lieu que la littérature enrichit le vocabulaire, améliore la syntaxe des enfants, et leur donne l'occasion de s'exprimer de façon plus variée tout en améliorant leur orthographe. L'esprit critique est également souvent cité, la littérature aurait le pouvoir de rendre les enfants plus tolérants en leur faisant connaître d'autres cultures, d'autres époques. Leur compréhension du monde en serait élargie et ils pourraient ainsi se rendre compte, après réflexion, que la réalité n'est pas uniforme mais multiple. On ne peut évidemment pas nier ces aspects, qui font partie intégrante des bénéfices apportés par la littérature. Néanmoins, ils ne sont pas les premiers évoqués lorsque que l'on interroge des personnes sur leurs pratiques littéraires. Les témoignages recueillis par M. Petit mettent en avant une découverte plus ample du monde. À la question : « Quel(s) souvenir(s) vous évoquent les lectures que vous avez faites en tant qu'enfant ? », une femme répond : « C'était tout un paysage qui s'ouvrait, qui élargissait considérablement le lieu où je vivais. ».¹⁰¹ L'attrait de la lecture réside donc bien dans sa capacité d'ouvrir des horizons plus vastes et à fasciner. Cependant, parler d'un pouvoir inhérent à la littérature, qui rendrait l'enfant plus empathique, est illusoire.

À travers cet écrit, nous avons démontré que la littérature pour la jeunesse pouvait être vectrice d'une meilleure compréhension du monde et de la société contemporaine. D'autant plus dans un contexte où les tendances éditoriales donnent la part belle aux œuvres qui promeuvent la diversité culturelle et linguistique. Nous avons d'abord supposé que, grâce à un travail approfondi sur les textes, les enfants pourraient être plus touchés par les difficultés liées à la migration. Ainsi, ils considéreraient davantage la richesse d'une société diversifiée. Cependant, la réflexion menée au cours de ce mémoire nous permet d'affirmer qu'il s'agit plutôt de sensibiliser les enfants à la diversité en leur apprenant à interroger l'état des choses et des situations qu'ils rencontrent. Pour ce faire, nous pouvons encourager les enfants à se focaliser sur les émotions et la littérarité des textes.

L'analyse des ouvrages du corpus a montré à quel point la littérature pouvait être libératrice, offrant un moyen de survie par la puissance des mots. Elle apparaît comme exutoire dans les deux textes étudiés. Cette « expressivité mystérieuse » qui soutient les deux protagonistes est une poéticité à laquelle il est intéressant de confronter les élèves. Les débats

¹⁰¹ Petit, M. (2014). *Lire le monde : Expériences de transmission culturelle aujourd'hui*. Belin.

interprétatifs et les questionnements sur la compréhension des émotions des personnages contribuent à cette entreprise. Les œuvres du corpus participent à donner aux élèves une représentation de l'enfant migrant, exilé, qui est un enfant comme eux. Ils illustrent les difficultés du nouvel arrivant, et, avec un peu d'aide, les enfants-lecteurs peuvent se projeter dans la visualisation de ce nouveau départ et ce qu'il implique. L'identification peut rendre les enfants plus empathiques envers les personnes immigrées, leur permettant de mieux se situer par rapport à l'autre, de le comprendre et d'évaluer leur propre perception de la vie. De même, les situations complexes dans lesquelles se trouvent les personnages et les dilemmes moraux auxquels ils ont à faire face peuvent faire réfléchir les enfants aux comportements adoptés par les personnages. Cela peut les amener à remettre en question leurs propres croyances, voire leurs propres comportements.

Cependant, nous ne pouvons affirmer que la lecture de *KKN* et du *PPC* permette systématiquement aux enfants de voir d'un meilleur œil les personnes réfugiées tout au long de leur vie. Ce qui favorise effectivement l'ouverture semble être l'espace de discussion créé autour d'œuvres qui questionnent. Ce parti-pris est constitutif d'une attitude critique envers des enjeux contemporains, ou envers des situations de la vie quotidienne, qui sont souvent inscrites dans ces mêmes enjeux.

La littérature semble être le *medium* idéal pour amener à l'expression. Nous avons donc cherché à souligner l'importance de la littérature de jeunesse comme outil pédagogique pour aborder des sujets complexes tels que la migration. Si la lecture d'œuvres spécifiques ne peut à elle seule transformer les attitudes, elle constitue un cadre indispensable en offrant un espace de réflexion collective. Ce qui peut éventuellement mener au développement d'une empathie, contribuant à une société plus inclusive et tolérante. Cependant, il est crucial de ne pas voir la littérature uniquement comme un outil. Elle est aussi une source d'émerveillement et d'humanité. La poésie d'une œuvre peut bouleverser nos certitudes, et les mots ont le pouvoir de résonner en nous, que ce soit grâce à une expérience personnelle ou à l'universalité des sentiments qui touchent chacun de nous.

L'attitude de l'enseignant est essentielle dans le processus de sensibilisation des enfants. L'enseignant devrait choisir des thématiques propices à la réflexion, telles que l'immigration, qui peuvent entraîner une méditation sur la diversité et son acceptation. Ce n'est pas parce que les ouvrages jeunesse qui promeuvent l'inclusion sont plus nombreux qu'ils sont les plus mis en avant sur le marché de la littérature pour la jeunesse. Ainsi, l'évocation d'un tel sujet résulte d'une certaine documentation. En effet, il faut avoir conscience qu'aborder les migrations en

classe nécessite d'avoir des connaissances solides sur le sujet ainsi que d'être au point avec les éventuels stéréotypes que nous pourrions avoir, sans forcément en être conscient. Chez les enfants, l'ignorance à propos de certains sujets peut facilement mener à l'intériorisation de préjugés, elle peut par ailleurs résulter d'un évitement des sujets dits sensibles de la part des adultes. C'est pourquoi, il est important de tenir les enfants informés de l'actualité de la société dans laquelle ils vivent, tout en adaptant les explications à leur tranche d'âge. La diversité sociale fait partie du quotidien des enfants et il paraît judicieux de leur expliquer les ressorts principaux de celle-ci.

Enfin, travailler dans le cadre d'un salon littéraire bi voire plurilingue peut montrer aux enfants que la littérature est plus riche lorsqu'elle est partagée avec des individus de différentes cultures. Cela peut les amener à faire le parallèle avec le comportement encouragé : avoir une attitude positive envers la différence et être conscient des bénéfices qu'elle nous apporte. La fréquentation du Salon offre, de surcroît, l'opportunité d'élargir l'exploitation littéraire et de construire un projet éducatif complet centré sur le thème de la diversité (et de son acception), et qui puisse brasser tous les aspects de celle-ci.

La littérature enchante, elle peut être une aide à la compréhension du monde et le rôle de l'enseignant est de munir chaque élève de cette petite lampe bleue qui rend les livres vivants et les explique :

„Das blaue Licht funktioniert bei jedem Buch. Alles bewegt sich, und ich höre, was geredet wird. Wie im Fernsehen. [...] Eines der Bücher ist das allerschönste überhaupt. Darin fliegt alles. Häuser auf Schmetterlingen, Autos auf Wolken, Kinder mit Flügeln und sogar Berge können fliegen. [...] Eine Wolke fliegt ins Nest und deckt die Kinder zu, damit sie schlafen.“¹⁰²

¹⁰² Karimé, A., & Rasmus, J. (2017). *KKN*. Peter Hammer Verlag. p. 34 et 35 ; traduction personnelle : « La lumière bleue fonctionne sur chaque livre. Tout se met en mouvement et j'entends ce qui est raconté. Comme à la télévision. [...] L'un des livres est le plus beau de tous. À l'intérieur, tout vole. Les maisons sur des papillons, les voitures sur des nuages, les enfants ont des ailes et même les montagnes peuvent voler. [...] Un des nuages vole jusqu'au dodo et borde les enfants, pour qu'ils s'endorment. »

Bibliographie

Littérature primaire :

Karimé, A., & Rasmus, J. (2017). *King kommt noch*. Peter Hammer Verlag.

Teulade, P. (2016). *Le petit prince de Calais*. la Joie de lire.

Littérature secondaire :

Ancien Testament. Traduction œcuménique de la Bible (1981). 10^{ème} édition.

Benert B., Clermont P., Kaess E., Lebrat I. (Dirs.). (2021). *Ethique et frontières en littérature d'enfance et de jeunesse*, poethik polyglott.

Bonoli, L. (2008). « La discipline de l'anthropologie culturelle et la connaissance de l'altérité. » In *Lire les cultures* (p. 19 46). Éditions Kimé.

Craïs, A., & Gobbé-Mévellec, E. (2019). « Allemagne – la « crise des réfugiés » de l'été 2015. Quelle(s) réponse(s) dans l'album pour la jeunesse germanophone ? » *Strenæ*. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance, 14, Article 14. <https://doi.org/10.4000/strenae.2513>

Dosse, F. (2001). *Paul Ricoeur : Les sens d'une vie*. Éd. La Découverte/Poche.

Douglas, V. (2013). *Littérature pour la jeunesse et diversité culturelle : Actes de l'atelier francophone du 19e Congrès de l'IRSCl, International research society for children's literature*, Francfort, 2009. l'Harmattan.

Enderlein, I. « Entre qualité littéraire et dialogue interculturel. Le Prix franco-allemand pour la littérature de jeunesse. » <https://www.ricochet-jeunes.org/articles/entre-qualite-litteraire-et-dialogue-interculturel-le-prix-franco-allemand-pour-la>

Enderlein I. « Esquisser ou suturer l'altérité » (2021). In Benert B. et al. *Ethique et frontières en littérature d'enfance et de jeunesse*, poethik polyglott. p.41-57

Fei, H. (2021). « La (re)construction de la mémoire dans les écritures migrantes : Étude comparative de *Ru* et *Le champ dans la mer*. » *Canadian Review of Comparative Literature / Revue Canadienne de Littérature Comparée* 48(2), 261-275. <https://doi.org/10.1353/crc.2021.0010>.

Ferrier, B. (2009). *Tout n'est pas littérature ! La littérarité à l'épreuve des romans pour la jeunesse*. Presses universitaires de Rennes.

Groux, D. (2002). *Pour une éducation à l'altérité : Actes de la journée d'études sur l'éducation à l'altérité*, 6 février 2002. l'Harmattan.

Kümmerling-Meibauer, B. (2012). *Kinder- und Jugendliteratur: Eine Einführung*. WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Mahy, F. (2016). « L'immigration dans la littérature jeunesse : Vers une compréhension du monde dans lequel on vit. » *Analyses*, Revue des littératures franco-canadiennes et québécoise. <https://doi.org/10.18192/analyses.v11i2.1586>

Mathis-Moser, U., & Mertz-Baumgartner, B. (2014). Littérature migrante ou littérature de la migrance ? À propos d'une terminologie controversée. *Diogène*, 246-247(2-3), 46-61. <https://doi.org/10.3917/dio.246.0046>

Mathis-Moser, U., Mertz-Baumgartner, B., & Bonn, C. (Éds.). (2012). *Passages et ancrages en France : Dictionnaire des écrivains migrants de langue française (1981-2011)*. Honoré Champion.

Merlin-Kajman, H. (2016). *Lire dans la gueule du loup : Essai sur une zone à défendre, la littérature*. Nrf essais. Gallimard.

Meunier, C. (2019). Et si le Père Castor avait voulu sauver le monde ? Du discours sur la diversité dans la collection « Les Enfants de la Terre ». *Strenæ*. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance, 14, Article 14. <https://doi.org/10.4000/strenae.2706>

Mongenot, C. (s. d.). (2019). *Une littérature de jeunesse européenne au XXIe siècle ? Cahiers Robinson (N°46)*. Artois Presses Université.

Narme, P., Mouras, H., Loas, G., Krystkowiak, P., Roussel, M., Boucart, M., & Godefroy, O. (2010). Vers une approche neuropsychologique de l'empathie. *Revue de neuropsychologie*, p. 292-298.

Nières-Chevrel, I. (2005). *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Gallimard Jeunesse.

Petit, M. (2014). *Lire le monde : Expériences de transmission culturelle aujourd'hui*. Belin.

Schneider, A. (2013). *La littérature de jeunesse migrante : Récits d'immigration de l'Algérie à la France*. l'Harmattan.

Tauveron, C. (Éd.). (2004). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM2*. Hatier.

Weinkauff, G., Seifert, M., & Nassen, U. (Éds.). (2006). *Ent-Fernungen : Fremdwahrnehmung und Kulturtransfer in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945*. Iudicium.

Cf. Young, A. & Hélot C., « La diversité linguistique et culturelle à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ? » in Hélot & al (2006) *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, Francfort, Peter Lang, pp. 207-226

Sites :

Salon littérature de jeunesse : <https://www.df-jugendliteraturpreis.eu/fr/actualites/644-publication-de-la-shortlist-2023.html>

Strenæ, recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance : <https://journals.openedition.org/strenae/index.html>

Annexes :

1. Les extraits traduits pour l'exploitation de l'album *King kommt noch*.

Extrait n°1, traduction de la pages 2 à 4 et extrait des questions posées aux élèves :

Maman dit de belles choses

« King va venir », dit maman. Et DING-DING-DING sonnent ses boucles d'oreilles, faites de petites clochettes.

Maman n'avait jamais dit quelque chose d'aussi beau ici.

Nous sommes en effet depuis trois jours dans un nouveau pays. Seul King n'est pas venu avec nous.

Nous prenons le petit déjeuner dans notre nouvelle chambre.

« Est-ce que King va vraiment venir ? »

« Oui. », dit maman.

[Qui parle ? Qui est dans un nouveau pays ? Qui n'est pas arrivé encore ?]

Moi, je n'ai jamais entendu quelque chose d'aussi beau depuis notre arrivée.

La chambre s'embellit devant tant de beauté. **Les trous dans les murs deviennent des étoiles.** Je bondis à travers la pièce, aboyant comme le ferait sûrement King.

Et je mange ce pain étrange, qui ressemble à une éponge. Si King était là, je le lui donnerais à manger. Il le déchirerait avec ses longues dents et le dégusterait.

« Hourrah, King va venir ! », chanté-je encore et encore.

Et le bébé rit aux éclats. Avant, nous avions tout un appartement pour nous. Et un autre pays. Maintenant, nous faisons tout dans une seule chambre : manger, dormir, jouer. Nous y passons nos journées entières. Mais Papa cherche un vrai appartement.

[Dans quel genre d'habitation vit cette famille ? Pourquoi penses-tu que cette famille vive dans un si petit espace ?] Montrer à ce moment l'illustration de la page 3.

[Commenter « les trous dans les murs deviennent des étoiles]

[Pourquoi un « vrai appartement » ? expliquer que les réfugiés sont logés dans des appartements de façon transitoire]

« Alors, quand est-ce que King arrive ? »

« Bientôt, mon petit », a dit papa, tout en faisant un bisou à maman, qui fit tinter ses boucles d'oreille faites de clochettes.

[Dernière question pour engager la discussion : pensez-vous que le petit garçon est heureux avec sa famille ? ; ils répondront certainement oui, mais il lui manque quelque chose, pas vrai ?]

PE : Enfin, je vais vous lire la page suivante et vous allez essayer de deviner qui parle], montrer l'image page 4.

« Cher King, es-tu déjà parti ?

Ou attends-tu encore dans notre cachette que les missiles cessent de passer ? En tout cas, ne pars que lorsqu'il fera nuit. »

[Pourquoi parle-t-on de missiles ?] > comme je vous l'ai dit, certaines personnes réfugiées fuient la guerre, ces missiles sont envoyés dans un contexte de guerre.

Extrait n°2, traduction des pages 5 et 6 :

Un message porté par le vent

À cause de King, je regarde toute la journée par la fenêtre. Mais je ne le vois pas. Aujourd'hui, je dis à maman : « et si King ne nous trouvait jamais ? Je dois tout de même lui montrer le chemin ! »

Maman dit : « Fais porter ton message par le vent ». Nous faisons un téléphone grâce à un sac en papier. J'ouvre ensuite la fenêtre. Mais il n'y a pas de vent.

C'est pourquoi je me mets à regarder le nouveau pays.

Il est plus sombre que l'ancien. La rue est vide et belle. Et propre. Toutes les voitures brillent, et la rue aussi brille. La rue est très calme. À la maison, la rue était bruyante et fourmillait de voix et d'enfants, de « Bonjour ! » et de « comment ça va ? ». Les enfants jouaient et riaient.

Il y avait des ânes et des chèvres, des moutons et des chaises, sur lesquelles les gens s'asseyaient. Mais à la maison, ça faisait aussi BOUM ! Je m'imagine King, sa façon de renifler et de s'étonner du silence qu'il y a dans ce pays. Le vent se met alors à souffler. Et je dis tout dans le téléphone :

[Que fait l'enfant ? A quoi pense-t-il lorsqu'il regarde par la fenêtre ?]

[Quel est ce « boum » ?] [Faire un tableau avec « ancien pays », « nouveau pays »]

« Cher King, j'espère que tu arrives bientôt, **parce qu'ici je ne peux pas sortir seul.** Es-tu déjà parti ? D'abord, tu dois franchir les montagnes. Notre nouveau pays est très calme. Tu n'as pas le droit d'aboyer fort ici, mais pour ça tu as ta propre rue. En fait, ici, il y a toujours trois rues. Une pour les voitures mais aussi deux autres sur les bords, spécialement faites pour les enfants, les chiens et les gens. »

[Pourquoi l'enfant ne peut plus sortir seul ? Pensez-vous qu'il y a un danger dehors ?]

[Pourquoi parle-t-il de trois rues spécifiquement ?]

Traduction des pages 11 à 13 :

Papa m'emmène avec lui dans le bureau au rez-de-chaussée. Parce que je m'ennuie trop et que King n'est toujours pas arrivé. Là-bas travaille un homme avec une tresse. La tresse ressemble à une cascade. Sur la tête. Le monsieur me donne un livre. Avec des poissons, des oiseaux et des ours polaires, et des lettres. Mais c'est terrible, je ne peux plus lire.

[Pourquoi, à votre avis ? Pourquoi « je ne peux plus lire ? »]

Papa et maman ne peuvent plus lire ici aussi. [Confirmation de l'hypothèse faite par les enfants] Je prends le livre avec moi et je le pose en dessous de mon lit aux côtés des souris et de la poussière. Ensuite, je regarde par la fenêtre. Le chien est encore là. Et encore une fois, le monsieur chauve met le caca dans un sac et part avec. Il doit certainement vendre ce caca. Mais où ? **Et je n'ai pas le droit de sortir.**

C'est pourquoi je me mets à lire quelque chose au bébé. L'histoire flotte dans l'air.

« Il était une fois un chien, il avait un pelage qui ressemblait à celui d'un loup. Un jour, il arrive dans une ville très colorée. Dans la rue résonnaient des voix amusantes, et on sentait l'odeur de la viande grillée partout. Et personne ne ramassait de crottes de chien. Le chien avait faim. Un jeune garçon arriva et l'appela King. Le jeune garçon donna à manger à ce chien. Puis vint une guerre et King se cacha chez lui dans le couloir. Il y avait beaucoup de bruit et King tremblait. Le jeune garçon lui offrit ses meilleurs gâteaux pour qu'il les mange. Ils étaient sucrés et au sésame. Ainsi, le chien s'arrêta de trembler. Seulement, le garçon dû ensuite s'enfuir du pays. King ne put venir avec lui. « J'arrive dès que je peux », dit le chien. »

[De qui parle cette histoire ?]

« Cher King, lorsque que tu as atteint le premier pays, tu dois continuer ton chemin jusqu'à la mer. »

Traduction de toutes les adresses du narrateur à King : pages 4,6,10,13,16,20,23,26,29,32,34.

p.4 : « Cher King, es-tu déjà parti ? Ou attends-tu encore **dans notre cachette que les missiles cessent de passer ?** En tout cas, ne pars que lorsqu'il fera nuit. »

p.6 : « Cher King, j'espère que tu arrives bientôt, parce qu'ici je ne peux pas sortir seul. Es-tu déjà parti ? **D'abord, tu dois franchir les montagnes.** Notre nouveau pays est très calme. Tu n'as pas le droit d'aboyer fort ici, mais pour ça tu as ta propre rue. En fait, ici, il y a toujours trois rues. Une pour les voitures mais aussi deux autres sur les bords, spécialement faites pour les enfants, les chiens et les gens. »

p.10 : « Cher King, je m'ennuie ici sans toi. En plus, nous avons deux énigmes à résoudre. **Dans les montagnes, tu dois faire attention, des hommes armés s'y cachent. Le mieux, c'est que tu rampes au sol.** Viens vite. Quand tu verras une femme avec une lumière bleue, c'est que tu seras arrivé ! »

p. 13 : « Cher King, lorsque que tu as atteint le premier pays, **tu dois continuer ton chemin jusqu'à la mer.** »

p. 16 : « Cher King, as-tu déjà trouvé un bateau ? Si non, **cherche les monsieurs.** Ils ont **des billets plein les poches et des cicatrices sur le visage.** Ils portent des lunettes de soleil, même la nuit, et ils disent toujours « silence, bon sang ! » »

p. 20 : « Cher King, **tu as sûrement faim maintenant**. Quand tu seras parmi nous, tu auras droit à un os. Tu dois juste trouver la rue avec le magasin de yaourt. »

p.23 : « Cher King, il y a ici un ami pour toi. Et un vélo pour moi. Mais juste emprunté. **Penses-y, tu dois encore prendre un bateau**. Sur celui-ci il n'y a pas beaucoup de place. Et parfois, quelqu'un tombe à l'eau. Donc accroche-toi bien. »


p. 26 : « Cher King, **si tu as de la chance, il n'y aura pas d'orage sur la mer et tu n'auras pas de rhume non plus**. Et ici, il ne se passe rien quand il y a des sirènes. Alors continue à courir. »

p. 29 : « Cher King, ici les gens font des choses étranges. Je dois mettre ton caca à la poubelle. As-tu déjà traversé la mer ? La mer était-elle gentille ? »

p. 32 : « Cher King, n'abandonne pas. As-tu franchi un autre pays ? Quand tu seras là, je te montrerai une lampe magique. »

p. 34 : « Cher King, quand tu arriveras, je te montrerai tous les livres, mais tu n'as pas le droit de les manger, sinon le monsieur avec la tresse en cascade sur la tête se mettra à crier. »

2. Productions d'élèves

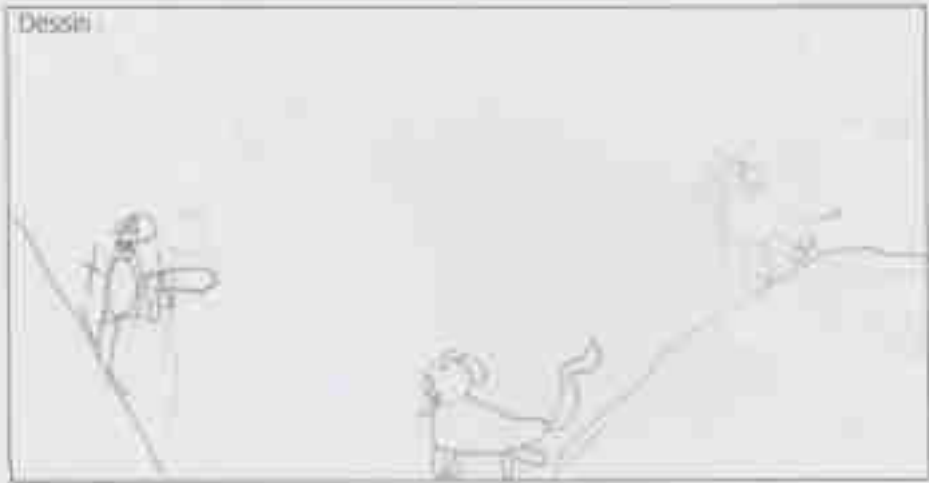
 *Production*

Mon hypothèse de lecture sur l'album *King kommt noch*

"À ton avis, pourquoi le chien King n'a pas pu suivre le jeune garçon dans son nouveau pays ?"

Tu peux illustrer et écrire ton hypothèse

Dessin :



Phrase :

(dictée à l'adulte)

*Il s'est fait enlever par une personne du la zone
qui l'a tué par erreur.*

Quel est l'indice qui t'es permis de répondre ?

- Mon intuition (ce que tu penses)
- Les paroles du petit garçon ou de King (texte lu par la maîtresse)
- Les images de l'album

⑤

Alise

Mon hypothèse de lecture sur l'album *King kommt noch*

"À ton avis, pourquoi le chien King n'a pas pu suivre le jeune garçon dans son nouveau pays ?

Il n'est pas

Tu peux illustrer et écrire ton hypothèse

Dessin :



Phrase :

Il n'est pas

?

Quel est l'indice qui t'as permis de répondre ?

- Mon intuition (ce que tu penses)
- Les paroles du petit garçon ou de King (texte lu par la maîtresse)
- Les images de l'album

11) Maelya

Mon hypothèse de lecture sur l'album *King kommt noch*

"À ton avis, pourquoi le chien King n'a pas pu suivre le jeune garçon dans son nouveau pays ?

Tu peux illustrer ~~ou~~ écrire ton hypothèse.



Phrase

Je pense que le bateau va ^{couler} ~~s'écraser~~
après il va se sauver il va monter sur
la montagne.

Quel est l'indice qui t'a permis de répondre ?

- Mon intuition (ce que tu penses)
- Les paroles du petit garçon ou de King (texte lu par la maîtresse)
- Les images de l'album

14
Aram

Mon hypothèse de lecture sur l'album *King kommt noch*

"À ton avis, pourquoi le chien King n'a pas pu suivre le jeune garçon dans son nouveau pays ?

Tu peux illustrer et écrire ton hypothèse



Phrase :

Il est tombé dans la mer.
C'est tout ce que j'ai vu de l'exploration de la culture.

Quel est l'indice qui t'a permis de répondre ?

- Mon intuition (ce que tu penses)
- Les paroles du petit garçon ou de King (texte lu par la maîtresse)
- Les images de l'album

Résumé :

Dans un monde de plus en plus globalisé, l'éducation à la diversité sociale devient essentielle. Ce mémoire interroge les capacités de la littérature pour la jeunesse à devenir le support d'une sensibilisation des jeunes lecteurs aux conditions des personnes exilées, et plus largement au pluriculturalisme. Il se concentre sur deux des œuvres choisies par le Prix franco-allemand pour la littérature de jeunesse, dans le cadre du Salon européen du livre de jeunesse se tenant chaque année à Sarrebruck. Grâce à une analyse théorique et littéraire de *King kommt noch* (écrit par Andrea Karimé) et du *Petit Prince de Calais* (écrit par Pascal Teulade) - ouvrages ayant pour thématique principale l'immigration -, il montre comment un projet pluridisciplinaire construit autour de ces œuvres, peut encourager les enfants à devenir plus empathiques et à développer une réflexion critique.

Le mémoire souligne l'importance de l'attitude de l'enseignant dans l'introduction de ces œuvres en classe et examine comment ces lectures peuvent enrichir la compréhension des élèves sur les enjeux contemporains liés à la migration, et plus largement à la diversité et son acceptation. Il constitue une invitation à redécouvrir la littérature jeunesse, non seulement comme un art qui doit être apprécié à ce titre par les enfants, mais aussi comme un support éducatif majeur pour former des citoyens du monde ouverts, informés et tolérants.

Mots-clés : Littérature de jeunesse – altérité – inclusivité – migration – exil – plurilinguisme - pluriculturalisme – développement de l'empathie – école primaire