

Université de Bordeaux / ESPE d'Aquitaine / Site de Mont-de-Marsan

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Premier Degré : Professeur des écoles

Aborder la question des migrations humaines contemporaines à l'école primaire : la littérature de jeunesse, un média pertinent ?

Mémoire présenté par **Frédéric HEISSAT**

Sous la direction de **Gilles BEHOTEGUY**

*Voici nos pensées de voyageurs,
Voici que la terre seule terre ferme n'apparaît plus,
Voici que le ciel tend son arc sur nos têtes, nous sentons le vacillement du
pont sous nos pieds,
Nous sentons les longues pulsations, le flux le reflux du mouvement infini,
Les tonalités du mystère invisible, les vastes vagues suggestions de la
salure liquide, des syllabes fluides et liquides,
Le parfum, le craquement léger des cordages, le rythme mélancolique,
L'horizon sans bornes, l'horizon brumeux lointain, tout nous accompagne,
Et voici devant nous le poème de l'océan.*

Walt Whitman, Leaves of Grass

A tous ceux et celles qui se mettent en mouvement

Avec l'espoir d'une vie meilleure

Remerciements

*J'adresse mes plus chaleureux remerciements à tous ceux qui m'ont accompagné vers un
nouvel « horizon sans bornes »...*

*À mes élèves de la classe de CM1/CM2 de Rion-des-Landes, autant de phares, joyeux et
lumineux, qui ont éclairé mon voyage,*

*À mes compagnons d'embarquée, Morgane DEKNUYDT et Alice MEYNIEL, à Pascal du CADA 40
et à tous les collègues enseignants qui ont répondu au questionnaire, pour leur temps et nos
discussions, précieux et réconfortants durant cette traversée,*

*À Gilles BEHOTEGUY, maître de conférences en littérature française, qui a toujours su par son
exigence stimulante, sa disponibilité réconfortante et son humanisme chaleureux, nourrir les
voiles de son souffle inspiré et inspirant,*

*Et enfin, à mon fils et à ma femme, qui tenant la barre à mes côtés par tous les temps, sont
ces étoiles qui brillent la nuit et confèrent à chaque matin un horizon de vie des plus tendres.*

Sommaire

Remerciements	2
Sommaire	3
Sigles et abréviations.....	7
Introduction.....	8
1 Cadre contextuel	13
1.1 Les migrations au cœur de l'histoire humaine	13
1.1.1 L'homme est un animal nomade.....	13
1.1.2 Etats et frontières à l'origine de la notion relative de migration	14
1.1.3 Les migrations à l'épreuve du « creuset français ».....	15
1.2 Les migrations au cœur de notre actualité contemporaine.....	17
1.2.1 Une crise migratoire sans précédent	17
1.2.2 L'Europe en première ligne ?	18
1.2.3 La France, terre d'accueil ?	20
1.3 Les migrations au cœur de l'école primaire française	22
1.3.1 L'accueil scolaire des enfants « déracinés »	22
1.3.2 L'enseignement des migrations : les instructions officielles	23
1.3.3 L'enseignement des migrations : les pratiques pédagogiques	25
1.3.4 Question sociale vive et posture enseignante	29
2 Corpus littéraire	32
2.1 Définition d'un corpus d'étude.....	32
2.1.1 Cahier des charges initial.....	32
2.1.2 Recherche et sélection des ouvrages.....	33
2.1.3 Corpus initial.....	33

2.1.4	Corpus d'étude retenu	35
2.2	Figures de la migration	37
2.2.1	Les figures d'identification	37
2.2.1.1	Héros, héroïne.....	37
2.2.1.2	Voix narrative	38
2.2.1.3	Univers de l'enfance	40
2.2.1.4	Un héros... et tous ses semblables.....	44
2.2.2	Les figures d'attachement.....	45
2.2.2.1	Un père généralement absent	45
2.2.2.2	Une mère présente par son réconfort.....	48
2.2.2.3	Les figures de substitution	50
2.2.2.4	Aspects mémoriels et communautaires	51
2.2.3	Les figures secondaires	54
2.2.3.1	Amies ou ennemies ?	54
2.2.3.2	Les figures frontalières.....	57
2.3	Espaces de la migration	59
2.3.1	Espaces du départ	59
2.3.1.1	Une origine en « lettres minuscules »	59
2.3.1.2	Pourquoi partir ?	61
2.3.1.3	Ce(ux) qu'on laisse derrière soi.....	63
2.3.2	Espaces de l'entre-deux	65
2.3.2.1	Horizontalité de l'errance	65
2.3.2.2	Verticalité de l'errance.....	69
2.3.2.3	Temporalité de l'errance	73
2.3.3	Espaces d'arrivée.....	76
2.3.3.1	« Happy end ? »	76

2.3.3.2	Dualité hostilité / hospitalité	76
2.3.3.3	Des fins à nuancer	78
2.4	Psychologies de la migration	80
2.4.1	Sphère physique	80
2.4.2	Sphère émotionnelle	81
2.4.3	Sphère existentielle	84
2.4.3.1	Enfances envolées	84
2.4.3.2	Existences volées	86
3	Proposition pédagogique	90
3.1	Mise en œuvre	90
3.1.1	Contexte de classe	90
3.1.2	Représentations initiales	92
3.1.3	Approche par questions thématiques	94
3.1.4	Introduction du corpus d'albums	96
3.2	Éléments d'observation	98
3.2.1	Lectures préparatoires	98
3.2.2	Temps de discussions	100
3.2.2.1	Approche terminologique	100
3.2.2.2	Organisation fonctionnelle	101
3.2.2.3	Position de l'enseignant	102
3.2.2.4	Discussion 1 : les causes du départ	103
3.2.2.5	Discussion 2 : les conditions du voyage	104
3.2.2.6	Discussion 3 : les figures de la migration	105
3.2.2.7	Discussion 4 : les conditions d'accueil	106
3.2.3	Bilan de la séquence	107
Conclusion		110

Bibliographie	114
Instructions officielles	114
Apports didactiques	114
Rapports officiels sur les migrations	115
Ouvrages généraux.....	116
Articles.....	117
Œuvres littéraires	117
Corpus d'étude	117
Iconographie.....	119
Sitographie	120
Annexes	121
Annexe 1 : Carte des routes migratoires au 22 décembre 2015	122
Annexe 2 : Questionnaire enseignant « migrations / école primaire».....	123
Annexe 3 : Détails du corpus initial retenu	126
Annexe 4 : Illustrations extraites des albums	130
Annexe 5 : Questionnaire initial élèves.....	157
Annexe 6 : Liste des albums utilisés en classe et lien thématiques.....	159
Annexe 7 : Modèle de « grille de réflexion » personnelle fournie	160
Annexe 8 : Exemples de grilles de réflexion renseignées	161
Annexe 9 : Cartes mentales préparatoires enseignant.....	165
Annexe 10 : Cartes mentales élèves synthèse discussions.....	167
Annexe 11 : Productions écrites.....	170
Annexe 12 : Cartes mentales élèves bilan séquence	172
Annexe 13 : Séquence pédagogique proposée.....	178

Sigles et abréviations

Vous trouverez ici une liste alphabétique des abréviations présentes dans ce mémoire :

- CADA Centre d'Accueil de Demandeur d'Asile
- CAO Centre d'Accueil et d'Orientation
- CASNAV Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones
Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de
Voyageurs
- CIPCD Centre d'Intervention Pédagogique en Contexte de Diversité
- CIR Contrat d'Intégration Républicaine
- CRD Centre de Ressources Documentaires
- DGESCO Direction Générale de l'Enseignement Scolaire
- DVP Discussion à Visée Philosophique
- EANA Élèves Allophones Nouvellement Arrivés
- EMC Enseignement Moral et Civique
- ESPE École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
- FLS Français Langue Seconde
- MENESR Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de
la Recherche
- OFPRA Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides
- ONI Office National de l'Immigration
- UE Union Européenne
- UN United Nations
- (UN)HCR (United Nations) High Commissioner for Refugees
- UPE2A Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

Introduction

Des vents tourmentés courent à la surface du monde, déracinant dans leur sillage chaotique, des dizaines de millions d'existences. Les ombres, naturelles ou artificielles, venues du ciel sèment la terreur, mêlant aux destructions matérielles le sang et les larmes de nos semblables. Guerres, crises économiques et climatiques précipitent des millions de survivants chaque année sur les chemins d'une errance à *l'horizon brumeux lointain*¹ pour reprendre le lyrisme des vers tout aussi vagabonds du célèbre poète américain.

Face à ces mouvements, les lignes politiques et physiques des sociétés humaines vacillent : les corps se replient sur eux-mêmes, les yeux ternis d'une humanité qu'on abandonne tandis que les consciences, collectives et informées, rougissent de honte de se terrer dans un égoïsme rationalisé par l'économie et l'intérêt privé. La vision manichéenne et occidentale du monde avait érigé les démocraties d'Europe et d'Amérique comme les derniers bastions de défense d'une civilisation qui se meurt. Or, ces mêmes sociétés usent aujourd'hui de leurs agoras et de leurs urnes respectives pour délier une parole aux confins du repli et de la xénophobie. Tandis que les plus démunis marchent épuisés sous le ciel nu, ceux qui ne manquent de rien s'entourent de murs jusqu'à en masquer la lumière du soleil et les lueurs de leur propre humanité. La communauté internationale peut bien s'émouvoir du corps inerte du petit Alan Kurdi², recroquevillé sur ce rivage turc, qu'en est-il plusieurs années après ? Combien d'autres ont subi et continuent à subir la même destinée funeste tandis qu'aucune décision d'envergure n'est prise par nos institutions ? Il serait évidemment absurde de rejeter l'opprobre sur nos décisionnaires puisque la démocratie porte en sa terminologie même la place, initiale et suprême, du peuple auquel chacun de nous appartient dans ces prises de décision.

Pléthore d'enfants abandonnés, souvent orphelins, errent sur les espaces sombres et chaotiques du monde. Vagabonds, va-nu-pieds, clandestins, peu importe le qualificatif qu'on leur donne, ils sont en marche vers les frontières d'une vie meilleure. De l'autre côté de ces

¹ Mots extraits du recueil poétique *Leave of grass* (1855 – 1891) de Walt Whitman

² Syrien d'origine kurde, le petit Alan Kurdi n'a que trois ans alors qu'il est retrouvé mort noyé sur une plage de Turquie le 2 septembre 2015. Originaire de Kobané, les membres de sa famille fuyaient les affrontements ; le refus de leur demande de visa pour le Canada les a contraints à tenter d'embarquer pour l'Europe. Mais, le bateau pneumatique qu'ils utilisent chavire cette nuit-là emportant Alan, son frère de cinq ans et leur maman.

frontières, des enfants ont la chance de vivre en paix et de fréquenter l'école pour y apprendre à devenir de véritables citoyens de ce monde que nous allons leur laisser en héritage et en partage. Il est ainsi, à mon sens, du devoir de chaque enseignant, quels que soient son origine, ses croyances, sa culture, son pays, ses convictions politiques, son vécu, de préserver l'unité d'une humanité à protéger et de favoriser la rencontre, la compréhension, l'empathie, le respect entre tous ses enfants, futurs décisionnaires, d'ici ou d'ailleurs, du bon ou du mauvais côté de la frontière. Ce n'est qu'en ouvrant toutes les classes de notre vaste monde sur une humanité à partager que tous ces enfants pourront se comprendre par-delà les lignes et les murs dressés et que les sociétés humaines trouveront alors à survivre de façon harmonieuse, respectueuse et digne. Cela relève de l'utopie, très certainement, mais l'utopie porte en elle une double valeur, défendue en leur temps par Platon et Thomas More, celle de se permettre la critique de l'ordre existant tout en posant les jalons d'un idéal vers lequel porter ses efforts.

En tant qu'enseignant, nous avons décidé de consacrer ce travail à l'élaboration d'une première représentation de ces migrations humaines contemporaines et d'une compréhension naissante des enjeux citoyens qui y sont liés. Refusant de rester, pour reprendre la célèbre allégorie platonicienne, face aux ombres qui dansent sous nos yeux, nous avons préféré amener nos élèves sous la pleine lumière d'une actualité qu'ils doivent comprendre pour devenir des citoyens éclairés et dont ils ont déjà de toute façon perçu l'écho. Internet, télévision et réseaux sociaux ont surinvesti ce sujet et il serait naïf de croire que nos élèves auraient préservé leurs yeux et leurs oreilles de ces images et paroles souvent brutales. Il nous paraît donc de notre devoir de pédagogue de construire sereinement et en confiance avec eux cette représentation de la réalité témoignant par la même un profond respect à leurs interrogations légitimes et à leurs intelligences émotionnelles.

Pour s'affranchir de cette brutalité médiatique et de nombreux stéréotypes véhiculés par la société, nous avons décidé au cours de ce travail d'étudier la possibilité d'utiliser la littérature de jeunesse en tant qu'unique vecteur d'entrée pour aborder cette thématique à l'école primaire et de mesurer la pertinence éventuelle de cette initiative.

Dans un premier temps, nous tenterons de contextualiser le phénomène migratoire à l'aide de données paléanthropologiques, historique et géopolitiques. Cet animal nomade qu'est l'Homme n'a pas toujours vu des lignes et des murs lui barrer la route de sa survie et de ses espoirs. Ainsi, c'est bien avec l'établissement des sociétés sédentarisées constituées en états que la notion de frontière apparaît ainsi que celles relatives d'immigration et d'émigration. L'historiographie de ces immigrations en France met en exergue un phénomène constant au cours des décennies et siècles passés avec une réaction, politique et populaire, oscillant entre hospitalité et hostilité, non selon l'origine des populations arrivantes mais selon la santé économique des accueillants. Revenant à notre contemporanéité et sous une crise économique soi-disant majeure, les mouvements migratoires actuels, sans précédent depuis les flux de populations lors de la Seconde Guerre Mondiale, se heurtent globalement à des formes exacerbées de renonciation politique et de refus populaire. Les démocraties européennes sont affectées par le phénomène mais l'Europe est-elle vraiment en première ligne ? Également, qu'en est-il de la situation française ? Le pays des Droits de l'Homme peut-il encore être considéré comme une terre d'accueil ? Nous essaierons d'apporter des réponses à ces questions en nous appuyant sur les derniers rapports produits par les institutions légitimes et ainsi ramener à la raison des chiffres officiels le discours politico-médiatique ambiant. Puis, nous plongerons notre attention au cœur de l'école primaire française en envisageant tant l'accueil scolaire de ces enfants « déracinés » que les recommandations officielles éventuelles autour de l'enseignement de ces migrations pour tous nos citoyens en devenir. Mais, au-delà des programmes et autres compétences à bâtir, les enseignants exercent-ils sur le terrain leur liberté pédagogique en direction de la sensibilisation à cette actualité migratoire et si oui, de quelles manière ? Par le biais d'un questionnaire, nous tâcherons de cartographier les motivations et les pratiques à l'approche de cette question sociale vive, nécessitant à chaque enseignant de se positionner et d'ajuster sa posture pour trouver la « bonne distance » à adopter vis-à-vis de ce sujet.

De notre côté et dans un deuxième temps, nous essaierons donc de définir cette juste mesure en utilisant strictement le champ littéraire. Nous serons ainsi amenés à définir les critères de sélection d'ouvrages de jeunesse qui délimiteront les contours d'un corpus à analyser. Face à ces récits, nous porterons notre attention et parfois notre critique sur la propension de ces ouvrages à rendre compte autant de leur capacité à se fondre dans un

environnement aux codes et éléments accessibles, connus et donc investis par nos jeunes élèves, que de leur habileté à apporter des éléments de description, de compréhension et de réflexion autour des migrations humaines, thématique non rencontrée généralement par les enfants de ces âges au sein de la sphère littéraire. Nous porterons notre attention au cours de cette analyse au traitement opéré par les auteur(e)s et illustrateur(e)s vis-à-vis de leurs personnages. Les héros de ces récits constituent-ils des figures d'identification desquelles les enfants pourront de manière empathique se rapprocher ? De la même façon, l'univers de l'enfance, facilitant l'entrée dans l'imaginaire à ce jeune public, est-il présent ? Aussi, la mise en contexte des protagonistes rend-elle compte des caractéristiques générales des mouvements migratoires ? Donne-t-elle une idée du nombre important de personnes concernées et par quels biais ? Comment sont transposées les différentes décisions prises par les familles soumises au départ : père solitaire en éclaireur et mère en attente protégeant ses enfants ou au contraire toute la famille sur la route ? Enfin et par-delà ce cercle familial, les personnages secondaires permettent-ils de saisir l'enjeu des rencontres, providentielles, indifférentes ou dangereuses, faites par les protagonistes ? Trouve-t-on dans ces récits les figures frontalières du garde et du passeur et leur mise en action permet-elle aux lecteurs n'ayant jamais envisagé ces types de personnage d'en avoir une compréhension nuancée, hors de tout manichéisme exacerbé ? Puis, nous porterons notre regard sur les espaces parcourus par ces ouvrages : les espaces de départ créés rendent-ils pleinement possible la définition des raisons qui poussent à l'exil et la compréhension empathique de ce qui est alors abandonné et perdu ? Dans l'entre-deux de ces errances, les titres sélectionnés donnent-ils la possibilité à leurs jeunes lecteurs de saisir les enjeux et les oscillations, tant géographiques que sentimentales, de ce mouvement et de la temporalité qui lui est associée ? Enfin, les espaces d'arrivée tels qu'envisagés témoignent-ils toujours d'un « happy end » plutôt naïf ou constituent-ils un miroir des réalités en proposant des fins à nuancer voire tragiques ? Le dernier axe de cette analyse littéraire investiguera la sphère psychologique. L'éreintement des corps lors de ces exils et la multitude d'émotions qui les parcourent, entre espoirs et désespoirs, profondes tristesses et joies revitalisantes, sont-ils présents et palpables dans les récits ? Et, d'une manière plus existentielle et initiatique, les ouvrages retenus permettent-ils de porter un regard sur ces enfances et ces existences à jamais bouleversées ? Toutes ces questions, et bien d'autres, ponctueront cette analyse et

apporteront, nous l'espérons, des réponses permettant de jauger la pertinence du corpus défini et d'envisager les modalités de sa mise en œuvre pédagogique.

Dans un dernier temps, nous définirons une proposition pédagogique, parmi tant d'autres possibles, mais répondant au plus près aux exigences de notre classe de cycle 3 double niveau, à son contexte sociogéographique, à la relation enseignant / élèves existante et à la posture professionnelle retenue. En amont de cette mise en œuvre effective, nous tenterons par le biais de quelques interrogations portées aux élèves de recueillir leurs représentations initiales sur ce sujet et de définir les éventuels emprise et impact du relais socio-médiatique. Nous envisageons d'investir cette thématique migratoire lors de discussions hebdomadaires programmées et auxquelles les élèves auront la possibilité de se préparer à l'aide, uniquement, des ouvrages du corpus retenu suite à l'analyse réalisée. Ces temps d'échange seront introduits par des questions ouvertes rendant possible tant la mise en activité des élèves qu'une réflexion progressive et douce autour de ce sujet migratoire : le premier oral réflexif portera sur les causes de ces départs forcés permettant d'envisager lors des deux temps d'échanges intermédiaires le voyage afférent tant par ses conditions, matérielles, physiques et émotionnelles, que par les personnes rencontrées (alliés, ennemis, passeur, gardes...) avant de discuter lors d'une dernière séance autour des conditions d'accueil des personnes en situation de migration. Chacune des questions portées à l'attention des élèves trouvera des fragments de réponses à croiser au sein des titres mis à disposition et en rotation dans la classe. Ce cheminement, guidé par l'enseignant, permettra à chaque élève de s'investir à hauteur de ses capacités de lecture et de réflexion dans le processus de compréhension envisagé. L'engagement des élèves tant dans cette compréhension littéraire préparatoire qu'au sein des espaces oraux de réflexion aménagés devrait nous permettre de mesurer, au-delà du simple pronostic théorique, la pertinence pédagogique concrète de cette volonté d'aborder la question des migrations humaines contemporaines à l'école primaire par le seul média de la littérature de jeunesse.

1 Cadre contextuel

1.1 Les migrations au cœur de l'histoire humaine

1.1.1 *L'homme est un animal nomade*

Pour faire écho à la célèbre formule aristotélicienne, l'homme, animal nomade, a une histoire sur Terre qui est entièrement corrélée avec celle de ses migrations. Comme en témoigne Pascal Picq, paléanthropologue et maître de conférences au Collège de France, le genre humain, qui apparaît avec *Homo ergaster* il y a deux millions d'années, se distingue des autres grands singes par sa capacité à migrer de façon pérenne:

Plus grand, plus mobile, plus fort, plus intelligent, doué de langage, il s'affranchit de la dépendance séculaire des hominoïdes au monde des arbres et s'engage dans les espaces ouverts. Très vite, il se retrouve dans les régions méridionales de l'Eurasie.

Sa sortie d'Afrique ne participe pas d'une volonté de conquête. Elle se fait en compagnie de sa communauté écologique, avec le lion, les antilopes, les babouins, les mammouths, les hyènes, etc. Un fait exceptionnel tranche cependant : l'homme est capable de s'installer dans tous les écosystèmes. Quand la communauté écologique du lion s'étend vers l'est, elle finit par rencontrer celle du tigre et son expansion s'arrête là. Cela ne vaut pas pour l'homme³.

Selon le paléanthropologue, ce sont bien des considérations écologiques, et non une seule volonté de conquête, qui sont à l'origine de ces grandes migrations premières poussant ces premiers hommes et d'autres espèces animales à vouloir quitter leur berceau africain. Des origines préhistoriques à notre époque contemporaine, il est ainsi toujours question d'hommes, de migrations et d'écologie. Cette triade originelle s'articule autour du postulat selon lequel les membres du genre humain, qui ont la capacité unique de se déplacer et de s'adapter à tous les milieux, se mettent en mouvement de façon à rejoindre un écosystème propice à leur survie.

³ PICQ, Pascal, *De Darwin à Lévi-Strauss : L'homme et la diversité en danger*, Paris, Odile Jacob, collection « Sciences humaines », 2013, page 100

Aux chasseurs-cueilleurs des origines, fondamentalement nomades, vont progressivement s'adjoindre puis se substituer les agriculteurs-éleveurs sédentaires. Archéologue et professeur de protohistoire européenne à l'université Paris-I, Jean-Paul Demoule témoigne de ce bouleversement culturel fondamental :

Il y a environ dix millénaires, l'histoire de l'humanité connut une véritable révolution, qui marqua le passage du paléolithique au néolithique : dans différentes régions du monde, de petits groupes de chasseurs-cueilleurs entreprirent de domestiquer certains animaux – chien, mouton, chèvre, porc, bœuf, buffle, lama... – et certaines plantes – blé, orge, lentille, mil, riz, maïs, courge, pomme de terre... Le contrôle des ressources alimentaires leur permit de se sédentariser et d'accroître considérablement leur population, éliminant progressivement les sociétés de chasseurs-cueilleurs⁴.

Ramené sur l'échelle du temps humain, le nomadisme de l'homme, en tant que mode d'occupation des sols, aura donc prévalu 99,5% de son histoire. Dans ce cadre, la migration était un mouvement naturel et absolument nécessaire pour l'homme qui se déplaçait entre deux habitats différents. Le caractère sédentaire de l'espèce humaine, qui fait loi aujourd'hui, apparaît alors comme un balbutiement récent, un mode de vie somme toute nouveau.

1.1.2 Etats et frontières à l'origine de la notion relative de migration

Le nouvel homme sédentaire s'est très rapidement doté de moyens d'organisation et de protection pour garantir la viabilité et la sécurité de ses possessions. C'est dans ce contexte de privatisation des espaces que naissent progressivement états, frontières et, comme le souligne le géographe Christian Grataloup, la relativité de la migration :

C'est aussi autour de la constitution des États-nations aux XVIII^e -XIX^e siècles que prend forme la notion relative de migration. Il y avait historiquement les sociétés à pattes - les éleveurs - plus mobiles que les sociétés à racines – les cultivateurs. Parler de migrants, c'est déjà se placer du point de vue du sédentaire. Et, pour celui-ci, le nomade, terme très dépréciateur, c'est l'autre absolu, tout comme le migrant d'aujourd'hui évoque plus ou moins un envahisseur qui va tout dévaster et qu'il faut empêcher d'entrer⁵.

⁴ DEMOULE, Jean-Paul, *La révolution néolithique*, Paris, Le Pommier, collection « Le collège », 2013, quatrième de couverture

⁵ GRATALOUP, Christian, « Migrer, c'est toute l'histoire de l'humanité », article de Marie Verdier avec Denis Sergent, dans *La Croix* [en ligne], 2015, [consulté le 26 décembre 2016], disponible à l'adresse <http://www.la-croix.com/Actualite/France/Migrer-c-est-toute-l-histoire-de-l-humanite-2015-11-06-1377498>

Les hommes se sédentarisent autour d'états qui se structurent autour de frontières au sein desquelles s'exercent leurs lois et leurs relatives protections. Ces ancrages participent à la fixation des foyers, à l'immobilisme relatif des hommes qui choisissent de subvenir à leurs besoins de façon collective et locale selon des règles établies. Dans ces repères aux lignes fixes, la trajectoire de l'homme en mouvement sous les astres anciens est perçue comme une menace en ce qu'elle ne respecte pas la nouvelle codification sociale.

La sédentarité nouvelle provoque un changement de focale : le nomade devient exception, marginalité et par extension danger. Avec l'Etat se définit un « nous » et donc un « eux » pour désigner l'ensemble de ceux qui n'y appartiennent pas. Le nomade, symbole du mode de vie ancestrale de ce passé humain commun, subit alors les caprices de la cité nouvellement bâtie : soit il lui est utile et jugé acceptable et ses larges portes s'ouvrent, soit il est perçu comme une menace et les gonds resteront muets.

Le migrant d'aujourd'hui, loin d'être perçu comme le descendant naturel des premiers hommes nomades, est le triste héritier dans la pensée collective de ce nouvel envahisseur abolissant règles et frontières étatiques. Le morcellement de la planète en espaces étatiques officiels et réglementés encadre dès lors les phénomènes migratoires. Au « nomade » des temps anciens se substitue progressivement un lexique légal complexe et spécifique à chaque état pour désigner celui qui se déplace durablement : migrant, immigrant, émigrant, réfugié, demandeur d'asile...

1.1.3 Les migrations à l'épreuve du « creuset français »

D'un point de vue historiographique, proposer une histoire de l'histoire des migrations est une activité récente. Il faut attendre aux États-Unis et en Europe la seconde partie du XX^e siècle pour que les historiens se penchent sur le sujet. Au-delà de la discipline historique, s'inscrit une volonté politique forte d'exercer un regard rétrospectif sur les groupes qui ont aidé à construire les sociétés de façon à répondre aux enjeux d'intégration contemporains.

En France, dénonçant ce « non-lieu de mémoire », l'historien Gérard Noiriel est l'un des pionniers dans la construction de cette histoire nationale des migrations :

Prendre au sérieux la diversité des origines de la population actuelle de la France conduit à un changement de point de vue sur son passé proche. On ne

peut plus considérer l'immigration comme un problème extérieur, mais on doit la voir comme un problème interne à l'histoire de la société française contemporaine⁶.

Publié en 1988, cet extrait témoigne tant de l'intérêt de bâtir cette histoire que de l'apparition progressive d'une problématique propre aux phénomènes migratoires. La question de l'immigré est soumise à des réponses politiques et civiles changeantes selon les pressions économiques et nationalistes rencontrées : un accueil relatif du *travailleur immigré* si l'économie est prospère, un rejet de l'*étranger* dans le cas contraire.

La révolution industrielle du XIX^e siècle bouleverse les sociétés humaines et place l'économie au cœur de ces dernières et de leur survie. A la triade originelle « hommes, migrations, écologie » se superpose donc une triade contemporaine « hommes, migrations, économie ».

Symbole de libertés et de développement économique fort, la France du XIX^e siècle va attirer de nombreux immigrés européens pour nourrir ses industries avides de bras et ses campagnes désertées par un fort exode rural. Cet afflux de main d'œuvre étrangère pousse les nationalistes de la fin du siècle à faire pression sur les gouvernements de la III^e République pour protéger les travailleurs français. Face aux violences xénophobes, l'Etat légifère : Code de la Nationalité de 1889, premières cartes de séjour... Le plein emploi de la Belle-Époque voit ces tensions s'atténuer.

Périodes de tension extrême, les deux guerres mondiales vont contraindre l'État français à faire appel à ses ressources humaines coloniales. Alors que les Français découvrent l'étendue de leur empire, les soldats coloniaux sont confrontés pour la première fois aux réalités de la métropole. Suite aux conflits, certains survivants s'installeront en métropole mais beaucoup tomberont au front. A l'issue de chaque guerre, le pays est en ruine et les travailleurs étrangers sont appelés à participer à sa reconstruction.

Le fascisme latent des années 1930 s'accompagne de renvois massifs à la frontière, phénomène qui connaîtra un répit sous le Front populaire. Les Trente Glorieuses (1945-1974) sont une période de prospérité économique qui voit affluer avec plus de bienveillance de nombreux immigrés : espagnols, italiens, portugais, yougoslaves, algériens, turcs... Avec la

⁶ NOIRIEL, Gérard, *Le creuset français : Histoire de l'immigration XIXe-XXe siècle*, Paris, Seuil, collection « L'univers historique », 1988, page 10

création de l'Office Nationale de l'Immigration en 1945, l'État prend en charge officiellement la politique migratoire. Depuis 1975, les difficultés économiques et sécuritaires subies en France tendent à une forte poussée nationaliste. Ainsi, définir le contexte et les enjeux liés à l'immigration est un défi permanent pour notre démocratie et sa devise républicaine.

1.2 Les migrations au cœur de notre actualité contemporaine

1.2.1 Une crise migratoire sans précédent

La mise en perspective historique précédente nous rappelle que les migrations ne sont pas l'apanage de notre modernité. Et pourtant, les phénomènes migratoires actuels bouleversent complètement l'échiquier mondial : les démocraties vacillent, les organisations internationales paraissent inefficaces, l'Europe se divise, les murs se dressent et les rapports géopolitiques se tendent. Quels sont les facteurs permettant d'expliquer la portée de cette « crise migratoire », pour reprendre l'expression politico-médiatique consacrée ?

D'un point de vue quantitatif, l'agence des Nations-Unies pour les réfugiés (UNHCR), référent à l'échelle internationale du suivi des migrations, estime dans son dernier rapport en lien avec 128 pays que 65,3 millions de personnes ont été « déracinées »⁷ suite aux guerres et aux persécutions de par le monde en 2015 soit 1 être humain sur 113, ce qui est un niveau sans précédent depuis la Seconde Guerre. Parmi ces personnes « déracinées », il s'agit de distinguer :

- 40,8 millions de déplacés internes (qui ne sont pas sortis des frontières de leur pays)
- 21,3 millions de personnes ayant obtenu le statut de réfugié dont 51%, soit près de 11 millions, sont des enfants séparés de leurs parents ou voyageant seuls, ce qui est une situation inédite et dramatique. Le statut de réfugié concerne des personnes qui se retrouvent dans un autre pays et qui répondent aux critères fixés par la Convention de Genève du 28 juillet 1951 :

[Toute personne] craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe

⁷ UNHCR, *Global trends: forced displacement in 2015*, UNHCR, 20 juin 2016, [en ligne], [consulté le 28 décembre 2016], disponible à l'adresse: <http://www.unhcr.org/576408cd7>, page 2

social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner⁸.

- 3,2 millions de demandeurs d'asile qui sont donc en attente d'une réponse de leur pays d'accueil à leur demande d'assistance. Un retour positif donne le statut de réfugié tandis qu'une réponse négative est souvent suivie d'une obligation de quitter le territoire d'accueil.

A ces chiffres, il convient d'ajouter les personnes en situation de migration qui sont en cours de mouvement d'un pays à l'autre et qui échappent à tout recensement officiel.

Face à cette situation inédite, l'Organisation des Nations Unies (UN) a adopté le 19 septembre 2016 une Déclaration sur la mobilité humaine⁹ visant à protéger les droits et la vie des personnes déplacées et à responsabiliser l'ensemble des pays membres concernés.

1.2.2 L'Europe en première ligne ?

Pour rester dans une approche qualitative et toujours selon le rapport du HCR¹⁰, il faut au préalable relativiser fortement la place de l'Europe : en 2015, le vieux continent abrite 6% des personnes « déracinées », soit 3,9 millions de personnes, bien loin derrière les pays africains et moyen-orientaux qui cumulent 68% soit 44,4 millions de personnes. Au-delà des chiffres, c'est bien la situation géopolitique qui confère à l'Europe un rôle d'envergure au sein de cette crise. Perçues comme de véritables *eldorados* sociaux et économiques, les démocraties européennes paraissent comme étant les plus accessibles à partir des zones de conflit les plus violents de la planète (Syrie, Irak, Lybie...) et des régions les plus défavorisées économiquement (Erythrée, Soudan, Somalie...).

⁸ UN, *Convention générale du 28 juillet 1951 relative au statut des réfugiés*, UN, 28 juillet 1951, [en ligne], [consulté le 28 décembre 2016], disponible à l'adresse: <http://www.aedh.eu/plugins/fckeditor/userfiles/file/Conventions%20internationales/Convention%20relative%20au%20statut%20des%20r%C3%A9fugi%C3%A9s.pdf>, page 2

⁹ UN, *HLM General Assembly on addressing large movements of refugees and migrants*, UN, 19 septembre 2016, [en ligne], [consulté le 28 décembre 2016], disponible à l'adresse: <http://www.un.org/pga/70/wp-content/uploads/sites/10/2015/08/HLM-on-addressing-large-movements-of-refugees-and-migrants-Draft-Declaration-5-August-2016.pdf>

¹⁰ UNHCR, *Global trends: forced displacement in 2015*, op. cit.

La Méditerranée, barrière naturelle, est d'une dangerosité absolue : selon le HCR, 3 771 personnes y auraient trouvé la mort en 2015 et le bilan serait encore plus lourd en 2016 avec plus de 5 000 morts annoncés. Qu'ils soient entassés en mer ou errants sur la terre ferme, les personnes en situation de migration sont en danger : considérées par des réseaux mafieux clandestins comme des objets de trafic, elles subissent exploitations et violences.

Dans ce contexte, les pays européens peinent à trouver une réponse commune efficace et les actions politiques de l'UE se partagent entre accueil et dissuasion. L'agence européenne Frontex, chargée de la gestion de la coopération opérationnelle aux frontières extérieures, a vu ses responsabilités renforcées tant dans la dissuasion au franchissement des frontières de l'UE que dans le secours aux personnes en danger.

La carte¹¹ portée en annexe 1 présente les « nouvelles routes et nouveaux obstacles » rencontrés par les personnes en situation de migration. L'intensification de la surveillance, notamment au niveau du détroit de Gibraltar, dissuade d'emprunter ces routes occidentales. En revanche, les accès maritimes vers Lampedusa depuis la Lybie et la Corne de l'Afrique et surtout vers les côtes grecques au départ de la Syrie, de l'Irak et de l'Afghanistan via la Turquie sont les deux voies d'entrées les plus fréquentées. Phénomène inédit, les chaînes migratoires s'adaptent très vite aux aléas de ces routes par l'utilisation des médias et des réseaux sociaux qui permettent de recevoir une information en temps réel.

Une fois sur le sol européen, les personnes en situation de migration transitent via de nombreux pays, notamment la Grèce, l'Italie et les Balkans mais aussi la France, pour gagner principalement le Royaume-Uni, l'Allemagne et les pays scandinaves. Certains pays européens, poussés par des scores électoraux populistes élevés et faisant écho à un phénomène en hausse sur tous les continents (hors Amérique du Sud), ont fait le choix de dresser des murs à leurs frontières à l'instar de la Hongrie qui a posé un grillage de 3 à 4 mètres de hauteur sur 175 km de frontière avec la Serbie ou encore de la Bulgarie avec l'installation d'un barbelé de 3 mètres de hauteur sur plusieurs dizaines de kilomètres le long de sa frontière avec la Turquie. A contrario, d'autres pays comme l'Italie ou la Grèce se déclarent dépassés par le flux de personnes arrivant et menacent de renoncer aux contrôles de leurs frontières sans un soutien financier et structurel de l'Union Européenne. Si chaque

¹¹ MARIN, Cécile, « Le droit d'asile remis en question. », dans *Le monde diplomatique* [en ligne], janvier 2016, [consulté le 29 décembre 2016], disponible à l'adresse : <http://www.monde-diplomatique.fr/cartes/droitdasile>

pays de transit applique sa propre politique indifféremment de ses voisins, il en est de même dans les pays dits « d'accueil » : l'Allemagne après sa volonté première d'accueil d'un million de migrants recule suite au mécontentement populaire ; la Suède sous la même pression a durci ses règles d'immigration ; le Danemark, la Suisse mais aussi l'Allemagne procèdent à des confiscations de biens aux demandeurs d'asile ; quant au Royaume-Uni, il a choisi de quitter l'Union Européenne pour entre autres reprendre le contrôle de ses frontières.

Face à ce désordre politique global, les instances représentatives de l'Union Européenne, au premier lieu desquelles la Commission Européenne, tentent d'impulser une approche commune et globale, notamment avec la création d'un agenda européen en matière de migration¹² présenté à Bruxelles en Mai 2015 : renforcement des dispositifs d'action et de luttes contre les voies clandestines d'immigration, collaboration et aide accrues avec pays de départ et de transit, réaffirmation des principes de solidarité entre les états membres... Au-delà de cette crise migratoire tragique, c'est bien l'avenir de l'Europe qui semble ici se jouer : soit les peuples européens parviennent en faisant preuve de solidarité et de compromis à trouver ensemble des solutions pérennes, soit il semblerait que l'idéal commun européen soit amené à sombrer dans les eaux du passé.

1.2.3 La France, terre d'accueil ?

La place occupée par notre pays au sein de ce phénomène migratoire mondial est également à relativiser fortement. La France est le 3^{ème} pays de l'UE en termes de demandes d'asile avec 80.075 demandes en 2015, loin derrière l'Allemagne et la Suède. Ce chiffre représente 2,5% des 3,2 millions de personnes en recherche d'asile au niveau mondial¹³. Ce faible pourcentage place la France, 6^{ème} puissance économique mondiale, au-dessous de la moyenne des pays membres de l'UE comparativement au nombre d'habitants par pays.

En effet, la nation des Lumières n'est plus perçue comme une terre promise qui attire et notre pays est aujourd'hui majoritairement assimilé, dans ce contexte migratoire, à un tremplin vers la Grande-Bretagne. Cette situation a conduit à une concentration des

¹² European Commission, *A european agenda on migration*, EU, 13 mai 2015, [en ligne], [consulté le 29 décembre 2016], disponible à l'adresse : https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/background-information/docs/communication_on_the_european_agenda_on_migration_en.pdf

¹³ UNHCR, *Global trends: forced displacement in 2015*, op.cit.

personnes en situation de migration dans des « camps » au Nord de la France, « la jungle de Calais » en était le plus important. Aménagé début 2015 pour répondre aux besoins d'accueil local, ce camp dispose de capacités initiales d'accueil qui sont très vite dépassées et qui conduisent, à grand renfort médiatique et politique, à son démantèlement à l'automne 2016. La fermeture de ces camps précaires aux conditions de vie insalubres et la naissance de nouveaux camps eux aussi clandestins en périphérie de la capitale a accéléré la construction et/ou la mise à dispositions de centres officiels d'accueil, ainsi que le précise l'Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides (OFPRA) dans le cadre de son rapport 2015 :

Depuis l'automne 2015, cette mobilisation a franchi une étape supplémentaire à travers la possibilité offerte à chaque migrant présent à Calais de rejoindre un Centre d'accueil et d'orientation (CAO) en France pour y être mis à l'abri, disposer d'un accompagnement permettant la prise en compte des situations particulières, et repenser son projet migratoire dans de meilleures conditions¹⁴.

Les CAO doivent ainsi permettre aux personnes qui y sont installées de bénéficier d'un temps de répit en vue de pouvoir se prononcer dans les meilleures conditions sur leur projet migratoire : rapatriement, volonté de poursuivre vers d'autres pays d'accueil ou demande d'asile en France. Dans ce dernier cas, la loi du 29 juillet 2015 présente une réforme du droit d'asile de façon à garantir une meilleure protection juridique des personnes et un traitement plus rapide des demandes. Ces dernières sont enregistrées en préfecture avant d'être déposées à l'OFPRA. Dans l'attente de l'instruction du dossier qui officiellement est de 6 mois, mais atteint souvent plus de 18 mois, les personnes sont hébergées dans des centres d'accueil de demandeurs d'asile (CADA) et les enfants sont alors scolarisés. En cas d'accord, à leur demande (19 506 accords en 2015 soit 24,3% des demandes), les personnes se voient attribuées le statut de réfugié leur permettant de rester sur le territoire ; dans le cas contraire, elles peuvent faire appel ou sinon sont amenées à quitter le sol français.

Pour les personnes admises s'engage alors un long parcours d'intégration dans la société française dont le gouvernement a modifié la législation en ajoutant notamment la signature d'un « contrat d'intégration républicaine » (CIR) prévoyant des formations civiques et linguistiques.

¹⁴ OFPRA, *Rapport d'activité OFPRA 2015*, OFPRA, 13 mai 2016, [en ligne], [consulté le 30 décembre 2016], disponible à l'adresse : https://ofpra.gouv.fr/sites/default/files/atoms/files/rapport_dactivite_ofpra_2015_hd.pdf, page 12

1.3 Les migrations au cœur de l'école primaire française

1.3.1 L'accueil scolaire des enfants « déracinés »

Les enfants engagés sur les routes de la migration sont de plus en plus nombreux et se trouvent donc déscolarisés durant de longs mois, voire des années. Dans les zones conflictuelles, ils sont fréquemment soustraits à l'institution scolaire de leur pays bien en amont de leur départ pour les garder à l'abri au domicile et/ou car les structures ne sont plus capables de les accueillir.

Une fois ces enfants résidant officiellement sur le sol français, c'est-à-dire dès l'enregistrement de leur demande d'asile, la loi Jules Ferry du 28 mars 1882 prévoit l'obligation de leur instruction dès l'âge de 6 ans (et jusqu'à 16 ans selon l'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959). Les CADA sont donc en charge du respect de cette législation et accompagnent ces enfants vers un parcours scolaire. La plupart de ces enfants ne parlent pas le français : l'institution scolaire les nomme « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA). Leur scolarisation est régie par la circulaire 2012-141 qui précise :

Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École. L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues. L'École doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle¹⁵.

Pour cela, le ministère s'appuie sur les CASNAV, centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, qui prennent en charge les missions d'expertise pédagogique et de médiation.

¹⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, MEN, circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012, [en ligne], [consulté le 30 décembre 2016], disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Selon les chiffres édités par le ministère, 52 500 élèves allophones étaient scolarisés en 2014-2015. Les principaux enjeux de la scolarisation de ces élèves sont :

- l'apprentissage rapide de la langue française qui peut se faire directement en classe par l'enseignant et/ou via l'enseignement de la discipline Français Langue Seconde (FLS), dispensé par des enseignants spécialisés.
- l'inclusion scolaire pour laquelle la circulaire¹⁶ précise :

L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers. Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire¹⁷.

Les UPE2A regroupent l'ensemble des structures, moyens spécifiques à l'enseignement aux élèves allophones.

- le bien-être de ces élèves dans l'univers scolaire et pour lequel un suivi social et psychologique pourra s'avérer nécessaire selon leur vécu et leur parcours.

1.3.2 L'enseignement des migrations : les instructions officielles

Soumis à une actualité forte, les phénomènes migratoires actuels ont une répartition spatiale mondiale et un ancrage temporel conséquent car selon les spécialistes, il s'agit bien d'une situation qui va durer dans le temps et s'amplifier notamment avec l'impact du dérèglement climatique. Au-delà du fait que nos élèves seront nécessairement et fortement confrontés à cette situation en tant qu'adultes, de plus en plus d'élèves issus de ces migrations intègrent aujourd'hui les classes de l'école de la République. Face à ce constat, les instructions officielles assorties d'un nouveau socle et d'une refonte des programmes en 2015 prévoient-elles ou à défaut permettent-elles un enseignement de ces migrations humaines ?

¹⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, op.cit.

La recherche du mot-clé « migrations » dans les programmes 2015 du cycle 1¹⁸ (maternelle) et des cycles 2 à 4¹⁹ (élémentaire / collège) met en avant l’histoire-géographie, discipline la plus naturellement liée aux migrations humaines, en classe de quatrième avec d’une part l’enseignement de l’histoire de l’immigration depuis le XIX^e et d’autre part celui des « mobilités humaines transnationales ». Une approche explicite des phénomènes migratoires actuels est donc prévue dans le secondaire, ce qui n’est pas le cas à l’école primaire. Est-il cependant envisageable d’aborder ces notions avant le collège tout en restant dans le champ prescrit par les instructions officielles ?

En cycles 1 et 2, la discipline liée à l’exploration et au questionnement sur le monde s’applique à installer des savoirs et compétences fondamentaux proche de l’environnement immédiat des élèves. Il semble dès lors assez difficile, hors évènement, projet particulier ou sollicitation directe des élèves, d’envisager travailler explicitement les migrations humaines contemporaines.

En cycle 3, les disciplines « histoire », « géographie » et « sciences et technologies » bénéficient d’un spectre d’enseignement plus large permettant notamment aux élèves de réinvestir les savoirs fondamentaux acquis aux cycles précédents. Ainsi, des parallèles avec les phénomènes migratoires actuels pourraient être établis avec les entrées suivantes :

- En histoire, les grands mouvements et déplacements de populations du IV^e au X^e siècle sont au programme de la classe de CM1.
- En géographie, toujours en cours moyen, il est prévu de travailler les entrées « habiter », « se loger », « travailler » et « se déplacer ».
- En sciences et technologies, la thématique « la planète Terre et les êtres vivants dans leur environnement » permet de s’intéresser aux risques encourus par les populations lors de phénomènes naturels, aux interactions entre les êtres vivants et leur milieu de vie et par extension à la notion de peuplement d’un milieu.

¹⁸ MENESR-DGESCO, *Programme d’enseignement de l’école maternelle*, MENESR, arrêté du 18-02-2015 - J.O. du 12-03-2015, [en ligne], [consulté le 30 décembre 2016], disponible à l’adresse :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole

¹⁹ MENESR-DGESCO, *Programme d’enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, MENESR : arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015, [en ligne], [consulté le 30 décembre 2016], disponible à l’adresse :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95184

Toutefois, au-delà de ces disciplines « spécifiques », c'est sans aucun doute l'entrée par l'enseignement moral et civique, qui permet, quel que soit le cycle envisagé, d'évoquer en classe avec les élèves l'actualité migratoire, à l'instar de tous les autres sujets sociétaux contemporains. Le « vivre ensemble », la « construction de la citoyenneté » ainsi que tous les apprentissages liés à la construction de sa sensibilité et de la gestion des émotions se retrouvent dans les attendus de chaque cycle. Les sujets d'actualité s'inscrivent pleinement dans cette idée d'aider les élèves à se construire en tant que futur citoyen. Bien évidemment, les discours et dispositifs envisagés pour les aborder en classe devront être adaptés au degré de maturité ainsi qu'à la capacité de compréhension et d'expression des élèves.

1.3.3 L'enseignement des migrations : les pratiques pédagogiques

Si théoriquement des entrées disciplinaires peuvent être envisagées pour aborder la thématique migratoire à l'école primaire, qu'en est-il en réalité dans nos salles de classe ?

Pour le savoir, un questionnaire a été construit et diffusé sur les réseaux sociaux à divers groupes fermés de professeurs des écoles. Notons que la participation à ces groupes nécessite pour chaque membre d'avoir certifié être bien enseignant dans le primaire, ce qui contribue à garantir de façon théorique la qualité de l'échantillon consulté.

Ce questionnaire a été bâti autour de sept questions visant :

- à connaître le cycle d'enseignement des sondés de façon à interpréter les réponses des enseignants relativement à l'âge de leurs élèves,
- à savoir si les interrogés ont prévu d'évoquer le sujet des migrations dans leur enseignement et les raisons de cette décision,
- à connaître l'avis des répondants quant à la pertinence de l'entrée sur cette thématique par le biais de la littérature jeunesse,
- et enfin à connaître le degré d'implication des enseignants sondés vis-à-vis de ce sujet au regard de la présence ou non d'enfants issus de ces migrations dans leur classe.

L'annexe 2 présente en détails ce questionnaire ainsi que l'analyse graphique et quantitative proposée.

Les enseignants ayant participé à cette étude s'inscrivent dans les trois cycles de l'école primaire permettant une analyse globale et représentative des pratiques.

Sur les 75 participants, 15 déclarent avoir évoqué ou prévu d'évoquer les phénomènes migratoires actuels, soit 20% de l'échantillon. A contrario, 80% d'entre eux n'aborderont pas ce sujet dans leur(s) classe(s) cette année. Ce ratio 20/80 s'est installé dès le début de la collecte et s'est maintenu stable au fur et à mesure de l'enregistrement des réponses. Une analyse croisée tenant compte du cycle d'enseignement met en lumière le fait que la proportion d'enseignants évoquant cette thématique en classe est plus importante au cycle 3 (12 enseignants sur 36 soit 33,33%) qu'au cycle 2 (6 enseignants sur 31 soit 19,35%) et demeure très faible au cycle 1 (2 enseignants sur 23 soit 8,70%).

Pour les enseignants affirmant ne pas traiter ce sujet en classe cette année, le degré de maturité des élèves, mis en exergue par 56,14% d'entre eux, est donc le premier critère de décision, ce qui rejoint l'évolution du ratio évoquée ci-avant.

Si 14 sondés (soit 18,67%) déclarent avoir un ou plusieurs enfant(s) réfugié(s) dans leur(s) classe(s), cela ne contribue pas davantage à ce qu'ils investissent la thématique migratoire. En effet, ils ne sont que 3 à étudier ce sujet soit 21,43% ce qui est relativement proche des statistiques relatées en amont. Un enseignant rappelle d'ailleurs qu'il peut être difficile de parler de cette actualité quand certains enfants de la classe en sont issus.

Il est intéressant de constater que le lien avec les instructions officielles, à savoir les éléments du socle et des programmes, est avancé par 36,67% des participants pour expliquer leur choix de ne pas enseigner l'actualité migratoire alors que 33,33% des enseignants évoquant le sujet en classe justifie ce choix par le recours aux instructions officielles. Ce paradoxe témoigne de la liberté pédagogique offerte aux enseignants dans l'approche des éléments officiels : si l'actualité migratoire n'est effectivement pas explicitement écrite dans les programmes de l'école primaire, son étude peut être un moyen de contribuer à favoriser la construction de compétences requises à l'image de la formation du citoyen et de l'ouverture sur le monde.

Si le contexte social (8,33%) et la charge émotionnelle afférente à cette actualité (15,00%) sont relatés par certains participants, c'est plus le manque de temps (28,33%) et le manque

de ressources pédagogiques voire de formation spécifique (30,00%) qui freinent également les enseignants à l'approche de cette thématique.

Précisons à ce sujet que le travail mené en classe dans le cadre de cette étude n'a fait l'objet d'aucune formation spécifique préalable et n'a pris appui sur aucun support officiel dédié puisque ces éléments n'existent pas et qu'il n'était pas envisageable d'attendre leur hypothétique création pour porter cette thématique en classe. Par ailleurs, notons que le référentiel des professeurs des écoles affiche au sein des compétences communes aux professeurs et personnels d'éducation le fait de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » ce qui tend à rompre avec une position attentiste.

Il est toutefois permis d'élargir ici notre réflexion et de s'interroger sur la pertinence de se soustraire à aborder des sujets sociétaux difficiles qui in fine s'immisceront nécessairement un jour ou l'autre dans la vie de nos élèves : la maladie, la mort, le divorce, l'homoparentalité, entre autres et l'ensemble des thématiques sociologiques actuelles dont fait partie la thématique migratoire. S'agit-il d'un renoncement du corps enseignant à aborder ses questions vives ou d'une vérité socialement admise que l'école doit être un monde à part préservant l'idéal romanesque d'une enfance heureuse ? Rappelons que l'utilité première de l'école, telle que stipulée dans les textes officiels en vigueur, est bien de former de futurs citoyens éclairés sur les réalités du monde de façon à pouvoir y vivre en toute intelligence et en pleine conscience.

A contrario, à l'origine du choix d'aborder ce sujet pour les enseignants, nous retrouvons en premier lieu pour 40,00% d'entre eux à la fois la demande des élèves et l'initiative personnelle de l'enseignant. Cette thématique est donc avant tout spécifique à ce qui se passe dans la classe et à la part « d'actualité » que l'enseignant et ses élèves y laissent pénétrer, relevons d'ailleurs qu'aucun participant ne souligne une quelconque demande en provenance des parents. Ce dernier point gage-t-il d'un désinvestissement des parents vis-à-vis de la sphère scolaire ou participe-t-il comme évoqué plus haut d'un cloisonnement entre les bruits du monde extérieur et le monde de l'école où l'enfant doit pour rester heureux et innocent être soustrait à ces échos ?

Pour la grande majorité de ces enseignants, parler de l'actualité des migrations humaines est organisé en enseignement moral et civique (EMC) sous forme de débats pouvant prendre appui sur des quotidiens d'actualité auxquels la classe est abonnée (*Mon quotidien, 1 jour 1 actu...*). Parfois, l'actualité est aux portes de l'école comme en témoigne un enseignant évoquant l'ouverture d'« un centre d'accueil de migrants à quelques kilomètres de l'école ». Certains enseignants prennent également l'initiative d'ouvrir ces débats pour reprendre en classe ce que les enfants peuvent entendre dans la sphère socio-médiatique et de façon à délier les notions de migrations et de discriminations. Cet enseignement des discriminations prévu dans le cadre de l'EMC est également fréquemment avancé pour justifier la discussion autour de la thématique migratoire et de la place de chaque individu, au-delà de ses différences, dans la société française. Cela contribue d'autant à interroger les élèves sur le sens de la devise de notre République, les droits et les devoirs de chacun. Ces débats participent ainsi à la levée des préjugés, à la prise de recul des élèves ainsi qu'à la construction de leur sens critique et de leur esprit de citoyenneté.

De nombreux enseignants font référence au « planisphère » pour étayer leur discours ancrant ainsi ces discussions au sein de la discipline géographie. Les élèves échangent ainsi autour des zones de départ (et des raisons de ce départ) et d'accueil ainsi que sur les routes migratoires empruntées. Cet enseignement favorise tant la construction des notions d'espaces de vie (écosystèmes) et de frontières institutionnelles ou naturelles qu'une première réflexion à dominante géopolitique.

Pour d'autres, la sphère artistique est privilégiée (étude de la chanson *Lily* de Pierre Perret, projet théâtre...) pour entrer en douceur et avec une certaine distanciation dans ce sujet.

Enfin, si un seul enseignant évoque explicitement un travail en lecture littérature pour parler du sujet migratoire, 68 participants sur 75, soit 90,67% de l'échantillon, pense que la littérature de jeunesse peut constituer un média intéressant pour aider les élèves à mieux comprendre ces phénomènes migratoires. Parmi ces derniers, certains considèrent que « tout en laissant une part de distance, la littérature est un moyen de comprendre le monde qui nous entoure » ou encore que « passer par quelque chose d'abstrait peut permettre de mieux comprendre ce qu'il se passe dans leur environnement proche ».

1.3.4 Question sociale vive et posture enseignante

Aborder la thématique migratoire dans sa classe nécessite en amont de la part de l'enseignant une réflexion développée sur les contours et enjeux afférents ainsi qu'une analyse fine des éléments à intégrer à cet enseignement. Car, ce sujet, comme nombre d'autres, relèvent de « questions sociales vives » qu'Alain Legardez définit ainsi :

Une telle question interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution) et renvoie à leur système de valeurs ; elle est considérée comme un enjeu par la société (globalement ou dans certaines de ses composantes) et suscite des débats (des « disputes » aux « conflits ») ; elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance²⁰.

L'enjeu sociétal de la question migratoire n'est plus à démontrer à l'heure où les tensions identitaires et nationalistes font vaciller les pays européens divisés sur les réponses à y apporter. Quant au relais médiatique, il est clair que ce sujet fait l'objet d'une exposition quasi-permanente depuis maintenant plusieurs années, cristallisée notamment autour des camps du Nord de la France, de la définition des frontières européennes et de l'hécatombe humaine en mer Méditerranée.

Ce constat réalisé, il nous apparaît qu'il est de notre devoir d'enseignant de ne pas pratiquer la fameuse « politique de l'autruche » telle qu'évoquée par Pascal CLERC :

Cette façon de voir et de faire me semble d'emblée condamnée car elle a été rendue inefficace par le développement des médias en général et de la télévision en particulier qui, plus ou moins bien, traitent abondamment de ces questions. Un des rôles des enseignements [...] ne serait-il pas justement de proposer aux élèves de décrypter, de prolonger et de commenter les messages médiatiques ? [...] il ne faudrait pas oublier le rôle des enseignants. Même si une partie d'entre eux, en raison de craintes multiples, préfèrent éluder les questions vives, les autres permettent que les faits, les points de vue et les savoirs diffusés par les médias (ou parfois dans les manuels scolaires) ne soient pas livrés brutalement aux élèves²¹.

Cette livraison de l'information franchit inexorablement les portes de l'école et de nos classes ; à notre charge d'enseignant effectivement de protéger les élèves de la brutalité

²⁰ LEGARDEZ, Alain et SIMONNEAUX, Laurence, *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Paris, ESF éditeur, collection « Pédagogies outils », 2006, page 21

²¹ CLERC, Pascal, « Peut-on parler du conflit israélo-palestinien dans les manuels scolaires ? » dans LEGARDEZ, Alain et SIMONNEAUX, Laurence, *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Paris, ESF éditeur, collection « Pédagogies outils », 2006, page 144

éventuelle de celle-ci, tout en garantissant sa compréhension fine et éclairée afin qu'ils puissent tous « bénéficier d'un espace protégé d'échanges²² ». Ce travail doit être mené seul ou au sein d'une équipe locale, sans compter à ce jour sur des recommandations claires et officielles car, comme l'évoque Anne Schneider, il existe une « incapacité pour l'institution d'organiser un véritable enseignement de la question migratoire²³ ». L'enseignant ainsi livré à son éthique personnelle et à sa conscience professionnelle doit faire preuve de détermination dans un contexte sociologique particulier relaté par André Kaspi :

L'enseignement des sujets difficiles n'est pas une spécificité française. Il n'est pas davantage propre à notre temps. Il n'empêche que la question revêt aujourd'hui une acuité particulière. Parce que l'école n'a plus le prestige d'hier et d'avant-hier. Parce que les enseignants subissent la concurrence de la télévision et de bien d'autres moyens d'information, quand ce n'est pas de désinformation²⁴.

L'omniprésence des médias, la prolifération des *alternative facts* et autres théories du complot sont autant de freins potentiels au travail de l'enseignant. Ce dernier devra donc préserver sa légitimité et ses entrées dans l'activité par une référence constante aux éléments officiels mais également s'assurer que sa distance vis-à-vis du sujet est correctement mesurée pour ne pas verser ni dans le prosélytisme ni dans un détachement laxiste. Carol Fontani précise ainsi les traits de cet équilibre postural :

Prendre en compte l'impact des représentations sociales des acteurs scolaires permettrait à l'enseignant de se distancier des savoirs à enseigner, des représentations-connaissances des élèves ainsi que de ses propres représentations. Ce travail de distanciation – qui permettrait à l'enseignant de faire preuve d'une « relative » neutralité dans les débats [...] – nous semble essentiel pour la mise en place d'une stratégie didactique optimale sur les objets d'enseignement²⁵.

²² CENTRE D'INTERVENTION PEDAGOGIQUE EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ, *Aborder les sujets sensibles avec les élèves Guide pédagogique*, CIPCD, Québec, 2015, [en ligne], [consulté le 27 mars 2017], disponible à l'adresse : http://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB_-_Guide_sujets-sensibles_final..pdf, page 8

²³ SCHNEIDER, Anne, *La littérature de jeunesse migrante : Récits d'immigration de l'Algérie à la France*, Paris, L'Harmattan, collection « Espaces littéraires », 2013, page 333

²⁴ KASPI, André, « Enseigner les questions difficiles » dans Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, *Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution ?*, Actes du séminaire européen 14 et 15 décembre 2005, Paris, juillet 2006, page 10

²⁵ FONTANI, Carole, « Pratique du débat réglé à l'école primaire dans une perspective citoyenne » dans LEGARDEZ, Alain et SIMONNEAUX, Laurence, *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Paris, ESF éditeur, collection « Pédagogies outils », 2006, page 182

Cette distanciation inhérente au traitement des questions sociales vives requière de se fixer des objectifs d'enseignement précis, d'évincer toute forme de militantisme - ce qui n'est pas toujours évident sur les sujets traités - d'acquérir une connaissance précise et officielle de ces notions puis d'envisager à l'aide d'une analyse a priori exhaustive les champs d'investigation pédagogiques à disposition et avec lesquels l'enseignant se sent à l'aise.

Relativement à notre présent travail, nous avons étudié la possibilité d'utiliser un corpus d'ouvrages de littérature de jeunesse en tant qu'unique vecteur d'entrée à l'approche pédagogique de ce sujet des migrations humaines contemporaines. En effet, comme le souligne Edwige Chirouter :

L'enfant, dans les balbutiements de sa pensée réflexive, ne sait, ne peut sortir de sa subjectivité. De plus, son expérience du monde est forcément limitée. C'est pourquoi il faut lui donner des outils pour affiner son raisonnement et l'émanciper de son seul point de vue. La littérature permet indéniablement cette décentration. Car la fiction littéraire, loin de trahir et de déformer la réalité, la révèle dans ce qu'elle a de plus profond. Elle établit un pont entre l'expérience singulière – qui, par son caractère trop intime, empêche la prise de recul et l'analyse – et le concept – qui, par sa froideur, peut nuire à l'implication personnelle. Les références littéraires peuvent ainsi permettre à l'élève de mieux saisir le sens et les enjeux des questions posées. Elles placent en quelque sorte le problème à *bonne distance* [...] La littérature permet ainsi aux discussions de sortir de l'anecdote et de gagner en profondeur²⁶.

Cette médiation culturelle des ouvrages de jeunesse devrait permettre tant aux élèves qu'à l'enseignant qui s'y réfère de trouver cette « bonne distance », condition nécessaire au traitement pédagogique de cette thématique. Reste à présent à constituer et analyser un corpus fidèle à ces attentes et à constater si son utilisation en classe s'avère pertinente.

²⁶ CHIROUTER, Edwige, *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*, Vanves, Hachette Éducation, collection « Pédagogie pratique », 2016, page 19

2.1 Définition d'un corpus d'étude

2.1.1 *Cahier des charges initial*

La présente étude ne vise pas tant à analyser un corpus d'ouvrages pour la jeunesse axé sur la thématique migratoire qu'à permettre à un enseignant de proposer ces œuvres en classe en tant que supports réflexifs pour enrichir la compréhension de cette actualité et ainsi la citoyenneté de nos élèves. Ce constat détermine les critères sur lesquels ont été retenus en première intention les objets d'étude :

- La thématique centrale doit s'articuler autour des migrations au sens étymologique du mot, qui du latin *migratio* se rapporte au mouvement : cette notion de trajectoire définissant un point de départ, un déplacement et un point d'arrivée est ici privilégiée. En effet, il nous semble que c'est bien par la pleine compréhension de ce cheminement, depuis les raisons de sa naissance jusqu'à son terme, en passant par l'ensemble des problématiques rencontrées lors de ce voyage, que naît une lecture fine et empathique des enjeux citoyens liés. Tout ouvrage retenu par nos soins fait donc état d'une quelque manière d'une trajectoire migratoire. C'est ensuite par la mise en liens de l'ensemble des titres du corpus qu'il s'agit de garantir l'entière compréhension des raisons, des conditions et des conséquences de ces mouvements.
- Afin de rester pleinement centrés sur la compréhension des phénomènes actuels, les récits des titres retenus se doivent d'être inscrits dans cette contemporanéité. Sont ainsi écartées les œuvres relatant les migrations antérieures au second conflit mondial. *A contrario*, des ouvrages, dont la narration présente un mouvement migratoire non datable, car amené de façon conceptuelle (ce qui est notamment le cas de certains titres faisant évoluer des figures animales), intemporelle ou non localisable, peuvent être sélectionnés si leur analyse enrichit la lecture des faits actuels.

- Les ouvrages doivent être adaptés à des élèves de l'école primaire dans le cadre d'une appropriation autonome et responsable en cycles 2 et 3; ne sont donc pas conservés ici les titres destinés aux enfants de cycle 1 et à ceux de plus de 12 ans.

2.1.2 Recherche et sélection des ouvrages

Pour sélectionner les ouvrages correspondants à ce cahier des charges, nous avons principalement utilisé la recherche thématique autour des termes « immigration / émigration » proposée par la plateforme numérique *ricochet-jeunes.org*²⁷, site indépendant d'information et de valorisation de la littérature jeunesse francophone de l'Institut Suisse Jeunesse et Médias. Cette banque de données regroupe sous cette requête plus de 150 titres destinés aux enfants et aux adolescents. L'application des trois critères exposés précédemment a défini un premier corpus d'études regroupant une cinquantaine de titres. La recherche physique de ces premiers ouvrages a permis la rencontre avec les personnels du CRD de l'ESPE de Mont-de-Marsan ainsi que ceux des médiathèques de Bayonne, Pau et de Mont-de-Marsan et par la même la précision de cette sélection de façon plus empirique au fil des discussions engagées.

2.1.3 Corpus initial

Le processus de recherche décrit en amont a rendu possible *in fine* la mise en exergue de cinquante-deux ouvrages jeunesse adaptés à des élèves de l'école élémentaire et articulant leur récit autour de la thématique des migrations humaines contemporaines.

La répartition par genre est la suivante :

Albums	Roman graphique	Docu-fictions	Albums documentaires	Romans	Essais philosophiques
22	1	11	3	12	3

Le détail des titres correspondants est porté en annexe 3.

²⁷ Institut Suisse Jeunesse et Médias, « Les livres par thème > immigration/émigration », dans *Ricochet-jeunes.org* [en ligne], [consulté le 15 octobre 2016], disponible à l'adresse : <http://www.ricochet-jeunes.org/themes/theme/206-immigration-emigration/page/1>

La multiplicité des genres rencontrés atteste autant du polymorphisme adopté par la littérature de jeunesse pour représenter notre monde contemporain que de l'investissement par ces différentes formes de cette thématique, abordée tant par le texte que par l'image et tant par la sphère fictionnelle que par le prisme du documentaire.

Ce vaste intérêt se retrouve dans la pluralité des maisons d'éditions concernées ici avec trente entreprises différentes représentées, des majors du secteur (Rue du monde, Gallimard Jeunesse...) aux petits indépendants (La Compagnie Créative, 2 Vives Voix...). Notons que les éditions Autrement et leur auteure Valentine Goby sont à l'origine des onze titres docu-fictions de la collection « Français d'ailleurs », la seule présente sur le marché entièrement dédiée à l'immigration française récente. Concernant les auteur(e)s, quarante-trois différents sont à la base des titres de ce corpus témoignant une nouvelle fois du large investissement de cette thématique par les écrivains pour la jeunesse.

Très peu de ces auteur(e)s se présentent comme étant eux-mêmes issu(e)s de migrations, nous ne parlerons donc pas ici de *littérature migrante* au sens où l'entend Anne Schneider qui, au sein de sa thèse, a défini son corpus au regard principalement de l'origine des auteur(e)s. Il s'agit bien dans le cadre de cette étude d'une littérature des migrations et non d'une littérature migrante ou migratoire car l'émetteur et le récepteur de l'œuvre ne sont pas nécessairement issus de ces migrations. Cette distinction entre les deux études revient à considérer la différence envisageable entre la migration telle qu'abordée ici et l'exil, état et sentiments nécessairement plus présents dans le travail d'Anne Schneider :

on s'aperçoit que les critères de ces mouvements que sont l'exil et la migration ne sont pas les mêmes. En effet, le critère spatial est déjà contenu dans le mot exil et lui sont rattachés 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 immuable²⁸.

C'est bien ce *présent transitoire*, véritable ici et maintenant temporel et géographique, qui à nos yeux définit le mieux les contours des migrations humaines contemporaines. Les espaces traversés à un instant donné sont en lien permanent avec ceux laissés derrière soi auparavant et ceux à venir ensuite. Comprendre de façon humaine et donc citoyenne le

²⁸ SCHNEIDER, Anne, *La littérature de jeunesse migrante : Récits d'immigration de l'Algérie à la France*, op.cit., pages 18 et 19

concept de *migratio*, c'est procéder à une lecture fine et empathique de ce tissage entre les espaces temporels et spatiaux liés par ce mouvement et des schémas émotionnels afférents.

2.1.4 Corpus d'étude retenu

Le cadrage physique et temporel de ce présent travail de recherches a nécessité de resserrer le corpus autour de sa vocation finale : être utilisé en classe à l'école élémentaire pour servir d'appui aux élèves dans l'acquisition d'une compréhension relative des migrations humaines contemporaines. Tout ouvrage retenu pour cette étude était donc voué à être porté en classe pour être lu, discuté et compris par les élèves. Il est à ce stade important de préciser les modalités du travail qui seront effectivement engagées en classe et largement présentées dans la troisième partie de ce dossier : les ouvrages sélectionnés seront mis à disposition des élèves dans le cadre de rotations assez rapides de façon à nourrir les discussions thématiques organisées de façon hebdomadaire. L'ensemble de cette séquence pédagogique a été réalisé sur une période de six semaines ; il était donc nécessaire que les élèves puissent rapidement s'approprier les ouvrages, les découvrir et les mettre en lien.

Nous avons face à ce constat pris le parti d'écarter les romans et essais philosophiques préalablement sélectionnés car ces titres de plusieurs dizaines de pages, ne permettaient pas, dans l'intervalle temporel envisagé, une diffusion large et facilitée. De plus, ces ouvrages souvent destinés aux plus de 10 ans s'ouvraient sur un lexique et des situations contextuelles parfois difficilement accessibles à des élèves de l'enseignement primaire. Chacun d'entre eux aurait présenté un grand intérêt à être travaillé collectivement en lecture suivie et avec un étayage fort de l'enseignant, ce qui n'était pas envisagé dans le présent contexte. Par ailleurs, ce choix fut également motivé par le fait de centrer le corpus autour de titres ouvrant de nouvelles perspectives par la double entrée offerte dans la relation texte / image. Ce caractère protéiforme que l'on retrouve dans les albums amène Jean Fabre à considérer que « l'album représente la forme la plus proche de l'oralité²⁹ », ce qui nous intéresse ici au plus haut point pour favoriser une transposition rapide et naturelle des éléments littéraires vers les éléments réflexifs oraux à apporter à nos discussions thématiques.

²⁹ FABRE, Jean, « L'album pour entrer en littérature, entretien avec Yvonne CHENOUF, Jean FOUCAMBERT et Jean FABRE » dans *Les Actes de Lecture*, numéro 76, décembre 2001

La dernière sélection que nous avons choisie de mener au sein de ce corpus initial est relative à la dichotomie entre la sphère fictionnelle et la sphère documentaire. Pour rester fidèle à notre première intention de ne pas aborder avec les élèves cette thématique migratoire sous le prisme médiatique, nous avons choisi de ne pas retenir les titres à entrée documentaire (docu-fictions et albums documentaires) car ils ne conservaient pas cette possibilité essentielle à la fois de décentration et d'identification que confère le récit fictionnel. C'est bien selon nous ce jeu d'allées et venues entre le jeune lecteur et les personnages qui garantit l'entrée éventuelle et sans contrainte de ce premier en compréhension et en empathie vis-à-vis de ces derniers. Anne Schneider évoque ainsi ces allers-retours et *ce miroir qui forme et qui déforme* :

[la littérature de jeunesse] est signe du contemporain, le façonne, l'initie, le reprogramme. Sa fonction mimétique en fait un miroir agissant qui forme et qui déforme jusqu'en faire un substitut de contemporanéité. C'est une littérature dont la transgénéricité offre une mise en scène du moderne, de l'actuel³⁰.

Il reste donc à ce stade de notre réflexion les albums *stricto sensu* ainsi qu'un roman graphique, à savoir *Là où vont nos pères*³¹, œuvre imagée et sans texte de Shaun Tan. Ce dernier genre, proche de la bande-dessinée, s'en distingue par sa longueur, son sérieux et son ambition. Ces deux derniers arguments et l'originalité d'une approche purement iconographique nous séduisent tant dans la recherche d'implicite imagé que dans la possibilité pour nos jeunes lecteurs habitués au genre de la « BD » à rentrer dans cette lecture somme toute nouvelle pour eux.

A l'issue de ces décisions, notre corpus final regroupe donc vingt-deux albums jeunesse et un roman graphique dont le détail a été indiqué au sein de la bibliographie de ce présent travail. Ces ouvrages ont été mis à disposition par l'intermédiaire du CRD et de la médiathèque de Mont-de-Marsan ainsi que de la médiathèque de Pau. Pour les besoins de ce projet, les titres ont été scannés de façon à permettre leur étude sur un temps prolongé et une projection ultérieure et collective en classe lors des discussions envisagées avec les élèves. Portons à présent notre attention sur l'analyse détaillée des éléments spécifiques à ce corpus.

³⁰ SCHNEIDER, Anne, *La littérature de jeunesse migrante : Récits d'immigration de l'Algérie à la France*, op.cit., pages 31 et 32

³¹ TAN, Shaun, *Là où vont nos pères*, Paris, Dargaud, collection « Long courrier », 2008, (non paginé)

2.2 Figures de la migration

2.2.1 Les figures d'identification

2.2.1.1 Héros, héroïne

Pour nos jeunes élèves, le personnage central d'un album, prétexte à l'action, reste un support privilégié d'identification qui permet aux enfants d'adhérer plus facilement aux aventures qu'ils rencontrent.

Constituant l'essentiel de la diégèse (on ne peut le supprimer), le personnage est l'un des principaux modes d'entrée dans la fiction. C'est une construction textuelle et, dans le cas d'un album, une représentation iconographique qui sert de « support à l'action », c'est encore pour le lecteur un support d'identification³².

La littérature de jeunesse, encore plus que la littérature générale, se doit de faciliter l'entrée en lecture de son jeune public. Ainsi, très souvent, les personnages principaux sont des enfants ce qui rend plus aisé ce processus de reconnaissance. Notre corpus n'échappe pas à cette règle ainsi qu'en témoignent les catégories de personnages principaux que l'on retrouve au sein des vingt-trois titres:

Enfants	Animaux	Adultes	Autres
14	4	3	2

Une grande moitié des albums fait évoluer des enfants et respecte une parité quasi-parfaite entre les héros et les héroïnes. Les figures animalières sont également présentes, tout particulièrement pour les plus jeunes, car les animaux sont connus et appréciés des enfants. Leur personnification dans l'action ajoute un filtre supplémentaire pour adoucir parfois la force et la violence du récit ce qui est le cas ici pour les quatre titres en question : *l'Oizochat*, *l'Eldorad'eau*, *Les doigts niais* et *Partir*. Les trois ouvrages présentant des héros adultes, *Moi Dieu merci qui vis ici*, *L'île* et le roman graphique *Là où vont nos pères* sont, notamment pour les deux derniers, des titres plus exigeants dans leur compréhension fine et destinés à un

³² TSIMBIDY, Myriam, *Enseigner la littérature de jeunesse*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, collection « amphi 7 », 2008, page 217

public minimum de cycle 3. Quant à la catégorie « autres », il s'agit des ouvrages *Les chaussures* et *Petit Point* qui mettent en scène respectivement les chaussures d'une petite fille lesquelles vont devoir se mettre en marche au cours d'une métaphore filée empreinte de poésie et un petit point blanc qui, avec ses semblables, veut quitter sa page et rejoindre celle de ses voisins, les petits points noirs.

2.2.1.2 Voix narrative

Le sentiment d'identification est favorisé dans neuf des vingt-trois albums par l'utilisation de la première personne du singulier et un narrateur qui se confond avec le personnage central de l'histoire. Cette situation rapproche le récit, dans le contexte migratoire envisagé, d'un carnet de route, comme dans *Tu vois la lune...*

J'ai préparé mon sac. J'ai pris Maya ma petite poupée et la robe rouge cousue par Ama, ma grand-mère. Nous avons bu toute l'eau qui restait dans la marmite, sucé le jus de la dernière racine et avons pris la route³³.

... voire d'un journal intime tenu par le narrateur / héros; cette caractéristique est rendue pleinement explicite dans *Au pays de mon ballon rouge*:

Nous avons bien fait de venir jusqu'ici. Ils nous ont donné du travail à tous les trois, ma mère, ma sœur et moi : on nettoie les façades des immeubles. Ce soir, je ne peux pas continuer à écrire plus longtemps parce qu'on va devoir éteindre la lumière. Demain, on ira dans les rues chercher des nouvelles de Papa. Il est peut-être tout près d'ici ou dans un autre quartier de la ville...³⁴

Enfin, cette première personne est à valeur autobiographique dans l'album *Comment j'ai appris la géographie* où Uri Shulevitz, seul auteur « assumé » de notre corpus ayant connu l'exil, relate en fin d'ouvrage la réalité de son enfance qu'il a transposée dans son récit :

J'avais quatre ans lorsque Varsovie fut bombardée, en 1939. Je me souviens des rues ébouloées, des constructions qui flambaient ou s'effondraient, de la bombe qui tomba dans la cage d'escalier de notre immeuble. Peu après, j'ai fui la Pologne avec ma famille et nous avons vécu six ans en Union Soviétique, la plupart du temps en Asie centrale, dans la ville de Turkestan³⁵

³³ LESTRADE, A. de, et BARNABE, A., *Tu vois la lune*, Violay, Anna CHANEL, collection « De toi à moi », 2010, (non paginé)

³⁴ CALDERON, José, *Au pays de mon ballon rouge*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, collection « Coup de cœur d'ailleurs : le Mexique », 2011, (non paginé)

³⁵ SHULEVITZ, Uri, *Comment j'ai appris la géographie*, Paris, Kaléidoscope, 2008, (non paginé)

Deux auteurs de notre sélection, Shaun Tan et Marina Chiesa Mateos, sont des descendants d'exilés. Rappelons qu'ils ont aussi comme point commun dans ce corpus d'être les deux seuls auteurs à proposer des récits illustrés sans texte, comme si l'histoire familiale sur ce sujet peinait à trouver des mots et/ou que les images qu'ils s'étaient faites de cet exil suffisaient à en rendre compte. Ils utilisent ainsi des notes aux extrémités de leur ouvrage pour expliquer leur engagement sur cette thématique par l'évocation de la migration respectivement du père et de l'arrière grand-père.

Également, signalons ici que plusieurs ouvrages de notre corpus usent de dédicaces pour relayer l'intérêt de l'auteur vis-à-vis de ce sujet migratoire. Claude Dubois, qui relate l'histoire du petit Akim, contraint à courir sous le feu de la guerre pour retrouver les bras de sa maman, offre son récit à tous ces enfants martyrs et à sa propre maman « À toi Maman et à tous les autres enfants d'hier et d'aujourd'hui, victimes des guerres des grands »³⁶. Sandra Poirot Chérif dédie son ouvrage à « Amer et sa famille, avec toute mon affection... »³⁷ laissant entendre que ses protagonistes, Mona et sa famille, en demande d'asile, seraient leur reflet dans le miroir de l'œuvre. Sous la plume de Thierry Lenain, on retrouve littéralement le nom de son héros Dieu Merci, de sa famille et de ceux, qui dans la vie réelle, ont certainement participé à leur intégration : « Pour Evodie, Miradie et Gloria, Pour leurs parents, Sofia et Dieu Merci, Pour Odette et Olivier, leurs marraine et parrain citoyens, et pour tous ceux et celles qui se sont mobilisés afin que cette famille puisse vivre ici »³⁸.

Ces hommages rappellent que souvent la mise en mouvement de l'artiste découle d'une rencontre qui l'a contraint à se mobiliser ; ce constat est rappelé par les mots de Francesca Sanna dans sa note de fin :

Ce livre est né de ma rencontre avec deux jeunes filles, dans un centre pour réfugiés en Italie. À leur contact, j'ai réalisé tout ce que ce voyage représentait dans leur vie. Alors je me suis mise à rassembler des informations sur les migrations, j'ai interrogé beaucoup de monde, de pays différents³⁹.

Dans *Partir*, Veronica Salinas a choisi d'utiliser la deuxième personne du singulier, contribuant à interpeller directement le lecteur et à renforcer d'autant l'identification au

³⁶ DUBOIS, Claude, *Akim court*, Bruxelles, Pastel, 2012, (non paginé)

³⁷ POIROT CHERIF, Sandra, *L'oiseau de Mona*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, 2008, (non paginé)

³⁸ LENAIN, Thierry et BALEZ, Olivier, *Moi Dieu Merci qui vis ici*, Paris, Albin Michel Jeunesse, 2008, (non paginé)

³⁹ SANNA, Francesca, *Partir Au-delà des frontières*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2016, (non paginé)

héros et à ses péripéties. Ce choix narratif et les tournures textuelles utilisées amènent à penser que ce qui arrive au personnage principal peut nous arriver à tous :

Un jour, parfois, il faut partir. Et si, ce jour-là, le vent souffle trop fort, tu peux en oublier qui tu es, oublier d'où tu viens... et ne pas bien comprendre où tu atterris⁴⁰.

Les onze ouvrages restants conservent une voix narrative plus classique à la troisième personne du singulier avec un narrateur extérieur au récit, permettant une mise à distance éventuelle des schémas événementiels et émotionnels vécus par les personnages.

2.2.1.3 Univers de l'enfance

La majorité des ouvrages du corpus met en scène de jeunes héros lesquels, malgré les mésaventures qu'ils subissent, tentent de vivre comme des enfants de leur âge, accentuant la propension du jeune lecteur à retrouver dans le récit des similitudes avec son propre vécu.

Cette vie d'enfant est particulièrement prégnante en entrée des récits lorsque la violence n'a pas encore frappé ces existences insouciantes et heureuses. Images et textes s'associent pleinement pour en rendre compte. Des balançoires aux cordes légères semblent virevolter sous les grands arbres dans les premières illustrations du titre *Les chaussures*⁴¹ tandis que l'histoire de *Partir Au-delà des frontières* s'ouvre sur l'image d'une famille heureuse à la plage avec ses pelles et ses châteaux éphémères que la guerre et ses griffes noires, plus que l'océan, ne briseront⁴². Les joies de la vie d'enfant sont mises en évidence par le contraste exprimé lorsqu'elles se trouvent balayées par l'arrivée de la menace. Ainsi, dans *Akim court*, alors que notre jeune héros et ses copains jouent au bord de l'eau, les oiseaux qui animaient le ciel au-dessus d'eux sont remplacés à la page voisine par l'ombre d'avions venus répandre la mort⁴³ :

Dans le village d'Akim, la guerre semble loin. Akim joue tranquillement avec d'autres enfants et leurs petits bateaux au bord de la rivière Kuma. En fin d'après-midi, un bruit sourd et des tirs résonnent dans le ciel. Les grondements deviennent puissants⁴⁴.

⁴⁰ SALINAS, Veronica, *Partir*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, 2013, (non paginé)

⁴¹ Cf. annexe 4, image 1

⁴² Cf. annexe 4, image 2

⁴³ Cf. annexe 4, images 3 et 4

⁴⁴ DUBOIS, Claude, *Akim court*, *op.cit.*

Au sein de ces récits aux formes autobiographiques, cette vie d'enfant initiale est souvent textuellement évoquée à l'imparfait, signifiant son ancrage émotionnel fort mais surtout sa fin et son souvenir mélancolique. Le petit garçon, héros de *Au pays de mon ballon rouge*, porte ainsi ces mots dans son journal :

Au village, j'adorais courir. Jouer à courir après les poules et les cochons. [...] Je sautais d'un sillon à l'autre en poussant mon petit ballon rouge tout en prenant soin de n'écraser aucune plante. J'aimais aussi me cacher derrière les palmiers. [...] Mais les choses ont changé⁴⁵.

L'innocence de l'enfance, où courir est un jeu, se trouve mise en parallèle avec l'urgence de ce qui va advenir et où courir devient synonyme de survivre. Le titre de l'album *Akim court*, associé au dessin crayonné d'un petit garçon sur la couverture, appelle naturellement à cette première idée naturelle du jeu chez l'enfant. Ce n'est que dans les détails de l'illustration que l'on découvre alors d'autres personnes, dont des adultes, courir aussi et des gerbes provenant du ciel que l'on comprend qu'ici courir n'a plus rien à voir avec cette saveur de l'innocence enfantine⁴⁶.

Dans la même veine, la petite Amina de *L'enfant qui venait de la mer* se trouve échouée inconsciente après une tempête qui a balayé son embarcation. Marie Wabbes évoque, pour adoucir et contraster cette situation, des « genoux égratignés » qui rappellent le « bobo » classique de l'enfance qui court et trébuche :

Un peu plus loin, une forme sombre avait roulé sur le rivage ; le vieux s'approcha, c'était un petit corps d'enfant. La petite respirait faiblement. Il transporta le petit corps inerte jusqu'à la maison. Les cheveux de l'enfant étaient collés par le sel, ses yeux fermés, ses lèvres pâles, ses vêtements en lambeaux, ses genoux égratignés⁴⁷.

Notons par ailleurs que les contrastes envisagés ici participent pleinement tant à la possibilité de centration / décentration du jeune lecteur que la prédisposition de ces albums à interpeller un double lectorat enfant / adulte.

Pourtant, dans l'entre-deux de l'urgence, le héros enfant sait retrouver cette forme d'insouciance qui apporte au lecteur soulagement et espoir. Ainsi, sous les traits poétiques

⁴⁵ CALDERON, José, *Au pays de mon ballon rouge*, op.cit.

⁴⁶ Cf. annexe 4, image 5

⁴⁷ WABBES, Marie, *L'enfant qui venait de la mer*, Nîmes, Grandir, 2007, (non paginé)

du crayon de Claude Dubois, Akim, réfugié dans les restes d'une maison, y déniche dans un recoin un ours en peluche dont il se saisit affectueusement. Dans *Loin de mon pays*, astreinte à un couvre-feu après une nuit de terreur, la jeune héroïne passe le temps en jouant :

Cette nuit, il y a eu un bruit terrible dehors et de la lumière comme en plein jour. J'ai pleuré. Papa, pourquoi tu nous as abandonnées ? Aujourd'hui, nous ne pouvons pas sortir. Pas du tout. Alors j'invente des jeux d'intérieur avec ma petite sœur. On s'amuse beaucoup⁴⁸.

Nos jeunes héros expriment naturellement et spontanément leur vision d'enfants en trouvant prétexte à l'innocence, à l'insouciance et au jeu dans quasiment toutes les circonstances. Ainsi, Gigi Bigot dans *Les Chaussures* use de ces mots pour décrire les pérégrinations poétiques et sensibles de ces héroïnes éponymes:

Heureuses d'aller ici et là, de se promener où bon leur semblait, de danser, de sauter à cloche-pied, d'aller à l'école, de jouer à chat perché, de grimper, de dévaler les escaliers, et même certains soirs magiques, de se glisser au pied du sapin pour se parer de cadeaux. Seulement voilà, un jour on leur a demandé de faire attention désormais où elles mettraient les pieds, puis de rentrer de l'école sans traîner, sans jouer à compter les pas sur le trottoir. Au début, ça faisait un peu comme un nouveau jeu, mais bientôt, il avait fallu apprendre à marcher sur la pointe des pieds, puis raser les murs et enfin ne plus sortir du tout, même pour aller à l'école⁴⁹.

Ces derniers mots nous ramènent à l'impossibilité d'envisager le monde de l'enfance sans y discuter la place de l'école dans la vie de ses enfants. Ici, comme les jeux, elle disparaît progressivement de leur existence, se cache puis fuir devenant les nouveaux enjeux vitaux. L'école perdue est heureusement parfois retrouvée dans les refuges qui accueilleront ces enfants déracinés, c'est le cas pour la petite Amina qui, recueillie par un émouvant couple de personnes âgées, est inscrite dans l'école de son nouveau village :

Le facteur persuada les vieux d'envoyer Amina à l'école. « Ce n'est pas loin. Et puis l'école est obligatoire ! » Le jour de la rentrée des classes, le vieux installa la fillette sur son vélo et en route pour l'école du village. Ici, les enfants se connaissaient tous, la maîtresse les avait pratiquement tous vu naître. Ils n'étaient pas très nombreux mais Amina fut très intimidée⁵⁰.

Retourner à l'école, c'est renouer pleinement avec cette vie d'enfant qui s'était trouvée mise en parenthèses sous la bêtise des hommes et/ou la violence des éléments. De la même

⁴⁸ FRANCOTTE, Pascal, *Loin de mon pays*, Bruxelles, Alice Éditions, 2007 (non paginé)

⁴⁹ BIGOT, Gigi et MATÉO, Pépito, *Les chaussures*, Paris, Didier Jeunesse, 2010, (non paginé)

⁵⁰ WABBES, Marie, *L'enfant qui venait de la mer*, op.cit.

manière, Mona, dans l'attente de la réponse à la demande d'asile exprimée par sa famille, a retrouvé une vie normale, elle fréquente l'école et a des loisirs avec ses nouvelles amies :

Je suis très forte en dictée, mais je n'aime pas du tout les maths (surtout les problèmes). Maman dit que, pourtant, mes grands-mères sont très fortes en mathématiques. Avec mes copines, je fais de la danse. C'est très beau, la danse. Bientôt, nous allons faire un spectacle. Dans ma classe, je suis responsable des cahiers rouges. J'aime jouer avec mes amis de l'école. Mais je ne suis pas comme tout le monde... J'ai un oiseau noir. Il me suit partout⁵¹.

L'oiseau de Mona pour reprendre le titre donné par Sandra Poirot Cherif à son album, c'est une allusion poétique à l'allégorie de l'orfèvre Damoclès et de sa fameuse épée : le risque permanent, symbolisé par cet oiseau noir, pour Mona de se voir refusée cette asile et de devoir quitter cette nouvelle vie pour retourner aux tourments de l'ancienne.

Enfin, la poésie littéraire et iconographique et le monde de l'enfance se rencontrent fréquemment dans les albums pour fournir aux protagonistes une échappatoire onirique. Dans son récit autobiographique, Uri Schulevitz nous raconte qu'alors qu'ils étaient affamés, son papa était rentré le soir non avec du pain mais avec un large planisphère, qui une fois l'incompréhension passée, constituera le réceptacle des rêves d'évasion du petit garçon :

J'étais furieux. Je me suis dit que je ne lui pardonnerai jamais, et je suis allé me coucher le ventre creux [...] Le lendemain, mon père accrocha la carte. Elle couvrait tout un mur. Notre triste pièce était inondée de couleurs. La carte se mit à me fasciner et je passais de longues heures à la regarder, à l'étudier dans les moindres détails, et des journées entières à la dessiner sur les bouts de papier qui me tombaient sous la main. [...] j'étais transporté au loin sans jamais quitter notre chambre. J'atterrissais sur des déserts brûlants. Je courais le long des plages et je sentais le sable doux sous mes pieds. J'escaladais des sommets enneigés et le vent glacial léchait mon visage⁵².

Cette situation rappelle ces quelques vers de Baudelaire qui associaient déjà cette découverte documentaire du monde à l'insatiabilité curieuse et naturelle de l'enfant?

Pour l'enfant, amoureux de cartes et d'estampes,
L'univers est égal à son vaste appétit.
Ah ! que le monde est grand à la clarté des lampes !
Aux yeux du souvenir que le monde est petit !⁵³

⁵¹ POIROT CHERIF, Sandra, *L'oiseau de Mona*, op.cit.

⁵² SHULEVITZ, Uri, *Comment j'ai appris la géographie*, op.cit.

⁵³ BAUDELAIRE, Charles, « Le Voyage » dans *Les Fleurs du Mal*, Paris, Calmann-Lévy, 1919, page 262

Cet espace du rêve, qui permet à l'enfant exilé de s'envoler loin de son quotidien, est réinvesti par Marina Chiesa Mateos qui, dans *Les migrants*, laisse vagabonder son imagination jusqu'à enfourcher un oiseau, symbole lui aussi de migration, pour rejoindre sa grand-mère qui lui raconte l'histoire de l'exil familial. Le merveilleux de l'enfance investi également nos albums quand le petit Akim « écoute des contes des milles et nuits avec les autres⁵⁴ » ou encore lorsque l'imaginaire et l'espoir des enfants de *Partir Au-delà des frontières* se nourrissent des animaux et des paysages du pays d'accueil envisagé. A cet aspect onirique s'ajoute inexorablement la naïveté touchante d'enfants qui perçoivent ce monde si complexe avec leurs yeux innocents, tels ceux de Momo et Khady:

Chaque matin, le soleil revient de voyage, après avoir visité l'autre côté du monde... Il savait cela Momo. Il murmura à l'oreille de Khady, qui jouait avec lui dans les arbres du village :

-Un jour, moi aussi, je partirai là-bas.

-Où ?

-De l'autre côté du monde ! Elle s'approcha et lui toucha la tête.

- Khady, tu me fais quoi, là ?

-Je vérifie si tu as beaucoup de fièvre ou seulement un peu un peu...

-Mais je ne suis pas malade !

-Si tu veux visiter l'autre côté du monde, tu es malade !

-Tu te moques?

-Non, mais sais-tu que là-bas, de l'autre côté de la Terre ronde, le monde est à l'envers? Il marche sur la tête !⁵⁵

2.2.1.4 Un héros... et tous ses semblables

Un dernier axe renforce à notre sens ce sentiment d'identification entre le lecteur, enfant ou non d'ailleurs, et les héros des albums du corpus : il s'agit du fait que la situation de ces derniers n'a rien d'isolée ou d'exceptionnelle mais est malheureusement partagée par beaucoup. L'iconographie monochrome de *Petit Point* témoigne de ces effets de volume puisqu'au petit point blanc s'ajoute une multitude d'autres petits points semblables qui souhaitent également migrer de l'autre côté de la double page chez les points noirs⁵⁶ :

⁵⁴ DUBOIS, Claude, *Akim court*, op.cit.

⁵⁵ PINGUILLY, Yves, *Même les mangues ont des papiers*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, 2006, (non paginé)

⁵⁶ Cf. annexe 4, image 6

Salut ! C'est moi, le petit point. [...] Moi aussi, j'ai plein d'amis. Chez nous, la vie est triste : sans nourriture, ni jeux, ni maisons. Nous aimerions bien vous rejoindre sur votre page⁵⁷.

La nécessité de migrer touche évidemment tous les êtres soumis à la menace considérée, que cette dernière soit l'arrivée de la guerre comme dans *Les chaussures*...

Une nuit, il leur avait fallu fuir... Pas toutes seules, des centaines d'autres chaussures à leurs côtés, des petites et des grandes, des neuves et des vieilles complètement usées. Toutes se dépêchaient, le plus vite qu'elles pouvaient. Elles s'enfuyaient au hasard des chemins en se tordant les pieds, en trébuchant, ou bien elles perdaient leurs lacets, tombaient, se relevaient, repartaient...⁵⁸

... ou les conditions économiques qui poussent à espérer une vie meilleure ailleurs, situation que connaît Miloko et un grand nombre de ses semblables qui errent clandestinement dans une ville indifférente, voire hostile, au sein de laquelle ils souhaitent s'intégrer :

Miloko n'est qu'un enfant. Nu et pieds nus dans la rue. Venu de loin, d'un de ces pays lointains, inscrit en lettres minuscules sur la mappemonde. Entre brouillard et pluie, il a débarqué une nuit de nulle part, les yeux pleins de sommeil et de fatigue, avec d'autres enfants, avec d'autres Miloko qui se sont aussitôt éparpillés aux quatre coins de la grande ville⁵⁹.

Le prénom éponyme du héros s'élargit à tous ceux qui sont dans la même situation que lui. Ces effets de masse et d'incorporation renforcent d'autant l'idée que ces exemples sont nombreux et par ricochet, que tout le monde peut un jour ou l'autre se retrouver à vivre les déambulations douloureuses de nos protagonistes. Cet état génère naturellement une empathie et une implication plus personnelle de la part du lecteur.

2.2.2 Les figures d'attachement

2.2.2.1 Un père généralement absent

D'une manière générale et hors champ littéraire, les migrations concernent et touchent l'ensemble des membres de la famille. La place du père y est évidemment toute particulière et souvent synonyme d'absence dans les albums de notre corpus. Cette situation s'explique

⁵⁷ MACRI, Giancarlo et ZANOTTI, Carolina, *Petit Point*, Chermignon, NuiNui, 2016, (non paginé)

⁵⁸ BIGOT, Gigi et MATÉO, Pépito, *Les chaussures*, op.cit.

⁵⁹ SICCARDY, Jean et GUTH, Joly, *Miloko*, Monaco, Le Rocher, collection « Lo Pais d'Enfance », 2004, (non paginé)

parfois malheureusement par le décès de ce dernier, principalement lors des guerres qui les mettent en première ligne, exemple que nous retrouvons dans l'œuvre de Francesca Sanna et contraignant le reste de la famille à fuir démuni :

J'habite avec ma famille dans une grande ville près de la mer. Pendant des années, nous avons passé presque tous nos week-ends d'été à la plage. À présent, nous n'y allons plus. Car notre vie a changé à tout jamais... La guerre est arrivée. Jour après jour, des malheurs s'abattaient autour de nous et bientôt notre monde a basculé dans le chaos. Et puis, la guerre a emporté mon papa. Notre avenir est devenu très sombre⁶⁰.

Souvent, l'absence du père de nos albums s'explique par le fait que nous suivons le récit par les yeux des enfants et que leur père est parti en premier tenter sa chance ailleurs. Ces premières phrases débutent ainsi l'histoire de *Loin de mon pays* alors que la guerre va s'installer dans le pays où le père a laissé sa famille:

Ce matin, papa est parti très loin, pour étudier. Quand j'ai vu l'avion très haut dans le ciel, j'ai beaucoup pleuré, parce que maman, ma petite sœur et moi, on est resté ici, sans lui. On le revoit quand, papa ?⁶¹

Un peu plus en avant dans le récit et dans le temps, le père réapparaît à distance pour tenter de faire venir sa famille auprès de lui :

Maman a pu ramener du courrier de la ville. Dedans, il y a plusieurs lettres de papa. À l'autre bout de la terre, il promet de nous sortir de l'enfer. On va partir, alors ?
Plusieurs mois ont passé depuis la promesse de papa. Le téléphone a été réparé. Papa demande tout le temps à maman des tas de papiers. Elle court d'un bureau à l'autre, entre deux couvre-feux. Il faut trop de papiers pour partir d'ici ! Parfois, je pense que la promesse de papa, ce n'est que pour nous faire patienter⁶².

La patience de notre héroïne sera finalement récompensée puisqu'à la dernière page de l'album le lecteur y découvre pour la première fois ce père qui enlace ses filles⁶³. La situation finale est plus incertaine sous la plume de José Calderon où la maman et ses enfants, contraints de quitter clandestinement le Mexique pour les États-Unis, cherchent désespérément à retrouver le père tenté en amont par l'aventure américaine :

⁶⁰ SANNA, Francesca, *Partir Au-delà des frontières*, op.cit.

⁶¹ FRANCOTTE, Pascale, *Loin de mon pays*, op.cit.

⁶² *Ibid.*

⁶³ Cf. annexe 4, image 7

C'est comme cela que nous sommes arrivés dans les environs de Los Angeles. La ville déborde d'immeubles, d'énormes autoroutes, de magasins gigantesques mais je n'ai pas compris tout ce que j'ai vu. [...] Demain, on ira dans les rues chercher des nouvelles de Papa. Il est peut-être tout près d'ici ou dans un autre quartier de la ville...⁶⁴

Si le père décide de partir seul en « éclaireur », les raisons sont multiples : voyager de façon plus discrète et/ou à moindre coût, affronter les risques afférents à ces périples, trouver plus facilement du travail une fois à destination, ne pas vouloir mettre en danger sa famille sur la route mais la savoir relativement à l'abri au foyer d'origine... et pouvoir revenir si l'entreprise ne se concrétise malheureusement pas. Cette solitude du père est magnifiquement illustré par le talent de Shaun Tan qui, dans *Là où vont nos pères*, suit de bout en bout du récit cette intention : du départ du père qui laisse sa famille sur un quai de gare dans une ville menacée par l'ombre d'animaux effrayants⁶⁵ et qui, à force de courage, de détermination et de travail parvient à les faire venir dans son nouveau pays d'adoption.

Mais, il existe des situations où les enjeux de survie sont tellement prégnants qu'il n'y a pas de choix possible : tous les membres de la famille doivent partir et cheminer ensemble car en laisser une partie signifierait la condamner à une mort certaine. La famine menaçant les protagonistes de *Tu vois la lune* les pousse à un exil commun :

Papa et maman ont dit qu'on partirait demain. Papa a montré la lune qui brillait dans le ciel et a dit que c'était là qu'on irait. Ashé, mon petit frère est monté sur la vache avec Ama, qui ne peut plus bouger à cause de ses vieilles jambes. Papa marchait devant, nos nattes en paille sur le dos. Maman suivait derrière avec moi. [...] Notre village ressemblait à un champ de mines à cause des trous qu'on avait creusés un peu partout pour trouver de l'eau et des tubercules⁶⁶.

Dans de nombreux autres albums à l'image de *Miloko*, de *Même les mangues ont des papiers*, ou encore de *Paris-Paradis*, le père n'est jamais évoqué, ni connu, ce qui est bien plus rarement vrai pour la figure maternelle que l'on va retrouver dans la quasi-totalité des titres. Ce constat peut s'expliquer par d'une part, la volonté de restreindre le nombre de personnages et donc de privilégier la figure de la mère dans le rapport aux enfants et d'autre part, ce qui est le cas dans les albums cités plus haut, de décrire la situation d'adolescents

⁶⁴ CALDERON, José, *Au pays de mon ballon rouge*, op.cit.

⁶⁵ Cf. annexe 4, image 8

⁶⁶ LESTRADE, Agnès de, et BARNABE, Anaïs, *Tu vois la lune*, op.cit.

qui veulent migrer pour améliorer la situation de leur maman. Ce sont alors ces enfants plus âgés qui tiennent ce rôle d'éclaireur en l'absence du père, à l'image de Moussa quand il annonce à sa mère sa volonté de quitter l'Afrique pour rejoindre la France :

Un soir, alors que Moussa est allongé dehors, sa mère vient s'asseoir près de lui. Elle commence à chanter la mélodie qui le consolait les jours où, petit, il avait du chagrin.

-Mon fils, il est peut-être temps que tu poses ces mots qui alourdissent ton cœur.

Après un long silence, Moussa se confie enfin.

-Saka-Mama, ma vie ici est un breuvage amer. J'ai besoin de goûter le sirop de Paris-Paradis.

-Tu te rends compte !? reprend Moussa. Cissé a gagné tant d'argent de l'autre côté de la mer qu'il a pu faire bâtir une maison pour sa mère... Et moi, je n'ai encore rien fait pour toi. C'est pourquoi je dois partir là-bas⁶⁷.

Des raisons similaires poussent Momo à l'exil dans l'ouvrage d'Yves Pinguilly :

-Pourquoi tu partiras, Momo ?

- Pour travailler. Tu as vu N'na ? Elle pleure trop ma mère. Elle a toujours les yeux rouges...

-Ils sont pimentés?

-Non. Mais vraiment elle pleure trop, pour moi son unique fils, pour mes sœurs et pour elle...? Dans l'autre monde, je travaillerai pour la soigner et les nourrir. Tous !⁶⁸

2.2.2.2 Une mère présente par son réconfort

Comme évoqué ci-avant, la figure maternelle est omniprésente dès que le héros du récit est un enfant. La place qu'elle va occuper auprès de ses enfants va dépendre de l'âge de ces derniers. Plus ils seront âgés et plus elle sera l'une des raisons de leur candidature à l'exil ainsi que nous l'envisagions quelques lignes plus haut. Dans le cas contraire, la jeunesse des enfants crée une dépendance forte vis-à-vis de cette maman qui apporte chaleur, réconfort et guide les pas de la famille. Lorsque le père est absent, elle se retrouve seule chargée de la famille et de sa protection dans des contextes souvent très menaçants. Cela l'oblige à prendre des décisions difficiles engageant l'avenir de ses enfants comme il est question dans *Partir Au-delà des frontières* où jeune veuve, elle décide de fuir son pays en guerre :

Un matin, une amie lui a parlé d'un pays où de nombreuses personnes ont décidé de fuir. Un pays lointain avec de hautes montagnes.

⁶⁷ JEAN, Didier et ZAD, *Paris-Paradis, première partie*, Albussac, 2 Vives Voix, collection « bisous de famille », 2011 (non paginé)

⁶⁸ PINGUILLY, Yves, *Même les mangues ont des papiers*, op.cit.

-Qu'est-ce-que c'est, ce pays? avons-nous demandé.
-Un endroit où nous serons en sécurité, a répondu maman.
-Et c'est loin d'ici?
Ma mère nous montre des photos de villes étranges, de forêts et d'animaux inconnus. Elle soupire.
-Il faut partir là-bas nous n'aurons plus peur⁶⁹.

Cette courageuse maman assumera en toute circonstance sa décision et surtout dans les instants les plus difficiles, à l'exemple de cette nuit passée dans les bois quand traqués par les gardes proches de la frontière, ils doivent essayer de se reposer sur le sol menaçant de cette forêt à la végétation sombre. Les mots de la petite fille, cherchant ce maigre sommeil, sont explicites « Heureusement, maman est là. Elle n'a jamais peur⁷⁰ ». L'illustration prend le relais en dessinant cette maman allongée, ses deux enfants sur la poitrine, les bras autour d'eux et sa dense chevelure noire reposant au sol comme un matelas protecteur et confortable⁷¹. Toutefois, même quand la maman n'est pas là, elle reste pour son enfant, candidat seul à l'exil, une source de réconfort et d'optimisme. Au sein de la deuxième partie de *Paris-Paradis*, le jeune Moussa a pris le route de la ville tant convoitée, notamment pour améliorer la situation de sa maman, Saka-Mama, restée au village, mais les obstacles sont nombreux, tel cet instant où les garde-côtes interceptent son embarcation :

Moussa plonge sans réfléchir et la mer se referme sur lui. La peur au ventre, il nage sous l'eau un long moment afin d'échapper à la patrouille. Il ne remonte que rarement à la surface, le temps d'une respiration. Pendant cette épreuve, le visage de sa mère occupe tout son esprit. Elle est à ses côtés et accompagne chacun de ses mouvements. Finalement, épuisé, il s'échoue sur une plage⁷².

De la même manière, le petit Akim livré, sous le feu des bombes, à lui-même et malgré lui, sur le chemin de l'errance ne fait que courir, de refuges en camps, dans l'unique espoir de retrouver sa maman. Quel soulagement pour le lecteur de voir finalement Akim courir pour se jeter dans le bras de l'être tant aimée, concluant le récit sur cet amour maternel auquel l'auteur avait, ainsi qu'évoqué plus en amont, personnellement dédié son ouvrage. D'autres enfants n'ont pas la chance finale du petit Akim et sont seuls et clandestins dans un

⁶⁹ SANNA, Francesca, *Partir Au-delà des frontières*, op.cit.

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Cf. annexe 4, image 9

⁷² JEAN, Didier et ZAD, *Paris-Paradis, deuxième partie*, Albussac, 2 Vives Voix, collection « Bisous de famille », 2013

ailleurs qui les rejette ; Miloko contemple l'horizon dans l'espoir d'y voir apparaître la silhouette chérie et le récit se termine sur ces mots :

Depuis, chaque nuit, il compte les camions qui arrivent de nulle part. Entre brouillard et pluie, il scrute les ombres furtives qui se glissent dans l'obscurité. Il guette celle de sa mère. Il aimerait qu'elle soit là, qu'elle le serre si fort dans ses bras qu'il en perdrait le souffle⁷³.

Ces liens forts et indéfectibles entre nos héros enfants et leurs parents confortent d'autant la facilité du jeune lecteur à s'identifier de façon empathique aux schémas émotionnels proposés par ces albums.

2.2.2.3 Les figures de substitution

Certains des récits étudiés portent l'histoire de héros, temporairement ou définitivement, orphelins. Adulte endurci ayant fui la guerre, Dieu Merci évoque, depuis son nouveau pays d'adoption, cette absence de parents avec résignation et émotion :

Voilà pourquoi aujourd'hui je parle aux vagues aux mouettes à l'écume, à père, à mère. Père, mère morts de l'autre côté de la mer, sans que j'aie pu les serrer dans mes bras. Père, mère morts là-bas dans l'Angola de la princesse Nzingha où je suis interdit à vie, moi, Dieu Merci, qui ai fui ici⁷⁴.

Soumis à pareil contexte, les héros enfants du corpus ne feront pas état d'une telle force de résignation. De façon ontogénique, ils éprouvent un besoin irrationnel et inconscient de retrouver des figures parentales qui leur ouvriront les bras et guideront leurs pas incertains. Avant sa course finale vers les bras de sa maman, Akim, perdu et effrayé, trouve chaleur et réconfort auprès de figures maternelles transitoires :

Akim se réfugie dans les restes d'une maison, remplie de gens qu'il ne connaît pas. Il cherche un visage : sa mère, sa sœur, ses amis. En vain. « Maman, Maman... » pleure Akim. Une femme avec un bébé l'attire près de lui. Elle le prend dans ses bras pour la nuit⁷⁵.

De la même manière, un peu plus loin dans sa mésaventure, alors qu'il s'échappe d'un camp militaire où il était détenu, il met ses pas aux côtés de ceux d'une maman « provisoire » :

⁷³ SICCARDY, Jean et GUTH, Joly, *Miloko*, *op.cit.*

⁷⁴ LENAIN, Thierry et BALEZ, Olivier, *Moi Dieu Merci qui vis ici*, *op.cit.*

⁷⁵ DUBOIS, Claude, *Akim court*, *op.cit.*

Après des heures dans la montagne, il aperçoit un groupe de gens qui fuient. Il court vers eux. Une vieille femme lui tend la main. Elle a un petit dans les bras. Ils marchent jusqu'à l'épuisement⁷⁶.

Cette substitution maternelle va même plus loin dans la sphère animalière de *l'Oizochat*, où notre héros, hybride entre un oiseau et un chat, atterrit épuisé dans une nouvelle forêt. Seul et nostalgique, il ne trouve de réconfort qu'auprès de la vache Anabella qui, lui offrant son lait à téter, pousse la substitution jusqu'à son aspect le plus organique et naturel :

Le poilu volatile, qui n'avait pas souri depuis longtemps, éclata de joie. La vache se présenta :

- Annabella.

L'Oizochat, à qui personne n'avait encore demandé le prénom, se présenta aussi :

-Zpilo.

Annabella lui offrit son lait, qu'il but avec appétit⁷⁷.

Enfin, dans *L'enfant qui venait de la mer*, ce phénomène de substitution concerne tant la figure maternelle que paternelle. La petite Amina, orpheline de circonstance, sauvée et accueillie chez un couple de personnes âgées, retrouve naturellement en eux sa « Oumou » et son « Baba », qu'elle est effrayée de perdre à nouveau :

La petite fille semblait âgée de six ou sept ans. Elle suivait la vieille partout où elle allait. Au potager, au poulailler, sur la lande quand elle faisait brouter sa vache. L'enfant tenait un coin du tablier de la femme, comme si elle craignait de la voir disparaître. Elle appelait la femme Oumou, l'homme Baba et se désignait en disant Amina⁷⁸.

Notons en guise de conclusion autour de ces figures d'attachement qu'hormis la mère et le père, les autres membres de la famille sont peu présents dans les schémas émotionnels, les frères et sœurs occupant souvent un rôle symétrique à celui des héros de nos récits. Une exception tout de même doit être faite dans le cas du courageux Dieu Merci qui dit devoir sa force à son grand-père, Papa Kiluanji, qui « a versé toute sa vie »⁷⁹ en lui quand il était petit.

2.2.2.4 Aspects mémoriels et communautaires

La migration appelle à relier des espaces aux communautés, cultures et langues différentes. La personne en situation de migration tend ses pas vers un futur incertain mais toujours avec

⁷⁶ DUBOIS, Claude, *Akim court*, op.cit.

⁷⁷ COURGEON, Rémi, *L'Oizochat*, Paris, Mango Jeunesse, 2014 (non paginé)

⁷⁸ WABBES, Marie, *L'enfant qui venait de la mer*, op.cit.

⁷⁹ LENAIN, Thierry et BALEZ, Olivier, *Moi Dieu Merci qui vis ici*, op.cit.

un œil tourné sur le passé. Une fois à destination, même provisoire, cet ancrage, précaire et relatif, autorise néanmoins la rêverie mélancolique et la nostalgie d'une mémoire tourmentée. Ainsi, la petite Amina regarde songeuse l'horizon marin d'où elle arrive sans identité ; sa situation rappelle celle de la figure de Robinson :

Comme Robinson, le héros migrant se trouve entre deux mondes, dans un hors-monde, un hors-temps où le compte à rebours se calcule par rapport à la scène fondatrice, celle du naufrage pour les Robinson, celle du bateau qui part pour les migrants⁸⁰.

Celui qui se trouve abandonné en *terra incognita* est nécessairement terrorisé par l'avenir et doit trouver des forces en lui, notamment dans une mémoire identitaire, familiale et culturelle qui est sa seule vraie richesse non confiscable. Comme évoqué ci-avant, Moussa et Dieu Merci franchissent les obstacles grâce aux souvenirs respectivement de sa maman et de son grand-père. Arrivé à destination, le « migrant » devenu « exilé » éprouve le besoin impérieux, quasi-biologique de rester connecté, attaché à ses racines : Uri Schulevitz en témoigne par l'écriture de son album autobiographique *Comment j'ai appris la géographie* et Marina Chiesa Mateos, descendante d'exilés, ressent elle aussi cette nécessité de comprendre l'exil de sa famille en interrogeant sa grand-mère et en créant son ouvrage.

Par ailleurs, le « récent » exilé, isolé dans ce nouvel espace d'accueil, peut se voir par sa condition grouper avec les membres de sa communauté d'origine. Ainsi, le héros de *Au pays de mon ballon rouge*, clandestin mexicain perdu dans l'immensité de la Cité des Anges, en prend conscience alors qu'il atteste de sa ressemblance physique à d'autres clandestins avec lesquels il partage un logement sommaire :

Dans la maison où nous sommes installés, il y a beaucoup de monde, des gens venus de nombreux pays... Ils doivent venir de villages comme le nôtre : nous nous ressemblons tellement !⁸¹

Naturellement, sciemment ou non et du fait de sa condition marginale et précaire, la personne exilée clandestine se retrouve attachée à d'autres subissant le même sort. Miloko et les « autres Miloko », déjà englobés sous le même prénom par la plume de ses créateurs, se rapprochent pour créer une communauté d'accueil réconfortante et donnant à chacun

⁸⁰ SCHNEIDER, Anne, *La littérature de jeunesse migrante : Récits d'immigration de l'Algérie à la France*, op.cit., page 262

⁸¹ CALDERON, José, *Au pays de mon ballon rouge*, op.cit.

d'entre eux le sentiment de faire parti de quelque chose qui le protège et surtout le fait exister dans une société reconstituée:

Un jour, au rond-point de l'autoroute, face à l'aéroport, près du supermarché, il a rencontré des gamins comme lui, des Miloko nus et pieds nus qui l'ont adopté. Sous le pont de l'échangeur, abrité du vent et des intempéries, Miloko, avec des cartons géants de frigos, des cartons énormes de téléviseurs, des cartons immenses d'objets futiles et dérisoires, s'est bâti une maison bien à lui, fermée par un fil de fer, entre les cabanes de ses nouveaux compagnons⁸².

De façon tragique, les qualificatifs « clandestin », « migrant », « réfugié » ou encore « exilé » marquent au fer rouge la nouvelle identité de ces personnes sous le prisme des sociétés qui les « accueillent ». Ainsi, la jeune Mona en situation de demande d'asile est bien intégrée dans sa nouvelle école et avec ses amies, mais elle admet être différente par la présence de cet oiseau noir, symbole de la menace de rejet qui pèse sur elle. Elle sait donc faire parti, bon gré mal gré, d'un groupe d'enfants sur lesquels pèse la même menace :

À l'école, nous sommes plusieurs à avoir des oiseaux noirs. Dans ma classe, il y a Mauricio. Mauricio fait toujours des blagues à la maîtresse et ça fait rire tout le monde. [...] Un matin, Mauricio n'était plus à l'école. Juliette et Lisa ont fait signer une lettre par tous les parents pour qu'il revienne, mais on ne l'a jamais revu⁸³.

Notons qu'ici, l'auteure a utilisé le personnage de Mauricio pour dénoncer et montrer à ses jeunes lecteurs ce qui pourrait arriver à Mona, tout en préservant pour son héroïne une fin potentiellement heureuse avec le rêve d'un envol définitif de cet oiseau de mauvais augure.

Tout comme Mona, le papa de la petite fille personnage central de *Mon papa roulait les r* a obtenu son asile et plus encore : du statut d'apatride en quittant son pays d'Europe orientale, il a ensuite obtenu la nationalité française. Sa traversée de l'Europe, certainement difficile, l'a tout de même enrichi de rencontres et de cultures diverses qui sont parties intégrantes, autant que sa langue d'origine et son accent, de sa nouvelle identité :

Mon papa disait que si les choses doivent arriver, elles arrivent, inutile de se lamenter, mais il avait des larmes dans les yeux, quelquefois. Mon papa avait des amis dans beaucoup de pays ; quand ils venaient à la maison, je m'endormais avec leurs rires et la musique de leurs mots. Mon papa m'appelait avec de drôles de noms qui voulaient dire petite ourse ou

⁸² SICCARDY, Jean et GUTH, Joly, *Miloko*, op.cit.

⁸³ POIROT CHERIF, Sandra, *L'oiseau de Mona*, op.cit.

cornichon mais je ne le savais pas. Mon papa roulait les R et je ne m'en rendais pas compte.⁸⁴

Ces quelques phrases rendent bien compte des épreuves vécues par cet homme pourtant déterminé et solide: plusieurs années après, ces yeux brillent toujours de mélancolie et de peine. Prendre la route, c'est s'exposer à soi dans une quête initiatique, nous y reviendrons, mais aussi aux autres, hostiles, indifférents ou hospitaliers, qui montrent les dents, ferment les yeux ou tendent la main.

2.2.3 Les figures secondaires

Bien évidemment, les albums jeunesse mettent en scène, comme tout ouvrage de littérature, des personnages dits secondaires qui gravitent autour du héros et participent par leurs interventions à l'avancée de l'action narrative :

Le schéma actanciel, théorisé par A.J. Greimas dans sa *Sémantique structurale*, synthétise l'ensemble des forces en présence dans une histoire en catégorisant le rôle et la fonction de chaque des actants. [...] Souvent appliqué au conte, le schéma actanciel est transposable sur tout scénario narratif et présente le même intérêt heuristique que le schéma narratif. Le héros désire un objet, il est aidé par certains (adjuvants) inversement d'autres (les opposants) tentent d'entraver sa quête⁸⁵.

De manière plus spécifique à notre corpus, le caractère mouvant et démuné de nos héros démultiplie les possibilités de bonnes ou de mauvaises rencontres et les impacts de ces dernières, de la prolongation à l'anéantissement pur et simple de l'espoir initial.

2.2.3.1 Amies ou ennemies ?

Sur les chemins de traverse empruntés, les personnages des récits de notre corpus craignent généralement les silhouettes inconnues et, si le départ s'est souvent fait en nombre, le voyage se poursuit souvent dans une grande solitude. Quand les contours des ombres aperçues à l'horizon se dévoilent, les personnes en situation de migration, souvent perdues et épuisées, se trouvent ni plus ni moins à leur merci. Tous les protagonistes de ce corpus ont tour à tour subi le hasard, bon ou mauvais, de ces rencontres. Moussa, dans sa quête du paradis français, marche sur les sentiers africains et en vient à croiser Salif :

⁸⁴ LEGENDRE, Françoise, *Mon papa roulait les r*, Paris, Sarbacane, 2008, (non paginé)

⁸⁵ TSIMBIDY, Myriam, *Enseigner la littérature de jeunesse*, op.cit., page 222

Salif, au regard franc et au sourire éblouissant, qui donne aussitôt envie d'être son ami. Le jeune homme connaît bien le chemin qui conduit à la mer et lui propose de l'accompagner. Mais la nuit qui suit, Salif disparaît avec le sac de Moussa et tout ce qu'il contient. [...] Le garçon, effondré d'avoir été trahi, a bien du mal à reprendre son voyage⁸⁶.

Jeune homme naïf et confiant en la naturelle bonté humaine, le jeune Moussa se fera dupé par l'opportunisme malsain et criminel de nouveaux bandits de grand chemin. Il trouvera tout de même la force de se remettre en route et au détour d'un autre virage, cette fois-ci en terre européenne, c'est le sourire de Chloé qui va revigorer son corps épuisé et raviver la flamme de ses espoirs meurtris :

Un jour, alors que Moussa marche sur une petite route de campagne, une voiture s'arrête à sa hauteur.

-Où que tu ailles, c'est peut-être l'endroit où je vais...

Celle qui propose ainsi de l'aider s'appelle Chloé. Elle est française et va lui permettre de traverser la frontière par une discrète route de montagne. [...] À Toulouse, Chloé propose au jeune homme de l'héberger quelques jours. Moussa s'accorde une pause avant de toucher au but. [...] Il goûte également le bonheur d'un chocolat chaud que sa nouvelle amie lui offre au retour d'une promenade le long de la Garonne. Comme la vie est douce près de Chloé !⁸⁷

Remarquons que ces quelques lignes éditées en 2013 font écho à notre actualité transalpine de ce début d'année. La généreuse Chloé pourrait se voir taxée de « délit de solidarité », appellation officieuse donnée suite à la situation, elle bien officielle, stipulée par l'article L622-1 du Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile :

Toute personne qui aura, par aide directe ou indirecte, facilité ou tenté de faciliter l'entrée, la circulation ou le séjour irréguliers, d'un étranger en France sera punie d'un emprisonnement de cinq ans et d'une amende de 30 000 Euros⁸⁸.

Cette oscillation espoir / désespoir est signifiée dans nos albums par la dualité manichéenne entre une rencontre salvatrice avec un personnage « adjuvant » et celle, inhibitrice voire destructrice avec un personnage « opposant ». Ce constat est particulièrement marqué au sein de nos récits dans les zones de conflits militaires où le tonnerre des hommes et leur

⁸⁶ JEAN, Didier et ZAD, *Paris-paradis, deuxième partie, op.cit.*

⁸⁷ JEAN, Didier et ZAD, *Paris-paradis, deuxième partie, op.cit.*

⁸⁸ LEGIFRANCE, *Chapitre II : Aide à l'entrée et au séjour irréguliers, Article L622-1, Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile*, [en ligne], [consulté le 25 avril 2017], disponible à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idSectionTA=LEGISCTA000006147789&cidTexte=LEGITEXT000006070158&dateTexte=20090408>

furie guerrière frappent nos protagonistes. Le pacifiste Dieu Merci subit la folie meurtrière de soldats pourtant compatriotes :

Depuis des années, sur la terre de mes aînés, des Angolais tuaient des Angolais mouraient. [...] Un matin : quartier quadrillé, rues barrées, les soldats ont débarqué par camions entiers. Ils voulaient qu'on tue nos sœurs, nos frères, aucune prière n'y pouvait rien faire. Mais moi, Dieu Merci, je ne suis pas né sur cette terre pour ôter la vie. J'ai couru pour m'échapper. Les armes crépitaient, les corps tombaient. La première balle est entrée là, dans ma chair. La deuxième balle est entrée là, dans mon crâne. Elle s'y est logée pour y rester à jamais. Je me suis évanoui, moi, Dieu Merci, qui suis aujourd'hui ici⁸⁹.

Le dessin avec ses lignes tendues derrière la fuite de Dieu Merci rappelle les sillons qui marqueront tant sa chair que l'histoire de son pays⁹⁰. Notre héros ne doit son salut qu'au médecin, militaire lui aussi, qui va panser ses plaies et lui ouvrir, au péril de sa propre vie, la porte vers une liberté et une identité à reconstruire.

Voleurs et soldats, voici donc les principales menaces que nos albums mettent en scène pour nos protagonistes, ne cachant pas au jeune lecteur ces risques inhérents à toute personne errante sur les chemins d'une vie meilleure. La réalité, bien plus sombre, n'est pas poussée à son paroxysme et à un degré de véracité qui seraient insupportables et non autorisés⁹¹ pour un lecteur non adulte : trafiquants d'organes, esclavagistes et prédateurs sexuels sont fort heureusement exclus de ces pages alors qu'ils sont malheureusement bien présents aux détours de chemins sordides. Quant aux figures amicales, qui contrebalancent à égale part dans les récits ces présences hostiles, elles sont principalement incarnées, ainsi qu'évoquées ci-avant, par des figures de substitution parentale, des membres de la même communauté de circonstance ou des alliés provisoire partageant un objectif temporaire commun. Parfois enfin, c'est la nature qui dans un élan quasi-prophétique offre, entre deux déluges de feu, un ciel adouci : dans *Les Chaussures*, ces dernières, tétanisées après un bombardement, ne se remettent en mouvement qu'après plusieurs jours à avoir observé un oiseau faire son nid pour y accueillir la vie nouvelle et porteuse d'espoir.

⁸⁹ LENAIN, Thierry et BALEZ, Olivier, *Moi Dieu Merci qui vis ici*, op.cit.

⁹⁰ Cf. annexe 4, image 10

⁹¹ La littérature pour la jeunesse est encadrée par la loi de 16 juillet 1949 modifiée en 2011.

2.2.3.2 Les figures frontalières

À l'image de la sphère du conte, si présente dès le plus jeune âge, les récits jeunesse font systématiquement appel à des figures soit alliées soit ennemies pour respectivement faciliter ou contrecarrer l'accomplissement de la quête de leurs héros. Cette situation socialement admise conduit à une vision manichéenne des éléments du monde chez les enfants : il y aurait d'un côté les « gentils » et de l'autre les « méchants ».

Les réalités de la thématique migratoire, fort bien reproduites dans les albums de ce corpus, permettent d'apporter un relief, une profondeur à ce constat en introduisant deux types de personnages très particuliers : les gardes et les passeurs. Ces figures ont un point commun : elles œuvrent à la frontière, espace de crispation s'il en est sur les voies de l'exil et sur lequel nous reviendrons spécifiquement ultérieurement. Le garde est-il une personne officielle et de confiance qui sécurise ou un ennemi qui entrave la progression ? Quid du passeur également en tant qu'allié intéressé qui permet l'avancée des candidats à l'exil mais qui peut aussi abandonner lâchement à une mort certaine ses proies ? Les albums n'apporteront pas de réponse tranchée à ses interrogations mais permettront au lecteur découvrant ces figures d'exercer son esprit critique et de nuancer son jugement. La rencontre littéraire avec les figures du passeur et du garde est particulièrement intéressante dans l'œuvre de Francesca Sanna lorsque la famille en errance se heurte à un mur gigantesque. À cet endroit, deux personnages aux proportions tout autant démesurées vont apparaître face aux protagonistes. D'une part, une bête gigantesque et noire, somme toute assez effrayante, qui les attrape d'une main velue pour les passer comme de vulgaires poupées de chiffon par-dessus l'obstacle⁹² :

Nous courons à perdre haleine et voilà qu'apparaît un homme inconnu, qui propose de nous aider. Ma mère doit lui donner beaucoup d'argent et il nous fait passer le mur. Il fait nuit, personne ne nous voit⁹³.

Tout est ici mis en œuvre par l'auteure-dessinatrice pour ponctuer le cheminement réflexif de son jeune lecteur : cet homme propose d'aider mais alors pourquoi veut-il être rémunéré ? Donne-t-on de l'argent à un ami pour recevoir son aide ? Pourquoi est-il dessiné tel un monstre repoussant capable de les écraser entre deux doigts s'il le souhaite ? Et enfin,

⁹² Cf. annexe 4, image 11

⁹³ SANNA, Francesca, *Partir Au-delà des frontières*, op.cit.

pourquoi officie-t-il la nuit ? Toutes ces interrogations et d'autres amènent nécessairement à mettre à distance le schéma dichotomique traditionnel ami/ennemi et à pousser son analyse loin de cette dimension strictement manichéenne.

D'autre part, les héros de *Partir Au-delà des frontières* vont prendre peur face à un colosse à la barbe rougeoyante qui se dresse, appuyé d'une main sur le haut du mur, l'autre main à l'index tendu vers le passé qu'ils cherchent à fuir⁹⁴ :

Enfin nous parvenons à la frontière. Il y a un mur immense, infranchissable, et pourtant nous devons l'escalader. Oh NON ! Un garde surgit, énorme, en colère, il crie :
-Vous n'avez pas le droit, allez-vous-en !
Mais nous n'avons nulle part où aller. Et nous sommes à bout de forces⁹⁵.

De toute évidence et du fait qu'il freine la quête de nos héros, ce garde est immédiatement perçu, surtout par notre jeune lectorat, comme un ennemi sans cœur. La réalité est plus nuancée dans le sens où il agit dans le cadre de son travail selon les instructions qu'il reçoit, instructions reçues de responsables politiques, eux-mêmes désignés par le peuple, tout du moins dans nos démocraties occidentales. Où se situe alors la responsabilité pleine et entière de son action ? Peut-il laisser passer nos héros par empathie ? Cela nous ramène au « délit de solidarité » mentionné précédemment : doit-on aider ceux qui en ont besoin même si pour cela, il faut enfreindre la loi ? Tout autant de questions, intéressantes et complexes, à aborder, par petits et grands, dans le cas de dilemmes moraux.

De nombreux albums de notre corpus laissent entrevoir cette figure du garde, garde-frontières ou garde-côtes, respectant son caractère, certes peu sympathique, mais officiel. Cela contribue d'autant à considérer la réalité de notre géopolitique et à ne pas faire part d'un discours aux contours empathiques mais populistes dans lequel rentreraient assez naturellement de jeunes enfants empreints d'une belle naïveté, du type : « les frontières ne servent à rien et les gardes ne devraient pas exister ». C'est ici faire appel à l'intelligence des lecteurs et à l'exercice de leur sens critique, sans les instrumentaliser, que de poser implicitement ces questions sans chercher à y apporter de réponses toutes faites, alors que la réalité est d'une complexité bien plus importante ainsi qu'en témoigne les secousses politiques qui balaient aujourd'hui l'Europe et les États-Unis.

⁹⁴ Cf. annexe 4, image 12

⁹⁵ SANNA, Francesca, *Partir Au-delà des frontières*, op.cit.

Un seul des albums de notre corpus ne nous paraît pas respecter cette exigence et témoigne d'un militantisme affirmé qui nous a conduits après analyse à l'extraire de notre sélection à proposer en classe. Dès son titre et le jeu de mots connoté, l'album *Les doigts niais* d'Olivier Douzou pose un cadre assez stéréotypé avec notamment ces doigts constitués d'empreintes digitales à la casquette vissée sur la tête⁹⁶. Loin de nous l'idée de critiquer un militantisme, fort nécessaire aux aspérités d'une société démocratique, mais qui ici ne répond pas aux exigences de neutralité, de non instrumentalisation et de non prosélytisme que chaque enseignant se doit de défendre dans l'enceinte de sa classe.

2.3 Espaces de la migration

2.3.1 Espaces du départ

2.3.1.1 Une origine en « lettres minuscules »

Miloko, clandestin et vagabond, vient d'un « village, dans ce pays lointain inscrit en lettres minuscules sur la mappemonde⁹⁷ » et ces quelques mots résument assez bien ce qui, extrait des albums du corpus, permet de s'interroger sur le lieu d'origine de nos protagonistes.

Nombre d'entre eux vient en effet de villages, le mot est cité ou illustré dans la grande majorité des albums. Seuls deux, *Les chaussures* et *Partir Au-delà des frontières*, font état d'une « ville » de départ. Dans tous les cas, le lecteur ne peut déterminer explicitement dans la plupart des albums le pays auquel appartiennent ces villes et villages, exception faite de trois titres sur les vingt-trois. Tout d'abord, dans *Au pays de mon ballon rouge*, si le Mexique n'est pas explicitement cité, la proximité avec la frontière états-unienne laisse deviner un pays d'Amérique Centrale. Ce sont les éléments du paratexte, dont le nom de la collection « Coup de cœur d'ailleurs : le Mexique » et surtout l'explication donnée autour de cet art traditionnel des codex et des amates, supports aux riches illustrations de l'album, qui attestent clairement de cette origine mexicaine⁹⁸. De la même manière, c'est bien la note finale d'Uri Shulevitz dans *Comment j'ai appris la géographie* qui permet de comprendre que

⁹⁶ Cf. annexe 4, image 13

⁹⁷ SICCARDY, Jean et GUTH, Joly, *Miloko*, *op.cit.*

⁹⁸ Cf. annexe 4, image 14

le pays, quitté car ravagé par la guerre, est la Pologne sous les bombes de 1939. Enfin, dans *Moi Dieu Merci qui vis ici*, cette origine est rendue bien plus explicite immédiatement dans le texte avec ses premiers mots:

Je suis né là-bas, en Angola, dans le pays de la princesse Nzingha. Puis un jour j'ai fui, et aujourd'hui je suis ici en vie, Dieu Merci. Depuis des années, sur la terre de mes aînés, des Angolais tuaient des Angolais mouraient. Les autres pays regardaient et semblaient dire : tant pis. Pourtant c'étaient eux qui, il y a longtemps, avaient allumé l'incendie⁹⁹.

La prise de position de ces trois auteurs sert leur volonté d'appuyer leur récit à une sphère historique ou géographique. Les autres albums taisant la précision du pays d'origine du héros centrent leurs discours sur les causes génériques d'exil (guerre, famine, problème écologique...) plus que sur une situation géopolitique particulière. Toutefois, il est permis à la lumière des illustrations portées à la vue du lecteur de déterminer de grands espaces géographiques de départ. Les architectures orientales et ses minarets bâtis sur des terres désertiques ainsi que la conversation avec l'amie voilée qui partage un thé laissent deviner dans *Partir Au-delà des frontières* une origine nord-africaine ou d'Asie mineure voire centrale¹⁰⁰. La physionomie des villages et paysages ainsi que les traits physiques des personnages de *Paris-Paradis*¹⁰¹, *Tu vois la lune*¹⁰² et *Même les mangues ont des papiers*¹⁰³ ne laissent aucun doute à un ancrage initial du récit en Afrique subsaharienne. Enfin, c'est en se souvenant que son « papa aimait la ciorba et les mititei¹⁰⁴ » que, par ces deux références culinaires, l'héroïne rend possible au lecteur, après recherches ou par une large culture gourmande, de comprendre que cet homme est originaire de Roumanie.

Il est intéressant de constater que si les villages de ces pays lointains ne sont pas mis en valeur, ni par les illustrations ni par leur référence précise, il en est tout autrement pour les destinations prisées par les protagonistes : Moussa veut goûter au sirop de *Paris-Paradis* et le petit garçon mexicain au ballon rouge s'émerveille du gigantisme de Los Angeles. L'écart flagrant de richesses entre les destinations de départ et d'arrivée est donc retranscrit implicitement dans nos albums par la façon de catégoriser (généralement du petit village

⁹⁹ LENAIN, Thierry et BALEZ, Olivier, *Moi Dieu Merci qui vis ici*, op.cit.

¹⁰⁰ Cf. annexe 4, images 15 et 16

¹⁰¹ Cf. annexe 4, image 17

¹⁰² Cf. annexe 4, image 18

¹⁰³ Cf. annexe 4, image 19

¹⁰⁴ LEGENDRE, Françoise, *Mon papa roulait les r*, op.cit.

perdu à la célèbre grande ville), de nommer ou non et d'illustrer ces lieux. Ce mouvement participe à dénoncer tant la « fausse » aura de ces pays et mégalo-poles que la naïveté, touchante, logique mais parfois funeste, des personnes les convoitant.

Enfin et de façon assez évidente et cohérente, les albums où les héros sont des animaux ne s'ancrent pas dans une géographie étatique : le lecteur y découvre des espaces naturels à l'image des forêts de *Partir* ou des sols arides face à d'autres bien plus fertiles dans *Les doigts niais*. Toute règle s'établissant à la lumière de son exception, les pérégrinations du cheval, migrant climatique, dans *L'Eldorad'eau*, sont très référencées géographiquement :

En quittant sa Normandie pour venir en Tanzanie, le cheval ne s'attendait pas à provoquer un tel charivari. Élevé comme un coq en pâte depuis son plus jeune âge, il était heureux dans son bocage... et s'il avait eu le choix, jamais il n'aurait quitté son paddock doré et son foin AOC¹⁰⁵.

Ce titre présente une autre originalité très intéressante dans son exploitation, celle de proposer un mouvement migratoire du « Nord » vers le « Sud », qui participe à cette idée globalisante selon laquelle nous pouvons tous être poussés sur les routes de l'exode.

2.3.1.2 Pourquoi partir ?

Les raisons de ces départs contraints peuvent être classifiées en trois grandes catégories génériques.

La première d'entre elles et certainement la plus visible car fortement relayée médiatiquement reste bien entendu la guerre, qu'elle soit interétatique, civile ou interethnique, et tous ses corollaires, géographiquement ou historiquement distants, de violences et d'exactions de toute nature. Huit de nos vingt-trois titres positionnent explicitement cette cause à la source de la fuite de leurs protagonistes.

La seconde catégorie est bien entendu celle regroupant les causes dites économiques et donc l'espoir pour ces personnes de se mettre en route vers une vie meilleure. Sept albums du corpus abordent la migration par cette entrée. La situation la plus dramatique n'autorisant aucun choix et condamnant toute la famille au départ est rencontrée dans le titre *Tu vois la lune* où il n'est plus possible aux protagonistes de trouver de quoi boire et manger. Quant aux autres albums, si la vie de leurs personnages est très précaire, rien ne

¹⁰⁵ DUMAS ROY, Sandrine, *L'Eldorad'eau*, Nice, Ricochet, 2013, (non paginé)

laisse deviner leur mort certaine en cas de décision de rester. La recherche d'une vie meilleure est à l'origine d'un départ réfléchi et non motivé par une urgence vitale, ainsi, le vieux sage Oumar met en garde Moussa qui rêve de son *Paris-Paradis* :

Le vieil homme prend le temps de s'asseoir entre la mère et son fils, avant de poursuivre :

-Moussa, si tu ne crains pas d'oublier le visage des tiens, tu peux partir là-bas... Si tu es prêt à vivre en esclave, tu peux partir là-bas... Il y a peut-être un robinet d'eau chaude dans chaque foyer français, mais il risque d'être fermé pour toi et la douche sera froide. Au contraire, si tu veux aider ton pays à grandir, tu dois rester ici pour semer les graines de demain¹⁰⁶.

Cette alternative s'est posée à tous les membres des sociétés dont les vies étaient difficiles, mais non instantanément menacées et où le sentiment d'urgence se trouvait dès lors estompé. Rester pour tenter d'améliorer les choses ou risquer sa chance ailleurs ? Chacun répondra en conscience. Dans le cas du jeune Moussa, malgré les avertissements prophétiques d'Oumar et la multiplication des exemples apportés par sa maman et relatifs à tous les échecs rencontrés par d'autres candidats à l'exil, le jeune homme tendra son baluchon et ses espoirs vers cet horizon lointain tant convoité.

Si les deux premières catégories de causes se retrouvent à proportion quasiment équivalente dans notre corpus, c'est loin d'être le cas pour la dernière, mais non des moindres, qui place à la source du départ les conditions climatiques. En effet, seuls deux titres parmi les vingt-trois sélectionnés en font mention, si l'on accorde également cette entrée à la sécheresse provoquant la famine dans *Tu vois la lune*. Le second titre, entièrement axé sur cette thématique climatique, est *L'Eldorad'eau* de Sandrine Dumas Roy avec son cheval normand qui a dû quitter son bocage à cause de la montée des eaux et se réclame auprès des autorités « exilé climatique¹⁰⁷ »:

il était heureux dans son bocage... [...]Mais voilà : l'eau des mers est montée et une fois son pâturage dans la boue, il lui a fallu mettre les bouts¹⁰⁸.

À deux autres reprises dans son récit, l'auteure engage les mouvements contraints de ces personnages du fait de ces catastrophes naturelles : la sécheresse a auparavant forcé le zèbre à migrer et l'apparition d'une grande faille, faisant disparaître les réserves d'eau,

¹⁰⁶ JEAN, Didier et ZAD, *Paris-Paradis, première partie, op.cit.*

¹⁰⁷ DUMAS ROY, Sandrine, *L'Eldorad'eau, op. cit.*

¹⁰⁸ *Ibid.*

oblige tous les animaux à partir en quête de ce fameux eldorado. Notons que nous n'avons pas réussi, cet ouvrage mis à part, à trouver des titres consacrés à cette thématique de l'exil climatique qui, pourtant, est amené à devenir, et de loin, la première cause de déplacements de populations humaines au XXI^{ème} siècle.

Certains albums du corpus n'ont pu être ventilés dans les catégories annoncées. Parfois, les causes du départ sont inconnues, le récit débutant par un personnage échoué sur un rivage c'est qui est le cas dans *L'enfant qui venait de la mer* et *L'île* ou déjà dans son pays d'accueil à l'image de *Miloko* et sans aucune narration mémorielle des raisons du départ. Enfin, deux albums n'évoquent pas explicitement les causes du départ de leur héros respectif mais symbolisent les menaces qui pesaient sur eux par les illustrations, celle d'un nuage qui souffle un vent fort dans *Partir*¹⁰⁹ et celles figurant des ombres de longues queues noires d'animaux reptiliens sous le crayon de Shaun Tan dans *Là où vont nos pères*¹¹⁰.

2.3.1.3 Ce(ux) qu'on laisse derrière soi

La scène finale proposée par Pascale Francotte dans *Loin de mon pays* résume à elle seule l'ensemble des conséquences d'un départ urgent et contraint. Par le hublot de l'avion qui l'amène loin derrière l'horizon retrouver son papa, la petite fille s'exprime, les yeux emplis de larmes, sur ce monde chéri qui se floute seconde après seconde¹¹¹ :

Nous sommes enfin dans l'avion. Je regarde mes amis, ma famille et ma terre rouge devenir tout minuscules. Alors, moi aussi je comprends ce que le mot « exil » veut dire. Et je pleure doucement¹¹².

L'exil n'admet pas les compromis, tout y est abandonné. Dès lors, demeurent les souvenirs et leurs objets précieusement conservés, à l'image de ce portrait de famille, symbole de l'établissement du foyer, qu'emballé, précautionneusement, dans sa maigre valise le héros de *Là où vont nos pères*¹¹³ ou encore de la photographie de sa maman que le prudent Moussa garde protégée au plus près de lui...

Heureusement, le sac volé par Salif ne contenait que des habits et un peu de nourriture. Sa vraie fortune se tient dans un sac en plastique que Moussa

¹⁰⁹ Cf. annexe 4, image 20

¹¹⁰ Cf. annexe 4, image 8

¹¹¹ Cf. annexe 4, image 21

¹¹² FRANCOTTE, Pascal, *Loin de mon pays*, op.cit.

¹¹³ Cf. annexe 4, image 22

garde précieusement... dans sa culotte, comme le lui avait conseillé son cousin Cissé¹¹⁴.

Tout laisser physiquement derrière soi avec ce risque inhérent à tout départ de ne pouvoir revenir un jour ou assez vite et d'en subir les conséquences parfois tragiques ainsi que l'exprime Dieu Merci quand il regrette de n'avoir pu serrer contre lui ses parents morts sur sa terre de naissance. Tout laisser, c'est risquer d'arriver ailleurs démuni jusqu'à la nudité la plus totale. Cette dernière est symbolisée par le personnage du ver de terre, héros migrant dans *Les doigts niais*, qui « nu comme un ver » ne peut forcément pas, au vue de sa condition, fournir de papiers aux douaniers. Armin Greder reprend cette idée de nudité tant physique qu'identitaire au sein de son album *L'île* qui s'ouvre sur un homme complètement nu échoué sur un rivage et dont on ne connaîtra durant tout le récit rien d'autre que l'apparence de ce corps décharné¹¹⁵. Partir revient à laisser une part de son identité et prendre le risque que les épreuves du voyage et l'absence d'officialité de votre présence à l'arrivée vous fasse perdre toute identité tant physique que mémorielle, point essentiel sur lequel nous reviendrons dans la suite de cette étude.

Pour revenir plus spécifiquement à nos héros enfant, partir c'est alors laisser derrière eux une part de cette vie insouciante et innocente. *Au pays de mon ballon rouge* évoque poétiquement sous la plume de José Calderon le pays de cette enfance abandonnée:

Au village, j'adorais courir. [...] Je sautais d'un sillon à l'autre en poussant mon petit ballon rouge tout en prenant soin de n'écraser aucune plante. [...] Un jour, Maman a mis quelques affaires dans un sac. Elle nous a pris par la main et nous avons quitté notre rue, le chien et mon ballon rouge. [...] C'est comme cela que nous sommes arrivés dans les environs de Los Angeles. [...] En m'endormant, je me demande que fait Gazul en ce moment, mon pauvre chien, lui qui déteste être seul. Et comme notre petite maison me manque... Elle est si loin là-bas, au pays de mon ballon rouge¹¹⁶.

Le mouvement migratoire n'est ni volontaire ni heureux, il est contraint et forcé, parfois par une urgence vitale. Alors, tout se fige et les enfances brisées abandonnent, dans ces espaces jusqu'ici empreints d'innocence, des fragments de leur mémoire : les petits bateaux de bois gisent au bord de la rivière où jouait les enfants d'*Akim court* et les balançoires pendent

¹¹⁴ JEAN, Didier et ZAD, *Paris-Paradis, deuxième partie, op.cit.*

¹¹⁵ Cf. annexe 4, image 23

¹¹⁶ CALDERON, José, *Au pays de mon ballon rouge, op.cit.*

immobiles aux arbres dans *Les chaussures* une fois que les bombes, livrées du ciel, aient fini de ravager la terre de ces enfants.

2.3.2 *Espaces de l'entre-deux*

Se mettre en route, c'est se livrer corps et âme aux aspérités des chemins empruntés au sein d'un espace et selon un temps transitoires.

2.3.2.1 **Horizontalité de l'errance**

La littérature de migration s'inscrit naturellement dans la lignée de la littérature de voyage, en ce qu'elle porte au cœur de ses récits des voyages géographiques ; la particularité est non des moindres étant l'urgence, la contrainte du départ. La personne en situation de migration suit une trajectoire physique qu'il serait possible de cartographier si les données du parcours étaient renseignées. Les fragments de cartes en filigrane des illustrations du parcours du cheval dans *L'Eldorado* rappellent que chaque mouvement de sabot marque au sol un déroulé de cette avancée spatiale¹¹⁷. Comme pour tout voyage, les pérégrinations de celui qui chemine sont dépendantes des moyens utilisés qui conditionnent tant le déplacement du corps que celui de l'esprit :

L'errance et la quête des personnages s'exercent dans le voyage. Les moyens de transport les plus divers sont évoqués : bus, car, bateau, bicyclette, voiture. Ils sont les moments privilégiés de réflexion sur le parcours propre à chaque personnage¹¹⁸.

Le constat fait ici par Anne Schneider au regard de son corpus d'étude se retrouve dans le notre : tous les moyens de transport sont investis par nos protagonistes. D'une façon assez évidente et sous l'urgence des situations, l'utilisation d'une solution de déplacement plutôt qu'une autre connote rapidement la situation tant financière qu'émotionnelle de ceux qui les utilisent. Le moyen le plus rapide, à savoir l'avion, est aussi le plus onéreux et le plus contrôlé par les autorités : si l'héroïne de *Loin de mon pays* embarque officiellement une fois les papiers obtenus vers sa nouvelle terre d'accueil, ce moyen de transport n'autorise pas la

¹¹⁷ Cf. annexe 4, image 24

¹¹⁸ SCHNEIDER, Anne, *La littérature de jeunesse migrante : Récits d'immigration de l'Algérie à la France*, op.cit., page 145

clandestinité et celui qui passe à travers les mailles du filet se destine à une mort quasi-certaine, en témoigne l'exemple fort, pris par Saka-Mama pour dissuader son fils de partir :

- Moussa, souviens-toi de Citseko ! Lui aussi rêvait de la France, rappelle Saka-Mama. Pour l'atteindre, il s'est caché au fond de la soute d'un avion. Mais dans le ciel tout là-haut, il a manqué d'oxygène... Et, c'est mort qu'il est arrivé à Paris-Paradis ! C'est pourquoi tu dois rester ici mon petit¹¹⁹.

La plupart des héros des albums sélectionnés n'utilisent pas qu'un seul moyen de transport mais se trouvent contraints à passer de l'un à l'autre selon les aléas de leur voyage. La succession des engins de locomotions illustrée dans *Partir Au-delà des frontières* en est particulièrement représentative¹²⁰. Si le départ se fait dans un confort relatif à bord de la voiture familiale, la suite de leur course est plus précaire : cachés entre des jarres puis sous les fruits à l'arrière de véhicules conduits par d'autres, les enfants sont ensuite installés dans une petite remorque que la maman tire à vélo. Les conditions terrestres et surtout financières, qui se dégradent au fil du voyage, déterminent les modalités de ce dernier. Ce saut d'un transport à l'autre est explicitement envisagé dans *Au pays de mon ballon rouge* :

Nous sommes allés en camion jusqu'à la voie ferrée et nous avons attendu longtemps. Quand la locomotive est apparue, elle nous a fait peur ; on aurait dit un animal. Le train ne s'est pas arrêté et nous avons dû le prendre en marche¹²¹.

Ce sentiment de défiance de nos jeunes héros à l'encontre de ces engins qu'ils n'ont souvent ni vu ni emprunté auparavant est prégnant dans les récits de ce corpus. Ce train est perçu comme une bête assez effrayante par le jeune garçon qui, n'ayant certainement jamais quitté son village, associe ce qu'il prend pour une menace qui se meut à ce qu'il connaît de similaire, à savoir un animal. Cette comparaison animalière est reprise par Momo et Khady au sein du titre *Même les mangues ont des papiers* alors que nos deux jeunes héros, cachés dans un camion qui livrent des mangues, attendent d'être chargés dans un cargo :

Ils profitèrent du grand camion qui venait de charger des mangues, un camion qui voyageait jusqu'au port. Ils s'y cachèrent au milieu des fruits aux couleurs douces. Au port, ils se laissèrent décharger par une grue, qui les rechargea aussitôt dans un grand bateau déjà presque rempli de fruits. [...] La nuit arriva.

¹¹⁹ JEAN, Didier et ZAD, *Paris-Paradis, première partie, op.cit.*

¹²⁰ Cf. annexe 4, images 25 à 28

¹²¹ CALDERON, José, *Au pays de mon ballon rouge, op.cit.*

Le bateau qui les enveloppait était vivant. Ses bruits étaient plus méchants que ceux des nuées criardes de chauves-souris et de tisserins¹²².

Ce bateau qui les avale par ce bras de grue, dessiné avec sa coque métallique sombre, ajoute à cette animalité de l'engin et renforce la peur ressentie par les deux enfants¹²³. Ce sentiment est de loin le plus exprimé par les protagonistes de ces récits et principalement quand l'espace maritime est envisagé. La jeune héroïne de *Tu vois la lune*, découvrant la mer pour la première fois, décrit en ces quelques phrases cette traversée mouvementée :

Je serrais la main de maman entre mes doigts. On entendait le bruit des rames qui caressaient la mer. J'avais peur parce que la mer était forte. On aurait dit que le bateau allait se renverser. Je pensais qu'Ama (*sa grand-mère*) ne savait pas nager¹²⁴.

La fréquentation de l'eau génère une situation de terreur chez l'ensemble des personnages de notre corpus d'origine subsaharienne. Ainsi, le courageux et généreux Moussa tente de trouver les mots pour rassurer ses compagnons d'infortune :

Aux premières heures du voyage, les passagers restent silencieux, ruminant leurs angoisses, leurs espoirs. Lorsque la nuit tombe, la houle malmène le bateau, inquiétant les passagers qui s'accrochent à ce qu'ils peuvent. Pour calmer les sanglots des enfants, Moussa rassemble autour de lui les plus jeunes. [...] Perdus dans l'immense solitude de cette mer coléreuse, maintes et maintes fois, les voyageurs frôlent la mort. Pourtant, ils sont tant captivés par la voix de Moussa qui s'élève si claire au milieu des tourments, qu'ils en oublient la soif, la faim, la peur... Certains vont jusqu'à oublier qu'ils ne savent pas nager¹²⁵.

La panique est ici autant le reflet de cette dépendance absolue aux éléments que de la résignation à cet état d'absolue faiblesse par la méconnaissance totale de ce milieu et la non-possibilité de se sauver en cas de problème. Les albums demeurent ici le miroir de cette sombre réalité que nous connaissons en Méditerranée depuis maintenant plusieurs années. Une nouvelle fois, la violence n'est pas poussée à son stade, froid et réaliste, le plus cruel : dans les deux exemples cités auparavant, les embarcations parviendront à regagner la terre ferme ; la mer ne sera pas leur tombeau. Un seul auteur, à savoir Armin Greder, franchit le pas de condamner son héros à une mort certaine sur les eaux qui entourent cette île où les

¹²² PINGUILLY, Yves, *Même les mangues ont des papiers*, op.cit.

¹²³ Cf. annexe 4, image 29

¹²⁴ LESTRADE, Agnès de, et BARNABE, Anaïs, *Tu vois la lune*, op.cit.

¹²⁵ JEAN, Didier et ZAD, *Paris-Paradis*, deuxième partie, op.cit.

habitants à majorité xénophobes ont renvoyé, à la mer et sur son radeau de fortune, le naufragé démuné :

L'homme n'était pas d'ici. C'était un étranger. Il devait partir. Il fallait qu'il s'en aille. Et ils se rendirent à l'étable... s'emparèrent de l'homme, le conduisirent à son radeau et le poussèrent à la mer¹²⁶.

Le lecteur présage du sort funeste qui attend le héros car quelques pages en amont, lors de l'arrivée sur l'île de ce dernier, le pêcheur, expert s'il en est du milieu marin, avait réussi à convaincre *in extremis* ses congénères de lui porter assistance :

Mais le pêcheur savait que la mer est dangereuse. « On le conduirait droit à la mort et je ne veux pas avoir cela sur la conscience » dit-il. « Nous devons le secourir ! »¹²⁷

Si la mer est l'espace de tous les dangers pour les personnes devant la franchir, sa vue et la réussite de sa traversée cristallisent tous leurs espoirs, idée que nous retrouvons dans la préface du titre *Les migrants* :

Le monde s'est renversé. On ne quitte plus l'Europe, on y arrive. À bord de petites barques, de fragiles coques de noix. [...] Et la mer est devenue un mot amer. Mais le mot *migrant*, dans ces terres lointaines, est encore un joli mot, synonyme de courage, d'espoir, d'avenir. Ce livre est habité par les eaux de l'océan qui soutient, sépare et unit les espoirs, les terres et les destins¹²⁸.

Les mots de cette préface sont portés graphiquement dans l'album par l'utilisation d'une double page illustrant cette frontière naturelle médiane entre les mondes : à gauche, des arbres en feu et des silhouettes alors désarmées étendues à leur pied, à droite, un grand arbre accueillant sur ces branches solides, telles des débarcadères, les réfugiés et au centre, une étendue d'eau fréquentée par les bateaux, surchargés et en fuite, et les oiseaux la survolant¹²⁹. L'album met ici sa configuration « physique » au service de cette symbolique des terres à relier. Ainsi, les titres *Les doigts niais*¹³⁰ et *Petit Point*¹³¹ sont entièrement conçus autour de cette idée et illustrent de chaque côté de la double page ces deux mondes, réservant sa ligne médiane pour symboliser une frontière somme toute naturelle dans

¹²⁶ GREDER, Armin, *L'île*, Bordeaux, La Compagnie Créative, 2005, (non paginé)

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ CHIESA MATEOS, Marina, *Les migrants*, Paris, Le Sorbier, 2010, (non paginé)

¹²⁹ Cf. annexe 4, image 30

¹³⁰ Cf. annexe 4, image 31

¹³¹ Cf. annexe 4, image 32

l'espace physique du livre. Tout comme le vaste monde s'est paré de lignes artificielles, l'album, seul genre non soumis à cette contrainte, rétablit ici une frontière médiane pour en rendre compte dans cet office de miroir de la réalité.

2.3.2.2 Verticalité de l'errance

Cette trajectoire, ligne de vie de ce présent migratoire transitoire, n'est malheureusement pas une droite vectorielle reliant avec aisance point de départ et point d'arrivée. Veronica Salinas use dans son ouvrage *Partir* d'une très intéressante illustration conceptuelle en portant, sur une même double page, un nuage soufflant très fort en haut à gauche, une croix peinte sur un sol inconnu en bas à droite et entre les deux, une ligne courbe, véritable tracé digne d'un parcours de montagnes russes, symbole des aléas et des pentes émotionnelles vécus sur la route. Si le déplacement du héros rejoint une nouvelle fois cette idée d'aller d'une page à l'autre, de la gauche vers la droite ou réciproquement, s'ajoute ici une dimension verticale essentielle tenant compte de la place du ciel dans ces récits. En effet, ainsi qu'Arthur Rimbaud dormait lors de ces vagabondages poétiques à *l'auberge de la Grande Ourse*, tous les protagonistes de nos albums sont le plus souvent lors de leurs déplacements livrés aux caprices célestes. Le seul exilé climatique, normand et chevalin, voire chevaleresque, de notre corpus brave les éléments pour rejoindre son eldorado :

Sous le soleil et sous la lune, il a parcouru des terres inconnues pendant des jours et des nuits. Il est passé par monts et par vaux et s'est même retrouvé embarqué sur les flots. Il a bravé des tempêtes de neige sur des montagnes glacées et des tempêtes d'eau sur un rafiot rafistolé¹³².

Soumis aux conditions météorologiques, les héros de nos récits les subissent comme des contraintes supplémentaires et épuisantes. Quand il s'agit d'une forte sécheresse qui accable toute la famille dans *Tu vois la lune*, ainsi qu'en témoigne la petite fille...

J'avais sur le sable chaud. La langue sèche et le ventre creux. On n'entendait que le crissement du sable sous nos pieds. Nous avons marché toute la journée avant de trouver un puits sec avec à l'intérieur un peu d'eau boueuse¹³³.

... c'est au contraire une pluie ininterrompue et malvenue qui accompagne l'ensemble de la traversée maritime des protagonistes de *Partir Au-delà des frontières*. Parfois, a contrario, le

¹³² DUMAS ROY, Sandrine, *L'Eldorad'eau*, op.cit.

¹³³ LESTRADE, Agnès de, et BARNABE, Anaïs, *Tu vois la lune*, op.cit.

mauvais temps est un cadeau du ciel, à l'image de cette ondée reçue par Moussa et ses compagnons de bord :

Alors que les réserves d'eau sont épuisées, menaçant la santé des plus faibles, une pluie providentielle s'abat sur la barque chargée de clandestins. Moussa, aidé de quelques passagers, déplie une bâche pour recueillir le précieux liquide tombé du ciel¹³⁴.

Le ciel offre donc à celui qui doit se soumettre à ses états son lot de souffrances mais aussi sa lueur d'espoir. Une autre dualité céleste, que tentent d'apprivoiser les personnes candidates à l'exil, est bien entendu l'alternance jour / nuit. Le même Moussa apprend, une fois sur les terres tant convoitées de l'Europe, à en tirer le meilleur profit :

Attendant la nuit pour reprendre sa route, il se cache dans les broussailles qui bordent la côte. [...] Guidé par sa bonne étoile, Moussa poursuit son chemin à travers ce pays dont la langue lui est inconnue. Sans cesse aux aguets et dormant peu, il tente d'éviter les mauvaises rencontres¹³⁵.

La nuit est un espace de prédilection pour faire de soi une ombre et disparaître aux yeux du monde et des autorités, ce qui participe, nous y reviendrons, à la déconstruction progressive de l'identité des personnes en situation de migration. C'est également cette obscurité que privilégient les passeurs pour agir, ici faisant franchir le mur frontalier aux héros de *Partir Au-delà des frontières*, là débarquant Miloko d'un camion avec d'autres Miloko dans une grande ville inconnue.

Si le ciel fait étalage de ses caprices naturels pour freiner ou au contraire favoriser la progression, il devient un lieu menaçant quand le tonnerre artificiel des hommes y gronde. Ces bombes qui traumatisent le petit Akim et la jeune héroïne de *Loin de mon pays* viennent du ciel et il faut alors s'en éloigner, se préserver de cet espace destructeur, telles les chaussures, personnages de l'album éponyme, contraintes à se terrer dans un abri :

Dès lors, elles avaient du descendre à la cave pour se cacher. Là, elles étaient restées dans le noir sans bouger, sans faire un seul bruit, sans esquisser le moindre pas. Pendant combien de temps comme ça ?¹³⁶

¹³⁴ JEAN, Didier et ZAD, *Paris-Paradis, deuxième partie, op.cit.*

¹³⁵ *Ibid.*

¹³⁶ BIGOT, Gigi et MATÉO, Pépito, *Les chaussures, op.cit.*

Puis, il leur a fallu fuir et se livrer à nouveau à ce ciel, projetant, sur un sol blanc et enneigé, l'ombre noire et terrible de deux avions de guerre :

Soudain, il y eut un grand « boum », là, juste devant elles ! Tout avait sauté... Après un vol plané, elles étaient retombées chacune de leur côté. Alentour, plus un bruit, plus un signe de vie. C'est pour ça maintenant qu'elles ne voulaient plus avancer, toutes recroquevillées dans la neige et le froid de l'hiver, perdues dans les rues d'une ville sans nom. Pendant combien de temps comme ça ?¹³⁷

Le ciel, investi par la folie des hommes, détruit par la suprématie de sa verticalité toute possibilité d'horizontalité. À de maintes reprises, les personnages de notre corpus, visés par ces bombardements, sont représentés complètement prostrés, recroquevillés sur eux-mêmes, les mains sur leurs jeunes oreilles assourdies et leurs yeux innocents à tout jamais refermés sur cette même innocence¹³⁸. Cette position est une résignation, une prosternation funeste en même temps qu'une volonté d'échapper à cette destinée furieuse. C'est pourtant ce même ciel qui va apporter aux chaussures tétanisées l'oiseau qui va leur redonner le goût de vivre et d'avancer vers de nouveaux horizons d'espoir :

Mais voilà qu'un matin, le chant d'un oiseau les a réveillées. C'était comme une caresse de printemps. Cet oiseau-là semblait très affairé : il n'arrêtait pas d'aller et venir, avec une brindille au bec, ou de la mousse ou bien encore une plume ! Son manège a duré des jours et des jours ! Il faut dire qu'il n'avait pas de temps à perdre : il construisait un nid douillet pour son petit... tout au fond de l'une des chaussures. Lui non plus n'avait sans doute pas de quoi s'abriter. Puis un jour, un beau jour forcément, hop, il a décollé sans crier gare [...] comme s'il s'en allait saluer le soleil... [...] les deux petites chaussures sont restées bouche bée [...] elles se sont remises à marcher¹³⁹.

Cet album est loin d'être isolé en ce qu'il prête aux oiseaux un statut et un rôle très particulier dans l'imaginaire des migrations, la grande majorité des albums en faisant état soit dans les détails de leurs illustrations soit de façon explicite textuellement. Ce sont eux dans le roman graphique *Là où vont nos pères* qui annoncent aux passagers du bateau la proximité de la terre promise et qui représentent le lien et l'amour qu'entretiennent à distance le père et sa fille par la confection de petits oiseaux de papier¹⁴⁰. L'habitant du ciel est le plus souvent chéri et envié pour sa liberté de mouvement absolue. Les oiseaux sont,

¹³⁷ BIGOT, Gigi et MATÉO, Pépito, *Les chaussures*, op.cit.

¹³⁸ Cf. annexe 4, image 31

¹³⁹ BIGOT, Gigi et MATÉO, Pépito, *Les chaussures*, op.cit.

¹⁴⁰ Cf. annexe 4, images 33 et 34

pour nombre d'entre eux du moins, des animaux migrants eux aussi, mais maîtres incontestés de leur migration, ce qui laisse rêveur la jeune héroïne de Francesca Sanna :

Plusieurs jours et plusieurs nuits encore, nous avançons, passons d'autres frontières. Par la fenêtre d'un train, j'observe une nuée d'oiseaux qui semblent nous suivre... Ce sont des oiseaux migrants. Comme nous, ils font des kilomètres, traversent les pays, mais eux ne connaissent pas les frontières... J'espère que bientôt, comme ces oiseaux, nous trouverons un endroit pour nous. Une maison bien à l'abri, où nous pourrions reprendre notre vie¹⁴¹.

Le lecteur quitte la fillette sur ces mots et sur une image la découvrant volant au milieu de ces oiseaux enviés¹⁴², faisant écho à la dédicace de Marina Chiesa Mateos « à tous ceux qui pensent que les hommes sont, eux aussi, des oiseaux migrants¹⁴³ ». Ces mots rendent hommage à notre animalité poétique éprise de liberté et légitiment la prétention à se déplacer selon notre caractère ancestral nomade.

Lever les yeux au ciel est alors source d'espoir et espace de prédilection où s'épanouissent les rêves de nos héros. Les marques d'onirisme de nos albums utilisent toutes la sphère aérienne pour s'échapper : des voyages imaginaires du petit Uri au-dessus de la carte ramenée par son papa aux diverses envolées à dos d'oiseaux comme dans *Les migrants*.

Le ciel peut aussi être un espace réellement salvateur, par exemple quand il accueille l'avion qui amène, loin de la guerre et vers les bras de son papa, la jeune fille de *Loin de mon pays* ou encore quand le petit ver dans *Les doigts niais*, décide pour passer cette frontière, tant de fois investie sans succès, de s'y projeter à l'aide d'une catapulte de fortune:

Il ne reste plus au ver de terre qu'à faire le tour de la Terre et d'en faire un tour complet pour arriver de l'autre côte. Mais partout sur toutes les frontières se dessinent les ombres d'autres doigts niais. Le petit ver se creuse la tête une dernière fois... Comment faire pour passer de l'autre côté ? Il prend ses jambes à son cou, beaucoup d'élan... et passe très loin au-dessus des casquettes des doigts niais¹⁴⁴.

Il aura donc fallu au petit ver se libérer de sa condition d'animal terrestre rampant et insignifiant pour faire partie le temps de quelques secondes de ce monde des êtres volants

¹⁴¹ SANNA, Francesca, *Partir Au-delà des frontières*, op.cit.

¹⁴² Cf. annexe 4, image 35

¹⁴³ CHIESA MATEOS, Marina, *Les migrants*, op.cit.

¹⁴⁴ DOUZOU, Olivier, *Les doigts niais*, Arles, Le Rouergue, 2001, (non paginé)

et libres, à l'image de la chenille devenant papillon, la catapulte de bric-et-broc assumant le rôle d'éphémère chrysalide.

Enfin, l'espace du ciel est omniscient, ce qui, pour deux des albums de notre corpus, est perçu comme une menace latente et insidieuse. L'oiseau noir et ses semblables, qui suivent en tout lieu la jeune Mona et les autres demandeurs d'asile, rappellent, à l'instar de l'épée de Damoclès, que la décision tant redoutée, ici de se voir acceptés ou expulsés, pourrait tomber de façon soudaine et inéluctable selon une volonté tellement puissante vis-à-vis de leur condition qu'elle en devient céleste. Également, cette crainte de l'omniscience céleste est exprimée par les habitants de l'île qui se décident à tuer tous ses émissaires, suite à leur décision de repousser à l'eau le naufragé étranger et démuné :

Ensuite, ils mirent le feu au bateau du pêcheur, car c'était lui qui les avait finalement obligés à recueillir l'homme. [...] Puis ils tuèrent les mouettes et les cormorans qui passaient pour que personne n'apprenne au dehors l'existence de leur île¹⁴⁵.

2.3.2.3 Temporalité de l'errance

Le « un jour, moi aussi¹⁴⁶ » prononcé au début du récit par Momo à l'attention de son amie Khady résume fortement la notion de temporalité telle qu'elle se trouve abordée dans les albums de notre corpus : elle est imprécise, non quantifiée ni quantifiable, tour à tour précipitée puis ralentie parfois jusqu'à l'extrême sous l'effet des événements rencontrés. Cet état renforce le sentiment d'une errance sans fin dans un espace-temps non identifiable.

Oui, « un jour », Momo et Khady quitteront leurs manguiers pour tenter leur chance de l'autre côté du monde et c'est le ciel, une nouvelle fois, qui imposera son tempo :

Ce fut comme un signal : une première goutte de pluie tomba. Une minute plus tard, mille et une gouttes étaient tombées. Khady et Momo s'étaient réfugiés sous un arbre. Dos à dos, chacun de son côté regardait une moitié du monde.

-Khady, cette pluie, c'est la pluie des mangues.

-Oui, la pluie des mangues... Mangoé touné... Touné mangoé !

-Tu te moques ?

-Non, cette pluie fait mûrir les mangues.

-Et la vie aussi !

-Tu dis quoi, Momo ?

¹⁴⁵ GREDER, Armin, *L'île*, op.cit.

¹⁴⁶ PINGUILLY, Yves, *Même les mangues ont des papiers*, op.cit.

-Je dis que la pluie fait mûrir la vie. Quand les mangues seront mûres, ma vie sera mûre, je serai grand et...

-Quoi?

-Quand les mangues seront mûres, je partirai de l'autre côté, dans l'autre monde¹⁴⁷.

La décision de partir pour les deux jeunes enfants a donc pu mûrir en même temps que ces mangues avec lesquelles ils tenteront, sans succès, l'aventure de l'exil. Ce « un jour » rappelle les mots d'ouverture de l'album de Veronica Salinas « Un jour, parfois, il faut partir¹⁴⁸ ». Bien évidemment, tous les protagonistes de nos récits n'ont pas « la chance » de choisir ce moment du départ et doivent souvent tout quitter dans une urgence absolue. Quoi qu'il en soit, tous se retrouvent sur les routes de l'errance avec une question essentielle à leur survie et à celle de leurs espoirs et redondante dans l'album *Les chaussures* : « Pendant combien de temps comme ça ?¹⁴⁹ »

À cette interrogation légitime, les réponses des albums du corpus restent floues et imprécises. L'iconographie s'essaie parfois à illustrer ce temps qui passe de façon lente et quasi-infinie, notamment dans *Là où vont nos pères* où Shaun Tan propose, sur une même double page, une succession d'une soixantaine de petites vignettes carrées renfermant différents nuages et signalant la longueur de la traversée maritime. Un procédé similaire, mais présentant cette fois la croissance et la décroissance de différentes fleurs et feuilles soumises aux quatre saisons, témoigne du temps long subi par le héros à attendre un retour du courrier adressé à sa famille¹⁵⁰. Mais, à l'exception notable du seul roman graphique du corpus, les autres albums utilisent moins l'iconographie que le texte pour rendre compte de cette temporalité de l'exil. Notons qu'en revanche et a contrario, la succession des images est un vecteur puissant de compréhension de la soudaineté de la venue de ces guerres qui poussent à partir. En une double page, la vie du petit Akim a basculé dans l'horreur : il joue avec ses copains sous un ciel clair sur la page de gauche, les avions de feu envahissent ce même ciel sur celle de droite¹⁵¹.

¹⁴⁷ PINGUILLY, Yves, *Même les mangues ont des papiers*, op.cit.

¹⁴⁸ SALINAS, Veronica, *Partir*, op.cit.

¹⁴⁹ BIGOT, Gigi et MATÉO, Pépito, *Les chaussures*, op.cit.

¹⁵⁰ Cf. annexe 4, images 36 et 37

¹⁵¹ Cf. annexe 4, images 3 et 4

Pour en revenir au temps long du déplacement migratoire, les mots prennent le relais des images mais se gardent de chiffrer avec exactitude les délais engagés, à l'exception sur les vingt-trois récits de deux situations : « à l'aube du cinquième jour¹⁵² » de traversée, Moussa aperçoit enfin les côtes de l'Europe et ce n'est qu'au bout de « trois années qui ont passé¹⁵³ », matérialisées par la succession de bâtons qu'il a tracés sur les murs¹⁵⁴, que Dieu Merci parvient à s'échapper de la cellule où l'avait enfermé les soldats de son propre pays. D'une façon générale, l'imprécision temporelle véhiculée par les albums de ce corpus rejoint l'imprécision géographique, évoquée en amont, et contribue par la même à conférer au lecteur un effet de perte spatiale et temporelle, miroir parfait de ce que peuvent ressentir les personnes en situation de migration.

Deux temporalités génériques émergent toutefois. La première pourrait être qualifiée de temporalité géographique où le temps passé à cheminer est intimement lié à la configuration des espaces arpentés. Les indices temporels sont alors à lire selon la perception que le narrateur a de son errance physique. « On dirait que la mer ne finira jamais¹⁵⁵ », sous les yeux épuisés et apeurés de la jeune fille, héroïne de l'album de Francesca Sanna. L'adverbe « jamais » renvoie ici tant à la géographie de cet espace non borné qu'au temps, infini lui aussi, à le parcourir. De façon analogue, Moussa « marche longuement sur des pistes sans fin¹⁵⁶ », la durée de son voyage est pleinement asservie à la longueur de cette piste, donnée que Moussa ne connaît pas, ce qui renforce d'autant ce sentiment de perte, d'impuissance et de fatalité de celui qui migre. Ce constat est assumé par Olivier Douzou qui dans *Les doigts niais* choisit, pour héros migrant, un ver signalant tant sa qualité d'être démunie et déconsidéré que sa lenteur infinie à ramper autour du vaste monde. Contrairement à cette première temporalité de la mobilité, la seconde qu'il nous est permis d'identifier au sein de notre corpus est celle de l'immobilisme et pourrait être qualifiée de temporalité « administrative ». Elle est ce temps qui passe inexorablement alors que les protagonistes de nos récits sont à l'arrêt, enfermés dans des camps de toute sorte et/ou à l'air libre mais oppressant, suivi comme Mona par cet oiseau noir, tous dans l'attente d'une décision administrative :

¹⁵² JEAN, Didier et ZAD, *Paris-Paradis, deuxième partie, op.cit.*

¹⁵³ LENAIN, Thierry et BALEZ, Olivier, *Moi Dieu Merci qui vis ici, op.cit.*

¹⁵⁴ Cf. annexe 4, image 38

¹⁵⁵ SANNA, Francesca, *Partir Au-delà des frontières, op.cit.*

¹⁵⁶ JEAN, Didier et ZAD, *Paris-Paradis, deuxième partie, op.cit.*

Avant, ma tante et ses enfants, ils avaient eux aussi des oiseaux noirs. Un jour, le facteur leur a apporté des papiers dans une enveloppe et leurs oiseaux se sont envolés. Ma tante dit qu'elle a pleuré de bonheur, ce jour-là. Papa m'a expliqué que ce sont les papiers qui donnent le droit de vivre et de travailler en France. Je ne comprends pas. Mes parents et moi, nous sommes là, et pourtant nous n'avons pas le droit. [...] maintenant, en plus, maman et papa parlent très bien le français¹⁵⁷.

Cette double temporalité identifiée ici répond à l'impératif de rendre compte de cette alternance constante dans cette errance migratoire entre ces temps d'avancée dans la quête envisagée et ces temps d'immobilisme, de suspension, voire parfois de recul.

2.3.3 *Espaces d'arrivée*

2.3.3.1 « Happy end ? »

La spécificité de la littérature de voyage est de calquer ses propriétés spatiales et physiques sur les déambulations des protagonistes auxquels elle s'intéresse : classiquement, le livre de cette catégorie démarre avec le départ du héros, se prolonge et se nourrit de son périple et s'achève sur une forme d'arrivée. Les ouvrages de notre corpus suivent d'une manière générale ce schéma mais, et malgré le fait qu'ils soient destinés à un jeune public, ne proposent pas systématiquement une fin heureuse, loin de là. Les titres sélectionnés dans ce corpus s'inscrivent dans une tendance relatée par Laurence Kiéfé :

Les livres de jeunesse ne pratiquent plus systématiquement le « happy end ». La réalité du monde fait irruption dans la bulle préservée des livres pour la jeunesse¹⁵⁸.

Sur les vingt-trois albums de notre corpus, un a une fin tragique, cinq se terminent de façon évidente par cette « happy end » mais dix-sept, soit la grande majorité, présentent une fin où le qualificatif bonne / mauvaise à utiliser reste à discuter.

2.3.3.2 **Dualité hostilité / hospitalité**

Notons donc qu'un seul album, *L'île*, qui, sur sa quatrième de couverture indique s'adresser « plutôt aux lecteurs à partir de 10 ans¹⁵⁹ », se termine par une fin tragique avec la

¹⁵⁷ POIROT CHERIF, Sandra, *L'oiseau de Mona*, op.cit.

¹⁵⁸ KIÉFÉ, Laurence, « La littérature de jeunesse en Angleterre » dans *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, textes réunis par Isabelle Nièvres-Chevrel, colloque de Cerisy-la-Salle, Gallimard Jeunesse, 2005, page 294

condamnation à mort du protagoniste par les membres de la communauté qui l'avaient en première intention recueilli. Mais, la paranoïa grandissante et le rapport de force gagné progressivement par les voix xénophobes de l'île eurent raison de l'humanité et de la conscience de ses habitants :

La peur se fit grandissante. Certains dirent que la situation était dangereuse. On devait faire quelque chose avant qu'il ne soit trop tard, dirent les autres. C'était déjà assez difficile comme ça. On ne pouvait pas en plus s'occuper du bien-être des autres. Dans ce cas là, tout le monde pourrait venir... ! L'homme n'était pas d'ici. C'était un étranger. Il devait partir. Il fallait qu'il s'en aille. [...] Et ils ne voulurent plus manger le poisson de cette mer qui leur avait apporté l'étranger. Ils construisirent un mur très haut et tout autour de l'île, avec des tours d'où l'on pouvait surveiller la mer nuit et jour¹⁶⁰.

Ces mots d'Armin Greder, pourtant de 2005, trouvent un écho puissant aujourd'hui où les propos xénophobes sont de plus en plus assumés et revendiqués, où les murs se dressent et où une folie destructrice et paranoïaque semble consumer notre humanité. Sous la plume de cet auteur, la littérature de jeunesse tient, pleinement et jusqu'au bout, ce rôle de miroir d'une société dont les reflets ne sont pas toujours faciles à soutenir.

Parmi les cinq albums à la fin heureuse, deux ont des scénarios somme toute assez similaires. Dans *Loin de mon pays* et *Là où vont nos pères*, le père part seul tenter de construire une vie ailleurs puis y fait venir sa famille. Les scènes finales de ces deux titres illustrent ce bonheur final par un père qui enlace les membres de sa famille retrouvés et qui a posé les jalons solides de la reconstruction d'une vie ensemble et dans cet ailleurs hospitalier et maîtrisé. Trois autres ouvrages finissent « bien », *Petit Point*, *L'oizochat* et *Partir*, également par l'intégration de leurs protagonistes à leur société d'accueil, mais selon des formes plus naïves, liées au fait que ces albums peuvent être abordés par un public un peu plus jeune.

Cette dualité des réponses hospitalité / hostilité, apportées par les sociétés d'accueil, dépend, et le champ historique en est témoin, des conditions économiques de ces dernières : florissantes, elles s'ouvriront tel un bourgeon au printemps, déclinantes, elles refermeront sur le malheureux prétendant leurs crocs décharnés. Par sa double entrée physique et temporelle, l'album *Les migrants* illustre cette configuration : d'un côté, les « migrants d'avant » sont facilement insérés et employés à bâtir les maisons d'un pays en

¹⁵⁹ GREDER, Armin, *L'île*, op.cit.

¹⁶⁰ *Ibid.*

devenir et de l'autre, les « migrants d'aujourd'hui » sont arrêtés et enfermés derrière murs et barbelés¹⁶¹.

2.3.3.3 Des fins à nuancer

Les albums précédemment cités mis à part, les différentes fins proposées par les autres sont intéressantes à étudier dans le sens où elles ne répondent pas à la dichotomie classique bien/mal mais nécessitent d'apporter un certain nombre de nuances à leur interprétation.

Certains protagonistes sont à la fin des pages qui leur sont consacrées encore sur la route... Dans *l'Eldorad'eau*, les animaux de la savane suivent toujours l'endurant cheval normand vers cet eldorado qui semble à portée de main selon l'illustration proposée. Nous quittons la courageuse maman et ses enfants de *Partir Au-delà des frontières* à bord d'un train qui file sous des paysages laissant deviner la proximité de ce pays tant convoité pour retrouver un foyer bien à eux. Dans tous ces cas, l'impression de mouvement final donne un élan positif, un horizon dégagé qui engage à dire que ces fins d'album sont plutôt heureuses car pleine d'espoir, même si toutes les éventualités, bonnes et mauvaises, sont encore envisageables.

D'autres protagonistes *a contrario* sont arrivés à destination et attendent une plus ou moins proche et hypothétique régularisation de leur situation. Cette attente passive laisse également entrevoir un espoir, mais l'immobilisme des situations le ternit et a tendance à nettement modérer la propension du lecteur à y voir une fin souhaitable. Le petit ver a certes franchi la frontière dans *Les doigts niais* mais il est devenu un clandestin condamné à vivre dans l'ombre :

Arrivé de l'autre côté, il fait le mort, discrètement il se met à creuser, et finit par disparaître au nez et à la barbe des doigts niais¹⁶².

De la même manière, José Calderon abandonne ses protagonistes, travailleurs clandestins, au gigantisme de Los Angeles qui a avalé le chef de famille obstinément recherché, ombre minuscule dans l'infinité lumineuse de la Cité des Anges. Quant au jeune Miloko, qui a échappé aux autorités, le lecteur le quitte, adossé à sa maison de carton et attentif à l'horizon et aux espoirs qu'il pourrait lui apporter, dont celui d'y apercevoir l'ombre de sa

¹⁶¹ Cf. annexe 4, images 39 et 40

¹⁶² DOUZOU, Olivier, *Les doigts niais*, op.cit.

maman¹⁶³. Certes, tous ici sont en relative bonne santé et sont parvenus à entrer dans le pays envié, mais leur situation de clandestins, ombres furtives et inexistantes aux yeux du monde, tend à fortement relativiser la portée heureuse de ces fins d'albums. Mona et sa famille ne sont, en ce qui les concerne, pas clandestins mais demandeurs d'asile, statut, certes officiel mais précaire, qui est maintenu par l'auteure jusqu'à la fin de l'ouvrage. Les derniers mots « oui, tout ira bien », portés de façon manuscrite par la jeune fille et illustrés par les funestes oiseaux abandonnant cette famille, laissent entendre une fin heureuse¹⁶⁴. Toutefois, l'utilisation du futur et l'effet onirique apporté à cette situation finale la placent dans un conditionnel lointain et non assuré. Par ailleurs, les évocations dans l'album tant de la tante et des cousins qui ont réussi à obtenir les papiers que du cas de Mauricio, élève lui aussi en demande d'asile mais renvoyé chez lui, s'insèrent telles des images subliminales dans l'esprit du lecteur lui rappelant que tous les cas de figure sont envisageables ici.

Comment également caractériser la fin de l'album *Akim court* ? Il est vrai qu'*in fine*, Akim atteint sa quête, suprême, primitive et naturelle, à savoir retrouver les bras de sa maman. Mais cela suffit-il à ce que cette fin soit heureuse ? Comment oublier que ce jeune enfant a subi les bombardements, vu sa maison détruite et des morts par dizaines, été fait prisonnier par des militaires et a épuisé son enfance à courir sur les chemins de la peur ? Nous laissons le petit Akim certes avec sa maman, mais dans un camp de réfugiés sur une terre détruite, et surtout avec toutes ces images gravées à jamais sur les yeux de cette enfance perdue.

Pas de « happy end » clair et franc donc pour nos albums qui investissent les espaces d'arrivée de leurs protagonistes de différentes façons mais toujours avec la volonté de proposer le spectre des situations possibles. Par ces nuances, les auteurs font appel à la capacité d'analyse et à l'esprit critique de leurs jeunes lecteurs pour s'extraire d'une vision manichéenne et prendre la pleine mesure de ces réalités complexes.

¹⁶³ Cf. annexe 4, image 41

¹⁶⁴ Cf. annexe 4, image 42

2.4 Psychologies de la migration

2.4.1 Sphère physique

Les tourments aux origines du départ des héros de notre corpus, auxquels s'ajoutent les diverses douleurs et violences subies pendant leurs errances, meurtrissent, en premier lieu et de manière plus visible et explicité, chairs et corps. Les contraintes physiques sont nombreuses pour celui qui marche démuni et soumis à la fureur des hommes et des éléments. Ainsi, dans leur fuite, les chaussures souffrent de multiples contorsions :

Toutes se dépêchaient, le plus vite qu'elles pouvaient. Elles s'enfuyaient au hasard des chemins en se tordant les pieds, en trébuchant, ou bien elles perdaient leurs lacets, tombaient, se relevaient, repartaient...¹⁶⁵

Si le choix métaphorique est fait ici de malmenager des objets symboles de cette marche, tous les héros « humains », dont les enfants, de notre corpus ne sont pas ménagés par les auteurs qui utilisent l'ensemble du champ lexical de l'épuisement pour témoigner de leur extrême fatigue physique : « nous sommes à bout de force¹⁶⁶ », « ils marchent jusqu'à l'épuisement¹⁶⁷ », « s'écroula dans les feuilles mortes, épuisé¹⁶⁸ »... Les illustrations relaient ces mots présentant des êtres aux traits tirés et aux membres ballants, prêts à s'affaïsser sur cette terre qui leur demande trop d'efforts¹⁶⁹. La faim et la soif contribuent au plus haut point à cette fatigue générale ; une nouvelle fois, la majorité de nos protagonistes est affectée par cette précarité des ressources. Le petit Uri, affamé, s'en prend ainsi à son père qui, au lieu de ramener le morceau de pain tant attendu, lui tend fièrement un planisphère :

J'étais furieux. Je me suis dit que je ne lui pardonnerai jamais, et je suis allé me coucher le ventre creux tandis que le couple à côté mangeait son maigre souper. Le mari était écrivain. Il écrivait en silence, mais oh ! comme il mastiquait bruyamment. Il mâchait une petite croûte de pain avec tant de vigueur, on eût dit le mets le plus délicieux de la Terre. Je lui enviais son pain et j'aurais aimé être à sa place. Je remontai ma couverture par-dessus ma tête pour ne plus entendre ses lèvres craquer de plaisir¹⁷⁰.

¹⁶⁵ BIGOT, Gigi et MATÉO, Pépito, *Les chaussures*, op.cit.

¹⁶⁶ SANNA, Francesca, *Partir Au-delà des frontières*, op.cit.

¹⁶⁷ DUBOIS, Claude, *Akim court*, op.cit.

¹⁶⁸ COURGEON, Rémi, *L'Oizochat*, op.cit.

¹⁶⁹ Cf. annexe 4, images 43 et 44

¹⁷⁰ SHULEVITZ, Uri, *Comment j'ai appris la géographie*, op.cit.

Le corps nu et amaigri du naufragé de *L'île* rend physiquement compte tant de ce manque cruel de ressources que de l'état de dénuement dans lequel se trouvent ainsi plongés les protagonistes de notre histoire¹⁷¹. Cette violence physique n'épargne pas les enfants dont la petite Amina découverte tuméfiée sur le rivage après la tempête:

Un matin de printemps après une tempête particulièrement violente, le vieux trouva une petite sandale en plastique rose. Un peu plus loin, une forme sombre avait roulé sur le rivage ; le vieux s'approcha, c'était un petit corps d'enfant. La petite respirait faiblement. Il transporta le petit corps inerte jusqu'à la maison¹⁷².

Cette scène illustrée par Marie Wabbes en 2007 est une funeste prémonition de cette tragédie qui bouleversa la communauté internationale quand, le 2 septembre 2015, fut retrouvé sur une plage de Turquie le corps du petit Alan Kurdî, jeune garçon syrien d'origine kurde et âgé de seulement trois printemps. Amina est le reflet d'Alan dans le miroir que propose à la réalité la littérature de jeunesse, reflet plus optimiste car la petite fille sous la plume de son auteure reste en vie¹⁷³.

2.4.2 Sphère émotionnelle

Cette meurtrissure des chairs sous les événements qui se précipitent provoque chez nos héros l'apparition d'un certain nombre d'émotions, principalement et d'une manière générale la tristesse et la peur.

Il est intéressant de noter qu'à contrario la colère est une émotion que l'on retrouve fort peu dans les récits du corpus et pourtant tous les protagonistes pourraient légitimer l'éprouver. Mis à part le petit Uri furieux contre ce papa qui ramène une carte au lieu du pain tant salivé et de la jeune héroïne de *Loin de mon pays* qui cristallise sa colère sur son père absent car parti en éclaireur, les autres albums n'assignent pas la colère à la palette émotionnelle de leurs protagonistes. L'urgence dans laquelle ces derniers sont faits prisonniers explique en partie ce choix : la colère répond généralement à une attente et à la frustration qui en découle, or ici pas d'attente quand il ne faut que courir pour fuir et se cacher. Également, les auteurs ne cherchent vraisemblablement pas ici à indigner, par la colère de leurs héros, leur

¹⁷¹ Cf. annexe 4, image 23

¹⁷² WABBES, Marie, *L'enfant qui venait de la mer*, op.cit.

¹⁷³ Cf. annexe 4, image 45

jeune lecteur mais bien à axer les émotions de leur récit autour des peurs et de la tristesse, gages d'une compréhension plus douce par empathie naturelle. La situation de Mona est révélatrice de ce dernier point, alors que la fillette de huit ans est dans une situation d'attente de régularisation, l'auteure privilégie pour elle un sentiment d'incompréhension plutôt que de colère :

Je ne comprends pas. Mes parents et moi, nous sommes là et pourtant nous n'avons pas le droit. Nous prenons le bus comme tout le monde. Nous faisons nos courses comme tout le monde. Je suis inscrite à l'école comme tout le monde. Maintenant, en plus, maman et papa parlent très bien le français. *Vraiment, je ne comprends pas comment on peut faire tout ça sans avoir le droit.* [note manuscrite] *Ils m'énervent ces oiseaux* [note manuscrite en petits caractères déportée en bas de page]¹⁷⁴

La configuration du texte atteste de cette volonté de rentrer dans une compréhension posée et donc plus fine et réaliste des situations que de générer des états de frustration et d'énervement, même s'ils sont ici présents en filigrane avec l'ajout de l'adverbe « vraiment », qui renforce l'incompréhension, et la note ajoutée en petits caractères.

Pour en revenir à la tristesse dans les albums du corpus, elle s'étend d'une brève mélancolie, où s'exercent les songes et la rêverie, au plus profond chagrin. Ce n'est pas tant la dureté de ces vies ni les souffrances physiques qui rendent nos protagonistes malheureux mais bien l'éloignement de leurs proches. L'iconographie sépia de *Là où vont nos pères* rappelle sans celle la tristesse de ce père, exilé loin des siens. Sur le chemin de Paris-Paradis, Moussa n'a de cesse de penser avec nostalgie à sa maman restée au village ; de même Miloko guette chaque soir l'horizon pour voir la sienne le serrer dans les bras. Cette mélancolie profonde de ceux qui ont laissé une partie des leurs, dans un ailleurs rendu inaccessible, est fortement présente dans les albums de notre corpus. Plus rarement, les protagonistes sont confrontés au chagrin ultime, celui du deuil, qui porte l'être aimé derrière un horizon sans aucun espoir de retour. Alors que Dieu Merci pleure la perte de ses parents qu'il n'a pu étreindre une dernière fois, c'est sur une double page noire avec quelques effets du papa et ces seuls mots « la guerre a emporté mon papa » que la petite fille de *Partir Au-delà des frontières* fait part de cette tragédie et de cet immense chagrin dont le caractère irrémédiable et irrévocable annihile toute horizon de lumière, rappelé par cette omniprésence du fond noir¹⁷⁵. Si la mort

¹⁷⁴ POIROT CHERIF, Sandra, *L'oiseau de Mona*, op.cit.

¹⁷⁵ Cf. annexe 4, image 46

et le deuil sont des sujets douloureux et inhérents à ces situations dangereuses, les albums en font part courageusement et avec douceur, tour à tour les mots et les images venant apporter et adoucir les termes empruntés pour les relater.

Par ailleurs, Rémi Courgeon dans *l'Oizochat* met en exergue chez son héros exilé un sentiment tellement fort d'abandon et de tristesse, suite notamment à la perte de sa seule amie, qu'il tente de mettre fin à ses jours :

Zpilo supporta mal la disparition de son amie. Il se jeta du haut du plus grand arbre de Cécédille. La chute fut interminable, mais arrivé en bas, sa nature d'oiseau ressurgit. D'un coup d'aile, il évita le sol. Deux jours plus tard, il avala une grosse pierre et bascula dans l'eau glacée d'un étang. Il coula tout droit. Sa vie défila en grosses bulles autour de lui. Les bulles éclatèrent et ce fut le noir complet¹⁷⁶.

Ce « noir complet » est une nouvelle fois soutenu par une double page aux couleurs très sombres¹⁷⁷. Le désarroi et la détresse de Zpilo sont si intenses qu'il tente à deux reprises de défier ses réflexes de survie naturelle pour ne plus jamais souffrir. La fin de l'ouvrage est heureusement plus optimiste car notre héros sera sauvé *in extremis* des eaux par celle qui deviendra sa compagne sur cette nouvelle terre d'accueil. Ainsi, du soupir de fatigue à la volonté d'en finir en passant par le souvenir mélancolique et la perte d'un proche, les albums de notre corpus font appel à l'empathie du lecteur et permettent d'aborder l'ensemble des palettes de la tristesse afin de mettre mots et images sur cette émotion inhérente à tout être humain.

De la même façon, la peur est déclinée au sein des récits proposés depuis l'appréhension passagère jusqu'à la plus grande terreur. La plupart des héros de nos albums sont des enfants qui ont donc un certain nombre de peurs naturelles notamment liées à ce qu'ils n'ont jamais rencontré : nouveaux paysages dont la mer, moyens de transport... Mais, ces émotions deviennent paniques et terreurs lorsque les situations dans lesquelles ils se trouvent ne peuvent pas être appréhendées par des enfants, et par des adultes non plus d'ailleurs, à l'image de la guerre et de ses atrocités. Notons que les albums rendent ici compte de cette peur par le texte et le champ lexical afférent et par les images des corps

¹⁷⁶ COURGEON, Rémi, *L'Oizochat*, *op.cit.*

¹⁷⁷ Cf. annexe 4, image 47

immobiles, agenouillés, résignés ou au contraire fuyants à grande enjambée¹⁷⁸. Dans tous les cas, et les récits en font état implicitement, cette terreur s'inscrit durablement dans la psyché de celui qui la subit. Ainsi, dans l'œuvre de Claude Dubois, le petit Akim parvient à gagner un camp de réfugiés dans lequel il a la possibilité de marquer une pause salvatrice après l'ensemble des épreuves douloureuses et macabres traversées :

Akim est en sécurité dans le camp. Mais il pense sans cesse à sa famille et à tout ce qu'il a vu. Il n'arrive pas à s'amuser avec les autres enfants. Un médecin vient près de lui et lui parle¹⁷⁹.

Ce médecin, en qualité de psychologue, va essayer d'apporter à Akim les premiers soins visant à réparer ses souffrances, non physiques, mais mentales et à tenter de reconstruire une identité, ici d'enfant, fortement abîmée.

2.4.3 *Sphère existentielle*

2.4.3.1 **Enfances envolées**

Je me suis longtemps demandé « Qu'est-ce que donc que chaque homme a perdu dans un port ? » et finalement j'ai pensé « peut-être l'enfance » Oui, c'est cela, certainement, l'enfance. Et, je me suis dit qu'au fond, comme les chanteurs de fado de Lisboa, tous les immigrés pleurent leur enfance perdue. Leurs larmes sont des larmes du temps passé¹⁸⁰.

Nos exilés, candidats volontaires ou non, ont certainement laissé, selon les mots d'Azouz Begag, des fragments d'eux-mêmes dans tous les ports, les quais de gare, les ruelles étroites et autres lieux, barricadés ou à l'air libre, de leurs errances. À l'arrivée, comme pour le petit Akim que s'emploie à aider le médecin du camp de réfugiés, ces corps meurtris par la longue route et ces âmes malmenées par les tourments de tous ces virages sinueux sont à reconstruire. Le cordonnier se met ainsi à l'ouvrage avec les chaussures, héroïnes éponymes de la fable poétique et métaphorique de Gigi Bigot et Pépito Mateo :

À leur vue, deux gros yeux se sont écarquillés, puis deux énormes mains les ont attrapées, soulevées, tapotées, soupesées, observées sous toutes les coutures. Puis elles les ont caressées tendrement avec leurs doigts qui s'y

¹⁷⁸ Cf. annexe 4, images 48 à 50

¹⁷⁹ DUBOIS, Claude, *Akim court*, *op.cit.*

¹⁸⁰ BEGAG, Azouz, *L'île des gens d'ici*, Paris, Albin Michel Jeunesse, 2006, page 8

connaissent en peau de souliers. Alors, elles les ont posées sur l'établi et, petit à petit, les ont remises en état de marche¹⁸¹.

Si la reconstruction des êtres est longue et nécessaire, pour la plupart des héros enfants de nos récits, l'enfance s'est envolée, les ailes blessées de ces tourments. Certes, comme le rappelle Anne Schneider, « il n'y a pas de migration plus universelle que celle de son soi enfantin vers son moi adulte¹⁸² », mais ici cette transition s'est opérée de façon bien trop rapide et difficile sur des êtres bien trop fragiles et fragilisés pour qu'ils puissent en assurer la maîtrise : les jeux disparaissent soudainement, les ballons sont abandonnés et courir, pour ces enfants fuyant les bombes et les autorités, devient la condition, non de gagner un jeu, mais de lutter pour sa survie. Les enfants ne vivent plus comme des enfants et dans les yeux de ce qui les entourent, ils ne sont plus non plus des enfants à protéger coûte que coûte. Par deux fois, Akim rencontre des adultes qui oublient manifestement par ce contexte d'urgence guerrière qu'il n'est qu'un jeune enfant. La première, le village sous les bombes, un homme tente de secourir le garçonnet mais le laisse à son sort privilégiant sa propre survie :

Dans le village d'Akim, les habitants se mettent à courir dans tous les sens. Akim court comme les autres. Il veut rentrer chez lui. Mais sa maison est détruite, il n'y a plus personne. Akim crie ! Il s'accroche à la main d'un adulte qui tente de l'aider. Mais l'homme court plus vite. Akim reste seul dans la foule. Il a très peur¹⁸³.

L'illustration de ces mains qui se lient puis qui se lâchent dans cette fuite effrénée concrétise cette transition de l'enfant qu'on aide vers l'enfant laissé seul et donc contraint à être responsable de lui-même pour survivre¹⁸⁴. Un peu plus loin dans le récit, Akim est fait prisonnier et enfermé dans un camp où il est réduit en esclavage :

Le matin du troisième jour, des soldats arrivent dans la maison. Ils emmènent Akim et d'autres enfants. Akim est prisonnier. Il a très peur et pense sans cesse à sa mère. Il doit servir les soldats et aller chercher l'eau au puits. Le soir, il reçoit un peu de riz à manger¹⁸⁵.

¹⁸¹ BIGOT, Gigi et MATÉO, Pépito, *Les chaussures*, op.cit.

¹⁸² SCHNEIDER, Anne, *La littérature de jeunesse migrante : Récits d'immigration de l'Algérie à la France*, op.cit., page 54

¹⁸³ DUBOIS, Claude, *Akim court*, op.cit.

¹⁸⁴ Cf. annexe 4, images 51 et 52

¹⁸⁵ DUBOIS, Claude, *Akim court*, op.cit.

Cet asservissement des enfants, qui ne sont donc plus des enfants, est également présent dans *Au pays de mon ballon rouge* avec le petit garçon clandestin qui, insouciant de ce que la loi prévoit pour la protection des enfants, se satisfait de ces employeurs si compatissants :

Nous avons bien fait de venir jusqu'ici. Ils nous ont donné du travail à tous les trois, ma mère, ma sœur et moi : on nettoie les façades des immeubles¹⁸⁶.

Ici se comporter comme des adultes est une nécessité, ces enfants, seuls ou avec leur famille, ne peuvent plus être des charges à la vue des contextes subis et personne ne veut ou ne peut leur rappeler ce statut innocent d'enfant. Difficile en effet de faire appel à cette innocence quand leurs yeux ont vu la mort et que leurs mots dépeignent l'épouvante : « notre monde a basculé dans le chaos¹⁸⁷ » ou encore « nous sortir de l'enfer¹⁸⁸ ».

Certains protagonistes de nos histoires sont un peu plus âgés et les difficultés économiques avec lesquelles ils vivent les contraignent à prendre sciemment et courageusement la décision de partir, tronquant ainsi leurs tracas d'adolescents pour les tourments d'adultes. C'est le cas de Moussa dans *Paris-Paradis* que nous découvrons en son pays, enfant songeur et très proche de sa maman...

Moussa a grandi au pays des matins brumeux de l'harmattan. Depuis tout-petit, il aime s'installer à l'ombre du grand moabi, l'arbre-pharmacie, pour rêver à son avenir. Mais depuis quelque temps, Moussa est ailleurs. Son rire, sa légèreté l'ont quitté dès l'instant où son cousin Cissé est revenu de France¹⁸⁹.

... et le lecteur retrouvera Moussa, la décision prise de partir, sur une embarcation de fortune, à rassurer ses compagnons et à subvenir aux besoins des enfants, devenant ainsi, lui qui a laissé sa maman derrière lui, cet adulte qui protège.

2.4.3.2 Existences volées

Comme évoqué précédemment, peu de nos héros connaissent à l'issue des récits une fin stable et réellement enviable. Pour le plus grand nombre, la migration a fait d'eux des naufragés ou des clandestins, reléguant leur présence à une ombre et leur identité au néant. Les naufragés sont réduits à l'état de formes sombres échouées à l'image d'Amina ou nus et

¹⁸⁶ CALDERON, José, *Au pays de mon ballon rouge*, op.cit.

¹⁸⁷ SANNA, Francesca, *Partir Au-delà des frontières*, op.cit.

¹⁸⁸ FRANCOTTE, Pascal, *Loin de mon pays*, op.cit.

¹⁸⁹ JEAN, Didier et ZAD, *Paris-Paradis*, première partie, op.cit.

maigres comme le héros de *L'île*. Leur inconsistance physique est le reflet d'une affectation psychique qui leur a ôté parfois tout souvenir de leur vie antérieure :

L'enfant apportée par la mer ne savait pas qui elle était, elle ne savait pas d'où elle venait. Les vieux avaient bien essayé de lui poser des questions, les réponses étaient confuses¹⁹⁰.

De manière analogue, le canard, héros de *Partir*, déraciné par un vent violent et projeté avec violence dans une nouvelle forêt, n'aura de cesse de chercher ensuite quelqu'un capable de l'aider à retrouver cette identité perdue :

Un jour, parfois, il faut partir. Et si, ce jour-là, le vent souffle trop fort, tu peux en oublier qui tu es, oublier d'où tu viens...et ne pas bien comprendre où tu atterris. D'abord, tu essaies de te rassurer dans ce monde si différent. [...] mais soudain, une mouche s'approche de toi. Alors tu lui demandes :
-Sais-tu qui je suis?
Et la mouche te répond quelque chose que tu ne comprends pas¹⁹¹.

La reconstruction de cette identité passe alors par le regard de celui que l'on croise et se dessine dans le miroir qu'offre de soi cette nouvelle société. Notons que dans cet extrait, la barrière de la langue balaie toute possibilité tant d'offrir que de recevoir ce reflet. À de nombreuses reprises dans les albums de notre corpus, les protagonistes arrivent au sein de communautés à la culture complètement différente et au premier lieu de ces différences apparaît bien entendu la sphère linguistique, en témoigne ce véritable « dialogue de sourds » entre l'Oizochat fraîchement posé dans ce nouvel espace et l'un de ses habitants :

L'Oizochat ouvrit une paupière, puis l'autre. Soif, très soif. Il tituba jusqu'à une flaque et but longuement. En relevant la tête, il tomba museau à museau avec un animal qui lui ressemblait beaucoup, mais à moitié.
-T'es qui toi?
-Blotzi momoi toukout ! répondit l'Oizochat.
-D'où tu viens?
-Kratz nolo kabouti ! répondit-il cette fois.
Le chat comprit vite que ce type n'était pas d'ici. Il le salua de la tête et partit tout raconter¹⁹².

Cette mésentente initiale, où le narrateur place volontairement le lecteur dans la position de l'accueillant, sera à l'origine de la défiance vis-à-vis de cet individu que l'on ne comprend pas. De façon analogue, mais sans même lui adresser la parole, les habitants de l'île excluent

¹⁹⁰ WABBES, Marie, *L'enfant qui venait de la mer*, op.cit.

¹⁹¹ SALINAS, Veronica, *Partir*, op.cit.

¹⁹² COURGEON, Rémi, *L'Oizochat*, op.cit.

d'emblée ce naufragé si différent physiquement d'eux, il est nu, rachitique et désarmé, ils sont habillés, plutôt gras et munis de fourches¹⁹³ :

Ils observèrent un long moment. Ils s'étonnèrent. Ils se demandèrent pourquoi il était venu jusqu'ici, ce qu'il voulait, ce qu'il fallait faire maintenant. L'un d'eux dit qui le mieux serait de renvoyer le naufragé d'où il venait, dans son pays et tout de suite ! « De toute façon » dirent-ils « il ne se plaira pas ici, loin de ses semblables »¹⁹⁴.

Ce qu'ils se demandèrent, à aucun moment du récit, ils n'envisagèrent de s'en enquérir auprès du principal intéressé, qui n'a donc jamais eu voix au chapitre. Leur a priori initial purement physique et xénophobe inhibe toute relation et le malheureux sera rejeté à l'eau, tel un fantôme, avec ses traits pâles, nus et minces, condamné à s'évaporer sur les flots.

Les clandestins de nos albums sont, eux aussi, des damnés, conduits à vivre dans l'ombre de la société qui se refuse à lui offrir sa lumière. Alors que le zèbre en terre inconnue dans l'ouvrage de Sandrine Dumas Roy « tenta de se faire oublier¹⁹⁵ », le ver enfin de l'autre côté de la frontière « fait le mort¹⁹⁶ » et le jeune Miloko est réduit à un être « invisible, transparent, la foule l'ignorait¹⁹⁷ ». L'oubli, la mort, l'invisibilité, si comme le prône l'approche idéaliste de la métaphysique, *être, c'est être perçu*, ces personnes ne sont pas : rejetées du regard des communautés qu'elles fréquentent, elles ne peuvent trouver dans ces ombres qu'elles sont devenues la lumière de cette identité perdue.

Car, c'est bien dans l'affirmation, forte, provocatrice et perçue de tous, que la reconstruction identitaire est possible. Le héros à plumes de *Partir*, parvenu à s'adapter à sa nouvelle communauté, a su trouvé la réponse à la question maintes fois posée en vain et il se présente ainsi à la fin du récit « Moi, je suis moi. Et toi, qui es-tu ? ». De façon similaire, Dieu Merci apparaît sur la dernière illustration de l'album, son visage fier et fort, occupant l'intégralité de la double page¹⁹⁸ et ces mots sur sa bouche...

Quand je passe près de vous, je vous effraie ou vous attendris, vous me rejetez ou vous me maternez, m'ignorez ou me parlez. Je suis tantôt négro,

¹⁹³ Cf. annexe 4, image 53

¹⁹⁴ GREDER, Armin, *L'île*, op.cit.

¹⁹⁵ DUMAS ROY, Sandrine, *L'Eldorad'eau*, op.cit.

¹⁹⁶ DOUZOU, Olivier, *Les doigts niais*, op.cit.

¹⁹⁷ SICCARDY, Jean et GUTH, Joly, *Miloko*, op.cit.

¹⁹⁸ Cf. annexe 4, image 54

tantôt héros, tantôt le méchant, tantôt l'enfant, tantôt l'ennemi, tantôt l'ami¹⁹⁹.

... et les yeux profondément fixés dans ceux du lecteur, il conclut :

Mais moi, je suis Dieu Merci, vivant, ici²⁰⁰.

¹⁹⁹ LENAIN, Thierry et BALEZ, Olivier, *Moi Dieu Merci qui vis ici*, op.cit.

²⁰⁰ *Ibid.*

3 Proposition pédagogique

L'analyse précédente nous a permis de mettre en évidence une sélection d'albums de jeunesse dont la portée littéraire, esthétique et citoyenne, la profondeur et l'intelligence émotionnelle permettent d'envisager sereinement leur introduction au sein de l'espace classe en cycles 2 et 3. Si ces ouvrages constituent de potentiels vecteurs à l'entrée sur ce sujet des migrations humaines contemporaines, il s'agit de les inclure dans un dispositif pédagogique global servant les compétences visées par l'enseignant et les caractéristiques spécifiques de la classe.

La proposition faite ici n'a pas vocation à servir de modèle ; elle n'est qu'un exemple parmi tant d'autres de ce qui est bien entendu envisageable. Nous l'avons personnellement conçue ainsi pour répondre à nos contextes d'environnement de classe, d'habitudes de travail, de postures et d'affinités pédagogiques.

3.1 Mise en œuvre

3.1.1 Contexte de classe

Nous enseignons dans une classe de cycle 3 constituée de 26 élèves, répartis sur un double niveau (12 CM1 et 14 CM2) à l'école élémentaire publique de Rion-des-Landes.

D'un point de vue sociodémographique, cette commune d'environ 2500 habitants, située au centre du département des Landes, vit principalement de l'industrie du bois, par exploitation des étendues de pins qui entourent sur plusieurs kilomètres la commune. Sa population à majorité ouvrière ne présente pas de mixité culturelle notable.

Concernant nos élèves, il y a en notre classe une majorité de filles (16 filles et 10 garçons) et pas de contexte particulier à l'égard du sujet migratoire : aucun élève n'est à notre connaissance familialement concerné par les migrations actuelles.

La séquence pédagogique créée pour proposer un travail de réflexion à nos élèves autour de cette thématique est consultable en annexe 13. Elle a été menée à raison d'une séance hebdomadaire dédiée sur les six semaines de la quatrième période de cette année.

Cette séquence s'inscrit, de façon officielle au regard des programmes pour le cycle 3, tant dans les champs disciplinaires du français que de l'enseignement moral et civique:

- La sphère du français²⁰¹ se retrouve à plusieurs niveaux de notre démarche :
 - en *lecture et en compréhension de l'écrit* (compétence : « comprendre un texte littéraire et l'interpréter») du fait de l'entrée sur la thématique par l'unique biais des ouvrages littéraires sélectionnés et de leur compréhension qui vient nourrir des discussions organisées en classe ;
 - en *culture littéraire et artistique* par ce travail de découverte et d'investigation littéraire du genre album et de la thématique migratoire, sous l'entrée officielle « la morale en questions : s'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société » ;
 - et bien évidemment, en *langage oral*, dans le cadre de nos discussions permettant aux élèves de « participer à des échanges dans des situations de communication diversifiées ».
- La discipline « enseignement moral et civique²⁰² » est au cœur de ce projet par cette vocation partagée à construire la citoyenneté des élèves avec notamment le travail autour de l'acquisition de deux compétences « partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, œuvres d'art, documents d'actualité, débats portant sur la vie de la classe » et « respecter autrui et accepter les différences ».

En préalable à l'introduction de ce nouvel objet d'étude, nous avons en amont construit des compétences relatives :

- à la compréhension des enjeux de la ressource en eau, des écosystèmes et des besoins des espèces le constituant ce qui nous a permis par extension d'évoquer les migrations animales,

²⁰¹ MENESR-DGESCO, *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, op.cit.

²⁰² MENESR-DGESCO, *Programme d'enseignement moral et civique*, MENESR, arrêté du 12-06-2015 - J.O. du 21-06-2015, [en ligne], [consulté le 30 décembre 2016], disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

- à l'élaboration de cartes mentales avec l'objectif de prendre des notes et de se construire un élément de synthèse personnelle,
- enfin et surtout à la prise de parole en classe et à la gestion de cette dernière dans le cadre de discussions collectives avec notamment une communication inter-élèves avec passage d'un « bâton de parole virtuel ».

Ces items ne sont pas des prérequis à l'entrée dans l'activité proposée mais sont signalés à titre informatif pour informer des compétences déjà travaillées et réinvesties, tout ou partie, au sein de cette nouvelle activité.

3.1.2 Représentations initiales

Pour vérifier l'impact d'un éventuel relais médiatique ou familial, nous avons demandé, en amont du travail effectif autour de cette thématique, à chacun de nos élèves de répondre, individuellement et sans autre explication, à ces trois questions :

- *As-tu déjà entendu parler des « migrants » et/ou de la « jungle de Calais » ?*
- *Si oui, où ?*
- *Qu'en sais-tu ?*

Les expressions « migrants » et « jungle de Calais », que nous n'utilisons généralement pas pour leur connotation réductrice, animale et péjorative, ont volontairement été portées ici pour donner écho au battage médiatique qui les consacre et faire appel à la résonance entretenue éventuellement dans les têtes de nos élèves.

25 élèves ont renseigné ce questionnaire, une élève de CM2 étant ce jour-là absente. 16 ont répondu avoir déjà entendu l'un de ces deux termes, soit 64% d'entre eux confortant le fait que cette thématique est bien « socialement vive » puisque les termes afférents trouvent écho chez nos élèves. Une précision doit tout de même être apportée ici : si les 16 élèves en question ont exprimé avoir préalablement rencontré le mot « migrant », seuls deux ont également validé l'expression « jungle de Calais », effectivement moins diffusée médiatiquement car plus spécifique à une seule entrée franco-française de la thématique. Constater la répartition des réponses au regard des niveaux de classe est intéressant :

	Oui	Non	Abstention
CM1	5	7	0
CM2	11	2	1
Total	16	9	1

5 élèves de CM1 sur 12, soit 42%, ont entendu parler de ces sujets contre 11 CM2 sur 13 soit 85% : le pourcentage est doublé entre les niveaux. Doit-on y voir ici la preuve d'une maturité supplémentaire qui conduirait les élèves plus âgés à être plus sensibles et sensibilisés à ces questions par leurs parents à l'approche du collège notamment ? Ou est-ce dû à l'impact des réseaux sociaux et autres médias plus présents dans la vie des enfants aux âges concernés ?

Pour les 16 élèves concernés, la répartition de l'origine du lieu de mise en relation avec ces termes est probante :

Total	Famille	Médias	École	Ne sait plus
16	1	9	2	4
100%	6,25%	56,25%	12,5%	25%

Notons ici qu'une élève a précisé que suite aux journaux télévisés, parfois, ses parents en parlaient avec elle ; nous avons donc ici retenu en premier lieu l'entrée médiatique.

Dans tous les cas, les résultats sont ici sans appel : plus de la moitié des élèves qui affirment avoir été en contact avec ce sujet l'ont été par l'intermédiaire des médias. Sur ces neuf réponses, huit citent explicitement la télévision et une fait mention de la radio. Ni l'univers familial, ni la sphère scolaire ne parviennent, même cumulés, à égaler cet aura médiatique. Si nous poussons plus loin ce raisonnement, certes cantonné à notre seule classe mais que l'on peut penser bien plus général : sur les sujets de société complexes, les enfants sont principalement livrés aux ressources médiatiques et non à la sphère coéducative pourtant en responsabilité première de la formation citoyenne. Loin de nous ici de critiquer les médias mais plutôt de constater l'absence, voire la démission, des parents et des enseignants sur ces questions, ce qui rejoint pleinement certains résultats du questionnaire soumis aux

enseignants et étudié en première partie de cette étude. Enfin, relativement à la question ouverte posée aux élèves de façon à ce qu'ils essaient de mettre des mots en face de ces termes, les réponses des élèves sont assez diverses :

- 6 élèves expliquent la présence de « migrants » du fait qu'ils fuient la guerre dont une élève mettant en avant leur difficulté à passer les frontières et une autre leur pauvreté. Notons ici qu'un de ces élèves associe la jungle de Calais à une forêt.
- 2 élèves évoquent la notion de distance, de voyage lointain
- 2 élèves pensent que ce sont des gens « de l'extérieur » « qui viennent chez nous. »
- 1 élève croit savoir que ce sont « des voleurs » ou des travailleurs aux conditions de travail difficiles comme des « esclaves ».
- Les 5 autres élèves ayant entendu ces expressions ne savent pas en parler.

Les réponses exactes de ces élèves, non corrigées, sont portées en annexe 5. Seuls huit élèves apportent une réponse que l'on pourrait considérer comme adéquate dans le sens où elle fait appel de façon neutre et globale aux critères géographiques et causales. Pour les autres, leurs propositions témoignent soit d'une lacune dans la réflexion du type « j'en ai entendu parler mais je ne sais plus/pas ce que cela veut dire » soit d'éléments de langage entendus et porteurs de nombreux stéréotypes.

3.1.3 Approche par questions thématiques

Nous avons décidé d'étudier en classe ce sujet par la planification de discussions thématiques hebdomadaires dont le planning et l'objet furent donnés aux élèves en amont :

- Thème 1 : Pourquoi les personnes fuient-elles ?
- Thème 2 : Quelles sont les conditions de leur voyage ?
- Thème 3 : Quelles sont les « figures » de la migration : membres de la famille, alliés, ennemis, passeurs, gardes... ?
- Thème 4 : Comment les réfugiés sont-ils accueillis ?

Ce « chantier thématique » est organisé de façon hebdomadaire et axé sur un créneau d'une heure à une heure et demie de façon à donner à chacun le temps d'apporter des éléments de réponse aux interrogations soulevées. Ces dernières permettent tant d'interpeller et

d'intéresser les élèves que de donner par leur ventilation un premier cadrage physique et temporel de cette notion du type *départ et causes / voyage et conditions / arrivée et accueil*.

Ces différentes entrées servent les objectifs généraux de la séquence, à savoir :

- comprendre les différentes raisons qui poussent les personnes à fuir,
- connaître les conditions de voyage rencontrées par ces personnes,
- discuter autour des « acteurs » de la migration : membres de la famille, passeurs, gardes...,
- débattre autour des conditions d'accueil : entre hostilité et hospitalité,
- et donc d'une façon générale et « cumulée », développer une première compréhension citoyenne autour de cette thématique.

La pratique pédagogique favorisée ici vise à faire rentrer les élèves au sein de discussions au cours desquelles ils se construiront ensemble leurs propres éléments de réflexion et à ne pas chercher à imposer des réponses, éthiques et moralisatrices, convenues. Charles Heimberg pose les bases de cette approche :

Face à des disciplines dont la tradition pédagogique dominante consiste le plus souvent à affirmer des faits comme autant de vérités bien établies en évitant de les mettre en discussion auprès des élèves, il est tentant de privilégier des « éducations à... », des approches générales, réputées a priori plus ouvertes, pour introduire dans le curriculum des élèves des moments de réflexion sur la société, le vivre-ensemble et la tolérance. Un tel mode de faire a cependant de bonnes chances de mener à des pratiques pédagogiques prescriptives et moralisantes. Il risque de ne pas atteindre ses objectifs, notamment pour ne pas avoir suffisamment convoqué les contenus disciplinaires, savoirs et modes de pensée, dans ce qu'ils ont de plus émancipateur. En effet, la tolérance et l'ouverture à l'autre ne sauraient se décréter en classe sans autre réflexion. La prise de conscience de leur nécessité passe par des apprentissages et des discussions²⁰³.

Lors de ces discussions, constituant un « espace protégé » de réflexions pour les élèves, il s'agit pour nous d'agir un accompagnant qui observe plus qu'il ne guide, ce qui conduit à envisager en amont les outils de suivi et d'accompagnement à utiliser.

²⁰³ HEIMBERG, Charles, « Comment l'apprentissage de l'histoire et des sciences sociales peut-il prévenir le racisme ? » dans LEGARDEZ, Alain et SIMONNEAUX, Laurence, *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Paris, ESF éditeur, collection « Pédagogies outils », 2006, page 148

3.1.4 Introduction du corpus d'albums

Organiser des discussions ne garantit pas de leur qualité ; aussi est-il essentiel de mettre à disposition des élèves les éléments favorisant une pertinence des interventions :

L'enseignement-apprentissage autour d'une question socialement vive pose des problèmes particuliers. Il s'agit de rendre la discussion possible et de faire en sorte qu'elle permette aux élèves de dépasser le sens commun. Ce qui ne va pas de soi²⁰⁴.

Dans notre cas, ce « sens commun » est alimenté par les représentations relatives qu'ont les enfants sur le monde, socialement véhiculées par la sphère familiale et principalement par le prisme médiatique comme l'analyse du questionnaire initial l'a clairement démontré. Ainsi, pour aller au-delà de réponses classiques et convenues au contenu parfois très stéréotypé, nous proposons aux enfants de nourrir leurs réflexions par l'unique intermédiaire des albums de jeunesse sélectionnés et que nous leur mettons à disposition.

Notre corpus d'étude, tel qu'analysé dans la seconde partie de ce travail, était constitué de vingt-trois albums. Comme expliqué préalablement, nous avons décidé de lui soustraire avant introduction en classe l'ouvrage *Les doigts niais*²⁰⁵ d'Olivier Douzou où les aspects militants, parfois caricaturaux, ne garantissent pas une transmission pédagogique que nous voulons « à bonne distance » et absente de prosélytisme. Par ailleurs, quatre autres titres (*L'Eldorad'eau*²⁰⁶, *L'Oizochat*²⁰⁷, *Petit point*²⁰⁸, *Miloko*²⁰⁹ et *Comment j'ai appris la géographie*²¹⁰), n'étant pas disponibles en prêt dans la temporalité souhaitée, n'ont pas pu être portés à la connaissance des élèves. Cette situation a retiré de notre corpus pratique le seul album, *l'Eldorad'eau*, traitant des causes climatiques de départ et tous les albums à héros « animaux ou conceptuels » hormis le titre *Partir*²¹¹ de Veronica Salinas. Nous avons donc choisi de conférer une place particulière à ce dernier qui ne sera porté à la connaissance des enfants qu'au moment du bilan de la séquence.

²⁰⁴ HEIMBERG, Charles, « Comment l'apprentissage de l'histoire et des sciences sociales peut-il prévenir le racisme ? » dans LEGARDEZ, Alain et SIMONNEAUX, Laurence, *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*, op.cit., page 148

²⁰⁵ DOUZOU, Oliver, *Les doigts niais*, op.cit.

²⁰⁶ DUMAS ROY, Sandrine, *L'Eldorad'eau*, op.cit.

²⁰⁷ COURGEON, Rémi, *L'Oizochat*, op.cit.

²⁰⁸ MACRI, Giancarlo et ZANOTTI, Carolina, *Petit point*, op.cit.

²⁰⁹ SICCARDY, Jean et GUTH, Joly, *Miloko*, op.cit.

²¹⁰ SHULEVITZ, Uri, *Comment j'ai appris la géographie*, op.cit.

²¹¹ SALINAS, Veronica, *Partir*, op.cit.

La liste des seize albums mis à la disposition des élèves a été distribuée à chacun d'entre eux, leur permettant aisément grâce à ce tableau de connaître titres et auteurs de l'ensemble des ouvrages ainsi que la prédisposition d'un titre en particulier à apporter des éléments de réponse à une ou plusieurs des questions thématiques posées. Ce document est présenté en annexe 6.

Pour favoriser la lecture des albums par les élèves, certains titres ont été introduits en classe en plusieurs exemplaires, de un à trois, selon les disponibilités des centres de prêt. C'est ainsi vingt-sept ouvrages au total qui a pu être mise à disposition de nos vingt-six élèves : soit un ouvrage en permanence en prêt lecture pour un élève et un dernier en fond de classe pour autoriser les rotations. Ces dernières ont été organisées en amont et en aval des moments de pause par les « facteurs », deux responsables nommés de façon hebdomadaire. Il est important de noter que la première attribution a été effectuée par l'enseignant de façon à favoriser l'entrée dans l'activité pour les élèves : selon la connaissance de leurs goûts et motivations à lire, nous avons tenté de présenter à chacun un titre qui permettait tant de susciter un intérêt que d'autoriser la constitution d'une première compréhension. Les temps de lecture pouvaient avoir lieu en classe sur des créneaux d'autonomie et/ou de travail personnel mais aussi sur le temps extrascolaire.

Par ailleurs, la consigne a été donnée de ne pas confondre l'activité de compréhension lecture envisagée ici avec un « rallye lecture » : l'objectif fixé aux élèves n'est pas de lire un maximum d'ouvrages mais bien de chercher en eux des éléments de réponse aux questions thématiques posées de façon à pouvoir s'engager dans les discussions hebdomadaires organisées.

Pour collecter ces pistes de réflexion personnelles et palier au décalage temporel entre ces temps de lecture décrochées et leur exploitation orale, nous avons proposé aux élèves d'utiliser une « grille de réflexion » qui leur permet pour chacune de leurs lectures de noter les éventuels axes de réponse aux thématiques engagées. Le modèle de cette grille est introduit en annexe 7 de cette étude.

3.2 Éléments d'observation

3.2.1 Lectures préparatoires

Relativement à l'investissement en lecture de la part des élèves, la grille de suivi des rotations des albums comptabilise *in fine* 164 lectures :

- soit une moyenne de 10,25 lectures pour chacun des titres mis à disposition : cela signifie que lorsqu'un ouvrage est exploité dans les discussions, 10 élèves en moyenne sur les 26, soit 40% de l'effectif, l'ont lu et sont donc directement impliqués dans l'échange. Notons par retour d'expérience que les 60% restants ne restent pas passifs mais sont généralement curieux de découvrir par les mots de leurs camarades cet album auquel ils n'ont pas eu préalablement accès. Certains titres ont bien évidemment été moins investis que d'autres car ils n'étaient présents qu'en un seul exemplaire et/ou se sont trouvés « monopolisés » par un élève et/ou ont un graphisme moins attractif, c'est le cas de l'ouvrage *L'enfant qui venait de la mer*²¹² qui n'a été consulté que par 4 élèves. *A contrario*, des titres, à l'instar d'*Akim court*²¹³ et des deux parties de *Paris-Paradis*²¹⁴, portés par une illustration qui interpelle et un nombre d'exemplaires suffisants ont été lus par une quinzaine d'élèves. Ces données sont importantes pour l'enseignant dans le sens où elles permettent lors des discussions de savoir sur quel titre porter éventuellement la discussion pour mettre en activité un élève en retrait mais qui aurait lu un titre peu investi ou au contraire solliciter le maximum d'élèves en concentrant l'attention sur un ouvrage largement diffusé.
- soit une moyenne de 6,3 lectures par élève, ce qui ramené aux cinq semaines entières de mise à disposition indique que chacun a lu 1,3 titre par semaine. Si là encore, certains élèves, grands lecteurs, ont dépassé ces moyennes, les élèves, moins enclins à lire, se sont tous investis avec un minimum d'une lecture par semaine. Le

²¹² WABBES, Marie, *L'enfant qui venait de la mer*, *op.cit.*

²¹³ DUBOIS, Claude, *Akim court*, *op.cit.*

²¹⁴ JEAN, Didier et ZAD, *Paris-Paradis*, *op.cit.*

genre retenu de l'album et la variété proposée ont contribué à ce que chacun trouve du plaisir à choisir le livre (et le graphisme) qui l'attirait et à lire intégralement ces titres au format court sans découragement ni renonciation, ce qui bien évidemment n'aurait pas été possible, sous ce dispositif, avec les romans.

Ces ratios, satisfaisants selon nous à la vue de la qualité des discussions engagées, auraient bien entendu pu être améliorés en augmentant le nombre d'exemplaires pour faciliter les rotations (mais se pose alors le problème de la disponibilité des centres de prêt) et/ou en étendant pour les élèves le temps d'accès aux ouvrages ce qui a été rendu difficile tant par la durée des prêts de ces derniers que par la configuration des périodes scolaires et le timing à respecter pour mener à bien cette présente étude.

Par ailleurs, dilater le temps de lecture préalable aux discussions peut conduire à une retombée de la motivation générale et revient à éloigner les réflexions individuelles des temps d'exploitation en classe et donc à perdre potentiellement en quantité et en qualité des informations engagées. Toutefois, une à deux semaines supplémentaires auraient certainement été plus confortables : programmer cette séquence sur une période de 8 à 9 semaines permettrait d'avoir 2 à 3 semaines complètes de lecture avant les discussions.

Rappelons ici que la consigne n'était pas de lire le maximum de titres, et donc de chercher à maximiser ces moyennes, mais de s'investir dans la compréhension des titres choisis. Le retour qualitatif que nous avons observé est ici aussi plutôt enthousiasmant : à de nombreuses reprises, les élèves ont sollicité l'enseignant ou leurs pairs pour discuter et s'interroger sur un ouvrage manifestant un vif intérêt, la création de liens inter-albums et des schémas de compréhension naissants et de plus en plus pertinents autour de la thématique retenue. Les élèves ont globalement cerné l'enjeu des lectures visant à se préparer pour les discussions et ont donc cherché à ordonner leurs lectures de façon à investir les ouvrages en rapport de ce qu'ils pouvaient apporter à chaque discussion programmée, en se référant à la liste ouvrage / thématique remise et portée ici en annexe 6.

Les grilles de réflexion soumises aux élèves ont été largement investies par une bonne moitié d'entre eux. Certains élèves peu à l'aise avec ce nouveau support n'ont pas souhaité l'utiliser ce qui ne les a nullement empêchés de faire preuve de pertinence lors des discussions. Cet outil, remis par l'enseignant à titre facultatif, restait une aide à la prise de

notes individuelle, mais n'avait pas vocation à être imposé ici. Cette introduction dans ce cadre vise à fournir aux élèves des pistes pour la prise de notes, à l'image des cartes mentales, qui leur deviendra nécessaire au collège et qui seront réinvesties et institutionnalisées en aval de cette étude et de façon générale et transverse aux différents champs disciplinaires. Certaines grilles de réflexion, non corrigées, ont été regroupées sous l'annexe 8 et rendent compte de l'investissement des élèves qui ont utilisé ces supports.

3.2.2 Temps de discussions

3.2.2.1 Approche terminologique

Au sein des documents d'accompagnement, le site Éduscol²¹⁵ liste des activités sur lesquelles il est possible de s'appuyer pour viser l'acquisition des compétences spécifiques au programme d'enseignement moral et civique de juin 2015²¹⁶. Parmi ces dernières, nous retrouvons le *débat réglé ou argumenté* et la *discussion à visée philosophique*. Pour ces deux dispositifs, les fiches méthodologiques donnent une description précise. Voici en premier lieu, celle relative au débat :

Le débat est par excellence constitutif de l'espace public en démocratie. Comme pratique démocratique, il vise la recherche d'un compromis ou d'un consensus sur fond de divergence des points de vue, voire de conflit. La liberté d'expression a pour corollaire l'acceptation de ces désaccords, qui s'expriment dans le débat. [...] Un débat réglé ou argumenté est un moyen pour tout individu d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par des règles. C'est une discussion entre différentes personnes sur une question controversée où chacune doit savoir maîtriser sa parole, laisser la place à celle de l'autre, comprendre son point de vue même quand elle ne le partage pas et chercher à convaincre en argumentant²¹⁷.

La nature des échanges oraux de notre séquence diffère de cette définition car les questions posées au sein de nos séances ne cherchent pas la controverse et il paraît difficile sur ces dernières d'avoir de fortes divergences de point de vue puisqu'on est plus ici dans la

²¹⁵ ÉDUSCOL, « Enseignement moral et civique - Méthodes et démarches » dans *eduscol.education*, décembre 2015, [en ligne], [consulté le 05 janvier 2017], disponible à l'adresse :

<http://eduscol.education.fr/cid92404/methodes-et-demarches.html>

²¹⁶ MENESR-DGESCO, *Programme d'enseignement moral et civique*, op.cit.

²¹⁷ ÉDUSCOL, « Ressources enseignement moral et civique – Le débat (régulé ou argumenté) » dans *eduscol.education*, décembre 2015, [en ligne], [consulté le 05 janvier 2017], disponible à l'adresse :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf

compréhension d'une question sociale qui repose sur des réalités tangibles et non sur des avis personnels.

La définition donnée pour la discussion à visée philosophique (DVP) est la suivante:

Cette approche, tant dans sa démarche que dans les apprentissages qu'elle met en jeu, relève d'un type particulier d'oral réflexif (qui n'exclut aucunement le recours à l'écrit). La DVP ou oral réflexif a pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action. De façon générale, cette réflexion implique de sortir de soi-même, de partager les questions existentielles dans le temps et l'espace pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde, aux autres... Elle a pour moyen ce qui nous est commun et nous relie à tous les autres : l'universel de la raison²¹⁸.

Effectivement, les échanges engagés ici dans l'espace classe ne visent pas à agir directement ni à prendre de décision mais bien à s'interroger et à comprendre ces migrations humaines tant dans leurs origines que dans leurs finalités, ce qui permet d'enrichir ce « rapport au monde, aux autres... » et, en restant modeste, de faire preuve de raison. Ainsi, nous conserverons le terme de « discussion » et non de « débat » pour qualifier les espaces d'échanges verbaux créés lors de cette séquence.

3.2.2.2 Organisation fonctionnelle

Lors de chaque séance de travail, l'enseignant a nommé, sur la base du volontariat, des élèves en charge de responsabilités pour assurer l'efficacité des discussions :

- Un responsable informatique est en charge de la gestion du poste informatique (ordinateur portable avec albums numérisés, vidéoprojecteur et toile de projection) de façon à projeter les éléments des albums cités. Cette configuration permet la centration de tous autour d'un support commun, à savoir les textes et illustrations des récits, repris par les élèves dans leur argumentation. Cela permet également aux élèves n'ayant pu lire l'album en question de le découvrir et de rester actif durant ce temps. Par ailleurs, cette tâche informatique donne la possibilité à celui auquel elle incombe de pratiquer le numérique, élément essentiel de formation.

²¹⁸ ÉDUSCOL, « Ressources enseignement moral et civique – La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif » dans *eduscol.education*, décembre 2015, [en ligne], [consulté le 05 janvier 2017], disponible à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

- Deux secrétaires « albums » sont chargés de lister l'ensemble des ouvrages exploités lors de la discussion de façon à constater ceux qui sont mentionnés et ceux qui seraient au contraire absents des échanges alors qu'ils pourraient y apporter des éléments de réponse. Avant la fin de la séance, ces responsables sont sollicités par l'enseignant pour faire un point, ce qui permet de relancer éventuellement autour de ces albums « oubliés ».
- Quatre secrétaires de séance, dont la responsabilité plus complexe est de tenter d'établir une carte mentale, synthétisent les éléments saillants de la discussion. Ces élèves sont invités en fin de séance à présenter chacun ce compte-rendu à leurs camarades et à établir avec eux la carte mentale finale qui sera conservée et portée au début de la séance suivante pour réactivation. De leur propre initiative, certains élèves, non engagés dans ces responsabilités, ont décidé de réaliser une carte mentale individuelle lors des discussions afin, comme ils nous l'ont expliqué, de s'entraîner à cette modalité de prise de notes et de rester actifs et concentrés durant l'ensemble de l'échange. Nous n'avons pas souhaité imposer la réalisation de la carte mentale par tous les élèves de façon à éviter la surcharge cognitive et à favoriser au maximum le travail des élèves autour des compétences ciblées ici.

Sur les quatre discussions engagées, tous les élèves en charge de ces fonctions ont parfaitement assumé leurs responsabilités, permettant tant la fluidité et la qualité des échanges que la concentration de l'enseignant sur des tâches de relance et de régulation.

3.2.2.3 Position de l'enseignant

D'un point de vue physique, nous avons fait le choix de nous asseoir parmi les élèves de manière à couper toute « verticalité » du discours et à favoriser une discussion qui se veut principalement entre pairs.

De manière organisationnelle, l'enseignant conserve le rôle de modérateur de façon à pouvoir relancer la parole si nécessaire, à réguler l'attention, à inciter les élèves à être plus précis sur un sujet ou au contraire à passer au suivant.

Ces choix ont plutôt bien opéré dans le sens où la parole s'est distribuée naturellement entre les élèves et que nous n'avons pas rencontré de problème de discipline sur ces temps

où les élèves, motivés de faire part de leurs éléments de lecture, restaient d'une manière générale concentrés sur l'avancée des discussions.

Pour suivre et pouvoir évaluer la qualité de ces échanges, l'enseignant disposait de supports d'observation :

- une liste avec les prénoms des élèves permettant de visualiser lesquels avaient participé à l'échange. Précisons qu'en amont de chaque discussion, nous avons demandé aux élèves de faire l'effort d'y intervenir *a minima* une fois de façon à ce que chacun apporte sa contribution sur ces sujets qui participent à la formation de leur citoyenneté. Les élèves ont majoritairement respecté cette consigne : à la fin de chaque discussion, seuls deux à quatre avaient gardé le silence et étaient alors invités par l'enseignant à proposer oralement leur bilan de ce qui avait été dit.
- une liste des albums pour noter quels ouvrages sont évoqués et ce que chacun apporte à la discussion. Cette liste est comparée avant la fin de séance avec celles des secrétaires « albums ». Pour chaque question, en moyenne, 5 à 8 albums, soit un tiers à la moitié du corpus, étaient convoqués par les élèves pour apporter des éléments de réponse. Ce nombre suffisant a permis d'établir des liens entre les albums, renforçant par la même les prismes de compréhension.
- des cartes mentales réalisées lors des analyses a priori de façon à cartographier les éléments de réponse envisageables à partir des albums pour chacune des questions posées. Ces supports, non réalisés sur les deux premières discussions plus faciles à mener (causes du départ et conditions du voyage), se sont révélés indispensables pour les deux derniers échanges aux contours plus complexes (figures de la migration et accueil) car plus vastes et nécessitant plus de cadrage. Du point de vue pratique, une fois un élément envisagé par les élèves, la branche afférente sur la carte mentale est barrée par l'enseignant permettant de visualiser instantanément les points essentiels restant à aborder. Ces cartes mentales sont présentées en annexe 9.

3.2.2.4 Discussion 1 : les causes du départ

Cette discussion, située en ouverture de notre séquence, porte sur un sujet douloureux par ses conséquences mais assez facile à envisager pour les élèves. Même si, à cet instant, peu

de lectures ont été menées, chaque élève a pu au minimum découvrir un récit et ainsi évoquer les titres apportant des éléments de réponse :

- La guerre, cause la plus représentée dans les albums, a été citée en premier à l'appui des titres *Partir Au-delà des frontières*²¹⁹, *Loin de mon pays*²²⁰ et *Akim court*²²¹. Ce dernier ouvrage a permis de caractériser la soudaineté de l'arrivée de la violence dans la vie des personnes concernées.
- Ensuite, les élèves ont abordé par l'exemple de Moussa, Momo et Khady respectivement dans *Paris-Paradis, première partie*²²² et *Même les mangues ont des papiers*²²³, albums très appréciés, les conditions économiques qui poussent au départ. Le cas de la famine dans *Tu vois la lune*²²⁴ a permis un parallèle avec la séquence de sciences autour de la ressource « eau ».
- Enfin et du fait que l'album *L'Eldorad'eau*²²⁵ n'a pu être porté en classe par manque de disponibilité, les élèves n'ont pas envisagé par eux-mêmes les causes climatiques et nous avons dû les relancer à ce sujet en faisant écho une nouvelle fois à ce qui avait été vu en sciences autour du réchauffement climatique.

Notons que la conceptualisation de la cause de départ dans *Là où vont nos pères* par des ombres de queues d'animaux terrifiants a gêné certains élèves ne parvenant pas à comprendre qu'il y avait une menace mais qu'il nous était impossible de la décrire avec exactitude et donc de la catégoriser.

3.2.2.5 Discussion 2 : les conditions du voyage

Cette seconde discussion n'a pas posé de difficulté majeure aux élèves qui avaient pu alors lire un nombre d'albums plus important en amont et qui bénéficiaient d'une première expérience de l'exercice oral tel qu'envisagé. La précarité de ces conditions d'errance et les obstacles rencontrés ont été discutés en faisant référence à ce que vivaient les protagonistes

²¹⁹ SANNA, Francesca, *Partir Au-delà des frontières*, op.cit.

²²⁰ FRANÇOTTE, Pascale, *Loin de mon pays*, op.cit.

²²¹ DUBOIS, Claude, *Akim court*, op.cit.

²²² JEAN, Didier et ZAD, *Paris-Paradis, première partie*, op.cit.

²²³ PINGUILLY, Yves, *Même les mangues ont des papiers*, op.cit.

²²⁴ LESTRADE, Agnès de, et BARNABÉ, Anaïs, *Tu vois la lune*, op.cit.

²²⁵ DUMAS ROY, Sandrine, *L'Eldorad'eau*, op.cit

de *Partir Au-delà des frontières*²²⁶ et de *Tu vois la lune*²²⁷. Les divers sentiments éprouvés ont été relevés à partir de ces albums complétés d'*Akim court*²²⁸, de *Loin de mon pays*²²⁹ et du titre *Les chaussures*²³⁰. Cette discussion, fortement nourrie par les élèves, fut exhaustive, débordant même sur les points que nous souhaitions conserver pour le troisième échange et a donc permis de s'interroger autour de toutes les sous-thématiques qui avaient été envisagées *a priori* par l'enseignant.

3.2.2.6 Discussion 3 : les figures de la migration

Le libellé de la question posée avec l'introduction du terme « figure » a gêné les élèves et il nous a fallu expliciter qu'il s'agissait ici de discuter des personnages qui gravitent dans l'histoire autour du héros en situation de migration. Ce vaste sujet, notamment avec l'intérêt à porter aux figures frontalières, a dû être appréhendé sous deux créneaux d'une heure pour pouvoir être investigué pleinement. Pour faciliter son élaboration, une carte mentale avec les sous-thématiques *membres de la famille, ennemis, alliés/amis, gardes et passeurs* a été remise au début de la séance aux secrétaires de séance.

Les élèves ont tout d'abord mis en avant, par l'exemple des récits portés par *Là où vont nos pères*²³¹ et *Loin de mon pays*²³², que parfois, le père part en premier pour affronter les dangers du voyage, pour construire une situation et faire venir ensuite sa famille. Quant au personnage de la mère, les élèves ont souligné, à partir de ces mêmes albums, qu'elle restait auprès de ses enfants pour les protéger.

Les figures alliées / ennemies n'ont pas posé de difficulté aux élèves habitués à cette vision manichéenne inspirée notamment de l'univers des contes qu'ils ont longuement fréquenté. Aussi, ils prennent appui sur *Paris-paradis, deuxième partie*²³³ pour parler tant de la « gentille » Chloé qui aide Moussa à franchir la frontière que du « méchant » Salif qui détrouse notre héros. Sur relance de l'enseignant, le symbole de la main tendue,

²²⁶ SANNA, Francesca, *Partir Au-delà des frontières*, op.cit.

²²⁷ LESTRADE, Agnès de, et BARNABE, Anaïs, *Tu vois la lune*, op.cit.

²²⁸ DUBOIS, Claude, *Akim court*, op.cit.

²²⁹ FRANCOTTE, Pascale, *Loin de mon pays*, op.cit.

²³⁰ BIGOT, Gigi, *Les chaussures*, op.cit.

²³¹ TAN, Shaun, *Là où vont nos pères*, op.cit.

²³² FRANCOTTE, Pascale, *Loin de mon pays*, op.cit.

²³³ JEAN, Didier et ZAD, *Paris-Paradis, deuxième partie*, op.cit.

notamment présent à de nombreuses reprises au sein de l'album d'*Akim court*²³⁴, a été discuté avec les élèves. De la même manière, nous les avons sollicités afin qu'ils s'expriment sur la figure incarnée par les oiseaux tels que présents dans les récits autour des protagonistes : ils y ont vu à juste titre un symbole de paix, de tranquillité et de liberté et un parallèle a été mené avec notre séquence de sciences autour des écosystèmes et de la migration animale.

Ce sont bien, comme anticipé par notre étude *a priori*, les figures frontalières qui ont le plus interrogé nos élèves : d'une part car les gardes-frontières et les passeurs ne sont pas des personnages classiques d'ouvrages qu'ils ont pu fréquenter auparavant et d'autre part car il est très difficile de les catégoriser selon l'aspect manichéen envisagé ci-avant. La discussion autour de ces figures s'est engagée principalement à l'aide de l'album *Partir Au-delà des frontières*²³⁵, qui présente l'intérêt de grouper les deux types de personnages au sein du récit et de les mettre en action de façon tant explicite que symbolique. Nous avons ainsi cherché à rentrer dans l'implicite des illustrations quant aux proportions des personnages, ce à quoi les élèves ont répondu par une bonne compréhension de ces sentiments d'infériorité de celui qui est démuné face à la supériorité de celui qui représente le pouvoir.

3.2.2.7 Discussion 4 : les conditions d'accueil

Pour ce dernier temps d'échange, les élèves se sont engagés dans un échange autour des différents types d'accueil réservés aux protagonistes de nos récits. Le mauvais accueil adressé au héros de *L'île*²³⁶ a de suite été évoqué par les élèves qui ont ici fait preuve d'une compréhension et d'une réflexion assez abouties et préalablement acquises autour des problèmes de différences et de racisme. L'enseignant a introduit les termes d'« hostilité » et d'« hospitalité » pour définir cet accueil et sortir du carcan bien/mal à la terminologie par trop simpliste. Les hôtes chaleureux et solidaires sont assimilés pour les élèves au personnage de Chloé dans *Paris-Paradis, deuxième partie*²³⁷ et au couple de personnes âgées qui recueillent la petite Amina dans *L'enfant qui venait de la mer*²³⁸.

²³⁴ DUBOIS, Claude, *Akim court*, *op.cit.*

²³⁵ SANNA, Francesca, *Partir Au-delà des frontières*, *op.cit.*

²³⁶ GREDER, Armin, *L'île*, *op.cit.*

²³⁷ JEAN, Didier et ZAD, *Paris-Paradis, deuxième partie*, *op.cit.*

²³⁸ WABBES, Marie, *L'enfant qui venait de la mer*, *op.cit.*

Il est en revanche plus difficile pour eux d'identifier sans étayage de l'enseignant les nuances à apporter à ces conditions d'accueil. Pour la majorité des élèves, un récit se termine bien si, comme dans l'univers du conte qui leur sert (trop ?) souvent de référence, les héros parviennent à accomplir leur quête. Transposée dans notre corpus, cette situation nécessite de réussir à passer les frontières pour rejoindre un nouveau pays. Il nous a donc fallu donner du relief ici aux échanges en amenant les élèves à parler de l'état de clandestinité : le terme « clandestin » assez méconnu des élèves a été défini comme l'état de celui qui n'a pas les papiers officiels pour vivre quelque part. Ces mots ont trouvé écho chez les élèves qui y ont rapproché la situation de Momo et Khady dans *Même les mangues ont des papiers*²³⁹ et surtout de Mona dans *L'oiseau de Mona*²⁴⁰ qui attend désespérément de recevoir des papiers pour pouvoir vivre sereinement dans son nouveau pays.

Pour chacune des quatre discussions, les phases de synthèse collective ont facilité l'élaboration des cartes mentales présentées en annexe 10.

3.2.3 Bilan de la séquence

Ces moments d'échange représentent un total de près de cinq heures de temps de classe durant lesquelles les élèves ont su faire preuve d'écoute et de respect mutuel. Il est à noter qu'à aucun moment, nous n'avons eu à reprendre un élève sur son comportement et les quelques rares fois où des jeux de mots ont été lancés par un ou deux élèves, notamment sur les noms des personnages des récits, ce sont leurs camarades qui les ont repris en leur indiquant clairement qu'ils n'étaient pas alors dans l'enjeu de nos discussions et dans le respect qui s'imposait vis-à-vis de ces personnes.

Le choix de rentrer sur cette question des migrations par l'unique vecteur des albums de jeunesse sélectionnés a effectivement permis d'affranchir nos discussions de toute référence à ce que les élèves avaient entendu par ailleurs et ainsi de construire une compréhension progressive et adaptée de cette thématique. En effet, toutes les prises de parole lors de ces nombreuses heures d'échange se sont appuyées, comme souhaité ici, sur les albums référents. Le pronom « je » n'a été utilisé que dans les formules du type « dans tel livre, j'ai

²³⁹ PINGUILLY, Yves, *Même les mangues ont des papiers*, op.cit.

²⁴⁰ POIROT CHERIF, Sandra, *L'oiseau de Mona*, op.cit.

lu/vu que... » permettant tant à l'élève d'exprimer sa compréhension que de la mettre à distance par appui sur le récit, ce qui était un élément envisagé et un enjeu de notre approche par la sphère littéraire. De plus, les différents albums portés en classe ont permis d'entrer pleinement et de façon exhaustive dans cette thématique et de favoriser les croisements entre les récits accentuant par la même occasion les prismes de pensée.

Cette configuration fut également relativement confortable pour l'enseignant car elle a posé les jalons et rendu accessible cette « bonne distance » nécessaire au traitement de ces questions sociales vives.

Par ailleurs, sur proposition de l'enseignant, certains élèves ont réinvesti ce sujet des migrations en production d'écrits libres : quelques extraits d'un cahier d'écriture sont présentés en annexe 11 et témoignent de la richesse des apports dans la construction d'une compréhension relative.

Le suivi des lectures et des échanges a ainsi permis à l'enseignant dans le cadre d'une évaluation formative de constater que tous les élèves se sont pleinement engagés dans ces activités et ont manifesté une compréhension riche et empathique : après ces heures d'oral, aucune intervention n'a manqué de pertinence, les unes enrichissant, complétant ou faisant le bilan des autres, preuve que l'entrée par la littérature de jeunesse a favorisé une réflexion porteuse de sens. Pour nous, les exigences relatives et recherchées sont ici atteintes.

Non prévue au départ, une séance « bilan » décrochée a été menée de façon, à partir de l'album *Partir*²⁴¹ de Veronica Salinas, à mesurer les acquis en compréhension sur cette thématique « à froid » et de manière plus « conceptuelle ». En effet, ce récit présente le grand intérêt de mettre en scène un canard qui doit partir sous l'effet d'un vent violent qui le déracine et l'envoie dans une autre forêt où il partira en quête de son identité perdue nécessaire à la construction d'une nouvelle vie. Mais, confronté aux différences et à la barrière de la langue, il devra faire preuve de persévérance et de ténacité avant de pouvoir, grâce à de belles rencontres, remettre des mots sur cette identité. Alors, quand le vent se met de nouveau à souffler et que d'autres doivent partir, lui a la chance de rester devenant alors celui qui accueille et qui aide. D'un point de vue pratique, en demi-classe et par groupes de quatre à cinq, les élèves ont pu découvrir ce récit et ont reçu pour consigne

²⁴¹ SALINAS, Veronica, *Partir*, op.cit.

d'établir une carte mentale témoignant de cette histoire en lien avec ce que nous avons vu lors de nos discussions. Les cartes mentales des six groupes constitués sont portées en annexe 12. Pour nous, il fut intéressant de constater que si la lecture explicite n'a pas posé de difficulté majeure à nos élèves, l'implicite introduit par les concepts mis en jeu leur a demandé plus de réflexion. La moitié des groupes a fait preuve par l'échange entretenu d'une compréhension fine tandis que les autres élèves ont eu besoin de l'étayage de l'enseignant pour rentrer dans cette conceptualité du mouvement migratoire mettant en jeu la fatalité et l'impondérabilité de ce dernier ainsi que la reconstruction identitaire de l'exilé. En tant que représentation abstraite de la réalité, la sphère conceptuelle permet ainsi par son approche un ancrage fort et pérenne dans le temps des sujets abordés. L'envisager ici n'est pas un enjeu immédiat de notre approche mais bien le fait de poser les bases d'une compréhension sur ce sujet qui sera à étoffer lors des prochaines années de scolarité.

Conclusion

L'ensemble des investigations menées lors de cette étude, consacrée à la pertinence de la littérature de jeunesse en tant que vecteur de compréhension des migrations humaines actuelles, a contribué à apporter des éléments de réponses aux questions posées en son préambule.

Les études officielles et rapports chiffrés ont rendu possible au sein d'un premier volet de ce travail de relativiser la situation actuelle. D'un point de vue paléoanthropologique, rappelons que le genre humain, apparu il y a deux millions d'années, n'a opté pour la sédentarisation que depuis quelques millénaires, marginalisant ainsi aujourd'hui un caractère nomade qui a occupé 99,5% de ce temps humain. Ainsi, le nomade contemporain fait souvent figure de paria générant peurs et colères face à ce mode de vie ancestral oublié. Lignes physiques sur les sols et tracées sur les cartes ont délimité des terres closes, soumises à autorisation pour qui ne peut s'en revendiquer, le seul droit humain étant insuffisant. La France n'a pas été épargnée par le champ migratoire ; bien au contraire, durant des siècles, des personnes de toute origine ont franchi notre frontière participant à la construction de la nation telle que nous la connaissons de nos jours. Périodes de prospérités et de crises économiques se sont succédées avec dans leur sillage, humain et égoïste, politiques d'accueil et de refoulement des candidats à cette expérience française. Toutefois, les migrations que l'humanité connaît aujourd'hui, la Seconde Guerre Mondiale mise à part, sont sans aucun précédent : 1 être humain sur 113 est « déraciné » de son habitat sous l'effet de la furie, guerrière ou économique, des hommes et l'impondérabilité d'évènements climatiques destructeurs, eux-mêmes de plus en plus liés à une autre furie, celle-ci écologique, de notre espèce. Cette situation, amenée à s'amplifier dans les prochaines décennies, est telle qu'elle menace de fissurer les murs de la « maison européenne » tant ses dirigeants et ses peuples sont en désaccord sur la conduite à tenir. Pourtant, seules 6% des personnes « déracinées » sollicitent le Vieux Continent, preuve s'il en est que ce dernier fait montre d'une grande faiblesse politique et économique, mais avant toute humaine, sur ce dossier, alors que plus de 5.000 personnes ont trouvé la mort en essayant de gagner ses rives. Quant à la France, elle est, à l'égal de nombre de ses voisins européens, dans une situation d'échec humiliant

relativement à ses maigres propositions d'aide, de sauvetage, d'accueil et d'intégration. Face à ces enjeux énormes et dépassant de loin nos frontières, notre sphère politique, relayée par un écho médiatique omniprésent et abrutissant, s'est consacrée des mois durant à gesticuler autour de la seule « jungle de Calais », zone regroupant à son apogée moins de 7.000 personnes et qui parvient à déstabiliser un pays de près de 67.000.000 d'habitants. Au-delà des extrêmes faiblesse et impuissance dénotées par ce ratio (notons que le Liban accueille 1,5 millions de réfugiés pour une population totale de 4,5 millions d'habitants), c'est la volonté même de notre état et de notre population à s'investir dans l'humanisme qu'appelle cette situation qui est à mettre en doute. Qu'en est-il alors de l'engagement de notre école républicaine ? Si notre loi prévoit la scolarisation de tout enfant, y compris clandestin, en demande d'asile ou réfugié, dans nos établissements, les instructions officielles accordent littéralement peu de place à cette thématique migratoire laissant tout de même dans les programmes d'enseignement des ouvertures qui pourraient être saisies par les enseignants munis de leur liberté pédagogique. Mais ici encore, l'élan n'est pas évident : seuls 20% des collègues interrogés ici abordent cette thématique dans leur classe. Nous nous inscrivons dans ce mouvement et avons proposé ici le recours à la littérature de jeunesse pour vecteur d'entrée sur cette thématique.

Notre cahier des charges, défini dans le second volet de ce travail, a rendu possible la sélection d'une vingtaine d'albums de jeunesse, privilégiés aux romans pour leur prédisposition à assurer une double lecture texte/image, à séduire tous les élèves et à permettre une confrontation rapide entre les supports. L'investigation menée autour des personnages de ces récits a mis en évidence le choix des auteurs à confier une majorité des rôles de héros/héroïnes à des enfants, privilégiant ainsi l'accès pour nos jeunes lecteurs à l'univers de l'enfance et à une identification empathique implicite. Ici, le caractère protéiforme de l'album est un atout certain tant il permet par cette dualité entre les mots et les illustrations de favoriser en douceur les possibilités de centration et de décentration offertes au lecteur. Les choix narratifs, textuels et iconographiques rendent compte également de la soudaineté et de l'aveuglement liés à l'apparition de ces forces destructrices qui poussent à partir. Le jeune lecteur y perçoit tant la possibilité pour chacun d'y être confronté et par corollaire, le nombre important de personnes concernées par ces situations. Les différentes configurations familiales sous l'imposition de ces départs sont également

bien représentées dans les albums retenus : si les uns axent leur récit sur un père absent, parti en éclaireur ou malheureusement décédé, et une mère au courage certain et à la présence réconfortante pour nos héros enfants, les autres envisagent l'errance de tous les membres de la famille ou de la communauté. Au-delà de ces figures familiales, essentielles mais connues de nos jeunes lecteurs, un des enjeux de notre analyse du point de vue des personnages résidait dans la place accordée aux figures frontalières, gardes et surtout passeurs, essentielles dans la compréhension de la chaîne migratoire globale mais généralement inconnues car absentes de lectures plus traditionnelles. Ici, encore, le corpus retenu répond présent en mettant en scène dans de nombreux ouvrages ces personnages, rendant tant compte de leurs actions que de leurs caractères ambigus, ne permettant pas de les qualifier selon une vision manichéenne classique, ce qui est un élément pédagogique des plus intéressants. Ces nuances à apporter aux critères bien/mal se retrouvent également lors de l'étude des espaces arpentés par les protagonistes de ces récits. Si les espaces de départ permettent aisément de comprendre les principales causes de départ, à savoir la guerre, les catastrophes climatiques et les difficultés économiques, le traitement réservé aux espaces d'arrivée est bien plus nuancé. Très peu de « happy end » sont proposées aux lecteurs, qui se voient confrontés à des fins bien plus subtiles dans leurs interprétations, miroir des différentes situations envisagées et du questionnement moral que chacune pose. Vaut-il mieux rester chez soi et tenter de se battre pour bâtir un pays meilleurs que de devenir clandestin ailleurs ? Tous ces efforts menés et dangers rencontrés en valent-ils la peine ? L'errance de l'exilé s'arrête-elle un jour ? Pourquoi fermer les portes de la riche cité à celui qui n'a rien ? En ce sens, les albums font pleine confiance à l'intelligence et à l'analyse de leur lectorat pour s'essayer à fournir des fragments de réponse à ces questions somme toute existentielles. Quant aux espaces de l'entre-deux, leur découverte permet, sans rentrer dans une violence exacerbée, certes réaliste mais froide et brutale, d'envisager l'ensemble des aléas, heureux et malheureux, de ce long mouvement sur les chemins du monde et sous les caprices d'un ciel tout autant ambivalent. De la même manière, si les ouvrages se font explicitement les témoins des souffrances physiques et morales vécues par les protagonistes, ils offrent l'opportunité au lecteur de porter sa réflexion et son empathie sur les enjeux existentiels sous-jacents. Peut-on rester enfant face à pareille épreuve ? Est-il possible de retrouver cette enfance laissée derrière soi une fois à bon port ou toutes ces existences sont-elles envolées ? Survivre en cet ailleurs implique-t-il de se construire une nouvelle

identité ? De nombreuses questions, implicitement portées à l'esprit du lecteur, qui sont autant de preuves de la pertinence de ces albums dans le cadre d'une exploitation pédagogique.

Cette dernière a été envisagée, lors du troisième et dernier volet de cette étude, par la mise en œuvre d'une séquence programmée dans notre classe de cycle 3. Vérifier pratiquement l'apport éventuel de la littérature de jeunesse à la compréhension des migrations actuelles a requis la définition d'une organisation particulière. Une fois les représentations initiales recueillies et l'impact envisagé de la sphère socio-médiatique effectivement mesuré, nous avons privilégié la seule entrée littéraire pour alimenter nos espaces de réflexion. Ces derniers, constitués autour de discussions collectives et hebdomadaires, se donnaient pour objectif d'apporter aux élèves, par les élèves, des éléments de réponse aux questions posées initialement par l'enseignement pour baliser les contours de ce sujet. Ces fragments de compréhension se trouvaient ventilés dans l'ensemble des albums que nous avons mis à disposition de nos élèves et dont ils devaient se saisir par une lecture préparatoire réflexive. La qualité observée de la tenue de ces échanges atteste tant de la motivation des élèves à aborder des questions dont ils perçoivent l'importance sociale que de la pertinence des albums choisis ici à les nourrir, en douceur et en confiance, d'une réflexion sérieuse, empathique et citoyenne. Ce constat n'est évidemment pas mesurable au-delà de nos observations et évaluer la portée effective et finale de ce travail ne nous est pas permis. Mais, si la majorité des élèves ont fait montre en classe d'une modification positive de leur compréhension et de leur capacité à discuter de ce sujet, nous gageons pour reprendre la métaphore consacrée que les graines semées ici, et nous l'espérons arrosées par nos collègues dans la scolarité future de ces enfants, accoucheront d'adultes éclairés et lucides sur les réalités du monde et donc de citoyens en capacité d'assumer pleinement, avec recul, hauteur et empathie, les responsabilités humanistes qui incombent à chacun d'entre nous. Avoir confiance en l'intelligence et en la capacité de chaque enfant, si jeune soit-il, à grandir en pleine conscience du monde qui l'entoure, n'est-ce pas là le premier devoir de ceux qui ont choisi de l'accompagner sur ce chemin ?

Instructions officielles

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, *Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution ?*, Actes du séminaire européen 14 et 15 décembre 2005, Paris, juillet 2006

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, MEN, circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012 [en ligne], [consulté le 30 décembre 2016], disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

MENESR-DGESCO, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, MENESR, arrêté du 18-02-2015 - J.O. du 12-03-2015, [en ligne], [consulté le 30 décembre 2016], disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole

MENESR-DGESCO, *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, MENESR, arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015, [en ligne], [consulté le 30 décembre 2016], disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95184

MENESR-DGESCO, *Programme d'enseignement moral et civique*, MENESR, arrêté du 12-06-2015 - J.O. du 21-06-2015, [en ligne], [consulté le 30 décembre 2016], disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

Apports didactiques

CENTRE D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ, *Aborder les sujets sensibles avec les élèves Guide pédagogique*, CIPCD, Québec, 2015, [en ligne], [consulté le 27 mars 2017], disponible à l'adresse : http://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB_-_Guide_sujets-sensibles_final..pdf

CHIROUTER, Edwige, *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*, Vanves, Hachette Éducation, collection « Pédagogie pratique », 2016

ÉDUSCOL, « Enseignement moral et civique - Méthodes et démarches » dans *eduscol.education*, décembre 2015, [en ligne], [consulté le 05 janvier 2017], disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid92404/methodes-et-demarches.html>

ÉDUSCOL, « Ressources enseignement moral et civique – La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif » dans *eduscol.education*, décembre 2015, [en ligne], [consulté le 05 janvier 2017], disponible à l'adresse :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

ÉDUSCOL, « Ressources enseignement moral et civique – Le débat (régulé ou argumenté) » dans *eduscol.education*, décembre 2015, [en ligne], [consulté le 05 janvier 2017], disponible à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf

FABRE, Jean, « L'album pour entrer en littérature, entretien avec Yvonne CHENOUF, Jean FOUCAMBERT et Jean FABRE » dans *Les Actes de Lecture*, numéro 76, décembre 2001

KIÉFFÉ, Laurence, « La littérature de jeunesse en Angleterre » dans *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, textes réunis par Isabelle Nièvres-Chevrel, colloque de Cerisy-la-Salle, Gallimard Jeunesse, 2005

LEGARDEZ, Alain et SIMONNEAUX, Laurence, *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Paris, ESF éditeur, collection « Pédagogies outils », 2006

SCHNEIDER, Anne, *La littérature de jeunesse migrante : Récits d'immigration de l'Algérie à la France*, Paris, L'Harmattan, collection « Espaces littéraires », 2013

TSIMBIDY, Myriam, *Enseigner la littérature de jeunesse*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, collection « amphi 7 », 2008

Rapports officiels sur les migrations

EUROPEAN COMMISSION, *A european agenda on migration*, EU, 13 mai 2015, [en ligne], [consulté le 29 décembre 2016], disponible à l'adresse : <https://ec.europa.eu/home->

affaires/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/background-information/docs/communication_on_the_european_agenda_on_migration_en.pdf

LEGIFRANCE, *Chapitre II : Aide à l'entrée et au séjour irréguliers, Article L622-1*, Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, [en ligne], [consulté le 25 avril 2017], disponible à l'adresse :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idSectionTA=LEGISCTA000006147789&cidTexte=LEGITEXT000006070158&dateTexte=20090408>

OFPPA, *Rapport d'activité OFPPA 2015*, OFPPA, 13 mai 2016, [en ligne], [consulté le 30 décembre 2016], disponible à l'adresse :

https://ofppa.gouv.fr/sites/default/files/atoms/files/rapport_dactivite_ofppa_2015_hd.pdf

UNITED NATIONS, *Convention générale du 28 juillet 1951 relative au statut des réfugiés*, UN, 28 juillet 1951, [en ligne], [consulté le 28 décembre 2016], disponible à l'adresse :

<http://www.aedh.eu/plugins/fckeditor/userfiles/file/Conventions%20internationales/Convention%20relative%20au%20statut%20des%20r%C3%A9fugi%C3%A9s.pdf>

UNITED NATIONS, *HLM General Assembly on addressing large movements of refugees and migrants*, UN, 19 septembre 2016, [en ligne], [consulté le 28 décembre 2016], disponible à l'adresse: <http://www.un.org/pga/70/wp-content/uploads/sites/10/2015/08/HLM-on-addressing-large-movements-of-refugees-and-migrants-Draft-Declaration-5-August-2016.pdf>

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES, *Global trends: forced displacement in 2015*, UNHCR, 20 juin 2016, [en ligne], [consulté le 28 décembre 2016], disponible à l'adresse: <http://www.unhcr.org/576408cd7>

Ouvrages généraux

DEMOULE, Jean-Paul, *La révolution néolithique*, Paris, Le Pommier, collection « Le collège », 2013

NOIRIEL, Gérard, *Le creuset français : Histoire de l'immigration XIXe-XXe siècle*, Paris, Seuil, collection « L'univers historique », 1988

PICQ, Pascal, *De Darwin à Lévi-Strauss : L'homme et la diversité en danger*, Paris, Odile Jacob, collection « Sciences Humaines », 2013

Articles

GRATALOUP, Christian, « Migrer, c'est toute l'histoire de l'humanité », article de Marie Verdier avec Denis Sergent, dans *La Croix*, 2015, [en ligne], [consulté le 26 décembre 2016], disponible à l'adresse <http://www.la-croix.com/Actualite/France/Migrer-c-est-toute-l-histoire-de-l-humanite-2015-11-06-1377498>

MARIN, Cécile, « Le droit d'asile remis en question. » dans *Le monde diplomatique*, janvier 2016, [en ligne], [consulté le 29 décembre 2016], disponible à l'adresse : <http://www.monde-diplomatique.fr/cartes/droitdasile>

Œuvres littéraires

BAUDELAIRE, Charles, *Les Fleurs du Mal*, Paris, Calmann-Lévy, 1919

BEGAG, Azouz, *L'île des gens d'ici*, Paris, Albin Michel Jeunesse, 2006

Corpus d'étude

BIGOT, G., MATEO, P. et CHATELLARD, I., *Les chaussures*, Paris, Didier Jeunesse, 2010

CALDERON, J.M.M. et PEDRO, J.M., *Au pays de mon ballon rouge*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, collection « Coup de cœur d'ailleurs : le Mexique, [Titre original *Migrar*, Mexico, Tecolote, 2011], 2011

CHIESA MATEOS, M., *Les migrants*, Paris, Le Sorbier, [Titre original *Migrando*, Rome, orecchio acerbo, 2010], 2010

COURGEON, R., *L'Oizochat*, Paris, Mango Jeunesse, 2014

DOUZOU, O. et FORTIER, N., *Les doigts niais*, Arles, Le Rouergue, 2001

DUBOIS, C., *Akim court*, Bruxelles, Pastel, 2012

DUMAS ROY, S. et PEYRAT, J., *L'Eldorad'eau*, Nice, Ricochet, 2013

FRANCOTTE, P., *Loin de mon pays*, Bruxelles, Alice Éditions, collections « Histoires comme ça », 2007

GREDER, A., *L'île*, Bordeaux, La Compagnie Créative, [Titre original *Die Insel*, Düsseldorf, Patmos Verlag Gmb & Co.KG, 2002], 2005

JEAN, D., ZAD et NEMO, B., *Paris-Paradis, première partie*, Albussac, 2 Vives Voix, collections « Bisous de famille », 2011

JEAN, D., ZAD et NEMO, B., *Paris-Paradis, deuxième partie*, Albussac, 2 Vives Voix, collections « Bisous de famille », 2013

LEGENDRE, F. et GUEYFIER, J., *Mon papa roulait les r*, Paris, Sarbacane, 2008

LENAIN, T. et BALEZ, O., *Moi Dieu Merci qui vis ici*, Paris, Albin Michel Jeunesse, 2008

LESTRADE, A. de, et BARNABE, A., *Tu vois la lune*, Violay, Anna CHANEL, collection « De toi à moi », 2010

MACRI, G. et ZANOTTI, C., *Petit point*, Chermignon, NuiNui, 2016

PINGUILLY, Y. et FRONTY, A., *Même les mangues ont des papiers*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, 2006

POIROT CHERIF, S., *L'oiseau de Mona*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, 2008

SALINAS, V., *Partir*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, [Titre original *Reisen*, Kolbotn, Magikon forlag, 2012], 2013

SANNA F., *Partir Au-delà des frontières*, Paris, Gallimard Jeunesse, [Titre original *The Journey*, Londres, FlyingEyeBooks, 2016], 2016

SHULEVITZ, U., *Comment j'ai appris la géographie*, Paris, Kaléidoscope, [Titre original *How I learned geography*, New York, Farrar, Straus & Giroux, 2008], 2008

SICCARDY, J. et GUTH, J., *Miloko*, Monaco, Le Rocher, collection « Lo País d'Enfance », 2004

TAN, S., *Là où vont nos pères*, Paris, Dargaud, collection « Long courrier », [Titre original *The Arrival*, Sidney, Lothian Books, 2006], 2008

WABBES, M., *L'enfant qui venait de la mer*, Nîmes, Grandir, 2007

Iconographie

BIGOT, G., MATEO, P. et CHATELLARD, I. (illustratrice), *Les chaussures*, Paris, Didier Jeunesse, ISBN, 2010, (annexe 4, image 1)

CALDERON, J.M.M. et PEDRO, J.M. (illustrateur), *Au pays de mon ballon rouge*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, collection « Coup de cœur d'ailleurs : le Mexique, [Titre original *Migrar*, Mexico, Tecolote, 2011], 2011, (annexe 4, image 14)

CHIESA MATEOS, M. (illustratrice), *Les migrants*, Paris, Le Sorbier, [Titre original *Migrando*, Rome, orecchio acerbo, 2010], 2010, (annexe 4, images 30, 39 et 40)

COURGEON, R. (illustrateur), *L'Oizochat*, Paris, Mango Jeunesse, 2014, (annexe 4, image 47)

DOUZOU, O. et FORTIER, N. (illustratrice), *Les doigts niais*, Arles, Le Rouergue, 2001, (annexe 4, images 13 et 31)

DUBOIS, C. (illustrateur), *Akim court*, Bruxelles, Pastel, 2012, (annexe 4, images 3, 4, 5, 44, 49, 50, 51 et 52)

DUMAS ROY, S. et PEYRAT, J. (illustrateur), *L'Eldorad'eau*, Nice, Ricochet, 2013, (annexe 4, image 24)

FRANCOTTE, P. (illustratrice), *Loin de mon pays*, Bruxelles, Alice Éditions, collections « Histoires comme ça », 2007, (annexe 4, images 7, 21 et 48)

GREDER, A. (illustrateur), *L'île*, Bordeaux, La Compagnie Créative, [Titre original *Die Insel*, Düsseldorf, Patmos Verlag Gmb & Co.KG, 2002], 2005, (annexe 4, images 23 et 53)

JEAN, D., ZAD et NEMO, B. (illustratrice), *Paris-Paradis, première partie*, Albussac, 2 Vives Voix, collections « Bisous de famille », 2011, (annexe 4, image 17)

LENAIN, T. et BALEZ, O. (illustrateur), *Moi Dieu Merci qui vis ici*, Paris, Albin Michel Jeunesse, 2008, (annexe 4, images 10, 38 et 54)

LESTRADE, A. de, et BARNABE, A. (illustratrices), *Tu vois la lune*, Viollay, Anna CHANEL, collection « De toi à moi », 2010, (annexe 4, images 18 et 43)

MACRI, G. et ZANOTTI, C. (illustrateurs), *Petit point*, Chermignon, NuiNui, 2016, (annexe 4, images 6 et 32)

MARIN, Cécile, « Le droit d’asile remis en question. » dans *Le monde diplomatique*, janvier 2016, [en ligne], [consulté le 29 décembre 2016], disponible à l’adresse : <http://www.monde-diplomatique.fr/cartes/droitdasile> (annexe 1)

PINGUILLY, Y. et FRONTY, A. (illustratrice), *Même les mangues ont des papiers*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, 2006, (annexe 4, images 19 et 29)

POIROT CHERIF, S. (illustratrice), *L’oiseau de Mona*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, 2008, (annexe 4, image 42)

SALINAS, V. (illustratrice), *Partir*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, [Titre original *Reisen*, Kolbotn, Magikon forlag, 2012], 2013, (annexe 4, image 20)

SANNA F. (illustratrice), *Partir Au-delà des frontières*, Paris, Gallimard Jeunesse, [Titre original *The Journey*, Londres, FlyingEyeBooks, 2016], 2016, (annexe 4, images 2, 9, 11, 12, 15, 16, 25, 26, 27, 28, 35 et 46)

SICCARDY, J. et GUTH, J. (illustrateurs), *Miloko*, Monaco, Le Rocher, collection « Lo Païs d’Enfance », 2004, (annexe 4, image 41)

TAN, S. (illustrateur), *Là où vont nos pères*, Paris, Dargaud, collection « Long courrier », [Titre original *The Arrival*, Sidney, Lothian Books, 2006], 2008, (annexe 4, images 8, 22, 33, 34, 36 et 37)

WABBES, M. (illustratrice), *L’enfant qui venait de la mer*, Nîmes, Grandir, 2007, (annexe 4, image 45)

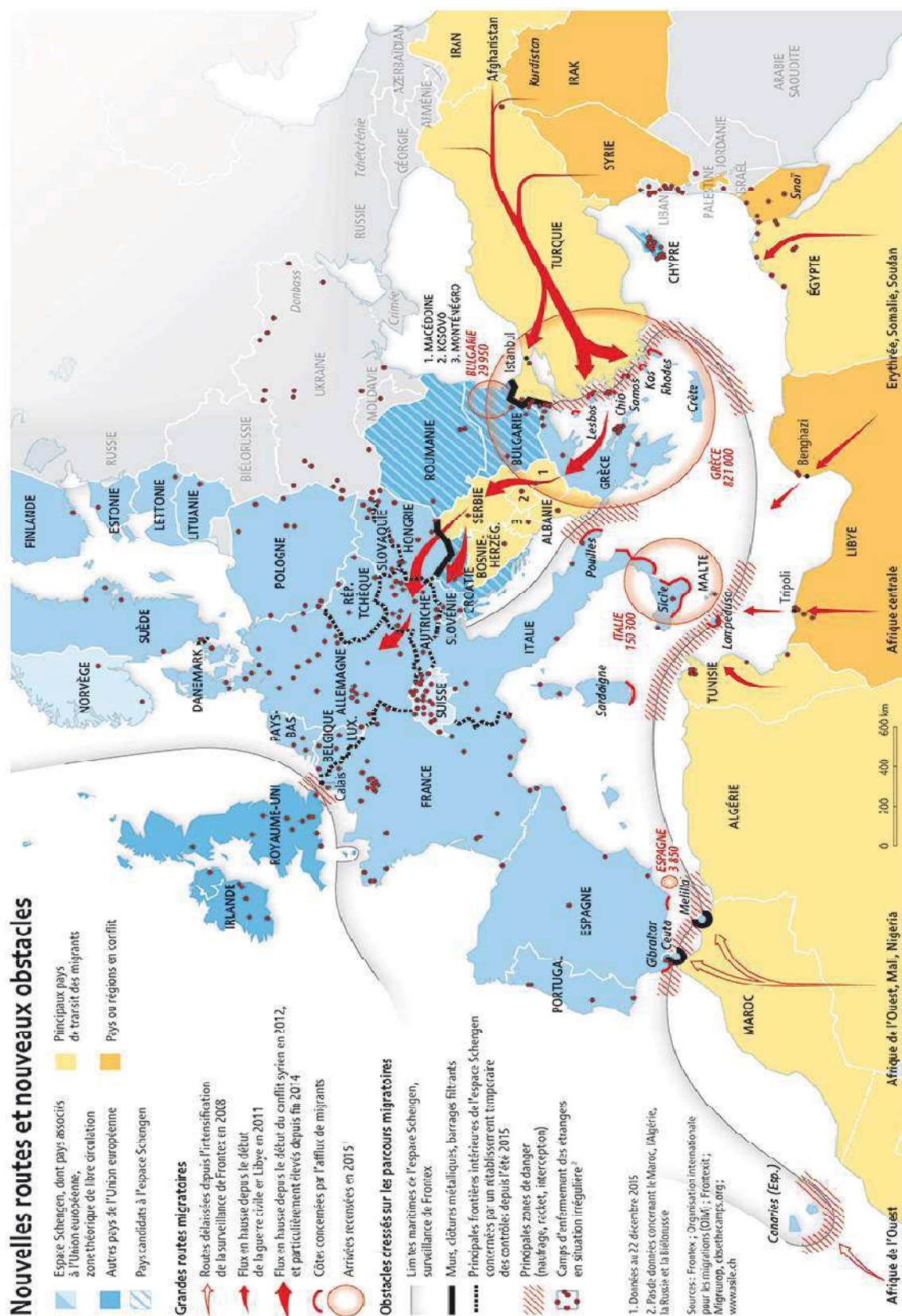
Sitographie

INSTITUT SUISSE JEUNESSE ET MÉDIAS, « Les livres par thème > immigration/émigration », dans *Ricochet-jeunes.org* [en ligne], [consulté le 15 octobre 2016], disponible à l’adresse : <http://www.ricochet-jeunes.org/themes/theme/206-immigration-emigration/page/1>

- Annexe 1 : Carte des routes migratoires vers l'Europe au 22 décembre 2015
- Annexe 2 : Questionnaire enseignant « migrations / école primaire »
- Annexe 3 : Détails du corpus initial retenu
- Annexe 4 : Illustrations extraites des albums
- Annexe 5 : Questionnaire initial élèves
- Annexe 6 : Liste des albums utilisés en classe et liens thématiques
- Annexe 7 : Modèle de « grille de réflexion » personnelle fournie
- Annexe 8 : Exemples de grilles de réflexion renseignées
- Annexe 9 : Cartes mentales préparatoires enseignant
- Annexe 10 : Cartes mentales élèves synthèse discussions
- Annexe 11 : Productions écrites
- Annexe 12 : Cartes mentales élèves bilan séquence
- Annexe 13 : Séquence pédagogique proposée

Annexe 1 : Carte des routes migratoires au 22 décembre 2015

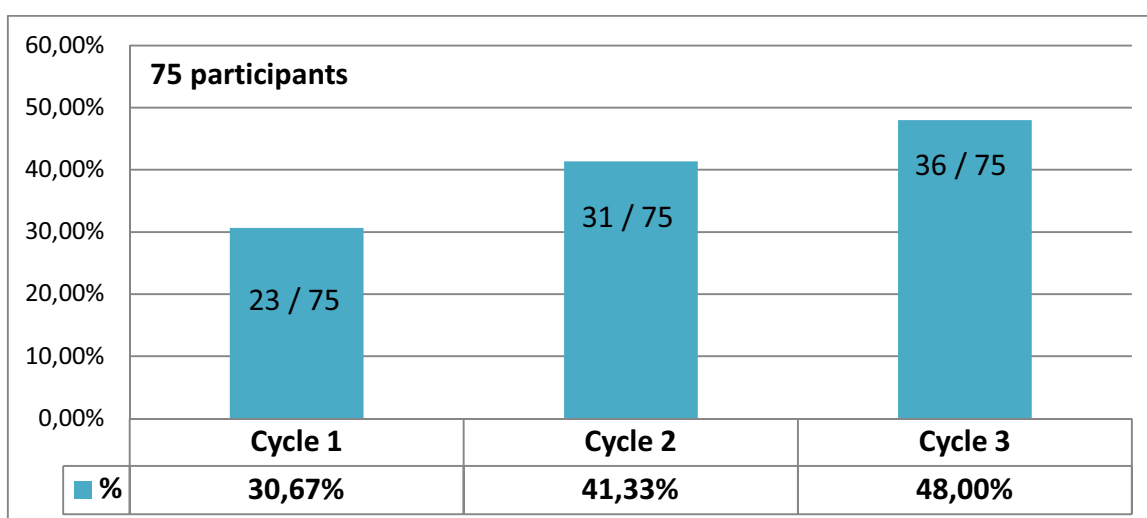
Etablie par Le Monde diplomatique sur la base des données recueillies par l'agence Frontex



Annexe 2 : Questionnaire enseignant « migrations / école primaire »

Ce questionnaire a été réalisé et collecté à l'aide de la plateforme Web « SurveyMonkey » puis diffusé via les réseaux sociaux sur des groupes fermés de professeurs des écoles.

1. En quel cycle enseignez-vous ? (plusieurs choix possibles)



Nota : Plusieurs réponses sont autorisées car un enseignant peut travailler au sein de plusieurs cycles (cas des titulaires multi-niveaux et des remplaçants notamment).

2. Cette année en classe, avez-vous évoqué ou avez-vous prévu d'évoquer les phénomènes migratoires actuels ("migrants", réfugiés, exil, accueil, Calais...)?

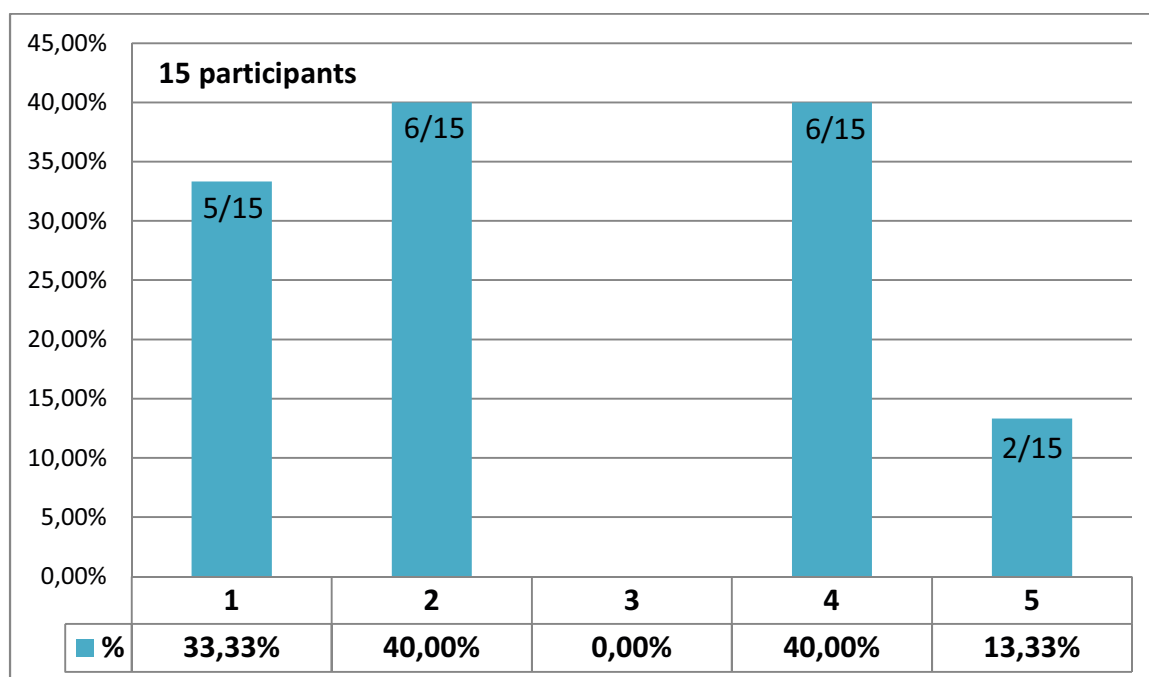
75 participants	
▪ Oui :	20,00% soit 15 réponses sur 75
▪ Non :	80,00% soit 60 réponses sur 75 (passer à la question 5)

Les commentaires de certains participants apportent ici des précisions sur leur choix :

- Oui : lutte contre les discriminations, réflexion sur le monde et l'actualité, ouverture d'un centre de migrants à proximité.
- Non : principalement car élèves trop jeunes. Un participant précise avoir des enfants sans papiers dans la classe et qu'il est donc « difficile de les sensibiliser sur un sujet qu'ils ne connaissent que trop bien. »

3. Si oui, pour quelles raisons ? (plusieurs choix possibles)

- 1 - Lien avec les instructions officielles (socle, programmes...)
- 2 - À la demande des élèves
- 3 - À la demande des parents
- 4 - Initiative personnelle
- 5 - Autre (projet particulier, initiative locale et/ou associative...)



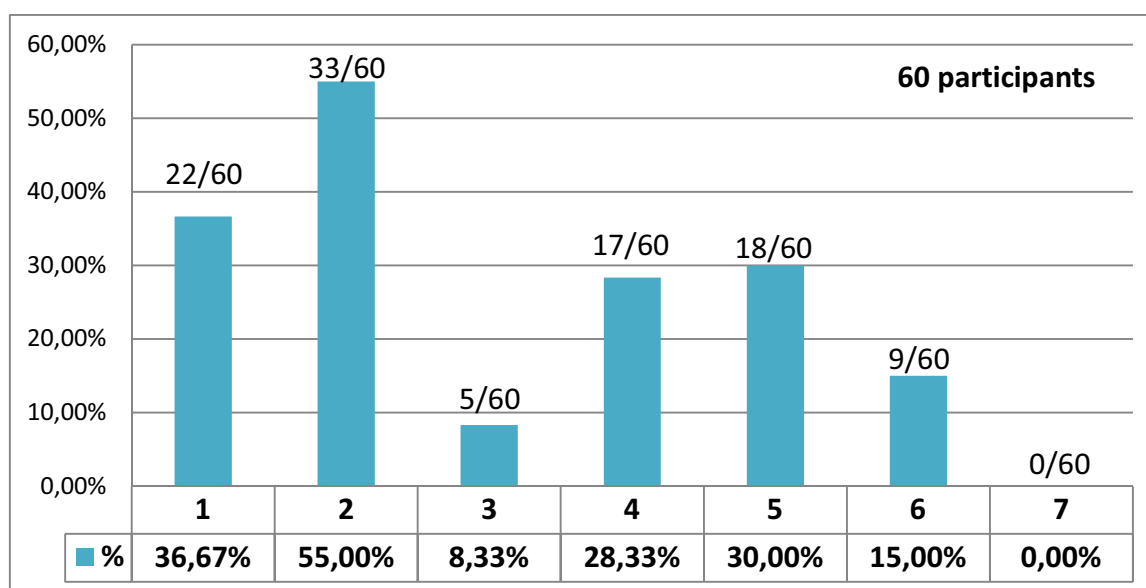
4. Pour celles et ceux ayant choisi d'évoquer ce sujet, quels ont été vos choix pédagogiques (domaines disciplinaires, compétences associées, organisation, ressources, attentes...) ?

Sur les onze participants ayant répondu à cette question, neuf abordent la thématique migratoire via des débats prenant appui sur l'actualité en enseignement moral et civique. Des entrées sont également évoquées dans les disciplines :

- géographie (pays et voies de migration) – 5 participants
- français en compréhension littéraire – 2 participants
- artistiques :
 - l'éducation musicale – 1 participant
 - un projet théâtre – 1 participant

5. Si vous avez répondu « non », pour quelles raisons ? (plusieurs choix possibles)

- 1 – Pas de lien avec les instructions officielles
- 2 – Degré de maturité insuffisant des élèves
- 3 – Contexte social
- 4 – Manque de temps
- 5 – Manque de ressources pédagogiques / formation sur cette thématique
- 6 – Charge émotionnelle, non à l'aise avec le sujet
- 7 – Autre



6. Pensez-vous que la littérature de jeunesse puisse constituer un support intéressant pour aider les élèves à comprendre les phénomènes migratoires ?

75 participants	
▪	Oui : 90,67% soit 68 réponses sur 75
▪	Non : 4,00% soit 3 réponses sur 75
▪	Ne se prononce pas : 5,33% soit 4 réponses sur 75

7. Avez-vous un (ou plusieurs) enfant(s) réfugié(s) ou en situation de demande d'asile dans votre classe ?

75 participants	
▪	Oui : 18,67% soit 14 réponses sur 75
▪	Non : 81,33% soit 61 réponses sur 75

Annexe 3 : Détails du corpus initial retenu

L'application des critères du cahier de charges envisagé initialement a permis la sélection de cinquante-deux ouvrages littéraires, dont :

- **22 albums**

<u>Titre</u>	<u>Auteur</u>	<u>Éditeur</u>	<u>Année</u>
Partir Au-delà des frontières	Francesca SANNA	Gallimard Jeunesse	2016
Petit point	Giancarlo MACRI Carolina ZANOTTI	Nuinui	2016
L'Oizochat	Rémi COURGEON	Mango Jeunesse	2014
Paris-Paradis, deuxième partie	Didier JEAN & ZAD	2 Vives Voix	2013
Partir	Veronica SALINAS	Rue du monde	2013
L'Eldorad'eau	Sandrine DUMAS ROY	Ricochet	2013
Akim court	Claude DUBOIS	Pastel	2012
Au pays de mon ballon rouge	José CALDERON	Rue du monde	2011
Paris-Paradis, première partie	Didier JEAN & ZAD	2 Vives Voix	2011
Tu vois la lune	A. de LESTRADE Anaïs BARNABE	Anna CHANEL	2010
Les chaussures	Gigi BIGOT	Didier Jeunesse	2010
Les migrants	Marina CHIESA MATEOS	Sorbier	2010

<u>Titre</u>	<u>Auteur</u>	<u>Éditeur</u>	<u>Année</u>
Comment j'ai appris la géographie	Uri SHULEVITZ	Kaléidoscope	2008
L'oiseau de Mona	Sandra POIROT CHERIF	Rue du monde	2008
Mon papa roulait les r	Françoise LEGENDRE	Sarbacane	2008
Moi Dieu Merci qui vis ici	Thierry LENAIN Olivier BALEZ	Albin Michel Jeunesse	2008
L'enfant qui venait de la mer	Marie WABBES	Grandir	2007
Loin de mon pays	Pascale FRANCOTTE	Alice Éditions	2007
Même les mangues ont des papiers	Yves PINGUILLY	Rue du monde	2006
L'île	Armin GREDER	La Compagnie Créative	2005
Miloko	Jean SICCARDY Joly GUTH	Rocher	2004
Les doigts niais	Olivier DOUZOU	Rouergue	2001

- **1 roman graphique**

<u>Titre</u>	<u>Auteur</u>	<u>Éditeur</u>	<u>Année</u>
Là où vont nos pères	Shaun TAN	Dargaud	2007

- **11 docu-fictions** (collection « Français d'ailleurs » des éditions Autrement)

<u>Titre</u>	<u>Auteur</u>	<u>Éditeur</u>	<u>Année</u>
Les deux vies de Ning	Valentine GOBY	Autrement	2013
Lyuba ou la tête dans les étoiles	Valentine GOBY	Autrement	2012
Antonio ou la Résistance	Valentine GOBY	Autrement	2011
Anouche ou la fin de l'errance	Valentine GOBY	Autrement	2010
Joao ou l'année des Révolutions	Valentine GOBY	Autrement	2010
Thien An ou la grande traversée	Valentine GOBY	Autrement	2009
Chaïma et les souvenirs d'Hassan	Valentine GOBY	Autrement	2009
Le secret d'Angelica	Valentine GOBY	Autrement	2008
Adama ou la vie en 3D	Valentine GOBY	Autrement	2008
Le rêve de Jacek	Valentine GOBY	Autrement	2007
Le cahier de Leila	Valentine GOBY	Autrement	2007

- **3 albums documentaires**

<u>Titre</u>	<u>Auteur</u>	<u>Éditeur</u>	<u>Année</u>
L'immigration à petits pas	Sophie LAMOUREUX	Actes Sud J.	2011
Enfants d'ici, parents d'ailleurs	Carole SATURNO	Gallimard J.	2005
Mon album de l'immigration en France	Collectif	Tartamudo	2003

- **12 romans**

<u>Titre</u>	<u>Auteur</u>	<u>Éditeur</u>	<u>Année</u>
Les compagnons de la pluie	Angela NANETTI	La Joie de Lire	2014
Lundi, couscous	Lorris MURAIL	Nathan	2014
Les Vitalabri	Jean-Claude GRUMBERG	Actes Sud Junior	2014
La fille qui parle à la mer / Le garçon au chien parlant	Claudine GALEA	Rouergue	2013
Pas d'école pour Fatoumata	Jeanne FAILEVIC	Oskar	2012
Un cargo pour Berlin	Fred PARONUZZI	Thierry MAGNIER	2011
Miettes de lettres	Anne THIOLLIER	Seuil	2010
La maîtresse a pleuré trois fois	Murielle SZAC	Thierry MAGNIER	2010
Kurt à la tête en cocotte-minute	Erlend LOE	La Joie de Lire	2009
L'ami l'iguane	Alex COUSSEAU	Rouergue	2008
Pagaille	E. VAN DE VENDEL	Rouergue	2005
Nassim de nulle part	Christian NEELS	Syros	2000

- **3 essais philosophiques**

<u>Titre</u>	<u>Auteur</u>	<u>Éditeur</u>	<u>Année</u>
Un lieu à soi	Anissa CASTEL	Gallimard J.	2011
Très loin et tout près	Étienne BALIBAR	Bayard	2007
L'immigration expliquée à ma fille	Sami NAIR	Seuil	1999

Annexe 4 : Illustrations extraites des albums

Image 1, *Les chaussures*

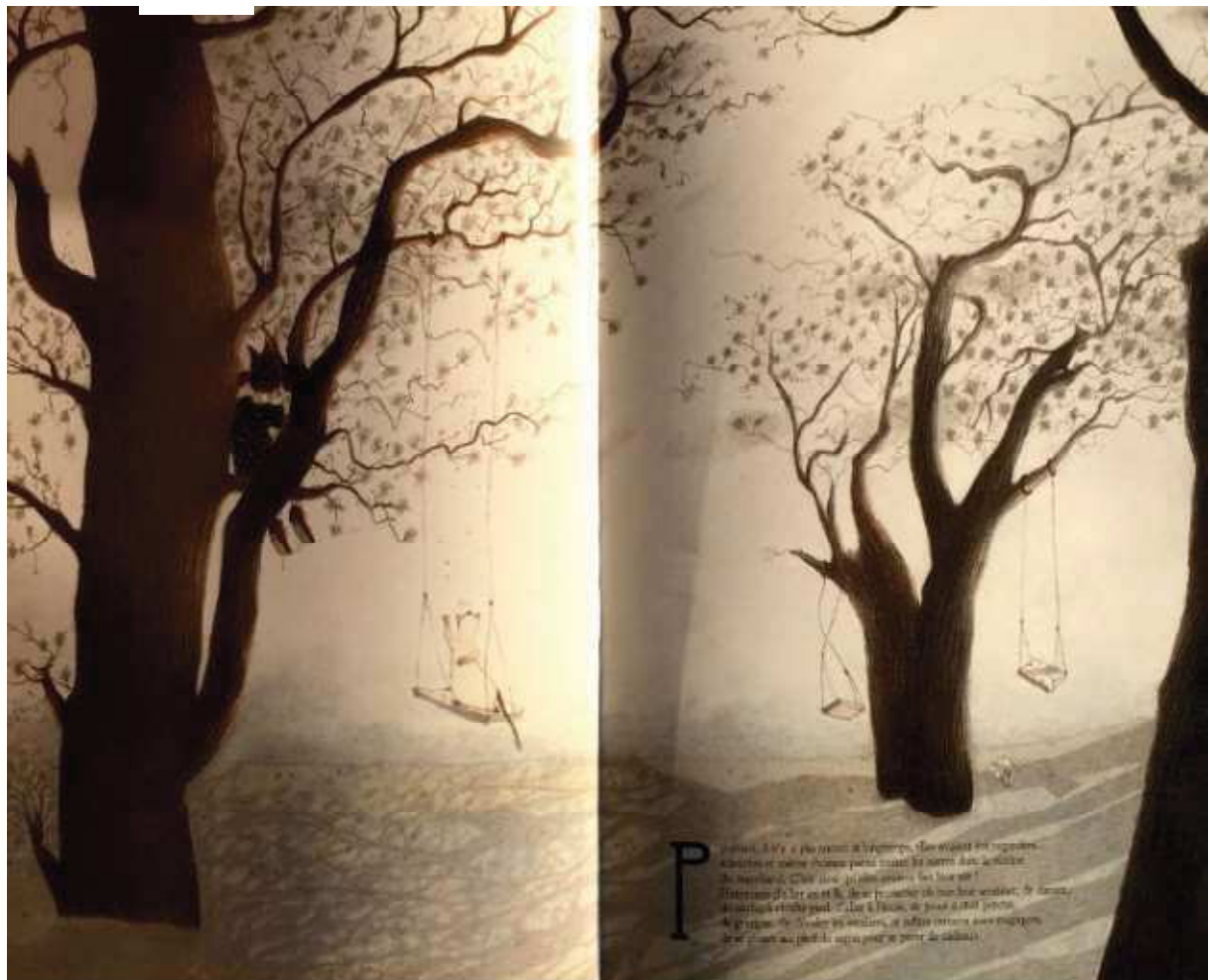


Image 2, *Partir Au-delà des frontières*



Image 3, *Akim court*



Image 4, *Akim court*



Image 5, *Akim court*

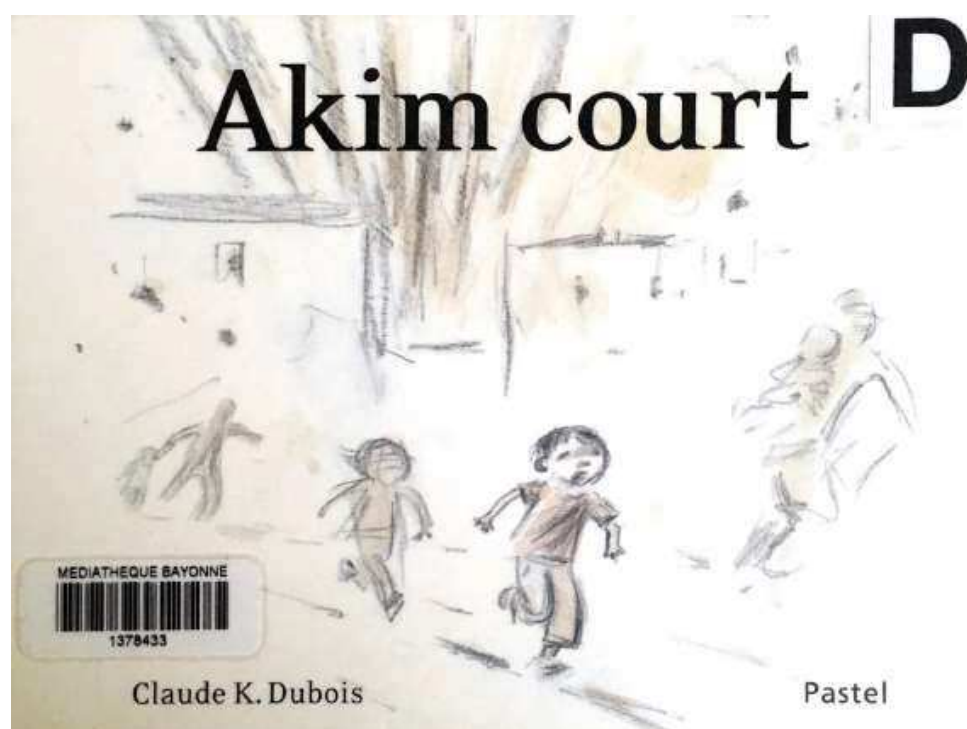


Image 6, *Petit point*

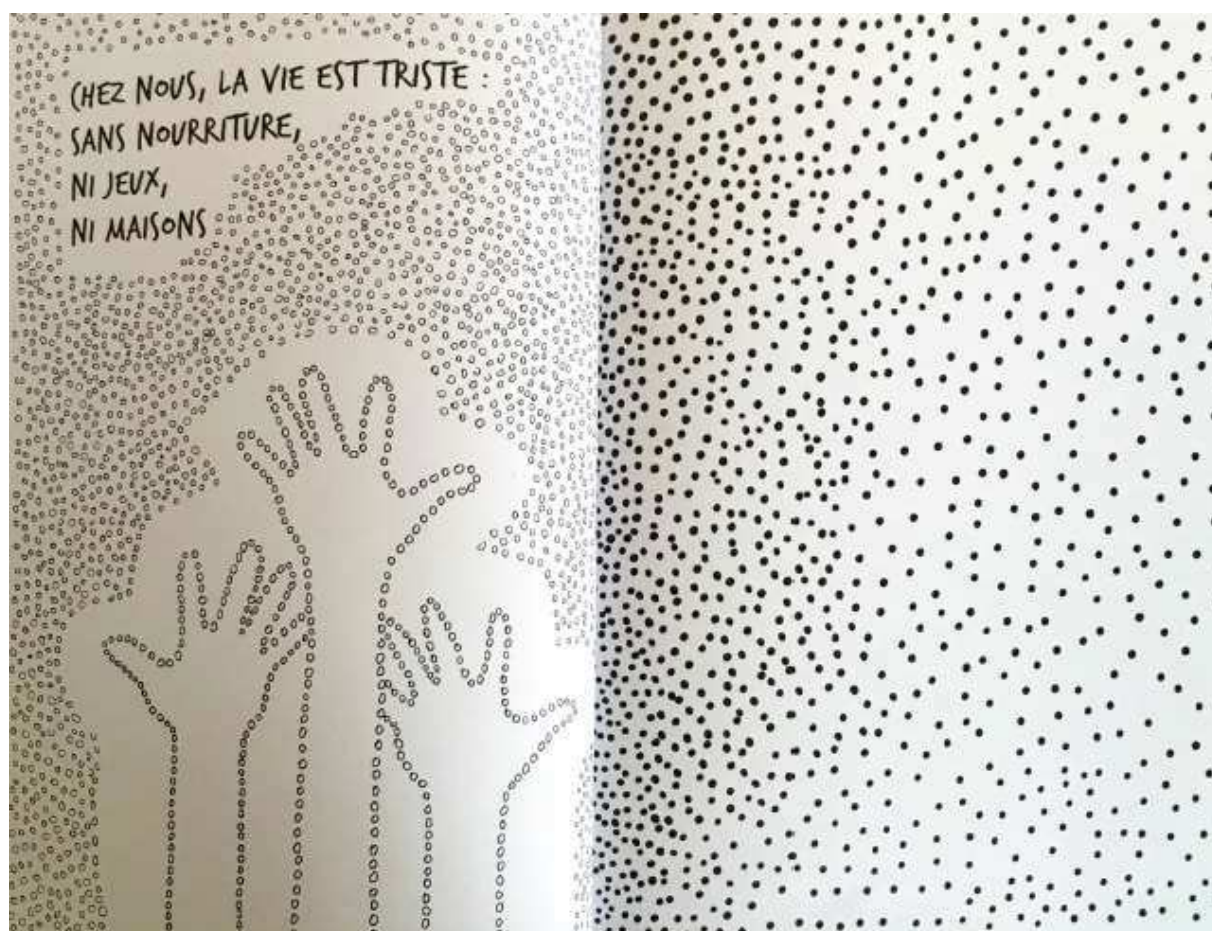


Image 7, *Loin de mon pays*



Image 8, *Là où vont nos pères*



Image 9, *Partir Au-delà des frontières*



Image 10, *Moi Dieu Merci qui vis ici*

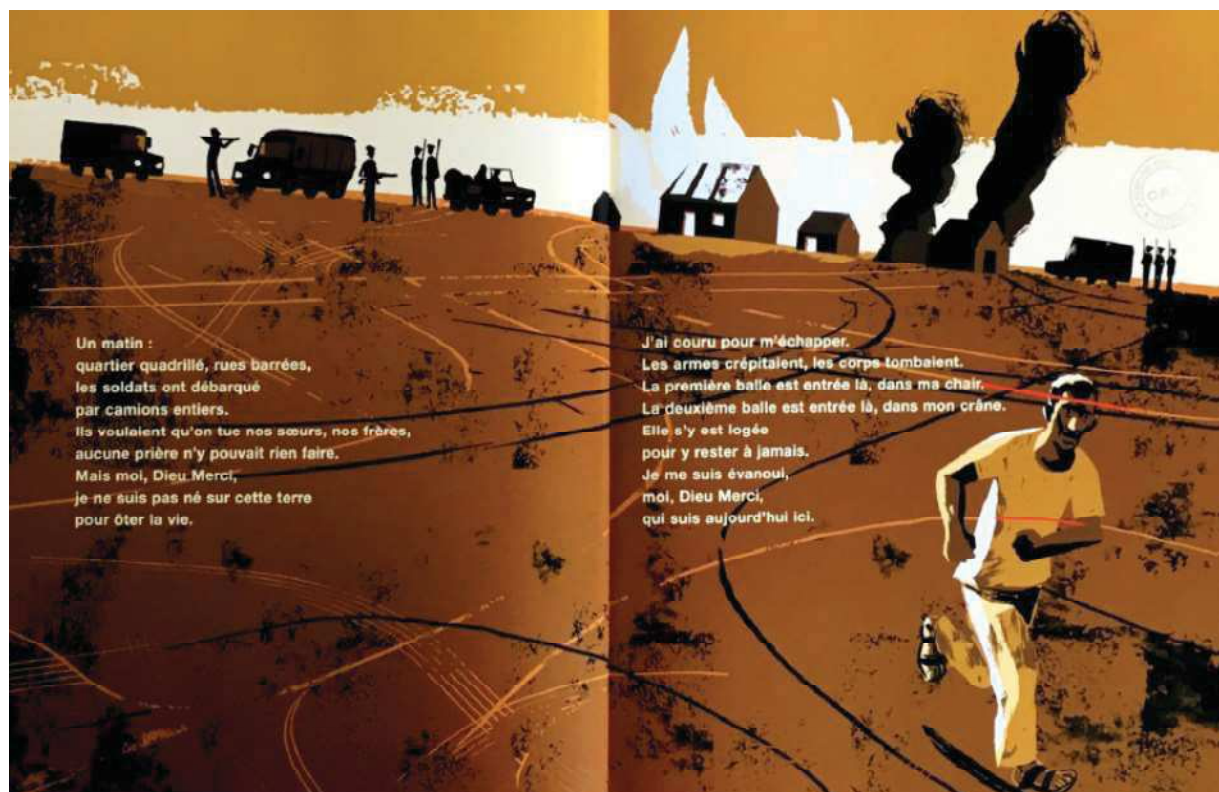


Image 11, *Partir Au-delà des frontières*



Image 12, *Partir Au-delà des frontières*



Image 13, *Les doigts niais*

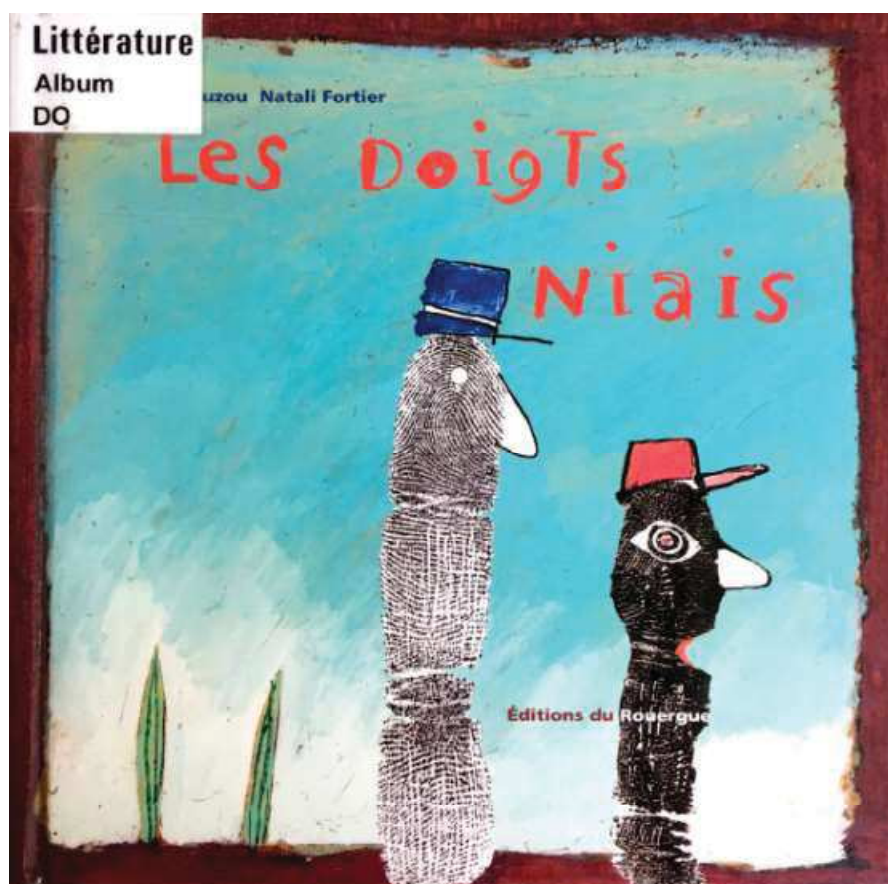


Image 14, *Au pays de mon ballon rouge*



Image 15, *Partir Au-delà des frontières*

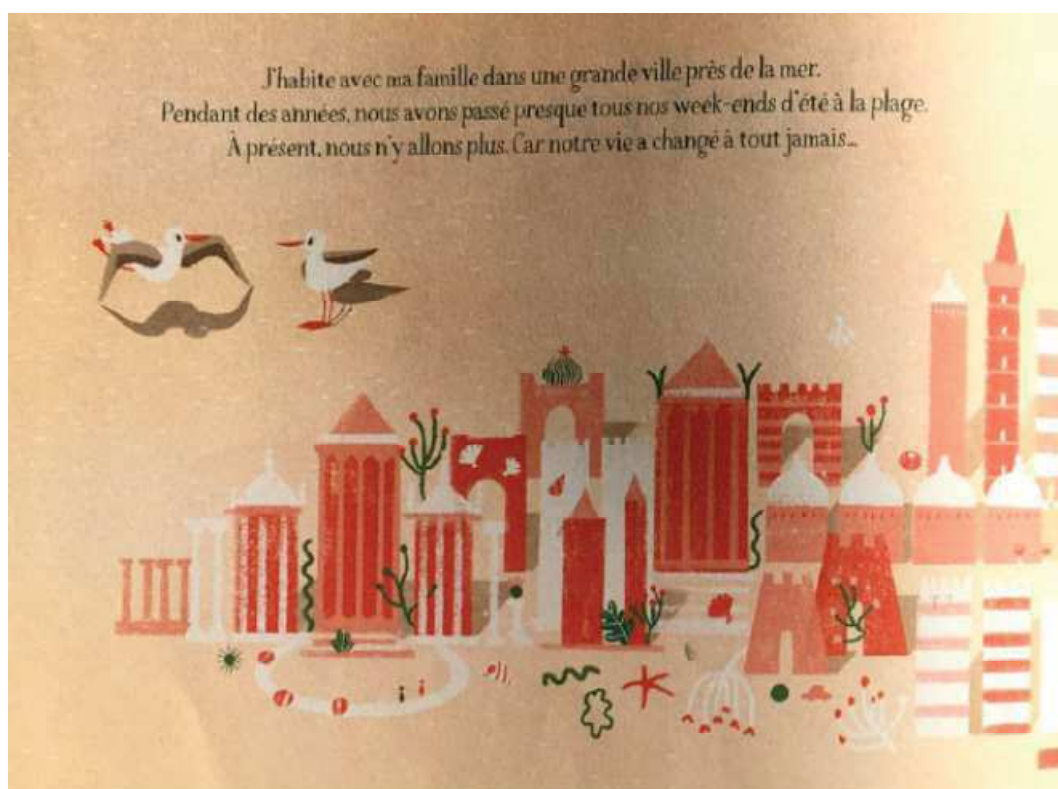


Image 16, *Partir Au-delà des frontières*



Image 17, *Paris-Paradis, première partie*

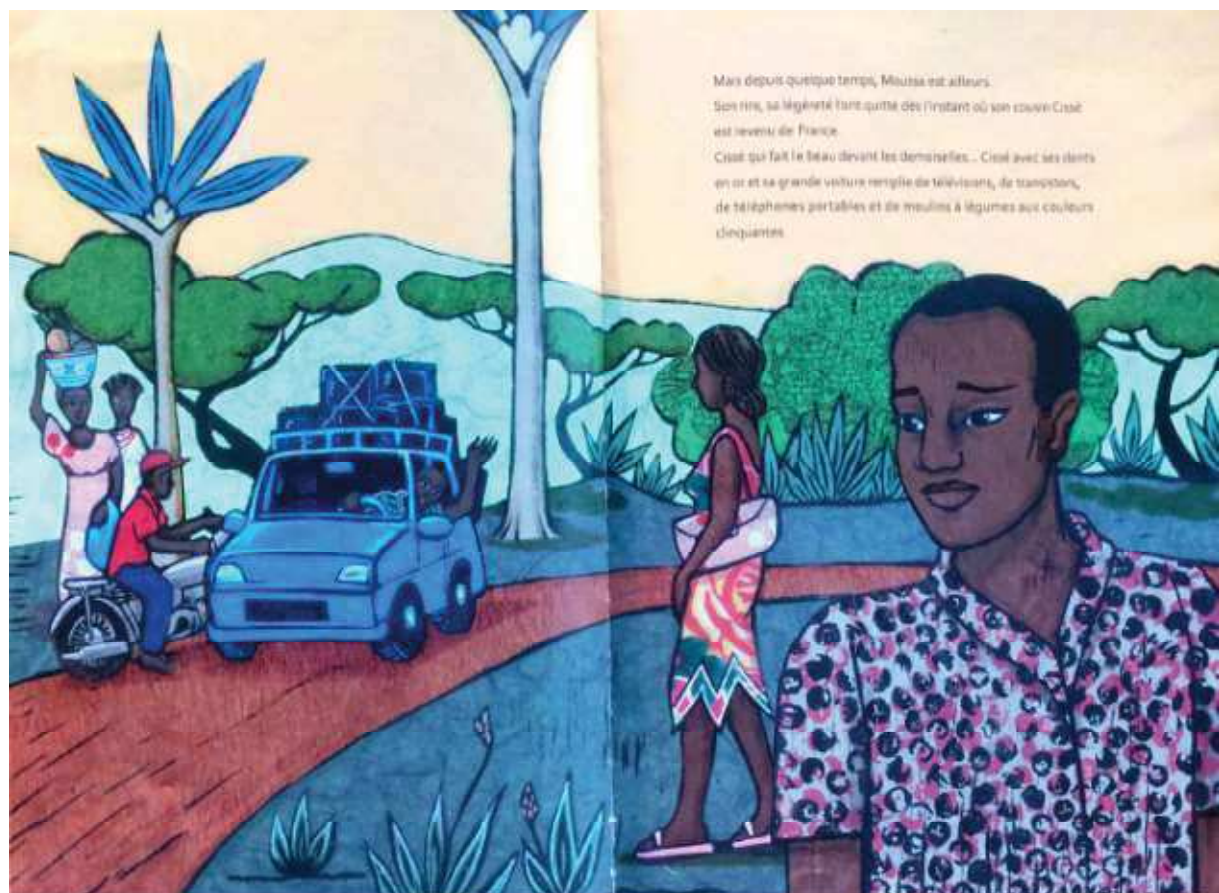


Image 18, *Tu vois la lune*



Image 19, *Même les mangues ont des papiers*



Image 20, *Partir*



Image 21, *Loin de mon pays*



Image 22, *Là où vont nos pères*



Image 23, *L'île*



Image 24, *L'Eldorad'eau*



Image 25, *Partir Au-delà des frontières*

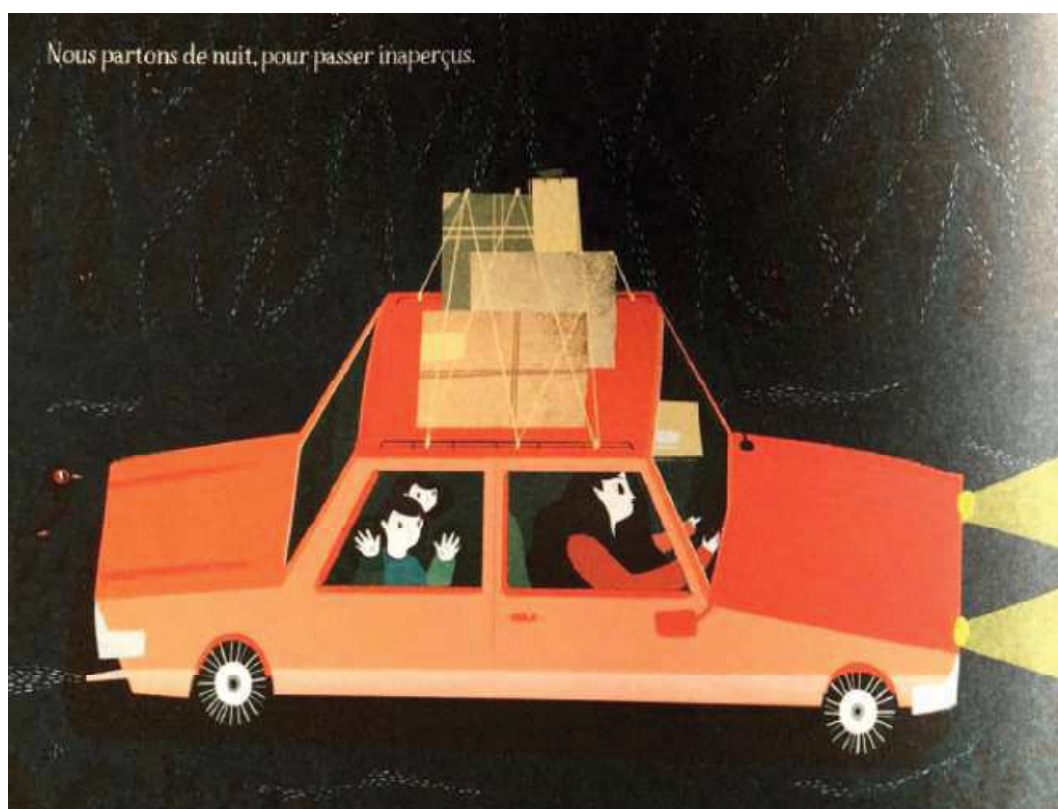


Image 26, *Partir Au-delà des frontières*



Image 27, *Partir Au-delà des frontières*



Image 28, *Partir Au-delà des frontières*



Image 29, *Même les mangues ont des papiers*



Image 30, *Les migrants*



Image 31, *Les doigts niais*



Image 32, *Petit point*

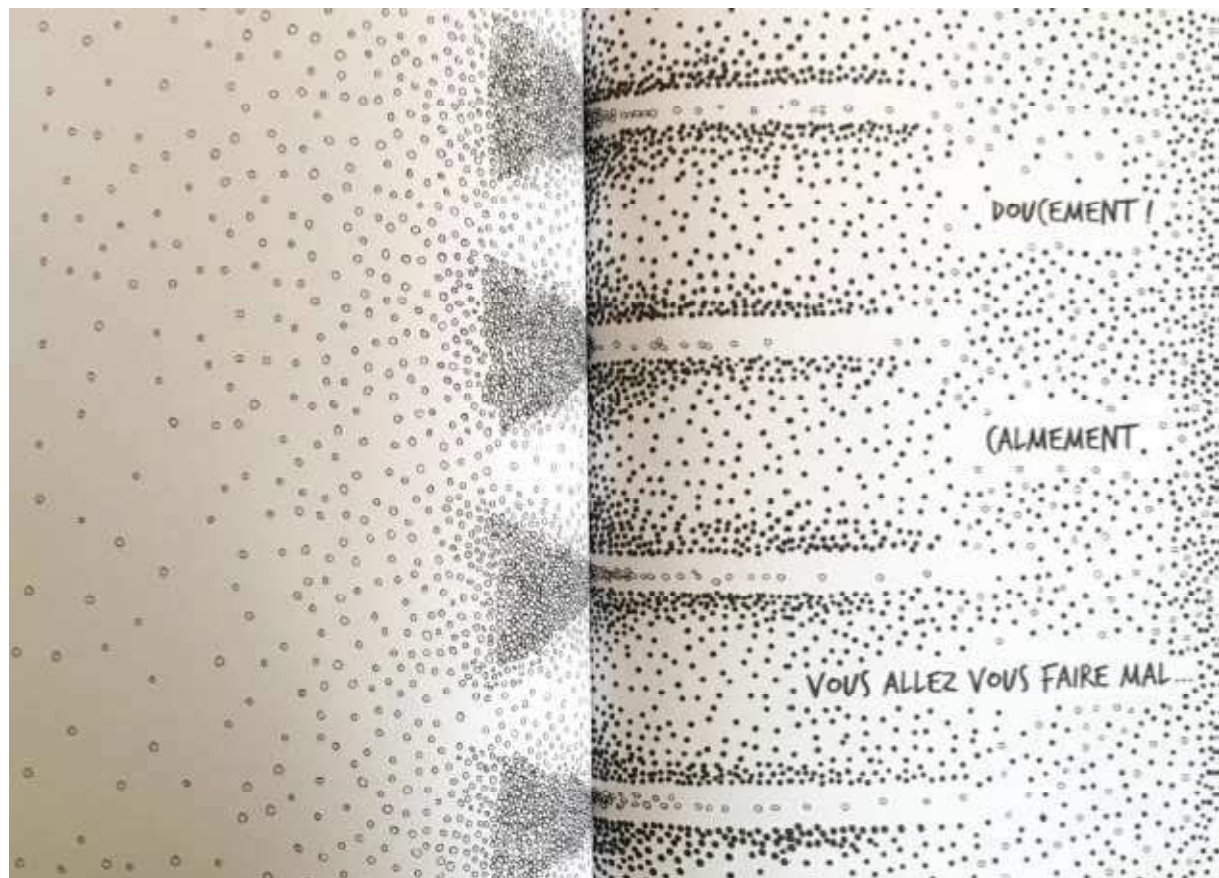


Image 33, *Là où vont nos pères*



Image 34, *Là où vont nos pères*



Image 35, *Partir Au-delà des frontières*



Image 36, *Là où vont nos pères*

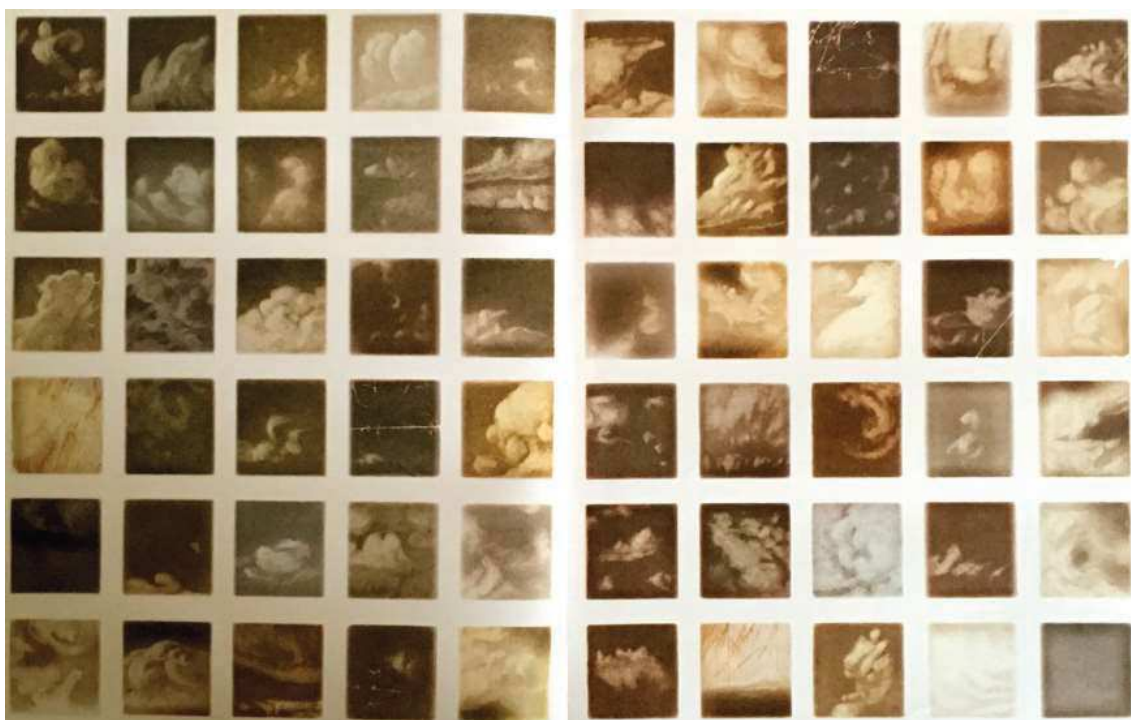


Image 37, *Là où vont nos pères*

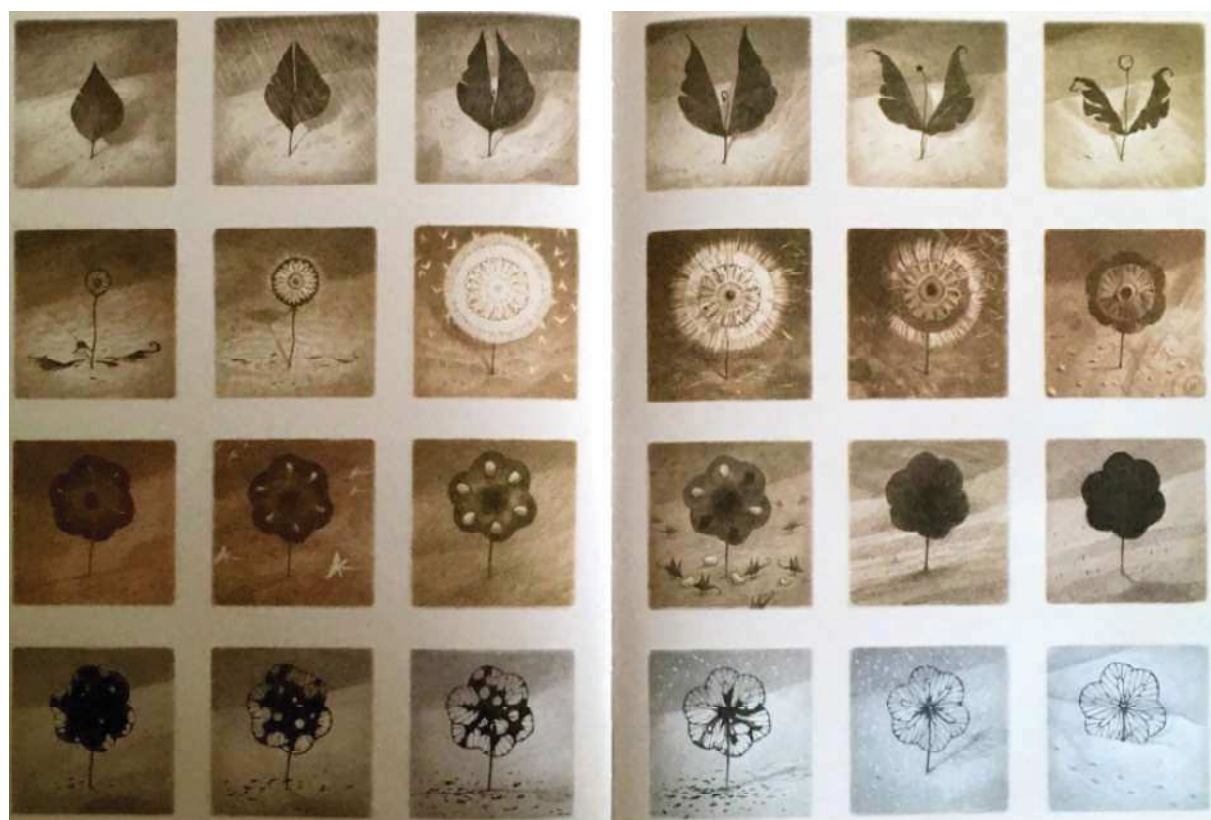


Image 38, *Moi Dieu Merci qui vis ici*



Image 39, *Les migrants*



Image 40, *Les migrants*



Image 41, *Miloko*

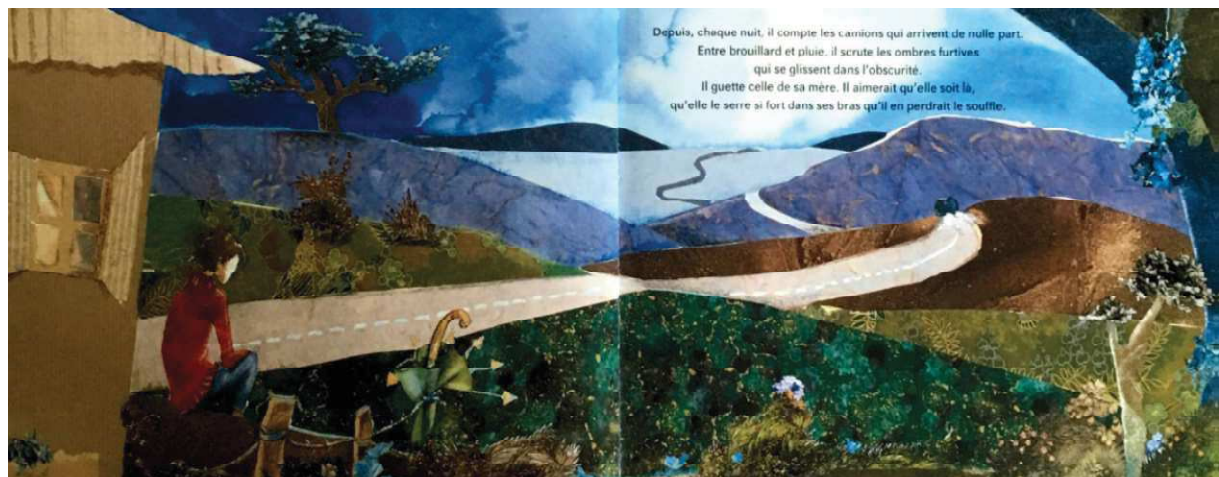


Image 42, *L'oiseau de Mona*



Image 43, *Tu vois la lune*

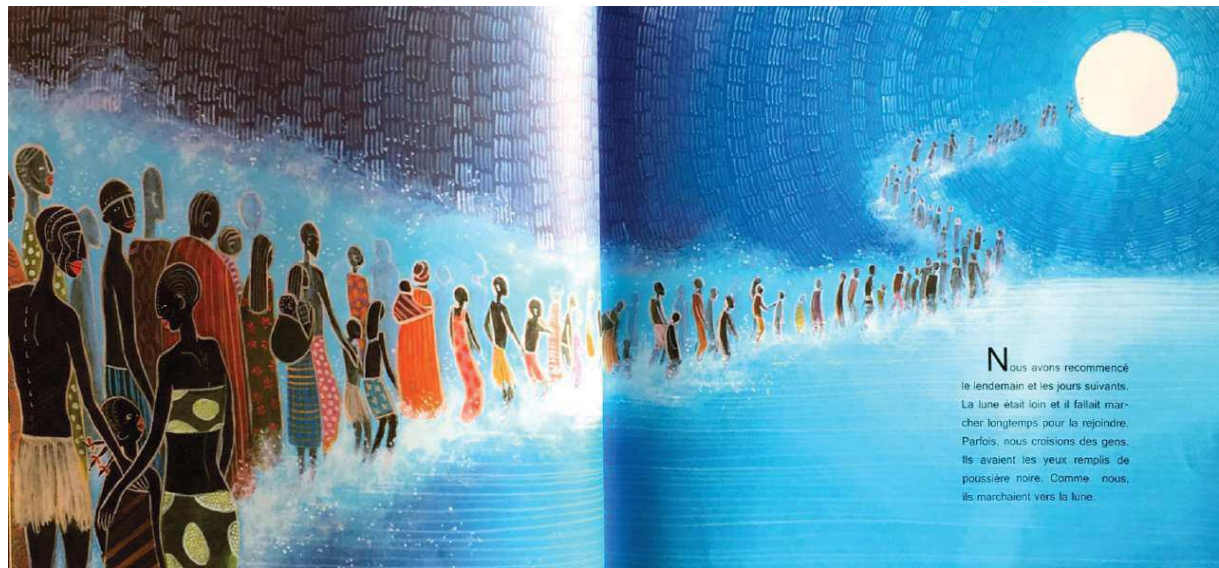


Image 44, *Akim court*



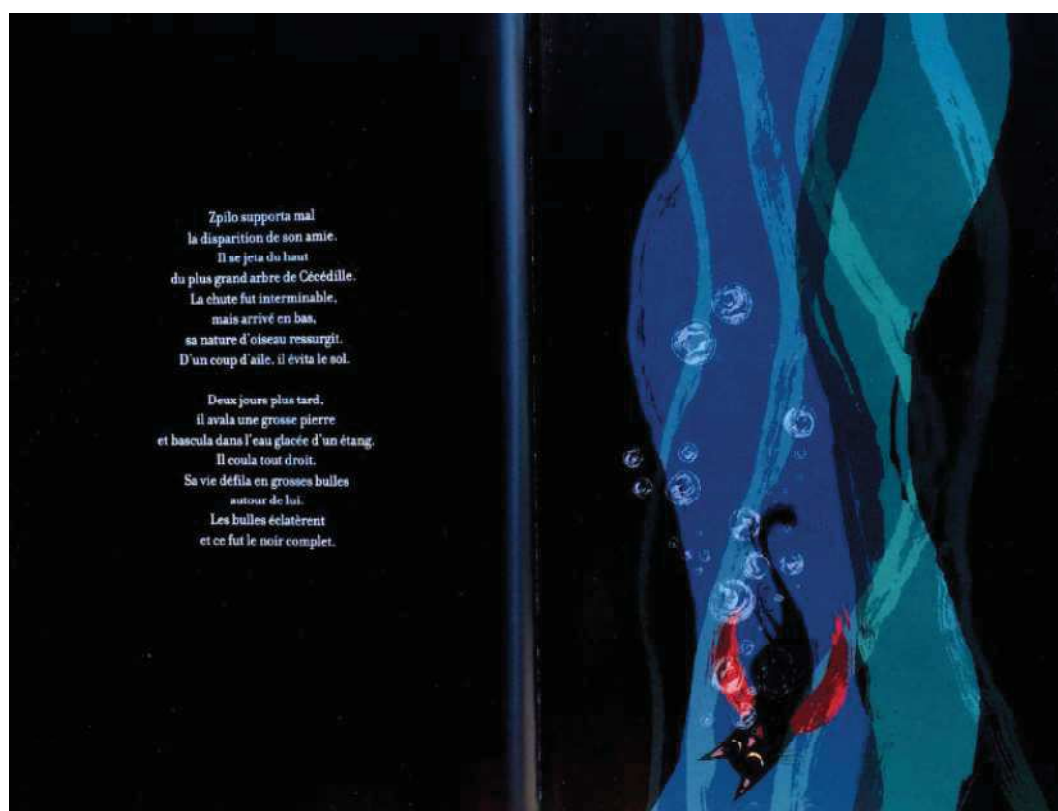
Image 45, *L'enfant qui venait de la mer*



Image 46, *Partir Au-delà des frontières*



Image 47, *L'Oizochat*



Zpilo supporta mal
la disparition de son amie.
Il se jeta du haut
du plus grand arbre de Cécédille.
La chute fut interminable,
mais arrivé en bas,
sa nature d'oiseau ressurgit.
D'un coup d'aile, il évita le sol.

Deux jours plus tard,
il avala une grosse pierre
et bascula dans l'eau glacée d'un étang.
Il coula tout droit.
Sa vie défila en grosses bulles
autour de lui.
Les bulles éclatèrent
et ce fut le noir complet.

Image 48, *Loin de mon pays*

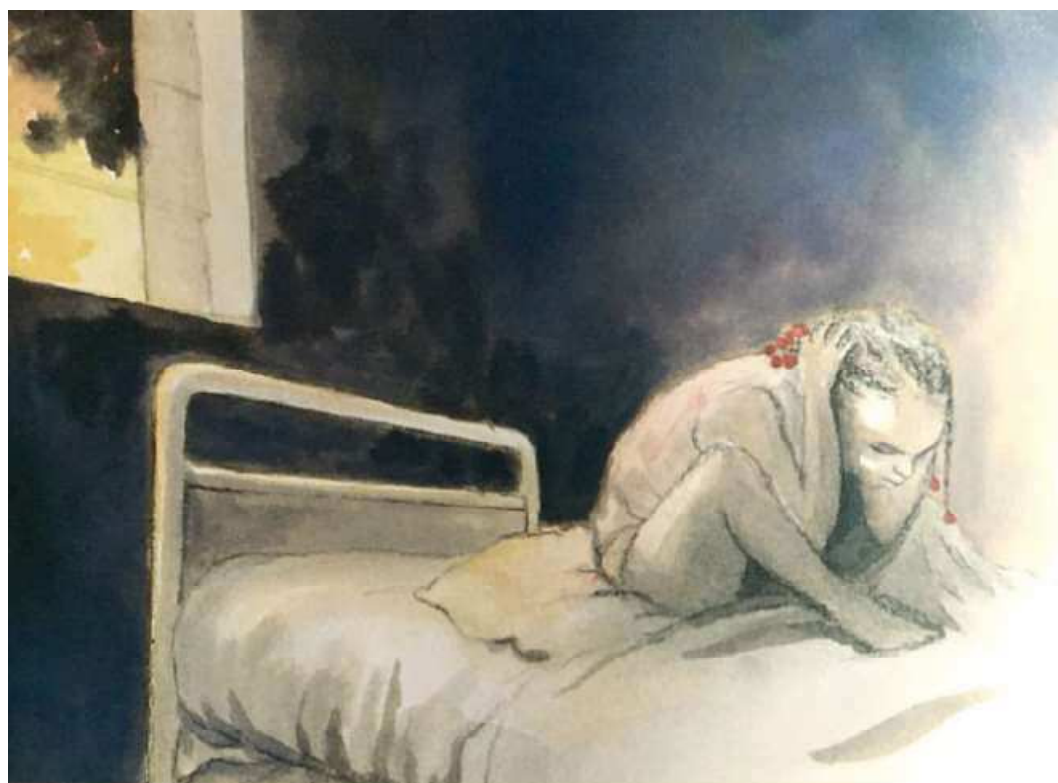


Image 49, *Akim court*



Image 50, *Akim court*



Image 51, *Akim court*



Image 52, *Akim court*



Image 53, *L'île*

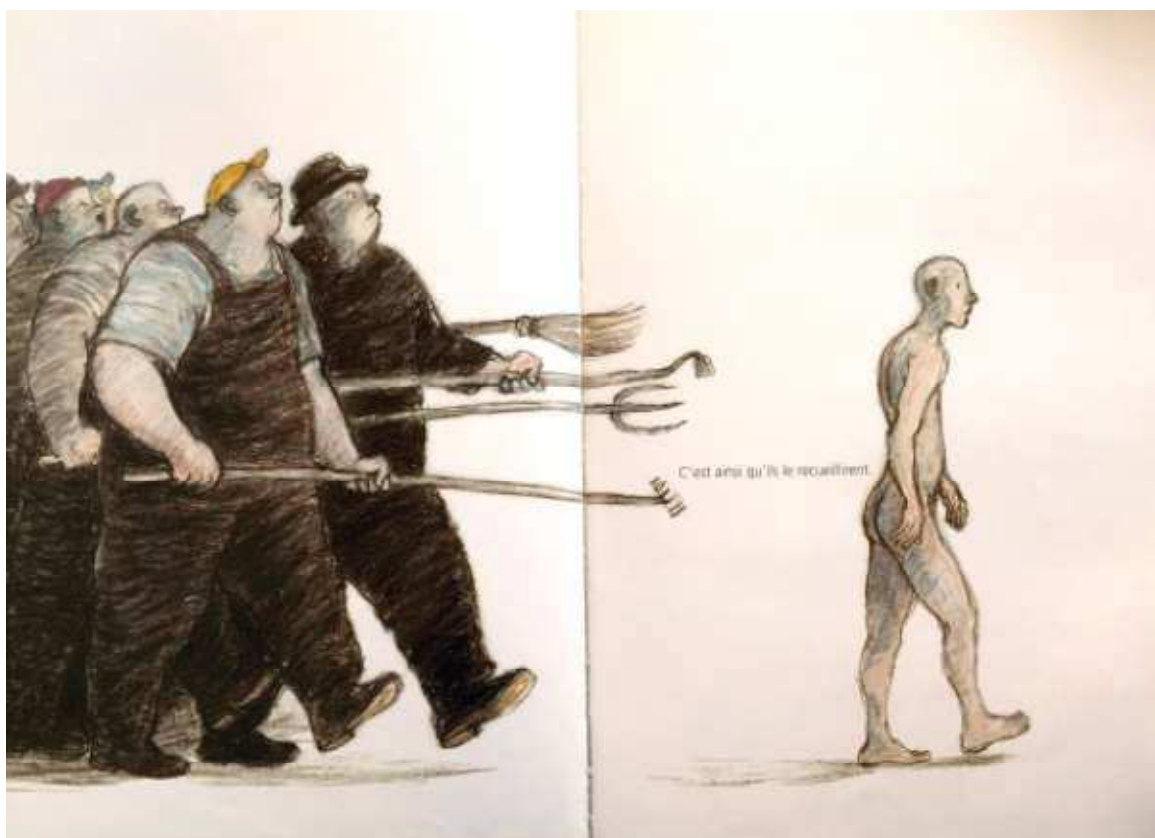


Image 54, *Moi Dieu Merci qui vis ici*



Annexe 5 : Questionnaire initial élèves

Prénom : Hamon

As-tu déjà entendu parler des « migrants » et/ou de la « jungle de Calais » ?

Oui ☒ Non ☐

Si oui, où ? à la télé - au informations

ou et des fois mes parents en parlent quand
Russe à la télévision

Qu'en sais-tu ? c'est des personnes qui ont la guerre
dans leurs pays et qui s'en vont qui fuir
leur pays pour se réfugier autre part.

Prénom : Calypso

As-tu déjà entendu parler des « migrants » et/ou de la « jungle de Calais » ?

Oui ☒ Non ☐

Si oui, où ? À la radio

Qu'en sais-tu ? Je m'en souviens plus mais je
crois que c'est des gens qui fuir car il y a
la guerre dans leur pays.

Prénom : Glora

As-tu déjà entendu parler des « migrants » et/ou de la « jungle de Calais » ?

Oui ☒ Non ☐

Si oui, où ? à la télé

Qu'en sais-tu ? Je sais que les migrants
c'est des gens qui habitent la
ou il y a la guerre. Il fuir pour aller dans
d'autre pays ils sont pauvre.

Prénom : Esthère

As-tu déjà entendu parler des « migrants » et/ou de la « jungle de Calais » ?

Oui ☒ Non ☐

Si oui, où ? Je sais pas pour jungle de Calais ?
à la télé pour migrants

Qu'en sais-tu ? Des migrants sont des personnes
qui fuir de la guerre.

Prénom : Maylis

As-tu déjà entendu parler des « migrants » et/ou de la « jungle de Calais » ?

Oui ☒ Non ☐

Si oui, où ? à la télé (au info)

Qu'en sais-tu ? les migrants quittent leur pays
pour fuir la guerre mais ils galère à passer
les frontières.

Prénom : Axel

As-tu déjà entendu parler des « migrants » et/ou de la « jungle de Calais » ?

Oui ☒ Non ☐

Si oui, où ? à la télé

Qu'en sais-tu ? les migrants se sont des personnes qui se réfugie
dans d'autre pays. Un endroit en France ou il y avait des
migrants qui se réfugient dans la forêt de Calais

Prénom : Marylou

As-tu déjà entendu parler des « migrants » et/ou de la « jungle de Calais » ?

Oui ☒ Non ☐

Si oui, où ? de la bouche de mon papa à la maison

Qu'en sais-tu ? Je ne sais plus. Des gens Migrants ne
dire ceci et des personnes qui s'en vont loin.

Prénom : Isabelle

As-tu déjà entendu parler des « migrants » et/ou de la « jungle de Calais » ?

Oui ☒ Non ☐

Si oui, où ? Je les entends à la télé (au info)

Qu'en sais-tu ? c'est ^{des} gens qui sont de l'étranger

Prénom : Camille

As-tu déjà entendu parler des « migrants » et/ou de la « jungle de Calais » ?

Oui ☒ Non ☐

Si oui, où ? A l'école

Qu'en sais-tu ? Je crois que c'est des voleurs
ou des travailleurs durs (esclaves)

Prénom : Mathéo

As-tu déjà entendu parler des « migrants » et/ou de la « jungle de Calais » ?

Oui ☒ Non ☐

Si oui, où ? à l'école

Qu'en sais-tu ? ce sont des gens qui migre

Prénom : Sarah

As-tu déjà entendu parler des « migrants » et/ou de la « jungle de Calais » ?

Oui ☒ Non ☐

Si oui, où ? à la télé, au info.

Qu'en sais-tu ? C'est des gens qui viennent chez
nous. Qui migrent quoi !

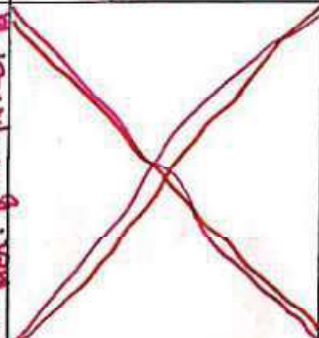
Annexe 6 : Liste des albums utilisés en classe et lien thématiques

LES MIGRATIONS HUMAINES CONTEMPORAINES					
Titre albums	Auteur Illustrateur	Thème 1	Thème 2	Thème 3	Thème 4
		Causes du départ	Conditions du voyage	Figures de la migration	Accueil
Les chaussures	G.BIGOT & P.MATEO I. CHATELLARD	x	x		x
Partir Au-delà des frontières	F. SANNA	x	x	x	
Loin de mon pays	P. FRANCOTTE	x			x
Tu vois la lune	A. DE LESTRADE	x	x	x	x
Les migrants	M. CHIESA MATEOS	x	x		x
Akim court	C. K. DUBOIS	x	x	x	
Moi Dieu Merci qui vis ici	T. LENAIN O. BALEZ	x	x	x	x
L'oiseau de Mona	S. POIROT CHERIF	x			x
Paris-Paradis tome 1	D. JEAN & ZAD B. NEMO	x			
Paris-Paradis tome 2	D. JEAN & ZAD B. NEMO		x	x	x
Même les mangues ont des papiers	Y. PINGUILLY A. FRONTY	x	x	x	
Au pays de mon ballon rouge	J. CALDERON J. PEDRO	x	x	x	x
Mon papa roulait les r	F. LEGENDRE J. GUEYFIER				x
L'île	A. GREDER				x
Là où vont nos pères	S. TAN	x	x	x	x
L'enfant qui venait de la mer	M. WABBES				x

Annexe 7 : Modèle de « grille de réflexion » personnelle fournie

Prénom : Titre album	Thème 1 : Pourquoi les personnes fuient-elles ?	Thème 2 : Quelles sont les conditions du voyage ?	Thème 3 : Quelles sont les figures de la migration : famille, amis, ennemis... ?	Thème 4 : Comment les personnes sont-elles accueillies ?					
---	--	--	---	---	--	--	--	--	--

Annexe 8 : Exemples de grilles de réflexion renseignées

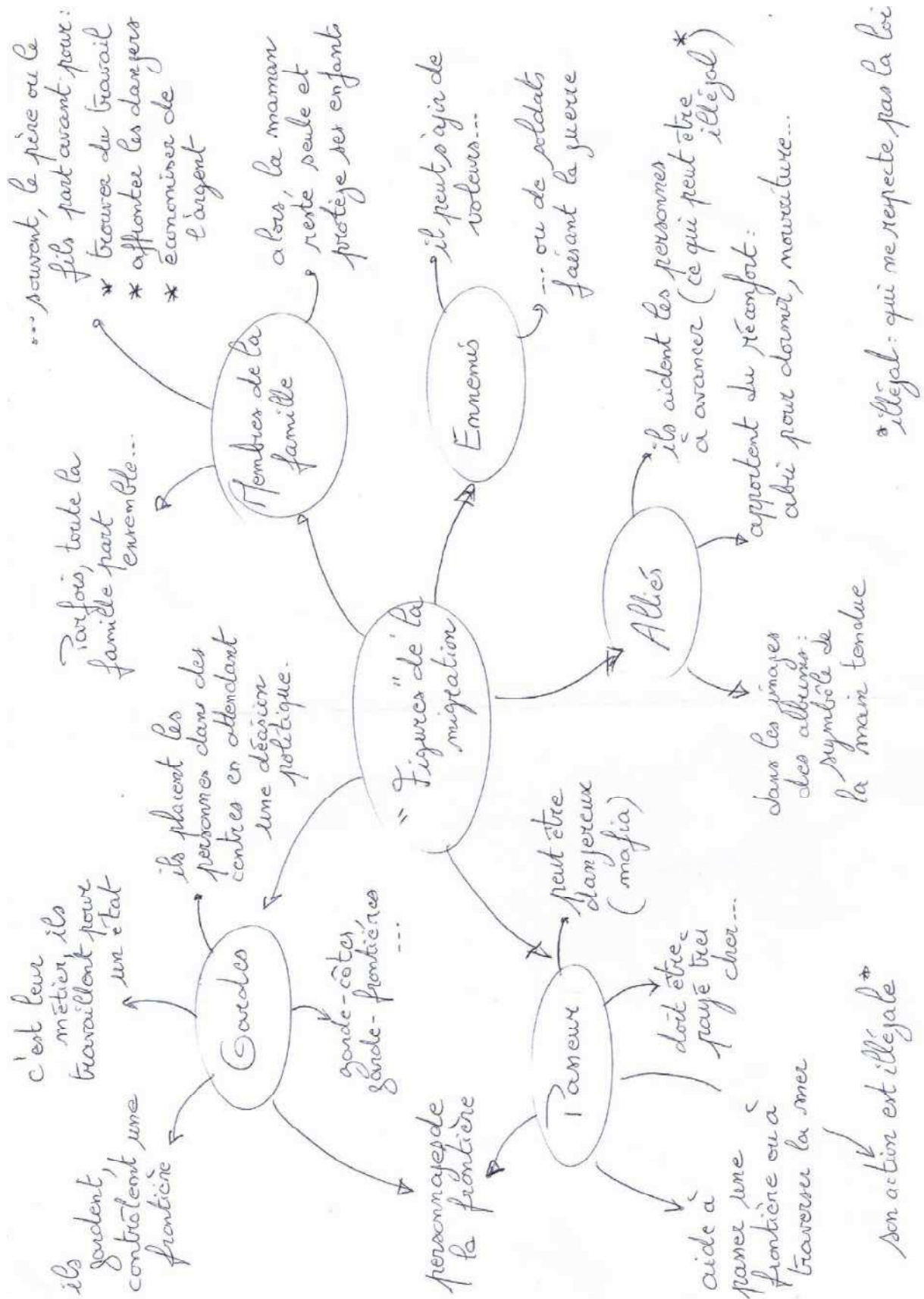
Prénom : <u>Elea</u>	Thème 1 : 15/03 Pourquoi les personnes fuient-elles ?	Thème 2 : 22/03 Quelles sont les conditions du voyage ?	Thème 3 : 29/03 Quelles sont les figures de la migration : famille, amis, ennemis... ?	Thème 4 : 05/04 Comment les réfugiés sont-ils accueillis ?
Tu vois la Pune	Parce qu'il n'y a plus d'eau et de végétation dans le pays: pour boire et manger.	Dans la mer, il fait beaucoup marcher, sans eau ni nourriture et trouver un endroit pour dormir.	Il y a, sur le chemin, d'autres migrants, le passeur qui demande les bijoux de la grand-mère, mais qui les fait passer la mer.	Le passeur les emmène d'abord dans un hogan, après dans la maison où il y a tous les autres réfugiés.
Les Shauissans	La guerre voilà la cause du départ, mais aussi la violence des bombes...	Elle ne veut plus avancer, parce qu' avant, elle avait la liberté de tout faire danser, s'amuser, mais elle ne peut plus.		Elle arrive dans la ville, voit les boutiques, entre dans une condomnie et le condomnier lui raconte ses chaussons.

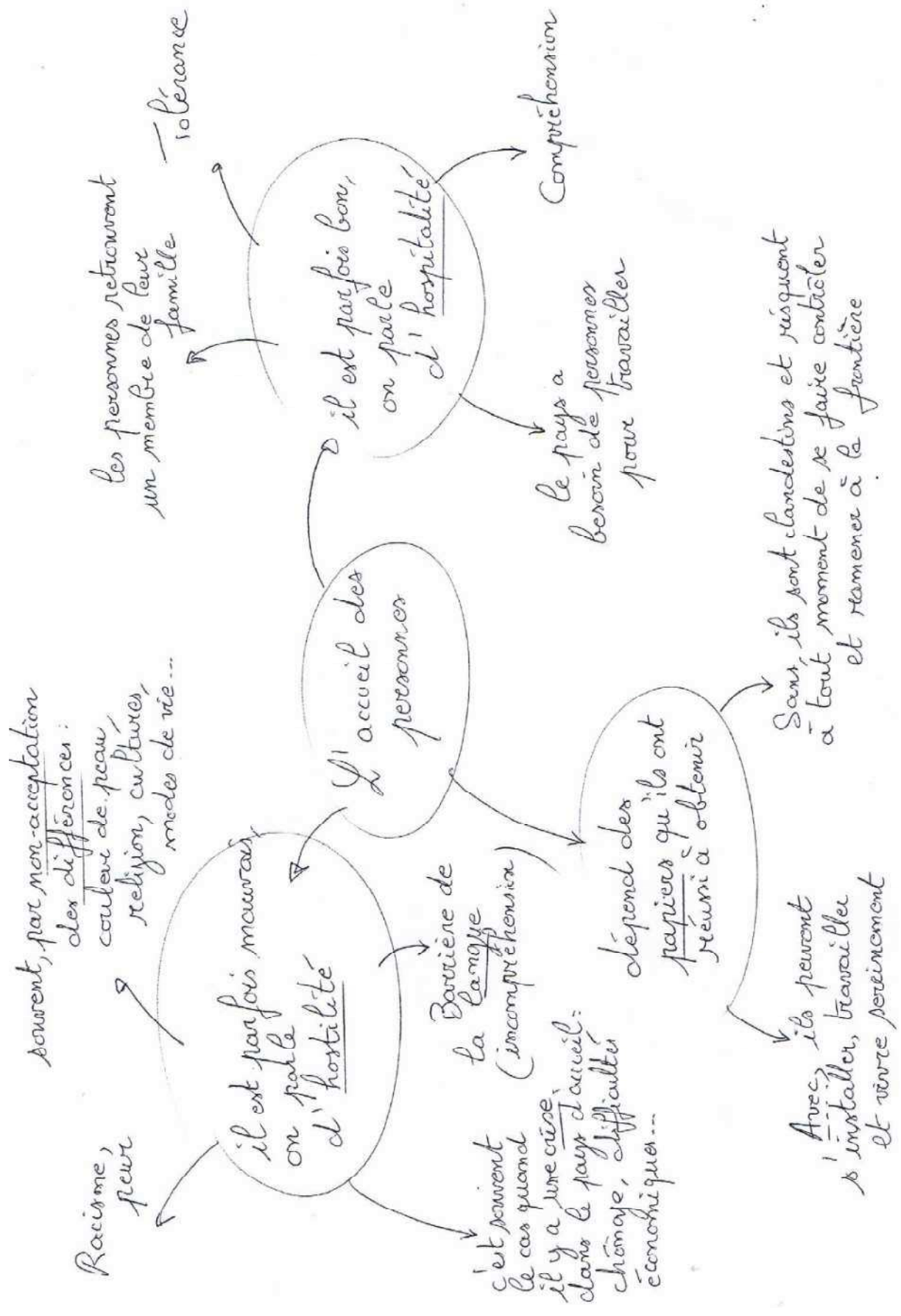
Prénom : <u>Lamille</u>	Thème 1 : 15/03 Pourquoi les personnes fuiet-elles ?	Thème 2 : 22/03 Quelles sont les conditions du voyage ?	Thème 3 : 29/03 Quelles sont les figures de la migration : famille, amis, ennemis... ?	Thème 4 : 05/04 Comment les réfugiés sont-ils accueillis ?
Titre album moi Dieu merci qui vis ici.	Parce qu'il ya la guerre	il passe en prison plusieurs jours et aussi à l'hôpital qu'il s'enfuit	ennemis.	à la fois mal et bien- sa dépend des différentes personnes
Les migrants	Pour vivre en paix	il n'y en a pas	Famille	on s'est pas.
La où vont nos pères	Pour travailler	bien	Famille	bien

Prénom : <u>Melvin</u>	Thème 1 : 15/03 Pourquoi les personnes fuiet-elles ?	Thème 2 : 22/03 Quelles sont les conditions du voyage ?	Thème 3 : 29/03 Quelles sont les figures de la migration : famille, amis, ennemis... ?	Thème 4 : 05/04 Comment les réfugiés sont-ils accueillis ?
Titre album La ou vent les nana	Ils partent à cause de des giant monstres qui détruisent tout.	au début il y a une ombre qui pouvait nous faire croire qu'il y a un monstre. Et dans le bateau du premier voyage	au début de lire le personnage quite la famille. Il a rencontré des amis et à la fin il a rencontré sa famille	il a laire d'être bien accueilli
MOI DIEU MERCI QUI ET ICI	parce que son pays et en guerre	on l'a amené dans une autre ville sauf qu'il ne sait pas comment on a fait par il sait bien tirer de la fusillade	On dirai qu'il a des amis la ou il est.	On la signer donc pour moi il est bien accueilli
AKIM COURT	lui aussi a son pays en guerre	est de meilleurs du livre un homme court et tante de attraper la main d'AKIM mais il a saisi tellement vite qu'il ne pas pu et attraper la main d'AKIM	des amis à lui court avec lui. Des des dedans les poursuivent.	il a été accueilli dans une école en quelle que chose d'autre et pour moi lui il est bien accueilli et non. Car à dire page en 2018 2 enfant jouer au ballon et 30 ans à 10 ans

Prénom : <u>Sarah</u>	Thème 1 : 15/03 Pourquoi les personnes fuiet-elles ?	Thème 2 : 22/03 Quelles sont les conditions du voyage ?	Thème 3 : 29/03 Quelles sont les figures de la migration : famille, amis, ennemis... ?	Thème 4 : 05/04 Comment les réfugiés sont-ils accueillis ?
Titre album là où sont mes pères	Ils partent pour avoir de l'argent. (leur pays est pauvre)	Le père était dans un train et un bateau.	Il a rencontré des personnes inconnues qui l'ont aidé à trouver un travail.	Oui, ils sont super bien accueillis.
L'île	Ils sont partis pour aller	A pied et en bateau.		Il a été très mal accueilli, les habitants de l'île voulaient l'étranger.
Tu vois la lune	Ils sont partis pour aller sur la lune.	A pied et en bateau, c'était difficile.	Ils ont rencontré le cousin du père et son village.	

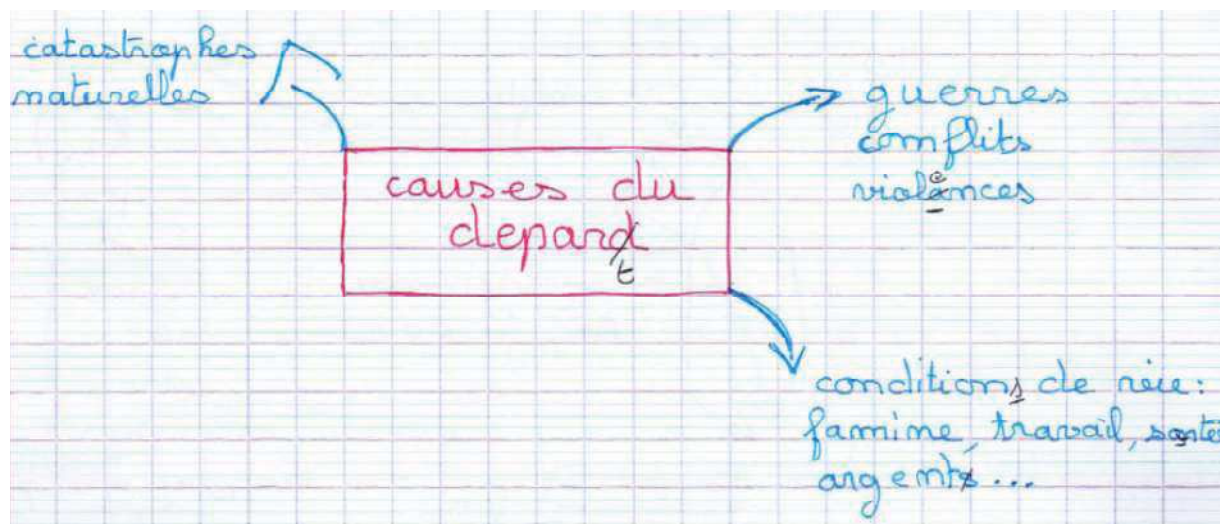
Annexe 9 : Cartes mentales préparatoires enseignant



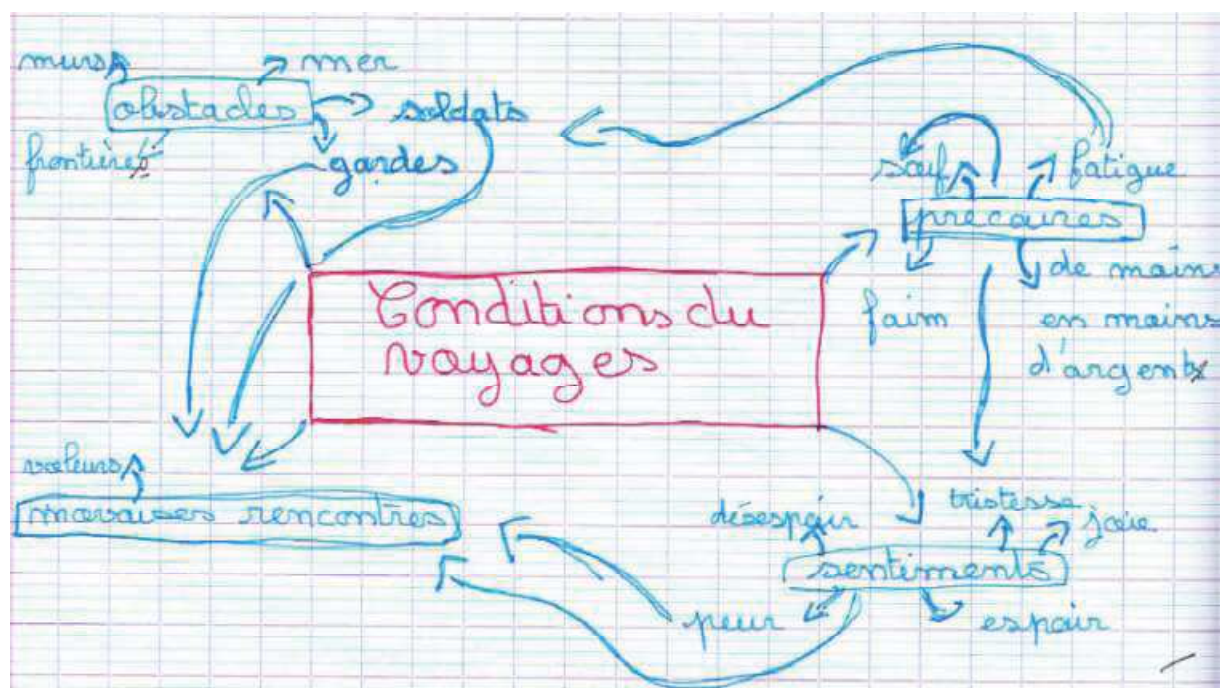


Annexe 10 : Cartes mentales élèves synthèse discussions

Discussion 1 : Pourquoi les personnes fuient-elles ?



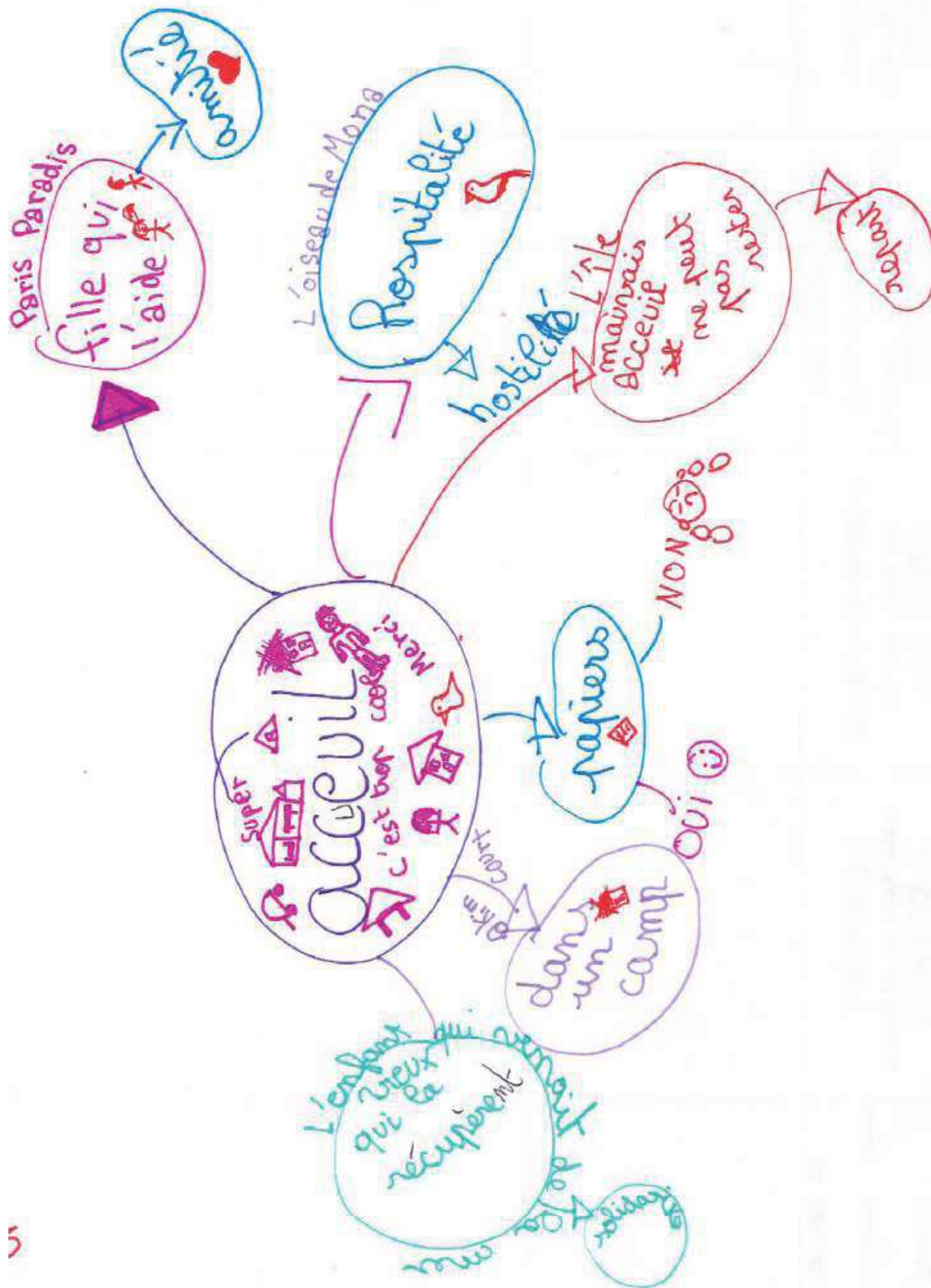
Discussion 2 : Quelles sont les conditions du voyage ?



Discussion 3 : Quelles sont les « figures » de la migration ?



Discussion 4 : Comment les personnes sont-elles accueillies ?



Annexe 11 : Productions écrites

Manon, autour des conditions de voyage, suite à la discussion 2

- Beaucoup de personnes doivent, quitter leurs pays, à cause de plusieurs raisons, graves comme les guerres, la violence mais aussi des catastrophes naturelles.
- Ils doivent alors fuir, ce qu'on appelle "migrer", pour aller se réfugier dans des villes plus riches pour trouver un travail donc un peu plus d'argent et de meilleures conditions de vie.
- Mais pour cela il faut affronter de nombreux obstacles car le chemin pour y aller est très difficile. Il ont très peur de mourir.
- Sur leur chemin, ils font souvent de mauvaises rencontres comme des soldats, des gardes au lieu même des valeurs.
- Cela pourrait les mener à de la perte d'argent donc ils ne pourront pas se nourrir assez pour pouvoir continuer leur voyage.
- Certains doivent affronter des dangers comme la mer, les frontières ou les murs.
- Les "migrants" éprouvent de profonds sentiments qui sont souvent la peur, le désespoir et la tristesse.
- Rares sont les personnes qui réussissent à arriver à leur but dans ce cas ils éprouvent beaucoup de joie.
- Mais beaucoup n'y arrivent pas et auront toujours besoin: ils manquent d'eau et de nourriture.
- Ils auront beaucoup de fatigue et de moins en moins d'argent.

Les personnes doivent fuir pour aller dans d'autres pays. Mais pour cela il faut affronter de nombreux obstacles. Souvent le père ou le fils part en premier pour cela trouver un travail dépasser les dangers et économiser de l'argent.

Pendant ce temps, la maman reste avec ses enfants. Par contre, il arrive qu'ils partent ensemble. Sur leur chemin, ils peuvent rencontrer de mauvaises personnes comme des voleurs ou des soldats pendant la guerre.

Il y a aussi des alliés comme les amis des personnes qui migrent. Les alliés aident les personnes (ce qui mig peut être illégal).

Ils apportent du réconfort et leur donnent de la nourriture : il leur tendent la main.

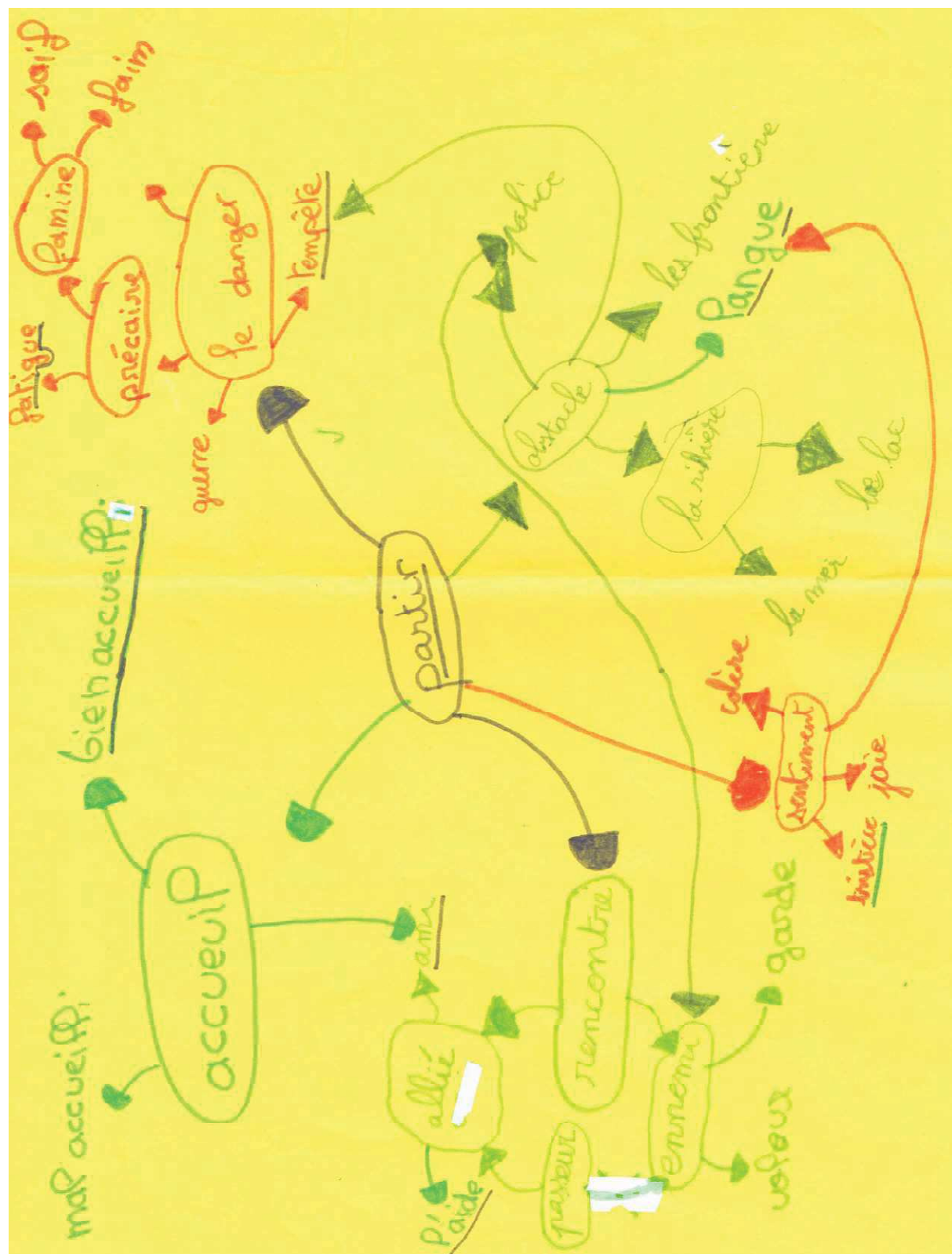
Souvent pour arriver à destination, il faut passer des frontières ou des murs sans se faire repérer c'est très difficile.

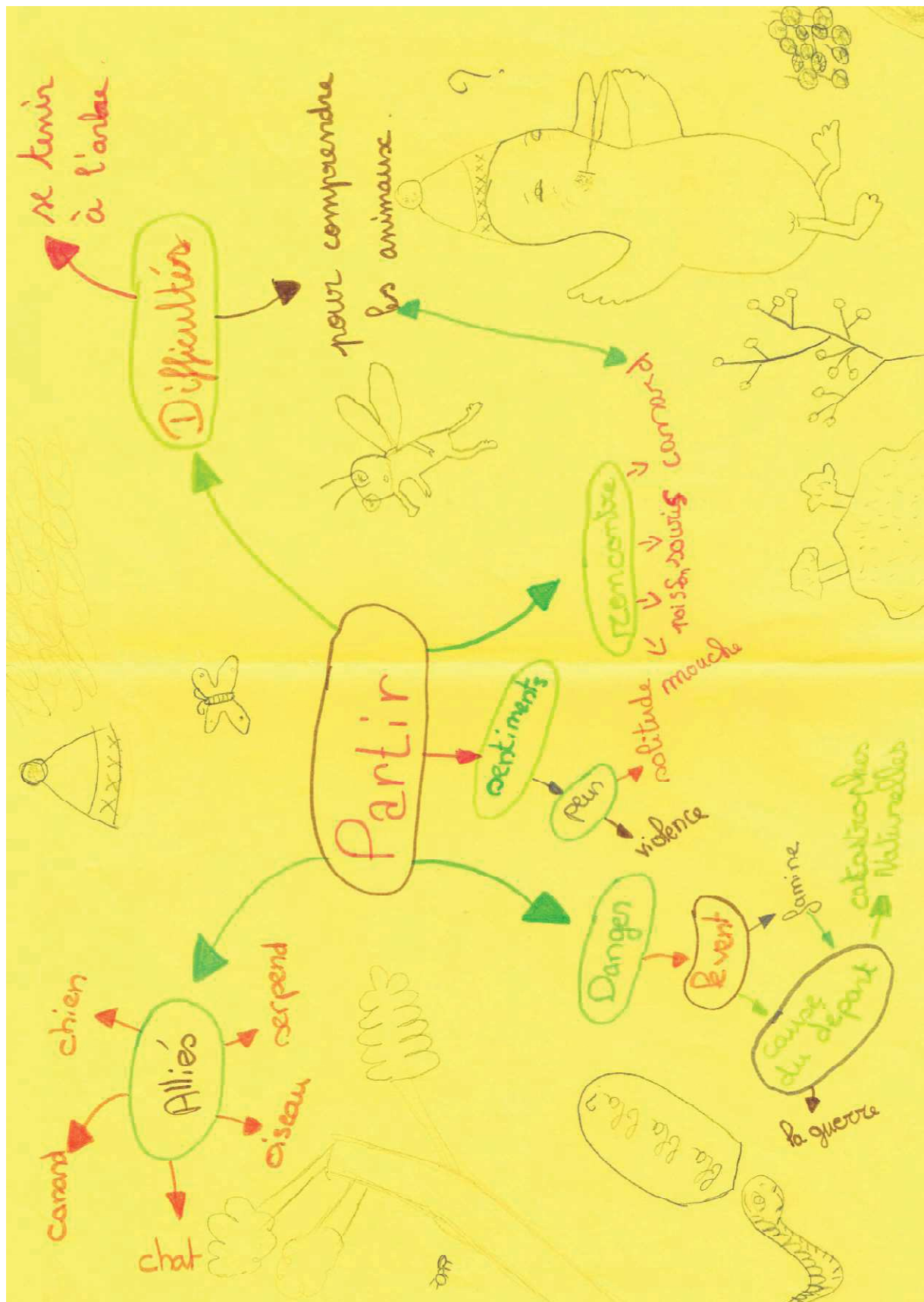
C'est pour cela qu'il y a un passeur mais il faut le payer très cher si on veut traverser.

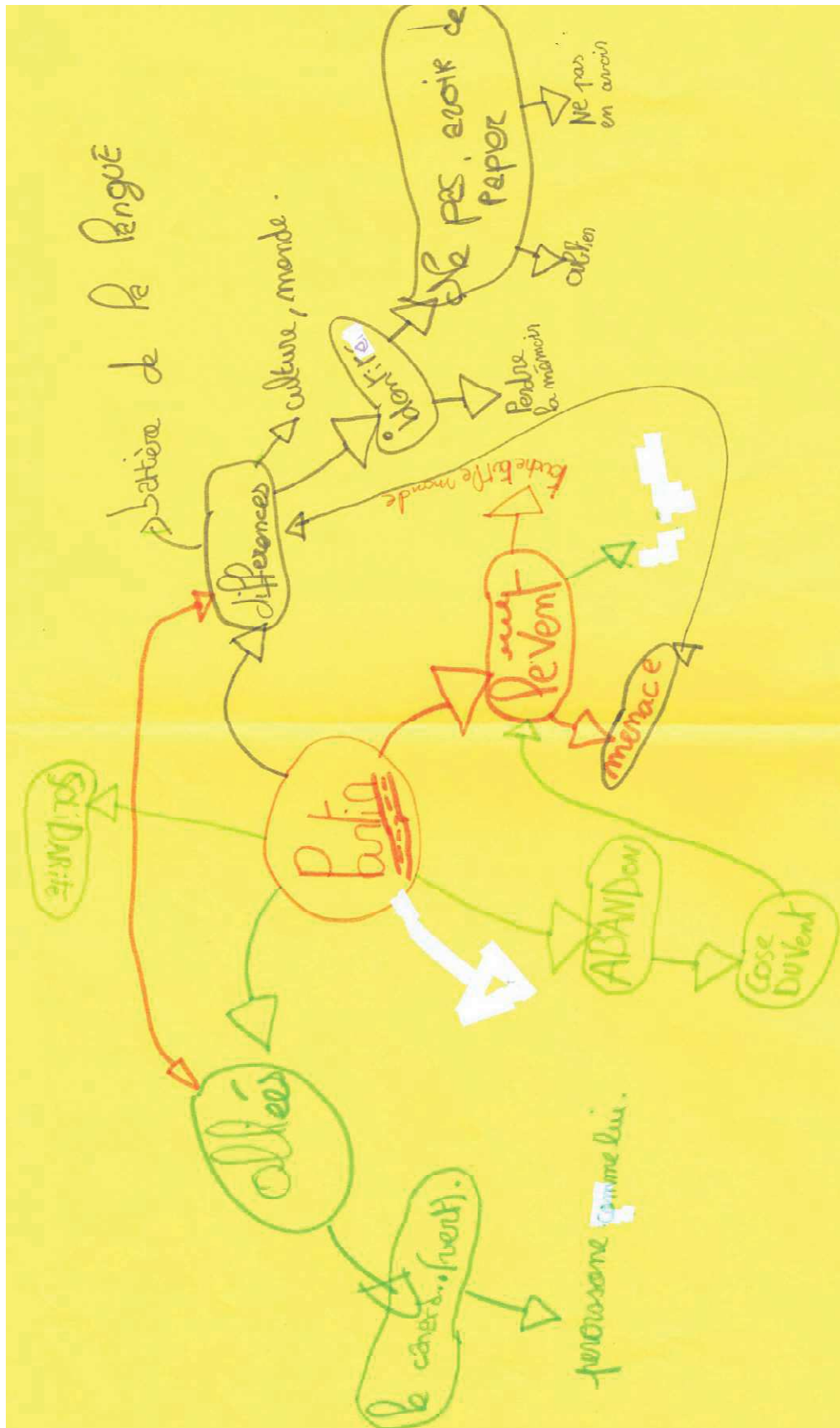
Le passeur est donc clandestin mais il faut se méfier car cela peut être dangereux.

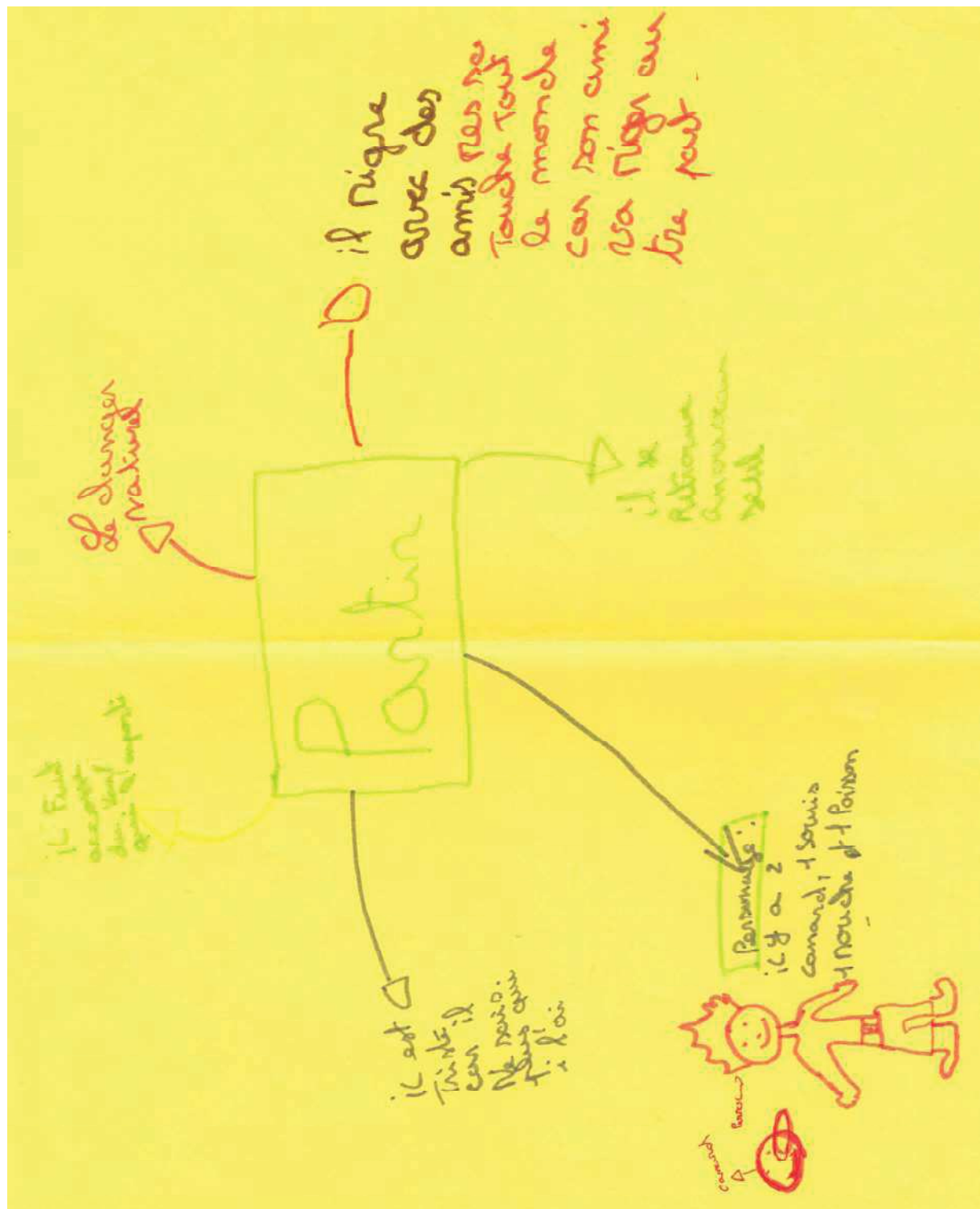
Annexe 12 : Cartes mentales élèves bilan séquence

Groupe 1 : Camille, Maïa, Mathis, Melvin et Sarah

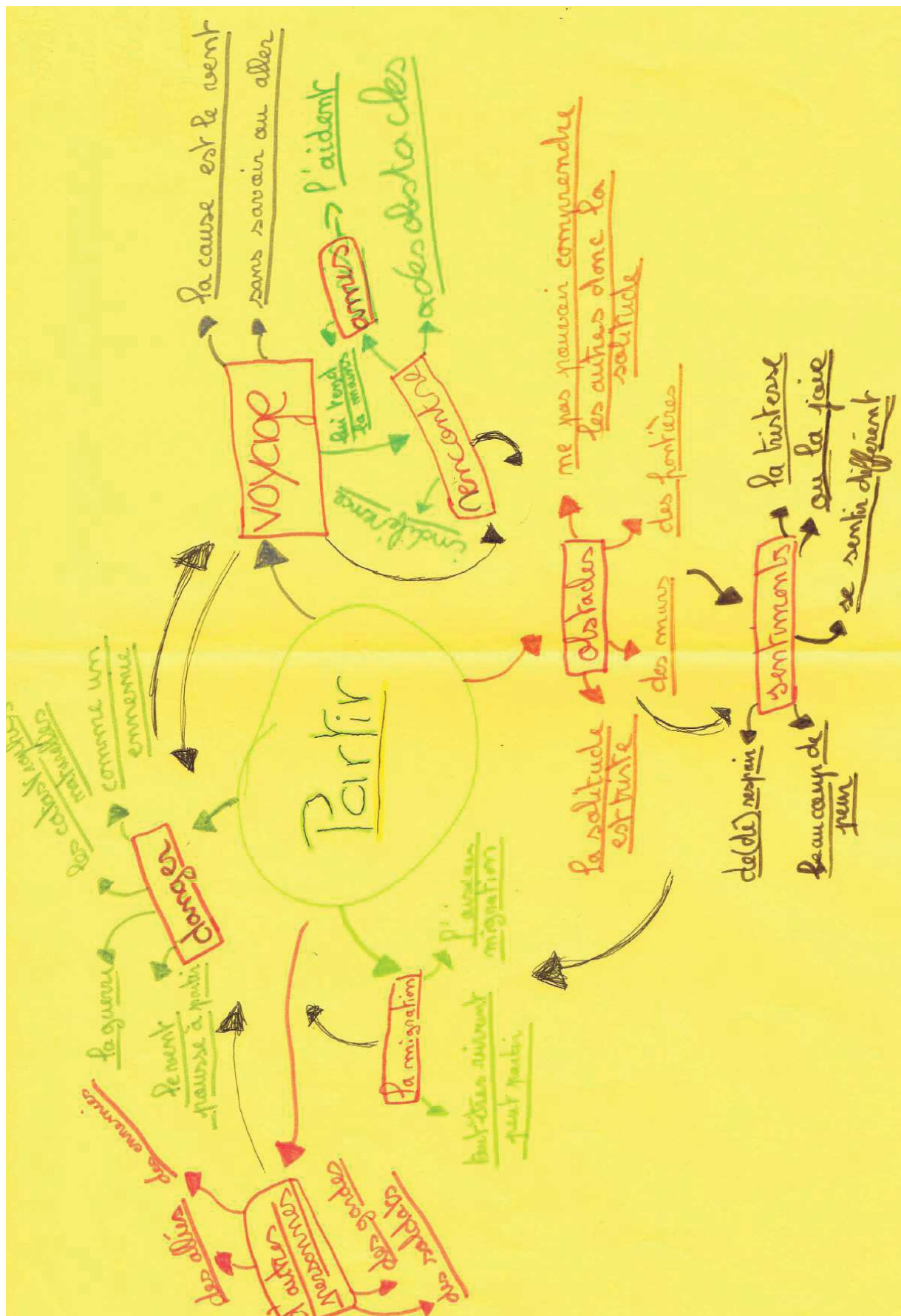












Annexe 13 : Séquence pédagogique proposée

Cycle : 3	FRANÇAIS / ENSEIGNEMENT MORAL & CIVIQUE <u>Les migrations humaines contemporaines</u> (à partir d'un corpus d'albums de littérature jeunesse)	Période : 4
Niveau : CM1/CM2		Séances : 5

Domaines du socle :

- 1 : les langages pour penser et communiquer
- 3 : la formation de la personne et du citoyen
- 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

Objectifs de la séquence :

- Comprendre les différentes raisons qui poussent les personnes à fuir
- Connaître les conditions de voyage rencontrées par ces personnes
- Discuter autour des « acteurs » de la migration : membres de la famille, passeurs, gardes...
- Débattre autour des conditions d'accueil : entre hostilité et hospitalité
- Développer une première compréhension citoyenne autour de cette thématique

Compétences principales visées et principaux éléments du programme travaillés (BO) :

- **FRANÇAIS / Langage oral** : Participer à des échanges dans des situations de communication diversifiées
- **FRANÇAIS / Lecture et compréhension de l'écrit** : Comprendre un texte littéraire et l'interpréter
- **FRANÇAIS / Culture littéraire et artistique** : « La morale en questions », enjeux : s'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société
- **EMC** : Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, œuvres d'art, documents d'actualité, débats portant sur la vie de la classe
- **EMC** : Respecter autrui et accepter les différences

Liste des séances :

1. Présentation initiale
2. Pourquoi les personnes fuient-elles ?
3. Quelles sont les conditions du voyage ?
4. Quelles sont les figures de la migration : membres de la famille, alliés, ennemis, passeurs, gardes... ?
5. Comment les personnes sont-elles accueillies ?

Séance	Objectifs spécifiques	SEANCE 1 : Présentation générale	Durée	Matériel	Organisation
1/5	Exprimer sa conception initiale sur ce sujet * Comprendre le thème et le déroulé de la séquence * Connaître les outils et supports à disposition pour ce travail	Phase 1 – Recueil des représentations initiales L'enseignant distribue aux élèves un questionnaire destiné à appréhender le niveau d'information et de compréhension des élèves vis-à-vis de l'actualité migratoire : « As-tu déjà entendu parler des « migrants » et/ou de la « jungle de Calais » ? Si oui, où ? Et qu'en sais-tu ? » Nota : l'enseignant n'induit aucune réponse en s'abstenant de tout commentaire ou précision qui conduirait par déduction les élèves à proposer des réponses. L'objectif reste de percevoir les représentations immédiates et hors champ scolaire des élèves sur ce sujet.	10	Questionnaire	Individuel
		Phase 2 – Introduction de la thématique Le thème de la séquence « les migrations humaines contemporaines » est inscrit au tableau par l'enseignant. Les élèves sont amenés à réagir à ce lexique. Si le mot « migration » leur est déjà familier du fait de différentes activités menées en sciences du vivant, il s'agira certainement de leur faire comprendre le sens du mot « contemporain » par une analyse morphologique dérivationnelle.	5	Tableau	
		Phase 3 – Présentation du déroulement de la séquence L'enseignant explique aux élèves qu'ils ont à disposition 16 albums jeunesse différents traitant tous de cette thématique des migrations humaines. La lecture de ces albums leur permettra de dégager des idées, des réflexions pour discuter autour de quatre questions qui seront posées de façon hebdomadaire : • Pourquoi les personnes fuient-elles ? • Quelles sont les conditions de leur voyage ? • Quelles sont les figures de la migration : membres de la famille, alliés, ennemis, passeurs, gardes... ? • Comment les réfugiés sont-ils accueillis ? Une grille de réflexion distribuée à chaque élève lui permet pour l'ensemble de ses lectures de conserver les idées qu'il trouve pertinent de retenir dans la préparation de ces discussions hebdomadaires. Nota : le corpus d'albums a bien entendu fait l'objet de recherches, sélections et analyses préalables de façon à fournir aux élèves des œuvres littéraires et artistiques variées, évoquant cette thématique sans militantisme exacerbé ni stéréotypes mais bien avec le maximum de respect et d'intelligence. La première distribution des albums est réalisée par l'enseignant qui attribue les ouvrages aux élèves en fonction de la capacité pressentie de chacun à entrer dans cette lecture de façon à générer un engouement premier autour de ce travail. Les futures rotations d'albums seront organisées par « les facteurs » à l'aide d'une liste de suivi permettant de savoir à tout moment quel élève est dépositaire de tel ouvrage et in fine le nombre d'albums lus par chacun. À ce dernier propos, il est enfin explicitement indiqué que ce qui compte n'est pas tant cette quantité que la capacité à réfléchir à partir de ces lectures aux éléments de réponse à apporter lors des discussions. Echanges divers, questions-réponses	15	Corpus albums jeunesse * Grille de réflexion * Liste suivi albums	Collectif

Séance	Objectifs spécifiques	SEANCE 2 : Pourquoi les personnes fuient-elles ?	Durée	Matériel	Organisation
2/5	Comprendre les différentes raisons qui poussent les personnes à fuir * Développer une première compréhension citoyenne autour de cette thématique	Phase 1 – Rappel des règles de discussion Au préalable à cette première séance, il est important de procéder à un rappel collectif des règles de parole en classe. Une approche corollaire autour du mot « discussion » est proposée aux élèves de façon à faire émerger les notions d'idées, de réflexions mais aussi d'écoute, de respect de l'autre et de parole. La gestion de la parole dans notre classe a fait l'objet d'un travail spécifique disponible ici : https://www.dropbox.com/s/7x654cru3soustr/4.2.5-FR-PES40-A-FHEISSAT.pdf?dl=0	10	Tableau	Collectif
		Phase 2 – Définition des responsabilités L'enseignant désigne sur la base du volontariat des élèves pour occuper les responsabilités suivantes : • Le responsable informatique est en charge de la manipulation du PC pour notamment accéder au scan des albums cités par ses camarades et permettre la projection des éléments évoqués. • Deux secrétaires albums sont chargés de lister les albums supports aux réflexions exprimées. • Quatre secrétaires de séance sont en charge de dégager via l'élaboration d'une carte mentale les principaux éléments à retenir de la discussion. L'enseignant conserve le rôle de modérateur de façon à pouvoir conduire les élèves si besoin vers l'ensemble des axes de réflexion envisageables, à approfondir certaines notions et/ou canaliser éventuellement les propositions.	5	Liste de suivi des responsables * 4 affiches carte mentale * 2 papiers relevés albums *	Collectif
		Phase 3 – Discussion Les élèves prennent appui sur leurs lectures pour échanger entre eux et tenter de répondre à la question posée. Les albums cités sont projetés au tableau de façon à analyser plus en détails les textes et/ou illustrations supports de la réflexion envisagée par l'élève. Les personnes fuient pour trois raisons majeures : • la guerre, les conflits, la violence : <i>Les chaussures, Partir : au-delà des frontières, Loin de mon pays, Les migrants, Akim court, Moi Dieu Merci qui vis ici, L'oiseau de Mona, Là où vont nos pères</i> • les conditions de vie difficiles : famine, misère sociale et médicale, absence de travail : <i>Tu vois la lune, Paris-paradis tome 1, Même les mangues ont des papiers, Au pays de mon ballon rouge</i> • les catastrophes climatiques : inondations, tornades, tsunamis, séismes, éruptions, sécheresse... aucun album lié, en lien avec thématiques sciences et/ou en géographie.	30	Vidéo Projecteur * PC * Scan albums	
		Phase 4 – Synthèse Une mise en commun des cartes mentales réalisées par les secrétaires de séance est organisée de façon à proposer un compte-rendu de séance exhaustif et définir une carte mentale de la séance retenue par le groupe. Cette dernière sera ensuite portée à l'affichage pour réactivation en entrée de séance précédente. Par ailleurs, chaque élève sera invité dans des séances décrochées en productions d'écrit à établir sa trace écrite personnelle à partir de la carte mentale collective.	15	Carte mentale séance	Collectif

Séance	Objectifs spécifiques	SEANCE 3 : Quelles sont les conditions de leurs voyages ?	Durée	Matériel	Organisation
3/5	Comprendre les difficultés et les dangers rencontrés sur leur route par les personnes en situation de migration * Développer une première compréhension citoyenne autour de cette thématique	Phase 1 – Réactivation des séances précédentes Les élèves sont invités à rappeler ce qui a été vu à la séance précédente à l'aide de la carte mentale collective affichée dans la classe et/ou de leurs écrits personnels. L'enseignant accompagne ce temps pour créer un lien explicite avec la thématique de cette présente séance.	10	Tableau	Collectif
		Phase 2 – Définition des responsabilités L'enseignant désigne sur la base du volontariat des élèves pour occuper les responsabilités suivantes : • Le responsable informatique est en charge de la manipulation du PC pour notamment accéder au scan des albums cités par ses camarades et permettre la projection des éléments évoqués. • Deux secrétaires albums sont chargés de lister les albums supports aux réflexions exprimées. • Quatre secrétaires de séance sont en charge de dégager via l'élaboration d'une carte mentale les principaux éléments à retenir de la discussion. L'enseignant conserve le rôle de modérateur de façon à pouvoir conduire les élèves si besoin vers l'ensemble des axes de réflexion envisageables, à approfondir certaines notions et/ou canaliser éventuellement les propositions.	5	Liste de suivi des responsables * 4 affiches carte mentale * 2 papiers relevés albums *	Collectif
		Phase 3 – Discussion Les élèves prennent appui sur leurs lectures pour échanger entre eux et tenter de répondre à la question posée. Les albums cités sont projetés au tableau de façon à analyser plus en détails les textes et/ou illustrations supports de la réflexion envisagée par l'élève. Sur la route de l'exil, les personnes rencontrent les sentiments et conditions suivants : • la fatigue, la faim, la soif : <i>Les chaussures, Tu vois la lune, Akim court, Paris-Paradis tome 2</i> • l'isolement, la tristesse, la peur de se faire prendre, voler, de mourir... <i>Les chaussures, Partir : au-delà des frontières, Akim court, Paris-Paradis tome 2</i> • les obstacles (comme les murs et les frontières) entre désespoirs et espoirs, la longueur du voyage : <i>Partir : au-delà des frontières, Tu vois la lune, Moi Dieu Merci qui vis ici, Même les mangues ont des papiers, Au pays de mon ballon rouge, Là où vont nos pères</i> • les difficultés financières qui participent à la dégradation de leurs conditions : vols, passeurs... <i>Partir : au-delà des frontières, Au pays de mon ballon rouge</i>	30	Vidéo Projecteur * PC * Scan albums	
		Phase 4 – Synthèse Une mise en commun des cartes mentales réalisées par les secrétaires de séance est organisée de façon à proposer un compte-rendu de séance exhaustif et définir une carte mentale de la séance qui fasse l'unanimité. Cette dernière sera ensuite portée à l'affichage pour réactivation en entrée de séance précédente. Par ailleurs, chaque élève sera invité dans des séances décrochées en productions d'écrit à établir sa trace écrite personnelle à partir de la carte mentale collective.	15	Carte mentale séance	Collectif

Séance	Objectifs spécifiques	SEANCE 4 : Quelles sont les figures de la migration : membres de la famille, alliés, ennemis, passeurs, gardes... ?	Durée	Matériel	Organisation
4/5	Comprendre les choix familiaux ainsi que les « figures » de la migration : famille, passeurs, gardes, alliés, ennemis... * Développer une première compréhension citoyenne autour de cette thématique	Phase 1 – Réactivation des séances précédentes Les élèves sont invités à rappeler ce qui a été vu à la séance précédente à l'aide de la carte mentale collective affichée dans la classe et/ou de leurs écrits personnels. L'enseignant accompagne ce temps pour créer un lien explicite avec la thématique de cette présente séance.	10	Tableau	Collectif
		Phase 2 – Définition des responsabilités L'enseignant désigne sur la base du volontariat des élèves pour occuper les responsabilités suivantes : • Le responsable informatique est en charge de la manipulation du PC pour notamment accéder au scan des albums cités par ses camarades et permettre la projection des éléments évoqués. • Deux secrétaires albums sont chargés de lister les albums supports aux réflexions exprimées. • Quatre secrétaires de séance sont en charge de dégager via l'élaboration d'une carte mentale les principaux éléments à retenir de la discussion. L'enseignant conserve le rôle de modérateur de façon à pouvoir conduire les élèves si besoin vers l'ensemble des axes de réflexion envisageables, à approfondir certaines notions et/ou canaliser éventuellement les propositions.	5	Liste de suivi des responsables * 4 affiches carte mentale * 2 papiers relevés albums *	Collectif
		Phase 3 – Discussion Les élèves prennent appui sur leurs lectures pour échanger entre eux et tenter de répondre à la question posée. Les albums cités sont projetés au tableau de façon à analyser plus en détails les textes et/ou illustrations supports de la réflexion envisagée par l'élève. Lors du départ, certaines familles partent ensemble (Tu vois la lune, Partir : au-delà des frontières), pour d'autres, seul le père (Loin de mon pays, Là où vont nos pères, Au pays de mon ballon rouge) ou le fils (Paris-paradis, Même les mangues ont des papiers) part pour s'installer et faire ensuite venir sa famille. Sur la route, chacun peut faire de bonnes ou de mauvaises rencontres. A l'approche des frontières, les personnes en situation de migration se cachent des gardes pour ne pas être pris et renvoyés chez eux (Partir : au-delà des frontières, Paris-Paradis tome 2, Moi Dieu Merci qui vis ici, Au pays de mon ballon rouge). Certaines payent très cher un passeur pour les aider à franchir la frontière ou la mer (Partir : au-delà des frontières, Tu vois la lune, Paris-paradis tome 2).	30	Vidéo Projecteur * PC * Scan albums	
		Phase 4 – Synthèse Une mise en commun des cartes mentales réalisées par les secrétaires de séance est organisée de façon à proposer un compte-rendu de séance exhaustif et définir une carte mentale de la séance retenue par le groupe. Cette dernière sera ensuite portée à l'affichage pour réactivation en entrée de séance précédente. Par ailleurs, chaque élève sera invité dans des séances décrochées en productions d'écrit à établir sa trace écrite personnelle à partir de la carte mentale collective.	15	Carte mentale séance	Collectif

Séance	Objectifs spécifiques	SEANCE 5 : Comment les personnes sont-elles accueillies ?	Durée	Matériel	Organisation
5/5	Débattre autour des conditions d'accueil : entre hospitalité et hostilité * Développer une première compréhension citoyenne autour de cette thématique	Phase 1 – Réactivation des séances précédentes Les élèves sont invités à rappeler ce qui a été vu à la séance précédente à l'aide de la carte mentale collective affichée dans la classe et/ou de leurs écrits personnels. L'enseignant accompagne ce temps pour créer un lien explicite avec la thématique de cette présente séance.	10	Tableau	Collectif
		Phase 2 – Définition des responsabilités L'enseignant désigne sur la base du volontariat des élèves pour occuper les responsabilités suivantes : • Le responsable informatique est en charge de la manipulation du PC pour notamment accéder au scan des albums cités par ses camarades et permettre la projection des éléments évoqués. • Deux secrétaires albums sont chargés de lister les albums supports aux réflexions exprimées. • Quatre secrétaires de séance sont en charge de dégager via l'élaboration d'une carte mentale les principaux éléments à retenir de la discussion. L'enseignant conserve le rôle de modérateur de façon à pouvoir conduire les élèves si besoin vers l'ensemble des axes de réflexion envisageables, à approfondir certaines notions et/ou canaliser éventuellement les propositions.	5	Liste de suivi des responsables * 4 affiches carte mentale * 2 papiers relevés albums *	Collectif
		Phase 3 – Discussion Les élèves prennent appui sur leurs lectures pour échanger entre eux et tenter de répondre à la question posée. Les albums cités sont projetés au tableau de façon à analyser plus en détails les textes et/ou illustrations supports de la réflexion envisagée par l'élève. A la fin de leur voyage, les personnes peuvent connaître l'hospitalité des habitants du pays d'accueil (Les chaussures, L'enfant qui venait de la mer, Moi Dieu Merci qui vis ici, Là où vont nos pères) ou encore retrouver un membre de leur famille parti avant et donc installé dans ce pays (Loin de mon pays, Tu vois la lune, Là où vont nos pères). Parfois cependant, les personnes se heurtent à l'hostilité des habitants qui ne veulent pas accueillir de personnes supplémentaires et/ou différentes (L'île). Pour s'installer durablement dans un pays, il faut obtenir des papiers (Loin de mon pays, Mon papa roulait les R). Sans papier, les personnes sont des clandestins qui n'ont pas le droit de vivre dans le pays et qui peuvent donc se faire expulser (L'oiseau de Mona, Même les mangues ont des papiers, Au pays de mon ballon rouge).	30	Vidéo Projecteur * PC * Scan albums	
		Phase 4 – Synthèse Une mise en commun des cartes mentales réalisées par les secrétaires de séance est organisée de façon à proposer un compte-rendu de séance exhaustif et définir une carte mentale de la séance retenue par le groupe. Cette dernière sera ensuite portée à l'affichage pour réactivation en entrée de séance précédente. Par ailleurs, chaque élève sera invité dans des séances décrochées en productions d'écrit à établir sa trace écrite personnelle à partir de la carte mentale collective.	15	Carte mentale séance	Collectif

Résumé

Les migrations humaines contemporaines comptent parmi les nombreux défis à relever par l'humanité durant les décennies à venir. La France, en tant que démocratie héritière des Lumières et des Droits de l'Homme, est tenue d'apporter à ces situations une réponse digne et humaine. Puisque la démocratie repose sur l'engagement de chacun, les écoles de notre République sont en devoir d'éduquer leurs élèves à l'exercice de leur future citoyenneté. Nous proposons au cours de cette étude de favoriser une première compréhension des élèves de l'école primaire autour de cette thématique migratoire par le biais de la littérature. L'analyse détaillée et menée autour de la littérature de jeunesse a rendu possible la définition d'un corpus d'une vingtaine d'ouvrages exploitables en classe et permettant d'apporter profondeur et sens aux discussions engagées par nos élèves et de cerner les enjeux de ce sujet en développant une pertinence et une empathie citoyennes.

Mots-clés : migration humaine, littérature de jeunesse, école primaire

Abstract

Contemporary human migration is one of the many challenges that will be faced by mankind over the coming decades. French democracy finds its roots in the notion of human rights movement of the Enlightenment so we can expect the country to bring a dignified and human response to these situations. As democracy rests on the commitment of each individual, the schools of our Republic are duty-bound to educate their pupils to actively exercise their rights as future citizens. In this paper we aim to introduce primary school pupils to this migratory theme through the medium of literature. Detailed analysis of children's literature has defined a corpus of twenty books to be used in class, thus bringing depth and meaning to the discussions engaged-in by our students and to identify the importance of this subject by developing relevance and empathy as citizens.

Key words: human migration, children's literature, primary school