

L'Enfant migrant dans la littérature pour la
jeunesse : une analyse de six albums
illustrés

by

Tessa Smits

A thesis
presented to the University of Waterloo
in fulfillment of the
thesis requirement for the degree of
Master of Arts
in
French Studies

Waterloo, Ontario, Canada, 2018

© Tessa Smits 2018

Author's Declaration

I hereby declare that I am the sole author of this thesis. This is a true copy of the thesis, including any required final revisions, as accepted by my examiners.

I understand that my thesis may be made electronically available to the public.

Résumé

Cette thèse vise à mettre en lumière la représentation de l'enfant migrant dans la littérature pour la jeunesse à travers l'analyse de six albums illustrés francophones : *Nul poisson où aller* (2003) de Marie-Francine Hébert et Janice Nadeau, *Lili vient d'un autre pays* (2004) d'Ophélie Texier, *Moi Dieu Merci qui vis ici* (2008) de Thierry Lenain et Olivier Balez, *Karim le kaki* (2010) de Katia Canciani et Christine Battuz, *Akim court* (2012) de Claude K. Dubois et *Les deux vies de Ning : de la Chine à Paris-Belleville* (2013) de Valentine Goby et Philippe de Kemmeter. Ces œuvres récentes offrent des récits de jeunes enfants qui ont migré et abordent des thèmes complexes comme l'intégration, l'identité, la guerre et le regard de l'autre.

Nous examinons dans cette thèse comment ces albums, grâce à la fois au texte et aux illustrations, peuvent aider les enfants-lecteurs à mieux comprendre les sentiments de ceux qui se sont déplacés, notamment à travers l'enjeu de l'identification du lecteur au personnage. Dans les trois premiers chapitres, nous étudions différents faisceaux de stratégies qui visent à favoriser une identification : l'emploi d'animaux anthropomorphes, la création d'un choc et l'exploration de l'intériorité. Dans le dernier chapitre, nous nous penchons sur le fait que l'identification n'est pas suffisante pour expliquer tous les phénomènes qui nous intéressent. Nous proposons donc d'étudier ces œuvres dans l'optique d'une compréhension empathique, programmée par la lecture pour combler ces lacunes.

Remerciements

Tout d'abord, je remercie mon directeur de thèse, Nicolas Gauthier, pour son encouragement indéniab le, son soutien infini et son sincère intérêt pendant la rédaction de cette thèse. Ses conseils, ses stratégies (et « concept maps »), son humour et sa grande disponibilité m'ont aidé à surmonter de nombreux défis. Je ne saurai jamais assez le remercier pour sa patience pour mes indécisions et pour les moments où je radotais. Merci, Nicolas, pour l'une des plus belles et plus enrichissantes expériences de ma vie.

Je tiens à remercier François Paré qui m'a encouragé à poursuivre une maîtrise et qui garde toujours sa porte ouverte. Il est ma source d'inspiration depuis le début et je ne trouve pas les mots pour exprimer toute ma gratitude pour son soutien et son intérêt.

Je remercie également Nicole Nolette et Élise Lepage qui ont passé du temps à la lecture de cette thèse. C'est un plaisir d'avoir travaillé avec des professeures aussi éminentes et attentionnées. Elles sont d'excellents modèles à suivre.

Je voudrais aussi remercier tous mes collègues étudiants (surtout Rosanne et Sushma) et les professeurs du département de français qui m'ont aidé et soutenu cette année. Les petits « bonjours », les mots d'encouragements dans les couloirs et dans la salle ML, les échanges d'idées et les rires m'ont permis de me sentir chez moi dans le département. Je suis très contente d'avoir participé à cette communauté hors pair. Il n'est pas facile de trouver une communauté aussi positive et agréable au centre d'une grande université. Je vous en suis très reconnaissante.

Je tiens à remercier les maisons d'édition qui m'ont accordé la permission de reproduire les illustrations des albums : Les 400 coups, Albin Michel, L'École des loisirs, Bayard Canada et Casterman.

Il ne faut pas oublier mes proches en dehors du campus. Je tiens à remercier mes sœurs, Romy et Marinda, mes frères Armand et Cerro, mes amies Monica, Kate, Carolyn, Monika, Claudia et surtout mon copain, Cody. Même s'ils ne comprennent pas exactement ce que la maîtrise implique, ils étaient tous là depuis le début. Leur patience et leurs cris d'encouragements incessants m'ont poussé à travailler plus fort. Merci mille fois.

Finalement, je remercie chaleureusement ma mère, mon héroïne, Anja. You are my greatest inspiration and my number one fan. I cannot thank you enough for being there for me every step of the way and for shaping me into the woman I am today.

*À mes étudiants migrants,
du passé,
du présent,
et du futur.*

Table des matières

Author's Declaration	ii
Résumé	iii
Remerciements	iv
Table des matières	vi
Table des illustrations	viii
Introduction	1
Chapitre 1 : Arrondir les angles	20
1.1. Survol des œuvres	21
1.2. Les buts des maisons d'édition	23
1.3. Les animaux anthropomorphes comme personnages	27
1.4. La lecture qui semble simple	30
Chapitre 2 : Choquer le lecteur	36
2.1. Survol des œuvres	38
2.2. L'arrivée soudaine des agresseurs	42
2.3. Les pensées intimes	53
2.4. Les symboles animaliers et les objets	56
Chapitre 3 : Dévoiler l'intérieur	61
3.1. Survol de l'œuvre	62
3.2. L'arrivée dans le pays d'accueil	66
3.3. La scolarisation et le regard de l'autre.....	70
3.4. Le « je » narratif et l'identité	75
3.5. Les métaphores et allégories identitaires	79
Chapitre 4 : Valeurs et effets de lecture	84
4.1. La double destination.....	85
4.2. Éclairages différents	87
4.3. Survol de la résilience.....	93

4.4. Valeurs mises de l'avant.....	96
4.5. Pour une « compréhension empathique ».....	102
Conclusion	110
Lettres de permission	115
Bibliographie	120

Table des illustrations

Illustration 1 - Lili dans le train	12
Illustration 2 - Lili rêve	25
Illustration 3 - Lili et ses amis	25
Illustration 4 - Karim et Félix	26
Illustration 5 - Karim et les autres étudiants	29
Illustration 6 - Karim et le puits	33
Illustration 7 - Karim apporte un kaki	34
Illustration 8 - « Le pot aux rêves »	41
Illustration 9 - Zolfe et le poisson	45
Illustration 10 - Dieu Merci sur la plage	46
Illustration 11 - Explosions	48
Illustration 12 - Akim court	48
Illustration 13 - Les silhouettes grises	50
Illustration 14 - Les souliers rouges	50
Illustration 15 - Le visage caché	50
Illustration 16 - Homme et fusil	51
Illustration 17 - Le nounours	57
Illustration 18 - Dans le pot virtuel	58
Illustration 19 - Oiseau attrapé	59
Illustration 20 - Couverture de Ning	64
Illustration 21 - Ning dans l'avion	65
Illustration 22 - Ning dans le bureau	68
Illustration 23 - Dieu Merci sur le banc	69
Illustration 24 - Ning se trahit	92

Introduction

« Littérature sans frontières » (Thaler, 2002, p. 20), « Littérature sans limites » (Demers, 1998, p. 29), « Grand livre des paradoxes » (Prince, 2015, p. 9) : toutes ces formules désignent la littérature pour la jeunesse et en annoncent la complexité. Les termes « littérature » et « jeunesse » sont fort difficiles à définir et soulèvent de nombreuses questions¹. Une solution souvent employée consiste à la définir selon les destinataires : cette littérature vise les jeunes (Demers 1998; Lepage 2000; Prince 2015). Cependant, cela ne résout pas tout. Dans *La Littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire* (2015), Nathalie Prince distingue la « littérature adressée », qui désigne des œuvres conçues pour les jeunes, et la « littérature réorientée » (p. 16). Prince cite Isabelle Nières-Chevrel pour expliquer ce qu'est la seconde : « Éditeurs et pédagogues font entrer dans le répertoire des enfants des textes qui ne leur étaient pas initialement destinés » (p. 15). Les « éditeurs et pédagogues » sont donc parmi ceux qui peuvent « réorienter » la littérature, ce que confirme Danielle Thaler dans « Littérature de jeunesse : un concept problématique » (1996). Elle distingue « trois agents » (l'éditeur, l'auteur et l'institution scolaire et culturelle; p. 26) et souligne que l'enfant ou l'adolescent n'est pas toujours le destinataire privilégié ou désigné par l'auteur. Parfois, l'éditeur ou l'institution scolaire font la désignation, choisissent un ouvrage qui n'a pas été écrit pour la jeunesse et le proposent à des jeunes, en raison des thèmes traités, par exemple, il peut convenir à un tel public. Cependant, on peut aussi rencontrer des œuvres « adressées » aux jeunes mais dont les thèmes ne semblent pas leur convenir, qui peuvent être très « adultes », comme nous le verrons.

¹ Une bonne part de la littérature pour la jeunesse semble située aux frontières de la littérature : les livres destinés aux jeunes n'ont pas toujours un texte, ils peuvent être simplistes et minimalistes et très variés (les albums illustrés, les bandes dessinées, les mini-romans). De plus, les frontières de la « jeunesse » (de jeunes enfants aux adolescents) sont floues et la capacité à lire varie beaucoup dans ce groupe.

Ces précisions sont utiles pour insister sur un point crucial : il faut éviter de poser l'existence d'un fossé qui existerait systématiquement entre « Littérature » et « littérature pour la jeunesse ». Dominique Demers nie l'existence d'une telle division, d'une telle cassure :

Écrire pour la jeunesse, c'est écrire tout court, ce qui signifie accepter l'enjeu de la création littéraire dans toute sa complexité et avec tous les défis – stylistique, narratologique, esthétique... – que cela comporte. L'écrivain pour la jeunesse doit, comme tout écrivain, bâtir un univers, juste avec des mots, construire un monde original, dense, prenant, signifiant, en n'ayant pour tout matériau que des mots (p. 28).

Demers décrit aussi le rôle de l'écrivain, tout en identifiant quelques caractéristiques des œuvres et quelques défis de l'écriture. Suite à nos recherches, nous ne pouvons qu'être en accord avec elle en ce qui concerne les sujets traités : la littérature pour la jeunesse ne semble reculer devant aucun sujet ou presque. Dans « Des tabous moins tabous dans la littérature jeunesse », un article publié dans le journal *Le Devoir* (le 2 décembre 2017), Marie Fradette écrit :

[L]a littérature jeunesse qui n'a pas peur de bousculer avec des thèmes témoignant aussi des visages sombres de la réalité, mais aussi d'une diversité que l'on cherchait auparavant à occulter, tend, depuis le début du siècle, à se multiplier. Maladie, toxicomanie, mort, réfugiés, intimidation, guerre, inceste, viol, mais aussi homoparentalité, diversité sexuelle donnent corps à des récits sociaux qui n'ont désormais plus peur de s'afficher, eux non plus.

Cette tendance n'est bien sûr pas systématique. Nous rencontrons aussi bien des ouvrages qui parlent de girafes, de chocolat et de jardins remplis de fleurs, que « des histoires de familles avec un infirme, un drogué et des petits amis du tiers-monde. [L'] auteur ajoute des parents divorcés, on adopte un petit kurde et tout cela se passe dans un tremblement de terre » (Thaler et Jean-Bart, p. 298). Parmi cette diversité de sujets difficiles, un nous a retenue.

La migration dans la littérature pour la jeunesse

La migration est un sujet abondamment traité aujourd'hui, de diverses manières. On peut trouver plusieurs initiatives récentes pour raconter et comprendre l'histoire des migrants et des immigrants. Prenons par exemple le projet de recherche universitaire intitulé « Réfugié(e)s et Déplacé(e)s : Droit, Littérature et Migration » (2015). Selon le site Internet², ce projet, qui regroupe des membres de différentes universités canadiennes, « vise à baliser, puis à redéfinir, à l'aulne [*sic*] des relations entre le droit et la littérature, la configuration narrative du migrant ».

Sur la page d'accueil, on décrit un « nouveau rapport » avec le migrant :

La question de la migration n'est pas nouvelle. De tout temps, l'être humain s'est déplacé, qui à la découverte de nouveaux territoires, qui à la recherche de prospérité économique, qui en quête d'une plus grande stabilité politique. Cependant, l'on constate depuis une soixantaine d'années une accélération de cette mobilité et, avec elle, un nouveau rapport de la communauté envers le migrant. De phénomène naturel, la migration est devenue un enjeu politique, juridique, social et économique de taille et le migrant un sujet à saisir, à intégrer, à contrôler. À cet égard, les discours sur la personne et la situation du migrant n'ont eu de cesse de se multiplier, et ce dans tous les domaines.

Un autre exemple éclairant est le projet « Seeking Refuge: Real Life Stories of Young People Fleeing their Homelands » (2015) ou « En quête d'un refuge » de la British Broadcasting Corporation (BBC) qui cherche à éduquer les jeunes sur les parcours possibles des réfugiés. Ce projet est une série de courts-métrages animés qui racontent les histoires de jeunes réfugiés et qui sont destinés aux jeunes de 9 à 12 ans. Disponible en ligne sur le site de la BBC, ils sont présentés comme pouvant servir d'outils d'apprentissage dans les écoles. La narration est faite avec la voix hors champ d'un(e) jeune réfugié(e). Ces courts-métrages ont été adaptés en albums

² Projet « Réfugié(e)s et Déplacé(e)s : Droit, Littérature et Migration » : <http://www.refugieesetdeplacees.com/> (dernière consultation : le 22 juillet 2018).

illustrés (un texte soutenu par des illustrations) pour les jeunes et traduits en français. Par exemple, le jeune lecteur peut découvrir le parcours et les expériences d'Ali dans *L'Histoire d'Ali: le récit de son voyage depuis l'Afghanistan* (2015) de Salvador Maldonado et Andy Glynne. En quatrième de couverture de cet album, on peut lire :

Voici l'histoire vécue par Ali, un réfugié de dix ans qui, avec sa grand-mère, a fui l'Afghanistan, son pays d'origine, pour éviter les conflits causés par la guerre. Raconté dans les mots d'Ali, ce récit illustre la solitude, la séparation et la souffrance que la guerre fait vivre aux enfants immigrants et à leurs familles, tout en laissant transparaître la lueur d'espoir qui peut les aider à surmonter de telles épreuves (Maldonado, 2015).

À la lumière de tels projets de recherche dans le monde académique ou de telles initiatives par des sociétés comme la BBC, la présence croissante de la figure migrante, notamment la figure de l'enfant migrant, dans la littérature pour la jeunesse ne surprend pas.

Dans « L'Étranger dans la littérature québécoise pour la jeunesse : l'affirmation d'un personnage à part entière » (1999), Monique Lebrun écrit que les « ouvrages de littérature de jeunesse des quinze dernières années présentent des thématiques actuelles : familles éclatées ou reconstituées, sensibilisation à l'écologie, aux conflits politiques » (p. 93). Elle ajoute que la « littérature pour la jeunesse véhicule à sa façon les représentations sociales [et] manifeste une ouverture grandissante à la diversité culturelle » (p. 92). C'est-à-dire que nous retrouvons de plus en plus d'ouvrages destinés aux jeunes qui traitent des sujets qui requièrent une certaine maturité chez le lecteur. Lebrun précise toutefois, en reprenant une observation de Renée Léon, que même s'il y a une ouverture à une diversité socioculturelle, certaines réalités sociales ne sont pas assez représentées : « On n'y parle pas beaucoup, par exemple, des enfants de l'immigration, de la manière dont on peut vivre une double culture, des difficultés éventuelles d'adaptation et d'intégration, etc. » (Lebrun, 92). Cela étant dit, Lebrun souligne en 1999 une progression dans

ce domaine. Aujourd'hui, on trouve plus facilement des personnages principaux appartenant aux minorités dans la littérature pour la jeunesse. De plus en plus, on rencontre des personnages migrants qui deviennent « des personnages à part entière » plutôt que des faire-valoir ou des personnages qui servent de « contrepoint au héros » (p. 95).

Ainsi, la « Bibliographie de littérature jeunesse : diversité linguistique et culturelle, processus migratoire, contacts, différences et racisme³ » (2015) de Françoise Armand et Catherine Gosselin-Lavoie recense 35 œuvres et la « Bibliographie de littérature jeunesse : les réfugiés et la guerre. Les parcours migratoires difficiles⁴ » (2016) de Françoise Armand et de Marie-Pier Lord comporte 40 œuvres⁵. Ces bibliographies, conçues pour les enseignants, contiennent une série d'ouvrages en français (albums, romans, bandes dessinées, documentaires, ressources pour enseignants, etc.) issus de la littérature pour la jeunesse (ou associées à elle) et évoquant des thèmes liés à la migration, l'immigration, la diversité (linguistique et culturelle). La majorité des albums ont été publiés depuis 2000 par une variété de maisons d'édition (de la France, du Canada, etc.), telles que L'École des loisirs, Albin Michel jeunesse, Didier jeunesse, Circonflexe, Gallimard jeunesse et Flammarion.

Néanmoins, la figure de l'enfant migrant dans la littérature pour la jeunesse n'a encore que peu fait l'objet d'études spécifiques. Elle permet pourtant une sensibilisation envers les

³ URL de la bibliographie : <http://www.elodil.umontreal.ca/litterature-jeunesse/bibliographie-litterature-jeunesse-diversite/> (dernière consultation : le 22 juillet 2018).

⁴ URL de la bibliographie : <http://www.elodil.umontreal.ca/litterature-jeunesse/bibliographie-litterature-jeunesse-refugies/> (dernière consultation : le 22 juillet 2018).

⁵ On retrouve ces bibliographies sur le site du projet *l'Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique* (ÉLODiL) à l'Université de Montréal. Selon le site, ÉLODiL « a pour vocation de soutenir les enseignants et enseignantes qui œuvrent en milieu pluriethnique et plurilingue. Il s'adresse aussi à tous ceux et celles qui souhaitent développer les compétences interculturelles et les compétences langagières de leurs élèves, notamment dans des milieux défavorisés, que le français soit leur langue maternelle, leur langue seconde ou encore leur langue tierce » URL : <http://www.elodil.umontreal.ca/presentation/> (dernière consultation : le 22 juillet 2018).

enfants migrants et une réflexion sur la représentation de ceux-ci, tout en ouvrant la porte à une discussion interculturelle. Notre thèse va tenter de combler cette lacune critique.

Le corpus et sa pertinence

Notre corpus est composé de six albums illustrés : *Nul poisson où aller*⁶ (2003) de Marie-Francine Hébert (auteure) et Janice Nadeau (illustratrice), *Lili vient d'un autre pays*⁷ (2004) d'Ophélie Texier (auteure et illustratrice), *Moi Dieu Merci qui vis ici*⁸ (2008) de Thierry Lenain (auteur) et Olivier Balez (illustrateur), *Karim le kaki*⁹ (2010) de Katia Canciani (auteure) et Christine Battuz (illustratrice), *Akim court*¹⁰ (2012) de Claude K. Dubois (auteur et illustrateur) et *Les deux vies de Ning : de la Chine à Paris-Belleville*¹¹ (2013) de Valentine Goby (auteure) et Philippe de Kemmeter (illustrateur). La majorité des ouvrages sont publiés à Paris; seuls *Karim* et *Nul poisson* ont paru à Montréal. Ce sont toutes des œuvres « adressées » (selon la terminologie de Prince) : les albums présentent des signes clairs de cette visée (une désignation d'âge de lecture sur la couverture, un éditeur spécialisé dans la publication de la littérature pour les jeunes). Pour cette raison, nous parlerons toujours ici, à propos de nos œuvres, de littérature *pour* la jeunesse¹².

Pourquoi ces œuvres ? Elles ont été sélectionnées selon différents critères. Le premier est que le personnage principal est un enfant qui a subi un déplacement ou qui doit s'intégrer dans un nouveau pays. Nous avons aussi choisi d'étudier des œuvres récentes, c'est-à-dire publiées

⁶ Les 400 coups (Montréal). Désormais, nous désignerons ainsi cet album : *Nul poisson*.

⁷ L'École des loisirs (Paris). Désormais, nous désignerons ainsi cet album : *Lili*.

⁸ Albin Michel jeunesse (Paris). Désormais, nous désignerons ainsi cet album : *Dieu Merci*

⁹ Bayard Canada (Montréal). Désormais, nous désignerons ainsi cet album : *Karim*.

¹⁰ L'École des loisirs (Paris). Désormais, nous désignerons ainsi cet album : *Akim*.

¹¹ Autrement jeunesse (Paris). Désormais, nous désignerons ainsi cet album : *Ning*.

¹² Au lieu de « littérature jeunesse » ou « littérature de jeunesse ».

dans les quinze dernières années, pour donner une idée du paysage actuel, notamment depuis les événements politiques qui ont marqué le début du XXI^e siècle (attentats du 11 septembre 2001, guerre en Afghanistan, en Irak, etc.). Il est à noter que nos recherches nous ont permis de repérer beaucoup plus d'œuvres correspondant à notre premier critère depuis 2003 que dans les années 1980 et 90. Même si nous n'avons pas pu faire des recherches exhaustives, cela pourrait confirmer l'hypothèse d'un accroissement de cette production. Nous avons aussi choisi de retenir des albums s'adressant à différentes catégories d'âge de lecteurs. Ainsi, *Karim le kaki*, *Lili vient d'un autre pays*, *Moi Dieu Merci qui vis ici* et *Akim court* sont destinés aux jeunes de 3 ans à 9 ans et *Nul poisson où aller* et *Les deux vies de Ning* sont destinés aux jeunes de 9 ans et plus.

Quelques indications supplémentaires à propos du corpus s'imposent. La publication d'*Akim* a été soutenue par Amnesty International, ce qui est indiqué au dos de l'album :

L'histoire d'Akim est singulière et intime. Mais elle est aussi celle de milliers d'autres enfants, hommes et femmes que la violence contraint à la fuite. Tous ont droit et besoin de la protection garantie par le droit d'asile et Amnesty International se bat pour que ce droit soit effectivement respecté partout dans le monde.

Ning fait partie d'une collection qui se spécialise dans la thématique de l'immigration : « Français d'ailleurs ». Comme avec *Akim*, dès la « production », il y a un désir de faire réagir la lectrice ou le lecteur. Nous avons aussi découvert que certains albums ont été employés dans l'enseignement. *Karim le kaki* a été utilisé pour un projet dans le cadre d'un microprogramme universitaire de 2^e cycle « Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue » sous la direction de Françoise Armand et offert par le département de didactique de l'Université de Montréal (2013-2014). Sur le site de l'ÉLODiL, il y a une vidéo où deux enseignantes présentent l'album dans

une classe de première année¹³. Elles ont créé à partir de cet album des activités pour développer les interactions orales et la compréhension des textes. *Lili*, *Nul poisson* et *Dieu Merci* font partie de la collection d'albums « Coup de poing », créée par les bibliothèques de la ville de Montréal. Selon le site Bibliothèques Montréal, un album Coup de poing est « un album qui percute, qui ébranle, qui secoue, qui suscite une réflexion et peut être l'amorce d'une discussion chez les enfants et les jeunes¹⁴ ». Ce sont autant de marques de l'impact qu'ont eu ces œuvres qui forment un corpus riche à partir duquel nous pourrions analyser la représentation de ces personnages de jeunes migrants.

Malgré tout, ces ouvrages paraissent tout de même très différents. Ils ont été écrits par des auteurs différents qui ont chacun leur propre style. Ils ont été publiés dans différents pays, par différentes maisons d'édition. Certains proposent des animaux anthropomorphes comme personnages, d'autres non; certains combinent des phrases simples et des images effrayantes, d'autres proposent un niveau de langue plus élaboré. Bref, les écarts sont nombreux. Qu'est-ce qui peut rapprocher ces albums si variés ? Ce qui lie véritablement ces albums est plutôt le contenu : un personnage principal qui a vécu une migration. En les examinant, nous voyons que nos personnages passent d'un état à un autre : l'enfant migrant est d'abord présenté chez lui, dans son environnement familial et sécuritaire; son existence est ensuite perturbée par un événement et il devient un enfant migrant, forcé de se déplacer, seul ou avec sa famille; enfin, il est présenté dans un nouvel environnement où le lecteur le voit réussir à s'adapter.

¹³ « Interactions orales et littérature jeunesse: *Karim le kaki* », Université de Montréal, 2014. URL : <http://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video/karim-le-kaki/> (dernière consultation : le 22 juillet 2018).

¹⁴ « Coup de poing », Bibliothèques Montréal. URL : <http://bibliomontreal.com/coupdepoing/?p=71> (dernière consultation : le 22 juillet 2018).

Nous pouvons représenter ces situations à l'aide d'un schéma simple : **A** → **B**. « A » représente la situation initiale, où l'enfant est dans son pays d'origine, situation perturbée par un choc; la flèche représente le déplacement, forcé ou choisi; enfin, « B » représente la situation après le déplacement, dans l'environnement d'arrivée. Ce schéma, qui peut paraître évident, est utile pour souligner un constat important : les œuvres de notre corpus n'insistent pas autant sur ces trois éléments, elles accordent toutes plus d'attention à deux éléments sur trois. Plus précisément, soit elles insistent sur la situation initiale et sur le déplacement, soit elles insistent sur la situation initiale et sur l'environnement d'arrivée. Ceci posé, il importe de nous munir de certains outils méthodologiques et théoriques.

Appuis théoriques et méthodologiques

Une des difficultés qui se présentent à nous est que les albums sont principalement composés de deux éléments distincts mais intimement liés : le texte et les illustrations. Dans le cas du texte écrit, nous nous intéressons surtout à la narration. Ce qui nous retiendra le plus est la voix narrative qui raconte l'histoire. Elle est très présente dans ces albums. Pour l'analyser, nous retenons les recherches de spécialistes de la narratologie, comme Gérard Genette (1972) et Dorrit Cohn (1981), et de chercheurs qui analysent la narratologie dans le domaine de la littérature pour la jeunesse, comme Françoise Lepage (2003), Nathalie Prince (2015), Anne Schneider (2013) et Barbara Wall (1991). Nous utiliserons surtout les analyses qui portent sur les différents types de narration et, plus précisément, sur le « je » narratif et le « monologue narrativisé¹⁵ ». Ces outils

¹⁵ Dans *La Transparence intérieure* (1981), Dorrit Cohn explique ainsi ce qu'est le « monologue narrativisé » : « il s'agit de rendre la vie intérieure d'un personnage en respectant sa langue propre, tout en conservant la référence à la troisième personne ainsi que le temps de la narration » (p. 122).

nous seront utiles pour montrer comment le narrateur s'efforce de rendre le texte compréhensible pour les enfants-lecteurs, comment il forge le portrait du personnage et comment est construite la voix enfantine lorsque le narrateur est un enfant.

Par ailleurs, puisque nous étudions des albums, le texte n'est pas le seul vecteur de communication. Nous devons aussi analyser les illustrations, parce qu'elles ne font pas qu'orner ou agrémenter le texte. Elles vont au-delà des mots écrits et complètent ou complexifient le sens, comme nous le verrons. Cependant, les étudier n'est pas simple. Dans *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy* (2014), Frank Serafini explique ceci :

Picturebooks tell stories in a visual language that is rich and multileveled. These art forms are sophisticated despite their often deceptively simple appearance. Understanding the visual images and design elements, codes, and literary and artistic devices that have influenced the production and interpretation of picturebooks, enhances students' ability to appreciate and comprehend the subtleties of these multimodal ensembles (p. 5-6).

Serafini note l'apparence simpliste des albums et décrit l'importance de non seulement lire le texte, mais aussi de comprendre les images afin d'apprécier l'ensemble de l'album. Mais comment « lire » les illustrations ? Pour ce faire, il a développé un « modèle interprétatif », qui est composé de trois dimensions d'interprétation : « the perceptual dimension, the structural dimension, and the ideological dimension » (Serafini, p. 43), que nous traduisons ainsi : la dimension perceptive, la dimension structurelle et la dimension idéologique.

La dimension *perceptive* consiste à décrire ce que nous voyons dans l'illustration (les lignes, les formes, les motifs, les couleurs, etc.). La dimension *structurelle* consiste à examiner la grammaire, c'est-à-dire la construction des illustrations (la signification des images visuelles, la composition, les thèmes, etc.). Enfin, la dimension *idéologique* consiste à prendre en considération le contexte, la culture et l'histoire de l'image, ainsi que les symboles et messages

culturels. En d'autres mots, il s'agit d'abord de décrire ce que l'on voit, puis d'expliquer comment l'illustration est construite et enfin de réfléchir au contexte, à l'interprétation que l'on peut en faire. Le modèle de Serafini nous sera utile, car il organise la réflexion pour comprendre l'effet produit par la combinaison de l'illustration et du texte. Sans tenir compte des illustrations, nous lirions un album différent.

Pour mieux expliquer cette approche, prenons une illustration où un de nos personnages, Lili, est dans un train. (**Illustration 1**). Au niveau de la dimension perceptive, on peut voir, dans un train bleu, un crocodile vert avec des éléphants gris, les deux couleurs attendues pour ces animaux. Ce qui est moins typique est que le crocodile porte une chemise jaune et une jupe rouge et que les éléphants portent des

chemises colorées et des pantalons. Le crocodile, Lili, a les yeux grands ouverts et les éléphants la regardent, même celui qui tient un journal. Au niveau structurel, le crocodile se trouve dans le centre de l'image (au centre de la fenêtre qui laisse voir l'intérieur du train) et la couleur verte crée un contraste qui fait ressortir le crocodile; on le voit en

Illustration 1 - Lili dans le train



Texier, Ophélie. *Lili vient d'un autre pays*. Paris : L'École des loisirs, 2004, p. 1.

premier. Au niveau idéologique, l'expression qu'on voit sur les visages des éléphants semble suggérer la curiosité; le crocodile est « différent ». Lili est surprise ou bien inconfortable, car tous les yeux sont tournés vers elle. Elle se sent peut-être vulnérable, car elle est seule et tout le monde semble la juger. Cette image illustre l'impact du regard de l'autre; peut-être que Lili a peur d'être jugée par les Autres (les éléphants). L'emplacement de Lili dans l'image suggère qu'elle est le centre d'intérêt et l'absence d'autres crocodiles visibles, qu'il n'y en a peut-être aucun autre dans le pays où elle est. Lili peut représenter une figure étrangère envers laquelle la société d'accueil (les éléphants) ne savent peut-être pas comment agir. Le contraste de couleurs de peau (grise et verte) peut symboliser la variété de races, voire le racisme. L'illustration est donc très riche. Cependant, dans les prochains chapitres, lorsque nous analyserons des illustrations, nous ne pourrons systématiquement expliciter à chaque fois les différentes dimensions du modèle. Cela n'empêche pas que ce modèle sera toujours notre guide pour nos analyses.

Une autre perspective théorique qui nous sera utile est celle que David Lewis appelle « l'écologie de l'album illustré » dans *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text* (2001). Bien que les illustrations puissent être analysées individuellement et indépendamment du texte, Lewis propose qu'il est parfois nécessaire d'analyser l'image et le texte ensemble, parce qu'ils forment un « polysystème » : « The term has been [...] applied metaphorically [...] to enable the investigation of how the differing parts of a field, or factors within a process, interact and mutually influence one another » (p. 46). Il relève trois éléments importants du fonctionnement des illustrations. Il présente le premier ainsi : « a picturebook's 'story' is never to be found in the words alone, nor in the pictures, but emerges from their mutual

interanimation » (p. 36). Il s'agit d'abord d'une « animation mutuelle », c'est-à-dire que le texte et l'image sont dépendants l'un de l'autre, qu'ils s'« animent » l'un l'autre. Lewis retient ensuite la *flexibilité* : les albums présentent une relation entre le texte et les images qui peut changer au fil des pages. Par exemple, à un endroit de l'album, il peut y avoir une pause dans la narration et le lecteur doit lire les images pour combler les trous et comprendre la suite de l'histoire alors que, à un autre endroit, l'inverse peut se produire (le texte précise ce que l'illustration ne montre pas). Enfin, Lewis évoque la *complexité* de cette relation entre le texte et l'illustration, puisque dans les albums, il y a une variété de types d'images et de textes. Nous nous servons de Lewis pour formuler les liens entre les illustrations et le texte, car dans les albums de ce corpus, nous pouvons voir nettement que le plus souvent, ils sont dans une relation d'interdépendance.

Maintenant que nous avons identifié ces principaux outils, il faut dire un mot de la question des « effets » des albums. Selon Danielle Thaler (2002),

Le texte pour la jeunesse est un texte de formation, d'initiation, et d'espoir, car chaque génération tente de présenter à ses enfants un monde où certes les embûches sont nombreuses, mais où l'on peut s'en sortir [...] La morale a toujours été à la une des productions pour enfants ou adolescents (p. 295).

Thaler explicite la présence de la morale dans la littérature pour la jeunesse. Dans nos œuvres, même s'il n'y a pas de morale explicite, il semble y avoir une valeur mise de l'avant à travers les personnages principaux : ils ont la capacité de s'adapter, ou de « s'en sortir » comme l'écrit Thaler. Ce n'est pas une morale simple, mais plutôt un phénomène que nous tenterons de mieux comprendre à l'aide du concept de la résilience, notamment tel que l'a formulé Boris Cyrulnik.

Cet aspect sera important parce que notre analyse nous mènera à un enjeu crucial : l'identification du lecteur au (ou à des) personnage(s). Dans *L'Effet-personnage dans le roman* (1992), Vincent Jouve décrit deux types d'identification, celui du lecteur au narrateur et celui du

lecteur au personnage (p. 124). Nous nous intéressons au deuxième. Cette identification du lecteur au personnage apparaît quand le lecteur se reconnaît, se retrouve dans un personnage, ou lorsqu'il considère que ce qui est dit du personnage pourrait être dit de lui-même. Il ne s'agit pas nécessairement d'avoir vécu les mêmes événements mais d'en vivre de similaires (ou que l'on considère similaires) et surtout d'éprouver les mêmes émotions. Ce qui peut faciliter l'identification est le fait de penser retrouver dans le personnage des sentiments qu'on éprouve, des valeurs communes, le même âge, le même milieu social, les mêmes préoccupations, les mêmes épreuves, etc. Cependant, il faut tenir compte du fait qu'on ne peut pas complètement se reconnaître dans le personnage.

Dans le contexte de la littérature pour la jeunesse, Nathalie Prince utilise la série Harry Potter pour discuter de l'identification du lecteur au personnage. Elle explique que le personnage vieillit en suivant l'âge de ses lecteurs. Pendant les sept ans que dure l'intrigue (les sept années scolaires), les « préoccupations [de Harry] ont changé, ses motivations ne sont pas les mêmes » (p. 96) et ont suivi celles de ces lecteurs. Au début, Harry arrive dans une nouvelle école, crée des amitiés, suit des cours, amusants et moins amusants, et peu à peu réfléchit à l'avenir, à un emploi. Prince décrit que c'est « un personnage évolutif qui grandit en même temps que son lecteur évolutif » (p. 96).

Dans la littérature pour la jeunesse, l'identification au personnage semble souvent encouragée par de nombreuses stratégies. La plus évidente consiste à mettre en scène un enfant : selon Prince, les enfants-lecteurs peuvent mieux s'identifier avec des personnages-enfants qu'avec des personnages-adultes (p. 96). Dans notre corpus, tous les personnages principaux sont

des enfants¹⁶. Le réalisme des personnages est aussi important. Denis Côté, l'auteur du roman jeunesse *Prisonniers du Zoo* (1988) publié par La Courte échelle, décrit ainsi le processus lui permettant de créer un personnage :

Toute la difficulté pour moi reposait sur la création d'un personnage principal. Allais-je mettre en scène un adulte ou en enfant ? Afin de faciliter l'identification des lecteurs, j'ai décidé que mon héros serait un enfant. Quel âge aurait-il ? Pour les mêmes raisons, je lui ai donné l'âge de treize ans. Mènerait-il une vie normale, habiterait-il chez ses parents, irait-il à l'école, etc. ? J'aurais pu inventer un personnage à la Tintin, une sorte d'enfant/adulte, autonome, sans compte à rendre à personne, sans souci d'argent, pouvant voyager de par le monde aussi souvent qu'il en a envie. J'ai choisi de faire de mon héros un garçon ordinaire, vivant chez ses parents et allant à l'école. J'ai préféré lui attacher au pied tous ces boulets qu'impose la vie ordinaire (cité dans Prince, p. 81).

L'écrivain crée un personnage destiné à être aussi proche que possible de l'image qu'il se fait de ses lecteurs. Prince écrit pour sa part que si « les personnages doivent être réalistes, c'est afin que la personne du lecteur puisse s'y identifier » (p. 83). Les ressemblances reposent sur les efforts des auteurs pour mettre en scène un quotidien auquel peut s'identifier l'enfant-lecteur et auquel s'entremêlent des éléments atypiques (ici le parcours migratoire). En effet, pour que l'enfant-lecteur puisse s'identifier aux personnages, il doit reconnaître des traits, comme l'indiquent Danielle Thaler et Alain Jean-Bart :

Il faut donc que le personnage de l'adolescent possède des traits qui permettront aux jeunes lecteurs de se reconnaître en lui tout en gardant cependant suffisamment ses distances pour que les aventures vécues restent des aventures qui sortiront le lecteur de son quotidien (p. 51).

¹⁶ *Lili* et *Karim* ciblent la petite enfance (les enfants à partir de 3 ans) avec des personnages qui ont peut-être 5 ou 6 ans. Dans *Akim*, *Dieu Merci* et *Nul poisson*, les personnages sont entre l'enfance et l'adolescence (de 6 ans à 13 ans) et ces albums sont destinés à ce groupe d'âge, tout comme dans *Ning* (l'album cible les 9 à 13 ans et le héros a 13 ans).

Bien que la citation parle de l'identification chez l'adolescent, on peut constater la même chose pour les jeunes enfants : ils doivent se reconnaître et il doit y avoir des distances, par exemple pour mieux gérer la représentation d'expériences difficiles à imaginer, comme la guerre et la migration. Évoquant « le dépaysement et l'identification », Thaler et Jean-Bart écrivent que « le lecteur cherche non seulement des aventures qui le subliment, mais aussi des réponses à ses angoisses, à ses interrogations » (p. 115). L'emploi du mot « dépaysement » est important à noter ici. Les six personnages principaux des albums éprouvent un dépaysement suite à leur déplacement. Selon le dictionnaire Larousse, le verbe transitif « qui dépayse » veut dire : « troubler quelqu'un, le désorienter en le changeant de milieu et en le mettant dans une situation qui lui donne un sentiment d'étrangeté¹⁷ ». Ce « sentiment d'étrangeté » est particulier; ce n'est pas un sentiment auquel on peut facilement s'identifier. Il y a donc un travail complexe des œuvres pour arriver à créer une identification du lecteur au personnage et pour « illustrer », et peut-être faire éprouver, ce dépaysement.

Étudiant « L'Étranger dans la littérature québécoise pour la jeunesse », Monique Lebrun constate que la « présence de personnages d'origines ethniques diverses est également, pour l'enfant migrant, un facteur d'intégration sociale » (p. 95-96). Cette stratégie est à l'œuvre dans notre corpus. Parce que Ning est d'origine chinoise, que Dieu Merci, Akim et Zolfe ont vécu la guerre, pour certains enfants-lecteurs réfugiés, ils peuvent devenir l'occasion d'une « réelle identification » au lieu d'être des « hypostases abstraites » (Prince, p. 54). Cependant, le phénomène est complexe car les albums ne s'adressent pas exclusivement à des enfants migrants.

¹⁷ « Dépayser », Dictionnaire en ligne, Larousse, Paris. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9payser/23729> (dernière consultation : le 17 octobre 2018).

Dans le premier chapitre, nous fournirons d'abord une analyse de *Lili vient d'un autre pays* et de *Karim le kaki*, deux œuvres destinées aux enfants qui commencent à lire ou qui ne savent pas encore lire. Ces « lecteurs » demandent une certaine simplicité dans le texte, dans les illustrations et dans le traitement des sujets. L'une des stratégies qui y est déployée est l'utilisation d'animaux anthropomorphes comme personnages. Nous analyserons le choix d'opter pour ces personnages et leur symbolisme, de même que les stratégies qu'utilisent les auteurs et les illustrateurs pour traiter le sujet de la migration et, à première vue, pour atténuer cette dure réalité.

Dans le deuxième chapitre, nous étudierons *Akim court*, *Nul poisson où aller* et *Moi Dieu Merci qui vis ici*. Dans ces œuvres, les personnages principaux ont tous vécu la guerre et les récits semblent viser à choquer le lecteur à travers différentes stratégies, notamment l'emploi d'illustrations fortes et la soudaineté de l'évènement perturbateur. Y ont aussi beaucoup d'importance les symboles animaliers et les objets qui prennent une dimension symbolique : ils font ressortir l'innocence enfantine et détournent l'attention des personnages des horreurs de la guerre.

Dans le troisième chapitre, nous examinerons des œuvres qui utilisent des stratégies pour dévoiler l'intériorité des personnages, principalement *Les deux vies de Ning* mais aussi *Karim le kaki* et *Moi Dieu Merci qui vis ici*. Nous analyserons le rapport entre le migrant et le regard de l'autre, ainsi que l'utilisation de l'école comme un endroit commun et central dans la vie des personnages. Un élément qui contribue beaucoup à montrer ce que ressentent les personnages est le « je » narratif, associé ici à une voix enfantine qui permet au lecteur de découvrir les

sentiments de l'enfant migrant, de comprendre l'intensité des émotions pendant l'intégration dans une nouvelle communauté.

Enfin dans le quatrième et dernier chapitre, nous aborderons les valeurs et les effets produits par l'ensemble des albums. Nous analyserons les stratégies des enfants pour surmonter le défi de la migration. Les auteurs et les illustrateurs semblent opter pour des personnages qui persévèrent, malgré tout. Ce constat nous mènera ensuite à convoquer la résilience pour décrire certaines valeurs mises de l'avant dans les œuvres. Afin de comprendre l'effet de lecture produit par les six albums, nous évoquerons enfin le concept de compréhension empathique et l'« imagination narrative » qui permettent au lecteur de se mettre dans les souliers de l'enfant migrant et de mieux comprendre sa vie.

Notre thèse cherchera ainsi à mettre en lumière la représentation des jeunes migrants dans ces six albums conçus pour la jeunesse francophone. Ceux-ci peuvent contribuer à sensibiliser les jeunes et à faire évoluer les représentations de la figure de l'enfant migrant. Destinés à éduquer et à divertir, ces albums abordent les raisons pour lesquelles une famille peut se déplacer ou être forcée de se déplacer et les difficultés pour s'adapter dans un nouvel environnement. Ils peuvent aider les lecteurs à savoir comment accueillir ceux qui vivent cette migration et aider les enfants à mieux comprendre les sentiments de ceux qui ont subi un tel changement dans leur vie.

Chapitre 1 : Arrondir les angles

Au sein de notre corpus, nous retrouvons des albums conçus pour des enfants d'une variété d'âges. Deux d'entre eux sont destinés aux jeunes enfants qui ne savent pas encore lire (et seront donc lus par les parents) ou qui commencent à lire. Il s'agit de *Lili vient d'un autre pays*, pour lequel l'éditeur indique cibler la tranche d'âge 2 à 4 ans, et de *Karim le kaki*, ciblant les enfants de 3 à 9 ans. À certains égards, ils sont plus simples que les autres albums que nous étudions, mais ils sont tout de même éclairants pour notre propos. Dans ce chapitre, nous offrirons d'abord un survol des œuvres. Ensuite, nous examinerons les buts des maisons d'édition avant d'en analyser trois enjeux : l'utilisation des animaux anthropomorphes, des illustrations colorées et d'un langage simple.

1.1. Survol des œuvres

Lili vient d'un autre pays est un album illustré publié par l'éditeur français L'École des loisirs qui se spécialise surtout dans la littérature pour la jeunesse. *Lili* fait partie de la collection « loulou & Cie » qui, selon le site Internet de L'École des loisirs, est « consacrée aux tout-petits (0-5 ans) » et propose des « albums cartonnés, pop-ups, beaux albums ». Sur le site, *Lili* est associée à d'autres albums, tels que *Jean a deux mamans* (2004) et *Louise a une famille nombreuse* (2006), qui font partie de la série « Les petites familles ». La couverture présente un fond rose pâle et le titre est en jaune. Au centre apparaît un crocodile vert qui porte une chemise jaune et une jupe rouge. L'album est composé de 20 pages cartonnées, toujours avec un fond rose. Un narrateur extra-hétérodiégétique raconte le récit au présent. Le texte apparaît en caractères noirs tracés d'un trait épais. Chaque double-page présente une phrase courte; il n'y a pas de dialogue. Les illustrations, faites de couleurs brillantes, sont encadrées par un trait noir.

Pour sa part, *Karim le kaki* est un album illustré publié par l'éditeur Bayard Canada. Sur leur site Internet, nous pouvons lire ceci :

Bayard Canada est un chef de file dans la publication de magazines jeunesse et religieux au Canada, rejoignant des millions de lecteurs chaque année. Bayard voit dans le mot imprimé un fédérateur qui encourage les enfants et les adolescents à explorer et à découvrir le monde qui les entoure [...] Bayard Canada publie en français et en anglais, construisant ainsi des communautés de lecteurs dans tout le pays, avec mission d'inciter l'imagination et la réflexion.

Autrement dit, l'un des marchés majeurs de Bayard Canada est celui des jeunes. *Karim* fait partie d'une série qui s'appelle « Mon meilleur ami » où, dans chaque album, un enfant présente son meilleur ami, ce qui est le prétexte pour aborder une question potentiellement sensible. Par exemple, *Rosalie la ronde* (2010) traite de l'obésité chez l'enfant et *Frédéric le méli-mêlé* (2009) présente un enfant dyslexique¹⁸.

Selon le site Internet de l'auteure, Katia Canciani, *Karim* est destiné aux jeunes de 3 à 9 ans. Sur la couverture, nous pouvons voir trois insectes; l'un est environ cinq fois plus grand que les deux autres. Il est de la même taille que l'herbe verte derrière lui. La police du titre ressemble à de la craie de couleur noire. L'album s'ouvre avec une dédicace de Canciani : « Aux nouveaux petits arrivants. J'ai écrit cet album pour vous. Katia ». Sur son site Internet, Canciani affirme que *Karim* est « un album pour favoriser l'estime de soi et l'intégration des enfants immigrants ». L'album est composé de 22 pages avec des paragraphes courts de 2 à 7 lignes. L'histoire est racontée au présent par un personnage, Félix, le meilleur ami de Karim (ce qui donne une narration intra-homodiégétique). Le récit comporte très peu de dialogues. Les

¹⁸ L'URL du site Internet de Katia Canciani : <https://www.katiacanciani.com/mon-meilleur-ami> (dernière consultation : le 22 juillet 2018).

illustrations sont des dessins avec beaucoup de couleurs brillantes et sont parfois accompagnées de petits mots en rouge qui servent de légende, par exemple pour préciser des dialogues. Comme dans *Lili*, le contour des images est noir. Maintenant que nous avons un aperçu général des œuvres, regardons ce que l'on sait des visées des deux maisons d'édition.

1.2. Les buts des maisons d'édition

Pour mieux comprendre ces albums, nous devons dire quelques mots des « buts » qui semblent leur être attribués. Commençons avec *Lili*. Selon le site Internet de L'École des loisirs, les albums qui font partie de la collection « loulou & Cie » « abordent tous les sujets, sous forme d'imagiers ou d'histoires permettant l'éveil des enfants, mais surtout en défendant la notion de plaisir ». Le site suggère donc que cette collection parle de tout, même des sujets qui ne sont pas faciles à traiter, pour divertir et informer. Sur le site Internet de Bayard Canada, nous pouvons lire la mission de la maison d'édition qui a publié *Karim* :

Bayard Canada croit en l'éminente dignité de tout être humain. Elle veut participer à la promotion, à la formation et à la défense de la personne dans toutes ses dimensions, individuelle et sociale, matérielle et spirituelle. Dans nos activités jeunesse, nous prenons soin de présenter le point de vue de l'enfant, en respectant son intelligence et son sens critique. Bayard Canada encourage la découverte et la créativité chez l'enfant, favorise son développement émotionnel, intellectuel et physique, et encourage l'importance de choix dans la vie de l'enfant.

De plus, le site Internet de Canciani offre d'autres informations sur la série « Mon meilleur ami » :

Dans chaque album, un enfant nous présente son meilleur ami. Banal? Pas quand l'ami est affecté d'un trouble particulier... Tout l'intérêt de cette série repose sur une présentation qui dédramatise les problèmes, favorise l'estime de soi et valorise l'amitié. De plus, les personnages sont des insectes humanisés, une façon originale et amusante de créer une distance utile pour aborder des sujets parfois difficiles. La série « Mon meilleur ami » met en valeur les particularités de chaque enfant, sans taire ses faiblesses ni oublier ses forces.

La série de Katia Canciani présente donc des sujets difficiles, comme l'immigration, mais d'une façon qui stimule la créativité des enfants.

Deux buts apparaissent ainsi. Le premier consiste à offrir aux jeunes des albums amusants qui encouragent leur esprit créatif. Avec des illustrations très colorées, un texte simple et des personnages qui sont des animaux humanisés, les deux albums veulent plaire aux jeunes lecteurs. Mais, un autre but est aussi énoncé clairement : enseigner. La collection « loulou & Cie » vise l'éveil des jeunes; « Mon meilleur ami » et Bayard Canada essaient de parler de troubles et de sujets difficiles et d'encourager un développement émotionnel, physique et intellectuel. Ces albums peuvent, selon les concepteurs, instruire les jeunes et leur permettre de mieux comprendre la situation des migrants, dans le cas qui nous occupe.

Cette visée pédagogique mérite qu'on s'y arrête. Rappelons d'abord que dans la littérature pour la jeunesse, il n'est pas rare que l'école soit un lieu important dans l'histoire, comme dans *La Nouvelle maîtresse* (1994) de Dominique Demers. Dans *Lili et Karim*, nous retrouvons aussi l'école comme l'un des lieux principaux. Lili va à l'école avec les autres enfants et se fait des amis et l'histoire de Karim se déroule à l'école. Ceci constitue une autre stratégie pour faciliter l'identification des jeunes lecteurs qui vont à l'école (ou qui vont bientôt y aller).

Mais le lieu n'est pas la seule indication que ces albums ont pour but d'enseigner. En lisant la fin des deux récits, nous rencontrons un dénouement en partie optimiste pour l'enfant. Dans *Lili*, le narrateur raconte que Lili, quand elle sera plus vieille, « retournera là où elle est née, rendre visite à ses amis ... Car dans le cœur de Lili, il y a deux pays» (p. 17-19¹⁹).

¹⁹ *Lili vient d'un autre pays* n'est pas paginé, nous faisons une pagination « manuelle ».

Le jeune crocodile espère toujours retourner dans son pays d'origine. Cependant, la mention qu'il y a deux pays dans son cœur indique qu'elle semble heureuse dans son nouveau pays. Cet album enseigne qu'il est possible de vivre en pensant appartenir à deux pays, même si le processus est difficile pour le migrant qui a dû

s'intégrer et s'habituer à un nouveau mode de vie. Une illustration montre précisément que Lili pense au jour où elle retournera voir ses amis

(**Illustration 2**) et, à la dernière page de l'album, Lili se trouve entre un éléphant et un crocodile, deux amis qui représentent « ses » deux pays (**Illustration 3**). Dans *Karim*, les enfants se moquent de Karim et ne facilitent pas son intégration. Ils

l'appellent « Karine » et lui disent qu'il doit aller dans la ligne des filles.

Illustration 2 - Lili rêve



Texier, Ophélie. *Lili vient d'un autre pays*. Paris : L'École des loisirs, 2004, p. 18.

Illustration 3 - Lili et ses amis



Texier, Ophélie. *Lili vient d'un autre pays*. Paris : L'École des loisirs, 2004, p. 20.

Félix, par contre, ne se moque jamais de Karim et essaie de l'aider : « Moi, je sais que tout ça ne l'aide pas [Karim] à s'adapter, car un jour il m'a avoué : - Souvent, je voudrais retourner d'où je viens, retrouver mes grands-parents et tous mes copains²⁰ » (p. 16). Comme Lili, Karim espère rentrer dans son pays d'origine pour revoir sa famille et ses amis. Ces deux personnages éprouvent de la nostalgie lorsqu'ils pensent à leur pays natal. Et, comme Lili, Karim

Illustration 4 - Karim et Félix



Canciani, Katia et Battuz, Christine. *Karim le kaki*. Montréal : Bayard Canada livres, 2010, p. 22.

réussit à s'adapter, avec l'aide de Félix. Les deux jouent ensemble au soccer, se racontent des histoires et ont un code secret qui est la langue maternelle de Karim, qui devient le meilleur ami de Félix (**Illustration 4**). L'album laisse penser que Félix est celui qui aide le plus Karim dans son adaptation. Les amis de Karim lui manquent, mais Félix est gentil et lui offre son amitié, ce qui donne une fin assez heureuse à l'album. Celui-ci enseigne d'abord l'importance de bien accueillir un nouvel migrant, car l'intégration n'est pas facile, surtout si l'on se moque de quelqu'un qui est « différent » ou si on ne l'inclut pas dans les activités. C'est une leçon simple, appropriée pour un jeune enfant.

Il est donc évident que l'un des buts de ces œuvres est d'enseigner, mais c'est la façon dont ils enseignent, les stratégies employées, qui vont surtout nous intéresser. On peut remarquer

²⁰ *Karim le kaki* n'est pas paginé, nous faisons une pagination « manuelle ».

que dans ces deux albums pour la petite enfance, il y a des caractéristiques communes : les personnages sont des animaux anthropomorphes, le texte est simple et les illustrations sont colorées et offrent plusieurs informations absentes du texte. Nous allons maintenant examiner ces caractéristiques l'une après l'autre.

1.3. Les animaux anthropomorphes comme personnages

« L'animal demeure un personnage fréquent de la littérature de jeunesse et notamment de la prime jeunesse », constate Nathalie Prince dans *La Littérature de jeunesse* (p. 93). Dans nos deux albums, tous les personnages sont des animaux. Lili est un crocodile qui vit dans un nouveau pays où on trouve beaucoup d'éléphants. Karim et Félix sont deux insectes, d'espèces différentes. Canciani affirme avoir fait ce choix pour « créer une distance utile ». Cependant, la stratégie est peut-être plus complexe. On peut penser que l'auteure (ou l'illustrateur) a opté pour des animaux parce qu'il s'agit d'une « littérature symbolique, stéréotypique » :

Il y a omniprésence de l'animal dans la littérature de jeunesse parce que justement il s'agit d'une littérature symbolique, stéréotypique et que l'animal paraît en soi sursignifiant. [...] Il s'agit d'une littérature qui en soi, et notamment quant à ses personnages, se fonde sur une prépoétique, une archipoétique ou une archisémiotique de la littérature, dans laquelle le bestiaire tient une place déterminante (p. 93).

Nathalie Prince affirme de plus que l'animal est peut-être présent car il ressemble plus à l'enfant : « Il faut également remarquer – non sans étonnement – que le personnage animal penche plus vers l'universalité enfantine que toute image humaine. L'animal semble curieusement plus enfant que l'enfant lui-même » (p. 94), ce qui facilite l'identification. Le personnage qui est un animal anthropomorphe peut donc rapprocher autant qu'il éloigne.

Cependant, pourquoi choisir des crocodiles et des éléphants dans *Lili* ? Et deux types d'insectes dans *Karim* ? Nous proposons l'hypothèse que ces animaux sont propices pour

représenter les différences physiques et comportementales et le fait que le migrant est vu comme « différent ». Avant de commencer l'analyse, il faut noter que dans les deux albums, ce n'est pas le texte qui indique que nos personnages ne sont pas humains, ce sont les illustrations. Le texte ne donne pas de descriptions physiques des personnages. Sans les illustrations, les lecteurs ne connaîtraient pas les différences entre le nouveau venu (le migrant) et les autres personnages.

À propos de *Lili*, il y a un rapport symbolique entre le crocodile et l'éléphant. Le crocodile est un grand reptile carnivore qui a des mâchoires puissantes et qui peut tout « dévorer et détruire »; le crocodile est souvent associé à une bête « de la méchanceté » (Chevalier et Gheerbrant, p. 317). Les habitants du nouveau pays sont des éléphants, de gros mammifères herbivores associés à « la sagesse » et à « la force » (p. 398). Ces deux animaux sont donc très différents l'un de l'autre. Leurs différences permettent de bien montrer ce qui sépare physiquement Lili (l'enfant migrant) et les éléphants qui habitent le pays d'accueil. Il est aussi important de noter que, dans la nature, le crocodile peut menacer l'éléphant. Dans *Lili*, par contre, les éléphants sont plus nombreux et le crocodile est celui qui doit bien se conduire afin de s'intégrer dans son nouveau pays. Il y a donc un renversement : le crocodile, souvent connoté péjorativement, n'est pas représenté comme une bête méchante, mais plutôt une bête vulnérable²¹. L'album présente non seulement deux animaux distincts pour marquer les différences mais celui qui paraît menaçant (différent) ne l'est pas. D'ailleurs, les illustrations ne présentent jamais Lili comme un prédateur effrayant.

²¹ Le lien entre le crocodile et l'éléphant n'est pas nouveau. Prenons par exemple la comptine pour enfants « Ah ! les crocodiles ». Les crocodiles partent pour combattre les éléphants mais se sauvent à la fin de la chanson. Ce rapprochement n'est toutefois pas explicite dans l'album. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=dIYCbi8vAKA> (dernière consultation : le 16 octobre 2018).

Des mécanismes

similaires sont à l'œuvre dans *Karim*. Dans la série « Mon meilleur ami », tous les personnages sont des insectes humanisés. Dans l'album qui nous occupe, tous les personnages sont des insectes d'espèces différentes, ce qui permet de montrer les différences physiques dans les illustrations (**Illustration 5**).

Illustration 5 - Karim et les autres étudiants



Canciani, Katia et Battuz, Christine. *Karim le kaki*.
Montréal : Bayard Canada livres, 2010, p. 13.

Karim, le migrant, est

beaucoup plus grand que les autres insectes, il a six pattes et un dos semblable à celui d'un scorpion; il ressemble un peu à une mante religieuse. Les autres insectes sont très petits, ont des couleurs variées, ont quatre pattes et, pour la majorité, des ailes. Ils ressemblent plutôt à des scarabées ou à des coccinelles. La différence de Karim, le nouveau, est donc très apparente.

Prince explique que les animaux anthropomorphisés sont une pratique courante dans la littérature pour la jeunesse :

Il est à remarquer toutefois que l'animal tel qu'il se présente en littérature de jeunesse n'est pas tellement animal au sens adjectival du terme que le plus souvent anthropomorphisé : il parle, il s'habille, adopte généralement la station debout, roule en carrosse ou en moto, skie, monte en dirigeable (Prince, p. 94).

C'est-à-dire que les auteurs qualifient les animaux comme des êtres humains, ce qui est bien le cas dans *Karim et Lili*. Lili et Karim vont à l'école après avoir migré. Lili porte une chemise, une jupe et un sac à dos; Karim porte une tuque, des gants, un foulard et un sac à dos aussi. Lili voyage en train, prend un bain et mange à la table tandis que Karim fait des dessins, lave ses mains et joue au soccer avec d'autres enfants. Ce sont des activités associées aux êtres humains et, plus précisément, aux enfants. Montrer des animaux qui font des activités « humaines » s'impose ici comme une stratégie qui aide à l'identification. Ajoutons que ces personnages ne sont pas du tout des animaux dans le « sens adjectival », comme l'explique Prince. On peut s'interroger sur l'intérêt d'avoir des enfants représentés comme un crocodile ou un insecte. « Si cet animal a tout de l'homme, pourquoi n'est-il pas homme ? » se demande Prince (p. 94). Elle décrit ensuite l'ambiguïté de l'anthropomorphisation de l'animal, en disant qu'« il pourrait s'agir de faire de l'animal *un homme comme les autres* ; or justement il apparaît que l'animal s'identifie symboliquement à un autre de l'homme-adulte comme peut l'être l'enfant » (p. 94). Le dernier point semble décrire ce que l'on observe dans nos deux œuvres puisque l'animal n'est pas ce qui est le plus important. Ce qui compte davantage est la symbolisation qui, à travers les animaux anthropomorphes, met en lumière une situation possible d'un migrant. Pour mieux comprendre ce phénomène, il faut nous arrêter sur les relations spécifiques entre le texte et les illustrations.

1.4. La lecture qui semble simple

Tant *Lili vient d'un autre pays* que *Karim le kaki* sont conçus pour les jeunes enfants qui ne savent pas lire ou qui commencent à apprendre à le faire. Ainsi, le texte est très simple et semble raconté par un enfant. Dans *Lili*, nous pouvons lire des phrases d'une ligne avec un vocabulaire simple, associé à l'enfance; dans *Karim*, des phrases un peu plus complexes, mais

toujours avec un vocabulaire limité. Par exemple, au lieu de dire que les personnages ont « (im)migré », un concept que les jeunes peuvent ne pas comprendre, les narrateurs racontent que les personnages viennent d'un « autre pays ». On remarque aussi que la majorité de la page est consacrée aux illustrations, colorées et brillantes. Le texte est habituellement placé dans un coin ou au centre de la page. Quand on les examine attentivement, on observe que ces albums se ressemblent et mettent en lumière un rapport entre le texte et l'image bien précis.

Commençons avec *Lili*. L'histoire montre que Lili est bien « différente » des autres enfants-éléphants, non seulement car elle est un crocodile, mais parce qu'elle doit maintenant s'habituer à une nouvelle vie, parce qu'elle vient d'ailleurs. Son histoire est racontée par un narrateur extra-hétérodiégétique qui peut donc décrire ses pensées. Par contre, il ne donne pas toutes les informations. Il indique que la vie dans le pays d'origine de Lili « est très difficile », mais il ne dit pas pourquoi la famille a décidé de migrer. Il donne seulement quelques indices. Il raconte que Lili habite maintenant dans « un pays où tous les enfants vont à l'école. Un pays dans lequel on mange à sa faim ! Un pays où les enfants sont rois » (p. 11-15). Ces phrases suggèrent que dans son pays d'origine, tous les enfants ne vont pas à l'école et ne mangent pas à leur faim. Le narrateur emploie aussi la métaphore que les enfants sont « rois », ce qui peut dire que les enfants sont gâtés et ne sont pas pauvres. Le narrateur ne donnant pas de détails précis, nous pouvons seulement faire des hypothèses. Ce choix concentre l'attention du lecteur sur le voyage et sur l'intégration de Lili dans son nouvel environnement.

Cependant, les illustrations donnent plus d'informations. Quand le narrateur raconte que la vie de Lili est très difficile dans son pays d'origine, les images la montrent qui tient deux seaux remplis d'eau dans ses mains et un sur sa tête et nous voyons un personnage qui semble

être sa mère qui porte un bébé sur son dos et qui remplit un autre seau d'eau dans un étang. Ceci nous indique que la famille n'a pas accès à l'eau courante, ce qui suggère qu'elle vit peut-être dans la pauvreté. Plus tard, le narrateur dit que la vie de Lili est plus facile dans ce nouveau pays et les illustrations montrent Lili dans un bain rempli d'eau, ce qui semble dire que la famille a maintenant accès à l'eau. On pourrait même dire qu'on passe de la privation à l'abondance (mais rien n'indique le gaspillage dans l'album).

Dans *Karim*, nous constatons que, comme dans *Lili*, tous les détails ne sont pas précisés dans le texte. L'histoire est racontée, nous l'avons dit, par le personnage de Félix, le nouvel ami de Karim. Ce narrateur intra-homodiégétique se présente au début du récit : « Moi, je m'appelle Félix. Il y a un nouveau dans ma classe qui s'appelle Karim. Et Karim, il a des couleurs bien à lui » (p. 3). Le narrateur est un enfant et raconte l'histoire comme un enfant avec des phrases simples et un vocabulaire qui n'est pas complexe. Ce type de narration qui coïncide avec le vocabulaire de l'enfant-lecteur peut faciliter l'identification.

Comme dans *Lili*, le narrateur ne donne que quelques indices. Par exemple, au début du récit, Félix dit que « Karim porte toujours sa tuque, ses gants et son foulard. Peu importe la météo, il est habillé chaudement » (p. 4). Félix ne sait pas d'où vient Karim, mais nous pouvons imaginer que Karim vient d'un pays très chaud et que le climat lui paraît froid. Félix dit aussi que Karim raconte sa vie d'avant aux autres élèves : « Il dit que quinze personnes de sa famille vivaient avec lui et qu'il devait tous les jours aller chercher l'eau dans un puits » (p. 7). Comme dans *Lili*, cette phrase suggère que Karim vivait dans la pauvreté, sans accès à l'eau courante. Félix dit que les autres étudiants pensent que Karim raconte des mensonges, peut-être car ils n'ont pas vécu la pauvreté comme lui (Karim) et ne peuvent imaginer cette situation. Félix croit

Karim, lui démontre de l'empathie :

« C'était juste différent dans son ancien pays » (p. 7). Les illustrations montrent que Karim est très grand par rapport aux autres élèves. Nous voyons une bulle avec une image de Karim qui cherche de l'eau dans un puits, comme l'explique le narrateur. Des mots en rouge sont ajoutés pour indiquer le dialogue des personnages : à côté de

Illustration 6 - Karim et le puits



Canciani, Katia et Battuz, Christine. *Karim le kaki*.
Montréal : Bayard Canada livres, 2010, p. 6.

Karim nous pouvons lire « C'est vrai ! » et à côté d'un autre insecte-étudiant, nous pouvons lire « Menteur ! » (p. 6-7). Il est intéressant de noter que ces répliques dans les illustrations ne sont pas dans le texte. Les illustrations ajoutent donc des informations à l'histoire.

De plus, nous voyons que Félix est gentil envers le nouveau migrant grâce à l'expression de son visage, même si les autres étudiants le traitent de « menteur » (**Illustration 6**). Nous savons que Félix le croit et le voit comme un ami, même s'il n'a pas non plus toujours des informations précises sur son passé et qu'il n'a pas vécu d'expérience similaire. Lorsque Karim montre un dessin de sa famille à la classe, Félix dit que les autres enfants rient, car il parle avec un « drôle de ton chantant » et utilise des mots différents. Dans les illustrations qui accompagnent ce texte, nous voyons Karim avec le dessin de sa mère et son père et quelques étudiants qui rient (« Hi ! hi ! » est écrit en rouge) et un enfant qui dit « Hein ? ». Félix ne semble pas rire et, dans l'illustration, il est indiqué qu'il dit « Beau dessin ! » (p. 11). De même, lorsque

Karim sort son dîner, dans l'illustration, on peut voir Karim qui tient un kaki, des élèves qui semblent dégoutés et Félix souriant

(Illustration 7). Ce dernier décrit le dîner comme « un sac à surprises », d'un ton plutôt positif. Félix, le narrateur, devient un personnage important pour Karim qui peut compter sur lui.

Illustration 7 - Karim apporte un kaki



Canciani, Katia et Battuz, Christine. *Karim le kaki*. Montréal : Bayard Canada livres, 2010, p. 9.

Ces deux albums permettent aux lecteurs de mieux comprendre la situation de Karim et de Lili en montrant que changer de pays n'est pas facile. Ils peuvent sensibiliser les lecteurs à cette situation. Ceci passe par l'identification, qui repose sur deux stratégies : utiliser des animaux anthropomorphes comme personnages et présenter un environnement familier à l'enfant-lecteur.

Citons ici Nathalie Prince :

Ainsi le rôle du personnage consiste à créer une identification immédiate et sans faille avec l'enfant afin de créer une intimité qui à son tour crée de l'émotion. Pour autant, on le devine, l'animal ne saurait être le seul miroir du lecteur enfantin. L'animal, c'est donc l'autre et le même, l'autre de l'enfant et son même, sorte de miroir mystérieux et étrange au service d'une identification complexe (p. 95).

Les animaux anthropomorphes permettent ici cette « identification immédiate » de l'enfant-lecteur, surtout parce qu'ils font des activités typiques des enfants, comme aller à l'école.

L'emploi des animaux arrondit les angles, rend les enjeux moins menaçants, la migration moins intimidante, pour des jeunes qui commencent à lire et ne comprennent peut-être pas la migration.

Chapitre 2 : Choquer le lecteur

Dans l'article « L'Enfance en guerre dans "Les Livres Roses de la Guerre" 1914-1918 » (2010), Laurence Olivier-Messonnier étudie une « série héroïque » pour la jeunesse qui contient douze volumes. Elle écrit :

La majorité des histoires de la série héroïque a pour protagoniste un enfant. Le double mouvement d'intégration de la guerre dans l'enfance et de l'enfance dans la guerre s'accompagne d'un paradoxe : la Grande Guerre oublie et harcèle à la fois la jeunesse. Cet antagonisme s'explique par le fait que l'on demande à l'enfant d'oublier son âge et de se substituer à l'adulte. Il doit grandir subitement, mûrir, devenir un petit homme [ou une petite femme]. Même ses jouets subissent l'impact de la guerre. [...] La littérature enfantine est là pour rappeler à l'imaginaire des jeunes lecteurs que la guerre s'imisce dans le quotidien et qu'ils doivent se comporter comme les héros de leurs histoires (p. 146).

De cet extrait qui décrit la série « Les Livres Roses de la Guerre », nous pouvons retenir quelques remarques. Olivier-Messonnier constate que la guerre fait « grandir » les enfants (qu'ils gagnent en maturité) et que la littérature pour la jeunesse leur apprend que la guerre est une réalité dans le quotidien de plusieurs personnes. La littérature pour la jeunesse joue alors un rôle marquant pour ses lecteurs : les aider à imaginer les dangers de la guerre, même s'ils ne l'ont jamais vécue.

Dans ce chapitre, nous étudions trois albums, *Nul poisson où aller*, *Akim court* et *Moi Dieu Merci qui vis ici*, qui racontent les aventures de personnages-enfants dont la vie est perturbée par un événement catastrophique, la guerre. En ce qui concerne notre schéma, *Nul poisson* et *Akim court*, détaillent surtout la situation initiale et le déplacement, tandis que *Dieu Merci* se concentre surtout sur le déplacement et l'intégration²². Ces trois albums donnent à lire

²² Pour cette raison, nous étudierons *Moi Dieu Merci qui vis ici* dans ce chapitre (surtout la première partie de l'album, lorsque le personnage doit se déplacer à cause d'une guerre) et dans le prochain chapitre (surtout la deuxième partie lorsque Dieu Merci doit s'intégrer dans le nouveau pays après son déplacement).

l'histoire, difficile à raconter, d'un enfant migrant, forcé de quitter sa maison à cause d'une guerre. Nous analyserons comment l'identification est construite, malgré le fait que les lecteurs n'ont pas tous vécu un tel bouleversement.

2.1. Survol des œuvres

Commençons avec *Akim court*. Cet album est publié par l'éditeur L'École des loisirs, comme *Lili vient d'un autre pays*. Nous l'avons déjà dit, cette maison d'édition se spécialise dans la littérature pour la jeunesse. Plus précisément, *Akim court* fait partie de la collection « Pastel », qui, selon le site Internet de L'École des loisirs, est

La griffe belge de L'École des loisirs [qui] a été créée en 1988 à Bruxelles. Elle se veut fidèle à l'exigence de qualité littéraire et graphique qui a toujours animé L'École des loisirs ainsi qu'au respect de l'enfant lecteur. Cette volonté d'innover suit des chemins artistiques variés avec le souci de s'adresser aux enfants sans tabous et avec tendresse. Le talent des artistes belges et d'ailleurs, publiés chez Pastel, est reconnu en Belgique, en France, mais aussi dans divers pays étrangers²³.

Cette collection vise à parler de sujets tabous aux enfants, mais d'une façon plus « tendre ».

Toujours selon le site, l'album est destiné aux enfants de 8 à 11 ans²⁴. Sur la couverture, on peut lire le titre en grosses lettres noires et voir un jeune garçon et quelques silhouettes qui s'enfuient d'un bombardement dans un village. Au premier coup d'œil, nous remarquons que la majorité des pages dans l'album ne sont consacrées qu'à présenter des illustrations (76 sur 87). Dans les pages qui contiennent du texte, celui-ci est souvent situé dans le bas ou le centre de la page et n'est pas accompagné d'illustrations. Les phrases sont courtes, tout comme les paragraphes, qui

²³ « Pastel », L'École des loisirs. URL : <https://www.ecoledesloisirs.fr/collection/pastel> (dernière consultation : le 22 juillet 2018).

²⁴ « Akim court », L'École des loisirs. URL : <https://www.ecoledesloisirs.fr/livre/akim-court> (dernière consultation : le 20 août 2018).

ont une longueur d'environ quatre à six lignes. En ce qui concerne la narration, l'histoire est racontée au présent par un narrateur extra-hétérodiégétique (comme dans *Lili*). Il n'y a pas de dialogue. Les illustrations sont des croquis au crayon au plomb avec un peu de peinture à l'aquarelle. Il y a un mélange de dessins détaillés et de dessins qui ressemblent plus à des esquisses inachevées. Les illustrations occupent le centre de la page, avec un espace blanc qui forme une marge autour de celles-ci; elles sont caractérisées par une palette chromatique terne de couleurs sombres (brun, beige, gris, noir). D'ailleurs, dans un entretien, Claude K. Dubois, l'auteure et l'illustratrice, dit que le « crayon brut » utilisé dans *Akim court* peut symboliser l'atmosphère poussiéreuse de la guerre²⁵.

Maintenant, décrivons l'album *Nul poisson où aller*, publié par Les 400 coups, une maison d'édition qui se spécialise dans la littérature pour les jeunes, selon son site Internet :

Depuis leur création Les 400 coups se consacrent au plaisir, à la beauté, à la force des mots, des idées et des images. De façon ludique ou sérieuse, pour les petits et les grands, Les 400 coups offrent une tribune à ceux et à celles qui ont quelque chose à dire, à partager, à raconter. En publiant des albums jeunesse, Les 400 coups participent avec dynamisme, et dans la diversité, à cette grande aventure humaine qu'est la vie dans toutes ses nuances²⁶.

Les 400 coups offrent surtout des albums jeunesse et encouragent une diversité parmi ceux-ci.

L'album fait partie de la collection « Carré blanc ». Sur le site Internet de la maison d'édition, on peut lire la description de cette collection : « Quand le cercle noir devient-il carré blanc ?

Lorsqu'il nuance son point de vue. Par des textes dérangeants et des illustrations fortes, cette

²⁵ « Akim court, l'histoire d'un enfant réfugié par Claude K. Dubois » de Nicole Debarre, RTBF, 2015. URL : https://www.rtb.be/culture/litterature/detail_akim-court-l-histoire-d-un-enfant-refugie-par-claude-k-dubois?id=9149413 (dernière consultation : le 10 août 2018).

²⁶ « À propos », Les 400 coups. URL : <https://www.editions400coups.com/a-propops> (dernière consultation : le 22 août 2018).

collection veut sensibiliser les enfants à ce qui constitue l'humanité²⁷ ». Cette collection vise alors la sensibilisation à travers des albums qui ne semblent rien cacher.

L'album *Nul poisson* est destiné aux enfants « dès 7 ans²⁸ » (p. 48). Sur la couverture, on voit des silhouettes grises et brunes qui semblent marcher en ligne sur une butte qui les conduit vers le bas de l'illustration, comme s'ils marchaient vers une destination inconnue. L'album est composé de 47 pages; l'histoire est racontée au présent par un narrateur extra-hétérodiégétique qui connaît les pensées du personnage principal, Zolfe. Cependant, la construction des pages est plus complexe que dans *Akim court*. L'auteure et l'illustratrice multiplient les stratégies : les pages qui contiennent du texte comportent des paragraphes de différentes longueurs avec des phrases complexes, qui ne sont pas toujours situées au même endroit dans la page. On peut aussi lire des dialogues entre les personnages.

En ce qui concerne les illustrations, elles semblent faites avec de l'aquarelle et sont floues, parfois plutôt abstraites, positionnées un peu partout dans la page (parfois elles dépassent les limites de celle-ci et parfois elles sont plutôt centrées). Le dessinateur utilise une variété de couleurs, mais, comme dans *Akim court*, celles-ci relèvent malgré tout d'une palette chromatique terne et plutôt sombre. Par exemple, on voit beaucoup de noir, de gris, de brun et de vert foncé. Il faut aussi noter qu'est évoqué dans l'album le livre préféré de Zolfe, intitulé « Le pot aux rêves »; le lecteur en lit des extraits parallèlement au récit de ce que vit la petite fille. Ce livre n'apparaît que dans les illustrations, presque exclusivement, sous la forme d'une image d'album illustré **(Illustration 8)**.

²⁷ « Collection Carré blanc », Les 400 coups. URL : <https://www.editions400coups.com/collection/carre-blanc> (dernière consultation : le 20 août 2018).

²⁸ *Nul poisson où aller* n'est pas paginé, nous faisons une pagination « manuelle ».

Décrivons maintenant le dernier album étudié dans ce chapitre, *Moi Dieu Merci qui vis ici*. L'album est publié par la maison d'édition Albin Michel jeunesse et fait partie de la collection « Panda poche ». Le récit de Dieu Merci est une histoire vraie. Sur le site Internet d'Albin Michel, on peut lire :

L'histoire vraie de Dieu Merci, qui a fui son pays, l'Angola, pour la France. Les douleurs de l'exil, mais aussi l'espoir sont évoquées avec justesse et respect, avec des mots et des images vraies et pudiques. Cet album est empreint d'une force poétique (et politique), qui affirme, de superbe manière, le droit pour chacun de vivre, ici ou ailleurs, en paix et sereinement²⁹.

De plus, au début de l'album, on peut lire la dédicace suivante de l'auteur Thierry Lenain :

Voilà près de quinze ans aujourd'hui que Dieu Merci est arrivé en France. Sa carte de séjour est renouvelée chaque année : l'absence d'un travail stable ne lui a pas encore permis d'obtenir celle de dix ans. Sa plus grande fille, qui est née dans notre pays, aura treize ans en 2017. Ce sera alors peut-être elle qui, grâce à son droit du sol, sera la première à obtenir ce à quoi chaque membre de la famille de Dieu Merci aspire : la nationalité française³⁰ (p. 3).

Il est à noter que *Dieu Merci* est la seule histoire dans notre corpus basée sur des événements réels et des personnages réels.

Illustration 8 - « Le pot aux rêves »



Hébert, Marie-Francine et Nadeau, Janice. *Nul poisson où aller*. Montréal : Les 400 coups, 2003, p. 5.

²⁹ « Moi Dieu Merci qui vis ici », Albin Michel. URL : <http://www.albin-michel.fr/ouvrages/moi-dieu-merci-qui-vis-ici-9782226324610> (dernière consultation : le 20 août 2018).

³⁰ *Moi Dieu Merci qui vis ici* n'est pas paginé, nous faisons une pagination « manuelle ».

Sur la quatrième de la couverture, on peut lire que l'album est destiné aux enfants de 6 à 9 ans. Il est composé de 31 pages, avec des paragraphes de différentes longueurs, des phrases courtes qui riment et peu de dialogues. L'histoire est racontée surtout au passé par un narrateur intra-autodiégétique (Dieu Merci). En ce qui concerne les illustrations, les pages présentent une variété de couleurs, notamment le brun, le jaune, le rouge, le bleu, le blanc et le noir. On remarque plusieurs lignes qui font des spirales. Dans un article publié dans *Midi libre*, « Sérignan : Olivier Balez, président du 22^e festival de BD » (2017), le style de l'illustrateur Olivier Balez est décrit comme un « dessin rétro et psychédélique³¹ », ce qui correspond bien aux illustrations dans l'album. Maintenant que nous avons un aperçu général des œuvres, regardons comment la guerre bouleverse la vie des trois jeunes héros.

2.2. L'arrivée soudaine des agresseurs

Dans les trois œuvres, on voit un schéma récurrent : la vie est soudainement bouleversée par l'arrivée de la guerre. Débutons avec les états initiaux des trois personnages. Dans *Akim court*, l'œuvre commence avec des phrases simples : « 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 Kuma³² » (p. 6). Malgré l'emploi du verbe « semble » qui présage ce qui va suivre (la guerre), le narrateur nous offre une scène calme, sereine, plutôt qu'une scène avec un personnage nerveux, inquiet. Akim ne s'occupe pas de la guerre; peut-être qu'il ne sait même pas qu'il y en a une qui approche. Au lieu de s'inquiéter, il joue avec ses amis « tranquillement ». Ce faisant, il met en

³¹ « Sérignan : Olivier Balez, président du 22^e festival de BD », *Midi Libre*, 2017. URL : <https://www.midilibre.fr/2017/04/20/serignan-olivier-balez-president-du-22e-festival-de-bd.1495210.php> (dernière consultation : le 20 août 2018).

³² *Akim court* n'est pas paginé, nous faisons une pagination « manuelle ».

évidence l'innocence de l'enfant. L'étude des illustrations confirme ces observations. Les premières pages de l'album contiennent des illustrations qui donnent à voir le quotidien du personnage principal : Akim prépare son bateau, rejoint ses amis et joue avec eux près de l'eau. Il n'y a aucun indice de la guerre. L'environnement est détaillé : on voit clairement les bâtiments du village, même si ce sont plutôt des lignes floues que des formes solides et bien définies. On voit le contraste entre Akim, au premier plan, et les maisons; ce contraste montre qu'Akim est très petit. Même si le narrateur n'indique pas son âge, les illustrations donnent à penser qu'il a environ 5 à 7 ans. Elles offrent ainsi plus de détails que le texte. De même, elles permettent de constater que le village se trouve près de l'eau, qu'il comporte plusieurs maisons placées côte à côte et qu'il ne s'agit pas d'une grande ville (il n'y a pas de gratte-ciels ou de gros bâtiments modernes). Ensemble, le texte et les illustrations construisent donc cette situation initiale positive, où un enfant innocent s'amuse sans songer à la guerre.

Dans *Nul poisson*, la situation initiale est à plusieurs égards similaires à celle d'*Akim court*. Les premières lignes indiquent qu'il y aura un « voyage » : « Des rumeurs de voyage flottaient dans la maison. Un voyage ? Depuis le temps que Zolfe en rêvait ! » (p. 2). Comme dans *Akim court*, les premières lignes créent une ambiance plutôt positive. Le mot « voyage » est employé et on peut penser, avec Zolfe, que ce mot qui revient souvent évoque un séjour dans un lieu lointain ou étranger pour s'amuser. Zolfe y voit un synonyme de « vacances ». Le lecteur ou la lectrice peut tout à fait avoir la même idée, la même attente. Dans les pages suivantes, les échanges entre les parents de Zolfe indiquent qu'il ne s'agit pas de ce type de voyage :

- Il faudra bien se décider...
- Rapidement...
- Pour aller où... [...]
- Ce serait dépaysant pour les enfants...

- Et nous n'avons pas les moyens. [...]
- Il faudra voyager discrètement...
- ... avec le strict nécessaire (p. 2-4).

Nous ne connaissons pas tout le contexte, mais un sentiment d'urgence apparaît. L'utilisation du verbe « faudra », des adverbes « rapidement » et « discrètement » et l'expression « strict nécessaire » indiquent que ce « voyage » n'est pas pour s'amuser. L'adjectif « dépayçant », employé par les parents, est important car il donne plus de contexte³³. Ce « voyage » sera vraiment un « dépaysement ». La guerre viendra bientôt troubler la famille et la forcera à quitter la maison. Zolfe ne perçoit toutefois pas cette urgence; elle pense qu'ils vont tous partir pour un pays « dont les couleurs s'avivaient » et que la discussion en cachette est une « surprise » : « Impossible pour Zolfe d'en proposer une seule [destination] à ses parents sans se faire accuser d'écouter aux portes. Et risquer de gâcher la surprise qu'ils voulaient offrir à leurs enfants » (p. 3). Le narrateur emploie un mot, « surprise », qui possède des connotations généralement positives. Zolfe n'y voit que du bon en se disant : « Ah! partir à l'aventure, sac au dos! » (p. 4).

Zolfe doit choisir ce qu'elle apporte comme bagage, comme son livre préféré. Elle pense à son poisson Émil, un cadeau de sa grand-mère. Elle décide qu'elle ne peut pas l'apporter avec elle pendant le « voyage », mais qu'elle ne peut pas l'abandonner. Elle le confiera à sa meilleure amie, Maiy. Comme Akim, Zolfe ne se préoccupe pas vraiment des dangers, elle pense seulement à cette « surprise » et à son bagage. Akim et Zolfe ne songent pas à l'avenir alors que le narrateur offre des indices aux lecteurs qui leur permettent d'anticiper un danger imminent.

³³ Rappelons que nous avons évoqué la particularité du dépaysement dans l'introduction de cette thèse. Ce voyage désorientera la jeune Zolfe, elle éprouvera peut-être des sentiments d'étrangeté, selon les parents.

Contrairement à Claude K. Dubois qui illustre *Akim court*, l'illustratrice de *Nul poisson où aller*, Janice Nadeau, combine à sa palette chromatique terne l'utilisation de diverses couleurs chaudes (notamment le rouge, le jaune, l'orange) et froides (le bleu et le vert). Elle ne se limite pas aux brun, noir et gris, comme dans *Akim court*. Ces diverses couleurs sont surtout présentes pour représenter Zolfe et lorsque qu'elle pense au « voyage » et décrit le poisson Émil. Par exemple, le ciel est bleu et les maisons sont rouges, jaunes et vertes lorsque le narrateur parle du voyage. La description d'Émil est accompagnée d'illustrations tout aussi colorées : l'eau dans le bocal est jaune, verte, rose et bleue (**Illustration 9**). Et, au deuxième plan, Zolfe porte une robe rose. Derrière elle, la chambre a une couleur jaunâtre qui évoque le soleil. Le poisson et le bocal se retrouvent au premier plan et ils ont une taille marquante, illustrant peut-être l'importance du poisson pour Zolfe. Au contraire de ce que l'on voit dans *Akim*, les proportions ne sont pas réalistes : le poisson est presque aussi grand que le bocal. Il faut aussi noter qu'il n'y a pas de détails dans le décor, au point que nous ne voyons pas clairement de quoi a l'air la chambre où les personnages se trouvent.

Akim et Zolfe n'ont aucune idée de ce qui se passe au-delà de leurs activités de tous les jours. Akim continue à jouer avec ses bateaux et Zolfe pense à ce qu'elle va apporter avec elle. Au début

Illustration 9 - Zolfe et le poisson



Hébert, Marie-Francine et Nadeau, Janice. *Nul poisson où aller*. Montréal : Les 400 coups, 2003, p. 8.

de l'album, les narrateurs racontent donc l'histoire d'un enfant heureux, ce que confirment les illustrations. Les couleurs et les détails présentent une situation initiale heureuse et calme. C'est donc un point de vue positif sur la vie « d'avant ».

Analysons maintenant l'état initial dans *Dieu Merci*. Au début de l'album, le personnage se présente : « Je m'appelle Dieu Merci et je n'ai pas toujours été ici. Je suis né là-bas, en Angola, dans le pays de la princesse Nzingha » (p. 6-7). Comme dans *Akim court* et *Nul poisson*, le narrateur annonce que quelque chose est arrivé car Dieu Merci n'a pas toujours été « ici », même si on ne sait pas nécessairement où est ce « ici ». Ce sont les indications paratextuelles qui indiquent qu'il s'agit de la France. Contrairement à ce que l'on voit dans *Akim court* et *Nul poisson*, le texte ne peint pas un état initial positif, le ton est plutôt neutre.

Cependant, en analysant l'illustration qui accompagne le texte, on voit Dieu Merci, qui est plus vieux, assis sur le sable à la plage, dans une posture pensive (**Illustration 10**). On distingue surtout son dos et, sur sa chemise, une jeune femme en robe, des palmiers et deux silhouettes : un jeune enfant qui tient la main d'un adulte. On peut penser que les images sur la chemise représentent le passé : la

Illustration 10 - Dieu Merci sur la plage



Lenain, Thierry et Balez, Olivier. *Moi Dieu Merci qui vis ici*. Paris : Albin Michel jeunesse, 2008, p. 7.

jeune femme est peut-être la princesse Nzingha et le jeune garçon peut être Dieu Merci. On peut voir une bicyclette, de l'eau, une maison sur une colline et un phare au loin. Les illustrations peignent une situation positive, comme dans les deux autres albums.

Maintenant, nous devons considérer le moment qui bouleverse cette situation initiale. Dans *Akim court*, toujours au premier paragraphe, après les deux premières lignes, nous pouvons lire ceci : « En fin d'après-midi, un bruit sourd et des tirs résonnent dans le ciel. Les grondements deviennent puissants » (p. 6). La guerre frappe soudainement, sans avertissement. Dès qu'Akim entend ces sons intimidants, sa vie est bouleversée et il voit les « habitants qui se mettent à courir dans tous les sens » (p. 14). Au lieu de s'enfuir, il essaie de retrouver sa famille dans sa maison qui est maintenant détruite. Un adulte tente de l'aider, mais Akim ne court pas assez vite et reste seul dans le chaos. Sa réaction – revenir à la maison pour retrouver sa famille – est logique pour un enfant. Il ne sait pas qu'il doit s'enfuir et il ne comprend pas la guerre. Le narrateur indique qu'Akim a « très peur » (p. 14) et peint l'image d'un petit garçon fragile : dans un refuge, durant la soirée qui suit ce bouleversement, une femme, qui a déjà un bébé, le prend dans ses bras. L'épisode montre qu'Akim est vulnérable, qu'il devrait ne pas avoir à s'occuper de lui-même, qu'il devrait pouvoir compter sur des adultes pour le réconforter.

Du côté des illustrations, les couleurs changent après l'annonce des bombardements, même si elles demeurent ternes. Le « noir » employé par l'illustratrice prend de nouvelles connotations, notamment en raison des éléments représentés et des traits utilisés. Par exemple, quand les bombardements commencent, les enfants souriants sont remplacés par des panaches de fumée gigantesques qui couvrent la majorité de la page (**Illustration 11**). Les illustrations sont plus floues, les silhouettes peu détaillées et leurs visages restent indistincts. Les lignes sont plus

épaisses et, dans le village en arrière-plan, on voit des débris qui jaillissent partout (**Illustration 12**). Ce qui entoure les personnages semble disparaître : le village est remplacé par des lignes floues. Se développe un contraste entre les explosions et le personnage : le danger est plus grand et intimidant que le petit Akim. Celui-ci se trouve généralement au centre de la page, mais, face à ce qui l'entoure, il semble plus petit. Par la suite, l'album devient plus sombre pour représenter la destruction soudaine de la guerre.

Nul poisson propose une approche semblable. La vie de Zolfe est soudainement bouleversée par des inconnus :

Soudain, il y a un de ces tapages sur le perron. On frappe à grands coups dans la porte. La chevelure de Zolfe tressaille, multicolore. Bientôt la porte cède : les murs de la maison en tremblent et la lumière se fracasse sur le visage de Zolfe. Oh non! voilà le beau miroir de maman tout craquelé. Trois hommes masqués font irruption dans la cuisine. Avec leurs souliers boueux. Sans le moindre souci pour le plancher tout propre de papa qui demande :

Illustration 11 - Explosions



Dubois, Claude K. *Akim court*. Paris : L'École des loisirs. 2012. p. 11.

Illustration 12 - Akim court



Dubois, Claude K. *Akim court*. Paris : L'École des loisirs, 2012, p.13.

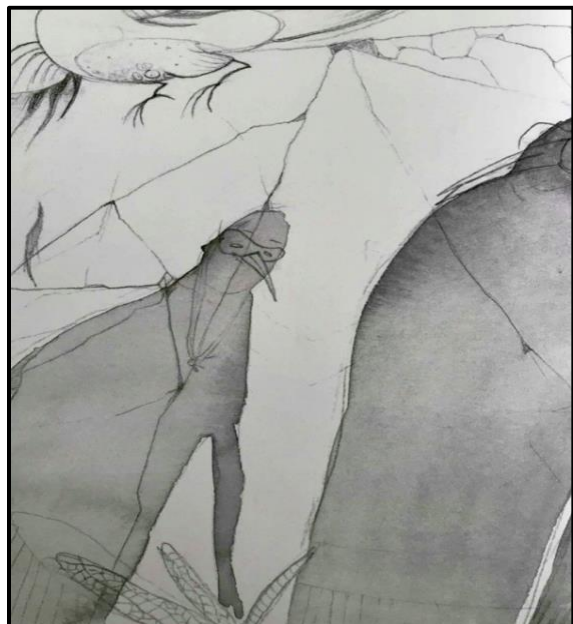
– Qu’est-ce que vous voulez.

Sans point d’interrogation. Rien. Ce n’est pas une question. [...] – Vous avez deux minutes pour quitter les lieux. Ce n’est pas une réponse. C’est un point final (p. 13).

Ils forcent Zolfe à s’enfuir avec sa famille. Deux individus entraînent séparément le père et le grand frère de Zolfe. La jeune fille reconnaît quelques hommes sous les masques improvisés, ce qui donne à penser qu’il s’agit peut-être d’une guerre civile. Comme dans *Akim court*, les illustrations changent aussi après ce bouleversement. Les couleurs deviennent plus sombres, plus foncées. Il y a plus de noir et de gris. L’arrière-plan est maintenant gris ou brun au lieu de jaune, comme au début de l’album. Les « inconnus » ont des silhouettes noires et grises et portent des souliers rouges. Selon Sandrine Gil et Ludovic Le Bigot, la couleur rouge est souvent associée au danger, à la menace et au pouvoir (p. 1088). Cette couleur représente peut-être le danger et l’autorité de ces inconnus. On voit aussi des animaux qui accompagnent les silhouettes menaçantes, notamment des oiseaux et des insectes. La structure change aussi : les inconnus prennent toute la page³⁴ (**Illustrations 13 et 14**). L’une des illustrations montre la silhouette d’un homme qui porte un masque avec un bec d’oiseau, qui occupe la majorité de la page et qui semble écraser une petite maison avec ses souliers rouges. Cela démontre peut-être le pouvoir menaçant des inconnus et le sentiment des victimes d’être plus petits que leurs agresseurs. Il faut aussi noter l’absence de certains éléments, notamment celle du visage : on ne le voit pas. Il est remplacé par des formes et des silhouettes floues, ou caché, recouvert par des masques, par des mains, dépassant les limites de la page (**Illustration 15**). Cette caractéristique évoque peut-être qu’il est difficile de retenir des détails précis dans les moments d’urgence.

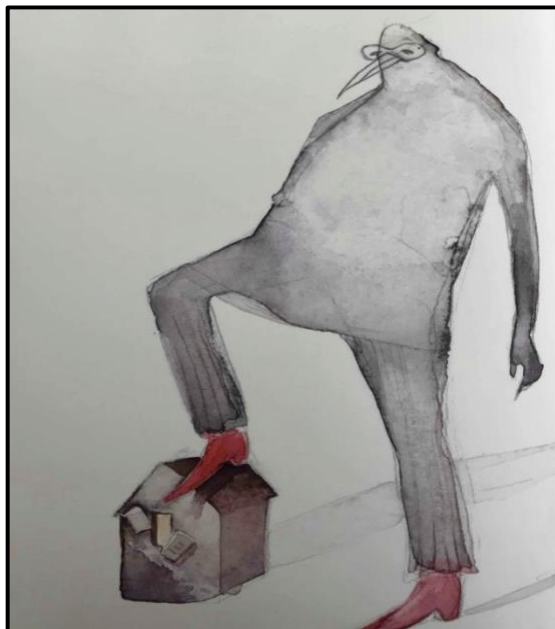
³⁴ On remarque alors qu’il y a une tendance générale : les « menaces » prennent toute la page. Cependant, ce n’est pas toujours le cas, comme le montre l’illustration 15.

Illustration 13 - Les silhouettes grises



Hébert, Marie-Francine et Nadeau, Janice.
Nul poisson où aller. Montréal : Les 400 coups, 2003, p. 12.

Illustration 14 - Les souliers rouges



Hébert, Marie-Francine et Nadeau, Janice.
Nul poisson où aller. Montréal : Les 400 coups, 2003, p. 14.

Illustration 15 - Le visage caché

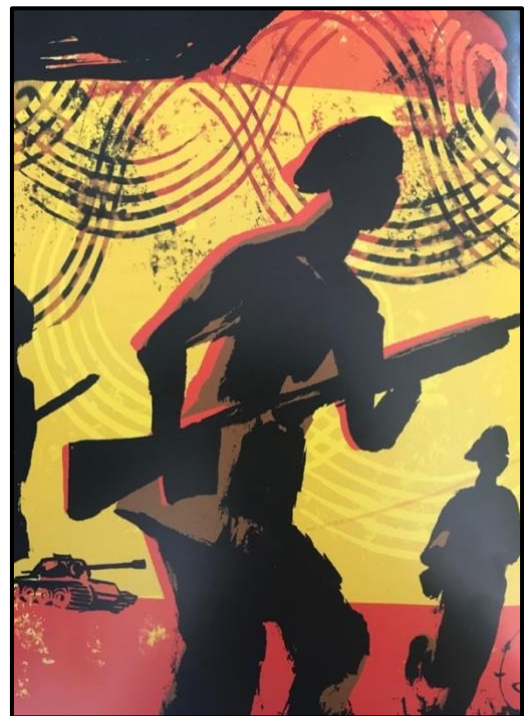


Hébert, Marie-Francine et Nadeau, Janice. *Nul poisson où aller*. Montréal : Les 400 coups, 2003, p. 42.

Dans *Dieu Merci*, on rencontre une approche similaire. Le récit raconte brièvement l'Histoire de l'Angola, le fait que depuis plusieurs années, les « Angolais tuaient » et « mouraient » et que les autres pays ne s'occupaient pas d'eux et semblaient dire « tant pis », même si c'étaient eux qui « avaient allumé l'incendie³⁵ » (p. 10). Le personnage conclut en disant : « Et moi, Dieu Merci, j'ai grandi sur cette terre, par eux meurtrie » (p. 10). Le lecteur est invité à sentir sa rancœur envers les autres pays. Le personnage semble toujours avoir connu la guerre et ce passage mène à penser qu'il doit se déplacer à cause de celle-ci. Les illustrations changent aussi. La plage qui ouvre l'album est remplacée par un champ de bataille : on voit des silhouettes noires d'hommes en costume de soldat, qui portent des fusils, un char d'assaut et des fils barbelés (**Illustration 16**). L'illustration 16 est la page de gauche; sur la droite, l'image se poursuit et on peut voir d'autres barbelés et cinq hommes qui ont des chaînes autour du cou. L'arrière-plan est rouge, jaune et noir. Comme dans *Akim court* et *Nul poisson*, les menaces semblent prendre toute la page, mais restent peu détaillées (on ne voit pas les traits des visages, par exemple).

Après cette explication historique, Dieu Merci raconte sa propre histoire :

Illustration 16 - Homme et fusil



Lenain, Thierry et Balez, Olivier.
Moi Dieu Merci qui vis ici. Paris :
Albin Michel jeunesse, 2008, p. 9.

³⁵ Rappelons que ce récit est inspiré par des événements réels. Ce passage fait référence à la guerre civile angolaise (1975-2002) qui a frappé le pays après l'indépendance.

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 (p. 11-12).

« Un matin » suggère que l'arrivée des soldats était rapide et imprévue. Il ne semble pas y avoir eu d'avertissement, comme dans les deux autres albums. Et, comme Akim, Dieu Merci a couru pour s'enfuir, dans un champ avec, au loin, des soldats qui tiennent des fusils. On peut voir le désespoir sur le visage de Dieu Merci, peut-être choqué par la soudaineté de la catastrophe.

En analysant les trois œuvres, on voit bien les ressemblances. Le narrateur raconte l'évènement « soudain » qui frappe les trois personnages principaux. Le recours aux couleurs sombres et aux silhouettes intimidantes évoque que ce moment déchirant (l'arrivée de la guerre) crée la peur, la solitude et le malheur. En plus, avec des détails imprécis, comme ces silhouettes sans visages, il semble que les albums montrent des personnages qui ont une perte de contact avec la réalité. Les enfants perdent aussi leur innocence, ils sont séparés de leurs parents et forcés d'endosser de nouveaux rôles, moins enfantins. De plus, dans les trois albums, la menace est illustrée de façon à occuper la majorité de la page et à contraster avec les marges laissées blanches et presque vides (sauf *Dieu Merci* qui n'a pas de marges vides). Il s'agit d'illustrer l'arrivée du danger qui déchire les vies et de faire voir les horreurs de la guerre. Dans ces albums, les illustrations et le texte forment des polysystèmes, où textes et illustrations s'interaniment (dépendent mutuellement l'un de l'autre), selon le modèle de David Lewis, pour permettre aux lecteurs de bien saisir l'urgence de la situation et les dangers de la guerre en les bouleversant sans être trop explicites.

2.3. Les pensées intimes

Dans ces trois œuvres, le narrateur donne accès aux pensées des enfants migrants, mais selon deux approches différentes : dans *Dieu Merci*, le narrateur est le personnage principal et raconte à la première personne (une narration autodiégétique), tandis que dans *Nul poisson* et *Akim court*, le narrateur est hétérodiégétique. Dans cette section, nous analyserons surtout le rôle du narrateur dans *Nul poisson* et *Akim*³⁶. Ces deux narrateurs ne racontent pas de la même façon : l'un est subjectif (*Nul poisson*), l'autre tend vers l'objectivité (*Akim*). Gérard Genette évoque que dans le récit, l'accent peut être « mis sur l'histoire ou sur le discours narratif » (1972, p. 231). Dans *Akim court*, l'accent est mis sur l'histoire et, dans *Nul poisson*, l'accent est mis sur la narration. C'est-à-dire que le narrateur d'*Akim* raconte seulement ce qui arrive avec un ton se voulant objectif, tandis que le narrateur de *Nul poisson* intègre les pensées de Zolfe dans le récit et introduit ainsi une dose de subjectivité.

Dans *Nul poisson*, le narrateur ne donne pas accès aux pensées de plusieurs personnages. Il prend parfois le point de vue de Zolfe, sans toujours indiquer clairement qu'il change de perspective. Il faut se fier à des indices, comme l'emploi des points d'exclamation. Lorsque Zolfe prépare son sac, le narrateur dit : « Son bloc à dessin et ses crayons de couleur ? Tant pis ! » (p. 19). On peut penser que ce sont ici les pensées de Zolfe. Le manque de clarté rend la narration difficile à classer mais certains passages sont du « monologue narrativisé ³⁷ » : le narrateur intègre les pensées et la « langue propre » du personnage dans sa narration. Pour parler des parents de Zolfe, il utilise « mère » (« Zolfe et sa mère se laissent porter par le flot inhabituel

³⁶ Nous reviendrons sur le narrateur de *Moi Dieu Merci qui vis ici* dans le troisième chapitre.

³⁷ Rappelons le concept de Dorrit Cohn : le monologue narrativisé consiste à « rendre la vie intérieure d'un personnage en respectant sa langue propre, tout en conservant la référence à la troisième personne ainsi que le temps de la narration » (p. 122).

de femmes, d'enfants et de vieillards dans la rue »; p. 20), sauf lorsqu'il prend la perspective de Zolfe; il emploie alors « maman » (« Papa ne rit pas, maman non plus »; p. 15). Il a aussi recours à des mots enfantins pour représenter les pensées de Zolfe :

Mais papa retourne les tiroirs du buffet à la recherche de papiers d'identité et d'argent liquide. Maman fourre toute la nourriture qu'elle peut dans son baluchon. Grand-frère se cherche quelque part au fond de lui. Et bébé nage dans la purée » (p. 15).

Le narrateur emploie « papa », « maman », « grand-frère » et « bébé » pour décrire les membres de la famille : ce sont les pensées de Zolfe, même si le narrateur ne l'indique pas typographiquement (avec des guillemets, par exemple). Parfois, le passage d'une perspective à l'autre est très discret. Ici, Zolfe s'interroge devant le miroir :

Les barrettes vertes en forme de sauterelles ou les oiseux bleus ? Elle pense très fort à Maiy, s'efforce de deviner lesquelles son amie portera. Elles ont les mêmes exactement. Les scarabées ou les papillons jaunes ? (p. 10).

Les questions relèvent de la perspective de Zolfe, tandis que la description de l'enfant qui « pense très fort » relève de celle du narrateur. Ceci (donner à lire les réflexions de Zolfe) encourage une identification du lecteur au personnage, grâce à l'usage de mots enfantins.

Le narrateur offre un portrait de Zolfe comme une jeune fille naïve. Quand les inconnus viennent frapper à la porte et font trembler la maison, sa première pensée est que le miroir de sa mère est cassé et que les intrus ont des souliers boueux. Si elle comprenait ce qui arrive, elle ne se préoccuperait pas des dommages dans la maison et commencerait à s'inquiéter d'autres dangers. Zolfe s'arrête à des éléments liés à des enjeux typiquement associés à la jeunesse : il ne faut pas casser des objets dans la maison, il ne faut pas marcher sur le plancher avec des souliers sales. Elle ne réalise pas encore que ces hommes viennent interrompre sa vie, ne fait pas l'association entre le « voyage » dont ses parents parlaient et cette arrivée abrupte. Quand elle

voit les fusils, le narrateur dit ceci : « On dirait des fusils de cinéma et des masques de carnaval. C'est pour rire, voudrait croire Zolfe » (p. 13). Elle a recours à ce qu'elle connaît, associe les fusils à ce qu'elle voit au cinéma et ne comprend pas qu'elle est en danger, que ce sont des vraies armes. Ou plutôt, elle résiste puisque le « voudrait croire Zolfe » indique que la guerre des adultes vient bel et bien de révolutionner sa vie.

Zolfe est aussi une jeune fille très curieuse qui pose plusieurs questions et réfléchit beaucoup. Alors que tout le monde marche après les expulsions des maisons, un homme est assassiné; les mères forcent les enfants à regarder tout droit, à ne pas voir ce spectacle et la mère de Zolfe lui dit ceci : « Ne t'inquiète pas, tout va s'arranger, répète maman d'une voix cassée » (p. 32). Mais cette réponse n'est pas suffisante pour Zolfe, car elle se met à réfléchir :

Comment ? Que vont-ils devenir ? Inutile de lui demander. Zolfe sait bien que le voyage est sans but, la destination inconnue – si tant est qu'on puisse appeler voyage un exode à pointe de fusil. Qui s'occupe de grand-maman ? Comment papa et grand-frère feront-ils pour les retrouver ? Où vont-ils dormir ce soir ? Pas la peine de le demander à maman. Zolfe sait bien qu'ils n'ont nul poisson où aller. « Nulle part, je veux dire... nulle part où aller » (p. 32).

Même si Zolfe ne comprend pas tout et qu'elle pose des questions dont elle n'aura pas les réponses, elle montre une compréhension presque intuitive. Elle comprend que sa mère ne peut pas répondre, que le voyage est « sans but », que ce n'est pas le voyage dont elle rêvait. Elle démontre une maturité qui n'apparaissait pas au début de l'histoire. Ses sujets de réflexion ont aussi changé, par rapport aux souliers boueux et au miroir cassé.

Akim court ne semble pas encourager une telle identification du personnage au lecteur. « [A]bsent de l'histoire qu'il raconte » (Genette, p. 252), le narrateur décrit ce qui arrive, sans donner accès aux pensées précises d'Akim. Il fait réfléchir quant à l'état d'Akim et à son déplacement, mais d'une façon qui se veut plus objective, consacrée plutôt, par exemple, à son

état physique. Après les bombardements, alors qu'il cherche sa famille, Akim est fait prisonnier par des soldats. Ils le forcent à les servir, en échange d'un peu de nourriture. Akim profite d'un moment de confusion et s'enfuit : « Il court, il court. [...] Après des heures dans la montagne, il aperçoit un groupe de gens qui fuient » (p. 50-52). Il les rejoint. Akim et ce groupe « marchent jusqu'à l'épuisement » (p. 56), traversent la frontière en bateau, « Akim a froid dans la nuit » (p. 62). Le récit insiste sur son épuisement physique, mais évoque aussi parfois son état mental. Bien qu'Akim soit maintenant en sécurité dans le camp de réfugiés, « 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 ». Il n'a pas oublié les horreurs de la guerre. Le narrateur insiste sur sa vulnérabilité. Cette sécurité n'est pas suffisante : il cherche le soutien de sa famille et commence à réfléchir aux destructions causées par la guerre au lieu de jouer, comme il le faisait au début de l'histoire. Il a perdu sa jeunesse en plus de sa famille : « Akim pleure souvent sa famille et sa vie d'avant. » Il est déjà nostalgique. Le fait de ne pas avoir accès à ses pensées peut créer une distance entre le lecteur et le personnage. Il n'en reste pas moins que les deux narrateurs présentent deux enfants migrants vulnérables et fragiles. Cette vulnérabilité et cette fragilité apparaissent aussi avec certains objets et symboles.

2.4. Les symboles animaliers et les objets

Dans *Akim court*, Akim trouve un petit ourson en peluche dans les restes d'une maison où il s'est caché et il le garde avec lui pendant son périple (**Illustration 17**). Cet objet est souvent associé au réconfort pour les jeunes enfants et peut être considéré comme un symbole de pureté et d'innocence enfantine, tout le contraire des horreurs de la guerre. Cette peluche sert à consoler Akim quand il est séparé de sa famille. Sa présence laisse voir l'« interanimation » de

l'illustration et du texte dans l'œuvre :

« The words change the pictures and the pictures change the words and the product is something altogether different » (Lewis, p. 36). Sans bien « lire » les illustrations, nous ne saurions pas qu' Akim trouve cet ours en peluche puisque cela n'est jamais mentionné dans le texte. Pourtant, c'est un symbole très important dans l'histoire.

Zolfe possède aussi dans *Nul*

Poisson un objet important : son livre préféré, « Le pot aux rêves ». Au contraire de la peluche d' Akim, il est mentionné dans le texte, mais d'une façon discrète : elle le récite lors des moments difficiles. Quand les agresseurs lui donnent des ordres, elle obéit, mais réagit en se disant des phrases du livre, qu'elle a appris par cœur : « *un pot jouflu, semblant tout droit sortir de l'eau. Vite, vite! Allons voir ce qu'il contient* » (p. 31). Le livre lui permet de s'échapper et de retrouver un espace sûr, son imagination. Le livre parle d'une jeune fille, Lüll, qui, chaque matin, trouve un nouveau pot au pied de son lit, chacun avec des pouvoirs différents. Du premier pot, Lüll fait sortir une robe de soie « à sa taille précisément » (p. 9) tandis que le dernier est « le pot aux rêves » où l'on peut mettre un rêve : « C'est un pot virtuel. Le pot aux rêves. On ne peut y mettre qu'un rêve, comme de raison. Lequel choisir ? qui aura tôt fait de disparaître de toute façon »

Illustration 17 - Le nounours

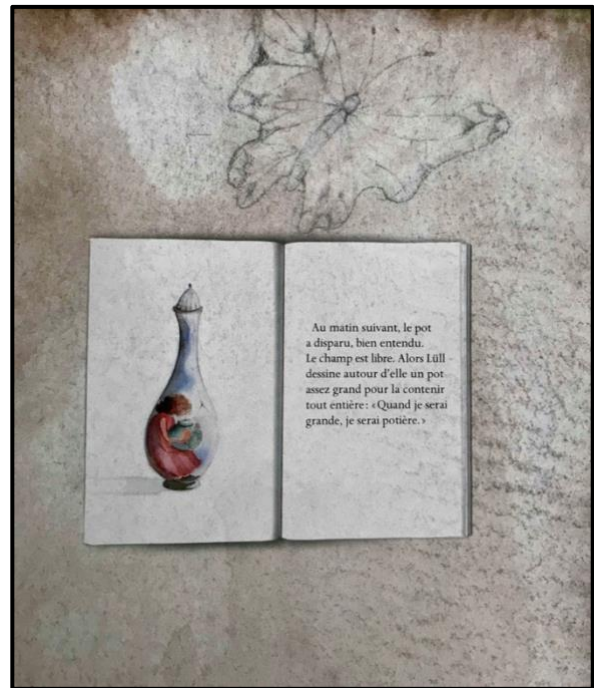


Dubois, Claude K. *Akim court*. Paris : L'École des loisirs, 202, p. 39.

(p. 37). L'illustration montre une jeune fille qui porte une robe rose et qui tient un poisson dans un bocal (**Illustration 18**). La jeune fille ressemble à Zolfe, mais n'est pas identique à elle. Nous pouvons en déduire que Zolfe cherche un moyen de s'enfuir de la situation qui l'a séparée de sa famille et l'a forcée à se déplacer. La dernière ligne du livre « Le pot aux rêves » est la suivante : « Quand je serai grande, je serai potière » (p. 45). Le livre donne à penser que, comme Lüll, Zolfe réussit toujours à rêver, malgré les catastrophes.

Toujours dans *Nul poisson*, on observe un symbole animalier récurrent : l'oiseau. Comme la peluche dans *Akim court*, ces oiseaux ne sont jamais mentionnés dans le texte. Le premier oiseau apparaît lorsque Zolfe pense qu'elle part en voyage et choisit ce qu'elle apportera. Nous voyons d'abord un oiseau avec un corps rouge et une tête bleue qui s'envole et porte un nid avec un œuf sur son dos (**Illustration 8, à la page 41**). La majorité des oiseaux étant des animaux migrateurs, ils peuvent illustrer le déplacement de Zolfe et de sa famille. Le nid représenterait la maison qu'il faut abandonner en partant avec un « bagage acceptable » (p. 9). Quant à eux, les inconnus portent des masques qui leur donnent des visages d'oiseaux de proie. Zolfe ne comprend pas pourquoi ils arrivent et la forcent à partir; elle ne comprend pas qu'ils la chassent et qu'elle est maintenant la proie. Quand le texte dit que Zolfe

Illustration 18 - Dans le pot virtuel



Hébert, Marie-Francine et Nadeau, Janice.
Nul poisson où aller. Montréal : Les 400 coups,
2003, p. 45.

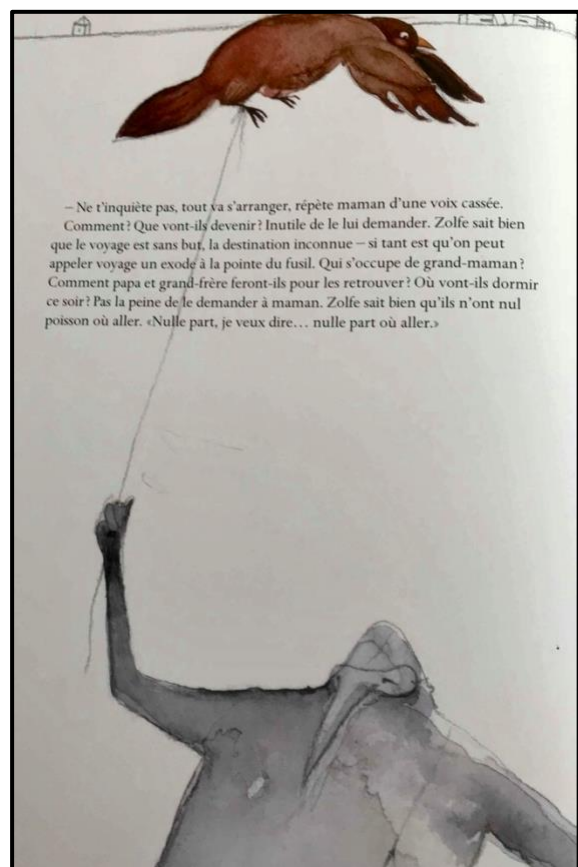
prépare ses bagages, une page est consacrée à l'illustration de deux oiseaux noirs, peut-être des corbeaux, qui semblent attaquer une maison. Dans le contexte de cet album, ils peuvent évoquer la destruction de la guerre, destruction matérielle, mais aussi celle de la vie de Zolfe et de sa famille. Les oiseaux reviennent ailleurs, cette fois avec un corps rouge et une tête bleue, quand Zolfe et sa mère marchent et que Zolfe réalise que le voyage est « sans but » (p. 32).

Une autre illustration représente un homme portant un masque de bec d'oiseau qui tire sur des ficelles attachées aux pattes d'un oiseau qui ne peut s'envoler, qui est pris (**Illustration 19**). Cela peut représenter que Zolfe ne peut partir, qu'elle doit rester dans la ligne et regarder droit devant.

Elle est emprisonnée, comme les oiseaux qui sont des animaux généralement associés à la liberté. Il s'agit d'un autre exemple d'objets symboliquement forts qui ne sont mentionnés que fugitivement ou pas du tout dans le texte.

Il y a toutefois dans *Nul poisson* un symbole animalier qui apparaît dans le texte et les illustrations : celui du poisson. Le texte évoque ce poisson, dès le titre d'ailleurs, avec le jeu de mots avec « nulle part ». Le poisson joue un rôle important pour le personnage principal. Émil est un poisson rouge avec des lignes bleues et vertes. On peut penser que le poisson est un porte-

Illustration 19 - Oiseau attrapé



– Ne t'inquiète pas, tout va s'arranger, répète maman d'une voix cassée.
Comment? Que vont-ils devenir? Inutile de le lui demander. Zolfe sait bien que le voyage est sans but, la destination inconnue – si tant est qu'on peut appeler voyage un exode à la pointe du fusil. Qui s'occupe de grand-maman? Comment papa et grand-frère feront-ils pour les retrouver? Où vont-ils dormir ce soir? Pas la peine de le demander à maman. Zolfe sait bien qu'ils n'ont nul poisson où aller. «Nulle part, je veux dire... nulle part où aller.»

Hébert, Marie-Francine et Nadeau, Janice. *Nul poisson où aller*. Montréal : Les 400 coups, 2003. p. 32.

bonheur pour la jeune Zolfe³⁸, mais, surtout, il nous paraît constituer une distraction des horreurs de la guerre, car Zolfe s'occupe de lui trouver une place sécuritaire. Il peut être aussi considéré comme un problème de plus (elle doit s'en occuper). Comme les oiseaux attachés, le poisson est prisonnier d'un bocal et extrêmement vulnérable. Comme Zolfe, il se déplace avec « sa maison », et bien qu'elle ne soit pas physiquement dans une prison, elle est sous le contrôle des agresseurs. En fait, les trois personnages, Zolfe, Akim et Dieu Merci ont perdu leur liberté.

Ces trois albums présentent des enfants qui ont vécu un choc difficile à imaginer pour plusieurs de leurs lecteurs et lectrices : l'arrivée de la guerre. Monique Lebrun écrit que les œuvres de fiction peuvent « ouvrir l'esprit » des jeunes lecteurs en ce qui concerne la migration : « Mieux qu'un documentaire, la fiction ouvre les jeunes esprits au choc de la migration » (p. 96). On peut dire que ces albums développent une stratégie du choc; le choc que vit le personnage quand la guerre le frappe et le choc du lecteur qui découvre cette réalité. Contrairement aux albums *Lili* et *Karim* qui arrondissent les angles, ces trois albums visent à choquer et surprendre le lecteur. La situation initiale est décrite rapidement et la perturbation vient soudainement. Les illustrations montrent des images choquantes et violentes (des cadavres, des explosions, des armes, etc.). Et la fin conclut rapidement l'album mais non l'histoire des personnages; elle est à certains égards insatisfaisante. Cette stratégie du choc crée alors une certaine distance entre le lecteur et le personnage, ce qui permet une identification mesurée.

³⁸ Dans plusieurs cultures (notamment en Chine), le poisson est un symbole « de la chance » (Chevalier et Gheerbrant, p. 774).

Chapitre 3 : Dévoiler l'intérieur

Dans *Les Enjeux du roman pour adolescents : roman historique, roman-miroir, roman d'aventures* (2002), Danielle Thaler écrit : « Quelle que soit la distance qui le sépare du roman de formation, le roman de l'adolescence ne peut éviter de se poser la question de l'intégration de son personnage dans la société » (p. 171). Même si notre corpus n'est pas constitué de romans de l'adolescence, mais plutôt d'albums illustrés, dont certains pour un public plus jeune, le constat de Thaler est incontournable pour nous. Plusieurs de nos personnages sont des migrants et certains de nos albums sont précisément construits autour des difficultés à s'intégrer dans une société différente. En effet, si *Nul poisson* et *Akim court* se concentrent sur le déplacement du migrant, *Karim le kaki* et *Les deux vies de Ning* explorent en tout premier lieu la question de l'intégration du migrant dans le nouveau pays, le point d'arrivée, après un déplacement. Cela sans compter *Moi Dieu Merci qui vis ici*, qui, tout en résistant à cette division et en traitant de ces deux moments de la migration, explore beaucoup la question de l'intégration.

Notre analyse se focalisera surtout sur l'intégration du jeune garçon Ning, puisque cet album est le plus riche à ce sujet et nous utiliserons *Dieu Merci* et *Karim* pour donner une perspective plus large à notre propos. Après un survol de *Ning*, nous examinerons comment les personnages principaux évoluent dans le pays d'accueil. Ceci nous mènera à traiter du regard de l'autre, montré à travers la scolarisation de l'enfant migrant. Par la suite, nous analyserons l'enjeu du « je » narratif et comment la narration autodiégétique sert à renforcer l'identité de l'enfant migrant. Enfin, nous réfléchirons aux métaphores utilisées pour décrire l'identité.

3.1. Survol de l'œuvre

Puisque nous avons déjà traité de *Karim le kaki* et de *Moi Dieu Merci qui vis ici*, nous ferons la part belle ici à l'album *Les deux vies de Ning*. Celui-ci a été publié par l'éditeur français

Autrement, qui fait paraître des romans, des essais et des atlas³⁹. L'éditeur publie des ouvrages pour la jeunesse, sous l'appellation « Autrement jeunesse ». Ils sont organisés en différentes collections, notamment « Français d'ailleurs » dirigée par Jessie Magana et dont fait partie *Ning*. Dans cette collection, toutes les œuvres sont de Valentine Goby et portent sur un déplacement, comme l'indiquent les titres, dont le modèle est assez répétitif : *Le Cahier de Leïla : de l'Algérie à Billancourt* (2007), *Thièn An ou la grande traversée : du Vietnam à Paris XIII^e* (2009), *João ou l'année des révolutions : du Portugal au Val-de-Marne* (2010). Au début de chaque album, un paragraphe offre plus de détails sur la collection :

Une collection de récits sur l'histoire de l'immigration en France, pour les enfants de 9 à 13 ans, en collaboration avec la Cité nationale de l'histoire de l'immigration. [...] La collection « Français d'ailleurs » s'inscrit dans le prolongement de la collection pour adultes « Français d'ailleurs, peuple d'ici », lancée par les éditions Autrement en 1995 et traitant de l'histoire, riche et complexe, de la mosaïque des migrants en France (Goby et de Kemmeter, p. 2).

Cette collection vise à créer une « mosaïque », ou un portrait de migrants, tout en considérant l'histoire de l'immigration en France. Au début de chaque album, il y a aussi deux paragraphes qui répondent aux questions « Pourquoi ? » et « Comment ? », afin de préciser les buts de l'œuvre. Dans le premier, on peut lire que l'histoire de l'immigration aux XIX^e et XX^e siècles a façonné le paysage social et culturel de la France contemporaine. Raconter les destins singuliers des immigrants en France permet de redécouvrir l'histoire du pays et de créer un dialogue interculturel, loin de la simplification, de la schématisation et des clichés (p. 2). Cette collection a donc pour but de raconter l'histoire des immigrants en France, tout en permettant un « dialogue interculturel ». On explique également comment cette collection a été développée :

³⁹ URL : <https://www.autrement.com/Qui-sommes-nous> (dernière consultation : le 20 août 2018).

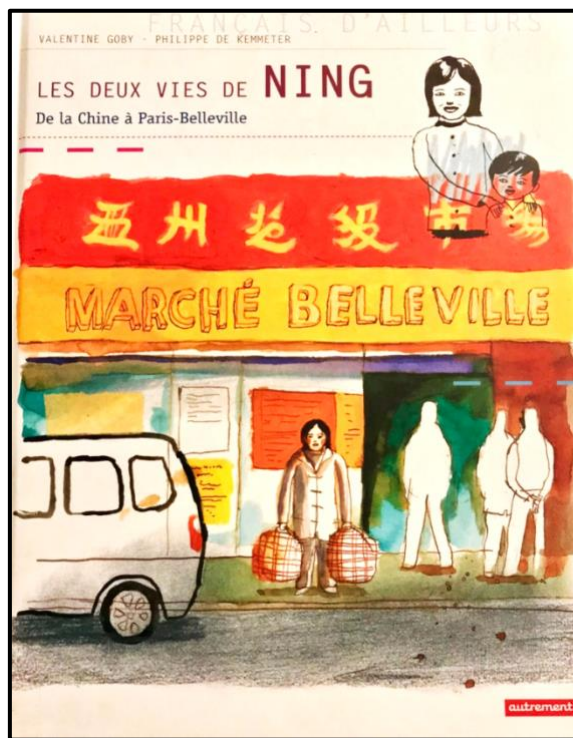
Chaque titre aborde une période précise de l'histoire de France vue à travers l'histoire d'un enfant et de sa famille. Une histoire peuplée de souvenirs et d'anecdotes (le pays d'origine, le voyage, la France qu'ils découvrent), mais également marquée par les grands événements historiques de l'époque. Le récit, sous forme de fiction, mêle ainsi la petite et la grande histoire, et permet d'aborder ces thèmes sensibles par le biais de l'évocation et de l'identification (p. 2).

Il faut aussi noter que chaque ouvrage est relu par un historien spécialiste de la période et du lieu concernés (p. 2). Nous pouvons donc constater que cette collection offre une série d'albums fictionnels, mais qui cherchent à proposer un portrait authentique de l'histoire de la France.

En ce qui concerne *Ning* en particulier, l'album est destiné aux jeunes de 9 à 13 ans. Sur la couverture, nous retrouvons, sur un fond blanc, une illustration centrale avec une personne⁴⁰ devant un bâtiment où nous pouvons lire sur une affiche « Marché Belleville » et des caractères chinois (**Illustration 20**). On voit alors l'influence

des deux cultures, chinoise et française. Les couleurs principales sont le blanc, le rouge, l'orange et le jaune; l'illustration est faite à l'aquarelle. Près du titre en haut, on peut voir le dessin, qui semble tracé avec un stylo noir, d'une femme et d'un jeune garçon qui portent un costume chinois traditionnel. Il s'agit peut-être de Ning et de sa mère. Il est intéressant de noter que

Illustration 20 - Couverture de Ning



Goby, Valentine et de Kemmeter, Philippe. *Les deux vies de Ning: de la Chine à Paris-Belleville*. Paris : Autrement jeunesse, 2013 (Couverture).

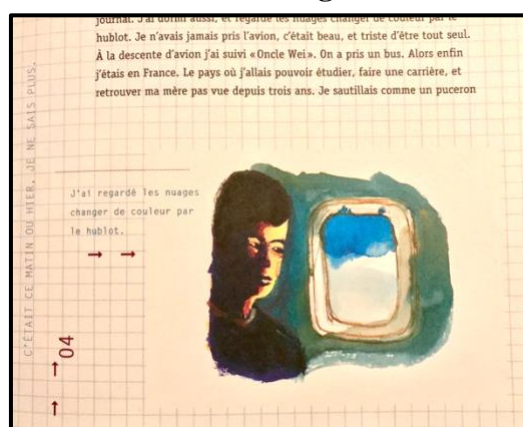
⁴⁰ L'identité de la personne n'est pas claire. Les traits visibles dans l'illustration ne permettent pas d'associer ce « voyageur » à un personnage de *Ning* en particulier.

plusieurs détails sont absents dans cette illustration : le véhicule est dessiné à grands traits et reste blanc, trois silhouettes ne sont qu'esquissées et restent aussi blanches. Peut-être que ces « vides blancs » servent à indiquer au lecteur où regarder et à suggérer que l'environnement reste flou pour un migrant qui « débarque » à Paris.

L'album est composé de 81 pages, avec de petits chapitres (21 au total), de 1 à 3 pages chacun. L'histoire est racontée par un narrateur intra-autodiégétique (Ning). Le texte est composé de longs paragraphes centrés dans la page, souvent avec de petits dialogues. L'album se présente un peu comme un journal ou le cahier scolaire du personnage principal où nous lisons ses réflexions et où il raconte les incidents de sa journée. Cette perception est accentuée par le fait que l'arrière-plan est une feuille quadrillée comme celles souvent utilisées à l'école (**Illustration 21**). De plus, à chaque trois ou quatre pages, une illustration occupe toute une page. Il y a aussi de petites illustrations, accompagnées de quelques mots, écrits en bleu, en mauve ou en violet. L'album donne à penser que Ning crée les illustrations, car elles ressemblent à des dessins d'enfants et il y a souvent un numéro d'image, comme si Ning en tenait le compte. Au total, il y a 65 dessins dans l'album, tous à l'aquarelle. L'effet général est celui d'un collage fait par un enfant.

Il faut aussi noter qu'à la fin de l'album, nous trouvons un dossier informatif de dix pages, conçu par l'historienne Carine Pina-Guerassimoff

Illustration 21 - Ning dans l'avion



Goby, Valentine et de Kemmeter, Philippe. *Les deux vies de Ning: de la Chine à Paris-Belleville*. Paris : Autrement jeunesse, 2013, p. 7.

et intitulé « L'immigration chinoise en France »⁴¹. Le but en est d'offrir « des repères historiques et culturels, et des photographies d'époque pour mieux comprendre l'histoire de Ning, et celle des immigrés chinois en France » (p. 69). À la fin de l'album, il y a aussi un lexique pour les mots chinois utilisés dans l'œuvre. L'histoire de Ning est ainsi une fiction, racontant les difficultés d'un enfant s'intégrant dans un nouveau pays, mais l'album est présenté comme offrant un savoir sur la « réalité » de la migration. Et le lieu central de l'intégration de ce migrant est l'école.

3.2. L'arrivée dans le pays d'accueil

Dans le chapitre 1 de *Ning*, un policier interroge un petit garçon. Il répète « *Commentutappelles ? Commentutappelles ?* » (p. 5). L'italique et la graphie servent à illustrer que le jeune garçon ne comprend pas, car il ne parle pas la langue française, il vient tout juste d'arriver de Chine. Le lecteur apprend que ce jeune Chinois a déjà fait son « voyage » (ce que nous appelons ici le déplacement) et se trouve dans le pays d'accueil. Il comprend vite que les adultes lui demandent son prénom et nous pouvons lire : « Je dis « Jiang », comme ma mère me l'a demandé. [...] Ça y est, l'aventure commence. Ning en Chine, Jiang en France. J'entre dans le mensonge, agent secret de ma propre vie » (p. 5). Cette réponse nous mène à nous poser des questions. Pourquoi la mère demande-t-elle au garçon de dire que son nom est « Jiang » ? Pourquoi raconte-t-il des mensonges ? Les questions ne s'arrêtent pas là. Lorsque le policier demande à Ning s'il est « *Chinese ?* », il dit :

⁴¹ Y sont abordés l'histoire de la migration des Chinois en France, les différentes communautés installées en France, la Chine comme une grande puissance, la région de la Chine du Nord-Est, d'où vient Ning, l'enfant en Chine, les mineurs isolés étrangers, les sans-papiers et la carte de l'immigration chinoise en France (p. 69-79).

Ça je comprends, c'est de l'anglais, il veut savoir si je suis chinois, *zhongguoren*⁴². Je ne réponds rien, je parle chinois, mais je peux venir de Chine, Taiwan, ou Hong-Kong, il ne le saura jamais. Je suis Jiang, et Jiang a une mission : dissimuler sa véritable identité (p. 5).

Pourquoi cache-t-il ses origines ? Et pourquoi cette mission ? Déjà, le narrateur programme une lecture où le lecteur se pose plusieurs questions et veut obtenir rapidement plus d'informations sur la situation du personnage principal.

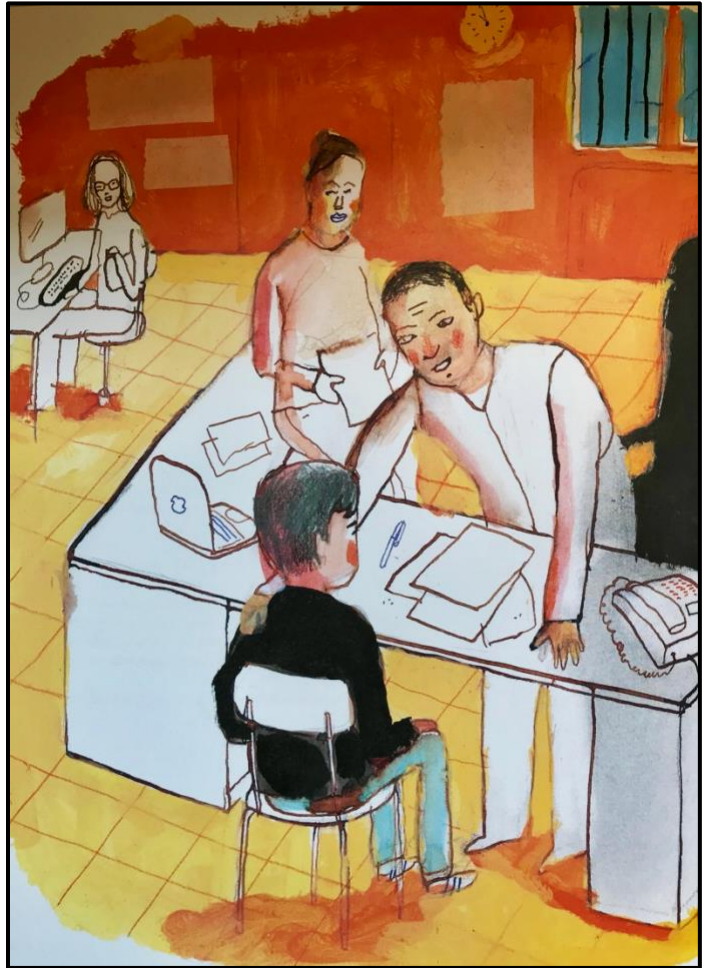
Le lecteur découvre lors d'une conversation entre Ning et une interprète qu'il se trouve en France et qu'il est originaire de Chine du Nord. De plus, Ning a 13 ans, mais dit en avoir 12 et ne pas avoir de parents, pour « brouiller les pistes » (p. 6). Nous apprenons aussi que Ning va aller dans un foyer qui est un « endroit avec d'autres adolescents sans famille » (p. 6). Jusqu'à maintenant, par contre, nous ne savons pas pourquoi Ning a quitté la Chine pour la France. Mais, nous pouvons constater que ce premier chapitre montre une arrivée intimidante pour le jeune garçon de même que quelques-unes des difficultés que rencontrent les migrants.

Premièrement, Ning ne parle pas la langue du pays d'accueil. Il entend seulement les sons et il ne comprend pas les mots qui donnent « Comment tu t'appelles ? » Il ne semble comprendre que grâce aux gestes du policier. Quand celui-ci essaie de lui dire son nom, Ning décrit qu'il « se frappe la poitrine comme un gorille et dit *Fran-çois !* » (p. 5). Nous pouvons imaginer qu'un tel geste sera intimidant pour un jeune de 13 ans, surtout s'il fait des gestes qui ressemblent aux mouvements d'un gorille, une bête imposante. De plus, dans l'illustration qui accompagne ce passage, nous pouvons voir le dos d'un jeune garçon, assis derrière un bureau blanc, un homme debout et penché vers le garçon, et deux femmes qui regardent ce dernier (**Illustration 22**).

⁴² *Zhongguoren* veut dire : « Habitant de la Chine ». Comme Chine signifie « pays du milieu », ce sont les habitants du pays du milieu (Goby et de Kemmeter, p. 79).

Les murs sont d'une couleur orange foncé et le plancher est jaune pâle. L'illustration est construite pour souligner que l'homme est beaucoup plus grand que Ning et prend une posture dominante. Cela suggère qu'il est une figure d'autorité. Nous pouvons voir le contraste de couleur entre Ning, qui porte une chemise noire et des jeans bleus et le policier habillé entièrement en blanc. L'illustrateur accentue le personnage principal et le fait ressortir avec un habit plus foncé, mais en insistant par les proportions sur le fait qu'il n'a pas de pouvoir, qu'il est vulnérable. Le lecteur déduit, du passage

Illustration 22 - Ning dans le bureau



Goby, Valentine et de Kemmeter, Philippe. *Les deux vies de Ning: de la Chine à Paris-Belleville*. Paris : Autrement jeunesse, 2013, p. 4.

et de l'illustration, que l'immigration n'est pas un processus simple ou facile pour Ning. Il doit répondre à plusieurs questions dans un bureau de police et ensuite il va vivre dans un foyer, en cachant sa véritable identité.

Dans l'album *Moi Dieu Merci qui vis ici*, Dieu Merci n'a pas eu une arrivée facile non plus. Après avoir quitté son pays d'origine, l'Angola, il devient un sans-abri :

Sans papier je suis arrivé ici. Je ne savais pas comment dans ce pays on faisait pour parler, se croiser, manger, demander, regarder, partager, se redresser lorsqu'on est

tombé. C'est sur un banc que j'ai d'abord dormi, et dans les poubelles que je me suis d'abord servi. J'errais dans les rues. J'avais faim (p. 22).

Dieu Merci n'a pas été interrogé comme Ning, mais il se trouve seul comme le jeune Chinois et il ne sait pas comment parler dans ce pays. Les deux personnages sont isolés par la barrière de la langue. Dieu Merci n'a pas de « foyer » et doit se nourrir dans les poubelles. Dans les illustrations qui accompagnent ce passage, on voit Dieu Merci qui se couche sur un banc près d'une poubelle et d'un arbre, ainsi que des individus qui marchent et ne prêtent pas attention au jeune Angolais (**Illustration 23**). L'illustrateur se sert ici d'une approche semblable à celle employée par l'illustrateur de *Ning*. Il y a un contraste de couleur entre Dieu Merci et les personnages qui se promènent derrière lui. Dieu Merci est en brun pâle et en jaune, les autres personnages ont des silhouettes noires et bleues. Cela fait ressortir le personnage principal, comme dans *Ning*. On peut aussi remarquer que Dieu Merci est couché sur le banc en position fœtale, une position souvent associée aux jeunes enfants ou au désir de se protéger. Même s'il n'y a pas un personnage penché vers Dieu Merci, comme le policier vers Ning, le jeune Angolais semble aussi se sentir petit, vulnérable. Dans les deux cas, l'enfant migrant est

Illustration 23 - Dieu Merci sur le banc



Lenain, Thierry et Balez, Olivier. *Moi Dieu merci qui vis ici*. Paris : Albin Michel jeunesse, 2008, p. 24.

représenté comme « différent » avec ces contrastes de couleurs.

Si nous revenons à *Ning*, le personnage principal raconte au moyen d'une analepse complétive⁴³ – une stratégie souvent utilisée dans la narration homodiégétique (Genette, p. 92) – comment il s'est rendu en France. Il explique être arrivé en avion et ensuite en bus et raconte qu'il a hâte de revoir sa mère après trois ans de séparation. Elle vit maintenant en France; elle a quitté la Chine car l'usine où elle travaillait avec le père de Ning a été fermée « comme beaucoup d'autres en Chine » (p. 12). Le chômage leur faisait peur et la grand-mère de Ning est tombée malade. Comme « une journée d'hôpital coûtait un mois de salaire » (p. 12), la mère de Ning a décidé de partir pour l'Europe afin de payer les soins. À la différence de Dieu Merci, de Zolfe et d'Akim, partis à cause de la guerre, Ning se déplace à cause de la pauvreté. Cela ressemble à la situation de Karim et de Lili qui sont partis avec leur famille pour vivre dans de meilleures conditions, sans avoir à chercher de l'eau dans les puits (Texier, p. 6; Canciani et Battuz, p. 7). Pour Ning, plus que cet accueil intimidant, son principal défi sera la scolarisation.

3.3. La scolarisation et le regard de l'autre

Françoise Lepage a souligné que l'un des principaux enjeux de la littérature pour la jeunesse ciblant une tranche plus âgée concerne les thèmes et les lieux des histoires : « Pour que les adolescents, lecteurs difficiles, se retrouvent dans les romans qui leur sont destinés, il importe que ces récits s'inscrivent dans un espace et un temps connu et reconnu par eux » (p. 72). Pour permettre une identification chez les jeunes, il faut donc créer un espace familier. Dans *Children's Literature in the Elementary School* (1976), Charlotte S. Huck énumère quelques

⁴³ Gérard Genette définit les « analepses complétives » ou « renvois » comme des « segments rétrospectifs qui viennent combler après coup une lacune antérieure du récit, lequel s'organise ainsi par omissions provisoires et réparations plus ou moins tardives » (p. 92).

thèmes récurrents : les histoires de famille, les histoires dans la ville ou la campagne, le climat et les saisons et les expériences familiales de tous les jours (p. 127-133). Évidemment, beaucoup de choses ont changé depuis les années 1970, mais une des expériences familiales pour les enfants demeure l'expérience scolaire. Dans *The Other in the School Stories: A Phenomenon in British Children's Literature* (2017) de Ulrike Pesold, on peut lire ceci : « Children's literature has been an inherently didactic genre right from the start, and the subgenre of the school story is no exception » (p. 1). Autrement dit, l'histoire qui se déroule à l'école n'est pas un concept neuf; c'est un scénario typique de la littérature pour la jeunesse, constamment utilisé et revisité.

Dans le premier chapitre, en étudiant *Lili et Karim*, nous avons brièvement décrit l'école. Lili et Karim sont deux personnages humanisés par le fait qu'ils vont à l'école, une école mise en scène positivement, et même comme un privilège du point de vue des enfants migrants. Dans *Ning*, le personnage-enfant doit aussi aller à l'école, mais il la voit plutôt négativement, surtout en ce qui concerne l'apprentissage de la langue française. Ning va dans un collège et accompagne un jeune de 16 ans qui s'appelle Thomas; il est aussi Chinois et habite dans le même foyer. Thomas veut devenir électricien. Quand Ning l'interroge pour savoir s'il aime la classe, il répond : « Bof. [...] Je n'ai pas vraiment eu le choix. C'était l'électricité, maçonnerie ou chaudronnerie. Je m'en fous, ce que je veux après c'est faire du business, être mon propre patron, le reste ne m'intéresse pas » (p. 19). La scène donne à penser que ces jeunes n'ont pas beaucoup de choix en ce qui concerne les cours. Les buts principaux de l'école sont de leur enseigner comment maîtriser le français et comment bien exercer un métier. C'est ce que constate Ning, décrivant sa vie en tant que Jiang :

Je suis Jiang. J'apprends le français toute la journée avec des élèves de sept pays différents dont les plus jeunes ont à peine 10 ans. Un jour j'irai dans une classe

normale. Je suis Jiang, je ne me plains pas ici, je ne me plains pas, j'endure, je serre les dents (p. 21).

Il est intéressant de noter que Ning ne considère pas cette classe comme une classe « normale », car il n'y a pas d'étudiants « français ». Plus loin dans l'album, il réutilise l'expression « classe normale » : « Je passe en classe générale, je dis. Une classe avec des élèves français. Une classe normale ! » (p. 63). Le but de Ning est de participer à une classe avec des élèves francophones, des élèves issus du pays où il vit maintenant.

Dans le dossier à la fin de l'album, il y a une section qui répond à la question : « Qu'est-ce qu'un mineur isolé étranger⁴⁴ ? » (p. 75). Cette section décrit l'obligation d'aller à l'école des mineurs étrangers qui ont moins de 16 ans et le fait qu'ils sont placés une *Classe d'initiation pour non-francophones* (CLIN). Ning est l'un de ces mineurs et est dans une telle classe d'initiation pour apprendre surtout le français. Cela lui semble intolérable, comme l'indiquent certaines de ses remarques qui soulignent le côté négatif de son expérience scolaire. Il dit faire beaucoup d'efforts (« Je travaille mon français à m'esquinter les yeux »; p. 25), mais il se plaint aussi de ne pas pouvoir étudier ses matières préférées et de se sentir en retard :

Mama demande si je suis content de ma classe. Je mens [...] En secret, je suis Ning au cœur lourd, ma classe compte des élèves de 11 ans meilleurs que moi en français, j'ai l'impression de régresser, de me ratatiner, j'en ai la rage au ventre certains soirs : en Chine, j'étais premier de ma classe. Ici pas de sciences, pas de maths, mes matières préférées. Seulement du français, du français jusqu'à la nausée, jusqu'à ce que je sois capable d'intégrer une classe normale, et ce n'est pas pour demain (p. 27).

⁴⁴ Selon le dossier à la fin de l'album, le « mineur isolé étranger » est une personne qui a moins de 18 ans qui n'est pas dans son pays d'origine et qui n'est pas accompagnée par un adulte. En France, l'arrivée massive de ces mineurs date des années 1990. « La plupart fuient les guerres ou des conditions de vie difficiles. D'autres sont envoyés par leurs familles ou bien rejoignent en cachette leurs proches sur place. Selon la loi, les mineurs isolés étrangers ne peuvent pas être renvoyés dans leur pays, même s'ils ont des papiers d'identité. Ils doivent être pris en charge par l'administration de la protection de l'enfance » (p. 75).

Ning associe son apprentissage à des douleurs physiques : « s’esquinter », « la rage au ventre » et « la nausée ». Il ne s’arrête pas là :

J’apprends des mots par listes entières. J’apprends par cœur le sens et l’orthographe, le singulier et le pluriel, des dizaines, des centaines de noms, de verbes, d’adjectifs, je suis sûr que j’en ai plein le crâne, ça sortirait comme un geyser si on m’ouvrait la tête, le foie, l’estomac et l’intestin. Je mange, je respire, j’absorbe, je rêve des mots par kilos. Et pour m’en souvenir je les fais rimer, *voiture* et *aventure*, *école* et *casserole*, *verre* et *mère*, je m’invente des phrases bizarres – *l’aventure d’une voiture qui roule vers l’école avec dedans une casserole et le verre de ma mère*. Et j’apprends des règles de grammaire [...] (p. 37).

Ning décrit le labeur que constitue l’apprentissage de la langue. Il doit retenir tellement de règles qu’elles sont comprimées en lui, prêtes à jaillir comme un « geyser ». Cette image aide le lecteur à imaginer le mal que Ning ressent. Il n’aime pas l’école, il n’aime pas le français, la seule matière qu’il apprend et il est dans une classe composée uniquement de migrants : ces facteurs ne facilitent pas son intégration. Sans compter le regard de l’autre, qui n’aide pas non plus.

En effet, notre corpus illustre de plusieurs façons comment le regard de l’autre peut influencer les personnages-migrants. Commençons par les deux autres ouvrages qui nous intéressent dans ce chapitre. L’intégration de Karim n’est pas facile surtout à cause des autres élèves. Félix est le seul qui traite Karim comme un ami tandis que les autres se moquent de lui, car il est « différent ». Ils ont un air dégoûté lorsque Karim sort son dîner et un kaki. Félix dit qu’« évidemment, il y en a toujours qui disent des bêtises » et ils disent « kakaki » afin de se moquer de Karim (p. 8). Karim apporte quelque chose de sa culture et de son pays d’origine, mais les autres se moquent de lui et le rejettent. Un autre exemple est celui du passage où les autres se moquent de Karim lorsqu’il décrit sa famille : « Karim parle lentement et d’un drôle de ton chantant. Il utilise des mots étrangers pour dire « papa » et « maman ». – Qu’est-ce qu’il

baragouine ? ricane une fille méchamment » (p. 10). Les élèves ridiculisent son accent. Plus tard, quand Karim s'est mis en colère et a renversé une poubelle, on lit que le concierge l'insulte en disant : « Dans un pays civilisé, on ne fait pas de saletés ! » (p. 14). Même si nous ne savons pas d'où vient Karim, le concierge suggère qu'il vient d'un pays qui n'est pas « civilisé ». Ces trois exemples montrent que l'Autre (les autres élèves, le concierge) voit Karim comme un étranger, presque sauvage. Un tel accueil ne facilite pas l'intégration de ce jeune migrant.

On observe le même phénomène dans *Dieu Merci*. Après avoir aidé une vieille dame qui suffoquait, Dieu Merci s'adresse à l'Autre, ceux qui sont nés dans ce pays :

Maintenant je parcours les routes à vélo, je cherche du boulot. Une heure là-bas des assiettes à laver, deux heures ici des haies à tailler. Quand je passe près de vous, je vous effraie ou vous attendris, vous me rejetez ou me maternez, m'ignorez ou me parlez (p. 33).

Nous pouvons voir une opposition, selon Dieu Merci, dans la réaction de l'Autre : l'une est positive, l'autre est négative. Cependant, toutes deux marquent une différence.

Dans *Les deux vies de Ning*, l'intégration est difficile pour Ning notamment à cause de ses difficultés de prononciation. Lorsqu'un garçon, David, le « reprend à chaque faute », celui-ci se sent peu assuré :

La prononciation, c'est une autre paire de manches... Au foyer il y a ce garçon, David, qui me reprend à chaque faute, et qui essaie tant qu'il peut de me faire dire des « j » : *Je m'appelle Jiang*, pas *Ze m'appelle Ziang*, un *jeu* un *jouet* une *jambe*, pas un *zeu* un *zouet* une *zambe*, Je postillonne, je salive, j'essaie de faire passer l'air dans la petite ouverture entre langue et palais sans que mes dents se touchent, mais c'est juste impossible. J'ai des tonnes de mots dans la tête que je n'arrive pas à prononcer. [...] Je vais y arriver, Je vais dire le « j ». Un jour à mon tour je rirai d'entendre des Français parler chinois (p. 37-39).

La dernière ligne est particulièrement intéressante. Ning dit qu'un jour il rira des Français qui vont essayer de parler le chinois. Ceci suggère qu'il pense que les Français rient de lui lorsqu'il essaie de parler le français et qu'il associe la maîtrise de la langue avec l'idée du pouvoir. Étant un migrant, il se sent peut-être inférieur par rapport à l'Autre parce qu'il n'a pas maîtrisé la langue du pays d'accueil. Cependant, il faut noter qu'il y a des migrants qui parlent bien le français, mais qui ont un accent, et il y en a d'autres qui ont bien maîtrisé la langue, qui parlent sans accent, mais qui sont stigmatisés pour d'autres raisons, comme la couleur de peau.

Dans les trois albums, *Karim*, *Dieu Merci* et *Ning*, l'Autre est vu comme celui qui se moque du migrant, ou comme celui qui n'arrive pas à accepter quelqu'un qui semble « différent ». De plus, le migrant n'est pas toujours accueilli à bras ouverts, ce qui n'aide pas à l'intégration et à l'adaptation de ces jeunes enfants. En lisant ces œuvres, un lien apparaît entre le concept de l'Autre et l'identité soulignée par la narration.

3.4. Le « je » narratif et l'identité

Contrairement à ce que l'on observe dans *Akim*, *Nul poisson* et *Lili*, les albums *Ning*, *Dieu Merci* et *Karim* utilisent un narrateur intra-homodiégétique. Non seulement le narrateur participe à l'histoire, mais, dans *Ning* et *Dieu Merci*, il raconte sa propre histoire, avec sa perspective d'enfant. On peut penser que les auteurs ont opté pour de tels récits autodiégétiques pour faciliter le processus d'identification chez les lecteurs-enfants : « L'identification du lecteur au héros-personnage mis en scène semble être un des objectifs visés par l'écrivain jeunesse pour plaire à son public et répondre à ses goûts » (Lepage, p. 71). Lepage continue en notant :

À cet âge de regard sur soi, la narration au *je* est le procédé par excellence pour faciliter l'identification du lecteur. Le moi ne paraît pas haïssable dans un roman pour jeunes, car il permet de donner la parole à un être humain oscillant entre sensibilité et

raison, et de faire connaître de plus près au lecteur quelque chose de l'humaine condition (p. 73).

Autrement dit, l'emploi du « je » permet de rendre le personnage plus humain en lui donnant la parole. Avoir accès aux pensées réduit la distance entre le lecteur et le personnage. Dans nos albums, cette stratégie vise à permettre aux lecteurs de mieux s'identifier avec des migrants. Ce n'est pas une approche neuve dans la littérature pour la jeunesse. Collès et Lebrun faisaient déjà le constat suivant en 1998 : « Il existe une littérature ethnique de jeunesse, destinée à aider les enfants à mieux comprendre le monde autour d'eux, à les acculturer, à les socialiser et à mieux veiller à leur développement personnel et social » (p. 216). Dans *La Littérature de jeunesse migrante : récits d'immigration de l'Algérie à la France* (2013), Anne Schneider insiste également sur ce concept d'identification dans la littérature pour la jeunesse : « En effet, la question du Je dans la littérature enfantine est fortement présente, car elle touche aux processus identificatoires entre narrateur, personnage et lecteur et parce qu'elle renvoie au traitement du souvenir d'enfance » (p. 153). Ici, Schneider constate que le « je » peut encourager une identification de l'enfant-lecteur au personnage/narrateur. Dans nos œuvres, on peut voir alors des mécanismes visant à faciliter une identification avec un personnage d'enfant migrant.

La narration autodiégétique donne un accès particulièrement riche aux tensions identitaires que peuvent ressentir les personnages, en présentant leurs pensées et leurs sentiments. Le personnage-narrateur joue le rôle du « double » du lecteur :

[L]e narrateur accorde une grande importance à son rapport avec le monde extérieur, particulièrement avec son entourage. Dans ces conditions, le narrateur fonctionne comme un double du lecteur adolescent et « partage avec celui-ci ses interrogations, les incidents de son quotidien, sa conception de la vie, ses premiers émois amoureux ». En effet, dans le confort de leur lecture, cette fonction identificatoire de

certain romans jeunesse permet aux lecteurs adolescents de retrouver leurs rêves, leurs aspirations et même leurs fantasmes (Lepage, p. 73).

Ici, Lepage décrit l'influence du narrateur sur les lecteurs adolescents dans les romans pour la jeunesse. Cependant, nous pouvons voir ce narrateur qui est le « double » du lecteur dans nos deux albums qui ciblent les « presque » adolescents (*Ning* et *Dieu Merci*). Les personnages partagent « ses interrogations », « ses incidents de son quotidien » et « sa conception de la vie ».

Le « je » narratif dans *Dieu Merci* et *Ning* fait ressortir la question de l'identité, plus que dans les autres albums où le narrateur est absent de l'histoire. Dans « Littérature ethnique de jeunesse et dynamique identitaire dans les classes à forte proportion de jeunes issus de l'immigration » (1998), Luc Collès et Monique Lebrun décrivent des tensions d'identités :

Le phénomène de l'immigration soulève de manière aiguë la question essentielle de l'identité. Exilé dans un pays étranger, l'immigré se trouve confronté à un nouveau système de valeurs dont il subit peu à peu l'influence, même si c'est de façon inconsciente. Cette oscillation entre deux cultures, celle de son pays d'origine et celle de son pays d'accueil, lui fait perdre ses points de repère, le perturbe et le déstabilise dans sa vision du monde ; son identité devient de plus en plus nébuleuse (p. 217).

Collès et Lebrun expliquent comment l'identité du migrant peut devenir plus « nébuleuse » avec l'influence de deux cultures. Ils emploient un concept, l'« entre-deux », qu'ils empruntent à Sibony : « L'entre-deux, c'est donc cet espace intermédiaire où l'identité pleinement assumée "tente de recoller ses morceaux, de s'intégrer à elle-même [""] (Sibony 1991, p. 15) » (Collès et Lebrun, p. 217). Dans *Dieu Merci*, nous voyons une opposition d'identités selon la perception de l'Autre : « Je suis tantôt négro, tantôt héros, tantôt le méchant, tantôt l'enfant, tantôt l'ennemi, tantôt l'ami » (p. 30). Le narrateur crée un contraste avec des antonymes, mais Dieu Merci se voit comme les deux oppositions : il est héros, enfant et ami, mais, selon la perception de

l'Autre, il se croit aussi méchant et ennemi parce qu'il est « négro », une minorité dans le pays d'accueil.

Dans *Ning*, le concept d'entre-deux et la quête d'identité apparaissent aussi nettement. Au début de l'album, Ning dit : « Je suis un personnage de fiction, je suis Jackie Chan en mission spéciale, j'ai des identités multiples : je suis insaisissable » (p. 18). Cette réflexion – le personnage a plusieurs identités – est située du point de vue d'un jeune enfant avec les références à « Jackie Chan » et à une « mission spéciale » qui renvoie à des aventures. À travers plusieurs extraits qui font référence à son identité, il crée l'identité *Jiang* pour le migrant chinois en France et utilise *Ning* pour son identité exclusivement chinoise. Ning décrit les tensions entre ces deux identités, notamment dans le passage suivant où on voit bien l'entre-deux :

Ici, je m'entraîne à être coupé en deux : Ning au dedans, Jiang au-dehors. Ning a un père en Chine, une mère en France ; Jiang est orphelin. Ning est chinois Dongbei ; Jiang parle chinois, mais n'est de nulle part, ou bien de Taiwan, ou de Hong-Kong, ou de la planète Mars. Ning a un appartement au huitième étage d'une tour à Shenyang, avec vue sur les cheminées d'usine et sur la rivière ; Jiang a une chambre dans un foyer, le bas d'un lit superposé, et une vue imprenable sur un mur de briques rouges. Ning raffole des raviolis au porc, des champignons noirs séchés qui gonflent dans l'eau froide, des *baozi*⁴⁵ tièdes préparés par grand-mère ; Jiang avale d'atroces assiettes de légumes crus, même la salade est crue, il mange des yaourts, du fromage, et par miracle il n'en est pas mort. Ning parlait tout le temps, il riait sans arrêt et faisait rire ses amis ; Jiang est muet, fronce les sourcils [...] Jiang est froid. Il a une pierre dans le cœur (p. 17-18).

En lisant ce passage, le lecteur pourrait penser que le narrateur parle de deux personnages différents. En fait, il parle de lui-même à la troisième personne. Il refuse le « je » afin de mieux cristalliser le déchirement de son identité. Il ne dit pas « j'ai un père en Chine, une mère en France ; je suis aussi orphelin. » Il décrit sa vie en utilisant deux identités différentes, au point,

⁴⁵ Des *baozi* sont des « petits pains farcis (viande, légumes) cuits à la vapeur. Le nom vient du verbe *bao*, qui signifie « envelopper » (Goby et de Kemmeter, p. 79).

peut-être de ne pas affirmer son identité. Cependant, ce statut change et dans d'autres parties de l'album, il tente d'affirmer sa nouvelle identité au moyen de la répétition : « Je suis Jiang. Je vais au collège [...] Je suis Jiang. Sur le trajet je me tais. J'observe [...] Je suis Jiang. J'apprends le français toute la journée [...] Je suis Jiang, je ne me plais pas ici » (p. 21). Le narrateur emploie le « je », mais semble croire avec difficulté en ce « je » qu'il n'emploie pas avec confiance, mais plutôt pour se rassurer ou même pour s'habituer.

3.5. Les métaphores et allégories identitaires

L'utilisation de métaphores ou d'allégories par le narrateur a aussi pour effet de renforcer « l'identité d'entre-deux ». Nous retrouvons deux métaphores principales dans le récit de Ning : celle du pont et celle de la banane. Le narrateur utilise la première lorsqu'il se promène dans Paris et voit les différents ponts comme le Pont Neuf, le pont de Bir Hakeim, le pont Alexandre III et le pont d'Austerlitz. Ning se décrit comme un pont : « Je suis un pont, moi aussi. Entre Ning et Jiang, entre Shenyang et Paris, entre deux langues, entre le passé et le futur. Les ponts, c'est mon domaine » (p. 56). Jean-Pierre Vernant, historien et anthropologue français, insiste sur le fait qu'un pont incarne une « traversée » :

Passer un pont, traverser un fleuve, franchir une frontière, c'est quitter l'espace intime et familier où l'on est à sa place pour pénétrer dans un horizon différent, un espace étranger, inconnu, où l'on risque, confronté à ce qui est autre, de se découvrir sans lieu propre, sans identité (Vernant, p. 179).

Vernant associe le pont à un voyage de la familiarité à l'inconnu, ce qui décrit bien le « voyage » des migrants en général, et de Ning en particulier. Il quitte son pays, où il se sent à l'aise, et part pour un pays étranger où il doit redécouvrir son identité. Sur le site Internet *Dictionnaires des symboles*, le symbolisme du pont est décrit comme :

[U]n lien entre deux lieux géographiques, entre deux peuples, entre deux cultures. Il abolit la frontière. Il rapproche les bords d'une brèche, les bords d'une plaie ou d'une crevasse. [...] Symboliquement, le pont rapproche les opposés. [...] En tant que passage, le pont possède deux natures. Symbole de transition et de transformation, il marque une rupture entre un état et un autre⁴⁶.

Les éléments mentionnés dans cet extrait (lieux, peuples, cultures, frontières) évoquent tous le déplacement ou la migration. Le passage évoque aussi les transitions et les transformations, ce qui décrit bien ce que vit Ning, qui se transforme. Le pont peut représenter l'espoir que la vie est meilleure de l'autre côté. Ning a quitté la Chine, car sa famille souhaitait améliorer sa vie, mais, une fois arrivé en France, son intégration n'est pas facile.

La deuxième métaphore est celle de la banane. Quand Ning annonce à sa mère qu'il passe en classe générale, il raconte comment Thomas le décrit comme une banane :

Thomas dit qu'en plus d'avoir deux prénoms, maintenant je vais devenir une banane : jaune dehors, blanc dedans. Quand on parle mieux français, il jure qu'on se met à manger de la salade crue et du roquefort, et qu'on devient romantique comme les Français ! (p. 63).

Cette métaphore de la banane suggère une assimilation de culture comme l'indique

l'Encyclopedia of Asian American Folklore and Folklife :

"Twinkie", "Banana", and "Coconut" are terms used to describe the social status of Asian Americans in the United States who have assimilated and acculturated into the white/Anglo/Euro/Christian American mainstream culture. These terms refer to Asian Americans who do not display "authentically" Asian cultural characteristics. "Twinkie" and "banana" both refer to light-skinned East Asians who are "yellow" on the outside but "white" on the inside (Lee et Nadeau, p. 88).

⁴⁶ « Symbolisme du pont » de Miss Dico, Dictionnaire des symboles, 2012. URL : <http://www.dictionnairedessymboles.fr/article-symbolisme-du-pont-98243323.html> (dernière consultation : le 20 août 2018).

Ce passage détaille bien une opposition entre deux entités. Dans le cas de Ning, ce sont la culture chinoise et la culture française. La deuxième partie de la citation, qui introduit la métaphore de la banane, montre comment un Chinois peut « céder » à la culture française : à travers la nourriture et les manières. Ce sont ici des stéréotypes sur les Français. Ning semble aussi devenir plus « blanc » lorsqu'il pense à choisir un nom français :

Pour m'amuser je pourrais me construire un troisième personnage. Choisir un nom français, comme Thomas, qui s'appelle Hai en vrai. En Chine on change de nom quand on change de région, alors j'aurais pu le faire, moi aussi, et jouer au gars prêt à tout pour être accepté ici. Me franciser. Je me serais appelé Charles, à cause de l'aéroport de Roissy-Charles-de-Gaulle [...] – et ça aurait tiré des larmes à mon professeur de français. [...] Mais Ning et Jiang, franchement, ça me suffit (p. 21).

En plus des tensions entre les identités Ning et Jiang, apparaît ici l'idée d'une identité principalement française. Ning emploie le verbe « franciser » pour décrire sa transformation identitaire. Le dictionnaire Larousse en offre quelques définitions, notamment « donner à quelqu'un, à quelque chose, à un pays le caractère français, les manières françaises » ou « adapter légalement au système français un nom ou un prénom étranger, notamment par naturalisation ou réintégration⁴⁷ ». Ici, il semble que son attitude initiale de résistance change.

À la toute fin de l'album, l'enfant migrant en vient à accepter ses identités. Il fait une combinaison des deux noms après une discussion avec sa mère : « Quand je rentre au foyer ce soir-là, je suis jaloux de Ning. Ning avait une mère. Elle était loin, mais c'était une mère. Mama, reprends-moi. Je t'en supplie reprends-moi, Jiang, Ning, Jianing, avec toi » (p. 62). Le personnage veut dépasser les oppositions de ses identités et commence à en créer une qui unit les

⁴⁷ « Franciser », Dictionnaire en ligne, Larousse, Paris. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/franciser/35040?q=se+franciser#35009> (dernière consultation : le 22 juillet 2018).

deux. En plus, à la toute fin du récit, le narrateur-personnage fait référence aux deux métaphores lorsqu'il se sent à l'aise avec ses deux identités. L'emploi du futur suggère qu'il envisage un moment où il sera fier d'être Ning *et* Jiang et où la crise identitaire sera résolue :

Un duo de bananes, on sera, les bananes de Belleville. Je construirai des ponts, juré, je serai ingénieur et tu seras fier de moi, Mama. Ning ou Jiang, ça me sera enfin égal : il n'y aura plus de mensonges entre nous, plus de secrets (p. 68).

L'emploi de ces métaphores connues permet peut-être une identification plus facile pour les lecteurs qui sont de jeunes migrants (et une meilleure compréhension pour les autres). Cet extrait suggère que Ning réussit à s'intégrer de plus en plus.

Dans *Karim*, on peut aussi retrouver l'utilisation de la métaphore pour décrire l'identité du personnage dans le titre. Karim apporte un kaki dans son dîner à l'école; Félix et les autres écoliers ne connaissent pas le fruit. À la fin de l'album, on revoit le kaki lorsque Félix dit qu'il a un nouvel ami : « Karim le kaki, c'est mon meilleur ami. Mon ami Multicoloris » (p. 24). Félix compare alors Karim à un kaki. Avant d'analyser cette métaphore, il faut parler de ce fruit. Le kaki est rond, jaune-orange et pousse dans un plaqueminier. Selon l'article « Le kaki, le fruit qui vous donne la pêche⁴⁸ » (2016) de Jill Cousin, le kaki est originaire de la Chine, mais est aussi le fruit national du Japon. Bien que le kaki soit un simple fruit, il peut symboliser l'identité de cet enfant migrant. Prenons par exemple la couleur remarquable du fruit et la couleur de peau de Karim : le fruit et le personnage sont tous les deux singularisés. Dans l'article, le fruit est décrit comme « exotique ». On peut voir l'exotisme à travers la sonorité et la graphie de « kaki » et « Karim » : en français, ces noms ne sont pas aussi familiers en Occident. Dans un autre article

⁴⁸ « Le kaki, le fruit qui vous donne la pêche⁴⁸ » de Jill Cousin, L'express, 2016. URL : https://www.lexpress.fr/styles/saveurs/tout-ce-qu-il-faut-savoir-sur-le-kaki-fruit-comment-le-manger-ses-bienfaits-sa-saison-son-gout_1836845.html (dernière consultation : le 20 août 2018).

intitulé « La magie du kaki⁴⁹ » de Camille Ogar, il est décrit comme un fruit « assez méconnu » et « à découvrir ». Il n'y a pas seulement le jeu de mots avec Karim et kaki (ils commencent tous les deux par « Ka »). Karim est comme un kaki, car il n'est pas originaire du pays d'accueil et il est « exotique » et « méconnu » aux yeux des autres élèves. Tous deux donnent à voir l'idée d'un monde global où les gens et les denrées circulent. Les métaphores permettent alors au lecteur de mieux comprendre les différences associées aux migrants.

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée à des albums où on voit ce que ressent le personnage ; en tant que lecteur ou lectrice, on touche ici à son intériorité. On ne découvre pas seulement ce qui arrive mais aussi ce qu'éprouve l'enfant migrant à travers le « je » narratif. Plus encore que les autres albums, ceux qui ont recours à cette stratégie semblent tenter de faire disparaître la distance entre le lecteur et le personnage. L'accès aux pensées et aux sentiments établit une certaine intimité, réduit l'écart; on comprend mieux les conflits d'identités, l'impression d'altérité et les incertitudes du migrant. Ces albums forgent ainsi un portrait de l'enfant migrant différent de ceux que nous avons observés plus haut, davantage axé sur ses sentiments.

⁴⁹ « La magie du kaki » de Camille Oger, Le manger. URL : <http://www.lemanger.fr/index.php/la-magie-du-kaki/> (dernière consultation : le 20 août 2018).

Chapitre 4 : Valeurs et effets de lecture

Au début de cette étude, nous avons posé comme point de départ que les six albums formant notre corpus peuvent dispenser un enseignement et tentent assez explicitement de le faire. Plusieurs approches ont été employées, mais un enjeu s'est imposé : celui de l'identification. Cependant, nous avons constaté que « s'identifier à » un personnage n'est pas toujours simple : l'identification prend ici plusieurs formes et repose sur diverses stratégies, comme le recours à des animaux anthropomorphes, la création d'un choc et l'exploration de l'intériorité. Cependant, évoquer ce processus n'est pas toujours suffisant pour décrire l'expérience du lecteur. Dans ce dernier chapitre, nous cherchons à combler cette lacune. Pour ce faire, il faut d'abord mieux comprendre le rôle de l'adulte par rapport à la littérature pour la jeunesse; ensuite nous étudierons différentes stratégies utilisées par les héros pour surmonter l'adversité. Ceci nous mènera à parler de la résilience et enfin de la compréhension empathique.

4.1. La double destination

Dans la littérature pour la jeunesse, on peut poser que les écrivains et les illustrateurs visent à séduire deux destinataires : l'« enfant auditeur lecteur » et l'adulte « médiateur » (soit les parents, les enseignants, etc.) qui « va acquérir le livre et qui doit être vite séduit par une couverture, un titre ou une référence critique » (Prince, p. 135). Prince indique que Maria Nikolaieva et Carole Scott ont conceptualisé ceci en utilisant l'expression « *duel addressee* », qu'elle traduit comme « double destination » ou « double adresse » (p. 135). Cette idée est reprise, de diverses façons, dans plusieurs études sur la littérature pour la jeunesse (Wall 1991; Lepage 2003; Nodelman 2008). Il est important de séduire l'enfant, car celui-ci doit s'intéresser à la lecture, mais il est tout aussi important de séduire l'adulte, car il/elle achète et choisit les livres et les lit si l'enfant est trop jeune :

In practical and economic terms, the actual audience for texts of children's literature is not children but rather the adult editors, publishers, reviewers, librarians, and parents who produce, market, distribute, recommend, select, and purchase children's books. In terms of picturebooks intended for younger child readers, it is often an adult who actually does the reading of the text and therefore experiences the book along with a child; and many adult teachers share the experience of texts intended for children in their classrooms (Nodelman, p. 207).

Nodelman identifie une série d'adultes, en particulier les bibliothécaires, les parents et les enseignants, qui forment un premier public de la littérature pour la jeunesse. Il constate que l'adulte joint l'enfant dans l'aventure de la lecture; conséquemment l'adulte doit approuver le contenu, autant le texte que les illustrations. Autrement dit, l'enfant et l'adulte doivent être simultanément ciblés. Dans *Narrator's Voice: the Dilemma of Children's Fiction* (1991), Barbara Wall décrit ce désir en décrivant les difficultés des auteurs du XIX^e siècle, dont certaines sont encore présentes aujourd'hui :

Children [...] wished to like the voice in which they were addressed by the narrator; but adults demanded, in the books which they thought suitable for children to read, a narrating voice of which they could approve. Books to read aloud demanded a voice the adult reader could identify with without loss of dignity; books to be read silently, in an age when public standards were high, must be narrated by a voice which could command the respect of both child and adult (p. 41).

Elle évoque différents mécanismes et différentes relations qu'entretiennent les enfants et les adultes avec l'œuvre, notamment les attentes de ces derniers et l'importance de trouver un ton approprié aux réalités de la lecture qui sera faite des ouvrages (lecture silencieuse, lecture à haute voix, lecture par un adulte).

Une conséquence de ces phénomènes est que la lecture devient particulièrement « polyphonique » (Prince, p. 135). Ceci la rend problématique parce que, même si la littérature pour la jeunesse est définie par rapport à son destinataire (les jeunes), il y a toujours l'influence

de la figure de l'adulte dans la production de l'œuvre. Et il n'est pas toujours aisé de séduire ces deux types de destinataires. Dans les trois premiers chapitres, nous avons vu comment les albums visent à se gagner l'enfant avec des stratégies différentes (des animaux anthropomorphes, des illustrations détaillées et colorées, un texte accessible, une couverture attirante). Mais que cherchent les parents et les enseignants ? Selon diverses études, ils veulent des œuvres « acceptables », qui offrent un bon exemple. Il doit donc y avoir un rapport entre le désir de l'enfant et les connaissances de l'adulte (Nodelman, p. 181), qui recherche souvent des œuvres qui donnent aux enfants ce dont ils ont « besoin » :

Not surprisingly, some frequently expressed ideas about the generic nature of children's literature try to have it both ways – to see children's literature as simultaneously fulfilling both adult and child desire, simultaneously offering children what they like and adults what they believe children need (Nodelman, p. 179).

Ici, le désir de l'adulte est aussi important que celui de l'enfant. Nodelman constate qu'il consiste à offrir aux jeunes des œuvres qui encouragent certains comportements : « Adults offer children images of childhood that they expect children to mimic in order to be the right kind of children » (p. 187). L'emploi de l'expression « right kind of children » (de bons enfants) implique une dimension normative, voire prescriptive, de la littérature pour la jeunesse. Cette attente concerne notamment les actions et les gestes des personnages qui deviennent un exemple à suivre (ou à ne pas suivre) pour les lecteurs. Dans notre corpus, ceci nous semble d'abord concerner les stratégies retenues pour surmonter des obstacles.

4.2. Éclairages différents

Pour mieux expliquer notre propos, il faut revenir sur quelques éléments que nous avons déjà touchés, mais avec un autre éclairage. L'un de ceux-ci est l'usage de stratégies d'adaptation

ou le « coping ». Dans *Coping: The Psychology of What Works* (1999), Charles R. Snyder définit le terme « coping » ainsi :

A response aimed at diminishing the physical, emotional, and psychological burden that is linked to stressful life events and daily hassles [...] Therefore, by this definition, coping strategies are those responses that are effective in reducing an undesirable "load" (i.e., the psychological burden). The effectiveness of the coping strategy rests on its ability to reduce immediate distress, as well as to contribute to more long-term outcomes (p. 5).

Ainsi ce concept désigne la réaction que peut avoir une personne (ou groupe); les stratégies de « coping » peuvent aider à résoudre des problèmes et surmonter des obstacles. Dans le cas des œuvres dans notre corpus, la migration devient l'évènement stressant et les personnages peuvent avoir recours aux stratégies afin de réduire le stress et la charge surtout émotionnelle.

En analysant comment nos personnages essaient de s'adapter à un nouveau pays après un déplacement, nous remarquons qu'ils sont mis en scène adoptant certaines stratégies : compter sur un autre personnage (un membre de la famille, un ami), se donner la responsabilité d'un objet ou d'un animal, se créer une nouvelle identité. Commençons avec les migrants qui comptent sur un autre personnage, c'est-à-dire Lili, Karim et Zolfe. Le cas de Lili est le moins détaillé. Dans le texte, il n'y a pas de précisions indiquant qu'un ami particulier encourage Lili, mais la dernière illustration la montre entre un crocodile et un éléphant et la proximité physique suggère qu'ils sont amis et qu'elle accepte d'avoir migré, peut-être même qu'elle en est heureuse. *Karim* est plus précis et montre que Karim compte sur Félix qui remarque sa tristesse lorsqu'il s'ennuie de son pays d'origine et de ses amis et qui lui facilite la vie en l'incluant dans des activités. Dans *Nul poisson*, Maiy joue aussi un rôle important : elle est la meilleure amie de Zolfe. Du même âge que Zolfe, elle ne saisit pas non plus ce qui arrive mais son père est l'un des agresseurs qui

chassent la famille de Zolfe. Elle aide tout de même son amie en recevant le poisson Émil :
« Maiy pourra-t-elle le garder à la maison ? Maiy fera pour le mieux. Zolfe peut se fier à elle »
(p. 43). Les amis sont donc évoqués pour décrire comment les personnages s'adaptent, même si leur rôle n'est pas nécessairement fondamental.

Certains membres de la famille sont aussi importants. Dans *Dieu Merci*, Papa Kiluanji appuie Dieu Merci dans les moments difficiles. Il apparaît quand celui-ci est emprisonné et blessé grièvement. Alors que tout le monde pense qu'il est mort, il survit grâce à Papa Kiluanji :

Quand j'étais petit mon grand-père en partant m'a serré si fort la main qu'en moi il a versé toute sa vie. Au fond de ma prison les soldats me croyaient un. Nous étions deux. Moi, Dieu Merci, et lui, Papa Kiluanji (p. 15).

Aujourd'hui décédé, Papa Kiluanji était le grand-père de Dieu Merci. En disant qu' « il a versé [en lui] toute sa vie », Dieu Merci explique que Kiluanji l'a rejoint dans son esprit. Il en fait une sorte de construction mentale, qui lui répond et qu'il évoque à plusieurs reprises (p. 15, 19, 26, 30). Il constitue une stratégie de « coping » du jeune migrant : Dieu Merci imagine que son esprit le suit, ce qui l'aide à surmonter des obstacles et à combattre la solitude. Le recours à son imagination, inspirée par une figure importante, devient alors un exemple de stratégie d'adaptation.

Trois de nos personnages comptent quant à eux sur leurs mères : Akim, Zolfe et Ning. Dans *Akim court*, l'espoir d'un jour retrouver sa mère aide le jeune garçon à continuer son trajet. Comme Papa Kiluanji dans *Dieu Merci*, la mère joue le rôle de guide. Nous pouvons lire à plusieurs reprises qu' Akim pense sans cesse à elle (p. 14, 30, 40, 78, 84). Le fait qu'elle soit évoquée si souvent mène à imaginer que ces pensées permettent à l'enfant de trouver l'énergie pour continuer; lors des moments difficiles, il pense à sa mère. La mère de Zolfe joue un rôle

tout aussi intéressant : elle guide et console sa fille lors du déplacement. Elle la protège également quand il y a des coups de fusil qui résonnent. Zolfe demande : « Qu'est-ce que c'est ? » (p. 22). Au lieu de lui répondre la vérité et de lui faire peur, elle répond : « Ce n'est rien... » (p. 22). Plus tard, lorsque Zolfe sort du rang pour rejoindre Maiy, sa mère l'arrête : « La main de maman se referme sur le bras de Zolfe, qui ramène sa fille à l'ordre » (p. 29). Zolfe ne comprend pas les dangers et la menace que présentent les inconnus; sa mère la guide, sans lui faire trop peur. Dans le cas de Ning, sa mère est aussi une protectrice et l'encourage à continuer ses études. Avec son soutien et ses encouragements, il réussit à maîtriser assez le français pour passer en classe générale et commence à s'adapter à la culture française. Dans toutes ces œuvres, des personnages associés à la famille encouragent donc les jeunes lors de leur déplacement.

Nous rencontrons aussi une stratégie qui consiste à investir de son affection un objet. Dans le deuxième chapitre, nous avons remarqué l'importance d'un objet pour aider Akim et Zolfe. Même si cela n'est pas précisé dans le texte, on voit dans les illustrations qu'Akim s'occupe de l'ourson en peluche lorsqu'il rencontre des obstacles, comme lorsqu'il est emprisonné dans le campement. Il adopte une stratégie qui consiste à se donner la responsabilité de cette peluche. Dans *Nul poisson où aller*, nous avons remarqué le rôle du poisson et du livre « Le pot aux rêves ». Comme l'ourson, le poisson distrait Zolfe des dangers qui l'entourent; c'est toutefois un animal de compagnie bien vivant. Zolfe devient plus adulte avec cette responsabilité du poisson, d'autant que le bocal devient de plus en plus lourd. Elle essaie donc de trouver un abri pour Émil. Au lieu de poser des questions comme « Où allons-nous dormir ce soir ? », elle réfléchit à où elle pourrait le laisser. Zolfe trouve aussi du confort dans son livre « Le pot aux rêves ». Lors des moments difficiles, elle en récite des phrases pour se distraire et peut-être pour

retrouver la routine d'avant l'arrivée des agresseurs. Le livre permet de voyager dans un autre monde qui semble meilleur et le lire devient une stratégie pour échapper aux menaces.

Pour sa part, *Les deux vies de Ning* offre plusieurs stratégies différentes. Ning en utilise une purement psychologique : diviser sa personnalité pour faire face à la réalité. En créant cette nouvelle identité, Ning rend sensible la distance entre lui et le pays d'accueil. Cette division ressemble au concept psychologique de « splitting » : « splitting the ego into a socially acceptable part and a more hidden side that expresses itself in roundabout and surprising ways » (Cyrułnik, 2009, p. 8). Cette stratégie, purement interne, consiste pour un personnage à cacher une partie de sa personnalité afin d'être plus accepté. C'est le cas dans *Les deux vies de Ning*, comme l'annonce le titre. Ning cache une partie de son identité pour mieux s'intégrer et se montre sous un jour différent avec l'identité « Jiang ». Il est toujours la même personne, mais il choisit de cacher certaines informations. Ning réussit le plus souvent, sauf à certains moments où il dévoile sa personnalité dissimulée. Par exemple, la classe de Ning a dû préparer des exposés sur différents pays, dont la Chine. En faisant des recherches, les élèves ont noté que les Chinois :

- mangent du riz à tous les repas, gluant, en pâtes, gâteaux, glaces, brioches; - font du judo, du taekwondo ou du karaté; - lisent surtout des mangas; - font travailler les enfants dans les usines. Ils ont quand même cité la Grande Muraille, qu'on voit depuis la Lune, et ça c'est vrai, Et puis une fille a dit que la Chine ne respecte pas les droits de l'Homme, et là je n'ai pas su quoi penser (p. 57-58).

En lisant ce passage, on remarque que les recherches des élèves se résument à des stéréotypes sur les Chinois ou les Asiatiques en général. Il est important de noter qu'à ce moment, la classe et la professeure de Ning/Jiang ne savent pas qu'il est Chinois. Évidemment choqué et triste de ces découvertes, Ning répond avec passion et enthousiasme :

Je leur ai dit moi, je ne mange presque pas de riz, mais du blé, en nouilles, en crêpes, en raviolis frits. [...] Je leur ai dit j'aime bien Jackie Chan, mais je n'ai jamais eu envie de me battre d'aucune façon. J'ai lu deux mangas dans ma vie, et je n'ai jamais travaillé en usine pour fabriquer des chaussures de sport ou des ballons de foot. Je leur ai dit que la Chine c'est un grand et beau pays. J'ai dit la Chine a des mines de charbon et de fer, des champs fertiles, des belles usines, des stades, et des champions olympiques. J'ai dit la Chine a inventé la poudre et la boussole, la Chine a produit la soie pour toute l'Europe, et des épices rares. Je sentais mes lèvres trembler, mon souffle court, je parlais vite, je défendais la Chine comme une personne que j'aime et à qui on fait mal. Comme j'aurais défendu ma mère. [...] – Alors, a dit mon prof après le cours, tu es donc chinois ? Et voilà. Je m'étais trahi (p. 59).

En défendant son pays d'origine, il dévoile la partie « Ning » de sa personnalité. Il est passionné, comme le montrent ses lèvres qui tremblent, son souffle court, son débit rapide (**Illustration 24**). À ce moment, il oublie sa stratégie d'adaptation.

L'illustration le montre debout, souriant et gesticulant, enthousiaste pour son pays d'origine.

Bref, toutes les œuvres soulignent différentes stratégies qu'emploient les personnages-enfants pour s'adapter à leur situation. Malgré tout, chaque enfant persévère, même après avoir été séparé de sa famille, de ses amis, de son pays d'origine. On peut considérer que ces

Illustration 24 - Ning se trahit



Goby, Valentine et de Kemmeter, Philippe. *Les deux vies de Ning: de la Chine à Paris-Belleville*. Paris : Autrement jeunesse, 2013, p. 58.

enfants survivent d'abord grâce à leur persévérance et leur ténacité. Cependant, l'insistance des albums à souligner ces stratégies d'adaptation, qui reposent le plus souvent sur le rêve, même quand elles impliquent des personnages présents, est importante et ne permet pas de tout résumer à cette persévérance et à cette ténacité. Il faut aussi convoquer un autre concept : celui de la résilience.

4.3. Survol de la résilience

Que veut-on dire par « résilience » ? Le dictionnaire Larousse la définit ainsi : « Caractéristique mécanique définissant la résistance aux chocs d'un matériau⁵⁰ » et en fait une notion qui relève d'abord de la physique. Cependant, elle a aussi été reprise du côté de la psychologie, notamment par Boris Cyrulnik, un éthologue, neuropsychiatre et psychanalyste français. Il a popularisé le concept de résilience en France en s'inspirant de ses propres expériences lors de la Deuxième Guerre mondiale. Dans *Resilience: How Your Inner Strength Can Set You Free From The Past* (2009), il décrit la résilience comme « The ability to succeed, to live, and to develop in a positive and socially acceptable way, despite the stress or adversity that would normally involve the real possibility of a negative outcome » (p. 5). Dans une entrevue avec la revue *Psychologies* (2001), Cyrulnik formule cette idée autrement, indiquant que la résilience est « la capacité à vivre, à réussir, à se développer en dépit de l'adversité » (cité dans Taubes, p. 1). Dans ses œuvres, il tente à plusieurs reprises de préciser et de clarifier ce concept, notamment en utilisant la métaphore du tricot (Cyrulnik 2002; 2009) :

Resilience is a natural process: what we are at any given moment obliges us to use our ecological, emotional and verbal environments to 'knit' ourselves. We might feel that,

⁵⁰ « Résilience », Dictionnaire en ligne, Larousse, Paris. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9silience/68616?q=r%C3%A9silience#67865> (dernière consultation : le 20 août 2018).

if a single stitch is dropped, everything will unravel, but in fact, if just one stitch holds, we can start all over again (Cyrulnik, 2009, p. 13).

Dans l'entrevue avec *Psychologies*, Isabelle Taubes pose la question suivante : « Concrètement, quels traits psychologiques remarque-t-on le plus souvent chez les résilients ? » Il décrit des « attitudes de protection » qui comprennent différents traits :

En fait, ils ont mis en place toute une série d'attitudes de protection. Et en premier lieu la **révolte**, le refus d'être condamné au rôle de victime passive [...] Puis, il y a le **rêve**. [...] On observe également une forte dose de **mégalomanie** chez les résilients. Les enfants blessés ressassent en silence : « Un jour je m'en sortirai, un jour je leur montrerai. » Ils ont des rêves grandioses, fous. [...] Autre mécanisme de protection : le **déni**. [...] Enfin, dernier mode de défense qu'ils mettent en œuvre : l'**humour** (Taubes, p. 3; nous soulignons les cinq traits).

Ces différents traits – révolte, rêve, mégalomanie, déni et humour – évoquent certains comportements que nous avons rencontrés dans nos œuvres.

Le concept de la résilience, éminemment complexe, est souvent mentionné dans les études en psychologie et en éducation, notamment du côté des travaux sur le développement de l'enfant. Par exemple, dans *Handbook of Resilience in Children* (2013), Goldstein et Brooks décrivent pourquoi il est important d'aider les jeunes à développer une « mentalité résiliente » :

The belief then is that every child capable of developing a resilient mindset will be able to deal more effectively with stress and pressure, to cope with everyday challenges, to bounce back from disappointments, adversity, and trauma, to develop clear and realistic goals, to solve problems, to relate comfortably with others, and to treat oneself and others with respect (p. 3).

Une des situations où la résilience est fréquemment convoquée est celle de l'enfant migrant. Il se peut qu'il soit décrit comme résilient ou que les adultes encouragent les jeunes à être résilients.

Prenons, par exemple, *Refuge and Resilience: Promoting Resilience and Mental Health among Resettled Refugees and Forced Migrants* (2014) de Laura Simich et Lisa Andermann. Cet

ouvrage fait partie d'une série de publications concernant la migration internationale et l'intégration et indique clairement la relation entre la migration et la résilience :

The refugee experience confronts us with humanity at its most challenged—forcibly uprooted and in flight from violence, caught between countries, facing an uncertain future—but it also provides some of the most striking examples of human resilience (p. vii).

Dans « Résilience scolaire et difficultés de comportement chez les enfants de migrants : contribution du génogramme imaginaire » (2016), Azuelos et Quintard traitent d'enfants de migrants qui « constituent une population particulièrement vulnérable » (p. 129). Même dans ce contexte précis, l'article affirme aussi le lien entre l'enfant et la résilience :

Les enseignants des quartiers difficiles vous le diront, les exemples d'enfants « résilients scolaires » ne sont pas rares. Ils sont issus de l'immigration, grandissent dans des milieux très défavorisés, présentent des parcours de vie fortement « cabossés » ; ils ont « tout pour échouer » et pourtant, ils réussissent à l'école, parfois brillamment (p. 128).

Les migrants doivent surmonter de nombreux obstacles selon leur situation et pour ce faire, plusieurs font preuve de résilience afin de s'adapter.

Il n'y a pas seulement la résilience psychologique à considérer : la métaphore de la résilience écologique offre aussi un point de vue éclairant en ce qui concerne les migrants. Elle est définie, selon le site Internet de l'Office québécois de la langue française⁵¹, comme la « Capacité d'un écosystème, d'un habitat, d'une population ou d'une espèce à retrouver un fonctionnement et un développement normaux après avoir subi une perturbation importante ».

Dans *La Normalité adoptive : les clés pour accompagner l'enfant adopté* (2013), Johanne

⁵¹ « Résilience écologique », Dictionnaire en ligne, Grand Dictionnaire, Québec. URL : http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26503534 (dernière consultation : le 20 août 2018).

Lemieux associe les enfants adoptés aux plantes, car l'adoption « a souvent été comparée [...] au déracinement d'une petite plante suivi d'une plantation dans une nouvelle terre » (p. 129). Nous pouvons utiliser cette métaphore à propos de la migration et considérer que la guerre, le déplacement ou l'intégration difficile dans un pays d'accueil sont des perturbations dans l'environnement de l'enfant migrant. Ce détour par la résilience écologique complète ce que nous apprend la résilience psychologique : cette dernière se concentre plutôt sur la personne, alors que la première met l'accent sur l'environnement qui peut perturber ou déraciner une personne. Ceci est important pour notre propos, car c'est bien l'environnement d'origine qui force ces jeunes enfants à s'adapter à un nouvel environnement : pour les migrants, la migration est un déracinement et, pour garder leurs racines, ils doivent développer des traits associés à la résilience.

4.4. Valeurs mises de l'avant

Ce n'est pas seulement dans les études psychologiques que nous retrouvons le lien entre la résilience et l'enfant : « Depuis toujours, la littérature jeunesse nous met en présence de héros qui "s'en sortent" en dépit de circonstances adverses » (Souccar, p. 111). Le mot est parfois employé. Dans la description éditoriale du *Noël du petit Gnouf* (2011) de Dominique Demers, on peut lire ceci : « Un conte de Noël qui deviendra un grand classique, dont les valeurs humaines, de compassion, d'entraide et de **résilience**, sauront toucher chacun de nous⁵² » (nous soulignons). La résilience, en tant que valeur (qui ne correspond peut-être pas parfaitement au concept proposé par Cyrulnik), est explicitement mise de l'avant ici. Un autre exemple provient

⁵² L'URL du site Internet de Dominique et compagnie : http://www.dominiqueetcompagnie.com/catalogue/livre.asp?id_prd=1105 (dernière consultation : le 22 août 2018).

de *L'Histoire de Rachel : le récit de son voyage depuis l'Eurasie* (2015) d'Andy Glynn et de Salvador Maldonado, qui fait partie du projet « Seeking Refuge: Real Life Stories of Young People Fleeing their Homelands » de la BBC. Le mot « résilience » apparaît aussi dans sa description : « L'histoire de Rachel raconte la persécution des chrétiens [...]. Ce récit est surtout celui du courage et de la **résilience** dont les réfugiés doivent faire preuve pour pouvoir connaître la paix et le respect⁵³ » (nous soulignons). Ce dernier exemple concerne une jeune migrante, proche à bien des égards de nos personnages⁵⁴.

Le lien entre la migration et la résilience est aussi affirmé dans *La Littérature de jeunesse migrante : récits d'immigration de l'Algérie à la France* (2013) où Anne Schneider analyse le migrant Algérien dans un corpus de 120 récits publiés entre 1971 et 2007. Elle constate que « le corpus de littérature de jeunesse migrante implique une reconnaissance des effets de la résilience » (p. 107). Par contre, elle analyse la « résilience » avec un « a » :

Dans notre corpus, de nombreux ouvrages mettent en scène des situations de « résilience. » En effet, le terme qui comporte un « a » plutôt qu'un « e » s'entend de la manière [*sic*] que celui de migrance ou de reliance, en tant que signe d'un processus. La souffrance n'est jamais totalement surmontée, elle travaille toujours de façon souterraine le migrant. Cette « résilience » non définitive, fragile, instable est un état qui se perpétue. Ainsi, à l'instar de Derrida qui parle de « différance », la « résilience » est un terme qui implique un mouvement, une dynamique jamais figée. L'exil, l'arrachement du départ, l'abandon de la terre natale, le deuil, la guerre sont des situations de traumatismes extrêmes dans lesquelles les individus vivent une grande souffrance. Le migrant parce qu'il intègre la donnée de l'exil comme constitutive de son identité est forcément en « résilience » et transforme celle-ci en reliance (p. 108).

⁵³ L'URL du site Internet de Bayard jeunesse : <https://www.bayardjeunesse.ca/products/lhistoire-de-rachel-le-recit-de-son-voyage-depuis-leurasie> (dernière consultation : le 20 août 2018).

⁵⁴ Cet album ne fait pas partie de notre corpus car il est une adaptation d'un court-métrage et une traduction.

Elle justifie donc cette modification de l'orthographe en affirmant vouloir rendre compte de ce que les migrants ne peuvent pas totalement surmonter la souffrance et sont toujours dans le processus de « résilience ». Ils subissent des événements particuliers et de nombreux types de souffrances. Pour cette raison, le migrant est considéré résilient s'il arrive à s'adapter, s'il réussit à surmonter ses défis. Cependant, tout en tenant compte de l'analyse de Schneider, nous écrivons « résilience » pour respecter l'usage le plus répandu.

Avant d'analyser nos personnages à la lumière de la résilience, une dernière remarque s'impose. Dans *Traumatisme et résilience chez l'enfant migrant : le rôle de l'ancrage culturel et familial* (2007), Betty Goguikian Rattcliff étudie « le rôle protecteur de l'ancrage culturel et familial dans la résilience chez l'enfant migrant⁵⁵ ». Azuelos et Quintard, en étudiant la résilience scolaire, proposent que « les facteurs de résilience "s'incarnent" dans des figures particulières » (p. 130). Citant l'article de Goguikian Rattcliff, ils identifient deux facteurs en particulier :

- La préservation d'un lien vivant avec la culture d'origine, grâce à des liens familiaux et groupaux forts. [...] Pour cette auteure [Goguikian Rattcliff], les ancrages familiaux et culturels sont primordiaux dans la résilience de ces enfants;
- La présence d'un réseau social solide dans le pays d'accueil, que ce soit en termes de connaissances et d'amis, ou de personnes pouvant apporter de l'aide (travailleurs sociaux, soutien scolaire, etc.) (Azuelos et Quintard, p. 130)

Ces aspects sont ceux qui nous intéresseront le plus pour cette étude. Si nous revenons à nos six personnages (Lili, Karim, Akim, Dieu Merci, Zolfe et Ning), nous pouvons voir certains éléments qui suggèrent la résilience selon le cadre que nous venons d'élaborer. L'amitié et le soutien d'un membre de la famille jouent un rôle dans la caractérisation des personnages, comme

⁵⁵ On peut lire le résumé de *Traumatisme et résilience chez l'enfant migrant : le rôle de l'ancrage culturel et familial* (2007) sur : <http://penseesauvage.com/lautre/Traumatismes-et-resilience-chez-l.html> (dernière consultation : le 11 septembre 2018).

nous l'avons vu. Certains ont aussi recours au rêve éveillé : le rêve « que l'on a sans dormir; imagination utopique⁵⁶ ». Ces recours peuvent être explicites ou plus subtils et sous-entendus. À notre avis, le rêve ne doit pas être entendu au sens strict de quelqu'un qui dort et fait des rêves. Nous y incluons aussi le rêve éveillé, de même que le fait d'avoir un projet (avoir un rêve que l'on veut réaliser). Nos personnages ne font pas les mêmes types de rêves, mais tous les rêves méritent d'être inclus, car ils sont des stratégies qui leur permettent de surmonter leurs défis.

Dans *Lili*, le narrateur ne décrit pas que Lili se livre à un rêve éveillé. Cependant, une illustration la montre penchée à la fenêtre avec un air pensif, comme pour suggérer qu'elle fait un rêve éveillé, alors que le narrateur indique qu'elle espère revoir ses amis (**Illustration 2, à la page 25**). Dans *Karim*, nous observons un passage semblable lorsque le narrateur remarque que Karim a des difficultés à s'adapter et explique qu'il a un jour dit : « Souvent, je voudrais retourner d'où je viens, retrouver mes grands-parents et tous mes copains ». Comme dans *Lili*, l'illustration le montre rêveur : on peut y voir Karim avec un phylactère, qui montre une plage que le lecteur est tenté d'associer à son pays d'origine et qui suggère qu'il imagine y retourner. Ces passages soulignent une nostalgie combattue par le rêve éveillé.

Dans *Dieu Merci*, le rêve est différent. Il n'y a pas de moments où Dieu Merci réfléchit et rêve comme Lili et Karim, mais on peut avancer que lorsqu'il pense à son grand-père et à son esprit, il y a un élément de rêve qui lui permet de « fuir » ce nouveau pays. Au début de l'album, un vieux Dieu Merci est assis sur une plage et réfléchit au passé : « Je suis né là-bas, en Angola

⁵⁶ « Rêve éveillé », Dictionnaire en ligne, Larousse, Paris. URL : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%AAtre_%C3%A9veill%C3%A9/31834/locution?q=r%C3%AAve+%C3%A9veill%C3%A9#155242 (dernière consultation : le 22 août 2018).

[...] Puis un jour j'ai fui, et aujourd'hui je suis ici en vie, Dieu Merci ». Cette réflexion est un type de rêve éveillé; il prend le temps d'articuler ce qui lui est arrivé. Dans *Akim court*, le narrateur ne raconte pas explicitement les rêves du protagoniste, mais rapporte qu'il rêve de sa vie d'avant et de retrouver sa mère. C'est ce qui lui donne la force de continuer. Dans *Nul poisson*, Zolfe a aussi recours au rêve avec son livre « Le pot aux rêves » qui lui permet de s'échapper dans son imagination, comme le montre l'illustration du dernier pot qui donne à penser que Zolfe cherche un moyen de s'enfuir de cette situation qui l'a séparée de sa famille. Dans *Ning*, le personnage rapporte plusieurs rêves, notamment celui de passer en classe générale avec des étudiants français et celui de vivre avec sa mère. Ce sont ici des rêves au sens de projets, peut-être difficiles à réaliser : « Ma vie a changé. Oh Mama. Je vais étudier, parler le français comme un Français, un jour trouver un travail qui te vengera. Mama, je te jure » (p. 30). Ainsi, tous nos enfants migrants ont des rêves qui montrent qu'ils n'ont pas perdu l'espoir. Dans *Un merveilleux malheur* (2002), Cyrulnik expose l'importance du rêve :

Presque tous les enfants résilients, heureux malgré tout dans un monde de glace, de désolation et de faim, ont tenu le coup grâce à l'étonnant pouvoir réchauffant de la rêverie. Ces moments de bonheur, coupés de la réalité du monde environnant, mettent en images un même type de scénario : l'enfant, seul, isolé du monde des adultes haineux, découvre une cachette merveilleuse, un morceau de paradis affectif (p. 182).

Le rêve éveillé permet aux enfants de créer une situation positive, c'est une façon de se cacher et de retrouver de l'espoir dans les moments difficiles.

Il semble alors que nos personnages démontrent des traits qui suggèrent la résilience. Toutefois, il n'est pas aisé d'affirmer qu'ils sont résilients parce que, selon Cyrulnik, il est difficile d'identifier exactement si un enfant est résilient puisque ceci passe notamment par la réflexion sur soi-même : « It is not until much later, not until we have reached the age of reason,

that we can relate the meaning of "triumph" to a chaotic childhood » (Cyrulnik, 2009, p. 3).

Cyrulnik avance que l'on peut atteindre un état de résilience seulement après une longue durée entre l'événement perturbant et la réflexion sur le passé⁵⁷. Il explique que nous évoluons toujours : « la notion de résilience souligne l'aspect adaptif et évolutif du moi. On peut être résilient dans une situation et pas dans une autre, blessé un moment et victorieux un autre » (2002, p. 186).

Cependant, même s'il semble trop tôt pour identifier un caractère résilient chez les personnages-enfants de nos albums, on peut tout de même reconnaître les traits qui annoncent potentiellement la résilience : « It might be more appropriate to say that "This person has a resilient pattern" or "This person shows the features of resilience" » (Luthar, p. 4). Même si les personnages ne sont pas tout à fait résilients à la fin de l'histoire, on peut penser que si celle-ci se poursuivait plus avant dans leurs vies, ils le deviendraient plus tard. De tous les personnages, Ning et Dieu Merci semblent être les plus « résilients », car leurs parcours sont présentés sur une plus longue durée et laissent voir plus de changements. Dans *Ning*, on voit la transformation en ce qui concerne son apprentissage de la langue française et sa relation avec ses deux personnalités qu'il apprécie à la fin de l'album. Dans *Dieu Merci*, le début montre Dieu Merci qui réfléchit au passé et il raconte comment il a réussi à surmonter au moins en partie le défi de l'intégration. Par contre, tous les personnages étudiés ici, même si leur histoire porte sur une courte période, démontrent à travers leurs stratégies et leurs comportements qu'ils pourraient un

⁵⁷ Il est à noter que les chercheurs qui étudient la résilience ne sont pas tous d'accord avec Cyrulnik à ce sujet (qu'il est nécessaire d'avoir une période de réflexion). Cependant, pour notre propos, nous consultons surtout les recherches de Cyrulnik car il est l'un des premiers à développer la résilience en France et il a fait de nombreuses recherches récentes sur la résilience chez les enfants (y incluant les migrants). Ajoutons que le terme « résilience » est employé de plus en plus, ce qui le rend plus difficile à saisir puisque plusieurs utilisations en font glisser le sens. La période de réflexion nécessaire selon Cyrulnik permet d'éviter l'usage excessif du mot, à notre avis.

jour présenter des traits de résilience; ils adoptent tous un « modèle de comportement résilient », selon la formule de Luthar. De ce fait, la ténacité, la persévérance et la résilience sont toutes des valeurs que les albums semblent encourager les lecteurs à développer. Mais, ce processus n'est pas seulement rationnel, il implique aussi un niveau émotionnel.

4.5. Pour une « compréhension empathique »

On a vu dans les trois premiers chapitres que l'identification est un enjeu présent dans chaque récit, mais aussi que, dans chaque œuvre, elle laisse des questions sans réponse. L'animal anthropomorphe étudié dans le premier chapitre peut permettre une identification, mais aussi créer une distance, surtout chez les enfants-lecteurs qui n'ont jamais migré (même si on pourrait affirmer que l'enjeu de se sentir « différent » est universel). Les illustrations intimidantes examinées dans le second chapitre permettent peut-être aux enfants de voir les horreurs de la guerre d'une façon trop nette. Dans le troisième chapitre, nous avons constaté que le « je » narratif permet au lecteur de plonger dans l'intériorité du personnage, mais l'identification n'explique pas toute l'intensité des émotions que celui-ci peut ressentir. De plus, l'identification n'explique pas la fin douce-amère de nos œuvres. *Akim* se conclut avec la réunion avec la mère, mais ils n'ont plus de village, de maison, d'amis et on ne sait pas s'ils retrouvent les autres membres de la famille. Dans *Nul poisson*, il y a une fin brusque où Zolfe confie son poisson à Maiy et on ne sait pas ce qui arrive à la petite fille (Zolfe) ensuite. Ces deux œuvres laissent des questions sans réponses. Dans *Dieu Merci*, le héros a trouvé du travail, mais il lui manque toujours la stabilité et il n'obtient que des permis de séjour d'un an. Dans *Lili* et *Karim*, les

personnages semblent avoir le mal du pays et espèrent retourner visiter leur pays d'origine⁵⁸.

Dans *Ning*, le jeune garçon passe en classe générale, mais il ne vit toujours pas avec sa mère et ne voit pas sa famille en Chine.

Malgré les différences entre les faisceaux de stratégies repérées (l'emploi des animaux anthropomorphes, le recours au choc, l'exploration de l'intériorité, les mécanismes favorisant l'identification), il nous semble que ces albums sont à réunir en raison des caractéristiques énumérées en introduction, mais aussi parce qu'il y a une mécanique similaire à l'œuvre dans chacun d'eux. À notre avis, l'identification ne permet pas de vraiment bien saisir la visée pédagogique; ce n'est pas seulement donner de nouveaux faits, de nouvelles connaissances ici. Pour donner un vrai portrait de l'enseignement que proposent ces albums, il faut aller plus loin.

Dans son ouvrage sur la littérature pour la jeunesse, Nathalie Prince consacre un chapitre aux « Ambiguïtés du personnage » où elle mentionne que certains personnages peuvent remplir dans le récit une « fonction empathique » (p. 106). L'empathie est la « faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent⁵⁹ ». En d'autres mots, ce phénomène peut être expliqué par l'expression utilisée fréquemment : « se mettre à la place de l'autre »⁶⁰. Selon Édith Simon, le psychologue Carl Rogers décrit ainsi cette compréhension :

⁵⁸ Ce n'est peut-être pas une fin douce-amère, parce que les personnages semblent plus capables de concilier leur pays d'origine et leur pays d'accueil. Néanmoins, les récits indiquent bien qu'il y a tout de même un manque.

⁵⁹ « Empathie », Dictionnaire en ligne, Larousse, Paris. URL :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/empathie/28880?q=empathie#28755> (dernière consultation : le 20 août 2018).

⁶⁰ « Empathie », « sympathie » et « compassion » ne sont pas des synonymes. Martha Nussbaum (2001) décrit l'« empathie » comme « an imaginative reconstruction of another person's experience, without any particular evaluation of that experience » (p. 301-302) et la « compassion » comme « a painful emotion occasioned by the awareness of another person's undeserved misfortune » (p. 301). La « sympathie » ressemble à la compassion mais Nussbaum indique ceci : « If there is any difference between "sympathy" and "compassion" in contemporary usage, it is perhaps that "compassion" seems more intense and suggests a greater degree of suffering, both on the part of the afflicted person and on the part of the person having the emotion » (p. 302). Dans le cadre du présent travail, notre réflexion se concentre sur l'empathie.

Être empathique, c'est percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible et avec les composants émotionnels et les significations qui lui appartiennent comme si l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue la condition du « comme si » (Simon, p. 29).

Nous souhaitons utiliser cette notion d'abord associée à la psychologie parce que nous posons que nos albums encouragent une « compréhension empathique ». Pour le comprendre, « l'imagination narrative », concept développé par Martha Nussbaum, nous sera fort utile. Alain Rabatel résume et traduit ce concept, évoqué dans *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (2010), de la façon suivante :

La capacité à imaginer les effets que cela fait d'être à la place d'un autre, à interpréter intelligemment l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les souhaits et les désirs qu'elle peut avoir. Le développement de cette sympathie se trouve au cœur des meilleurs projets modernes d'éducation démocratique, en occident et ailleurs. Un tel développement doit, pour une bonne part, avoir lieu en famille. Mais l'école et même l'université jouent également un rôle important. Pour qu'elles l'assument convenablement, elles doivent accorder une place centrale aux humanités et aux arts, et cultiver un type d'éducation participatif qui éveille et affine la capacité à voir le monde à travers les yeux d'autrui (p. 331).

Nussbaum suggère que la littérature, la famille et l'école peuvent encourager un tel développement. Dans *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (1997), Nussbaum décrit en détail l'importance de la littérature :

The arts cultivate capacities of judgment and sensitivity that can and should be expressed in the choices a citizen makes. To some extent this is true of all the arts. Music, dance, painting and sculpture, architecture – all have a role in shaping our understanding of the people around us. But in a curriculum for world citizenship, literature, with its ability to represent the specific circumstances and problems of people of many different sorts, makes an especially rich contribution. As Aristotle said in chapter 9 of *The Poetics*, literature shows us "not something that has happened, but the kind of thing that might happen" (Nussbaum, p. 86).

Elle constate que les différentes situations possibles permettent aux lecteurs de mieux comprendre les personnes qui les entourent. La littérature peut offrir des contributions utiles, surtout pour éduquer les lecteurs à être des citoyens compatissants. En ses propres mots,

Dominique Demers ne dit pas autre chose dans un article de Marie Fradette :

Lire nous rend plus humains, plus empathiques, abolit les frontières, nourrit notre soif de savoir, notre expérience du monde, de l'autre, de la différence. Un livre sur le suicide ne vient pas en aide à une adolescente qui a des tendances suicidaires. La littérature est un espace de découverte, pas de guérison. On y puise des vitamines pour l'âme qui contribuent au mieux-être, mais certains maux exigent des antibiotiques puissants qui ne sont pas du ressort de la littérature⁶¹.

Ceci montre l'importance de la littérature comme outil permettant une ouverture d'esprit en dehors du texte. Cela étant posé, nous pouvons maintenant réfléchir à notre corpus.

En lisant ces albums, les jeunes lecteurs et les adultes peuvent mieux comprendre la vie des migrants. Les personnages d'animaux anthropomorphes (chapitre 1) permettent une identification mais facilitent aussi l'empathie des jeunes envers les animaux et ensuite avec les humains parce qu'ils rendent le message sur la migration plus accessible. Les illustrations problématiques (chapitre 2) permettent aux lecteurs d'imaginer la vie d'un migrant qui a dû fuir son pays à cause d'une guerre et suscitent de l'empathie chez le lecteur, notamment à cause de l'intensité de ce qui est montré (les horreurs de la guerre). Le texte (écrit dans un vocabulaire accessible) et les illustrations mènent le lecteur à réfléchir et à mieux apprécier les situations possibles que peuvent vivre les migrants. Les émotions racontées par les personnages (chapitre 3) peuvent permettre aux jeunes de mieux comprendre ce qui arrive à l'« intérieur » du

⁶¹ « Des tabous moins tabous dans la littérature jeunesse » de Marie Fradette, *Le devoir*, 2017. <https://www.ledevoir.com/lire/514370/des-tabous-moins-tabous-dans-la-litterature-jeunesse> (dernière consultation : le 20 août 2018).

migrant (le manque de confiance en soi, les doutes, les craintes, les espoirs) et les défis qu'il peut croiser dans son quotidien. Le texte et les illustrations peuvent aider les enfants-lecteurs à imaginer les difficultés d'intégration dans le nouveau pays, comme celle de se faire de nouveaux amis à l'école ou d'apprendre une nouvelle langue.

La littérature permet au lecteur de ressentir de l'empathie avec les personnages de l'histoire, comme le constate Alain Rabatel :

La littérature se voit ainsi créditée d'un grand pouvoir cognitif important, « de sujet à sujet », grâce à des processus empathiques complexes, qui donnent un sens positif aux mécanismes de décentrement et d'identification à un ou à plusieurs personnages, ou encore d'identification (plus abstraite) au narrateur [...] Ces facultés de décentrement sont particulièrement utiles, tant en réception qu'en production, quand le lecteur sait se mettre à la place de tous les personnages, peser leurs raisons, se mettre à la place du narrateur, entrer dans ses stratégies, en imaginer d'autres, en écho à ses préoccupations (p. 331-332).

Dans « Deux stratégies de séduction du lecteur dans le roman contemporain adressé aux adolescents », qui fait partie de l'ouvrage *Le Livre pour enfants : regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel* (2006), Daniel Delbrassine constate que le texte programme une « participation compréhensive des sentiments d'autrui » :

Tous les moyens qui rapprochent lecteur et narrateur participent à une stratégie de séduction dont Vincent Jouve a expliqué le fonctionnement à travers la notion « de système de sympathie ». Considérant que tout texte programme en quelque sorte la réception de ces personnages par le lecteur, le spécialiste français a montré comment le lecteur se trouvait porté à une « participation compréhensive des sentiments d'autrui » L'un des aspects qu'il met en évidence est justement ce qu'il appelle le « savoir sur le personnage », censé créer « l'illusion d'un rapport authentique » : « La connaissance intime de l'autre est si rare que lorsqu'un narrateur nous livre un personnage dans les tréfonds de son être, l'effet de sincérité est immédiat » (p. 135) (Delbrassine, p. 142).

Nous retrouvons ici l'importance du lien entre le narrateur et le lecteur : le premier permet au second de mieux comprendre les « sentiments d'autrui ». Les albums demandent une participation du lecteur, qu'il soit enfant ou adulte. Si nous reprenons le processus décrit par Delbrassine, cette participation mène d'abord le lecteur à retrouver cette « sincérité ».

Les différentes stratégies employées par les auteurs et les illustrateurs encouragent alors ce type de participation et de compréhension empathique. Les albums tentent de programmer une lecture où le lecteur ressent de l'empathie pour Lili, Karim, Akim, Zolfe, Dieu Merci et Ning.

Tout le monde peut bénéficier de cette compréhension empathique :

Nous croyons que les divers sous-groupes d'élèves [...] peuvent bénéficier de l'apport de ce type de texte [...] L'utilisation de ce corpus contribue au processus d'adaptation, ils se sentent valorisés de façon égalitaire. Les élèves issus de la majorité y trouvent la matière à relativiser leur propre culture (Lebrun, p. 98).

Ce ne sont pas seulement les lecteurs qui n'ont pas subi la migration qui peuvent en bénéficier.

En lisant ces œuvres, les jeunes migrants peuvent se sentir valorisés, comme l'indique Lebrun.

Bref, ces albums qui encouragent une telle discussion permettent aux lecteurs de s'identifier avec les personnages et de développer de l'empathie envers eux. Évidemment, comme le rappelle Bianca Zagolin, « il ne faut pas croire que les écrits coïncident exactement avec les faits » (cité dans Lebrun, p. 103). Cependant, même si ces récits sont de la fiction, ils encouragent tous une discussion qui peut mener à mieux comprendre ou accepter les migrants.

En d'autres mots, nos albums ne visent pas seulement ou simplement à ce que le lecteur s'identifie au personnage; les concepteurs tentent de faire surgir une compréhension empathique de leur situation. Dans *A Theory of Narrative Empathy* (2006), Suzanne Keen identifie plusieurs stratégies empathiques dans la littérature. Elle relève notamment l'identification du lecteur au

personnage : « Character identification often invites empathy, even when the fictional character and reader differ from one another in all sorts of practical and obvious ways » (p. 214). Elle souligne aussi l'importance de la narration (notamment avec la narration autodiégétique et le monologue narrativisé; p. 219-220). Parmi les autres stratégies évoquées, on trouve la répétition, la durée de lecture, le genre littéraire, etc. :

Many other elements of fiction have been supposed to contribute to readers' empathy, including the repetitions of works in series, the length of novels, genre expectations, vivid use of settings, metanarrative commentary, and aspects of the discourse that slow readers' pace (foregrounding, uses of disorder, etc.) (p. 216).

En ce qui concerne la littérature pour la jeunesse, il est vrai que la durée de la lecture des albums illustrés n'est pas longue si nous la comparons à celle des romans destinés aux adultes.

Cependant, il nous semble que la présence des illustrations peut compenser et accélérer le processus de compréhension empathique⁶², tout comme la relecture des œuvres. De plus, les albums illustrés sont souvent utilisés dans les salles de classe; les étudiants peuvent examiner attentivement les albums, ce qui peut prolonger la lecture. L'enseignement de ces œuvres peut donc être considéré comme une stratégie empathique. La compréhension empathique englobe ainsi les différents mécanismes étudiés ici, notamment l'identification, l'exploration de l'intériorité, la création du choc et le recours à des animaux anthropomorphes et des illustrations.

Ces dernières années, la migration et les migrants ont créé beaucoup de discussions dans la sphère médiatique, mais aussi des tensions; le migrant n'est pas toujours vu positivement.

C'est en permettant aux jeunes lecteurs d'avoir de l'empathie avec lui que ces albums travaillent

⁶² Par exemple, dans les illustrations, on peut plus facilement voir les émotions éprouvées par les personnages (comme la tristesse), elles sont peut-être plus « visibles » pour des enfants.

à encourager un dialogue interculturel chez les enfants et aussi les adultes. Ces œuvres peuvent ainsi enseigner à leurs lecteurs et les sensibiliser à la figure migrante, aux différences dans les comportements et, peut-être les aider à apprendre comment accueillir les enfants migrants.

Conclusion

Pour plusieurs enfants, les albums illustrés sont le premier contact avec la littérature, qu'ils soient lus à la maison ou à l'école, seuls ou avec un adulte. Pour cette raison, les albums ont souvent pour but d'instruire des enfants-lecteurs (Prince, p. 25). Notre étude s'est intéressée à six albums contemporains qui semblent enseigner en racontant des récits d'enfants migrants : *Lili vient d'un autre pays*, *Karim le kaki*, *Akim court*, *Moi Dieu Merci qui vis ici*, *Nul poisson où aller* et *Les deux vies de Ning : de la Chine à Paris-Belleville*. Ces œuvres explorent la complexité de la migration pour l'enfant. En les lisant, nous avons pu identifier des stratégies différentes pour favoriser l'identification du lecteur au personnage : l'usage d'animaux anthropomorphes, la création du choc et l'exploration de l'intériorité. Nous avons réparti les albums selon l'âge du public ciblé et la facette principale de la migration qui y est présentée. Pour ce faire, nous avons proposé un schéma identifiant trois étapes : la situation initiale (perturbée par un choc), le déplacement (forcé ou choisi) et l'environnement d'arrivée après le déplacement. Tous nos albums insistent sur deux de ces trois facettes.

Dans le premier chapitre, nous avons étudié *Lili vient d'un autre pays* et *Karim le kaki* qui ciblent la petite enfance (2 à 9 ans), c'est-à-dire des enfants qui apprennent à lire ou qui vont apprendre à lire. Par rapport à notre schéma, ces albums racontent l'intégration après un déplacement. Ils sont cartonnés, présentent un texte simple, des illustrations colorées et des animaux anthropomorphes qui vont à l'école et se font des amis. Les animaux utilisés servent à mettre en scène un contraste : l'enfant migrant est vu comme ayant une apparence et un comportement différents. À travers ces personnages et la représentation de leur quotidien (proche, on peut l'imaginer, de celui des lecteurs), les auteurs et les illustrateurs cherchent à créer une identification avec les jeunes lecteurs.

Dans le deuxième chapitre, nous avons étudié *Nul poisson où aller*, *Moi Dieu Merci qui vis ici* et *Akim court*, trois albums qui ciblent les enfants de 6 à 12 ans et qui ont aussi un enfant comme personnage principal. Ces albums racontent la situation initiale (dans le pays d'origine) et le déplacement de l'enfant migrant, c'est-à-dire les deux premières parties de notre schéma (*Dieu Merci*, par contre, raconte le déplacement et l'intégration). Les albums soulignent l'impact de la guerre sur les jeunes et nous avons découvert que l'arrivée soudaine des menaces est représentée par des changements dans le texte, notamment dans les réactions des jeunes héros et dans les métaphores utilisées. Cette arrivée est aussi représentée par les illustrations; elles montrent ce qui arrive aux jeunes enfants lors d'une guerre et les atrocités qu'ils peuvent voir. Les œuvres intègrent aussi des éléments concrets (la peluche, le poisson, le livre), auxquels se rattache l'identification; ce sont des objets ou des animaux que reconnaissent les enfants. En plus, on voit l'importance de la famille dans ces trois œuvres, surtout la présence maternelle. Les membres de la famille guident les enfants pendant ces moments difficiles.

Dans le troisième chapitre, nous avons examiné comment les personnages-enfants s'adaptent après un déplacement, tout particulièrement dans *Les deux vies de Ning* qui cible les enfants de 9 à 13 ans, et en nous appuyant aussi sur *Karim le kaki* et *Moi Dieu Merci qui vis ici*. Ces albums racontent surtout l'arrivée ou l'intégration dans le nouveau pays de l'enfant migrant, la dernière partie de notre schéma. Ici, comme dans le premier chapitre, nous avons étudié comment l'école est présentée en espace familier, en espace du quotidien des personnages et des lecteurs, pour encourager l'identification du lecteur au personnage. Nous avons aussi vu comment le regard de l'autre pose des problèmes d'intégration pour les personnages principaux. À cet égard, l'emploi du « je » dans la narration était particulièrement révélateur. Comme la

présence des animaux anthropomorphes, le « je » permet aux lecteurs de mieux s'identifier au personnage et, surtout, de mettre en évidence un questionnement sur l'identité.

En analysant ces six albums, nous avons pu voir que l'identification est un enjeu important, mais il ne semble pas suffisant pour expliquer le processus au cœur de la visée pédagogique. Tout d'abord, les enfants-lecteurs peuvent avoir de la difficulté à s'identifier à un personnage migrant présenté avec une apparence et un comportement différent ou vivant dans des conditions particulières. Certains albums traitent des différences d'un ton plus léger (mais pas dépourvu de sérieux) comme *Lili* et *Karim*, tandis que d'autres les traitent d'une façon qui les rendent plus aigus comme *Nul poisson*, *Akim* et *Dieu Merci*, mais aucun ne les fait disparaître. Ensuite, il reste à expliquer la fin douce-amère dans toutes les œuvres. En effet, aucune ne finit avec une conclusion parfaitement joyeuse et optimiste. Certains albums se concluent avec une nostalgie ou le mal du pays (*Lili*, *Karim*, *Dieu Merci* et *Ning*). Pour les personnages de *Zolfe* et d'*Akim*, les histoires se terminent sans indiquer ce qui se passe après le déplacement; même si *Akim* a retrouvé sa mère, sa situation, comme celle de *Zolfe*, est incertaine. Nous avons donc proposé qu'il y a ici un effort pour mettre en place ce que l'on peut appeler une compréhension empathique chez le lecteur pour combler ces lacunes. Cette compréhension empathique peut permettre aux lecteurs de développer de l'empathie envers les migrants, de se mettre dans leurs souliers.

Un des éléments vers lequel nous a menés notre étude et qui mériterait d'être approfondi davantage est la question du personnage de l'œuvre de littérature pour la jeunesse comme modèle. L'identification et la compréhension empathique donnent une valeur pédagogique particulière aux œuvres littéraires. À l'école, les étudiants peuvent apprendre à travers des

personnages comme Ning, Zolfe, Akim, Dieu Merci, Lili et Karim. Par exemple, les enseignants peuvent présenter ces personnages, raconter leur histoire et créer des projets autour de leurs récits. Les enseignants peuvent stimuler des discussions enrichissantes où les étudiants proposeront des solutions et des idées. Les albums peuvent aider un peu du côté informatif (notamment avec les dossiers pédagogiques), mais surtout en ajoutant une dimension humaine à ces événements, en leur donnant un visage, ici celui des personnages. Les élèves pourront mieux comprendre ces sujets souvent difficiles et ensuite transférer et partager leurs connaissances plus facilement ou naturellement que les descriptions historiques ou sociologiques qui sont enseignées dans les manuels. Il nous semble ainsi que ces albums illustrés, complexes, même s'ils paraissent simples, peuvent servir de ponts et permettre aux jeunes lecteurs de traverser d'un côté du monde à un autre, comme les jeunes migrants.

Lettres de permission

Lettre de permission : *Les deux vies de Ning : de la Chine à Paris-Belleville (2013)*

RE: Une demande de permission pour l'album Les deux vies de Ning

[REDACTED]
Mon 8/20/2018 6:12 AM

To: [REDACTED]

Chère Tessa, dans la mesure où votre thèse ne va pas être commercialisée, vous pouvez y reproduire les quelques images de notre livre en précisant à côté de chaque reproduction le

copyright : c'est-à-dire le nom de l'éditeur de l'auteur et de l'illustrateur ainsi que l'année de parution.

Bien cordialement.

[REDACTED]
[REDACTED]
CASTERMAN
RP presse & librairie
01 55 28 12 44

Lettre de permission : *Nul poisson où aller* (2003)

Re: Une demande de permission

[REDACTED] on behalf of

[REDACTED]

Fri 6/8/2018 5:36 AM

To: [REDACTED]

Bonjour madame Smits,

Nous serons heureux de vous accorder le droit de reproduction dans le cadre de votre maîtrise.

Veuillez compléter le document avec les informations nécessaires.

Pour la personne en autorité, vous pourrez compléter les informations suivantes :

[REDACTED], président
300 - 4609, rue d'Iberville
Montréal (Québec) H2H 2L9

Je signerai volontiers le tout complété.

Cordialement,

[REDACTED]
président



4609, rue d'Iberville, bureau 300, Montréal (Québec) H2H 2L9
Suivez-nous sur [Facebook](#)
B - +1 (514) 381-1422 x10
M - +1 (514) 458-4211

Lettre de permission : *Karim le kaki* (2010)

Re: Une demande de permission

[REDACTED]

Mon 6/11/2018 3:33 PM

[REDACTED]

Bonjour Madame Smits,

Nous vous autoriserions l'utilisation de 4 images, sans frais. Au-delà de ce nombre, nous vous demanderions un droit de reproduction.

Bien vouloir nous communiquer lesquelles vous utiliseriez pour que nous puissions compléter et signer le formulaire d'autorisation.

Sincères salutations,

[REDACTED]

Adjointe administrative
Bayard Canada Livres inc.
4475, rue Frontenac
Montréal QC. H2H 2S2
Tél. : 514-278-3020, poste 1204

Lettres de permission : *Lili vient d'un autre pays* (2004) et *Akim court* (2012)

Re: Tr : Une demande de permission

[REDACTED]

Thu 6/21/2018 4:10 AM

To: [REDACTED]

Chère Madame,

Suite à votre courrier, c'est avec plaisir que nous vous autorisons, sans exclusivité et pour une durée d'un an à compter d'aujourd'hui, sous réserve des mentions d'origine d'usage, dans le cadre d'une utilisation non commerciale, à reproduire 3 illustrations issues de chacun des ouvrages suivants :

AKIM COURT
LILI VIENT D'UN AUTRE PAYS

dans votre thèse portant sur la représentation de l'enfant migrant dans les albums de jeunesse.

Je vous présente, Chère Madame, nos sincères salutations.

[REDACTED]

l'école des loisirs
11 rue de Sèvres
75006 Paris
Tel : 01.82.73.01.06

Lettre de permission : *Moi Dieu Merci qui vis ici* (2008)

RE: Une demande de permission

[REDACTED]

Fri 6/8/2018 11:56 AM

To: [REDACTED];

Madame Smits,

Nous vous donnons l'autorisation de reproduire à titre gracieux et non exclusif 4 illustrations issues de l'ouvrage *Moi Dieu merci qui vis ici* de Thierry Lenain et Olivier Balez, dans votre thèse de maîtrise sur la représentation de l'enfant migrant dans différents albums illustrés français.

Cette autorisation vous est accordée dans ce contexte universitaire uniquement, pas de reproduction partielle ou d'image extraite de son contexte.

Bien cordialement,

--

[REDACTED]

Droits annexes et dérivés

■ Albin Michel
22, rue Huyghens
75014 Paris
0142791070

Bibliographie

Œuvres à l'étude

Canciani, Katia et Battuz, Christine. *Karim le kaki*. Montréal : Bayard Canada livres, 2010.

Dubois, Claude K. *Akim court*. Paris : L'École des loisirs, 2012.

Goby, Valentine et de Kemmeter, Philippe. *Les deux vies de Ning: de la Chine à Paris-Belleville*. Paris : Autrement jeunesse, 2013.

Hébert, Marie-Francine et Nadeau, Janice. *Nul poisson où aller*. Montréal : Les 400 coups, 2003.

Lenain, Thierry et Balez, Olivier. *Moi Dieu Merci qui vis ici*. Paris : Albin Michel jeunesse, 2008.

Texier, Ophélie. *Lili vient d'un autre pays*. Paris : L'École des loisirs, 2004.

Ouvrages consacrés à la littérature pour la jeunesse

Collès, Luc et Lebrun, Monique. « Littérature ethnique de jeunesse et dynamique identitaire dans les classes à forte proportion de jeunes issus de l'immigration ». *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°22, 1998. p. 215-224.

Delbrassine, Daniel. « Deux stratégies de séduction du lecteur dans le roman contemporain adressé aux adolescents » dans Cécile Boulaire (dir.) *Le Livre pour enfants : regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*. Presses Universitaires de Rennes, 2006, p. 135-146.

Demers, Dominique. « Plaidoyer pour la littérature jeunesse ». *Québec français*, No. 109, 1998, p. 28-30.

Fradette, Marie. « Des tabous moins tabous dans la littérature jeunesse ». *Le Devoir*, 2 décembre 2017. <https://www.ledevoir.com/lire/514370/des-tabous-moins-tabous-dans-la-litterature-jeunesse> (dernière consultation : le 20 août 2018).

Huck, Charlotte S. *Children's Literature in the Elementary School*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1976, 817 p.

Lebrun, Monique. « L'Étranger dans la littérature québécoise pour la jeunesse : l'affirmation d'un personnage à part entière ». *Études ethniques au Canada*, Vol. 31, No. 1, 1999. p. 92-105.

Lepage, Françoise. *La Littérature pour la jeunesse 1970-2000*. Montréal : Fides, 2003, 350 p.

- Olivier-Messonnier, Laurence. « L'Enfance en guerre dans "Les Livres Rose de la Guerre" 1914-1918 » dans Christian Chelebourg (dir.) avec Danièle André et Danièle Henky *Écritures jeunesse 1 : représenter la jeunesse pour elle-même*. Paris : Lettres modernes minard, 2010, p. 145-167.
- Nodelman, Perry. *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore : The John Hopkins University Press, 2008, 390 p.
- Pesold, Ulrike. *The Other in the School Stories: A Phenomenon in British Children's Literature*. Leiden ; Boston : Brill-Rodopi, 2017. 266 p.
- Prince, Nathalie. *La Littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire*. 2^e édition. Paris : Armand Colin, 2015, 247 p.
- Russell, David L. *Literature for Children: A Short Introduction (6th Edition)*. New York : Pearson Education, 2009, 338 p.
- Schneider, Anne. *La Littérature de jeunesse migrante : récits d'immigration de l'Algérie à la France*. Paris : L'Harmattan, 2013, 420 p.
- Thaler, Danielle et Jean-Bart, Alain. *Les Enjeux du roman pour adolescents : roman historique, roman-miroir, roman d'aventures*. Paris : L'Harmattan, 2002. 330 p.
- Wall, Barbara. *Narrator's Voice: the Dilemma of Children's Fiction*. London : MacMillan Academic and Professional LTD, 1991, 292 p.

Ouvrages consacrés aux approches théoriques

- Andermann, Lisa et Simich, Laura. *Refuge and Resilience: Promoting Resilience and Mental Health Among Resettled Refugees and Forced Migrants*. New York : Springer, 2014, 226 p.
- Azuelos, Xavier et Quintard, Bruno. « Résilience scolaire et difficultés de comportement chez les enfants de migrants : contribution du génogramme imaginaire ». *Pratique Psychologique*, Vol. 23, No. 2, 2016. p. 127-152.
- Brooks, Robert et Goldstein, Sam. *Handbook of Resilience in Children*. New York : Springer, 2012 527 p.
- Chevalier, Jean et Gheerbrant, Alain. *Dictionnaire des symboles : mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*. Paris : Robert Laffont et Jupiter, 1997, 1060 p.

- Cohn, Dorrit. *La Transparence intérieure : modes de représentation de la vie psychique dans le roman*. Paris : Éditions du Seuil, 1981, 310 p.
- Cyrulnik, Boris. *Resilience: How Your Inner Strength Can Set You Free From The Past*. London : Penguin Books Ltd, 2009, 311 p.
- Cyrulnik, Boris. *Un merveilleux malheur*. London : Penguin Books Ltd, 2009, 218 p.
- Debarre, Nicole. « Akim court, l'histoire d'un enfant réfugié par Claude K. Dubois ». *Radio Télévision Belge Francophone*, 27 novembre 2015.
https://www.rtbf.be/culture/litterature/detail_akim-court-l-histoire-d-un-enfant-refugie-par-claude-k-dubois?id=9149413 (dernière consultation : le 20 août 2018)
- Genette, Gérard. *Figures III*. Paris : Éditions du Seuil, 1972, 288 p.
- Gil, Sandrine et Le Bigot, Ludovic. « Colour And Emotion: Children Also Associate Red With Negative Valence ». *Developmental Science*, Vol. 16, No. 6, 2016, p. 1087-1094.
- Jouve, Vincent. *L'Effet-personnage dans le roman*. Paris : Presses Universitaires de France, 1992, 272 p.
- Keen, Suzanne. « A Theory of Narrative Empathy ». *The Ohio State University Press* , Vol. 14, No. 3, 2006, p. 207-236.
- Lee, Jonathan H. X. et Nadeau, Kathleen M. *Encyclopedia of Asian American Folklore and Folklife: Volume 1*. California : ABC-CLIO, 2011, 1254 p.
- Lemieux, Johanne. *La Normalité adoptive : les clés pour accompagner l'enfant adopté*. Québec Amérique, 2013, 508 p.
- Lewis, David. *Reading Contemporary Picturebooks*. London et New York : Routledge Falmer, 2001, 204 p.
- Luthar, Suniya S. *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003, p. 38-138.
- Maldonado, Salvador. *L'Histoire d'Ali : le récit de son voyage depuis l'Afghanistan* (Traduction : Josée Latulippe). Montréal : Bayard Canada, 2015.
- Nussbaum, Martha C. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press, 1997, 328 p.

- Nussbaum, Martha C. *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. New York : Cambridge University Press, 2001, 751 p.
- Rabatel, Alain. *Si la didactique du français (re)croisait linguistique, littérature et politique*. Université de Lyon : Research Gate, 2016, p. 321-340.
- Serafini, Frank. *Reading the Visual. An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York et London : Teachers College, Columbia University, 2014, 208 p.
- Simon, Édith. « Processus de conceptualisation d' "empathie" ». *Recherche en soins infirmiers*, Vol. 98, No. 3, 2009, p. 28-31.
- Snyder, Charles R. *Coping: The Psychology of What Works*. New York : Oxford University Press, 1999, 367 p.
- Souccar, Léa. « La lecture, chemin de résilience ? », *La Revue des livres pour enfants*, No. 222, 2005, p.111-116.
- Taubes, Isabelle. « Résilience : comment ils s'en sortent ». *Psychologies*, 2001.
<http://www.psychologies.com/Therapies/Psychanalyse/Travail-psychanalytique/Interviews/Resilience-comment-ils-s-en-sortent>
- Vernant, Jean-Pierre. *La Traversée des frontières*. Paris : Seuil, 2004, 190 p.