

Anne Schneider¹

*Mens sana in corpore sano: la littérature de jeunesse au cœur
du savoir en constellation*

ABSTRACT:

À partir de l'adage latin *mens sana in corpore sano*, l'article se propose de poser la question de la pensée littéraire comme fondement d'une tête bien faite. Reprenant les compétences développées par la lecture littéraire, la proposition vise à montrer comment, à partir d'exemples variés: affiche de cirque, émission télévisuelle, émission radiophonique, albums de littérature de jeunesse, littérature de jeunesse migrante, la culture se dispense dans les interstices du langage, de l'image, des codes verbaux et non-verbaux, de la métaphore, obligeant à une reliance permanente fondée sur un savoir culturel en constellation. Cette dimension analogique nécessaire à la compréhension et à l'appropriation d'une culture permet de fonder l'identité du sujet dans un lien assumé entre le corps et l'esprit.

Starting from the famous Latin adage *mens sana in corpore sano*, this article asks the question of whether literary thought is capable of acting as the basis of a well-made head. Availing of the skills developed to read literature, this contribution aims at showing how, providing various examples: a circus poster, a TV programme, a radio programme, children's literature, immigrant youth literature; culture is dispensed in the interstices of language, of images, of verbal and non-verbal codes, of metaphors, thus obliging to a permanent *reliance* based on a constellation-shaped cultural knowledge. This analogical dimension, necessary for an understanding and appropriation of a culture, makes it possible to base the identity of the subject on an acknowledged bond between body and mind.

Depuis la Renaissance, la question de la connaissance, de la transmission du savoir, de l'éducation, de l'apprentissage s'articule autour de l'idée de l'humanisme, idéal majoritairement répandu pendant cette période.

L'opposition entre une tête bien pleine et une tête bien faite, soulignée par Montaigne dans ses *Essais*, publié en 1580, dont les préceptes

¹ Université de Caen. E-mail: <anne.schneider@unicaen.fr>.

éducatifs se rattachent en grande partie au stoïcisme, sous-tend deux conceptions du monde, l'une fondée sur l'accumulation d'un savoir encyclopédique qui met l'érudition au cœur de l'apprentissage et comme fondement de la connaissance, l'autre reposant sur une conception du savoir en constellation, c'est-à-dire d'un savoir acquis par analogie et faisant résonner tous les domaines disciplinaires entre eux, dans une conception non pas accumulative, mais comparatiste.

Reprise par Edgar Morin dans son ouvrage *La tête bien faite*², cette conception en éducation est développée également sous le concept de «reliance» qu'il défend dans différents essais, entre autres dans *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*³ et *Relier les connaissances, le défi du XXI^e siècle*⁴, ouvrage composé d'articles qu'il a réunis.

Pour tout professeur se destinant à enseigner la littérature, à quelque niveau que ce soit, se pose à la fois la question de l'utilité de la littérature et des moyens de son enseignement. Or, l'enseignement de la littérature est à la fois le lieu possible du développement d'une pensée analogique⁵, «de l'aptitude à contextualiser et globaliser les savoirs»⁶, selon Edgar Morin, mais également un laboratoire didactique de l'enseignement pluriel, relié, transdisciplinaire propre à la création d'une tête bien faite. En effet, la littérature convoque à la fois la poétique, la rhétorique, les types de discours et les genres littéraires, c'est-à-dire tout ce qui répond au domaine de la langue, mais aussi des savoirs disciplinaires nombreux, croisés, qui s'éclairent les uns par rapport aux autres: l'histoire, la philosophie, la géographie, l'anthropologie, la psychanalyse, la psychologie, la sociologie, la politique, l'économie, etc. Maîtriser la lecture d'un texte littéraire nécessite donc de comprendre et d'avoir de solides connaissances qui n'appartiennent pas seulement au seul domaine du codage littéraire ou linguistique.

Reprenant le concept de reliance, développé par Edgar Morin, se rattachant manifestement à une vision humaniste de la société, nous nous fonderons sur cette théorisation, elle-même reprise du concept d'abord forgé par le sociologue Bolle de Bal, pour développer l'idée que la littérature est le lieu même d'une approche complexe du monde, c'est-à-dire le lieu même d'une compréhension de soi, des autres, du monde. La littérature, lieu du subjectif par excellence suppose de relier

² E. MORIN, *La tête bien faite*, coll. L'histoire immédiate, Seuil, Paris 1999.

³ ID., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris 1999.

⁴ ID., *Relier les connaissances, le défi du XXI^e siècle*, Seuil, Paris 1999.

⁵ D. HOFSTADTER, E. SANDER, *L'Analogie au cœur de la pensée*, Odile Jacob, Paris 2013.

⁶ MORIN, *La tête bien faite*, cit., p. 27.

deux conceptions du monde ou deux vécus, celui de l'auteur et le sien. Or, pour comprendre ce que signifie le terme «une tête bien faite», il faut revenir à cette conception ancienne reposant sur l'adage *mens sana in corpore sano*, énoncé par Juvénal, qui propose un état d'équilibre entre le corps et l'esprit, dont les stoïciens ont déjà révélé l'importance. C'est donc sous le signe de la métaphore du corps que nous souhaitons montrer comment la littérature est le fondement même de cet adage et qu'une tête bien faite est aussi un corps bien pensé.

Pour expliquer et défendre cet apport essentiel qu'est la littérature à l'humain, forte de son pouvoir infini de revisiter le monde de façon imaginaire, mais aussi de le comprendre, de l'expliquer, voir de le devancer, nous montrerons dans un premier temps sur quoi repose l'opposition entre deux conceptions du savoir, puis nous montrerons comment nous pouvons relier la littérature au monde du vivant, enfin, nous verrons à travers l'exemple de la littérature migrante quel lien peut être fait entre le corps et l'esprit.

1. *De «Questions pour un champion» au savoir en constellation: la culture littéraire comme culture vivante*

Une des émissions phares des programmes télévisuels français qui dure depuis vingt ans sur le petit écran est, sans conteste, l'émission «Questions pour un champion», animée par le célèbre Julien Lepers et reprise aujourd'hui par un nouveau présentateur, sorte de quizz culturel qui fait s'affronter deux champions chargés de répondre le plus vite possible à des questions de littérature, philosophie, géographie, sport, histoire, cinéma, musique. Denis Bertrand, sémiologue et professeur au CIEP de Paris, dans son émission d'analyse des médias de l'émission «Medias magazine»⁷ intitulée «Denis décode» démontre à quel point cette émission relève d'une culture encyclopédique certes, mais d'une culture qui procède par accumulation et qui ne permet ni de relier les informations entre elles, ni de les développer, ni même de montrer qu'elles sont réellement connues. L'émission repose sur deux modalités: «on marie le corps et le savoir»⁸, analyse Denis Bertrand. Trois séquences d'épreuves se succèdent: «le sprint d'abord, la course contre la montre ensuite et le match à deux enfin, corps à corps et score

⁷ «Médias Magazine», émission du 1er mai 2016, France 5, 12 h 35, animée par Thomas Hugues.

⁸ *Ivi.*

à score enfin»⁹. Les champions, comme dans des arènes, enchaînent les réponses ponctuelles, précises mais fermées. Dans une séquence de l'émission analysée, que Denis Bertrand appelle «le sprint du savoir», celui-ci remarque que la connaissance du sujet n'est pas requise pour les candidats, seule une réponse lacunaire, partielle est requise: une date, un titre, un nom, un détail. L'animateur souligne d'ailleurs: «Et Florent n'a pas eu besoin de la question pour trouver la réponse»¹⁰, ce qui est somme toute bien paradoxal. Cette forme de culture pose bien des questions et l'analyse de Denis Bertrand va jusqu'à montrer que «le jeu exige que surgisse de la mémoire un simple mot, dès lors ce savoir révèle sa nature minérale»¹¹; qu'un candidat qui n'a jamais vu le film qu'il cite peut tout à fait gagner, propos soulignés par le présentateur à propos d'un film cité par le candidat: «Vous l'avez vu? Non, pas besoin»¹². «Le champion est celui qui fait de la connaissance un acte réflexe»¹³ précise Denis Bertrand.

Cette caricature de la culture est commentée par le sémiologue:

«Derrière le sport, «Questions pour un champion» manifeste une conception de la connaissance ramenée à une formidable accumulation, ainsi découpé en tranches fines, le savoir s'ouvre à la prouesse sportive»¹⁴.

Cette joute, non pas verbale, mais qui utilise les codes du sport, existe également sous d'autres formes, par exemple sous la forme du jeu de société «Trivial poursuit», sorte de course en jeu de l'oie obligeant à des réponses culturelles. Elle trouve toute sa place dans sa médiatisation réductrice et outrancière, sorte de jeux du cirque chargé de faire croire au téléspectateur qu'il est lui-même culturellement capable de rivaliser. En effet, il ne s'agit pas de développer une réponse, mais de la citer. Fondée sur l'usage de la citation, le jeu fait écran à une culture profonde, complexe, qui permet d'argumenter, de comparer, d'expliquer.

À cette conception du savoir morcelé et séparé s'oppose un savoir plus équilibré, plus dense et qui repose sur un savoir construit en profondeur, par comparaison ou analogie, voire un savoir en résonance ou

⁹ *Ivi.*

¹⁰ «Questions pour un champion», analysé dans «Médias Magazine», cit.

¹¹ «Médias magazine», cit.

¹² «Questions pour un champion», analysé dans «Médias Magazine», cit.

¹³ «Médias magazine», cit.

¹⁴ *Ivi.*

constellation. Ces termes imagés renvoient à l'idée d'une ramification du savoir qui dépasse sa propre portée. «Une tête bien faite est une tête apte à organiser les connaissances et par là à éviter leur accumulation stérile»¹⁵ rappelle Edgar Morin, «Dès lors, l'aptitude à contextualiser et à globaliser les savoirs devient un impératif d'éducation»¹⁶.

Annie Rouxel, didacticienne de la littérature, rappelle qu'il s'agit d'abord d'intérioriser la culture pour aider l'homme à se penser et à penser le monde. La culture littéraire est le «fruit d'un engagement du lecteur dans une pratique active» selon Jean Bellemin-Noël dans son livre *Plaisir du vampire*¹⁷. Dans la même optique, Pierre Bayard, critique littéraire et psychanalyste, évoque le concept de «bibliothèque intérieure», c'est-à-dire «cet ensemble de livres-sous ensemble de la bibliothèque collective que nous habitons tous- sur lequel toute personnalité se construit et qui organise ensuite son rapport aux textes et aux autres»¹⁸. Dans son ouvrage *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus?*¹⁹, il rappelle aussi combien, si la culture est d'abord culture personnelle, elle ne se vit, ne se pense que par rapport aux autres, c'est-à-dire dans un système d'échanges, de partages, de positionnement qui nous fait interagir avec les autres, être compris et accepté par les autres, bref, appartenir au même mode de pensée, à une société, à une identité commune propre à une nation.

Pour Todorov, «il faut rompre avec une conception étriquée de la littérature qui la coupe du monde dans lequel on vit»²⁰. Pour éclairer cette conception dynamique de la culture littéraire, je vais prendre deux exemples de culture vivante qui me semblent éclairer à la fois l'omniprésence de la culture littéraire dans notre monde, mais aussi la nécessaire culture qu'il faut avoir pour prétendre à la comprendre et la dominer.

Edgar Morin insiste sur la complexité du monde qui nous entoure et sur sa globalité et annonce que le défi du XXI^e siècle sera de relier les connaissances. De fait, la méconnaissance des codes langagiers reposant sur une forme de culture peut être un frein à la compréhension d'autrui, mais aussi plus gravement aux discours qui nous entourent, voire qui nous manipulent.

¹⁵ MORIN, *La tête bien faite*, cit., p. 26.

¹⁶ *Ibid.*, p. 27.

¹⁷ BELLEMIN-NOËL J., *Plaisir du vampire*, PUF, Paris 2001, p. 13.

¹⁸ P. BAYARD, *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus?*, Les Éditions de Minuit, Paris 2007.

¹⁹ *Ivi.*

²⁰ T. TODOROV, *La littérature en péril*, Flammarion, Paris 2007, p. 35.

En effet, ceux-ci utilisent les codes culturels les plus complexes et les plus savants, creusant inexorablement la fracture sociale. Les deux exemples révélateurs de cette omniprésence de la culture autour de nous et de la nécessité de tisser les connaissances, de les redévelopper, de les coordonner, afin de produire du sens, relèvent du quotidien qui nous entoure. Une tête bien faite suppose qu'elle soit capable de revisiter la culture et la rendre vivante. Dans son article sur Montaigne, François L'Yvonnet insiste sur la nécessaire culture en mouvement sur laquelle Montaigne fabrique toute sa théorie et qui rend la connaissance non pas figée et éternelle, mais vivante, mouvante, parfois difficile à saisir et qui nous oblige à nous tenir sur la corde raide. «Pensée *du* et *en* mouvement que celle de Montaigne: une «pensée qui prend ses forces en marchant»»²¹ ce qui le conduit à un relativisme sans pareil. Or, les publicitaires, les hommes politiques, les médias, l'élite sociale et intellectuelle ne cessent de fabriquer une culture subtile, revisitée, vivante dont la manipulation à peine déguisée nous prive de la connaissance qui nous permette de résister. Une tête bien faite est une tête qui s'indigne et qui résiste.

Le premier exemple est issu du monde du cirque. L'affiche du cirque Plume²² produite pour les trente ans d'existence de celui-ci est, à ce titre, instructive car elle permet de se poser quelques questions sur les références en termes de savoirs qui sont véhiculées dans cette affiche et également, en filigrane, sur les questions que pose cette surcharge culturelle affichée. Il convient de remarquer que cette affiche offre un fort ancrage culturel par le titre programmatique de son spectacle «Tempus fugit?» dont le mystère est corroboré par le sous-titre «une ballade sur le chemin perdu», ce qui ne veut pas dire grand-chose si ce n'est évoquer une poésie rendue également par l'image de la femme équilibriste contrastant sur le fond bleu et vert qui évoque à la fois le motif marin ou campagnard. Mais que veut signifier le cirque Plume²³? Comme son nom l'indique le mot Plume évoque la légèreté comme cette fille qui saute dans les nuages ombrelle à la main. La tradition classique du cirque semble rompue grâce au nom Cirque Plume

²¹ F. L'YVONNET, *La littérature d'idées* in E. MORIN, *Relier les connaissances, le défi du XXI^{ème} siècle*, cit., p. 256.

²² Cirque français basé à Besançon, considéré comme appartenant à la mouvance du Nouveau cirque, créé en 1984 par un groupe de neuf personnes.

²³ Dont Bernard Kudlak rappelle la signification multiple: *Le nom de Plume* (septembre 2016) <<http://www.cirqueplume.com/le-nom-de-plume-cirque-plume.html>> (consulté le 15.11.2016).

qui invite à se décaler de l'optique du cirque traditionnel, mais aussi par un certain nombre de codages qui relève de la poésie, des saltimbanques, de la légèreté et de la question du temps. Or, ce spectacle est celui des trente ans d'existence du cirque, que ne comprendront que les initiés, et qui rappelle les choix esthétiques et libertaires du cirque Plume, cirque du renouveau:

«Pour ces 30 années de désirs, de joies, de peines, de vie, le Cirque Plume a créé un spectacle festif. Un spectacle sur le temps – «le chemin perdu», chez les horlogers, c'est l'espace entre ce qu'ils nomment le repos et la chute, autrement dit entre le tic et le tac – la transmission, l'histoire, le sens, qui s'amuse librement d'avant en arrière et dans tous les sens, sur l'idée que nous nous faisons du temps. Toujours et avant tout sur le partage»²⁴.

Nul doute qu'une culture savante irrigue ce spectacle et fait de lui un spectacle de référence.

Le deuxième exemple est pris lors d'une émission radiophonique sur France Culture²⁵ qui présente l'analyse d'un discours d'un chercheur en neuroscience qui explique ce qu'est l'hypermnésie, une maladie de la mémoire extrêmement rare. Il utilise deux types d'approches pour faire comprendre à son auditeur ce qu'est l'hypermnésie. Tout d'abord l'étymologie du mot, hypermnésie, une mémoire trop développée, au delà de la norme, puis, la référence à un philosophe, Saint Augustin, qui compare la mémoire à un labyrinthe. Cette référence imagée fonctionne par l'analogie entre l'image du cerveau et celle de différentes salles d'un labyrinthe, l'hypermnésie constituant une impossibilité à sortir du labyrinthe et à visualiser les souvenirs comme une multitude de salles auxquelles le sujet a accès sans pouvoir pour autant en sortir. Cette image provient d'un chercheur dans le cadre d'une émission scientifique particulière et faite pour un public d'initiés, il n'empêche que la capacité à créer des images, à se référer à des connaissances culturelles précises: étymologie et mythe, permet de faire accéder à la compréhension, de façon simple et parlante.

Voyons donc maintenant comment se décline cette culture littéraire dans l'enseignement: comment peut-on enseigner la littérature pour qu'elle soit reliée avec le monde dans lequel on vit?

²⁴ Plaquette de présentation du Cirque Plume <<http://www.cirqueplume.com/communiquede-presse.html>> (consulté le 15.11.2016).

²⁵ «Hypermnesia», Émission radiophonique sur France Culture, 10 mai 2016 <<https://www.franceculture.fr/emissions/sur-les-docks/hypermnesia>> (consulté le 21.11.2016).

2. La littérature, une culture vivante, entre intertextualité et reliance

Tout d'abord, posons-nous la question, au préambule de tout enseignement de la littérature des prescriptions institutionnelles concernant la culture littéraire. Sur le site EDUSCOL qui est le portail des enseignants au niveau ministériel, Annie Rouxel définit la lecture littéraire comme nécessitant et entretenant des compétences de nature diverses:

La compétence linguistique concerne la maîtrise du lexique et de la syntaxe. Elle est requise, mais elle est également construite par le contexte; comme l'a montré Umberto Eco.

La compétence encyclopédique désigne les savoirs sur le monde, les références culturelles dont dispose le lecteur pour construire le sens en fonction du contexte.

La compétence logique suppose la connaissance des «règles de co-référence» et permet d'établir des relations entre divers aspects du texte: relations d'analogie, d'opposition, de cause, de conséquence qui donnent sens au texte. Elle intervient également entre le texte et le hors texte, qu'il s'agisse du monde réel ou de l'intertexte construit lors des lectures antérieures. C'est de cette compétence que relève le processus d'anticipation et d'émission d'hypothèses à différents niveaux de signification du texte, processus qui intervient aussi dans la motivation et le plaisir du texte et dont l'usage didactique fonctionne dès les petites classes.

La compétence rhétorique repose sur l'expérience de la littérature et renvoie à la compétence interprétative qui suppose la maîtrise de savoirs littéraires comme la connaissance des genres, le fonctionnement de certains types de textes ou de discours, la connaissance de catégories esthétiques et de «scénarios intertextuels».

La compétence idéologique se manifeste dans l'actualisation du système axiologique du texte. Elle est essentielle car elle met en jeu les valeurs et construit une vision du monde²⁶.

Se pose à présent la question du rôle de l'école dans la construction de ces compétences, question importante car la manière dont se constitue, dans le psychisme d'un individu, l'image même de la littérature est déterminante. Ses représentations face au texte, son rapport à la lecture sont très liés à la manière dont s'est constitué son univers de lecture.

Pour expliquer en quoi ces compétences sont développées à la lecture d'un texte littéraire, nous allons revenir au BO du 14 février 2002 qui

²⁶ Nous reprenons ici la typologie présentée par Annie Rouxel sur le site Eduscol *Qu'est-ce que la lecture littéraire?* <<http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire.html>> (consulté le 21.11.2016).

s'instaure pour l'école primaire et maternelle la notion de lecture littéraire en mettant en avant deux domaines nécessaires à sa compréhension: l'implicite et l'intertextualité. Prenons deux exemples:

L'exemple d'*Otto*, album de Tomi Ungerer²⁷, ours en peluche présent sur la première de couverture, dont la tache violette sur l'œil a donné lieu à maints commentaires. Cette image est en effet significative des strates d'interprétation qu'un texte peut révéler.

Tout d'abord, la tache provient concrètement de la trace de l'encre échappée de l'encrier que les enfants, Oskar et David, ont renversé sur l'ours en peluche lors d'un jeu où ils voulaient lui apprendre à écrire: elle est donc métonymique de l'écrivain; ensuite, la tache fonctionne dans le récit comme trace mémorielle du passé heureux, mais aussi de la guerre 39-45, de la déportation, de la Shoah, et elle devient le symbole d'une marque identificatoire, à l'instar de l'étoile jaune, ce qui permet à Oskar de retrouver l'ours dans la vitrine d'un antiquaire quarante ans plus tard. Elle fonctionne comme trace, souvenir et comme le fil conducteur de l'histoire. Elle est également un détournement de la marque tragique de l'histoire: l'étoile jaune, vers une marque d'identification heureuse et positive. De plus, les retrouvailles finales entre les deux enfants, devenus des vieillards, rappellent les retrouvailles parents/enfants, qui constituent un *topos* de la littérature enfantine où le héros est retrouvé par ses parents grâce à la reconnaissance d'un détail personnel, un détail identificatoire: bijou, vêtement, marque de naissance. Par exemple dans *Sans famille* où Rémi est identifié par sa mère grâce aux langes brodés qu'il portait quand il était bébé.

Enfin, l'album est un récit sur la déportation des juifs pendant la Seconde Guerre mondiale puisque deux amis, Oskar et David, sont séparés par la politique d'extermination du régime nazi. Or, cette tache renvoie au tatouage indélébile des déportés, eux aussi marqués dans leur chair par ce détail. Le petit ours subit l'Histoire d'ailleurs plus qu'il ne la vit et traverse toutes sortes d'épreuves, d'exil, de guerres et d'abandons avant de retrouver les siens; le petit ours en peluche est par métonymie le signe vivant de ce que David et ses parents ont vécu comme déportés. (Ce qui n'est jamais montré par l'image dans cet album pour enfants, mais raconté ensuite par David lors des retrouvailles).

L'autre exemple est extrait de *Boucle d'or*; ce conte bien connu dont l'illustration faite par la célèbre illustratrice des albums du père Castor,

²⁷ T. UNGERER, *Otto*, École des Loisirs, Paris 1999.

Gerda Müller, en 1956²⁸ renvoie davantage au petit chaperon rouge qu'à Boucle d'or. Les réécritures et adaptations du conte montrent à quel point les lectures idéologiques, encyclopédiques et linguistiques du conte renvoient à un système de valeurs qui peut différer selon les époques ou les lectures engagées des auteurs. Ainsi, la couverture de l'album fait penser au petit chaperon rouge car elle développe tous les codes de ce conte: une petite fille seule, vêtue de rouge, jupe et fichu, une forêt, mais différents éléments montrent également une variation sur ce conte –type: à la place d'un loup féroce, trois ours qui semblent être devenus une nouvelle famille pour la petite fille, laquelle tient ses sabots à la main, ses bas noirs descendus, ce qui la classe dans la paysannerie. Et bien entendu, sa blondeur occupe tout l'espace.

En revanche, si on observe la réécriture qu'en fait Antony Browne dans sa version²⁹, on s'aperçoit d'un changement d'espace et de temps et une lecture culturelle totalement différente demande à être faite. L'action se passe en Angleterre, comme le suggère le mot «porridge» et l'album s'articule sur l'opposition entre deux univers, deux classes sociales, d'un côté, les riches, la famille ours qui vit dans une très grande villa jaune, lumineuse, confortable, *cosy* et utilise un langage aisé; de l'autre côté, une fillette solitaire, timide, un peu perdue, qui vient des banlieues, comme le montrent ses vêtements noirs, en particulier sa capuche qui cache ses cheveux et les briques des immeubles caractéristiques des banlieues des villes de l'Angleterre où vit Antony Browne. Ce choc des cultures est contenu tout entier dans l'image que l'auteur a déjà développé dans une *Histoire à quatre voix*³⁰ avec l'opposition d'une grosse dame riche, son fils et son labrador et une pauvre fille, son père chômeur et leur chien bâtard. Mais ce que montre toujours Browne, c'est que la rencontre entre les enfants se moque des conventions sociales et du fossé entre richesse et pauvreté. Dans la réécriture du conte, Boucle d'or trouvera une nouvelle famille dans celle des trois ours.

Outre le message universel du conte, les décalages culturels dus aux différentes époques renvoient à des lectures d'un message complexifié qui correspondent aux préoccupations de l'époque selon une idéologie propre à celle-ci.

Dès lors, la question de la transmission des moyens pour décoder

²⁸ *Boucle d'or*, illustré par Gerda Müller, Les albums du Père Castor, Flammarion, Paris 1956.

²⁹ A. BROWNE, *Une autre histoire*, Éditions Kaléidoscope, Paris 2009.

³⁰ ID., *Une Histoire à quatre voix*, L'École des Loisirs, Paris 1998.

cette culture, la rendre vivante, c'est-à-dire lisible et interprétable en fonction de la société d'où elle émane se pose. Qu'est-ce qui en terme d'enseignement en littérature permet une appropriation d'une culture vivante, selon les différentes catégories proposées par Annie Rouxel?

3. Un exemple d'enseignement relié: la littérature de jeunesse migrante

Pour décrire une situation didactique de reliance en littérature, nous partons des travaux que nous avons développés dans notre essai *La littérature de jeunesse migrante, Récits d'immigration de l'Algérie à la France*³¹, en particulier la troisième partie intitulée: *Culture(s) et littérature; les ouvertures pédagogiques de la littérature migrante de jeunesse: leçon de la «chose migrante»*³².

Mon objectif était triple: faire connaître la littérature de jeunesse d'immigration maghrébine, que je nomme littérature de jeunesse migrante, qui constitue une veine particulière de la littérature de jeunesse, ce qui relève d'un objectif purement littéraire; travailler sur les représentations des enfants par rapport à la mer, dans une France bordée par les mers et dans le contexte particulier de l'immigration, objectif davantage centré sur une question géographique et identitaire et enfin, faire écrire à propos de la mer et relier ce motif à celui de l'immigration et de la citoyenneté.

Il s'agissait de nourrir par la littérature de jeunesse une écriture biographique chargée d'émotion et du vécu de l'élève, en particulier dans un contexte de migration, même ou à fortiori s'il s'agit de celui des parents.

Décidés à interroger des élèves d'une école élémentaire en CE2, en France³³ issus pour la plupart de l'immigration de divers pays, et majoritairement de l'Algérie, sur leur vécu migratoire à l'aide du carnet de lecture, nous nous sommes penchés sur des textes facilement abordables qui mettaient en avant la mer et le bateau comme *topoi* du départ. Trois albums ont retenu notre attention: *Un train pour chez*

³¹ A. SCHNEIDER, *La littérature de jeunesse migrante, Récits d'immigration de l'Algérie à la France*, L'Harmattan, Paris 2013.

³² *Ibid.*, pp. 311-93.

³³ Il s'agit de l'école d'application de la Meinau, Strasbourg, d'une classe de CM1, sur le 2ème trimestre de l'année 2012-2013, dont l'enseignant est Geoffrey Pagliarella que je remercie pour son accueil et pour son intérêt pour l'expérience menée.

nous d'Azouz Begag³⁴, *Mon miel ma douceur* de Michel Piquemal, illustré par Elodie Nouhen³⁵ et *Le cahier de Leïla* de Valentine Goby³⁶.

Les deux derniers textes ayant été présentés lors d'une expérimentation dans *La mer en classe et la mer en texte*³⁷, nous voudrions revenir sur le premier texte *Un train pour chez nous* ayant fait l'objet d'analyses didactiques et d'expérimentations en classe³⁸.

L'album est une autobiographie qui raconte un événement itératif, le voyage retour de toute une famille d'origine maghrébine vers le bled, en Algérie l'espace d'un été. On y voit une famille en mouvement dans une épopée cocasse: ils prennent le train de Lyon à Marseille, puis le bateau de Marseille à Alger, puis le train d'Alger à Sétif, puis marchent à pied de Sétif à El Ouricia, le village natal du père. Se lit une réappropriation de toutes les composantes de la culture d'origine dans une sorte de jubilation collective, le très jeune enfant voit ses parents reprendre possession de leur place, leur culture et de leur identité. À travers les cinq sens, l'ouïe, l'odeur, la vue, le toucher, le goût se transmettent tous les éléments d'un héritage familial qui deviennent peu à peu à nouveau le leur, le temps d'un été. Discours en creux sur l'immigration et l'intégration, le narrateur vit, à travers le *topos* du bateau, que l'on retrouve dans toute la littérature des pieds-noirs, un moment de retour en soi, de redécouverte de sa propre origine, et c'est par le paysage qu'il récupère sa propre identité. Défilent devant lui la mer, puis par la vitre du train, les champs d'oliviers, de blé, la terre ocre, les petits villages agrippés aux

³⁴ A. BEGAG, *Un train pour chez nous*, Éditions Thierry Magnier, Paris 2001 (illustré par illustré par C. Louis).

³⁵ M. PIQUEMAL, *Mon miel ma douceur*, Didier Jeunesse, Paris 2004 (illustré par É. Nouhen).

³⁶ V. GOBY, R. BADEL, *Le cahier de Leïla. De l'Algérie à Billancourt*, coll. Français d'Ailleurs, Autrement Jeunesse, Paris 2007.

³⁷ Voir V. DEVRIÈSÈRE, M. GEAT (dir.), *La mer en texte, la mer en classe Réflexions littéraires et didactiques autour du sujet marin dans des écoles en Italie et en France*, Aracne Editrice, Roma 2015.

³⁸ Voir A. SCHNEIDER, *Un train pour chez nous d'Azouz Begag, regard croisés sur la réception d'un texte migrant à l'école, cycle 3 et 6^{ème}*, in Ph. CLERMONT (dir.), *Enseigner la littérature de jeunesse: culture(s), valeurs et didactique en question*, CRDP de Strasbourg, 2008, pp. 245-260. Le volume est complété par le DVD «Lecture d'un texte intégral. Lire un album au cycle 3: Un train pour chez nous d'Azouz Begag», 18 mn, comportant une séquence filmée de 5 séances de littérature à l'école sur la lecture d'un texte intégral d'*Un train pour chez nous* d'Azouz Begag, réalisé en classe de CM2, École Gustave Stoskopf, Strasbourg. On peut aussi se référer aux deux séquences didactiques proposées sur cet ouvrage dans SCHNEIDER, *La littérature de jeunesse migrante*, cit.

montagnes, l'ensemble étant comparé à un spectacle digne des mille et une nuits, référence exotique qu'il manie peut-être avec ironie. Car il faut bien le dire, le texte est truffé d'humour et d'ironie, le narrateur adulte n'étant pas dupe de la situation un peu folklorique de ce retour au bled, tel qu'il a été vécu par des milliers d'immigrés, comme ont pu le corroborer les parents des élèves de la classe qui ont raconté aux enfants ce que signifiait pour eux ce retour au bled.

Mais je voudrais revenir sur la notion de paysage qui me paraît importante dans cet album. Azouz Begag insiste sur cette réappropriation du paysage natal, mais curieusement la première de couverture montre un bédouin, vêtu d'une gandoura blanche dans une oasis, l'image étant une photographie ancienne recolorisée par Catherine Louis, l'illustratrice qui travaille avec Azouz Begag. Ce type de paysage ne correspond pourtant pas à ce qu'Azouz Begag véhicule ensuite dans son récit autobiographique de l'Algérie. On peut se demander que signifie la présence de cette photographie ancienne, exhibée en première de couverture, ce qui en fait finalement une image peu connue des enfants.

Comme le rappellent Sandrine Lemaire et Pascale Blanchard³⁹, historiens de la colonisation, la carte postale coloniale suit un schéma de propagande colonialiste bien connu: ces photographies apprêtées, fabriquées servent un circuit entre la France et l'Algérie; les photographes envoient ces images en France, elles sont fabriquées sous la forme de cartes postales qui reviennent ensuite en Algérie et sont écrites par les pieds-noirs ou, plus tard, par les appelés du contingent chargés de donner des nouvelles à leurs familles. Elles font donc partie d'une imagerie du pays faussée, fondée sur une image exotique du pays et créent ainsi une vision archétypale des pays du Maghreb. Soleil, palmier, bleu du ciel, oasis sont autant de marqueurs de l'exotisme, que l'on retrouve dans la littérature ou dans la peinture orientaliste.

Or, un des travaux littéraires à faire avec des élèves, c'est de replacer ce contexte de la colonisation et de faire comprendre grâce à la tonalité du livre, mais aussi par le parcours individuel d'Azouz Begag que celui-ci, par ce choix, met à distance les stéréotypes et tend à montrer la réalité de son pays.

Lors de la séquence faite en classe, les élèves sont sensibles à cet écart entre un discours attendu, entre les images figées véhiculées par la carte postale et le projet d'Azouz Begag fondé sur son expérience

³⁹ N. BANCEL, S. LEMAIRE, P. BLANCHARD, *La fracture coloniale, La société française au prisme de l'héritage colonial*, Éditions La découverte, Paris 2005.

personnelle. Chaque élève étant invité à rapporter en classe une carte postale de son pays natal se rend finalement compte de la fonction de la carte postale et du fait que nous sommes tous tributaires de ces images véhiculées de longue date à propos des pays du Maghreb. Une élève dira même à propos de la première de couverture de l'album: «ça c'est l'Algérie que lui a raconté sa maman, en allant au pays, il se rend compte de ce que c'est la vraie Algérie».

4. Conclusion

À l'aide de cet exemple, on peut voir à quel point les compétences décrites par Annie Rouxel sont nécessaires à l'acquisition de savoirs distanciés, nécessaires à l'appréhension d'une culture fondée sur la reliance: les compétences encyclopédiques et idéologiques sont indispensables pour contextualiser les savoirs et pour se les approprier, pour interpréter le texte, particulièrement dans la relation texte-image. L'approche biographique se relie à l'approche linguistique fondée sur l'autobiographie, elle se complète d'une approche historique, encyclopédique, idéologique.

La réflexion sur les outils didactiques en lecture et en écriture peut permettre de montrer les modalités didactiques entrant en action lors de la lecture d'une œuvre littéraire relevées par les chercheurs en didactique de la littérature, comme Marie-Josée Fourtanier, Gérard Langlade, Catherine Mazaauric⁴⁰ tels qu'«une concrétisation imageante, une cohérence mimétique, une activation fantasmatique, une réaction axiologique».

Enfin, différents outils tels que la réflexion sur différents types d'images, par le biais du carnet de lecture dans lequel les élèves ont noté leurs réflexions, nous semblait donc offrir un espace de subjectivité suffisamment grand pour pouvoir appréhender la question personnelle de l'exil, de la migration auprès de nos élèves.

«Il est support d'une narration créative à trois niveaux: ce que le livre raconte, l'histoire retraduite, reformulée avec mes mots (dimension narrative); ce que le livre permet de raconter aux autres; ce que j'ai lu, pensé, pourquoi (dimension argumentative); ce que le livre me dit de moi, ce qu'il produit en moi (dimension subjective)»⁴¹.

⁴⁰ M.-J. FOURTANIER, G. LANGLADE, C. MAZAURIC, *Dispositifs de lecture et formation des lecteurs*, 7^{èmes} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, IUFM de Montpellier, 6-8 avril 2006, pp. 8-9 <<http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/FourtanierLangladeMazaauric.pdf>> (consulté le 6.11.2016).

⁴¹ Voir A. SCHNEIDER, *Le carnet de lecture: évaluer un activateur littéraire?* in J.-L. DUFAYS

Ces questionnement permettent aux élèves de comprendre que dans l'exil se joue à la fois le rapport au corps déplacé, mais aussi une approche fondée sur un corps mémoriel, qui s'inscrit dans le tissage d'une mémoire individuelle et de la mémoire collective d'une ou de plusieurs nations, ce qui leur permet de dépasser leur corps souffrant fondé sur le *trauma* initial de l'exil. Ainsi, de la migrance à la résilience, ils parviennent à la reliance, fondant ainsi leur culture sur l'adage *mens sana in corpore sano*, nécessaire à ce que nous entendons par une tête bien faite. Une tête bien faite pour un corps en exil enfin assumé.

Bibliographie

- BANCEL N., LEMAIRE S., BLANCHARD P., *La fracture coloniale, La société française au prisme de l'héritage colonial*, Éditions La découverte, Paris 2005.
- BAYARD P., *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus?*, Les Editions de Minuit, Paris 2007.
- BEGAG A., illustré par Catherine Louis, *Un train pour chez nous*, Éditions Thierry Magnier, Paris 2001.
- BELLEMIN-NOËL J., *Plaisir du vampire*, PUF, Paris 2001.
- Boucle d'or*, illustré par Gerda Müller, les albums du Père Castor, Flammarion, Paris 1956.
- BROWNE A., *Une autre histoire*, Éditions Kaléidoscope, Paris 2009.
- BROWNE A., *Une Histoire à quatre voix*, L'École des Loisirs, Paris 1998.
- DEVRIÈSÈRE V., GEAT M. (dir.), *La mer en texte, la mer en classe Réflexions littéraires et didactiques autour du sujet marin dans des écoles en Italie et en France*, Aracne Editrice, Roma, 2015.
- HOFSTADTER D., SANDER E., *L'Analogie au cœur de la pensée*, Odile Jacob, Paris 2013.
- L'YVONNET F., *La littérature d'idées* in E. MORIN, *Relier les connaissances, le défi du XXI^e siècle*, Seuil, Paris 1999.
- MORIN E., *La tête bien faite*, Seuil, coll. L'histoire immédiate, Paris 1999.
- MORIN E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris 1999.
- MORIN E., *Relier les connaissances, le défi du XXI^e siècle*, Seuil, Paris 1999.
- ROUXEL A., *Qu'est-ce que la lecture littéraire?*, site EDUSCOL <<http://>

(dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*, UCL, Presses Universitaires de Louvain, 2007, p. 201.

eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire.html> (consulté le 21.11.2016).

SCHNEIDER A., *La littérature de jeunesse migrante, Récits d'immigration de l'Algérie à la France*, L'Harmattan, Paris 2013.

SCHNEIDER A., *Un train pour chez nous d'Azouz Begag, regard croisés sur la réception d'un texte migrant à l'école, cycle 3 et 6^{ème}*, in Ph. CLERMONT (dir.), *Enseigner la littérature de jeunesse: culture(s), valeurs et didactique en question*, CRDP, Strasbourg 2008.

TODOROV T., *La littérature en péril*, Flammarion, Paris 2007.

UNGERER T., *Otto*, École des Loisirs, Paris 1999.