

Articuler littérature et philosophie en CE2

Christine Avelange, professeur des écoles à Neuilly-sur-Seine (Hauts-de-Seine), en DEA sur le thème.

Les Instructions Officielles (nouveaux programmes 2001) nous orientent, dans le cadre d'échanges réglés, vers la pratique du débat d'opinion afin d'exercer les enfants à argumenter, exemplifier, valider ou invalider ce qui vient d'être dit. Or, problématiser, argumenter, conceptualiser sont des compétences requises pour la réflexion philosophique.

Enseignante en CE2, j'ai souhaité avant tout bâtir un dispositif didactique cohérent. Les lectures faites autour de la pédagogie de la parole et ses bénéfices m'avaient séduite mais je ne concevais pas de basculer directement vers le débat philosophique sans y préparer mes élèves. La philosophie ne s'improvise pas. Et en tout état de cause, faire de la philosophie pour faire de la philosophie ne m'intéressait pas. Il fallait que ce travail produise des aptitudes scolaires, des compétences. J'en fais le constat aujourd'hui, il y a tout un travail à faire en amont sur la grammaire de texte, l'étude de textes argumentatifs, sur la recherche des inférences textuelles, les connecteurs logiques, sur la syntaxe, et passer par l'étude des textes résistants pour entraîner l'enfant à agir sur ses lectures, à agir sur les mots.

Ma problématique de départ fut de me demander dans quelle mesure une prise de distance par rapport à une lecture faite aide les enfants à s'engager vers des apprentissages construits et réflexifs ? Comment fixer les grands axes d'une réelle continuité dans les apprentissages ? En outre, comment faire le lien entre la philosophie et d'autres disciplines ? Enfin, quelles aptitudes l'entraînement à la pensée réflexive développe-t-elle chez les élèves ?

COMMENT PRÉPARER LES ENFANTS À L'ORAL ET À L'ÉCRIT ? DES ACTIVITÉS PRÉALABLES AU DEBAT PHILOSOPHIQUE ET À L'ÉCRITURE

Nous sommes partis d'un projet de classe, conçu avec mes élèves. C. Tauveron¹ a largement inspiré mes initiatives et ma démarche au niveau méthodologique. Dans son ouvrage, elle insiste pour initier les élèves à exercer leur compétence interprétative à partir de " textes résistants ". Je pensais qu'il y avait là des pistes sur lesquelles je pouvais m'engager. J'ai donc pris l'habitude de me servir de questions ouvertes générées par la lecture littéraire pour basculer sur la lecture à portée philosophique à partir du problème énoncé par les enfants. L'important étant d'apprendre à faire des liens pour donner du sens. Cette " didactique de la parole ", nous l'avons faite émerger à partir de lectures conjointes de textes littéraires et d'albums de jeunesse tout en passant par ce qui fait notre culture d'enfants : les contes. Des débats autour de lectures de documents d'actualité liés à des lectures philosophiques nous ont permis d'envisager l'écriture. C'est ce mélange qui a permis de générer les chapitres de notre livre. Également, et dans un souci de continuité, réfléchir sur nos actes,

sur notre responsabilité de citoyen, sur la liberté, les choix que nous pouvons faire... a permis aux enfants de se mesurer à des questions essentielles et de se construire en tant que personnes.

Il était important qu'ils sachent écrire aussi bien que parler, argumenter. Constatant que mes élèves ne savaient pas s'exprimer ou écrire un texte sans utiliser de multiples répétitions, il m'a paru indispensable de mettre en évidence le rôle des référents. Également, je remarquais que les enfants laissaient souvent tomber certains connecteurs logiques (alors que, bien que, en revanche, néanmoins...) lorsqu'ils lisaient un énoncé, une consigne. Or, donner son avis personnel, écrire un texte d'opinion n'est pas aisé et requiert l'utilisation de ces connecteurs. La lecture d'écrits sociaux a visé avant tout à leur faire dégager les critères de fonctionnement de ces écrits, du point de vue de leur organisation interne et de leur présentation. C'est à partir de tris de textes que nous avons tenté de définir, dans un premier temps, le texte argumentatif. Cette étude allait développer leurs aptitudes à lier leurs idées à l'écrit aussi bien qu'à l'oral. L'acquisition et l'utilisation de ces connecteurs spécifiques nous ont servi à élaborer le premier chapitre du recueil de philosophie sur le thème du destin.

Afin de les entraîner à la pratique réflexive et agir sur les lectures, il me semblait indispensable d'enseigner les inférences textuelles mais également celles liées aux schémas du lecteur, me référant à l'ouvrage de J. Giasson². Je décidais de favoriser les questions inférentielles aux questions littérales afin de faire évoluer l'idée souvent présente chez les enfants que les réponses aux questions se trouvent toujours dans les textes. À chaque lecture, nous travaillions sur les inférences logiques qui découlent du texte, puis nous passions à la recherche d'inférences pragmatiques, qui sont possiblement vraies, reconnues par la plupart des élèves, ensuite, je mettais en lumière le fait qu'il existe des inférences créatives, elles aussi indispensables à la compréhension. Ces exercices ont aidé les enfants à mieux cerner comment analyser un texte et répondre à des questions. Nous faisons ensuite une synthèse sur ce que nous avons fait pour répondre à ces questions.

Avions-nous recopié un morceau du texte ? Avions-nous reformulé des morceaux du texte ?

Avions-nous réuni des informations à partir d'indices pris dans le texte ?

Avions-nous utilisé des connaissances que nous avons avant de lire le texte ?

Ainsi que l'affirme C. Tauveron, " Si comprendre c'est mettre en relation, apprendre à comprendre les récits littéraires implique tout particulièrement l'initiation des élèves au tissage... ". Ceci était important pour passer à l'étude de problématiques philosophiques. Je les entraînaient donc à l'interprétation par la lecture de textes " résistants ", de textes qui génèrent des activités de résolution de problèmes, qui comportent des pièges. Le premier texte étudié fut LePetit Lapin Rouge, de Rascal. Je me suis heurtée à un premier obstacle : ils ont violemment réagi sur le fait qu'on ne pouvait pas modifier un livre déjà écrit comme celui du Petit Chaperon Rouge, et qui plus est, que l'on n'avait pas " le droit " de le faire ! Or, il est important que les enfants sachent qu'on ne peut créer à partir de rien et qu'ils peuvent prendre appui sur des oeuvres littéraires pour le passage à l'écriture. J'ai donc

choisi de passer à l'analyse de l'intertextualité en réseau, à partir des oeuvres de Rascal, ce qui leur a permis de modifier leurs représentations.

Nous avons beaucoup travaillé afin d'affiner leurs interprétations, de travailler sur le sens des phrases et des mots pour les justifier. Nous formulions des problématiques à partir de ces lectures. C'est à travers l'étude de l'univers mental de l'auteur que nous avons formulé de nouvelles questions existentielles. Celles-ci nous ont permis d'enrichir notre réflexion et de faire un nouveau lien avec le thème de la destinée sur lequel nous avons débattu à propos de différents textes étudiés jusque-là³ : Le Petit Lapin Rouge, Le bon Samaritain, Saint-Christophe, Préparer ses rêves, La montagne aux trois questions. Le travail que nous effectuions autour de thèmes philosophiques prenait alors tout son sens à partir des débats qui suivaient ces lectures. Voici quelques extraits enregistrés lors de ces séances. Les enfants dévoilent le côté mystérieux de la fin des livres de Rascal :

Valentine - " Rascal, il met toujours des fins où il y a des mystères, par exemple le Petit Lapin Rouge, eh bien mangeons, mon lapin...j'ai une faim de loup. "

Simon - " Dans Barbedure, la baleine l'emmenait sur une île mystérieuse et après, Rascal, il a arrêté et on ne sait pas la fin. "

Ils constatent que l'auteur choisit toujours des héros malheureux :

Taline - " Orégon n'est pas content au cirque. Il a été capturé. Il veut être avec ses amis, il veut être libre. "

Simon - " Comme dans Pied d'Or, tirelire veut partir aussi. "

Hugo - " Barbedure veut aussi partir mais il ne peut pas parce qu'il est enfermé sur le bateau. "

C'est Tiphaine qui fera la synthèse. On sent bien là une habitude prise lors des entraînements au rôle de synthétiseur :

Tiphaine - " En fait, ils veulent tous les trois partir parce qu'ils sont prisonniers. "

Les autres de renchérir en donnant des exemples plus précis :

Hugues - " Oui, Pied d'Or est prisonnière dans une armoire. "

Louis - " Barbedure est prisonnier dans un bateau. "

Je relance les recherches :

E - " Et pour le Petit Lapin Rouge ? "

Tiphaine - " Le Petit Lapin Rouge et le Petit Chaperon Rouge sont prisonniers de leur histoire. "

Là, Tiphaine donne une interprétation au 3e niveau de parole : elle interroge le sens caché de l'histoire, et dans une démarche cognitive riche digne d'un 4e niveau de parole, elle réussit à abstraire et à identifier une réalité difficile à percevoir pour une enfant de son âge.

Plus loin, les enfants vont définir d'autres particularités de l'oeuvre de Rascal :

Taline - " Peut-être qu'à la fin, il y a une page libre pour qu'on travaille beaucoup et après qu'on écrive notre fin nous-même ? "

Cette interprétation va déclencher chez les autres des rappels sur les différents textes de Rascal :

Héloïse - " J'ai remarqué un truc sur Rascal, c'est qu'il nous laisse toujours un dessin mais il n'écrit rien. "

Xavier - " En fait, je crois savoir pourquoi il laisse des images, parce qu'il faut qu'on invente une histoire qui va avec l'image, la dernière image. "

Alexandra - " En fait, Rascal écrit deux ou trois lignes pour après que l'enfant puisse anticiper avec l'image. "

On sent là un jugement critique aiguisé, installé au fur et à mesure des débats organisés, des réflexions qu'ils se sont faites et ainsi, de la maîtrise du style de Rascal.

Ce débat nous a permis de soulever une nouvelle problématique : " En quoi la liberté est-elle précieuse et comment pouvons-nous l'utiliser ? "

Des questions annexes ont émergé à partir d'autres lectures faites : " Quelles sont les situations où l'on ne se sent pas libre ? La liberté peut-elle tuer la liberté ? Quelles sont les limites de la liberté ? Prend-on un risque d'être libre ? Les lois nous interdisent-elles d'être libres ? Choisir la liberté d'autrui le met-il en situation d'esclave ? "

Les différentes lectures ont enrichi progressivement le concept de la liberté analysé par les élèves. Les petits livrets Les goûters philo, éditions Milan, m'ont servi d'appui pour alimenter et compléter les lectures autour des différentes problématiques évoquées par les élèves. Ces activités ont permis de faire des liens par la présence incontournable du pourquoi et du comment, les aidant à mesurer l'enjeu des questions posées, à progresser dans une réflexion méta langagière.

LE DÉBAT POUR PERMETTRE LA CONSTRUCTION PROGRESSIVE DE LA PENSÉE RÉFLEXIVE ENGAGÉE

Deux fois par semaine, nous avons débattu sur la problématique soulevée lors d'une lecture. J'ai mis progressivement en place un dispositif à partir du modèle apporté par Alain Delsol⁴, modifiant toutefois les modalités d'attribution des rôles. Le président de séance a pour mission de distribuer la

parole et de gérer les interventions. Il doit mener le débat, faire préciser ou chercher à approfondir l'idée émise par un élève si c'est nécessaire. Il doit relancer le débat et recentrer sur le sujet si c'est nécessaire. Certains présidents ont été capables de procéder par " maïeutique ". Les deux reformulateurs prennent des notes et interviennent après sept ou huit interventions pour reformuler ce qui a été dit. Le synthétiseur prend des notes, fait un résumé des thèses puis intervient après dix à quinze minutes. Il va relancer la discussion. Les discutants sont une dizaine. Ils expriment leurs opinions, argumentent autour de la problématique soulevée. Les observateurs prennent place derrière les discutants. Ils prennent des notes et peuvent intervenir pour relancer la discussion.

Mon rôle est d'être un médiateur. Les instructions officielles concernant les nouveaux programmes de 2002 nous rappellent : " Dans la mesure où la principale difficulté réside dans la capacité de tenir compte de l'échange en cours pour faire avancer la réflexion collective, c'est dans cette perspective que le maître doit être particulièrement attentif à guider le groupe. " Tenant compte de ces directives, j'organise la séance, je rappelle les règles, répartis la rotation des rôles, intervins de temps en temps pour faire des reprises questionnantes et faire progresser la discussion. Je fais toujours en sorte que la réponse soit donnée par l'enfant lui-même. Toute la difficulté n'est pas d'amener les enfants à un point donné mais de laisser évoluer leurs représentations jusqu'à la " lisière " de la zone proximale de développement qu'ils peuvent atteindre à cet instant " t ". Après chaque débat, nous faisons un bilan au cours duquel chaque participant peut s'exprimer sur sa prestation. Les observateurs donnent leurs impressions sur les élèves qu'ils ont observé et ceux ci peuvent réagir. Il s'agit d'un échange critique mais le respect de l'autre est la règle d'or ; il n'y a pas de jugement. En revanche, des remarques peuvent être faites, par exemple si le président de séance n'a pas donné la parole de façon équitable.

Après l'avoir mise à jour, la réflexion était prolongée par un travail d'écriture, notre langage ayant deux codes : l'oral et l'écrit. Il s'agit d'un travail d'écriture individuelle qui prépare les enfants à produire une pensée personnelle, passant ainsi de l'intuitif au cognitif. Les élèves écrivent un premier jet sur un cahier de brouillon, puis, à l'occasion d'une autre séance, ils procèdent à la réécriture à partir des critères de réalisation définis pour améliorer la qualité des écrits. Les activités décrochées renforcent les compétences des élèves et les aident à mieux construire leur réflexion à l'oral et à l'écrit. Le tableau de " méthodologie de l'écriture " montre comment ces diverses activités sont mises en place, permettant un modèle complet d'intégration du débat philosophique dans les activités scolaires. Les activités sont toutes chaînées entre elles, coordonnées ; toutes s'intègrent de façon logique et cohérente et permettent aux élèves de développer des compétences transversales.

La philosophie prend alors tout son sens à travers un processus pédagogique en parfaite adéquation avec les nouveaux programmes de l'Éducation Nationale.

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉCRITURE VERS UNE RÉFLEXION PHILOSOPHIQUE

1) TRI DE TEXTES / DÉFINIR LE TEXTE ARGUMENTATIF
ACTIVITÉS

EN PARALLÈLE :

TRAVAIL SUR LES

CONNECTEURS

LOGIQUES

2) LECTURE DE TEXTES RESISTANTS AFIN D'AFFINER
TRAVAIL SUR L'INTERPRETATION

LES INFÉRENCES

TEXTUELLES, 3) EMERGENCE D'UNE PROBLEMATIQUE
LOGIQUES,

PRAGMATIQUES,

CRÉATIVES

4) ECRITURE -----> ANALYSE DE L'ECRIT
VOCABULAIRE

Comment améliorer sa production ?

GRAMMAIRE DE

TEXTE (mise en - je lis tout haut 4 copies et les enfants

articulation des textes...) s'expriment sur les points à améliorer.

- les enfants comparent leurs écrits,

CONJUGAISON les évaluent : calligraphie, ponctuation,

ORTHOGRAPHE tournure syntaxique, contenu, présentation

Liste des propositions pour améliorer

LECTURES ET DÉBATS l'écrit, notée au tableau.

TRAVAIL

D'ANALYSE SUR

L'INTERTEXTUALITÉ

EN RÉSEAU

ACTIVITÉS

DECROCHÉES

en besoins, remédiation,

en progression...

LECTURES 5) RÉÉCRITURE

COMPLÉMENTAIRES À partir de 2 ou 3 critères

choisis par les élèves dans

DÉBAT D'OPINIONS la liste écrite au tableau.

Déséquilibres conceptuels

Construction progressive ÉVALUATION FORMATIVE

du concept analysé entre 2 et 3, puis 3 et 4 jets.

ACTIVITÉS Améliorations de la microstructure

DECROCHÉES

En besoin, remédiation...

ÉVALUATION SOMMATIVE

QUELLES ÉVOLUTIONS D'ORDRE PERSONNEL ET COGNITIF PEUT-ON CONSTATER ?

Les difficultés

Les difficultés rencontrées ont été, au départ, de formuler correctement une idée, de rester centré sur le sujet et de se décentrer tout en tenant compte des avis des autres. Pendant les deux ou trois premiers mois de l'année, j'ai assumé seule l'animation dans les débats puis, je les ai aidés à appréhender peu à peu les différents rôles et leurs attributions. Mais dès que j'ai mis en fonction le micro, la régulation s'est faite presque immédiatement parce que les enfants avaient le temps d'évoquer entre chaque tour de parole. Au début, le rôle des reformulateurs a été déterminant à mon sens pour mettre en évidence les points communs, les différences, les oppositions. En revanche, je

m'aperçois que j'ai eu trop d'ambition sur le nombre de problématiques étudiées. Seulement celles du destin et de la liberté ont été traitées mais elles ont fait l'objet d'une étude particulièrement riche et approfondie. D'où l'intérêt d'un projet sérieux pour motiver, mobiliser les élèves sur du long terme si l'on veut mener la pensée de ses élèves vers une réflexion soutenue.

Les bénéfiques

Il s'est établi un autre rapport à la lecture et à l'écriture : les enfants ont appris progressivement à " habiter le texte " et à trouver dans le texte les indices qui leur permettent d'interpréter, de confronter leurs hypothèses aux autres. D'autre part, en lisant, les enfants acquièrent du vocabulaire qu'ils emploient dans les discussions et lorsqu'ils passent à l'écriture, ils déploient leur propre argumentation mais je remarque qu'ils se servent également de celles des autres, enrichissant leur propre lexique.

Je constate qu'au niveau de la mémoire de travail, le bénéfice est réel. Les discours des uns et des autres sont intégrés et maintenus dans la mémoire. Le va et vient constant entre ce qui est déjà traité et ce qui se trouve en cours de traitement développe la construction progressive du concept analysé par les enfants. Ils ont pris l'habitude de reformuler et même, c'est incroyable, certains font intuitivement et naturellement des synthèses, toutes disciplines confondues, récapitulant ce que les différents élèves ont dit pour donner un avis ou repartir sur le sujet traité.

Début novembre, des mamans sont venues me dire spontanément qu'elles étaient surprises de constater que grâce à ma méthode de travail, leurs enfants avaient des questionnements beaucoup plus pointus, qu'ils voulaient toujours argumenter, débattre sur le " pour " et le " contre " de tel ou tel sujet abordé à la maison. Ceci, d'après elles, avaient été constatées dans d'autres familles. Force est de constater que nombre de mes élèves étaient inhibés en début d'année et se sont révélés dans leur travail scolaire parce qu'ils ont pris de l'assurance et se sont sentis capables. Nous constatons bien qu'une pédagogie tournée vers la réussite et le respect de l'apprenant est primordiale.

Nietzsche avait dit : " Les mots sont des poches " ; j'ai l'impression que ces enfants-là, ont, en quelle sorte, appliqué à la lettre ce précepte et observent en permanence les mots employés, à l'écrit ou à l'oral, n'hésitant pas à rectifier, controverser ceux qui sont proposés. La mise en place d'un dispositif mêlant lecture et écriture permet d'élaborer du sens. Il induit, également, une série de déséquilibres conceptuels. Ils progressent ainsi dans la maîtrise de la langue et structurent leur pensée. L'entraînement à l'écriture, à la réécriture, à la mise en articulation des paragraphes, des idées leur a permis de développer des compétences essentielles relevant du cycle 3. Grâce à ce travail réflexif, les enfants ont pris l'habitude de chercher à mettre en relation pour produire du sens.

Ces constats me permettent de conclure que la lecture de textes résistants, l'exploration de problématiques philosophiques et la mise en recherche à partir de situations problèmes forment réellement un élève différent : il est " auteur " de son savoir. Nous le constatons, une pédagogie de la parole intégrée à une stratégie de questionnement dans une ouverture transdisciplinaire est un

véritable apprentissage qui développe des compétences essentielles, renforce le sentiment " d'estime de soi " et représente, de fait, un atout au service de la réussite.

(1) Tauveron C., Lire la littérature à l'école, Hatier, Paris, 2002. Giasson J., La compréhension en lecture, Pratiques pédagogiques, 2001.

(2) Giasson J., La compréhension en lecture, Pratiques pédagogiques, 2001.

(3) Livres jeunesse : Rascal, Le Petit Lapin Rouge, éd. Pastel, lutin poche de l'école des loisirs, 2001 ; Place F. et Poirier P., L'ombre du Chasseur, Albin Michel Jeunesse, 1994 ; Tanaka B., La Montagne Aux Trois Questions, Albin Michel Jeunesse, 2002

(4) In Tozzi M., L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire, CNDP, Hachette, 2001.