

De la littérature aux idées par la littérature de jeunesse (I)

Bruno Chevallier, professeur de philosophie à l'IUFM d'Orléans-Tours

Parmi les questions que nous nous posions à la suite de nos premières expériences en 2003¹, nous avons surtout exploré celle-ci : quel est le rôle joué par le support livre comme déclencheur de la discussion? À la suite des rencontres avec Evelyne Beauquier et Anne Lalanne en novembre 2004² et de nos expérimentations dans une classe de grande section de maternelle, notre question d'abord très générale a pris une orientation plus particulière : comment l'album peut-il permettre à l'élève de GS (grande section de maternelle) de réfléchir à de "grandes questions"? Nous avons donc voulu explorer l'intérêt pédagogique du livre comme support à la réflexion de l'élève d'âge primaire.

NOTRE "RECHERCHE-ACTION"

Notre hypothèse est que le livre de littérature jeunesse qui aborde des questions philosophiques, et l'album ici en particulier, peuvent aider l'enfant à réfléchir à ces questions. Nous cherchons à faire penser l'enfant à partir des idées qui sont contenues dans les histoires entendues.

- Nos intentions sur le plan de la recherche en didactique.

Nous essayons de percevoir le point de passage entre la littérature et une question plus générale qui serait d'ordre philosophique. Nous procédons à un repérage de la ligne de démarcation entre littérature et idées afin de le modéliser sur le plan didactique et pédagogique. En clair nous cherchons à définir le "débat d'idées" par rapport au "débat d'interprétation littéraire". Nous travaillons donc à formaliser un outil didactique que nous appelons : débat d'idées.

- Le dispositif de recherche en GS.

Nous sommes dans une séance de langage, nous construisons "une première culture littéraire"³. Sur le plan didactique, nous empruntons donc beaucoup au français puisque nous utilisons le parcours de lecture (lecture en réseaux) et le débat d'interprétation. Mais nous utilisons ces outils pour aborder les questions " universelles " contenues dans le texte ou pour prendre une terminologie plus philosophique : les idées.

- La démarche pédagogique utilisée:

En GS, nous avons surtout expérimenté les questions que pose l'enseignante et les dispositifs (situations, manipulations...) qui favorisent chez l'élève le dépassement de la narration pour déboucher sur une généralisation. Nous avons fait le choix délibéré d'un guidage très fort de l'enseignante. La posture de l'adulte est ici clairement définie : il n'est pas en retrait et ne peut pas l'être parce qu'il s'agit d'aider l'élève à penser à partir de ce que dit le texte.

CADRE THÉORIQUE

En quoi les histoires contenues dans les albums peuvent-ils permettre d'accéder aux idées?

1- Quel statut faut-il donner au texte lu?

"Le texte est-il un prétexte ou fait-il réagir?" demandait avec force Marie-Caroline Vinciguerra, Inspectrice d'Académie, Inspectrice Pédagogique Régionale de Lettres, au cours de l'atelier thématique "Formation" du colloque de Balaruc consacré à "la discussion à visée philosophique à l'école"⁴. L'alternative est la suivante : ou bien le texte est un artifice de méthode pour poser une question ou lancer une discussion et l'on se détourne très vite de son contenu ou bien il permet au lecteur de réagir à ce que dit le texte. Or en écho à cette question liminaire, au cours du même atelier, Christiane Mennaseyre, doyenne de l'Inspection Générale de Philosophie, déclarait : " ce qui caractérise le texte philosophique c'est d'être une parole : on entre en dialogue avec lui. "

Nous croyons que les textes de littérature de jeunesse ne sont pas un prétexte mais un moyen de faire penser l'enfant, de lui donner à penser. En écrivant cela, nous nous situons déjà résolument dans une perspective philosophique. Et nous rejoignons Anne Lalanne qui déclarait dans sa conférence à l'I.U.F.M. d'Orléans : "ce que vise "l'atelier de philo" c'est comprendre que penser, c'est dépasser l'opinion, c'est être dans une dynamique de réflexion, d'interrogation commune (les questions que je me pose, les autres se les posent) et que l'instrument de cette recherche est une faculté que l'on partage tous : la raison"⁵ Nous ajoutons que la raison pense par le moyen des idées (ce qui donne une première définition de ce que nous nommerons ici "idée")⁶.

Mais on pourra objecter que ces textes ne sont pas à proprement parler des textes philosophiques puisqu'ils se présentent sous la forme d'une histoire. Nous voudrions justement montrer ici que c'est parce qu'ils sont porteurs d'un sens qui nous parle, qui nous interroge dans notre existence, qu'ils nous offrent un point de vue sur le monde, qu'ils nous permettent de réfléchir aux valeurs, en un mot qu'ils s'adressent à nous sous forme d'idées, que ces textes nous permettent "d'entrer en dialogue avec eux".

2- Le texte littéraire facilite pour l'enfant l'accès aux idées

La littérature au sens large aussi bien orale qu'écrite rend plus facile à l'enfant la compréhension du concept voire de l'idée trop abstraite. L'histoire favorise donc l'étayage de la réflexion de l'élève. Michel Piquemal dans l'intéressante préface à son livre Les philo-fables parle du texte comme "un support narratif" pour "dialoguer avec l'enfant" car écrit-il : "il est difficile d'appréhender par exemple les concepts de liberté et de justice de manière abstraite. Mais il est plus facile de le faire à partir de l'apologue de Diogène et les lentilles ou de la célèbre fable de La Fontaine, Le loup et le chien, ou bien encore à travers le personnage mythique d'Antigone chez Sophocle. Car ces récits nous posent de vraies questions..."⁷. Michel Tozzi partage ce point de vue quand il déclare : "la littérature contient toutes les grandes problématiques existentielles de la condition d'homme, et implicitement, parfois explicitement, les interrogations philosophiques fondamentales. C'est une autre entrée dans

la philosophie que les textes spécifiquement philosophiques, souvent plus accessible, en particulier pour les enfants, par la mobilisation de leur sensibilité et de leur imaginaire."8

3- La littérature de jeunesse propose aux enfants de grandes questions

Pour mieux connaître les livres pour la jeunesse qui traitent de thématiques philosophiques nous renvoyons à la conférence d'Évelyne Beauquier : " Philosophe, est-ce possible à partir de la littérature jeunesse? ". Conservatrice à la Médiathèque d'Orléans, elle dresse un panorama des collections philo dans la production éditoriale jeunesse, tout en plaidant pour une vraie littérature "comme support déclencheur de questionnements".9

"Pourquoi l'histoire déclenche t-elle ces questions?" est donc bien notre problématique. Dans l'état actuel de notre "recherche-action", nous pouvons mentionner trois réponses :

- Michel Piquemal constate que l'histoire aide "à mieux interroger le monde". Il nous fait remarquer que les contes philosophiques orientaux dispensent "leur enseignement sous forme de Itemboles qui posent autant de questions qu'elles donnent de réponses"10.
- Anne Rabany note à propos des livres de jeunesse qu'ils proposent "une mise en forme d'un monde" ; elle écrit en ce sens : "la fiction, en donnant une image du monde, donne un modèle pour penser ce dernier"11.
- Anne Touzeau, quant à elle interroge la "lecture philosophique de l'album" par cette question : "Comment cette histoire résonne-t-elle pour moi et pour les autres? Qu'est-ce que cette histoire dit de moi, des autres et du monde qui m'/nous entoure?"12.

Il s'agit bien à chaque fois de prendre la littérature comme le moyen de penser ce que je suis, ce qu'est le monde, et ce que je suis dans le monde. Autant de questions qui sont à la racine même des interrogations philosophiques. La littérature est donc "porteuse" d'idées que le lecteur ou l'auditeur vont faire éclore dans leur pensée. Tout l'art du pédagogue sera, "tel un Socrate", d'aider l'élève à penser. C'est ce que nous verrons bientôt. Mais avant nous voudrions ouvrir ici quelques pistes de recherche sur le rapport entre la littérature et la philosophie. Car nous sommes désormais conduit à envisager la littérature sous un autre angle qu'exclusivement littéraire.

S'il est indéniable qu'il existe bien désormais une "littérature "philosophique" pour reprendre l'expression d'Anne Rabany, il devient nécessaire de chercher à théoriser ce que pourrait être philosopher à partir de la littérature.

4- Éléments pour légitimer une lecture philosophique de la littérature

Nous ne pouvons nous empêcher de penser à Platon qui, s'il se défie de l'art (il faudrait revoir le statut de la poésie dans ses écrits), nous donne à lire des textes métaphoriques et/ou allégoriques dont il nous faut découvrir le sens philosophique sous-jacent. L'exemple le plus fameux se trouve au Livre VII de la République (514b-517c) et on a justement coutume de le nommer : "L'allégorie de la

caverne". Or ce texte est d'abord reçu par des grands élèves de terminale comme une histoire... merveilleuse!

Plus près de nous, des écrivains engagés comme A. Camus ou J.-P. Sartre se sont servis du récit pour "faire passer des idées". Il faudrait revenir à Sartre qui dans : *Qu'est-ce que la littérature?* écrivait : "l'écrivain a choisi de dévoiler le monde et singulièrement l'homme aux autres hommes pour que ceux-ci prennent en face de l'objet mis à nu leur entière responsabilité"13.

Pour commencer à apporter un éclairage philosophique sur "le rapport au monde"14 auquel le récit nous permet de réfléchir, nous renverrons à deux références qu'il nous faudra approfondir plus tard :

- Jérôme Bruner déclare : " Le pouvoir du récit est de créer des mondes et grâce aux récits on peut interroger la réalité car la vie imite la littérature et la littérature imite la vie!"15. L'histoire permet donc à l'enfant de connaître des mondes possibles sans en faire l'expérience directe et réelle. C'est dans cette mise à distance que l'enfant va faire l'expérience de l'existence et rencontrer des problèmes philosophiques.
- Paul Ricoeur, dans ses analyses de " l'identité narrative ", met en évidence la capacité qu'offre le récit de permettre au lecteur de réfléchir aux questions éthiques. "Dans l'enceinte irréaliste de la fiction, écrit-il, nous ne laissons pas d'explorer de nouvelles manières d'évaluer actions et personnages. Les expériences de pensée que nous conduisons dans le grand laboratoire de l'imaginaire sont aussi des explorations menées dans le royaume du bien et du mal".16 C'est dire que le lecteur, loin d'être étranger aux actions et aux personnages du récit, exerce par l'imagination son jugement moral à propos des actions et des personnages de la fiction.

Nous voudrions à présent délimiter le cadre pédagogique, didactique et institutionnel de notre démarche afin d'aboutir à la description et à l'analyse d'une expérience menée en grande section de maternelle en 2003-2004.

CADRE DIDACTIQUE, PÉDAGOGIQUE ET INSTITUTIONNEL

- De la lecture au littéraire : du littéral au littéraire...

La lecture des textes de littérature de jeunesse s'enracine à l'école primaire dans des pratiques pédagogiques qui se réfèrent pour l'essentiel à la didactique du français. Deux outils nous semblent particulièrement adaptés pour permettre à l'enfant de réfléchir à ce que disent les histoires : la mise en réseau de textes et le débat interprétatif.

1- La mise en réseau des livres : l'intertextualité

Catherine Tauveron compare la lecture en réseau "au jet de la pierre dans le lac qui propage de texte en texte des ondes de plus en plus larges et fait remonter à la surface des éléments de sens qui finissent par s'agglutiner et prendre forme. Le réseau opère comme un révélateur"17. Bernard

Devanne va jusqu'à parler de "penser en réseaux" : "les nombreuses lectures proposées ont pour souci de créer les conditions pour que les enfants comparent, associent et dissocient, explicitent et, si cela est possible qu'ils déduisent des règles."18

C'est une pratique désormais recommandée par les programmes de l'école primaire :

- École maternelle : " Des parcours de lecture doivent être organisés afin de construire progressivement la première culture littéraire, appropriée à son âge dont l'enfant a besoin. (...) Ils conduisent à rapprocher des personnages ou des types de personnages, à explorer des thèmes, à retrouver des illustrateurs ou des auteurs..."19.
- École élémentaire.

Au cycle 2 : "Les auteurs de jeunesse, et en cela ils ne se distinguent pas des autres écrivains, tissent de nombreux liens entre les textes qu'ils écrivent et ceux qui constituent le contexte culturel de leur création. C'est dire qu'on ne comprend véritablement un livre, serait-ce un simple album, sans retrouver ces relations subtiles qui font d'une oeuvre une oeuvre littéraire. Les lectures du cycle des apprentissages fondamentaux, comme celles des autres cycles, doivent être choisies avec soin et organisées en parcours qui permettent de retrouver un personnage, un thème, un genre, un auteur, un illustrateur..."20.

Au cycle 3 : "Pour que l'élève puisse acquérir des références culturelles, il importe que les lectures ne soient pas abordées au hasard, mais se constituent, tout au long du cycle, en réseaux ordonnés : autour d'un personnage, d'un motif, d'un genre, d'un auteur, d'une époque, d'un lieu, d'un format, etc."21.

Cet outil depuis longtemps formalisé par la didactique du français renvoie aux théories de l'intertextualité pour laquelle : " l'intertextualité est le fait pour un texte de s'approprier un autre texte en le citant, le plagiant, le parodiant, ou plus simplement en y faisant allusion" "22.

Le deuxième dispositif pédagogique dont nous nous servons également est le "débat d'interprétation" introduit avec l'enseignement de la littérature dans les programmes de l'école primaire en 2002.

2- Du littéral au littéraire : le débat d'interprétation :

- De la littéralité à la littérature.

Nous entendons par littéralité la compréhension " au 1er degré " du texte ou des illustrations : l'explicite, ce qui se lit objectivement et sans ambiguïté alors qu'une lecture littéraire s'attache à mettre en lumière l'implicite du texte, le non-dit. Les illustrations de l'album permettent, par exemple, de faire des hypothèses sur le sens, de compléter, de confirmer ou non ce que l'on comprend du texte. Pour illustrer cette distinction nous renvoyons à l'intervention de Jean Hébrard au colloque de Balaruc : "Souvenez-vous, disait-il avec humour, quand on faisait "fiche de lecture" au

cycle 3, chaque enfant lisait sa fiche, puis à la fin, on lui demandait la couleur de la robe de la petite fille..."23. Il nous semble qu'il faut interpréter ainsi la boutade : quand l'élève répondait ainsi aux "questions de lecture" (qualifiée à l'époque de "silencieuse"!), l'école élémentaire cherchait à vérifier la compréhension littérale de l'histoire par un questionnaire fermé. Or depuis 2002, on a introduit la littérature à l'école et il ne s'agit plus seulement de vérifier que le texte a été compris.24 Voilà pourquoi il est recommandé d'organiser des débats d'interprétation autour d'une oeuvre lue ou entendue.

- Le débat d'interprétation

Les débats d'interprétations mentionnés dès cinq ans dans les programmes constituent avec les parcours de lecture (ou lecture en réseau) la pierre angulaire de la "construction d'une première culture littéraire ". Ils sont un des moyens préconisés pour aider à comprendre les textes lus ou entendus : "C'est par le dialogue qui accompagne ces tentatives (de reformulation) que l'enseignant reconstruit les passages qui, parce qu'ils n'ont pas été compris, n'ont pas été mémorisés ou encore qui ont été compris de manière erronée. Dès cinq ans, des débats sur l'interprétation peuvent accompagner ce travail rigoureux de la compréhension "25

Que faut-il entendre par "débat d'interprétation"? Le débat interprétatif suppose d'examiner les lacunes, les blancs du texte (l'implicite) pour en discuter ensemble. Les Documents d'application des programmes. Littérature cycle 3 précise clairement l'orientation pédagogique : " Le sens n'est pas donné, il se construit dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle dans laquelle celui-ci s'inscrit (la signification d'une oeuvre n'est pas intangible)... À la fin d'une séquence qui aura permis de parcourir entièrement une oeuvre, il importe d'organiser un débat pour mettre à jour les ambiguïtés du texte et confronter les interprétations divergentes qu'elles suscitent. Le recours à l'oeuvre reste le critère du travail d'interprétation. Il est absolument nécessaire que l'élève prenne conscience que toutes les interprétations ne sont pas possibles et que certaines peuvent entrer en contradiction avec le contenu même du texte "26.

Le débat interprétatif ouvre ainsi un espace de pensée et de parole où l'enfant va pouvoir mettre en mot des réflexions et des idées à partir du texte lu ou entendu. L'enseignant invite donc les élèves à réagir à ce que dit l'histoire par une discussion. Nous partageons avec C. Tauveron l'idée que : "La classe de lecture devient ainsi un lieu "où l'on objective dans le langage ce que l'on a pensé" (J. Bruner)... un lieu de négociation de sens, un lieu d'écoute de soi et de l'autre, un lieu de tolérance mais aussi d'esprit critique toujours en éveil : un lieu d'intersubjectivité"27.

C'est bien sûr cet aspect qui nous intéresse ici puisque nous cherchons à montrer comment l'histoire, porteuse de grandes questions existentielles, déclenche la réflexion et stimule l'élaboration d'idées par le dialogue entre les élèves.

LE DÉBAT COMME LIEU DE MISE À JOUR DES ENJEUX DU TEXTE

- Du littéraire aux idées. Pour un dépassement de la littérature?

1-La littérature comme moment essentiel pour accéder aux idées

Tout ce travail de littérature va permettre de comprendre l'histoire et d'en interpréter le sens. C'est à notre avis un préalable incontournable pour que le texte puisse déclencher la réflexion. Mais comme le souligne d'emblée Anne Touzeau : "s'engager en "philosophe" dans un album de littérature de jeunesse consiste à laisser de côté les savoirs savants sur le texte et l'acte de lire (...). Seront laissés de côté, pour un instant, les personnages et les reprises anaphoriques, les niveaux de langage, les connecteurs, les questions d'énonciation, la distinction narrateur/auteur, en un mot l'explicitation du texte...". Si tout ce travail spécifique de littérature est nécessaire pour comprendre le texte, il reste que la fiction littéraire va "questionner l'enfant et son rapport au monde et à autrui"28.

J. Hébrard rejoint cette démarche quand il dit : "Lorsqu'on met Pinocchio au programme, alors le mensonge devient une question, une vraie question; l'objet qui devient être humain, c'est une autre vraie question. La marionnette se demande ce qu'est devenir un être humain, Pinocchio se pose cette question-là ; alors, va-t-on discuter sur la couleur de la marionnette ou bien se demander : qu'est-ce qu'être humain ?"29.

2- Des textes "lanceurs" de réflexion, des histoires qui "donnent à penser"

Nous voudrions ici attirer l'attention sur certains extraits du texte officiel Document d'application - Littérature cycle 3, qui permettent à la fois d'explorer cette piste pédagogique et de légitimer une approche philosophique des textes à l'école primaire : " Dès l'école maternelle, l'enfant peut réfléchir sur les enjeux de ce qu'on lui lit lorsque le texte résiste à une interprétation immédiate, a fortiori au cycle 3. L'interprétation prend, le plus souvent, la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au coeur d'une ou plusieurs oeuvre(s)..." Attachons-nous à ces expressions de "débat très libre", " d'enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques"30. A la lecture de ces lignes, nous pensons utile de nous demander : sommes-nous encore dans un débat d'interprétation littéraire, toujours cadré par le texte comme nous l'avons vu plus haut, ou bien sommes-nous dans "un au-delà du texte" projeté vers un questionnement ouvert et qui s'adresse à chacun, mais auquel le texte ne peut apporter aucune réponse?

Plus loin nous lisons encore que l'appropriation des oeuvres littéraires "crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés."31 Un véritable travail de pensée réflexive est engagé au sens où il ne s'agit plus seulement de réagir au texte mais de penser à partir de lui en opérant un retour sur ce que l'on pense habituellement, on réfléchit à ses idées et on les trie. En outre envisager "l'élaboration de jugements esthétiques, éthiques, philosophiques " engage la discussion sur un nouveau continent qui échappe à la littérature pour aborder aux rives du philosophique.

Ce même texte devient encore plus explicite : " Les oeuvres qui ont été sélectionnées permettent aux enfants d'interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donnent une signification." (...) " C'est précisément parce que la littérature peut explorer de multiples possibles qu'il appartient aux lecteurs d'exercer leur jugement à l'égard de ces possibles. L'enseignant est là pour accompagner les lecteurs débutants dans cette interrogation essentielle. "32

Nous retrouvons ici un écho à nos présupposés théoriques. La fiction donne bien une image du monde et offre ainsi à l'enfant la possibilité de se décentrer pour pouvoir le penser, c'est-à-dire interroger la vie qui y est représentée, les valeurs qu'elle véhicule, etc. De plus, si nous rapprochons ce qui est dit ici des thèses de Paul Ricoeur sur l'identité narrative, il devient possible d'assigner au maître un rôle dans la réflexion des élèves : il doit, non pas leur inculquer des valeurs, mais les aider à les formuler et les juger par la seule force de leur raison.

Nous renverrons enfin à un dernier extrait : "La littérature de jeunesse n'a jamais manqué de mettre en jeux les grandes valeurs, de montrer comment les choix qui président aux conduites humaines sont difficiles, et comment un être de papier (comme un être de chair) n'est jamais à l'abri des contradictions ou des conflits de valeurs qui guette chacune de ses décisions...". La lecture de telles oeuvres offre l'occasion "d'un examen, difficile, de la dialectique entre singularité des situations et universalité des principes"33.

Peut-être s'opère-t-il ici ce que C. Tauveron appelle "un détournement de la littérature", "la manifestation d'une volonté de faire servir la littérature à l'instruction et à l'édification des jeunes lecteurs".34 Pour notre part nous y voyons la possibilité de permettre à l'enfant de réfléchir à des questions universelles qui vont contribuer à la formation de son jugement moral certes, mais aussi d'aborder plus facilement des idées très abstraites comme la liberté, la justice, le pouvoir, etc. Nous croyons avec Octavio Paz que "l'art et la littérature sont des formes de représentations de la réalité. Des représentations qui sont aussi des inventions : des représentations imaginaires".35 La littérature met en scène de manière imaginaire, fictionnelle le monde et les hommes. "Comment fonctionnent les histoires que nous nous racontons?, se demande Jérôme Bruner : elles reproduisent dans le langage les processus cognitifs que nous utilisons dans le monde ordinaire. Les histoires nous fournissent des mondes possibles. La littérature nous permet d'envisager les dilemmes possibles de notre existence."36 C'est ce qu'il nomme dans un stimulant renversement : "la réalité de la fiction". Mais il ne s'agit pas par là de penser "le récit de fiction littéraire à travers une illusion référentielle où l'histoire serait comme une copie du monde, les personnages appréhendés comme des personnes" ainsi que le dénonce C. Tauveron37. Parler de "réalité de la fiction", revient en fait à dire, selon nous, qu'intellectuellement la fiction a une réalité idéale (sous forme d'idée), dont la seule limite est le langage. Ce qui va nous permettre "de connaître des mondes possibles sans en faire l'expérience directe ", selon J. Bruner qui poursuit : " les histoires sont ainsi une façon d'aborder la morale en jugeant des critères et des normes ". Nous sommes alors conviés, comme l'écrit Paul Ricoeur, par "des expériences de pensée dans le grand laboratoire de l'imaginaire" à mener "des explorations dans le royaume du bien et du mal". Le récit va donc fonctionner comme un "terrain d'essai", " un brouillon ".

L'esprit va réfléchir imaginativement, "en Idée", au cas singulier que la fiction met en scène pour le subsumer (le placer) sous un principe universel. Or cette opération mentale par laquelle un cas particulier est placé sous un concept ou une règle universelle est en philosophie, depuis Kant, un jugement.

Pour illustrer cette thèse, nous renvoyons aux nombreuses réflexions qu'a inspiré l'album de Thierry Dedieu, *Yacouba*³⁸. Ce livre de jeunesse raconte l'histoire de cet enfant africain désigné par le clan des adultes pour devenir un guerrier qui doit apporter la preuve de son courage en affrontant le lion. Mais le lion est blessé ; alors le dilemme que doit résoudre Yacouba est : soit de le tuer sans gloire et passer pour un homme; soit lui laisser la vie sauve, être grandi à ses propres yeux, mais être banni par ses pairs. Nous touchons bien là "aux choix qui président aux conduites humaines", nous voyons bien que pour le dire avec Sartre : "nous sommes condamnés à être libre!". Nous comprenons sur cet exemple comment l'histoire singulière de ce personnage renvoie aux principes universels que sont : la liberté, la justice, le pouvoir, etc.

3- Le débat d'idées comme lieu de mise à jour des enjeux philosophiques du texte

Le glissement progressif qui s'opère de la compréhension/interprétation du récit aux idées nous fait quitter la littérature pour un "au-delà universel" du texte qui appartient au domaine philosophique. En un mot, ce que nous nommons "débat d'idées" ne peut se réduire à un "débat d'interprétation".

En ce sens nous rejoignons Michel Tozzi pour qui la discussion à visée philosophique se distingue "du débat d'interprétation en français, parce qu'il s'agit moins au-delà de la compréhension d'un texte littéraire de littérature jeunesse, de donner une interprétation à ce qui résiste dans le récit, que d'aborder les questions universelles abordées dans et par le texte, non plus en se demandant par exemple si Yacouba n'est pas un vrai guerrier parce qu'il refuse de tuer sans mérite un lion blessé, ou un pacifiste parce qu'il rompt le cycle de la violence, mais quel est le sens de la guerre et de la paix pour l'humanité, ou s'il y a des guerres justes..."³⁹. Pour notre part, passer de : " Yacouba est-il courageux? " à " Qu'est-ce que le courage? " revient à passer d'un débat d'interprétation à un débat d'idées car cela revient à s'interroger sur ce qui définit la notion de courage mais aussi ce qui fonde le courage.

En somme, il semble bien que la littérature soit un support à privilégier pour aborder des "grandes questions" avec de jeunes enfants. Mais si, comme nous l'avons vu, le travail d'interprétation en littérature est strictement encadré par ce que dit le texte, les idées qui naissent du texte le débordent et nous permettent de penser au-delà de ce que dit le texte à des questions universelles.

À SUIVRE...

(IV. Eléments d'analyse d'une pratique de classe en GS de maternelle)

(1) Consulter sur le site: www.orleans-tours.iufm.fr rubrique: Ressources puis UCFR Sciences de l'homme et philosophie puis Chevaillier Bruno. Colloque de Balaruc... (cf. 5: "vers un protocole de "recherche formation").

(2) Les conférences prononcées le 5 novembre 2004 sont consultables sur le site de l'IUFM: www.orleans-tours.iufm.fr

(3) Qu'apprend-on à l'école maternelle, 2002, p. 78.

(4) Des expériences de débats à l'école et au collège: discussion à visée philosophique ou pensée réflexive? Colloque inter académique des 26, 27, 28 mars 2003, Balaruc-les-Bains, académie de Montpellier. Les actes de ce colloque qui sont parus en juin 2004 sont édités par la Direction de l'enseignement scolaire, Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques.

(5) Cette conférence prononcée le 5 novembre 2004 est consultable sur le site de l'IUFM: www.orleans-tours.iufm.fr rubrique: Ressources puis UCFR Sciences de l'homme et philosophie puis CHEVAILLIER Bruno. Anne Lalanne y reprenait avec beaucoup de rigueur et de vigueur les analyses contenues dans son livre: Faire de la philosophie à l'école primaire, Préface de François Dagognet, ESF, 2002, 124p.

(6) Dans l'état actuel de notre expérience, nous réservons surtout la philosophie aux enseignants à qui, à notre avis, il incombe un nécessaire travail de philosophie pour aborder les grandes questions avec leurs élèves. Avec les enfants, nous préférons parler de "débats d'idées" ce qui a l'immense avantage d'être compris par eux, puisqu'ils déclarent, dès leur plus jeune âge et sans ambages: "avoir des idées dans leur tête".

(7) Les philo-fables, Albin Michel 2003, p.6. (C'est nous qui soulignons).

(8) " Lipman, Lévine, Tozzi: différences et complémentarités. " in La philosophie pour enfants. Le modèle de M. Lipman en discussion (sld. de C. Leleux), De Boeck, 2005. (C'est nous qui soulignons).

(9) Cette conférence, prononcée le 5 novembre 2004 est consultable sur le site de l'IUFM: www.orleans-tours.iufm.fr rubrique: Ressources puis UCFR Sciences de l'homme et philosophie puis CHEVAILLIER Bruno.

(10) Les philo-fables, idem p.5.

(11) "La réception par les jeunes d'une littérature "philosophique" in Diotime l'Agora, n° 20, avril 2004.

(12) "Vers une lecture philosophique de l'album" in M. Tozzi (Dir.) Les activités à visée philosophique en classe. L'émergence d'un genre? Actes du colloque: Quelles pratiques de la philosophie dans la cité? Rennes 22 et 23 mai 2002, CRDP Bretagne mars 2003, p. 137.

(13) Gallimard, folio essais p. 29.

(14) C'est par ce terme que les philosophes rendent compte des questions existentielles.

(15) On songera ici bien sûr à la célèbre phrase de M. Proust : "La vraie vie, c'est la littérature!" (On ne sera pas étonné d'apprendre que J. Bruner nous est apparu comme un grand lecteur de Proust!). Celui-ci a prononcé une conférence en ce sens au Forum Retz-Le Monde de l'Education le 10 mars 2004 : " la réalité de la fiction ". Sa thèse est développée dans son livre : Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Retz 2002, 112p.

(16) Soi-même comme un autre, Seuil, coll. Essais Points seuil, 1990, p.194.

(17) C.Tauveron (sld.), Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM, Hatier 2002 p. 145.

(18) M. Corbenois et al, Apprentissages de la langue et conduites culturelles, Bordas, 2000, p.31.

(19) Qu'apprend-on à l'école maternelle, 2002, p.81.

(20) Qu'apprend-on à l'école élémentaire, 2002, p.83.

(21) Idem, 2002, p.187. Cf. aussi Document d'application des programmes Littérature cycle 3, SCEREN, 2002. p.8-9.

(22) C. Tauveron "Pour une lecture du littéraire à l'école" in Lire des textes littéraire au cycle 3, CRDP Auvergne, 1997.

(23) "La culture au centre des nouveaux programmes de l'école primaire". Actes du Colloque op.cit p. 58.

(24) Pour prolonger cette analyse, se reporter à C. Tauveron p. 13.

(25) Qu'apprend-on à l'école maternelle?, Ed. 2002, p.81.

(26) Littérature cycle 3, p. 8.

(27) C. Tauveron, p.21. Souligné dans le texte. La citation de J. Bruner est extraite de Culture et mode de pensée. L'esprit humain dans ses oeuvres, Retz, 2000.

(28) Id p.137. C'est nous qui soulignons.

(29) J. Hébrard, Inspecteur général de l'éducation nationale, est philosophe de formation. Id. p. 58.

(30) Littérature cycle 3 .p.6.

(31) Littérature cycle 3 p. 8.

(32) Littérature cycle 3 p. 8.

(33) Littérature cycle 3 p. 8.

(34) Actes du colloque de l'université d'automne : " La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements ". cf www.eduscol.education.fr

(35) L'autre voix. Poésie et fin de siècle, Arcades Gallimard, 1992, p.52.

(36) La réalité de la fiction, conférence prononcée au Forum Retz-Le Monde de l'Education le 10 mars 2004.

(37) Actes du colloque de l'université d'automne, idem.

(38) Seuil jeunesse, 1994.

(39) Actes du colloque de Balaruc p.22. C'est nous qui soulignons.