

## De la littérature aux idées par la littérature de jeunesse (II) analyse d'une pratique en grande section de maternelle

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

Nous avons commencé à mettre en oeuvre concrètement nos hypothèses au cours de l'année 2004-2005 dans la classe de grande section de maternelle d'Elisabeth Orblin, alors directrice de l'école d'application Louise Michel à Orléans. La maîtresse, qui a participé au colloque de Balaruc, travaille dans notre groupe autoformation "La philo à l'école" de l'IUFM d'Orléans-Tours.<sup>1</sup> Notre expérimentation se poursuit actuellement en s'enrichissant des nombreux contacts et des confrontations avec d'autres équipes qui travaillent dans le même champ. Les analyses qui vont suivre ne sont donc encore que provisoires, elles cherchent à esquisser une formalisation de l'expérimentation sur le terrain, à partir du cadre théorique et didactique défini. Nous n'exposerons ici qu'une partie de l'analyse : celle concernant le débat d'interprétation et son dépassement philosophique.

### LE CONTEXTE

La séance retranscrite s'inscrit dans la progression proposée dans le cadre pédagogique défini antérieurement (d'abord compréhension littérale du texte puis compréhension/interprétation de l'implicite)<sup>2</sup>. Comme il est d'usage à la maternelle, un album a été lu à toute la classe plusieurs fois pour travailler les compétences du langage d'évocation<sup>3</sup> et plus particulièrement : "comprendre une histoire en identifiant les différents personnages". L'album *Un chat est un chat*<sup>4</sup> a été retenu parce qu'il est "résistant", c'est-à-dire qu'il offre des noeuds de résistance aux tentatives d'appropriation par le lecteur<sup>5</sup>, il n'est pas "lisse" mais appartiendrait plutôt à la catégorie des textes "proliférants"<sup>6</sup>. Il pose des questions existentielles que l'élève va être invité à faire émerger, il s'agit d'une narration "anthropologiquement problématique" (M. Tozzi). Résumons brièvement l'histoire qui sera découverte pas à pas avec les réflexions des enfants. Il s'agit d'un chat très délicat, Narcisse, qui s'ennuie car il ne ressemble pas à ses amis lapins qui jouent toujours au ballon. Or Narcisse n'aime pas le ballon. Il voudrait tant "être un autre"! Alors il décide d'enfiler différents masques (de lion, de loup, de chien) pour cesser d'être un chat, pour faire peur, pour avoir des amis, pour...

Après ce travail d'imprégnation et d'identification des personnages, les élèves sont maintenant invités par groupe de six (groupes d'atelier) à revenir sur une des activités qui leur a permis de comprendre les personnages et le rôle qu'ils jouent dans l'histoire. Le dispositif employé est un tableau à double entrée qui comporte en colonne des images d'animaux (dont certains ne sont pas des personnages de l'album, ce sont des intrus) et en ligne : 1° colonne : la photocopie de la couverture de l'album, ce qui signifie pour l'élève : "appartient à l'histoire"; 2° colonne : un masque, ce qui signifie pour l'élève : "Narcisse a mis un masque pour ressembler à un autre animal"; 3° colonne : la couverture de l'album barrée ce qui signifie pour l'élève : "cet animal est un personnage

intrus". Le "retour réflexif" sur le travail réalisé par l'ensemble de la classe va être l'occasion pour les élèves de justifier leur choix et d'explicitier leur compréhension/interprétation de l'histoire. Un débat interprétatif a lieu à partir des réponses car il faut recourir à l'histoire. C'est dans ce tissage incessant entre l'histoire et les idées que va être repérée puis traitée avec des enfants de cinq ans la grande question existentielle de l'identité : qui suis-je ?

Nous avons transcrit les débats de la séance orale du 5 avril 2004. Le corpus a été enregistré à la vidéo et dure 18 minutes. Il renvoie au troisième groupe de la matinée, constitué de 6 élèves de niveau de langage hétérogène, 3 garçons et 3 filles.<sup>7</sup>

## IMPORTANCE DU DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Le retour sur le travail effectué avec le tableau à double entrée par lequel les enfants sont invités à expliciter et à justifier le tri qu'ils ont fait pour désigner les personnages qui appartiennent à l'histoire et "les intrus" va jouer un rôle important pour le travail d'interprétation de l'histoire et son prolongement philosophique. Car au-delà de la simple et classique identification des personnages de l'histoire, c'est la notion même de personnage qui est interrogée. Quand Narcisse met un masque de lion, de loup ou de chien, est-ce un " vrai " lion ? Un " vrai " loup ? Un " vrai " chien ? Ou bien est-ce Narcisse masqué ?

En différenciant les personnages de l'histoire des personnages que joue à être Narcisse, l'élève est contraint par la situation de distinguer entre le personnage qu'est Narcisse dans l'histoire et le personnage qu'il veut être.

- Flore (III-1) (montrant sur le tableau Narcisse qui porte un masque de loup) : "C'est pas un vrai loup..." Jeanne (III-2) : "C'est Narcisse". III-3- Flore et Jeanne ensemble : "et il a mis un masque." Maîtresse (III-4) : "pourquoi il a mis un masque ?" Flore (III-5) : "parce qu'il voulait faire croire qu'il n'est pas un chat et aussi qu'il voulait être l'ami du loup."

Les élèves commentent ici les "étiquettes images" placées correctement dans le tableau qui leur est remontré pour revenir sur le travail accompli dans une séance précédente. Dans les réponses des enfants (1, 2,3) on voit que la notion de personnage se complexifie : ce n'est plus seulement un être fictif qui vit à travers un récit puisque même le personnage d'une histoire peut vouloir devenir un autre personnage. La réponse (5) est encore de l'ordre du narratif, l'histoire dit explicitement cela.

- Jeanne (III-6) : "Il voudrait être un autre".

L'enfant ne fait ici que reprendre de mémoire ce que le texte disait. Dans un dialogue avec son grand-père, Narcisse avait déclaré : "Comme je voudrais être un autre !" (p.2)

Mais la maîtresse qui encourage les réponses des élèves autour du travail réalisé sur le tableau à double entrée va saisir ici l'occasion de passer à une activité d'ordre plus réflexif sur le sens de l'histoire.

- Maîtresse (III-7) : "Qu'est-ce que tu nous dis Jeanne ? Il veut être un autre, Narcisse veut être un autre ? **Asseyez-vous. Qu'est-ce que ça veut dire : il veut être un autre ?**

Le : "asseyez-vous " marque bien le passage d'une discussion sur les personnages avec retour possible aux manipulations des étiquettes à une étape où les élèves doivent réfléchir à partir de ce qu'ils ont compris du texte. La question : "Qu'est-ce que ça veut dire : il veut être un autre ? " n'interroge plus le tableau et la bonne place de telle image mais la signification de cette expression : "vouloir être un autre ". La maîtresse invite ainsi les élèves à penser à partir du texte. Cette étape marque la frontière entre la littéralité et le débat interprétatif.

## LE DÉBAT D'INTERPRÉTATION

Pourquoi Narcisse met-il des masques : pour se déguiser ? Pour faire peur à ses amis (quand il met un masque de lion) ? Ou cherche t-il par là à se faire des amis ? Ou bien veut-il ressembler aux autres ? Ou bien veut-il être un autre ? Autant de pistes d'interprétation que l'histoire autorise. Mais qui n'ont pas la même nature, certaines sont littéraires, d'autres déjà plus philosophiques.

Les enfants, guidés par leur maîtresse, vont aller de l'un à l'autre. Ce qui tendrait à montrer tout l'intérêt de la résistance du texte et l'importance qu'il a comme support de réflexion avec de jeunes enfants.<sup>8</sup>

Voyons comment le débat interprétatif et le débat d'idées s'entremêlent dans cette séance.

- Flore (III-8) : "En fait il veut pas être Narcisse, il veut être un autre personnage".

Flore comprend le personnage au sens littéraire, ce qui est légitime dans le contexte : il s'agit d'une histoire et Narcisse qui est un personnage de récit ne peut (ou ne veut ?) que changer de personnage. D'ailleurs les images de l'album nous montrent bien le chat Narcisse déguisé en lion que son copain, le lapin Bibi-Long-Nez, prend pour un tigre avec sa queue qui dépasse derrière le masque. Cette réponse d'élève pourrait, peut-être sur le plan littéraire, donner matière à interroger la notion de personnage : Narcisse déguisé est-il un personnage de plus dans l'histoire ? Sur le plan philosophique, la vigilance exercée du maître pourrait l'aider à faire réfléchir au rapport entre personnage et personne, si l'on songe que *persona* en latin signifie le masque.

- Maîtresse (III-9) : " Par exemple ? Qu'est-ce que vous comprenez quand elle dit, il veut être un autre personnage ? "

La maîtresse pratique ici ce qu'Anne Lalanne nomme la reformulation ; "reformuler, c'est mettre en évidence des éléments exploitables qui feront progresser la discussion"<sup>9</sup>. Elle pose ici deux questions qui appellent un développement. Si la première : "Par exemple ? " peut permettre de se reporter au livre (ce qui aura lieu un peu plus loin), la deuxième "Qu'est-ce que vous comprenez?" autorise à s'en affranchir pour réfléchir à ce que signifie "être un autre personnage". Laury va saisir cette possibilité.

- Laury (III-10) : "Il veut être quelqu'un d'autre".

Si Laury, au sens strict, répond à la question de la maîtresse et s'adresse à elle, on doit aussi entendre cette réponse comme un prolongement voire une nuance de ce qu'a dit Flore (III-8). Si Flore nous parlait d'un changement de personnage, donc d'un changement d'apparence, Laury, elle, nous parle d'un changement de personne. Vouloir être quelqu'un d'autre, c'est au-delà des apparences vouloir devenir un autre, changer d'identité, devenir une autre personne, transformer son être. Laury permet ainsi de poser le problème du texte dans toute sa généralité.

La question philosophique est ici celle de l'identité : qui suis-je ? Changer mon apparence permet-il de transformer ce que je suis en profondeur ?

Bien sûr, à cinq ans il est difficile pour les enfants de traiter cette question, on peut juste constater qu'ils formulent avec leurs mots de grands problèmes. Ce que dit Laury sert au groupe à mieux éclairer le sens du texte. Parce que tous les enfants n'en sont pas à la même étape de compréhension, son interprétation va permettre de revenir sur le texte.

- Maîtresse (III-11) : "Qu'est-ce que tu comprends Pierre ? Quand elle dit qu'il veut être un autre personnage, qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce que ça veut dire quand on dit que quelqu'un veut être un autre ?"

- Flore (III 12) : "Parce que ses amis ils jouent qu'au ballon et au volley et lui il n'aime pas."

- Maîtresse (III 13) : "D'accord, donc il préférerait être un autre. Est-ce que ça veut dire que Narcisse n'est pas content d'être un chat ?

- Pierre (III 14) : xxx

- Maîtresse (III 15) : "Jeanne, Flore, Laury nous ont dit, je vous rappelle, j'ai entendu dire qu'il voulait être un autre, il voulait être comme les autres."

Dans sa reformulation, la maîtresse (11) essaie d'enrôler tout le groupe dans cette nouvelle tâche, comprendre ensemble ce qui vient d'être dit. Il ne s'agit plus de comprendre le texte mais de comprendre ce qu'en disent des élèves, les idées émises par Jeanne, Flore et Laury deviennent le nouvel enjeu du débat. Mais cette tentative n'est pas réalisable d'emblée et le texte est appelé à la rescousse. Flore (12) ne répond pas directement à la question mais elle manifeste dans sa réponse

que le sens de la question a été compris. En effet, elle infère du fait que ses amis aiment jouer au ballon et que Narcisse n'aime pas ça, qu'il voudrait être un autre.

Ce à quoi la maîtresse (13) acquiesce d'abord pour reprendre ensuite à son propre compte la question de la signification "de vouloir être un autre" qu'elle élucide par la formule plus simple : "Narcisse n'est pas content d'être un chat."

La reprise de la parole de la maîtresse (15), (après la tentative avortée de Pierre) renvoie à ce qu'Anne Lalanne nomme : "la structuration des idées"10. Il s'agit ici, au cours de la discussion, d'offrir au groupe la possibilité de faire le point sur les idées émises, un premier bilan en quelque sorte afin que le groupe perçoive où on en est de la tâche avant de poursuivre. Ce guidage11 reprend donc ce à quoi le groupe est arrivé.

Ce qui nous permet d'introduire ici une remarque d'ordre pédagogique. Au sens strict, "être comme les autres" n'a pas été formulé explicitement par ce groupe, elle renvoie à une interprétation déjà émise par d'autres enfants à propos du livre, et revient à dire que Narcisse en se déguisant veut ressembler aux autres. Ce que la lettre du texte autorise puisque l'on peut lire p.6 : "Être l'ami d'un loup c'est être un peu loup soi-même". Or ce qui pourrait être compris comme une intrusion de l'interprétation de l'enseignant dans la pensée de l'enfant est en fait un étayage et une balise pour la suite. Un étayage : la maîtresse donne au groupe les différentes faces du problème que le déguisement rend sensible : refuser d'être ce qu'on est, vouloir être un autre et en même temps être comme un autre, puisqu'on désire s'identifier à celui dont on porte le masque. Une balise, car des élèves vont, par la suite, explorer cette piste de la ressemblance, et donc la reprendre à leur compte, ce qui, nous le verrons, permettra de conclure.

## L'EXAMEN D'HYPOTHÈSES

Le débat d'interprétation qui, rappelons-le, est recommandé par les programmes dès cinq ans, va aider le travail de compréhension. "C'est par le dialogue (...) 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."12 Le dialogue engagé avec les élèves va permettre d'examiner deux hypothèses d'interprétation.

- La première est : pourquoi Narcisse ne met-il pas de masque de lapin ?

L'étape de structuration que nous venons d'analyser (15) va permettre à des élèves qui sont peu intervenus jusqu'alors de prendre la parole. Ce qui tendrait à confirmer l'intérêt de ce "palier de respiration". Comme on va le voir, cette prise de parole se fait par un recours au texte voire un retour au tableau à double entrée. Ce qui confirme que les enfants de cet âge ont encore besoin de la manipulation et des images, réelles (les étiquettes qui reprennent les images de l'album sur le

tableau) ou fictives: l'évocation par souvenir des différents déguisements de Narcisse à travers l'histoire entendue.

- Léopold (III-16-): "Il n'a pas de masque de lapin".

- Maîtresse (III-17) : "Alors...Qu'est-ce qui se passe s'il n'a pas de masque de lapin ?".

- Léopold (III-18) : "Il met un masque de lion, de chien et un masque de loup".

- Maîtresse (III-19) : "Qu'est-ce que ça aurait fait s'il avait mis un masque de lapin?".

- Kylian (III-20) : (regardant le tableau) "Il met un masque de lion et un masque de loup et un masque de chien."

- Maîtresse (III-21) : Oui, mais parce qu'il veut être un autre... Pourquoi met-il un masque de loup ?

- Jeanne (III-22) : "Pour être l'ami du loup".

Maîtresse (III-23) : "Pour être l'ami du loup. Pourquoi met-il un masque de chien ?".

La remarque de Léopold (16) peut surprendre un adulte qui raisonne avec des idées qui s'enchaînent car elle marque un recul dans la réflexion, voire une certaine incohérence de surface. En effet, on croyait avoir compris dès le début de l'histoire que les amis de Narcisse étaient des lapins et que c'était parce qu'il n'aimait pas jouer au ballon avec eux qu'il décidait d'être un autre animal pour changer d'amis. S'il n'aime pas jouer au ballon, Narcisse n'a aucune raison de devenir un lapin. En fait la remarque de Léopold est plus profonde qu'elle n'y paraît (d'ailleurs elle permettra de résoudre le problème comme nous le verrons plus loin). Il nous semble qu'elle fait écho à ce que disait la maîtresse plus haut : (Narcisse veut être) "comme les autres" (15). Narcisse souffre d'être différent de ses amis lapins, s'il mettait des masques de lapin comme le pense Léopold, et bien, tout irait pour le mieux puisqu'il pourrait jouer avec ses amis.

La maîtresse a vu l'enjeu, mais sa question : (17) "Alors... Qu'est-ce qui se passe s'il n'a pas de masque de lapin ?" est comprise par l'enfant comme qu'est-ce qui arrive alors dans l'histoire ? Comme le remarque Anne Lalanne : "le guidage s'effectue dans le vif de la discussion. C'est par là un acte subjectif qui n'est pas à l'abri d'imprécisions, d'erreurs d'appréciation, comme tout acte pédagogique d'ailleurs."<sup>13</sup> La maîtresse reprécise sa question : (19) "Qu'est-ce que ça aurait fait s'il avait mis un masque de lapin ?" mais les enfants ne comprennent pas cette question qui les entraîne dans un scénario hypothétique du type : "si... alors". La maîtresse y reviendra par la suite (34), mais pour l'instant, elle sent que les enfants ont encore besoin de la logique de l'histoire et donc de s'appuyer sur la trame narrative: Kylian (20). La suite, jusqu'à (21), est une vérification, en ayant recours à l'histoire, des hypothèses interprétatives qui découlent de l'idée: " il veut être un autre". Le raisonnement est de type "puisque'il veut être un autre pour avoir des amis alors il met un masque

de : ..." Les élèves retrouvent alors un exercice scolaire bien connu qui les rassure, il suffit de remplir les blancs.

Nous voudrions avant d'aller plus loin dans le déroulement de la séance revenir sur les enjeux didactiques et pédagogiques de cette étape. La proposition de Léopold (16) doit être perçue comme une hypothèse d'interprétation du texte. À ce titre elle doit être examinée par l'ensemble du groupe, car si une partie du groupe - Jeanne (6), Flore (8), Laury (10) - a compris que Narcisse mettait un masque pour changer, pour devenir un autre, ce qui manifeste qu'elles en sont déjà à une réflexion sur les idées engagées par le texte, Pierre, Kylian, Léopold en revanche ont encore besoin du récit et de l'intrigue pour comprendre le raisonnement. On voit par là le rôle joué par le texte comme point d'ancrage réflexif qui le distingue radicalement d'un simple prétexte à la discussion. C'est le sens du texte et son intérêt existentiel intrinsèque qui nourrit les idées des enfants. Le débat d'interprétation sur le texte permet donc à la fois d'alimenter la réflexion et de mieux comprendre l'histoire.

La deuxième hypothèse examinée est : pourquoi Narcisse se déguise t-il en chien ?

- Maîtresse (III-21) : " (...) Pourquoi met-il un masque de chien ?"

- Pierre (III-24) : "Pour se déguiser".

Maîtresse (III-25) : "Pour se déguiser ? Tu crois que c'est juste pour se déguiser ? (...)"

C'est la maîtresse qui lance le groupe sur l'examen de cette hypothèse en la remettant nettement en question avec le "c'est juste". Laury n'est pas d'accord, elle veut justifier son point de vue en ayant recours au texte. Elle avance une raison qu'elle ne formule pas clairement. Mais suffisamment pourtant puisque Jeanne qui a compris ce qu'elle voulait dire, le reformule correctement aussitôt :

- Laury (III-28) : "Parce que...y veut pas...y veut pas que...y veut pas ...Non y veut pas...Y veut jouer avec les autres amis, avec les chiens.

- Jeanne (III-29) : "Il veut être l'ami des chiens, alors il met un masque de chien."

L'hypothèse n'est pas retenue, car elle ne correspond pas à ce que dit le livre. Le recours à la narration permet de réfuter cette hypothèse. Flore et Jeanne vont s'employer à le prouver en racontant de mémoire le passage de l'album.

- Flore (III-30) : "En fait, il trouve que faire peur c'est pas une très bonne idée alors il décide d'être aimé, et puis il se dit que tout le monde aime les chiens, alors il met un masque de chien, mais après qu'il l'a mis alors quand il sort...".

- Jeanne (III-31) : "Il tombe dans le ravin".

- Maîtresse (III-32) : "Oui d'accord, là tu es en train de raconter l'histoire...".

- Flore (III-33) : "Y a quatre chiens qui veulent jouer avec lui, mais dans la bousculade y a le masque qui tombe dans le ravin, et pis voilà".

L'intérêt de ce retour et de ce recours à l'histoire, qui remplace avec des élèves de grande section de maternelle non encore lecteurs la relecture pour des lecteurs, va bien au-delà d'une simple reformulation recommandée par les programmes qui permet, outre le bénéfique langagier, d'évaluer la compréhension de l'histoire, il s'agit d'une véritable mise en débat qui illustre ce que l'on désigne par "conflit d'interprétation". Écarter l'hypothèse du déguisement par la discussion est nécessaire parce qu'elle ne correspond pas au sens du récit, c'est une interprétation qui n'est pas validée par l'histoire. Cet examen collectif permet à chacun dans le groupe de réajuster sa compréhension. La classe fonctionne donc bien ici comme un lieu d'intersubjectivité, lieu de négociation, avec émergence d'une distance critique. On peut y voir aussi l'illustration du dialogue philosophique en communauté de recherche théorisé par M. Lipman dans lequel : "les participantes et participants apprennent à élaborer ensemble, à partir des questions qu'ils ont posées, une "construction" personnelle et sociale du sens."14

Mais au-delà de ce "rappel au texte", se profile un enjeu plus existentiel qui dépasse les péripéties du récit pour interroger les intentions du personnage de Narcisse. Le déguisement est un jeu d'enfant, l'identification au personnage va permettre à Pierre (III-24) d'inférer que Narcisse joue à se déguiser puisqu'il n'aime pas jouer avec ses amis au ballon. Pierre n'a pas compris que Narcisse en se déguisant veut, en fait, trouver d'autres amis qui ne jouent pas au ballon. La discussion a permis à Pierre, nous l'espérons, de mieux comprendre cela, mais en s'adressant au groupe la maîtresse vise aussi autre chose. Elle va permettre de réfléchir au personnage de Narcisse. En partant d'un personnage fictif, elle va aider les enfants à penser la question existentielle de l'identité.

Car Narcisse est un personnage qui donne à penser philosophiquement15. On comprend qu'il identifie le jeu aux joueurs : les lapins aiment jouer au ballon, alors ils ne peuvent que jouer à ce jeu. Du coup, Narcisse pense qu'en changeant de joueurs, il changera de jeu et donc, en trouvant de nouveaux amis, il trouvera de nouveaux jeux. Il n'a pas compris que le jeu est toujours borné par un temps et un espace pendant lequel on joue, mais que le jeu n'épuise pas la réalité du joueur, le personnage que l'on devient pendant le jeu n'épuise pas notre personne. Comme l'acteur qui joue un personnage ne se réduit pas à son rôle. Le jeu est, par définition, ce qui permet cette distance entre ce à quoi je joue et ce que je suis. Le tour de force du livre est que cette distance que l'on trouve dans le jeu va être redoublée par le recours au masque. Sur le plan de la logique interne au récit, le masque est le moyen pour Narcisse de se transformer, de devenir un autre. Or si l'on réfléchit aux enjeux philosophiques du masque16, on comprend qu'il est ce qui me permet de changer d'apparence, il m'offre la possibilité d'inventer qui je veux être. Parlant des masques, N. Grimaldi note que : "Au lieu d'assigner un individu à l'immutabilité d'une apparence, c'est à multiplier ses apparences qu'ils l'invitent au contraire."17 En somme, jouer à être un autre, voilà le sens anthropologique de Carnaval. Or, comme le dit le poème de Vinicius de Moraes dans la célèbre chanson brésilienne "Felicidade" de Tom Jobim, la grande illusion du Carnaval se termine "quarta

feira" (mercredi), il ne dure que trois jours ! Carnaval n'est, comme le jeu, qu'une parenthèse de rêve dans le quotidien. Le déguisement n'est qu'éphémère.

Ce détour philosophique nous permet de lire autrement cet album pour enfant. Narcisse d'une part ne joue pas à être un autre, **il veut se changer** ; d'autre part il croit en la vertu magique des masques : le masque serait le moyen de se transformer en lion, en loup, en chien.**18**

Pour les élèves, comprendre que Narcisse ne veut pas seulement jouer à se déguiser, c'est, comme nous l'avons vu, rectifier par le débat interprétatif une hypothèse erronée, mais aussi, peut-être, accéder à une question plus générale, celle de l'identité. C'est ce que poursuit la maîtresse par son "juste" (25) qui, à la fois demande : est-ce que l'histoire ne nous dit pas autre chose ? Mais aussi Narcisse veut-il **juste** se déguiser ? Sous entendu ne veut-il pas être un autre ?

Ce qui suppose de dépasser la simple narration, d'où le sens de sa remarque (III-32) : " Là tu es en train de raconter l'histoire", qui indique aux élèves qu'il faut essayer de chercher "derrière" l'histoire ce qui est signifié, l'implicite au delà de la lettre du texte.

## DE L'HISTOIRE AUX IDÉES : LA QUESTION PHILOSOPHIQUE DE L'ÊTRE ET DE L'APPARENCE

Disons-le tout de suite, sans le dispositif d'étayage qu'établit la maîtresse dans ce dialogue, les enfants auraient pu en rester là et auraient acquis une meilleure compréhension de l'histoire. Ce qui est, somme toute, l'objectif attendu de la "construction d'une première culture littéraire". Alors pourquoi aller plus loin ? Ne risque-t-on pas de perdre les élèves les plus fragiles ? L'adulte n'est-il pas en train de projeter sur l'enfant des questions qu'il ne se pose pas encore ? N'y aurait-il pas là, du coup, un caprice de l'enseignant ? Enfin, n'est-ce pas forcer un peu l'allure pour vérifier des hypothèses de recherche ? Autant de questions qu'il est légitime de poser et qui nous obligeront à toujours chercher à mesurer ce que ce type d'engagement pédagogique apporte finalement à tous les élèves.

Mais avant, analysons comment les élèves ont été invités par leur maîtresse à penser au-delà du texte à cette question universelle de l'être et de l'apparence.

- Maîtresse (III-34) : "Mais moi je reviens, il y a quelque chose qui me semblait intéressant, c'est quand Léopold dit : "il a pas mis de masque de lapin". S'il avait eu un masque de lapin, à votre avis, est-ce qu'il aurait bien voulu être un lapin ?

Remarquons tout d'abord le procédé employé, il relève encore une fois du guidage. Comme le notait déjà Anne Lalanne : "l'importance du guidage tient au fait que le cheminement rationnel de l'enfant n'est pas linéaire mais procède plutôt par rupture"**19**. Comme on le voit ici, la maîtresse est garante du lien des idées, elle établit elle-même les liaisons et permet la cohérence de la pensée. Elle fait alors le lien avec une idée déjà émise mais non exploitée par le groupe. Jugeant désormais le

moment opportun, la maîtresse va engager le groupe sur un scénario que le livre n'envisage pas. Prenant appui sur l'histoire, elle propose aux élèves de raisonner à partir de ce qu'ils ont compris de l'histoire pour réfléchir sans le texte :

- Maîtresse (III-36): "Qu'est-ce que ç'aurait fait s'il était devenu un lapin, **s'il avait fait croire qu'il était devenu un lapin ?**"

Elle leur propose ici de faire une inférence de type : si Narcisse portait un masque de lapin, deviendrait-il comme les lapins ?

Laury (III-37): "Parce qu'il pourrait être ami avec les lapins et jouer au ballon et au volley" a compris le raisonnement hypothétique puisqu'elle emploie le conditionnel. Elle a aussi compris l'idée qu'il permet de déduire : si comme le croit Narcisse le masque me transforme, alors en me déguisant, je deviens un autre. Du coup, je résous mon problème existentiel : je m'accepte moi-même en me changeant. (Ce que Léopold avait peut-être envisagé (16)).

- Maîtresse (III-38) : "Est ce que vous croyez que s'il avait mis un masque de lapin, il aurait aimé jouer au ballon ?"

Cette reformulation prend appui sur ce que vient de dire Laury pour poursuivre le raisonnement. Elle revient à dire **sous forme imagée** à l'aide d'un exemple emprunté à l'histoire une **idée abstraite**<sup>20</sup>: en changeant d'apparence puis-je changer ma personnalité ?

- Jeanne (III-39) : "Non, parce qu'il n'aime pas jouer au ballon et qu'il met un masque de lapin, il ne peut pas tout de suite jouer au ballon...ça fait pas de la magie!"

L'enfant par ce qu'il dit là manifeste qu'il a compris l'idée que l'on ne peut pas changer tout ce qui contribue à faire ce que nous sommes (nos goûts, nos habitudes...) en changeant seulement d'apparence. Mais arrêtons-nous sur cette jolie expression : "ça fait pas de la magie". Un adulte aurait peut-être dit : "on ne change pas par un coup de baguette magique". L'enfant a peut-être voulu dire cela. Il n'empêche que nous ne pouvons pas ne pas songer à ce que l'on dit de la pensée enfantine que l'on qualifie de "pensée magique", c'est-à-dire une pensée préscientifique et prélogique qui ne perçoit pas la causalité des événements mais attribue ce qui advient à une volonté mystérieuse, magique. Force est de constater que l'enfant témoigne ici qu'il a compris que cette explication n'était pas acceptable. Nous pensons que la discussion à partir du livre lui a permis de faire partager une représentation de la vie et du monde qui peut aider les autres à dépasser des représentations qui sont autant "d'obstacles épistémologiques"<sup>21</sup>.

- Maîtresse (III-40) : "Qu'est-ce qui fait pas de la magie ? Les autres vous n'avez pas une idée là-dessus ?

Si l'on interroge ici la posture de l'enseignante, on peut y voir une ruse pédagogique classique du maître qui feint de ne pas avoir bien compris, le but serait qu'on lui explique davantage. Si l'on ne

peut exclure totalement ce procédé, il semble surtout que cette attitude vise ici à la fois à soumettre "aux autres" ce qui vient d'être dit et à se placer en position, sinon d'ignorance du moins en retrait pour encourager les enfants à penser en commun leurs idées.

- Laury (III-41) : "Parce que c'est pas...il ne peut pas devenir un ...un lapin s'il a juste mis un masque de lapin".

Laury va expliciter le "tout de suite" de Jeanne (39) qui est au coeur de son argument par "ne peut pas devenir". Elle exprime par là qu'elle a compris que tout changement de personnalité prend du temps et ne peut pas être immédiat. Comme le rediront d'autres élèves de cette classe à un autre moment, "on peut changer en grandissant mais on restera toujours le même".

- Maîtresse (III- 42) : "Ah, d'accord."

Cet accord n'est pas simplement poli, il est l'accord de la raison de l'adulte aux raisonnements de l'enfant. Il manifeste à l'enfant que nous avons entendu ce qu'il a dit et qu'il nous a convaincu.

## POUR NE PAS CONCLURE

Il serait bien imprudent de vouloir conclure ici à partir de ces quelques propos d'enfants. D'autres analyses sont en cours pour vérifier l'hypothèse de la lecture en réseau au service du "réseau d'idées"22. Néanmoins, il est désormais possible de dresser un premier bilan provisoire à la lumière de ce qui vient d'être dit. Il nous semble que l'histoire racontée aide des enfants de cinq ans à penser leur vie grâce à "la réalité de la fiction" (J. Bruner). Or comme le disait A. Rabany : "ce dialogue (entre le lecteur et le livre) ne peut s'instaurer que si le lecteur perçoit la réalité de la fiction comme pouvant être sa réalité."23 En s'identifiant au héros, en "vivant" concrètement les aventures du chat Narcisse, ils ont compris son refus d'être soi, son désir d'être un autre qui le pousse à changer son apparence. En saisissant par l'identification donc, les enjeux psychologiques et existentiels du texte, des enfants ont pu se construire comme individu.

Ceux qui ont compris avec Narcisse, à la fin de son aventure, que : "un chat est un chat, un lapin est un lapin, et c'est très bien comme ça." auront accédé au principe "d'individuation" qui fait que je me distingue d'un autre et que je m'assume comme je suis. On peut alors faire le pari qu'ils ont fait une avancée vers la compréhension de soi pour reprendre la belle formule de P. Ricoeur.24

---

(1) Consulter sur le site de l'IUFM : [www.oreans-tours.iufm.fr](http://www.oreans-tours.iufm.fr) rubrique : Ressources puis UCFR Sciences de l'homme et philosophie puis CHEVAILLIER Bruno, la page : " Etat des lieux et perspectives ".

(2) Voir le numéro de Diotime précédent. Après cette expérience nous sommes désormais devenus plus nuancés sur ce rapport de succession et nous pencherions davantage maintenant pour un

rapport d'inclusion entre compréhension et interprétation. Sur cette question lire C. Tauveron, "Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant", Repères n° 19, 1999, pp. 9-37.

(3) MEN, Qu'apprend-on à l'école maternelle? CNDP/XO éditions, 2002. Objectif : "Se familiariser avec le français écrit et construire une première culture littéraire", pp 78-88. Programme : "Construire une première culture littéraire", p.81.

(4) Grégoire Solotareff, Ecole des loisirs, 1998.

(5) M. Butlen, "Lire, comprendre, interpréter des textes littéraires à l'école", Argos n°30, 2000.

(6) Cf C. Tauveron, article cité.

(7) Les tours de parole ont été numérotés : III, 42.

(8) Nous allons expérimenter prochainement ce type de démarche avec le même livre dans une classe de CE2-CM1.

(9) Faire de la philosophie à l'école élémentaire, ESF, 2002, p. 57.

(10) op. cit. p. 59.

(11) Sur cette notion, qui agite de nombreuses questions que nous ne négligeons pas, mais qui ne sont pas ici l'objet de notre réflexion, on lira les pages 52-55 du livre d'A. Lalanne.

(12) MEN, Qu'apprend-on à l'école maternelle? CNDP/XO éditions, 2002, p.81.

(13) op.cit. p. 55

(14) M.F. Daniel, "Une coopération de haut niveau : l'exemple de la philosophie pour enfants" in Je parle, tu parles, nous apprenons", Coopération et argumentation au service des apprentissages (ss la dir. de E. Auriac-Peyronnet), De Boeck, 2003, p. 241.

(15) Son nom est déjà tout "un mythe", que l'histoire ici raconte à l'envers puisqu'au lieu d'aimer son image, il veut en changer.

(16) Voir par exemple N. Grimaldi, L'art ou la feinte passion, PUF, coll. Epiméthée, 1983, "la leçon des masques" p.p.5-29.

(17) Id. p. 14.

(18) Bien sûr, toutes ces réflexions philosophiques ne sont pas accessibles aux enfants et la maîtresse elle-même n'avait qu'esquissé ces pistes au préalable. Il ne s'agit certainement pas à l'école primaire d'en arriver là avec les élèves. Mais nous voudrions prouver par là deux choses : la première est que

l'album Un chat est un chat est un texte "proliférant" qui comme le définit Catherine Tauveron, engage des questions d'interprétation qui ne sont pas seulement : "qu'est-ce que dit le texte ? " mais au-delà de ce que dit le texte, qu'est-ce qu'il me dit ? Quelle morale, enseignement, portée symbolique... puis-je en dégager ?" ("Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant", Repères n° 19,1999, p. 21) A l'énumération précédente nous ajoutons, on l'aura compris, "quelles questions philosophiques ? ". La deuxième preuve est qu'il nous apparaît de plus en plus nécessaire sur le plan didactique d'aider les enseignants du premier degré à dégager les enjeux philosophiques des textes pour y réfléchir à leur niveau. Nous sommes alors renvoyés à la question de la formation des maîtres qui est en train d'émerger en France. Les débats du Colloque : "Faire philosopher à l'école : les élèves ? Les maîtres ?" qui s'est tenu à Caen les 24 et 25 novembre 2004 ont commencé à l'éclairer.

(19) op. cit. p.64.

(20) Cette transposition de l'abstrait par l'image est une piste féconde à explorer par les pédagogues. Michel Piquemal, qui en est un des précurseurs, avait raison de rappeler, au cours de sa conférence du 26 janvier 2005 à l'IUFM d'Orléans, la distinction entre le logos (à la fois raison et langage en grec) et le muthos (le mythe, la mythologie), qui fonde la philosophie occidentale à l'opposé de la philosophie orientale. Le texte de cette conférence sera prochainement consultable sur le site de l'IUFM : [www.orleans-tours.iufm.fr](http://www.orleans-tours.iufm.fr) rubrique : Ressources puis UCFR Sciences de l'homme et philosophie puis CHEVAILLIER Bruno.

(21) Au-delà de la référence explicite à Bachelard (philosophe des sciences), il s'agit pour nous d'évoquer, en passant, l'importance de ce type de pratique pour la construction de la pensée scientifique chez l'enfant.

(22) Une comparaison entre ces élèves de G.S. et ceux de cycle 3 à partir d'un même réseau d'albums est en train d'être expérimentée.

(23) "Textes et prétextes" Comment philosopher avec les enfants à partir d'histoires ? Conférence du 26 janvier 2005 Le texte de cette conférence sera prochainement consultable sur le site de l'IUFM : [www.orleans-tours.iufm.fr](http://www.orleans-tours.iufm.fr) rubrique : Ressources puis UCFR Sciences de l'homme et philosophie puis CHEVAILLIER Bruno.

(24) Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II, Paris, Seuil 1986. Cité par C. Tauveron. Article cité, p. 33, et note 27 p. 37.