

Les débats à partir de la littérature : une voie indirecte qui contribue à la formation du sujet-enseignant

Annick PERRIN, professeur de philosophie à l'IUFM de Créteil (annick.perrin@neuf.fr)

Je suis philosophe de formation et je travaille en IUFM. Je voudrais d'abord situer ma pratique des débats à partir de la littérature en formation d'adultes, par rapport à mes objectifs de formation et au contexte actuel de la formation des professeurs des écoles.

FORMER DES " SUJETS - FORMATEURS - D'AUTRES - SUJETS "

Je forme des professeurs des écoles à l'éthique du métier, ce qui suppose la mise en place à la fois d'attitudes et de démarches réflexives chez les futurs enseignants. Former des " sujets " relève avant tout d'une éthique de la liberté. Le sujet se définit, non seulement par son autonomie morale et intellectuelle, mais par son ouverture à l'altérité, par l'aptitude à s'arracher à ce qui tend à se figer en soi, du fait de l'habitude et du poids de la norme, dans l'exercice de la pensée comme dans le rapport à autrui. L'enseignant doit considérer ses élèves comme radicalement " autres ", toujours susceptibles d'évoluer de manière imprévisible et de le surprendre. S'il vise à former des sujets libres, et non à faire de ses élèves des " produits normés " selon les attentes de l'institution, il doit renoncer à l'idée de pouvoir exercer une maîtrise totale sur leur croissance. Il a à reconnaître la part d'inconnu qui est en eux et à maintenir ouverts ses jugements et ses attentes. On s'inscrit bien ici dans l'éthique, mais au sens où l'entend E. Lévinas dans *Totalité et infini*, en tant que l'éthique ouvre ce qui tend à se refermer, à se définir.

Sachant que la pratique quotidienne du métier, si elle n'est pas portée par un questionnement, une recherche, risque de se refermer sur des représentations figées, dont on sait combien elles peuvent avoir des effets stigmatisant sur les élèves, il faut trouver comment travailler cette ouverture permanente en formation.

La réflexion sur les valeurs est nécessaire, mais elle doit déboucher sur des choix d'action. On ne peut en rester à la généralité des principes. L'enseignant est un existant confronté à d'autres existants et c'est dans la praxis, confronté à des situations singulières, qu'il doit peser le bien-fondé de son action en tant qu'elle vise la formation de sujets libres. Il est lui-même pris dans ces situations comme sujet désirant qu'elles gratifient ou mettent en difficulté, mais il a le pouvoir de les analyser et de les faire évoluer. Il doit apprendre à se distancier de ses premières grilles de lecture, à interpréter ce qui se passe dans le groupe-classe, en prenant en compte la complexité des paramètres en jeu (cognitifs, affectifs, sociaux), dont sa propre attitude et ses attentes à l'égard du groupe font partie. Les aptitudes intellectuelles que j'essaie de développer dans cette perspective sont la capacité de décentration vis-à-vis de ses représentations, la suspension provisoire de tout jugement hâtif, la capacité d'analyse des ressorts non apparents de situations et des comportements, l'imagination du

possible (par exemple, la capacité à se représenter comme possibles d'autres compétences chez les élèves que celles qui se manifestent au présent, d'autres façons de travailler ensemble, etc.).

Or, de tels objectifs ne sont pas faciles à mettre en oeuvre dans le contexte actuel de la formation très brève que reçoivent les professeurs des écoles (huit mois seulement dont trois stages de trois semaines). Les évaluations multiples et rapprochées auxquelles sont soumis les professeurs-stagiaires dans des conditions souvent éprouvantes (stages en milieu difficile), exercent une telle pression sur eux qu'elles engendrent parfois de fortes résistances par rapport à l'activité réflexive, tant leur demande de savoir-faire est insistante, voire exclusive. Le poids de la réalité institutionnelle sature bien souvent l'accès à la pensée du possible.

Pour faire face à ces difficultés, j'utilise un réseau de dispositifs variés qui reposent sur la parole échangée au sein des groupes, dans des cadres et avec des finalités différents. Il y a " travail " de la parole dès qu'on institutionnalise un moment d'échanges langagiers, ce qui suppose de définir des règles, une fréquence, les finalités précises de ces échanges : je pratique d'une part, en les adaptant aux structures contraignantes de la formation, certains dispositifs de la pédagogie institutionnelle, mais aussi par ailleurs **les ateliers philosophie et les débats à partir de la littérature**, dans lesquels on offre aux formés des espaces de réflexion, sans liens directs avec leur vécu professionnel. Ces deux derniers dispositifs constituent une stratégie de détour pour former les futurs enseignants. Ces derniers peuvent s'y exercer à la liberté de penser sur des questions vastes, de type philosophique. Si ces dispositifs sont mis en place à intervalles réguliers, je pense qu'ils ont des retombées professionnelles, bien qu'indirectes, en ce qu'ils forment à des postures et à des démarches de pensée.

Avec le travail sur la littérature, dont je traite ici, sont abordées des questions principalement référées au champ circonscrit de la philosophie qu'est l'éthique, mais ces questions sont réfléchies à partir des scénarios de vie proposés par les fictions. Les ateliers philo, par contre, sollicitent l'expression de la pensée dans le langage de la rationalité pure.

Je pense que c'est la mise en réseau de ces différents dispositifs qui concourt à la formation d'un " sujet-formateur-d'autres-sujets ", mais dans ce réseau, les débats à partir de la littérature occupent une place de choix, en ce qu'ils concernent la formation du jugement éthique.

J'ai privilégié, dans cette présentation, les débats à partir de la littérature, d'une part parce que les récits de fiction me semblent faciliter et dynamiser l'effort de penser sur des questions vastes, et parce qu'ils constituent un terrain d'expérimentation privilégié des valeurs. Dans les débats à partir de la littérature, les lecteurs s'entraînent à l'exercice de la " sagesse pratique ", appliquée aux évaluations portées sur les actions et les personnages des fictions.

Je précise enfin qu'en traitant du travail mené avec les adultes je ne traite que d'une partie du dispositif mis en place. Celui-ci se prolonge, autant que les structures et les choix des stagiaires le permettent, par son transfert et son adaptation dans des classes de cycle 31. Ce sont les mêmes

récits de la littérature de jeunesse (albums, contes), sélectionnés en fonction des thèmes abordés, mais aussi en tenant compte de leurs qualités esthétiques (qualité de langue et, s'il s'agit d'albums, qualité plastique également) qui sont utilisés avec les adultes et avec les enfants. Je ne parlerai pas des aspects didactiques de ce transfert ici, mais sur le plan de l'éthique de la relation enseignant/enseigné, il faut souligner la valeur heuristique indéniable de ces expérimentations dans les classes. La mobilisation de l'effort de penser chez les enfants et la richesse, voire la maturité de certains de leurs propos lors de ces débats, notamment de la part d'enfants en difficulté scolaire, révèle aux professeurs-stagiaires un potentiel qu'ils ne soupçonnent pas chez leurs élèves. Cette expérience modifie leur regard et dynamise leur réflexion sur l'enfance et le métier. La littérature n'a pas le privilège exclusif de tels effets. Il en est de même pour les ateliers philosophie, toutes les tendances confondues. Mais, parce que la littérature est au programme du cycle 3, et que le point d'appui du texte constitue une sécurité pour les enseignants, ils s'y engagent plus volontiers.

INTÉRÊT SPÉCIFIQUE DE LA LITTÉRATURE DANS LES DÉBATS D'IDÉES AU SEIN DES GROUPES DE FORMATION

Le choix des récits à partir desquels on choisit de travailler est décisif, car le récit n'est pas qu'une amorce pour la réflexion, dont on pourrait s'affranchir totalement ensuite. C'est un point d'appui qui va continuer à nourrir la pensée, même si par moments celle-ci prend son envol de manière autonome. Dans l'optique d'une réflexion sur les valeurs, nous privilégions les fictions qui mettent en scène ou suggèrent l'existence d'un conflit (le conflit peut n'être qu'intérieur ou bien inscrit dans l'action même des personnages). Ce sont les histoires qui confrontent le héros à un choix existentiel ou moral difficile (le " dilemme moral " en serait la figure extrême), ou qui permettent de se représenter cette difficulté, qui font le mieux progresser le jugement éthique.

Nous retiendrons trois aspects du texte littéraire, qui nous semblent intéressants dans l'optique d'un usage " réflexif " des textes :

Le symbole, la métaphore donnent un " plus " à penser

La littérature fait fonds sur la polysémie du langage. Elle se meut dans la métaphore et le symbole, la pensée analogique, le " voir comme ". Le symbole dit la situation de l'être de l'homme dans le monde. Il a une fonction ontologique. Il s'adresse aux émotions en tant que les émotions, dans l'expérience esthétique, ont une fonction cognitive. Le symbole ouvre le sens indéfiniment, il donne un " plus à penser ". Il dynamise la pensée et constitue un puissant étayage dans la compréhension des liens entre les histoires et la vie.

On ne se sent jamais " orphelin " dans la réflexion à partir de la littérature, car elle donne des mots et des images pour penser. La richesse des connotations de la langue dynamise la réflexion abstraite dans ses commencements. C'est au formateur d'amener les formés à dénoter l'objet de pensée avec de plus en plus de précision.

Littérature, " réalité ", " possibilité "

La fiction crée des mondes possibles pour mieux explorer la complexité de la réalité humaine.

La littérature, contrairement à la philosophie, n'est pas travaillée par la question de la vérité mais par la question du sens (y compris la littérature contemporaine qui explore largement l'absence de sens, car l'absence de sens n'est jamais qu'une figure possible de la question du sens). Ce n'est pas la raison, toujours en quête d'un langage transparent et univoque, mais l'imagination créatrice qui mène cette exploration. Les fictions de la littérature offrent au lecteur des expériences virtuelles, qui peuvent évoquer, par certains traits, celles que nous avons vécues, comme faire partie de celles que nous n'avons jamais vécues et que nous ne vivrons jamais. Elles élargissent à l'infini la représentation des possibles liés à la vie humaine. Car, la littérature, comme l'a montré magistralement Paul Ricoeur dans *Temps et récit*, n'est pas mimésis. Elle n'est pas reproduction de la vie par imitation, mais création, transfiguration du réel. En retour, l'interprétation de l'oeuvre peut donner naissance à une autre lecture du réel, plus riche de sens : la fonction de la fiction est " révélatrice et transformante à l'égard de la pratique quotidienne; révélatrice en ce sens qu'elle porte au jour des traits dissimulés, mais déjà dessinés au coeur de notre expérience pratique ; transformante, en ce sens qu'une vie ainsi examinée est une vie changée, une vie autre ".² Ce n'est pas l'art qui imite la vie mais la vie qui imite l'art car l'art a le pouvoir de modifier notre rapport à la vie.

Les effets éthiques du récit

Les récits de fiction parlent avant tout de l'existence humaine. Ils le font à partir de personnages et de scénarios de vie singuliers qui deviennent des emblèmes lorsqu'ils explorent des territoires de la condition universelle de l'homme. Le récit repose sur la catégorie du " trouble " et de " l'épreuve " Il n'y a de récit possible, comme le dit J. Bruner,³ que si le désordre s'introduit dans la stabilité des choses. Ce bouleversement de la réalité décrit par Aristote comme " péripétie " engendre l'action qui va s'efforcer de remédier au déséquilibre introduit dans une vie sans " histoire(s) ". La condition de possibilité du récit, ce qui fait qu'il peut y avoir quelque chose à raconter, repose sur cette structure simple : " état initial, péripétie, action, coda ". Si les enfants maîtrisent cette structure sans l'avoir appris, dès qu'ils sont en âge d'apprécier les histoires, c'est que, dans notre culture, c'est à travers ce prisme qu'on pense l'existence humaine.

Or, si le plaisir esthétique pris à entrer dans de nouvelles histoires suspend tout jugement moral réel de la part du lecteur, les récits n'en sont pas moins l'occasion réitérée d'évaluer les actions des personnages, de les louer ou de les blâmer. " Les expériences de pensée que nous menons dans le grand laboratoire de l'imagination sont aussi des explorations menées dans le royaume du bien et du mal ", écrit P. Ricoeur⁴.

En " troublant l'ordinaire ", en introduisant le désordre par la péripétie, le récit de fiction invite à interroger la norme, à proposer des évaluations nouvelles qui affrontent ou ébranlent les moeurs courantes. Si l'on entend par " morale " l'ensemble des normes, interdits, prescriptions qui régissent la vie des membres d'une collectivité, dans le but de les protéger de la violence, on peut dire que la

narrativité incite à la visée éthique par-delà la morale. Contrairement à la morale, l'éthique ne prescrit pas et n'a pas de certitudes. Elle est une instance critique qui enquête sur le fondement légitime des valeurs. Plus radicalement, l'éthique est recherche de " la vraie vie ". Elle vise, non l'assujettissement de l'individu par les règles, mais l'élaboration d'une ligne de conduite susceptible de permettre l'accomplissement de l'homme en relation, avec et pour autrui. Là où le jugement moral affirme et sanctionne, l'éthique est en recherche. Le jugement éthique doit donc pouvoir donner lieu à des réévaluations. Il n'est jamais définitif.

Or l'évaluation comparative des manières d'être et d'agir, qui se fait à partir des identifications aux personnages, nourrit la visée éthique. Elle exerce le lecteur à la " sagesse pratique ", c'est-à-dire à la nécessité de formuler des jugements en situation. L'ambiguïté des situations existentielles, l'écart entre les principes et la complexité du réel aiguillonne la réflexion éthique. On pourrait même dire que l'éthique a besoin de l'art de raconter. L'imagination éthique se nourrit de l'imagination narrative. La visée éthique a besoin de s'investir dans des récits qui permettent de mettre à l'essai des choix d'action en les confrontant à des possibilités adverses.

LES DÉBATS À PARTIR DE LA LITTÉRATURE, UNE VOIE FÉCONDE POUR L'ELABORATION DU JUGEMENT ETHIQUE

Dès lors qu'on assigne un but à ces débats quant à la progression de la pensée, la médiation d'un animateur averti, qui connaît bien le texte et les problématiques qui s'en dégagent, est nécessaire pour faire converger les interventions vers ce but. Tout l'art de l'animation réside dans un guidage qui allie ouverture, souplesse et précision.

Dans la mesure où la réception des récits par les lecteurs est d'abord émotionnelle, les évaluations spontanées qu'ils portent sur les actions des personnages sont largement de l'ordre de la projection affective ou culturelle. Le trajet de pensée visé par les débats greffés sur la littérature consiste, pour les participants, à suspendre leurs jugements spontanés et, par l'ouverture à d'autres interprétations, par la méditation sur l'élément conflictuel, paradoxal des situations offertes par le récit, à amorcer d'autres évaluations possibles. Ce travail est plus important que la nouvelle évaluation à laquelle il peut donner lieu. Ce qui compte, c'est que la perplexité gagne les participants et que la pensée cherche une autre direction. Si certains nuancent leur position ou la modifient, le choix de conviction qu'ils font alors a du sens parce qu'il est le fruit de cette exploration nouvelle, mais, comme nous l'avons dit plus haut, son statut n'est jamais définitif.

Prenons comme exemple un moment du travail mené avec un groupe d'enseignants en formation sur un album de jeunesse : Le voyage d'Oregon, de Rascal et L. Joos. Ce récit a donné lieu à deux séances de travail, dont la première seule nous intéresse ici (la seconde étant réservée aux problèmes de transposition didactique et d'adaptation dans les classes). Cette séance reposait sur un travail interprétatif du texte qui s'est ensuite déplacé vers la discussion d'une problématique plus philosophique.

L'histoire raconte l'aventure d'un clown nain, Duke, qui décide de rendre sa liberté à son ami, l'ours " Oregon ", lequel travaille dans le même cirque que lui, en le ramenant dans sa forêt natale. Ce voyage prend une valeur initiatique pour Duke, qui part en quête de lui-même, sans perspective de retour. Au cours de ce voyage, il rencontre Spike, un chauffeur de camion, qui évoque le racisme vis-à-vis des noirs et pointe le masque de clown derrière lequel Duke se cache, comme le signe de sa difficulté à supporter le regard des autres sur son handicap. Duke découvre la pure joie d'exister au contact avec la nature, sans rien posséder. Après qu'il ait accompli sa promesse envers Oregon, l'image finale, sans texte, le donne à voir marchant seul dans un chemin enneigé, son nez rouge gisant dans la neige. On notera que le héros semble faire " naturellement ", sans heurts, le choix d'un nouveau départ. Le texte n'évoque que du bonheur, mais l'image finale est suffisamment ambiguë pour susciter chez certains lecteurs la représentation de tout ce qui peut entraver le choix de Duke, voire le dénuier de sens..

Ce récit foisonne de thématiques portées par le langage poétique et la beauté plastique des images. Il peut être l'occasion de mener une réflexion sur la tolérance et le rejet de la différence, sur la normalité, sur ce que sont le " bonheur ", la " joie " etc.

Mais avec des adultes, nous abordons la problématique plus centrale, et plus difficile aussi, de la liberté comme pouvoir de choix qu'un homme peut exercer sur sa vie, malgré ce qui le conditionne au départ (le handicap du héros ici). Passer outre ce donné et faire un choix qui vise à en assumer la difficulté est une condition de la liberté.

La problématique de la liberté a été amenée progressivement lors d'un exercice de variation imaginative sur l'avenir possible de Duke, au point où le récit s'achève, en prenant comme point de départ de la réflexion la dernière image du livre, image sans texte où l'on voit le héros partir seul vers on ne sait quelle destinée. La question : " Comment voyez-vous l'avenir de Duke désormais ? " permet de revenir sur l'interprétation du récit. Deux représentations contradictoires se sont dégagées du groupe : pour les uns, le personnage va à la catastrophe (certains parlent même de suicide) parce qu'il se retrouve seul, âgé (le récit donne des indications discrètes mais précises sur l'âge du héros), et qu'il a abandonné toutes les protections que lui octroyait son statut de clown. Ce groupe pense que cette histoire est sinistre et qu'il ne faut pas la mettre entre les mains des élèves ; les autres considèrent ce voyage comme libérateur pour Duke, car grâce à lui, il s'affranchit de sa peur du regard des autres et va vers une " nouvelle vie ". Aucun obstacle n'est envisagé par eux. Dans les deux cas, le jugement porté est unilatéral et repose sur le clivage entre une vision tout optimiste ou toute pessimiste de l'avenir du héros, alors que le problème soulevé se joue dans l'articulation entre l'exigence de liberté, le risque, et le besoin de sécurité d'un individu objectivement fragile. Il s'agit de penser le lien entre la liberté et la prise de risque.

Comment aider les deux groupes à dialectiser leur pensée, à comprendre où se situe la cohérence et les limites des différents points de vue ? Je procède en faisant circuler les contraires pour dialectiser chaque point de vue : on demande à ceux qui ne voient que la force de vie du personnage de réfléchir

à la difficulté de sa condition et à ceux qui ne voient son avenir que comme un naufrage existentiel de pointer tout ce qu'il découvre sur la vie à l'occasion de ce voyage. Cet exercice prend appui sur des allers-retours entre le texte et les idées, mais il peut comporter aussi des moments de réflexion autonomes jusqu'au point où les idées se tarissent et où le retour au texte permet alors de relancer la dynamique réflexive.

La difficulté est qu'il faut arriver à penser ensemble la liberté de tout être humain de décider de sa vie et les conséquences d'un tel choix, et ce à partir de la situation singulièrement risquée du héros de Rascal et Joos. Mais c'est cette situation fictive qui fait que la question de savoir si la liberté a, ou non, une valeur inconditionnelle prend tout son sens. Ici, le handicap du personnage, son âge, accentuent pour le lecteur le conflit existentiel possible entre le désir de liberté et le besoin de sécurité. Car, jusque-là, le nanisme de Duke était intégré à sa fonction de clown, tandis que l'abandon volontaire de cette fonction, qui est aussi son gagne-pain, expose sans protection ce qui n'est plus que son " handicap " au regard des autres.

Le paradoxe entre le désir de liberté du personnage et sa fragilité objective complexifie la question qui devient, formulée sur le mode existentiel : " Un homme peut-il, à toute étape de la vie et quelles que soient les circonstances, faire un choix libre sensé qui risque d'avoir des conséquences lourdes sur son avenir ? ". De telles questions ne sont pas simples et n'ont pas de réponses définitives. Mais elles aiguissent le jugement éthique.

Dans le groupe d'enseignants en formation où nous avons travaillé sur Le voyage d'Oregon, c'est moins le contenu des jugements qui a évolué au fil des échanges que leur " dialectisation ", du fait de la prise en compte du point de vue adverse. La réflexion s'est complexifiée. Lors de la synthèse, je rassemble les différentes positions exprimées et leur argumentation. Je rappelle la façon dont la pensée a évolué mais je laisse à chacun la liberté d'arrêter son choix personnel, toujours susceptible d'évoluer au fil du temps. Cette fonction peut être déléguée dès la deuxième séance.

Il est difficile d'évaluer les effets sur les stagiaires de ce type de discussions (elles portent en moyenne sur trois récits différents et quatre séances leur sont consacrées dans l'année), puisque nous les pratiquons en parallèle avec d'autres dispositifs qui interagissent entre eux. Je n'évoquerai donc que les éléments qui ressortent des bilans auprès des groupes avec lesquels je travaille de cette manière, ainsi que mes propres observations.

Les bilans mettent en relief une satisfaction partagée par la majorité des participants, difficilement pensable en début d'année, à " se poser de plus en plus de questions qui n'ont pas de réponse définitive ", autrement dit on note, non seulement une tolérance à la frustration de la non-réponse, mais une intégration de l'idée de " cheminement " de la pensée, que les débats amorceraient sans la clore. J'observe une participation de plus en plus nombreuse au fil de l'année, que j'attribuerai non seulement à la répétition de l'exercice, mais à la facilitation du travail de pensée par le va-et-vient entre les idées et le récit. Je constate également une nette levée des inhibitions à penser la complexité, un plaisir et une aisance à se pencher sur des questions éthiques difficiles, même chez

ceux qui semblaient " frileux " par rapport à ce type de réflexion en début d'année. Les jugements sont moins hâtifs et plus nuancés, la projection affective mieux contrôlée. L'écoute des points de vue adverses est plus impliquée, moins défensive, même si quelques-uns restent campés sur leur position première. Pour la plupart, ce qui dans la pensée était figé, trop rapide, donnant lieu à des points de vue schématiques, insuffisamment différenciés, trop " affectifs ", s'est assoupli, libéré. La pensée est plus mobile, ouverte sur son " autre ", capable d'affiner le jugement.

Il reste à comprendre ce qui, dans la discussion à partir des fictions, peut tendre vers de tels effets. Les aptitudes de pensée que j'évoque relèvent à la fois de l'intelligence et de l'affectivité. Or la pensée qui s'exerce à travers les fictions, parce qu'elle se livre à des évaluations référées à des situations existentielles singulières, est toujours un " mixte " de réflexion rationnelle et d'élaboration des émotions qui concernent, non le sujet de la raison mais celui du désir. J'é mets l'hypothèse qu'en même temps que les variations imaginatives et les discussions sur les fictions constituent une sorte de laboratoire pour le jugement éthique, s'ouvre la possibilité d'un remaniement des affects liés aux projections de chacun dans le scénario du récit. Il me semble que c'est la circulation des idées et des affects, telle qu'elle s'opère dans le double registre de la pensée consciente et rationnelle et dans celui des intuitions, partiellement inconscientes, liées à la vie émotionnelle, qui suscite l'aptitude à la décentration, l'ouverture à l'altérité dans la prise en compte de points de vue adverses, une plus grande tolérance à la frustration de ne pas savoir, une levée des inhibitions à penser la complexité...

C'est la raison pour laquelle, dans ce contexte de la réflexion à visée philosophique menée à partir de la littérature, je ne dissocie pas le trajet qu'effectue la pensée d'un travail sur la subjectivité. La formation du sujet implique qu'on oeuvre à ce double niveau.

(1) NDLR : les programmes de 2002 préconisent ce type de travail avec les élèves. Voir sur ce point dans Diotime les articles de C. Avelange (n°20), E. Chirouter (23 et 24), B. Chevaillier (25 et 26), M. Dessault (25).

(2) P. Ricoeur, Temps et récit, tome 3, Seuil, p 285.

(3) J. Bruner, Conférence " La réalité de la fiction ", Forum Retz, Paris, avril 2004.

(4) P. Ricoeur, Soi-même comme un autre, Seuil, 1990, p 194.