

La littérature et la philosophie pour enfants

Nous avons publié dans le dernier numéro de Diotime le résumé de la thèse de Monique Desault (2011, Montpellier 3). Nous reprenons ici ses principales conclusions.

Les divers domaines (philosophie, psychologie, sociologie, neurosciences, etc.), dans lesquels j'ai puisé pour expliquer ma démarche, nécessitent d'être mis en évidence en lien avec les résultats de mes analyses au regard des deux hypothèses principales suivantes :

1ère hypothèse : La discussion à visée philosophique, lorsqu'elle s'amorce à partir des fictions littéraires, développe chez les élèves, grâce au ressort de l'empathie envers les personnages de fiction et à la médiation de l'enseignant, des exigences éthiques et une capacité de réflexion approfondie sur les valeurs.

2ème hypothèse : Le rôle médiateur de l'adulte et la qualité de ses gestes professionnels est une des clés de ce développement.

I. Première hypothèse

Ma première hypothèse portait principalement sur le rôle médiateur de la littérature dans le développement moral de l'enfant. Plusieurs auteurs convergent dans ce sens. Contrairement au préjugé prédominant selon lequel l'imagination pouvait constituer un frein au raisonnement logique, Harris montre que celle-ci favorise le jugement causal. Le cas de Kévin dans la classe A illustre bien la capacité d'un enfant à passer de la fiction à la généralisation. L'imagination débordante dont il a fait preuve durant la séance consacrée à la rencontre avec le texte ne l'a pas empêché d'être à l'écoute, concentré et actif dans la DVP qui a suivi. De même, les résultats obtenus en travaillant avec deux versions différentes de L'Anneau de Gygès montrent que le groupe 1 qui a eu comme support une version plus littéraire est entré plus facilement dans la tâche d'écriture et a trouvé plus d'ancrage imaginaire que le groupe 2 pour la suite inventée. Dans leurs réactions premières, les élèves de G1 ont manifesté leur appréciation du texte par une posture de critique littéraire alors que ceux de G2 qui n'ont pas eu la partie contextuelle de l'histoire ont focalisé leur attention sur les deux éléments centraux avec de nombreuses interrogations pour combler les lacunes du textes. Les étapes dans lesquelles les élèves de la classe A ont pu entrer dans la fiction et l'explorer ont contribué à leur engagement actif dans les activités proposées comme en témoignent leur enthousiasme et leur participation orale importante.

Les recherches de Ricoeur insistent sur la richesse qu'offre la littérature comme laboratoire de valeurs dans la mesure où celle-ci fait appel à notre imagination et notre sensibilité. La fiction constitue des exemples sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer pour penser. Mais ces exemples sont des situations existentielles où des personnages incarnent de manière sensible des choix de valeurs différents, voire contraires. Avec L'Anneau de Gygès, les élèves de la classe A n'ont pas manqué de s'interroger sur les mobiles des personnages du berger et de la reine. Ces investigations sont un

passage primordial avant d'aborder la problématique philosophique sous-tendue dans le mythe de Platon.

A) L'Anneau de Gygès et l'éducation aux valeurs

Le choix comme support de l'Anneau de Gygès, mythe écrit par Platon, est emblématique de l'objectif poursuivi dans cette recherche. Placée au début de son oeuvre maîtresse *La République*, cette fiction constitue le point de départ d'une thèse selon laquelle la création d'une République n'est possible qu'à la condition que les gens qui ont le pouvoir agissent pour le bien commun et non pour leur intérêt propre et que les citoyens soient suffisamment éclairés pour choisir correctement leurs dirigeants. Cela suppose une maîtrise de soi, une maîtrise de ses propres désirs qui ne peut s'acquérir sans une volonté, elle-même suscitée par une motivation intérieure. Le projet de Platon est au fond un projet éducatif qui rejoint celui de l'éducation aux valeurs à notre époque. Mais toutes les philosophies et pédagogies qui s'appuient uniquement sur la raison ont échoué à proposer un modèle efficace. C'est en ce sens que je me suis intéressée à Tsunesaburo Makiguchi, éducateur japonais encore peu connu en France, auteur d'une théorie des valeurs originale. Dans son ouvrage *Education pour une vie créatrice de valeurs*, en réfutant l'idée admise que la vérité était une valeur, il a remplacé dans la trilogie platonicienne la vérité par la notion de gain. Il met ainsi en avant que l'objectif de l'éducation rejoint celui de la vie et que la création de valeurs est un autre nom pour désigner le bonheur recherché par tous les hommes. Cette notion de création de valeurs implique qu'il existe en chaque être humain un potentiel infini qui tend vers le bien. C'est cette capacité innée qui fait que face à un comportement altruiste on éprouve ce que le psychologue Haidt appelle un sentiment d' "élévation", c'est-à-dire une réponse émotionnelle faite de chaleur et de joie. S'appuyant sur des recherches neurobiologiques (A. Damasio) et psychologiques, il place l'intuition avant la raison dans les jugements moraux. (D'où l'importance accordée aux réactions spontanées des élèves après la lecture d'un texte.) C'est pourquoi il affirme que la vertu s'acquiert par induction dans la confrontation avec autrui et l'expérience, et qu'elle se construit à travers des exemples dont on est témoin. Les discussions autour des personnages de l'histoire de Gygès et du comportement de ce dernier sont un exemple de situations qui favorisent ce développement. C'est grâce à ces interactions que Marine et Jérémy ont "bougé" dans leurs conceptions éthiques.

B) L'empathie

La création de valeurs suppose aussi la prise de conscience d'une interdépendance entre soi et les autres, entre soi et le monde, notion que l'on retrouve dans le bouddhisme et dans la philosophie antique, car le bonheur ne peut se construire sur le malheur d'autrui. C'est en cela qu'il nous a paru primordial de nous intéresser à l'empathie, cette capacité qui permet de comprendre ce que pense et ressent autrui. Howland montre justement qu'avec l'Anneau de Gygès, être invisible, c'est manquer d'"imagination interprétative", dans le sens où on ne voit pas, on ne se rend pas compte que l'on peut faire du mal à l'autre. Si la littérature peut offrir des situations dans lesquelles, en s'identifiant au personnage, on peut éprouver de l'empathie, cela ne signifie pas qu'on peut le faire dans la vie réelle avec toute personne que l'on rencontre. Le psychanalyste Tisseron explique que l'empathie n'est

complète que lorsqu'elle est extimisante c'est-à-dire lorsque "J'accepte qu'en ressentant ce que je ressens, il [l'autre] puisse m'en fournir une représentation qui modifie la perception que j'ai de moi, et, au-delà, de ma vie"

C) Une nouvelle définition de la réflexivité

La mise en relief de l'affectivité et notamment de l'empathie dans la formation morale amène à une nouvelle approche de la notion de réflexivité. La définition de la réflexivité qui part des activités orales et écrites (Bucheton et Chabanne, 2000) mettait en avant les aspects langagiers et intellectuels et leur lien avec la construction de l'identité du sujet apprenant. Ma recherche aborde une autre dimension de la réflexivité complémentaire de celle-ci dans le champ éthique. Ce qui la caractérise, c'est que l'enfant est amené à s'interroger sur ses attitudes et ses choix de valeurs. Ce cheminement qui le confronte à des textes littéraires et philosophiques d'une part, et aux réactions d'autrui d'autre part, doit pouvoir déboucher sur des choix de convictions éclairées dont la finalité est pragmatique c'est-à-dire qu'elle doit orienter l'action. Cette approche de la réflexivité rejoint le célèbre "Connais-toi toi-même" de la philosophie antique.

Pour en revenir à notre hypothèse, la force de la dimension littéraire du texte, c'est d'accrocher la pensée du lecteur par ces images, stéréotypes forts qui sollicitent effectivement son étonnement, son horreur, ou son empathie. Mais la médiation seule de la littérature pour développer la réflexivité ne suffit pas. Certains lecteurs sont capables de le faire mais pas tous, et encore moins les jeunes lecteurs. C'est pourquoi j'en suis venue à la deuxième hypothèse.

II. Deuxième hypothèse : le rôle médiateur de l'enseignant

Je postulais que pour développer le sens moral de l'enfant à travers des pratiques littéraires et philosophiques qui allient oral et écrit, la médiation de l'enseignant tenait une place primordiale. A cette fin, j'ai analysé les deux séances de la classe A dans laquelle j'étais intervenue à l'aide du multi-agenda de l'agir enseignant élaboré par l'équipe du Lirdef. J'ai ensuite comparé les résultats obtenus avec ceux de la classe de Sylvain Connac, que par commodité j'ai appelé B. Les paramètres entre les deux classes étant très différents au niveau du public concerné (très favorisé / ZEP) et de l'expérience de la DVP (débutant/jusqu'à 3 ans), il ne s'agissait pas ici d'une véritable comparaison mais d'une mise en perspective de traits saillants. En effet, le dispositif de Sylvain Connac a la particularité de fonctionner en mode coopératif avec des fonctions attribuées aux élèves pour prendre en charge une partie de l'animation des DVP. Ce dispositif place ces enfants dans un registre méta-cognitif qui les aide à prendre du recul par rapport à ce qui se joue dans la discussion. J'ai cherché à mettre en évidence ce qui constituait un étayage au progrès des élèves dans les séances de Sylvain Connac et les miennes.

Il y a un rôle premier des logiques d'arrière-plan. Celles-ci se sont traduites par notre engagement commun dans la pratique de la PPE, pratique fondée principalement sur la discussion où le maître est un médiateur et donc sur une certaine éthique. Elles se distinguent cependant par leur conception de l'enseignement et des objectifs de la littérature et de la philosophie.

A) Au niveau littéraire

1) Conception du support à la DVP

Ma conviction que la littérature est insuffisamment exploitée à l'école est antérieure à 2002, et repose sur ma propre expérience de la lecture privée et scolaire. Si certains textes étudiés à l'école m'ont marqué, d'autres ne m'ont laissé aucun souvenir. La différence venait le plus souvent de la manière dont ils nous étaient présentés. J'ai été particulièrement touchée par les séances de littérature en cours d'allemand, où le professeur lisait à voix haute un texte d'auteur allemand dans sa langue d'origine puis invitait les lycéens à en débattre. L'émotion suscitée par la musicalité du texte lu avec passion par le professeur et les thèmes abordés dans les textes ont laissé des traces inoubliables, qui sont devenues des repères au moment où la question de l'éducation aux valeurs est devenue centrale dans mon travail en tant qu'enseignante. En m'interrogeant sur la façon dont j'ai développé une meilleure connaissance de moi-même et du monde dans le cadre scolaire, la première chose qui m'est venue à l'esprit est cet exemple que j'ai vécu au lycée.

Dans la classe B, L'anneau de Gygès a été considéré et employé comme un support à la DVP à l'instar d'autres textes non littéraires.

2) Prise en compte de la recherche

La conception des enseignants dépend aussi de sa formation initiale et continue.

Les séances de la classe A ont eu lieu en 2006. Cela faisait quatre ans que les programmes de 2002, qui plaçaient la littérature au premier plan, étaient lancés. Des documents d'accompagnement dont un consacré à la littérature au cycle 3 ont été fournis dans toutes les écoles et des stages de formation continue ont été organisés afin d'aider les professeurs d'école à adapter leur pratiques pédagogiques aux nouvelles instructions officielles. Les avancées de la didactique de la littérature publiées à cette période (Touveron, 2002 ; Giasson, 2000) ont donc pu être pris en compte. Pour concevoir la séance 1, je me suis appuyée sur les propositions pédagogiques de Giasson, qui préconise de tenir compte des quatre positions du lecteur de Langer (être à l'extérieur et entrer dans le texte, être dans le texte et s'y promener, se dégager du texte et repenser ce que l'on sait, se dégager du texte et objectiver son expérience). C'est pourquoi dans la classe A, l'accent a été mis sur l'expérience esthétique à travers une phase de rencontre avec le texte (lecture magistrale et réactions spontanées des élèves) et une phase projective et interprétative (suite inventée et discussion sur les personnages) que l'on ne retrouve pas dans la classe B.

Les séances de la classe B se sont déroulées en 2003, l'année où les programmes 2002 ont été instaurés. L'enseignant B n'a donc pas eu le temps d'intégrer à sa pratique de la philosophie pour enfants les préconisations ministérielles concernant la littérature. Il a étudié L'anneau de Gygès avec ses élèves comme tout autre texte support à la DVP. De plus, il a choisi de présenter intégralement le texte avec les commentaires philosophiques.

Cette différence fondamentale dans la conception que l'enseignant se fait du support choisi pour la DVP conditionne la manière dont il va le présenter aux élèves.

3) Traitement du texte

Dans la classe A, avec les deux versions, le texte a été lu à haute voix par dévoilement progressif en deux parties. Les étapes correspondent à des postures de lecteur visées avec une alternance oral/écrit :

- premières impressions du texte (réactions écrites et débat interprétatif) ;
- projection et identification (suites inventées et échanges) ;
- jugement éthique sur les personnages (débat interprétatif et DVP).

Les activités proposées ont incité tous les enfants à entrer dans le monde de la fiction et à prendre le temps de l'explorer, compensant d'une certaine manière ainsi le manque de littéralité de la version allégée. Les élèves du groupe 2 se sont de ce fait autant investis que ceux du groupe 1 dans la DVP qui a suivi.

Dans la classe B, le fait de lire le texte intégralement (l'histoire suivie des commentaires philosophiques) au cours d'une même séance, a donné lieu au choix d'une question philosophique qui reprenait quasiment la problématique proposée dans les commentaires. Ce point pourrait expliquer la très faible mobilisation du premier groupe dans la DVP. La problématique n'a pas été saisie par l'ensemble des élèves de ce groupe et le débat a tourné court. Il semble ici que le manque de traitement littéraire ait fait défaut aux enfants de ce groupe, plus jeunes. Un élève a eu du mal à faire la distinction entre la fiction et la généralisation demandée dans la DVP.

La frontière entre le littéraire et le philosophique nécessite certes d'être marquée à condition toutefois que les étapes pour passer de l'un à l'autre soient suffisantes.

Les difficultés rencontrées par les élèves de la classe B m'amènent à souligner l'importance des apports de la recherche didactique pour changer des pratiques ancrées dans les classes. Dans la perspective d'une formation à des séances qui allient littérature et philosophie pour enfants, la connaissance des théories de la réception littéraire et de la didactique de la littérature est nécessaire pour comprendre comment les jeunes enfants s'approprient un texte littéraire. Chaque texte demandant un traitement différent (Desault, 2005), un enseignant pourra concevoir ses séances en tenant compte de ces apports théoriques issues de la recherche.

B) Au niveau philosophique

1) Conception de la philosophie

Pour moi, la philosophie telle qu'elle était pratiquée à l'époque de la Grèce antique ou à l'instar du bouddhisme représente plus un art de vivre qu'un art de penser, même si la raison y a sa place. L'objectif est plus d'ordre pragmatique. Ma préoccupation majeure est donc plus d'inciter les élèves à

faire le lien avec leur propre vécu et expérience (tissage expérientiel), à se mettre à la place de l'autre, à développer leur capacité d'empathie et à mieux se connaître pour adopter la meilleure attitude dans le monde par la médiation de la littérature. Partir de l'imaginaire et de l'expérience des enfants dynamise leur réflexion qui ne doit pas pour autant être dénuée de rigueur intellectuelle. Mes exigences en matière d'argumentation, de problématisation et de conceptualisation étaient perceptibles et comprises par les élèves sans avoir eu besoin de les mettre en avant comme étant des objectifs à atteindre.

Chez l'enseignant B, l'objectif de faire de la philosophie avec les enfants est en cohérence avec son engagement dans la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle. Il correspond à une certaine éthique du métier d'enseignant et de sa conception éducative. Les conseils de classe, les fonctions attribuées aux élèves dans la DVP reflètent son souci de les faire participer à la vie de la classe, de les considérer comme des êtres à part entière. Cependant, sa conception de la philosophie semble s'attacher uniquement à la formation d'une pensée critique. Les objectifs intellectuels (conceptualiser, problématiser et argumenter) sont clairement affichés et partagés par les élèves comme des compétences à travailler et constituent les critères de base pour le passage des ceintures du philosophe.

2) Des gestes professionnels différents

Dans la classe A, le texte littéraire constitue une médiation privilégiée pour développer la réflexion philosophique. Il joue le rôle d'une aire transitionnelle (Winnicott, 1975) dans laquelle les enfants peuvent laisser libre cours à leur imagination en toute sécurité. Le dispositif qui allie oral/écrit y contribue pleinement. Il participe aussi à l'alternance de phase individuelle et collective. Phase individuelle et silencieuse indispensable pour laisser un temps de méditation et d'introspection. Le partage collectif de ses impressions, idées et réflexions sans que l'intimité en soit dévoyée puisque la participation est volontaire, fait que l'expérience de pensée vécue tout d'abord individuellement peut profiter à tous et être ainsi valorisée.

Le choix de ne pas dévoiler la fin de l'histoire de Gygès et de laisser les enfants se positionner dans l'utilisation de l'anneau a été déterminant pour susciter la DVP.

Le rôle de l'enseignant est donc indispensable dans le choix du texte et de son traitement.

Mes interventions dans la discussion se sont révélées tout aussi déterminantes pour inciter les élèves qui participaient pour la première fois à une DVPL à oser prendre la parole, exprimer et justifier leurs points de vue, développer leur pensée, s'interroger sur eux-mêmes... Si je pouvais lâcher prise à certains moments pour laisser la parole circuler, mon sens du *kaïros* m'amenait par des gestes de tissage et des reformulations conceptualisantes à mettre en valeur les idées et propos d'élèves afin de faire avancer le débat et d'approfondir la question, mais aussi à leur enseigner les mots nécessaires à la verbalisation de leur pensée.

Pour l'enseignant B qui suit ses élèves tout le long du cycle 3, le dispositif qu'il a instauré pour la DVP constitue un cadre propice au développement de l'autonomie et des compétences cognitives des élèves. Si l'expérience ne s'est pas avérée concluante pour le premier groupe, le deuxième a pleinement tiré parti des fonctions (observateurs, reformulateurs, synthétiseurs, etc.) occupées durant la DVP du fait qu'ils ont eu le temps et la distance nécessaire pour réfléchir à la question et ont abordé d'emblée la problématique lors de leur DVP. Le dispositif de la classe B qui fonctionne en deux groupes sur la même question philosophique favorise le "re-jeu" (Bucheton) permettant ainsi aux élèves de s'entraîner et d'approfondir un sujet. C'est aussi ce que l'on a pu constater d'une certaine manière avec la classe A où les élèves du groupe 1 qui avaient commencé une DVP durant la séance consacrée à la découverte de l'Anneau de Gygès ont continué avec un égal intérêt sur des thèmes sensiblement similaires.

3) Les gestes d'étude des élèves

Pour l'étude 4 qui s'intéressait aux gestes d'étude des élèves et leur ajustement à ceux du maître, les gestes d'étude de plusieurs représentants de la classe A et B confirment les résultats des études 2 et 3. Les élèves réagissent différemment aux supports et aux intentions des maîtres.

Dans la classe A, j'ai pu vérifier l'effet du texte selon les versions mais aussi celui du maître. Le cas de Kevin montre que permettre à l'imagination de se déployer non seulement n'entrave pas la réflexion philosophique mais permet l'exploration des possibles et développe le jugement causal (Harris). Ainsi, il importe de laisser du temps aux élèves pour entrer dans la fiction et y jouer. Pour Juliette, c'est surtout le dispositif de discussion qui lui permet de développer son argumentation. Le choix du texte et de son dispositif sont donc des gestes professionnels qui influencent les élèves selon leurs capacités et profitent à tous.

Dans la classe B où les objectifs du philosophe (problématiser, conceptualiser et argumenter) sont présents à travers les ceintures de niveau, le rappel des consignes de travail et les fiches des observateurs lors des DVP, les élèves ont très clairement à l'esprit ce qu'ils doivent faire. Ces trois compétences visées résonnent comme un leitmotiv et se retrouvent aussi bien dans leurs efforts de les mettre en oeuvre dans les DVP que dans les entretiens des deux élèves retenus. On peut néanmoins se demander s'il est besoin d'insister autant avec les enfants sur cette matrice du philosophe tant certaines demandes de définition ou de questions de leur part sont parfois artificielles et ne permettent pas de faire avancer la discussion du groupe.

Le dispositif coopératif dans lequel les élèves remplissent des fonctions qui pour la plupart étaient dévolues au maître dans une pédagogie traditionnelle, permet de mettre en avant d'autres points positifs.

La fonction de reformulateur notamment favorise le développement de compétences langagières, cognitives et réflexives tout à fait remarquables (voir l'étude de Chris). L'étude de Chris, de niveau scolaire moyen et de milieu défavorisé, et qui pratique la DVP dans cette classe depuis trois ans,

montre une élève capable de penser par elle-même, de distinguer précisément des concepts, de se poser des questions et d'en poser aux autres afin qu'ils développent leurs propos etc. Ces résultats soulignent le rôle d'un dispositif qui permet aux élèves de s'entraîner à de telles compétences. Si l'on n'a pas pu analyser celles des autres fonctions (déménageur, président de séance, scribe, journaliste et observateurs), on peut néanmoins supposer que de telles responsabilités exercées au sein de la classe engendrent des effets positifs non négligeables. Ils le seraient d'autant si ces fonctions pouvaient changer au cours de l'année.

L'étude de Jérémy, qui possède un des niveaux de philosophie les plus élevés de la classe, est un exemple du potentiel réflexif que l'on peut atteindre avec des enfants de 10 ans. Il fait preuve de capacités langagières et réflexives bien supérieures aux élèves de la classe A de milieu très favorisé. Comme Chris, il a bénéficié de trois ans de DVP, soit 42 séances.

Ces résultats comparés à ceux des élèves de la classe A qui n'ont participé qu'à une seule DVP nous amènent à constater que la régularité et le long terme sont nécessaires pour faire apparaître une réelle progression des compétences philosophiques, bien que de manière inégale, chez les élèves.

Il nous semble cependant que les progrès auraient été bien plus importants si l'enseignant B restait moins en retrait.

III. Propositions

A) Comparaison entre les deux dispositifs

La comparaison entre les deux dispositifs A et B nous amène aux propositions suivantes :

- rythme : mener une discussion régulière toutes les semaines ou tous les 15 jours afin d'entraîner les enfants ;
- effectif : dans une classe où les effectifs sont de 20 à 30 élèves, il est préférable de travailler en deux groupes afin de favoriser les prises de parole ;
- dispositif : le fonctionnement en alternance de deux groupes, l'un discutant, l'autre occupant des fonctions de président de séance, reformulateur, synthétiseur, etc. permet à la classe de gagner en cohésion, l'ensemble des élèves partageant la même expérience à des positions différentes ;
- les fonctions (président de séance, reformulateur, synthétiseur, etc.) sont attribuées aux élèves pour plusieurs séances, afin qu'ils aient le temps de s'améliorer mais doivent tourner pour qu'ils puissent s'exercer à d'autres compétences ;
- le rôle du maître ne peut être en retrait s'il veut que les élèves progressent au niveau de la conceptualisation. Ses interventions modérées nécessitent une conception claire de ce qu'il apporte aux élèves ;
- une solide connaissance des objets d'enseignement est donc essentielle. La formation initiale et continue doit y pourvoir.

B) Quelle formation pour les enseignants ?

Eduquer est un choix (Meirieu) qui prend sa source dans une motivation profonde qui existe au fond de chacun d'entre nous, et qui a pour fondement la dignité de la vie, valeur suprême.

Toutes nos actions et comportements découlent de nos logiques d'arrière-plan, qui sont elles-mêmes alimentées par les conceptions qui nous sont transmises culturellement, et celles que nous nous forgeons à travers notre réflexivité. En ayant pour critère le caractère sacré de la vie, comme peuvent l'avoir les mères qui se soucient de la santé et de l'épanouissement de leurs enfants, nous agissons dans la vie selon l'éthique du care (Gilligan).

Au regard de ce que cette recherche a pu mettre en lumière, mener des activités de ce genre nécessite que les enseignants qui s'en chargent puissent eux-mêmes mettre en oeuvre une réflexivité éthique. Celle-ci doit s'acquérir en formation en leur faisant par exemple expérimenter des séances qui articulent littérature et philosophie comme l'a pratiqué Annick Perrin en tant que professeur de philosophie à l'IUFM de Créteil (2006). Pour Bruner (2003), les va-et-vient entre la vie et la fiction que l'on peut faire avec des oeuvres de qualité peuvent nous en apprendre bien plus qu'un manuel de psychologie, de sociologie et même de droit. Déjà en 1999, Meirieu proposait de faire appel à la littérature dans la formation des maîtres. L'option Littérature de Jeunesse introduite au concours de professeur des écoles ancienne mouture avait permis à quelques promotions de PE1 de découvrir et de se passionner pour des oeuvres qu'ils n'auraient peut-être jamais connues. Il va sans dire que cela signifie aussi que les formateurs soient convaincus, et possèdent déjà cette capacité de réflexivité éthique. Serait-elle réservée uniquement aux professeurs de philosophie ou à ceux qui auraient suivi une formation philosophique ?

IV. Conclusions

Pour revenir à ma question de départ, la littérature peut-elle contribuer à la culture humaniste des élèves de 9-10 ans ? Je peux répondre positivement mais à plusieurs conditions :

A) Le positionnement éthique personnel de l'enseignant est primordial

Si l'on veut éduquer l'élève aux valeurs humanistes, ce positionnement doit reposer sur une philosophie pragmatique de la vie selon laquelle tout être humain détient en lui un potentiel de création de valeurs. Le sens moral, le sentiment d' "élévation" existe en chacun d'entre nous, bien qu'il puisse être contrarié par des forces adverses. Ce sont les situations de la vie, aléatoires ou organisées, qui permettent ou freinent son développement. La conviction de l'enseignant que les enfants possèdent en eux cette capacité et qu'il peut la réveiller, l'éduquer, doit se traduire à son niveau par la mise en place d'un cadre pédagogique propice.

B) Une conception éducative qui est nourrie par la théorie et la recherche

Pour cela, il doit disposer de connaissances suffisantes pour concevoir des dispositifs adaptés et efficaces. Les sciences de l'éducation tiennent compte de différents domaines (didactique,

psychologie, neurobiologie, philosophie, littérature, sociologie, etc.). Notre recherche n'a pu en faire l'impasse.

C) Des gestes spécifiques

Dans ces séances avec la classe A, ma préoccupation majeure a été le tissage. Tissage pour faire le lien entre la fiction et la vie, entre la conceptualisation et l'expérience, entre les propos des élèves et entre leurs idées préconçues et la complexité de l'être humain. L'analyse a permis de mettre en évidence des gestes spécifiques pour développer la réflexivité des élèves et qui sont les suivants :

1) La reformulation

La reformulation est un axe central dans la réflexivité (Bucheton, Chabanne, 2002) car il permet de renvoyer à l'autre sa pensée, de la réfléchir tel un miroir.

On trouve dans la classe A différents types de reformulations susceptibles d'y contribuer qui recouvrent toutes les préoccupations du multi-agenda.

D'une manière générale, les reformulations des propos des élèves contribuent à une atmosphère qui valorise par la prise en compte de leurs interventions. Elles répondent aussi à la préoccupation de la gestion du débat (pilotage), en le ponctuant telle une respiration. Elles renvoient au groupe le chemin déjà parcouru en regroupant les idées éparses émises par les élèves, et en leur donnant un sens nouveau dans la construction d'une pensée collective (tissage, étayage).

La "reformulation conceptualisante" se manifeste sous plusieurs formes :

- par apport de vocabulaire par le maître (objet de savoir) ;
- dans le dialogue inégal (François, 1990) ou la relation asymétrique (Postic, 1985) qui caractérise la relation adulte/enfant et maître/élèves, amener des enfants à conceptualiser suppose qu'ils aient les mots pour cela. L'apport de vocabulaire est ainsi primordial. Il peut l'être par l'enseignant lorsqu'il reprend les propos d'un élève :

Extrait S1 G1

146 F Ils ont été mal élevés.

147 A Ce serait une question d'**éducation** alors.

156 Amélie Y en a des fois s'ils sont pauvres ben pour prendre des aliments et les faire + les faire chez eux. Pour leur famille et euh

157 A Donc ce serait par **nécessité**. D'accord.

- par apport de vocabulaire par un élève (étayage) ;

- ou alors par un élève pointé par l'enseignant :

194 Kévin Parce que après tu as un mort sur la conscience

195 A Alors Kévin.

196 Romain Un poids sur la conscience

197 A **Qu'est-ce que ça veut dire avoir un mort sur la conscience ?**

198 Romain Ça veut dire qu'on a fait quelque chose de mal et on peut pas le réparer

- ou rappelé par lui (tissage) :

Déjà je comprends pas comment il a pu le tuer parce que déjà moi j'arrive même pas à tuer une mouche alors [rires] mais je trouve que lorsqu'on tue les autres... voler c'est grave

219 Marie quand même mais c'est moins grave que de tuer parce que en plus tuer il se sentira coupable peut-être pas au début mais après ben il regrettera et il pourra pas arranger son erreur.

220 A Donc toi tu penses comme Kévin c'est-à-dire qu'il l'aura sur la conscience.

221 Marie Même un jour ça pourra le rendre fou tellement il aura un poids sur la conscience

L'apport par l'élève s'est révélé plus fructueux car repris par plusieurs élèves dans cette séance puis la deuxième. L'expression a même été employée par d'autres dans leur bilan écrit.

2) La définition conceptuelle (tissage)

Elle peut permettre à l'enfant de s'entendre penser. L'enseignant peut lui renvoyer la définition conceptuelle de son propos, de son exemple :

Extrait S1 G1

173 Marie Manger du chocolat en cachette

174 Juliette Voilà

175 A Faire des choses interdites mais quand même pas aller jusqu'à tuer c'est ça que tu veux dire

La reformulation est donc un outil essentiel dans la DVP si elle revêt ces divers aspects. On ne pourrait donc confier cette fonction totalement aux enfants qui n'ont pas le même bagage et la même expérience qu'un adulte.

3) Le tissage expérientiel est un autre geste spécifique.

Nous l'avons déjà relevé dans une autre séance sur l'Anneau de Gygès (Chabanne et al., 2008). C'est le fait d'inciter un élève en particulier à faire le lien avec sa propre vie, à s'impliquer par un adressage personnel de tutoiement :

Extrait S2

7 Mélanie ça nous punirait nous aussi

8 A ça te punirait comment ?

9 Mélanie Ben par exemple si je tue quelqu'un + ça ferait du mal à la personne que j'aurais tuée et moi plus tard je regretterais, je ne serai plus libre et j'irai en prison.

Mélanie qui s'était exprimé par un "nous" généralisant s'ajuste à l'enseignante A qui s'adresse à elle par une reprise modification du pronom. L'élève répond alors en employant le "je" l'incitant ainsi à prendre un exemple dans lequel elle fait part de ce qu'elle ressentirait dans ce cas.

Le passage à la réflexion morale et philosophique, comme le montrent les analyses des DVP, a besoin de la médiation langagière de l'adulte pour déplacer la réaction première des élèves.

4) Le geste de distanciation

Dans le développement du jugement moral, l'un des obstacles auquel les enfants sont confrontés est un certain conformisme moral que l'on retrouve plus particulièrement dans le cas de la classe A qui se trouve dans une école privée catholique mais aussi chez les élèves de la classe B dont une bonne partie est d'origine musulmane et qui ont tendance à se référer à la religion.

Ce geste prend alors la forme d'une question qui incite les élèves à se mettre à la place de l'autre, à les comprendre.

Façon indirecte de les interroger sur la nature humaine car leur demander s'ils le feraient personnellement ou non est bien évidemment très délicate. Elle obligerait l'enfant à se mettre en porte à faux avec ses camarades qui pourraient condamner sa conduite jugée immorale.

D) Introspection et empathie

Dans le modèle de séances qui allient littérature et philosophie pour enfant, les deux activités mentales mobilisant des émotions qui me semblent fondamentales sont l'introspection et l'empathie. Ces activités peuvent être spontanées, mais la plupart du temps, si l'on vise un objectif éducatif, il me semble qu'elles doivent être induites par l'intervention de l'enseignant, du moins au début de la mise en place de ces discussions et tant que les élèves n'en ont pas pris l'habitude.

a) "L'introspection" est l'analyse par soi-même de ses propres comportements ou de ses intentions dans un registre virtuel. Ce sont donc des expériences de pensée au cours desquelles les enfants essaient de se représenter la façon dont ils agiraient dans de telles situations et de les justifier. Ceci suppose une capacité de décentration, de distanciation par rapport à l'action et par rapport à soi-même. Au fil du temps, grâce aux interventions de l'enseignant, on observe que les enfants entrent dans la complexité des mobiles humains qui induit la diversité des actions possibles. Dans l'Anneau de Gygès par exemple, les élèves peuvent être amenés à découvrir que posséder le pouvoir d'invisibilité suscite des désirs et des tentations considérables. De la simple envie de satisfaire sa curiosité en espionnant son voisin à celle de voler un objet convoité ou même de se venger et tuer. La tentation entre alors en contradiction avec la représentation du bien. C'est ce conflit qui va susciter une réflexion intéressante parce que lié à la complexité de l'être humain. Grâce à l'introspection, les

élèves découvrent que leur désir du bien est sans cesse contrecarré par la tentation d'agir exclusivement pour son propre intérêt, pour augmenter son désir, sa puissance, etc. Ils peuvent réaliser que le choix du bien est très souvent la résultante d'un combat entre cette représentation du bien et ses pulsions, et n'est pas une évidence naturelle et facile.

b) L'autre activité mentale qui me semble de la première importance est "l'empathie" c'est-à-dire la capacité à comprendre autrui en se mettant à sa place grâce à l'imagination des situations vécues par ce dernier. Prendre pour support un texte qui traite de l'invisibilité a constitué une formidable occasion d'explorer ce qui justement n'était pas visible tant au niveau de l'histoire de Gygès que dans ce qui est travaillé dans une séance telle que je l'ai expérimenté avec des enfants de 9-10 ans. Pour Martha Nussbaum (2010), les arts, et la littérature en fait partie, ont une double fonction "enrichir les capacités de jeu et d'empathie de façon générale, et agir sur les points aveugles en particulier" c'est-à-dire les aspects et qualités d'une personne ou d'une catégorie d'individus que l'on ne voit pas. Elle cite Ralph Ellison qui, à travers son roman *Homme invisible* pour qui chantes-tu, invite le lecteur blanc à se mettre à la place du héros "noir", à cultiver ses "yeux intérieurs", c'est-à-dire à comprendre ce que pouvait vivre un homme victime de discrimination raciale. L'invisibilité dont il est question ici était l'impossibilité pour les Blancs de se mettre à la place dévalorisante des Noirs, d'imaginer leurs souffrances, et donc de "voir" leur humanité.

Pour Nussbaum, la littérature a la particularité de pouvoir développer l'imagination narrative c'est-à-dire "la capacité à se mettre à la place de l'autre, à être un lecteur intelligent de l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les souhaits et les désirs qu'elle peut éprouver", faculté tout aussi indispensable que les connaissances factuelles et la logique pour comprendre la complexité de notre monde.

L'empathie effectue ainsi un mouvement contraire à celui de l'introspection puisqu'il s'agit non plus d'explorer sa propre intériorité mais celle des autres. On constate que les élèves pratiquent l'empathie avec beaucoup plus d'aisance que l'introspection, ce qui n'est pas étonnant, car celle-ci suppose un dédoublement de soi entre le soi, objet d'observation, et le soi, sujet observateur. Il est plus facile d'imaginer le vécu des autres à travers les situations proposées par les récits de fiction que de se représenter soi-même par rapport à une action possible. Cette dernière opération est beaucoup plus abstraite que la première, surtout chez des enfants de cet âge qui sont pris dans leur action sans recul possible. Les psychologues de l'enfance tels que Piaget, Wallon, insistent sur le fait que les enfants jusqu'à 9-10 ans ont pour langage prioritaire le jeu, l'action, et non l'analyse de cette action. Bien que progressivement le maniement des symboles leur permette de développer leurs facultés de représentation, la pensée formelle qui permet de réfléchir sur du possible et non sur du réel ne se met en place sous sa forme achevée que vers 12-13 ans. Cependant nous constatons dans la pratique que lorsqu'on entraîne les enfants à ce genre de discussion, ils développent leurs capacités d'introspection et d'empathie. On peut considérer que la pratique accélère le développement neurobiologique de l'intelligence, mais on peut aussi donner une autre interprétation, à savoir qu'on ne pense pas seulement avec des représentations abstraites, on pense aussi avec des émotions. C'est

peut-être cette mobilisation de l'émotion dans l'introspection, mais plus encore dans l'empathie, qui permet aux enfants d'aller assez loin dans la réflexion sur les valeurs, car le rapport à l'autre est un objet de pensée nourri d'affectivité.

On peut penser que l'introspection et l'empathie se nourrissent mutuellement, car plus l'enfant avance dans la complexité de ses propres mobiles d'action, plus il est capable d'imaginer cette même complexité chez les autres. Inversement l'imagination du vécu des autres nourrit l'effort pour se comprendre et connaître soi-même.

Pour y arriver, il faut certes de la part de l'enseignant un engagement éthique, mais aussi des gestes professionnels spécifiques qui incitent les enfants à partir d'une situation fictive et par le dialogue avec des pairs à entamer un "dialogue intérieur", une réflexion sur eux-mêmes.

Ces quelques résultats montrent combien les enfants de 9-11 ans sont demandeurs d'activités réflexives que l'on pensait réserver aux élèves du secondaire. Trouver la place dans l'emploi du temps est plus une question de conviction que de contraintes matérielles ou institutionnelles.

J'ai déjà souligné combien l'engagement éthique de l'enseignant était nécessaire pour éduquer aux valeurs à partir de la littérature. Je voudrais insister sur l'importance de cette dimension de l'éducation, plus que jamais dans le contexte actuel. Cette conviction ne peut que s'affermir devant les récents événements qui montrent une jeunesse à la fois capable de faire bouger une société conservatrice et oppressive (printemps arabe) et capable de manifester collectivement ou individuellement un mécontentement de façon violente et destructrice (émeutes en Angleterre et massacre en Norvège). De tels phénomènes traduisent le malaise de notre société, gagnée par un effondrement des valeurs morales où l'argent et le pouvoir dominant. La crise financière, les catastrophes nucléaires de Tchernobyl et Fukushima sont des symptômes de la maladie de notre civilisation matérialiste. Quelles réponses apporter à ces problèmes ? En matière d'éducation, suffit-il de réprimer sévèrement les jeunes délinquants, de revenir à des pratiques passéistes et d'un autre temps comme faire se lever les élèves à l'entrée d'un adulte dans la classe ? Le choix de réduire les coûts de fonctionnement de notre administration par des mesures qui mettent à mal la formation des enseignants et leurs conditions de travail n'est pas de nature à arranger la situation. A cette force de notre avenir, que peut-on lui apporter ?

Eduquer pour une vie créatrice de valeurs (Makiguchi, 1930) est, à mon sens, une réponse au modèle d'éducation morale personnelle "ouverte" de Legrand. Pour Bergson (1932), la morale ouverte induit un élan vital provenant de l' "aspiration" qui incite à des actions créatives. Et l'aspiration ou "sentiment d'élévation" (Haidt, 2008) ne peut venir que de notre contact avec des hommes qui incarnent une morale "complète" ou "absolue" (Bergson, 1932, p. 29). On "répond à l'appel d'une personnalité, qui peut être celle d'un révélateur de la vie morale, ou celle d'un de ses imitateurs, ou même, dans certaines circonstances, la sienne" (ibid., p. 101). On peut penser à Gandhi, qui, par son combat non violent a conquis l'indépendance de l'Inde, ou à Rosa Parks, simple citoyenne, qui est à l'origine de la révolte organisée des Noirs américains contre la discrimination raciale. Mais on peut

aussi évoquer des personnages de fiction comme les héros des contes, telle la Belle qui accepte d'épouser la Bête. Ou plus simplement ce sont parfois nos proches qui peuvent nous servir de modèles (nos parents qui se sont dévoués pour nous, une soeur, un ami qui nous ont soutenus dans notre développement). Ainsi, de manière directe ou indirecte, nous pouvons être touchés par ces personnages réels ou fictifs qui nous transmettent le désir d'agir dans le même sens qu'eux. L'enseignant ne doit-il pas être aussi l'un d'entre eux ?

Je terminerai cette conclusion par cette comparaison qu'exprime fort bien le critique d'art René Huyghe pour définir l'humanisme :

"Il faut aller vers un homme total, un homme plénier. J'appellerai volontiers cela un humanisme, au sens le plus large et non pas au sens historique. Et cet homme plénier, nous commençons à le voir semblable à un char tiré par trois chevaux : l'un est la sensibilité, la réception des messages que la réalité externe nous délègue par les sensations, mais aussi la perception en nous des réactions à ces messages et les aspirations profondes montées, à l'origine, de notre inconscient. Le second coursier est l'intelligence, c'est-à-dire la capacité de prendre conscience de la portée de ces messages extérieurs et intérieurs, de se les exprimer en des notions claires et intelligibles, organisables logiquement. Mais le troisième coursier, c'est la volonté, c'est-à-dire la puissance de choisir librement entre les appels qui essaient de nous soumettre et les aspirations qui naissent en nous, fouettés par le sens de notre responsabilité. Par la combinaison de ces trois forces, l'homme peut être entièrement possesseur de ses capacités et de son destin, qui, pour une part, est subi, mais non pas exclusivement comme le croient certains - et qui, pour une part, est créé, à la manière de l'oeuvre d'art : c'est là que réside la plus grande noblesse de l'homme."

Huyghe, 2002, p. 208