

La littérature – une fenêtre sur la philosophie

Anke BÉDOUCHA, Enseignante agrégée, Lycée, Pont-Audemer, France, doctorante ERIAC Université de Rouen Normandie.

Dans un atelier de philosophie proposé en classe à partir d'un texte littéraire, les travaux d'Edwige Chirouter permettent d'établir une trame d'observation, à partir des concepts proposés dans L'enfant, la littérature et la philosophie : « la concrétisation imageante », « l'activation fantasmatique », « la cohérence mimétique », « les réactions axiologiques » et « le saisissement ontologique ». L'hypothèse de travail consiste à envisager une exploitation universelle des textes et une cueillette de questions touchant à des interrogations philosophiques également universelles, mais avec des accentuations différentes lors de la réception des textes selon l'âge. L'observation se concentre sur le moment de la réception, c'est-à-dire la manière dont le texte a pu être utilisé pour la discussion philosophique. Dans les ateliers philosophiques en classe de seconde au lycée (quatre séances d'une heure), à l'école primaire (trois séances d'une heure) et l'école maternelle entre décembre 2024 jusqu'à juin 2025.

La philosophie avec les enfants et les adolescents a été développée par Lipman et Sharp, dans la deuxième partie du 20^e siècle. Les deux philosophes font le constat que les étudiants à l'université disposent de peu d'outils pour argumenter et pour développer un raisonnement logique. Ce constat les amène à développer une méthode qui reste une référence pour tous les courants de philosophie pour les enfants : d'un côté, cette méthode s'inspire de la pédagogie pragmatique de Dewey (Dewey, J. (2018), c'est-à-dire une forme pédagogique en communauté de recherche, engagée dans une enquête collaborative. De l'autre, Lipman dresse une liste d'« habiletés de pensées » qu'il est important d'entraîner et d'aider que les animatrices et animateurs peuvent offrir sans s'immiscer dans le contenu même du raisonnement. Pour introduire les formes de raisonnement philosophiques à portée d'enfant, Lipman a écrit Harry Stottlemeier, un ouvrage consacré à la logique aristotélicienne. Afin d'introduire un concept philosophique particulier, plusieurs collections littéraires pour les enfants ont été conçues par Lipman et Sharp. Les questionnements philosophiques y sont développés de manière narrative, sans références explicites à des noms de philosophes ou des concepts théoriques. Ces collections sont organisées en fonction de l'âge des enfants et ressemblent à des leçons thématiques. Or, la réalité s'aborde au quotidien dans toute sa complexité, qui est davantage prise en compte dans les écrits littéraires dont la lecture permet tout de même l'apprentissage de formes de pensée philosophiques, justement parce qu'ils offrent un espace complexe analogue à la réalité : en lisant on apprend à interpréter.

1. L'investissement du texte littéraire proposé en atelier de philosophie

Dans la méthode Lipman et Sharp, la fonction clé du dispositif revient donc au texte qui est lu au début de la séance de recherche philosophique, ce dispositif convient à l'atelier de philosophie en général, peu importe le type de texte choisi. En revanche, quand il s'agit de textes authentiquement littéraires, voire

des albums illustrés par des artistes, ceux-là offrent davantage de complexité que des écrits consacrés à un seul problème philosophique isolé à la manière d'un « manuel philosophique ». Sur ce point, Lipman et Sharp ont sans doute adopté le point de vue de Dewey (Dewey, J. 2018.) qui développe une conception selon laquelle il faut proposer une vision « simplificatrice » de la réalité à l'école par un souci facilitateur. Le récit littéraire propose également une réduction induite par la perspective particulière du personnage principal, mais sans gommer la complexité. Les méthodes actuelles, comme celle d'Edwige Chirouter, montrent qu'un texte qui « résiste » invite à l'interprétation et à la recherche commune (Chirouter, E. 2015). Ainsi, le texte littéraire fournit un point d'appui pour animer la discussion philosophique, tout en motivant les participants et participantes à formuler des questions et, surtout, il est exigeant : pour le comprendre, il faut apprendre à l'écouter.

Le texte, un point d'appui pour l'animateur, l'animatrice.

Avant de développer l'étape cruciale de la construction de l'« identité lectorale » qui traduit l'enjeu philosophique d'un texte, la lecture du texte se décompose en plusieurs niveaux d'appropriation du texte : quatre opérations ont été décrites par Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade et Catherine Mazauric (Colloque IUFM Montpellier, Dispositifs de lecture et formation des lecteurs, 2006) et Edwige Chirouter y joint une cinquième opération qu'elle nomme « saisissement ontologique » (Chirouter, E. 2015. p. 146-152). Le processus d'appropriation du texte se déroule ainsi : il y a un niveau de « construction imageante » où la lectrice, le lecteur « concrétisent » la scène décrite dans le texte en l'imaginant, en ajoutant ou en transformant les éléments effectivement présents dans le texte. Ensuite, « l'activation fantasmatique », où la lecture engendre la projection de l'histoire propre à chacun et chacune et où l'on compatit avec les personnages. La « cohérence mimétique » incite à imaginer la suite des événements, à anticiper et à créer un horizon d'attente quant à la suite de l'histoire. De plus, la lectrice, le lecteur produit des « réactions axiologiques » et porte des jugements. Parmi ces quatre niveaux d'appropriation, la « cohérence mimétique » représente un véritable point d'appui pour les animateurs et animatrices. S'ils et elles conçoivent une « expérience de pensée » pour les lecteurs et les lectrices, soit pendant soit après la lecture, cette opération mimétique favorise une forme d'engagement par la lecture. L'atelier de philosophie vise le « saisissement ontologique », le niveau de la prise de conscience d'un enjeu philosophique à partir de l'histoire, des dessins, de leur sens parfois contradictoire et de la mise en voix du texte. Les animateurs et animatrices s'appuient sur le texte pour susciter les « grandes » questions à poser dans le texte.

Quelle est la définition du « saisissement ontologique » donnée par Edwige Chirouter ? Elle postule une analogie entre les quatre niveaux de compréhension du texte qui se manifeste « à l'identification au(x) personnage(s), aux projections fantasmatiques et à l'interprétation de l'implicite, le (jeune) lecteur va se créer un 'texte fantôme' qui est sa lecture, singulière, unique du texte. De la même façon, je postule l'existence d'une 'pensée fantôme'. » Cette pensée permet de vivre un moment « où il saisit la pensée propre du texte pour nourrir, enrichir, transformer sa vision et sa compréhension du monde. ». Le monde propre à chacun et chacune devient plus intelligible grâce à la lecture du texte, même s'il ne porte pas toujours sur le même point ; la portée philosophique complexe d'un texte ouvre de nombreuses pistes pour s'en saisir. Ainsi, le texte favorise la « philosophicité » de la discussion, et, en même temps, il élargit

le champ de questions possibles qui ne pourront pas être toutes traitées. Une cueillette des questions et le choix d'une seule à aborder dans la communauté de recherche doivent être organisés, mais cette organisation ne peut pas se transposer d'emblée à l'école maternelle. En raison de l'âge des participants et participantes, une approche sensorielle est encore plus importante qu'avec les enfants de l'école primaire et de l'enseignement secondaire.

1.1. Le texte, un facteur de motivation pour les participants, les participantes.

Pour préparer les séances, il est important de garder à l'esprit les niveaux d'appropriation du texte, notamment « la concrétisation imageante », la « cohérence mimétique » et l'« activation fantasmatique » afin d'amener les participants et les participantes à s'investir dans l'histoire que raconte le texte. La mise en voix du texte doit donc être abordée : il faut lire le texte selon deux axes : d'abord, poser la question du mouvement (ductus) du texte, car celui-ci peut être représenté et, ensuite, en déceler l'intention (celle du narrateur et la mienne propre, en tant qu'animatrice : pourquoi ai-je choisi ce texte). Le mot « investir » vient d'un mot latin qui signifie « revêtir », on pourrait dire que l'on « habite » le texte, c'est-à-dire que, de manière affective, le lecteur, la lectrice « suit » le texte et dans le prolongement de celui-ci, anticipe la suite (cohérence mimétique). Le mot latin veut également dire « garnir », donc l'on y ajoute quelque chose, à la fois des éléments imagés qui ne se trouvent pas dans le texte et aussi des intentions que l'on prête aux personnages quand on les apprécie (activation fantasmatique). Bien sûr, il y a aussi les jugements de valeur (réactions axiologiques), mais que l'on veut laisser à chacun, dans sa sphère intime et privée jusqu'à ce qu'il ou elle puisse formuler un jugement argumenté et critérié qui nourrira la recherche.

L'expérience de pensée est un exemple de mise en œuvre d'une lecture expérientielle. Il s'agit d'interrompre la lecture d'une histoire et de proposer un espace pour la réaliser. Dans le domaine de la pédagogie, Dewey invite à expérimenter ensemble des hypothèses formulées auparavant, destinées à expliquer le monde parce que l'expérience est indispensable à la connaissance. Avec la philosophie avec les enfants et les adolescents, les travaux de François Galichet et d'Edwige Chirouter s'éloignent de cette démarche pragmatique du sens où il s'agit d'interpréter des histoires ou des artefacts culturels que l'on pourrait considérer comme « fictifs » et donc « en dehors » de la réalité, tout en aménageant des expériences concrètes à partir de ces artefacts. Ces spécialistes s'appuient sur des recherches en sciences de l'éducation et en littérature pour étayer leur méthode. En effet, il a été démontré que le lecteur ou la lectrice construit son monde à travers des représentations littéraires, qui, bien que fictives, sont pourtant réelles et influentes. Johanna Hawken décrit l'expérience de pensée comme suit : elle imagine des expériences ludiques qu'elle appelle des « expériences pour penser », qu'elle juge nécessaires pour l'exploration des idées abstraites qui « ne se réalisent pas seulement au travers du discours ». Elle va plus loin en affirmant que « chaque concept ou idée philosophique devrait être expérimenté ». Avec cet objectif en tête, j'ai tenté de récolter ou de créer des expérimentations philosophiques pertinentes pour les enfants dans les ateliers-philo en milieu scolaire. L'histoire de la philosophie fourmille de récits expérimentaux à mettre en scène. » Elle donne un exemple : à partir de la phrase d'Héraclite, « on ne peut

pas entrer deux fois dans le même fleuve », elle propose aux enfants d'écrire leurs pensées assis au bord d'un cours d'eau (Hawken, J. 2020, p. 155), permettant ainsi aux enfants d'observer un fleuve et le passage de l'eau. Dans le cadre de cet article, seul l'atelier en école maternelle sera analysé, par rapport à l'école primaire et l'enseignement secondaire, il fallait s'adapter au niveau langagier des participants et participantes et proposer une « expérience pour penser » permet une approche sensorielle de l'album *Les deux arbres au milieu d'un verger*.

1.2. L'écoute du texte, un enjeu philosophique.

Michel Tozzi raconte son expérience de lecture philosophique (Tozzi, M. 2024) et évoque une lecture d'œuvres de Lacan dans un cercle psychanalytique, où chaque participant, participante, prépare un texte « à partir d'un point de vue, d'une question, d'un thème qui l'intéressait. » (Tozzi, M. 2024, p. 91). Il donne le nom de « lecture instruite » à cet exercice, un concept utile pour les animateurs et animatrices qui peuvent adopter cette forme de « lecture instruite » pour la préparation de l'atelier de philosophie, seul ou à plusieurs. Une « double-écoute » se produit également lors de discussions, Michel Tozzi décrit la lecture que l'on pratique dans le dispositif d'un « café-philos » et qui se résume souvent à la lecture de la synthèse de la prise de note accomplie pendant la discussion. Celle-ci favorise une écoute concentrée de celui qui prend les notes, et, au moment de leur restitution, l'écoute des participantes et participants qui « vérifient » si elles et ils se sont « bien » fait comprendre.

Dans un passage issu des cours dispensés au Collège de France, Michel Foucault montre le rôle primordial de l'écoute. Dans ce passage, il est cité et expliqué par Annie Hourcade Sciou.

Une telle perspective comporte de nombreuses conséquences : la première est que l'écoute est ce qui permet à la philosophie de s'inscrire dans le réel :

« S'il veut [le philosophe] que son discours soit un discours réel, un discours de réalité, s'il veut que sa véridiction philosophique soit effectivement de l'ordre du réel, il faut que son discours philosophique soit écouté, entendu, accepté par ceux-là mêmes auxquels il s'adresse. »

Par une telle affirmation, Foucault considère que la persuasion constitue un aspect fondamental de la philosophie, une philosophie qui ne se contente pas de dire la vérité, mais une philosophie qui marque les esprits, une philosophie qui transforme les âmes, une philosophie qui doit aussi être considérée comme une psychagogia, telle que décrite dans le *Phèdre* par Platon, une philosophie dont la tâche est de transformer les âmes, ou plutôt de les inciter, de les inviter à se transformer. La philosophie n'est en ce sens pas un discours ineffectif, mais au contraire un discours relié à une expérience sensorielle. Les élèves étaient installés dans un verger, au milieu des arbres et des oiseaux pour écouter l'histoire de deux arbres qui grandissent. Le cadre de l'atelier résonne ainsi avec l'histoire racontée et incite les élèves à accéder plus facilement à la concrétisation imageante.

Sans l'écoute effective, aucune séance d'atelier de philosophie à partir d'un texte littéraire ne peut réussir. En conclusion de ces quelques éléments réflexifs, l'on peut souligner l'importance de la préparation du texte et de sa portée philosophique par l'animateur, l'animatrice – en procédant à une « lecture instruite » et la « mise en voix (en scène) du texte », le choix des activités associées à la lecture

demande un entraînement et une maîtrise déterminante à l'instauration d'une écoute, contrepartie du discours philosophique inhérent au texte. Le choix du texte littéraire participe à la démarche de sollicitation de l'écoute « active », Edwige Chirouter écrit à ce sujet :

« Parce que l'enfance fonctionne intimement selon les modalités de la pensée magique, elle est l'âge d'or de cette capacité proprement humaine à s'immerger corps et âme dans l'univers fictionnel. [...] L'enfance, la littérature et la philosophie se rejoignent alors dans le même souci de saisir, de comprendre et de connaître. (Chirouter, E. 2015, p. 234). »

2. L'exploitation du texte, l'exemple de l'école maternelle.

À l'école maternelle, j'ai animé des ateliers philosophiques dans des groupes d'environ dix enfants à partir de l'album *Les deux arbres* : deux arbres amis ne grandissent pas au même rythme, un mur les sépare et, enfin, le petit va rejoindre le grand pour continuer à grandir ensemble. Que se passe-t-il au moment de la lecture ? Le moment de la réception du texte consiste en une « subjectivation » qu'Edwige Chirouter nomme « appropriation », et qui repose sur l'écoute, comme l'explique Annie Hourcade-Sciou, en référence à Foucault. Le texte littéraire devient le « mien », un texte « fantôme » qui n'est ni celui de l'auteur ni celui d'une autre participante, d'un autre participant qui l'écoute aussi. L'animateur, l'animatrice s'est également approprié le texte, son attachement affectif à celui-ci a orienté son choix de texte après une « lecture instruite » pour pouvoir justifier son choix et pour l'argumenter à partir de sa portée philosophique. Annie Hourcade Sciou écrit :

« Cette 'subjectivation' correspond en premier lieu à la façon dont l'âme reçoit le discours, en est affectée dans ses modes d'être, dans ses dispositions. Une telle approche trouve un écho notamment dans le *Théétète*, dialogue dans lequel Platon fait parler le sophiste Protagoras qui, se fondant sur l'analogie avec la médecine, explique en quoi l'éducation qu'il dispense est capable, à l'instar du médecin qui soigne par les drogues, à l'instar de l'agriculteur qui amende la terre, d'opérer le renversement des hexeis de l'âme, des états de l'âme, par le biais d'un discours de nature protreptique, un discours qui exhorte à la vertu. Toutes proportions gardées, dans le *Phèdre* de Platon, la rhétorique authentique vise également cette culture des âmes, vise à ensemercer les âmes par des discours et, par là même à les conduire vers la vertu. »

Cette subjectivation prend la forme d'un discours adapté, protreptique et qui diffère selon l'âge, à l'école maternelle, les commentaires sont très expressifs. Les participants et participantes à l'atelier écoutent et anticipent la suite de l'histoire : ils et elles « ont froid en hiver » quand les arbres grelottent (activation fantasmagique) – les enfants imitent le grelottement, on lit également sur leur visage la tristesse quand le mur sépare les deux arbres. Les enfants imaginent la suite et commentent en avance ce que le petit arbre va faire quand il rattrapera le grand (cohérence mimétique) : « ils vont jouer aux oiseaux ». Le moment de l'expérience de pensée consiste à proposer aux enfants d'imaginer une suite : « Que va-t-il se passer quand le petit arbre dépassera le mur ? Les arbres, vont-ils arrêter de grandir, une fois réunis à nouveau ? »

2.1. Quel registre de réalité est sollicité lors de la séance ?

Ensuite, j'ai préparé le sujet « grandir » en lisant d'abord des ouvrages pédagogiques sur la psychologie de l'enfant, par exemple, sur la théorie constructiviste de Jean Piaget, un texte de Edgard Morin, Les sept savoirs nécessaires à une éducation du futur et un ouvrage de Serge Boimare qui relate son expérience d'enseignement à des élèves en grande difficulté mise en œuvre à partir de lecture de mythes. J'ai compris que l'enfant de maternelle est occupé à donner du sens au monde et à structurer son univers et j'ai constaté que l'enseignante met l'accent sur la prise en compte d'autrui, à travers la notion de « partage » et la verbalisation des relations apaisées ou conflictuelles. L'enseignante m'a proposé le dispositif suivant : organiser un atelier de peinture en même temps que l'atelier philo : un groupe commence à suivre l'atelier philo, un autre groupe commence en atelier de peinture. Après la routine matinale, l'enseignante a montré l'objet-livre, elle a expliqué le titre, le nom d'auteur et les personnages, ces arbres du livre qui parlent, ce qui n'est pas le cas des « vrais arbres » n'ayant pas ce « petit nez » ni cette « petite bouche ». Cette approche artistique favorise la concrétisation imageante.

Pour évaluer cet atelier, premièrement, une prise de notes lors du dernier tour de parole suivie d'une relecture de leur « texte » est organisée. Ainsi, la présence de philosophèmes dans leur prise de paroles constitue un élément d'évaluation. Ensuite, l'impact de l'atelier de peinture participe à l'évaluation possible, car les groupes ne participent pas aux deux ateliers dans le même ordre.

Il faut s'imaginer l'atelier lors d'une belle journée normande, sous les pommiers et après avoir expliqué que philosopher c'est « apprendre à poser des questions que l'on se pose partout dans le monde » et après avoir introduit la figure de Socrate grâce à une poupée à son « image » que j'ai gardée sur les genoux et que j'ai même fait parler avec une autre voix, notamment pour féliciter les enfants pour leurs questions, j'ai commencé par leur demander ce que « grandir » voulait dire pour eux-mêmes, ce qu'il fallait faire pour (bien) grandir. Sur ce point, j'ai pu constater que les enfants ont toujours « déjà grandi » à leurs yeux, ils et elles ne se sentent pas « petits », ils savent déjà « mettre le T-shirt », « manger tout seul », etc. – tout le monde grandit, il n'y a pas deux catégories distinctes de « grands » et de « petits » à leurs yeux. Voici leurs paroles recueillies en fin de séance, il s'agit de la production de tous les groupes.

- « Grandir pour être bien sage. »
- « Il faut manger pour bien grandir. »
- « Bien grandir pour les arbres, c'est faire chanter les oiseaux. Les chats montent dans l'arbre. »
- « Bien dormir pour bien grandir. »
- « Être grand, c'est dormir avec papa et maman. »
- « Manger de la purée, des saucisses et des pâtes pour grandir. »
- « Je suis déjà grand. »
- « Bien grandir pour dépasser le mur. »
- « Parfois le grand (arbre) n'est pas content, parfois le petit (arbre) est en colère ou content. Parfois c'est le grand qui est content. »
- « Être grand comme mon frère Alonzo. »
- « Être grande comme ma sœur Mia que j'aime. Papa est là, il est grand. Maman est là aussi, elle est

grande. »

« C'est quand on parle. »

« Petit on a des bobos, pas quand on est grand. »

« Les grands nous mettent de la crème solaire et ils sont là quand il y a l'orage. »

« On est grand quand on sait mettre ses chaussures, ses T-shirts et quand on peut aller à Disney. »

On peut constater que plusieurs philosophèmes sont présents : il y a la notion de vulnérabilité et de la protection (orage, crème solaire), les “bobos”, la notion de nourriture (bien manger) à partir de laquelle nous avons fait une analogie avec la tête et le cœur, « il faut des histoires pour bien les nourrir », rejoindre la communauté des grands et être égaux (dormir avec papa et maman, à leur côté), la place importante de la parole et celle du dépassement (du mur).

La relecture de leurs paroles ne les a pas beaucoup intéressés, les enfants ont préféré expérimenter la loupe, constater son effet grandissant et feuilleter l'album à nouveau en racontant l'histoire avec leurs mots.

2.2. Quelle distanciation avec le texte ?

En lisant Paul Ricoeur, l'articulation de la distanciation et de l'implication par rapport à la littérature permet justement de construire la relation entre le texte, l'autre et soi-même.

Adélaïde Gregorio Fins écrit à ce sujet :

[...] l'écriture est distance, détachement et abstraction, pour Ricoeur le texte est une proposition de mise en relation et n'a de sens que par les résonances qu'il provoque chez le lecteur, cette relation comporte une multiplicité de formes de paroles portées par des individus ayant une intention. Pour qu'un texte puisse vivre, il doit être interprété et analysé par un lecteur actif et critique. (Fins, A. G. 2017, p. 486).

L'atelier de philosophie prend en compte l'approche interprétative, alors que l'analyse reste du domaine de la « lecture instruite » menée au moment de la préparation à la séance. La « distanciation » intervient par un autre biais : les participants et participantes partagent leurs hypothèses et intuitions (il s'agit d'impliquer des formes de logique informelle) avec la communauté de recherche qui va prendre en charge l'examen de celles-ci. C'est la partie qui demande beaucoup de lucidité et de « distanciation » de l'animateur et de l'animatrice, et à ce stade, un exercice difficile. Il s'agit surtout de repérer les habiletés de pensée, de les nommer, de reformuler sans déformer les prises de parole et cela exige un grand effort de concentration et de perspicacité. En école maternelle, j'ai travaillé l'habileté d'accord et de désaccord, en proposant des phrases imaginées à partir du texte, les participants et participantes devaient se déplacer à droite, à gauche ou au milieu selon leur position adoptée.

Pour commencer, je me suis concentrée sur les habiletés suivantes, utilisées en lien avec la pensée du « comme si » littéraire.

- Donner un exemple (un enfant, un animal, le mur grandit... comme les arbres,).

- Formuler une hypothèse à partir du texte (que vont-ils faire maintenant, les images de la dernière page permettent d'imaginer leur vie au milieu d'un village).
- Résumer et interpréter un passage (le grand arbre est triste quand le petit arbre disparaît derrière le mur, le petit arbre est courageux et encourage son ami quand il ne le voit pas...)

Voici d'autres exemples d'activités à proposer en atelier que je n'ai pas expérimentées à partir de cet album.

- Raconter le texte, parfois à partir d'une perspective précise (À ton avis, que disent les oiseaux sur les deux arbres ?)
- Comparer éventuellement avec un autre texte (cité par les participants, participantes)
- Complexifier en recherchant les présupposés du texte ou les sous-entendus (Penses-tu qu'on grandit tout le temps ? C'est quoi un grand ?)
- Contextualiser, imaginer un autre contexte à l'action (Ces deux arbres poussent sur une île lointaine...)
- Imaginer (une suite, une préquelle, un nouveau personnage (comment les deux arbres sont-ils arrivés là ?)
- Nuancer (Ici le petit est courageux alors que le grand dépérit...)

À l'école maternelle, instaurer le cueillette des questions, prend du temps. L'enseignante a partagé son expérience en grande section où cette habitude s'est développée tout au long d'une année.

L'approche interprétative requiert une certaine distance et celle-ci permet d'exercer la capacité à interpréter un passage littéraire en groupe et ainsi de dégager du texte des sens possibles. En quoi consiste l'interprétation ? Adoptons la définition de François Galichet : repérer les traits signifiants, c'est-à-dire les intentions et les analogies d'une action, et ensuite trouver l'intention globale. Après avoir analysé les analogies, abordées comme des équivalences signifiantes, il s'agit de déclencher l'envie des enfants d'apprendre et de comprendre (une fonction heuristique), de faire varier le sens pour en explorer les implications concrètes (à la manière husserlienne/variante eidétique), d'interpréter les différentes phases d'un acte en de multiples gestes remarquables, exprimant des valeurs et de juger, d'évaluer et de hiérarchiser. À l'école primaire, cette distance s'exprime uniquement par l'animateur, l'animatrice quand il ou elle énonce l'habileté : « là, tu donnes un exemple, tu es d'accord avec... ».

2.3. Le développement de la pensée analogique

L'exploitation des textes littéraires varie selon l'âge en ce qui concerne les activités de motivation et la mise en voix du texte que l'on théâtralise avec tous les âges, davantage encore avec les plus jeunes participants et participantes. Ce groupe d'âge s'exprime facilement sur les étapes de « concrétisation imageante », d'« activation fantasmagorique » et de « cohérence mimétique ». En revanche, selon mes observations, il faut envisager de mettre en place l'habileté « communiquer » dans la durée et installer au fur et à mesure des notions comme l'accord. Au lycée et à l'école primaire, les « réactions axiologiques » sont exprimées en premier, tout comme le « saisissement ontologique » : à partir du cours moyen 1 et 2,

les participants proposent des philosophèmes et des questions intéressantes au moment de la cueillette des questions. L'écueil de s'"enfermer" dans le particulier et le singulier par des images peut être contourné si l'on adopte l'approche littéraire, sinon, des photographies ne peuvent être présentées seules. Présenter des "photolangages" nécessite une préparation de récits les accompagnant et qui leur confère une fonction heuristique. Les albums de jeunesse sont illustrés, proposer des images est pertinent, soit en analogie avec le texte, soit en élargissant son sens.

La question de la place de l'intime s'impose dans les ateliers de philosophie et le recours systématique au texte s'apprend progressivement: à chaque incursion de l'intime, le recours au texte s'impose. Par analogie, il est possible de résorber les récits personnels qui débordent le cadre d'une communauté de recherche. Selon l'âge, les expériences de pensée/pour penser sont au centre du dispositif et l'élément clé du dispositif: en amont, il faut procéder à une « lecture instruite », ensuite, il faut être capable de mettre les éléments philosophiques « en intrigue » grâce au texte.

Dans l'Éthique à Nicomaque, Aristote décrit le caractère résultant de bonnes habitudes, l'étymologie souligne le lien entre êthos (caractère) et ethos (habitude), comme l'explique Annie Hourcade-Sciou. Voilà l'objectif de l'atelier philo, à partir de la lecture, de construire des outils de pensée, de communication et non pas d'enseigner un contenu proprement « théorique », voire « conceptuel » sans l'expérimentation.

Conclusion

Lire, c'est aussi déchiffrer, aller dans les détails, en prêtant attention au contexte, à la cohérence interne (structure, disposition, détails) et externe (par paliers: couleurs, formes, représentations, évocations et enfin thèmes philosophiques) pour repérer les analogies et polysémies – dans une perspective interprétative (herméneutique) et la prise en compte des ambivalences des valeurs. François Galichet prône la variété des situations qui permet de prendre en charge la polyvalence et l'ambivalence de la complexité avant d'apprendre à formuler des jugements, des évaluations, des comparaisons et des classements (l'exemple de la justice: Galichet, F. 2019, p. 72-78). L'auteur fait un lien avec l'« éthique de la sollicitude », développée également par Martha Nussbaum: poser la question du « ne pas nuire » est étroitement lié à un devoir d'interprétation (Galichet, F. 2019, p. 81) dans la vie collective de tous les jours et que l'on peut développer en atelier de philosophie. À ce stade, il s'agit d'une boussole qui oriente un style d'animation et qui me permet d'évaluer l'atelier en posant trois questions, peu importe l'âge des participants, comme des objectifs vers lesquels l'on tend :

- La discussion, s'est-elle déroulée en référence au texte et non pas par rapport à la vie intime?
- La discussion a-t-elle permis de faire émerger des philosophèmes identifiables?
- Le mouvement d'interprétation a-t-il permis de nuancer, complexifier et à développer des ambivalences au moins sur un point ?

Les enfants ont beaucoup parlé de murs chez eux, des travaux et de leur inconvénients, malgré tout, le mur de l'histoire les a intéressés. J'ai déjà cité quelques philosophèmes abordés par les enfants, comme

celui de la vulnérabilité. Il est difficile de repérer des nuances, ou des idées complexes, peut-être peut-on retenir le constat que l'on est toujours déjà grand.

Références

Ouvrages :

- Blond-Rzewuski, O. et al. (2018). Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? Hatier.
- Boimare, S. (2004). L'enfant et la peur d'apprendre. Dunod.
- Chirouter, E. (2015). L'enfant, la littérature et philosophie. L'Harmattan.
- Chirouter, E. (2025). À quoi pense la littérature de jeunesse ? L'école des loisirs.
- Dewey, J. (2018). Démocratie et Éducation suivi de : Expérience et Éducation. Armand Colin.
- Galichet, F. (2019). Philosopher à tout âge, Vrin
- Hawken, J. (2020). La philosophie avec les enfants. Pour une pédagogie sensorielle. Lambert Lucas.
- Nussbaum, M. (2011). Les émotions démocratiques, Flammarion.
- Sasseville, M. & Gagnon, M. (2020). Penser ensemble à l'école. Presse de l'Université de Laval.

Articles, liens internet et recueils :

- Hourcade Sciou, A. (2015). La question de l'écoute chez Michel Foucault. Le Télémaque, 47(1), 97-108. <https://doi.org/10.3917/tele.047.0097>.
- Morin, E. (1999). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre.
- 7èmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature : Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre. IUFM de Montpellier, place Marcel Godechot, du 6 au 8 avril 2006.
- <https://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/titres.html>
- Le Grand Cours de Philosophie (2021). Hatier.

Albums, livres :

- BRAMI E., BLAIN Ch. (1997). Les deux arbres. Casterman.