

Redonner de la saveur aux savoirs : une approche philosophique de la littérature de jeunesse à l'école élémentaire

Julien Ledoux

Introduction

L'expression, sur-utilisée depuis Hannah Arendt (1989/1961), de « crise de l'éducation », semble plus que jamais d'actualité. La philosophe américaine Martha Nussbaum dénonce, dans *Les émotions démocratiques* (2011), une transformation de fond des politiques (et donc des philosophies) de l'école en Occident qui délaisse les Humanités et la nécessité de former des citoyens lucides et développent *a contrario* une vision techniciste des savoirs et des compétences au seul service de l'adaptation de l'individu à la vie sociale et surtout économique. Dans son ouvrage, la philosophe américaine parle des expérimentations de philosophie avec les enfants comme étant une des façons de redonner du sens, de l'humanité au processus éducatif. C'est précisément ce que je propose de montrer dans cet article en convoquant essentiellement le champ théorique de la psychanalyse tout en prenant appui sur un support riche et foisonnant : la littérature de jeunesse. Tout d'abord, je postulerais que considérer l'enfant dans sa dimension affective et développer son imagination grâce à une approche philosophique des récits peut l'aider à apprendre et à saisir la complexité des savoirs. Puis je rendrai compte de ma recherche-action dans une classe de CP située dans la Vienne.

Dans cette recherche-action, j'ai été à la fois l'enseignant de la classe, celui qui concevait et menait les séances, et aussi, par la suite, l'observateur tentant d'analyser les interactions apparues durant les séances. Ce statut complexe d'enseignant et de chercheur amène un certain nombre de questions et il faudra garder à l'esprit que je ne me situe pas dans le cadre d'une expérimentation aux variables strictement contrôlées. Au contraire, mon regard cherche à donner droit de cité à la subjectivité de l'enfant et aussi à celle de l'enseignant à travers l'observation et l'analyse de mouvements transférentiels et contre-transférentiels. Je pense que cela

représente une dimension très importante et j'ai d'ailleurs la conviction que « les mouvements contre-transférentiels chez le chercheur [...] sont à la fois le moteur et l'obstacle de sa recherche » (Blanchard-Laville, 2007). En effet, mon double statut pose la question de la légitimité de mes analyses en renvoyant sans arrêt à cette question : *qui parle ?* Car dans le même temps, l'enseignant qui côtoie ses élèves chaque jour de l'année, connaît leurs familles et les obstacles qu'ils rencontrent peut, à travers le prisme de la psychanalyse, essayer de les comprendre du mieux qu'il peut. Aussi, je m'attacherai à dire ici d'où je tiens ce que j'avance, si telle ou telle hypothèse émane de l'observation ou du ressenti de l'enseignant ou du chercheur.

De l'urgence de redonner de la saveur aux savoirs

L'école subit aujourd'hui de violentes remises en cause. Les explications unilatérales de cette crise de l'école n'ont jamais été satisfaisantes et, en tous cas, n'ont jamais mené à un quelconque changement de fond de l'institution. Ainsi, pour essayer de comprendre ce phénomène, je vais devoir convoquer la complexité et l'enchevêtrement de diverses disciplines.

Pour Jacques Lévine et Michel Develay, dans leur *Anthropologie des savoirs scolaires* (2003), l'école d'avant-guerre se basait sur ce qu'ils nomment une « groupalité traditionnelle » qui renverrait aux fondements de l'école de Jules Ferry basée sur la notion de double dette : le professeur doit instruire et éduquer l'enfant qui, naturellement, adhère à ce fonctionnement. La « néogroupalité », qui caractériserait au contraire l'école actuelle, serait engendrée par une certaine désalliance succédant aux horreurs de la seconde guerre mondiale et qui aurait désacralisé les valeurs qui servaient auparavant de liant social : les valeurs religieuses, le patriarcat, l'école, l'interdiction de se plaindre, etc. Ce processus aurait engendré très (trop ?) rapidement un dépérissement du Surmoi par rapport au Ça, correspondant à un dépérissement de l'instance paternelle. Il aurait donc fallu que le Moi des enfants prenne le relais afin d'éviter de se laisser complètement envahir par leur Ça, instance des pulsions régie par le principe de plaisir, asociale et destructrice par nature.

Or l'école ne s'est pas préparée à ce changement de fond, restant dans l'ancienne structure sociale où elle était une évidence. La formation des limites du sujet a profondément changé et, de plus, l'enfant à l'école, même s'il y est bien intégré et s'y sent bien, a autour de lui un discours qui excite son ça. Il se trouve donc pris dans des injonctions paradoxales d'ordres social, affectif, culturel, symbolique. De plus, être divisé par nature et croire que l'on peut être complet, encouragé par le monde des adultes, peut mener à de graves troubles de la personnalité que l'école ne devrait plus nier sous peine d'être rudement maltraitée (et maltraitante ?). L'école devrait être le lieu qui accueille ces enfants qui peinent à se structurer individuellement et socialement et dont « le Moi social ne parvient plus à

faire face à la désappartenance et la déparentalisation et qui donc laisse la place au "Moi de la cave" (lieu du ça, de la symbiose, la mégalomanie, les transgressions œdipiennes... Mais aussi les mémoires des défaites) » (Lévine et Develay, 2003, p. 33).

Dans ce contexte, comment permettre à l'école et plus particulièrement aux Humanités (ici la philosophie et la littérature) de jouer le rôle de médiation entre l'instance pulsionnelle, asociale et destructrice par nature et la sublimation qui mène à l'autonomie et l'épanouissement psychique seul ou en groupe ? Dans *Les émotions démocratiques* (2011), M. Nussbaum part du constat que le discours capitaliste aurait déteint sur la sphère éducative. Elle évoque notamment le développement de plus en plus prégnant dans le monde (occidental notamment) de l'éducation tournée vers le profit visant prioritairement à doter les apprenants d'une quantité de capacités qui leur permettraient d'évoluer dans un monde de concurrence économique mondialisée. À cette éducation, M. Nussbaum oppose l'éducation pour la démocratie et l'égalité. Une démocratie demande à ses citoyens participation, ouverture, bienveillance, indépendance d'esprit, qualités qui ne peuvent être obtenues que par l'acquisition de capacités critiques et empathiques. Or, ces capacités sont développées, cultivées, par les arts et les humanités ou, plus exactement, par une certaine pratique des humanités : non pas seulement la transmission de contenus caractéristiques d'une culture, mais par une pratique intellectuelle perfectionniste qui demande une réflexion et un effort exigeants, mais dans un contexte ayant du sens pour l'enfant qui peut alors se projeter à bonne distance afin de « métaboliser l'angoisse [...] pour y puiser la volonté de se dépasser » (Meirieu, 2015, p. 122). L'éducation pour le profit sape les conditions mêmes du fonctionnement ordinaire de nos sociétés démocratiques. L'éducation démocratique nous rend meilleurs en exposant notre sensibilité à la différence donc à la reconnaissance de notre insuffisance. Pour elle, les futurs citoyens ne peuvent devenir capables de respect et d'empathie envers autrui que si on leur apprend dès le plus jeune âge à développer des émotions et de l'imagination. Elle souligne également que les pratiques à visée philosophique, qui se développent depuis plus de trente ans partout dans le monde, seraient une des réponses à cette injonction de redonner du sens aux Humanités et répondre à l'idéal démocratique. Il s'agirait ainsi de mettre en valeur des pratiques qui prennent pleinement en considération l'enfant affectif indissociable de l'enfant cognitif, lequel étant pourtant beaucoup plus reconnu aux yeux de nos sociétés modernes.

Finalement, ces auteurs vont dans le sens de René Diatkine lorsqu'il affirme que :

« Nul ne peut s'intéresser à l'aspect réaliste, matérialiste ou scientifique des choses s'il n'a pas rencontré la poésie, l'imaginaire et le plaisir des mots et des images. Les hommes n'auraient sans doute jamais inventé l'avion sans l'histoire du cheval ailé de Pégase qui fendait l'air comme une rafale, galopait au ras des flots et fit un jour,

d'un coup de sabot, jaillir sur la montagne des Muses une source porteuse du don merveilleux de la poésie » (Diatkine, 1999, p. 131).

En pédagogie, il serait donc nécessaire de prendre en considération le rôle de l'affect et de l'imaginaire. Dans *L'enfant et la peur d'apprendre*, Serge Boimare (2004/1999) a déjà mis en évidence l'existence de mécanismes anti-pensée qui se mettent en place chez certains élèves. Il souligne le nécessaire temps de suspension pour apprendre où l'élève doit admettre qu'il ne sait pas et accepter de remettre en question son système de pensée. Ce temps de vulnérabilité de l'individu ne pourrait être envisagé pour de nombreux élèves qui, pour se défendre des angoisses qui émergeraient lors de cette sensation d'insuffisance, développeraient des mécanismes de défense variés allant de l'endormissement à l'agitation en passant par la violence verbale et/ou physique. Pour pallier ce mécanisme, cause des décrochages scolaires les plus sévères, S. Boimare propose une médiation culturelle. Il lit à ses élèves des récits issus de la mythologie, des ouvrages de Jules Verne, des contes, des épopées. Ces récits atemporels permettraient de donner droit de cité aux angoisses très archaïques de ces jeunes, restaurant ainsi leur capacité imageante, base de toute réflexivité. Ainsi, les jeunes revivraient leurs angoisses à travers les personnages évoqués, mais à bonne distance, sans risquer de se laisser envahir par elles. Je vais développer précisément cette idée. Que se joue-t-il dans les œuvres pour la jeunesse qui permettrait de prendre en considération à la fois le narcissisme et la vie pulsionnelle de l'enfant et la dimension sociale et culturelle qui l'habite ? Trouver des œuvres qui résonnent chez l'enfant et le confronter à ces dernières l'aiderait-il à mieux apprendre, à développer ses capacités réflexives ? En quoi l'approche philosophique des récits permettrait-elle de redonner de la « saveur aux savoirs », pour reprendre l'expression de Jean-Pierre Astolfi (2008), et de donner sens à l'expérience scolaire ?

L'approche philosophique des récits pour redonner de la saveur aux savoirs

Je fonde ma réflexion et mes expérimentations sur l'idée que l'approche philosophique de la littérature de jeunesse peut être une médiation culturelle très riche pour permettre à l'enfant de donner sens aux apprentissages scolaires. Les expérimentations d'ateliers de philosophie dès l'école répondent à l'exigence d'une pédagogie de la question située à l'opposé de la transmission frontale et donc apte à prendre en compte les changements structurels actuels de désacralisation de l'ordre établi tels qu'ils ont été évoqués précédemment. Notons néanmoins que ma démarche se situe à la croisée des méthodes mises en place par Matthew Lipman (1991/1995), Michel Tozzi (2002) ou encore Jacques Lévine (2008), mais ne peut en aucun cas s'apparenter complètement à l'une d'entre elles. En effet, elle s'en distingue car elle n'a pas vocation à développer les compétences

philosophiques en elles-mêmes, contrairement aux courants philosophiques de M. Lipman et M. Tozzi. Elle n'est pas non plus uniquement un groupe cherchant à développer de l'empathie en minimisant au maximum l'intervention de l'adulte comme dans les ateliers de J. Lévine.

Ma démarche est effectivement groupale ; elle s'appuie sur la psychanalyse pour choisir des œuvres pertinentes et analyser les interventions des élèves en abordant les questions soulevées sous l'angle philosophique. Mais aussi et surtout, elle s'inscrit dans le cadre scolaire et demande donc à l'enseignant d'avoir des objectifs précis issus des programmes. Cette démarche n'est ni une initiation à la philosophie en tant que telle ni une thérapie. Elle cherche à donner du sens au savoir en empruntant à la psychanalyse son éclairage concernant la subjectivité et à la philosophie sa capacité à conceptualiser et à interroger l'humanité dans sa globalité.

Dans cette visée, l'ethnopsychanalyse – qui cherche à comprendre comment les représentations culturelles participent à la construction et au fonctionnement de l'appareil psychique – nous apprend que l'être humain est façonné par une histoire individuelle, mais aussi collective. S. Boimare propose les médiations culturelles pour aider l'enfant à restaurer ses capacités réflexives. Bruno Bettelheim (1976), dans sa *Psychanalyse des contes de fées*, avait auparavant montré comment les récits étaient susceptibles de résonner chez l'enfant pour donner droit de cité à ses angoisses et ses questions existentielles. Il explique qu'un conte de fées présente un contenu latent qui aborde des grandes questions existentielles, inhérentes à la condition humaine, et que ces histoires sont un levier extraordinaire au désir de savoir. Ce discours latent du récit ne doit pas être dévoilé à l'enfant de manière explicite. L'enfant doit pouvoir le manipuler plusieurs fois, se l'approprier et faire sienne cette solution que propose le conte pour appréhender le complexe d'Œdipe, de castration ou autres angoisses d'abandon, de morcellement... Comme S. Boimare, ce qui intéresse B. Bettelheim, c'est l'atemporalité du récit, le lecteur pouvant aisément s'identifier à tel ou tel personnage sans risquer de se perdre dans des affects débordants. Concrètement, dans une œuvre pour la jeunesse, il faudra être attentif à ce qu'un personnage, un lieu ou tout autre élément signifiant résonne avec les problématiques des enfants d'un âge précis tout en présentant une distance et une profondeur telles que son interprétation nécessitera une réflexion, des débats... Par exemple, on pourra tenter d'analyser un personnage féminin selon le couple mère/Mère, le premier renvoyant à la mère biologique ainsi que toutes les représentations qu'elle fait naître dans le psychisme de l'enfant, le deuxième renvoyant au concept de Mère dans une certaine universalité.

Alors, si effectivement choisir des œuvres pour la jeunesse en prenant en considération l'aspect imaginaire et affectif, individuel et collectif permettrait d'aider les élèves à apprendre et réfléchir, reste à savoir comment les aborder en classe. Je fais le pari que plus une œuvre (ou plus précisément un corpus d'œuvres soigneusement choisies) résonne chez l'élève et dans le groupe, plus les capacités réflexives se développeront. Je devrais donc voir

apparaître dans le discours des élèves des manifestations améliorées de cette réflexion.

Avant cela, tournons-nous d'abord vers la philosophie avec les enfants à travers les œuvres de littérature de jeunesse. Cela nous amènera à considérer la démarche philosophique dès l'école maternelle comme étant adaptée à l'émergence d'une pédagogie de la question.

En quoi littérature de jeunesse et philosophie sont-elles liées ? Rappelons d'abord qu'il ne suffit pas de discuter d'un thème philosophique pour philosopher. En effet, philosopher implique une rigueur intellectuelle et des compétences spécifiques que M. Tozzi (2002) résume en trois exigences/compétences : problématiser, conceptualiser et argumenter. Ces compétences demandent donc un apprentissage long et patient. Or, l'enfant d'âge scolaire, celui qui nous intéresse ici, est encore très dépendant de son expérience personnelle. Il paraît difficile de partir d'une question très abstraite pour débiter un atelier à visée philosophique. C'est là qu'intervient la littérature de jeunesse. En effet, le texte littéraire est un support privilégié pour apprendre à philosopher. L'enfant, justement du fait de sa difficulté à sortir de sa subjectivité avec tout ce que cela implique lorsque cette dernière est teintée de souffrances parfois immenses liées à son début de vie personnelle, ne peut s'en défaire. À cela vient s'ajouter une expérience du monde forcément limitée. C'est pourquoi il faut lui donner des outils qui l'amèneront progressivement à affiner son raisonnement et à s'émanciper de son seul point de vue, tout en prenant appui sur ce qu'il sait du monde, de son monde. Or, la littérature de jeunesse ne se contente pas de déformer la réalité, mais la révèle dans ce qu'elle a de plus profond. En effet, elle établit un pont entre l'expérience singulière – qui, par son caractère trop intime, empêche la prise de recul et l'analyse – et le concept – qui, abordé seul, peut nuire à l'implication personnelle parce qu'il ne permet pas que l'on s'y projette aisément en s'appuyant sur son vécu et ses émotions. La fiction littéraire permet de penser la condition humaine, donc de nous penser nous-mêmes, parce qu'elle représente la possibilité démultipliée d'expériences exemplaires et signifiantes sur la ou les vérité(s) du monde. Elle constitue à ce titre une expérience vivante, authentique, singulière et universelle à la fois, par laquelle les hommes vont pouvoir appréhender le réel. L'imaginaire est comme un immense laboratoire où les hommes peuvent modeler, dessiner, redessiner à l'infini les situations, les dilemmes, les problèmes qui les travaillent.

Dans la classe, le maître joue un rôle de médiateur. Il est un guide, garant des règles et des valeurs qui permettront cette rencontre en toute sécurité. Il n'est pas non plus un psychanalyste qui interpréterait les propos qui feraient surface en lien avec les vies singulières de ses élèves, car sa position de médiateur l'en empêche. Ainsi, définissant le type de discours liminaire qui m'intéresse ici, J. Lévine et M. Develay avancent : « Entre la zone 1 de la pédagogie classique et la zone 3 de la psychanalyse, il existe en effet une zone 2 dont le principe est celui de la sensibilité relationnelle dans le cadre du langage intermédiaire. » (Lévine et Develay, 2003, p. 15)

On voit donc que la littérature représente une médiation pour les enfants d'aujourd'hui qui ne savent plus – et qui ne sont plus aidés à – établir des couples antagonistes pour se construire. Le récit instaure ainsi les problématiques dans une bonne distance par rapport à l'expérience quotidienne et facilite par là le développement d'une pensée plus conceptuelle. De plus, cet espace de parole permet de gagner en estime de soi car l'élève est reconnu dans et par l'institution scolaire comme un « sujet pensant » digne, rattaché à la condition humaine, capable de prendre la parole et de penser ces (ou ses) questions. Il est un interlocuteur valable.

Je n'affirme pas que la pratique de la philosophie avec les enfants n'est possible et légitime qu'en prenant appui sur des supports littéraires ; il existe d'autres dispositifs qui partent essentiellement de l'expérience personnelle des élèves, de l'actualité ou d'autres supports culturels ; mais la littérature, par sa nature réflexive et son caractère universel, facilite avec sensibilité et beauté, l'apprentissage de la pensée critique. Elle donne sens aux problématiques tout en permettant la rigueur de penser. Mais pour que les élèves s'approprient pleinement cette dimension réflexive de la littérature, il faut qu'ils soient guidés par un étayage rigoureux et bienveillant de l'enseignant

Analyse d'une recherche-action

En 2014/2015, j'ai mené une recherche-action dans une classe de CP située à C.... J'ai d'abord constitué un corpus d'œuvres en fonction des critères évoqués précédemment (atemporalité, distanciation possible, ambivalence des personnages, des lieux, des thématiques qui, tout en permettant une résonance avec le monde proche de l'enfant, enjoint ce dernier à s'en éloigner). Ainsi, j'ai choisi 14 œuvres qui embrassent le plus largement possible une vie humaine, allant de la naissance à la mort. Bien entendu, ce corpus n'est qu'une proposition parmi une infinité d'autres.

Bébé (Manushkin et Himler, 2011), *La grande question* (Erlbruch, 2003), *Le petit bout manquant* (Silverstein, 2005) et *C'est une histoire d'amour* (Lenain et Schoch, 2004) traitent de la question de la naissance, naissance au monde mais aussi naissance à soi. En effet, naître au monde physique ne suffit pas à devenir un être humain. Il faut également que d'autres individus qui constituent la famille permettent une inscription du petit être dans le langage et le désir. Cela implique qu'il faille que l'Autre soit à la fois protecteur, mais aussi et surtout émancipateur.

De cette capacité de l'Autre et de soi à se détacher émergent les questions liées à l'autonomisation et l'individuation. Ainsi, *Cet été-là* (Alméras-Robin, 2009), *Mon papa* (Browne, 2013), *Bébés chouette* (Waddell et Benson, 1994), *Vrrr...* (Bruehl et Claveloux, 2014), *La première fois que je suis née* (Cuvellier et Dutertre, 2010) et *Ma maman* (Browne, 2015) questionnent l'éducation en général, afin de voir en quoi elle contient intrinsèquement une dimension de dépendance, mais aussi en quoi elle devra s'en défaire. De

cette ambivalence, peut alors naître l'angoisse face à laquelle l'enfant devra trouver des ressources. Il s'agit également de voir ce qui, dans l'éducation, peut perdurer même à l'âge adulte, l'individu se trouvant porteur de pensées, de comportements, d'attitudes ou de passions qui dépassent parfois sa seule individualité, questionnant ainsi la liberté d'être complètement soi et l'influence qu'exercent encore les premiers êtres tutélaires. Une dernière série d'œuvres traite de la mort à travers *Jojo la Mache* (Douzou, 1993), *Quand je ne serai plus là* (Bley, 2009), *Boubou et grand-père* (Hahn, 2009) et *L'arbre sans fin* (Ponti, 2015). Ces œuvres tentent de rendre compte de la complexité de cette problématique. En effet, il est question de la mort réelle, celle d'un proche, plongeant l'individu dans le deuil. Il est aussi question de la mort symbolique, celle qui est nécessaire pour grandir, mais qui n'est plus prise en charge aujourd'hui de façon collective. Enfin, cette série d'ouvrages traite de la croyance en l'au-delà, présentant ainsi une opportunité d'aborder la question religieuse.

Les ateliers à visée philosophique avaient lieu à raison d'une séance d'une heure tous les mardis. Celle-ci comportait une phase de lecture de l'œuvre abordée, une phase de dissipation des problèmes de compréhension (il s'agit d'un temps pendant lequel le maître s'assure que les éléments explicites de l'histoire ont bien été perçus et compris des élèves : lieux, personnages, etc.) et enfin, une phase de questionnement philosophique. J'ai alors enregistré et retranscrit les séances puis je me suis interrogé sur la nature des interventions des élèves. La question de l'évaluation s'est alors posée. En effet, il est tout à fait complexe de démontrer rigoureusement qu'un élève a eu accès à un apprentissage (y compris dans un domaine très éloigné *a priori* de la littérature comme la géométrie par exemple) parce qu'il a rencontré durant les ateliers à visée philosophique un ou plusieurs éléments qui lui ont permis de surmonter un blocage et de trouver du plaisir à le faire. Et quand bien même cela serait possible, l'expérimentation entrerait en conflit avec d'autres variables comme le développement ou la vie hors de l'école. Je me suis alors demandé ce qui, dans les interventions même des élèves durant les ateliers, permettrait de révéler une évolution dans les propos, signe d'une évolution de la pensée. J'ai donc établi des critères d'observation s'appuyant sur les travaux d'Edwige Chirouter (2011) qui a proposé une catégorisation des différentes interventions des élèves. Mais, comme je l'indiquais, j'ai repris à mon compte cette catégorisation pour tenter de montrer qu'il existe un lien entre l'expression de la pensée et la vie psychique et non pas seulement pour souligner l'émergence de *l'enfant philosophe*. De plus, du fait même de la complexité liée à la démarche, j'ai choisi plusieurs analyses selon différents angles afin d'obtenir une vue la plus large possible du phénomène étudié.

Mon hypothèse de départ était la suivante : les « Moi... je » égocentriques disparaîtraient au profit de l'émergence des conceptualisations, ce qui permettrait de mettre en évidence l'émergence de l'élève à partir de l'enfant. Cela n'a pas été possible sur toute la durée de l'expérimentation. En effet, un mouvement d'abandon progressif des interventions

égocentriques s'observait effectivement, mais ces propos réapparaissaient à la fin. Après une minutieuse observation, il a été possible de mettre en évidence que l'égocentrisme du début était coupé de toute conceptualisation tandis que celui de la fin s'en rapprochait presque toujours. Pour illustrer la transformation globale des interventions, voici un exemple : à la question « Qu'est-ce que la mort ? », une intervention égocentrée correspondait à : « *Eh ben moi mon poisson rouge il est mort et j'étais triste* », tandis qu'une intervention conceptualisante donnait : « *La mort c'est quand on est triste parce qu'on ne va plus revoir celui ou celle qu'on aime* ». On voit bien que la réponse élaborée témoigne d'une capacité à prendre du recul vis-à-vis de son expérience proche et à conceptualiser, capacité cruciale pour apprendre. Or, à la fin de l'expérimentation, de nombreuses interventions s'apparentaient à ce type de structure : « *la mort c'est quand on est triste de ne plus revoir ceux qu'on aime / c'est pour ça que j'étais triste quand mon papi il est mort* ». On voit ici un aller-retour extrêmement fécond entre les interventions élaborées et égocentrées. Ainsi, plus que de viser la conceptualisation, il semblerait qu'il soit nécessaire de poursuivre un objectif d'articulation entre monde interne et concept, sorte de mouvement circulaire durant lequel le concept permet d'éclairer le monde proche de l'enfant, ce dernier venant à son tour réinterroger le concept.

Une analyse globale à l'échelle de la classe n'était cependant pas suffisante tant les réalités individuelles différaient. C'est pourquoi il paraissait nécessaire d'analyser les interventions de certains élèves individuellement. Les résultats les plus intéressants ont alors émergé. En effet, le lien entre l'affect égocentrique et l'idée générale y était le plus visible. Le mouvement de décentration au fil de l'année grâce à la médiation littéraire s'observait distinctement. Je propose ici de centrer mon propos sur l'analyse des interventions d'Emy et de Chaïma, deux élèves de la classe qui me paraissent représenter le mieux ma démarche.

Emy

Du point de vue de l'enseignant que je suis, Emy est une élève redoublante présentant de grandes difficultés scolaires. En effet, elle a déjà effectué un premier CP sans parvenir à acquérir les rudiments de la lecture ni ceux des autres domaines. Au niveau comportemental, j'observe que, dans la classe, elle est assez colérique et supporte peu la frustration. Son rapport à l'autorité est problématique et, en tant qu'enseignant, il m'a souvent été nécessaire de lui rappeler les règles de la classe et de l'école. Paradoxalement, il lui arrive de régresser en adoptant une posture de petite fille fragile. Elle oscille entre ces deux extrêmes. À la maison, Emy semble être considérée par ses parents comme « une petite adulte ». Parallèlement, elle décrit son père comme un grand enfant qui joue le rôle de copain. Elle est admirative devant sa mère et s'identifie clairement à elle. Il m'a été possible d'observer cet attachement lorsque je rendais les enfants à leurs parents à la fin des journées de classe ou encore pendant les rendez-vous avec eux. Durant les ateliers à visée philosophique, Emy participe beaucoup

et souvent de manière pertinente. Elle fait partie des élèves qui demandent le plus la parole et qu'il est parfois nécessaire de contenir pour permettre à tous de participer. Néanmoins, nous allons voir que les ateliers à visée philosophique auraient permis à Emy de mettre en évidence l'importance du corps, le corps en tant que médiation entre l'élève et l'œuvre, en tant qu'entrée privilégiée dans la fiction. C'est l'entrée en scène de mon regard de chercheur qui intervient maintenant.

Dès le premier atelier, Emy semble troublée par des interrogations sur le corps. Il ne lui paraît d'ailleurs pas impossible de prendre quelques libertés vis-à-vis de la réalité : *« quand on devient adulte et qu'on fête son anniversaire on peut rétrécir »*. À travers cette remarque, on peut penser qu'Emy peine à envisager son corps de manière sereine. De nombreuses remarques sont d'ailleurs venues corroborer cette première impression. Ainsi, dans *C'est une histoire d'amour*, lorsque la question des origines a été abordée, Emy a avancé :

« parce que les papas et les mamans ils ont voulu avoir un bébé / la maman elle a dit à mon avis je vais avoir un bébé // après elle est partie voir le docteur parce que par exemple elle avait mal au ventre et à la tête / il dit vous allez avoir un bébé // et comme moi la dernière fois quand j'étais petite on était parti à l'ancienne maison de ma mamie // ma maman elle a dit qu'elle allait bientôt avoir un bébé mais en fait / après elle l'a pas eu parce que le monsieur a dit que c'était trop tard / il lui a fait une piqûre parce qu'il était mort ».

On devine qu'Emy a été troublée par cette histoire. L'on peut alors mieux comprendre pourquoi le corps n'est pas envisagé sereinement, associé qu'il est à la mort et aux parents. D'ailleurs, Emy réitérera l'évocation de ce vécu traumatique durant l'atelier sur *Bébé* à la différence près que cette fois-ci, une certaine distance se sera instaurée entre la situation et elle-même : *« je ne suis pas d'accord avec Chaïma parce que des fois un bébé ça veut sortir et des fois ça a du mal à sortir et la maman à mon avis elle a peur que son bébé sorte pas »*.

Néanmoins, on ne peut pas avancer que le progrès soit définitif car, dans l'atelier traitant de *La première fois que je suis née*, Emy fait rôder la mort près de son angoisse en essayant de comprendre pourquoi, dans le titre de l'ouvrage, il était question d'une seconde naissance : *« peut-être parce qu'elle a dit qu'elle était née au début elle ne respirait pas »*. Puis, quand les autres élèves de la classe s'emparent de la question « Est-ce que c'est facile de grandir ? », elle ajoute : *« moi j'ai peur de grandir parce que j'ai peur de devenir grosse »*. Ici, mon hypothèse m'amène à penser qu'Emy s'identifie probablement à sa mère enceinte qui a perdu un bébé. Cela représenterait une excellente raison de ne pas souhaiter grandir avec tout ce qui en découlerait, en particulier l'acte d'apprentissage qui symbolise la croissance de la pensée, l'épaisseur de la réflexion. De plus, rappelons-nous qu'apprendre nécessite d'abandonner une conception ancienne pour en

acquérir une nouvelle et, pourrait-on dire, se *remplir* d'une nouvelle vision du monde. Pour Emy, cela se rapporterait trop à son vécu.

Son vécu, justement, comme tout enfant de cet âge, ne peut être envisagé sans le rapport aux parents. Or, les angoisses d'Emy peuvent se rapprocher d'une relation aux parents singulière. Par exemple, à propos de ce que nous héritons de nos parents, Emy indique : « *moi je suis pareille que ma maman j'ai les mêmes cheveux* ». Encore une fois, c'est le corps, l'apparence extérieure qui sert de référence à son identification. Ce lien entre le corporel et la filiation est également présent dans une remarque concernant probablement une projection parentale complexe sur leur fille : « *c'est que en fait parfois mon papa et ma maman ils me disent que si je mange trop je vais devenir grosse et moi j'ai pas envie de devenir grosse* ».

Finalement, on peut avancer prudemment que les œuvres ont permis de mettre en évidence une profonde angoisse du corps chez Emy : la peur de grossir, le lien avec la mort, la naissance impossible... sont autant de raisons de ne pas souhaiter atteindre le *relief* d'une pensée formée. Mais comme nous l'a appris la psychanalyse, un profond désir d'autonomie et une sensibilité esthétique accrue peuvent émerger de l'ambivalence. Le corps devient alors un lieu de plaisir et de réception du beau. Ainsi, quand elle n'est pas submergée par ses craintes, j'ai pu observer qu'Emy avait un rapport au corps qui lui permettait d'accéder aux savoirs contenus dans les œuvres tout en s'extrayant des désirs parentaux pour trouver sa propre autonomie.

Concernant l'autonomie, Emy avait exprimé l'idée qu'elle était identique à sa mère car elle avait les mêmes cheveux. Or, juste après, elle a précisé : « *moi j'aimerais bien changer ma coiffure* ». On peut penser que cette remarque témoigne du désir de se libérer de cette emprise vis-à-vis du corps et notamment du corps de sa mère. Cette idée a d'ailleurs trouvé un écho lors de l'étude de *Bébé* – qui traite précisément de cette autonomie – lorsque Emy s'est interrogée sur la question de savoir pourquoi le bébé pingouin n'a plus le fil qui le reliait à sa mère à la fin de l'histoire. Pour Emy, « *parce que là il est relié parce la maman elle veut pas le perdre et à la fin elle se dit peut-être / bon ben il n'a plus besoin du fil parce qu'il sait se débrouiller tout seul* ». Emy exprimerait ici son désir de voir sa mère lui laisser plus de liberté. D'ailleurs, lors du même atelier, elle avance : « *moi je préfère être grande parce que quand je serai grande je voudrais bien avoir un appartement et je pourrais m'acheter des chiens et aussi je pourrais aller me promener toute seule* ». Puis, à la fin de l'année, Emy exprime un propos très intéressant : « *y a des dessins animés où ils se fabriquent eux-mêmes des ailes avec des pétales de roses alors qu'ils ont pas d'ailes // ils se rajoutent quelque chose pour voler* ».

Emy semble avoir atteint une distance symbolique efficace pour se décentrer de son corps. Elle semble ainsi pouvoir se *réparer* elle-même, délaissier la passivité inhérente à sa relation avec ses parents qui ont peut-être reporté leur chagrin sur leur fille unique et envisager de se donner des

ailes pour quitter le nid douillet familial, entendons pour quitter les lieux communs du « moi je » et s'engager sur le chemin de la pensée. Car effectivement, jusque-là, les interventions d'Emy relèvent très largement de l'égocentrisme. Alors, quelles sont les armes d'Emy ?

Il s'agirait principalement d'une sensibilité esthétique très poussée. Ce n'est d'ailleurs pas étonnant pour elle qui a surinvesti le corps. Ainsi, à plusieurs reprises, Emy a engagé une discussion sur les choix d'illustrations de la part des auteurs. À titre d'exemple, dans *Ma maman* : « *je ne suis pas d'accord avec Sarah parce qu'en fait on voit ça et on voit des clous / elle pourrait peindre* » ; ou bien : « *ben là peut-être qu'elle a oublié du blanc* ».

Dans la même optique, elle passe beaucoup de temps à s'interroger sur les trois étages de l'immeuble présenté sur la première double page de *C'est une histoire d'amour*. Font-ils partie du même logement ou représentent-ils trois habitations différentes ? De même, sur les illustrations de *La grande question*, Emy met au jour les choix graphiques de l'auteur. Il est donc possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle son corps, source d'angoisse, serait aussi le pas de porte à une entrée dans l'œuvre. C'est d'ailleurs par cette sensibilité qu'Emy a eu accès à ce qu'aucun autre élève n'avait remarqué dans l'atelier traitant de *La première fois que je suis née*. En effet, quand Charlotte donne la vie à son tour, l'image la présentant avec son bébé est absolument identique à l'image du début de l'œuvre où elle était le bébé tenu par sa mère, identique donc à ceci près que la fille de Charlotte a deux grains de beauté alors qu'elle n'en avait qu'un seul. Ce détail a été remarqué seulement par Emy et a servi de point de départ à un intéressant débat sur ce que nous héritons de nos parents, problématique, rappelons-le, chère à Emy.

En conclusion, on peut avancer que les remarques d'Emy sont souvent globalement pertinentes (dans le sens où elles amènent matière à réfléchir pour la classe) et traduisent un degré de réflexion important à condition que la question du corps ne la submerge pas. En outre, l'angoisse de morcellement, ou plus généralement l'image du corps, l'inquiéterait. Parallèlement, on remarque que chaque fois qu'Emy se dégage de cette relation problématique, elle parvient à en faire un point fort et à envisager les détails de l'œuvre, notamment visuels, avec beaucoup de finesse lui permettant une entrée dans la pensée subtile. De la sorte, Emy me conforte dans l'idée que les ateliers à visée philosophique permettraient d'exprimer avec recul – et donc de se défaire peu à peu – des angoisses profondes qui révèlent les aspirations de l'enfant, celles qui le rendront à la fois, suffisamment semblable aux autres pour pouvoir entrer en relation et suffisamment différent pour trouver une place singulière et unique. De plus, à la fin de l'année, Emy paraît même pouvoir s'autoriser à devenir adulte et l'envisage comme la fabrication d'une paire d'ailes qui lui permettront de prendre de l'autonomie. Ainsi, les œuvres contiennent de manière intrinsèque une différenciation affective, chacun pouvant y entrer à sa manière en fonction de son vécu et de son rapport au savoir, c'est-à-dire la

manière dont il appréhende la voie singulière qui le mènera à l'objectif final, lequel se devra d'être identique pour tout un chacun.

Selon la même idée, Emy questionne le registre des médiations employées pour débiter les ateliers à visée philosophique. En effet, elle laisse transparaître à plusieurs reprises une nette préférence pour une entrée visuelle dans l'œuvre. On peut se demander si le média qu'est la musique permettrait à Emy de développer sa pensée réflexive aussi efficacement que la médiation visuelle que représente un album jeunesse ou une œuvre d'art. Je propose maintenant d'étudier le cas de Chaïma.

Chaïma

En tant qu'enseignant, ce qui interpelle le plus, c'est la présence de Chaïma dans la classe. Elle participe beaucoup, parfois trop. Elle représente donc pour le collectif, à la fois un moteur et un frein, notamment à cause de ses multiples bavardages. Elle s'accapare souvent cet espace. Avec les adultes, elle a besoin de reconnaissance, que ce soit en classe lorsqu'elle cherche à faire plaisir à l'enseignant (en se précipitant pour ramasser un papier m'appartenant tombé à terre) ou, dans la cour de récréation, lorsqu'elle vient dénoncer d'autres élèves qui ne respectent pas les règles. Elle a des ami(e)s mais, paradoxalement, est souvent impliquée dans des histoires qu'elle provoque. Chaïma a tendance à vouloir contraindre les autres à ce qu'elle veut et pense et, du point de vue de l'enseignant, cela peut parfois s'apparenter à un sentiment de supériorité vis-à-vis des autres : elle présente une certaine aisance vis-à-vis du langage oral et il lui arrive d'être frondeuse et de rabaisser ses camarades. À la maison, il semblerait que l'on cède à ses caprices, surtout sa mère qui l'admet. Ses parents sont divorcés. Sur le plan scolaire, ses résultats sont globalement décevants compte tenu des nombreuses interventions orales de qualité qu'elle est capable de produire. Dans les ateliers à visée philosophique, c'est de loin l'élève qui a participé le plus. En tant qu'observateur, je tenterai de voir s'il est possible de mettre au jour une évolution au cours du temps dans sa manière d'envisager l'exercice et dans l'appréhension de son rapport au savoir.

Dès le premier atelier, c'est-à-dire lors de l'étude de *L'arbre sans fin*, on s'aperçoit que Chaïma n'a aucune peine à poser des questions : « *on naît dans un monde et que nos parents ils sont morts et qu'il y a pas de foyer comment on fait ?* » Il en sera de même tout au long de l'année. Cela confirme l'idée selon laquelle Chaïma est très à l'aise à l'oral. Néanmoins, dès cette première remarque, Chaïma livre une émotion qui paraît lui poser problème. La mort semble l'inquiéter et notamment quand elle s' imagine venir au monde sans parents et sans instance protectrice.

Une remarque ultérieure montre ce qui pourrait représenter un mécanisme de défense relativement efficace et qui côtoie le concept de l'immortalité grâce à la mémoire : « *non si ma grand-mère était morte ou ma mère quand je serai grande je l'oublierai jamais* ». Et lorsqu'on lui demande si,

d'une certaine manière, on peut dire qu'une personne décédée continue à vivre, elle enrichit sa remarque en ajoutant : « *dans la tête* ».

Cette possibilité de se projeter et de conceptualiser dès le début semble indiquer un monde affectif suffisamment stable malgré une crainte. À l'invitation de l'œuvre, Chaïma paraît capable de s'éloigner de son vécu. Elle parviendrait même à admettre devant le groupe qu'elle ne sait pas répondre à une question en s'autorisant à interroger la classe et l'adulte. Pourtant, cela entre en contradiction avec ce que j'ai dit de cette élève, plutôt frondeuse et dont les performances scolaires restent à parfaire.

Lors de l'atelier suivant, *Quand je ne serai plus là*, il semble que Chaïma laisse transparaître, plus que dans le précédent, une angoisse profonde. En effet, peut-être du fait de la plus grande proximité avec Lisa, la jeune héroïne de l'ouvrage, Chaïma semble inquiète à l'évocation de la mort. D'ailleurs, elle, qui présente d'habitude une compréhension fine des œuvres, se trompe lorsqu'elle est interrogée sur ce qu'Auguste souhaiterait concernant son repos éternel. Ainsi, au lieu d'indiquer qu'il aimerait reposer avec les fleurs (lui qui est jardinier), elle répond : « *il aimerait voir les fleurs* ». Ici, Chaïma laisserait sous-entendre qu'Auguste n'est pas mort puisqu'il peut voir. Cette forme de déni, si elle est avérée, pourrait avoir des conséquences sur la compréhension de l'œuvre. Dans le récit, Lisa parvient à sortir de son deuil en prenant conscience qu'elle peut imaginer son grand-père en fermant les yeux et se souvenir de lui. Voilà ce que Chaïma en dit : « *elle peut très bien aussi imaginer son grand-père et son papa / si elle peut imaginer le gâteau elle peut imaginer le grand-père* ».

Du point de vue du raisonnement, Chaïma utilise une structure langagière du type *si... alors* très élaborée. Cela sous-entendrait qu'elle est disponible pour raisonner et que la solution trouvée par la petite héroïne la convainc et l'aide dans sa propre crainte. D'ailleurs, à ce moment de l'atelier, Chaïma semble euphorique. Indéniablement, elle s'identifie à Lisa et cela lui permettrait d'aborder la question de la mort plus sereinement. On pourrait enfin avancer que Chaïma et Lisa, même si l'une est réelle et l'autre fictive, ont suivi le même cheminement face à la mort, de l'angoisse de l'évoquer et de l'admettre à la possibilité de la mettre en mots grâce à la pensée créatrice.

Qu'aura permis le passage du déni de la mort à la possibilité de son évocation pour Chaïma ? À la séance suivante, lors de l'étude de *Boubou et grand-père*, Chaïma n'est intervenue qu'une seule fois. Voici ce qu'elle a avancé : « *moi dans ma classe en maternelle il nous lisait toujours des histoires qui parlaient de mort parce qu'en fait quand t'as quelqu'un qui est mort tu peux toujours le garder avec toi ou il te donne un souvenir* ». Dans ce propos, elle récapitule ce à quoi elle est parvenue durant les deux séances précédentes, comme si elle n'éprouvait plus le besoin de prendre appui sur le dispositif des ateliers pour l'aider à mettre en mots. La pensée serait devenue autonome pour parler de la mort. Un compromis acceptable

aurait été trouvé, celui de se dire que tout ne s'arrête pas après la mort physique.

En outre, lors de l'étude de *Jojo la Mache*, une remarque de Chaïma a retenu mon attention : « *moi quand j'étais en maternelle / dans un livre je croyais que quand quelqu'un est mort il peut revivre / il revient jouer avec nous mais on ne le voit pas* ». Ici, Chaïma évoque à nouveau cette situation du livre lu en maternelle à propos de la mort ; cependant, cette réflexion diffère quelque peu en ceci qu'elle ne traite plus de la possibilité de garder une personne morte en mémoire, mais soutient la possibilité d'une réincarnation. On peut imaginer que cette pensée n'aurait pas été soutenable si le déni de la mort s'était maintenu. Cela dit, l'évocation de la mort reste délicate car, à deux reprises, Chaïma dresse un décor identique, celui de la maternelle, probablement réconfortant car évoquant l'enfance, la chaleur de ce qui est connu. L'évocation de ce cadre inchangé montre que cette acceptation ne se fait pas sans crainte, à l'instar d'une initiation qui doit mener d'un monde à l'autre à l'aide d'un rituel : le livre lu.

En résumant cette première série de remarques à propos des albums traitant de la question de la mort, on peut dire que, grâce aux œuvres et aux diverses problématiques soulevées, Chaïma serait parvenue à trouver un compromis acceptable pour pouvoir se représenter la mort, débloquent sa pensée et poursuivre ses interrogations existentielles. Ce compromis impliquait de devoir envisager la mémoire et de dresser un cadre rigoureux et identique auquel se raccrocher si besoin (un livre lu en maternelle) car ainsi va la pensée : elle s'appuie sur le connu, reconnaît humblement sa défaillance à expliquer certains faits et s'engage avec hardiesse à la rencontre du nouveau dans un cadre sécurisant. D'ailleurs, les structures langagières pour parler de la mort se sont développées parallèlement au déblocage affectif. Enfin, au fil des lectures des albums traitant de la mort, j'ai remarqué que Chaïma intervenait moins et de manière plus efficace, c'est-à-dire avec moins de *moi je* inféconds pour apporter sa contribution. Est-il possible d'avancer que Chaïma occupe beaucoup de place dans la classe car, pour elle, se taire serait mourir ?

Voyons maintenant comment a évolué sa relation aux autres au fil des ateliers. Il faut rappeler que les relations de Chaïma avec les autres élèves sont difficiles. Elle les provoque beaucoup et est souvent impliquée dans des conflits parfois violents. Il lui arrive également de rabaisser les autres en maniant savamment le langage. Pour l'enseignant, elle fait partie des élèves qu'il faut constamment reprendre dans le but de mettre fin aux incessants bavardages. À la maison, sa mère admet céder souvent à ce que Chaïma veut. Néanmoins, la mère peine à entendre que sa fille peut être insolente ou fournir un travail largement perfectible. Elle préfère remettre l'école en question. Quand Chaïma parle de sa mère, on sent une grande admiration. Que s'est-il joué dans les ateliers du point de vue de l'analyse des interventions de Chaïma ?

Au cours de l'étude de *Ma maman*, Chaïma est beaucoup intervenue. Lors de la première phase de dissipation des problèmes de compréhension, lorsque je demande à la classe de dire ce que l'auteur veut dire quand il décrit la maman en tant que jongleuse prodigieuse, Chaïma, malgré sa possibilité d'accéder au sens figuré, n'y parvient pas. Elle reste à la surface de la description et indique qu'elle jongle vraiment avec une voiture, un ours en peluche, un sac à main... Selon elle, d'ailleurs, l'auteur n'a proposé cette description de la mère que dans le but qu'on la trouve « *rigolote* ». Ainsi peut-on dire que, dans un premier temps, Chaïma peine à accéder au sens figuré de l'expression alors qu'elle en est tout à fait capable dans d'autres contextes. Cela laisse sous-entendre que l'évocation de la mère engendrerait une certaine régression et un blocage, le langage étant considéré au premier degré et empêchant ainsi la subtilité de la compréhension littéraire et donc de l'interprétation.

La distorsion de la réalité vis-à-vis de la fonction maternelle se retrouve d'ailleurs plus tard lorsque je demande aux élèves si, selon eux, les parents sont « les plus forts », comme le sous-entend le narrateur de l'histoire. Il faudra longuement démontrer à Chaïma que tout cela est subjectif afin qu'elle le reconnaisse. Chez elle, qui voue une admiration sans faille à sa mère, on sent une grosse résistance à l'admettre. Puis, juste après dans l'atelier, voilà comment Chaïma décrit sa mère : « *moi ma maman quand elle est malade elle est pas la plus forte et donc moi je pense pas qu'elle est la plus forte du monde* » ; ou encore : « *des fois je rêve qu'elle a grossi et qu'elle arrête pas de manger* ».

À travers ces deux remarques véhiculant des images dégradées de la mère, on peut penser que Chaïma ne parvient pas à trouver le juste équilibre entre la fusion et l'éloignement total. D'un point de vue individuel, cela se traduit par un conflit entre son narcissisme (Chaïma s'identifie à cette mère toute-puissante) et le risque d'une humiliation masochiste (elle pense ne pouvoir s'éloigner de sa mère qu'au prix d'une forme d'humiliation de cette partie d'elle-même qui l'idéalise). C'est peut-être ce qui empêche Chaïma d'entretenir des relations sereines avec les autres, ces deux mouvements antagonistes se mettant en scène, le premier tendant à détruire l'autre pour préserver son identité, le deuxième tendant à magnifier autrui quitte à s'y perdre. Dans tous les cas, cette dichotomie pourrait bloquer la pensée qui ne parviendrait plus à prendre appui sur un imaginaire suffisamment serein pour provoquer une individuation. Ainsi, Chaïma qui entre dans le conflit serait en réalité une petite fille qui se protège : elle se détacherait maladroitement de l'Autre pour continuer d'exister, pour préserver son identité.

Puis, à l'aide des interventions des autres et des concepts soulevés, Chaïma finit par dire à propos du narrateur : « *il aimerait bien que ce soit la plus forte* ». Là, Chaïma serait parvenue à prendre du recul en interprétant l'œuvre tout en s'identifiant au personnage. Magnifier quelqu'un peut être un souhait, mais ne représente pas une réalité. On peut dire qu'ici, Chaïma vit à bonne distance son désir et produit une réponse élaborée. S'ensuit

alors une remarque fort intéressante : « *un jour mon papa il m'a dit que les adultes pouvaient faire des erreurs* ». Ici, l'évocation de l'intimité de Chaïma est suivie d'une généralité. L'aller-retour entre le général et le particulier est en marche. Il est intéressant de noter que c'est la figure paternelle qui est convoquée pour dépasser la fusion à la fonction maternelle. À nouveau, un dénouement de type affectif grâce à l'identification au personnage permettrait à la pensée d'atteindre une profondeur qu'elle n'avait pas.

Par la suite, Chaïma poursuit l'élaboration de sa pensée et évoque la possibilité de ne pas être d'accord avec sa mère. Elle dit même : « *en fait un samedi maman et moi on regardait quelque chose et maman elle voulait voir ça et moi je lui ai dit que je voulais pas voir ça* ». Elle ajoute plus tard : « *une fois dans un magasin maman m'a fâchée parce qu'elle m'avait dit de ne pas faire mal et je me suis fait mal* ». Ces deux remarques semblent indiquer une bonne distance entre Chaïma et la représentation de sa mère, laquelle devient un être à part, différencié et potentiellement en désaccord avec elle. À partir de là, s'ensuivront des remarques qui traduiront l'aller-retour fécond entre l'intime et le général.

Il est alors intéressant de noter qu'à partir de cet atelier, Chaïma a été à l'origine de nombreux débats dans la classe. Le premier d'entre eux concerne l'étude de *C'est une histoire d'amour* lorsque nous nous sommes interrogés sur le mécanisme de projection illustré dans l'œuvre. À un élève qui avance l'idée selon laquelle, dans l'œuvre, il pleut parce que les personnages sont tristes, Chaïma rétorque : « *je ne suis pas d'accord parce que là on dirait qu'elle est pas triste mais dans la vraie vie quand on est triste il se met pas à pleuvoir* ». Ici, Chaïma déclenche un débat puis conceptualise. Elle justifie sa position de façon élaborée, indiquant qu'elle ne se base pas sur le modèle domination/soumission physique et/ou verbale pour donner son opinion. Elle admet ainsi l'existence de l'Autre différencié et porteur d'une autre opinion que la sienne et ne le dénigre pas pour autant. Elle a trouvé un compromis acceptable.

Chaïma a été la première à utiliser le « *je ne suis pas d'accord avec toi* ». Elle l'a d'ailleurs par la suite très souvent avancé pour défendre son point de vue. En outre, non seulement elle parvient à faire exister autrui, mais elle admet même qu'elle n'est pas omnisciente. Ainsi, lorsque je lui demande de nous dire pourquoi il peut être difficile de grandir, elle indique : « *je ne sais pas* ».

En conclusion de cette partie, on pourra dire que, d'un point de vue psychologique, Chaïma semble avoir profité pleinement de la décentration qu'implique le dispositif groupal des ateliers à visée philosophique et du mécanisme d'identification aux personnages induit par les œuvres. En effet, en rencontrant l'altérité de la sorte, Chaïma aurait trouvé une voie acceptable pour prendre en charge le conflit qui la taraudait entre un désir de fusion et un besoin de différenciation. Encore une fois, le dépassement de ce conflit aurait permis une élaboration de la pensée. Chez Chaïma, cela est flagrant dans l'apparition des débats qu'elle déclenche et auxquels elle

prend part. De plus, plus le temps a passé, plus Chaïma est devenue une ardente protectrice de l'altérité en tant que valeur noble. Cela s'est traduit, d'une part, par des remarques le sous-entendant et, d'autre part, d'un point de vue plus intellectuel, par une créativité témoignant d'un enrichissement de l'imaginaire : « un jour on était chez moi et ma cousine elle voulait ma glace et puis on a partagé » ; ou encore : « c'est mieux d'être avec des copains et des copines si on a un trampoline et des jeux de plage ». Enfin, à propos de la possibilité pour le personnage de *Le petit bout manquant* de disposer à volonté de son p'tit bout : « peut-être qu'il peut poser son p'tit bout chez lui et quand il a envie de rouler vite il le met et quand il a pas envie de rouler vite il le pose ». Ici, Chaïma cherche une solution à un problème insoluble en inventant et en créant de l'inédit.

Conclusion

Dans ces deux récits cliniques, on peut avancer que l'imaginaire, en tant qu'instance psychique apte à créer de l'inédit, est cette dimension activée par la littérature de jeunesse qui permet de trouver des solutions aux blocages réels grâce à la possibilité, décuplée par la dimension groupale, d'explorer d'autres possibles. L'enfant, grâce aux fictions et aux autres, interroge son intimité tout en complexifiant sa réflexion et en enrichissant son langage. On assiste ainsi à une véritable initiation scolaire dans laquelle les messages ne sont pas transmis à l'identique et leur remise en cause n'est pas taboue. Au contraire, l'initiation se fait par et grâce à la possibilité d'interroger ce qui a toujours posé question. On assiste donc à une véritable « rupture et [une] transgression dans le sens où l'enfant est amené à découvrir par lui-même d'autres mondes que le monde dont il est le centre » (Jean, 1991, p. 14).

Affectivité, savoirs et savoir-faire sont intimement liés. La littérature de jeunesse est un outil particulièrement adapté à cette vision de l'éducation. En effet, elle est apte à supporter ces grandes questions universelles et philosophiques qui submergent les êtres humains, tout en véhiculant des contenus culturels dans un espace-temps qui parle aux enfants. Ces derniers peuvent s'identifier aux personnages, combler les vides de l'œuvre, effectuer des allers-retours entre leur expérience personnelle et la portée philosophique de l'œuvre. Ajoutons à cela un dispositif de réflexion groupale, l'atelier à visée philosophique, et voilà l'enfant engagé, aux côtés de ses camarades, dans ce questionnement. C'est dans ce sens que vont les observations issues de ma thèse (Ledoux, 2015).

De plus, outre les valeurs d'entraide et de respect qu'un tel dispositif véhicule, apparaît aussi l'apport de l'Autre qui s'empare des mêmes questions, montre qu'il a les mêmes préoccupations, les mêmes angoisses. Et d'angoisse, il est souvent question à l'école. Car apprendre, c'est avant tout reconnaître qu'on ne sait pas ; c'est aussi déconstruire ce qu'on croyait être solide et stable. Or, la littérature de jeunesse, par son pouvoir

suggestif, poétique et sans jamais apporter de réponse toute faite ni simpliste, présente cette particularité de prendre en considération cette angoisse en la symbolisant, en traitant de sujets sensibles qui, considérés seulement sous l'angle du réel, déprimeraient l'enfant ou le laisseraient dans une toute-puissance destructrice. De plus, puisqu'elles ne disent pas comment penser ni comment faire, les œuvres pour la jeunesse permettent de multiples interprétations. De la sorte, j'ai pu remarquer, lors des ateliers à visée philosophique que j'ai animés, qu'elles contiennent intrinsèquement une différenciation de deux sortes : une différenciation affective, d'une part, puisqu'un enfant qui serait mis en danger psychiquement par l'appréhension d'un élément angoissant dans l'histoire se voit offrir de multiples voies de secours et, d'autre part, une différenciation intellectuelle puisque toute parole est prise en compte par le groupe. Le rôle de l'enseignant est aussi à (re)définir. Il n'est plus un maître magistral qui détiendrait le savoir. Au contraire, dans cette optique, il est un médiateur entre le savoir et les enfants. Il fait partie de la communauté de recherche, s'assure du respect des règles, a des critères d'exigences et des objectifs, donne droit de cité à l'imaginaire de l'enfant ne signifiant aucunement l'acceptation laxiste de tout et n'importe quoi.

Alors, par un retour aux humanités et à la culture authentique qui ne trahit pas les enfants, laissons-nous imaginer une école philosophique. Nous pourrions ainsi partir des préoccupations intimes des enfants tout en prenant en considération ses caractéristiques, ses tendances à ne pas se décentrer, à sa toute-puissance, à ses angoisses existentielles et relationnelles. Nous aurions des outils de taille : la philosophie et la littérature. À la croisée des chemins de l'intime et de l'universel, elles permettent un passage pour l'enfant qu'il s'agit d'initier à l'autonomie. Passage(s) multiple(s) : un passage par lequel la prise en compte de la portée philosophique intrinsèque entraîne avec elle une libération jubilatoire, une jouissance de l'inattendu et du non su, une envie insatiable de comprendre et de savoir ; un passage plus formel où les langages écrit et oral doivent se perfectionner pour interroger les œuvres de plus en plus subtilement, entraînant cette fois tout ce qui touche à la grammaire phrastique ou textuelle, la conjugaison et l'orthographe.

Dans notre école toujours, le maître choisirait des œuvres qui tissent de multiples ramifications dans l'imaginaire considéré comme étant valable au même titre que le raisonnement logique pur. Il comprendrait qu'il a, indirectement, cette possibilité d'envelopper la réalité d'un manteau douillet d'imaginaire pour la rendre acceptable et vivable. Il se formerait ainsi aux sciences humaines pour tenter d'approcher la nature des rencontres qu'il proposerait. Le maître serait un chef d'orchestre qui permettrait des rencontres entre les élèves, semblables et différents à la fois ; entre élèves, philosophie, littérature et toutes les autres disciplines scolaires se questionnant et s'écoutant parallèlement ; entre élèves et monde extérieur, dans un mouvement réciproque et respectueux d'adaptation et d'influence. Enfin, dans notre école, la notion de cycles serait effective de manière

intelligente ; les élèves auraient accès à la genèse des notions qui leur sont enseignées ainsi qu'à leur évolution. Ainsi, bien au-delà des séances de débats interprétatifs sur le sens des récits et/ou de moments de réflexion philosophique déconnectés des autres apprentissages, il nous faudrait réfléchir à une école philosophique qui interroge le sens de tous les savoirs avec tous les élèves. C'est un enjeu majeur pour l'école d'aujourd'hui et de demain.

Éléments de bibliographie

- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1961.)
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Pluriel.
- Blanchard-Laville, C. (2007). Pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Chemins de formation*, 10-11
- Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod. (Texte original publié en 1999.)
- Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Hachette.
- Diatkine, R. (1999). Développement psychique et transmission culturelle. *Les cahiers d'ACCES*, 4, 131.
- Jean, G. (1991). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris : Casterman. (Texte original publié en 1976.)
- Ledoux, J. (2015). *L'approche philosophique des œuvres littéraires à l'école primaire : des médiations pour aider l'enfant à devenir élève*. Thèse non publiée, Université du Maine.
- Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?* Paris : ESF.
- Lévine, J. et Develay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Paris : ESF.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck Université. (Texte original publié en 1991.)
- Meirieu, P. (2015). *Comment aider nos enfants à réussir ? À l'école, dans leur vie, pour le monde*. Paris : Bayard.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques*. Paris : Climats.
- Rubin G. (2004). *Le déclin du modèle œdipien*. Paris : L'Harmattan.
- Tozzi, M. (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire*. Languedoc-Roussillon : CRDP.

Ouvrages pour la jeunesse

- Alméras-Robin, A. (2009). *Cet été-là*. Paris : Éditions Sarbacane.
- Bley, A. (2009). *Quand je ne serai plus là...* Paris : Hachette.
- Browne, A. (2013). *Mon papa*. Paris : L'école des loisirs.
- Browne, A. (2015). *Ma maman*. Paris : L'école des loisirs.
- Bruel, C. et Claveloux, N. (2014). *Vrrr...* Paris : Éditions Thierry Magnier.

- Cuvellier, V. et Dutertre, C. (2010). *La première fois que je suis née*. Paris : Gallimard.
- Douzou, O. (1993). *Jojo la Mache*. Paris : Éditions du Rouergue.
- Erlbruch, W. (2003). *La Grande Question*. Paris : Éditions Être.
- Hahn, C. (2009). *Boubou et grand-père*. Paris : Casterman.
- Lenain, T. et Schoch, I. (2004). *C'est une histoire d'amour*. Paris : Albin Michel.
- Manushkin, F et Himler, R. (2011). *Bébé*. Paris : L'école des loisirs.
- Ponti, C. (2015). *L'arbre sans fin*. Paris : L'école des loisirs.
- Silverstein, S. (2005). *Le petit bout manquant*. Paris : Éditions MeMo.
- Waddell, M. et Benson, P. (1994). *Bébés chouettes*. Paris : L'école des loisirs.

Julien Ledoux

Université du Maine

Pour citer ce texte :

Ledoux, J. (2018). Redonner de la saveur aux savoirs : une approche philosophique de la littérature de jeunesse à l'école élémentaire. *Cliopsy*, 20, 89-109.