

Université de Cergy-Pontoise
ÉSPÉ de l'académie de Versailles
Année universitaire 2018-2019

Master MEEF - Mention 4

Parcours : Formation de formateurs d'enseignants

La littérature de jeunesse : une entrée favorable pour éduquer à la citoyenneté ?

Présenté par : Sandrine Dos Santos

Site : EAD

Tutrice du mémoire : Virginie Tellier

Remerciements

Je remercie Virginie Tellier pour ses commentaires toujours précis et pertinents. Ils m'ont permis d'approfondir régulièrement ma réflexion.

Je remercie Marie-Laure Elalouf pour sa très grande disponibilité et sa bienveillance.

MÉMOIRE DE MASTER
FICHE DESCRIPTIVE

AUTRICE : Sandrine Dos Santos

ANNÉE DE SOUTENANCE : 2019

DISCIPLINE : MEEF 4 - Master Formation de Formateurs d'Enseignants

TUTRICE DU MÉMOIRE : Virginie Tellier

TITRE : La littérature de jeunesse : une entrée favorable pour éduquer à la citoyenneté ?

MOTS CLÉS EN FRANÇAIS : Citoyenneté - Littérature de jeunesse - Esprit critique - Interactions langagières - Discussions à visée philosophique

MOTS CLÉS EN ANGLAIS : Civic engagement - Children's literature - Critical thinking - Language applications - Philosophical discussions

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS : La présente recherche a pour but d'interroger la place que l'on peut donner à la littérature de jeunesse à l'école, afin de développer l'esprit critique des élèves. Elle s'inscrit dans une volonté d'améliorer la pratique professionnelle afin d'éduquer à la citoyenneté. Elle s'appuie sur l'analyse d'interactions langagières issues de discussions à visée philosophique ayant pour support la littérature de jeunesse.

RÉSUMÉ EN ANGLAIS : The goal of this research is to address the role of children's literature at school in developing critical thinking skills. It was completed through a personal desire to improve practices in teaching civic engagement to elementary students. The research focuses on the analysis of language applications through philosophical discussion based on children's literature.

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION	5
Partie 1: Cadrage théorique.....	7
I. Éduquer à la citoyenneté ? C'est-à-dire.....	7
I.1. Approche de la notion de citoyenneté	7
I.2. Ce que disent les textes officiels	7
I.3. Des convictions personnelles en accord avec les préconisations des I.O.....	9
II - Pourquoi accorder une place à la littérature de jeunesse à l'école ?.....	11
II. 1. La littérature jeunesse : un miroir de la société ?.....	12
II. 2. Une littérature éducative porteuse d'un discours moral.....	13
II. 3. Des critères qui permettent de distinguer un discours moral émancipateur d'un discours moral aliénant dans un ouvrage de littérature de jeunesse	18
II .4. La littérature de jeunesse : une pensée critique assurée ?.....	22
III - L'association de la discussion à visée philosophique (DVP) et de la littérature jeunesse : le dispositif idéal pour transmettre des valeurs citoyennes sans imposer de discours ?	24
III. 1. La DVP : un dispositif aux méthodes et finalités diverses	25
III. 2. : Une inspiration pionnière : la discussion à visée philosophique vue comme une « communauté de recherche » dans l'objectif de former des citoyens	27
III. 3. La portée philosophique des œuvres retenues	28
Partie 2 : Utiliser la littérature de jeunesse comme support de discussions à visée philosophique pour éviter d'imposer un discours préconstruit moralisateur : récit et analyse d'une expérimentation	31
I- Contexte de l'expérimentation	31

I-1. Présentation de la classe et de la programmation des séances	31
I-2. Le dispositif.....	33
I-3. Constitution du corpus : méthodologie et présentation	36
II - Analyse du corpus.....	37
II- 1. Les gestes langagiers en faveur d'une action conjointe.....	37
II- 2. La co-construction d'une pensée par la communauté de recherche	43
II- 3. Les traces linguistiques d'une pensée philosophique en développement	46
II- 4. L'impact de la littérarité sur la construction d'une pensée réflexive.....	50
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	56
BIBLIOGRAPHIE.....	58
SITOGRAFIE	59
ANNEXES	62

INTRODUCTION

À l'origine de mon questionnement, il y a une conviction forte qui ne m'a jamais quittée depuis le début de ma carrière quant à ma mission d'enseignante : participer à la formation de citoyens libres de penser. Cette conviction s'est vue renforcée depuis mon affectation dans une école élémentaire classée en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), il y a cinq ans de cela.

Cette opinion s'inscrit pleinement dans la grande mission assignée à l'école républicaine et laïque : intégrer par l'école tout membre de la communauté française (quelle que soit son appartenance sociale ou religieuse).

Pourtant, au vu des faits engendrés au sein même de notre société française : attentats, diffusion d'opinions complotistes via internet et les réseaux sociaux, accroissement des inégalités sociales et migratoires, etc., cette belle promesse républicaine semble malmenée.

L'éducation à la citoyenneté est un enjeu majeur pour l'école d'aujourd'hui, qui en fait une priorité forte dans les instructions officielles. Cependant, si l'on en croit la note du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) publiée en janvier 2015¹, les moyens dont disposent actuellement les enseignants ne permettent pas, dans la pratique, d'assurer cette mission éducative majeure.

Face à ce constat, j'ai le sentiment que la littérature de jeunesse peut prendre une place non négligeable dans la pratique enseignante pour éduquer à la citoyenneté. Quelle place donner à la littérature de jeunesse à l'école, afin de développer l'esprit critique des élèves sans imposer un discours pré-construit sur les valeurs citoyennes que l'on souhaite transmettre ?

Ce questionnement fait suite à une année passée en Master 1 littérature jeunesse, au cours de laquelle j'ai découvert à quel point les œuvres jeunesse peuvent être riches. Il serait donc dommage pour un enseignant de ne pas y avoir recours. Mais intégrer la littérature de jeunesse à sa pratique de classe ne veut pas dire faire tout et n'importe quoi avec. Mon propos peut paraître vif mais il fait écho à un sentiment que j'ai eu trop souvent : celui de dévoyer la

¹« Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française : un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage», note du cnesco téléchargeable à l'adresse : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Apprentissage-citoyennete.pdf>

littérature de jeunesse lors de séances en Éducation Morale et Civique (EMC) notamment. Cette formation en littérature de jeunesse a attiré mon attention sur l'usage qui peut être fait de cette littérature dans les classes. Elle m'a aussi permis, grâce à mon mémoire consacré aux « visages de l'immigré dans les premiers romans jeunesse » de voir qu'un même sujet (l'immigration dans mon cas) pouvait être envisagé de manières très différentes selon les maisons d'édition. Certains romans, engagés dans l'idée de diffuser des valeurs citoyennes, se révélaient moralisateurs pour le lecteur. Au cours de cette expérimentation, j'ai voulu éviter de proposer des œuvres pour la jeunesse trop stéréotypées mais j'ai aussi tenté d'adopter des dispositifs et des gestes professionnels susceptibles d'aider l'élève, même indirectement, à construire son identité de futur citoyen.

Ma recherche, située au carrefour de la philosophie et de la littérature, s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action dans la mesure où elle vise à la fois l'intervention et l'observation compréhensive de ce qui se joue dans les Discussions à Visée Philosophique (DVP) intégrant la littérature jeunesse.

Ainsi, après un exposé du cadre théorique relatif à mon sujet d'étude et une présentation de la méthodologie employée pour constituer mon corpus, je proposerai une analyse des traces linguistiques observées chez les élèves et des gestes professionnels langagiers que j'ai tenté de mettre en œuvre afin de contribuer au développement d'une pensée critique de l'élève, sans lui imposer un discours préconstruit.

Partie 1: Cadrage théorique

I. Éduquer à la citoyenneté ? C'est-à-dire...

I.1. Approche de la notion de citoyenneté

Quand je parle d'*éduquer à la citoyenneté*, je veux dire qu'il est de la mission de l'enseignant d'encourager ses élèves à devenir des citoyens libres de penser par eux-mêmes. Autrement dit, l'enseignant ne peut se contenter de transmettre des savoirs. Il doit également contribuer à enseigner la distinction subtile entre *savoir* et *opinion*. Si l'enseignant veut aller à l'encontre du développement d'idées infondées telles que le complotisme, ou encore lutter contre le risque d'ériger des croyances en savoirs, comme les croyances religieuses, il doit, à mon sens, contribuer à la formation de futurs citoyens éclairés, c'est-à-dire non soumis au dogmatisme.

Pour faire de nos élèves des *citoyens éclairés*, il est nécessaire de forger leur esprit critique, c'est-à-dire de les amener à se questionner sur le monde qui les entoure.

I.2. Ce que disent les textes officiels

Depuis 2005, les valeurs qui fondent notre république, liberté, égalité, fraternité, sont remises sur le devant de la scène dans les Instructions Officielles : « *Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République (liberté, égalité, fraternité). Il appartient à l'ensemble des adultes qui interviennent auprès des élèves dans l'exercice de leurs fonctions de faire partager ces valeurs²* ». Il en va de même pour le principe de laïcité, qui est pourtant à la base de notre système éducatif depuis 1905. En témoigne la création, en septembre 2013, d'une Charte de la laïcité à l'École qui « *explicité les sens et enjeux du principe de laïcité à l'École, dans son rapport avec les autres valeurs et principes de la République. Elle offre ainsi un support privilégié pour enseigner, faire partager et faire respecter ces principes et ces valeurs,*

² Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 – art.2.

*mission confiée à l'École par la Nation*³ » et qui doit être affichée de manière visible dans toutes les institutions scolaires publiques.

Les mesures prises à l'occasion de « *La grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la république*⁴ », le 22 janvier 2015, viennent renforcer ces textes. Dans la même lignée, on voit réapparaître, lors de la rentrée scolaire de 2009, l'*Instruction morale et civique* à l'école primaire, remplacée en 2015 par l'*Enseignement moral et civique* (EMC), après son instauration par la loi pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013. On remarque le passage de l'*Instruction* à l'*Enseignement*, ce qui, à mon avis, traduit la volonté de voir apparaître une nouvelle posture de l'enseignant vis-à-vis de l'élève. L'enseignant est invité à être celui qui sait donner les moyens aux élèves d'accéder eux-mêmes aux savoirs. De même, la « *Formation de la personne et du citoyen* » est une composante du socle commun de connaissances⁵ qui est clairement affichée depuis 2016 et qui s'inscrit dans un « parcours du citoyen » visant « *la construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement*⁶ ». Enfin, le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*⁷ rappelle à tous les professeurs et personnels d'éducation qu'ils doivent « faire partager les valeurs de la République⁸ ». Cette compétence professionnelle se divise en deux sous-compétences : « savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité ; le refus de toutes les discriminations » et « aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres ». Cette série de valeurs énoncées, que l'enseignant est censé transmettre, n'est pas sans soulever des questionnements. Elle pose la question de savoir comment articuler ces valeurs avec celles de l'élève (familiales, religieuses,

³ B.O du 12 septembre 2013, consultable à : https://www.education.gouv.fr/cid73734/au-bo-du-12-septembre-2013-charte-de-la-laicite-a-l-ecole-apprentissage-et-actions-educatives.html#Charte_de%20la%20la%C3%AFcit%C3%A9%20C3%A0%20l%C3%89cole

⁴ Consultable à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-une-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

⁵ Consultable à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

⁶ Parcours du citoyen consultable à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid107463/le-parcours-citoyen-eleve.html>

⁷ Voir arrêté du 1^{er} juillet 2013, consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

⁸ Il s'agit là de la première compétence affichée dans l'annexe du Référentiel.

liées au groupe social d'appartenance...). Cela peut s'avérer un exercice difficile quand les deux terrains de valeurs sont éloignés.

I.3. Des convictions personnelles en accord avec les préconisations des I.O.

Si je rejoins plutôt les instructions officielles, l'introduction du terme « morale » dans l'intitulé de l'enseignement à dispenser m'a, dans un premier temps, choquée. J'y voyais le retour en force de l'instruction morale et civique instaurée en 1882 par Jules Ferry au commencement de la III^e république, époque où cet enseignement apparaissait comme un substitut à l'instruction religieuse. Ainsi, je ne me voyais pas du tout mettre en place des « Leçons de morale » et m'opposais totalement à l'enseignement de maximes. Je m'inscrivais alors dans la controverse liée à la mise en place de cette matière scolaire et me demandais quelles étaient les finalités de sa réintroduction dans les programmes. Est-ce que la mission que je m'étais jusqu'à alors assignée (former des citoyens libres de penser) allait être remise en cause par le retour de « La Morale » ?

Afin d'être plus au clair avec l'usage qui était fait du terme « morale », il m'a semblé important d'aller voir comment la philosophie l'entendait. Selon le *Dictionnaire de Philosophie* de Baraquin *et al.*, « on appelle parfois *morale* un ensemble de règles, de normes ou de valeurs propres à une société donnée. Dans ce sens, on ne peut pas lui reconnaître un caractère d'universalité, mais bien plutôt certaines fonctions de cohésion et d'ordre⁹ ». Cette définition, plutôt limitée, est celle retenue par le sens commun et celle qui a primé sur la définition philosophique avec la réintégration des « Leçons de morale ». Or, si l'on fait appel au sens de ce terme tel qu'il est conçu par Kant, dans la *Critique de la raison pratique*, la morale est cette philosophie pratique qui tente de répondre à la question « que dois-je faire ? », en réfléchissant aux conséquences de la liberté humaine et aux principes de son bon usage. Dès lors, on comprend mieux le débat qu'a suscité ce terme tant il est ambigu !

C'est en me rattachant au sens attribué par Kant à la morale et en me détournant d'une définition trop connotée de l'enseignement de l'EMC, que j'ai mis en place des discussions à visée philosophique pour éduquer à la citoyenneté, en utilisant la littérature de jeunesse comme moyen de transmission des valeurs citoyennes.

⁹ Baraquin & alii, *Dictionnaire de philosophie*, Armand Colin, 1995, p. 214.

La *Discussion à visée philosophique* (DVP) apparaît pour la première fois en tant qu'exemple de pratique à mettre en place dès le cycle 2, dans les tableaux par cycle du Projet d'Enseignement Moral et Civique du 3 juillet 2014¹⁰. Ce type de pratique a même fait l'objet d'une fiche ressource pour l'EMC en septembre 2015¹¹. De nombreuses incitations adressées aux enseignants, émanant du système éducatif, témoignent d'une volonté de promouvoir la réflexivité chez l'élève. En voici quelques exemples : introduction du « débat littéraire interprétatif » dans les documents d'accompagnement des programmes de 2002 visant à donner « toute sa place au sujet lecteur à qui il appartient, dans son activité de compréhension et d'interprétation, de remplir les non-dits ou les silences qui sont la condition même de tout texte ¹² » ; évocation des DVP ou oraux réflexifs (juillet 2014) ; présence répétée, dans les textes officiels, d'appels à former à *l'esprit critique*, en particulier dans la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (8 juillet 2013), qui attire l'attention sur le besoin d'éduquer aux médias et à l'information et qui stipule : « il est impératif de former les élèves à la maîtrise, avec un esprit critique, de ces outils [numériques] qu'ils utilisent chaque jour dans leurs études et leurs loisirs ». Cette demande est réitérée dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui « ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde¹³ » et dans le parcours du citoyen, qui ambitionne de donner à l'élève « les moyens d'adopter un comportement réfléchi et responsable et de développer son esprit critique », ainsi que dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, qui invite à « aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres¹⁴ ».

¹⁰ Voir p. 6, 11 et 12 du projet téléchargeable à l'adresse : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet EMC 337328.pdf>

¹¹ Fiche ressource téléchargeable à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

¹² Propos issu de la fiche ressource Eduscol téléchargeable à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/05/9/21-RA16_C3_FRA_5_culture_litt_debat_591059.pdf

¹³ Consultable à l'adresse : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

¹⁴ Formulation issue du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation - Compétences commune à tous les professeurs et personnels d'éducation - Compétence n°1 « Faire partager les valeurs de la République ». Consultable à l'adresse : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Pourtant, selon le dossier de synthèse publié par le Cnesco en avril 2016, portant sur une évaluation de l'« Éducation à la citoyenneté à l'école », les pratiques pédagogiques observées dans les classes en matière de citoyenneté semblent bien loin des prescriptions officielles. Or, dans l'introduction de ce même dossier, Nathalie Mons, professeure de sociologie à l'Université de Cergy-Pontoise et présidente du Cnesco, rappelle que quand les méthodes pédagogiques employées pour éduquer à la citoyenneté sont de nature à rendre l'élève actif, à le respecter et à soutenir sa parole, l'éducation à la citoyenneté est alors particulièrement bénéfique pour les élèves socialement défavorisés¹⁵. Il apparaît donc légitime d'encourager le développement de telles méthodes, d'autant plus dans les écoles classées en REP (réseau d'éducation prioritaire).

Partageant cette volonté de voir se mettre en place des pratiques enseignantes favorables à l'émergence d'un esprit critique, j'ai fait le choix d'instaurer, en janvier 2019, des discussions à visée philosophique avec des CM2, dans une école en REP, en m'appuyant sur certaines fictions issues de la littérature de jeunesse.

II - Pourquoi accorder une place à la littérature de jeunesse à l'école ?

Afin de montrer en quoi la littérature de jeunesse peut être un objet de médiation idéal pour faire entrer les élèves dans une démarche de pensée réflexive et critique, il me semble indispensable de s'interroger sur les attributs que peut revêtir la littérature de jeunesse. Autrement dit, pourquoi la littérature de jeunesse pourrait s'avérer essentielle pour développer l'esprit critique et, à fortiori, développer des postures citoyennes chez l'élève ?

¹⁵ Note du cnesco téléchargeable à l'adresse : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Apprentissage-citoyennete.pdf>

II. 1. La littérature jeunesse : un miroir de la société ?

La question de la littérature-miroir est soulevée par Matthieu Letourneux, universitaire spécialiste de la littérature pour la jeunesse, dans son article « Littérature pour la jeunesse et société, une affaire de discours ». Il y confirme l'idée que la société présentée à travers les images et les récits des œuvres pour la jeunesse s'inspire indéniablement de l'univers de l'enfant (sa famille, l'école, etc.) :

La société qui est figurée dans les images ou dans les textes [est] très largement construite à partir des espaces sociaux de l'enfance : ceux du foyer familial, de l'école, de la sociabilité proche. C'est bien ce trait qui relie aujourd'hui la plupart des œuvres de la littérature pour la jeunesse, aussi bien dans les récits réalistes que dans les albums (combien de petits animaux anthropomorphes à l'école ou à la maison, de Mimi la souris à Mini-Loup) ou dans les récits d'imagination (le monde fantastique d'Harry Potter et de Bella reste essentiellement familial et scolaire). Plus généralement, les échappées vers des espaces plus dépayés (ceux de la fantasy ou du récit d'aventures) se font généralement, pour un enfant ou un adolescent, à partir du foyer (ce qui était déjà vrai des œuvres de Lewis Carroll ou de James Matthew Barrie), et le mènent bien souvent jusqu'au monde adulte. [...] Ainsi existe-t-il bien une spécificité du monde représenté en littérature pour la jeunesse : la société mise en scène est avant tout celle dont l'enfant [...] fait l'expérience¹⁶.

M. Letourneux signale toutefois l'existence de nombreux récits pour la jeunesse dont les thématiques sont vouées à confronter le lecteur à une « réalité plus complexe que celle dont il fait l'expérience au quotidien » (l'immigration, le racisme, le sexisme, le chômage, etc.). Ceci n'est pas sans conséquence car cela conduit à imposer à l'enfant un *discours* d'adulte sur la société :

Le trajet de l'enfant vers une réalité sociale qu'il ignore, et donc supposée étrangère au lecteur-modèle, inverse un autre trajet, celui du texte, adaptant un point de vue adulte à un lecteur enfant. Cette métaphorisation de la situation de communication est l'un des traits récurrents de la littérature pour la jeunesse, et explicite l'intention discursive de l'œuvre. Or, dès lors que ce déplacement vise à transmettre une vision de la société ou des valeurs – ce qui est généralement le cas – alors la question n'est plus seulement celle de la nature des représentations de la société, mais aussi celle d'un discours sur la société¹⁷.

En choisissant des thématiques de société, il semble que la littérature jeunesse se fasse le miroir des préoccupations de notre époque. De fait, il y a un risque que cette littérature réponde plus aux attentes des adultes qu'aux besoins des jeunes lecteurs. Ce risque d'*imposer* un discours aux enfants est également pointé par Anne Schneider, qui affirme que certains

¹⁶ Letourneux Matthieu, « Littérature pour la jeunesse et société, une affaire de discours », dans La revue des livres pour enfants n° 268 - *Fiction pour la jeunesse, miroir de la société ?*, décembre 2012, p. 96-97.

¹⁷ *Ibid.*, p. 97.

éditeurs poussent « les auteurs à écrire sur certains sujets plutôt que d'autres », faisant de cette littérature une sorte de littérature fabriquée pour les besoins d'une société médiatique :

La production accompagne les inquiétudes de notre époque et produit un discours qui anticipe les questions des enfants sur ces sujets, mais répond aussi à celles des adultes et leur offre un appareil didactique d'accompagnement. Ce type d'écriture très précisément chargée de rassurer, de cadrer un propos devient une littérature intentionnellement didactique¹⁸.

Ainsi, les propos de M. Letourneux et d'A. Schneider se rejoignent. Tous deux voient dans la façon dont la société est représentée dans la littérature de jeunesse, le témoin d'un « rôle éducatif » qu'on lui attribue. Ainsi les représentations sociales véhiculées dans les romans jeunesse seraient révélatrices de discours idéologiques portés par les acteurs du monde du livre jeunesse sur la société.

Le point de vue de M. Letourneux et A. Schneider me conforte dans l'idée qu'en intégrant la littérature de jeunesse dans nos pratiques de classe et en transmettant des valeurs via ce support, nous confrontons nos élèves à un discours. Ce qui importe est de savoir : quel discours a plus de valeur qu'un autre ? Quels discours ouvrent quand d'autres ferment ?

Ces questionnements montrent que j'attribue un rôle formatif (former des citoyens libres de penser) à la littérature de jeunesse et que j'en fais un lieu vecteur de valeurs morales. Ceci m'invite à être attentive aux discours à l'œuvre dans les ouvrages utilisés en classe ainsi qu'aux représentations qu'ils véhiculent : s'agit-il de discours émancipateurs ou moralisateurs ?

II. 2. Une littérature éducative porteuse d'un discours moral

II.2. 1. Bref détour historique

Dès les premiers récits pour la jeunesse on remarque qu'il y a un réel souci de transmettre des valeurs. Nathalie Prince explique que l'émergence d'une littérature destinée à l'enfant coïncide avec l'arrivée dans la société d'un *sentiment de l'enfance*, c'est-à-dire un moment où les adultes portent un regard nouveau sur l'enfant, « [un] moment où l'enfant devient un

¹⁸ Schneider Anne, *La littérature de jeunesse migrante – Récits d'immigration de l'Algérie à la France*, L'Harmattan, 2013, p. 33.

concept ou l'objet d'un sentiment et d'une considération particuliers¹⁹ ». Ainsi, les premiers récits ont un but éducatif clairement affiché, qui va de pair avec l'image que l'on se fait de l'enfant et de son éducation. Les premiers écrits pour la jeunesse apparaissent donc pour guider ce *sujet-pensant* qu'est l'enfant dans son parcours intellectuel vers l'âge adulte.

Au XVI^e siècle, Érasme, dans son *Traité de civilité puérile*, élabore un véritable manuel pensé pour l'éducation et l'élévation morale des enfants. Un siècle plus tard, Fénelon écrit *Les Aventures de Télémaque*. Ce roman éducatif qui se veut didactique, écrit comme un roman d'aventures a pour but d'initier le petit-fils de Louis XIV à la morale et à la politique. Fénelon y affiche clairement son intention d'initier le futur roi de France à l'exercice de sa liberté. Il souhaite voir un jour son élève gouverner seul. Jeanne-Marie Leprince de Beaumont s'inscrit elle aussi dans cette démarche éducative. Ainsi, elle souhaite « plaire à la jeunesse en l'instruisant ». Dans le *Magasin des enfants*, incluant le célèbre conte *La Belle et la Bête* (1756), elle adopte un style simple adapté aux jeunes lecteurs. Elle est considérée comme le premier écrivain à avoir volontairement adapté le style d'écriture aux jeunes lecteurs. Les premiers écrits pour la jeunesse sont donc nés dans une tradition d'éducation et d'instruction.

Le développement d'une littérature destinée au jeune public est également très lié à l'évolution du système scolaire français. Au XIX^e siècle, les écrits pour la jeunesse évoluent avec les lois scolaires et le regard qu'on porte sur l'enfant. Ainsi, la volonté éducative est toujours fortement présente. C'est au cours de cette période que l'on voit arriver des ouvrages fondateurs dans l'histoire de la littérature jeunesse. C'est le cas des ouvrages de la « Bibliothèque rose illustrée », créée en 1846 par Louis Hachette, et de la revue « le Magasin d'éducation et de récréation », fondée par Hetzel et Jean Macé en 1864, dont l'avant-propos témoigne d'une volonté éducative clairement assumée : « L'instructif doit se présenter sous une forme qui provoque l'intérêt : sans cela il rebute [...] ; l'amusant doit cacher une réalité morale, c'est-à-dire utile : sans cela il passe au futile et vide les têtes. »

La pédagogie, et notamment le mouvement d'Éducation Nouvelle porté par John Dewey au début du XX^e siècle, a également eu des influences sur la production éditoriale jeunesse caractéristique de cette période. L'Éducation Nouvelle voit dans l'enfant un être capable d'autonomie et de créativité. Les adultes ont alors pour devoir de soutenir l'enfant dans son

¹⁹ Prince Nathalie, *La littérature de jeunesse*, éd. Armand Colin, 2015, p. 27.

évolution et de le faire grandir dans l'enthousiasme. Les célèbres albums du « Père Castor » de Paul Faucher mettent en application ces évolutions en éditant des ouvrages centrés sur le principe d'apprentissage par l'action. Le discours moral est encore très présent à la fin de la seconde Guerre mondiale, avec la loi sur les publications pour la jeunesse de 1949. Dans son article 2, la loi stipule que toute publication destinée à la jeunesse ne pourra comporter « aucune illustration, aucun récit, aucune chronique, aucune rubrique, aucune insertion présentant sous un jour favorable le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche ou tous actes qualifiés crimes ou délits de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse. » C'est, dès lors, une « Commission de surveillance et de contrôle » qui décide si la moralité des publications est conforme à la loi. Il faut attendre les années 1970 pour être libérés d'un certain asservissement moral, avec des publications qui font alors scandale. À titre d'exemple, citons notamment *Where the wild things are* de Maurice Sendak, publié en 1963 aux États-Unis et traduit en français sous le titre *Max et les maximonstres*.

La dimension éducative et la préoccupation morale sont donc inhérentes à la littérature de jeunesse. De fait, aujourd'hui comme hier, il y a de bonnes et de mauvaises productions, et la limite entre *discours moral* et *moralisateur* peut facilement être franchie. Le défi, pour l'éducateur, est d'établir des critères pertinents, garantissant un discours uniquement moral.

II. 2. 2. La question des représentations dans la littérature de jeunesse

L'enseignant qui introduit des ouvrages dans sa classe ne peut s'affranchir d'un regard critique sur les œuvres s'il veut contribuer à la formation de citoyens libres. C'est pourquoi il doit construire des critères pour évaluer les ouvrages qu'il utilisera en classe. En plus du discernement dont il doit faire preuve pour analyser le discours à l'œuvre dans un ouvrage, il doit s'interroger sur la dimension référentielle de cet ouvrage. Autrement dit, il doit se demander si les représentations données du personnage ne basculent pas par exemple dans la stéréotypie. Car la projection dans le monde fictionnel passe surtout par l'identification au personnage.

Des travaux menés antérieurement m'ont permis de m'intéresser à quelques-unes de ces *représentations* dans un corpus d'œuvres de littérature jeunesse d'hier et d'aujourd'hui. À titre d'exemple, j'évoquerai la représentation de la petite fille et celle de l'immigré.

La représentation de la petite fille

D'après la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif – 2013/2018, il en va de mon rôle d'enseignante « de créer les conditions pour que l'École porte à tous niveaux le message de l'Égalité entre les filles et les garçons et participe à modifier la division sexuée des rôles dans la société²⁰ ». Cette convention dénonce des pratiques de classe encore très stéréotypées : l'enseignant interroge, donne la parole, sanctionne différemment selon qu'il s'adresse à une fille ou à un garçon. Un regard critique sur les ouvrages que l'on propose aux élèves dans le cadre scolaire est nécessaire pour ne pas venir renforcer les stéréotypes genrés déjà potentiellement présents en dehors et à l'intérieur de l'école.

Cette question des représentations genrées dans la production éditoriale jeunesse est très souvent évoquée par les médiateurs du livre pour enfants, conscients, tout comme Christiane Connan-Pintado et Gilles Béhotéguy, que l'identité genrée des personnages est étroitement liée à l'éditeur, l'auteur, le prescripteur, le médiateur, en tant qu'individus majoritairement porteurs d'arrière-pensées éducatives²¹.

Ainsi les deux auteurs expliquent-ils que la littérature pour la jeunesse est simultanément génératrice de normes et de comportements attendus et réceptrice de normes et valeurs sociales. Selon eux, les livres pour enfants se font l'écho de la réalité autant qu'ils la produisent :

La littérature de jeunesse apparaît comme un observatoire privilégié de la construction de la jeunesse dans la mesure où, selon les fonctions qu'elle se donne et les valeurs qu'elle cherche à transmettre, selon les croisements ou les clivages qu'elle établit entre culture de masse et culture des élites, elle reflète l'évolution de cette jeunesse ou en propose des représentations modélisantes²².

Un travail mené l'an dernier m'a amenée à analyser *La représentation de la fillette à travers le jeu enfantin dans la littérature de jeunesse au XIX^e siècle*. Cette entrée par le jeu m'a semblée particulièrement pertinente car je partage le propos d'Elena Gianini Belotti, selon qui « les deux orientations fondamentales de l'éducation des petites filles sont parfaitement respectées

²⁰ Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif – 2013/2018, téléchargeable sur le site : http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/17/0/2013_convention_egalite_FG_241170.pdf

²¹ Christiane Connan-Pintado et Gilles Béhotéguy, *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012*. p. 19. Téléchargeable à l'adresse : https://books.google.fr/booksid=J_ooDwAAQBAJ&pg=PT6&hl=fr&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false

²² *Ibid.*, p. 17.

dans le répertoire des jouets offerts : la tenue de la maison et le soin de sa propre beauté²³ ». Mon analyse a porté sur un corpus d'ouvrages issus de la *Bibliothèque de Mademoiselle Lili et de son cousin Lucien*²⁴, dits « *Albums Stahl* », édités chez Hetzel²⁵. J'ai pensé qu'il était intéressant de porter mon regard sur une héroïne de séries fortement populaire à l'époque, car cette popularité témoigne d'une vision de l'enfance dans la société en question. Malgré le fait que ces histoires d'aventures pour petites filles aient été rédigées par Hetzel pour répondre au souhait d'émancipation des lectrices, elles orientent finalement tout de même la petite fille vers l'acceptation d'un rôle dicté par la société. Si Hetzel a cherché, par l'intermédiaire de l'aventure, à donner un caractère un peu plus intrépide à Lili, l'image classique de la représentation de la féminité perdure, venant occulter le désir d'émancipation du personnage féminin.

Par analogie avec cette étude, je pense qu'on ne peut donc s'affranchir d'un regard critique sur la représentation du héros ou de l'héroïne dans les fictions jeunesse, y compris actuelles. La figure proposée du héros / de l'héroïne contribue-t-elle à émanciper le lecteur (fille ou garçon) ou vient-elle renforcer un modèle normatif ?

La représentation de l'immigré

De la même manière, la réflexion que j'ai menée l'an dernier sur *Les visages de l'immigré dans les premiers romans jeunesse* met en lumière un certain ethnocentrisme dans le corpus analysé. Tous les romans de mon corpus semblaient à première vue inviter le lecteur à réfléchir sur des questions de société. D'ailleurs, ce type de lecture peut apparaître comme très instructif pour le jeune lecteur, à qui l'on permet de se reconnaître dans les souffrances ou les questionnements des personnages mis en scène. Mon travail d'analyse a toutefois révélé, là encore, un portrait plutôt stéréotypé de l'immigré, présenté tour à tour comme la victime, le héros ou un faire-valoir pour ses camarades. Pour beaucoup de romans de ce corpus, le discours moral à l'œuvre présente l'institution scolaire comme la seule réponse possible aux problèmes rencontrés par le personnage de l'immigré.

²³ Gianini Belotti Elena, *Du côté des petites filles*, Paris, des femmes, 1974, p.118.

²⁴ Le premier « album-livre » né de l'association de P-J Stahl (nom de plume de l'éditeur Hetzel) et de l'illustrateur Lorenz Froelich parait en 1862, sous le titre *La journée de Mademoiselle Lili*.

²⁵ Les éditions Hetzel, connues pour être laïques, sont censées être moins « modélisantes ».

En ne lui donnant pas la possibilité de faire entendre sa voix, on l'enferme dans un statut qui ne lui permet pas de prendre la main sur le récit de sa vie.

Encore une fois, cette analyse de la représentation de l'immigré dans la littérature de jeunesse, invite l'enseignant à la prudence quant aux choix d'ouvrages qu'il fait pour éduquer à la citoyenneté. En transmettant une représentation moralement orientée et didactique, certaines fictions se montrent immanquablement réductrices et n'offrent pas à l'enfant récepteur de ces récits, un discours moral émancipateur.

II. 3. Des critères qui permettent de distinguer un discours moral émancipateur d'un discours moral aliénant dans un ouvrage de littérature de jeunesse

II. 3. 1. Faire le choix d'œuvres pour la jeunesse "résistantes"²⁶

Dans le cadre de la recherche INRP « Didactisation de la lecture et de l'écriture littéraires du récit à l'école, cycle 2 et 3 », Catherine Tauveron avance l'idée que seuls les textes *résistants* permettent aux élèves d'être initiés à la lecture littéraire, entendue comme activité de résolution de problèmes. Cette recherche a été conduite dans le but d'aider les enseignants à trouver, parmi les récits de littérature de jeunesse, ceux qui permettent une réelle lecture littéraire. Mon point de vue se joint à ce propos, car je pense que seul un texte *résistant* permet aux élèves d'accéder à un discours moral émancipateur.

Selon C. Tauveron, un texte est dit *résistant* s'il contraint le lecteur à combler les vides laissés par le texte, c'est-à-dire s'il contient des implicites que le lecteur devra combler pour accéder au(x) sens du texte. Cela lui demande de s'engager pleinement dans une rencontre avec le texte. Autrement dit, le texte résistant sollicitera des compétences interprétatives chez l'élève lecteur. Il ne s'agit toutefois pas de confronter l'enfant à des textes dont la difficulté serait insurmontable. C. Tauveron distingue deux types de textes résistants : les *textes proliférants* (qui permettent plusieurs interprétations) et les *textes réticents* (qui posent délibérément des problèmes de compréhension). Mon idée est de montrer à l'élève qu'il n'y a

²⁶ Expression empruntée à Catherine Tauveron dans « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, Recherches en didactique du français langue maternelle, n°19, 1999, téléchargeable à : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS019_2.pdf

pas un seul et même discours possible, c'est pourquoi j'ai opté pour des textes dits proliférants : ils sont généralement polysémiques (donc permettent de construire diverses interprétations) et peuvent amener le lecteur à une interprétation d'ordre moral. Choisir un texte résistant, c'est offrir une certaine liberté au lecteur, et par la même occasion, lui offrir un discours émancipateur.

II. 3. 2. Résistance d'une œuvre ou littéarité : la garantie d'un discours non imposé ?

Dans le cadre de sa thèse, Edwige Chirouter s'est inspirée des travaux de C. Tauveron pour définir des critères permettant de déceler, parmi l'ensemble de la production éditoriale jeunesse, les ouvrages *résistants*. E. Chirouter parle d'œuvres qui remplissent des critères de *littéarité*. Selon elle, les œuvres qui font preuve de littéarité « offrent au lecteur, par le biais de la métaphore ou d'un récit, de façon implicite et non moralisatrice ou édifiante, avec beauté, sensibilité, subtilité et intelligence, la possibilité d'une rencontre initiatique avec soi-même et les autres²⁷ ». Ce que l'on désigne aujourd'hui sous le terme *littéarité* a été défini par Jakobson pour désigner ce qu'il appelle également la fonction poétique du texte ou *poéticité*²⁸. Selon lui, la poéticité est un élément parmi d'autres de l'œuvre littéraire mais pourtant fondamental : « [elle] n'est qu'une composante d'une structure complexe, mais une composante qui transforme nécessairement les autres éléments et détermine avec eux le comportement de l'ensemble²⁹ ».

Les critères de littéarité sont-ils effectivement la garantie d'un discours non moralisateur / non imposé ? À cette question, Vincent Jouve apporte quelques éléments de réponse. Il attribue trois valeurs à la littérature, faisant de celle-ci le lieu d'un possible discours libérateur :

1° *La conscience des possibles* : « Si la littérature peut nous aider à vivre, ce n'est pas [...] en nous apprenant à bien nous comporter, mais en ouvrant des perspectives. L'important n'est

²⁷ Chirouter Edwige, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, L'Harmattan, 2015, p. 124.

²⁸ D'après le *Dictionnaire des termes littéraires* (Hendrik Van Gorp *et al.*, 2005, p. 280), ce terme de critique est proposé la première fois par Jakobson dans la poésie moderne russe (1921) selon la définition suivante : « caractère spécifique qui fait qu'un texte est littéraire ».

²⁹ Jakobson Roman, « Qu'est-ce que la poésie ? » dans *Huit questions de poétique*, Seuil, 1977, p. 46. Téléchargeable à : https://monoskop.org/images/9/9d/Jakobson_Roman_Huit_questions_de_poetique.pdf

pas de savoir si le point de vue véhiculé par un texte est bon ou mauvais, mais qu'il est possible, qu'il fait partie des virtualités de l'être humain³⁰ ».

2° *La mise en question* : selon V. Jouve, la littérature ne conditionne pas les individus. Elle n'impose rien mais au contraire questionne. Elle est là pour faire vaciller les certitudes : « [...] la vertu de la littérature est de susciter le soupçon sur le sens : elle nous rappelle que rien n'est jamais sûr ni fixé une fois pour toutes ». C'est aussi ce qu'affirme Jakobson : « C'est la poésie qui nous protège contre l'automatisation, contre la rouille qui menace notre formule de l'amour et de la haine, de la révolte et de la réconciliation, de la foi et de la négation³¹ ».

3° *“Soi-même comme un autre”* : selon V. Jouve, la lecture de textes littéraires nous oblige à faire l'expérience de nos limites et de l'altérité, durant ce temps circonscrit qu'est la lecture. Il ajoute que : « Si le Moi peut ainsi s'ouvrir sans s'aliéner, c'est [...] parce que la lecture n'est pas la vie réelle, mais une expérience de réalité fictive, qui ne nous engage pas en tant que sujet du monde³² ».

Pour étayer la pensée exprimée ci-dessus, je dirais que la littérature de jeunesse peut être la garantie d'un discours non imposé à condition qu'elle ne soit pas un lieu de modèles à suivre mais un champ de possibles où l'on nous donne à voir, sans nous les imposer, des *exemples exemplaires*³³.

II. 3. 3. Un personnage qui fait figure « d'exemples exemplaires »

Pour Christian Poslaniec³⁴, s'impliquer dans une lecture, c'est d'abord s'identifier à un personnage. À ce sujet, il rappelle que la projection dans l'univers fictionnel ou « illusion référentielle³⁵ » permettrait au lecteur d'éprouver une expérience personnelle différente de celle éprouvée dans sa propre vie. Restée en mémoire, cette expérience serait en mesure de

³⁰ Jouve Vincent, « Valeurs littéraires et valeurs morales : la critique éthique en question », dans Journée d'études de l'Université de Reims Champagne-Ardenne du 14 février 2013, consultable à l'adresse : https://crimel.hypotheses.org/files/2014/03/LitVal_Jouve.pdf

³¹ Jakobson Roman, *Huit questions de poétique*, *op. cit.*, p. 47.

³² Jouve Vincent, « Valeurs littéraires et valeurs morales : la critique éthique en question », *art. cit.*

³³ Expression empruntée à Edwige Chirouter, *op. cit.*, p. 57.

³⁴ D'après ses propos recueillis dans les Actes du colloque : Autour de l'adulte de demain : développer l'enfant philosophe et critique par la littérature de jeunesse dans la société du savoir, 2-3 avril 2012.

³⁵ L'expression « illusion référentielle » est à restituer à M. Riffaterre dans « L'Illusion référentielle », paru en anglais en 1978 et repris en français dans *Littérature et réalité*, Seuil, 1982, coll. « Points Essais ».

s'activer, comme une référence, lors de choix à faire dans la vie réelle. Par conséquent, nos lectures, d'une certaine façon, nous engagent comme sujet du monde.

Si l'on en croit C. Poslaniec, choisir des œuvres mettant en scène des personnages qui feraient figures d'exemples devant un choix moral, pourrait être un critère intéressant en vue d'une transmission de valeurs citoyennes. Cette thèse est également défendue par Edwige Chirouter, qui voit en la littérature de jeunesse une source possible d'exemples exemplaires. En ce sens, elle permettrait d'éduquer l'élève à la citoyenneté, sans que l'enseignant lui impose un discours. En effet, quand un auteur écrit une fiction, il donne à voir une certaine vision du monde, laquelle amène le lecteur à s'interroger sur son propre rapport au monde. En proposant à l'élève de nombreuses œuvres riches d'*exemples exemplaires*, on multiplie les chances de l'amener à s'interroger sur son rapport au monde. Cette interrogation est fondamentale pour qu'il y ait apprentissage d'attitudes citoyennes, sans aspect moralisateur. Comme le souligne E. Chirouter, c'est « parce qu'elle représente la possibilité démultipliée d'expériences exemplaires et signifiantes sur la ou les vérité(s) du monde que la littérature constitue un espace autonome de pensée³⁶ ». Ainsi, la littérature permet à l'élève de prendre de la distance par rapport à son quotidien. Celui-ci découvre que le récit fait écho à son existence, tout en le tenant à bonne distance pour que ce ne soit pas trop chargé affectivement.

Dans le même ordre d'idée, Nathalie Prince évoque la fonction exemplaire du personnage :

Comprendre que le personnage ne s'enferme pas dans une définition trop textualiste de la littérature d'enfance et de jeunesse, [...] suppose qu'un rôle profond lui échoit, un rôle propre, [...] qui élargit et explique sa fonction narratologique. Le personnage ne s'apparente pas seulement, ici, à un personnage, actant de papier, il est encore une leçon, un modèle, un inspirateur. [...] Souvent, la fonction du personnage tient à cette exemplarité, à ce point qu'on a pu parler de "concept inspirateur"^{37,38}.

Plus loin dans son ouvrage, Nathalie Prince soulève un point qui me paraît essentiel : si les personnages de fiction doivent être exemplaires, cela ne signifie pas qu'ils doivent être *simples*, « si simples qu'ils en sont exemplaires, mais en même temps si simples qu'ils en sont peu réalistes³⁹ ». À ce sujet, elle prend l'exemple de Sophie, personnage emblématique de la

³⁶ Chirouter Edwige, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, op. cit, p. 20.

³⁷ Formulation citée par N. Prince avec en appel de note : Pierre Glaudes et Yves Reuter, *Le personnage*, Que sais-je, 1998, p.101.

³⁸ Prince Nathalie, *La littérature de jeunesse*, éd. Armand Colin, 2015, p. 120-121.

³⁹ *Ibid.*, p. 122.

Comtesse de Ségur⁴⁰, qui justement s'oppose à ce qui devrait faire figure d'exemple. En cela elle devient un personnage exemplaire avec une forte dimension psychologique.

Toutes ces opinions, qui s'appuient en particulier sur les théories de la réception⁴¹, me confortent dans l'idée que le personnage, dans les fictions choisies, est un critère incontournable dans la mesure où il offre la possibilité à l'élève de cheminer dans sa réflexivité et de trouver du sens à l'expérience du monde qui est la sienne, pour se situer dans la société en tant que citoyen à part entière.

II .4. La littérature de jeunesse : une pensée critique assurée ?

Selon l'analyse qui est faite par Edwige Chirouter dans son ouvrage intitulé *L'enfant, la littérature et la philosophie*, la littérature de jeunesse est un genre littéraire à part entière parce qu'« elle contient une portée philosophique qui permet à de jeunes enfants d'entrer dans le monde de la pensée⁴² ».

Dans ses recherches portant sur la philosophie avec les enfants et la littérature de jeunesse, E. Chirouter part de l'idée que l'apprentissage du « philosopher » ne peut se faire qu'à partir de supports permettant à l'enfant d'opérer une mise à distance et une problématisation d'un sujet donné. Selon elle, la littérature est ce fameux support qui permettrait à l'élève de se décentrer : « Pour éviter que la discussion ne dépasse pas le stade de l'échange d'opinions, il faut pouvoir donner aux enfants les moyens de problématiser leurs questionnements, d'interroger les mots, les expressions, de sortir de leur expérience personnelle. La littérature permet indéniablement cette décentration⁴³ ».

Le groupe de recherche PHILEAS⁴⁴, dont E. Chirouter est la coordinatrice, s'est particulièrement intéressé à la fonction du récit dans l'apprentissage de la pensée critique. Se fondant sur les travaux de P. Ricoeur et J. Bruner, qui caractérisent la littérature comme expérience de pensée, le groupe PHILEAS postule que la littérature de jeunesse permet aux

⁴⁰ Comtesse de Ségur, *Les petites filles modèles*, Hachette, 1858.

⁴¹ Selon le *Dictionnaire des termes littéraires*, dirigé par H. Van Gorp, ce courant de théorie littéraire, apparu dans les années 1960, a contribué à déplacer le centre d'intérêt, jusqu'alors porté sur le texte, vers le lecteur. On peut retenir deux noms liés à ce courant : Iser et Jauss.

⁴² Chirouter Edwige, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, op. cit., p. 104.

⁴³ *Ibid*, p. 20.

⁴⁴ Pour PHilosophie. Littérature. École. Adaptation Scolaire. Il s'agit d'un groupe de recherche collaborative, qui étudie les nouvelles pratiques philosophiques. Il est affilié au CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes).

élèves de s'aventurer vers une pensée critique, parce que les récits qu'elle propose instaurent la « bonne distance » entre l'expérience personnelle (de l'ordre de l'intime) et le concept.

Cette question du rôle de la fiction dans la formation de l'esprit critique est également soulevée dans le dossier de la revue *Lecture Jeune* n°169 de mars 2019, dédié à l'esprit critique et aux fausses informations⁴⁵. Selon Anne Besson, dont les propos sont rapportés dans ce dossier, la fiction permet l'édification d'une pensée critique parce qu'« on [le lecteur] se projette dans d'autres points de vue. On apprend à décrypter ce que les autres pensent, comment ils voient le monde. On se distancie de soi-même. [...] Cela permet de prendre du recul sur ce que nous considérons comme des normes. »

La littérature et la philosophie sont donc deux domaines complémentaires. Ainsi, faire entrer la littérature de jeunesse dans une Discussion à Visée Philosophique (DVP) permet de s'assurer du même niveau d'exigence que celui observé dans la pensée critique : problématisation, argumentation et conceptualisation (processus de pensée mis en avant par Michel TOZZI⁴⁶).

Je fais également l'hypothèse que la valeur d'exemplarité de la littérature, notamment la force que peut revêtir le personnage de fiction (sa fonction exemplaire) permettent aux élèves de s'engager plus personnellement dans une DVP. Car, pour s'engager sans perdre la face dans une telle discussion, l'élève peut faire appel au « paravent du personnage⁴⁷ » : « je ne parle pas de moi à la première personne, car je n'oserais jamais m'abandonner sur des sujets aussi intimes devant mes camarades de classe et le maître, mais je me sers du personnage pour penser et m'approprier authentiquement et publiquement ces grandes questions philosophiques universelles⁴⁸ ».

45 Quelques extraits de ce dossier sont consultables à : <http://www.lecturejeunesse.org/livre/esprit-critique-n169-mars-2019/>

46 Propos tenus lors d'un entretien avec M. Tozzi sur la pensée critique, disponible à : <https://www.philotozzi.com/2011/03/entretien-sur-la-pensee-critique/>

47 Expression empruntée à Edwige Chirouter dans Chirouter, E. (2015). La fonction du récit dans l'apprentissage de la pensée critique, dans P. Billouet, M. Fabre (Eds.). *L'éducation de la liberté : aliénation et émancipation* (pp. 153-172). Paris : L'Harmattan.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 168.

III - L'association de la discussion à visée philosophique (DVP) et de la littérature jeunesse : le dispositif idéal pour transmettre des valeurs citoyennes sans imposer de discours ?

Dans l'article intitulé « Littérature et valeurs⁴⁹ », Lydie Laroque et Caroline Raulet-Marcel affirment que la littérature de jeunesse peut avoir sa place à l'école, notamment dans le cadre de l'enseignement moral et civique (EMC), mais rappellent que cette place ne saurait être offerte sans une certaine vigilance pédagogique préalable. Selon elles, il ne faudrait pas instrumentaliser la littérature de jeunesse pour servir les objectifs de l'EMC. Ainsi, elles invitent l'enseignante que je suis à s'interroger sur les démarches pédagogiques idéales pour faire de la littérature de jeunesse, non pas un instrument mais une entrée possible vers la transmission de valeurs citoyennes. L. Laroque et C. Raulet-Marcel citent, entre autres, le travail de Marion Mas, qui, à travers une analyse des programmes actuels pour le cycle 3, montre à « quelles conditions la littérature peut constituer un espace spécifique de formation à une éthique⁵⁰ ». Elles citent également Sylviane Ahr, qui s'interroge sur les postures de lecture que nos choix d'œuvres favorisent chez l'élève. S. Ahr confirme que l'enseignant doit accompagner ces postures s'il souhaite former des citoyens critiques. Selon elle :

Dans le cas de la lecture des fictions narratives et dramatiques, il s'agit notamment d'inviter l'adolescent à « confronter », « discuter », « interroger » les systèmes de valeurs qu'elles mettent en jeu à la lumière de ceux autour desquels s'organisent sa vie personnelle et sociale, ainsi que l'école républicaine et laïque. Mais on sait aussi que toute fiction est susceptible de conforter ou bien d'ébranler le système de croyances auquel le lecteur adhère⁵¹.

En somme, l'ensemble de ces articles soulève la question du dispositif didactique idéal pour permettre à une œuvre littéraire de participer à la transmission de valeurs citoyennes, sans imposer de discours. Il me semble que le dispositif idéal est celui qui intègre la littérature de

⁴⁹ Laroque Lydie et Raulet-Marcel Caroline, « Littérature et valeurs », *Le français aujourd'hui*, vol. 197, no. 2, 2017, pp. 5-14.

⁵⁰ Mas Marion, « Le lecteur et le citoyen. Analyse des relations entre littérature et valeurs dans les programmes du cycle 3 de l'école primaire », *Le français aujourd'hui*, vol. 197, no. 2, 2017, pp. 27-36.

⁵¹ *Ibid.*, propos issu du résumé de l'article proposé par Cairn.info. Consultable à : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2-page-37.htm?contenu=resume>

jeunesse dans les discussions à visée philosophiques (DVP). Comme C. Tauveron, je pense en effet que cette association constitue un dispositif *fertile* :

On considère qu'un dispositif de présentation et de questionnement des textes est fertile quand, contrairement au dispositif des manuels, il invite à lire, quand il permet d'identifier et de résoudre un problème de compréhension, quand il favorise l'interaction du texte et de l'élève (c'est-à-dire permet à l'élève de rencontrer le texte et de le problématiser lui-même) et, bien entendu, l'interaction des élèves autour du texte⁵².

III. 1. La DVP : un dispositif aux méthodes et finalités diverses

Au cours de mes diverses lectures, j'ai constaté que l'on classait les DVP de deux façons : selon les méthodes employées ou selon leurs objectifs prioritaires⁵³.

Classification selon une méthode cristallisée autour d'un praticien de référence

Dans certains cas, on classe les DVP, selon la méthode employée et on s'inspire d'une personnalité, pionnière en la matière. Ainsi, cinq méthodes se font jour :

- la méthode de la « communauté de recherche », que l'on doit à M. Lipman, et qui est historiquement la première proposée.
- la méthode de la « discussion à visée démocratique et philosophique » (DVDP), initiée par Alain Delsol et Sylvain Connac, puis formalisée par Michel Tozzi avec la création d'un pôle de recherche à l'université de Montpellier 3.
- la méthode des « ateliers de philosophie AGSAS », initiée par A. Pautard et J. Lévine.
- la méthode de la « maïeutique », regroupant des courants plutôt divers : ceux inspirés par Anne Lalanne et ceux impulsés par Oscar Brenifier.
- Enfin, des méthodes que l'on peut qualifier de « syncrétiques », qui seraient un mélange des précédentes et seraient mises en œuvre, un peu à ma manière, par des enseignants sur le terrain.

⁵² Tauveron Catherine, *Lire la littérature à l'école de la GS au CM*, Hatier, 2002.

⁵³ Classification établie à l'aide de l'ouvrage *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?* dir. Olivier Blond-Rzewuski, éd. Hatier, 2018 et le site des Ateliers Ludosophiques consultable à l'adresse : <https://ateliers-ludosophiques.fr/un-article-interessant-de-m-tozzi/>

Classification selon l'objectif prioritaire de la DVP

Dans d'autres cas, les pratiques sont classifiées selon leur objectif prioritaire. De cette façon, trois courants se distinguent :

- le courant « psychanalytique », mettant l'accent sur la reconnaissance du sujet (Jacques Lévine).
- le courant « éducation à la citoyenneté » insistant sur les *habitus* (ou habitudes) démocratiques (Sylvain Connac, Alain Delsol).
- le courant « philosophique », qui met l'accent sur les exigences de pensée et la didactique de la philosophie (M. Lipman, A. Lalanne, O. Brenifier, E. Chirouter).

Selon ce classement, quelques-uns, tels M. Tozzi et J.-C. Pettier, se situent à la fois dans le second et le troisième courants. Enfin, des enseignants (comme moi) s'inspirent des diverses propositions pour imaginer leur propre dispositif. En ce qui me concerne, c'est la finalité philosophique qui, de prime abord, guide ma recherche, à laquelle s'ajoute la dimension *éducation à la citoyenneté*. Je rejoins en cela le propos d'Abdenour Bidar, qui voit dans la communauté de recherche une possibilité de former des *citoyens engagés* :

Chacun au contraire se met à exister par lui-même en étant invité et initié à participer à une élaboration collective du savoir, en exprimant ses propres sentiments, convictions, doutes et hypothèses. Ce faisant, il se relie bel et bien à lui-même. Et l'apprentissage de la liberté de conscience et d'expression promis par l'école (et qui fera de chacun un citoyen engagé) devient réel et non plus illusoire. [...] Celle-ci [la communauté de recherche] offre ainsi à l'enfant, et en montrant la voie à toute l'école, *deux expériences décisives* : celle d'être un sujet pensant, une singularité qui s'avance vers la culture et vers les autres à partir de son propre questionnement, et qui se donne ainsi dès le départ la destinée d'un être humain capable de tracer son propre chemin de sens ; celle d'être un sujet social, capable de mettre au service des autres la contribution de sa singularité, de son unicité, capable aussi de recevoir et d'interagir avec autrui de façon coopérative, généreuse, empathique, non violente⁵⁴.

Et mon choix de dispositif ?

Les façons dont sont pratiquées les Discussions à Visée Philosophique (DVP) depuis leur émergence m'interpellent particulièrement. Le dispositif tel que je l'ai mené ressemble à la maïeutique de Socrate, dans la mesure où il favorise l'intervention de l'animateur, moi en

⁵⁴ BIDAR Abdenour, préface de l'ouvrage *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? De la théorie à la pratique*, dir. Olivier Blond-Rzewuski, éditions Hatier, 2018, p. 9.

l'occurrence. Mon idée était d'amener les élèves à élaborer une pensée philosophique précise par un jeu de questionnements, de relances, de reformulations.

Cela dit, je m'interroge après coup sur cette posture socratique, qui ne me semble pas idéale si l'on vise, comme c'était mon intention, des interactions élèves-élèves dans le but de co-construire une pensée collective (réflexion que je reprendrai dans l'analyse des transcriptions issues des vidéos réalisées en séances). Or, mon inspiration première repose justement sur la "communauté de recherche" de Lipman, et vise des interactions entre élèves.

III. 2. : Une inspiration pionnière : la discussion à visée philosophique vue comme une « communauté de recherche⁵⁵ » dans l'objectif de former des citoyens

En prenant appui sur les pratiques déjà existantes, mon objectif est de faire réfléchir collectivement les élèves, dans le but de construire des attitudes réflexives et de distanciation au sein de leur groupe de pairs. Autrement dit, je souhaite que chaque enfant se positionne en tant que sujet pensant et sujet social, à l'intérieur d'une « communauté de recherche » instaurée dans la pratique de discussions.

La « communauté de recherche philosophique » (CRP) est un concept qui se trouve au cœur des travaux élaborés par Matthew Lipman dans les années 1970. Ce philosophe américain a conçu une véritable méthode pour enseigner la philosophie aux enfants. De nos jours, ses recherches sont connues dans de nombreux pays. Leur influence sur les pratiques couramment appelées « ateliers philo » est indéniable.

Pour Marie Agostini, si la « communauté de recherche » de Lipman peut prétendre former des citoyens à des valeurs morales, c'est parce qu'elle est « un microcosme social. En collaborant à l'enquête philosophique, l'enfant apprend à se connaître, à vivre en société et à contribuer à l'évolution de cette microsociété qu'est la classe⁵⁶ ».

⁵⁵ Expression empruntée à la théorie de Matthew Lipman. Elle est utilisée par des philosophes tels que Abdenour BIDAR dans la préface citée précédemment et par Edwige Chirouter dans ses travaux de recherche.

⁵⁶ Propos issus d'un article de la revue en ligne Diotime, consultable à : <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32827>

C'est en m'inspirant de ce courant de pensée que je souhaitais mener les DVP, après avoir fait le choix d'œuvres qui non seulement répondaient aux critères déjà évoqués : discours moral libérateur, texte "résistant", personnage exemplaire, mais aussi comportaient une dimension philosophique pouvant donner lieu à des discussions favorisant le développement de valeurs citoyennes.

III. 3. La portée philosophique des œuvres retenues

***TU T'APPELLES QUI ?*, Claudine Galéa et Françoise Pétrivich, Thierry Magnier, 2016.**

Cet album questionne le concept d'identité et l'unicité de l'être humain. Il se présente comme la quête initiatique d'un enfant, isolé du monde des humains, partant à la recherche de son identité. Se demandant comment trouver son nom, l'enfant part à la recherche de qui il est. Sur son chemin, il rencontre tour à tour les éléments de la nature (les minéraux, les végétaux, les animaux) mais ne se reconnaît dans aucun d'eux. C'est finalement une fois arrivé en ville, cet endroit qui ne semble pas fait pour lui, qu'il se reconnaît à travers les yeux d'une semblable : une fillette assise sur un banc. Dans cette rencontre avec l'autre, ils vont ensemble s'attribuer des noms et se reconnaître, jusqu'à se fondre et se confondre l'un dans l'autre.

***Le Héros*, Pierre Cornuel, Hongfei, 2015.**

Cet album, qui est une adaptation d'un conte chinois ancestral "Zhou Chu élimine les trois fléaux", permet de réfléchir aux rapports et aux représentations que les humains ont les uns vis-à-vis des autres. Depuis son enfance, Zhou Chu est vu par les autres comme quelqu'un d'arrogant et sans pitié. Seule sa cousine Yisha lui porte de l'affection et semble pouvoir limiter son agressivité. Pour les gens de son village, il est considéré comme un fléau, au même titre que le tigre mangeur d'hommes ou le poisson monstrueux : les deux autres fléaux qu'il sera amené à combattre. Après ces affrontements, les villageois pensent que Zhou Chu et les deux créatures sont tous morts pendant le combat. Le village entier jubile à l'idée d'être débarrassé des trois fléaux. Mais Zhou Chu revient méconnaissable au village et découvre qu'il était détesté de tous. Blessé par cette vérité et encouragé par sa cousine, il décide de changer radicalement pour devenir un véritable héros jusqu'à la fin de sa vie, c'est-à-dire un

homme honnête et respecté. Il retient pour leçon que « se dépasser soi-même est plus important que dominer les autres ».

Yakouba, Thierry Dedieu, Seuil Jeunesse, 1994, 2015.

Le thème philosophique abordé dans cet album est le courage. Yakouba doit faire la preuve de son courage pour être reconnu par sa communauté. C'est uniquement par une démonstration de courage, lors de l'épreuve du lion, qu'un garçon de la tribu peut accéder au statut de guerrier. Ce que dit le texte de manière implicite, c'est qu'en devenant un guerrier, l'enfant devient aussi un homme reconnu par ses pairs, car affronter le lion, c'est risquer de mourir. Cette épreuve invite donc à choisir entre le courage (de tuer le lion ou de mourir) et la lâcheté (de ne pas risquer de mourir). Le courageux sera reconnu par les siens comme un guerrier (un homme) à part entière, alors que le lâche sera déshonoré en devenant un simple berger mis à l'écart du village. Un revirement apparaît pour Yakouba, car le lion qu'il doit affronter est blessé. Il n'y a donc plus de mérite à le tuer. Les règles changent pour Yakouba car pour faire preuve de courage, il ne s'agit plus de tuer le lion mais justement de ne pas le tuer. Il doit choisir entre être un courageux berger ou un lâche guerrier. Faire acte de courage le condamne à être discrédité par les siens alors que faire acte de lâcheté accroît la reconnaissance de ses pairs. Cet album engage son lecteur car il l'invite clairement à proférer des jugements moraux sur la décision que le personnage principal doit prendre : quelle décision fera de lui un véritable homme ? Dans quelle mesure aura-t-il agi moralement ? Où se situe son devoir, sa dignité ?

Grâce à la décision qu'il aura finalement prise, Yakouba sortira grandi de cette épreuve mais seulement à ses propres yeux. Ainsi, faire une bonne action ne se résume pas à appliquer des règles ordinairement admises par son groupe d'appartenance.

Fourmidable, Jo Hoestlandt, Thierry Magnier, 2016.

Ce court roman chargé d'humour incite à réfléchir à notre façon de vivre dans la société actuelle. Fourmi 68, comme à son habitude, part travailler derrière la fourmi 67 et devant la fourmi 69, jusqu'au jour où elle fait la rencontre d'un puceron (Bouda) qui aime particulièrement profiter des plaisirs de la vie. Cette rencontre provoque chez Fourmi 68 des questionnements sur son mode de vie. Elle se trouve désormais submergée par des sentiments contradictoires : l'excitation, la peur, l'angoisse, la joie.

Dans ce texte, Fourmi 68 et Bouda (le puceron) apprendront de leurs différences et tenteront de trouver un mode de vie qui leur convient davantage. C'est en cela qu'il a une portée philosophique intéressante.

Prince de naissance, attentif de nature, Jeanne Benameur et Katy Couprie, Thierry Magnier, 2004.

Cet album simple et poétique aborde la question : qu'est-ce que grandir ?

Un prince qui était jusqu'alors "attentif de nature" est appelé à régner. Les conseils prodigués par ses conseillers (un roi doit regarder au loin) conduisent le prince à se détourner de son identité première (être attentif à la nature pour ne pas écraser les fourmis par exemple). Il devient donc un roi qui voit loin pour gagner des guerres et qui ne se préoccupe plus de la nature. Jusqu'au jour où il se retrouve pour la première fois face à la mer : les vagues emportent alors avec elles les paroles des conseillers et disent au roi à quoi il doit faire attention. Après avoir écouté les vagues toute la nuit, le roi retrouve sa vraie nature, celle d'être attentif, et c'est selon cette nature qu'il continue à régner.

La ballade de Mulan, Clémence Pollet, Hongfei, 2015.

Cet album est une traduction d'un texte antique chinois datant du IV^e siècle, autour de la légende de Mulan, héroïne admirée par les Chinois pour la puissance humaine qu'elle incarne à travers son personnage.

L'album commence sur une image de Mulan agenouillée au sol, en train de tisser, et avec le bruit du "tsi-tsi" que fait la navette sur le métier à tisser. Mulan est tourmentée car elle a vu le nom de son père sur la liste d'appel du Khan, un grand souverain chinois qui souhaite constituer une armée pour combattre l'envahisseur. Mulan n'ayant pas de frère aîné et estimant son père trop vieux pour mener le combat, décide de revêtir les habits d'un soldat et de rejoindre l'armée à la place de son père. Pendant douze ans, elle combat auprès d'hommes, ses frères d'armes. Ces derniers ne savent pas que c'est une fille, alors qu'ils l'ont côtoyée chaque jour pendant la guerre. Ils sont frappés de stupeur quand ils la voient revêtue de sa robe d'antan. Ce texte a une portée philosophique très intéressante, dans la mesure où il évoque la quête de l'identité et la question du genre.

Partie 2 : Utiliser la littérature de jeunesse comme support de discussions à visée philosophique pour éviter d'imposer un discours préconstruit moralisateur : récit et analyse d'une expérimentation

I- Contexte de l'expérimentation

I-1. Présentation de la classe et de la programmation des séances

Cette expérimentation pédagogique a été mise en place pendant le congé de formation qui m'a été accordé pour l'année scolaire 2018/2019, auprès de 32 élèves de CM2 (24 élèves d'une classe de CM2 et 8 élèves d'une classe à double niveau) dans une école de Clamart, classée en REP, à laquelle je suis rattachée.

Afin d'obtenir des effectifs plus réduits, facilitant la discussion, ces 32 élèves ont été répartis en deux groupes de 16. En tout, dix séances ont été menées (une par semaine), ce qui a permis à chaque groupe d'élèves de participer à cinq DVP (tous les quinze jours).

Les DVP se sont déroulées entre le 24 janvier et le 18 avril 2019, tous les jeudis de 9h45 à 10h30, dans la bibliothèque située à un endroit très calme du bâtiment (très peu de passage).

Voici une présentation succincte de la programmation pensée en amont pour les cinq séances :

► Séance 1 : Installation dans la démarche de la DVP

1^{er} temps : Qu'est-ce qu'une DVP ?

2^e temps : Construction des règles de la DVP

3^e temps : Émergence du type de questionnement attendu : la question à visée philosophique :

- Réflexion à partir de "connais-toi, toi-même" (Socrate)
- À quoi ça sert de se connaître ? / Est-ce que c'est important de connaître les autres ?

► Séance 2 : Mieux se connaître pour mieux comprendre les autres

1^{er} temps : Ouverture de la séance :

- rappel de ce qu'est une DVP
- rappel des règles lors d'une DVP

2^e temps : Découverte d'ouvrages de Littérature de jeunesse : *Tu t'appelles qui ?* et *Le Héros*.

3^e temps : Explication littérale et débat interprétatif

4^e temps : Recherche et émergence d'une question à visée philosophique :
Comment mieux se connaître ?

5^e temps : DVP : Problématiser/argumenter/conceptualiser

6^e temps : Synthèse de la discussion

► Séance 3 : thèmes : la liberté / le jugement moral

1^{er} temps : Ouverture de la séance

2^e temps : Découverte d'un ouvrage de Littérature de jeunesse : *Yakouba*

3^e temps : Explication littérale et débat interprétatif

4^e temps : Recherche et émergence d'une question à visée philosophique

5^e temps : DVP : Problématiser/argumenter/conceptualiser

6^e temps : Synthèse de la discussion

► Séance 4 : thèmes : la liberté / le jugement moral

1^{er} temps : Ouverture de la séance

2^e temps : Découverte d'ouvrages de Littérature de jeunesse : *Fourmidable*

3^e temps : Explication littérale et débat interprétatif

4^e temps : Recherche et émergence d'une question à visée philosophique

5^e temps : DVP : Problématiser/argumenter/conceptualiser

6^e temps : Synthèse de la discussion

► Séance 5 : Discussion autour de la phrase "on est comme on naît" et mise en réseau de tous les livres lus pour réfléchir à la notion d'identité

1^{er} temps : Lecture offerte des livres : La ballade de Mulan et Prince de naissance, attentif de nature

2^e temps : Relecture d'un passage de *Fourmidable*, pages 24-25

3^e temps : DVP autour de la phrase "on est comme on nait"

4^e temps : Synthèse de la discussion

I-2. Le dispositif

Comme indiqué plus haut, mon dispositif s'inscrit dans une démarche de type socratique. L'enseignant y joue un rôle important dans l'édification d'une pensée philosophique rigoureuse. Il s'agit de discussions philosophiques où il guide les échanges et intervient principalement de trois façons :

- **en questionnant**, pour favoriser la décentration des élèves, leur identification éventuelle au personnage, l'accès à un univers autre (accéder *aux exemples exemplaires*) ; susciter le doute, voire le conflit cognitif ou socio-cognitif.
- **en reformulant** les propos des élèves, afin d'apporter des mots plus précis ou des explications permettant de mieux distinguer les points de vue ; afin de suggérer des concepts, d'engendrer de nouveaux questionnements ou d'apporter un nouvel éclairage aux propos avancés.
- **en synthétisant** les propos, afin de mettre en exergue les différentes idées avancées, de faire émerger les concepts sous-jacents aux propositions des élèves ; d'explicitier les désaccords ou les liens entre les pensées évoquées. En somme, cette synthèse est là pour rappeler le chemin vers la pensée parcouru par la communauté de recherche qu'est le groupe d'élèves et pour structurer la réflexion.

Lors de ces dix séances, les élèves et moi-même étions installés en cercle sur des tapis, de sorte que tout le monde puisse se voir. Cette configuration, offrant un cadre de discussion convivial et sécurisant, me paraît propice aux échanges.

Dans le dispositif adopté, j'ai choisi de ne pas attribuer de rôles aux élèves (président, secrétaire, discutant, reformulateur, etc.) comme le préconisent M. Tozzi⁵⁷ ou Sylvain Connac dans les Discussions à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP). Ceci, pour la simple raison que, bien que je trouve ce type de dispositif très pertinent, il me semble compliqué à mettre en place avec des enfants qui n'ont pas l'habitude d'être dans ce type de posture d'élèves et qui n'ont jamais vécu de DVP. Les écoles qui s'inspirent de la pédagogie coopérative (développée par Sylvain Connac notamment) sont plus à même, je pense, d'adopter un dispositif attribuant des rôles aux enfants. En ce qui me concerne, l'école dans laquelle j'ai mené les DVP n'adopte pas de pratiques qui bouleversent le rapport enseignant-élève classique. L'élève a pour habitude d'être dans une relation de verticalité vis-à-vis de son enseignant. Voilà pourquoi j'ai opté, dans cette expérimentation, pour un dispositif où le guidage de l'enseignant est relativement fort. Néanmoins, mon idée est de tendre, à l'avenir, vers la mise en place de dispositifs qui remettent en question l'asymétrie traditionnelle adulte-enfant.

Lors des séances menées, je suis d'abord passée par le débat interprétatif autour d'un ouvrage⁵⁸, dans le but de faire accéder au(x) sens possible(s) offerts par le texte, avant de mener une discussion à visée philosophique, construite sur la base des premières interprétations mises au jour au moment du débat. De fait, la posture pour laquelle j'ai opté se rapproche des préconisations issues de la fiche ressource éducol concernant les DVP⁵⁹. Je trouve ces préconisations officielles bien pensées et assez proches de la réalité offerte par le terrain (la situation de classe). Mais, encore une fois, je m'interroge. Notamment sur cette partie de la fiche ressource qui traite du rôle du maître : « *La pratique d'une DVP s'inscrivant*

⁵⁷ Selon M. Tozzi, « le **président** de séance est garant de la loi. Il doit donner la parole aux discutants en évitant les choix sélectifs. Il doit rappeler à l'ordre ceux qui bavardent » ; « le **secrétaire** doit écouter tous les élèves, retenir ce qu'ils disent, noter une partie de leur discours puis restituer au groupe ce qui vient d'être dit » ; « Les **discutants** sont moteur de l'argumentation. Ils tentent de donner des définitions, expriment leurs opinions mais également argumentent leurs propos : pourquoi ils sont en accord ou en désaccord avec les autres propos », dans *Diotime*, n° 41, juillet 2009, consultable en ligne à : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39033>

⁵⁸ À la manière des recommandations issues de la fiche Eduscol, téléchargeable à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/0/RA16_C3_FRA_11_lect_eval_debat_N.D_612890.pdf

⁵⁹ Téléchargeable à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf.

dans le cadre de la classe, le maître ne change pas de statut lors de cette activité ». De la même manière, ce qui me tient à cœur est aussi l'idée de co-construction de la pensée et de non-imposition d'un discours. L'analyse du corpus qui suit, portant sur les interactions à l'œuvre dans les DVP menées, me permettra de voir si le guidage mis en place permet effectivement aux élèves de co-construire une pensée non imposée par l'enseignant.

Pour conclure sur le contexte

Dans une démarche de recherche, le « contexte » tel qu'il est appréhendé du point de vue des didactiques, est une variable qu'il s'agit d'intégrer comme un élément de l'action située (un lieu, un moment, un objet, des sujets). Ainsi, le contexte n'explique pas la situation mais il en fait partie. Selon le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, il est « un ensemble d'objets sémiotiques, de signes, propre à chacun des sujets concernés, qui conditionne, contraint, autorise... les conduites des sujets dans une situation donnée⁶⁰ ». Autrement dit, la notion de contexte peut être envisagée comme l'ensemble des éléments indispensables à la compréhension et à l'interprétation d'une situation didactique. C'est pourquoi, pour faire l'analyse de mon expérimentation, il m'a tout d'abord fallu définir les éléments du « contexte », opératoires dans le cadre de ma problématique. J'ai ainsi envisagé le contexte de mon expérimentation du point de vue des *interactions didactiques*.

Faire l'étude des interactions entre les différents protagonistes d'une situation didactique pose inévitablement la question des régulations générées dans ladite situation. Étant donné que ma recherche s'inscrit dans une démarche de formation professionnelle, les régulations qui m'intéressent relèvent des gestes professionnels⁶¹ favorables aux apprentissages.

Parce que j'accorde beaucoup d'importance au langage dans ma pratique et parce qu'il faut faire des choix pertinents eu égard à la problématique posée, j'ai choisi de porter un regard analytique uniquement sur certains gestes langagiers que j'ai tenté de mettre en œuvre.

⁶⁰ Reuter Yves *et al.*, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck Supérieur, 2013, p. 49.

⁶¹ Pour Gérard Sensevy, « un geste professionnel est une technique (ou un ensemble de techniques) didactique dont la production vise à l'instauration ou au maintien de la relation didactique » dans Sensevy G., « Lecture écrite et gestes professionnels », *Repères* n°18, 1998. Téléchargeable à : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS018_9.pdf.

L'analyse qui suit prend appui sur des travaux de recherche en didactique que j'ai jugés appropriés pour proposer des réflexions en lien avec ma recherche. Elle tient aussi bien compte des traces linguistiques de mes élèves que des mes gestes langagiers, puisque l'action doit rester conjointe à l'intérieur des DVP.

Elle s'intéresse précisément à quatre points :

- 1) Les gestes langagiers en faveur d'une action conjointe.
- 2) La co-construction d'une pensée par la communauté de recherche.
- 3) Les traces linguistiques d'une pensée philosophique en développement.
- 4) L'impact de la littérarité sur la construction d'une pensée réflexive.

I-3. Constitution du corpus : méthodologie et présentation

Pour nourrir mon analyse, j'ai utilisé un corpus. Le fait de réfléchir à partir d'un corpus oblige à sélectionner, parmi les éléments donnés à voir, ceux qui s'avèrent pertinents pour une exploitation scientifique. Collecter un corpus pertinent en vue d'une analyse revient donc à réfléchir aux données sur lesquelles s'appuyer. Celles-ci doivent être fiables. Mais qu'appelle-t-on une donnée fiable ? « Une donnée fiable, pour un chercheur en sciences du langage, c'est une donnée non falsifiée : pas de coupure dans l'enregistrement, pas de remplacement d'un mot par un autre. Une donnée fiable, c'est simplement la réalité verbale dans son entièreté »⁶². Pour ma recherche, les données qui me paraissent les plus fiables reposent sur la mise en mots des élèves lors des DVP. C'est pourquoi mon analyse repose sur un corpus oral, réalisé à partir des vidéos prises en séances. Les paroles des élèves ont été enregistrées et retranscrites, certes partiellement, mais le plus fidèlement possible. L'intérêt des visionnages de séances et de leur transcription partielle est de permettre à l'enseignant d'améliorer sa pratique, influençant simultanément celle de ses élèves. Comme le souligne Gérard Sensevy, « on ne peut vraiment rendre intelligible l'action du professeur sans prendre en compte dans le même temps l'action

⁶² Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Jean-Marc Colletta, *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2015, p. 23.

des élèves, et il nous paraît tout aussi vrai que l'action de ces derniers dépend fondamentalement de l'action du premier⁶³ ».

Le corpus ainsi constitué est présenté dans les annexes. Pour une meilleure lisibilité, il suit le déroulement chronologique de mes interventions :

- Annexe 1 : DVP 1 - Groupe 1 : “Que veut dire : faire de la philosophie ?”
- Annexe 2 : DVP 2 - Groupe 1 : “Quelle est la question universelle que soulève le livre *Tu t'appelles qui ?*”
- Annexe 3 : DVP 2 - Groupe 2 : Discussion à partir de passages du livre “tu t'appelles qui ?” et “le Héros”.
- Annexe 4 : DVP 3 - Groupe 1 : Discussion portant sur le dilemme de Yakouba.
- Annexe 5 : DVP 3 - Groupe 1 : Discussion montrant que les enfants s'approprient le dilemme de Yakouba.
- Annexe 6 : DVP 4 - Groupe 1 : Lecture interprétative à partir du paratexte du roman *Fourmidable*.
- Annexe 7 : DVP 5 - Groupe 2 : discussion autour de la phrase “On est comme on naît”

II - Analyse du corpus

II- 1. Les gestes langagiers en faveur d'une action conjointe

Les régulations opérées par l'enseignant à travers ses gestes langagiers, peuvent être vues comme des contrats. Pour comprendre le « contrat » qui s'établit dans les DVP, je fais appel au concept de « contrat didactique », défini par Guy Brousseau dans sa théorie des situations didactiques. De même, l'étude des interactions didactiques conduit à une interrogation sur la relation qui s'établit entre l'action du professeur et celle des élèves. C'est ainsi que j'emprunte

⁶³ Sensevy G. et Mercier A. (dir.). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, PUR, 2007, p. 9.

à Gérard Sensevy et Alain Mercier l'expression de « jeu didactique », pour parler de « l'action didactique conjointe » qui se joue entre le professeur et ses élèves.

Le contrat didactique est « l'ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu dans cette situation⁶⁴ ».

Dans les DVP, l'objet du savoir se situe du côté de la pensée. Il s'agit d'apprendre à problématiser, à conceptualiser et à argumenter. Ces trois compétences rompent avec la conception traditionnelle que l'on peut avoir du contrat didactique dans une situation de classe plus classique. En effet, lors d'une DVP, l'enseignant qui pose une question n'attend pas « une bonne réponse » mais une démarche intellectuelle de la part de l'élève.

Le contrat didactique des DVP a ainsi un effet bénéfique majeur sur les élèves, qui s'autorisent à parler, à penser ou encore à se taire, sans se sentir jugés. Les règles entre enseignants et élèves, dans ce type de « contrat », rendent les attentes réciproques différentes de celles rencontrées dans une situation didactique plus traditionnelle. Elles jouent par ailleurs un rôle important dans le fonctionnement des interactions. Comme rappelé dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, les règles régissant les interactions dans une situation didactique donnée restent bien souvent de l'ordre de l'implicite, ce qui peut occasionner des malentendus dans la communication entre l'élève et son enseignant. La DVP est une situation didactique particulière, peu connue des élèves. Pour parer à d'éventuels dysfonctionnements, liés à des perceptions différentes de la situation de communication établie, je me suis efforcée de rendre explicite le « contrat » qui régit la DVP :

Extrait 1 (voir ANNEXE 1)

TP 24 : SDS : non # voilà # c'est différent de ce qu'on peut voir parfois dans les débats télévisés où parfois # ce n'est pas de la politique ! on n'est pas là pour convaincre s'énerver euh # sur un sujet # c'est plutôt euh # c'est vraiment l'idée de réfléchir ensemble ## voilà donc nous un petit peu c'est ce qu'on va essayer de faire c'est discuter ensemble # euh # essayer d'échanger des idées sur des questions qu'on peut tous se poser ## d'accord ? # alors ## MAIS

⁶⁴ *Ibid.*, p. 55.

peut-être ! quelque chose qu'il va falloir que vous acceptiez #c'est que peut-être # on n'aura pas la réponse !

TP 25 : enfant (*non identifiable*) : Ah ##

TP 26 : SDS : On se pose des questions mais ## peut-être qu'on n'aura pas la réponse ## est-ce que vous acceptez de ne pas avoir la réponse à vos questions

TP 27 : Plusieurs enfants : OUI (*mais en même temps...*) A⁶⁵ : ba ## non

TP 28 : SDS : parce que # vous avez bien compris # (*j'entends à ce moment-là l'intervention d'A.*) # non ? (*je ris*) ça va te gêner mais tu verras # peut-être que # peut-être que tu accepteras aussi peut-être de changer d'avis parfois # dans les discussions # tu verras que

Extrait 2 : (**voir ANNEXE 1**)

TP 32 : SDS : alors il y en a qui ne s'expriment pas alors après on n'est pas obligé hein # peut-être que vous vous exprimerez la prochaine fois

Extrait 3 : (**voir ANNEXE 1**)

TP 72 : SDS : on peut chercher dans les livres # oui exactement # mais en tout cas ce qu'il faut # et je vois que vous l'avez ! # c'est d'avoir un OEIL critique # c'est-à-dire # on a une information # se demander # bon j'y crois j'y crois pas # d'où ça vient # donc ça c'est TRÈS important justement # dans les discussions que l'on va mener # philosophiques # c'est avoir un œil CRITIQUE # se poser des questions voilà ! # parce que le but ça va être de se poser des questions # si vous acceptez déjà le risque de ne pas avoir de réponse # tout va bien ! # donc on est là pour se poser des questions # parce que # comme on a vu # tout être humain se pose des questions # et c'est normal # et on est tous un peu philosophes comme l'a dit B.

alors pour qu'elles se passent bien ces discussions qu'est-ce qu'il va falloir faire # pour que tout le monde # tous ceux qui ont envie de s'exprimer # on a le droit si on n'a pas envie de s'exprimer # c'est pas gênant parce que parfois # voilà # on entend des choses # ça nous parle à l'intérieur # on se pose des questions à l'intérieur # ça ne veut pas dire qu'on participe pas # donc il n'y a aucune obligation de parler ## par contre quand on a envie de parler # si tout le monde veut parler en même temps # qu'est-ce qu'il va falloir faire

⁶⁵ Les prénoms des élèves ont été remplacés par une lettre de l'alphabet, toujours la même s'agissant du même enfant.

TP 73 : Enfant (*non identifiable*) : lever le doigt

TP 74 : SDS : oui lever le doigt # donc on va essayer de définir ensemble des règles # parce que notre idée c'est quand même # que TOUS # comme on a dit qu'on se posait tous des questions # c'est que TOUS on se pose des questions ENSEMBLE # donc on va être # ce que l'on peut appeler une communauté de recherche # on va chercher ensemble # on est un groupe qui cherche des réponses ENSEMBLE # qui se pose des questions # qui va essayer # chacun # mais dans un but commun # ensemble # de trouver des réponses à des questions # en tout cas de formuler des réponses ## donc on va quand même devoir formuler des règles # les règles c'est vous qui allez essayer de me les dire !# ce sont des règles évidemment qui doivent être respectées # euh ## l'écoute # l'ouverture d'esprit # le fait que l'on puisse continuer à échanger

Extrait 4 : (**voir ANNEXE 2**)

TP3 : SDS : (une grande partie des enfants ne semblent pas encore “prêts” à écouter C. qui a souhaité s'exprimer mais qui le fait à voix très basse) on s'écoute hein tout le monde ? # hein ? # # tout le monde /// parce que l'idée ça sera justement # à partir de cette grande question universelle # de # heu ## d'essayer de proposer des réponses en réfléchissant ensemble # euh # comme on avait dit # dans un // # comme on avait dit # en tant que groupe de recherche # essayer de répondre tout en proposant des exemples qui viennent du livre # d'accord ? alors qu'est-ce qu'elle (l'histoire) soulève comme question # qu'est-ce qu'elle dit comme question ? # (D. et E. lèvent la main) D. ?

Mon intention était de tendre vers des échanges élèves - enseignant plus horizontaux, c'est-à-dire qui s'éloignent de la dissymétrie enseignant-élèves plus classiquement observée dans les situations didactiques de communication. C'est pourquoi j'ai tenté, dans mes dernières séances, de les inciter à échanger directement, sans attendre une approbation de ma part (**voir ANNEXE 7**) :

TP 15 : SDS : alors # j'vous laisse vous exprimer # donc # sur cette phrase ### et vous avez le droit de faire // # ça vous fait penser peut-être à des choses que vous pensez peut-être dans votre expérience # mais aussi peut-être liées à ce qui se passe # dans les livres # voilà # pour donner des exemples ## si quelqu'un veut prendre la parole # et après en fonction de ce que l'autre dit # vous n'êtes pas obligés d'attendre que je # que je vous euh # donne la parole # vous pouvez réagir # mais il faut essayer quand même de faire en sorte de s'écouter # pour pas parler tous en même temps # parce que sinon c'est dommage # parce qu'on ne se comprend pas # alors # qui veut commencer à s'exprimer ? ### F. # il me semble que tout à l'heure tu voulais dire quelque chose

Gérard Sensevy reprend le concept de “contrat didactique”, essentiel à ses yeux pour décrire ce qu'il appelle les *transactions* didactiques dans sa Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD)⁶⁶. La TACD telle qu'elle est explicitée dans l'ouvrage *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*⁶⁷, s'appuie sur la notion de *jeu* comme « modèle pertinent pour mettre en évidence certains aspects du monde social et de l'activité humaine »⁶⁸. Ce modèle permet, selon les auteurs, de mettre en relief « les aspects affectifs de l'action (l'investissement dans le jeu) et ses aspects effectifs, pragmatiques (quand et comment gagne-t-on ?) »⁶⁹. Il considère le jeu comme inhérent aux transactions didactiques.

L'extrait ci-dessous, issu de la discussion portant sur le dilemme moral auquel est confronté Yakouba, montre que les élèves se sont parfois investis dans le *jeu*, surtout affectivement.

(Voir ANNEXE 5) :

TP 9 : A. : en fait c'est bien mais ## est-ce qu'il est toujours avec sa famille ?

TP 10 : SDS : non il est tout seul

TP 11 : A. : ah ba # si je vois plus ma famille # ah ba moi je l'aurais tué (*rires d'autres enfants*)

⁶⁶ « une manière productive de considérer les interactions didactiques est de les considérer comme des *transactions* » dans Sensevy G., Mercier A., *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*, éd. PUR, 2007, p. 15.

⁶⁷ Sensevy G., Mercier A., *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*, éd. PUR, 2007.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 19.

⁶⁹ *Id.*

TP 12 : SDS : toi si tu n'as plus ta famille # toi tu dis # si j'ai plus ma famille # j'me dis quand même je préfère le tuer

TP 13 : A. : ba c'est ma famille quand même ! # j'ai vécu avec

TP 14 : G. : et on en parle du lion ? (*rires d'autres enfants*)

TP 15 : A. : ba oui mais attends # si tu fais une bonne action # peut-être que toi tu le sauras # ça va un peu te faire du bien mais XXX à un moment # s'il faut perdre toute sa famille et toute ta tribu et ben XXX

TP 16 : G. nous dit "on en parle du lion ?" # donc en gros là # tu penses pour toi # et G. nous dit # et alors le lion dans l'histoire alors

TP 17 : G. : il a une famille lui aussi

Dans cet extrait, on voit bien que A., qui jusque-là était d'accord sur le fait que Yakouba ne devait pas tuer le lion, se questionne à présent. Si elle était à la place de Yakouba et qu'elle ne pouvait plus voir sa famille, elle déciderait peut-être de tuer le lion malgré son état. Elle projette donc sur cette situation des attachements d'ordre affectif personnels. G. lui signale à son tour que le lion a aussi une famille. Ces propos montrent que les enfants se sont impliqués dans le *jeu* de cette situation didactique : à savoir donner son avis sur le dilemme moral devant lequel se trouve Yakouba.

Le modèle du jeu didactique dans la TACD me paraît donc très pertinent pour comprendre à quel(s) jeu(x) jouent les élèves et le professeur et quelles sont les caractéristiques de ce(s) jeu(x) dans le cas des discussions à visée philosophique. En effet, un des objectifs, dans les DVP, est de faire participer tous les élèves à un processus de conceptualisation. Autrement dit, "l'action conjointe" est là pour permettre l'élaboration de concepts philosophiques. Le *jeu* qui se joue dans l'*action conjointe* lors des DVP permet quant à lui une certaine coopération et une synchronisation entre les élèves et l'enseignant. Si l'un de ces deux *pôles* quitte l'action didactique ou rompt le *contrat*, celle-ci ne peut plus être jouée. À cela, j'ajouterais une précision : même si l'enseignant, lors des DVP, accomplit parfois des actions dissymétriques, il reste qu'il participe inévitablement à l'*action conjointe* en tant que co-actant expert, ayant pour rôle de soutenir les élèves dans l'élaboration de leur pensée. Les analyses suivantes

associent systématiquement l'action des élèves à mes gestes langagiers car la DVP ne peut être jouée que dans une action conjointe entre les élèves et leur enseignant.

II- 2. La co-construction d'une pensée par la communauté de recherche

Au moment du choix du dispositif, je me suis questionnée sur la place de l'enseignant et j'ai finalement opté pour une posture socratique. Au fur et à mesure de mes interventions auprès des élèves, je m'interrogeais sur cette posture : favorise-t-elle les interactions élèves-élèves ? Maintenant que j'ai un peu de recul sur mes interventions, je répondrais par la négative. En effet, si l'on observe les transcriptions placées en annexes, on constate que les tours de parole s'alternent presque systématiquement de la façon suivante : mon intervention est suivie d'une intervention d'élève, à laquelle je réponds par une nouvelle intervention, de nouveau suivie par une intervention d'élève. Autrement dit, il y a peu d'interventions directes entre les élèves. Cela dit, on peut se demander si la co-construction d'une pensée par la communauté de recherche doit nécessairement passer par des interactions élèves-élèves. Est-il possible d'envisager la construction d'une pensée collective autrement ?

Je postule que si l'on envisage la situation de communication à l'œuvre dans les DVP selon un modèle systémique et une approche interactionniste telle que celle proposée par Aline Auriel⁷⁰ dans son article « Schématisation⁷⁰ et description du fonctionnement de la communication dans les ateliers-philo en contexte scolaire⁷¹ », la posture de l'enseignant-guide gérant les interactions peut s'avérer centrale et favoriser la co-construction d'une pensée à l'intérieur de la communauté de recherche.

A. Auriel considère la DVP comme une situation de communication bien spécifique. Plutôt que de s'intéresser à chaque échange isolément, autrement dit de se concentrer uniquement sur les échanges directs entre deux locuteurs, elle défend une vision plus globale de la communication, afin de se donner les moyens de modéliser le fonctionnement des interactions enseignant-élève et élève-élève au cœur des DVP. Pour A. Auriel, la DVP est un genre d'oral

⁷⁰ Doctorante, Laboratoire de Recherche sur le langage (LRL), Clermont Université, Université Blaise Pascal.

⁷¹ Dans Valérie Saint-Dizier de Almeida, Emmanuèle Auriac-Slusarczyk. *Les ateliers-philo en contexte scolaire*. France. 2016. <halshs-01683736>, p. 65-82. Téléchargeable à : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01683736/document>

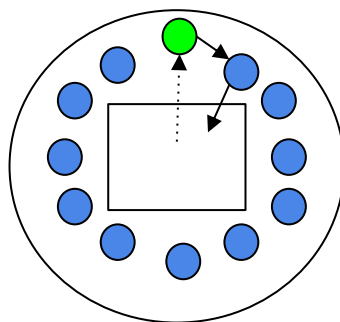
bien particulier dans la mesure où les participants ont un projet commun : celui de tenter de répondre à une question philosophique :

La discussion à visée philosophique (DVP) [...] est un genre d'oral particulier possédant des caractéristiques représentatives. Sa principale caractéristique est le fait que les participants ont un but commun, explicite, qui est de répondre à une question, résoudre un problème [...]. De par cette finalité, la DVP est interactive et propice à la collaboration puisque les interlocuteurs s'interrogent et travaillent à la résolution d'un problème de façon collective ; alors que dans une conversation ou un débat ordinaire, ils échangent des paroles de façon autonome, sans avoir nécessairement à collaborer⁷².

Pour vérifier si au cours de mes interventions, cette co-construction d'une pensée par la communauté de recherche s'est bien réalisée, je m'appuierai, comme l'a fait A. Auriel, sur la « théorie de la scène verbale » empruntée à Bernard Victorri :

[Pour B. Victorri], toute interaction (orale ou écrite ; synchrone ou asynchrone) implique la création d'un champ intersubjectif partagé. Lorsque le locuteur s'exprime, il fait apparaître devant lui et devant ses interlocuteurs une scène verbale, cette dernière n'appartient pas à l'esprit du locuteur, chacun a conscience qu'il partage cette scène avec les interlocuteurs⁷³.

Au sein des DVP menées, les élèves, regroupés en communauté de recherche, ont donc partagé une "scène verbale" qu'ils ont construite ensemble au cours de la discussion. Les interactions à l'œuvre dans les DVP menées, qui attribuent un rôle clé à l'enseignant, peuvent être modélisées de la manière suivante :



En vert : l'enseignant

En bleu : les élèves

L'enseignant donne la parole à un élève. Ce dernier, en prenant la parole, ne s'adresse pas directement à l'enseignant mais contribue à l'élaboration de la scène verbale par l'expression

⁷² *Ibid.*, p. 65.

⁷³ *Ibid.*, p. 71.

d'un propos qu'il dépose dans le "champ intersubjectif partagé" et qui est destiné à l'ensemble de la communauté de recherche.

Voyons maintenant, à l'aide de quelques extraits issus des transcriptions, comment les élèves interagissent avec la scène verbale créée dans les échanges :

Extrait 1 : (Voir ANNEXE 5)

TP 20 : H. : oui et # en plus je ne verrai plus ma famille

TP 21 : SDS : et en plus tu verras plus ta famille # toi tu te dis # (*rires d'enfants*) # t'aurais préféré le tuer toi # (*H. acquiesce*) # alors H. nous dit # s'il était à la place de Yakouba # il aurait préféré tuer le lion # parce que sinon personne va être fier de moi et en plus je ne verrai plus ma famille

On voit que le raisonnement déposé dans la scène verbale en TP 11 par A., à savoir la difficulté à opérer un choix moral dans la situation de Yakouba, est récupéré en TP 20 par H., pour qui il serait également difficile (s'il était à la place de Yakouba) de ne plus voir sa famille.

Extrait 2 : (voir ANNEXE 7)

TP 6 : SDS : on EST du verbe Ê// (*les enfants m'accompagnent pour dire "être"*) comme on NAIT # du verbe Nai// (*les enfants m'accompagnent pour dire "naître"*) # d'accord ? # on est comme on naît # donc # entre guillemets # on// # qui peut essayer d'expliquer cette phrase ? (*plusieurs enfants s'expriment en même temps*)

TP 7 : I. (*il lève la main rapidement*) : on est comme on est né

TP 8 : J. : on est humain on reste humain

TP 9 : SDS : on est humain on reste humain # pour Fourmidable ?
(*beaucoup d'enfants s'expriment en même temps*)

TP 10 : K. : on est né humain on reste humain

TP 11 : L. : on est né fourmi on reste fourmi

Dans cet extrait, on note que les élèves viennent tour à tour compléter la scène verbale qui s'est ouverte à partir de la réflexion sur la phrase "on est comme on naît". À partir de la reformulation de cette phrase par I. en TP 7, J. opère une généralisation. Puis, L. propose en TP 11 un nouvel exemple de phrase, plus en lien avec la thématique du roman *Fourmidable* d'où est extraite la phrase de départ.

Conclusion d'analyse :

Les situations de communication qui se sont déroulées dans les DVP que j'ai menées rejoignent les analyses faites par A. Auriel et son équipe : « les boucles conversationnelles, définies comme des "moments d'échanges entre au moins deux locuteurs identifiés et ce, au cours d'une conversation collective" se font principalement entre l'enseignant et un élève, et plus rarement directement entre deux élèves⁷⁴ ». Ainsi, même si les interactions directes élèves-élèves sont rares, on observe malgré tout une interaction indirecte entre ces derniers par l'intermédiaire de la scène verbale. Les élèves interagissent avec cette scène, dans laquelle ils déposent leurs propos, voués à être partagés, récupérés, modifiés, complétés ou encore réfutés par leurs camarades.

II- 3. Les traces linguistiques d'une pensée philosophique en développement

À travers cette expérimentation, je voulais que les élèves se sentent libres de s'exprimer devant leurs pairs et surtout qu'ils comprennent l'exigence intellectuelle que requiert l'acte de philosopher. Étant donné que cette expérimentation s'est opérée sur une très courte période et avec des élèves qui ne sont pas les miens, mon intention était surtout de créer, à minima, des habitudes de penser. Je suis en effet persuadée que l'éducation à la citoyenneté passe par l'éducation à l'esprit critique.

Certains, comme Jacques Lévine, considèrent que la pensée critique des élèves peut se développer par elle-même, c'est-à-dire sans l'aide de l'enseignant. C'est un avis que je ne partage pas vraiment, surtout lorsque les élèves n'ont pas été habitués, dans leur cadre familial

⁷⁴ *Ibid.* p. 73.

ou à l'école, à exercer cette pensée critique. Les travaux de Bruner (1966) sur le rôle d'étayage assuré par l'enseignant, peuvent s'appliquer aux DVP. Ils montrent que les interventions de l'enseignant (son étayage), à savoir les encouragements qu'il adresse aux élèves pour qu'ils prennent la parole, la stimulation (les invitations à s'écouter et à respecter la parole de l'autre), les actions favorisant les interactions dialogiques⁷⁵ et enfin le soutien adressé aux élèves, permettent de répondre aux exigences d'une pensée philosophique.

Marie-France Daniel et son équipe⁷⁶ confirment mon sentiment. Selon eux, « des études démontrent que, sans stimulation, les habiletés de pensée réflexive et critique des étudiants âgés de 13 à 21 ans stagnent généralement⁷⁷ [...] ». Si ces études portent sur des adolescents (et de jeunes adultes), j'estime qu'elles sont pleinement valables pour les élèves plus jeunes. Ainsi, je pense que l'enseignant, par les gestes langagiers employés pendant les DVP, contribue à la construction d'une pensée philosophique de ses élèves.

Il s'agit à présent de voir si certaines paroles d'élèves témoignent d'une pensée critique collective en acte. Autrement dit, est-ce que les élèves que j'ai encadrés ont philosophé ensemble ? À la manière d'Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et de son équipe⁷⁸, je chercherai à mettre en lumière les traces linguistiques, présentes dans le discours des élèves, et témoignant d'un processus de conceptualisation collective à l'œuvre. Ces traces sont à mettre en corrélation avec les gestes langagiers que j'ai mis en place, car dans toute situation didactique, l'action des élèves est liée à celle de l'enseignant. C'est également vrai pour les DVP, et d'autant plus vrai que l'enseignant choisit d'y jouer un rôle significatif.

Voyons maintenant, à travers les extraits qui suivent, les traces linguistiques qui pourraient témoigner d'une pensée philosophique en développement chez les élèves :

⁷⁵ Selon Bakhtine, la notion de « dialogisme » est le principe qui prévoit un rapport particulier entre le « Moi » (le « Je ») et l'« Autrui ». (Voir Irina Tylkowski, « La conception du dialogue » de Mikhail Bakhtine et ses sources sociologiques (l'exemple des *Problèmes de l'œuvre de Dostoïevski [1929]*) », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 57 | 2011, document 2, mis en ligne le 01 janvier 2013, URL : <http://journals.openedition.org/praxématique/1755>).

⁷⁶ Groupe de Recherche sur l'Éthique en Éducation et l'éducation éthique (GRÉÉ). Les projets de Marie-France Daniel portent sur les concepts de pensée critique dialogique et de dialogue critique. In. *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, op. cit. p. 430.

⁷⁷ *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, op. cit. p. 354.

⁷⁸ Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Jean-Marc Colletta, *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2015

Extrait 1 : (voir ANNEXE 4)

TP 40 : G. : ba moi je suis d'accord il doit pas le tuer # mais aussi # parce que euh # comme ça ça sera un héros aussi # parce que les autres ils disent # il est déjà blessé mais # mais c'est ça l'important # (*G. rigole parce qu'elle a du mal à exprimer sa pensée, d'autres enfants rient avec elle*)

TP 41 : SDS : alors tu dis # il sera quand même un héros même s'il ne le tue pas ? # aux yeux de qui ?

TP 42 : D. : des habitants !

TP 43 : G. : ben oui # voilà # NON ! # aux yeux de lui # ben non # s'il ne le tue pas # eh ben il dira qu'il a fait une bonne action

TP 44 : SDS : s'il ne le tue pas # il se dira qu'il a fait une bonne action # donc # tu dis qu'il sera un héros pour qui ?

TP 45 : G. (et A., qui se joint à elle) : pour lui

On voit comment G. se saisit du dilemme de Yakouba pour introduire un questionnement d'ordre philosophique : « qu'est-ce qu'un héros ? ». Ainsi, la question de départ, à savoir « Que doit faire Yakouba ? (tuer le lion et revenir parmi les siens ou ne pas le tuer mais être banni des siens ?) » est reformulée par G. en TP 40 : « parce que euh # comme ça ça sera un héros aussi ». Plus tard, en TP 43, elle met en place une argumentation qui vient enrichir des propos déjà avancés par ses camarades : « s'il ne le tue pas # eh ben il dira qu'il a fait une bonne action ». Elle propose donc un élément de réponse à la question initialement posée : un héros, c'est quelqu'un qui fait une bonne action à ses propres yeux et non aux yeux des autres. On voit comment un jugement moral peut surgir à partir d'une œuvre jeunesse.

Extrait 2 : (voir ANNEXE 7)

TP 55 : SDS : les filles c'est bavardage (*rires des enfants, on entend "pipelettes" les enfants s'accusent les uns les autres d'être bavards*) #### est-ce que si # comment dire # est-ce qu'on peut donner vraiment un caractère aux garçons (*on entend des "oui" et des "non"; de nombreuses interventions peu audibles mais certaines se distinguent*)

TP 56 : K. : non parce que ça change d'une personne à une autre

TP 57 : SDS : on s'écoute (*je tape dans mes mains pour qu'on retrouve un peu de calme*)
il y a des choses # qui sont dites # K. tu veux bien répéter ?

TP 58 : K. : ben non on peut pas donner de caractère parce que # ça dépend de la personne
ça change de personne en personne

K. donne des arguments pour répondre à la question que j'ai lancée au groupe en TP 55 :
Qu'est-ce que c'est, le caractère d'un garçon ? Elle explique qu'on ne peut pas donner de
caractère à un garçon ni à une fille car "ça change d'une personne à une autre" (TP 56 et TP
58), ce qui va à l'encontre des propos présents à ce moment-là dans la scène verbale, attribuant
aux filles les bavardages et aux garçons, le sérieux.

Conclusion d'analyse :

Les élèves, par l'intermédiaire du langage, ont su mettre en œuvre des compétences
cognitives proches de celles mobilisées dans le développement de la pensée philosophique.
En venant enrichir la scène verbale à l'intérieur d'une boucle conversationnelle incluant mes
interventions, ils ont su amorcer collectivement un début de pensée philosophique. Ces actions
cognitives ne s'expriment pas seulement dans le langage, elles se réalisent « dans et par le
langage », comme le rappellent les chercheurs réunis autour de Emmanuèle Auriac-
Slusarczyk :

[...] il ne s'agit pas, à nos yeux, d'opérations purement mentales qui seraient exprimées ou traduites
par le langage, donc indépendantes de celui-ci, mais d'opérations qui se réalisent dans et par le
langage, [...]. On rejoint ainsi le postulat de L. Vygotski selon lequel le langage n'exprime pas la
pensée mais la réalise. [...] Ce lien étroit entre le langage et la pensée mène à reconnaître la nature
sociale de la pensée⁷⁹.

Ce propos m'interpelle et me conforte dans l'idée que c'est aussi en mettant en mots la pensée
issue de la littérature de jeunesse (par le biais du débat interprétatif autour d'une œuvre et/ou
de la DVP) qu'on contribue à la construction de la pensée critique chez l'élève.

⁷⁹ *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte, op. cit., p. 270.*

II- 4. L'impact de la littérature sur la construction d'une pensée réflexive

L'hypothèse qui guide ma recherche est la suivante : le dispositif qu'est la DVP fonctionne d'autant mieux, autrement dit permet l'accès à une pensée d'autant plus critique, que l'on dispose d'un support culturel favorisant cet accès : dans mon cas, il s'agit de la littérature de jeunesse. Mon questionnement est le suivant : dans quelle mesure le recours à la littérature de jeunesse participe-t-il à la construction d'une pensée réflexive ?

Avant de proposer un livre aux élèves, j'ai essayé d'en faire l'analyse (propos défendu, portée philosophique). Dès la deuxième séance des DVP, ma démarche a été presque toujours la même. Après une lecture à voix haute de l'œuvre retenue, suivait un débat interprétatif dont l'objectif était de faciliter le passage vers la discussion philosophique. J'avais à cœur, dans un premier temps, de permettre aux élèves d'accéder au sens de l'œuvre, c'est pourquoi mon guidage, lors du débat interprétatif, ne laissait pas de trop grande liberté d'interprétation à l'élève. J'étais en effet tenue par le propos du livre.

Ci-dessous, l'exemple d'un moment interprétatif sur le roman *Fourmidable*. On voit que je laisse place à plusieurs interprétations, déjà suggérées par le titre lui-même et la couverture du livre : **(voir ANNEXE 6)**

TP 26 : M. : il y a un point tout seul # peut-être qu'on l'interdit de # de son camp parce qu'il a fait quelque chose de mal # et en même temps tous les points ils sont noirs # et lui il est rouge # peut-être c'est parce que lui il est différent

TP 27 : SDS : alors peut-être parce qu'il est différent # il a été mis à l'écart # # sur # par rapport au groupe reste du groupe # peut-être parce qu'il a fait quelque chose de mal # donc là ce point # il est à l'écart # et B. il dit # qu'il pense pas tout à fait comme M. # mais que # peut-être que si ce point il est tout seul // (*je m'arrête et d'un regard, j'incite B., qui se trouve juste à ma gauche, à continuer*)

TP 28 : B. (à voix basse) : c'est qu'il est formidable

TP 29 : SDS : c'est p(eu)t-être lui qui est formidable

En ce qui concerne le deuxième temps, celui de la discussion à visée philosophique, j'envisageais de mener un débat plus libre, dans lequel les élèves seraient conduits à transposer

l'expérience suggérée par l'œuvre et à se déterminer plus librement. J'ai toutefois jugé nécessaire de réfléchir, en amont, à la question philosophique soulevée par chaque livre, ce, dans le but de mieux percevoir, une fois les discussions venues, les réflexions pertinentes que pourraient formuler les élèves, de savoir comment les mettre en relief, comment éventuellement les relancer à la communauté de recherche pour qu'elle les interroge ou affine la réflexion amorcée. L'idée est que la communauté de recherche fasse appel à l'œuvre jeunesse pour élargir sa réflexion, c'est-à-dire pour se décentrer et considérer d'autres points de vue. Lors de ces séances, mon objectif était d'associer la littérature de jeunesse à l'acte de philosopher car c'est dans cette complémentarité, je pense, qu'on est le plus à même de construire des valeurs citoyennes.

Voyons par exemple, à travers les extraits ci-dessous, dans quelle mesure l'identification au personnage de l'œuvre proposée permet à l'élève de s'engager dans une pensée réflexive.

Extrait 1 (voir ANNEXE 4)

TP 18 : D. : ba en fait # le lion # comme il est blessé # ba moi # ba moi par exemple # ce serait moi je l'aurais pas tué # vu qu'il est blessé et qu'on le tue # ba ce serait pas bien

D. s'identifie ici au personnage de Yakouba et fait de son dilemme le sien : « ba moi # ba moi par exemple # ce serait moi je l'aurais pas tué # vu qu'il est blessé ». Il avance un jugement d'ordre moral par l'expression « ba ce serait pas bien ».

Extrait 2 (voir ANNEXE 7)

TP 16 : F. : ## ah oui ! # ben on peut pas se changer # euh oui # la fourmi # elle euh # elle peut pas se changer en puceron

TP 17 : SDS : la fourmi peut pas se changer en puceron ## donc # autrement dit ###

TP 18 : N. : on peut pas changer qui on est

TP 19 : I. : bah on est comme ça ! # on change pas # on est né comme ça # on change pas

TP 20 : L. : bah on est né garçon # on peut pas être une fille

Le « on » utilisé par F. montre qu'elle élargit le questionnement issu du roman à la nature humaine tout entière. Elle propose donc, de manière spontanée, une généralisation : « on peut pas se changer », puis marque un temps d'hésitation avec un retour sur l'œuvre : « euh oui #

la fourmi # elle euh # elle peut pas se changer en puceron ». N. et I. reprennent alors le propos déposé par F. dans la scène verbale pour le confirmer et lui conférer une valeur d'universalité : « on peut pas changer qui on est ». Enfin, à partir de cette généralisation, L. propose un exemple : « on est né garçon # on peut pas être une fille. »

Conclusion d'analyse :

L'analyse de ces différents extraits montre que les élèves ont su se projeter dans l'univers fictionnel des œuvres étudiées et que « l'illusion référentielle » a opéré. En se projetant dans le personnage de fiction, l'élève accède à une expérience de pensée nouvelle. Conservée en mémoire, celle-ci pourra éventuellement être activée lors d'une décision que l'élève aurait à prendre dans sa vie réelle. De telles lectures engagent donc les élèves en tant que sujet pensant dans la société. C'est dans cette mesure que la littérature de jeunesse a sa place à l'école, pour éduquer à l'esprit critique et transmettre des valeurs citoyennes.

Étudions à présent la posture de l'enseignant pendant les DVP. Pour ce faire, questionnons-nous sur le guidage de l'enseignant et sur la préparation de ce guidage. Le risque, à trop vouloir préparer une discussion philosophique, est de tomber dans un dispositif trop directif, conduisant les élèves à rejoindre notre réflexion. Cela a été mon cas à certains moments, notamment lors des DVP autour du livre *Tu t'appelles qui ?*, où j'agissais de telle sorte que la pensée des élèves ne pouvait qu'être orientée vers celle que j'avais moi-même établie autour du concept d'identité : (**voir ANNEXE 2**)

TP 22 : SDS : alors E. elle dit # si # si je n'aime pas mon prénom # euh # je peux faire changer ma carte d'identité # euh # pour avoir un autre prénom # ba alors justement # quelqu'un qui n'aime pas son prénom et qui veut changer de carte d'identité ça veut dire quoi ? (*un enfant, spontanément : "il veut xx son deuxième prénom"*) c'est parce qu'elle cherche quoi cette personne ##

TP 23 : enfant (*non identifiable, intervention spontanée*) : ba un nouveau prénom

TP 24 : C. (*intervention spontanée*) : qu'on la reconnaisse plus

TP 25 : SDS : non mais pourquoi // elle cherche ? (E. est intervenue, je fais un signe de la tête pour l'inciter à s'exprimer)

TP 26 : E. : qu'on l'appelle plus par son ancien prénom

TP 27 : SDS : et pourquoi alors # quelque part c'est parce qu'elle cherche # (*un enfant non identifiable évoque la carte d'identité*) # elle change de carte d'identité # elle cherche justement # une nouvelle IDENTITÉ ! # qu'est-ce que c'est l'identité ?

On voit, dans cet extrait, que j'essaie d'amener les enfants à élaborer un concept qui ne leur parle pas du tout : celui d'identité. Les élèves restent sur l'idée de carte d'identité, c'est-à-dire sur ce qui permet de reconnaître. Cette séance (DVP 2) (**voir ANNEXES 2 et 3**) m'interroge sur le guidage de l'enseignant dans les DVP utilisant la littérature de jeunesse.

En effet, la limite entre un guidage permettant à la communauté de recherche d'élaborer une pensée propre (donc non préconstruite) et un guidage directif peut aisément être franchie. Tout repose justement sur l'enseignant qui anime les DVP, surtout sur les gestes langagiers qu'il met en place.

Les extraits d'analyse des scripts qui suivent, permettent d'identifier les cas où j'ai réussi, par les gestes langagiers utilisés, à faire appel à la pensée de l'œuvre tout en permettant à la communauté de recherche de progresser librement dans sa réflexion. Pour procéder à cette identification, je m'appuierai sur un outil d'analyse proposé par Nicolas Go, qui classe les gestes professionnels de l'enseignant-animateur de DVP, en trois grandes catégories⁸⁰ :

- Les « stratégies d'accompagnement » : il s'agit d'encourager les enfants lorsqu'ils prennent la parole ; d'étayer leur travail de réflexion en relevant les idées pertinentes ; de s'assurer, par la reformulation et la synthèse des idées avancées, de leur bonne compréhension par les membres de la communauté de recherche.
- Les « stratégies de contrainte⁸¹ » : il s'agit de demandes d'argumentation (expliquer et illustrer par un exemple) en référence aux œuvres littéraires étudiées, mais aussi de demandes de précisions, de demandes de définitions, etc.

⁸⁰ Go Nicolas, *Vers une anthropologie de la complexité : la philosophie à l'école primaire*, thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université de Montpellier 3, 2006 (dir. M. Tozzi).

⁸¹ Stratégies expliquées par E. Chirouter dans l'ouvrage *L'enfant, la littérature et la philosophie*, op. cit., p. 164-165.

Pour ma part, j'ajouterais à la liste des stratégies d'accompagnement, les gestes langagiers tentés afin de faire avancer la réflexion collective : les renvois à la communauté de recherche (« Qu'en pensez-vous ? », « Êtes-vous d'accord avec... ? », etc.).

Pour une meilleure lisibilité, et parce que ces stratégies s'entremêlent nécessairement, des indications sont apportées entre crochets dans les extraits ci-dessous, précisant chaque fois la stratégie tentée :

Extrait 1 (voir ANNEXE 4)

TP 3 : SDS : à un dilemme # tout à fait # il se retrouve face à un dilemme ## tu peux expliquer ce qu'est un dilemme (*je m'adresse à O.*) [stratégie de contrainte : je demande des explications]

TP 4 : O. : c'est quand t'as un choix entre deux choses

TP 5 : SDS : c'est quand tu as un choix entre deux choses # mais est-ce que c'est un // est-ce que tu peux expliquer mieux [stratégie d'accompagnement : je relève une idée pertinente : l'idée de choix, puis stratégie de contrainte : je demande des explications]

TP 6 : O. : quand tu hésites

[...]

TP 10 : D. : moi j'ai écrit # il ne doit pas tuer le lion

TP 11 : SDS : alors # pourquoi # alors à chaque fois qu'on dit quelque chose on dit aussi pourquoi # comme ça on répond aussi à la question 2 [stratégie de contrainte : je demande des explications]

TP 12 : D. : j'ai écrit # parce qu'il est pauvre

TP 13 : SDS : Qui est pauvre ? [stratégie de contrainte : je demande des explications]

TP 14 : D. : il est blessé # il est blessé le lion

TP 15 : SDS : et alors ? [stratégie de contrainte : je demande des explications]

TP 16 : D. (*peu audible*): pour moi c'est comme ça

TP 17 : SDS : Comment ? # pour toi quoi ? # (*je comprends finalement ce que me dit D.*) pour toi c'est comme ça # mais il faudrait expliquer mieux # car on est là justement pour expliquer # argumenter // (*D. me coupe et reprend la parole pour exprimer sa pensée*) [stratégie de contrainte : je demande des explications et je rappelle le contrat didactique des DVP]

TP 18 : D. : ba en fait # le lion # comme il est blessé # ba moi # ba moi par exemple # ce serait moi je l'aurais pas tué # vu qu'il est blessé et qu'on le tue # ba ce serait pas bien [D. finit par problématiser la situation à laquelle est confronté Yakouba : doit-il ou non tuer le lion ? Quel choix sera le plus moral ?]

Extrait 2 (voir ANNEXE 5)

TP 3 : SDS : s'il tuait le lion # et il y en a d'autres tout à l'heure qui ont dit # ce sera quand même un héros # parce que # il aura fait une bonne action ## mais est-ce que les autres l'auront reconnu comme un héros [stratégie d'accompagnement : je synthétise ce qui a été dit et je rappelle les propos en présence dans la scène verbale : la notion de "héros" et une tentative de définition de ce qu'est un héros : "quelqu'un qui a fait une bonne action", puis j'interpelle la communauté de recherche sur une nouvelle problématique : est-ce qu'on est un héros aux yeux de tous ? Qu'est-ce qu'un héros finalement ?]

TP 4 : Plusieurs enfants : non

TP 5 : SDS : NON // (E. me coupe pour intervenir spontanément)

TP 6 : E. : du moment que lui # eh ben # il se sent comme un héros ba c'est l'essentiel [E. se saisit de cette problématique pour dire que l'essentiel, c'est de se sentir soi-même un héros. Autrement dit, elle exprime que c'est à Yakouba de juger ce qui est moral, même si cela va à l'encontre de rites admis par ses pairs]

TP 7 : SDS : du moment que lui se sent comme un héros c'est l'essentiel # c'est-ce que nous dit E. # qu'est-ce que vous en pensez [stratégie d'accompagnement : je renvoie l'idée avancée par E. (l'essentiel c'est que Yakouba se sente comme un héros) à la communauté de recherche pour faire avancer la pensée collective]

TP 8 : Quelques enfants : oui (A. intervient spontanément)

TP 9 : A. : en fait c'est bien mais # # est-ce qu'il est toujours avec sa famille ?

TP 10 : SDS : non il est tout seul

TP 11 : A. : ah ba # si je vois plus ma famille # ah ba moi je l'aurais tué (*rires d'autres enfants*) [on voit, à travers le propos d'A., que l'idée avancée par E. n'est pas si simple à accepter, c'est le propre du dilemme ! Est-ce que je fais un choix moral ou intéressé ?]

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ma recherche avait pour objectif de montrer que la littérature de jeunesse peut être une entrée favorable pour éduquer à la citoyenneté. J'ai tenté de montrer qu'il faut lui accorder une place de choix à l'école car elle peut contribuer à la construction d'une pensée critique chez nos élèves, et ce, sans leur imposer un discours préconstruit sur les valeurs que nous souhaitons transmettre.

La littérature de jeunesse a toute sa place à l'école car elle peut être une littérature éducative, porteuse d'un discours moral et ainsi participer à la formation de citoyens libres de penser. Mais vouloir utiliser la littérature de jeunesse pour éduquer implique que soit opérés, en amont, un certain nombre de choix à visée didactique.

Le premier choix concerne celui des œuvres étudiées. L'enseignant doit, à mon sens, définir des critères de sélection des œuvres, afin de garantir la construction d'un discours libérateur pour ses élèves. Des œuvres « résistantes » ou présentant des « exemples exemplaires », autrement dit, des œuvres qui permettent à l'élève de s'impliquer en tant que sujet pensant (par l'identification au personnage de l'histoire par exemple) contribuent à sa construction en tant que citoyen.

Le deuxième choix didactique repose sur la médiation choisie pour faire de la littérature de jeunesse une entrée possible vers la transmission de valeurs citoyennes. Ainsi, le dispositif choisi par l'enseignant doit lui aussi être libérateur. La Discussion à visée philosophique (DVP) apparaît comme la médiation idéale pour répondre à cet objectif. Mais ce dispositif ne peut pleinement fonctionner que si l'enseignant met en place des gestes professionnels (notamment langagiers) qui garantissent un discours non imposé. L'enseignant peut avoir un rôle central dans la co-construction, par ses élèves, d'une pensée. Mais ce rôle est délicat car entre un guidage qui permet de faire avancer la réflexion collective et un guidage trop directif (où l'enseignant imposerait son propre discours), la frontière est mince. C'est pourquoi un guidage efficace repose sur des gestes professionnels particuliers, auxquels l'enseignant doit savoir recourir. Bien que non formée à ces gestes, j'ai tenté, en m'appuyant sur les dernières avancées des recherches didactiques, de mettre en œuvre des gestes langagiers favorables à la co-construction d'une pensée critique.

Il est vrai que la posture que j'ai choisie n'a pas véritablement permis les interactions directes entre élèves. Cela dit, elle m'a encouragée à me questionner sur l'agir de l'enseignant⁸² au sein d'un groupe et m'a incitée à réfléchir aux gestes professionnels que l'on peut mettre en place pour favoriser ces interactions élèves-élèves.

Les apports récents des sciences cognitives me confortent dans l'idée que les interactions entre élèves peuvent améliorer les compétences scolaires et plus largement les compétences sociales. Ainsi, je terminerai cet écrit par une citation, qui traduit assez bien mes motivations professionnelles actuelles :

Pour la plupart des jeunes, le plaisir des interactions sociales avec les camarades est une bonne raison de venir en classe. C'est pourquoi nous devons veiller à construire et préserver un climat scolaire sécurisant et confortable. C'est probablement une des nombreuses raisons pour lesquelles les activités de groupes et les classes coopératives satisfont tellement les enfants et donnent de si bons résultats. Les études sur le décrochage montrent bien qu'il s'agit d'un processus long et complexe de désaffiliation progressive qui comporte des causes individuelles, sociales, familiales et scolaires. Ce qui fait qu'un jeune entré dans ce processus depuis longtemps va finalement décrocher ou non est presque toujours lié aux relations avec les enseignants et/ou les camarades⁸³.

⁸² Expression empruntée à Dominique Bucheton, qui définit l'agir enseignant comme l'ensemble des gestes d'ajustement que l'enseignant met en œuvre au « bon » moment dans une situation didactique. In *Cahiers Pédagogiques*, article consultable en ligne à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-agir-enseignant-des-gestes-professionnels-ajustes>.

⁸³ Nicole Bouin, chapitre « Interactions sociales et apprentissages » In *Enseigner : apports des sciences cognitives*, Réseau Canopé, 2018, p. 122.

BIBLIOGRAPHIE

Auriac-Slusarczyk Emmanuèle, Colletta Jean-Marc, *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2015.

Blond-Rzewuski Olivier (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, Hatier, 2018.

Bouin Nicole, *Enseigner : apports des sciences cognitives*, Réseau Canopé, 2018.

Chirouter Edwige, « La fonction du récit dans l'apprentissage de la pensée critique », dans P. Billouet, M. Fabre (Eds.), *L'éducation de la liberté : aliénation et émancipation*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 153-172.

Chirouter Edwige, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, L'Harmattan, 2015.

Connan-Pintado Christiane, Gilles Béhotéguy, *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2015.

Jakobson Roman, « Qu'est-ce que la poésie ? » dans *Huit questions de poétique*, Seuil, 1977, p. 31- 49.

Jouve Vincent, « Valeurs littéraires et valeurs morales : la critique éthique en question », Journée d'études de l'Université de Reims Champagne-Ardenne, 2013

Laroque Lydie, Raulet-Marcel Caroline, « Littérature et valeurs », *Le français aujourd'hui*, 2017, p. 5-14.

Letourneux Matthieu, « Littérature pour la jeunesse et société, une affaire de discours », dans *La revue des livres pour enfants n° 268 - Fiction pour la jeunesse, miroir de la société ?*, 2012, p. 94-101.

Poslaniec Christian, Actes du colloque « Autour de l'adulte de demain : développer l'enfant philosophe et critique par la littérature de jeunesse dans la société du savoir », 2012.

Prince Nathalie, *La littérature de jeunesse*, éd. Armand Colin, 2015.

Reuter Yves *et al.*, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck Supérieur, 2013.

Schneider Anne, *La littérature de jeunesse migrante – Récits d'immigration de l'Algérie à la France*, L'Harmattan, 2013.

Sensevy Gérard, « Lecture écriture et gestes professionnels », *Repères* n°18, 1998.

Sensevy Gérard, Mercier Alain (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, PUR, 2007.

Tauveron Catherine, *Lire la littérature à l'école de la GS au CM*, Hatier, 2002.

Tauveron Catherine, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, n°19, 1999.

SITOGRAPHIE

Agostini Marie, site Diotime [revue en ligne], n°33, « Généalogie du concept de "communauté de recherche" : C. S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman », 2007, URL :

<http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32827>

Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire, « Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française », 2015, URL : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Apprentissage-citoyennete.pdf>

Éducation.gouv.fr, pages consultées :

- « BO du 12 septembre 2013 : Charte de la laïcité à l'École », URL : https://www.education.gouv.fr/cid73734/au-bo-du-12-septembre-2013-charte-de-la-laicite-a-l-ecole-apprentissage-et-actions-educatives.html#Charte_de%20la%20la%C3%AFcit%C3%A9%20%C3%A0%20l'%C3%89cole

- « Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République », URL :

<http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-une-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

- « Politique éducative - Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture », URL :

<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

- « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », URL :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

- « Projet d'Enseignement moral et civique », 2014, URL :

<http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet EMC 337328.pdf>

- « Encart - Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », 2015, URL :

https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

- « Convention Interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013/2018 », URL :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/17/0/2013_convention_egalite_FG_241170.pdf

Éduscol, pages consultées :

- « Le débat interprétatif », mars 2016, URL :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/0/RA16_C3_FRA_11_lect_eval_debat_N.D_612890.pdf

- « La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif », septembre 2015, URL :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

- « Le parcours citoyen de l'élève », juillet 2018, URL :

<http://eduscol.education.fr/cid107463/le-parcours-citoyen-eleve.html>

- « Le débat littéraire interprétatif », mars 2016, URL :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/05/9/21-RA16_C3_FRA_5_culture_litt_debat_591059.pdf

Lasserre Sylvie, site Philotozzi, « Entretien (avec M. Tozzi) sur la pensée critique », 2011, URL : <https://www.philotozzi.com/2011/03/entretien-sur-la-pensee-critique/>

Lecture Jeune, « Esprit critique. Les ados face aux fictions et au *fake news* », n° 169, mars 2019, URL : <http://www.lecturejeunesse.org/livre/esprit-critique-n169-mars-2019/>

Tozzi Michel, site Les Ateliers Ludosophiques, « Un article de M. Tozzi sur les différentes méthodes de philosophie pour les enfants », 2017, URL : <https://ateliers-ludosophiques.fr/un-article-interessant-de-m-tozzi/>

Usclat Pierre, site Diotime [revue en ligne], n°41, « Deux protocoles possibles de discussion à visée philosophique (DVP) en CM2 », 2009, URL :

<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39033>

Zakhartchouk Jean-Michel, site Cahiers Pédagogiques, « L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés », URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-agir-enseignant-des-gestes-professionnels-ajustes>

ANNEXES

Convention adoptée pour la transcription des vidéos :

J'ai fait le choix d'opter pour une convention de transcription inspirée de l'ouvrage de Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Jean-Marc Colletta : *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*⁸⁴ . Elle respecte les points suivants :

- respect de la norme orthographique quelle que soit la prononciation effective, par souci de lisibilité.

- pas de majuscules et de point en début d'énoncé ni de virgules

Indications pour la lecture de la transcription :

/ signale les mots inachevés

xx note les termes impossibles à identifier

signale les pauses entre les groupes de souffle

MAJ indique une prononciation appuyée

!/? signale une question ou une exclamation non évidente à la lecture

(XXX) entre parenthèses et en italique sont signalés tous les évènements non verbaux ou les commentaires.

« » signale les passages lus

[...] indique que des passages jugés peu pertinents n'ont pas été transcrits

TP : tour de parole

SDS : pour mes initiales.

Par souci de discrétion, les prénoms des élèves ont été remplacés par des majuscules.

⁸⁴ Ouvrage collectif dirigé par Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Jean-Marc Colletta aux éditions Presses Universitaires Blaise-Pascal, 2015.

Annexe 1 : DVP 1 - Groupe 1 : “Que veut dire : faire de la philosophie ?”

(Repère temporel sur la vidéo : 1’02)

TP1 : B. : on va travailler sur les philosophes

TP2 : SDS : alors on va faire un peu de la philosophie # est-ce que justement certains d'entre vous veulent s'exprimer et dire ce qu'ils savent de ce qu'est la philosophie # on va essayer voilà de lever un petit peu la main juste pour savoir qui a envie de parler

TP3 : A. : ba c'est poser des questions

TP4 : SDS : ton prénom déjà # j'ai oublié #

TP5 : A. : # c'est poser des questions

TP6 : SDS : alors # est-ce que # tu poses des questions à qui

TP7 : A. : ba un peu à tout le monde

TP8 : SDS : Alors # oui # c'est se poser # (M. intervient de manière inaudible) comment ?
(ce “comment” s’adresse à M.)

TP 9 : M. : à tout notre environnement

TP 10 : SDS : oui # on va essayer de lever la main M. # qui d'autre ? # alors A. nous dit c'est poser des questions à tout le monde # est-ce qu'on peut préciser

(G. lève la main)

TP 11 : SDS : G.

TP 12 : G. : ben en général les philosophes et ben ils se posent des questions à eux-mêmes # ils se disent euh # je sais pas # euh # ils se posent des questions sur sur la vie sur l'espace ils # XX découvrir de nouvelles choses

TP 13 : SDS : alors # ce que dit G. c'est très intéressant # en général les philosophes se posent des questions à eux-mêmes # se posent eux-mêmes des questions sur la vie sur l'espace sur des choses qu'on peut dire # justement comment on peut les qualifier # des questions ## comment on peut le dire du coup # est-ce que ce sont # euh # des questions que seulement les philosophes se posent # # alors effectivement le philosophe il a la particularité lui de se les poser plus particulièrement #mais # ce sont des questions #

TP 14 : P. (*juste à ma gauche*) : (*voix très basse*) que tout le monde se pose

TP 15 : SDS : que tout le monde se pose ! que tout le monde se pose quand même un jour # qui peuvent # des questions communes à tout être humain # je vois que vous savez déjà plein de choses # des choses très intéressantes ## est-ce qu'il y en a encore qui souhaitent s'exprimer # sur ce qu'ils ont

(M. lève la main)

TP 16 : M. : (Finalement baisse sa main)

TP 17 : SDS : est-ce que euh # est-ce que vous en avez déjà # euh # vu des # justement des situations où justement il y a des philosophes qui peut-être s'expriment # est-ce que vous avez eu l'occasion d'en écouter # d'en voir ?

(Interventions d'enfants non identifiables)

TP 18 : SDS : alors on lève la main # (*D. demande la parole*) D. ?

TP 19 : D. : à la télé

TP 20 : SDS : à la télévision tu en as déjà vu # et ça se passait comment # entre eux ?

TP 21 : D. : il y a des questions ils parlent entre eux # ils étaient autour d'une table entrain de se poser des questions

TP 22 : SDS : voilà autour d'une table en train de se poser des questions # est-ce que faire de la philosophie # pour vous c'est euh euh convaincre # comme un débat un petit peu # est-ce que c'est # agressif comme ça ?

TP 23 : Plusieurs enfants : non

TP 24 : SDS : non # voilà # c'est différent de ce qu'on peut voir parfois dans les débats télévisés où parfois # ce n'est pas de la politique ! on n'est pas là pour convaincre s'énerver euh # sur un sujet # c'est plutôt euh # c'est vraiment l'idée de réfléchir ensemble ## voilà donc nous un petit peu c'est ce qu'on va essayer de faire c'est discuter ensemble # euh # essayer d'échanger des idées sur des questions qu'on peut tous se poser ## d'accord ? # alors ## MAIS peut-être ! quelque chose qu'il va falloir que vous acceptiez #c'est que peut-être # on n'aura pas la réponse !

TP 25 : enfant (*non identifiable*) : Ah ##

TP 26 : SDS : On se pose des questions mais ## peut-être qu'on n'aura pas la réponse ## est-ce que vous acceptez de ne pas avoir la réponse à vos questions

TP 27 : Plusieurs enfants : OUI (*mais en même temps...*) A. : ba ## non

TP 28 : SDS : parce que # vous avez bien compris # (*j'entends à ce moment là l'intervention d'A.*) # non ? (*je ris*) ça va te gêner mais tu verras # peut-être que # peut-être que tu accepteras aussi peut-être de changer d'avis parfois # dans les discussions # tu verras que

TP 29 : B. (*intervention spontanée*) : mais moi je suis un philosophe parce que je me pose des questions

TP 30 : SDS (*à B.*) : Toi t'es philosophe oui # Ba OUI # je te crois (*rires des autres enfants*) # je te crois oui # tu es un philosophe parce que tu te poses des questions # quel genre de questions tu te poses B.

TP 31 : B. : euh #je me pose # euh # pourquoi je ne peux pas voir les autres planètes

TP 31 : SDS : pourquoi tu ne peux pas voir les autres planètes # oui c'est une très bonne question

(De nombreux enfants lèvent la main)

TP 32 : SDS : alors il y en a qui ne s'expriment pas alors après on n'est pas obligé hein # peut-être que vous vous exprimerez la prochaine fois

(B. intervient de nouveau de manière spontanée mais d'abord inaudible, je lui adresse un signe de tête pour lui montrer que je demande à l'écouter)

TP 33 : B. : j'ai plein de questions

TP 34 : SDS : plein de questions ? d'autres ? # donne-moi des exemples # donne nous des exemples

TP 35 : H. (*de manière spontanée*) : nous aussi on a des questions

TP 36 : SDS : (réponse discrète adressée à l'intervention d'H.) on va t'écouter H.

TP 37 : B. : ### pourquoi euh # # euh # # #

TP 38 : M. : (*s'adressant à B. de manière spontanée*) tu ne te rappelles plus ?

TP 39 : B. : j'ai pas trop d'idées # mais//

TP 40 : Enfant (*non identifiable*) : ah ba xx

TP 41 : SDS : H. # lui # il disait aussi qu'il se pose des questions lui (*j'adresse un signe de tête à H. pour qu'il s'exprime*)

TP 42 : H. : qu'est ce qu'il se passe quand on meurt

TP 43 : SDS : qu'est ce qu'il se passe quand on meurt ! # ça c'est une//

TP 44 : (plusieurs enfants non identifiables réagissent) : ah ba ouais !

TP 45 : SDS : ça c'est effectivement une très bonne question qu'on peut dire un peu philosophique # (*plusieurs enfants réagissent sans que ce soit audible*)# qu'est-ce que la mort un peu # oui # qu'est-ce qui se passe quand on meurt # ce sont des questions très intéressantes hein ? on pourra jamais savoir # pourquoi # # pourquoi on pourra jamais savoir (*de nombreux enfants s'expriment en même temps sans que ce soit audible*)

TP 46 : A. (*spontanément*) parce que les morts ils ne vont pas revenir pour nous expliquer

TP 47 : SDS : les morts ne vont pas revenir pour nous expliquer oui c'est vrai (*je pointe du doigt D. qui lève la main pour lui signaler qu'il peut s'exprimer*) # D. ?

TP 48 : D. : où nous amène le trou noir ?

TP 49 : SDS : où nous amène le trou noir (*je suis un peu surprise par cette proposition*) (*des enfants rient*) # alors du coup // les trous noirs # tu parles des trous noirs dans l'espace c'est ça ? ## d'accord ## (*de nombreux enfants lèvent la main parce qu'ils veulent faire d'autres propositions*) voilà ! # donc autant de questions (*des enfants ont une réaction de mécontentement car je n'écoute pas les propositions qu'ils souhaitent faire d'avantage*) # intéressantes ## alors # est-ce qu'il y en a qui ne se sont pas exprimés et qui // (*M. lève la main*) vas-y M.

TP 50 : M. : c'est quand que la Terre # euh # va va être détruite ? # mais moi j'ai vu sur internet # ils ont dit que # en 2020 ou en 2030 elle allait être// on on serait plus sur la Terre

TP 51 : (De nombreux enfants réagissent vivement à ce propos) (on entend des rires et des remarques) : c'est n'importe quoi ! - whoua -

TP 52 : SDS : est-ce que justement // on peut se demander si internet sait tout ?

TP 53 : Plusieurs enfants : non !

TP 54 : M. : des fois il y a des trucs qui sont faux

TP 55 : H. : c'est des personnes qui xx

TP 56 : B. : alors pourquoi alors xx

TP 57 : SDS : alors pourquoi # pourquoi il y en a qui disent # pourquoi il y a des personnes qui disent ça

TP 58 : M. : pour nous faire peur

TP 59 : SDS : alors oui peut-être qu'il y a des gens qui veulent nous effrayer

TP 60 : G. : c'est comme les personnes # je crois qu'un jour il y a une personne # c'est une personne qui a lancé la terreur des extraterrestres

TP 61 : SDS : alors il y a des gens parfois qui lancent // c'est ce qu'on appelle des fois du COMLOT # qui inventent un peu des choses # voilà pour faire peur ou bien parce que eux ils y croient et // voilà # mais est-ce que internet c'est toujours # est-ce que tout est faux ?

(plusieurs enfants s'expriment spontanément en même temps mais rien n'est clairement audible)

TP 62 : E. (*je viens de lui donner la parole*) : peut-être pas tout mais # il y a des informations qui sont fausses

TP 63 : SDS : alors parfois il y a des informations qui sont fausses # alors comment on peut faire pour savoir si elles sont vraies ou fausses les informations # qu'est ce qu'on peut faire

TP 64 : A. : on regarde sur Google (*rires des autres élèves et exemples de propos audibles*) : Ben non ! - c'est internet

TP 65 : SDS : alors Google c'est pareil # c'est internet # alors ?

TP 66 : B. : G. elle a dit //

TP 67 : G. : on peut demander à des philosophes

TP 68 : SDS : oui peut-être # peut-être demander à des gens peut-être un peu plus qualifiés # peut-être des journalistes ou des gens qui sont plus spécialistes de la question

TP 69 : E. : par exemple si on veut des informations sur notre xx on peut demander à nos parents

TP 70 : SDS : oui déjà les parents sont des bonnes sources # alors ils ne savent pas tout non plus !# personne ne sait tout ! mais //

TP 71: Q. : on peut chercher dans les livres

TP 72 : SDS : on peut chercher dans les livres # oui exactement # mais en tout cas ce qu'il faut # et je vois que vous l'avez ! # c'est d'avoir un OEIL critique # c'est à dire # on a une information # se demander # bon j'y crois j'y crois pas # d'où ça vient # donc ça c'est TRÈS important justement # dans les discussions que l'on va mener # philosophiques # c'est avoir un œil CRITIQUE # se poser des questions voilà ! # parce que le but ça va être de se poser des questions # si vous acceptez déjà le risque de ne pas avoir de réponse # tout va bien ! # donc on est là pour se poser des questions # parce que # comme on a vu # tout être humain se pose des questions # et c'est normal # et on est tous un peu philosophe comme l'a dit B. ## alors pour qu'elles se passent bien ces discussions qu'est-ce qu'il va falloir faire # pour que tout le monde # tous ceux qui ont envie de s'exprimer # on a le droit si on n'a pas envie de s'exprimer # c'est pas gênant parce que parfois # voilà # on entend des choses # ça nous parle à l'intérieur # on se pose des questions à l'intérieur # ça ne veut pas dire qu'on participe pas # donc il n'y a aucune obligation de parler ## par contre quand on a envie de parler # si tout le monde veut parler en même temps # qu'est-ce qu'il va falloir faire

TP 73 : Enfant (*non identifiable*) : lever le doigt

TP 74 : SDS : oui lever le doigt # donc on va essayer de définir ensemble des règles # parce que notre idée c'est quand même # que TOUS # comme on a dit qu'on se posait tous des questions # c'est que TOUS on se pose des questions ENSEMBLE # donc on va être # ce que l'on peut appeler une communauté de recherche # on va chercher ensemble # on est un groupe qui cherche des réponses ENSEMBLE # qui se pose des questions # qui va essayer # chacun # mais dans un but commun # ensemble # de trouver des réponses à des questions # en tout cas de formuler des réponses ## donc on va quand même devoir formuler des règles # les règles c'est vous qui allez essayer de me les dire !# ce sont des règles évidemment qui doivent

être respectées # euh ## l'écoute # l'ouverture d'esprit # le fait que l'on puisse continuer à échanger

TP 75 : B. : c'est comme les règles du jeu de l'école # sauf que c'est des règles pour la philosophie

TP 76 : SDS : bah ! # pas forcément # on va voir ! # c'est à vous de me dire justement # quelles règles vont être efficaces pour la philosophie

(Fin de la transcription à 10'33)

Annexe 2 : DVP 2 - Groupe 1 : “Quelle est la question universelle que soulève le livre *Tu t’appelles qui ?*”

(Repère temporel sur la vidéo : 0:04)

TP1 : SDS : alors quelle est la grande question # d’après vous # que soulève ce livre ## la grande question universelle que soulèverait ce livre # tu t’appelles qui # (*trois enfants lèvent la main pour demander la parole*) # euh # C. ?

TP2 : C. : ba## euh## xxxx # je sais plus ce que j’allais dire ## xxxxx ###

TP3 : SDS : (une grande partie des enfants ne semblent pas encore “prête” à écouter C. qui a souhaité s’exprimer mais qui le fait à voix très basse) on s’écoute hein tout le monde ? # hein ? # # tout le monde /// parce que l’idée ça sera justement # à partir de cette grande question universelle # de # euh ## d’essayer de proposer des réponses en réfléchissant ensemble # euh # comme on avait dit # dans un // # comme on avait dit # en tant que groupe de recherche # essayer de répondre tout en proposant des exemples qui viennent du livre # d’accord ? alors qu’est-ce qu’elle (l’histoire) soulève comme question # qu’est-ce qu’elle dit comme question ? # (D. et E. lèvent la main) D. ?

TP 4 : D. (*peu audible*) : est-ce que tu connais vraiment ton prénom

TP5 : SDS : alors # est-ce que tu connais vraiment ton prénom # les autres ? ## (*un enfant non identifiable intervient spontanément mais de manière discrète pour dire “tu connais ton prénom !”*) comment // # par rapport à ce qu’a dit D. ? # (*E. a toujours la main levée*) E. ?

TP6 : E. : en fait l’histoire elle parle et cherche // ba # xx au garçon de trouver son prénom

TP7 : SDS : ba alors quelle grande question ça pose ça

TP 8 : E. : ba # comment tu t'appelles # enfin # tu t'appelles // (un enfant non identifiable intervient spontanément pour dire "qui es-tu ?") (Cette intervention est prise en compte par E.) ouais # qui es-tu # quel est ton nom

TP 9 : SDS : alors # vous est-ce que vous avez un nom ##

TP 10 : plusieurs enfants (*en même temps*) : ba oui # oui

TP 11 : un enfant (non identifiable) : un prénom plutôt (plusieurs enfants s'expriment spontanément en même temps mais ce n'est pas audible)

TP 12 : SDS : alors du coup # les êtres humains # les citoyens # la plupart ils ont quand même un nom ##

TP 13 : un enfant (*non identifiable*) ils ont tous un nom !

TP14 : SDS : alors est-ce que ça sera une question que tout le monde va se poser ? celle-là ##

TP 15 : (*plusieurs enfants*) : non

TP 16 : alors il faut essayer de préciser ## quelle question autre ça pose ? ## un peu plus précise peut-être ## (*M. et L. lèvent la main*)

TP 17 : M. : est-ce qu'on a le droit de changer de prénom

TP 18 : SDS : est-ce qu'on a le droit de changer de prénom # est-ce que vous êtes d'accord ##

TP 19 : plusieurs enfants (*non identifiables*) : non _ ba oui _ peut-être _ xx_ si on a le droit de changer de prénom !

TP 20 : SDS : le prénom # euh ## // (E. lève la main) E. ?

TP 21 : E. : peut-être que si on # xxx refait une carte d'identité ou quelque chose # eh ba # on pourrait # (G. à droite de E. lui dit quelque chose, ce qui visiblement l'aide à poursuivre) # on pourrait # (SDS : "oui continue !") on pourrait changer de prénom si on refait tous ses papiers et cetera # et après ton nom devient un autre nom et que tes papiers # eh ba # ils ont ton nouveau prénom

TP 22 : SDS : alors E. elle dit # si # si je n'aime pas mon prénom # euh # je peux faire changer ma carte d'identité # euh # pour avoir un autre prénom # ba alors justement # quelqu'un qui n'aime pas son prénom et qui veut changer de carte d'identité ça veut dire quoi ? (un enfant spontanément " il veut xx son deuxième prénom ") c'est parce qu'elle cherche quoi cette personne ##

TP 23 : enfant (non identifiable, intervention spontanée) : ba un nouveau prénom

TP 24 : C. (intervention spontanée) : qu'on la reconnaisse plus

TP 25 : SDS : non mais pourquoi // elle cherche ? (E. est intervenue, je fais un signe de tête pour l'inciter à s'exprimer)

TP 26 : E. : qu'on l'appelle plus par son ancien prénom

TP 27 : SDS : et pourquoi alors # quelque part c'est parce qu'elle cherche # (un enfant non identifiable évoque la carte d'identité) # elle change de carte d'identité # elle cherche justement # une nouvelle IDENTITÉ ! # qu'est-ce que c'est l'identité ?

TP 28 : (A. donne une réponse gestuelle : elle fait plusieurs fois un geste de la main qui suit son visage de haut en bas)

TP 29 : enfant (*non identifiable*) comme nous

TP 30 : enfant (*non identifiable*) ba c'est notre nom # notre prénom et notre âge // (*plusieurs enfants parlent en même temps*)

TP 31 : SDS : alors attends # on s'écoute # qu'est-ce que c'est l'identité (*G. lève la main*) # G. ? (*à ma droite deux enfants discutent en aparté*) les filles j'aimerais bien que vous participiez # ou du moins que vous ne parliez pas à part (*je fais un signe de tête vers G. pour lui signifier que je suis de nouveau disponible pour l'écouter*)

TP 32 : G. : je dirais pas "indices" mais tout ce qui # euh # ce qui prouve que c'est nous # nos empreintes digitales # euh # enfin # notre prénom notre nom de famille notre âge # euh # notre groupe sanguin # enfin j'sais pas #

TP 33 : SDS : est-ce que ça // # est-ce que // euh ## est-ce que ça suffit à trouver son id// # euh # est-ce que tout ça ça fait notre identité (*un enfant non identifiable intervient pour dire "non il y a plein de choses"*) # autrement dit notre identité c'est ## (*plusieurs enfants interviennent pour dire "notre prénom" "notre personnalité" "nous"*) c'est nous # c'est qui on est ! # mais est-ce que ça suffit d'avoir un nom # pour vous # pour savoir qui on est ? (*plusieurs enfants disent "non" "ba non"*) alors là # par rapport au livre # là justement # comment il (*le personnage principal*) a fait pour trouver son identité alors qu'il ne la connaissait pas ?

[...]

Extrait de séance à partir de la question " comment le personnage du livre *Tu t'appelles qui ?* trouve son identité alors qu'il ne la connaissait pas ?"

(Repère temporel sur la vidéo : 3:47)

TP 1 : SDS : alors là # par rapport au livre # là justement # comment il (*le personnage principal*) a fait pour trouver son identité alors qu'il ne la connaissait pas ? # donc lui effectivement il est parti sans nom # et il ne connaissait pas son identité # et # euh # donc comment # comment il a fait pour trouver # euh # son identité donc pour mieux se connaître ? #

TP 2 : B. : ba il a demandé à ses amis

TP 3 : SDS : alors il a demandé à ses amis # donc autrement dit # # il a demandé à qui ?

TP 4 : E. (*spontanément*) : à la nature

TP 5 : D. : aux animaux

TP 6 : SDS : aux animaux (*C. lève la main*) # C. ?

TP 7 : C. : xx je sais pas ce que ça veut dire # mais xx # je voulais dire c'est comme "connais-toi toi-même"

TP 8 : SDS (*beaucoup d'enfants commencent à remuer...*) vas-y continue C. # écoutez C. !

TP 9 : C. (*peu audible*) : c'est comme "connais-toi toi-même" xx

TP 10 : SDS : alors C. attends # je redis plus fort pour que tout le monde entende # C. il dit c'est un peu comme "connais-toi toi-même" # parce que # euh # lui (*le personnage principal de l'album*) comme il connaissait pas son prénom qu'est-ce qui s'est # qu'est ce qui s'est passé ?

TP 11 : C. : xx

TP 12 : SDS : oui mais lui là # (*je tapote sur la couverture du livre*) lui là # dans l'histoire (*plusieurs enfants rigolent et disent "ah!"*) donc on (*Socrate*) nous dit "connais-toi toi-même" # lui justement il connaît pas son prénom et qu'est-ce que ça a pour effet ? # il connaissait pas son prénom # il connaissait pas QUI il était # et qu'est-ce que ça avait comme effet alors ? # comme il savait pas qui il était alors ? ## (*D. lève la main*) laissez // # on va laisser finir C. d'accord ? # tu l'écoutes (*m'adressant à D.*) et puis tu réagiras par rapport à ce qu'il dit

TP 13 : C. (*d'une voix peu audible*) : il est seul

TP 14 : SDS : du coup il s'est senti seul # continue

TP 15 : C. : ba xx

TP 16 : SDS : comme il ne connaissait pas qui il était il se sentait seul # ouais # les autres ? (*de mon regard je sollicite le groupe*) ## on essaie de réagir à ce qu'a dit le copain et à prendre // # trouver des exemples # justifier par rapport à ce qui se passe dans le livre ## (*P. à ma droite lève la main*) P.?

TP 17 : P. : tout le monde avait un prénom sauf lui

TP 18 : SDS : tout le monde avait un prénom sauf lui donc qu'est-ce que ça # ça créait chez lui ? ## le fait de ne pas se connaître # que tout le monde avait un prénom # tout le monde avait une identité # tout le monde était nommé # la pierre l'oiseau # lui il avait pas // il savait pas qui il était # donc ça créait quoi chez lui ? (*R. lève la main ainsi que d'autres élèves*)

TP 19 : R. : (je lui adresse un signe pour lui donner la parole) : ba il se sentait seul

TP 20 : SDS : il se sentait seul # c'est exactement ce qu'a dit C. # oui # (*B. s'exprime de manière spontanée mais ce n'est pas audible*) il se sentait comment encore ? (*je lui fais signe de répéter*)

TP 21 : B. : mal

TP 22 : SDS : mal # # pourquoi alors il se sentait mal #

TP 23 : B. (*de manière spontanée*) : parce qu'il avait pas de prénom

TP 24 : SDS : parce qu'il n'avait pas de prénom # parce qu'il ne savait qui il était # oui # alors autrement dit # euh # est-ce que # (*je regarde mon cahier de préparation de séance qui se trouve sur mes genoux*) # euh # qui est-ce qui // # euh # comment # comment il peut faire pour mieux se connaître ## qui est-ce qui l'a aidé là à mieux se connaître (*D., A. et M. lèvent la main, M. ajoute "la fille", B. ajoute "c'est Anna"*) # M. ?

TP 25 : M. : la fille

TP 26 : SDS : c'est la fille # pourquoi la fille elle # elle l'a aidé et puis pas les # pas les cailloux et tout ça ? (*plusieurs enfants non identifiables s'expriment spontanément mais c'est peu audible*) # alors on lève la main (*M. et A. lèvent la main*) # A. ?

TP 27 : A. : ba parce que elle aussi c'est un humain # parce qu'ils sont pareils

TP 28 : SDS : parce qu'elle aussi c'est un être humain # ils sont pareils # donc c'est grâce à # l'AUTRE # l'autre # l'autre qui est autre # il est complètement autre ou pas ? ## la fille # donc elle (A.) a dit # euh # il a réussi à trouver qui il était grâce à la rencontre avec la petite fille # et pourquoi grâce à la rencontre avec cette petite fille # tu as dit des choses A. # tu peux les redire ?

TP 29 : A. : bah #

TP 30 : SDS : parce que cette petite fille # elle est # elle est

TP 31 : A. : elle est # elle veut aussi changer de prénom

TP 32 : SDS : cette petite fille # elle veut aussi changer de prénom # donc elle ## qu'est ce qu'on avait dit un peu ? (G. lève la main, je lui fais signe de s'exprimer)

TP 33 : G. (*peu audible*) : elle le comprenait

TP 34 : elle le comprenait

TP 35 : G. : elle # elle savait ce qu'il ressentait

TP 36 : SDS : elle savait ce qu'il ressentait # pourquoi elle savait ce qu'il ressentait tu crois

TP 37 : G. : parce qu'elle aussi # un peu # enfin #

TP 38 : SDS : parce qu'elle aussi quoi ?

TP 39 : G. : enfin # c'était un peu moins GRAVE pour elle parce que elle quand même # elle avait une identité # en quelque sorte # mais lui # enfin # il ne savait pas qui il était # il n'avait pas de prénom

TP 40 : SDS : alors pourquoi tu dis en quelque sorte elle avait une identité

TP 41 : G. : parce qu'elle avait un prénom

TP 42 : SDS : parce qu'elle avait un prénom # mais est-ce que tu // t'as l'impression que # justement # et c'était l'idée de tout à l'heure # est-ce tu avais l'impression qu'elle avait quand même trouvé son identité elle ?

TP 43 : G. : mmhh

TP 44 : SDS : parce que tu as dit en quelque sorte # pourquoi tu as dit en quelque sorte

TP 45 : non j'sais pas # parce que le prénom ça fait pas tout !

TP 46 : parce que le prénom tu penses que ça fait pas tout # les autres qu'est-ce que vous en pensez

TP 47 : Q. : c'est vrai et plusieurs enfants (*non identifiables*) : ba oui

TP 48 : SDS : c'est vrai # pourquoi c'est vrai (je m'adresse à Q. qui a dit "c'est vrai") (plusieurs enfants parlent en même temps) on essaie de faire des liens avec le livre aussi # (des interventions spontanées ou en aparté reprennent) # on s'écoute s'il vous plaît ! (j'adresse un signe de tête à Q. pour lui signifier qu'elle peut reprendre)

TP 49 : Q. : par exemple ba # quand tu rencontres quelqu'un dans la rue et que tu lui demandes son prénom # et qu' il te le dit # ça veut pas dire que tu le connais # vraiment !

TP 50 : SDS : ça veut pas dire que tu le connais vraiment # même si tu as juste son prénom # tout à fait # et est-ce qu'elle était bien elle cette petite fille # elle avait un prénom ! # pourtant est-ce qu'elle était bien # (*plusieurs enfants* : "non") non # pourquoi

TP 51 : E. (*spontanément*) : parce qu'elle ne l'aimait pas

TP 52 : SDS : parce qu'elle ne l'aimait pas # et parce que du coup elle était // # elle cherchait quoi elle aussi

TP 53 : plusieurs enfants (*non identifiables*) : un nouveau prénom

TP 54 : un nouveau prénom # donc autrement dit elle cherchait quoi

TP 55 : B. (*spontanément*) : un prénom !

TP 56 : SDS : oui mais pas seulement ! # est-ce que vous pensez que c'était QUE // (*des enfants m'interrompent en intervenant spontanément*)

TP 57 : E. : parce qu'en fait elle cherchait un prénom# bah # pour aider # bah le garçon # et un nouveau prénom pour ELLE

TP 58 : SDS : et pourquoi elle voulait un nouveau prénom pour elle

TP 59 : E. : parce qu'elle ne l'aimait pas trop

TP 60 : SDS : parce qu'elle ne l'aimait pas # mais parce que // # pourquoi elle n'aimait pas son prénom ## d'après vous ? ## (*pas d'interventions des enfants*) parce qu'elle cherchait quoi elle aussi

TP 61 : E. : un prénom un petit peu elle cherchait

TP 62 : SDS : elle cherchait aussi un prénom # mais peut-être # parce qu'elle cherchait aussi ##

TP 63 : H. (*intervention spontanée*) des amis

TP 64 : SDS : des amis # oui peut-être #

TP 65 : E. (*intervention spontanée*) : ou peut-être c'est parce que # comme les camarades # eh ben # ils n'aimaient pas son prénom # et bah // ## (*d'autres enfants interviennent pour poursuivre l'idée de E.*)

TP 66 : enfant (*non identifiable*) : elle a voulu changer

TP 67 : SDS : peut-être parce que les autres n'aimaient pas # et du coup elle voulait changer # oui

TP 68 : (plusieurs enfants parlent en même temps mais parmi les interventions on entend) : et elle a trouvé du coup une personne

TP 69 : SDS : alors # on essaie de lever la main et s'écouter ## (je regarde ma préparation de séance sur le cahier posé sur mes genoux) (un petit temps mort s'installe)

TP 70 : SDS : donc en fait c'est grâce à // # alors le petit garçon // # on va récapituler # il est sur un banc dans une ville # euh # et euh # il va trouver son identité grâce # à cette petite fille qui lui ressemble # mais qui n'est pas complètement comme elle # donc c'est l'AUTRE # c'est une autre personne # un autre être humain # mais # euh ## qui lui ressemble # parce qu'elle aussi elle cherche # elle cherche son identité # elle cherche un autre prénom car son prénom ne lui convient pas # donc # est-ce qu'on peut dire # que les autres peuvent m'aider à mieux me connaître ?

TP 71 : plusieurs enfants (*non identifiables*) : oui

TP 72 : SDS : oui ? # oui pourquoi (*M. et G. lèvent la main*) # G. ?

TP 73 : G. : ça dépend des personnes # parce que # il y a des personnes ils (elles) vont plus # euh # ils (elles) vont plus # euh # ils (elles) vont plus # euh euh ## comment dire # ils vont plus // # ils vont pas penser à ce que pensent les autres # donc ils vont # ils vont choisir // # ils vont faire leur propre choix # leur xx xx xx # alors que d'autres quand ils vont aller voir les autres ils vont leur dire "qu'est-ce que t'en penses ?" # ba y'en a # y'en a # l'avis des autres ça compte énormément # alors qu'il y en a d'autres # eh ben # c'est leur avis xx xx

TP 74 : SDS : et là dans le livre alors ? # l'avis de qui comptait et l'avis de qui ne comptait pas ? # pour le petit garçon # pour qu'il trouve son identité # pour qu'il sache qui il est ? # il y a eu des avis # il y a eu des rencontres qui n'ont pas compté # et des rencontres qui ont

compté # lesquelles ont compté et lesquelles n'ont pas compté # (B., M. et D. lèvent la main)
B. ?

TP 75 : B. : celle qui a compté # c'est la rencontre avec la petite fille

TP 76 : SDS : alors la rencontre qui a compté surtout # c'est celle de la petite fille # on peut redire pourquoi ?

TP 77 : B. (*spontanément*) : parce que c'est elle qui l'a aidé à connaître son prénom

TP 78 : SDS : oui c'est grâce à elle // # c'est elle qui lui a fait connaître son prénom # trouver qui il était # parce que ELLE # parce que elle quoi ? # on a dit ? # pourquoi c'est grâce à cette petite fille qu'il a trouvé qui il était # # parce que cette petite fille //

TP 79 : E. (*spontanément*) : elle aussi elle voulait changer de nom

TP 80 : SDS : elle aussi elle voulait changer de nom # donc # autrement dit # ils se comprenait on a dit tout à l'heure # ils se comprenaient # ils se complétaient ## et ceux qui ne comptaient pas trop # c'étaient ceux // (*plusieurs enfants : "de la forêt"*) # ceux de la forêt ! # pourquoi ils ne comptaient pas trop pour lui # pourquoi ça ne l'a pas trop aidé # (D. et A. lèvent la main) D. ?

TP 81 : D. : parce que c'est des animaux

TP 82: SDS : parce que c'était des animaux # donc # autrement dit # par rapport à lui qui est un être humain

TP 83 : B. (*spontanément*) : ils n'ont pas aidé

TP 84 : SDS : ils n'ont pas aidé # parce que # peut-être # ils étaient TROP différents de lui ## ça va ? # alors # je vais vous laisser UNE minute # pour écrire # ou dessiner # un petit peu

ce que vous avez retenu de cette discussion qui portait donc # sur comment trouver son identité quand on ne la connaît # d'accord ? # comment trouver son identité # essayer de voir un petit peu # ce que vous avez retenu de # comment on fait pour savoir qui on est # comment on fait pour se connaître # d'accord ? # la question qu'on s'est posée # c'est un peu # comment se connaître # essayez de faire des liens avec ce qu'on a dit # et par rapport au livre # comment se connaître # comment se connaître MIEUX

(FIN de séance)

Annexe 3 : DVP 2 - Groupe 2 : Discussion à partir de passages du livre “tu t’appelles qui ?” et “le Héros”.

(Repère temporel sur la vidéo : 0’08)

TP 1 : SDS : il (*le personnage principal de l’ouvrage “Tu t’appelles qui ?”*) part dans la nature # rencontrer donc les éléments de la nature # pour # pour quoi faire ? # (*plusieurs enfants parlent en même temps*) on va essayer de lever la main # S. ?

TP 2 : S. : pour avoir un prénom

TP 3 : SDS : pour essayer d’avoir un prénom # pour essayer de trouver un prénom # donc autrement dit # comment on peut dire ça ? # quand on part//

TP 4 : Enfant (*non identifiable*) : il part à l’aventure

TP 5 : SDS : il part à l’aventure # et il part à la recherche //

TP 6 : Plusieurs enfants (*non identifiables*) : d’un prénom

TP 7 : SDS : d’un prénom # de QUI il est ## c’est bon tout le monde ? # tout le monde est d’accord avec ça (*les enfants approuvent*) ## et donc il va rencontrer différents personnages # alors des //

TP 8 : Plusieurs enfants (*alternativement*) : un oiseau # une pierre # un lac

TP 9 : SDS (*je répète ces éléments*) : bon voilà bon # alors justement tu parles du lac ! # on va aller page dix-neuf ##)

(j’ouvre l’album jusqu’à la page 19 pendant ce temps un enfant intervient spontanément)

TP 10 : enfant (*non identifiable*) : dans le lac il se voit lui

TP 11 : SDS : page dix-neuf il dit # voilà il dit # « il était fatigué, il s'assit au bord du lac, le lac lui renvoya son image. Je ne suis pas un lac, je ne renvoie l'image de personne. Il barra lac sur son cahier » # est-ce que vous pouvez réfléchir à cette phrase # « je ne suis pas un lac, je ne renvoie l'image de personne »

TP 12 : plusieurs enfants : (les propos sont difficilement audibles car plusieurs enfants parlent en même temps) : bah c'est pas un miroir (K.) # c'est le miroir qui reflète (enfant non identifiable)

TP 13: SDS : alors on lève la main # parce que tout le monde parle en même temps # je pense qu'on aura du mal à se comprendre (*U. et T. lèvent la main*) T. ?

TP 14 : T. : il (*l'enfant de l'histoire*) ne reflète personne

TP 15 : SDS : il ne reflète personne # alors on essaie d'exprimer ce que ça veut dire ça # # qu'est-ce que ça veut dire pour vous il ne reflète personne ### (*les enfants ne font pas vraiment de propositions, c'est pourquoi je relance la question*) il ne reflète personne # bien # elle (T.) nous dit # T. vient de nous dire dans la phrase quand il dit euh # « je ne suis pas un lac, je ne renvoie l'image de personne » # # # « je ne reflète personne » # # elle (T.) nous dit # il dit qu'il ne reflète personne # qu'est-ce que ça veut dire ## qu'est-ce qu'il exprime là cet enfant (*U. lève la main, je lui adresse un signe pour qu'elle parle*)

TP 16 : U. : bah c'est à dire que c'est pas de sa faute quoi # ba c'est la faute de l'eau

TP 17 : SDS : c'est de la faute de l'eau (*beaucoup d'enfants réagissent par des rires notamment, les propos sont inaudibles*) ## donc # cet enfant il part # chercher qui il est # # il part chercher qui il est # on peut dire qu'il part à la recherche de son IDENTITÉ # de qui il est # (*L. intervient spontanément mais c'est peu audible*) alors L. # vas-y dis-le plus fort pour tes camarades

TP 18 : L. : il ne sait pas si c'est un humain ou un animal ou encore un objet

TP 19 : SDS : il ne sait pas si c'est un animal # un humain ou encore un objet # V. tu disais quelque chose aussi je crois ? # (V. *me répond que non*) qu'est-ce que vous avez à ajouter par rapport à // # donc L. vient de dire # il ne sait pas si c'est un objet # un animal # un être humain # et # on a # il (*l'enfant de l'histoire*) est devant le lac # il dit « *je ne suis pas un lac, je ne renvoie l'image de personne* » # est-ce qu'on peut réfléchir à ça # (S. *demande la parole*) S. ?

TP 20 : S. : bah ça veut dire que XXX c'est un lac # il peut pas montrer euh ## XXX il peut pas montrer XXX pour lui XXX sauf si XXX

TP 21 : SDS : oui ##### on essaie d'aller plus loin ? # de réfléchir à cette phrase ? ##### (*un grand silence s'installe...*) T. ? # est-ce que tu peux essayer de // # ba ce que tu as avancé tout à l'heure comme idée

TP 22 : T. : bah # si il ne sait pas qui il est il peut pas dire qui les autres sont

TP 23 : SDS : s'il ne sait pas qui il est # il ne peut pas dire ce que les autres sont ## qu'est-ce que vous en pensez # de ce qu'a dit T. ## si il ne sait pas qui il est # il ne peut pas dire qui sont les autres

TP 24 : L. (*spontanément*) : parce que si il trouve un objet # un humain ou par exemple un animal # il pourra pas savoir c'est QUI ! # puisque lui-même il sait pas c'est qui !

TP 25 : SDS : alors si il tombe sur un être humain # un objet # un animal ## c'est-ce que L. // # je redis juste ce que L. a dit # hein ? # il ne pourra pas savoir qui sont ces personnes qu'il rencontre ! # puisque lui-même # il ne sait pas qui il est # donc # autrement dit vous êtes en train de dire quoi là ## (S. *intervient spontanément mais c'est peu audible*) S. # dis le plus fort s'il te plaît

TP 26 : S. : s'il ne se connaît pas il ne peut pas connaître les autres

TP 27 : SDS : s'il ne se connaît pas # il ne peut pas # connaître les autres ## qu'est-ce que vous en pensez # (beaucoup d'enfants interviennent spontanément ce qui crée un grand brouhaha, ils évoquent la phrase de Socrate sur laquelle on avait réfléchi lors de la première DVP) alors # hop hop hop (j'essaie de faire en sorte que tout le monde ne parle pas à la fois) V. ?

TP 28 : V. : c'est comme la phrase de Socrate

TP 29 : SDS : c'est comme la phrase de Socrate

TP 30 : W. (*spontanément*) : connais toi toi-même

TP 31 : SDS : connais toi toi-même # et on avait abouti à quoi # que connais toi toi-même //

TP 32 : K. (*et en même temps W.*)(*spontanément*) : il faut d'abord se connaître soi # et après connaître les autres (W.) - pour se connaître il faut connaître les autres (K.)

TP 33: SDS: pour se connaître il faut connaître les autres # qu'est-ce que vous en pensez # tout le monde est d'accord avec ça ? (*les élèves répondent que oui*) ## après on va arriver page 26 # vous allez voir que ce que vous avez dit ça rejoint le livre ## page 25-26 on nous dit # au moment où le garçon rencontre Anna # celle qu'il appelle l'Autre # (*je lis un passage de l'album*) « *Il regardait l'Autre très attentivement. Tu es un peu comme moi, tu as des cheveux, tu as un corps, une bouche qui parle. Tu n'as pas d'ailes, pas de feuilles. Et puis soudain il sursauta : dans les yeux de l'autre il se voyait. [...] L'Autre fit un dessin : deux personnages et des yeux comme des lacs dans lesquels l'Autre dessina à nouveau leurs deux personnages, l'un dans les yeux de l'Autre. IL RECONNUT L'AUTRE et SE RECONNUT aussi (j'insiste particulièrement). Ils riaient tous les deux. Alors tu es comme moi, alors je suis comme toi, disaient leurs rires.* » # donc ici il fait la rencontre de (*plusieurs enfants me répondent Anna*) # et Anna //

TP 34 : X. (*spontanément*) : elle a un prénom

TP 35 : SDS : elle a un prénom # et puis ?

TP 36 : Plusieurs enfants (*non identifiables*) : XXX

TP 37 : W. (*spontanément*) : elle sait qui elle est

TP 38 : SDS : elle sait qui elle est ! # elle elle ne cherche pas son prénom # par contre //

TP 39 : K. (*spontanément*) : elle l'aime pas

TP 40 : SDS : par contre elle n'aime pas son prénom # elle # donc elle n'aime pas trop ce # euh # elle n'aime pas trop son prénom # d'accord ? ## et est-ce que c'est un objet # (*plusieurs enfants me répondent "non"*) # non ! # donc là # le personnage du départ il rencontre # (*un enfant me dit "Anna"*) # Anna qui est un être humain # d'accord ? # qu'est-ce que ça va lui faire alors # # qu'est-ce qu'il va éprouver comme // # on vous dit (*je relis un passage du texte qui a déjà été lu*) « *Tu es un peu comme moi, tu as des cheveux, tu as un corps, une bouche qui parle. Tu n'as pas d'ailes, pas de feuilles. Et puis soudain il sursauta : dans les YEUX DE L'AUTRE il se voyait.* » # dans les yeux de l'autre il se voyait (*L. commence à réagir spontanément tout en levant la main, S. lève également la main*) # L. ?

TP 41 : L. : ah oui ! # c'est comme ci les yeux c'était un lac

TP 42 : SDS : c'est comme ci les yeux c'était le lac

TP 43 : J. (J. me coupe sur la fin et vient appuyer la remarque d'L.) : c'était un miroir !

TP 44 : SDS : un miroir # # # donc exprimez # expliquez un peu mieux ça # # comme si l'autre // l'autre # qui lui ressem// l'autre c'était un lac # un miroir # donc ça veut dire quoi ? ## qu'est ce qu'il ressent

TP 45 : S. : peut-être qu'il se dit que la fille elle lui ressemble

TP 46 : SDS : peut-être qu'elle se dit que la fille lui ressemble

TP 47 : Enfant (*non identifiable*) : qu'elle ressemble au lac

TP 48 : SDS : du coup qu'est-ce que ça lui a permis d'apprendre # de comprendre # # # (*un petit silence s'installe*) il partait chercher # rappelez-vous # QUI il était # (*on entend un "Ah oui !*) donc la question c'est qui je suis là # la recherche de l'identité # donc là ## là qu'est ce qui se passe # il rencontre l'autre # et que se passe-t'il #

TP 49 : J. (*spontanément*) : bah il sait maintenant qui il est

TP 59 : SDS : il sait maintenant qui il est # est-ce que tout le monde est d'accord avec ça (*plusieurs enfants interviennent en même temps mais c'est peu audible*)

TP 60 : J. : il sait que c'est un humain

TP 61 : SDS : il sait maintenant que c'est un humain # en tout cas # il voit que cette fille # elle lui ressemble # donc il se reconnaît # un petit peu # dans les yeux # donc un peu comme vous avez dit # comme si cette fille # c'était un lac # un miroir # qui lui renvoie son reflet # donc il se reconnaît un p'tit peu à travers les yeux de l'autre ## c'est bon ça ? ## et donc # est-ce qu'on peut dire qu'il a trouvé qui il était (*les enfants répondent que oui*) # oui # grâce à quoi # (*tous me disent "Anna"*) grâce à Anna # la rencontre de l'autre # et Anna # elle euh # elle avait aussi une particularité # elle n'aimait pas trop # son son prénom

TP 62 : J. : donc elle voulait changer

TP 63 : SDS : donc elle voulait changer # donc quelque part # quelque part est-ce qu'ils partageaient un peu quelque chose les deux (*tous disent oui*) # quoi alors

TP 64 : Enfant (*non identifiable*) : ils n'aimaient pas leur nom donc ils savaient pas XXX

TP 65 : SDS : donc lui il n'avait pas de prénom # donc il recherche son identité # et elle peut-être//

TP 66 : L. : elle cherche un autre

TP 67 : SDS : elle cherchait aussi peut-être son identité parce que # peut-être que son prénom //

TP 68 : L. : elle ne l'aime pas

TP 69 : SDS : ou ne correspondait pas à ce qu'elle euh //

TP 70 : enfant (*non identifiable*) : voulait

TP 71: SDS : à ce qu'elle voulait # à ce qu'elle ressentait d'elle-même # à ce qu'elle savait d'elle-même ## d'accord ?

(Fin de la transcription à 9'14)

Annexe 4 : DVP 3 - Groupe 1 : Discussion portant sur le dilemme de Yakouba.

(Repère temporel sur la vidéo : 1'24)

(Je viens de lire l'ouvrage et je me suis arrêtée au passage du livre qui expose le dilemme devant lequel se trouve Yakouba. Les enfants ont été invités à répondre à trois questions sur leur cahier du philosophe : 1) Quel choix doit faire Yakouba ? 2) Pourquoi ? 3) Quelle(s) conséquence(s) ce choix aura-t-il ?)

TP1 : SDS : donc Yakouba # là il se retrouve # face à quoi ? # comment on peut appeler ça

TP2 : O. : un dilemme

TP 3 : SDS : à un dilemme # tout à fait # il se retrouve face à un dilemme ## tu peux expliquer ce qu'est un dilemme (*je m'adresse à O.*)

TP 4 : O. : c'est quand t'as un choix entre deux choses

TP 5 : SDS : c'est quand tu as un choix entre deux choses # mais est-ce que c'est un // est-ce que tu peux expliquer mieux

TP 6 : O. : quand tu hésites

TP 7 : SDS : quand tu hésites

TP 8 : A. : En tout cas tu choisis // # un choix n'importe quel choix # t'auras des conséquences

TP 9 : SDS : alors # quelque soit le choix il y aura une conséquence # oui # c'est un choix qui peut apparaître comme assez difficile ### (*quelques enfants discutent en aparté*) alors on va essayer un peu de s'écouter # donc par rapport à la première question # ceux qui veulent

s'exprimer # quel choix doit faire Yakouba # # et puis les uns les autres vous pouvez réagir # sans passer par moi # des fois # dire # ba toi tu penses ça # mais si il fait ça # il se passera ça (*plusieurs enfants lèvent la main, ils ont leurs cahiers à disposition*) # alors D. # vas-y

TP 10 : D. : moi j'ai écrit # il ne doit pas tuer le lion

TP 11 : SDS : alors # pourquoi # alors à chaque fois qu'on dit quelque chose on dit aussi pourquoi # comme ça on répond aussi à la question deux

TP 12 : D. : j'ai écrit # parce qu'il est pauvre

TP 13 : SDS : Qui est pauvre ?

TP 14 : D. : il est blessé # il est blessé le lion

TP 15 : SDS : et alors ?

TP 16 : D. (*peu audible*): pour moi c'est comme ça

TP 17 : SDS : Comment ? # pour toi quoi ? # (*je comprends finalement ce que me dit D.*) pour toi c'est comme ça # mais il faudrait expliquer mieux # car on est là justement pour expliquer # argumenter // (*D. me coupe et reprend la parole pour exprimer sa pensée*)

TP 18 : D. : ba en fait # le lion # comme il est blessé # ba moi # ba moi par exemple # ce serait moi je l'aurai pas tué # vu qu'il est blessé et qu'on le tue # ba ce serait pas bien

TP 19 : SDS : alors # D. nous dit # moi # si c'était moi # comme je me retrouve face à un animal blessé # je vais pas le tuer # parce que c'est pas bien # pourquoi alors # explique mieux pourquoi tu penses que c'est pas bien

TP 20 : D. : parce qu'il était déjà blessé

TP 21 : SDS : parce qu'il était déjà blessé # et alors ? (*je fais mine de ne pas comprendre*)

TP 22 : D. : il est pauvre

TP 23 : Enfant (*non identifiable*) (*rigolant de cette formulation*) : ça veut dire quoi pauvre

TP 24 : SDS : il est pauvre ? ##

TP 25 : Enfant (*non identifiable*) : tu vas pas me dire qu'il est pauvre !

TP 26 : SDS : il faudrait essayer d'expliquer un petit peu mieux ## (*A. et d'autres enfants lèvent la main*) A. ? # par rapport à ce que dit D. # toi qu'est-ce que tu en penses # toi déjà ?

TP 27 : A. : moi je dis qu'il ne doit pas le tuer

TP 28 : SDS : alors du coup # tu dis comme D.

TP 29 : A. : je dis comme D. # parce que # si jamais il le tue # c'est sûr que pour sa tribu # ba ça sera bien parce qu'il aura eu son épreuve # mais pour lui # il saura # au fond # qu'il n'a pas vraiment gagné ! # parce qu'il était # ba # quasi # quasiment mort

TP 30 : Plusieurs enfants (*non identifiables*) : il était blessé # il était quasiment mort

TP 31 : SDS : il était quasiment mort # déjà blessé ## alors ce que dit A. # est-ce que quelqu'un peut reformuler ce que dit A. # (*Y. et G. lèvent la main*) Y. ?

TP 32 : Y. : que euh # en gros # le lion # vu qu'il était déjà blessé # ça fait comme si il était déjà mort # sauf qu'il est encore en vie

TP 33 : SDS : donc ça veut dire # donc # le lion # A. D. et Y. # donc là ce que vous dites c'est # Yakouba ne doit pas le tuer parce que # comme le lion est déjà blessé # c'est comme si # il était déjà mort # donc pour la tribu # effectivement # il aura passé le rite de passage # et il sera reconnu comme un guerrier # par contre # pour lui-même// (A. *poursuit ma phrase*)

TP 34 : A. : il sera pas un guerrier

TP 35 : SDS : il ne sera pas un guerrier # c'est à dire qu'il en retirera //

TP 36 : A. : rien

TP 37 : SDS : rien (B. intervient pendant que je parle mais c'est peu audible)

TP 38 : B. : et il sera pas satisfait XX

TP 39 : SDS : parce que # euh # parce qu'il était déjà presque mort # c'est comme si au départ # il y avait quoi entre les deux ? (M. *dit quelque chose mais c'est inaudible*) # c'est comme si # ils n'étaient pas à égalité # parce que le lion était déjà très blessé # # est-ce qu'il y en a d'autres qui voudraient s'exprimer # peut-être qui ont un avis différent (G., M. et E. *lèvent la main*) ### G. ?

TP 40 : G. : ba moi je suis d'accord il doit pas le tuer # mais aussi # parce que euh # comme ça sera un héro aussi # parce que les autres ils disent # il est déjà blessé mais # mais c'est ça l'important # (G. *rigole parce qu'elle a du mal à exprimer sa pensée, d'autres enfants rient avec elle*)

TP 41 : SDS : alors tu dis # il sera quand même un héros même s'il ne le tue pas ? # aux yeux de qui ?

TP 42 : D. : des habitants !

TP 43 : G. : ben oui # voilà # NON ! # aux yeux de lui # ben non # s'il ne le tue pas # eh ben il dira qu'il a fait une bonne action

TP 44 : SDS : s'il ne le tue pas # il se dira qu'il a fait une bonne action # donc # tu dis qu'il sera un héros pour qui

TP 45 : G. (et A. qui se joint à G.) : pour lui

TP 46 : SDS : pour lui ? # A. tu es d'accord ? (A. *fait un signe de tête qui approuve*) # donc il sera un héros pour lui # c'est comme si # euh # il aura trouvé pour lui # euh # une certaine sagesse # c'est ça ? # il aura fait une bonne action # c'est ce qu'a dit quelqu'un tout à l'heure ## et euh # alors ## est-ce qu'il y en a qui ont eu un autre avis # est-ce qu'il y en a qui pensent que Yakouba doit tuer le lion # personne n'a répondu # Yakouba doit tuer le lion ? (*les enfants me répondent : non*) # donc tous vous vous êtes dit # Yakouba ne doit pas le tuer ? (*les enfants me répondent : oui*)

(Repère temporel sur la vidéo : 6'13)

Annexe 5 : DVP 3 - Groupe 1 : Discussion montrant que les enfants s'approprient le dilemme de Yakouba.

(Repère temporel 15'03)

TP 1 : SDS : en gros là # pour sa tribu # il aurait été un héros à quelles conditions ?

TP 2 : Enfant (*non identifiable*) : s'il le tuait

TP 3 : SDS : s'il tuait le lion # et il y en a d'autres tout à l'heure qui ont dit # ce sera quand même un héros # parce que # il aura fait une bonne action ## mais est-ce que les autres l'auront reconnu comme un héros

TP 4 : Plusieurs enfants : non

TP 5 : SDS : NON // (E. me coupe pour intervenir spontanément)

TP 6 : E. : du moment que lui # eh ben # il se sent comme un héros ba c'est l'essentiel

TP 7 : SDS : du moment que lui se sent comme un héros c'est l'essentiel # c'est-ce que nous dit E. # qu'est-ce que vous en pensez

TP 8 : Quelques enfants : oui (A. *intervient spontanément*)

TP 9 : A. : en fait c'est bien mais ## est-ce qu'il est toujours avec sa famille ?

TP 10 : SDS : non il est tout seul

TP 11 : A. : ah ba # si je vois plus ma famille # ah ba moi je l'aurais tué (*rires d'autres enfants*)

TP 12 : SDS : toi si tu n'as plus ta famille # toi tu dis # si j'ai plus ma famille # j'me dis quand même je préfère le tuer

TP 13 : A. : ba c'est ma famille quand même ! # j'ai vécu avec

TP 14 : G. : et on en parle du lion ? (*rires d'autres enfants*)

TP 15 : A. : ba oui mais attends # si tu fais une bonne action # peut-être que toi tu le sauras # ça va un peu te faire du bien mais XXX à un moment # s'il faut perdre toute sa famille et toute ta tribu et ben XXX

TP 16 : SDS : G. nous dit "on en parle du lion ?" # donc en gros là # tu penses pour toi # et G. nous dit # et alors le lion dans l'histoire alors

TP 17 : G. : il a une famille lui aussi

[...]

TP 18 : H. : ba moi # je me sentirais pas comme un héros # parce que je l'aurais pas tué et que personne serait fier de moi

TP 19 : SDS : en ne le tuant pas tu trouves que tu n'es pas un héros # c'est-ce que tu dis ? # parce que le regard des autres est important dans la tribu # et du coup # les autres ne seront pas fiers de toi # si tu ne le tues pas//

TP 20 : H. : oui et # en plus je ne verrai plus ma famille

TP 21 : SDS : et en plus tu verras plus ta famille # toi tu te dis # (*rires d'enfants*) # t'aurais préféré le tuer toi # (*H. acquiesce*) # alors H. nous dit # s'il était à la place de Yakouba # il aurait préféré tuer le lion # parce que sinon personne va être fier de moi et en plus je ne verrai plus ma famille

TP 22 : M. (*s'adressant à H.*) : ba tu vas être fier de toi #TOI-MÊME # puisque // XXXX
(*plusieurs enfants parlent à la fois du coup cela devient inaudible*) # donc c'est pas grave
XXX

[...]

Annexe 6 : DVP 4 - Groupe 1 : Lecture interprétative à partir du paratexte du roman *Fourmidable*.

(Repère temporel sur la vidéo : 0'38)

TP 1 : SDS : on va commencer par regarder un petit peu la couverture de ce livre (*je le montre*) # on va regarder comment elle se présente # et on va regarder le titre # est-ce que quelqu'un peut le lire #

TP 2 : D. : for// # four// fourmidable

TP 3 : SDS : FOUrmidable

TP 4 : (*Plusieurs enfants s'expriment on entend...*) : c'est une fourmi qui est formidable

TP 5 : SDS : on entend des choses # levez la main si vous voulez vous exprimer # A. ?

TP 6 : A. : eh ben ce sont des fourmis qui sont formidables

TP 7 : SDS : ça va parler de fourmis qui sont formidables tu penses ? ## M. ?

TP 8 : M. : en tous cas c'est ## quelqu'un de # gentil !

TP 9 : SDS : c'est quelqu'un de gentil # pourquoi tu dis ça

TP 10 : M. : parce que sur fourmidable # si on enlève le U ça fait formidable

TP 11 : SDS : si on enlève le U ça fait formidable [...] en tous cas ce que l'on remarque c'est qu'il y a peut-être un jeu de mots entre Formidable et Fourmi

TP 12 : E. : ou peut-être dans le livre # ça va être un livre qu'avec des jeux de mots

TP 13 : SDS : oui peut-être que ça va être un livre qu'avec des jeux de mots # oui # déjà on a repéré ça # ensuite # on va un petit peu regarder la page de couverture # qu'est ce qu'elle vous évoque ? # G. ?

TP 14 : G. : bah tout ces p'tits points # ça fait penser à plusieurs fourmis

TP 15: SDS : les p'tits points ça te fait penser à plusieurs fourmis ## qu'est-ce que vous voulez dire encore ## Y. ?

TP 16 : Y. : il y a un point au milieu qui (n') est pas avec les autres

TP 17 : SDS : il y a un point au milieu qui n'est pas avec les autres

TP 18 : M. : (*spontanément*) : XX quelqu'un qui est rejeté

TP 19 : SDS : M. ?

TP 20 : M. : c'est quelqu'un qui est rejeté # de de son camp (*on entend d'autres enfants qui disent : "oui" "ouais" et beaucoup lèvent la main à ce moment là*) # et euh # et euh # il est pas avec les autres # parce que à mon avis # il a fait quelque chose de bien

TP 21 : SDS : de bien ? (d'autres enfants réagissent aussi à "quelque chose de bien")

TP 22 : M. : euh non # quelque chose de mal # et donc après on l'a rejeté

TP 23 : SDS : alors # qui est-ce qui peut reformuler et qui pense comme euh # y'en a qui pensent comme M. ? # qui pourraient redire # un petit peu ce qu'a dit M. # si il pense comme elle hein ? ## B. ?

TP 24 : B. : moi je pense pas comme M. mais # je pense que c'est # par exemple # que c'est cette fourmi là # qui sera formidable

TP 25 : SDS : alors # B. il nous dit # c'est sans doute là donc # il y en a qui ont dit # je crois que c'est G. qui a dit # ça fait penser # tout ce regroupement de points (*je montre avec mon doigt l'image sur la couverture*) # à des fourmis # qui sont toutes ensemble # après M. elle a dit # il y a quelqu'un qui a dit # mais y'a un point qui est tout seul # tu peux redire M.

TP 26 : M. : il y a un point tout seul # peut-être qu'on l'interdit de # de son camp parce qu'il a fait quelque chose de mal # et en même temps tous les points ils sont noirs # et lui il est rouge # peut-être c'est parce que lui il est différent

TP 27 : SDS : alors peut-être parce qu'il est différent # il a été mis à l'écart # # sur # par rapport au groupe # au reste du groupe # peut-être parce qu'il a fait quelque chose de mal # donc là ce point # il est à l'écart # et B. il dit # qu'il pense pas tout à fait comme M. # mais que # peut-être que si ce point il est tout seul // (*je m'arrête et d'un regard j'incite B. qui se trouve juste à ma gauche à continuer*)

TP 28 : B. (*à voix basse*) : c'est qu'il est formidable

TP 29 : SDS : c'est p(eu)t-être lui qui est formidable

TP 30 : C. (*spontanément*) : et que les autres ils sont méchants avec lui

TP 31 : SDS (*je m'adresse à C.*) : et que peut-être que # qui # comment ?

TP 32 : C. : bah # ce que je voulais dire c'est que les autres # ils sont # ils veulent pas des choses gentilles # et ben # ils sont méchants # les autres # sauf que lui # entre eux tous # il est gentil

TP 33 : SDS : peut-être que lui il est gentil # et que les autres sont pas sympas # ils le mettent à l'écart # oui # D. ?

TP 34 : D. : moi ça me fait penser à une bouche de pixels qui xxx manger xxx

TP 35 : SDS : AH ! oui # ça fait un peu une bouche comme Pacman c'est ça ? # et comme si là # la masse # elle allait venir manger # dévorer [...] le point qui est tout seul

[...]

TP 36 : SDS : alors # je vais vous lire la quatrième de couverture # et on va essayer de voir justement # ça va peut-être # nous donner des informations # justement # sur ce que va raconter ce livre # d'accord ? (je lis la quatrième de couverture) « *Chaque matin, la fourmi 68 part au travail derrière la fourmi 67, devant la fourmi 69. Un jour, elle ramène à la fourmilière un puceron, Bouda. Bientôt, de conversations en bavardages avec lui, 68 s'interroge, une envie d'ailleurs l'envahit. Mais peut-on changer de vie ?* » # est-ce que vous avez besoin que je relise ? (les enfants répondent que non) # aujourd'hui on va surtout essayer de comprendre # euh # le livre # pas tant faire les discussions comme d'habitude # ça ce sera pour la fois prochaine # d'accord ? # là c'est essayer de comprendre un petit peu ce que nous évoque le livre # interpréter

[...] (nous entamons un moment de lecture compréhension pour faciliter l'accès au sens du livre qui sera lu plus tard : identification des personnages, premières interprétations à partir du texte de 4ème de couverture)

TP 37 : SDS : donc on a # fourmi 68 et Bouda # comme personnages principaux # alors qu'est-ce qui se passe pour fourmi 68 # qu'est-ce que vous comprenez # un p'tit peu de la description qui est faite # euh # M. ?

TP 38 : M. : elle se pose des questions # sur xx le puceron

TP 39 : SDS : alors # elle se pose des // # grâce # à partir du puceron # grâce à des discussions # on vous dit (je relis un passage du texte de la quatrième de couverture) « *de conversations en bavardages avec lui* » # donc avec Bouda # « *68 s'interroge, une envie*

d'ailleurs l'envahit. Mais peut-on changer de vie ? » # donc elle en arrive à se poser des questions # mais parce que au début # qu'est-ce qu'elle fait # on vous dit //

TP 40 : M. (*spontanément mais peu audible*) : elle travaille

TP 41 : SDS : sa situation # qu'elle est-elle

TP 42 : M. (*spontanément*) : elle travaille # comme toutes les autres fourmis

TP 43 : SDS : elle travaille comme toutes les autres fourmis //

TP 44 : M. : et euh # quand elle xxxxxx # elle lui ("*lui*" pour *Bouda*) demandait si elle pouvait changer de vie xxx son travail # parce que lui aussi # à mon avis # il avait changer de vie

TP 45 : SDS : alors # elle se pose des questions parce qu'elle a envie de changer de vie # donc # elle a un travail mais euh # mais est-ce que c'est gênant d'avoir un travail (*les enfants me répondent que non*) # mais fourmi 68 qu'est-ce que // # regardez # (*je relis un passage du texte de 4ème de couverture*) « *chaque matin, la fourmi 68 part au travail derrière la fourmi 67, devant la fourmi 69* » # essayez d'imaginer # un p'tit peu # la scène # euh G. ?

TP 46 : G. : moi j'pense qu'ils partent tous en queueleuleu # pour travailler # dans leur fourmilière # donc les fourmis # elles sont un peu réputées pour être très intelligentes # donc euh #

TP 47 : SDS : les fourmis # elles sont réputées pour être très intelligentes et ? //

TP 48 : G. : bah # elles construisent des choses # et bah # elles ont un métier xxx # et donc elles partent toutes en queueleuleu # dans l'ordre de leur numéro

TP 49 : SDS : elles partent toutes à la queueuleu dans l'ordre de leur numéro # donc # est-ce que 68 elle peut aller faire un autre // # euh # aller derriere 47 par exemple ? (*quelques enfants disent "non" "elles sont triées"*) # donc # on voit que c'est un travail qui est comment ? # on peut dire comment ?

TP 50 : B. (*spontanément*) : très organisé

TP 51 : SDS : très organisé # tout est exactement # dans l'ordre ## //

TP 52 : M. (*complétant ma phrase*) : strict

TP 53 : SDS : strict # voilà # et puis en plus on vous dit # donc continue G. # excuse-moi je t'ai coupée

TP 54 : G. : non mais euh # donc # après ils ont chacun un rôle peut-être # de faire travailler le # xxx la fourmilière

TP 55 : SDS : et on vous dit en plus # chaque matin ## donc ça suppose // # est-ce qu'elles se reposent un peu ? (*des enfants répondent "non" / "non jamais"*) # ben non ! # bah chaque matin c'est # y compris les dimanches # les jours fériés (*un enfant émet un sifflement*) # donc c'est tous les jours comme ça # dans l'ordre # 68 doit aller derriere 67 devant 69 # tous à la queueuleu comme on l'évoquait # donc ça c'est le quotidien de 68 # et on vous dit dans le petit résumé # il y a une petite formulation qui montre qu'il y a un petit changement dans cette situation # (*je relis un passage du texte de la 4ème de couverture*) « *Chaque matin, la fourmi 68 part au travail derriere la fourmi 67, devant la fourmi 69. Un jour, elle ramène à la fourmilière un puceron, Bouda.* » # alors ? # il y a un petit mot qui montre que # il va y avoir peut-être un peu de changement # P. ?

TP 56 : P. : j'suis pas sûre mais # un jour ?

TP 57 : SDS : un jour ! # ça marque une rupture # parce que là c'était chaque matin # mais//

TP 58 : M. (*spontanément*) : mais un jour il a cassé une xx

TP 59 : SDS : un jour il a cassé ce rituel # ce rythme semble cassé # parce que // # pourquoi ? # quel est l'élément qui vient changer # A. ?

TP 60 : A. : le puceron

TP 61 : B. : Bouda

TP 62 : SDS : c'est le puceron # c'est Bouda qui vient perturber un peu // # c'est la rencontre donc // # Y. ?

TP 63 : Y. : le puceron Bouda # il a pas de numéro

TP 64 : SDS : alors # le puceron Bouda # Bouda c'est un puceron donc il a pas de numéro//

TP 65 : G. (*spontanément*) : il vit pas xxx fourmilière xxx les leurs xxx

TP 66 : SDS : il fait pas partie//

TP 67 : G. : c'est pas un des leurs

TP 68 : SDS : c'est pas un des leurs # il fait pas partie # en tout cas # du clan des fourmis

TP 69 : B. (*spontanément*) : mais il a un nom

TP 70 : SDS : mais il a un nom

TP 71 : E. (*spontanément*) : du coup moi je pense que c'est lui le point qui est resté tout seul

TP 72 : SDS : toi tu penses que le point qui est resté tout seul # ce serait Bouda

TP 73 : M. : et que aussi # il va tout faire pour devenir lui aussi fourmi # parce qu'il voudra changer de vie

TP 74 : SDS : peut-être que Bouda # voudra lui # devenir une fourmi

TP 75 : M. : et la fourmi 68 # elle voudra devenir un puceron

TP 76 : SDS : ils vont échanger leur rôle (j'adresse un signe de tête à G. qui lève la main pour lui montrer qu'elle peut parler)

TP 77 : G. : est-ce que je peux un peu raconter # xxx je pense ?

TP 78 : SDS : vas-y # dis ce que tu en penses # ce que ça t'évoque

TP 79 : G. : moi j'suis pas trop d'accord avec M. et E. # moi j'pense plutôt que # euh # eh ben # à la fin du résumé il le dit # il va essayer de faire quoi déjà # à la fin du résumé ? (*G. par sa question me demande de relire la fin du résumé*)

TP 80 : SDS : (je relis donc un passage) « mais peut-on » // alors # « une envie d'ailleurs l'envahit. Mais peut-on changer de vie ? »

TP 81 : G. : ah oui ! # donc # moi j'pense peut-être # qu'il va pas essayer de s'évader mais de découvrir //

TP 82 : SDS : qui # IL ?

TP 83 : G. : euh # le 68 là # il va essayer d'un peu découvrir # euh # le monde du # du//

TP 84 : un enfant (non identifiable vient compléter la phrase de G. qui cherche ses mots)
du puceron

TP 85 : G. : du puceron # Bouda # mais j'pense qu'après # toutes les autres fourmis # elles vont découvrir # un peu # tout ce qu'ils manigancent # en quelque sorte # et ils (*les fourmis*) vont le # euh euh # le # virer # et en plus comme M. elle a dit # ils vont essayer de se montrer un peu LEURS mondes # p(eu)t-être pas échanger de place # mais leur faire découvrir leurs mondes # et ils (*les fourmis*) vont découvrir tout ça # et ils (*les fourmis*) vont mettre à l'écart la fourmi 68 # et le titre euh # et le titre c'est # Fourmidable parce que # eh ben # la fourmi elle est formidable # euh # qu'elle essaye de faire un peu découvrir le monde # qu'elle accepte qu'un nouveau arrivant # eh ben # il arrive

TP 86 : SDS : d'accord # donc G. disait # que ça collait pas # l'histoire d'échanger les rôles # parce que # à la fin # on parle vraiment que # 68 s'interroge et on dit « *une envie d'ailleurs l'envahit* » # qu'est-ce que ça veut dire une envie d'ailleurs l'envahit ? # elle l'a exprimé G. justement # une envie d'ailleurs l'envahit # elle l'a dit avec d'autres mots # tu peux le redire ? (*je fais signe à G.*)

TP 87 : G. : découvrir un autre monde

TP 88 : SDS : une envie d'ailleurs l'envahit # elle (G.) dit que ça veut dire qu'elle (*fourmi 68*) cherche à découvrir un nouveau monde # que le sien

TP 89 : G. : une nouvelle// oui # parce qu'elle est toujours // # la routine !

TP 90 : SDS : la routine voilà # elle est dans la routine # elle a une envie d'ailleurs

[...] (d'autres enfants s'expriment pour avancer des hypothèses différentes de celles de G.. L'une déjà mise en avant auparavant : fourmi 68 et le puceron vont échanger leur place et l'autre reposant sur l'idée que fourmi 68 va chercher à intégrer discrètement le puceron dans la fourmilière, à cette découverte, les fourmis vont mettre fourmi 68 à l'écart)

TP 91 : SDS : ok # donc là # on a un peu deux hypothèses # mais en tout cas il y a l'idée de changement de vie # soit du côté de fourmi # soit du côté de Bouda # et il y a l'idée d'une mise à l'écart # alors on sait pas encore pourquoi # d'accord ?

(Fin de la transcription à 17'06)

Annexe 7 : DVP 5 - Groupe 2 : “On est comme on naît”

(Repère temporel sur la vidéo : 3’26)

TP 1 : SDS : très bien # on a récapitulé un p’tit peu # moi je vais vous lire un passage à nouveau de Fourmidaible # on va réfléchir là dessus # et vous pouvez faire du lien avec ce que vous en pensez vous et aussi peut-être # prendre appui surtout # prendre appui sur # euh # sur ce qui se passe dans les histoires # qui peuvent faire exemple # sur ce que vous pensez # d’accord ? # alors # je vous relis ce passage # c’est donc fourmi 68 qui est en train de discuter avec Bouda et qui lui dit # elle se demande # elle commence à se poser des questions et elle dit à Bouda : « *Quels autres bonheurs dont elle ignorait tout pouvait-elle vivre encore, en faisant un pas de côté, en détournant seulement les yeux du chemin tout tracé ? Elle s’en ouvrit à Bouda. - je ne sais pas grand chose du monde, lui avoua-t-il modestement. Je ne suis qu’un puceron, presque rien dans l’immensité du monde... Je le regrette...* » # et il va lui dire cette phrase # sur laquelle vous allez réfléchir « *Mais on est comme on naît* » # (je me lève pour aller chercher l’affiche sur laquelle j’ai écrit cette phrase en gros caractères)

(beaucoup d’enfants réagissent à cette phrase, quelques interventions sont audibles)

TP 2 : L. (*spontanément*) : on est comme on est ?

TP 3 : Enfant (*non identifiable*) : bah ! # on est comme on est

TP 4 : T. : (*spontanément*) comme on est différent des autres # et bien on est fier

(les enfants ont maintenant la phrase devant les yeux)

TP 5 : Enfant (*non identifiable*) : Ah !

TP 6 : SDS : on EST du verbe Ê// (*les enfants m'accompagnent pour dire "être"*) comme on NAIT # du verbe Nai// (*les enfants m'accompagnent pour dire "naître"*) # d'accord ? # on est comme on nait # donc # entre guillemets # on// # qui peut essayer d'expliquer cette phrase ?

(plusieurs enfants s'expriment en même temps)

TP 7 : I. (*il lève la main rapidement*) : on est comme on est né

TP 8 : W. : on est humain on reste humain

TP 9 : SDS : on est humain on reste humain # pour Fourmidable ?
(beaucoup d'enfants s'expriment en même temps)

TP 10 : K. : on est né humain on reste humain

TP 11 : L. : on est né fourmi on reste fourmi

TP 12 : SDS : oui mais # il faut essayer d'expliquer un peu mieux # pour Fourmidable # il (*le puceron*) lui parle à fourmi 68 donc #

TP 13 : W. : elle (*la fourmi*) lui dit # je veux changer de corps # je ne veux plus être une fourmi ! # j'veux être une puceronne !

TP 14 : SDS : alors elle elle dit après # lui il lui dit ça # et elle elle dit « je n'en suis pas si sûre... répondit 68 pensive. Est-ce que chacun de nous, fourmi, puceron, est forcé de suivre les autres ? Qu'est ce qui nous y oblige au fond ? Mais disant cela, 68 se sentit mal. » ## alors donc # je vous laisse réfléchir # à cette phrase

[...] (je propose aux élèves d'écrire cette phrase et d'y réfléchir par écrit, mais j'abandonne très vite cette idée car je suis prise par le temps)

TP 15 : SDS : alors # j'vous laisse vous exprimer # donc # sur cette phrase ### et vous avez le droit de faire // # ça vous fait penser peut-être à des choses que vous pensez peut-être dans votre expérience # mais aussi peut-être lié à ce qui se passe # dans les livres # voilà # pour donner des exemples ## si quelqu'un veut prendre la parole # et après en fonction de ce que l'autre dit # vous n'êtes pas obligés d'attendre que je # que je vous euh # donne la parole # vous pouvez réagir # mais il faut essayer quand même de faire en sorte de s'écouter # pour pas parler tous en même temps # parce que sinon c'est dommage # parce qu'on ne se comprend pas # alors # qui veut commencer à s'exprimer ### F. # il me semble que tout à l'heure tu voulais dire quelque chose

TP 16 : F. : ## ah oui ! # ben on peut pas se changer # euh oui # la fourmi # elle euh # elle peut pas se changer en puceron

TP 17 : SDS : la fourmi peut pas se changer en puceron ## donc # autrement dit ###

TP 18 : N. : on peut pas changer qui on est

TP 19 : I. : bah on est comme ça ! # on change pas # on est né comme ça # on change pas

TP 20 : L. : bah on est né garçon # on peut pas être une fille

TP 21 : SDS : on est né garçon # on peut pas être une fille # là la fourmi # elle est née fourmi

TP 22 : I. et L. : elle peut pas être puceronne

TP 23 : SDS : elle peut pas être puceronne # mais est-ce que # est-ce que cette phrase elle peut pas # parce que elle (*fourmi 68*) # elle met en doute quand même # fourmi 68 # elle met en doute ça # qu'est-ce qu'elle dit elle

TP 24 : Plusieurs enfants (*non identifiables*) : je n'en suis pas si sûre

TP 25 : SDS : je n'en suis pas si sûre # parce que # qu'est ce qu'elle suggère alors

TP 26 : L. : ba qu'on peut devenir//

TP 27 : N. : qu'elle peut devenir un puceron

TP 28 : SDS : alors # est-ce qu'elle peut devenir un puceron vraiment

TP 29 : Plusieurs enfants (*non identifiables*) : non

TP 30 : SDS : elle ne peut pas devenir un puceron mais qu'est ce qu'elle peut faire

TP 31 : F. : elle peut faire comme le puceron

TP 32 : SDS : elle peut faire comme le puceron # qu'est-ce que vous en pensez vous # vous êtes nés # garçons (*j'adresse un geste à l'adresse d'L. qui avait évoqué cet aspect*) # vous êtes nées filles

TP 33 : L. : on peut pas faire le contraire

TP 34 : SDS : si on est un garçon # on ne peut pas devenir une fille # mais est-ce que # euh euh # Mulan #

TP 35 : Enfant (*non identifiable*) : Mulan elle a fait comme un garçon

TP 36 : L. : elle s'habille !

TP 37 : SDS : Mulan elle est pas devenu un garçon # mais qu'est-ce qu'elle a fait quand même

TP 38 : L. : elle s'est HABILLÉ comme un garçon

TP 39 : SDS : elle s'est habillée comme un garçon

TP 40 : K.: elle a pris les habitudes d'un garçon

TP 41 : SDS : elle a pris les habitudes d'un garçon

TP 42 : L. : elle a eu le caractère d'un garçon

TP 43 : SDS : qu'est-ce que c'est le caractère d'un garçon

TP 44 : L. : être des fois méchant (*pires d'autres enfants*)

TP 45 : SDS : (j'attends un long moment avant de dire à nouveau...) : qu'est-ce que c'est le caractère d'un garçon (je laisse un silence)

TP 46 : Z. : avoir les cheveux courts

TP 47 : I.: mais tu sais les garçons aussi ils peuvent avoir les cheveux longs

TP 48 : W. : euh moi avant

TP 49 : SDS : alors et le caractère ? # là on est sur l'apparence physique # mais le caractère ?

TP 50 : X. : sérieux

TP 51 : SDS : sérieux # donc les filles sont pas sérieuses ?

TP 52 : X. : ba des fois

TP 53 : SDS : des fois

TP 54 : W. : les filles c'est bavardage

TP 55 : SDS : les filles c'est bavardage (*rires des enfants, on entend "piquettes" les enfants s'accusent les uns et les autres d'être bavards*) ### est-ce que si # comment dire # est-ce qu'on peut donner vraiment un caractère aux garçons (*on entend des "oui" et des "non"; de nombreuses interventions sont peu audibles mais certaines se distinguent*)

TP 56 : K. : non parce que ça change d'une personne à une autre

TP 57 : SDS: on s'écoute (*je tape dans mes mains pour que l'on retrouve un peu de calme*) # il y a des choses # qui sont dites # K. tu veux bien répéter ?

TP 58 : K. : ben non on peut pas donner de caractère parce que # ça dépend de la personne # ça change de personne en personne

TP 59 : SDS : T. ?

TP 60 : T. : j'ai oublié ce que je voulais dire

TP 61 : SDS : t'as oublié ce que tu avais à dire

TP 62 : K. (*s'adressant à T.*) : t'avais dit # on est pas tous pareil

TP 63 : SDS : qu'est-ce que vous en pensez # la question c'est # est-ce qu'on peut donner un caractère # dire qu'une fille c'est comme ça # un garçon c'est comme ça

TP 64 : T. : une fille peut être comme un garçon et un garçon peut être comme une fille

(Fin de la transcription à 11'25)