

Analyse de l'expérimentation en classe

La question de l'évaluation est délicate car de nombreuses variables interviennent dans le développement de la pensée et l'on ne pourra jamais être certain qu'une évolution serait entièrement due au dispositif mis en place et au choix des œuvres. Nous avons donc choisi diverses entrées d'analyses des résultats, d'une part pour essayer de voir ce qu'il y a de commun entre elles et ainsi voir ce qui laisserait présager d'une évolution commune et, d'autre part, pour profiter de l'enrichissement d'une approche pluridimensionnelle. Nous commencerons donc par analyser les propos d'élèves qualitativement et globalement c'est-à-dire à l'échelle de la classe. Ensuite, il s'agira de proposer des monographies afin de voir, si au fil de l'année et à l'épreuve des ateliers à visée philosophique, leur rapport au savoir s'est modifié.

1) Analyse qualitative au niveau de la classe

Nous avons fait passer les ateliers à visée philosophique du mois de Novembre 2014 au mois de juillet 2015 à raison d'une séance par semaine. Chaque atelier a été enregistré à l'aide d'un dictaphone puis retranscrit par écrit.

La problématique éprouvée était la suivante : il s'agissait de voir si la rencontre avec des œuvres choisies et interrogées selon la modalité des ateliers à visée philosophiques permettrait aux élèves de mieux apprendre.

Or, il serait impossible de mettre en évidence le lien entre, par exemple, la réussite à un devoir de géométrie et la résonance qu'aurait pu provoquer telle ou telle œuvre libérant les capacités mathématiques et spatiales d'un élève. Bien que ce lien puisse exister, il nous appartient déjà d'annoncer que nous ne pouvons tout maîtriser puisque nous travaillons avec des êtres humains et de nombreux facteurs seuls et corrélés les uns aux autres viennent modifier le rapport au savoir des élèves. Les facteurs les plus évidents sont le développement, la vie de l'enfant dans sa famille lorsqu'il n'est pas à l'école et sa maturation affective.

Nous disposons néanmoins d'un matériel intéressant : il s'agit des interventions des élèves durant les ateliers à visée philosophique. En outre, notre problématique insinue qu'il devrait être possible de voir une évolution de ces interventions entre le début et la fin et que cette évolution serait imputable à la possibilité offerte aux élèves d'interroger des œuvres qui résonnent chez eux. Cela entraînerait que toutes les réponses ne se valent pas et que certaines

seraient plus « nobles » que d'autres. C'est en réalité plus complexe. Mais qu'est-ce qu'apprendre ?

Un apprentissage requiert de nombreuses dimensions : des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être. Dans tous les cas, il s'agira de déconstruire une vision du monde qui a été opérante mais ne l'est plus à l'heure de l'apprentissage. Par exemple, dans le domaine des savoirs, un enfant peut passer quelques années à contempler l'alternance du jour et de la nuit mais cette simple information ne lui permettra pas d'expliquer plus tard pourquoi certaines journées sont plus longues que d'autres au cours de l'année. Il lui faudra acquérir plusieurs savoirs pour pouvoir résoudre ce problème qui fait obstacle à sa compréhension.

Dans le domaine du savoir-faire, un enfant va pouvoir résoudre un problème multiplicatif à l'aide d'additions répétées tant que les termes ne sont pas trop nombreux. Il lui faudra néanmoins comprendre l'intérêt de la multiplication (et apprendre ses tables) quand les termes seront trop nombreux dans le but d'agir sur le monde de manière plus efficace.

Enfin, dans le domaine du savoir-être, l'enfant devra également se décentrer pour pouvoir entrer en relation avec autrui, comprendre la richesse de ses rencontres et l'intérêt qu'elles représentent pour lui malgré les entraves aux désirs égocentriques que cela peut entraîner. Ce changement de paradigme ne se fait pas toujours sans heurts comme nous l'avons décrit à l'aide des travaux de Boimare¹ car, entre l'ancienne conception et la nouvelle, un temps de suspension apparaît, renvoyant l'élève au manque et à l'angoisse. Nous ne reviendrons pas sur ce point à ce niveau mais devons prendre en compte cet état de fait pour qu'ait lieu l'apprentissage. De plus, pour qu'apparaisse un apprentissage, il faut que soit prise en compte l'ancienne conception et prendre appui sur elle pour aller vers la nouvelle. « Déverser » un concept sur l'élève n'est que trop peu opérant et durable dans le temps.

En somme, les ateliers philosophiques devraient permettre aux élèves de (dé)construire leurs représentations (référence aux pédagogies actives), d'entrer en débat avec autrui (référence aux pédagogies du conflit socio-cognitif) et enfin d'exercer une activité métacognitive sur leurs propres représentations grâce à la rencontre avec les œuvres et les autres (domaine de la métacognition).

Il s'agira de proposer une analyse qualitative des interventions des élèves de cette classe de CP. Dans le cadre de cette analyse qualitative, il faudra être attentif à l'évolution dans le temps des interventions reflétant la possibilité d'apprentissages sans heurts.

¹ Boimare, S. *L'enfant et la peur d'apprendre*. *Op. cit.* idée générale

Les interventions des élèves durant les ateliers peuvent être classées en deux grandes catégories : les interventions témoignant d'une activité centrée sur l'élève (point de départ de l'activité réflexive) et celles témoignant d'un décentrage nécessaire à l'apprentissage (nouvelle conception).

Pour caractériser ces interventions, nous nous attarderons tout d'abord sur la première catégorie à savoir les remarques « égocentrées » qui doivent être prises en compte et représenter un point de départ mais qui devront être dépassées pour qu'il y ait apprentissage. Dans nos retranscriptions, nous en avons mis trois en évidence.

Les interventions égocentrées

Premièrement, on trouve dans cette catégorie les interventions relevant de l'*érotisme du texte ou des illustrations*. Ce sont les interventions pour lesquelles les élèves disent simplement aimer ou ne pas aimer tel ou tel élément tiré de la fiction, telle ou telle illustration et ce sur un mode sensoriel et sans qu'aucune justification ne soit apportée. Bien entendu, ces interventions sont nécessaires car le plaisir et l'*érotisme* sont un excellent point d'entrée pour une activité plus poussée. Dans *Mon papa*¹, ces propos sont nombreux au début. Les élèves se laissent entraîner par les illustrations qu'ils trouvent drôles et leur permettent d'avoir l'envie de poursuivre la lecture. C'est le cas de Gwendal lorsqu'il nous dit :

2. « C'est rigolo quand il était encore plus bête qu'un balai² ».

C'est aussi dans cet *érotisme* que s'inscrit Emy qui, dans *La grande question*³, s'interroge longuement sur certaines illustrations⁴.

Parfois aussi, nous avons qualifié sous le terme d'*érotisme du texte* les interventions témoignant d'une erreur dans la compréhension de l'œuvre ou encore d'une distorsion volontaire de la réalité pour satisfaire une envie de faire ce qu'on veut⁵. Une erreur dans la compréhension se traduit par exemple dans l'atelier sur *Bébés chouettes*¹ où Emy indique :

¹ Browne, A. *Mon papa*. *Op. cit.*

² Les interventions des élèves sont numérotées. Pour les retrouver dans le contexte de leur apparition, on pourra se référer aux annexes 1. Par exemple, dans ce cas, l'intervention de Gwendal correspond à la deuxième intervention de l'atelier à visée philosophique concernant *Mon papa*.

³ Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

⁴ Annexes 1, *La grande question*, intervention n° 2

⁵ Cette volonté de faire ce qu'on veut se rapporte au discours capitaliste évoqué dans la partie théorique de notre travail. Or, comme Lacan l'indiquait, ce discours laisse croire à l'enfant qu'il peut jouir sans entraves ce qui,

20. « Quand Sarah elle a pas peur ben Rémy son frère il a peur ».

La contre-vérité scientifique s'exprime, quant à elle, dans des interventions du type de celle d'Elona quand, dans *Ma maman*², elle exprime l'idée que les géants sont plus forts que les parents³.

Dans tous les cas, ces remarques sont un levier à l'envie d'entrer dans l'œuvre. Elles s'expriment par l'expression des goûts et préférences mais aussi par l'émergence d'images suscitées par l'œuvre. Elles sont néanmoins décrochées, pouvant apparaître absurdes ou fausses du point de vue de la réalité. Ces interventions doivent donc être accueillies mais elles devront être dépassées. D'un point de vue psychologique, ces propos traduisent une relation indifférenciée au savoir où l'enfant aborde l'œuvre selon ses propres désirs en pensant pouvoir la soumettre ou s'y soustraire affectivement. Évidemment, il faut rappeler que cette relation est nécessaire et permet de sécuriser l'enfant trop envahi par le danger de comprendre. C'est une porte d'entrée comme si la fiction l'invitait à se laisser saisir en douceur sans risquer de s'y perdre. Cet *erotisme* renvoie à la démarche de *Bébé*⁴ qui ne veut pas sortir du ventre de sa mère, niant ainsi toute réalité biologique et physique pour satisfaire un désir purement égocentrique.

Parmi les interventions égocentrées, on retrouve également les remarques purement descriptives. L'élève ne va pas plus loin que la surface du texte ou des illustrations. Encore une fois, il s'agit d'une phase nécessaire car permettant une entrée dans l'œuvre. Cela dit, ce type de réponse ne reflète pas une activité d'apprentissage telle que décrite plus haut. Elle apparaît souvent au début des ateliers lorsque nous interrogeons la compréhension des élèves. C'est dans cette optique que Lola nous répond simplement « Lisa⁵ » lorsque nous lui demandons de nous dire les prénoms des personnages dans *Quand je ne serai plus là*⁶.

Parfois aussi, c'est la réalité qui est décrite. C'est le cas dans *La grande question*⁷ où, quand nous demandons aux élèves pourquoi nous sommes sur Terre selon eux, ils donnent

selon Boimare, est le point de départ d'angoisses profondes qui viendront alors gêner les apprentissages, lesquels exigent une limite suffisamment solide.

¹ Waddell, M. & Benson, P. *Bébés chouettes*. *Op. cit.*

² Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

³ Annexes 1, *Ma maman*, intervention n°68

⁴ Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé*. *Op. cit.*

⁵ Annexes 1, *Quand je ne serai plus là*, intervention n°2

⁶ Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

⁷ Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

plusieurs réponses évidentes et laissant transparaître une certaine forme de séduction à notre égard, comme si l'élève produisait une idée que nous attendons supposément :

24. Emy : « On va travailler, apprendre à lire, à écrire ».

25. Ashley : « Les chiffres ».

26. Elona : « Pour apprendre l'alphabet ».

28. Théo : « Lire des mots durs ».

Ce sont des interventions descriptives (c'est cette fois-ci la réalité qui est décrite et non l'œuvre) pour faire plaisir sans réellement chercher à interroger plus profondément ce que l'on avance.

Encore une fois néanmoins, il faut accueillir ces réponses qui représentent un catalyseur pour la suite. On peut également souligner l'importance de la première phase de l'atelier à visée philosophique, celle consistant à dissiper les problèmes de compréhension et qui appelle justement ce type d'interventions. Il ne faut absolument pas sous-estimer cette phase au risque que les élèves construisent une représentation erronée de l'œuvre (et éventuellement de la réalité), empêchant ainsi d'aller plus loin.

D'un point de vue psychologique, la description fidèle peut parfois représenter une stéréotypie de la pensée qui empêche l'imaginaire créatif de se révéler¹. L'enfant décrirait ce qu'il ne peut s'autoriser à imaginer en restant à la surface. Au contraire, une description fine et savante peut apparaître laissant s'exprimer une sensibilité esthétique élaborée par la suite. Tout se passe comme pour Hipollène qui, au début de *L'arbre sans fin*² ne fait pas l'effort de prendre du recul pour envisager son arbre de façon globale et succombe à la simple vision égocentrée en concluant qu'il est sans fin car elle n'en voit pas les limites puis qui, une fois initiée, a le recul nécessaire pour en saisir la finitude et, par là même, la beauté.

Une dernière série d'interventions égocentrées est apparue durant les ateliers à visée philosophique. Ce sont des remarques qui témoignent d'un aller-retour entre la fiction et la réalité. Elles sont en effet provoquées par la fiction et trouvent leur voie vers la réalité. Elles sont de type égocentré bien qu'elles permettent souvent d'aller plus loin, suscitant des interventions plus élaborées. Le plus souvent, ce sont des remarques qui commencent par « Moi ... je » où l'élève relate son expérience personnelle. Elles sont extrêmement nombreuses et leur nature diffère quelque peu :

¹ A cet égard, on se rappellera des thèses de Jean qui stipule que l'imaginaire est un adjuvant à la pensée et non son ennemi (Jean, G. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Op. cit.)

² Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

Parfois, ce genre d'intervention représente une simple illustration de la problématique : c'est le cas par exemple dans ce propos de Shaëlys lorsqu'est évoquée la question du souvenir des défunts lors de l'atelier sur *Boubou et grand-père*¹ :

71. « On peut acheter des fleurs. Moi je l'ai fait à ma tata ».

Dans ce cas, on observe bien l'aller-retour fécond entre la pensée réflexive et la vie de l'enfant. Le concept ne doit pas être visé en tant que tel mais en tant qu'apte à donner de la profondeur et du sens à sa vie.

D'ailleurs, tout au long des ateliers à visée philosophique, il n'est pas rare d'observer des interventions de ce type proches d'un concept ou d'une vérité scientifique. Par exemple, quand nous évoquions l'infinité suggérée par l'observation de la nature dans *L'arbre sans fin*², Emy a dit :

12. « Par exemple, au printemps, comme là, chez ma mamie chez mon papi aussi, au printemps, les fleurs, les fruits repoussent ».

Parfois encore, ces interventions permettent de justifier un concept : c'est un cas particulier qui sert de preuve à l'avancement d'un concept. Ainsi, dans *L'arbre sans fin*³, Chaïma avance qu'on n'oublie pas quelqu'un qui est mort et *prouve* cela de la façon suivante :

85. « Non, si ma grand-mère était morte ou ma mère quand je serai grande, je l'oublierai jamais ».

Il nous semble que ce type d'intervention est intéressant car il signe la décentration progressive de la pensée réflexive. Il représente un stade développemental de la pensée dans lequel cette même pensée tente de se justifier à l'aide du vécu de l'enfant. Nous avons d'ailleurs pu observer que ces interventions se retrouvaient de plus en plus souvent au fil du temps.

Ce type de propos se retrouvent également quand l'idée conceptuelle est trop compliquée à exprimer et que l'enfant peut s'appuyer sur une remarque de ce type pour

¹ Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

² Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

³ *Ibid.*

l'exprimer. Cela justifie qu'il faille partir du vécu de l'enfant et non proposer directement une question conceptuelle, trop vague et trop *froide*.

Par exemple, pour évoquer la question de l'empathie envers les autres dans *C'est une histoire d'amour*¹, Chaïma peine à mettre en mots sa pensée et propose un exemple, une supposition :

76. « Par exemple si Ashley elle est triste et que quelqu'un d'autre est triste, on peut voir d'autres copains... Si Ashley est triste et elle croit que je suis triste... »

L'apparition du *si...* dans ce genre de remarques signe également la possibilité de se projeter dans le futur.

Dans *L'arbre sans fin*², Sarah et Chaïma nous parlent de leurs projets :

95. Chaïma : « Par exemple, on pourrait avoir envie d'être coiffeuse ».

91. Sarah : « Par exemple, on peut faire un voyage ».

Enfin, ces propos sont quelquefois à l'origine de l'apparition de débats : c'est le cas dans *La première fois que je suis née*³ :

31. Rédoine : « Moi papa il fait du foot et moi je veux en faire ».

33. Sarah : Non parce que par exemple papa il adore faire du tennis il m'avait inscrite dans un club et à la deuxième séance j'ai dit « non, je vais regarder » parce que papa il m'avait obligée ».

De la sorte, Sarah et Rédoine abordent l'épineuse question de ce que nous tenons de nos parents.

Les interventions égocentrées sont très riches. Elles sont souvent à l'origine de la possibilité d'interroger plus en profondeur le texte. Source de l'arrivée de débats, de concepts, d'illustrations pour donner sens au général. Elles doivent être accueillies et constituer un point de départ. Elles ne doivent pas être considérées comme des interventions parasites bien qu'elles contiennent encore une dimension narcissique où la pensée ne s'autorise pas encore un affranchissement plus franc vis-à-vis de l'immédiateté. Ainsi, l'enjeu de ce type d'interventions renvoie à la problématique soulevée par *Le petit bout manquant*⁴ où le personnage, à partir de deux expériences vécues (son incomplétude et sa rondeur temporaire), parvient à la généralisation qu'il est préférable et de toute manière inévitable d'être désirant.

¹ Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. Op. cit.

² Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

³ Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née*. Op. cit.

⁴ Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. Op. cit.

Les interventions élaborées

Les interventions élaborées diffèrent des interventions égocentrées en ceci qu'elles témoignent d'une capacité de la pensée à conceptualiser, s'approprier une problématique, raisonner et entrer en débat avec autrui sur un mode autre que celui de la violence verbale ou physique. Elles contiennent donc plusieurs dimensions dont une dimension collective notamment par la capacité à entrer en débat avec autrui et à justifier ces propos ou encore à s'appuyer sur ce que vient de dire un camarade pour enrichir sa propre intervention. Ces interventions sont de plus en plus nombreuses au fil des séances comme si les élèves s'appropriaient cette démarche en l'intériorisant tout en l'instaurant comme étant la norme pour interroger le monde et entrer en relation avec le savoir et les autres. Cela ne signifie nullement que les propos égocentrés deviennent peu à peu caduques et sont voués à disparaître. Au contraire, ils permettent la mise en place d'un aller-retour fécond entre l'immédiateté et le concept.

Pour commencer, il est possible de définir une catégorie d'interventions élaborées qui témoigne d'un aller-retour entre une interprétation de l'œuvre et une réflexion philosophique. Pour caractériser ce genre d'interventions, commençons par aller à la rencontre d'Edwige Chirouter qui note que « de nombreuses remarques mettent en évidence le lien inextricable entre débat interprétatif et débat réflexif¹ ».

Cela permet de comprendre qu'une œuvre résistante, présentant des vides est d'un grand intérêt pour les enfants car ils vont pouvoir se projeter à bonne distance pour combler ces manques. Ainsi, deux mouvements contraires se font jour :

Le premier arrive lorsque les enfants interprètent les *blancs* du texte grâce à une question ou un concept philosophique : c'est le cas par exemple dans *Boubou et grand-père*² où l'on se demande pourquoi les Pygmées croient en Jengi. Léo propose alors cette explication de nature philosophique pour combler cette incertitude :

25. «Ça les rassure parce qu'ils croient qu'il est encore en vie ».

A l'inverse, parfois, l'évocation d'une question philosophique permet un retour et une modification de l'interprétation de l'élève.

¹ Chirouter, E. (2012). Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. *Recherches en Education*, N° 13, 31-42

² Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

C'est le cas de Lilia dans *Ma maman*¹. La classe vient d'évoquer l'idée selon laquelle les parents ne sont pas parfaits et elle approfondit pour expliquer pourquoi le narrateur y croit :

51. « Elle est pas la plus forte du monde mais c'est qu'il aime sa maman ».

Ces interventions témoignent d'un effort de la pensée pour combler des vides du texte ce qui, d'un point de vue affectif, nécessite une certaine forme de sécurité intérieure et de confiance dans la communauté de recherche. Voir ces réponses augmenter au fil du temps devrait être un objectif pour les enseignants.

Cela revient à considérer la démarche de Lisa dans *Quand je ne serai plus là*² qui prend appui sur le concept mathématique de l'infinité arithmétique pour combler le vide laissé par la mort d'Auguste.

Ensuite, Edwige Chirouter attire notre attention sur l'intérêt de la médiation que représente la littérature de jeunesse pour apprendre à réfléchir. En effet, la littérature de jeunesse permettrait une mise à distance adéquate entre l'expérience personnelle de l'enfant, de laquelle il devra se défaire dans un mouvement de décentration, et le concept philosophique très abstrait. Elle permettrait d'aller vers le concept en s'appuyant sur l'expérience de l'enfant, son histoire, ses interrogations. Tout ceci est visible dans des remarques de différentes natures.

Par exemple, bien souvent durant les ateliers, on observe des interventions témoignant d'une forte identification aux personnages rencontrés dans l'œuvre. Les interventions de ce type permettent l'investissement des élèves et l'entrée dans la réflexion. Edwige Chirouter indique à ce propos:

« Quand la *rencontre*, toujours aléatoire, a lieu, l'identification permet de s'approprier la problématique philosophique. Elle permet d'en saisir intimement les enjeux. La littérature permet alors aux élèves d'éprouver cette nécessité intérieure inhérente à toute réflexion philosophique véritable³ ».

Tout comme les remarques précédemment décrites, ces interventions témoignent d'une capacité à se décentrer pour se risquer sur la voie de la réflexion et dépasser la simple immédiateté de sa pensée.

Deux grandes orientations caractérisent ces propos:

¹ Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

² Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

³ Chirouter, E. (2012). Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. *Recherches en Education*, N° 13, 31-42

Premièrement, on rencontre les remarques qui laissent penser que l'élève, par le biais du personnage, entre dans le questionnement de l'œuvre et commence à envisager la problématique philosophique : c'est le cas dans *Le petit bout manquant*¹ où Kamila nous confie :

68. « Si j'étais lui, par exemple, j'aimerais qu'un papillon se pose sur moi ».

Kamila n'explique pas pourquoi, elle ne justifie pas sa remarque mais néanmoins, elle fait preuve d'empathie et commence à envisager la question du désir. En effet, en disant cela, elle sous-entend qu'elle préfère la situation du personnage manquant car cela permet au papillon de se poser sur lui.

Deuxièmement, il y a parfois l'apparition de ce genre de remarques plus élaborées qui permettent non seulement d'entrer dans la problématique mais également de proposer une justification.

Par exemple, toujours dans *Le petit bout manquant*², Sarah nous dit :

69. « Je n'aurais pas pris le petit bout parce qu'il peut plus faire tout ce qu'il aime ».

Sarah s'identifie au personnage, justifie ses dires et conceptualise. En effet, elle ne dit pas : « Je n'aurais pas pris le petit bout parce qu'il peut plus parler avec le ver de terre » mais conceptualise les activités chères au personnage à l'aide de « ...tout ce qu'il aime ».

La remarque de Chaïma dans *Vrrr...*³ présente des caractéristiques identiques :

18. « Si j'étais reliée à quelqu'un, je pourrais pas faire tout ce que je veux ».

Ainsi, ces interventions suggèrent une activité intellectuelle élaborée où le lecteur se met à la place du ou des personnages et, à partir de là, trouve une voie d'entrée dans la problématique philosophique. D'un point de vue psychologique, cette identification représente une projection d'une partie du *moi* qui vient entraver la toute-puissance narcissique pour pouvoir entrer dans les apprentissages. En effet, en accord avec Boimare, nous pouvons nous rappeler des résonances affectives de toute situation d'apprentissage qui nécessite en premier lieu un abandon de la toute-puissance, l'élève devant comprendre et admettre qu'il ne sait pas et qu'il doit apprendre. C'est un peu ce que fait Rémy dans *Bébés chouettes*⁴ qui s'identifie à Sarah, sa grande sœur et apprend à penser et, parallèlement, à se protéger d'une angoisse latente.

¹ Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. *Op. cit.*

² *Ibid.*

³ Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* *Op. cit.*

⁴ Waddell, M. & Benson, P. *Bébés chouettes*. *Op. cit.*

D'autres remarques témoignent d'un effort de problématisation qui devient de plus en plus efficace au fil du temps. En effet, par le dispositif de mise en réseau et le rôle de contre-exemple, les références littéraires aident aussi à la problématisation. La mise en réseau sur des œuvres qui abordent sous des angles différents une notion visée permet d'introduire de la complexité et facilite certainement la problématisation du questionnement. Pour le maître, dont le rôle est de se faire parfois *l'avocat du diable* pour restituer la subtilité et les difficultés de la problématique, les références littéraires permettent de relancer la discussion, en se maintenant lui-même à distance. Il ne donne pas son avis, ne parle pas de son expérience personnelle, mais pointe simplement grâce au texte une contradiction qui va soulever les enjeux philosophiques de la question posée. De plus, parce qu'elle a une valeur d'exemplarité, la littérature aide aussi à l'argumentation. Les enfants n'ont aucune difficulté avec cette valeur d'exemplarité de la littérature. Et s'ils saisissent pleinement la force de cette fonction référentielle c'est sûrement parce que, comme l'affirme Vincent Jouve cité par Edwige Chirouter, « il existe une corrélation intime et profonde entre le monde de l'enfance et les mondes de la fiction et l'imaginaire¹ ».

Ainsi les élèves peuvent s'appuyer sur des références littéraires pour argumenter.

Souvent, dans notre recherche-action, ces interventions sont produites par le maître au début des ateliers à visée philosophique. Il faudra attendre un certain temps avant que les élèves s'approprient ce type de remarques et s'en servent. Ainsi, et alors que les élèves découvrent les ateliers à visée philosophique au tout début de la séquence, les propos se rapportant aux concepts des notions soulevées émanent essentiellement de l'adulte qui guide la pensée et les propos tenus vers un but, une conclusion. Il résume. C'est le cas par exemple dans l'atelier portant sur *Quand je ne serai plus là*² où, à propos de la tristesse provoquée par la mort d'un proche, nous avançons :

51. « C'est ça qui est triste quand quelqu'un meurt évidemment ; c'est qu'on avait l'habitude de vivre à côté de lui ou d'elle, et tout à coup, il n'est plus là ou elle n'est plus là ».

Ce propos vient résumer toute une série d'interventions égocentrées des élèves qui ne parvenaient pas à évoquer cette tristesse. Ainsi, il problématise l'ambivalence de la fiction et

¹ Jouve, V. (1993). *La lecture*. In Chirouter, E. (2012). *Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. Recherches en Education*, n°13, p. 37

² Bley, A. *Quand je ne serai plus là, Op. cit.*

relance la pensée dans une démarche de recherche. Avec l'habitude des ateliers à visée philosophique, le maître étaye moins la pensée groupale et individuelle des élèves qui parviennent mieux à comprendre les problématiques sous-jacentes à l'œuvre lue.

De plus, Il est possible de distinguer d'une part les interventions en rapport avec la réalité, c'est-à-dire celles qui viennent opposer un argument à une intervention en se référant à la réalité. C'est le cas lorsque Chaïma explique dans *Ma maman*¹ que le petit garçon magnifie ses parents parce qu'il les aime bien et que je lui dis :

63. « Oui mais on peut bien aimer quelqu'un sans dire ça ».

C'est aussi le cas quand, dans *La grande question*², nous évoquons l'idée selon laquelle grandir signifie se détacher de ses parents et qu'Agathe en appelle à son expérience personnelle pour opposer un argument à nos dires signifiant de manière très juste que ce n'est pas parce qu'on est adulte qu'on ne voit plus nos parents :

53. « Ma tata elle a une maladie. Quelques mercredis, des fois elle vient chez mes grands-parents ».

Ces interventions regroupent aussi les propos qui servent à opposer un argument à une intervention ou à éclairer une œuvre en faisant appel à une autre œuvre (déjà étudiée ou non). C'est le cas lorsque Shaëlys compare *Mon papa*³ et *Ma maman*⁴ sur le plan de l'autorité :

14. « Il y a une différence parce que dans l'histoire de la maman elle rugit comme un lion alors que dans l'histoire du papa y avait pas ». (référence à une œuvre étudiée)

Dans *C'est une histoire d'amour*⁵, lorsque nous mettons au jour le mécanisme de projection des personnages en nous demandant si la tristesse interne peut faire tomber la pluie, Lilia se rappelle d'Hipollène qui se transforme en larme et qui tombe comme la pluie après que sa grand-mère soit morte.

C'est aussi le cas lorsqu'est évoquée la question du divorce et de l'orphelinat toujours dans *C'est une histoire d'amour*⁶ et que Gwendal convoque Harry Potter :

61. « Harry Potter, il a jamais connu ses parents. Il les a jamais connus ». (référence à une œuvre non étudiée)

¹ Browne, A. *Ma maman*. Op. cit.

² Erlbruch, W. *La grande question*. Op. cit.

³ Browne, A. *Mon papa*. Op. cit.

⁴ Browne, A. *Ma maman*. Op. cit.

⁵ Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. Op. cit.

⁶ *Ibid.*

Pour conclure concernant ce type d'interventions, on peut dire que, d'un point de vue psychologique, ces propos sont un indice d'une possibilité accrue de la part des élèves à tisser des liens entre diverses réalités. Il s'agit d'une inscription que nous pourrions presque qualifier d'anthropologique de la fiction étudiée dans le réseau culturel de l'enfant. Et, à nouveau, tisser des liens de la sorte signifie que l'enfant est capable de prendre du recul pour pouvoir envisager ce qu'il rencontre dans une perspective plus riche, dépassant son expérience immédiate par exemple en faisant coexister de manière bénéfique imagination et réalité tout comme le papa dans *Mon papa*¹ qui chasse le *Grand Méchant Loup* pour reconforter son petit.

Une autre catégorie d'interventions rapporte la capacité des élèves à accroître leur questionnement. Ce sont les interventions où les élèves soumettent une question à la communauté de recherche. Il semble intéressant de les mettre dans la catégorie des interventions élaborées car poser une question, cela signifie que l'on se sent suffisamment sécurisé pour accepter de ne pas savoir. Ceci est d'autant plus vrai lorsque cette question est soumise à un collectif dans lequel le regard d'autrui peut être pesant.

Ces interventions augmentent de manière constante tout au long des ateliers.

Voici la plus existentielle de toutes :

83. Lilia : « Avant de naître, on est dans le ciel ? » (voir la retranscription de l'atelier sur *Bébé*²)

Poser une question, d'un point de vue psychologique, c'est se sentir suffisamment limité pour accepter de ne pas savoir. C'est donc aussi accepter de se tourner vers autrui (le maître ou la communauté de recherche) pour combler ses lacunes et apprendre. C'est aussi avoir confiance dans les autres membres du groupe et accepter ainsi son propre caractère collectif sans risquer de se voir dévaloriser. De la sorte, on voit bien que la capacité à questionner est inséparable de celle de prendre autrui en considération comme le souligne *La grande question*³ qui dévoile la pluralité des réponses à une même question selon une certaine interprétation que nous avons faite lors des analyses littéraires.

¹ Browne, A. *Mon papa*. *Op. cit.*

² Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé*. *Op. cit.*

³ Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

D'autres remarques concernent des interventions qui témoignent d'un enrichissement provoqué par l'intervention d'un autre élève ou de l'enseignant.

Par exemple, Lilia dans *Bébé chouettes*¹ complète notre remarque concernant le renard en indiquant qu'il est discret. D'un point de vue psychologique, ces propos témoignent de la capacité de prendre en considération les dires d'autrui, de les considérer comme étant légitimes et dignes de confiance. De plus, permettre à sa propre pensée de se laisser influencer par celles des autres indique que l'enfant maîtrise les échanges entre son monde intérieur et l'extérieur. Il accepte donc de se laisser saisir par ce qui ne lui appartient pas et ce qui lui apparaît dans un premier temps comme étant étranger mais qui, soumis à son esprit critique, l'enrichit finalement. C'est la problématique soulevée par *Cet été-là*² où Simon et Charlotte se disputent sans cesse au début mais finissent par accepter d'entrer en relation, s'influençant l'un l'autre de façon bénéfique.

D'ailleurs, au fil du temps, de nombreux débats sont apparus dans les ateliers à visée philosophique. Toujours en relation avec la possibilité de prendre en compte l'Autre, on observe en effet qu'au cours des ateliers, de nombreux débats ont émergé, surtout dans la deuxième moitié de l'année. Ces débats témoignent d'une grande capacité à entrer en contact avec autrui sur un mode autre que la violence ou la volonté d'imposer ses idées. D'ailleurs, petit à petit, c'est à l'aide de la locution « Je ne suis pas d'accord avec... » qu'ils sont apparus. Notons que certains débats touchent l'œuvre elle-même et que d'autres concernent la problématique soulevée. Par exemple, Lola exprime son désaccord avec Chaïma quand, dans *Le petit bout manquant*³, celle-ci indique qu'il serait possible de disposer du petit bout quand on veut. Lola lui rétorque alors :

46. « Je ne suis pas d'accord avec Chaïma parce qu'il va encore chercher son petit bout ». (discussion sur l'œuvre elle-même)

De plus, les débats peuvent apparaître lors de désaccords en lien avec la problématique philosophique sous-jacente à une œuvre. Par exemple, quand nous demandons aux élèves s'ils pensent que l'amour entre deux êtres peut s'éteindre et que Chaïma répond « oui », Foued exprime ceci :

¹ Waddell, M. & Benson, P. *Bébés chouettes*. *Op. cit.*

² Alméras-Robin, A. *Cet été-là*. *Op. cit.*

³ Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. *Op. cit.*

52. « Je suis pas d'accord avec Chaïma parce que mon père et ma mère ils sont séparés et il l'aime bien ».

Les débats, comme à chaque fois, permettent de se rendre compte que l'on peut être en désaccord avec autrui mais bien s'entendre avec lui par ailleurs. De plus, cela permet souvent d'approfondir ou de nuancer la question soulevée par le débat. Enfin, notons que certaines œuvres sont plus propices que d'autres à l'émergence de débats. Dans notre cas, la question *Qu'y a-t-il après la mort ?* suscitée par les lectures de *Boubou et grand-père*¹ et *Jojo la mèche*² en a engendré de nombreux tout à fait intéressants, en lien notamment avec la question religieuse.

Une dernière série d'interventions élaborées concerne les remarques témoignant de l'émergence d'un concept. Edwige Chirouter, dans son ouvrage précédemment cité écrit à ce propos que :

« La fiction, parce qu'elle pense et illustre certains attributs du concept, permet d'amorcer chez de jeunes enfants un travail de conceptualisation. C'est le passage de l'implicite du texte à une ou plusieurs idées générales. Souvent, ce type de remarque prend la forme d'une idée générale dans laquelle l'enfant utilise le *on*³ ».

Ainsi, ces remarques sont celles qui traduisent le mieux la capacité à s'éloigner des sentiers battus de l'environnement proche pour se rendre sur les chemins du savoir. Elles relèvent du général et du conceptuel. Comme pour les propos élaborés en général, c'est d'abord le maître qui les produit avant qu'un mécanisme d'appropriation ne fasse son œuvre et que les élèves ne les proposent à la communauté de recherche à leur tour. A nouveau, il est possible de caractériser plusieurs dimensions de ce type de remarque:

Tout d'abord, une intervention témoignant de l'apparition d'un concept a été reconnue comme telle lorsqu'elle se référait à un savoir scientifique.

C'est le cas dans *L'arbre sans fin*⁴ lorsque Jade dit :

6. « Les nombres c'est sans fin ».

Ensuite, nous avons qualifié les réponses conceptuelles qui renvoyaient aux problématiques philosophiques soulevées par les œuvres étudiées :

¹ Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

² Douzou, O. *Jo jo La Mèche*. *Op. cit.*

³ Chirouter, E. (2010). Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. *Recherches en Education*, N° 13, 31-42

⁴ Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

C'est le cas de la remarque de Shaëlys dans *L'arbre sans fin*¹ qui rebondit sur l'idée d'infini évoquée par les générations qui se succèdent. Elle dit :

58. « Si un homme et une femme se marient mais n'ont pas d'enfants, l'infini s'arrête ».

Comme on peut le voir, ces interventions sont très profondes et quand elles sont produites, on peut sentir un intérêt accru de la part de la classe qui doit pressentir qu'il s'agit de questions existentielles. Parfois aussi, le concept est amené collectivement. C'est le cas dans *La grande question*² :

44. Foued : « On est né pour avoir des amis ».

45. E : « Bonne idée : on est né pour avoir des amis. C'est très important les amis. Si on n'avait pas de personnes à qui parler, jouer, on serait triste, on s'ennuierait beaucoup ; Donc les amis, les amoureux, ... »

46. Anonyme : les parents.

47. E : la famille donc. On est arrivé dans une famille et après ce sera à nous de faire une famille nous-mêmes.

48. Lilia : pour s'occuper de nous seuls. Des fois y a des parents qui disent « maintenant t'es un grand ou une grande ; tu te débrouilles ». Des fois, on apprend à se laver et après on sait faire.

49. E : Ça veut dire qu'au début ils prennent soin de nous et nous apprennent à faire plein de choses seuls pour qu'ensuite on puisse vivre sans eux.

Est-ce que vous allez vivre toute votre vie chez vos parents ? »

Ainsi, d'un point de vue psychologique, ces interventions conceptuelles témoignent de la possibilité de s'affranchir de son vécu ce qui indique que l'élève est parvenu d'une part à accepter la frustration de délaisser *la chaleur maternelle* du connu et, d'autre part, à se confronter à ce temps de suspension inhérent à toute pensée créative où l'on abandonne le connu sans être encore parvenu à ce qui le remplacera, autrement dit la pensée conceptuelle.

Après avoir caractérisé les propos des élèves, il faut évoquer les interventions du maître. Tout d'abord, il faut remarquer à nouveau que certaines interventions sont produites par le maître dans un premier temps avant que les élèves ne se les approprient. Pour bien comprendre ce mécanisme, Philippe Meirieu prend l'image de la construction d'un mur :

¹ *Ibid.*

² Erlbruch, W. *La grande question. Op. cit.*

« On le construit en l'étayant puis on ôte les étais lorsqu'on estime qu'il peut tenir tout seul. [...] L'éducateur doit avoir le même souci que le maçon pour le mur et procéder par étayages et désétayages successifs¹ ». C'est aussi ce mécanisme qui est illustré dans le célèbre adage de Maria Montessori : « Aide-moi à faire seul² ».

Il est également aisé de remarquer que les interventions liées au concept se retrouvent souvent du côté du maître. Cela laisse entendre qu'il ne faille pas laisser faire complètement les élèves en attendant qu'émerge un concept que l'on pourra indéfiniment attendre. Au contraire, il semble qu'il est tout à fait possible et opportun dans certains cas de s'autoriser à informer frontalement les élèves d'une notion en faisant le pari que cette dernière sera le point de départ d'une nouvelle réflexion dans la classe.

Enfin, l'on verra des interventions émises par le maître pour nuancer un propos qui viendrait empêcher l'émergence d'une généralité. En effet, parce que nous avons choisi des œuvres qui résonnent dans l'affectif des élèves, parfois, des moments douloureux ont fait surface. Néanmoins, ces moments, même si on se doit de les accueillir, ne doivent pas empêcher l'émergence d'une généralité. Ce ne sont que de rares cas particuliers qui ne doivent pas être reniés ni surestimés. C'est le cas par exemple quand Kamila indique que des personnes séparées peuvent se remettre ensemble après avoir divorcé à propos de *C'est une histoire d'amour*³ (ses parents sont d'ailleurs divorcés et ne sont plus ensemble). Nous lui répondons alors :

47. E : « Ah c'est vrai que tu m'avais parlé de ça déjà ; alors, ça peut arriver. C'est très rare ; en général, quand deux personnes se sont aimées et divorcent, se séparent eh bien ils ne reviennent pas ensemble ».

Le maître n'est pas qu'un médiateur passif qui laisserait s'exprimer de façon anarchique tout et n'importe quoi. Il a des objectifs et est garant des règles. Par exemple, il nous a semblé nécessaire de rappeler qu'un bébé ne pouvait décider de rester dans le ventre de sa mère à vie lorsque nous avons lu *Bébé*⁴. Ainsi, nous avons avancé :

¹ Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir. A l'école, dans leur vie, pour le monde. Op. cit.* p. 56

² Montessori, M. (1935). *L'enfant*. Paris : Desclée de Brouwer, idée générale

³ Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour. Op. cit.*

⁴ Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé. Op. cit.*

48. « Non à un moment donné, il doit sortir. S'il ne sort pas, les médecins le feront sortir. Mais dans cette histoire, on dirait que si. C'est peut-être parce que ça nous parle d'autre chose ».

Il fallait en effet recentrer les propos des élèves sur le registre de l'imaginaire et non du réel pour bien en saisir les enjeux sans laisser s'exprimer une contre-vérité scientifique.

Concernant la discussion à propos des religions, il a également fallu repositionner le débat à plusieurs reprises, comme par exemple durant cette petite séquence où il a été question de discrimination :

60. Kamila : « Moi dans mon ancienne école, juste parce que j'étais une arabe [elle se signe, preuve qu'elle voulait dire musulmane], ils voulaient pas être amis avec moi.

61. E : c'est très grave tu vois. C'est pas parce que quelqu'un ne croit pas comme nous qu'il faut ne pas l'aimer, le détester, être insultant ou ne pas vouloir lui parler. Justement, c'est génial de pouvoir parler avec quelqu'un qui ne pense pas comme nous. Ça nous enrichit. Puis on se rend compte qu'on peut être copains malgré nos différences. C'est important. Il y a beaucoup trop de guerres dans le monde, de façons de se parler... juste parce que des personnes ne croient pas en la même chose et ça c'est grave.

Donc vous voyez notre Boubou, il vient de chez les Pygmées. Les pygmées ils croient ça. Très bien. Ils y croient. Mais il y a beaucoup d'autres façons d'imaginer ce qui se passe après la mort ; on a dit : la religion, le jugement, rien du tout ».

Ainsi, parfois le maître doit intervenir. Cela relève de sa responsabilité.

En conclusion, il est possible d'affirmer que l'atelier à visée philosophique a confirmé une dimension de notre hypothèse. Il a permis aux élèves de s'approprier des œuvres littéraires du point de vue de la compréhension tout en leur permettant de trouver une voie sublimée lors des diverses interprétations. De plus, grâce au groupe, les élèves ont pu améliorer leurs compétences de *vivre ensemble*, découvrir que l'on peut penser différemment d'autrui et pourtant s'entendre avec lui. Ils ont appris à argumenter, à tisser des liens entre les ouvrages du *corpus* voire d'autres œuvres extérieures. Parfois, ils ont exprimé des choses douloureuses et se sont sentis suffisamment en sécurité pour oser poser des questions. Cette sécurité est due au fait que les élèves ont pu partir de leur vécu, la *chaleur* de l'environnement proche puis, encouragés par les œuvres, les camarades et l'adulte, se sont sentis prêts à gagner

les rives du concept, plus *froid* et plus éloigné mais apte à faire naître la pensée tout en donnant du sens à la vie. Il faut d'ailleurs noter que les propos égocentrés, s'ils doivent être dépassés à certains moments, ne doivent pas être éliminés (c'est d'ailleurs impossible). L'intérêt des œuvres interrogées grâce au dispositif des ateliers à visée philosophique réside en ceci qu'il devient alors possible d'installer un mouvement circulaire fécond entre le vécu de l'enfant qui vient interroger le concept, lequel éclaire le vécu etc. Cela doit amener à isoler certaines remarques d'élèves que l'on pourrait qualifier de remarques *hybrides* qui mêlent égocentrisme et élaboration. Ainsi par exemple, lors de l'étude de *L'arbre sans fin*¹, Emy dit :

12. « Par exemple, au printemps, comme là chez ma mamie et chez mon papi aussi, au printemps, les fleurs et les fruits repoussent ».

Emy illustre ici le concept de cycle naturel et d'infinité en évoquant une situation qui lui est proche. Ainsi, elle inscrit l'universalité dans son quotidien.

Cette fonction d'illustration se retrouve aussi dans la remarque *hybride* de Chaïma quand elle parle de la mort. Elle indique :

31. « Moi dans ma classe en maternelle il nous lisait toujours des histoires qui parlaient de mort parce qu'en fait, quand t'as quelqu'un qui est mort, tu peux toujours le garder avec toi ou il te donne un souvenir ».

Ici, Chaïma éclaire un fait passé issu de son environnement proche grâce à une conceptualisation.

Parfois, les propos *hybrides* servent un argument. C'est le cas de Shaëlys dans *Boubou et grand-père*² qui réfléchit à la question de savoir si une personne défunte cesse complètement d'exister du point de vue des personnes qui lui étaient proches et ce qu'on peut faire pour garder son souvenir :

71. « On peut acheter des fleurs. Moi je l'ai fait à ma tata ».

Shaëlys, par cet aller-retour justifie une conceptualisation, celle de pouvoir acheter des fleurs pour rendre hommage à une personne décédée, en évoquant une expérience personnelle douloureuse.

¹ Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

² Hahn, C. *Boubou et grand-père*. Op. cit.

C'est également dans cette optique que Chaïma, alors qu'elle cherche à savoir si les parents sont parfaits ou non, indique :

76. « Un jour mon papa il m'a dit que les adultes pouvaient faire des erreurs ». (*Ma maman*¹)

Ici, la jeune élève justifie un acte éducatif paternel et lui donne du sens grâce à cette question qui revient à l'école grâce à l'œuvre et aux ateliers. C'est cette même fonction qui fait dire à Lilia à propos des règles auxquelles sont également soumis les adultes :

18. « Mais des fois, c'est pas eux qui décident. Ma maman, elle voulait une fille et le docteur il a dit que c'était un garçon ». (*La grande question*²)

Lilia comprend que les adultes sont aussi soumis à des règles et elle effectue un retour sur sa propre expérience passée. Plus tard, la même élève soulèvera également la question de ses propres limites en disant :

11. « Moi je voulais faire un bisou à maman mais je voulais jouer mais je peux pas faire deux choses en même temps ». (*Vrrr...*³)

Parfois, ce n'est pas la compréhension du passé que permet un aller-retour entre égocentrisme et élaboration mais la projection dans le futur. C'est le cas d'Emy qui s'interroge sur ce que devenir adulte implique :

38. « [Quand on est grand], on s'occupe de nous-mêmes. Par exemple, quand je serai grande, je ferai à manger toute seule ». (*La grande question*⁴)

Emy parvient à se projeter dans l'avenir après s'être servie d'une conceptualisation.

On voit donc que ces interventions *hybrides* ne se contentent pas de permettre l'accès à la conceptualisation, accès évidemment crucial pour permettre l'émergence d'une pensée efficace et à même d'entrer dans les apprentissages mais elles entrent en dialogue avec le vécu et l'expérience de l'enfant.

¹ Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

² Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

³ Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* *Op. cit.*

⁴ Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

2) Analyse qualitative au niveau individuel

Les analyses individuelles seront menées dans le souci de voir si, qualitativement, on peut éprouver l'idée selon laquelle le vécu personnel de l'enfant et sa capacité à penser sont liés. En effet, les analyses collectives menées plus haut ont permis d'éprouver la problématique suivante : prendre en compte le côté affectif et développer l'imagination des élèves grâce aux œuvres pour la jeunesse permettrait-il de les aider à apprendre ? Néanmoins, comme toute analyse globale, il est difficile d'accéder aux subtilités des mécanismes à l'œuvre. D'ailleurs, chaque élève ne peut se résumer à la moyenne de tous les élèves. Il faut donc aller plus loin.

Nous faisons le pari que les analyses individuelles vont cette fois-ci permettre d'éprouver la problématique suivante, quelque peu différente : prendre en compte le côté affectif et développer l'imagination des élèves grâce aux œuvres pour la jeunesse permettrait-il de les aider à *mieux* apprendre ? En effet, l'accent sera mis sur le *mieux apprendre*. Nous avons donc choisi d'analyser les interventions de cinq élèves, présentant des caractères, des niveaux scolaires et des vécus différents. Pour chacun, il s'agira de commencer par relater ce que nous savons de leur vie personnelle, leur comportement à l'école vis-à-vis des autres, des adultes... Puis une analyse qualitative de leurs interventions sera proposée afin d'approcher la question du rapport au savoir de ces enfants qui, nous allons le voir, est toujours singulier. En annexes (annexes 2), nous avons extrait les interventions de chacun de ces élèves, œuvre par œuvre en commentant lorsque nous l'avons jugé nécessaire.

Chaïma :

Chaïma est une élève de la classe de CP. Ce qui frappe le plus, c'est sa présence dans la classe. Elle participe beaucoup, parfois trop. Elle représente donc pour le collectif à la fois un moteur mais également un frein notamment à cause de ses multiples bavardages. On sent un profond besoin de s'accaparer cet espace. Avec les adultes, elle a besoin de reconnaissance. Elle a des ami(e)s mais est souvent impliquée dans des histoires qu'elle provoque. Quelque peu capricieuse et se sentant supérieure à certains autres (elle présente une certaine aisance vis-à-vis du langage oral), il lui arrive d'être frondeuse et de rabaisser ses

camarades. A la maison, il semblerait que l'on cède à ses caprices, surtout sa mère. Ses parents sont divorcés.

Scolairement et globalement, les résultats sont plutôt décevants compte tenu des nombreuses interventions orales de qualité qu'elle est capable de produire. Dans les ateliers à visée philosophique, c'est de loin l'élève qui a participé le plus toujours selon l'idée qu'il faut essayer de briller plus qu'autrui. Nous allons analyser les interventions de Chaïma de manière chronologique à la lumière de la description ci-dessus. Nous tenterons de voir s'il est possible de mettre au jour une évolution au cours du temps dans sa manière d'envisager l'exercice et dans l'appréhension de son rapport au savoir.

Chaïma et la mort : du déni au compromis

Dès le premier atelier à visée philosophique c'est-à-dire lors de l'étude de *L'arbre sans fin*¹, l'on s'aperçoit que Chaïma n'a aucune peine à poser des questions :

2. « On naît dans un monde et que nos parents ils sont morts et qu'il y a pas de foyer. Comment on fait² ? »

Il en sera de même tout au long de l'année. Cela confirme l'idée selon laquelle Chaïma est très à l'aise à l'oral. Néanmoins, également, dès cette première remarque, Chaïma livre une émotion qu'elle peine à contenir. La mort l'inquiète et notamment cette situation où elle s'imagine venir au monde sans parents et sans instance protectrice, le chaos !

Une remarque ultérieure montre un mécanisme de défense relativement efficace et qui côtoie le concept de l'immortalité grâce à la mémoire :

3. « Non, si ma grand-mère était morte ou ma mère quand je serai grande, je l'oublierai jamais ».

Et lorsque nous lui demandons si d'une certaine manière on peut dire qu'une personne décédée continue à vivre, elle conceptualise en disant :

5. « Dans la tête ».

Cette possibilité de se projeter et de conceptualiser dès le début semble indiquer un monde affectif suffisamment stable malgré une crainte. A l'invitation de l'œuvre, Chaïma paraît capable de s'éloigner de son vécu. Elle parviendrait même à admettre devant le groupe qu'elle ne sait pas répondre à une question en s'autorisant à interroger la communauté de

¹ Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

² Cette fois-ci, les interventions se retrouvent en annexes 2. Dans ce cas, c'est la deuxième intervention de Chaïma.

recherche et l'adulte. Pourtant, cela entre en contradiction avec ce que nous avons dit de cette élève, plutôt frondeuse et dont les performances scolaires restent médiocres.

Or, l'atelier suivant, *Quand je ne serai plus là*¹ laisse transparaître plus que le précédent, l'angoisse profonde chez la jeune fille. En effet, peut-être du fait de la plus grande proximité avec la jeune héroïne de l'ouvrage (Lisa est une petite fille contrairement à Hipollène), Chaïma semble inquiète à l'évocation de la mort. D'ailleurs, elle qui présente d'habitude une compréhension fine des œuvres, se trompe lorsque nous l'interrogeons sur ce qu'Auguste souhaiterait concernant son repos éternel. Ainsi, au lieu d'indiquer qu'il aimerait reposer avec les fleurs (lui qui est jardinier), elle répond :

11. « Il aimerait voir les fleurs ».

Ici, Chaïma sous-entend qu'Auguste n'est pas mort puisqu'il peut voir. Cette forme de déni a des conséquences sur la compréhension de l'œuvre, compétence scolaire et monde affectif étant liés.

Puis Lisa, à l'aide de Marie, parvient à sortir de son deuil en prenant conscience qu'elle peut imaginer son grand-père en fermant les yeux, se souvenir de lui. Voilà ce que Chaïma en dit :

13. « Elle peut très bien aussi imaginer son grand-père et son papa. Si elle peut imaginer le gâteau, elle peut imaginer le grand-père ».

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

Qu'aura permis le passage du déni de la mort à la possibilité de son évocation pour notre jeune élève ? A la séance suivante, lors de l'étude de *Boubou et grand-père*², Chaïma n'est intervenue qu'une seule fois. Voici ce qu'elle a avancé :

14. « Moi, dans ma classe en maternelle il nous lisait toujours des histoires qui parlaient de mort parce qu'en fait, quand t'as quelqu'un qui est mort, tu peux toujours le garder avec toi ou il te donne un souvenir ».

¹ Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

² Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

Dans ce propos, elle récapitule ce à quoi elle est parvenue durant les deux séances précédentes comme si elle n'éprouvait plus le besoin de prendre appui sur le dispositif des ateliers pour l'aider à mettre en mots. La pensée est devenue autonome pour parler de la mort. Un compromis acceptable a été trouvé, celui de se dire que tout ne s'arrête pas après.

En outre, lors de l'étude de *Jojo la mèche*¹, une remarque de Chaïma doit retenir notre attention :

21 « Moi, quand j'étais en maternelle, dans un livre, je croyais je croyais que quand quelqu'un est mort, il peut revivre, il revient jouer avec nous mais on ne le voit pas ».

Ici, Chaïma évoque à nouveau cette situation du livre lu en maternelle à propos de la mort mais ce cas diffère quelque peu en ceci qu'il ne traite plus de la possibilité de garder une personne morte en mémoire mais soutient la possibilité d'une réincarnation. On voit bien que cette pensée n'aurait pas été soutenable si le déni de la mort s'était maintenu. Cela dit, l'évocation de la mort reste délicate car à deux reprises Chaïma dresse un décor identique, celui de la maternelle (réconfortant car évoquant l'enfance, la chaleur de ce qui est connu). L'évocation de ce cadre inchangé montre que cette acceptation ne se fait pas sans craintes, à l'instar d'une initiation qui doit mener d'un monde à l'autre à l'aide d'un rituel : le livre lu.

En conclusion de cette partie des albums traitant de la question de la mort, on peut dire que grâce aux œuvres et aux diverses problématiques soulevées, Chaïma est parvenue à trouver un compromis acceptable pour pouvoir se représenter la mort et débloquent sa pensée pour poursuivre ses interrogations métaphysiques. Ce compromis impliquait de devoir envisager la mémoire et de dresser un cadre rigoureux et identique auquel se raccrocher si besoin (un livre lu en maternelle) car ainsi va la pensée : elle s'appuie sur le connu, reconnaît humblement sa défaillance à expliquer certains faits et s'engage avec hardiesse à la rencontre du nouveau dans un cadre sécurisant. D'ailleurs, les structures langagières pour parler de la mort se sont développées parallèlement au déblocage affectif. Enfin, au fil des lectures des albums traitant de la mort, nous avons remarqué que Chaïma intervenait moins et de manière plus efficace, c'est-à-dire avec moins de *moi je* inféconds. Oserions-nous avancer que Chaïma occupe beaucoup de place dans la classe car pour elle se taire c'est mourir ? Impossible de l'affirmer mais cela correspondrait à la problématique de cette jeune fille.

¹ Douzou O. *Jojo la Mèche*. *Op. cit.*

Chaïma et sa relation aux autres : du rejet au débat

Rappelons que les relations de Chaïma avec les autres sont difficiles. Elle provoque beaucoup et est souvent impliquée dans des conflits parfois violents. Il lui arrive également de rabaisser les autres en maniant savamment le langage. Pour l'enseignant, elle fait partie des élèves qu'il faut constamment reprendre dans le but de mettre fin aux incessants bavardages. A la maison, sa mère cède souvent à ce que Chaïma veut. De plus, la mère peine à entendre que sa fille peut être insolente ou fournir un travail largement perfectible. Elle préfère remettre l'école en question. Quand Chaïma parle de sa mère, on sent une grande admiration. Que s'est-il joué les ateliers ?



Lors de l'étude de *Ma maman*¹, Chaïma est beaucoup intervenue. Lors de la première phase de dissipation des problèmes de compréhension, lorsque nous demandons à la classe de nous dire ce que l'auteur veut dire quand il décrit la maman en tant que jongleuse prodigieuse, Chaïma, malgré sa possibilité d'accéder au sens figuré, n'y parvient pas. Elle reste à la surface de la description et indique qu'elle jongle vraiment avec une voiture, un ours en peluche, un sac à main... Selon elle, d'ailleurs, l'auteur n'a proposé cette description de la mère que dans le but qu'on la trouve « rigolote ». Ainsi peut-on dire que, dans un premier temps, Chaïma peine à accéder au sens figuré de l'expression alors qu'elle en est tout à fait capable dans d'autres contextes. Cela laisse sous-entendre que la fonction maternelle engendre une certaine régression et un blocage, le langage étant considéré au premier degré empêchant ainsi la subtilité de la compréhension littéraire et donc de l'interprétation.

La distorsion de la réalité vis-à-vis de la fonction maternelle se retrouve d'ailleurs plus tard lorsque nous demandons aux élèves si, selon eux, les parents sont « les plus forts » comme le laisse sous-entendre le narrateur de l'histoire. Il faudra longuement s'attarder à démontrer à Chaïma que tout cela est subjectif afin qu'elle le reconnaisse. On sent une grosse résistance à admettre cela, elle qui voue une admiration sans faille à sa mère. Puis, juste après dans l'atelier, voilà comment Chaïma décrit sa mère :

¹ Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

43. « Oui parce que moi ma maman quand elle est malade, elle est pas la plus forte et donc moi je pense pas qu'elle est la plus forte du monde ».

Ou encore :

44. « Des fois, je rêve qu'elle a grossi et qu'elle arrête pas de manger ».

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

Puis finalement, à l'aide des interventions des autres et des concepts soulevés, Chaïma dit à propos du narrateur :

45. « Il aimerait bien que ce soit la plus forte ».

Là, Chaïma est parvenue à prendre du recul en interprétant l'œuvre tout en s'identifiant au personnage. Magnifier quelqu'un peut être un souhait mais ne représente pas une réalité. On peut dire qu'ici, Chaïma vit à bonne distance son désir et produit une réponse élaborée. S'ensuit alors une remarque fort intéressante :

46. « Un jour mon papa il m'a dit que les adultes pouvaient faire des erreurs ».

Ici, l'évocation de l'intimité de Chaïma est suivie d'une généralité intéressante. L'aller-retour entre le général et le particulier est en marche. Il est intéressant de noter que c'est la figure paternelle qui est convoquée pour dépasser la fusion à la fonction maternelle. A nouveau, un dénouement de type affectif grâce à l'identification au personnage permet à la pensée d'atteindre une profondeur qu'elle n'avait pas.

Par la suite, Chaïma poursuit l'élaboration de sa pensée et évoque la possibilité de ne pas être d'accord avec sa mère. Elle dit même :

51. « En fait, un samedi, maman et moi on regardait quelque chose et maman elle voulait voir ça et moi je lui ai dit que je voulais pas voir ça ».

Puis elle ajoute plus loin:

55. « Une fois, dans un magasin, maman m'a fâchée parce qu'elle m'avait dit de ne pas faire mal et je me suis fait mal ».

Ces deux remarques indiquent une bonne distance entre Chaïma et la représentation de sa mère laquelle devient un être à part, différencié et potentiellement en désaccord avec elle¹. A partir de là, s'ensuivront des remarques qui traduiront l'aller-retour fécond entre l'intime et le général.

Il est alors intéressant de noter qu'à partir de cet atelier, Chaïma a été à l'origine de nombreux débats dans la classe. Le premier d'entre eux concerne l'étude de *C'est une histoire d'amour*² lorsque nous nous sommes interrogés sur le mécanisme de projection illustré dans l'œuvre. Un élève avance l'idée selon laquelle, dans l'œuvre, il pleut parce que les personnages sont tristes, et Chaïma de rétorquer :

72. « Je ne suis pas d'accord parce que là on dirait qu'elle est pas triste. Mais dans la vraie vie quand on est triste, il ne se met pas à pleuvoir ».

Ici, Chaïma déclenche un débat puis conceptualise. Elle justifie sa position de façon élaborée indiquant qu'elle ne se base pas sur le modèle domination/soumission physique et/ou verbale pour donner son opinion. Elle admet ainsi l'existence de l'Autre différencié et comme étant porteur d'une autre opinion que la sienne mais ne le dénigre pas pour ça. Elle a trouvé un compromis acceptable.

Chaïma a été la première à utiliser le « Je ne suis pas d'accord avec toi. ». Elle l'a d'ailleurs par la suite très souvent utilisé. En voici quelques exemples :

79. « Je ne suis pas d'accord avec toi Adan. Moi quand la maman elle lui a dit : *Un jour tu naîtras*, et il lui a dit : *non* ». (*Bébé*³)

89. « Je ne suis pas d'accord avec Emy parce que peut-être que la maman elle était à côté et qu'elle a enlevé le verre ». (*Bébé*)

117. « Je ne suis pas d'accord parce s'il n'avait pas rencontré Charlotte, peut-être qu'il voulait faire ça ». (*Cet été-là*⁴)

131. « Je ne suis pas d'accord avec Emy parce que quand il a son petit bout, ils peuvent se décoller pour se recoller après ». (*Le petit bout manquant*¹)

¹ On retrouve le mécanisme par lequel le bébé, dans l'ouvrage du même nom, parvient à naître à lui-même dans le langage et ainsi à se détacher de la fusion d'avec sa mère. Pour plus de détails, voir l'analyse de *Bébé*.

² Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. Op. cit.

³ Manuskin F. & Himler, R. *Bébé*. Op. cit.

⁴ Alméras-robin, A. *Cet été-là*. Op. cit.

En outre, non seulement Chaïma parvient à faire exister autrui mais elle admet même qu'elle n'est pas omnisciente. Ainsi, lorsque nous lui demandons de nous dire pourquoi il peut être difficile de grandir, elle indiquera :

83. « Je ne sais pas ».

En conclusion de cette partie, on pourra dire que d'un point de vue psychologique, Chaïma a profité pleinement de la décentration qu'implique le dispositif groupal des ateliers à visée philosophique et du mécanisme d'identification aux personnages induit par les œuvres. En effet, en rencontrant l'altérité de la sorte, Chaïma a trouvé une voie acceptable pour prendre en charge le conflit qui la taraudait entre un désir de fusion et un besoin de différenciation. Encore une fois, le dépassement de ce conflit a permis une élaboration de la pensée. Chez Chaïma, cela est flagrant dans l'apparition des débats qu'elle déclenche et auxquels elle prend part. De plus, plus le temps a passé, plus Chaïma est devenue une ardente protectrice de l'altérité en tant que valeur noble. Cela s'est traduit d'une part par des remarques le sous-entendant et, d'autre part, d'un point de vue plus intellectuel par une créativité témoignant d'un enrichissement de l'imaginaire :

124. « Un jour on était chez moi et ma cousine elle voulait ma glace et puis on a partagé ».

Ou encore :

128. « C'est mieux d'être avec des copains et des copines si on a un trampoline, des jeux de plage ».

Et enfin, à propos de la possibilité pour le personnage de *Le petit bout manquant*² de disposer à volonté de son p'tit bout:

133. « Peut-être qu'il peut poser son p'tit bout chez lui et quand il a envie de rouler vite il le met et quand il a pas envie de rouler vite, il le pose ».

Ici, Chaïma cherche une solution à un problème insoluble en inventant et en créant de l'inédit.

¹ Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. *Op. cit.*

² *Ibid.*

Conclusion globale concernant Chaïma :

Il nous semble que Chaïma a pleinement profité des ateliers à visée philosophique. Elle a trouvé une voie de sublimation à sa personnalité parfois conflictuelle à travers le débat qui fait avancer une recherche collective. De plus, elle est parvenue à se décentrer petit à petit. Cela se traduit notamment par sa capacité à se mettre à la place des personnages ou d'autrui. Son rapport au savoir et aux autres a changé. Dans la classe, hors ateliers philosophiques, elle est d'ailleurs devenue plus agréable pour les autres et ses résultats se sont largement améliorés. Peut-on dire qu'il s'agit seulement des ateliers philosophiques ?

Pour notre travail, l'analyse individuelle permet d'être plus précis en ce sens que l'on peut apprécier d'un peu plus près le lien entre l'histoire de l'enfant et ses interventions durant les ateliers à visée philosophique. Dans une classe, il pourrait être intéressant d'envisager que cette analyse se fasse sur des élèves présentant de grosses difficultés d'ordre comportementales ou scolaires afin de mettre en évidence ce sur quoi l'accent devrait être mis. On pourrait alors choisir en toute connaissance de cause les œuvres à proposer en visant plus précisément certaines caractéristiques.

Enfin, dans le but d'apprécier un peu plus finement les effets des ateliers philosophiques sur le rapport au savoir de l'élève, nous pourrions imaginer proposer des entretiens rigoureusement préparés avant et après la mise en place du dispositif. Il faudrait pouvoir définir des critères d'évaluation.

Nous avons vu que Chaïma représentait un parfait cas d'une élève dans la moyenne qui profite des ateliers philosophiques en atteignant l'élaboration de la pensée de manière de plus en plus efficace. Elle illustre les résultats généraux décrits plus hauts. Nous aurions pu nous contenter d'arrêter là. Evidemment, l'honnêteté intellectuelle doit nous pousser à approfondir. Car qu'en est-il des excellents élèves ? L'enjeu de la rencontre avec les œuvres est-il le même que pour les élèves en difficulté ?

Agathe :

Agathe est une excellente élève. Elle est arrivée en CP en sachant lire. Elle est appliquée. Ses relations avec les adultes et les autres sont bonnes. Néanmoins, Agathe se dit stressée et ressent une forte pression. Chez elle, ses parents lui donnent du travail supplémentaire. L'école est importante pour cette famille mais Agathe ne donne pas l'impression de prendre du plaisir à apprendre. Pendant les évaluations, elle transpire beaucoup des mains et s'en plaint. Dans la vie de classe, elle est une élève qui s'en réfère souvent à la règle et aux lois, parfois de façon rigide. Elle a relativement peu participé durant les ateliers à visée philosophique, comparativement à Chaïma mais cela ne l'empêchait pas d'être très attentive. On comprendra que l'enjeu n'est pas le même que pour Chaïma par exemple.

Agathe : se défaire du « il faut... » pour aller vers « j'ai envie de... »

Au regard des interventions d'Agathe, ce qui frappe, c'est que toutes ses interventions sont de type élaboré. En voici un exemple concernant la discussion sur le rôle des parents :

1. « Les parents nous soignent ». (*Ma maman*¹)

Nous pouvons citer également cette intervention dans laquelle Agathe s'en réfère à la loi, à un savoir légal pour répondre à la question « Quand devient-on adulte ? ». Et tandis que les autres élèves se placent sur d'autres registres notamment biologiques et temporels (10. « Quand on a 35 ans² » nous indique Emy, « Quand on a ses règles³ » propose Chaïma), Agathe, quant à elle, avance : « A 18 ans⁴ ».

Une certaine forme de froideur se dégage de ses dires car ils paraissent quelque peu désaffectés. Le rapport au savoir d'Agathe est un rapport basé sur un savoir encyclopédique que l'on pourrait rapprocher du point de vue de la jeune élève d'un savoir adulte qu'il ne s'agit nullement de remettre en cause. Il n'y a que peu de place pour la créativité et l'imagination. Il en va de même dans les autres disciplines. Malgré ses bons résultats globaux, elle reste plus efficace en mathématiques qu'en production d'écrit où il faut imaginer. Finalement, on peut dire qu'Agathe ne paraît pas s'autoriser à se placer dans le registre imaginaire et à adopter une démarche qui ne demande pas une seule bonne réponse

¹ Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

² Annexes 2, intervention n° 10 (Emy)

³ Annexes 2, intervention n° 11 (Chaïma)

⁴ Annexes 2, intervention n° 14 (Agathe)

individuelle à donner au maître mais des idées à construire collectivement, bouleversant ainsi son rapport au savoir. Et pourtant, ses propos sont élaborés et pertinents. On voit donc que l'enjeu n'est pas le même.

Néanmoins, plus tard dans l'année, une intervention a attiré notre attention. Ainsi, lors de l'étude de *La grande question*¹, nous avons avancé l'idée que quand on devient adulte, on n'a plus vraiment besoin de nos parents, qu'on a sa propre maison, sa voiture, sa propre vie en somme. Nous ajoutons que cela peut être difficile mais que c'est pour grandir. Agathe prend alors la parole et avance :

7. « Ma tata elle a une maladie. Quelques mercredis, des fois elle vient chez mes grands-parents ».

Par cette remarque, Agathe utilise un contre-exemple pour opposer un argument à ce que nous venons de dire. Cela montre qu'elle s'est autorisée à remettre en question le monde adulte qui plus est, sur un mode très élaboré. A-t-elle pris du plaisir à affirmer ce qu'elle pensait ? Difficile à dire. De plus, nous ne pourrions pas aller beaucoup plus loin dans l'analyse tant ses interventions sont discrètes mais voilà ce que nous pouvons déduire de ce cas.

Conclusion globale concernant Agathe :

L'analyse chronologique ne prenant en considération que les caractères *égocentrés* ou *élaborés* des interventions d'Agathe ne serait d'aucune utilité dans ce cas car la plupart de ses propos sont élaborés. Le cas de cette jeune élève pose question car c'est une excellente élève. Doit-on avoir pour objectif de changer son point de vue sur le savoir alors que toutes les acquisitions se font dans l'excellence ? Si nous répondons par la négative, pourquoi alors proposer des ateliers à visée philosophique pour les élèves dits performants ? Allons plus loin : les ateliers à visée philosophique n'ont-ils d'avenir que dans le cadre d'une remédiation pour élèves en difficultés ?

La réponse est non. Nous soutenons que cette pratique profite à tous, aux plus fragiles comme aux plus performants. Pour ces derniers, l'objectif est d'une nature différente. Il s'agit de trouver la *saveur des savoirs*², l'envie d'apprendre avec plaisir et pour soi. Finalement, comme pour tous, il s'agit de se défaire raisonnablement du carcan des exigences parentales ou adultes en général lorsque celles-ci sont trop rigides. Il faut des limites bien entendu mais

¹ Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

² Nous faisons ici référence aux travaux de Jean-Pierre Astolfi déjà cité dans la partie théorique de ce travail. (Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : E.S.F.)

celles-ci n'ont de sens que si elles créent un espace suffisamment vaste pour pouvoir s'y mouvoir, c'est-à-dire pour créer, imaginer.

Peut-on dire qu'Agathe a progressé sur ce point durant l'année ? Impossible de le dire à la lumière des retranscriptions précédentes. Néanmoins, nous avons remarqué chez Agathe l'apparition d'une certaine espièglerie au fil de l'année. Ce comportement nouveau traduit la possibilité d'un lien plus souple avec la règle et d'une distance acceptable pour s'épanouir.

Shaëlys :

Shaëlys est une élève redoublante. Elle est restée en grande difficulté pendant une bonne partie de l'année. Son travail a fini par s'améliorer. Elle est également une élève désordonnée. Elle peine à rester en place. Elle est souvent en conflits avec les autres pour un oui ou pour un non. A la maison, la situation est compliquée notamment au niveau économique. Une petite sœur est née dans l'année. Elle a déjà une grande sœur.

Shaëlys : de l'urgence de redonner du sens au savoir

Dès le premier atelier (*L'arbre sans fin*¹) lorsqu'est évoqué l'infini suggéré par la succession des générations, Shaëlys propose :

1. « Si un homme et une femme se marient mais n'ont pas d'enfants, l'infini s'arrête ». Cette intervention, hautement élaborée, vient contredire la description initiale de Shaëlys décrite comme étant « peu pertinente » dans son rapport au savoir. De plus, on voit que cette intervention trouve un écho dans le vécu de cette jeune fille dont la question de la filiation est d'une grande importance. Mais au lieu de se laisser submerger par cette problématique, elle en manie les tenants et les aboutissants en développant une pensée sensée.

De plus, voici ce que Shaëlys dit lorsque nous évoquons la question du souvenir des personnes défuntées lors de l'atelier sur *Boubou et grand-père*² :

9. « Quand on est mort, on peut quand même fêter son anniversaire ».

Ou encore :

10. « On peut acheter des fleurs. Moi je l'ai fait à ma tata ».

¹ Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

² Hahn, C. *Boubou et grand-père*. Op. cit.

Shaëlys indique ici la possibilité de se souvenir pour les proches victimes d'une perte. Elle parvient à conceptualiser en utilisant notamment le « on », symbole ici d'une généralisation. Elle va même plus loin en convoquant son vécu dans ce mouvement circulaire fécond décrit avant. Finalement, dès le début de l'année, Shaëlys est pertinente et parvient à atteindre l'objectif de l'atelier à visée philosophique. Ici, l'enjeu n'est pas comme pour Chaïma de dépasser un blocage affectif grâce à l'œuvre et dans le but de développer la pensée. Dans ce cas, il s'agit tout simplement de proposer un espace pour que la pensée très élaborée de cette élève puisse s'exprimer.

Shaëlys ou la révélation d'une pensée :

En effet, le panel des capacités de Shaëlys s'est pleinement exprimé durant les ateliers, elle qui était considérée comme une élève médiocre. Ainsi, elle a souvent montré qu'elle était apte à accéder à la compréhension fine d'une œuvre alors qu'elle en est incapable lorsqu'on lui propose des textes pourtant plus simples, didactiquement conçus, mais aussi bien plus pauvres du point de vue des questions soulevées. Par exemple, elle n'a eu aucun mal à comprendre que les personnages de *C'est une histoire d'amour*¹ s'étaient séparés alors que rien ne l'indique.

Shaëlys montre qu'elle sait également convoquer d'autres œuvres connues pour enrichir son propos. C'est ainsi que lors de l'étude de *Mon papa*², Shaëlys en appelle à ce qui a été dit de *Ma maman*³ pour proposer une comparaison pertinente à propos de l'autorité portée par le père et la mère :

13. « Il y a une différence parce que dans l'histoire de *Ma maman*, elle rugit comme un lion alors que dans *Mon papa*, y avait pas ».

En convoquant le réseau de la sorte, Shaëlys montre qu'elle est capable de réinvestir des acquis antérieurs, compétence plus que nécessaire pour pouvoir apprendre.

Enfin, Shaëlys a montré qu'elle pouvait donner son avis en le justifiant, notamment dans *Jojo la Mache*⁴ où elle indique à propos de la véracité de la croyance en la réincarnation de Jojo :

11. « Non on ne peut pas le voir. On peut pas voir les affaires qu'elle a perdues ».

¹ Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. Op. cit.

² Browne, A. *Mon papa*. Op. cit.

³ Browne, A. *Ma maman*. Op. cit.

⁴ Douzou O. *Jojo la Mache*. Op. cit.

Elle indique ici que ce n'est pas forcément les divers éléments de Jojo qui se sont transformés en éléments célestes.

Conclusion globale concernant Shaëlys :

Encore une fois, l'analyse individuelle de Shaëlys vient enrichir l'aspect collectif en donnant à voir une situation inédite : en effet, Shaëlys, élève en grande difficulté scolaire, se révèle être brillante durant ces ateliers ; elle est capable de conceptualiser, d'effectuer des allers-retours féconds entre l'intime et le général, de proposer une idée en la justifiant...

Cela interroge à nouveau notre problématique : car, dans le cas de Shaëlys, si l'on s'en tient à observer l'évolution des remarques élaborées au fil du temps, on se rend compte que l'on ne pourra montrer l'augmentation de ces dernières au détriment des interventions égocentrées. Pouvons-nous pour autant infirmer notre hypothèse, autrement dit admettre que prendre en compte le côté affectif et développer l'imaginaire des enfants ne permettrait pas de les aider à mieux apprendre ?

Au contraire, nous croyons que Shaëlys nous rappelle qu'apprendre c'est aussi réussir et donner du sens à ce que l'on apprend. Elle est en complète réussite dans cet exercice et c'est souhaitable de renforcer l'estime de soi. De plus, au vu des différences de performances entre sa compréhension d'un écrit didactique fait par exemple pour apprendre à discriminer tel ou tel son et sa compréhension d'une œuvre authentique interrogée dans le cadre d'une discussion philosophique, nous avançons l'idée selon laquelle sa difficulté scolaire proviendrait en partie d'une incapacité à donner du sens aux apprentissages. Nous pensons que les œuvres interrogées pendant l'atelier philosophique, parce qu'elles traitent des grandes questions humaines, permettent de donner du sens au déploiement de la pensée. Finalement, Shaëlys illustre ce que Philippe Meirieu signifie lorsqu'il écrit que réussir ce n'est pas faire ce que les autres attendent mais « c'est trouver du plaisir dans la connaissance, dans la création, au service des autres et de la société. Réussir, c'est s'inventer soi-même et renouveler le monde. Et il est bien de notre responsabilité sociale de montrer que la réussite peut se construire à travers l'invention, l'imagination et l'engagement¹ ».

¹ Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir. A l'école, dans leur vie, pour le monde.* Op. cit. p. 164

D'après ces trois premières analyses de cas, il est possible d'affirmer que la mise en place d'un tel dispositif sert, en fonction des individualités, à développer la pensée en abandonnant un certain égocentrisme (Chaïma), à trouver un intérêt personnel à apprendre et y prendre plaisir (Agathe) et tout simplement à donner du sens au savoir (Shaëlys).

Finalement, ces analyses individuelles permettent de discuter du terme *mieux* dans notre problématique. En effet, prendre en compte le côté affectif et développer l'imagination des élèves à travers les œuvres pour la jeunesse permettrait de les aider à *mieux* apprendre. Nous avons mis en évidence lors de l'analyse au niveau de la classe que le dispositif et les œuvres choisies permettaient d'apprendre, c'est-à-dire voir l'émergence d'interventions élaborées à travers une pensée réflexive naissante.

Les analyses individuelles vont plus loin et permettent de rappeler que tous les élèves sont différents et entretiennent des rapports au savoir divers. Ainsi, deux élèves de niveaux scolaires équivalents peuvent-ils entretenir des rapports au savoir complètement divergents. L'enjeu ne sera donc pas le même pour eux. On peut apprendre pour de multiples raisons et ce n'est pas parce qu'il y a apprentissage qu'il y a épanouissement et émancipation.

Le cas de Shaëlys montre qu'il existe un *mieux apprendre* pour elle : c'est presque un appel lancé aux enseignants afin qu'ils lui proposent des situations authentiques et profondes pour que puisse se déployer cette formidable pensée dont elle est par ailleurs capable.

Emy :

Emy comme Shaëlys est une élève redoublante présentant de grandes difficultés scolaires. Elle a déjà effectué un premier CP sans parvenir à acquérir les rudiments de la lecture ni ceux des autres domaines. Au niveau comportemental, elle est assez colérique et supporte peu la frustration. Son rapport à l'autorité est problématique. Paradoxalement, il lui arrive de régresser en adoptant une posture de petite fille fragile. Elle oscille entre ces deux extrêmes. Avec ses parents, Emy semble considérée comme « une petite adulte ». Parallèlement, elle décrit son père comme un grand enfant qui joue le rôle de copain. Elle est admirative devant sa mère et s'identifie clairement à elle.

Durant les ateliers à visée philosophique, Emy participe beaucoup et souvent de manière pertinente. En ceci, elle se rapproche de Shaëlys. Néanmoins, nous allons voir que les ateliers à visée philosophique ont permis à Emy de mettre en évidence l'importance du corps, le corps en tant que médiation entre l'élève et l'œuvre, en tant qu'entrée privilégiée.

Emy : L'œuvre pour parler le corps

Dès le premier atelier, Emy semble troublée par le corps. Sa pensée s'en trouve d'ailleurs altérée, passant du coq à l'âne :

5. « Quand on devient adulte et qu'on fête son anniversaire, on peut rétrécir ».

A travers cette remarque, Emy montre qu'elle peine à envisager son corps de manière sereine. De nombreuses remarques sont d'ailleurs venues corroborer cette première impression.

Ainsi, dans *C'est une histoire d'amour*¹, lorsqu'a été abordée la question des origines, Emy a avancé :

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

On voit qu'Emy a été troublée par cette histoire. L'on comprend mieux pourquoi le corps n'est pas envisagé sereinement. En effet, il est associé à la mort et aux parents. D'ailleurs, Emy réitérera l'évocation de ce traumatisme durant l'atelier sur *Bébé*² à une différence près, c'est que cette fois-ci, une certaine distance se sera instaurée entre la situation et elle-même :

52. « Je ne suis pas d'accord avec Chaïma parce que des fois un bébé ça veut sortir et des fois ça a du mal à sortir et la maman à mon avis elle a peur que son bébé sorte pas ».

Cela ne représente néanmoins pas un progrès définitif car dans l'atelier traitant de *La première fois que je suis née*³, Emy fait rôder la mort près de son angoisse en essayant de comprendre pourquoi dans le titre de l'ouvrage il était question d'une seconde naissance:

84. « Peut-être parce qu'elle a dit qu'elle était née, au début elle ne respirait pas ».

Puis, quand la communauté de recherche s'empare de la question « Est-ce que c'est facile de grandir ? », elle ajoute :

54. « Moi j'ai peur de grandir parce que j'ai peur de devenir grosse ».

¹ Lenain T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. Op. cit.

² Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé*. Op. cit.

³ Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née*. Op. cit.

Ici, Emy s'identifie clairement à sa mère enceinte qui a perdu un bébé. Voilà une excellente raison de ne pas souhaiter grandir avec tout ce que cela implique dont l'acte d'apprentissage qui symbolise la croissance de la pensée, l'épaisseur de la réflexion. De plus, rappelons-nous qu'apprendre nécessite d'abandonner une conception ancienne pour en acquérir une nouvelle, pour, pourrait-on dire, se *remplir* d'une nouvelle vision du monde. Pour Emy, cela se rapporte trop à son vécu.

Son vécu, justement, comme tout enfant de cet âge, ne peut être envisagé sans le rapport aux parents. Or, les angoisses d'Emy peuvent se rapprocher d'une relation aux parents singulière. Par exemple, à propos de ce que nous héritons de nos parents, Emy indique :

6. « Moi je suis pareille que ma maman. J'ai les mêmes cheveux ».

Encore une fois, c'est le corps, l'apparence extérieure qui sert de référence à son identification.

Ce lien entre le corporel et la filiation est également présent dans une remarque concernant probablement une projection parentale délétère sur leur fille :

56. « C'est que en fait parfois, mon papa et ma maman, ils me disent que si je mange trop, je vais devenir grosse et moi j'ai pas envie de devenir grosse ».

Finalement, les œuvres ont permis de mettre en évidence une profonde angoisse du corps chez Emy : la peur de grossir, le lien avec la mort, la naissance qui rate... sont autant de raisons de ne pas souhaiter atteindre le *relief* d'une pensée formée. Mais comme nous l'a appris la psychanalyse jungienne, l'aspect négatif côtoie toujours l'aspect positif et, dans ces mouvements antagonistes, émergent un profond désir d'autonomie et une sensibilité esthétique accrue. Le corps devient un lieu de plaisir et de réception du beau.

Emy : le corps comme entrée dans l'œuvre et dans la pensée

Quand elle n'est pas submergée par ses craintes, Emy a un rapport au corps qui lui permet d'accéder aux savoirs contenus dans les œuvres tout en s'extrayant des désirs parentaux pour trouver sa propre autonomie.

Concernant l'autonomie, Emy avait exprimé l'idée qu'elle était identique à sa mère car elle avait les mêmes cheveux. Or, juste après, elle a précisé :

8. « Moi, j'aimerais bien changer ma coiffure ».

On voit poindre le désir de se libérer de cette emprise vis-à-vis du corps et notamment du corps de sa mère. Cette idée a d'ailleurs trouvé un écho lors de l'étude de *Bébé*¹ qui traite précisément de cette autonomie lorsqu'Emy s'est interrogée sur la question de savoir pourquoi le bébé pingouin n'a plus le fil qui le reliait à sa mère à la fin de l'histoire. Pour Emy :

62. « Parce que là il est relié parce la maman elle veut pas le perdre et à la fin elle se dit peut-être : *Bon ben il n'a plus besoin du fil parce qu'il sait se débrouiller tout seul* ».

Emy exprime son désir de voir sa mère lui laisser plus de liberté. D'ailleurs, lors du même atelier, elle avance :

70. « Moi je préfère être grande parce que quand je serai grande je voudrais bien avoir un appartement et je pourrais m'acheter des chiens et aussi je pourrais aller me promener toute seule ».

Puis, à la fin de l'année, Emy exprime un propos très intéressant :

105. « Y a des dessins animés où ils se fabriquent eux-mêmes des ailes avec des pétales de roses alors qu'ils ont pas d'ailes. Ils se rajoutent quelque chose pour voler ».

Emy semble avoir atteint la distance symbolique efficace pour se décentrer de son corps. Elle semble ainsi pouvoir *se réparer* elle-même, délaisser la passivité inhérente à sa relation avec ses parents qui ont peut-être reporté leur chagrin sur leur fille unique et envisager de se donner des ailes pour quitter le nid douillet familial, entendons pour quitter les lieux communs du « moi je... » et s'engager sur le chemin de la pensée. Car effectivement, jusque là, les interventions d'Emy relèvent très largement de l'égoïsme. Alors, quelles sont les *armes* d'Emy ?

Il s'agit principalement d'une sensibilité esthétique très poussée. Ce n'est d'ailleurs pas étonnant, elle qui a surinvesti le corps. Ainsi, à plusieurs reprises, Emy a engagé une discussion sur les choix d'illustrations de la part des auteurs. A titre d'exemple, dans *Ma maman*²:

20. « Je ne suis pas d'accord avec Sarah parce qu'en fait on voit ça et on voit des clous. Elle pourrait peindre ».

Ou bien :

21. « Ben là... peut-être qu'elle a oublié du blanc ».

¹ Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé*. *Op. cit.*

² Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

Dans la même optique, elle passe beaucoup de temps à s'interroger sur les trois étages de l'immeuble présenté sur la première double page de *C'est une histoire d'amour*¹. Font-ils partie du même logement ou représentent-ils trois habitations différentes ? De même, sur les illustrations de *La grande question*², Emy met au jour les choix graphiques de l'auteur. Il est donc possible d'affirmer que si son corps est source d'angoisse, il est aussi le pas de porte à une entrée dans l'œuvre. C'est d'ailleurs par cette sensibilité qu'Emy a eu accès à ce qu'aucun autre élève n'avait remarqué dans l'atelier traitant de *La première fois que je suis née*³. En effet, quand Charlotte donne la vie à son tour, l'image la présentant avec son bébé est absolument identique à l'image du début de l'œuvre où c'était elle le bébé tenue par sa mère, identique donc à ceci près que la fille de Charlotte a deux grains de beauté alors qu'elle n'en avait qu'un seul. Ce seul détail a été remarqué par Emy et a servi de point de départ à un intéressant débat sur ce que nous héritons de nos parents, problématique, rappelons-le, chère à Emy.

Conclusion globale propos d'Emy:

Emy, en grande difficulté scolaire se rapproche de Shaëlys dans ses interventions durant les ateliers : en effet, ses remarques sont souvent pertinentes et traduisent un degré de réflexion important à condition que la question du corps ne la submerge pas. En outre, l'angoisse de morcellement ou plus généralement d'image du corps inquiète clairement Emy qui lutte contre cette emprise. Parallèlement, on remarque que les fois où Emy se dégage de cette relation délétère, elle parvient à en faire un point fort et à envisager les détails de l'œuvre, notamment visuels, avec beaucoup de finesse lui permettant une entrée dans la pensée subtile.

De la sorte, Emy nous conforte dans l'idée que les ateliers à visée philosophique permettent d'exprimer avec recul (donc de se défaire peu à peu) des angoisses profondes qui permettent de révéler les aspirations de l'enfant dans le but de les renforcer. De plus, là où Agathe envisage le devenir adulte comme un problème légal de majorité, Emy, elle, le voit comme la fabrication d'une paire d'ailes qui lui permettront de prendre de l'autonomie. Ainsi, les œuvres contiennent de manière intrinsèque une différenciation affective, chacun pouvant y entrer à sa manière en fonction de son vécu, de son rapport au savoir.

¹ Lenain, T & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. *Op. cit.*

² Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

³ Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née*. *Op. cit.*

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

Pour les enseignants, ne serait-il pas pertinent de proposer des textes illustrés pour travailler sur le code ou la compréhension ? Voilà une différenciation qui tiendrait compte du lien existant entre les affects et la pensée.

Lilia :

Lilia est une petite fille agréable, qui arbore souvent un grand sourire. Elle redouble son CP et reste en difficulté. Ses difficultés se traduisent notamment par une grande lenteur. Elle semble également ne pas parvenir à se concentrer pour retenir les différents éléments d'une leçon, d'une technique ou d'une consigne. La lecture reste par ailleurs très hésitante. L'arrivée d'un petit frère en cours d'année a sérieusement perturbé le caractère de Lilia qui est devenu taciturne. Le travail s'en est ressenti. Une amélioration notoire a finalement permis à Lilia de terminer l'année dans de bonnes conditions. Nous avons choisi de présenter le cas de Lilia car les étapes décrites ci-dessus sont tout à fait visibles dans son parcours durant les ateliers à visée philosophique montrant à quel point la vie quotidienne de l'enfant et son univers affectif empiètent sur le territoire scolaire. De plus, comme Shaëlys, Lilia est d'une pertinence insoupçonnée vis-à-vis de sa réflexion métaphysique.

Lilia : de l'urgence de bien distinguer l'imaginaire de la réalité

A plusieurs reprises durant les ateliers à visée philosophique, Lilia a utilisé un argument, toujours le même, celui qui permet de justifier la présence d'un personnage, d'une scène, d'un fait etc. en avançant l'idée qu'on fait ce qu'on veut dans les histoires.

Ainsi, quand nous avons abordé la question de Jengi dans *Boubou et grand-père*¹, Lilia a suggéré :

3. « En fait on fait ce qu'on veut dans une histoire. Ils inventent et après ça peut exister pour de vrai ».

¹ Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

On observe néanmoins que cette tentative de cloisonnement entre le monde de la fiction et la réalité échoue partiellement dans le sens où elle indique qu'une chose inventée (donc irréaliste) peut finir par exister. Il y a, là-dessous, la question de savoir s'il est possible de soumettre la réalité à ses désirs comme peut-être de souhaiter que ce petit frère ne vienne pas prendre la place de Lilia dans le schéma familial.

C'est ensuite lors de l'atelier sur *Jojo la Mache*¹ que Lilia réitérera cette intervention en avançant :

17. « Dans les histoires, on fait ce qu'on veut. Comme dans *L'arbre sans fin*, quand ils se séparent, il pleut. Et quand la petite fille se transforme en goutte ».

Lilia convoque le réseau. Cela indique qu'elle est très attentive à cette question. Ce n'est d'ailleurs pas tant la mort qui l'intéresse mais cette idée de séparation et toujours en se demandant ce qui relève d'un registre ou de l'autre. Notons également que les interventions de Lilia ont été bien plus nombreuses lors de l'étude des albums portant sur la famille. A nouveau, cela est un indice de ce qui porte le désir de savoir de Lilia.

Enfin, le dernier recours à cet argument est intervenu lors de l'atelier qui a suivi la lecture de *Bébé*² lorsque Lilia remet en question la capacité à parler de bébé :

34. « Je voulais poser une autre question : en fait c'est par rapport à des histoires, c'est-à-dire qu'on fait ce qu'on veut dans des histoires parce que les bébés ils parlent pas en vrai ».

A nouveau Lilia interroge l'univers fictionnel et, à travers lui, probablement son propre univers, encore relativement indifférencié du fait de son âge et de l'épreuve de fraternité à venir. Lilia nous rappelle que les obstacles affectifs orientent les lectures par un mécanisme de projection. Lilia éprouve sûrement un désir inavoué de ne pas voir naître ce petit frère car elle craint l'abandon et la perte d'amour de ses parents. Ce genre de désir, néanmoins, s'accompagne toujours d'une culpabilité angoissante. On pourrait alors considérer cette obsession à vouloir distinguer le faux du vrai comme une porte de sortie qui viendrait expliquer pourquoi deux mouvements complètement ambivalents se côtoient sans jamais pouvoir coexister en tant que tels. En revanche, l'existence de deux mondes distincts bien qu'en étroite relation permet d'intégrer cette ambivalence à la personnalité et, ainsi, l'enrichir. On voit bien que l'affect oriente l'apprentissage lequel peut se voir facilité ou, au contraire, empêché lorsqu'est appréhendé un obstacle.

¹ Douzou O. *Jojo la Mache*. *Op. cit.*

² Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé*. *Op. cit.*

Le cheminement de Lilia vis-à-vis de cette problématique est d'ailleurs tout à fait intéressant. De la sorte, Lilia commence par une remise en cause des fonctions parentales. Dans *Ma maman*¹, elle indique que la mère n'est pas la plus forte du monde mais que son fils tend à le croire car il l'aime. Implicitement, Lilia comprend que l'amour peut distordre la réalité. Cela résonne encore avec sa préoccupation. Par la suite, avec beaucoup de lucidité et de finesse, elle ajoute que les parents ne sont jamais les plus forts mais que les enfants, surtout s'ils sont petits, ont besoin d'y croire. Encore une fois, on voit que l'appréhension d'une œuvre et sa compréhension fine dépendent de ce que la sphère affective est capable d'envisager, de créer.

Grâce à cette remise en question du rôle des parents, Lilia est alors parvenue à évoquer une autre idée lors de l'étude de *La grande question*². En effet, et alors que la communauté de recherche se demandait si l'on pouvait décider de tout quand on était adulte, Lilia a exprimé l'idée suivante:

20. « Mais des fois, c'est pas eux qui décident. Ma maman, elle voulait une fille et le docteur il a dit que c'était un garçon ».

La référence à cette situation dérangement de l'arrivée d'un petit frère permet à Lilia de désidéaler la toute-puissance supposée des adultes et, par ce mécanisme de projection, la sienne propre.

Ensuite, lorsqu'a émergé la question du statut d'adulte, Lilia a dit :

21. « En fait, on est des bébés et après on grandit et on vit d'abord chez les papas et les mamans. Ils s'occupent de nous. Puis après on grandit, on grandit, et après c'est à notre tour ».

Puis à la suite :

24. « Des fois, y a des parents qui disent : *Maintenant, t'es un grand ou une grande, tu te débrouilles*. Des fois, on apprend à se laver et après on sait faire ».

Ces deux interventions signent l'existence d'une parole libérée, témoin d'une pensée clarifiée : Lilia a retrouvé la possibilité de se projeter et évoque même une idée profonde, celle de l'infini des générations. Comme un clin d'œil à notre travail, Lilia évoque une situation d'apprentissage (apprendre à se laver) pour illustrer sa vision de ce que représente grandir pour elle.

¹ Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

² Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

Peut-on affirmer que Lilia a définitivement résolu cet obstacle subjectif qu'est l'arrivée de son petit frère ? Non, bien entendu car le problème doit s'approprier selon différents angles. Ainsi, dans *Vrrr...*¹, Lilia fait surgir une nouvelle contradiction en exprimant :

39. « Je voulais faire un bisou à maman mais je voulais jouer ; je peux pas faire deux choses en même temps ».

La jeune fille soulève ici les deux mouvements contraires révélés par l'œuvre : grandir et rester un bébé. Puis, juste après, elle ajoute :

41. « Quand ce sera à nous d'être papas et mamans, quand les parents ils seront grands-pères et grands-mères, on est toujours leur bébé ».

Cette dernière intervention représente une sorte de compromis à la contradiction précédente : même adulte, on peut rester le « bébé » de ses parents grâce au langage. Elle ajuste encore son propos lorsqu'elle exprime à propos des parents :

42. « Ils nous aiment et ils nous disent qu'ils nous aiment et quand ils nous fâchent, ça veut pas dire qu'ils nous aiment pas. Ils nous aiment toujours ».

Le compromis a trouvé une bonne distance : il ne s'agit pas uniquement de rester un bébé même si ce n'est qu'un acte de langage mais de comprendre que l'amour porté par les parents perdure malgré les changements inhérents à la vie.

Conclusion globale à propos de Lilia:

Il est frappant de comparer parallèlement le comportement dans la classe de Lilia au fil de l'année et l'évolution de ses interventions dans les ateliers à visée philosophiques : petit à petit, ses tourments liés à son nouveau rôle de grande sœur se sont estompés en trouvant des voies d'expression. De là, la pensée s'est libérée jusqu'à atteindre un degré de questionnement très important : 36. « Est-ce qu'on était dans le ciel avant de naître ? »

Lilia fait partie de ces élèves qui ont besoin de passer par le concept pour pouvoir dépasser des préoccupations personnelles qui ne trouvent pas de voies d'expression sans cela. Cela implique qu'il soit nécessaire de proposer des supports riches et authentiques. Le désir de savoir de ces enfants est exigeant et ne se contentera pas d'un outil unilatéralement didactique.

¹ Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr... Op. cit.*

Finalement, les analyses qualitatives au niveau individuel sont cruciales et indiquent que tous les élèves, malgré leurs profils différents, ont à apprendre des ateliers à visée philosophique interrogeant des albums jeunesse : l'élève en difficulté trouvera un appui considérable pour développer sa pensée en toute sécurité, les élèves performants pourront développer quant à eux un rapport au savoir authentique en prenant du recul vis-à-vis des contraintes extérieures. Enfin, ce dispositif permettra à certains élèves, même en grande difficulté, de se révéler au grand jour comme êtres désirant faire partie de l'aventure humaine, l'enjeu pour eux étant simplement de trouver la bonne entrée.

D'ailleurs, ces analyses questionnent également la problématique de l'apprentissage. Qu'est-ce qu'apprendre et comment apprend-on ? Nous avons ainsi vu qu'Emy, en accord avec ses problématiques personnelles, privilégiait une entrée sensorielle dans l'œuvre. Cette voie lui permettait d'une part d'exprimer son tourment et, d'autre part, de le penser et le transcender jusqu'à atteindre une sensibilité esthétique très importante, bref, de sublimer. Lilia, à l'inverse, présente des facilités à conceptualiser (à condition que le support soit riche). Cela lui permet de dépasser des problématiques personnelles qui trouveront une voie d'expression. Voici donc deux stratégies différentes pourtant prises en charge par le dispositif des ateliers à visée philosophique. C'est ce qui nous fait penser qu'intrinsèquement, il existe une différenciation affective rendue possible par les œuvres d'une part et le dispositif groupal d'autre part. Cette différenciation affective signe la richesse d'une telle démarche. Les enfants sont à la fois considérés individuellement du fait des différentes entrées qu'offre le dispositif, les œuvres et les thèmes abordés et à la fois envisagés comme membres d'une culture et plus largement de l'espèce humaine grâce à nouveau au dispositif, aux œuvres et aux thèmes abordés.

Il est urgent de redonner de la saveur aux savoirs. Cela n'a d'ailleurs rien d'insurmontable. Il suffit de donner à goûter aux enfants ces mystères qui ont taraudé partout et de tous temps les êtres humains et dans lesquels s'inscrivent leurs propres problématiques quotidiennes et personnelles. Parfois, ces dernières semblent insurmontables car l'être humain, jeune qui plus est, présente cette tendance à rester fasciné par ce qui le dérange mais dès qu'elles sont mises en relief, dès que leur lien avec l'universel est rétabli, alors la pensée trouve la voie de l'autonomie et du devenir soi. C'est dans cet espace tiers, entre le trop individuel et le tout universel, qu'émerge la pensée scolaire, philosophique, humaniste.

Conclusion de cette partie :

On peut dire que Chaïma, Agathe, Lilia, Shaëlys et Emy ont vécu une expérience commune. En effet, chacune d'elles a dû dépasser un état pour en atteindre un autre. Cela reste l'invariant de cette démarche : sortir des sentiers battus pour rencontrer l'altérité d'une idée ou d'une rencontre. Cela a pu générer des angoisses, par exemple chez Emy dont la problématique corporelle a fait surface ou pour Chaïma qui a dû « poser » un cadre de référence (la situation d'une lecture en maternelle) pour évoquer une question angoissante comme celle de la mort. C'était alors, dans ces cas-là, la « composante identitaire du rapport au savoir¹ » développée par Françoise Hatchuel qui était convoquée empêchant la conceptualisation et l'apprentissage à proprement parler. Néanmoins, près de ces angoisses apparaissaient souvent des émotions, lesquelles étaient palpables lorsque le ton de l'élève changeait ou quand elles étaient franchement exprimées. Il y a eu des rires pour *Mon papa*², de la tristesse pour *Quand je ne serai plus là*³, de la colère dans les nombreux débats. Ainsi, cette composante identitaire, si elle ne peut représenter une fin en soi, reste un puissant levier d'accès aux œuvres et aux émotions qu'elles suscitent. Et comme ces émotions engendrent ensuite une réflexion qui sera partagée avec les autres membres du groupe, alors on peut les rapprocher des « émotions démocratiques⁴ » évoquées par Martha Nussbaum qui permettent, selon elle et parce qu'elles autorisent que se développe une forme d'empathie et d'esprit critique non dénué d'affects, de former le futur citoyen.

Autrui est donc un élément crucial pour que puissent s'exprimer les émotions et qu'une réflexion partant d'elles ait lieu. Si je reste seul face aux émotions suscitées par la lecture d'une œuvre, je risque de m'enfermer dans une lecture univoque qui me conforterait dans ce que je suis et pense déjà. Au contraire, l'Autre, qui accueille mon émotion ou ma pensée permet de la rendre légitime et, en partageant sa propre vision qui peut être différente

¹ Nous faisons référence aux écrits de Françoise Hatchuel déjà évoqués. La composante identitaire du rapport au savoir ne permet pas la conceptualisation car elle est trop liée à la situation d'apprentissage ou la situation personnelle. Voir à ce propos : Hatchuel, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. (1^{ère} éd. 2005). Paris : Editions La Découverte, p. 41

² Browne, A. *Mon papa*. *Op. cit.*

³ Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

⁴ Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^{ème} siècle ?* Paris : Climats, introduction

de la mienne, il m'oblige à donner une profondeur à ma subjectivité dont je n'aurais pu soupçonner l'existence seul. C'est le sens de l'apparition de tous ces débats durant les ateliers à visée philosophique. En ouvrant le débat avec autrui, la pratique des ateliers philosophiques à partir d'albums permet en somme de supporter l'intrication individuel/collectif dont Tobie Nathan note l'importance pour la construction d'un individu et d'une société¹.

De même, la réflexion groupale engendrant un dynamisme qui amène d'un point initial à un point final, parfois identique au premier, parfois différent mais toujours avec l'enrichissement affectif et intellectuel qu'aura permis le dispositif, rapproche ce dernier d'un rituel initiatique moderne. Un tel rite possède les caractéristiques des rites ancestraux.² En effet, comme nous l'avons déjà évoqué dans la partie théorique, Arnold van Gennep a mis en évidence trois étapes dans la plupart des rituels initiatiques. On peut rapprocher ces trois étapes du dispositif des ateliers à visée philosophique : la séparation du milieu familial tient à la situation-même où les enfants sont à l'école. De plus, symboliquement, ils découvrent une nouvelle œuvre, ce qui représente toujours un certain risque. Ensuite, vient le moment où l'angoisse prime et où le corps est marqué. Or, comme le montrent les analyses qualitatives des propos d'Emy et de Chaïma, le dispositif est un appel à découvrir sa propre part obscure³. Enfin, quand les étapes ont pu être dépassées avec succès, alors il a été possible d'observer une certaine jubilation collective à se réunir et se mettre d'accord sur une question. Ces moments, même s'ils sont rares, se reconnaissent à l'attention extrêmement soutenue de tous les élèves sans exception. Le temps paraît suspendu. Il se passe quelque chose. C'est ce qu'il était possible de ressentir quand Lilia a questionné nos origines en demandant où se trouve un être avant de naître. Ainsi, d'un départ égocentré et angoissant on aboutit en se penchant de plus près sur chacun des élèves à un état élaboré contenant les questions les plus existentielles, celles qui libèrent la pensée et l'imaginaire tout en enrichissant la proximité de l'enfant. Car en effet, un blocage de type affectif peut empêcher un raisonnement d'émerger. Nous l'avons vu avec Chaïma qui, lors de l'étude de *Quand je ne serai plus là*⁴ commence par exprimer une angoisse vis-à-vis de la question de la mort. Or, cette angoisse a des

¹ Pour rappel, Tobie Nathan a écrit : « On peut même dire que les deux propositions *L'homme est un être de culture* et *L'homme est un être doué de psychisme*, sont rigoureusement équivalentes». (Nathan, T. (1992). *Traité d'ethnopsychiatrie clinique. La folie des autres*. Paris : Dunod, p. 29)

² Van Gennep, A. *Les rites de passage*. *Op. cit.* pp. 35-38

³ Emy éprouve une grande difficulté à habiter son propre corps et à l'envisager sereinement. Quant à Chaïma, elle expose une certaine ambivalence angoissante vis-à-vis de sa mère, entre désir de s'émanciper et impossibilité de s'en défaire.

⁴ Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

répercussions visibles sur les structures langagières de Chaïma qui sont alors appauvries, répétitives¹ et déniaient une certaine réalité en ne respectant ainsi pas l'œuvre². A l'inverse, quand une solution a été trouvée grâce à l'œuvre ou la discussion avec les autres, alors la pensée se dévoile, structurée et riche. Ainsi, quand Chaïma comprend que Lisa peut imaginer des objets ou des personnes absentes, alors elle utilise des structures langagières élaborées de type *Si...alors* qui signent en parallèle un déblocage affectif et une pensée rendue disponible à nouveau.

De la sorte, on peut avancer que l'imaginaire est cette dimension activée par la littérature de jeunesse qui permet de trouver des solutions à nos blocages réels grâce à la possibilité, décuplée par la dimension groupale, d'explorer d'autres possibles. C'est ce qui a d'ailleurs fait dire à Georges Jean que :

« [...] le langage qui exprime l'imaginaire, sous forme de contes, de comptines, de poèmes, devient une sorte d'objet transitionnel dans la mesure où il est en même temps émanation de notre être et hors de notre être. Comme si l'imaginaire, lorsqu'il exprime le plus intimement notre moi, se projetait en même temps plus efficacement et dans les autres « moi ». Une pédagogie de l'imaginaire est bien une pédagogie transitionnelle, cultivant l'individu dans sa relation avec lui-même et avec le monde extérieur³ ».

L'enfant, grâce aux fictions et aux autres, interroge son intimité tout en complexifiant sa réflexion et en enrichissant son langage. On assiste ainsi à une véritable initiation scolaire où les messages ne sont pas transmis à l'identique et leur remise en cause taboue. Au contraire, l'initiation se fait par et grâce à la possibilité d'interroger ce qui a toujours posé question. On assiste donc à une véritable « rupture et (une) transgression dans le sens où l'enfant est amené à découvrir par lui-même d'autres mondes que le monde dont il est le centre⁴ ».

L'enjeu est immense car il s'agit de former des citoyens et individus éclairés et de les aider passer le « stade de la latence⁵ » en étant à la fois respectueux des traditions tout en

¹ Comme cette histoire qu'elle raconte à deux reprises de la lecture d'un album sur le thème de la mort en maternelle

² Par exemple, quand elle sous-entend qu'Auguste vit toujours réellement alors qu'il n'est plus.

³ Jean, G. *Pour une pédagogie de l'imaginaire. Op. cit.* p. 12

⁴ *Ibid.* p. 14

⁵ Nous faisons référence aux travaux de Gabrielle Rubin (*Le déclin du modèle œdipien. Op. cit.*) Selon l'auteure, il y aurait une corrélation entre le développement affectif d'un individu et le développement des sociétés. Ainsi, on retrouverait des caractéristiques communes entre la société moderne occidentale et le stade de la latence chez l'enfant de 7 ou 8 ans : les relations verticales sont pour un temps délaissées et investissent l'horizontalité des

interrogeant ces dernières dans une perspective dynamique de liberté pour poursuivre le processus d'autonomisation.

pairs. Cette période est l'occasion de se tourner vers le monde extérieur et de le comprendre mais elle présente le risque de se perdre dans des identifications aux pairs qui peuvent empêcher l'accès à l'autonomie.