

## **Philosopher à partir d'œuvres pour la jeunesse pour redonner de la « saveur aux savoirs »**

L'enfant dès son plus jeune âge serait porteur d'interrogations existentielles, métaphysiques. De plus, nous avons mis en évidence la nécessité de prendre en compte l'aspect affectif d'un élève qui est aussi un enfant. Enfin, nous avons tenté d'en savoir plus quant à la nature de l'intrication qui existe entre les apprentissages au sens où on entend ce terme couramment et cet affectif plus irrationnel du domaine de l'imaginaire, des peurs, des angoisses, de l'universel, le tout regroupé dans ce que Charlot a nommé « le rapport au savoir<sup>1</sup>. » Finalement, nous allons nous demander ce que l'on transmet à un enfant lorsque nous lui lisons une histoire et comment lui-même reçoit cette œuvre en tant que sujet porteur d'interrogations métaphysiques. Les tensions problématiques seront donc celles de l'individuel/collectif et de l'imaginaire/réalité. Il s'agira tout d'abord de questionner ce lien qui peut se faire entre la nécessité pour les enfants dès le plus jeune âge de poser des questions existentielles et la pratique de la philosophie qui représente un cadre pour accueillir ces questions tout en leur proposant la capacité d'en débattre. Cela amènera ensuite une réflexion quant à ce qui, dans les fictions, permet d'engendrer une discussion philosophique et ainsi provoquer l'émergence d'une pédagogie de la question, apte à prendre en compte les changements structurels actuels tels qu'ils ont été évoqués précédemment pour permettre à l'enfant de se construire et de mettre de la distance entre ce qui le subjugue et qu'il devra d'une certaine manière éloigner pour devenir homme et lui-même.

Avant tout, il faut poser la question avec Edwige Chirouter qui, dans son ouvrage *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*<sup>2</sup>, se demande : les enfants peuvent-ils philosopher ? L'auteure nous rappelle qu'il ne suffit pas de discuter d'un thème philosophique pour philosopher. En effet, philosopher impliquerait une rigueur intellectuelle et des compétences spécifiques. Michel Tozzi, cité par Edwige Chirouter résume ces compétences à trois exigences :

---

<sup>1</sup> Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos

<sup>2</sup> Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Hachette, p. 18

- « - problématiser (être conscient des enjeux de la question posée, être capable de déterminer quels sont les présupposés et les conséquences des idées énoncées) ;
- conceptualiser (définir ce dont on parle, se mettre d'accord par exemple sur ce que l'on entend par « liberté » ou « amitié ») ;
- Argumenter (justifier son propos par un exemple, un contre-exemple, un raisonnement logique, une démonstration)<sup>1</sup>. »

Cela implique donc qu'il faille apprendre à philosopher. Alors pourquoi s'obstiner à mettre l'enfant dans une telle démarche *a priori* bien trop complexe pour lui ? Karl Jaspers dans *Introduction à la philosophie* avance que la plupart des questionnements des enfants sont des interrogations philosophiques<sup>2</sup>. Et, comme le souligne Boimare, ne pas apporter d'outils à l'enfant pour l'aider à faire avec ces questionnements entraîne l'angoisse et la peur avec comme conséquence d'empêcher l'apprentissage de notions nouvelles. C'est aussi dans ce sens que va Pierre Hadot lorsqu'il nous apprend que « la pratique de la philosophie est un effort pour prendre conscience de nous-mêmes, de notre être-au-monde<sup>3</sup> », condition pour l'accès à une construction identitaire efficace, éloigné de toute forme d'aliénation ou de manipulation.

Ainsi, cette pratique de la philosophie en classe intéresse grandement notre propos car elle est à même d'accueillir les interrogations des élèves dans un processus de rencontre avec autrui où la parole de chacun est considérée. Philosopher, ce serait tout sauf donner des réponses « d'adultes » toutes faites, parfaitement subjectives et potentiellement aliénantes mais, au contraire, amener l'enfant à considérer ses interrogations en l'aidant à construire des outils qu'il intériorisera peu à peu. Et pour Anne Lalanne, l'enjeu est immense : il faut permettre de mettre en mots sa pensée car tant qu'elle n'est pas mise en mots, elle n'existe pas : parler pour exister<sup>4</sup>. Il s'agit donc ici de redonner la part belle au langage dans la classe, non pas seulement le langage dont il faudrait « simplement » saisir la mécanique mais surtout le langage qui fonde l'humanité de l'être.

Cela dit, on sait que l'enfant d'âge scolaire, celui qui nous intéresse ici, est encore très dépendant de son expérience personnelle. Il éprouve également des difficultés pour accéder à

---

<sup>1</sup> Tozzi, M. (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire*. CRDP Languedoc-Roussillon, cité in Chirouter, E. *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. *Op. cit.* p. 19

<sup>2</sup> Jaspers, K. (2001). *Introduction à la philosophie*. (1<sup>ère</sup> éd.1966). Paris : Plon, idée générale

<sup>3</sup> Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Paris : Gallimard, p. 37

<sup>4</sup> Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Paris : E.S.F., p. 45

une forme d'abstraction. C'est la raison pour laquelle il paraît difficile de partir d'une question très abstraite pour engager un travail philosophique

C'est là qu'intervient la littérature de jeunesse. En effet, pour Edwige Chirouter, le texte littéraire est un support privilégié pour apprendre à philosopher. L'enfant, justement du fait de sa difficulté naturelle à sortir de sa subjectivité avec tout ce que cela implique lorsque cette dernière est teintée de souffrances parfois immenses liées à son début de vie personnelle, ne peut s'en défaire. A cela, vient s'ajouter une expérience du monde forcément limitée. C'est pourquoi, il faut lui donner des outils qui l'amèneront progressivement à affiner son raisonnement et à l'émanciper de son seul point de vue tout en prenant appui sur ce qu'il sait du monde, de son monde. Or, la littérature de jeunesse ne se contente pas de déformer la réalité (caractéristique nécessaire pour se développer) mais la révèle dans ce qu'elle a de plus profond. En effet, toujours selon l'auteure, « elle établit un pont entre l'expérience singulière – qui, par son caractère trop intime, empêche la prise de recul et l'analyse – et le concept – qui, par sa froideur, peut nuire à l'implication personnelle<sup>1</sup> ».

Cette médiation culturelle implique une rencontre entre l'enfant et l'œuvre. Ainsi, d'un maître qui déverse son savoir chez un enfant passif dans une position frontale et verticalement hiérarchisée, l'on passe à une démarche plus horizontale où le maître provoque des rencontres dont il se porte garant et dont les enfants pourront extraire des vérités les concernant, concernant le monde et ses grands questionnements, tout cela en fonction de leurs problématiques du moment. Comme le dit Astolfi, il s'agit d'exposer la classe aux savoirs plutôt que d'exposer des savoirs à la classe<sup>2</sup> : cela revient à renoncer à des conceptions simplistes de la transmission, confondant enseigner et apprendre, accomplir une tâche et atteindre un objectif, se focaliser sur les bases, les prérequis, la motivation des élèves. Le maître joue ici le rôle de médiateur. Il est un guide, garant des règles qui permettront cette rencontre en toute sécurité. Il n'est pas non plus un psychanalyste qui interpréterait les propos qui feraient surface en lien avec les vies singulières de ses élèves car sa position de médiateur l'en empêche, ce n'est pas son rôle. Mais alors, qu'est-ce qui, dans la littérature enfantine, permettrait à l'enfant singulier de se construire en tant qu'être humain autonome et épanoui, le tout dans un cadre scolaire ? De plus, pourquoi pourrait-on dire que cette littérature est savoureuse, qu'elle donne envie d'y goûter ? Edwige Chirouter écrit que :

---

<sup>1</sup> Chirouter, E. *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. *Op. cit.* p. 21

<sup>2</sup> Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : E.S.F., idée générale

« [...] la fiction littéraire nous permet de penser la condition humaine donc de nous penser nous-mêmes parce qu'elle représente la possibilité démultipliée d'expériences exemplaires et signifiantes sur la ou les vérité(s) du monde. Elle constitue à ce titre une expérience vivante, authentique, singulière et universelle à la fois, par laquelle les hommes vont pouvoir appréhender le réel. La fiction permet d'expérimenter de nouveaux rapports au monde. Elle apporte des nouveaux points de vue inédits. Je peux vivre à travers un roman des expériences que je ne connaîtrai jamais dans la vie réelle. Elle m'ouvre ainsi à tous les possibles. L'imaginaire est comme un immense laboratoire où les hommes peuvent modeler, dessiner, redessiner à l'infini les situations, les dilemmes, les problèmes qui les travaillent. Dégagé des contraintes du réel empirique, des lois de la physique et même des lois de la morale et de la justice, la fiction me permet de vivre par procuration ce que le réel, seul, ne me permettra jamais de vivre : écrivain et/ou lecteur je peux commettre un meurtre et, comme dans *Crime et Châtiment*, expérimenter de l'intérieur les tourments du remords. Je peux devenir invisible, comme le berger Gygès<sup>1</sup> du mythe de Platon, et expérimenter la possibilité infinie de la transgression de la Loi et des règles du Bien et du Mal. La fiction littéraire n'est donc pas seulement de l'ordre de l'imaginaire, mais elle dispose aussi d'une fonction référentielle qui dévoile des dimensions insoupçonnées de la réalité<sup>2</sup> ».

On voit donc que la littérature représente une médiation, certes, mais une médiation qui se situe exactement là où le bât blesse pour les enfants d'aujourd'hui qui ne savent plus - et qui ne sont plus aidés à - établir des couples antagonistes pour se construire. La littérature de jeunesse s'est donné comme défi de taille d'aider à concevoir le couple crucial réel/imaginaire si important pour accéder à la capacité de mettre de la distance entre soi et un réel trop pauvre et angoissant tout en activant un imaginaire créatif à même d'apporter des solutions nouvelles et un apaisement. Jérôme Bruner souligne également cette caractéristique de la littérature et va même plus loin lorsqu'il écrit :

« La fiction crée des mondes possibles, mais ils sont extrapolés à partir du monde que nous connaissons, aussi éloignés qu'ils en puissent paraître. L'art du possible est bien périlleux. Il s'appuie sur le monde qui nous est familier, nous le rend suffisamment étranger pour que nous soyons tentés de nous réfugier dans un autre monde possible, qui se situe bien au-delà de ses limites. C'est à la fois un réconfort et un défi. Au bout

---

<sup>1</sup> Vallée, C. & Schepers, J. (2010) *L'anneau de Gygès*. Paris : Editions du Cheval Vert

<sup>2</sup> Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Hachette, p. 22

du compte, la fiction a le pouvoir de bousculer nos habitudes à l'égard de ce que nous tenons pour réel, ce que nous considérons comme étant la norme<sup>1</sup> ».

Ainsi, comme l'indique Bruner, un récit laisse croire que l'on peut échapper à la réalité mais nous ramène toujours à notre réalité en nous la donnant à voir sous un autre jour. Nous retrouvons cette fois-ci les caractéristiques du rituel initiatique qui permet à l'individu de passer d'un état à un autre plus évolué, ayant enrichi le premier et amené une compréhension éclairante sur soi. La différence, c'est qu'avec la littérature utilisée comme médiation culturelle dans une perspective philosophique et groupale, le rituel n'est plus seulement opérant psychologiquement mais il permet aussi et surtout de donner du sens à la vie, ce qui est tout à fait jubilatoire.

D'un point de vue purement psychanalytique, Serge Tisseron, passe par l'explication de la genèse de notre croyance envers les images pour tenter de comprendre cette possible jubilation envers la fiction. En effet, il nous explique que trois sources principales interviennent :

« - Nous avons tendance à croire ce que nous voyons parce que le désir de savoir, chez l'être humain, est inséparable de celui de se donner des images. Le désir de se donner une image (le bébé qui hallucine le sein, l'objet manquant), est aussi inséparable de celui de commencer à maîtriser le monde et l'illusion où nous sommes de croire que les images disent la vérité est une sorte de tribut quotidien payé à ce premier service qu'elles nous ont rendu... au risque de nous y faire parfois adhérer sans réserve.

- La deuxième raison concerne le narcissisme, et précisément l'image de soi. Voir une image réactive, pour chacun d'entre nous, des enjeux du côté de la découverte de l'image de soi dans un miroir. Quand nous avons découvert celle-ci pour la première fois, nous avons été terrifiés et fascinés. Nous avons hésité puis avons accepté que finalement c'était bien nous. Ce choix a bien entendu eu des conséquences très positives sur notre développement mais la tendance que nous avons de lui rester fidèle nous pousse parfois à endosser des identités d'images qui ne correspondent pas ni à ce que nous sommes réellement ni à affronter les situations de la vie.

---

<sup>1</sup> Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris : Retz cité in Chirouter E., *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Op. cit. p. 23

- La troisième raison correspond à notre appartenance au groupe : chaque spectateur qui adhère à une image est toujours porté par le désir de faire partie de la collectivité de tous ceux qui y croient ensemble<sup>1</sup>. »

Finalement, Les images que nous voyons n'ont donc jamais seulement des enjeux de signification, elles ont toujours au moins trois autres fonctions à notre insu : elles nous confortent dans l'idée que nous avons eu raison de désirer voir pour savoir, et cela résonne bien entendu avec la curiosité sexuelle infantile qui continue d'habiter chacun d'entre nous. Elles nous assurent de notre intégrité narcissique. Et enfin elles nous sécurisent sur notre appartenance à un groupe. C'est la raison pour laquelle il nous semble pertinent de proposer des albums aux enfants de CP.

Pour conclure cette partie, l'on pourrait dire que d'une manière générale, la littérature permettrait de faire lien à l'école. En effet, les œuvres pour la jeunesse présentent les caractéristiques d'être porteuses à la fois d'expériences singulières auxquelles les élèves pourront s'identifier et à la fois du concept qui dépasse ces mêmes expériences en ce qu'elles en diffèrent nécessairement puisqu'elles sont extérieures à lui et qu'elles amènent une réflexion. Ainsi, la littérature remplit parfaitement ce rôle que devrait avoir l'école selon Michel Fabre d' « ancrer le programme dans l'expérience et moduler l'expérience par le programme<sup>2</sup> », le programme étant ce document qui énonce les compétences visées, les concepts abordés de manière discontinue. En effet, comme le dénonce Jean-Pierre Astolfi, « en rester à l'ancrage psychologique conduit certes à intéresser l'élève aux tâches scolaires, mais sans garantie qu'il accédera ainsi à des savoirs qui restent cachés (comme une pépite invisible au sein de sa gangue). Se focaliser inversement sur la discontinuité épistémologique risque de lui désigner de loin les savoirs exigés, mais sous une forme qui reste inaccessible (comme un mirage hors de la réalité)<sup>3</sup> ». En d'autres termes et d'un point de vue plus global, la littérature de jeunesse, parce qu'elle implique à la fois le narcissisme et le sentiment d'appartenance à un groupe, permet, à condition qu'elle ne soit ni réduite à un support de compréhension de texte ni à un plaisir complètement gratuit, d'introduire dans la zone 2 de Lévine et Dévelay une réflexion de type philosophique à partir des problématiques soulevées par l'œuvre. En effet, la philosophie questionne ce qu'il y a de plus profond en l'être humain

---

<sup>1</sup> Tisseron, S., *Les bienfaits des images. Op. cit.* pp. 210 - 212

<sup>2</sup> Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole.* Paris : PUF, p.63

<sup>3</sup> <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-saveur-des-savoirs> (interview de Jean-Pierre Astolfi. Propos recueillis par Florence Astincaud en mai 2005)

et l'amène à poser des questions existentielles. En outre, la fiction présente une situation qui ramène toujours plus ou moins le lecteur à sa réalité. De cette tension entre la réalité, l'imaginaire et la possibilité de poser ces grandes questions en groupe, naîtront, nous le pensons, les compétences d'argumentation, de problématisation et de conceptualisation décrites par Michel Tozzi au début de cette partie.

Nous allons maintenant interroger les psychanalyses plutôt d'obéissance freudienne et jungienne afin de rendre plus précise cette question de la réception de l'œuvre à divers niveaux. Cette partie se voudra moins théorique car elle commencera à « redescendre » vers la situation concrète de notre expérimentation en s'intéressant aux enfants de CP. Parfois, il sera fait allusion à l'adolescence car, rappelons-le, cette phase cruciale de la vie est largement déterminée par les petits passages ou initiations antérieures dont ceux qui constituent les premiers âges à l'école élémentaire.