

## **L**a mise en discussion

### **Les supports**

Si la discussion motive les élèves, comment motiver une discussion? Cet ouvrage fait la part belle aux textes littéraires, mais il convient de rappeler que la question des supports ne se limite pas à ce type d'écrit, et que la DVP comme la DVL peuvent tirer parti d'autres lanceurs pour des prises de parole organisées qui prennent en compte les problèmes que nous venons d'énoncer.

### **Avec ou sans texte**

On rappellera qu'une information suffit à initier une discussion à visée littéraire (l'annonce d'un festival du livre: Montreuil; la parution d'un ouvrage fortement médiatisé: le dernier *Harry Potter*; la parution d'un film tiré d'un texte connu: *Le Petit Poucet*) et que l'actualité quotidienne proche (événement dans la classe, la cour de récréation, la ville) ou distante (nouvelles du monde transmises par la télévision, la radio) fournit constamment matière à la pratique de la parole citoyenne.

Dans cette perspective, une image, une photographie de presse, une affiche présentant une manifestation, un livre, un film, une publicité, sont aussi des supports de discussion efficaces parce qu'ils permettent de réfléchir aux processus d'acculturation.

On notera alors que l'exercice consiste avant tout à répondre de manière concertée et raisonnée à la pression médiatique pour une mise à distance critique indispensable. Ce travail réactif, réservé aux « marges » de la vie de la classe est essentiellement oral. Difficile à gérer – part de l'émotionnel dans le cas de conflits ou d'incidents internes, pauvreté de l'argumentation, risque de digression –, il demeure cependant un enjeu langagier intéressant. Mais le texte n'est pas loin, qui permet – en amont, pendant ou après un premier échange – de nourrir l'information et l'argumentation, de proposer des points de vue différents, de traiter autrement le problème envisagé. On pense à la presse écrite dans sa pluralité d'opinion, aux écrits documentaires qui offrent un recul critique nécessaire à la construction des savoirs (11 septembre, tsunami, manifestations de la violence scolaire, etc.).

### **Avec un texte autre que littéraire**

Les textes documentaires largement utilisés dans les classes (Histoire, Géographie, Sciences, Technologie) comme supports didactiques, peuvent aussi dans le cadre d'une approche transversale de la langue, donner lieu à des discussions sur les problèmes de société et d'environnement. Il s'agit alors de se décentrer en partie de la discipline pour tirer les conclusions « philosophiques » de telle ou telle réalité scientifique – la question de l'eau dans le monde, le traitement des déchets, les énergies alternatives – ou d'envisager, dans une discussion préalable à une production d'écrit, le potentiel littéraire d'une découverte technologique ou d'une période – travail sur le roman historique, la science-fiction, la nouvelle.

Mais en parlant de textes autres que littéraires, on voudrait ici évoquer la question des extraits de manuels, pourtant souvent issus de véritables textes de littérature de jeunesse mais qui, pris dans l'apparat pédagogique de l'ouvrage, sont difficilement perçus comme tels. L'exemple des contes est sur ce point édifiant : l'analyse des activités proposées dans la plupart des manuels montre le caractère réducteur de la lecture proposée. Les apprentissages concernent l'écriture du conte uniquement envisagée dans ses dimensions techniques et ne laissent aucune place, sinon de manière implicite, aux enjeux du texte, aux effets qu'il produit, aux intentions qui le fondent. Une discussion à visée littéraire s'impose donc pour réhabiliter le texte et le choix de l'extrait!<sup>51</sup>

## **Avec un texte littéraire**

S'ils ne sont pas les seuls supports de discussion, les textes littéraires donnent en effet l'occasion de s'attaquer à des thèmes « forts » qui permettent aux élèves de trouver aussi bien des questions que des réponses aux problèmes sociaux et identitaires. D'où l'intérêt de recourir à l'ensemble de la littérature à travers ses différentes composantes (littérature classique, paralittérature, littérature étrangère, de jeunesse, BD). De plus, son intégration montre aux élèves que la construction d'une pensée profite de la littérature comme d'un cadre de références à la fois éprouvé, car la plupart des sujets ont été abordés au cours des siècles, et demeurent toujours ouverts comme en témoigne le dynamisme actuel de la littérature de jeunesse.

Il ne s'agit pas là de rappeler une évidence sur laquelle nous avons insisté dans la première partie, mais d'éprouver dans la pratique des textes cette fonction de « passage » des textes comme « médiateurs » et « attracteurs » de pensée. Dès lors, sans prétendre que tout texte littéraire est un excellent support de discussion, on posera que le texte littéraire combine de manière privilégiée deux fonctions : objet d'apprentissage (littéraire/philosophique) et moyen d'expression, enjeu d'étude et ressource pour l'argumentation. On notera ainsi qu'un réseau d'histoires de loup construit dans la classe autorise un travail sur la symbolique du loup dans la littérature, aussi bien sous l'angle littéraire de la caractérisation du personnage que sur celui, plus philosophique, des situations de domination, de peur, ou d'opposition nature/culture.

Le texte est donc médiateur de discussion : une des demandes récurrentes dans les stages de formation, nous l'avons souligné, porte sur la constitution d'une bibliothèque idéale, ou au moins sur une bibliographie sélective des titres les plus intéressants. Le souhait affiché est de dresser une anthologie qui facilite le travail des collègues et la mutualisation des données. Mais le choix de l'œuvre que fait le maître à un moment donné et avec un public donné est un élément décisif de la démarche. Créer avec les élèves une bibliothèque d'œuvres relève d'une véritable compétence professionnelle. Nous-mêmes avons retenu pour cet ouvrage des œuvres – *Les Petits Bonshommes sur le carreau*, *Yakouba* – dont les effets sur les lecteurs sont plus intéressants que d'autres, et que nous utilisons dans nos analyses pour éclairer nos conceptions de la discussion. Ce travail de recensement et de

divulgarisation des textes comme médiateurs actifs, chaque enseignant doit être en mesure de le faire pour interroger et dépasser ses goûts, mais surtout pour que les activités de discussion proposées ne soient pas plaquées comme un exercice attendu, un point de passage obligé de la séquence de lecture, mais véritablement adaptées aux propriétés des textes où, comme y invite le document d'accompagnement Lire et écrire au cycle 3, à « la manière dont les choses sont racontées »<sup>52</sup>. Nous sommes ici au cœur de la démarche, qui recoupe le souci institutionnel de concevoir d'une part une liste de référence comme socle pour une culture commune des élèves et des enseignants, et d'autre part un cadrage didactique qui balise les principaux repères à travailler dans une œuvre.

Car le point de départ de la discussion est sans aucun doute une réflexion sur l'objet même que constitue le texte, et ce, que la visée soit littéraire ou philosophique. Une analyse littéraire est d'abord une interrogation sur la rencontre entre un texte et des lecteurs qui cherchent à identifier les caractéristiques objectives (mise en mots, stylistique, poétique) et la part anthropologique (valeurs, dimension humaniste) de ce texte, la visée philosophique venant sur ce point approfondir ce que la lecture littéraire va d'abord mettre à jour. Mais pour que des intuitions de lecture prennent sens pour toute la classe, pour qu'un véritable travail de conceptualisation puisse se dérouler, la discussion doit intégrer des notions de poétique, souvent présentes du reste dans le questionnement initial, mais de manière naïve ou mal assurée au plan théorique.

En prenant comme support de discussion un texte littéraire, l'enseignant doit d'une part considérer que la discussion n'est pas extérieure à ce travail premier sur le texte, et d'autre part redéfinir les objectifs des activités classiques concernant le schéma narratif, les personnages ou le lexique. Car les applications ou transpositions discutables auxquelles on assiste dans les classes, et que les manuels ne cessent de reproduire, le sont parce qu'elles ne renvoient à aucune finalité littéraire, mais surtout parce que les élèves ne sont pas invités à les discuter comme telles (*Cf.* fiche suivante).

La lecture d'un texte littéraire – nous prendrons ici comme exemple le désormais fameux *Histoire à quatre voix* d'Anthony Browne – invite à recouper quatre axes d'analyse qui constituent autant d'objectifs d'apprentissage que la discussion doit prendre en compte et qui ne doivent pas être réduits à des exercices d'application.

### **La narrativité**

Cet axe concerne la structure des textes, les procédés de mise en récit, la temporalité. Privilégié dans la plupart des ouvrages théoriques et des manuels, il entraîne des questions et activités portant sur l'organisation du récit. Mais celles-ci font trop souvent l'objet d'exercices formels et, reconduites systématiquement d'une lecture à l'autre, elles peuvent être contre-productives. L'intérêt d'une DVL consiste précisément, une fois élaboré le tableau des événements du récit (une promenade dans un parc reprise quatre fois, au fil des saisons) et celui des personnages (une mère et son fils, un père et sa fille, deux chiens), à les interroger pour comprendre leur rôle dans les effets qu'ils produisent, et de là à dégager les thèmes qui fondent l'intérêt de cet album : les deux enfants et les deux chiens jouent, mais les parents s'ignorent, prisonniers de leurs préoccupations, de leur condition, de leur isolement ; la petite fille veut lier connaissance avec le garçon mais celui-ci, victime d'une mère possessive, n'ose que timidement goûter les plaisirs d'une amitié naissante. C'est donc bien la difficile communication entre les êtres humains qui est au cœur de la narration.

### **Les procédés énonciatifs**

Récemment introduit dans les pratiques, cet axe demande de la part du maître des savoirs précis qui concernent l'analyse de discours (problèmes de désignation des personnages, traitement des pronoms personnels, des connecteurs, du système verbal), et concrètement l'étude des faits de langue à partir de la question « Qui parle ? » ou « Comment ? », « Par qui l'histoire nous est-elle racontée ? ». Comme le titre l'indique, quatre voix sont présentes dans l'album de Browne, faciles à identifier, et surdéterminées graphiquement par un changement de police de caractère. Cependant, en fait de voix, il s'agit de monologues intérieurs, chaque narrateur commentant la situation et émettant sur les autres personnages des avis qui dessinent en creux son propre portrait psychologique. L'étude de ce dispositif d'énonciation demande certes un temps de travail spécifique pour la mise en place de la notion de point de vue, mais celle-ci ne trouvera son sens que dans la discussion

sur la nature des relations humaines : les voix (voies !) se croisent mais ne se rencontrent pas vraiment dans ce parc.

### **Les « mondes » représentés**

Trop souvent absent des séances de lecture alors même qu'il conditionne le travail de compréhension et d'interprétation, cet axe consiste à s'interroger sur les univers de référence que les textes mobilisent, et avec lesquels les élèves peuvent confronter leur rapport au réel et leur imaginaire : plusieurs mondes s'opposent dans l'album de Browne, celui des enfants et celui des adultes, celui des nantis (la mère et son fils) et celui des défavorisés (la fille et son père au chômage), que tout sépare : habits, motivations, niveaux de langue ; mais c'est surtout dans les images, et particulièrement dans le détail des plantations, des statues, des attractions du parc que fonctionne un jeu permanent de références plus ou moins explicites : le Père Noël, la Joconde, King Kong et surtout le chapeau omniprésent de la mère qui plombe de tout son conformisme et sa rigidité l'atmosphère du lieu. La DVL doit prendre la mesure de ces mondes pour appréhender au-delà de l'humour et de la finesse de ces références le poids des conventions sociales.

### **Le traitement des affects**

Cet axe ne fait que rarement l'objet d'un travail en classe, sinon sous l'angle là encore trop formel de la caractérisation des personnages. Il est pourtant fondamental pour essayer de comprendre les modalités de réception d'un texte de s'interroger sur ce que les personnages éprouvent dans les situations auxquelles ils sont confrontés, que ces émotions fassent ou non l'objet de commentaires dans le texte. On peut alors confronter ce parcours sensible à celui des lecteurs qui eux aussi vivent ces situations : c'est ainsi que la DVL permet de travailler sur ce que nous avons appelé les postures d'identification (on aime tous la petite fille et pas la mère), de décentration (comment expliquer le comportement de cette femme ? la petite fille peut-elle aider son père à surmonter sa déprime ?) et d'implication distanciée (Joueriez-vous avec le garçon si vous le rencontriez dans un parc ? Est-il facile de se faire des amis dans un lieu public ?).

### **Avec un texte « philosophique »**

Le succès des cafés-philo, des ateliers-philo, des Universités populaires et plus généralement l'essor de la philosophie pour les enfants ont généré une production importante de textes créés spécialement dans ce but.

Alors qu'un texte littéraire ou philosophique n'a pas à se présenter comme tel, ces éditions, renouant avec la tradition du conte philosophique ou précédant à une réécriture des mythes et apologues patrimoniaux, engagent les lecteurs à réfléchir sur des questions existentielles dûment répertoriées, et constituent en quelque sorte de quasi-manuels. Signalons par exemple<sup>53</sup> la méthode de « philosophie pour enfants » du philosophe américain M. Lipman, qui a écrit depuis 1970 sept « romans philosophiques » *ad hoc*, avec pour chacun un copieux livre du maître, pour les élèves de la maternelle à la classe terminale, où des enfants de l'âge de leurs lecteurs se posent des questions et discutent entre eux.

En France, la production est prolifique.

### La production à visée philosophique pour la jeunesse

- Dans la collection « Les petits albums de philosophie » chez Autrement jeunesse, on trouve *Le bonheur selon Ninon* (et *La vérité selon Ninon*). Ce sont de courtes bandes dessinées avec une petite fille où chacune illustre une problématique choisie en lien avec la notion abordée (ex : choisir d'être heureux, ne rien posséder, dépasser la souffrance, etc.), avec références périodiques à des mythes (ex : les Danaïdes, Sisyphus, la Genèse...).
- Chez Albin Michel, il y a *Les philo-fables* et *Les philo-fables pour vivre ensemble*. M. Piquemal, déjà auteur de *Mon premier livre de sagesse*, propose de faire de ces ouvrages un outil pour les apprentis philosophes. Ils sont formés de deux parties : les fables proprement dites, et ce qui est appelé « Dans l'atelier du philosophe », composé de pistes de réflexion philosophique assorties de questions. Des mots-clés, mis en exergue, permettent de se repérer et de mettre en évidence les notions et concepts.
- On trouve chez Milan « Les goûters philosophiques » (sous-titre « Quand on a faim d'idées »), de Brigitte Labbé, collection qui, dit l'éditeur, invite les enfants, dès huit/neuf ans, à structurer leur réflexion sur les questions importantes qu'ils se posent. Chaque ouvrage décline son thème en petites séquences, où l'on part d'une courte histoire en italique pour accrocher l'enfant, suivie d'éléments de réflexion ou de réponses.
- La collection « Philozenfants » d'Oscar Brénifier, chez Nathan, propose, dès sept ans, une première initiation au questionnement à tous les enfants qui se posent des questions importantes sur eux-mêmes, pour offrir un dialogue plutôt que des réponses toutes faites : sur chaque thème d'un ouvrage, *Le bien et le mal* (ou *La vie*, ou *Les sentiments, c'est quoi ?* déclinés en six entrées, une question avec les

- deux réponses contradictoires argumentées, et à chaque argument avancé un « oui mais » qui le conteste. Ici c'est le questionnement comme point de départ et d'arrivée (provisoire) qui prime.
- Dans la collection « Brin de philo », chez Audibert, un philosophe propose dans un langage clair, accessible et vivant, une réflexion et des éléments de réponse aux questions concernant un thème (exemple: *Doit-on toujours dire la vérité? Qu'est-ce qu'aimer? Faut-il avoir peur de la mort? Les guerres sont-elles inévitables?*), à partir de dix, onze ou douze ans. On part de questions, mais on insiste sur des éléments de réponse.
  - Les adolescents de collège ne sont pas oubliés. Signalons par exemple les deux tomes *La philo 100 % ado*, de Y. Michaud, chez Bayard Jeunesse, qui proposent une série de chapitres, « recueil de bonnes questions » (Peut-on vivre seul? Pourquoi a-t-on besoin d'amour? La mort est-t-elle la fin de tout? Peut-on tout acheter?), reprenant les débats entre le philosophe et des collégiens dans Okapi, suivi, comme dans certains manuels, de pages « pour aller plus loin », avec un index des notions à la fin. Et aussi la collection « Chouette penser » de M. Revault d'Allones chez Gallimard, etc.

On peut reprocher à cette littérature de jeunesse (au sens où les albums, histoires, livres, s'adressent à des jeunes) sa pauvreté littéraire. Les ouvrages sont en effet plutôt conçus comme des outils *ad hoc* pour soulever de grands problèmes humains, dans une perspective philosophique essentiellement didactique. Ils sont utiles pour organiser des DVP en classe. Mais les textes plus littéraires font aussi bien et différemment, car ils ancrent l'éveil de la pensée réflexive dans la sensibilité et l'imagination des enfants...

### **Thèmes et contenus d'enseignement**

Le choix de la discussion et sa mise en œuvre didactique sont indissociables des thèmes et des contenus d'enseignement que le texte permet d'aborder. C'est entre ce que nous avons appelé les possibles du texte et la lecture de l'enseignant que se décide la pertinence des échanges: de quoi parler? Sur quoi échanger et dans quelles intentions? Autrement dit à côté des textes à lectures multiples, résolument « ouvertes » qui réclament l'arbitrage d'une discussion, il est des textes qui jouent pleinement leur rôle de médiateur actif, parce que les sujets qu'ils abordent, les « mondes » qu'ils convoquent en font des œuvres d'initiation à la littérature, à la DVL, à la DVP, à

la transition de la DVL vers la DVP. Nous prendrons ici l'exemple du roman de Sepulveda, *Histoire d'une mouette et du chat qui lui apprend à voler* pour développer ce point.

## Les thèmes

### Des thèmes induits par le texte

Envisager une DVL ou une DVP à partir de la lecture d'un roman suppose d'assumer une triple contrainte : celle de la lecture longue, de la sélection des objets d'apprentissage et de réflexion beaucoup plus nombreux, du traitement philosophique proprement dit. La posture de lecture demande alors que soit maintenue sur la durée une réception active, créative, étayée, pour faire « exister » le texte dans la classe. La discussion devient ici un moyen efficace pour synthétiser différents parcours de lecture, réorienter les commentaires, extraire le thème le plus révélateur ou significatif.

C'est le cas pour le roman de Sepulveda, avec les thèmes de la promesse tenue (le chat promet à la mouette mourante d'apprendre à voler à l'œuf qui va éclore) ; de l'entraide (Zorbas fait appel à ses compagnons pour remplir sa mission) ; du savoir (l'érudition – les planches de vol de Léonard de Vinci consultées dans un dictionnaire encyclopédique – est remise en cause) ; du langage (les chats qui comprennent la langue des hommes ont fait serment de ne pas leur parler ; cependant les circonstances les poussent à enfreindre la loi et à s'adresser à un humain, mais pas n'importe lequel : un poète !) : ce sont autant de pistes pour des activités à visée littéraire et philosophique.

Mais comment décider d'une quelconque priorité entre le substrat littéraire ou philosophique d'un texte ? On est ici manifestement dans le travail d'interprétation plus que dans le partage didactique entre les disciplines, car il n'est ni obligatoire ni du reste possible d'aborder tous ces thèmes. L'essentiel est de tirer parti de la richesse du texte et de décider d'une programmation qui permette les différents initiations : à la lecture littéraire (la thématique du danger encouru par le bébé mouette qui implique un travail sur la composition du récit : comment l'auteur s'y prend-t-il pour ménager le suspense ?), à la DVL (pourquoi les chats s'adressent-ils à un poète pour permettre à la mouette de prendre son envol ?), à la DVP (qu'est-ce qu'une promesse ? faut-il toujours tenir les promesses faites ?), au passage de la visée littéraire à une visée philosophique (quelle est la dimension symbolique de ce roman qui procède également du conte ?).

Loin de ramener le problème à la tension entre forme (littéraire) et fond (philosophique), il importe de sensibiliser enseignants et élèves au fait que le caractère apologétique des écrits de littérature de jeunesse autorise l'une ou l'autre des options didactiques envisagées, que les dialogues dans les récits ont souvent une fonction argumentative (le discours du lion dans *Yakouba*), que les récits eux-mêmes se prêtent à des généralisations et à l'abstraction conceptuelle.

### **Des thèmes donnés par le maître**

Directement tirés d'un texte, les sujets de discussion peuvent aussi dépendre de l'enseignant qui en décide l'étude : les relations d'inter-textualité où s'originent les différentes mises en réseau constituent souvent une base intéressante pour une problématique commune à plusieurs documents de nature différente incluant un ou plusieurs textes littéraires. Le maître met ainsi sa culture au service de la classe, éprouve celle des élèves et par là même construit des références communes. Reprenant notre exemple de *Voyage au pays des arbres* et de *Visions d'un jardin*, le fait d'ajouter à ces lectures *L'Homme qui plantait des arbres* de Giono ou des extraits du *Baron perché* de Calvino, peut à tout moment infléchir un travail sur le thème de l'arbre dans la littérature et l'art, ou sur les problèmes écologiques de préservation de la nature ou de biodiversité.

Mais le plus important dans le choix des thèmes de discussion induits par l'enseignant c'est qu'ils soient complémentaires avec ceux que les élèves sont à même de percevoir et de traiter. Pendant la rédaction du document de stage, les collègues de notre groupe de recherche ont envisagé pour chacun des ouvrages travaillés deux colonnes<sup>54</sup>, l'une concernant ce qu'ont pu repérer les maîtres, l'autre ce qui peut émerger des élèves afin, d'attirer l'attention des lecteurs à la fois sur l'écart entre les possibles des uns et des autres mais également sur la manière de travailler cet écart. Ainsi pour *Histoire d'une mouette...*, s'ils considèrent que les élèves vont facilement faire référence à Léonard de Vinci, aux Aristochats, à la marée noire, à leurs connaissances des oiseaux, les maîtres eux découvrent le statut d'émigré politique de Sepulveda, évoquent au-delà de Léonard de Vinci la Renaissance mais aussi le siècle des Lumières (*l'Encyclopédie*), souhaitent travailler sur la migration des oiseaux, font aussi référence aux productions Walt Disney. S'agissant des thèmes, ils estiment que les élèves vont parler de racisme, de respect de la parole donnée, des souffrances des animaux et de pollution, alors qu'ils envisagent d'aborder les questions de l'acceptation de la différence, de la nécessité de rester soi-même, de la transgression de

la loi, de la figure archétypale du chat. Si l'on compare les deux colonnes, on constate que les grands thèmes du roman sont présents dans les deux cas et que l'écart est moins dans la nature et le nombre des références que dans le degré d'abstraction, la capacité de synthèse : les discussions proposées ne consistent donc pas à imposer un thème non perçu mais à approfondir, à mettre en relation, à tisser les éléments mis à jour par les élèves.

### **Des thèmes proposés par un élève et par la classe**

En autorisant les élèves à rendre compte par eux-mêmes de leur parcours de lecture, il est normal que ceux-ci en viennent à proposer des pistes de lecture que le maître n'a pas prévues ou programmées au moment où elles émergent. Par le jeu des digressions, des constructions logiques ou analogiques, la discussion génère des imprévus. Les compétences interprétatives des élèves pour pauvres, approximatives ou déroutantes qu'elles paraissent, sont pour ces raisons mêmes des pistes potentielles d'échange autour du principe de reformulation. Nous verrons dans la troisième partie qu'il appartient au maître de soit de maintenir le cap sur son objectif, soit d'accepter de différer le travail sur le danger pour éviter que les élèves ne décrochent, soit de montrer comment l'incertitude quant au sexe du la jeune mouette participe de la thématique du danger.

Autre exemple, le thème de la relation au savoir et de sa remise en cause peut ne pas être perçu par les élèves, alors qu'un nombre considérable d'indices et de situations incitent à le voir : un des chats vivant chez un antiquaire a pour nom *Jesais-tout*, on consulte l'encyclopédie à la lettre *s* pour *sex* sans obtenir de résultat, on s'aide des planches de Léonard de Vinci pour apprendre à voler à la mouette et c'est l'échec ! À l'évidence le texte programme avec humour ce thème qui constitue un élément clé de l'interprétation de la fin du roman : c'est un poète, et non un savant, qui, lâchant la mouette du haut d'un phare lui donne la possibilité de s'envoler. Mais à quel moment le traiter en classe ? Il semble plus pertinent d'attendre que les élèves, au fil des pages et des échanges, l'évoquent de manière plus ou moins nette – l'érudition et le savoir théorique ont leurs limites – avant de l'inscrire comme tel dans la programmation des séances. Il sera toujours temps de leur montrer au moment de la rencontre avec le poète comment relire le texte à la lumière de ce thème.

## **Les contenus d'enseignement**

Qu'apprend-t-on au cours d'une discussion et comment l'apprend-t-on ?

On peut reprendre ici les trois grands types d'apprentissages : savoirs, savoir faire, savoir être. Dans sa démarche, l'enseignant décide lequel de ces trois types sera plus particulièrement travaillé. Mais c'est la déclinaison de chacun de ces savoirs et leur interdépendance qui pose problème. Les critères de complexité d'un texte en regard des axes que nous avons posés précédemment définissent assez bien les savoirs littéraires attendus, mais ils sont intégrés dans des savoirs-être et des savoirs-faire de lecteur et de participant à la discussion, au point qu'il est parfois très difficile de faire la part des choses. D'où la nécessité de clarifier les conduites qui définissent la lecture littéraire.

On peut ainsi demander que dans les discussions, voire dans les prises de parole individuelles soient citées les œuvres, les auteurs, soient repris les mots exacts du texte. Des compétences sont à développer pour résumer un épisode, extraire des éléments-clés, caractériser des personnages puis des types, utiliser le métalangage. Le lecteur amené à commenter le texte doit être en mesure de catégoriser tout en dégagant des généralités, d'exploiter les références intertextuelles, de circuler dans sa bibliothèque personnelle comme dans celle de la classe. Au terme du cycle 3, au-delà des composantes fondamentales de la fiction (personnages, trames narratives, lieux, thèmes, motifs...), un élève doit avoir posé les bases d'une conception de l'imaginaire, de la dimension anthropologique et pas seulement technicienne de la littérature et de sa fonction socioculturelle.

Pour ce faire, les contenus culturels eux-mêmes qui sont au cœur de la DVL relèvent de l'apprentissage. La mise en relation de textes, films, œuvres d'art ne vaut pas argument, c'est-à-dire savoir et savoir faire de discutant, si les élèves ne réalisent pas qu'un lien intertextuel doit avoir une incidence interprétative, partant une valeur culturelle clairement énoncée et partagée.

Des collègues qui travaillent sur le roman de science-fiction de Xavier-Laurent Petit, *Le Monde d'en haut*, abordent le thème difficile du totalitarisme. S'ils connaissent quelques références en la matière (la science-fiction en BD), ils doivent apprendre à les mobiliser, à les évaluer comme aides possibles pour la lecture et la discussion, à les « placer » dans leurs interventions. Leur proposer la lecture du roman d'Aldous Huxley, *Le Meilleur des mondes*,

de l'album de Skarmeta Antonio *La rédaction* et du visionnement de *L'armée des 12 singes* de Terry Gilliam comme éclairage complémentaire est en soi un choix intéressant, mais il convient que l'enseignant non seulement valide ce choix, mais montre comment lui-même a été amené à réunir ce corpus : « La lecture du roman de Petit m'a rappelé, m'a fait penser à... parce que... ». Ce faisant, il mime le processus par lequel tout lecteur donne du sens à l'œuvre lue.

L'art de la discussion dans la classe – et de la participation effective du maître – est de permettre l'initiation à la culture par les textes et la médiation culturelle, c'est-à-dire de proposer des parcours et des contenus qui conduisent les élèves vers les œuvres du répertoire, celles qui sont socialement valorisées, sans négliger et encore moins mépriser les œuvres qui pour les enfants font référence.

Il en est donc du choix des contenus comme de celui des œuvres : il convient de faire lire et de mettre en discussion des lectures et des contenus qui posent le plus tôt possible et de manière adaptée les questions de la littérature et de la philosophie, ce que font la plupart des textes de littérature de jeunesse, permettant ainsi une sensibilisation puis une transition progressive vers des objets plus complexes.

## **F**ormes et conduites du dialogue

Débat, débat réglé, débat argumenté, discussions, interactions, questionnement : les enseignants utilisent volontiers ces termes sans toujours les distinguer. Nous avons opté pour le mot discussion, en refusant celui de débat qui induit une dimension trop conflictuelle (battre un adversaire), mais il est évident que des formes multiples et tissées structurent les échanges dans la classe.

Comme on le fait pour la typologie des textes, on pourrait du reste parler de séquentialités pour la typologie des genres discursifs qui composent une DVL ou une DVP, tant il est difficile de recenser les manières de parler des textes : expliquer, analyser, commenter, argumenter ne constituent pas des actes de langage identiques. Lorsqu'un élève répond à une question posée

par l'enseignant, sait-il, sait-on si son intention est de s'expliquer, d'argumenter, de chercher à convaincre, à persuader ou tout simplement de faire son travail d'élève sollicité par le maître? De même que se passe-t-il dans une reformulation: est-ce uniquement de la paraphrase, une difficulté à s'exprimer, un obstacle de compréhension, un mode de renoncement?

Discussion implique dialogue, mais les formes choisies s'ajoutant aux compétences langagières des élèves entraînent des conduites différentes. Il appartient au maître d'opter pour celles qui conviennent le mieux au texte, à la question discutée, à la classe, et d'effectuer les changements nécessaires au fur et à mesure des échanges.

Pendant on voudrait ici attirer l'attention des enseignants sur le fait que le nombre de ces formes est limité, que chacune d'elle doit être connue et pratiquée dans le double souci de diversifier les approches, mais plus encore d'évaluer les interactions et les compétences dans les différentes configurations.

### **La forme pédagogique**

La volonté de faire de la classe une communauté discursive implique que soient d'abord développées des compétences relatives à la prise de parole et à l'écoute. Dans sa forme pédagogique, la discussion a donc pour but non pas l'examen précis d'un texte ou d'une question, mais d'abord la structuration des échanges, la coconstruction d'un point de vue littéraire ou philosophique partagé. Les élèves découvrent le dialogue et les règles qui le sous-tendent, découvrent surtout qu'on apprend en discutant avec ses pairs. Dans le cadre d'une DVL, cette forme de dialogue est à exploiter lors de la phase d'échange des premières impressions de lecture pendant laquelle chaque élève doit prendre la mesure de ce que ses camarades ont éprouvé, ressenti, sans faire de commentaire.

Dans la DVP, sont utilisés des dispositifs de tours de parole qui développent un mode scolaire de socialisation démocratique qui s'inscrit dans cette perspective d'écoute.

### **La forme didactique**

Alors que la forme pédagogique répond d'abord à un enjeu de communication et de socialisation, la forme didactique implique une logique de transmission. Elle suppose un statut particulier de la parole du maître et de sa

fonction, mais aussi de ceux de l'élève à qui revient ce rôle. Autrement dit, loin d'exclure le dialogue pédagogique, ce dernier, mené par un participant à la discussion, le plus souvent l'enseignant, est infléchi pour que soient abordés de manière rigoureuse les différents points mis à l'étude. Une discussion à caractère didactique soumet donc l'examen d'un problème de compréhension ou d'interprétation à l'apprentissage du raisonnement, au traitement inférentiel, à la découverte d'une notion, à une première pratique réflexive. Le travail inaugural de prise d'indices à partir d'un titre ou d'une première de couverture manifeste souvent ce caractère didactique : le maître propose une discussion informelle après lecture mais il prend soin de mettre en place un horizon d'attente propice à l'étude du texte, en testant les premières pistes interprétatives, en posant les premiers repères notionnels ou thématiques. Cette démarche permet en outre d'articuler dans une même séance, comme nous le verrons plus loin, l'approche littéraire et l'approche philosophique, le passage d'un principe général (visée philosophique) vers un cas particulier (traitement littéraire du texte), ou au contraire travail d'un cas particulier vers une généralisation conceptuelle.

### **La forme dialectique**

La discussion suit le fil d'un questionnement ordonné, généralement conduit par le maître, pour amener les interlocuteurs à préciser leurs représentations, leurs conceptions, à revoir leurs certitudes. La forme dialectique, la plus prisée et la mieux reconnue institutionnellement, correspond à un art d'interroger, un art de la remise en cause dans et par le dialogue qui intègre l'apprentissage des règles de l'argumentation, qui privilégie la relance et les demandes de reformulation :

M : « Tu nous dis Yakouba il est triste, il n'est pas content, mais pourquoi n'est-il pas content, comment expliques-tu sa tristesse ? ».

Elle est dans le cadre de la DVP, celle qui correspond au mieux à l'éthique discussionnelle qui procède par avancées argumentatives sans jugement explicite.

### **La forme polémique**

Elle consiste à mettre en confrontation, en conflit les tenants d'une idée, d'une interprétation, d'une opinion sur le texte, dans les limites des règles de

vie de la classe. La discussion à caractère polémique suppose le recours à des stratégies rhétoriques pour convaincre (appel à la raison) mais aussi pour persuader (appel aux sentiments), d'où la tension entre dimension affective et rationnelle qui anime, dynamise les échanges, les participants étant à même d'utiliser des arguments d'autorité, de manier l'ironie, de multiplier les preuves et les références. Une discussion de ce type, ici on peut parler de débat, peut être organisée par exemple à propos du dilemme auquel est soumis Yakouba en constituant deux groupes dans la classe, l'un tenu de justifier la décision du héros, l'autre de proposer d'autres solutions.

### La forme délibérative

Il s'agit là, lorsqu'un texte pose problème, lorsqu'il est difficile de choisir une « lecture » plutôt qu'une autre, de nourrir la réflexion, de prolonger la discussion par d'autres lectures, arguments ou faits analogues. Cette forme de dialogue correspond à la résolution d'une situation-problème. Si l'on reprend l'exemple précédent, on voit bien que le choix du héros peut être analysé comme un acte dont l'issue, quelle qu'elle soit, ne saurait être totalement satisfaisante.

Formes	Finalités	Enjeux	Mots-clé
pédagogique	prise de parole	citoyen, capter les enfants, motiver, accrocher, construction identitaire	parler, écouter, se concentrer, engagement, enrôlement
didactique	transmission d'un contenu, exposition d'un savoir	notionnel, conceptuel	apprendre
dialectique	coconstruction d'un raisonnement	rationnel	penser
polémique	gestion des tensions, résolution d'un affrontement	émotionnel	persuader/convaincre, réguler
délibérative	situation-problème	réflexif	juger, choisir, décider, voter, se situer par rapport à...

Dans une perspective délibérative – la classe doit prendre une décision, retenir une ou deux voies d'interprétation quant au choix effectué par Yakouba avant et après lecture de la dernière page de l'album – l'important est de bien évaluer l'ensemble des données du texte, de les ramener aux dimensions psychologique, culturelle, éthique, anthropologique qui les conditionnent, non pas pour juger Yakouba, mais pour comprendre ce qu'il a fait et ce qu'il ressent, comment le jugent les siens – et surtout son père – et comment le jugent les fauves. Cette modalité de discussion en appelle fortement aux capacités de décentration et de réflexivité des élèves par rapport au texte et à ses enjeux.

### **Les formes de discussion**

Il ne faut pas déduire de ce tableau que les formes de dialogue sont interchangeables à l'envie. Dans l'esprit de la DVP, on le rappelle, le dialogue ne saurait être uniquement, et peut-être essentiellement, dialectique et polémique. Si tout échange demande a minima et souvent au début de l'activité une forme pédagogique centrée sur le respect de la parole de l'autre, apprentissage qui pose problème au-delà même du cycle 3, il convient que pour chaque texte, passage, thème abordés, l'enseignant détermine le meilleur cadre de discussion, donc la forme de dialogue la mieux adaptée en jouant sur l'alternance.

## **Le questionnement**

C'est le problème central de l'ouvrage, indépendamment de la confrontation entre littérature et philosophie : quelles sont d'une part les modalités de questionnement susceptibles de lancer, développer et clore une discussion ? Le questionnement est-il d'autre part la modalité la plus adaptée à la gestion des interactions ?

Sont ici impliquées toutes les fonctions de la parole du maître dans la classe<sup>55</sup>. Les questions structurent en effet l'organisation de la discussion et déterminent l'engagement des élèves, comme le montre ce corpus :

*M: Je voudrais que vous me parliez du père de Yakouba, quand celui-ci revient au village sans avoir tué de lion ? Que pense-t-il de son fils ? Clara, tu veux bien commencer...*

La parole du maître impose une conduite explicative souvent déterminante pour la visée littéraire ou philosophique :

M: *Vous dites que des parents n'ont pas le droit d'abandonner leurs enfants, mais y a-t-il des circonstances et des raisons qui permettent d'expliquer ce comportement?*

Elle assure également la régulation des échanges et l'étayage par reformulation et demande de précision :

M: *Tu nous dis que la lecture de Moun te fait penser au Petit Poucet? Est-ce que tu peux nous expliquer pourquoi?*

Elle participe du feed-back positif ou négatif qui vise à motiver les élèves :

M: *Crois-tu vraiment*

Elle caractérise les formes du dialogue qui s'instaure dans la classe :

M: *Sarah dit « Moun ne reproche pas à ses parents de l'avoir abandonnée mais elle est triste parce qu'elle voudrait les connaître ». Qui pense comme Sarah? Qui n'est pas d'accord avec elle?*

M: *Bon, on va s'arrêter là, mais nous devons prendre une décision, retenir deux ou trois interprétations possibles: d'après vous où va Duke? Oregon va-t-il le laisser seul?*

En tant que situation de communication, la lecture d'un texte, considérée dans sa dimension constructiviste et stratégique, demande donc de la part du maître une attention permanente aux questions posées pour favoriser l'échange. Leur nature diffère tout au long de la discussion : elles ont un caractère inductif en début de séance lorsqu'on part des impressions de lecture des élèves et des premières hypothèses ; déductif quand il faut récapituler les arguments donnés, faire une synthèse pour valider une interprétation ; mais surtout récursif parce qu'un raisonnement demande des retours en arrière, des réévaluations :

M: *Tout à l'heure on disait qu'il faut toujours respecter les lois, mais on voit dans ce chapitre que Zorbas et les chats décident de parler aux hommes alors qu'ils n'ont pas le droit de le faire. Ont-ils raison? Peut-on parfois enfreindre une loi?*

C'est donc le questionnement qui fixe la nature de la discussion et l'articulation entre lire, comprendre-interpréter et échanger. Mais ce qui va distinguer

en partie la visée littéraire de la visée philosophique, c'est le rôle du texte dans le jeu des questions: on peut en effet le considérer uniquement comme objet d'étude – ce sur quoi porte l'échange – dans lequel on prélève des données qui fondent le commentaire littéraire ou philosophique, mais aussi comme un participant: du reste la manière dont les élèves l'interpellent et notamment la maladresse fréquente qu'ils commettent en utilisant la formule « dans le texte ils disent que... » montre qu'ils voient en lui un partenaire en mesure de les soutenir dans leurs propos: l'emploi du pluriel « ils » dans lequel se confondent narrateur, personnages, voire les mots eux-mêmes, et le verbe dire signifient que le dialogue élève(s)-maître est aussi un trilogue élève(s)-maître-texte. En quelque sorte le texte argumente en faveur de l'élève, il n'est pas simplement ce sur quoi porte l'argumentation. Ce recours au texte comme « interactant » est plus évident dans une DVL où, nous l'avons montré, il reste toujours présent, donc « interactif », que dans la DVP où il joue progressivement un rôle secondaire, dès lors que la généralisation conceptuelle impose de se détacher du cas particulier, de la situation fictionnelle. Mais les questions suffisent-elles à faire une discussion? Didacticiens de la littérature et théoriciens de l'analyse conversationnelle ont montré qu'elles étaient parfois un « obstacle » à la prise de parole et à la réflexion<sup>56</sup>. Par exemple dans le cas bien connu où, trop directives et fermées, elles limitent la participation des élèves à une succession de réponses qui donnent l'illusion de la participation mais réduisent l'effort de pensée et de la coconstruction. C'est aussi le cas à propos des mots difficiles, lorsque l'enseignant s'attache à demander leur définition avant de travailler vraiment le texte: non seulement il se prive des possibilités interprétatives que ces mots méconnus, polysémiques ou mal identifiés contiennent, mais il induit en outre une représentation fautive de la lecture en coupant ainsi les mots de leur contexte et en laissant croire que la compréhension précède le travail d'interprétation. Deux modalités de questionnement sont en fait à intégrer dans les démarches de l'enseignant:

- des questions traditionnelles, portant certes sur des éléments de compréhension littérale avec prise d'indices et traitement des informations, mais toujours dans le mouvement de la lecture et de la réflexion;
- des questions élaborées en commun – orales et écrites – à partir des suggestions ou propositions du maître mais aussi des élèves

On parvient ainsi, comme le montre l'encadré ci-dessous, à distinguer dans une séance de lecture littéraire un questionnement préalable à la discussion.

### **Le questionnement en lecture littéraire** (Ph. Bouaillon)

D'un certain point de vue, il est permis de penser que toute séance de questionnement d'une œuvre avec la classe n'est pas nécessairement et à proprement parler un débat. Il y a en effet des moments où le récit se construit, poursuit son chemin pas à pas, à partir de faits qu'il convient simplement de relever. Dans ces moments, on peut envisager qu'un questionnement de type « accompagnant » suffise. Puis le récit évolue, l'édifice prend peu à peu de la hauteur, les premières tensions apparaissent et évoluent de telle sorte qu'il y a, à un moment précis, une intensité paroxystique qui ne peut que nous interpeller, enseignant ou élève.

On trouve bien souvent l'illustration de cette tension dans un passage, une phrase, un mot parfois, qui à lui seul contient une intensité dramatique ou poétique d'une grande force, dans les romans.

*«...il n'arrivait pas à être un petit garçon. Alors, il souleva la plaque et disparut dans les ténèbres. »*

*J'étais un rat, Philip Pullman*

Comme dans les albums :

« On cheminait sous la grêle.  
On festoyait dans les maïs.  
On somnolait dans l'herbe tiède.  
On rêvait sous les étoiles.  
Les oiseaux pour réveille-matin,  
Les rivières pour salle de bains,  
Le monde entier nous appartenait. »

*Le Voyage d'Orégon, Rascal et Joos*

C'est le signe qu'une pause réflexive est la bienvenue et qu'il est temps de proposer à la classe un débat dont le point de départ sera certes un moment de tension particulier, mais qui amènera inéluctablement les participants à reparcourir les épisodes qui l'ont précédé.

Mais il faut bien initier la discussion, entrer véritablement dans cette zone de turbulence de l'œuvre : c'est alors qu'on peut faire appel à un « lanceur de débat ».

La double métaphore de la lecture comme cheminement et du commentaire comme édifice inscrivent les questions du maître dans une préoccupation autre que l'attente de réponses argumentées. Elles ont un rôle secondaire : c'est le texte et les premières tensions interprétatives qui rythment la séance, conduisent à ce moment d'intensité, de zone de turbulence où un passage, une phrase, un mot cristallisent les enjeux de l'interprétation, appellent le débat ici considéré comme pause réflexive. Le questionnement n'oriente pas la séance de lecture, il balise les différentes étapes de la rencontre de la classe avec le texte dans une visée véritablement littéraire.

Une troisième modalité est envisageable, qui consiste à s'affranchir de tout questionnement, particulièrement après une première lecture magistrale. Deux raisons y conduisent : l'une relève de la conception de la littérature comme partage sans outillage didactique (on prend connaissance des textes, on profite de leur lecture, on évite toute autre forme de médiation), l'autre privilégie le développement de la pensée et s'écarte de la logique explicative. Les Instructions officielles en préconisant la lecture à haute voix et le jeu dramatique ouvre cette perspective.

Mais nous sommes, ici encore, très loin des pratiques de classe et des manuels, qui ignorent les effets conjugués du texte et de sa réception partagée, comme en témoigne l'exemple suivant tiré d'une expérience de formation.

### **Analyse d'une séquence**

1. Les stagiaires lisent *Le Dernier Géant*, conte proposé dans *Le Nouvel Atelier de français*, Bordas, 2000, sans que le manuel soit cité. On leur demande de recenser les questions et activités prévisibles dans l'ouvrage et d'en faire une analyse critique. Quelques questions de compréhension, une piste de discussion sont avancées, puis la plupart de enseignants considèrent que le texte va être surtout instrumentalisé au bénéfice de la production d'un conte. Non seulement leurs propositions correspondent à celles du manuel, mais ils reconnaissent eux-mêmes procéder ainsi dans bien des cas. Le texte est ensuite relu et discuté entre les stagiaires : derrière la figure du géant anthropophage, apparaissent le thème de la dévoration et la symbolique du temps<sup>57</sup>, le rapport de taille (enfants, parents, géant) qui traduit un rapport de force, de domination, les réalités sociales d'une époque où l'importance de la mortalité enfantine nourrit les représentations fictionnelles de l'abandon et de la mort (Cf. *Le Petit Poucet*, *Le Joueur de flûte* d'Hamelin), et surtout la

confrontation de deux archétypes – le géant et le diable – qui normalement ne se rencontrent pas dans les textes littéraires, où chacun suffit à incarner la figure du mal, de l’opposant). C’est donc bien le texte et une vraie lecture littéraire de l’enseignant en amont des séances qui permettent d’éviter un questionnement réducteur. Et, loin d’abandonner l’idée d’apprendre à écrire des contes à partir de la lecture, on voit bien le bénéfice didactique pour la production d’une discussion sur le thème : comment intégrer dans un texte deux personnages qui d’habitude ne se rencontrent pas?<sup>58</sup>

2. Les stagiaires lisent ensuite un conte finnois *Histoire du chien qui se cherchait un compagnon*, de Natha Caputo<sup>59</sup>. Mais, avant d’évoquer ce travail, on demande aux collègues d’élaborer des questions pour la discussion. Sont envisagées :

- Quels sont les deux mondes qui se rencontrent dans le texte ? (celui de la nature/des animaux et celui de l’homme/de la culture)
- Quelle est la véritable nature des relations entre les personnages ? Qui protège qui ?
- Que recherche le chien ? Quel genre de compagnon recherche-t-il ?
- Pourquoi le chien en vient-il à rencontrer l’homme ? Pourquoi reste-il avec lui ?
- À la fin de l’histoire, le chien se soumet-il à l’homme ?
- Le chien est-il peureux ? (nature de la peur éprouvée ?)
- À quel moment le chien décide-t-il de quitter chacun des compagnons rencontrés ? (importance du thème de la nuit)

Deux objectifs sous-tendent ce travail. Le premier est de montrer que la mise en question constitue en soi une démarche pour comprendre et interpréter. D’où l’intérêt de demander aux élèves de se poser/poser des questions et de ne pas attendre d’eux uniquement des réponses. Se dégagent en effet du questionnaire les trois enjeux du texte : l’ennui, la peur et la nature exacte d’une amitié qui peut paraître intéressée. Le second est de parvenir à une autre série d’interrogations où l’on entrevoit la visée philosophique de la lecture : peut-on avoir des amis peureux ou simplement différents ? Le chien domestiqué et soumis à l’homme devient son compagnon, mais est-il son ami (la fable de La Fontaine *Le loup et le chien* est alors évoquée) ? Qu’est-ce qu’avoir un ami ? En posant des questions, le groupe prend ainsi la mesure de la richesse réflexive du procédé pour la lecture du texte et les strates de sa problématisation.

3. On en vient alors aux collègues de Condorcet qui ont fait le pari du jeu dramatique : pour l’essentiel, le texte est distribué aux élèves, constitués en groupes, qui doivent en faire non pas une véritable adaptation

théâtrale, mais une mise en voix avec quelques éléments de mise en scène. Le fondement didactique de ce travail repose sur l'alternance entre les phases de jeu, de discussion sur les performances, et de synthèse réflexive. En évitant un questionnement convenu, elle offre aux élèves la possibilité d'une expression et d'une interaction plus diversifiées. Elle constitue une meilleure appropriation du texte et se présente comme une explication incarnée, la voix et le corps étant les médiateurs de la pensée et de la construction du sens.

## **Visée littéraire et/ou philosophique : quelles articulations ?**

Une fois arrêtés les choix de l'enseignant concernant les thèmes à traiter, la forme de dialogue et de questionnement, reste à définir la ligne de partage entre visée littéraire et philosophique. L'alternative qui consiste à lire un texte littéraire pour une DVL ou à le lire pour une DVP semble pour le moins réductrice et peu en phase avec ce qui se passe dans une discussion. Cinq manières de mettre en relation littérature et philosophie sont à prendre en compte, soit autant de façons d'évaluer les comportements de lecteurs, et d'engager une conception résolument interdidactique des apprentissages.

### **Approche dissociée des deux types de discussion**

Si l'on s'en tient aux objectifs qui fondent chaque discipline, on peut certes dissocier complètement les champs didactiques et mettre en place des activités littéraires centrées sur le texte et des activités à visée philosophique centrées sur un concept ou une question. L'avantage de cette démarche est de distinguer les apprentissages pour faciliter leur appropriation, en particulier dans les phases initiales de la mise en récit ou du travail de rationalisation. On est là dans une approche tout à fait légitime de sélection des savoirs à transmettre et des compétences à développer. Chacun des critères de complexité ou sources de difficulté d'une œuvre, selon les formules du document d'accompagnement *Lire et écrire au cycle 3*<sup>60</sup> doit être le support de plusieurs DVL au cours de l'année si l'on veut que les élèves puissent se situer dans un texte, le commenter et acquérir les éléments de culture nécessaires.

## Activités littéraires

Les thèmes ou questions abordés le sont en relation avec l'apprentissage de la lecture qui se poursuit (compléments, approfondissements, révisions), de l'écriture, et bien entendu de la compréhension (acquisitions lexicales en contexte, mémorisation des variantes polysémiques et poétiques) et de l'interprétation (identification des procédés, motifs, termes importants ; qualité des arguments ; pertinence des interventions ; prises de position personnelles sur un texte). La relation esthétique au texte (subjectivité de la réception et sensibilité au lien entre mise en mots, situations narrées et effets produits) l'emporte sur la relation socioculturelle et éthique.

Dans *Yakouba*, on mettra donc en discussion le passage poétique où le héros traque le lion : dans *Histoire d'une mouette*... la rencontre avec le poète ; dans *Otto* : autobiographie d'un ours en peluche, la temporalité.

De telles activités induisent l'acquisition progressive des notions et codes de la littérature, des registres, des compétences syntaxiques et lexicales, d'un savoir-parler métatextuel (notions de narrateur, de point de vue, de caractérisation des personnages).

La discussion, même si elle prend un tour dialectique, polémique ou délibératif, ne cesse pas de conserver son caractère fortement didactique : les échanges ont pour fonction de construire des compétences de lecture. La littérature est aussi un savoir utile.

En outre, le choix du texte, dont on a souligné l'importance, suffit à délimiter la discussion dans le cadre littéraire : objet-outil d'apprentissage autonome, certaines œuvres sont à elles seules de véritables « leçons de littérature ». Il ne s'agit pas de les travailler mais de les laisser travailler.

On peut donner comme exemple *Entre fleuve et canal* de Nadine Brun-Cosme et Anne Brouillard, dans lequel un enfant vit et tente d'assumer la séparation entre ses parents, la mère se réfugiant près d'un canal pour écrire, le père pêchant dans le fleuve. Dans l'extrait qui clôt le texte, et dont la police de caractère augmente d'une phrase à l'autre, il a découvert le point de jonction entre les deux eaux :

« Longtemps j'ai cherché l'endroit exact où l'eau finit d'être une eau du canal pour devenir une eau du fleuve. Longtemps, je me suis demandé comment l'eau du canal que regarde ma mère peut rejoindre l'eau bouillonnante où mon père laisse aller son fil ».

Que vaut une discussion sur le divorce, le sort des enfants, les relations dans un couple, si le texte n'est pas avant tout la découverte de la puissance créatrice de la métaphore : tout d'abord « entre » les eaux-mères du canal et le fleuve paternel (au-delà du stéréotype eau calme féminine/eau bouillonnante masculine), avec l'enfant qui, comme un petit ruisseau, cherche à les réunir; et plus encore entre l'eau et l'écriture qui coule dans le cahier de la mère comme sur les pages de l'album ?

### Activités philosophiques

On peut organiser des DVP sans recours à un texte ou à de la littérature : les questions des enfants eux-mêmes – elles fourmillent pour un maître qui sait les entendre – peuvent suffire comme point de départ : « Pourquoi le hamster de la classe est mort ? Que va-t-il devenir ? Qu'en faire ? ». Pilotée par le travail de problématisation et de conceptualisation, la DVP minimise par ailleurs les effets de l'écriture littéraire. Se détournant progressivement du texte considéré comme situation de départ nécessaire, stimulation utile, exemple, mais pas comme finalité d'apprentissage, la visée philosophique en fait un déclencheur de la réflexion : on finit par oublier Yakouba, la savane, le lion, le récit initiatique, pour dresser la carte conceptuelle du courage, du rapport à la norme, de la liberté de choix ; on quitte l'idylle doublement contrariée (mort violente et racisme au quotidien) entre Zinédine et Marion pour s'occuper uniquement du problème de l'intégration ou du dépassement de soi.

Ainsi la question du racisme que la littérature de jeunesse aborde de plus en plus (problèmes de société obligent !) autorise-t-elle par exemple de réunir dans cette unique visée *Le Chat de Tigali* de D. Daenincks, *Léon* de Léon Walter Tillage, *Les Petits Bonshommes sur le carreau* d'Olivier Douzou, voire *Le Monde d'en haut* de Xavier Petit, ces textes littéraires devenant en quelque sorte un corpus documentaire pour traiter le problème au plan philosophique. On peut même, comme Edwidge Chirouter, professeur de philosophie à l'IUFM du Mans, mettre en réseau des textes de littérature de jeunesse sur l'amitié, et faire découvrir inductivement dans tel ou tel album un attribut du concept d'amitié selon Aristote dans *L'Éthique à Nicomaque* !

### Approches complémentaires

Jusqu'à quel point peut-on cependant accepter un tel cloisonnement, qui

interdit les recoupements entre commentaires littéraires et enjeux philosophiques, affaiblissant de fait les uns et les autres ?

Une complémentarité s'impose, qui n'est pas la recherche d'un compromis de circonstance, mais qui tient compte de ce que le texte et sa réception génèrent. Tout d'abord, le pari de l'interprétation est au moins autant celui de la littérature que de la philosophie : pas de DVL ni de DVP sans la création d'un espace interprétatif, avant tout espace de pensée qui admet tous les commentaires, toutes les idées, base essentielle pour la problématisation.

D'autre part, parmi les critères de complexité que la classe doit pouvoir mettre en discussion, certains ne sauraient relever exclusivement de la littérature, en particulier ceux qui touchent à l'univers de référence que l'œuvre mobilise ou au degré de proximité entre le personnage et l'archétype<sup>61</sup>. Car il ne s'agit pas seulement d'éloignement par rapport aux connaissances acquises par le lecteur, mais bien de capacité à penser, à catégoriser ces références, à évaluer les variations apportées à la représentation archétypale : les nombreux réseaux d'histoires de loup qui de Geoffroy de Pennard à Daniel Pennac ponctuent les lectures d'un élève du primaire, donnent au maître l'occasion de réfléchir à la figure du loup, mais la permanence du personnage dans la littérature ne s'explique vraiment que si l'on prend en compte sa dimension philosophique : opposition nature/culture, rapport au monde animal, interrogation sur le concept de sauvage.

Nous avons montré que les enseignants devaient être capables de mesurer l'écart entre ce qu'ils perçoivent dans un texte et ce que les élèves sont susceptibles d'y trouver par eux-mêmes, mais on ne parle pas ici simplement d'intuition, de prise d'indices, d'intertextualité. Pour parvenir à travailler les mondes du texte, y compris parfois les trames événementielles d'un récit, il faut un savoir faire d'ordre conceptuel. Ce dernier est évident par exemple dans le traitement du vocabulaire, apprentissage décisif pour la lecture littéraire, mais qui demande des acquisitions conceptuelles nouvelles<sup>62</sup> : l'expression littéraire de la peur dans le texte passe par un travail sur le champ lexico-sémantique à partir du terme générique peur, mais il implique une discussion sur ce qu'est la peur (dont on peut prolonger la visée philosophique) afin d'apprécier les nuances entre inquiétude et anxiété, crainte et panique, peur et angoisse...

## **Le texte littéraire comme amorce d'une DVP**

Une discussion à visée philosophique à partir d'un texte littéraire s'inscrit de fait dans l'acte de lecture comme moment de la lecture du texte. Sauf à dénaturer complètement la démarche, il y a à la fois continuité et dépendance : une discussion sur le courage et une discussion sur le courage à partir de la lecture de *Yakouba* ne constituent pas deux activités semblables. De même, discuter sur le courage dans *Yakouba* et discuter du courage de Yakouba. Ou encore choisir Yakouba comme support pour un travail sur le courage et se rendre compte à la lecture de l'album qu'une discussion sur le courage s'impose.

D'un livre à l'autre, ce sont des degrés d'approche parfois infimes qui soit déterminent l'intérêt d'une exploration philosophique ou seulement littéraire, soit, inversement, ramènent au texte – à sa part irréductiblement esthétique – toute tentation conceptuelle.

Les processus de rationalité, d'intelligibilité, d'abstraction, de totalisation, de généralisation, dès lors qu'ils s'appuient d'une manière ou d'une autre sur une réalité littéraire, ne peuvent faire totalement l'impasse sur la force de cette mise en discours.

D'autant que, parmi les textes littéraires classiques comme parmi les ouvrages pour la jeunesse, certains permettent une visée philosophique alors que d'autres engagent une approche philosophique. Pour reprendre des termes de René Char dont la poésie est, on le sait, fortement influencée par la philosophie, on pourrait qualifier d'« appelants » les premiers et d'« astreignants » les seconds.

Trois types d'écrits, nous l'avons souligné dans la première partie, sont à ranger parmi les textes « astreignants » : les contes – et bien entendu les contes philosophiques – les fables et les récits mythologiques. Par leur fonction apologétique, ces textes invitent à la discussion parce qu'ils problématisent le rapport de l'homme au monde et à ses semblables. Ils comportent de manière implicite une visée argumentative qui va servir de fondement au débat, fondement d'autant plus intéressant que la visée est implicite.

C'est aussi le cas pour les dialogues insérés dans les récits qui ont pour but d'éprouver le lecteur en le soumettant, par personnage interposé, à une prise de décision qui sera de fait débattue par la classe. Le discours du lion blessé dans *Yakouba*, récit initiatique, a cette fonction.

Enfin, on ne négligera pas l'enjeu argumentatif des récits qui renvoie à la possibilité rhétorique d'argumenter en racontant, c'est-à-dire de présenter des situations (trame narrative, descriptive, jeux énonciatifs) qui invitent en retour le lecteur à se situer, à prendre parti. Si bien que l'interprétation consisterait à retrouver, au-delà du clivage littérature/philosophie, la ligne de force d'une pensée à la fois portée par le récit et masquée par lui. Dans tous les cas, la discussion agit comme le passage de la dimension d'un récit (descriptif-narratif) à une reprise conceptuelle de l'histoire qui a pour but de faire émerger cette pensée à l'œuvre – dans l'œuvre. Mal compris par les élèves, jeunes et moins jeunes, qui y voient une perte du plaisir de lire (immersion dans l'histoire, identification, empathie), ce décentrage procure pourtant un plaisir de compréhension et d'interprétation (herméneutique), lorsque le travail de synthèse, étape vers la conceptualisation, aboutit à une « saisie » autre du texte, un nouvel ordonnancement des thèmes et des motifs. Il en est ainsi

- dans *Histoire de la mouette...* quand s'organise d'un chapitre à l'autre l'espace du texte entre le monde d'en haut, de la promesse – le ciel, l'appartement, le phare (motif présent dès la première phrase et lieu symbolique de la fin du roman) – et le monde d'en bas, de la compromission – la mer souillée par le pétrole, la rue, le boyau souterrain des rats – ou encore entre la stérilité du savoir encyclopédique et la puissance d'envol de la poésie.
- lorsque les élèves fixent le recto et le verso de la condition humaine et de ses revers de fortune dans *Les Petits Bonshommes sur le carreau*;
- lorsqu'une élève, donnant son avis sur *Le Voyage d'Oregon*, affirme :  
« Cette histoire, c'est en fait l'histoire de Duke. D'ailleurs le livre devrait s'appeler Le Voyage de Duke, parce qu'Oregon c'est comme un ange qui a accompagné Duke. Il lui a donné le courage de partir. »<sup>63</sup>

Qui peut démêler dans cette interprétation la part littéraire de la finesse de raisonnement ?

### Le texte littéraire comme prolongement d'une DVP

Situation ici inverse qui consiste à procéder à un travail de reconfiguration des données abstraites dégagées à partir d'une DVP, de (ré-)ancrage dans les situations fictionnelles, artistiques ou expérientielles, dont on sait qu'elles

ont aussi une fonction de généralisation. La démarche consiste alors à évoquer un concept sans recours à un texte, voire même sans support, à tenter de dégager ses attributs pour ensuite le confronter à des situations fictionnelles. C'est l'occasion d'éprouver le passage du général au particulier, mais surtout de circuler entre un mode de pensée catégoriel et un mode de pensée plus phénoménologique: « Je sais que le courage c'est d'être capable d'affronter un danger... mais le courage de Yakouba qui doit tuer un lion, c'est précisément dans ce livre ne pas le tuer. Alors je ne comprends pas et je dois réfléchir de nouveau au problème ».

Lorsqu'on recommande de ne pas soumettre des productions écrites d'élèves au verdict d'un texte littéraire pour qu'ils ne souffrent pas de la comparaison, sait-on vraiment sur quoi porte la frustration? Que dissimule une réaction du type « C'est normal, c'est mieux écrit, c'est un auteur, un adulte! »? On peut postuler qu'il ne s'agit pas uniquement de la qualité de l'expression mais du rendu de l'expérience, partant de l'analyse de cette expérience. Les compétences langagières des élèves du primaire, leur vécu et leur culture les situent en quelque sorte à mi-chemin entre l'exigence de catégorisation et la puissance de la langue à évoquer une réalité sensible qu'ils ne parviennent pas encore à fixer autrement que par des formules pauvres ou plaquées. Aussi le prolongement littéraire d'une DVP permet-il de leur montrer comment la pensée gère cette tension entre deux modes de saisie intellectuelle qui leur sont finalement aussi éloignés l'un que l'autre. Ecart qu'il convient de combler dans l'alternance des démarches: un peu de visée philosophique ne saurait donc nuire à la pratique de l'écriture dans les phases d'épaississement<sup>64</sup>.

### L'inclusion de moments de discussion philosophique dans la DVL

La médiation philosophique n'est pas ici expressément le propre du texte mais celui de la classe: l'éclairage conceptuel s'inscrit dans le processus d'étayage cognitif pour résoudre un point de compréhension, d'interprétation, pour tenir une argumentation, une justification. C'est ici que la dimension interdidactique prend toute sa signification et révèle la part la plus complexe de la démarche de l'enseignant, comme le montre ce commentaire oral de Nicolas Go, professeur de philosophie à l'IUFM de Nice, à propos de Yakouba:

« Il me semble important, dans ce cas, de laisser ouverte l'interprétation du texte et la construction problématique, afin de préserver l'effort de penser réellement par soi-même, que l'on vise pour des enfants, afin de se préserver d'induire, par des arguments d'autorité, des postures intellectuelles – en quoi consiste la satisfaction d'une attente perçue. Que l'enseignant ait à disposition un certain savoir (sur le contenu philosophique du texte) ne l'engage pas nécessairement à en faire usage, et encore moins à l'imposer aux enfants ».

Conduite explicative ouverte à l'interprétation et pensée en marche : la classe circule entre nécessité et suggestion pour une réception plus active et coopérative qui fait exister le texte dans la classe dans un double mouvement, centripète – la visée littéraire, le retour au texte – et centrifuge – la visée philosophique comprise comme distance avec le texte pour mieux en saisir les relations logiques, les implications existentielles ou morales.

Cette proposition d'inclusion peut être intentionnelle, le maître jugeant bon d'instaurer dans la séance un « décrochage » à visée philosophique, ou incidente, la réflexion d'un élève nécessitant une mise au point conceptuelle. Dans les deux cas, elle nous renvoie à la question du « comment faire lire les élèves et leur donner envie de lire ? ». Elle donne les moyens de quitter le texte pour en tirer un enseignement plus abstrait – un schème de pensée que les élèves pourront réinvestir dans d'autres lectures. Elle montre que le plaisir de lire et les émotions ressenties s'originent dans un travail de la pensée. Elle signifie que la littérature a d'autres finalités que la lecture... purement littéraire.

Face à l'impact de l'histoire, à l'événement fictionnel (attente d'un personnage, dramatisation d'une situation), l'exercice philosophique revêt un rôle stabilisateur, institutionnalisant : les constantes rationnelles dégagées à partir de l'étude d'une situation ou d'un thème servent de régulateur interprétatif quand les significations du texte sont trop fuyantes, plurielles : par exemple dans la dernière page du *Voyage d'Oregon*, de *Yakouba*, la quatrième de couverture des *Petits bonshommes sur le carreau*.

Indispensable outillage intellectuel pour l'approche littéraire, la DVP ouvre une fenêtre sur les processus cognitifs et ouvre sur l'interrogation. Exemple : dans le mythe de Gygès, ce berger qui trouve un anneau invisible, comment penser la relation du pouvoir et du bien ? Le pouvoir rend-il mauvais ? L'invisibilité, en me soustrayant au jugement d'autrui, supprime-t-elle chez moi toute morale ?

### **L'inclusion de moments de discussion littéraire dans la DVP**

À rebours, la discussion à caractère philosophique peut bénéficier d'une médiation littéraire dans les trois processus que sont la problématisation, la conceptualisation, l'argumentation.

Pour les enfants, la référence à des histoires lues a valeur argumentative : « C'est comme dans... », « C'est pareil que... », « Non, dans l'autre histoire il n'y a pas ça ». L'écho intertextuel « Ça me fait penser à *Rêves amers...* » est pour eux synonyme d'argument d'autorité plus ou moins explicite et conscient. La médiation littéraire participe aussi de la problématisation, car le texte apporte un éclairage, au sens étymologique une « illustration », qui valide le raisonnement ou l'oriente : les différences de traitement littéraire de l'exclusion dans *Les Petits Bonshommes sur le carreau* et dans *Le Chat de Tigali* obligent la classe à bien distinguer les critères sociaux, culturels, idéologiques qui peuvent séparer l'homme de ses semblables.

Enfin, la DVL peut intervenir également dans les phases de conceptualisation, et ne doit pas être considérée comme une faiblesse mais comme un relais, au même titre que l'évocation d'une situation vécue. Il en est ainsi dans toutes les activités abstraites (catégorisations, synthèses, modélisations) : le discutant apprenti ou confirmé a besoin de recourir à des exemples qui l'aident à passer à l'abstraction. On retrouve ici l'importance de la pensée par association d'idées, par analogie, qui convoque des situations référencées pour en extraire les invariants. Le rappel anecdotique, « Moi aussi l'hiver dans la voiture de mon père je dessine un petit bonhomme sur la vitre », l'évocation des textes, jouent un rôle dans le développement de la pensée de l'enfant, ils montrent, comme dit Nicolas Go, que :

*« L'apprentissage du philosophe doit s'inscrire dans une durée propre pour chaque enfant ; ceci nous impose d'accepter que la réflexion ne soit pas toujours aboutie, que certains concepts ne soient pas (pas encore) construits, que la problématique ne soit clairement ou également élaborée pour tous. Ce qui compte, me semble-t-il, c'est que la pensée se mette en marche. »*

Le texte littéraire, événement fictionnel dont nous avons dit qu'il convient d'en comprendre l'impact en le traitant de manière plus distanciée, philosophique, n'en est pas moins un instrument de recherche de la vérité, de clarté intellectuelle.

### **Retour sur *Les Petits Bonshommes***

De même qu'aucune discussion littéraire ne saurait arrêter la lecture d'un texte, de même aucune discussion à visée philosophique ne saurait en constituer son achèvement. On aurait tort de faire et de la discussion et de l'activité philosophique le couronnement de la rencontre avec une œuvre. Penser l'articulation entre les deux champs disciplinaires en terme d'inclusion, de complémentarité nous paraît en revanche la meilleure manière d'appréhender et de préserver l'authenticité du rapport à la lecture et à la pensée. De rendre compte de cette alchimie subtile où une même exigence intellectuelle se doit d'incorporer l'image et le concept, le symbole et la réalité, le général et le singulier. Il suffit pour s'en convaincre de demander au lecteur de dire comme il s'y prend intellectuellement pour répondre aux questions suivantes à propos des *Petits Bonshommes* : quelle réalité de l'existence représente symboliquement les deux personnages (l'enfant et les SDF) ? Peut-on attribuer valeur littéraire et philosophique à la bouche d'égout, à la tapisserie ? Voire au losange dans lequel s'inscrit le numéro des pages du livre en lien avec l'histoire, avec la figure géométrique du carreau (carré/être sur le carreau) ? Y a-t-il dans cet album matière à délibération, à polémique ? Trace d'une prise de position ?

## NOTES

50. Il ne s'agit pas ici d'une enquête systématique: une cinquantaine de stagiaires sur trois années ont été interrogés.
51. À titre d'exemple, on citera un extrait de conte intitulé *Folflamme* dans *Le Nouveau Livre miroir*, CM1, Magnard, 1999. Une jeune fille pauvre reçoit des dons (beauté et vitesse à la course), qu'elle essaie par tous les moyens de dissimuler mais qui feront d'elle une reine. Rien n'est explicitement demandé aux élèves sur les réticences du personnage, alors qu'une question sur ce point – refuseriez-vous de tels dons? – permettrait d'interroger la nature ambiguë des attributs, la dimension symbolique du changement d'état, le thème de l'altérité.
52. Op. cit, p. 34.
53. Pour une recension et une analyse plus exhaustives, voir les articles publiés en 2006 dans *Diotime l'Agora*, CRDP de l'académie de Montpellier, de M. Tozzi (n° 29), et E. Chirouter (n° 30).
54. Voir dans le document en ligne sur le site [www.crdp-montpellier.fr](http://www.crdp-montpellier.fr) la Liste commentée d'ouvrages.
55. Postic M., *La relation éducative*, PUF, col. « Education et formation », 1981.
56. Tauveron C., op. cit., P. 81 et sqs; p. 305.
57. Durand G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, PUF, 1963.
58. C'est le cas dans *Les trois cochons* de David Wiesner, où l'on trouve un loup et un dragon, le dragon devenant l'allié des cochons.
59. Expérimentation de l'école Condorcet de Montpellier, conduite par une équipe de formateurs accompagnée par Josette Jolibert, ayant pour objectif la lecture dramatique.
60. Op. cit. p.30.
61. Op. cit. p.31 et 33.
62. Op. cit., p. 9.
63. Doc. GDML, p. 187, P. Bouaillon.
64. Bucheton D., « Réécritures et épaississement du texte », in Plane S., David J., *L'apprentissage de l'écriture, de l'école au collège*, Paris, PUF, 1996.