



**HAL**  
open science

# Comprendre, interpréter et penser la littérature de jeunesse et la philosophie

Agnès Cannoux

► **To cite this version:**

Agnès Cannoux. Comprendre, interpréter et penser la littérature de jeunesse et la philosophie. Education. 2011. dumas-00628944

**HAL Id: dumas-00628944**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00628944v1>**

Submitted on 4 Oct 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS**



***IUFM Centre Val de Loire***

**MEMOIRE de recherche** présenté par :

**Agnès CANNOUX**

soutenu le : **21 juin 2011**

pour obtenir le diplôme du :  
**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,  
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Philosophie

**Comprendre, interpréter et penser la  
littérature de jeunesse et la philosophie**

**Mémoire dirigé par :**

**Bruno CHEVAILLIER** Professeur de philosophie, Formateur en Formation  
Générale

**JURY :**

**Elisabeth ORBLIN** PEMF, DEA Ecole maternelle du jardin des Plantes  
à Orléans, Présidente du jury.

**Bruno CHEVAILLIER** Professeur de philosophie, Formateur en Formation  
Générale.

**Agnès CANNOUX**

**Comprendre, interpréter et penser la littérature de jeunesse  
et la philosophie**

Résumé :

Le travail de recherche de ce mémoire s'interroge sur le rapport entre la philosophie et la littérature de jeunesse. On a tenté de comprendre comment la littérature de jeunesse permettait à l'élève de devenir humain. Penser s'effectue par le biais de supports qui ont un intérêt littéraire et doivent donc être étudiés en tant que tel. On affirme que l'enseignement de la littérature permet l'acquisition d'outils transférable dans tous les domaines de connaissances, et en ce sens a sa place à l'école primaire. Par la pratique du débat réflexif, on s'est intéressé à comprendre les mécanismes intellectuels mis en œuvre dans l'acte de comprendre, d'interagir avec d'autre pour construire sa pensée et réussir à penser par soi-même.

Mots clés : philosophie – littérature de jeunesse – comprendre – interpréter

**To understand, to interpret and to think youth literature and  
philosophy**

Summary :

*The research work of this memo wonders about the report between philosophy and youth literature. They tried to understand how youth literature allowed to the pupil to become human. To think is made by means of support which have a literary interest and must therefore be studied as such. They maintain that the education of literature allows the alienable acquisition of tools in every field of knowledge, and in the sense has its place in the primary school. By the practice of reflexive debate, they were interested to understand the intellectual mechanisms implemented in the act to understand, to interact with of other one to construct its thought and succeed in thinking by oneself.*

Keywords : philosophy – youth literature – to understand – to interpret

## Sommaire

<a href="#">Introduction</a> .....	4
<a href="#">I. Cadre théorique</a> .....	6
<a href="#">A. Qu'est-ce que philosopher ?</a> .....	6
<a href="#">B. L'aspect anthropologique de la littérature</a> .....	9
1. <a href="#">Les particularités de l'album de jeunesse</a> .....	9
2. <a href="#">Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?</a> .....	16
<a href="#">C. Le débat réflexif ou la pensée réflexive</a> .....	18
<a href="#">II. Analyses de situation</a> .....	24
<a href="#">A. Les compétences de lecture mises à l'épreuve dans l'œuvre littéraire</a> .....	24
<a href="#">B. Le guidage de l'enseignant</a> .....	28
<a href="#">C. L'album de jeunesse comme médium</a> .....	35
<a href="#">Conclusion</a> .....	37
<a href="#">Bibliographie</a> .....	38
<a href="#">Annexes</a> .....	- 41 -

## Introduction.

Le rapport entre la littérature et la philosophie est souvent conçu comme un rapport de confrontation et d'exclusion réciproques. Il s'agit en premier lieu d'une démarcation générique que matérialise la classification en genres du récit et de l'essai. Ce rapport est donc un antagonisme qui sépare littérature et philosophie. Cependant, la notion de genre est mise à mal par des œuvres qui sont indéterminées, on peut penser à cet égard à *Chagrin d'école* de Daniel Pennac dont on ne sait s'il faut classer cette œuvre dans le genre du roman ou de l'essai. On ne peut qu'être convaincu du fait que les genres sont poreux entre eux, qu'il existe une véritable interpénétration. Toutefois, ces formes d'écriture entretiennent un lien très resserré entre le *logos* et le *muthos*, le raisonnement et le mythe, le conceptuel et le poétique<sup>1</sup>. C'est à partir de ce constat que ma question a trouvé son origine. Mon intention est de chercher comment la littérature de jeunesse à travers la fiction, aborde des questions existentielles susceptibles d'aider l'enfant à se construire comme sujet. C'est pourquoi j'ai privilégié l'étude de l'album de Thierry Dedieu, *Yakouba*<sup>2</sup> qui pose la question du choix de vie, donc les questions de liberté, de règle (tensions entre l'individu et le groupe), de responsabilité. On peut se demander en quoi la littérature permet à l'élève de devenir humain.

Il faut s'interroger sur les usages philosophiques de la littérature. A l'heure actuelle, la relation entre ces deux disciplines est vue de manière asymétrique dans le sens où la littérature serait soumise à la philosophie. Doit-on réduire la littérature à un simple « emballage » pour faire passer des idées philosophiques ? On peut observer aujourd'hui deux dérives : d'une part, l'édition cherche à produire des textes d'idées prêts à réfléchir, nombreux sont les exemples éditoriaux qui développent des collections qui permettent de penser clés en main ; d'autre part le questionnement qui est fait sur l'œuvre littéraire en classe est trop rapide et se cantonne très souvent à une seule activité mentale. On considère que l'une permettrait d'explicitier le sens de l'autre. On prête à la littérature une valeur d'illustration ou d'exemple aux concepts philosophiques. Lire les textes littéraires en cherchant à les interpréter selon les critères de la philosophie est de toute évidence réducteur, et amène ainsi à pré-

---

<sup>1</sup> Ces réflexions sont inspirées de la communication de B. Chevillier, *Journée mondiale de la philosophie*. 14 novembre 2007 à l'UNESCO.

<sup>2</sup> Seuil, 1994, cf. annexes pp77 - 83.

construire l'interprétation de l'œuvre. Je fais pourtant le pari que considérer le texte littéraire comme objet apte à élaborer du philosophique c'est comprendre les moyens en termes de narratologie qui conduisent le lecteur à réfléchir et ainsi saisir un message qui sublime les mots. En ce sens la littérature doit être envisagée dans son intérêt propre, « faire connaître cette littérature, c'est reconnaître un vrai statut intellectuel à l'enfant ».<sup>3</sup> Si la littérature est une « machine à penser », c'est qu'elle active des processus cognitifs de l'esprit.

Il est primordial de s'interroger sur les conditions d'éducation qui rendent un individu responsable et autonome. Il me semble que ce n'est pas tant la quantité de savoirs qui est à interroger mais la manière de penser. Quel fonctionnement intellectuel, quelle pensée est privilégiée à l'école ? Construire une pensée réflexive s'élabore au travers de divers domaines. Penser, se voir penser sont des compétences transférables à tous les domaines du savoir et s'envisagent dans une éducation globale de l'individu. Construire cette capacité à réfléchir sur soi va de pair avec l'acquisition d'outils langagiers et culturels. Je fais l'hypothèse qu'en menant un véritable enseignement littéraire à l'école primaire on peut agir sur le rapport au savoir de l'élève. Si l'on veut dispenser un enseignement qui amène l'élève à réfléchir, l'enseignant doit s'interroger sur les processus cognitifs de la pensée. Je fais donc l'hypothèse qu'en étant attentive à l'expérience de la pensée, en menant des situations pédagogiques telles que le débat d'interprétation, on peut amener l'élève à penser par soi-même.

---

<sup>3</sup> Chevaillier, [http://www.orleans-tours.iufm.fr/ressources/ucfr/philo/chevaillier/conf\\_beauquier.htm](http://www.orleans-tours.iufm.fr/ressources/ucfr/philo/chevaillier/conf_beauquier.htm) 2003.

## I. Cadre théorique.

### A. Qu'est-ce que philosopher ?

Penser l'enseignement de la philosophie à l'école primaire, c'est avoir une certaine vision de l'éducation.

A l'éducation du citoyen qui doit être capable de prendre sa place au sein de la société, la préoccupation sociale contemporaine est de réinjecter de la morale. D'un point de vue sociologique, ces deux dernières générations sont les héritières d'une crise des valeurs débutée à la date de mai 68. L'idée répandue est une perte de valeurs et de repères. La société actuelle vit une profonde crise qui ne parvient pas à renouer avec les valeurs essentielles de l'Homme. Cette idée fondatrice de l'humanité est sujette à relativité. Si la nature n'a qu'à être pour accomplir son destin, l'évidence ne s'impose plus pour l'homme qui, comme on le constate à l'heure de la génétique, doit se définir avant d'accomplir le sien. Le passage de *l'Education civique* à *l'Instruction civique et morale* est édifiant et implique que l'école de la République doit réinjecter dans la société l'idée même d'humanité : les *humanitas* désignent en latin la *culture*, tout ce qui fait un homme vraiment un homme, un idéal de sagesse et toute une philosophie de la vie. L'humanisme est un acte de foi dans la nature humaine, et il est la conviction, pour reprendre la formule d'André Gide, qu'« il n'y a d'art qu'à l'échelle de l'homme ». Si l'on peut, dans son enseignement, insinuer dans l'esprit des enfants le doute, l'interrogation de la preuve, peut-être peut-on espérer faire grandir des adultes dans l'amour de la Raison. Cependant, comment renouer avec les valeurs qui font l'Homme - l'autonomie de l'enfant, être un citoyen éclairé – sans retomber dans l'idéologie des préceptes moralisateurs qui véhiculent inmanquablement des préjugés et des stéréotypes propres à une époque ? Les programmes 2008, désignent la voie à suivre, vaste et ambitieuse, en donnant comme injonction d'éduquer le citoyen à l'esprit critique : *la culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit critique à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments* (Compétence 5 du Socle Commun).

Permettre à l'enfant de se construire un esprit critique, d'éduquer un citoyen éclairé, qui peut interroger les fondements de la société, refuser la violence des relations humaines, c'est l'éveiller et le protéger.

Celui qui n'a aucune teinture de philosophie traverse l'existence prisonnier de préjugés dérivés du sens commun, des croyances habituelles à son temps ou à son pays et de convictions qui ont grandi en lui sans la coopération ni le consentement de la raison. Pour un tel individu, le monde tend à devenir défini, fini, évident. (...) Dès que nous commençons à penser conformément à la philosophie, au contraire nous voyons (...) que même les choses les plus ordinaires de la vie quotidienne posent des problèmes auxquels on ne trouve que des réponses très incomplètes<sup>4</sup>.

Penser un enseignement philosophique de la littérature qui nourrit une éducation civique et morale est viser l'enjeu d'éduquer le citoyen qui doit penser pour la société, « [si Socrate] se conçoit comme l'accoucheur des âmes, c'est qu'il tente d'accompagner celui avec qui il dialogue, au-delà de ses partenaires à parler en Homme, c'est-à-dire à sortir d'eux-mêmes et se positionner en tant qu'être humain, partageant avec tous les autres les questions éternelles et universelles qui nous aident à penser notre condition »<sup>5</sup>.

La philosophie, elle, s'adresse à nous dans ce qui nous relie à tous les autres à travers ce qui nous est commun : la raison. L'injonction de Socrate : « *connais-toi, toi-même* », n'est-elle pas la première formulation de l'exigence que doit avoir tout Homme de « *trouver en soi l'humaine condition* » comme l'exprimera plus tard Montaigne ?<sup>6</sup>

Faire de la philosophie ce n'est pas se cantonner à des discussions sans ordre, « la philosophie part donc d'un certain questionnement, d'une situation de malaise qui incite, qui aiguillonne et catalyse la recherche, faisant naître aussi le désir de comprendre, de savoir ».<sup>7</sup> Ce désir de savoir part d'un constat, « le départ de la philosophie c'est la conscience d'un manque de savoir ».<sup>8</sup> Comment organiser cette quête du sens ? Loin d'être une simple discussion qui suivrait les méandres de la pensée, sans ordre, « la pensée, d'abord aux prises avec les préjugés les plus communs, devra les examiner pour comprendre réellement ce qui lui pose difficulté, afin d'en mesurer les enjeux et tenter d'y donner sens. »<sup>9</sup> Méthodologique, organisée, la quête philosophique est

---

<sup>4</sup> B. Russell, *Problèmes philosophiques*, 1912. Trad. Guillemin, coll. « Petite bibliothèque » Payot, 1968, pp182-183, cité dans *La philosophie à l'école*, Anne Lalanne, p68.

<sup>5</sup> *La philosophie à l'école*, Anne Lalanne, p66.

<sup>6</sup> *La philosophie à l'école*, Anne Lalanne, p66.

<sup>7</sup> *La philosophie à l'école*, Anne Lalanne, p81

<sup>8</sup> *La philosophie à l'école*, Anne Lalanne, p81.

<sup>9</sup> *La philosophie à l'école*, Anne Lalanne, p82.



pragmatique, « ce cheminement rationnel témoigne d'un véritable travail de structuration, d'organisation et de confrontation des idées ».<sup>10</sup> La démarche philosophique avance avec la rigueur scientifique, elle met en débat les opinions pour avancer vers la vérité, et dépasser le point de vue particulier. La démarche philosophique peut se caractériser en quatre étapes :

- L'examen des opinions : faire l'inventaire des représentations, qui souvent se révèlent contradictoires mais qui fondent la compréhension du monde. Une prise de conscience des limites et des insuffisances de ces représentations, c'est l'acte de penser et non le fait d'avoir une opinion.
- Le manque de raisons valables pour justifier ses opinions : ces représentations s'appuient sur l'évidence, une lecture de la réalité au premier degré, l'appel à une référence autorisée ou affective qui ne peut être remise en cause ou enfin la référence au plus grand nombre, « comme si la quantité était un gage de vérité ».<sup>11</sup>
- Le manque de rigueur : « l'immédiateté de l'expression nous contraint de rester à un niveau affectif d'adhésion ou d'invalidation des justifications, alors qu'une approche rigoureuse serait nécessaire à leur compréhension ».<sup>12</sup>
- Le travail de la pensée ne peut se faire dans la passion : l'écueil est de chercher à avoir raison, « ces affrontements stériles renforcent le règne des opinions. L'idée répandue communément d'un « droit à avoir telle ou telle opinion », la prise de conscience de la difficulté d'examiner nos opinions, de l'insatisfaction mais aussi de la déstabilisation, du doute que cela occasionne, exigent de les travailler rigoureusement. Prendre conscience de ce que nous pensons, « c'est comprendre d'où nous les tenons et quelle peut en être la valeur rationnelle ».<sup>13</sup>

Ce dernier point est important pour l'enseignement philosophique du primaire, et plus généralement tous les domaines du savoir. L'enfant est à l'orée des représentations qu'il va recueillir sur le monde. Lui permettre, si tôt d'examiner à la lumière de la raison le savoir qu'il se constitue, c'est miser sur

---

<sup>10</sup> *La philosophie à l'école*, Anne Lalanne, p82.

<sup>11</sup> *La philosophie à l'école*, Anne Lalanne, p82.

<sup>12</sup> *La philosophie à l'école*, Anne Lalanne, p82.

<sup>13</sup> *La philosophie à l'école*, Anne Lalanne, p82.

la construction d'un adulte qui ne sera pas enfermé dans les *topoi*<sup>14</sup>; mais interrogera « ce sens commun dans lequel nous baignons et qui s'impose à notre insu ».<sup>15</sup>

## B. L'aspect anthropologique de la littérature.

### 1. Les particularités de l'album de jeunesse.

La littérature pour la jeunesse aborde les questions d'inégalités, sociales, culturelles et sexuelles : « comment elle les met en scène, quelle représentation elle en donne, comment elle tente d'informer les jeunes lecteurs sans pour autant les décourager. (...) Dire le monde et ses parts d'ombre sans désespérer le lecteur – se tient toute la difficulté, mais aussi toute l'ambiguïté, de la notion d'engagement appliquée à la littérature de jeunesse ».<sup>16</sup>

[Les] diverses stratégies d'écriture mises en œuvre par des auteurs (...) « pour respecter l'âge du destinataire sans affadir ou édulcorer » des questions longtemps restées taboues dans la littérature enfantine (...). Les « valeurs fortes » dont cette littérature demeure imprégnée sont désormais « véhiculées par un autre langage », garant du respect du jeune lecteur et soucieux de sa nature spécifiquement littéraire. Une langue directe, un style poétique, le recours à l'allégorie, la cohérence du récit sont ainsi quelques-uns des mécanismes dévoilés permettant de confronter, mieux que tout discours argumentatif, les plus jeunes à l'angoisse de la mort et de la sexualité.<sup>17</sup>

Parce que textes et images, l'album joue sur les blancs, c'est une œuvre ouverte. Le lecteur fait un travail important de construction, de reconstruction du sens en termes de compréhension et d'interprétation. L'album *Yakouba* est une œuvre qui joue du texte, de l'image et de ces blancs, pour ouvrir des pistes riches d'interprétations auxquelles le lecteur est en prise. Pas moins de quatre codes opèrent dans l'album pour rendre compte de cette ambiguïté : « linguistique, littéraire, iconique et plastique dont les relations et les interactions produisent des démarches diverses ».<sup>18</sup>

Le travail de réflexion s'appuie sur un support et « le corpus [doit être] étudié du point de vue littéraire également, en termes (...) de stratégies

---

<sup>14</sup> On parle de manière synonymique de « lieu commun » et désigne, en rhétorique, une figure de style qui s'appuie sur l'emploi de situations communes afin de faire les *lieux* d'un sujet. Mais dans son acception la plus péjorative, le *topos* (ou les *topoi*) s'apparente au préjugé.

<sup>15</sup> *La philosophie à l'école*, Anne Lalanne, p83.

<sup>16</sup> Servoise, Sylvie, «Raison publique n°13.», p.283-292.

<sup>17</sup> Servoise, Sylvie, «Raison publique n°13.», p.283-292.

<sup>18</sup> Van Der Linden, *Lire l'album*, 2006.

textuelles »<sup>19</sup>. L'*incipit* de l'album *Yakouba* installe le lecteur dans une situation d'énonciation particulière. La phrase liminaire, « de partout à la ronde »<sup>20</sup>, *hic et nunc*, efface toute distance entre l'espace du lecteur et celui de l'histoire. De même le présent de narration efface la distance temporelle, rend présente et actuelle l'action. L'emploi du pronom personnel sujet dans *Yakouba* est particulièrement intéressant. Le *on* a un statut remarquable par sa plasticité qui permet d'appréhender l'humain comme défini et indéfini mais aussi du fait que, bien qu'il s'agisse d'une troisième personne singulier, le référent peut-être pluriel. Il s'interprète selon le contexte. Cette référence habituelle à la première personne (je + **nous**) réduit la distance entre narrateur-lecteur et personnages. Il condense les différentes strates de situation d'énonciation et le lecteur entend la voix du narrateur s'adresser à lui, au-dessus de la tête des personnages. Dans le même temps, ce pronom englobe les membres de la tribu de Yakouba ainsi que le personnage éponyme. Dès la phrase de l'*incipit*, « de partout à la ronde, *on* entend le tam-tam »<sup>21</sup>, le pronom *on* happe le lecteur et l'invite à entrer dans l'histoire. L'effet est donc de plonger le lecteur dans l'histoire, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de la scène.

Dans la suite de la situation initiale, ce *on* plante le décor des préparatifs d'un jour de fête mais toujours sur le mode de la *déixis*<sup>22</sup> ainsi grâce au lexique « on prépare, on se maquille, on se pare » ; « un grand festin, un jour de fête, un jour sacré », le lecteur partage un savoir avec le narrateur, identifie la situation particulière de l'histoire mais reste dans un univers onirique absent de références identifiables. On peut remarquer le rôle complémentaire des images et du texte<sup>23</sup> : le discours descriptif est pris en charge par les illustrations où sont peintes les « couleurs » de l'Afrique (vêtements, physionomie des personnages...). Cependant, on peut interpréter ce flou référentiel comme l'envie de ne pas rendre particulière l'histoire de *Yakouba*. Pour la première fois, est posée l'identité des personnages, « le clan des adultes » et « les

---

<sup>19</sup> Van Der Linden, *Lire l'album*, 2006.

<sup>20</sup> Van Der Linden, *Lire l'album*, 2006.

<sup>21</sup> Van Der Linden, *Lire l'album*, 2006.

<sup>22</sup> Des éléments linguistiques du discours qui s'interprètent en fonction du temps et du lieu où l'on parle. A côté de ces repères relatifs à l'énonciateur, on trouve des repères absolus (à *Paris, en France*) qui sont *auto-déterminés* ou qui s'appuie sur des éléments du contexte linguistique, un repérage *cotextuels*.

<sup>23</sup> Cf. Annexe 12, p77.

enfants en âge de devenir des guerriers »<sup>24</sup>. L'illustration prend en charge cette présentation : sur une double page, le lecteur voit ce que voit Yakouba, il est posté en arrière du jeune homme, la contre-plongée nous met à la hauteur du jeune personnage, suggère ainsi la focalisation interne et le poids qui pèse sur les épaules du jeune garçon<sup>25</sup>. Le regard est arrêté par le groupe d'hommes, marquant spatialement l'opposition entre les deux clans, et enfin Yakouba, pour qui « c'est un grand jour »<sup>26</sup> et dont la singularité s'affirme.

Dès la situation initiale, le narrateur entretient le flou référentiel et donne à ce conte une résonance universelle.

Aux pages 7 à 16 de l'album, le narrateur privilégie les tournures impersonnelles et les phrases infinitives qui finissent de rendre l'identification du locuteur difficile. On a l'impression d'une énumération, d'une litanie que se répète le jeune guerrier lorsque qu'il s'apprête à combattre, « apporter la preuve de son courage, franchir les ravins, contourner les collines... ». En même temps, le vocabulaire des sentiments, les modalisateurs font penser que le lecteur entre dans les pensées d'un personnage, « se sentir rocher, *forcement*, herbe, *bien sûr*, vent, *certainement*, eau, *très peu* ». Ces tournures de phrase donnent l'impression que l'action est en train de se dérouler du fait même que les images complètent le texte, « l'album entretient un rapport resserré avec la double page. La manière dont textes et images vont s'inscrire sur cet espace est donc déterminant »<sup>27</sup>. Ainsi la double page pp5-6, le clan des adultes est représenté, main sur l'épaule du jeune guerrier, en train de l'investir de sa mission<sup>28</sup> ; un jeune guerrier accompagné par un adulte à la lisière de la forêt<sup>29</sup>, « son père l'a accompagné pour s'assurer qu'il y va bien »<sup>30</sup> ; page 10, le portrait en plan moyen de Yakouba, sûrement, se frayant un chemin<sup>31</sup>. Les illustrations appuient le texte, semblent accompagner ce qui est dit et en même temps entretiennent une ambiguïté.

---

<sup>24</sup> DEDIEU, Thierry, *Yakouba*, p3.

<sup>25</sup> Cf. Annexe 13, p78.

<sup>26</sup> DEDIEU, Thierry, *Yakouba*. Seuil, 1994, p3.

<sup>27</sup> Van Der Linden, *Lire l'album*, 2006.

<sup>28</sup> Cf. Annexe 13, p78.

<sup>29</sup> Cf. annexe 14, p79.

<sup>30</sup> Cf. annexe 1, les propos de Yann, p41.

<sup>31</sup> Cf. annexe 15, p80.

D'une page à l'autre, on entre dans une illustration très élaborée du dilemme de Yakouba. La double page pp11-12, qui illustre la phrase « attendre des heures », montre le personnage en embuscade, en attente, et ces quelques mots « puis soudain... » offrent l'impulsion à deux doubles pages, quasiment sans texte, qui peignent les deux alternatives qui s'offrent au héros (Cf. annexe 16 – 17<sup>32</sup>).

le rapport à l'espace de la page engendre un rapport particulier au livre. Si la bande dessinée raconte de case en case, on peut dire que l'album raconte lui de page en page. (...) les principes de mise en pages doivent être compris en fonction de cette relation forte à la double page et de cette aptitude à s'appuyer sur la succession des pages.<sup>33</sup>

La première prémisse est mise en illustration et montre Yakouba au prise avec un lion déterminé, agressif, tous crocs dehors. On voit le guerrier au point d'en avoir la sensation, en contre-plongée, dominé par le lion, sur le point de tomber sous l'attaque et de perdre la face. La deuxième prémisse est mise en scène dans une double page où Yakouba occupe tout l'espace, poignard au poing, le courage et la détermination se lisent sur son visage. Cependant le lion est absent de cette illustration. Ces doubles pages présentent les propositions du dilemme de Yakouba : un changement de point de vue entre les illustrations et le texte qui fait entrer dans l'intériorité de l'autre, comprendre l'autre. On doit distinguer qui voit de qui parle. En effet Yakouba peut aisément se représenter l'agressivité du lion et sonder sa propre peur, de même il peut se figurer porter l'assaut, appuyé par les récits des gens de sa tribu. Mais le lion est absent de cette deuxième image, ceci n'est pas anodin, il ne peut se figurer l'animal à terre, méritant son sort ou, contre nature, innocent de la peine qu'on lui inflige. Yakouba est ignorant de l'atavité que représente le lion, c'est pourquoi il est absent de l'illustration. La double page suivante vient perturber la chronologie et la compréhension qu'en a jusqu'alors le lecteur. En effet, la double page s'ouvre sur le paysage de la savane, le lion couché loin de se battre. On notera d'ailleurs que les jeunes lecteurs se sont interrogés, « pourquoi il est couché ? » (cf. Annexe 1<sup>34</sup>, Rayan). L'acmé du récit a été atteint lors de la représentation du combat, alors que l'on s'attendait à découvrir l'issue : le narrateur oppose le moment, bien réel avec la bête, d'un calme déroutant. Le

---

<sup>32</sup> Pp81 - 82.

<sup>33</sup> Sophie Van Der Linden, *Lire l'album*, 2006.

<sup>34</sup> P41.

lecteur est amené à s'interroger sur ce qu'il vient de lire, « si c'est lui [qui avait attaqué], pourquoi il était si calme à la fin ? Qui a attaqué qui ? Qui était calme ? » (cf. annexe 1<sup>35</sup>, Imen) « La notion de récit se trouve interrogée. De fait, les albums répondant à ce type d'organisation développent souvent un discours plus poétique que narratif, favorisant par ailleurs l'exploration « libre » des différents messages par le lecteur ».<sup>36</sup>

C'est ensuite sur des pages noires (cf. annexe 17<sup>37</sup>) qu'apparaît le texte cerné d'une frise, lui-même encadré dans la page, puis délimité par la double page, comme une mise en abyme du regard du personnage se plongeant dans celui de l'animal, il est ainsi dévoilé le véritable dilemme de Yakouba, :

« Comme tu peux le voir, je suis blessé. J'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce. Tu n'aurais donc aucun mal à venir à bout de mes forces. Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères, soit tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux tu sors grandi, mais banni, tu le seras par tes pairs. Tu as la nuit pour réfléchir. »

Cette double<sup>38</sup> au rythme binaire fait écho aux doubles pages des deux alternatives qui s'offrent à Yakouba. A un espace sans texte répond un espace fait de texte qui complète l'image en « comblant ses lacunes » et en « dissipant ses ambiguïtés », remplissant la « fonction d'ancrage du message linguistique définie par Roland Barthes : " le texte dirige le lecteur entre les signifiés de l'image" ».<sup>39</sup>

Dès lors un glissement de narration s'opère. Dans la première partie, le temps verbal utilisé est le présent de narration, le narrateur est omniscient, un seul passage est en focalisation interne. La deuxième partie est racontée au passé simple, temps du récit qui instaure une distance avec le moment de la narration. Yakouba perd le contrôle des événements, il les subit. Le moment de la rencontre avec le lion est donc le moment pivot de l'album, il y a un avant et un après cette rencontre. La mise à l'écart du personnage est marquée spatialement à double titre : sur l'illustration, deux groupes sont formés, Yakouba au premier plan regarde du coin de l'œil le groupe des guerriers, « ses compagnons devinrent des guerriers respectés de tous. A Yakouba, on confia

---

<sup>35</sup> P41.

<sup>36</sup> Van Der Linden, *Lire l'album*, 2006.

<sup>37</sup> P82.

<sup>38</sup> Expression synonymique de « double page », vu dans *Lire l'album*, Van Der Linden.

<sup>39</sup> Van Der Linden, *Lire l'album*, 2006.

la garde du troupeau, *un peu à l'écart du village* ». <sup>40</sup> L'auteur ne fait pas de longs discours pour faire comprendre la déchéance du personnage. Au contraire, toute la dimension sensuelle de l'iconographie, au sens où ce sont les perceptions qui donnent un accès à la compréhension, est libérée. Les lignes horizontales <sup>41</sup> (les cornes des buffles encadrent le personnage, en avant et en arrière ; les mains dans le dos, tenant son bâton, Yakouba semble être maintenu par un lien) barrent toutes perspectives, semblent enserrer le personnage. Yakouba, représenté menant le troupeau, semble davantage marcher en esclave. La double qui clôt l'album se répartit : en une page noire sur laquelle est inscrit le texte et en vis-à-vis une page blanche sur laquelle est représenté Yakouba, en cadrage portrait (cf. annexe 18<sup>42</sup>). Le texte sonne comme une simple constatation, « c'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions ». La portée de l'histoire repose sur la dernière illustration au travers de laquelle le lecteur est interrogé par le personnage, par ce regard qui abolit les conventions de la situation d'énonciation. Que lit-on dans ce regard ? D'un point de vue objectif, il exprime une tristesse et une solitude infinies. Pas de mots ou d'interventions du narrateur pour le dire, mais une illustration pour comprendre le poids du choix de Yakouba qui l'a mis en demeure de choisir entre la pression du groupe et la détermination à ne pas se trahir. D'autre part, cette œuvre pose la question de la nature du véritable courage : d'un côté le courage physique, de l'autre le courage moral. Enfin n'est-il pas question de la difficulté d'exercer sa liberté ? La liberté dans ce qu'elle revêt de difficile, faire ce choix c'est s'exposer à tout perdre, famille, rang social, la vie même.

A ce titre, l'album *Yakouba* peut être mis en réseau avec *L'île aux lapins* <sup>43</sup> dans le sens où il est question de liberté. Chacune de ces œuvres en livre un aspect. Dès la phrase liminaire, on est plongé dans un contexte grave :

---

<sup>40</sup> DEDIEU, Thierry. *Yakouba*. Seuil, 1994, pp25 - 26.

<sup>41</sup> DEDIEU, Thierry. *Yakouba*. Seuil, 1994, pp27 – 28.

<sup>42</sup> P83.

<sup>43</sup> *L'île aux lapins*, Jörg Müller, éd. Mijades Eds : Gros Gris est élevé dans une usine à lapin qui les engraisse avant de les tuer. Jusqu'au jour où Petit Brun, un jeune lapereau, vient partager sa cage. Celui-ci l'engage à s'évader afin de gagner « l'île aux lapins ». Lors de leur périple, les deux personnages frémissent face aux dangers qu'expose la vie sans confort et sans sécurité dans la nature. S'en est trop pour Gros Gris qui décide de retourner à l'usine. Fort de leur nouvelle amitié, Petit Brun respecte le désir de son ami mais ne l'accompagne qu'aux portes de l'usine derrière lesquelles il ne retournera plus.

« Il y a des usines qui fabriquent du chocolat, d'autres qui font des canons. Celle-ci fabrique des lapins ». Cet album aux illustrations réalistes pose des mots précis sur la mort, donne figure à l'horreur d'une réalité qui reste taboue à aborder avec les enfants, « le long des tapis, dans des cages, des centaines de lapins mangeaient sans s'arrêter (...) Ils ne savaient pas qu'on les tuerait pour les manger quand ils seraient assez gros ». Un lecteur qui a la connaissance de la Shoah comprendra d'emblée la discussion de la première rencontre entre les deux personnages principaux :

« Allons, pourquoi trembles-tu si fort ? » demanda-t-il au petit lapin brun qu'on venait de sortir de sa boîte. « J'ai peur », dit Petit Brun. « Il n'y a pas de raison », dit Gros Gris. « Tous les jours, les hommes remplacent les gros lapins bien gras par des petits lapins tout maigres comme toi. Puis ils s'en vont. On ne peut rien y changer ! » « Qu'est-ce qui arrive aux gros lapins ? » demanda Petit Brun. « Personne n'en sait rien », dit Gros Gris, « aucun n'est jamais revenu. »

Le jeune enfant ne possède pas cette référence historique pourtant, on va l'amener à expliciter le sentiment de peur ressenti par Petit Brun. Le lecteur, comme le narrateur, est omniscient. Il sait quel est le devenir des lapins. Le récit adopte la focalisation interne et dévoile les pensées de ces deux personnages montrant ainsi leur ignorance. Le jeu littéraire s'amuse de l'empathie du lecteur envers les lapins. Il éprouve la même peur car il la sait légitime. Il partage la joie mêlée de crainte lors de l'évasion et le périple qui conduisent Gros Gris et Petit Brun loin de l'usine. Mais les sujets abordés par la littérature de jeunesse cherchent à rendre compte de la part d'ombre du monde. Pas de récit édulcoré, les deux lapins se posent les questions existentielles qui fondent la nature humaine, notamment la question de la liberté et par là même le jeune lecteur est amené à se les poser. Gros Gris est aliéné par le confort de sa cage et la nourriture facile. Il est question ici du matérialisme qui vise un gain immédiat mais reste dans une perspective étroite. Le personnage avance dans l'aveuglement, « mais Gros Gris ne voulait pas sortir de l'ombre [...] - Je ne trouve pas la nourriture à laquelle je suis habitué, et puis je n'ai jamais creusé de terrier. J'aimerais mieux rentrer chez nous » dit Gros Gris. Le personnage de Petit Brun, quant à lui, ouvre à une autre perspective. Il éprouve à un haut degré la peur, contrairement à son comparse il en a pleinement conscience et connaît les raisons de cette frayeur. Il sait aussi la voie facile qui pourrait l'apaiser, mais il fait le choix de la liberté.



« Petit Brun secoua tristement la tête. « Voyons, Gros Gris, tu sais bien que je ne rentrerai pas avec toi. » [...] Bien sûr, que [j'ai] peur », dit Petit Brun. « Et j'ai peur de la route, peur des hommes et de leurs chiens... » « Tu es très courageux, dit Gros Gris, « et tu te débrouilles beaucoup mieux que moi. Moi, j'ai trop oublié »

C'est au point final de l'album que commence le travail de réflexion du jeune lecteur. Que ferait-il à la place de Gros Gris ? Choisirait-il le confort en se sachant privé de sa liberté, allant même jusqu'à échanger sa vie pour vivre sans craintes ? Ou bien déciderait-il, à l'instar de Petit Brun, d'assumer sa liberté dans ce qu'elle comporte d'incertitude ? Ces deux albums, *Yakouba* et *L'île aux lapins*, illustrent ce qu'est la littérature de jeunesse. Une littérature qui a l'ambition de dire les questions, les tensions, les particularités qui fondent l'homme. Cependant elle ne cherche pas à livrer un message, elle interroge durablement l'individu en devenir.

## 2. Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?

La préoccupation littéraire d'éduquer les jeunes esprits ainsi que la littérature liée à l'école est relativement récente. On lui prête cette vertu d'inculquer le droit chemin, de révéler les tensions d'une société, des relations humaines mais aussi de véhiculer les valeurs d'une communauté afin de la souder. On ne peut penser au procès de Madame Bovary sans être convaincu de l'impact de la littérature sur les mœurs.

Si, à travers les contes et les fables, la littérature à but moral existe depuis des millénaires, la littérature à but pédagogique est née au XVIIIe siècle ou en tout cas à l'extrême fin du XVIIe avec le *Télémaque* de Fénelon. Le XVIIIe a vu naître une littérature pédagogique notamment écrite par des femmes (Madame d'Aulnoy, Madame Leprince de Beaumont, Madame de Genlis), un roman sur l'éducation écrite par Rousseau et en Angleterre la première boarding school story. Ces œuvres sont très majoritairement écrites par des pédagogues femmes ou hommes qui ont ainsi formalisé leur vision de l'éducation des enfants, à partir d'une expérience de précepteur/préceptrice aux XVIIe et XVIIIe siècles, d'enseignants aux siècles suivants.<sup>44</sup>

D'autre part, l'apport anthropologique de la littérature est bien connu, c'est-à-dire que les textes littéraires apportent une connaissance non négligeable sur la psychologie humaine (cf. le théâtre racinien par exemple *Andromaque*), « les récits grecs, les textes bibliques et les fictions shakespeariennes ont permis d'approcher un peu plus la psyché humaine »<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> Carole Calistri, *Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie*.

<sup>45</sup> Carole Calistri, *Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie*.

Contrairement à d'autres disciplines qui vont aller du côté de la norme qui hiérarchise, tranche, stéréotypie, la littérature, « laboratoire expérimental de l'humain, [...] explore toute la gamme des positions, des valeurs et des représentations »<sup>46</sup>, elle « joue de l'ambivalence des situations qu'elle crée »<sup>47</sup>. Elle montre également « comment fonctionnent les notions de droit, de justice, de respect, de contrat, de vengeance etc. dans l'humanité »<sup>48</sup>. L'expérimentation de ces situations faisant vivre ces valeurs vont amener l'élève à progresser sur sa connaissance du monde.

Engager les élèves sur le domaine philosophique, ne va pas sans le médium d'une littérature qui traite des idées philosophiques. Comment justifier le recours à la littérature de jeunesse pour philosopher avec de jeunes enfants ? Il ne faut pas s'y tromper la littérature qui s'adresse aux jeunes est loin d'être une littérature simplifiée, bien au contraire, elle fait appel à toutes les ressources esthétiques pour faire penser les élèves.

Philosopher ce n'est pas arpenter le chemin tracé de l'esprit bien pensant, c'est au contraire, prendre conscience des tensions, des impasses et face à cette conscience éclairée d'un concept comme la liberté, choisir en étant pleinement responsable, en ce sens la littérature par « la complexité des situations créées dans les fictions et la présentation de leur perception par un ou plusieurs personnages favorisent la décentration de sa propre position : la polyphonie littéraire aide à la découverte de l'intériorité de l'autre et à son respect ».<sup>49</sup>

On peut se demander *qu'est-ce qu'un texte littéraire et un texte d'idées ?* Le premier peut se définir par le fait qu'il est inépuisable, les strates de lecture se superposent, se nourrissent de l'expérience du lecteur, par conséquent, pris en main à différents âges, le lecteur fait l'expérience d'une lecture renouvelée. De ce fait, son interprétation est quasi infinie, « même si on peut acquérir des informations, des connaissances et des concepts nouveaux grâce aux textes littéraires, ceux-ci font avant tout entrer le lecteur dans un récit qui donne, de

---

<sup>46</sup> Carole Calistri, *Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie.*

<sup>47</sup> Carole Calistri, *Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie.*

<sup>48</sup> Carole Calistri, *Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie.*

<sup>49</sup> Carole Calistri, *Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie.*

manière ouverte, une interprétation du monde »<sup>50</sup>. Le second sert à la formation des concepts et dans ce cadre, les interprétations sont finies.

« Le rôle de médiation nécessaire »<sup>51</sup> que jouent, en donnant forme à « des problématiques éthiques ou existentielles »<sup>52</sup>, les histoires racontées aux enfants qui s'intéressent aux enjeux servent les modalités de la pratique de la philosophie. « Philosopher avec les enfants »<sup>53</sup> se développe en France depuis une vingtaine d'années. Partant du principe que « la littérature a la même raison d'être que la philosophie : dire, configurer, comprendre, éclairer »<sup>54</sup>, elle voit dans la pratique de la philosophie, à partir de supports littéraires, le lieu par excellence de réconciliation de deux disciplines « trop souvent et injustement cloisonnées dans le système éducatif français »<sup>55</sup> et souligne la complémentarité des postures du lecteur littéraire et du lecteur philosophique que les enfants sont amenés à adopter devant certains albums.

Les histoires sont aussi du langage, « comment fonctionnent les histoires que nous nous racontons ? Elles reproduisent dans le langage les **processus cognitifs** que nous utilisons dans le monde ordinaire »<sup>56</sup>. Dans l'expérience de la lecture, l'individu fait une expérience quasi schizophrène, il est à la fois l'être réel qui accomplit la lecture et l'être fictionnel qui vit les aventures. Cette seconde existence fait endurer à l'enfant les épreuves qui le construisent de même que « les personnages doivent paradoxalement "apprendre" à s'évader pour pouvoir se construire en tant que personne, individu autonome et maître de ses choix ».<sup>57</sup>

### C. Le débat réflexif ou la pensée réflexive.

L'activité qui consiste à comprendre un texte dépasse la simple compréhension littérale. Le lecteur prélève des informations, fait des inférences

---

<sup>50</sup> Les cercles de lecture, « interagir pour construire ensemble des compétences de lecteurs », S. TERWAGNE – S. VANHULLE – A. LAFONTAINE, Outils pour enseigner, édition de boeck, p193 - 198.

<sup>51</sup> Référence à Edwige Chirouter dans *Raison publique* n°13, Sylvie Servoise.

<sup>52</sup> Référence à Edwige Chirouter dans *Raison publique* n°13, Sylvie Servoise.

<sup>53</sup> Référence à Edwige Chirouter dans *Raison publique* n°13, Sylvie Servoise.

<sup>54</sup> Référence à Edwige Chirouter dans *Raison publique* n°13, Sylvie Servoise.

<sup>55</sup> Référence à Edwige Chirouter dans *Raison publique* n°13, Sylvie Servoise.

<sup>56</sup> J. Bruner, *LA réalité de la fiction*, conférence au Forum Retz-Le Monde de l'Éducation le 10 mars 2004, cette thèse est reprise dans le livre *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Retz, 2002.

<sup>57</sup> Servoise, Sylvie. «Raison publique n°13.» 17 janvier 2011: p.283-292.

et ouvre sa compréhension à l'implicite du texte. La compréhension fine est la capacité à retrouver des informations explicites et d'en saisir, en même temps, des informations implicites. La compréhension s'attache au sens global, intentions et effets de sens du texte. Cependant l'activité de lecture dépasse le sens du texte, le lecteur est amené à interpréter ce qu'il lit.

Le texte comporte des blancs, des énigmes, ouvre des choix, invite à élaborer des hypothèses de compréhension, il est polysémique c'est-à-dire qu'il n'y a pas qu'un seul sens possible à l'histoire par exemple. On parle alors de textes "**résistants**" qui présentent des obstacles à la compréhension et de textes "**proliférants**", c'est-à-dire ouverts à différentes interprétations possibles. Ce qui peut entraîner un "**conflit d'interprétations**" qui oblige à en débattre. On parle alors de débat d'interprétation ou débat interprétatif.<sup>58</sup>

Comprendre et interpréter s'entendent dans un rapport dialectique : deux activités indissociables qui rendent non pertinent le cloisonnement entre compréhension et interprétation. Ce sont deux processus complémentaires, « L'interprétation guide et nourrit la compréhension, elle éclaire certains points qui n'avaient pas été saisis ou qui demeureraient mystérieux. Les deux processus (...) s'enchaînent et se confortent ».<sup>59</sup> Ces deux attitudes sont différentes, mais « si l'effort de compréhension nous permet de savoir ce que disent les textes, l'attitude interprétative nous entraîne à questionner l'écrit au-delà de ce qu'il annonce à la première lecture pour élucider ce qu'il tente de nous dire par ailleurs ou "de plus" ».<sup>60</sup> Toutefois, il y a des limites au délire interprétatif, l'interprétation est un sous-processus de la compréhension. Si le texte offre plusieurs choix et qu'il incite à échafauder plusieurs hypothèses de compréhension, « on interprète pour comprendre d'une certaine manière. Il est des cas où il n'est qu'une manière de comprendre et où il n'y a pas à interpréter ».<sup>61</sup> Pourtant, apparaissent au lecteur des idées, des interrogations et une direction qui ne se justifient ni dans le texte, ni dans le partage avec un tiers. A juste titre, Christian Poslaniec, s'intéresse à la réception d'un texte par les enfants, en s'appuyant sur des recherches de Jauss et Iser. Ce dernier, abordant la question des lieux d'indétermination du texte, questionne la

---

<sup>58</sup> Approche théoriques de ces concepts, se reporter à l'Introduction : "Des lectures polyphoniques" du livre *Les chemins de la littérature au cycle 3* (dir. M.L. Gion), Argos démarches, SCEREN-CRDP de Créteil, 2003, pp. 13-25.

<sup>59</sup> Butlen, Max. «Lire, comprendre et interpréter les textes littéraires à l'école.» *Argos*.

<sup>60</sup> Butlen, Max. «Lire, comprendre et interpréter les textes littéraires à l'école.» *Argos*.

<sup>61</sup> Tauveron, Catherine «La lecture comme jeu, à l'école aussi », 2004. p38.

place prévue pour que le lecteur interagisse, « il y a dans l'œuvre un système de consignes implicites qu'il appartient au lecteur d'actualiser en fonction de ce qu'il est, de ce qu'il sait, de son mode de lecture : le lecteur doit puiser dans sa propre imagination, ses souvenirs, ses références, son « encyclopédie .... ».<sup>62</sup> Il existe donc un autre type d'interprétation que Catherine Tauveron appelle « une interprétation du deuxième type »<sup>63</sup>, qu'elle définit comme « une interprétation, postérieure à la compréhension, mais pouvant la modifier en retour, non point "qu'est-ce ce que dit le texte?" mais au-delà de ce que dit le texte, qu'est-ce qu'il me dit ? Quelle morale, enseignement, portée symbolique... puis-je en dégager ?"<sup>64</sup> C'est l'interprétation symbolique. Catherine Tauveron, reprenant l'exemple de *Yakouba*, qui, parce qu'il se présente comme un conte de sagesse, démontre comment il pose des problèmes d'interprétation de ce type et écrit « que veut-il dire ? Quelle leçon veut-il transmettre ? Quel est son enjeu symbolique, philosophique, éthique ?" <sup>65</sup>

Il s'agit de repérer les différentes compétences nécessaires « pour accéder aux différents niveaux de lecture des livres proposés, en fonction de l'âge ».<sup>66</sup> Que se passe-t-il au niveau psychologique, au niveau de la construction de la conscience lorsque l'enfant lit ?

Trois types de lecteur se combinent dans tout acte de lecture. La première instance, le « lu » appelle l'intériorité du sujet, « ses propres fantasmes, ses interrogations existentielles, ses remémorations de bribes du réel, en les liant ou non à sa propre interprétation du récit ».<sup>67</sup> Cette part du lecteur est prise par l'illusion référentielle, il « réagit pulsionnellement, sur le mode émotionnel, s'identifie aux personnages, se projette dans l'univers fictionnel, introduit ses propres références dans le récit ».<sup>68</sup> Prenant en compte la culture et la conscience littéraire du sujet « le **lectant**, notre deuxième

---

<sup>62</sup> Sous la direction de Christian Poslaniec, «Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes », Edith Weber.

<sup>63</sup> « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, n° 19 de 1999 p. 17 et p.21 et "La lecture comme jeu, à l'école aussi » p. 38

<sup>64</sup> *Repères*, n° 19 de 1999 p.21

<sup>65</sup> *La lecture comme jeu ...* p. 40

<sup>66</sup> Sous la direction de Christian Poslaniec, «Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes », Edith Weber.

<sup>67</sup> Sous la direction de Christian Poslaniec, «Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes », Edith Weber.

<sup>68</sup> Sous la direction de Christian Poslaniec, «Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes », Edith Weber.

instance, connaît les règles du jeu littéraire et pratique la lecture comme un **game**, c'est-à-dire comme certains jeux "de type réflexif", nécessitant savoir, intelligence, et sens stratégiques ». <sup>69</sup> Michel Picard cité par Christian Poslaniec définit une troisième instance, « le liseur ». Cette dernière est le médiateur entre les deux autres instances. En effet, il a conscience du réel en même temps qu'il scelle le pacte de lecture propre à chaque genre littéraire. Cette instance accepte et accomplit le pacte de lecture déterminé par « l'horizon d'attente » (Jauss) tout en étant dans une attitude distanciée de « l'illusion référentielle », ainsi

le liseur maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ; le **lu** s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le ça, jusqu'aux limites du fantasme ; le **lectant**, qui tient sans doute à la fois de l'Idéal du Moi et du Surmoi, fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attentions, réflexions, mise en œuvre critique du savoir, etc. <sup>70</sup>

L'approche classique de l'étude des textes à l'école fait entrer en conflit la compréhension de l'enseignant et celle de l'enfant. Par son statut, le maître emporte par autorité le privilège d'interpréter correctement le texte. Comme on peut le voir à travers la lecture des différents travaux, si la compréhension s'appuie sur les indices textuels, l'interprétation est ouverte à l'expérience personnelle, allant même aux questions existentielles intimes. A quel moment le « lu » a tort ? Dans quelles conditions le « lectant » peut-il prendre le pas et dicter son interprétation ? Quelles sont les limites entre un sens à rechercher et le sens compris et sublimé ? La littérature n'est-elle pas ce que le lecteur en fait ? L'objet du débat d'interprétation est donc bien de donner la parole à toutes ces musiques intérieures auxquelles aucun consensus n'est applicable. Les élèves partagent leurs lectures de l'histoire dans la tolérance en apportant des preuves de ce qu'ils disent en revenant au texte ou en s'appuyant sur la culture de chacun. Dans le débat interprétatif, chaque enfant doit pouvoir trouver l'occasion de nourrir sa propre interprétation de celle de l'autre.

On ne peut que penser aux difficultés de guidage que constitue un tel exercice. L'enseignant doit-il tracer les sillons de la pensée ? Une première réponse s'impose « si l'on philosophe en sachant où l'on va, où l'on veut en

---

<sup>70</sup> M. Picard, *La lecture comme jeu*, p.214, Essai sur la littérature, Paris, Ed. de Minuit, « Critique », 1986 cité par (sous la direction de Christian Poslaniec s.d.)

venir, ce n'est plus philosophie mais idéologie »<sup>71</sup>. Engager l'enfant dans le domaine du débat réflexif et le conduire vers la construction de l'élève comme sujet revêt donc une dimension éthique. Il s'agit d'explorer comment l'approche anthropologique de la littérature permet à l'élève de devenir humain. Qu'entend-t-on par la pensée réflexive ? Pour définir la notion de réflexivité, il faut comprendre que « la construction de la pensée est (...) une co-construction : penser, apprendre, se construire, se fait dans l'interaction, de bout en bout ».<sup>72</sup> D'autre part, pour penser il faut une mise à distance qui s'opère par l'expérience, cette distance « à l'égard du vécu [est] le moyen d'entrer dans une réflexion sur les choses et sur les autres ».<sup>73</sup> La littérature est un moyen d'une mise à distance du monde parce qu'elle permet une décentration. En effet, les œuvres littéraires, à ne pas considérer uniquement comme des objets esthétiques, « sont aussi des laboratoires de l'expérience humaine, ce sont les espaces privilégiés du débat des valeurs ».<sup>74</sup> Dans ce sens, l'objet littéraire permet d'exercer son jugement. A ce titre, conduire le débat philosophique c'est construire la pensée, « la pensée ne prend sens qu'au moment où elle est extériorisée, posée devant soi, incarnée dans le langage. Une pensée sans mot n'est qu'une illusion, une pensée qui ne sait pas ce qu'elle pense, qui ne pense pas ».<sup>75</sup> Le débat est entendu au sens de discussion.

Discuter signifie examiner avec soin une question, échanger des idées, des arguments sur un thème donné. La discussion suppose une écoute du discours de l'autre au sens d'une prise en compte de ce qu'il énonce comme possiblement acceptable. Elle demande aussi un effort de décentration par rapport à ses propres dires. (...) Ainsi les interlocuteurs sont amenés à se positionner comme des partenaires qui s'inscrivent dans une recherche commune, visant une meilleure compréhension du sujet de la discussion. (...) l'échange d'argument offre alors à chacun l'occasion de fonder rationnellement ses propos, de découvrir des idées nouvelles, de comprendre ses propres contradictions, bref, d'exercer sa raison dans un acte réflexif qui exige une rigueur spécifique à la démarche philosophique elle-même.<sup>76</sup>

La réflexivité se construit avec l'autre. En d'autres termes, poser le mot juste sur la pensée à l'état d'impression c'est la faire exister. A cet égard, on ne

---

<sup>71</sup> M. Conche, *Le sens de la philosophie* p44 cité dans *La philosophie à l'école*, « une philosophie de l'école », Anne Lalanne, p67.

<sup>72</sup> Jean-Charle Chabanne, Dominique Bucheton. *Parler et écrire pour penser, apprendre à se construire. L'écrit réflexif et l'oral réflexif*. PUF, 2002, p. 8.

<sup>73</sup> Jean-Charle Chabanne, Dominique Bucheton. *Parler et écrire pour penser, apprendre à se construire. L'écrit réflexif et l'oral réflexif*. PUF, 2002, p5.

<sup>74</sup> J. HEBRARD « Rencontrer l'autre sur la base de savoirs partagés », 27 janvier 2004.

<sup>75</sup> *La philosophie à l'école*, « une philosophie de l'école », Anne Lalanne, p69.

<sup>76</sup> *La philosophie à l'école*, « une philosophie de l'école », Anne Lalanne, p70.

peut nier le rôle fondamental du langage pour mettre à distance ce que l'on pense, notamment par la reformulation dans le sens où reformuler c'est "réfléchir" la parole des autres. Le guidage de l'enseignant qui s'appuie sur la reformulation, la mise en confrontation des idées que les enfants font émerger, c'est construire un chemin réflexif mais aussi s'appropriier le discours de l'autre pour le faire sien, « si le travail de la pensée est indissociable du travail de la langue, celui-ci s'élabore aussi dans une mise à l'épreuve, dans une confrontation nécessaire des idées. C'est bien connu, on ne pense jamais seul mais toujours à partir de ce que d'autres ont formulé. Prendre conscience de sa pensée, c'est se donner la possibilité de se l'approprier en s'appropriant celle des autres »<sup>77</sup>. Confronter les idées de deux élèves, c'est sortir de l'égoïsme qui veut que ce qui n'est pas pensé comme moi est faux, qu'autrui s'inscrit en opposition et non en nuance, donc ne pas percevoir la pluralité d'opinions pour élaborer une voie consciente de ses tensions, de ses limites. Les dérives que l'on souhaite éviter sont apprendre à bien penser, normer les façons de penser et nier les particularismes.

---

<sup>77</sup> *La philosophie à l'école*, « une philosophie de l'école », Anne Lalanne, p69.



## II. Analyses de situations.

### A. Les compétences de lecture mises à l'épreuve dans l'œuvre littéraire.

Permettre à l'élève de construire sa pensée, même à l'école primaire, est de « savoir entrer dans les mécanismes de la narration romanesque »<sup>78</sup>. L'enseignement littéraire a sa place dans l'enseignement du primaire. Cantonner l'exercice de la lecture à des impressions et des jugements axiologiques ne permettent pas de construire des compétences de lecteur. Les enfants qui fréquentent l'objet littéraire dans le cercle familial parviendront à construire ces compétences. Le problème se pose pour les enfants pour qui l'école est le lieu le plus riche du savoir. De nombreux élèves sont renvoyés à leur incompetence de lecteur parce qu'ils ne savent pas apprécier un texte littéraire, mais cela s'apprend, de même que les tropes s'expliquent, que les jeux et les choix de l'auteur sont à pointer. La littérature souffre d'être considérée comme le domaine du sensible, il faut sentir pour comprendre alors que le lecteur parcourt tout au long de « sa carrière » un chemin qui le conduit de l'impression à un retour réflexif, et cela, à mon sens, est l'objet d'un véritable apprentissage. Je produis, en annexe 9 et en annexe 10<sup>79</sup>, deux séances menées sur l'étude de la fable de la Fontaine et d'Esopé. Ces séances visent à construire des compétences d'analyse littéraire. En effet, j'ai fait le pari que les impressions de lecture devaient s'appuyer sur la reconnaissance de procédés propres à l'écriture (la fable de la Fontaine épouse les procédés du récit : discours descriptif, discours rapporté, non un « je lyrique » mais un narrateur omniscient). En comparaison de la fable d'Esopé, la classe a pu comprendre et formuler la spécificité de la morale de cet auteur, « c'est le lecteur qui comprend et formule la morale », cf. annexe 11<sup>80</sup>. Lors de cette séance, les élèves de CM2 ont été capables de poser un vocabulaire précis afin de formuler leur pensée.

Avant de considérer l'étude d'une œuvre, l'enseignant doit en définir le genre, afin de mener son étude, et la manière dont il va conduire ses élèves sur le travail de réflexion. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, le texte littéraire et le

---

<sup>78</sup> Les cercles de lecture, « *interagir pour construire ensemble des compétences de lecteurs* », S. TERWAGNE – S. VANHULLE – A. LAFONTAINE, Outils pour enseigner, édition de boeck, p193 - 198.

<sup>79</sup> Pp70 – 72.

<sup>80</sup> P74.

texte d'idées sont à considérer dans une véritable dialectique. Le texte d'idées permet la connaissance, la définition et les limites du concept, « il donne aux livres et aux textes cette valeur fondamentale de médiateur puissant du développement culturel, social et intellectuel »<sup>81</sup>. Quant au texte littéraire, les concepts de l'un sont mis en expérience, rendus vivants dans la tension, « l'ancrage dans les transactions intimes que les lecteurs acceptent de livrer sert à acquérir des compétences qui peuvent être réinvesties dans de nouvelles lectures, et ce but est explicite »<sup>82</sup>. De ce fait, son interprétation est quasi infinie, « même si on peut acquérir des informations, des connaissances et des concepts nouveaux grâce aux textes littéraires, ceux-ci font avant tout entrer le lecteur dans un récit qui donne, de manière ouverte, une interprétation du monde »<sup>83</sup>. La lecture en réseau d'albums permet d'explorer des thèmes philosophiques, l'enfant découvre la réalité et les limites de ces concepts. Je produis, en annexe 6<sup>84</sup>, le document qui a été proposé aux élèves de CM2 et qui a permis de faire une comparaison, dans chaque album lu, de différents thèmes philosophiques. Je choisis d'illustrer mon propos par l'exploitation du thème de la « Liberté ». Le personnage de Dedieu illustre combien la liberté est déterminée par la faculté d'agir selon sa volonté, de montrer la capacité à se déterminer soi-même à des choix. On a une belle métaphore de la liberté par le personnage de Madame K<sup>85</sup> qui se met littéralement à voler ; le personnage décide de prendre la responsabilité de recueillir un oiseau et montre ainsi que la Liberté est faite de libertés et de devoirs. Cependant, en suivant les pérégrinations de Gros Gris et Petit Brun (allant à la recherche de l'île aux lapins), on fait l'expérience que ce choix d'exercer son droit à la liberté comporte des tensions et n'est pas dénué de risques.

Dans leurs interprétations du texte, les élèves font des hypothèses qui montrent qu'il n'y a pas qu'un sens possible à l'histoire.

---

<sup>81</sup> Les cercles de lecture, « interagir pour construire ensemble des compétences de lecteurs », S. TERWAGNE – S. VANHULLE – A. LAFONTAINE, Outils pour enseigner, édition de boeck, p193 - 198.

<sup>82</sup> Les cercles de lecture, « interagir pour construire ensemble des compétences de lecteurs », S. TERWAGNE – S. VANHULLE – A. LAFONTAINE, Outils pour enseigner, édition de boeck, p193 - 198.

<sup>83</sup> Les cercles de lecture, « interagir pour construire ensemble des compétences de lecteurs », S. TERWAGNE – S. VANHULLE – A. LAFONTAINE, Outils pour enseigner, édition de boeck, p193 - 198.

<sup>84</sup> P60.

<sup>85</sup> *Remue ménage chez Madame K*, Wolf Erlbruch, éd. Milan Eds : Madame K se fait des soucis pour bien des choses. Cette inquiétude permanente pour des catastrophes indépendantes de sa volonté la sclérose jusqu'au jour où elle trouve un oisillon pas encore apte à se nourrir et à voler seul. Elle a enfin quelqu'un pour qui s'inquiéter. Ces nouvelles contraintes maternelles finissent de l'épanouir le jour où elle décide d'apprendre à voler à l'oiseau devenu grand.

Rayan : il a gagné que c'est un berger

45' : BC : ouais, tu crois que c'est un bien ça ? (...) / vous voyez j'ai sursauté / en fait c'est bien, parce qu'il aurait pu être quoi au lieu d'être berger ? Il aurait pu être quoi de pire que berger ?

L'album montre bien que la position de berger est la place déchuée aux jeunes adultes qui ont échoué durant le rite de passage. Même si, à titre personnel, l'élève peut estimer que c'est une place enviable, on ne peut le laisser penser que l'on peut accepter cette piste d'interprétation. On peut voir ici comment l'enseignant met des limites au délire interprétatif.

Les propos suivants montrent que les interprétations prêtées à l'album *Yakouba* dépassent le récit narré, cf. annexe 7<sup>86</sup>.

45' : Imen : Ses frères ont confiance en Yakouba pour tuer le lion mais Yakouba il l'a pas fait / Le lion, il a fait confiance à Yakouba parce qu'il l'a pas tué et Yakouba il a fait confiance au lion

Cette élève synthétise les différentes étapes de sa réflexion. Elle expose les différents faits mais la conclusion reste implicite.

47' : Bryan : il a perdu la confiance de ses pères, de ses frères mais il a gagné la confiance du lion.

47' : Salima : en fait il les a pas tout à fait trahis / Pour ses pères, il les a trahi mais comme il l'a pas tué, les lions ne viennent plus attaquer le village

Bryan expose l'opposition entre deux propositions, si le personnage a perdu la confiance des siens, il a, en contre partie, gagné celle de son adversaire. Salima nuance le propos précédent en montrant que la trahison se situe au niveau des attentes de la tribu (éprouver le courage du jeune adulte) et non de l'objectif visé par la chasse aux lions : protéger des attaques.

47' : Ouméya : Au début, il a la confiance des ses pères, maintenant il l'a plus parce qu'il a pas tué le lion / Mais c'est pour lui qu'il a fait ça, c'était pas pour ses pères.

Cette élève explicite le courage moral dont fait preuve le personnage en refusant la tradition du rite de passage. Elle énonce que l'on peut comprendre les valeurs du groupe social, mais résister à cette pression pour exercer sa liberté de choix.

Salima : en fait il les a pas tout à fait trahis / Pour ses pères, il les a trahis mais comme il l'a pas tué les lions ne viennent plus attaquer dans le village

L'enfant met en opposition deux concepts qui se délimitent l'un l'autre, la confiance s'oppose à la trahison. Chaque proposition ne s'exclut pas, mais délimite le concept par adjonction :

45' : Imen : Ses frères ont confiance en Yakouba pour tuer le lion mais Yakouba il l'a pas fait / Le lion, il a fait confiance à Yakouba parce qu'il l'a pas tué et Yakouba il a fait confiance au lion

---

<sup>86</sup> P65.

Le héros Yakouba reçoit une mission de son clan et ainsi cette tribu peut éprouver bien plus que le courage du personnage mais la légitimité de la confiance qui est placée en lui. Le fait de ne pas accomplir ce qui est attendu par le groupe a une double conséquence, que cette élève énonce très bien : une perte tout d'abord, celle de la confiance du groupe pour ce membre, mais aussi un gain : Yakouba gagne la paix avec les lions puisqu'ils n'attaquent plus le village. C'est en surface ce qui légitime le rite d'initiation, pourtant, ce que révèle l'exemple de ce personnage, c'est que le rite de passage met à l'épreuve d'autres valeurs du groupe.

Imen donne un bon exemple d'interprétation qui met à l'œuvre l'instance du liseur :

Imen : c' est pour poser une question / Si le père de Yakouba c' est son père / Et les frères de Yakouba c' est aussi ses frères / Ben, ils ne peuvent pas se séparer comme ça !

Elle fait une synthèse de la nature des liens affectifs que questionne l'œuvre. En effet, selon les conceptions de cette enfant, les liens familiaux résistent à la déception. L'album ne dit pas explicitement que les liens familiaux sont mis à mal, Yakouba n'a pas satisfait à l'exigence familiale, le bannissement est interprété comme une rupture du lien. Dans cet extrait, on voit comment l'œuvre se montre proliférante, on peut continuer la métaphore : une idée, contenue en germe, prolifère, des ramifications s'étendent autant que l'esprit du lecteur veut bien les tirer jusqu'à soi. A partir de la situation familiale de Yakouba, cette enfant interroge ses propres représentations, c'est une dialectique : l'expérience de Yakouba interroge les propres relations familiales de l'enfant et inversement, ses représentations interrogent l'expérience de Yakouba. Ce texte de sagesse oblige à une interprétation de deuxième type. Le débat interprétatif auquel se livrent les élèves montre que chacun apporte et se nourrit des arguments de la discussion. Ici, je montre comment j'exploite une idée formulée par un élève pour approfondir la notion de bannissement, cf. annexe<sup>87</sup> :

51' : AC : Yakouba a été banni parce qu'il est berger et en même temps il côtoie toujours les gens du village.

Jason : c'est un homme comme les autres, il fait partie de leur tribu

AC : en fait le bannissement, ça veut dire quoi ? C'est être rejeté en dehors d'un lieu, du village, etc.... Mais dans Yakouba, c'est pas ça ! Alors qu'est-ce que ça veut dire être banni dans la situation de Yakouba ?

Bryan : on lui parle plus quoi. Il est seul

Yann : banni du groupe des guerriers

---

<sup>87</sup> P65.

Ouméya : ben, ses parents, ils l'ont juste mis à l'écart des autres mais il est toujours avec eux sauf comme il a pas respecté les coutumes, ses parents l'ont mis à l'écart comme si c'était pas quelqu'un qui respectait pas / Qui s'en fiche de leurs coutumes.

Les enfants ont été sensibles à la tension du mot « bannissement », c'est ce que révèle leur questionnement. Le rôle de l'enseignant est de faire définir le sens figuré, le bannissement métaphorique dont est victime le personnage. Un réseau d'idées est activé qui met en lumière la limite et l'intrication entre les différents concepts. Les questions que je pose permettent d'approfondir la notion de bannissement : physique d'abord, c'est celui auquel on pense mais aussi métaphorique. On voit que les compétences de lecteur sont de plusieurs ordres : du littéraire, de la compréhension, de l'interprétation, du symbolique.

## **B. Le guidage de l'enseignant.**

L'objectif de l'atelier de philosophie est de mettre en mots sa pensée, c'est-à-dire l'organiser, la structurer en travaillant sur des distinctions et l'explication des mots employés. L'atelier se découpe en trois phases à mener sur plusieurs séances: une phase d'exploration des idées, une phase de confrontation et enfin, une phase de structuration.

Les objectifs de la première séance sont d'exploiter les idées et les questions des élèves. A partir de la classification, des affirmations ou d'une idée en termes de compréhension, d'interprétation et de réflexion, produites en annexe 1<sup>88</sup>, l'enseignant les organise afin d'en dégager une question qu'il faudra approfondir. La séance menée, le 29 novembre 2010 prend appui sur les écrits de travail - cf. annexe 1 - qui soulèvent des questions de différents niveaux de compréhension et d'interprétation qui vont être soumises au groupe. En effet, lorsque Imen s'interroge, « est-ce que Yakouba est devenu guerrier ? » ou encore « si c'est lui [qui avait attaqué], pourquoi il était si calme à la fin ? *Qui a attaqué qui ? Qui était calme ?* » L'enseignant doit lever toute ambiguïté sur la trame narrative. Pour aller plus loin, le maître ne doit pas s'arrêter à la compréhension littérale du texte, d'ailleurs les élèves s'interrogent sur l'interprétation à donner à l'œuvre. Quand cette élève se demande « est-ce qu'ils [les gens de la tribu] se sont rendus compte que c'est Yakouba qui leur a sauvé la vie ? », l'interprétation à donner au texte est en question ce qui conduit à des réflexions de la part des élèves, notamment « à sa place, moi j'aurais tué le lion

---

<sup>88</sup>P41.

même si je n'avais eu aucune gloire. Au moins, je n'aurais pas été mis à l'écart des autres » (Djason). La discussion est consacrée à un ou plusieurs points, c'est l'occasion de tester la validité de leur pensée en la confrontant à celle des autres dans le dialogue. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant est de faire le lien entre toutes les interventions par la mise en évidence de ce qui ressort du groupe. Cela oblige à se décentrer de son point de vue pour s'inscrire dans une recherche collective.

BC : Alors, voilà sur ma feuille, je vous la montre, j'ai fait trois colonnes / J'ai écrit ce que des enfants de votre classe ont dit / (...) Quelqu'un a dit, en parlant du livre, c'était drôle. Est-ce que vous êtes d'accord avec le fait que c'était drôle ?

Inconnu 1 : Normal / Ça paraissait plutôt sérieux / Ça dépend de quel moment il parle / Pour moi, personnellement, ce n'était pas drôle.

Inconnu 2 : Il était entre deux choix, c'était plutôt sérieux, il ne devait pas jouer.

BC : / C'est l'histoire d'un jeune garçon qui allait tuer un lion, mais il ne l'a pas tué, il l'a juste banni / Il ne l'a pas tué ?

Djason : il ne l'a pas tué, c'est écrit dans le livre (*prend le livre*) *Justifier sa compréhension par la citation, l'analyse du texte.*

Julie : l'a juste blessé.

BC : Il a banni qui ?

Djason : si on lit juste la phrase on comprend que c'est le lion qui l'a banni. Mais ce n'est pas ça, ce sont ses pairs/pères qui l'ont banni.

BC : Tu as dit qui ?

Djason : Ses pairs/pères (*fait remarquer l'homophonie et la polysémie.*)

L'analyse qui ressort de ce type de séance est que les enfants ont du mal à dépasser leur vécu. Il est à remarquer que les situations observées ne sont pas homogènes. Là où des enfants livrent leurs sentiments et leurs pensées avec spontanéité, d'autres élèves, mettent à distance leur propre vécu et ne veulent pas se livrer. L'appui sur des textes littéraires permet le passage du contextuel au général sans s'impliquer personnellement tout en parlant de ses pensées profondes.

D'autre part, la discussion ne peut être la juxtaposition de monologue ou l'affirmation de préjugés. Elle doit déboucher sur une construction collective du sens. L'enseignant doit les aider dans la mise en forme de leurs idées par des reformulations, des moments d'explication, des questions, des récapitulations. Le guidage est alors à envisager selon deux axes : la reformulation et la structuration des idées.

Reformuler, c'est mettre en évidence des éléments exploitables qui feront progresser la discussion. Une reformulation peut se faire de diverses manières. Elle peut consister simplement à redire une idée émise par les enfants en utilisant un vocabulaire plus précis, voire même un mot nouveau (...) ; ou profiter de l'opportunité pour introduire un nouvel élément

qui relancera la recherche, ou alors poser une question qui appelle un développement, des arguments, ou encore pointer ici une contradiction, là une impasse...<sup>89</sup>

De manière pragmatique, cet extrait de séance montre comment l'enseignant reprend les propos des élèves, leur demande d'explicitier le vocabulaire et leur pensée. C'est lui qui prend en charge l'agencement des idées, cf. annexe 4<sup>90</sup>.

07' : BC : *(BC lit les paroles retranscrites au cercle d'élèves)* « de génération en génération, comme ses pères/pairs ont tué un lion » / de génération en génération, il faut tuer un lion, ça veut dire quoi ?

09' : BC : ensuite Oméya dit : *(BC lit les paroles retranscrites au cercle d'élèves)* « les ancêtres ont tué, il faut toujours tuer pour devenir un guerrier » / Qu'est-ce que ça veut dire « les ancêtres » ?

BC : ensuite, Jason dit : *(BC lit les paroles retranscrites au cercle d'élèves)* « c'est une espèce de rythmique ». *L'élève reprend la formulation erronée de son propos, BC lui affirme qu'il ne s'est pas trompé, son propos est révélateur.*

10' : BC : bon, c'est rituel que tu voulais dire.

11' : Jason : C'est comme / en fait ça se répète de génération en génération / Au début, y a une personne, après il doit tuer un lion, après son fils, il doit tuer un lion, et à chaque fois ça doit continuer comme ça.

BC : pour devenir un adulte / pour passer / pour grandir / c'est un rituel / mais, nous, en France, on a plus beaucoup de rituel

12' : BC : La tradition, c'est quelque chose qui se répète.

L'enseignant synthétise les réponses qui ont été données pour définir, par exemple le courage. Cette phase de structuration permettra une relance de la recherche du questionnement, cf. annexe 4.

03' : BC : vous avez dit des choses très intéressantes sur le courage : deux sortes de courage, un courage physique, il faut être très fort pour tuer le lion, et puis ce qu'on appelle un courage plus moral, c'est-à-dire choisir de ne pas le tuer, parce qu'en plus quand on va rentrer dans sa tribu, on va être exclu ça c'est terrible comme choix, ça veut dire que Yakouba a été courageux mais c'est bien vous avez compris ce que c'était que le courage.

Reformuler, c'est mettre en évidence des éléments exploitables qui feront progresser la discussion, « la difficulté pour l'enseignant consiste à les amener vers une progression cohérente »<sup>91</sup>. L'idée répandue est que l'enseignant détient le savoir et ne doit pas déroger à l'omniscience sans craindre de voir son statut, au sein de la classe, être mis à mal. Or, le guidage doit conduire l'enfant à penser seul.

L'enseignant se doit d'établir ces liaisons, il a la responsabilité de cette cohérence. Les enfants pourront construire leur pensée pour parvenir à « penser par eux-mêmes, c'est-à-dire à opérer seuls ces liaisons dont « la synthèse constitue la continuité du discours et du raisonnement.<sup>92</sup>

---

<sup>89</sup> *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Anne LALANNE, ESF, 2002.

<sup>90</sup> P49.

<sup>91</sup> *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Anne LALANNE, ESF, 2002, p64.

<sup>92</sup> *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Anne LALANNE, ESF, 2002.

Après la discussion, il est nécessaire de structurer cette réflexion collective, ainsi chacun pourra prendre conscience de son apport personnel et pourra s'enrichir des idées débattues par le groupe, cf. annexe 4<sup>93</sup>.

1 : 00' : BC : je voudrais qu'on écrive ce qu'on a dit ce matin / donc, on va se mettre d'accord et réfléchir sur ce qui est important de se souvenir ? / et nous, on va noter vos idées pour ne pas les oublier / alors qu'est-ce que vous allez retenir

Bryan : on avait dit, est-ce que les amis de Yakouba peuvent encore lui faire confiance ?

1 : 02' : Céline : il doit faire un choix

BC : on a parlé aussi de la conscience / s'il fallait pas qu'on oublie ce qu'on a dit sur la conscience, vous diriez quoi ?

Bryan : la conscience, c'est savoir ce qu'on fait / la petite voix dans notre tête

Cette phase met en œuvre toutes les compétences langagières. La phase de structuration peut prendre différentes formes, notamment celle d'un affichage. Les définitions des élèves sur le thème de la « Liberté », qui ont constitué un affichage, sont reproduites en annexe 8<sup>94</sup>. On remarque que ce genre d'outil permet de rendre compte, pour l'élève, de l'ancrage de sa pensée dans le groupe et lui permettant ainsi d'évoluer.

De même, le rôle de l'enseignant est, par questionnement, d'amener les élèves à approfondir leur pensée, par différentes procédures intellectuelles : la définition, la catégorisation, et ce que l'on appellera faute de mieux « l'exclusion »<sup>95</sup>.

L'enseignant demande de définir, cf. annexe 4 :

BC : tout le monde l'a entendu : Oméya qui disait « pourquoi si on (*dit avec insistance pour mettre ne valeur la généralisation*) ne tue pas un lion, on est banni ? »

05' : qu'est-ce que ça veut dire banni déjà ?

Inconnu 1 : exclu.

BC : oui. Yann, tu disais hier, « pourquoi on ne tue pas un lion, on est banni », alors, oui, c'est comme une religion, Yakouba est en âge de tuer un lion, les pères et les frères de Yakouba ont eux aussi affronté un lion »

Ici, on a un double mouvement de définition et de retour sur l'œuvre pour comprendre, à la lumière de ce que veut dire ce vocabulaire, ce que cela signifie dans l'œuvre et l'interprétation qu'on peut lui prêter.

On arrive à une catégorisation des notions dans la discussion. Plus un sentiment qu'un raisonnement, la confiance se mesure à l'analyse des preuves qui

---

<sup>93</sup> P49.

<sup>94</sup> P69.

<sup>95</sup> C'est ce que Michel Tozzi nomme « construire un réseau conceptuel », une approche de la signification par « proximité » ou « contradiction », *Penser par soi-même, initiation à la philosophie*, éd. Chronique sociale, 1999, p73.



peuvent la renforcer ou faire naître un nouveau sentiment, la défiance, cf. annexe 7<sup>96</sup>.

AC : Qu'est-ce que ça veut dire faire confiance à quelqu'un?

47' : Kévin : si on fait confiance à quelqu'un on attend de lui qu'il ne nous trahisse pas.

Bryan : c'est quand on peut tout lui dire

Afin de cerner le concept de « Confiance », Kévin commence par définir le terme, quant à Bryan, il énonce une ressemblance, allant de ce fait vers la catégorisation. De plus en énonçant, par l'exclusion réciproque ce que n'est pas « La Confiance », c'est-à-dire la trahison, cet élève généralise et touche le concept dans ce qu'il a d'essentiel, cf. annexe 7.

Bryan : il a perdu la confiance de ses pères, de ses frères mais il a gagné la confiance du lion. Les élèves ont été capables de comprendre que la confiance se gagne et se perd.

48' : Ouméya : Au début, il a la confiance des ses pères, maintenant il l'a plus parce qu'il a pas tué le lion / en fait, il les a pas vraiment trahis

De plus ce lien est réciproque, dans l'exemple de *Yakouba*, ses pères ont placé leur confiance en lui pour défendre et perpétuer leurs traditions, mais réciproquement, on demande à ceux en qui on place sa confiance de nous reconnaître. Dans l'exemple de *Yakouba*, le personnage est trahi.

Imen : en fait ses pères ne voient pas qu'il a fait un grand geste pour eux, pour leur village

AC : mais est-ce que ses pères savent que c'est grâce au choix de Yakouba que les lions ne viennent plus ?

Salima : non, ils veulent pas s'en rendre compte

50' : Imen : (à propos du bannissement de *Yakouba* par la tribu) ils peuvent pas se séparer comme ça

Cette élève a été sensible au fait que ce lien est subordonné à d'autres liens, par exemple le lien familial. Cet enchaînement de sèmes<sup>97</sup> permet de cerner la notion de confiance et de mettre en lumière les tensions d'un tel concept.

Toutefois, si le protocole est clairement élaboré, l'enseignant est confronté à des erreurs de guidage. Il est intéressant d'analyser les difficultés à mener le débat réflexif, par exemple dans les réponses apportées aux remarques des élèves :

AC : on peut tout lui dire / Tu dis quand on fait confiance à quelqu'un on peut tout lui dire / Au début de l'histoire, les frères de Yakouba, / c'est les pères, les adultes, lui font confiance / Est-

---

<sup>96</sup> P65.

<sup>97</sup> Concept développé par F. de Saussure dans son *Cours de linguistique générale*. La valeur d'un mot se détermine par le rapport qu'il entretient avec les autres mots d'un système linguistique. Le sème est une « unité de sens » qui est partagée par un ensemble de mots de sens proche. Par exemple, les mots *rivière* et *fleuve* se définissent l'un l'autre par le sème commun *cour d'eau* et par la différence que l'un *se jette dans un autre cour d'eau* et l'autre *se jette dans la mer*.

ce que Yakouba à la fin de l'histoire, à la fin de l'album, à la fin de son aventure / il a la même confiance envers les adultes ? il peut tout leur dire ?

Précédemment, j'ai posé une question qui allait vers la conceptualisation, « *qu'est-ce que ça veut dire faire confiance à quelqu'un ?* » et pourtant ma reprise force un retour sur l'œuvre. J'analyse ce moment comme un décalage de registre. En effet, je reste focalisée sur l'aspect littéraire et ne dépasse pas cette préoccupation, tandis que les enfants sont sur le pôle philosophique, ce que montre l'emploi du pronom indéfini « on », « si *on* fait confiance à quelqu'un, on attend qu'il ne nous trahisse pas », cf. annexe 7<sup>98</sup>, l. 12.

Ce guidage engage les élèves à approfondir l'interprétation de l'album mais ne suis-je pas en train de tomber dans l'écueil de conduire les élèves par un guidage qui les empêche de penser seul ?

AC : Mais vous avez dit (pointe l'affiche rédigée par un groupe d'élèves) là que Pedro<sup>99</sup> a la confiance du militaire et vos maîtresses ont rajouté « il dupe le militaire » (02')... Rappelez-vous ce que fait le militaire en entrant dans la classe... (03')/ Qu'est-ce que le militaire essaie de gagner ? (03').

Le personnage du militaire flatte les bas instincts des enfants en faisant miroiter une récompense en contre partie de la dénonciation de leurs parents. Ce chantage est « ignoble » puisqu'il abuse de la naïveté de l'enfant (on pourra penser à Mateo Falcon<sup>100</sup> pour la conclusion d'une telle issue). Cette interprétation est la mienne, empreinte de ma compréhension et de mon expérience. Mon guidage, même s'il adopte le questionnement, s'attache à approfondir la compréhension que j'en ai et se cantonne à mon interprétation. Je ne prends pas alors conscience, qu'à l'instar de ce qui est demandé à l'enfant, je ne me décentre pas.

Ouméya : mais le militaire il a trop abusé de la confiance des enfants !

AC : tout à fait, le militaire aussi essaie de tromper les enfants.

---

<sup>98</sup> P65.

<sup>99</sup> *La rédaction*, Antonion Skarmeta, éd. Syros Jeunesse : au Chili, Pedro et ses parents vivent sous le régime de la dictature militaire. Le soir, les parents de Pedro écoutent la radio. Le jeune garçon se pose, sans les nommer, de nombreuses questions : pourquoi ses parents l'envoient-ils au lit quand ils écoutent la radio ? Pourquoi ont-ils emmené le père de son ami ? Un jour, un militaire arrive dans la classe de Pedro et demande d'écrire une rédaction sur ce que font leurs parents le soir. Une belle récompense est promise à la meilleure rédaction ! Pedro rêve de la récompense mais sent qu'il ne doit pas dire la vérité.

<sup>100</sup> *Mateo Falcon*, Prosper Mérimée : dans le maquis corse, le père de Mateo héberge un fugitif. Le jour où les gendarmes arrivent à la mesure le père est absent. Le gendarme interroge l'enfant et fait miroiter une belle pièce de 5 francs. Mateo désigne du coin de l'œil la cache du fugitif. Au retour de son père, il contemple la belle pièce, valeur de la délation. Mais en Corse, on ne plaisante pas avec la valeur de la parole donnée. Le père de Mateo l'emmène dans le maquis payer au prix de sa vie le poids de cette trahison.

La reformulation permet de poser un vocabulaire d'un niveau de langue plus élevé (abuser > tromper) car il s'agit de faire acquérir des compétences langagières qui permettent à l'élève de prendre sa place dans une société de communication. Le ton exclamatif montre que cette élève réagit, c'est ce ton indigné qui est à interroger et à approfondir, à savoir le bien fondé de donner sa confiance et la nécessité du mensonge...

L'adulte attend trop souvent que l'enfant ait un discours clair, concis et organisé. Pourtant la maîtrise des parties du discours aristotélécien<sup>101</sup> requiert un long apprentissage. L'enfant a besoin d'être guidé pour progresser dans sa pensée, « un acte de philosophie est un itinéraire intellectuel, un progrès de la pensée. (...) Nous préférons celui du chemin, du cheminement, des sentiers que l'on suit ou qu'on inaugure par quelques dégagements »<sup>102</sup>. L'enseignant ne doit-il pas préparer sa classe pour laisser toute spontanéité s'exprimer ? A moins, que l'adulte ne dispose d'une mémoire vive qui lui permette une maîtrise des tous les sujets, le maître doit s'appuyer sur une préparation fournie, documentée et approfondie. La connaissance des œuvres doit être maîtrisée d'un point de vue littéraire, les idées philosophiques doivent être connues dans la définition et la restriction des concepts et enfin, l'enseignant doit avoir sa propre opinion qu'il est prêt à confronter.

Est-ce à dire que l'atelier ne présuppose aucune préparation de l'adulte ? Sans doute pas. On ne saurait penser que le maître s'aventure ici sans avoir lui-même réfléchi aux notions rencontrées au fil des interrogations des enfants.<sup>103</sup>

D'un point de vue personnel, l'atelier révèle l'enfant comme un sujet raisonnable, penser est toujours une prise de risque, il lui faut du courage pour formuler plus rationnellement son expérience, l'exposer et la confronter aux autres. Ainsi, il prend place dans une réflexion qui est d'abord celle de tout être humain. Dans le cadre scolaire, l'atelier donne la possibilité de questionner toute forme de savoir. Cette dynamique intellectuelle modifie de façon évidente son rapport au savoir qui s'élabore avec les autres et se construit sans cesse.

---

<sup>101</sup> La rhétorique se décompose en quatre parties représentant les quatre phases par lesquelles passe celui qui compose le discours. *L'inventio* est la recherche des arguments ; La *dispositio* est la structuration, la mise en ordre des arguments de *l'inventio* ; *L'elocutio* se focalise sur le style ; La *memoria* est l'art de retenir son discours.

<sup>102</sup> *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Anne LALANNE, ESF, 2002, p54.

<sup>103</sup> *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Anne LALANNE, ESF, 2002, pp54 - 55.

### C. L'album de jeunesse comme médium.

L'idée selon laquelle « ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, et les mots pour le dire arrivent aisément »<sup>104</sup> est un idéal qui n'est pas atteignable pour l'enfant si la pensée n'est pas amenée à se construire, « la discussion philosophique (...) ne peut se ramener à une simple discussion spontanée. (...) On peut même avoir l'impression qu'elle épouse la vie de la pensée : les idées s'appellent l'une l'autre. (...) La conversation est (...) le plaisir de la découverte (...) particulièrement attisée mais où rien n'est véritablement vu, où tout est simplement aperçu ». Ne tombons pas dans un cours magistral déguisé où les tenants et aboutissants seraient décidés par l'enseignant, et l'élève n'aurait qu'à se laisser porter sur les sillons de la réflexion, pensés et tracés par le magister :

[le guidage] ne fait-il pas intervenir des objectifs précis ? N'y a-t-il pas un risque de décider par avance ce que les enfants vont être amenés à distinguer ? Ne suppose-t-il pas un programme pour l'atelier de philosophie ? On pourrait comprendre l'idée de guidage à partir d'un programme, le guide devant savoir où l'on va, devant connaître l'itinéraire, le but. Certes, le guidage s'effectue dans le vif de la discussion. C'est par là un acte subjectif qui n'est pas à l'abri d'imprécisions, d'erreurs d'appréciation, comme tout acte pédagogique d'ailleurs. Personne ne peut prédire sur quoi débouchera la discussion, c'est ce qui fait à la fois sa difficulté mais aussi sa valeur.<sup>105</sup>

Le guidage doit parvenir à tracer un itinéraire, un chemin que l'on peut ressaisir d'un seul coup d'œil en même temps qu'il évitera la dérive des idées en les balisant, cf. annexe 4<sup>106</sup>.

04' : BC : on va voir ça. Vous êtes très forts, j'ai envie que vous soyez encore plus forts ! / Alors, voilà, hier j'étais parti d'une question qu'une de vos camarades posait / maintenant tout le monde l'a entendue : Oméya qui disait « pourquoi si on (*dit avec insistance pour mettre en valeur la généralisation*) ne tue pas un lion on est banni ? »

L'enseignant annonce qu'il va pousser les enfants à approfondir leur pensée. Il sélectionne une question d'élève qui débute le balisage de la réflexion.

BC : j'en reviens quand même à ce que vous disiez / il (*Yakouba*) va être malheureux, etc. etc. comment parleriez-vous de son attitude ? / c'est-à-dire, vis-à-vis de son père, comment vous diriez ? / qu'est-ce que le père de Yakouba pourrait dire ?

Plusieurs pistes intellectuelles sont possibles, on voit que le guidage de l'enseignant prend un parti pour faire cheminer les élèves.

38' : BC : alors maintenant, ça va devenir un peu plus difficile / attention, **je pose une question** / bon, vous m'avez dit Yakouba, il a choisi, il a déshonoré, mais s'il n'avait pas fait ça il aurait

<sup>104</sup> BOILEAU, *Art poétique*, Chant I.

<sup>105</sup> *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Anne LALANNE, ESF, 2002, pp54 - 55.

<sup>106</sup> P50.

été malheureux, rappelez-vous, sa conscience lui aurait parlé et il aurait peut-être entendu « tu es un lâche » dans sa tête / moi, je vais vous demander « qu'est-ce qu'il a gagné Yakouba et qu'est-ce qu'il a perdu ?

On observe que le guidage dépasse le texte littéraire, pour approfondir les pistes philosophiques.

55' : BC : alors écoutez / ça c'est peut-être encore plus difficile mais déjà ce que vous avez fait aujourd'hui c'est très bien / et nous, on n'est plus en Afrique, on n'est plus dans le livre, c'est nous (*aparté de BC*) « a-t-on le droit de ne pas faire comme tout le monde le veut ? a-t-on le droit de faire des choix personnels comme Yakouba ? » / d'abord cette force morale

On voit bien ici l'utilisation qui est faite de l'album. En effet, s'engager en philosophe dans un album de littérature de jeunesse consiste à laisser de côté les savoirs savants sur le texte et l'acte de lire pour s'intéresser plus avant à l'enfant, à la personne qui reçoit. Grâce à la lecture de *Yakouba*, ces élèves confrontent leurs représentations de la confiance, du lien familial, du courage, de la liberté à une histoire fictive qui leur pose un certain nombre de problèmes. Parce que c'est un texte proliférant, qui ouvre de nombreuses voies d'interprétation, les enfants se posent de nombreuses questions sur eux-mêmes.

Imen : c'est pour poser une question/Si le père de Yakouba c'est son père/Et les frères de Yakouba c'est aussi ses frères/Ben, ils peuvent pas se séparer comme ça / En fait j'ai pas compris la moitié de l'histoire.

Quand cette élève s'interroge sur le lien familial qui unit les personnages, qu'elle analyse la sanction de la tribu en regard de ce lien, elle montre qu'elle découvre un aspect des relations humaines qui ne sont pas dans ses représentations. En même temps, elle prend parti implicitement et désapprouve. L'appui sur la littérature de jeunesse pour philosopher permet de prendre conscience des tensions et des impasses. C'est en ce sens que la littérature revêt une dimension anthropologique. Elle permet de faire vivre, d'interroger et de mettre à l'épreuve ses propres représentations dans un univers fictionnel et ainsi étendre ses connaissances sur soi mais aussi sur le monde.

## Conclusion

La lecture en réseau a permis, par contexte, de comparer, associer et dissocier afin d'en déduire des règles. Comparer consiste à examiner deux objets et en déduire les caractéristiques communes et différentes. Il s'agit de la pensée analytique. Chaque notion prend sens dans son lien avec d'autres notions. La notion de liberté ne prend sens que par rapport à celle du devoir, de la responsabilité et du choix. Les opérations mentales en œuvre dans la pensée en réseau permettent le passage du contextuel à l'abstraction pour en déduire des règles. La lecture en réseau est le moyen pour faire penser l'élève. La pensée s'élabore dans le langage. Dans la pratique du débat d'interprétation, l'élève acquiert la capacité à émettre des hypothèses, à organiser par le langage sa pensée, c'est-à-dire se montrer apte à comparer, discriminer et généraliser.

Dans l'exercice du débat, le rôle de l'enseignant est à envisager de manière innovante. Couramment, le maître détient et dispense la parole de sorte que l'enfant n'élabore pas lui-même le chemin intellectuel qui lui permet de découvrir et de mettre en lien les savoirs. Le guidage doit s'attacher à suivre les méandres de la pensée des enfants. Exercice qui demande de la pratique. En effet cela demande de se décentrer, d'écouter et d'analyser à la lumière des connaissances sur les instances qui participent de l'acte de comprendre et d'interpréter, les propos des élèves pour conduire un guidage qui a à cœur de poser le mot juste sur la pensée, de faire reformuler dans un acte de communication, de faire un va-et-vient entre l'expérience particulière qu'offre le support littéraire et la généralisation de concepts qui fondent l'être humain.

Cependant, l'enseignant ne doit pas abandonner son statut de meneur. Il doit s'appuyer sur ses connaissances, sa maturité et son expertise pour amener les élèves à approfondir leur pensée. Le chemin intellectuel guidé par le maître s'appuie sur les remarques des élèves, mais il prend en charge l'organisation, la structuration pour aller vers un approfondissement du sens et éviter le survol, la discussion dilettante. Les progrès dans la maîtrise du langage, la construction de la pensée, la prise de la place dans le groupe et le plaisir à exercer son esprit critique sont indéniables. Si l'on ne doit pas miser sur la mesure de résultats, on doit par ailleurs, en tant que pédagogue, tenter de mettre en place ce type de dispositif car il se justifie dans l'éducation du jeune individu<sup>107</sup>.

---

<sup>107</sup> Projet de classe cf. Annexe 19, p85.

## Bibliographie

### Monographies :

CALISTRI Carole, MARTEL Christian, BOMEL-RAINELLI Béatrice. *Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie*. CRDP de l'académie de Nice, 2007.

CHABANNE J.C., BUCHETON D. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. PUF, 2002.

GENETTE, Gérard. *Figures III*.

JORRO, Anne. *Le lecteur interprète*. Paris: PUF, 1999.

LALANNE, Anne. *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. ESF, pp 52 - 71, 2002.

—. *La philosophie à l'école, "une philosophie de l'école"*. L'Harmattan, pp 62 - 171.

MAINGUENEAU, Dominique. *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris: Dunod, 1993.

POSLANIEC Christian (*Sous la direction de*), BRETON Jean-Yves, DESSAIVRE Marie-Paule, GIVON Gérard et al. «Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes.» *Documents et recherche en éducation*. Edith Weber.

TAUVERON, Catherine. «La lecture comme jeu, à l'école aussi.» *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*. Les actes de la DESCO SCEREN-CRDP Versailles, 2004. 38.

TERWAGNE S., VANHULLE S., LAFONTAINE A. *Les cercles de lecture, "interagir pour construire ensemble des compétences de lecteurs"*. Outils pour enseigner, Boeck, p193-198.

VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*. L'atelier du poisson soluble, 2006.

### Revue :

BUTLEN, Max. «Lire, comprendre et interpréter les textes littéraires à l'école.» *Argos n°30*.

SERVOISE, Sylvie. «Raison publique n°13.» 17 janvier 2011: p.283-292.

### Documents audiovisuels :

LALANNE, Anne. *Un atelier de philosophie à l'école primaire*. circonscription de Montpellier-Nord: IUFM de l'académie de Montpellier et l'Inspection Académique de l'Hérault, 2001.

### Pages internet :

CHEVAILLIER, Bruno «7<sup>e</sup> colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques.» *Journée mondiale de la philosophie*. 14 novembre 2007 à l'UNESCO.

—. «[http://www.orleans-tours.iufm.fr/ressources/ucfr/philo/chevaillier/conf\\_beauquier.htm](http://www.orleans-tours.iufm.fr/ressources/ucfr/philo/chevaillier/conf_beauquier.htm).» <http://www.orleans-tours.iufm.fr/ressources/ucfr/philo/chevaillier/>. 5 novembre 2003. (accès le janvier 12, 2011).

IUFM Célestin Freinet, Département Interdisciplinaire d'Elaboration de Ressources pour la Formation. «La fiction au service de la formation : l'apport des récits sur l'école pour une perception polyphonique des acteurs du monde scolaire.» Nice, octobre 2008 - 2010.

JORRO, Anne. «Acte de colloque les métalangages de la classe de français.» Lyon, 1996.

*Albums de jeunesse :*

DEDIEU, Thierry, *Yakouba*, Seuil, 1994.

STEINER J., MÜLLER J. *L'île aux lapins*. Mijade, 2005.

ERLBRUCH, Wolf. *Remue ménage chez Madame K*. Milan Eds.

SKARMETA, Antonion. *La rédaction*. Syros Jeunesse.





# Annexes

---

## Sommaire

1. ANNEXE Préparation du " <i>débat d'interprétation</i> " .....	- 42 -
2. ANNEXE Script du cercle de lecture autour de l'album Yakouba de Thierry Dedieu	- 44 -
3. ANNEXE Enjeux éthiques et philosophiques, scénario pédagogique. ....	- 46 -
4. ANNEXE Script du cercle de lecture autour de l'album Yakouba de Thierry Dedieu	- 50 -
5. ANNEXE Démarche de pensée en réseau, activation de la pensée réflexive, scénario pédagogique. ....	- 59 -
6. ANNEXE Comparaison des albums entendus puis lus à partir des thèmes découverts le 14/2.....	- 61 -
7. ANNEXE Script de l'atelier de philosophie et de la lecture en réseau.....	- 66 -
8. ANNEXE Affichage Liberté.....	- 70 -
9. ANNEXE Fiche de préparation le Loup et le Chien, la Fontaine. ....	- 71 -
10. ANNEXE Fiche de préparation le Loup et le Chien, Esope.....	- 73 -
11. ANNEXE Production d'élève .....	- 75 -
12. ANNEXE Complémentarité texte et image dans Yakouba.....	- 78 -
13. ANNEXE L'opposition du clan des adultes à celui des enfants.....	- 79 -
14. ANNEXE Complémentarité texte image.....	- 80 -
15. ANNEXE Complémentarité texte image.....	- 81 -
16. ANNEXE Le combat de Yakouba. ....	- 82 -
17. ANNEXE Le dilemme de Yakouba .....	- 83 -
18. ANNEXE La fin de Yakouba.....	- 84 -
19. ANNEXE Projet de classe.....	- 86 -

# 1. ANNEXE Préparation du "débat d'interprétation"

lundi 29 novembre 2010

Yakouba, classe de CM2, séance 2 ;

Classement des différents propos échangés lors du "cercle de lecture" du 19/11/2010 (séance 1)

<p><b>Compréhension</b></p> <p><u>Objectifs:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rectifier les contresens afin de parvenir à une compréhension du sens de l'histoire.</li> <li>- Empêcher tout <b>délire interprétatif</b>.</li> </ul>	<p><b>Interprétation</b></p> <p><u>Objectifs :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Aider à la compréhension du texte.</li> <li>2- Aller <b>au-delà</b> du sens immédiat du texte pour donner son avis personnel <b>sur ce que</b> dit le texte.</li> </ol>	<p><b>Réflexion</b></p> <p><u>Objectifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dégager une morale ou un enseignement de la compréhension et de l'interprétation.</li> <li>- Réfléchir aux <b>enjeux philosophique ou éthique</b> que pose le texte.</li> </ul>
<p><u>A partir des carnets de lecteur :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "C'était drôle."(Nora)</li> <li>- C'est l'histoire d'un jeune garçon qui allait tuer un lion, mais il ne l'a pas tué, il l'a juste banni. (Kevin)</li> <li>- Tout son village était content de le [Yakouba] revoir.(Bassirou)</li> <li>- Est-ce que Yakouba est devenu guerrier?</li> </ul> <p><b>Imen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que Yakouba est devenu guerrier</li> </ul>	<p><u>A partir des carnets de lecteur :</u></p> <p><b>Imen</b> : "Est-ce qu'ils se sont rendus compte que c'est Yakouba qui leur a sauvé la vie ?"</p> <p><b>Oméya</b>: "Je ressens au fond de moi une tristesse, quand il rentre chez eux, ils ont un gros doute. Ils ont peur que leur enfant ne devienne pas un guerrier." <b>A partir des images</b> : Quelle image? : "Sa famille lui a fait confiance, mais y a des doutes..."</p>	<p><u>A partir des carnets de lecteur :</u></p> <p><b>Djason</b> : "A sa place, moi j'aurais tué le lion même si je n'avais eu aucune gloire. Au moins je n'aurais pas été mis à l'écart des autres".</p> <p><b>Yann</b> : "Je n'aurais pas tué le lion, et j'aurais préféré me faire exclure du village parce que le lion est un animal libre comme les autres animaux." <b>A partir des images</b> : Quelle image? "Yakouba est courageux parce qu'il n'a pas tué le lion."</p>

<p><u>après</u> ? (moi qui souligne) <b>Julie</b></p> <p><b>Imen</b> : <i>Si c'est lui [qui avait attaqué], pourquoi il était si calme à la fin? Qui a attaqué qui? Qui était calme?</i></p> <p><b>Imen</b> : <i>Est-ce qu'il n'y avait que les frères de Yakouba qui étaient guerriers ?</i></p> <p><b>A partir des images :</b></p> <p><b>Yann</b> : (p10-11) <i>"Son père l'a accompagné pour s'assurer qu'il y va bien."</i></p> <p><b>Rayan</b> : (pp. 16/17; 18/19; 20/21) : <i>"Pourquoi il est couché ?"</i></p>		<p><b>Oméya</b>: "Pourquoi si on ne tue pas un lion on est banni ?</p> <p><b>A partir des images :</b></p> <p><b>Céline</b> : (<i>lion couché double page</i>) : <i>"Yakouba doit faire un choix."</i></p> <p><b>Imen</b> : p7 : <i>"On tue une girafe* à chaque fois qu'un garçon va tuer le lion ?!" (ton offusqué)</i></p> <p><i>* En réalité c'est un poulet ou une pintade; Mais justement, dirait-elle la même chose si c'était une pintade ? Pourquoi est-ce plus grave s'il s'agit d'une girafe ?</i></p>
--	--	---

## 2. ANNEXE Script du cercle de lecture autour de l'album Yakouba de Thierry Dedieu

Classe de CM2,  
Séance 2, 29/11/10

*Phase introductive 15'17*

BC : Je suis professeur de quoi, moi ? Vous vous souvenez, vous avez écrit, j'ai lu, j'ai trouvé très intéressant ce que vous avez mis

*Réponse collégiale* : De philosophie, de Yakouba.

5 BC : j'ai recopié sur une feuille pour revenir sur ce que vous avez dit / Maintenant ce qu'on va faire, vous n'avez pas besoin de papier.

BC : Vous avez des stagiaires, vous connaissez, monsieur V. en reçoit souvent et Marie qui va filmer. Je veux voir comment, vous les enfants, vous commencez à réfléchir. Vous faites de la philosophie / Eglantine va écrire ce que vous dites / Anne va m'observer moi pour apprendre / Votre maître va vous donner la parole.

10 PV : Quand vous voulez prendre la parole, vous levez la main, je fais une liste et je dis « maintenant c'est à telle personne de prendre la parole ». Il faut simplement être patient parce que vous pouvez intervenir après 3-4 camarades.

BC : C'est un débat, alors comme d'habitude l'album sert de bâton de parole. Si vous avez besoin de montrer des images, vous aurez votre livre à vous / Est-ce que c'est clair ?

*Réponse collégiale* : oui

15 BC : Alors, voilà sur ma feuille, je vous la montre, j'ai fait trois colonnes / J'ai écrit ce que des enfants de votre classe ont dit / Y a des moments, je dis qui me l'a dit, parce que ça m'intéresse de savoir qui l'a dit et d'autres moments j'ai pas dit qui me l'a dit parce que je ne m'en souviens plus mais ce n'est pas grave / Quand vous prenez la parole, vous avez le droit de ne pas être d'accord, de donner votre avis mais toujours en demandant la parole.

20 *S'assurer de la compréhension du texte.*

BC : Quelqu'un a dit, en parlant du livre, c'était drôle. Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que vous êtes d'accord avec le fait que c'était drôle ? (*relance*)

Inconnu 1 : Normal / Ça paraissait plutôt sérieux / Ça dépend de quel moment il parle / Pour moi, personnellement, ce n'était pas drôle.

25 Inconnu 2 : Il était entre deux choix, c'était plutôt sérieux, il ne devait pas jouer.

BC : On va y revenir mais pour l'instant je vais continuer à lire ce que j'ai lu / C'est l'histoire d'un jeune garçon qui allait tuer un lion, mais il ne l'a pas tué, il l'a juste banni / Il ne l'a pas tué ?

Djason : il ne l'a pas tué, c'est écrit dans le livre (*prend le livre*) Justifier sa compréhension par la citation, l'analyse du texte.

30 Julie : l'a juste blessé.

BC : Il a banni qui ?

Djason : si on lit juste la phrase on comprend que c'est le lion qui l'a banni. Mais ce n'est pas ça, ce sont ses pairs/pères qui l'ont banni.

BC : Tu as dit qui ?

35 Djason : Ses pairs/pères (*fait remarquer l'homophonie et la polysémie.*)

BC : Est-ce que Yakouba est devenu guerrier ? C'est Mélissa, qu'est-ce que vous répondez à cette personne ? Un enfant a posé une question, pouvez-vous lui répondre ?

Oméya: il n'est pas devenu guerrier, il est devenu éleveur de troupeau.

Djason : (*l'élève fait un résumé : ils ont plus revu de lion*) ses pairs l'ont mis à l'écart.

40 BC : Tu peux prendre le livre et montrer les images où ils l'ont mis à l'écart.

*L'élève fait une description pertinente de l'illustration, de l'opposition du groupe et de Yakouba.*

BC : Si c'est lui qui avait attaqué pourquoi il était si calme à la fin ? Moi, je demande à cette personne, qui était calme ? Qui a attaqué qui ?

45 Imen : (*montre les doubles pages en focalisation interne qui illustre le dilemme de Yakouba*) C'est le lion qui attaque et pourquoi après il (*le lion*) s'est mis sous l'arbre et il lui a parlé calmement ?

BC : Bassoura est en train de nous dire, ce n'est peut être pas le lion de l'histoire. Qui peut l'aider ?

*Passer par une analyse de l'image pour comprendre que l'on est dans les pensées de Yakouba (anaphore=lire avant que cela n'arrive).*

BC : est-ce qu'ils (*les gens de la tribu*) se sont rendus compte que c'est Yakouba qui leur a sauvé la vie ?

50 Imen : « ils » se sont les guerriers du même âge que Yakouba.

Djason : normalement, ce n'est pas eux qui auraient dû s'en rendre compte, ce sont ses pères : l'ensemble des personnes plus âgées que lui (*montre le livre*)

Imen : dans ma tête, je me suis dit avant ils avaient beaucoup de troupeaux, et maintenant ils en ont moins. S'ils tuent le lion c'est pour avoir plus de la viande et pour sauver ses pères et ses frères.

55 BC : Tu es en train de nous dire comment Yakouba a sauvé le village / Que s'est-il passé entre Yakouba et le lion ?

Inconnu 3 : Il aurait pu dire aux autres lions de laisser les hommes tranquilles parce que parmi eux il y a un humain gentil.

## **Le débat réflexif à partir du débat d'interprétation**

### **3. ANNEXE Enjeux éthiques et philosophiques, scénario pédagogique.**

#### **Séance 3 du mardi matin 30 novembre 2010**

##### **I- Fiche de préparation**

###### **Objectifs d'enseignement :**

###### **Instruction civique et morale :**

- Prendre conscience des fondements mêmes de la morale :
- Les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale;
- La responsabilité de ses actes ou de son comportement;
- Le respect de valeurs partagées.

###### **Compétences des élèves :**

###### **Langage oral :**

- Exprimer son point de vue et ses sentiments.
- Echanger, débattre : participer au débat de manière constructive; Rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication.

###### **Littérature :**

- Les élèves exprimeront leurs réactions et leurs points de vue et échangeront entre eux sur ces sujets.
- Participer à un débat sur une œuvre en confrontant son point de vue à d'autres de manière argumentée.

###### **Instruction civique et morale :**

- Les contraintes de la vie collective;
- L'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales.

###### **Compétences sociales et civiles :**

- Comprendre les notions de droit et de devoirs
- Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue.

## Le débat réflexif à partir du débat d'interprétation

### II- Menée du débat réflexif :

On va ici travailler au niveau de "l'interprétation symbolique", des "leçons du texte", "ce qu'il nous enseigne", "de ses enjeux éthiques et philosophiques".

- Ce que dit le récit sur le plan éthique et philosophique doit permettre à l'enfant de réfléchir aux "valeurs fondamentales".
- On va permettre à l'enfant de passer de ce que dit de singulier l'histoire (ce qui arrive à un personnage de papier) à une généralisation (ce qui vaut pour nous humains).
- Sur le plan cognitif, on aidera les élèves à *conceptualiser* (travail de définition d'une notion abstraite) et à *problématiser* (manière de poser une question en raisonnant et en argumentant).

### Mise en œuvre dans la classe :

A partir des paroles des élèves recueillies dans le débat d'interprétation de lundi, nous avons choisi de mettre l'accent sur des propos d'enfants qui sont compris et acceptés de tous et qui vont permettre de poser un problème moral.

#### Retour sur le débat d'interprétation :

Dans le débat d'interprétation, on a renvoyé aux paroles d'Omey a :

"Pourquoi si on ne tue pas un lion on est banni ?"

Notre objectif était de chercher à savoir si les élèves dépasseraient la réponse particulière que donne le livre : parce qu'on n'a pas fait la preuve de son courage, donc on est exclu du clan des guerriers (cf **Djason** : "mis à l'écart"),

Nous voulions savoir si les enfants parviendraient à comprendre le sens plus "profond" du pourquoi : **pour quelle raison ? De quel droit exclue t-on Yakouba ? Sur quoi est fondée cette exclusion ?**

Voici leurs réponses :

**Yann** : c'est comme une religion. Yakouba est en âge de tuer un lion. Les pères et les frères de Yakouba aussi ont affronté le lion.

**Brian** : en vrai pour que tu deviennes comme les autres, il faut tuer les animaux et combattre [les hommes]? (A vérifier auprès de lui).

**Julie** : Ils doivent faire tous pareil.

**Linda** : De génération en génération, comme ses pairs ont tué un lion.

**Omey a** : Les ancêtres ont tué, il faut toujours tuer pour devenir guerrier.



## Le débat réflexif à partir du débat d'interprétation

**Djason** : c'est une espèce de "rythmique". (Que veut-il dire ? Parle-t-il du rythme qui se répète, ou du rite et du rituel, comme je lui ai peut-être un peu (trop ?) vite suggéré). Revenir là-dessus.

**Ugo** : c'est la tradition.

### Analyse de ce qui a été dit :

Il semble bien que les enfants comprennent à leur manière le caractère **d'obligation** qu'impose la société à un de ses membres. Yakouba qui n'a pas suivi la tradition est **exclu** du clan des guerriers. Ils mettent en évidence que la société où vit Yakouba exige des individus un **conformisme social**. Yakouba devait se plier à la **règle** du groupe.

### Pistes pour cette nouvelle étape de réflexion :

1- Il faut aider les élèves à *mettre en mot* cette réflexion autour de : la "religion", "la répétition de génération en génération" "le recours aux ancêtres", la "rythmique", "la tradition".

Pour cela passer par un travail de définition :

- Quand tu utilises ce mot que veux-tu dire ?
- Est-ce que vous voulez dire la même chose Yann, Linda, Omeya, Djason, Ugo ?

2- Allez vers "de" la conceptualisation :

- Qu'est-ce qu'il y a de commun dans tout cela ?
- Si Yakouba avait tué le lion, s'il était devenu guerrier, comment définiriez-vous son attitude ? Comment décrieriez-vous ce qu'il a fait vis-à-vis de la tradition ? (il a obéi aux règles du groupe)
- Yakouba n'a pas fait comme ses ancêtres ni comme les autres garçons de sa tribu, de son clan. Il n'a pas suivi la tradition. Comment parleriez-vous de son attitude, vis-à-vis de son père par exemple ? (il a désobéi)

3- Problématiser la question :

- Selon vous, Yakouba a-t-il eu raison de faire ce choix ?
- Qu'a-t-il gagné et qu'a-t-il perdu ?

Là, nous poussons à l'argumentation :

Gain : estime de soi, a sauvé le clan, liberté...

Perte : estime des autres, reconnaissance, fierté...

Faire approfondir les réponses : argumentation et conceptualisation.

4 - Poser une question plus générale qui mette en jeu le problème soulevé :

## **Le débat réflexif à partir du débat d'interprétation**

- Et nous, a-t-on le droit de ne pas faire comme tout le monde le veut, de faire des choix personnels comme Yakouba ?

5- Pour préparer la trace écrite : procéder à un bilan des idées par dictée à l'adulte et le noter.

- Qu'allons-nous retenir de tout ce que nous avons dit ce matin ?
- Réfléchissez à ce qu'il est important de se souvenir. On va noter vos idées pour ne pas les oublier.

Bruno Chevallier  
Mardi 30 novembre 2010

#### 4. ANNEXE Script du cercle de lecture autour de l'album Yakouba de Thierry Dedieu

Classe de CM2  
Séance 3, 30/12/10

01' : BC : hier, vous vous souvenez que une professeure a bien noté tout ce que vous avez dit/parce que moi, je ne pouvais pas/ monsieur V. va faire comme hier, il va noter les noms des gens qui parlent et... et Marie va filmer/ et Anne va noter ce que vous dites aujourd'hui...

02' : oui, tu voulais dire quelque chose ?

5 Myriam : est-ce que quand on voudra prendre la parole, est-ce que vous nous donnerez un bâton de parole ?

BC : c'était le livre, mais on peut reprendre le bâton de parole, effectivement. Ouais, ouais, c'est mieux mais hier on a un peu cafouillé.

Je vous explique un peu ce qu'on va faire. D'abord, je dois vous dire qu'hier, tous les maitres qui étaient là, monsieur V. et le deux maitresses qui étaient là et moi-même on a été très, très, très impressionné par votre  
10 réflexion, c'est-à-dire ce que vous êtes capables de dire, c'était très intéressant. Alors, je pense qu'aujourd'hui, on va aller encore plus loin, et ça va peut-être plus difficile, et ça va être moins long aussi.

03' : alors voilà comment on va faire, hier vous avez dit plein plein de choses qui étaient intéressantes/ mais on va pas revenir sur ce que vous avez dit / vous avez dit des choses très intéressantes sur le courage : deux  
15 sortes de courage, un courage physique, il faut être très fort pour tuer le lion, et puis ce qu'on appelle un courage plus moral, c'est-à-dire choisir de ne pas le tuer, parce qu'en plus quand on va rentrer dans sa tribu, on va être exclu ça c'est terrible comme choix, ça veut dire que Yakouba a été courageux mais c'est bien vous avez compris ce que c'était que le courage. Mais moi, j'ai entendu quelque chose, enfin moi et les maitres, et c'est là-dessus que l'on va travailler aujourd'hui. On va moins partir du livre, on va encore en parler mais on va pas le prendre aujourd'hui, d'accord.<sup>108</sup>

20 ...

04' : on a remarqué qu'il y avait des enfants qui ne parlaient pas / ils avaient peut-être un petit peu peur mais maintenant c'est la troisième fois, alors ils ont peut-être moins peur... et donc aujourd'hui je demanderai à la de dire quelque chose comme ça ils auront le droit de prendre la parole. Ça va ?

*(oui, réponse collégiale).*

25 BC : vous vous ennuyez pas ?

*(non, réponse collégiale).*

BC : ça vous intéresse ?

*(oui, réponse collégiale).*

30 BC : on va voir ça. Vous êtes très forts, j'ai envie que vous soyez encore plus forts ! / Alors, voilà, hier j'étais parti d'une question qu'une de vos camarades posaient / maintenant tout le monde l'a entendu : Oméyaqui

---

<sup>108</sup> Cf. mémoire p26.

disait « pourquoi si on (*dit avec insistance pour mettre ne valeur la généralisation*) ne tue pas un lion on n'est banni ? »

05' : qu'est-ce que ça veut dire banni déjà ?

Inconnu 1 : exclu.

35 BC : oui. Ça veut dire qu'on veut plus de toi, que tu es plus dans les guerriers, que tu es le berger, hein/ Et puis, y a plein de choses qui ont été dites, et Eglantine (*une des professeures présentent pour transcrire les propos des élèves*) a noté ceci : Yann, tu disais hier, ben ouais, parce que c'est pas facile à comprendre cette histoire « pourquoi on ne tue pas un lion, on est banni », alors, oui, c'est comme une religion, Yakouba est en âge de tuer un lion, les pères et les frères de Yakouba ont eux aussi affronté un lion / tu es d'accord ?/ 40 c'était bien ça, on a pas / on a bien écouté, on a bien écrit (*réponse affirmative de l'élève*) ?

06' : Bryan, tu me dis si c'est ça / peut-être qu'on a mal écouté, parce que c'est pas facile : (*BC lit les paroles retranscrites au cercle d'élèves*) « en vrai pour que tu deviennes comme les autres il faut tuer les animaux et combattre » / c'est ça ? (*réponse affirmative de l'élève*) / Julie (« elle n'est pas là » lance collégalement les élèves) on va redire ce qu'elle disait, vous allez dire si vous êtes d'accord : (*BC lit les paroles retranscrites au cercle d'élèves*) « ils doivent faire tous pareil » / c'est-à-dire ils doivent tous devenir des guerriers, devenir des hommes. Ça va ? (*oui, réponse collégiale*) / C'est pas idiot, c'est bien / Linda /

07' : elle est là ? (*non, réponse collégiale*) ah, ça c'est dommage, elle disait quelque chose comme ça : (*BC lit les paroles retranscrites au cercle d'élèves*) « de génération en génération, comme ses pères/pairs ont tué un lion », pères/pairs, je ne sais comment elle écrivait ça, mais peu importe. Myriam, qui n'était pas là hier, tu comprends de génération en génération / ha, oui, je savais pas qu'elle était pas là parce qu'on aurait pu lui raconter / de génération en génération, comme ses pères / alors ses pairs ça veut dire ceux qui appartiennent à son clan ou comme ses pères, ses grands-parents

Yann : (*en aparté*) notre Père.

BC : de génération en génération, il faut tuer un lion, ça veut dire quoi ? / Comment tu comprends ça 55 Myriam ? (*l'élève, bras croisés, ne formule aucune réponse*) Bon, alors, c'est peut-être difficile pour elle.

08' : PV : Céline (*le maître de la classe interroge l'élève qui lève le doigt et ce trouve à côté de l'élève Myriam*).

(*BC reprend la lecture de l'incipit de l'album pour expliquer la remarque de l'élève*)

09' : BC : ensuite Oméyadit : (*BC lit les paroles retranscrites au cercle d'élèves*) « les ancêtres ont tué, il faut toujours tuer pour devenir un guerrier » / C'est ça ? T'as bien dit ça ? (*réponse affirmative de l'élève*) : 60 Qu'est-ce que ça veut dire « les ancêtres » ? Quelqu'un d'autre qu'Oméyanous l'explique.

PV : oui, Kévin.

(*Reformulation de la question par les maitres*).

Kévin : les grands-parents d'avant.

65 (*Reformulation et validation de la réponse par les maitres*).

BC : ensuite, Jason / ... / je voulais voir avec Jason ce qu'il voulait dire / Jason dit : (*BC lit les paroles retranscrites au cercle d'élèves*) « c'est une espèce de rythmique »

*L'élève reprend la formulation erronée de son propos, BC lui affirme qu'il ne s'est pas trompé, son propos est révélateur.*

70 10' : BC : bon, c'est rituel que tu voulais dire. Alors ça c'est difficile le mot rituel / parce que rythmique / Qu'est-ce que c'est que la rythmique en musique ? (*explicitation du lexique par les élèves en référence à leur univers*) / tu voulais dire rituel, est-ce que tu peux l'expliquer avec tes mots, le mot rituel ?

11' : Jason : C'est comme / en fait ça se répète de génération en génération / En fait, y a eu papa / Au début, y a une personne, après il doit tuer un lion, après son fils, il doit tuer un lion, et à chaque fois ça doit continuer comme ça.

BC : pour devenir un adulte / pour passer / pour grandir / c'est un rituel / mais, nous, en France, on a plus beaucoup de rituel (*aparté de BC*). Et puis, alors Ugo, (*aparté de BC*) tu disais hier, « c'est la tradition ».

Ugo : C'est comme Jason, son père il l'a fait, et puis son grand-père il l'a fait.

12' : BC : La tradition, c'est quelque chose qui se répète (*paroles de régulation*). Maintenant, c'est monsieur V. qui donne la parole, alors on y va.

13' : (*aparté de BC*) Est-ce que ces enfants veulent dire tous la même chose ? (*paroles de régulation*)

Jason : En fait, c'est la même chose qu'ils veulent dire mais / ils pensent la même chose mais ils le prononcent avec d'autres mots.

14' : BC : (*paroles de régulation*) C'est quoi cette même chose ? Cette même idée ? (*paroles de régulation*)

85 Jason : c'est obligé, c'est une obligation pour passer une autre étape, pour devenir grand.

BC : C'est une obligation, Yakouba a l'obligation de tuer un lion pour passer à une autre étape / Et l'autre étape c'est quoi ?

Jason : devenir adulte.

(*paroles de régulation*)

90 15' : Imen : En fait, à un certain âge, ils sont obligés de passer cette épreuve / dès qu'ils sont un peu adolescents ou adultes, je sais pas comment dire / et après s'ils le font pas ils deviennent pas guerriers / ma question c'était si ils deviennent pas guerriers / il y en aura plusieurs qui échoueront, qui tueront pas les lions / hé bien, ils seront pas / ils dormiront pas chez eux ?

16' : BC : (*paroles de régulation*) Jason nous a dit c'est une obligation, pas seulement pour grandir, on ne grandit pas qu'en taille, mais pour devenir adulte, il faut faire la preuve de son courage, il faut donc tuer le lion / Et Imen nous dit : « moi, je suis d'accord », elle dit même « c'est une épreuve » (*aparté de BC*) il faut vraiment faire la preuve / mais Imen dit : « oui, mais ceux qui échoueront qu'est-ce qu'ils vont devenir ? »

(*aparté de BC*)

17' : Oméya: oui, quelqu'un qui était son ami, il sera plus son ami parce que lui il sera guerrier et l'autre il sera pas guerrier.

18' : BC : vous touchez à l'exclusion (*aparté de BC*). Si Yakouba avait tué le lion, comment définiriez-vous son attitude ? (*aparté de BC*) S'il était devenu guerrier, vous diriez quoi ?

Oméya: il sera traité presque comme un roi.

BC : (*aparté de BC*) Tu dirais quoi de lui ? Qu'il est quoi ? Est-ce que vous diriez qu'il est courageux ?

105 19' : (non, réponse collégiale)

BC : il est pas courageux, mais pourtant il a fait quoi ?

(Aparté élèves)

110 Imen : il a vu le lion souffrir donc il voulait plus / bah, après c'est pas lui qui l'a affronté / il (*le lion*) s'est fait blessé / après comme c'est pas lui (*Yakouba*) qui l'a affronté, après, dans sa vie, dans la vie de Yakouba, il sera malheureux parce que lui il saura qu'il a fait une chose / y a quelqu'un qui a affronté un lion et après devant les yeux de son père, de ses frères et guerriers, il sera bien traité, il sera pas exclu de leur groupe.

20' : BC : (*paroles de régulation*) Imen nous dit, il sera pas maltraité, il serait avec tout le monde mais dans sa vie il serait malheureux / comme vous comprenez ça ? / Devant les yeux de son père et de ses frères (...) il serait considéré (...) mais dans sa vie il serait malheureux.

115 (Aparté élèves)

120 22' : Jason : il sera malheureux parce que c'est comme s'il avait rien fait / c'est pas lui qu'il l'a blessé / lui il avait qu'à lui mettre sa lance dans le corps et après il (*le lion*) aurait été mort / parce qu'en fait c'était pas lui son ennemi / comme ils se sont battus, ça l'a affaibli (*le lion*) / il (*Yakouba*) avait qu'à lui mettre un coupe de lance ou de poignard, et il aurait été mort / et ça fait que lui (*Yakouba*) il a rien fait / c'est pas comme si il avait vraiment combattu.

BC : il n'a pas fait la preuve de son courage, donc effectivement il pourrait être malheureux (*aparté de BC*)

23' Imen : s'il l'avait tué / dans son cœur il sentirait quelque chose / que

BC : dans son cœur ! Qu'est-ce que c'est que cette histoire ? Dans son cœur ?

125 Imen : que personne ne pourrait le sentir / et après qu'il le cachera à son père, aux guerriers et à ses frères / après s'il le cache, toute sa vie il sera malheureux.

BC : ça c'est très important, écoutez / Imen nous dit, dans son cœur il sentira quelque chose et en plus il le cachera à son père (*aparté de BC*) / qu'est-ce qu'il fait cet enfant s'il le cache à son père ? (*aparté de BC*)

24' : s'il cache la vérité à son père, s'il fait croire qu'il a tué le lion alors que le lion était blessé / qu'est-ce qu'il fait ? (*aparté de BC*)

130 Réponse collégiale : « c'est un mensonge ».

*Paroles de régulation.*

25'

26' : BC : (*aparté de BC*) Mais dans son cœur / ça veut dire quoi / ça c'est plus compliqué / Dans son cœur, qui répond, qui explique ce que ça veut dire ? (*aparté de BC*)

135 Céline : A l'intérieur de lui il sera malheureux

BC : à l'intérieur de lui / qui peut trouver autre chose pour qu'on comprenne tous ? Dans son cœur, à l'intérieur de lui / je voudrais qu'on trouve un synonyme ou un mot qui veut dire pareil.

Bryan : en lui, il sera triste

140 27' : BC : (*Paroles de régulation*) Est-ce que tu peux décrire ce qui se passe en lui. Tu sais peut-être pas, c'est peut-être difficile / alors donne à Imen qui va accepter / vas-y Imen / sur ça Imen, pas sur une autre question

Imen : en lui, il va pas se faire confiance / il va plus se faire confiance / après, si il se fait plus confiance, hé ben, son père, il sera triste.

BC : d'accord, d'accord / est-ce que vous savez ce que c'est / là je vous donne quelque chose / ce que c'est que la conscience / Bryan.

145 Bryan : la conscience, c'est savoir ce qu'on fait.

Jason : en fait la conscience, c'est comme si c'était une voix qui nous parlait dans la tête

BC : vous entendez ? C'est comme une voix qui parle dans notre tête, à nous

Jason : qui dicte tes actes.

*(Aparté de BC à PV) il est très fort, lui.*

150 PV : oui.

29' : BC : alors là c'est un peu personnel / ça s'adresse à tout le monde mais vous allez pas dire « moi, j'ai fait des bêtises, etc.. » / Est-ce que tout le monde voit, est-ce que tout le monde sent quelque chose dans sa tête une voix qui lui parle comme ça ?

Yann : y a deux voix / parce qu'on peut prendre / y a le bien et le mal

155 BC : il y a le bien et le mal

Jason : y a Dieu et le Diable

Yann : non, pas Dieu / y a l'ange et le diable.

BC : j'en reviens quand même à ce que vous disiez / il (*Yakouba*) va être malheureux, etc. etc. Yakouba n'a pas fait comme ses ancêtres (*aparté de BC*) il a pas fait comme les autres garçons, vous êtes d'accord / il a pas suivi la tradition, vous êtes d'accord / comment parleriez-vous de son attitude / c'est-à-dire, vis-à-vis de son père, comment vous diriez / qu'est-ce qu'il pourrait dire son père de Yakouba ?

160

30' : Mélodie : qu'il est pas courageux

BC : c'est bien, tu n'as pas été assez courageux / il pourrait lui dire quoi encore ?

Jason : tu as déshonoré la famille

165 31' : BC : écoutez ça / tu as déshonoré la famille / très fort, très bien

Jason : tu as déshonoré tout ce que nous avons fondé

32' : Ugo : t'es pas un homme, ni un guerrier

BC : c'est bien

Imen : tu respectes pas les lois de la tradition

170 Oméya: il est plus de la famille, il a pas respecté les coutumes

BC : c'est excellent tout ça, oui

Céline : tu m'as trahi

Oméya: tu nous as trahis (*reprend la formulation de sa camarade*)

*Paroles de régulation.*

- 175 33' : Yann : t'es resté un petit garçon  
 BC : c'est excellent ça aussi  
 34' : Bryan : moi, à la place de Yakouba, j'aurais dit « tu as atteint la dernière règle à ne pas tuer le lion »  
 BC : tu as franchi, oui, tu as franchi / est-ce que quelqu'un veut encore dire ce que le père de Yakouba aurait pu dire ou que le groupe aurait pu dire.
- 180 PV : tout à l'heure il y avait Imen qui avait demandé la parole après mais c'est vrai qu'on s'est interrompu avant  
 35' : Imen : il est inconscient de ce qu'il fait / soit il choisit un camp, soit il choisit pas / il avait deux choix / il avait le choix de tuer le lion ou de pas tuer le lion  
 BC : il a choisi un camp ou un autre, enfin là, je crois qu'il a choisi / il me semble qu'il a choisi
- 185 Yann : il lui dit « tu es un lâche », et il lui dit « ou tu tues un nouveau lion ou on te bannit »  
 36' : BC : alors, il lui redonne le choix / mais tu es un lâche, qu'est-ce que ça veut dire tu es un lâche ? (*aparté de BC*)  
 37' : Djason : par exemple, on attaque quelqu'un par derrière c'est lâche  
 Yann : par exemple, y a deux personnes qui braquent une banque, après les policiers ils arrivent et après ils les arrêtent pas, après la deuxième fois, la personne qui a cambriolé la banque, elle va dénoncer la personne qui a cambriolé et elle-même
- 190 38' : BC : alors maintenant, ça va devenir un peu plus difficile / attention, je pose une question et vous levez la main pour répondre / bon, vous m'avez dit Yakouba, il a choisi, il a déshonoré, mais s'il avait pas ça il aurait été malheureux, rappelez-vous, sa conscience lui aurait parlé et il aurait peut-être entendu « tu es un lâche » dans sa tête / moi, je vais vous demander « qu'est-ce qu'il a gagné Yakouba et qu'est-ce qu'il a perdu ? (*aparté de BC*)  
 Rayan : il a perdu d'être un guerrier  
 BC : il n'est pas devenu un guerrier, très bien  
 Dounia : il a perdu ses amis
- 200 Yann : il a perdu la confiance de ses pères  
 40' : Ugo : il a perdu la responsabilité de devenir un adulte  
 Yann : il a perdu sa famille, ses proches  
 BC : c'est très dur ce que tu dis / ses parents sont toujours là, mais il a peut-être perdu leur estime  
*Paroles de régulation.*
- 205 42' : BC : (*montre les illustrations en interrogeant Myriam et Mélodie*) il a perdu son sourire / il a perdu la joie / alors maintenant, c'est pas facile, qu'est-ce qu'il a gagné ?  
 43' : Mélodie : il a gagné que le lion, il vient plus dévorer les animaux du troupeau  
 BC : excellent / tout le monde a compris ?  
*Paroles de régulation.*



- 210 44' : BC : il a laissé la vie sauve au lion / qu'est-ce qu'on croit qui s'est passé ? Qu'est-ce qu'il a fait d'après toi ? On pense qu'il a fait quoi, Mélodie ? /C'est compliqué ce que je dis ? Qui c'est qui peut dire ça ?
- Céline : il (*le lion*) a dit aux autres lions de les laisser tranquille.
- BC : on suppose qu'il a dit aux autres lions « Yakouba est gentil, c'est un homme gentil, il faut plus l'embêter », d'accord / on suppose / il (*Yakouba*) a gagné le fait que les autres lions ne viennent pas manger le troupeau / une très bonne réponse
- 215 Rayan : il a gagné que c'est un berger
- 45' : BC : ouais, tu crois que c'est un bien ça ? Ouais, pourquoi pas, on peut, on peut y aller / attend, je vais t'aider / on va demander d'aider Rayan / vous voyez j'ai sursauté / en fait c'est bien, parce qu'il aurait pu être quoi au lieu d'être berger ? il aurait pu être quoi de pire que berger ?
- 220 Elève inconnu 1 : esclave
- Yann : nettoyeur
- BC : oui, vous avez dit « ses parents veulent plus de lui », vous vous rendez compte ? c'est terrible, il aurait pu être S.D.F. (*aparté de BC*)
- Paroles de régulation.*
- 225 46' : Yann : la confiance du lion
- BC : vous entendez là ? il a gagné la confiance du lion, c'est excellent ça
- Paroles de régulation.*
- 47' : BC : qu'es-ce qu'il a gagné Ugo ? trouve autre chose / je vais t'aider / tout à l'heure, on disait qu'il a sa conscience pour lui / il est en accord avec sa conscience, vous comprenez ça ? c'est-à-dire que sa conscience
- 230 lui dit quoi ? elle lui dit quoi sa conscience Ugo ?
- Ugo : elle lui dit qu'il a bien fait
- BC : excellent / sa conscience lui dit « tu as bien fait », d'accord ? tu veux dire autre chose sur le gain ? qu'est-ce qu'il a gagné encore / on peut peut-être encore trouver ce qu'il a gagné
- 48' : Imen : par exemple, il pourra aller lui demander quelque chose / il pourra pas le trahir
- 235 BC : j'essaie de comprendre ce que tu es en train de dire / c'est un garçon sur qui les amis peuvent compter / honnête, c'est ça ? il fait pas des choses par derrière / il peut avoir la confiance des autres / oui, mais attention qui trouve le contraire de ce qu'elle dit, Imen ? non, ça peut pas marcher / là Imen nous a dit, oui mais comme il est honnête, comme c'est un garçon qui suit sa conscience / qui suit, comme le disait Jason tout à l'heure, ce que sa conscience lui dicte / elle dit c'est bien d'avoir un ami en qui on peut avoir
- 240 confiance / qu'est-ce que vous pouvez objecter / objecter, ça veut dire « être en désaccord » / avec Imen, pas avec Imen, avec ce qu'a dit Imen / qu'est-ce que vous pourriez lui dire, le contraire/ c'est difficile ça (*aparté de BC*)
- 49' : Bryan : pour qu'ils fassent confiance, il faut un peu de temps
- BC : ha oui, c'est pas mal / pourquoi ? / vous entendez ce qu'il dit ? / pour que ses amis lui fassent confiance,
- 245 il faut un peu de temps

50' : c'est bien ça / vous comprenez la difficulté ? / on va essayer de comprendre ce que dit Bryan / on reprend / on lui avait dit de tuer le lion, il l'a pas tué, d'accord ? donc on lui fait plus confiance

*Paroles de régulation.*

BC : on aurait pu objecter à Imen, « est-ce qu'il a encore des amis ? »

250 51' : Imen : ben, oui, parce qu'un jour ou l'autre, il va partir de cette tribu

BC : ha d'accord, il va partir de cette tribu

Ugo : si il a des amis, il a quelques amis, ses amis maintenant c'est les buffles

BC : ha oui ? c'est bien, les buffles oui / oui oui, c'est bien, c'est une bonne raison, oui

255 Yann : il a plus d'amis, parce que quand il est arrivé sans tuer le lions, ils étaient tous au courant qu'il avait pas tué le lion

*Paroles de régulation.*

53' : Imen : c'est les frères et les pères de Yakouba qui sont pas bien dans leur tête parce que c'est Yakouba qui leur a sauvé la vie / c'est pas eux, parce que eux, ils veulent juste tester la force de Yakouba / hé ben là, ils l'ont testé et la force de Yakouba elle est bien

260 BC : elle est bien, mais elle est de quel ordre ? ça c'est difficile / elle est comment cette force de Yakouba ? / est-ce qu'elle est physique ?

*(non, réponse collégiale).*

BC : non ? elle est pas physique ? elle est comment ?

Réponse collégiale : elle est mentale.

265 BC : elle est morale, elle est mentale, d'accord / dis donc, ils sont forts tes élèves *(BC s'adresse en aparté à PV)*

54' : Dounia : je pense que c'est toujours leur amis, sauf que, on va dire que deux jours ils vont lui faire la tête mais après, ils vont oublier

270 55' : BC : alors écoutez / ça c'est peut-être encore plus difficile mais déjà ce que vous avez fait aujourd'hui c'est très bien / allez écoutez-moi / et nous, on est plus en Afrique, on est plus dans le livre, c'est nous *(aparté de BC)* « a-t-on le droit de ne pas faire comme tout le monde le veut ? a-t-on le droit de faire des choix personnels comme Yakouba ? » / d'abord cette force morale

*Paroles de régulation.*

Jason : on est en liberté / on a le droit de faire ce qu'on veut

275 BC : la liberté c'est le droit de faire ce qu'on veut *(aparté de BC)*

56' : Bryan : comme on est jeune on peut faire nos choix personnels

BC : après non ?

Bryan : après, par contre, les choix qu'on peut faire / pas les choix / par exemple on nous dit / nos parents, si ils nous disent quelque chose et qu'on veut pas / par contre, il faut qu'on fasse des choix qui sont bien

280 BC : il faut qu'on fasse des choix qui sont bien

Imen : ben, non, on a pas le droit de faire ce qu'on veut parce que Yakouba dans son pays y a pas de président

*Paroles de régulation.*

285 57' : Ici, y a un président / par exemple, comme Bryan il l'a dit, on a le droit de faire ce qu'on veut, y ades choses qu'on peut faire, y ades choses qu'on peut pas faire / parce qu'il y a des choses, par exemple, qu'on peut pas faire

*Paroles de régulation.*

290 1 : 00' : BC : je voudrais qu'on écrive ce qu'on a dit ce matin / donc, on va se mettre d'accord et réfléchir sur ce qui est important de se souvenir / et nous, on va noter vos idées pour ne pas les oublier / Anne et moi / est-ce que ça vous va ? / alors qu'est-ce que vous allez retenir

1 : 01' : Dounia : est-ce qu'on a le droit de faire ce qu'on veut ?

Bryan : on avait dit, est-ce que les amis de Yakouba peuvent encore lui faire confiance ?

1 : 02' : Céline : il doit faire un choix

295 BC : on a parlé aussi de la conscience / s'il fallait pas qu'on oublie ce qu'on a dit sur la conscience, vous diriez quoi ?

Bryan : la conscience, c'est savoir ce qu'on fait / la petite voix dans notre tête

BC : et elle nous dit quoi cette petite voix dans notre tête ?

1 : 05' : BC : merci les enfants, vous avez été très, très forts

## 5. ANNEXE Démarche de pensée en réseau, activation de la pensée réflexive, scénario pédagogique.

Scénario pédagogique pour la troisième séance d'atelier  
vendredi 18/2

Littérature et ICM : "découvrir les fondements de la morale, le droit, la liberté, la responsabilité et les valeurs", à partir des 5 albums lus en réseau.

Formation en Atelier : Démarche de pensée en réseau (suite) activation de la pensée réflexive.

➤ Modalités pour la classe :

1- Travail collectif dans la classe :

- Chaque élève reçoit un tableau " Comparer les albums lus à partir des thèmes découverts le 14/2" (cf. annexe 1)

❖ "Consigne découverte" :

- *À quoi va nous servir ce tableau ?*
- *Qui peut nous donner un exemple ?*

2- Travail de groupes :

- On reprend les mêmes équipes que lundi (même album de départ, mêmes élèves et les mêmes 2 étudiantes). Chaque équipe disposera d'un exemplaire de *Yakouba* et aura à sa disposition un exemplaire des 4 autres albums.

- Consigne :

1- *Vous allez d'abord remplir seul(e) votre tableau.*

2- *Puis vous discuterez entre vous de ce que vous avez trouvé.*

3- *Quand vous serez d'accord, Vous tracerez le tableau sur un papier affiche et vous le remplirez.*

- *Une des 2 étudiantes sera présidente, elle donnera la parole.*

**Attention** *Il n'y aura pas de rapporteur. Donc votre affiche doit être très lisible par les autres groupes : écrire gros et lisiblement avec des feutres qui se voient de loin.*

Rôle des 2 étudiantes :

Organisation :

- Les étudiantes ont pour rôle de veiller à la bonne organisation du groupe, l'une distribuera la parole, veiller à ce que chaque enfant parle, l'autre pourra aider à la formulation (orthographe, précision du vocabulaire...).
- Ne pas s'interdire de stimuler les démarches cognitives des élèves. Par ex. "*Tu dis que Yakouba fait un choix est-ce que les autres personnages ne font aussi des choix ? Lesquels ?*"
- Aller chercher les albums et en relire des extraits à leur demande.

- Observer la discussion :
- tenter de repérer dans ce qui est dit ce qui relève de la pensée réflexive. Comment les enfants utilisent le langage pour opérer des classifications : associer/dissocier, expliciter, généraliser, définir...

#### Mise en commun des travaux :

- Les affiches seront disposées sur le tableau de la salle de musique **pendant la récréation**. Les formateurs et les étudiantes en prendront alors connaissance afin de préparer la mise en commun.
- Après la récréation les élèves se disposeront en groupe de travail en ½ cercle devant les affiches et liront en silence les résultats des 4 groupes.
- Agnès Cannoux qui mènera attendra que tout le monde ait lu, demandera si tout est bien compris et engagera la discussion selon les pistes que nous lui aurons données.

#### Observation des étudiantes :

- la menée pédagogique de la mise en commun : écart entre le prévu et le réalisé.
- A l'aide de la fiche mémo "*Penser en réseau*" à partir de la *Lecture en réseau*" (distribuée en séance 2, lundi) retrouvez ce qui appartient au I; II ou III. **Nous en reparlerons en bilan à 11H.**

#### Définir des concepts :<sup>109</sup>

Chaque élève reçoit un nouveau tableau "*Pour mieux définir un mot en réfléchissant*" (cf. Annexe 2).

#### Consigne :

*C'est un travail que vous ferez petit à petit après les vacances de février.*

1- *D'abord, vous allez essayer de remplir votre tableau seul-e en réfléchissant à ce que vous avez compris à partir des histoires lues.*

2- *Nous allons vous fabriquer un tableau où il y aura les mots à définir.*

3- *Vous aurez le droit quand vous aurez trouvé une définition de la recopier sur un papier et venir la placer dans le tableau (n'oubliez pas de mettre votre nom).*

4- *Puis Agnès reviendra pour vous faire discuter entre vous de ce que vous avez trouvé.*

5- *A la fin vous copierez la définition de la classe dans votre cahier d'ICM.*

A 11H : Regroupement en salle des maîtres pour tirer le bilan de la séance.

Agnès Cannoux, Bruno Chevallier, Patrick V. le 16 février 2011

<sup>109</sup> Ce §4 grisé constitue un prolongement envisagé. Patrick V. le mènera au retour des vacances d'hiver. Agnès l'utilisera quand elle interviendra dans la classe.

## 6. ANNEXE Comparaison des albums entendus puis lus à partir des thèmes découverts le 14/2

	<i>Yakouba</i> , Thierry Dedieu, éd. Seuil.	<i>Remue ménage chez Madame K</i> , Wolf Erlbruch, éd. Milan Eds.	<i>Son premier poisson</i> , H. Schult – W. Oeser, éd. Etre Eds	<i>La rédaction</i> , Antonion Skarmeta, éd. Syros Jeunesse	<i>L'île aux lapins</i> , Jörg Müller, éd. Mijades Eds.
<p><b>Rencontre :</b>            *éléments statiques : continuité de leur être.            *élément dynamique n'est pas une continuité de leur être mais fortuit (temporel, social, conjoncturel). Peut maîtrisable.  <u>La découverte</u> est toujours le fruit d'une rencontre.</p>			<p><u>Y a-t-il une rencontre ?</u>            *Avec les clients du restaurant ? fait comprendre à Raoul que nos actes les plus simples ne sont pas évidents pour tout le monde.            Qu'il faut qu'il s'affirme contre la pression du groupe s'il pense que c'est juste.            *le fait que le grand-père l'emmène à la pêche pour la première fois, est-ce une rencontre ? en même temps, si Raoul n'avait pas « rencontré » ce poisson il n'aurait pas été confronté à l'obligation de prendre ses responsabilités.</p>	<p>Rencontre avec le militaire.            *oblige à une prise de conscience.</p>	<p>Rencontre entre petit brun et gros gris.            Cette rencontre oblige gros gris à bouger, voir autre chose que sa cage mais cette rencontre ne permet à l'un et à l'autre de bouger ; ils finissent par se séparer mais Gros gris reste marqué par la rencontre avec Petit brun.</p>

<p>CONFIANCE : plus un sentiment qu'un raisonnement. L'analyse de preuves peut renforcer ce sentiment ou en faire naître un nouveau : la défiance.</p>	<p>Yakouba fait confiance aux rites de sa tribu, aux adultes qui le pousse à suivre la tradition. *il fait une expérience, la rencontre avec le lion, qui l'amène à remettre en cause ce que les anciens perpétuent. *une nouvelle relation de confiance naît, cette avec le lion. Qui sera confirmée dans kibwé.</p>	<p>Le sentiment de confiance naît entre l'oiseau et madame K. et madame K. finit par se faire confiance ce qui l'amène à s'envoler (faire une chose impossible, se dépasser). L'importance de se faire confiance.</p>	<p>Au début, il n'a pas confiance, c'est pour ça que Raoul demande au grand-père ce qu'il doit faire, c'est aussi pour cela que les clients lui font peur. Mais comme madame K., il doit se faire confiance et prendre la bonne décision.</p>	<p>Il échappe à un piège. Le militaire lui demande de leur faire confiance, mais les enfants sont abusés. *Pedro, après avoir analysé ce qu'il a observé choisit de faire confiance à ses parents qui ne lui disent rien et lui demande de rester à l'écart plutôt qu'au militaire.</p>	<p>Une confiance réciproque.</p>
<p><b>Bonheur</b> *La recherche du bonheur ne correspond pas toujours avec le devoir. *le bonheur est l'aboutissement d'une construction. <b>≠</b> <b>Devoir</b> Je dois faire aux autres le sacrifice d'une partie de mon bien-être sans espérer de compensation, parce que c'est un devoir.</p>	<p>Son devoir, tuer un lion, ne fera pas de Yakouba un homme heureux. On peut se demander s'il recherche le bonheur en suivant un choix qui va l'écarter du groupe. Ou si le fait d'être en accord avec son éthique est ce qui le rend heureux. D'où l'importance de définir le bonheur : état durable. Le bonheur de Yakouba s'oppose à son devoir.</p>	<p>Elle a trouvé le bonheur car elle a trouvé le moyen de ne plus broyer du noir.</p>	<p>Raoul a trouvé une satisfaction à prendre ses responsabilités.</p>	<p>Pedro est heureux d'avoir fait le bon choix car il a protégé sa famille, c'est une source de satisfaction, le bonheur ne pourra être que si sa famille n'est plus menacée.</p>	<p>Gros Gris a oublié ce que c'est que l'herbe... l'oubli rend sa vie dans une cage supportable.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Libre</b></p> <p>*faculté d'agir selon sa volonté sans être entravé par le pouvoir d'autrui.  *capacité à se déterminer soi-même à des choix.  *la liberté des uns finit là où commence celle des autres.  *être libre est fait de libertés et de devoirs.  *liberté civile : cadre de l'homme citoyen, libre de ses actes tant qu'ils ne nuisent pas à autrui et ne sont pas contraire à la loi.</p>		<p>*on a une belle métaphore de la liberté : elle se met à voler (il faut être léger, cf. les soucis ; comme les oiseaux symboles de la liberté).  *elle se libère : par rapport à elle, par rapport à son mari, le ménage.  *ses choix la conduisent vers la liberté.  *en prenant la responsabilité de l'oiseau, elle s'oblige à un devoir.  *ce devoir lui permet de se libérer.  *la liberté est faite de devoirs.</p>	<p>*il montre sa liberté de penser parce qu'il fait ce qu'il a décidé, ce qu'il veut.  *il montre d'autant plus qu'il est libre qu'il ne se soumet pas à la volonté des clients du restaurant qui sont hypocrites.</p>	<p>*il est confronté à un régime qui manipule les lois organisent la société et Pedro décide de ne pas se soumettre, de ne pas se mettre au service du militaire et de ne pas dénoncer ses parents.</p>	<p>*Petit brun se libère, il parcourt le chemin vers la liberté, il gagne sa liberté (cf. évasion).  *Gros Gris abandonne sa liberté.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Solitude</b></p> <p>*Une personne qui n'est engagée dans aucun rapport avec <a href="#">autrui</a>.  *Sous quelque acception que ce soit, la solitude peut relever d'un choix ou d'une contrainte.</p>	<p>Yakouba se retrouve seul.  *est-elle subie ou choisie ?  *Yakouba fait un choix en connaissance et sait qu'il va être coupé de ses semblables.  *a-t-il conscience de cette solitude ?</p>	<p>Madame K s'est enfermée dans la solitude à cause de ses idées noires. Elle s'est coupée d'autrui mais sa prise de responsabilité, sa confiance restaurée, son choix vont lui permettre de conquérir son bonheur donc de ne plus connaître la</p>	<p>Son grand-père ne lui impose pas de décision, Raoul est seul face à ses responsabilités.</p>	<p>Pedro est seul devant sa feuille, il n'y a personne qui fait le lien entre ses observations (qui lui permettent de sentir une angoisse planante), ce que ses parents voudraient qu'il fasse et l'injonction du militaire.</p>	<p>*gros gris n'est peut être pas seul, puisqu'il retrouve les autres lapins, et que les jeunes lapins vont défiler dans sa cage, mais il va être tué.  *petit gris se retrouve seul, dans la peur mais il préfère cela, la liberté au confort qu'offre la cage et la promesse d'une île</p>



		solitude.			<p>qui est une fable. Cependant sa solitude ne dure pas puisqu'on suppose, à la fin, qu'il se fait un nouvel ami.</p> <p>*les lapins sont seuls également lorsqu'ils sont ensemble car ils ne se comprennent pas, ils ne désirent pas la même chose. Ils progressent, car ils acceptent chacun le choix de l'autre.</p>
<p><b>Responsable</b> La <b>responsabilité</b> est le devoir de <u>répondre de ses actes</u>, toutes circonstances et <u>conséquences</u> comprises, c'est-à-dire d'en assumer l'énonciation, l'effectuation, et par suite la <u>réparation</u> voire la <u>sanction</u> lorsque l'obtenu n'est pas l'attendu.</p>	<p>*Yakouba se montre responsable de son choix. Il en assume la sanction : le bannissement. *il n'y a pas de reconnaissance de sa responsabilité dans la survie de la tribu.</p>	<p>*madame K prend la responsabilité de l'oiseau. *les conséquences : elle doit l'aider à survivre et à grandir puis à s'émanciper. *à cause de cette responsabilité qu'elle accepte elle perd un partie de sa liberté, elle s'engage dans un certain devoir vis-à-vis de l'oiseau.</p>	<p>*le grand-père demande à Raoul d'être responsable, donc de répondre de ses actes (cf. clients du restaurant).</p>	<p>*Pedro fait preuve de sa liberté en prenant ses responsabilités dans l'écriture de la rédaction. *il choisit d'arranger la vérité et est responsable de la survie de sa famille.</p>	<p>*le choix des deux lapins amène deux conséquences : *gros gris fait le choix de retourner dans la cage. Il est responsable du sort qui l'attend, il doit en assumer la sanction. C'est dur parce qu'il ne sait pas ce qui va lui arriver. En même temps, il ne veut pas savoir, il fait le choix de croire en des fables et de ne pas chercher la vérité comme le fait petit brun. *petit brun est responsable d'une</p>

					liberté acquise au prix de la peur.
--	--	--	--	--	-------------------------------------

## 7. ANNEXE Script de l'atelier de philosophie et de la lecture en réseau.

Classe de CM2

18 février 2011.

Durée bande 1heure 2min 26s.

Début du débat : 42'33''

40' : Imen : la confiance / Ses frères ont confiance en Yakouba pour tuer le lion mais Yakouba il l'a pas fait / Le lion, il a fait confiance à Yakouba parce qu'il l'a pas tué et Yakouba il a fait confiance au lion

46' : AC : oui (*mot à fonction d'encouragement*)

5 Imen : parce que maintenant ils sont devenus amis et avant ils étaient pas amis / S'il l'avait tué ils ne seraient pas amis / Et il a confiance en lui-même / d'accord

AC : Alors ça c'est intéressant parce que dans votre groupe / Et on retrouve ces différentes idées dans les autres groupes / Alors les autres enfants peuvent rajouter quelque chose / C'est-à-dire que dans Yakouba, les frères de Yakouba font confiance à Yakouba, Yakouba fait confiance au lion et finalement Yakouba se fait confiance à lui-même. (*Reformulation : reprendre de manière ordonnée et synthétique les propos des élèves*)

10 / Est-ce que dans les autres groupes, vous aviez d'autres idées pour développer ce que ça veut dire la confiance / Qu'est-ce que ça veut dire faire confiance à quelqu'un, se faire confiance ?

47' : Kévin : si on fait confiance à quelqu'un on attend de lui qu'il ne nous trahisse pas.

Bryan : c'est quand on peut tout lui dire, on peut lui faire confiance quoi.

15 AC : on peut tout lui dire / Tu dis quand on fait confiance à quelqu'un on peut tout lui dire / Au début de l'histoire, les frères de Yakouba, c'est les pères, les adultes, lui font confiance / Est-ce que Yakouba à la fin de l'histoire, à la fin de l'album, à la fin de son aventure, il a la même confiance envers les adultes, il peut tout leur dire ?

Imen : non

AC: alors développe / Qu'est-ce que tu veux dire ?

20 Imen : en fait, ses pères, ils lui ont fait confiance et après / Parce qu'ils croyaient que Yakouba il pouvait tuer un lion / Et après comme il l'a pas fait, il a été banni

Bryan : il a perdu la confiance de ses pères, de ses frères mais il a gagné la confiance du lion.

...

25 Salima : en fait il les a pas tout à fait trahis / Pour ses pères, il les a trahis mais comme il l'a pas tué les lions ne viennent plus attaquer dans le village

AC : est-ce que quelqu'un dans le groupe peut reformuler ce que Salima vient de dire ?

...

Ouméry a: en fait, il les a pas vraiment trahis / Il a pas tué le lion, il a gagné sa confiance

30 48' : ... Au début, il a la confiance des ses pères, maintenant il l'a plus parce qu'il a pas tué le lion

49' : Mais c'est pour lui qu'il a fait ça, c'était pas pour ses pères.

...

Imen : en fait ses pères ne voient pas qu'il a fait un grand geste pour eux, pour leur village / Parce que comme il l'a pas tué, ils ont bien vu qu'après les lions ils sont pas venus les attaquer.

AC : mais est-ce que ses pères savent que c'est grâce au choix de Yakouba que les lions ne viennent plus ?

35 Salima : non, ils veulent pas s'en rendre compte

AC : comme Bryan le disait quand on fait confiance à quelqu'un on peut tout lui dire / Mais quand on perd la confiance de quelqu'un on peut plus tout lui dire

50' : Imen : c'est pour poser une question / Si le père de Yakouba c'est son père / Et les frères de Yakouba c'est aussi ses frères / Ben, ils peuvent pas se séparer comme ça / En fait j'ai pas compris la moitié de

40 l'histoire, pourquoi ils ont dit à Yakouba d'être berger mais Yakouba dès qu'il rentre chez lui, c'est ses frères et c'est ses pères alors ils s'adressent toujours à lui.

...

- 51' : AC : alors, est-ce que quelqu'un peut répondre à la question d'Imen ? c'est-à-dire que Yakouba a été banni parce qu'il est berger et en même temps il côtoie toujours les gens du village.
- 45 Jason : c'est un homme comme les autres, il fait partie de leur tribu.
- 52' : AC : en fait le bannissement, ça veut dire quoi ? c'est être rejeté en dehors d'un lieu, du village, etc.... Mais dans Yakouba, c'est pas ça ! Alors qu'est-ce que ça veut dire être banni dans la situation de Yakouba ?
- Bryan : on lui parle plus quoi. Il est seul  
Il est seul avec ses troupeaux.
- 50 ...
- Yann : banni du groupe des guerriers
- 53' : Ouméy a: ben, ses parents, ils l'ont juste mis à l'écart des autres mais il est toujours avec eux sauf comme il a pas respecté les coutumes, ses parents l'ont mis à l'écart comme si c'était pas quelqu'un qui respectait pas
- 55 ...
- Qui s'en fiche de leurs coutumes.
- M : c'est très intéressant ce que tu viens de dire.

**Suite du débat**  
**Classe de CM2**  
**Durée bande 13'56**

- 00' : AC : est-ce que Pédro pouvait savoir que ses parents étaient en danger ?  
*(réponse collégiale : non).*
- Elève inconnu 1 : les parents de son copain, ils avaient été enlevés  
Il avait pu savoir un peu avant
- 5 AC : mais personne ne lui a expliqué, c'est lui qui a observé et il a compris des choses et il a pu faire ses choix. Est-ce qu'il y avait un adulte pour lui dire ce qu'il devait faire ?  
*(réponse collégiale : non).*
- Elève inconnu 2 : il était tout seul.
- 01' : AC : quel est le thème que l'on retrouve ?
- 10 *(réponse collégiale : la solitude)*
- AC : il était seul face à son choix.  
Seul devant sa rédaction.
- ...
- Seul à décider ce qu'il allait écrire.
- 15 ...
- AC : il a acquis la confiance du militaire. Pourquoi ?
- ...
- Qu'est-ce que vous vouliez dire ?
- Elève inconnu 3 : parce qu'il lui a menti pour pas que les militaires emmènent ses parents.
- 20 ...
- AC : est en quoi il a gagné la confiance du militaire ?
- Elève inconnu 4 : c'est pas qu'il lui a menti, on a dit qu'il savait pas que
- ...

- AC : on ne lui a pas expliqué
- 25 02' : Est-ce qu'on peut dire que Pedro ne savait pas ?
- ...
- Il ne savait pas quelles étaient les conséquences de ces rédactions  
 Mais vous avez dit (*pointe l'affiche rédigée par un groupe d'élèves*) là que Pedro a la confiance du militaire et vos maitresses ont rajouté « il dupe le militaire »
- 30 ...
- Qu'est-ce que vous vouliez dire ?
- Elève inconnu 5 : le militaire, il pense que c'est vrai, il ne sait pas que Pedro est en train de lui mentir
- AC : le militaire ne sait pas Pedro lui ment dans sa rédaction.
- ...
- 35 03' : Rappelez-vous ce que fait le militaire en entrant dans la classe.
- ...
- Qu'est-ce qu'il promet à la meilleure rédaction ?
- Jason : qu'il aura une médaille et que le jour de la fête nationale il tiendra le drapeau de la patrie.
- ...
- 40 AC : qu'est-ce que le militaire essaie de gagner ?
- ...
- 04' : Qui dans l'histoire trompe qui ?
- Qui est trompé ?
- Qui essaie de tromper l'autre ?
- 45 Qui est-ce qui abuse de la confiance de l'autre ?
- Elève inconnu 6 : c'est Pédro qui essaie de tromper le militaire.
- ...
- Ouméry a : mais le militaire il a trop abusé de la confiance des enfants.
- AC : tout à fait, le militaire aussi essaie de tromper les enfants.
- 50 ...
- Elève inconnu 7 : c'est les deux.
- ...
- AC : quelle peut-être la conséquence de cette rédaction ?
- Elève inconnu 8 : après les militaires vont venir et enlever les parents.
- 55 ...
- 05' : AC : est-ce qu'on peut faire confiance à quelqu'un qui peut faire des choses aussi mauvaises ?  
 (*réponse collégiale : non*)
- Elève inconnu 8 : non mais si on sait pas.
- ...
- 60 AC : d'ailleurs quand on ne sait pas (*l'enseignante se reporte à l'affichage d'un autre groupe d'élève pour mettre en lien ce qui a été dit avec l'album l'île aux lapins*)
- 06' : Vous avez écrit « Petit Brun est libre »
- Elève inconnu 9 : il est libre parce que maintenant il a rempli sa mission, il a montré à Gros Gris comment il était dans la ferme, comment il mangeait
- 65 AC : en effet, grâce à l'aventure, au voyage, etc... Gros Gris a pu voir comment c'était en dehors de la cage
- Pourtant qu'est-ce que choisi de faire Gros Gris ?
- ...

Gros Gris décide de retourner à l'usine pour cette île qu'on ne connaît pas

70 Vous avez dit, par exemple dans la Rédaction, les enfants ne savent pas quelles sont les conséquences de cette rédaction.

Est-ce qu'il n'y a pas une idée un peu pareille entre l'île aux lapins et la Rédaction ?

...

07' :

08' : AC : pourquoi il voulait tant rentrer chez lui ?

75 ...

Elève inconnu 10 : chez lui c'était chez lui, il voulait pas changer

09' : Elève inconnu 10 : chez lui c'était chez lui, il voulait pas changer / Il voulait rester à l'usine parce qu'il était bien nourri et qu'il y avait pas de danger / **Il croyait qu'il y avait pas de danger**

80 10' :

11' : Gros Gris ne savait pas qu'il allait se faire manger

...

Même si y a des dangers dans la nature / il peut / il a le droit d'avoir peur / c'est vrai les dangers dans la nature, quand on est un animal, on a peur / mais il (Gros Gris) ne savait que s'il repartait il allait se faire tuer.

85

13' : AC : *(lit ce qui est écrit sur une affiche d'un des groupes d'élèves)* ici, vous avez écrit, Petit Brun est libre parce que lui choisit de rester dans la nature / Mais la nature est effrayante / *(résume les réponses des élèves)* / Est-ce que c'est mieux d'être libre mais d'avoir peur ? ou d'être dans le confort / Comme Gros Gris dans son usine, dans sa cage mais qu'à la fin...

## 8. ANNEXE Affichage Liberté

A la suite du débat, les élèves ont eu à réaliser une affiche sur le concept liberté afin d'en donner une définition personnelle.

« être libre de faire ce que l'on veut, mais pas n'importe quoi. »

Julie : « liberté – être libre »

Jayson : « liberté : c'est de faire ce que l'on veut être libre mais pas de faire n'importe quoi »

Imen : « faire son choix – écouter son cœur – on fait ou on ne fait pas/ne pas se mentir à soi-même ».

Céline : « liberté : être libre de choisir ce qui est le mieux ou sinon libre de faire ce qu'on veut. »

Linda : « libre du choix de faire ce qui nous plaît, choisir son look : punk, gothique ou son métier : médecin, astronaute »

Ugo : « la liberté est pour moi être libre, c'est pouvoir sortir, de se promener sans avoir la police derrière »

Myriam : « liberté : qu'il est sauvé il part où il veut. »

Oméya : « la liberté c'est vivre sa vie librement, personne ne doit nous dire ce qu'on doit faire, car c'est notre liberté de vivre ».

Yann : « liberté d'être libre, de faire son choix et se qu'on en veut. »

Bassirou : « liberté, c'est quand on n'est libre on fait ce qu'on veut ou on n'est libre de partir quelque part. »

Nora : « liberté : tu fais ce que tu veux c'est ton choix. »

Dounia : « liberté, ça veut dire tu fais ce que tu veux dans ta vie etc... »/Céline le Loup et le Chien « "je ne viens pas" dit le loup. Le loup reste dans le bois et puis meurt deux mois après. Le chien est reparti chez lui. »

Salima : « pour liberté, c'est libre de faire des choses, libre de sortir, acheter ce que l'on veut. »

Oumiay a : « pour moi, liberté ça veut dire être libre de faire ce qu'on veut. Etre indépendant /de ce qu'on fait/.

Raynane : « liberté : on est libre de faire ce qu'on veut à un âge. On est libre de jouer. » On a des libertés et des contraintes à chaque âge.

## 9. ANNEXE Fiche de préparation le Loup et le Chien, la Fontaine.

# Lire pour comprendre la Liberté

<i>Séance 1 : Découverte</i>	<i>Objectifs de la séance</i>
Cycle 3, CM2 Durée de la séance : 45 minutes Support : <u>le Loup et le Chien</u> de Jean de la Fontaine.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compréhension de textes littéraires.</li> <li>- Connaitre des procédés d'écriture de la fable.</li> <li>- Lire avec aisance un texte.</li> </ul>

<i>Temps</i>	<i>Supports pédagogiques</i>	<i>Phases et justification</i>	<i>Rôle du professeur-Activités des élèves</i>
5min	Un texte dont manque la fin par élève.	Découverte	Travail individuel. Lecture silencieuse.
30min	Lister au tableau les réponses des élèves.	Compréhension	Travail collectif. <b>Répondre à des questions pour manifester sa compréhension en citant le texte :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A quel genre appartient ce texte ? <i>des vers, des rimes &gt; la poésie.</i></li> <li>- Qui sont les personnages ?</li> <li>- D'où viennent chacun des personnages ? <i>les descriptions</i></li> <li>- Que se passe-t-il ? <i>Le loup engage la conversation, opposition des deux modes de vie.</i></li> <li>- De quelle manière l'auteur a-t-il choisi de présenter les personnages ? <i>synthèse sur les procédés d'écriture.</i></li> </ul> Elucider le vocabulaire.
10min	Enseignant passe dans les rangs, prend des notes des travaux pour la mise en	Production d'écrit.	Travail individuel. <b>Consigne :</b> écrire la fin de la fable.



	commun.		
5min			Travail collectif. <b>Lire des productions d'élève et demander d'explicitier les choix</b> > amener la discussion sur la morale de l'histoire.
2-3min	Un texte intégral par élève.	Compréhension et interprétation.	Travail collectif/lecture magistrale. <b>Découverte de la fin du texte et de la morale choisit par l'auteur.</b> Faire émerger les motivations du choix du loup.
	Reporté à la séance 2	Lecture orale	Mise en voix du dialogue en le loup et le chien, l. 32 à la fin : narrateur, loup et chien.

## 10. ANNEXE Fiche de préparation le Loup et le Chien, Esope.

<i>Séance 2 :</i>	<i>Objectifs de la séance</i>
Cycle 3, CM2 Durée de la séance : 50 minutes Support : <u>le Loup et le Chien</u> de La Fontaine, Jean de (1621-1695), poète français, le plus grand fabuliste de l'époque classique (Fables, 1668-1694).  <u>Du Loup et du Chien</u> d'Ésope (probablement VI <sup>e</sup> siècle av. J.-C.), fabuliste grec qui, selon la légende, aurait été un esclave phrygien affranchi.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître des procédés d'écriture de la fable.</li> <li>- Lire avec aisance un texte.</li> <li>- Approfondir le concept liberté.</li> </ul>

<i>Temps</i>	<i>Supports pédagogiques</i>	<i>Phases et justifications</i>	<i>Rôle du professeur-Activités des élèves</i>
5 min	Aucun		Rappel de la séance précédente.
5 min	Texte de la fable.	<i>Comprendre que c'est un poème : rimes et vers.</i>	Lecture magistrale : lecture non théâtralisée mais poétisée. Faire comparer avec la lecture de la semaine précédente.
5 min	Texte de la chute et de la morale distribuée aux élèves (un texte pour deux).	<i>On ne recense pas personnages et narrateur pour que les élèves soient confrontés au problème.</i>	Par binôme. <u>Consigne</u> : dans la fin du texte de la fable, en les distinguant par des couleurs différentes, vous allez souligner « qui parle ? ».  Mise en commun. Réponses attendues : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise en compte que des répliques des personnages.</li> <li>- Identification de la parole du narrateur.</li> </ul>
10 min	Affichage du texte mis en page.	<i>Mise en voix du texte pour comprendre la mise en scène de la morale.</i> <i>Interprétation : comprendre la tension dans la décision du loup : les conséquences.</i>	Oral collectif. <u>Consigne</u> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- est-ce une disposition qui est facile pour comprendre qui parle ?</li> <li>- comment présenter ce texte pour que ce soit plus lisible ?</li> </ul>

			- comment comprenez-vous la décision du loup ?
5 min	Texte de la fable.	<i>Les élèves construisent la définition d'après leurs observations du texte. Comprendre que c'est un récit dans le but de <b>rendre plus vivant</b>.</i>	<u>Consigne</u> : donner une définition de la fable. - Où est la morale de la fable ? - Est-elle facile à comprendre ?
10 min	Texte <u>du Loup et du Chien</u> d'Esopé.	<i>La comparaison sera axée essentiellement sur la formulation de la morale. Les autres remarquent seront entendues.</i>	Lecture magistrale. Oral collectif : comparer les deux textes.  <u>Consigne</u> : souligner la morale. - Ces textes cherchent à faire la morale. - Comment fait-on la morale dans chacun des textes ? Comment fait-on la morale aujourd'hui ? Réponses attendues : - On donne la morale, ce qu'il faut penser. - On donne un exemple, mais le lecteur doit réfléchir pour comprendre la morale.
10 min	Le texte des définitions.	<i>Les élèves doivent être confrontés au fait qu'on ne peut choisir, qu'il faut discuter, qu'il n'y a pas de réponse manichéenne. L'enjeu est d'amener les élèves à s'interroger. <b>Le rôle de l'enseignant est de distribuer la parole.</b></i>	Oral collectif <u>Consigne</u> : - voici des définitions que vous avez données du mot « liberté ». - laquelle convient le mieux pour définir la liberté ? - pouvez-vous donner des exemples ?

## 11. ANNEXE Production d'élève

Oméga.

Liberté :

La définition: On peut faire ce qu'on veut dans sa vie mais on est pas tout seul dans le monde. Il y a les lois à respecter, nos parents qui nous aiment très fort.

Du Loup et du Chien  
D'Esopé

Un Loup rencontra par hasard un Chien dans un bois, au commencement du jour. Il se mit à le caresser, et à lui demander de ses nouvelles il le questionna sur son embonpoint. Le Chien lui répondit que les bontés de son Maître, et les soins qu'il prenait de lui, l'avaient mis dans le bon état où il le voyait : - Car il me nourrit, ajouta-t-il, des mets de sa table, et des viandes dont il mange lui-même ; outre cela, je dors dans un lieu couvert, et tous ceux de la maison me font tout le bien qu'ils peuvent. - Ce discours inspira envie au Loup de s'attacher au Maître du Chien. - Que je serais heureux, lui dit-il, de servir un Maître si commode ! Si cela m'arrivait, je croirais que ma condition est préférable à celle de toutes les autres bêtes. - Le Chien s'offrit de le conduire à son Maître, et de la solliciter en sa faveur, pourvu qu'il le relâchât un peu de sa cruauté naturelle. Le Loup y consentit. Leurs conventions ainsi faites, ils se mirent en chemin : le jour était déjà grand. Le Loup voyant que le col du Chien était tout pelé lui en demanda la cause. - Cela n'est rien, répliqua le Chien ; pendant la nuit j'ai la liberté tout entière, et l'on me lâche, pour aboyer au voleur ; mais pendant le jour on me tient à l'attache, de peur que je ne morde ceux qui entrent dans la maison de mon Maître. - Ce discours ralentit l'ardeur de Loup ; il ne témoigna plus le même empressement pour aller trouver le Maître du Chien. - Adieu, lui dit-il, je ne veux pas acheter à si haut prix l'amitié de ton Maître ; j'aime mieux jouir de ma liberté, que de faire bonne chère dans l'esclavage.

Grace écrite

La Fontaine écrit des fables en vers et en rimées.

Il met en scène ses personnages.

C'est le lecteur qui comprend et formule la morale.

La fable est un récit avec une leçon à retenir.

## Le Loup et le Chien

Jean de La Fontaine

Un Loup n'avait que les os et la peau,  
Tant les Chiens faisaient bonne garde.  
Ce Loup rencontre un Dogue aussi puissant que  
beau,  
Gras, poli, qui s'était fourvoyé par mégarde.  
L'attaquer, le mettre en quartiers,  
Sire Loup l'eût fait volontiers.  
Mais il fallait livrer bataille,  
Et le Mâtin était de taille  
À se défendre hardiment.  
Le Loup donc, l'aborde humblement,  
Entre en propos, et lui fait compliment  
Sur son embonpoint, qu'il admire.  
« Il ne tiendra qu'à vous, beau sire,  
D'être aussi gras que moi, lui repartit le Chien.  
Quittez les bois, vous ferez bien :  
Vos pareils y sont misérables,  
Cancres, haïres, et pauvres diables,  
Dont la condition est de mourir de faim.  
Car quoi ? Rien d'assuré : point de franche  
lippée :  
Tout à la pointe de l'épée.  
Suivez-moi : vous aurez un bien meilleur destin.  
Le Loup reprit : Que me faudra-t-il faire ?  
Presque rien, dit le Chien, donner la chasse aux  
gens  
Portants bâtons, et mendiants ;  
Flatter ceux du logis, à son Maître complaire ;  
Moyennant quoi votre salaire  
Sera force reliefs de toutes les façons :  
Os de poulets, os de pigeons :  
Sans parler de mainte caresse. »

Le Loup déjà se forge une félicité  
Qui le fait pleurer de tendresse.  
Chemin faisant, il vit le col du Chien pelé.

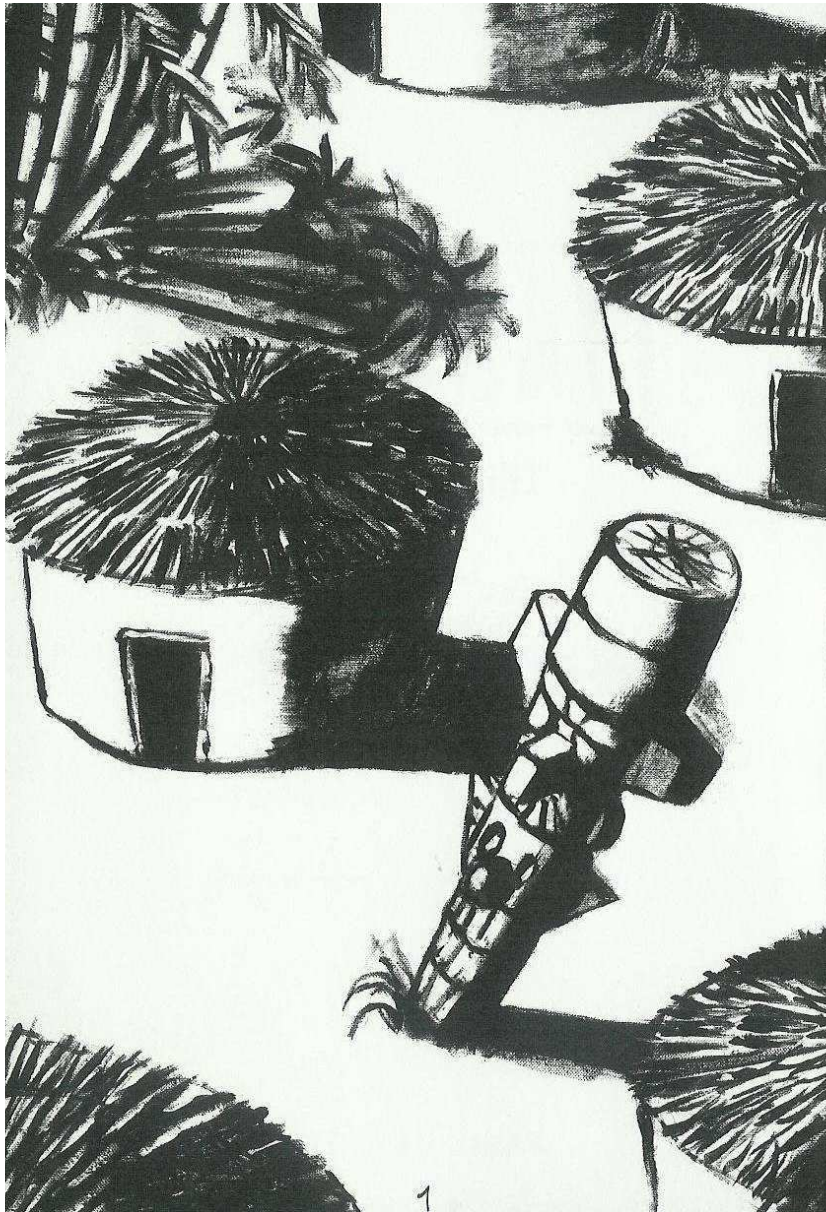
Qu'est-ce là ? lui dit-il. — Rien. — Quoi ? rien ?  
— Peu de chose.  
— Mais encor ? — Le collier dont je suis attaché  
De ce que vous voyez est peut-être la cause.  
— Attaché ? dit le Loup : vous ne courez donc  
pas  
Où vous voulez ? — Pas toujours, mais  
qu'importe ?  
— Il importe si bien, que de tous vos repas  
Je ne veux en aucune sorte,  
Et ne voudrais pas même à ce prix un trésor.  
Cela dit, maître Loup s'enfuit, et court encor.

*Du Loup et du Chien*

D'Esopé

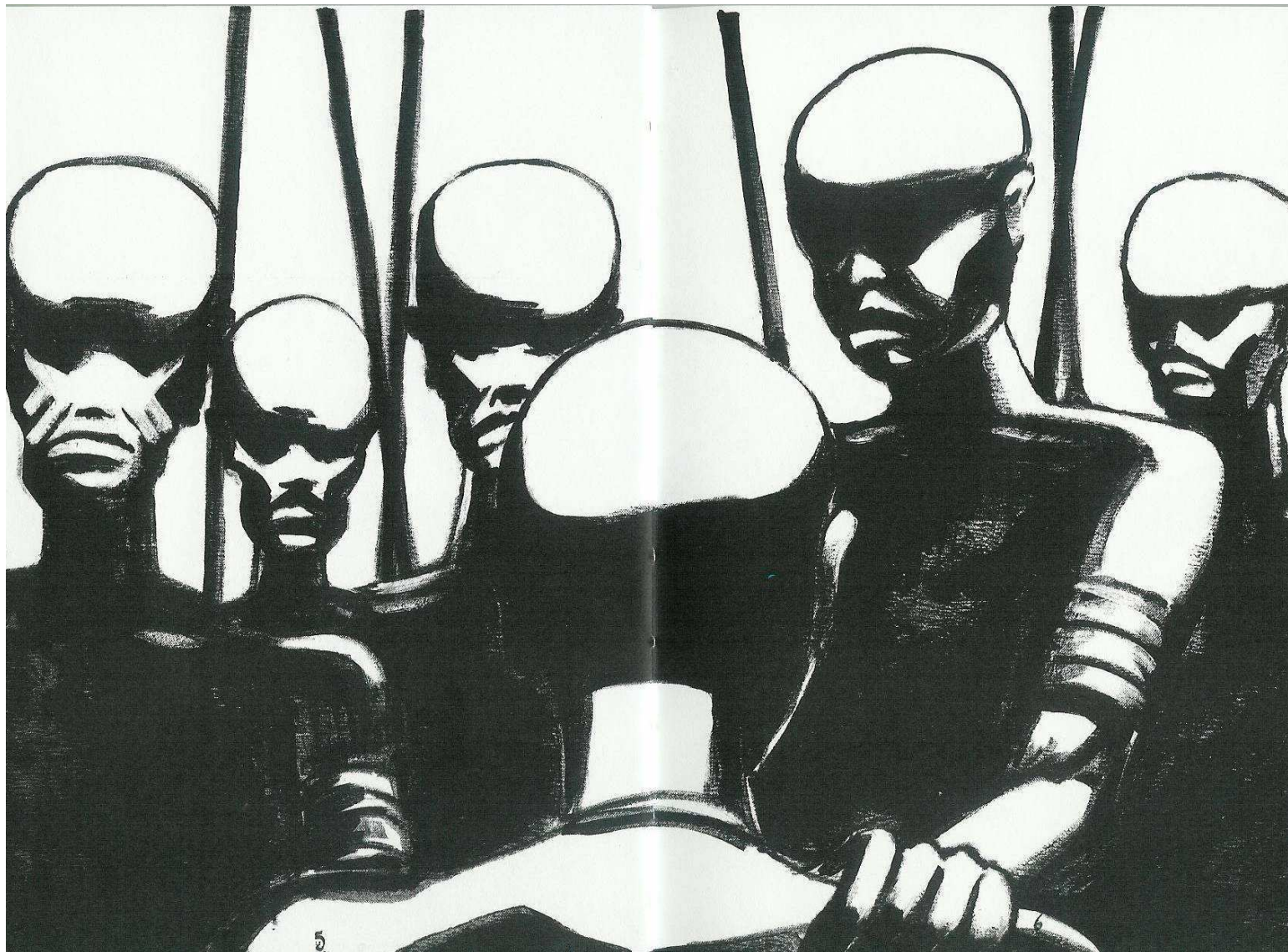
Un Loup rencontra par hasard un Chien dans un bois, au commencement du jour. Il se mit à le caresser, et à lui demander de ses nouvelles il le questionna sur son embonpoint. Le Chien lui répondit que les bontés de son Maître, et les soins qu'il prenait de lui, l'avaient mis dans le bon état où il le voyait : - Car il me nourrit, ajouta-t-il, des mets de sa table, et des viandes dont il mange lui-même ; outre cela, je dors dans un lieu couvert, et tous ceux de la maison me font tout le bien qu'ils peuvent. – Ce discours inspira envie au Loup de s'attacher au Maître du Chien. – Que je serais heureux, lui dit-il, de servir un Maître si commode ! Si cela m'arrivait, je croirais que ma condition est préférable à celle de toutes les autres bêtes. – Le Chien s'offrit de le conduire à son Maître, et de la solliciter en sa faveur, pourvu qu'il le relâchât un peu de sa cruauté naturelle. Le Loup y consentit. Leurs conventions ainsi faites, ils se mirent en chemin : le jour était déjà grand. Le Loup voyant que le col du Chien était tout pelé lui en demanda la cause. – Cela n'est rien, répliqua le Chien ; pendant la nuit j'ai la liberté tout entière, et l'on me lâche, pour aboyer au voleur ; mais pendant le jour on me tient à l'attache, de peur que je ne morde ceux qui entrent dans la maison de mon Maître. – Ce discours ralentit l'ardeur de Loup ; il ne témoigna plus le même empressement pour aller trouver le Maître du Chien. – Adieu, lui dit-il, je ne veux pas acheter à si haut prix l'amitié de ton Maître ; j'aime mieux jour de ma liberté, que de faire bonne chère dans l'esclavage.

12. ANNEXE Complémentarité texte et image dans Yakouba.



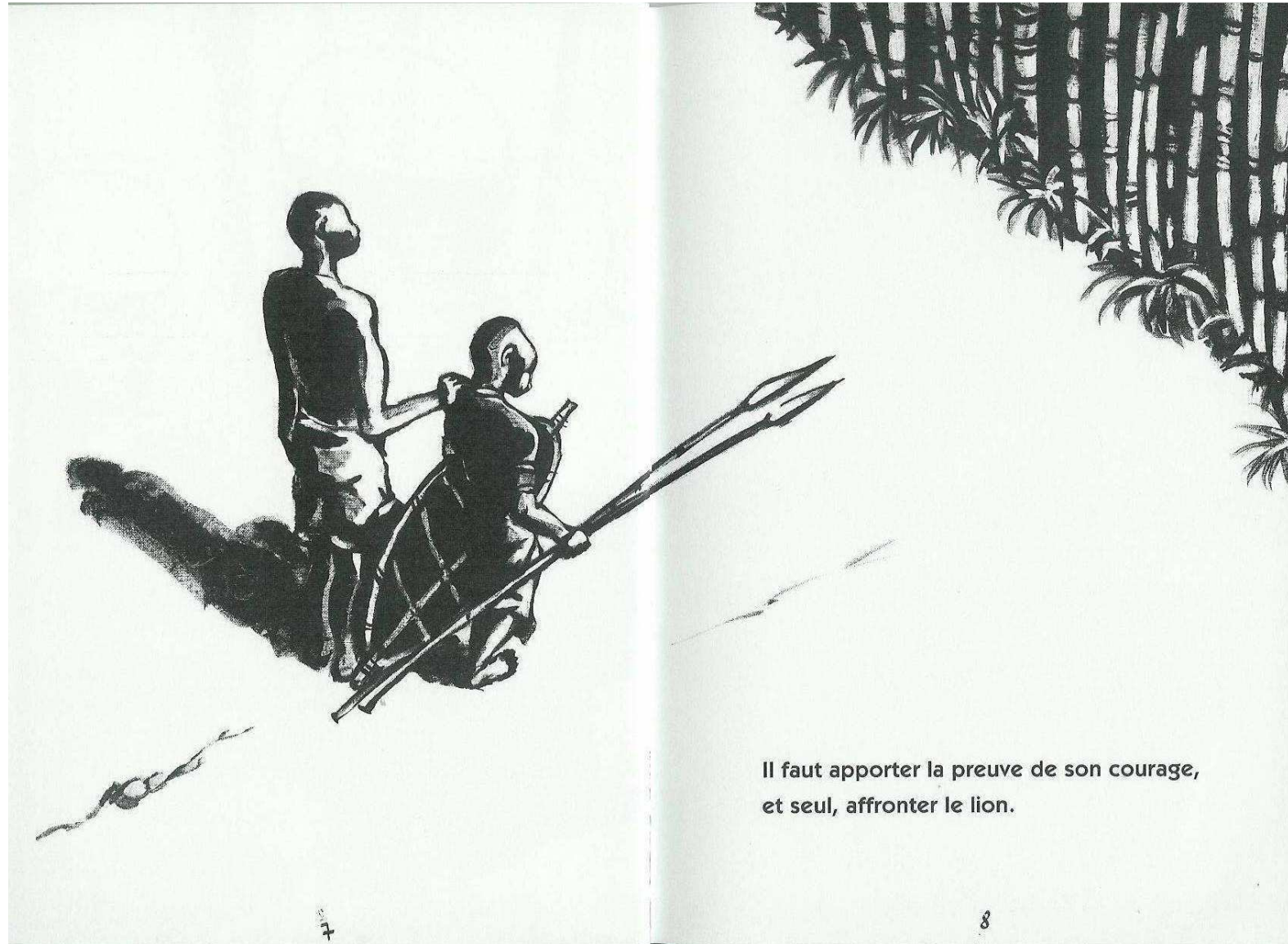
De partout à la ronde,  
on entend le tam-tam.

13. ANNEXE L'opposition du clan des adultes à celui des enfants.



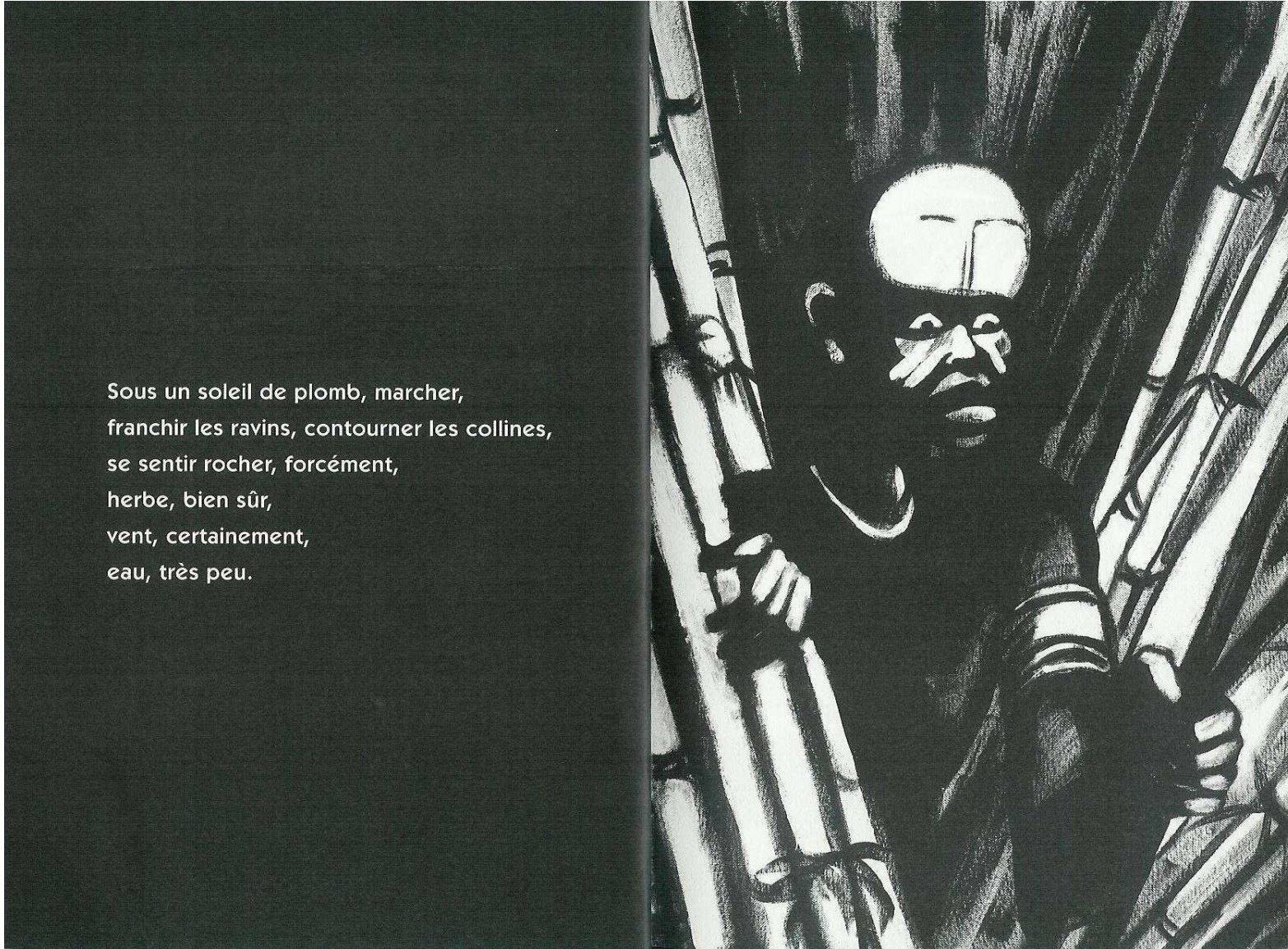


## 14. ANNEXE Complémentarité texte image

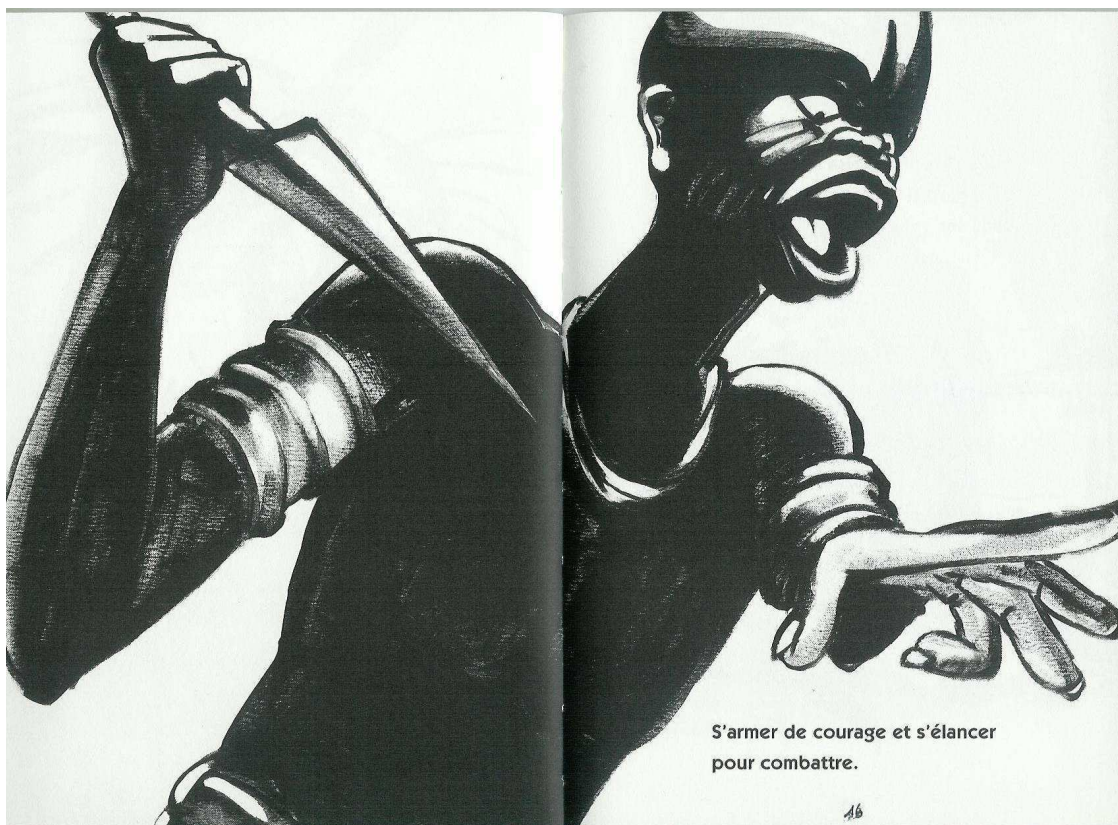
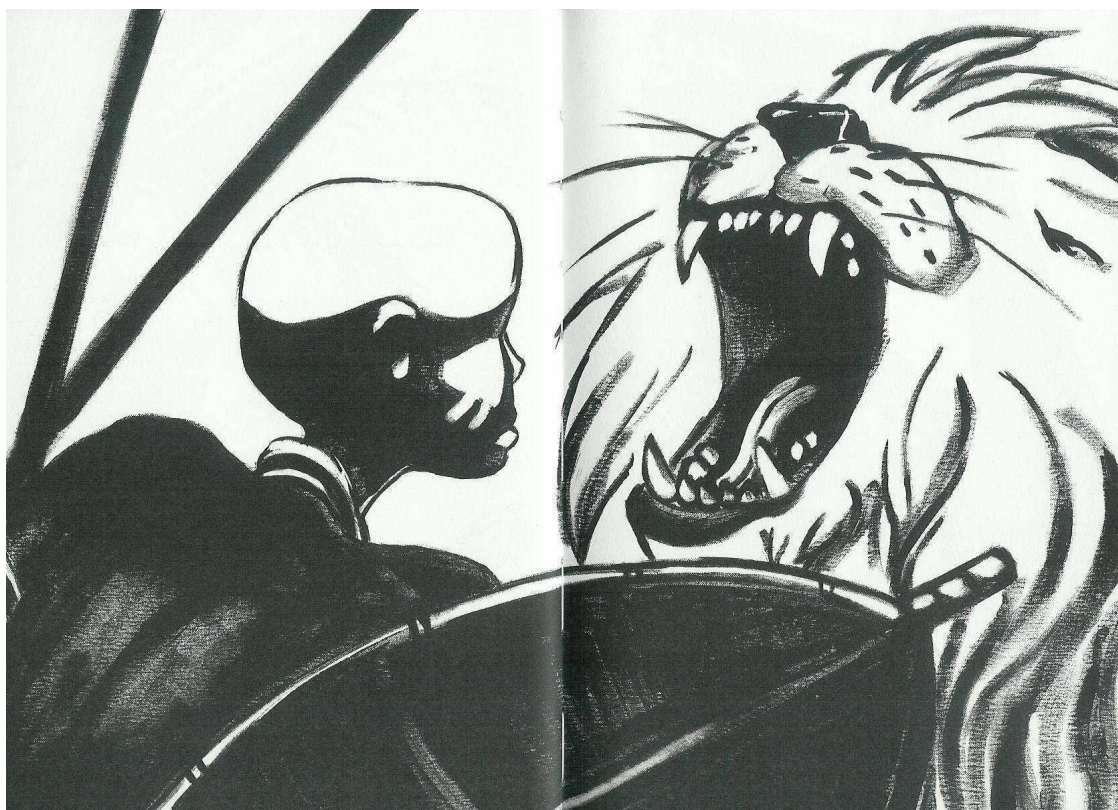


15. ANNEXE Complémentarité texte image.

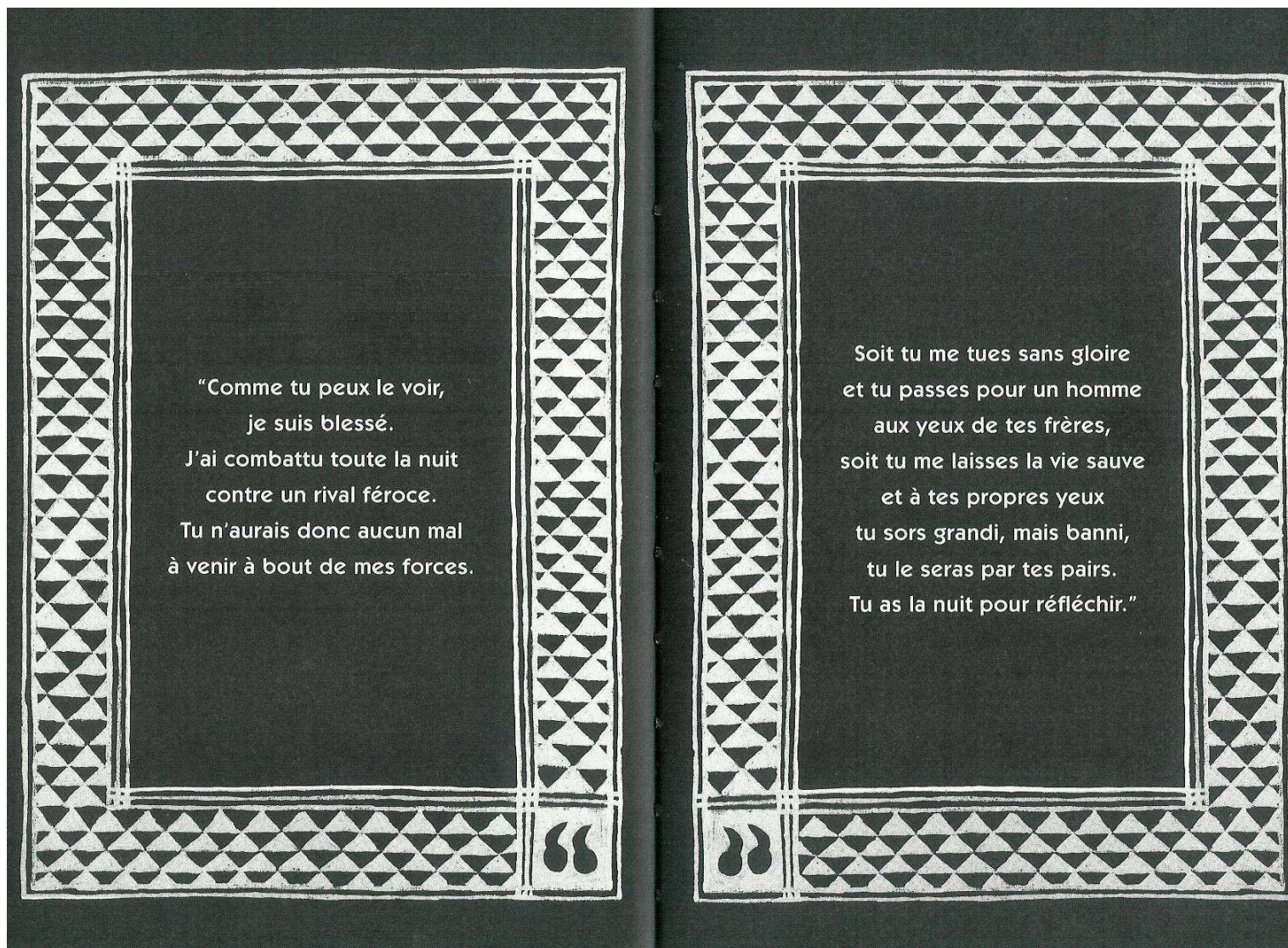
Sous un soleil de plomb, marcher,  
franchir les ravins, contourner les collines,  
se sentir rocher, forcément,  
herbe, bien sûr,  
vent, certainement,  
eau, très peu.



16. ANNEXE Le combat de Yakouba.

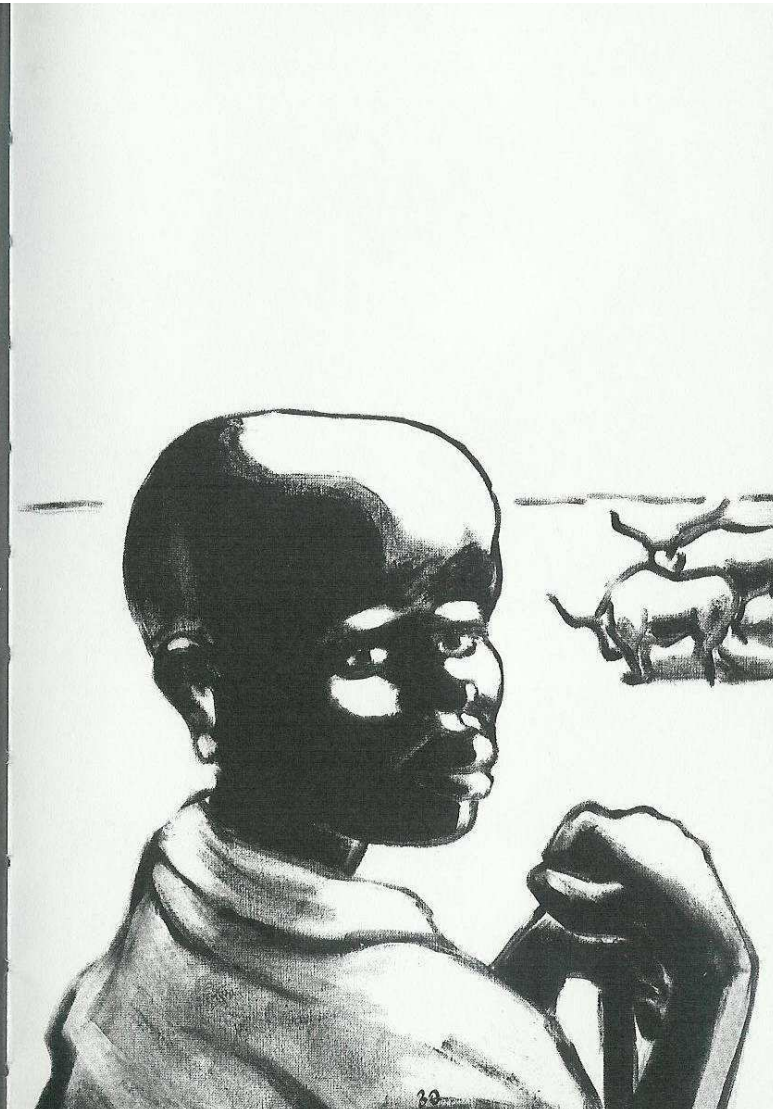


## 17. ANNEXE Le dilemme de Yakouba



18. ANNEXE La fin de Yakouba.

C'est à peu près à cette époque  
que le bétail ne fut plus jamais  
attaqué par les lions.



## 19. ANNEXE Projet de classe



La classe de CM2 a joué le jeu, sous l'œil complice de leur professeur, P.V., les élèves ont écrit les paroles d'une chanson sur le sujet de la morale, dans le cadre de l'instruction civique et morale.

En mai 2011, cette chanson a été mise en musique par l'association Défi, et mise en images par la Tortue Magique.

Lors de chacune de ces étapes, les élèves ont participé, s'essayant tour à tour à l'enregistrement et au tournage.

C'est ensemble qu'ils ont réalisé la vidéo musicale.

Ce projet a été soutenu par «Dynamique Espoir Banlieues», et «Lutte contre les Exclusions».

**Le résultat de cette émulsion sera projeté lundi 27 juin à 15h30 à l'école.**

Parole de « 50 ans de morale 1961 – 2011 »

En 1961, l'institut  
Aurait raconté l'histoire de Guillot.  
C'est un gardien de moutons qui  
s'ennuie.  
Le garçon crie « au loup au loup au  
loup »  
Et l'écho lui répond « au loup au loup »  
Alors le village monte à son secours.  
C'est une farce, Guillot rit mais pas les  
autres.  
Plus tard le garçon recommence sa  
blague.  
C'est la deuxième fois qu'on arrive  
pour rien.  
Un peu plus tard il renouvelle sa  
blague.  
Cette fois, les paysans ne le croient pas.  
Le farceur reste seul avec les moutons  
Et les loups dévorent aussi le berger .  
Le maître aurait écrit au tableau noir :  
On ne croit pas le menteur qui dit vrai.

Ce jour, l'Instruction Civique et Morale  
Permet de réfléchir sur la morale.  
L'album de Skarmeta « la Rédaction »  
Raconte l'histoire de Pedro au Chili.  
Un jour un militaire vient à l'école  
Et il ordonne d'écrire une rédaction  
Pour savoir que fait la famille le soir.  
Pedro ne sait rien de la dictature.  
Il dit que sa famille joue aux échecs,  
Alors qu'elle écoute la radio le soir.  
Pedro ne sait pas qu'il les a sauvés.  
Mentir est parfois une nécessité.

A l'école on n'apprend pas à mentir.  
On a compris que parfois c'est vital.  
L'Instruction Civique et Morale tout  
comme  
La Philosophie aident à réfléchir  
Sur le choix, la confiance, la liberté,  
La solitude, le bonheur, la rencontre.

Yakouba choisit de laisser le lion,  
Mais il est banni du clan des guerriers.  
Raoul a la confiance de son grand-père  
Dans le choix de prendre son premier  
poisson.  
Gros gris rencontre Petit brun dans  
l'usine.  
Ils se sauvent mais Gros gris retourne  
en cage  
Et Petit brun choisit de rester libre.  
L'oiseau a fait confiance à Madame K.  
Elle apprend à voler à l'oisillon.  
Madame K s'envole vers la liberté.