



HAL
open science

Le récit initiatique dans la littérature de jeunesse

Delphine da Silva, Sylvie Gallo

► **To cite this version:**

Delphine da Silva, Sylvie Gallo. Le récit initiatique dans la littérature de jeunesse. Education. 2015. dumas-01582500

HAL Id: dumas-01582500

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01582500v1>

Submitted on 6 Sep 2017

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2014 - 2015

LE RECIT INITIATIQUE DANS LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

DA SILVA DELPHINE – GALLO SYLVIE

Directeur du mémoire : VENTRESQUE Françoise

Tuteur du mémoire : VENTRESQUE Françoise

Assesseur : MARZOUK Viviane

Soutenu : juin 2015

Mémoire M2

Année universitaire 2014-2015

Da Silva Delphine

Gallo Sylvie

LE RÉCIT INITIATIQUE DANS LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

« Comme la plante, le jeune initié meurt à l'enfance pour naître à la vie adulte. Les rites ont pour fonction de mettre en scène ce mystère. » Pierre Erny (1981), *Ethnologie de l'éducation*.

« Puisque la philosophie est celle qui nous instruit à vivre et que l'enfance y a sa leçon comme les autres âges, pourquoi ne la lui communique-t-on pas ? On nous apprend à vivre quand la vie est passée(...). Ôtez de la dialectique toutes ses subtilités épineuses, les discours de la philosophie sont plus aisés à concevoir qu'un conte de Boccace. Un enfant en est capable, à partir de la nourrice, beaucoup mieux que d'apprendre à lire et à écrire. On a grand tort de rendre la philosophie inaccessible aux enfants. »

Montaigne (1580) Essais 1,24, *De l'instruction des enfants*.

REMERCIEMENTS

Nous remercions Madame Françoise Ventresque, notre directrice et tutrice de mémoire, ainsi que Madame Viviane Marzouk, notre assesseur, pour leur aide dans l'élaboration de ce mémoire.

Sylvie Gallo remercie Madame Patricia Goutorbe, directrice de l'école d'application des Troubadours à Carcassonne, pour l'aide qu'elle lui a apporté lors de la mise en place de sa première séance de littérature.

Enfin, nous remercions tous nos collègues professeurs de écoles qui ont bien voulu prendre le temps de répondre à notre questionnaire.

RÉSUMÉ

Nous avons décidé de mettre en réseau des œuvres caractéristiques du récit initiatique, afin d'aborder ce thème avec les élèves des classes dans lesquelles nous avons été affectées. Ce travail a été accompagné de séances de discussions philosophiques afin de leur faire prendre conscience de ce que « grandir » signifie.

Quelles sont les définitions proposées en anthropologie et en littérature du récit initiatique ?
Quels sont les apports de la psychologie et de la philosophie sur cette même thématique ?

MOTS-CLES :

Littérature de jeunesse, récit initiatique, initiation, discussion philosophique ; grandir

OUTLINE

We have decided to put together literary works dealing with initiation in order to work with pupils from the classes in which we have been teaching. This work has been completed by some philosophical debates in order to make them realize what « growing up » means.

How is initiatory journey defined by anthropologists and in literature ?

How psychology and philosophy helping us understand what initiation is ?

KEY WORDS :

youth literature, initiatory journey, initiation, philosophical debate.

Sommaire

LE RÉCIT INITIATIQUE DANS LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE.....	2
Introduction	9
I. Essai de définition du terme « initiation »	12
1. D'un point de vue anthropologique	12
2. D'un point de vue psychologique	14
3. Quelle littérature peut-on qualifier d' « initiatique » ?.....	17
Le roman de chevalerie	18
Le roman picaresque (d'après M. Boeglin, E. Cros et A. Rey, 2008).....	18
Le roman d'apprentissage	19
Le récit initiatique : bilan.....	20
II. Analyse des albums de la séquence	22
1. Analyse des albums	22
2. « Connais-toi toi-même », ou pourquoi avoir choisi de lier le récit initiatique et la philosophie dans une séquence d'apprentissage ?.....	22
III. Les pratiques possibles en classe.....	25
1. Le cadre institutionnel pour lire la littérature à l'école primaire.....	25
2. L'intérêt littéraire des récits initiatiques.....	26
3. Le débat philosophique à l'école.....	27
IV. Recueil de données.....	32
1. Données extérieures aux classes.....	33
2. Données recueillies dans les classes.....	34
V. Analyses des pratiques en classe	34
1. La séquence et la mise en réseau	34
Le choix des œuvres.....	34
Les objectifs de la séquence.....	35
2. Analyse en classe de CE1-CE2 (Sylvie Gallo)	36
Plan séquence.....	36
Analyse du travail mené en classe, du côté des élèves.	37

3. Analyse de la séquence en classe de CP-CE1 (Delphine da Silva).....	41
Vous trouverez le plan de séquence et les objectifs des séances sont en Annexe 7.	41
Premières remarques.....	41
Analyse de la première séance.....	42
Les séances suivantes.....	44
Analyse de la séance de discussion à visée philosophique.....	47
4. Analyse du questionnaire : du côté des enseignants.....	50
Conclusion.....	52
Bibliographie.....	54
ANNEXES.....	57
1. Analyse des albums de la séquence.....	57
L'apprenti-loup.....	57
□ <i>L'apprenti-loup</i> (1984), L'école des Loisirs, Paris.....	57
Analyse.....	57
Le rapport texte/image.....	58
Un prototype de l'initiation.....	60
Une nuit, un chat.....	61
□ <i>Une nuit, un chat</i> , Yvan Pommaux, 1994, L'école des loisirs.....	61
Analyse.....	61
Le rapport texte/image.....	64
L'initiation voilée.....	65
L'arbre sans fin.....	66
□ <i>L'arbre sans fin</i> , Claude Ponti, L'école des loisirs, 1992.....	66
Analyse.....	66
L'initiation est évidente.....	68
Moi et Rien.....	69
□ <i>Moi et Rien</i> , Kitty Crowther, L'école des loisirs, 2000.....	69
Analyse.....	69
Le rapport texte/image.....	70
Le récit initiatique.....	72
Yakouba.....	72
□ <i>Yakouba</i> , Thierry Dedieu, Seuil jeunesse, 1999.....	72
Analyse.....	72

<i>Yakouba</i> ou l'archétype du récit initiatique.	73
Le rapport texte/image	74
2. La recherche sur la publication jeunesse en philosophie	75
3. Extraits de La philosophie pour les enfants, Rapport de l'UNESCO : Division de la philosophie et de l'éthique, Paris, 1999 :	77
4. Les recommandations de l'Unesco, rapport d'experts, 1999 :	77
5. Le cadre institutionnel pour la pratique du débat-philo : les compétences travaillées, en fonction du cycle	78
6. Objectifs et traces élèves pour chaque séance en CP-CE1	79
Objectifs généraux	79
7. Objectifs de chaque séance par rapport aux spécificités des albums	80

Introduction

Le voyage initiatique est très caractéristique des sociétés tribales, notamment en Afrique. Cependant, il est loin d'être inexistant dans nos sociétés occidentales modernes, et il ne doit pas être considéré comme un trait d'exotisme uniquement, qui risquerait de stéréotyper auprès de nos élèves des groupes sociaux aujourd'hui largement en évolution.

Dans le cadre de ce mémoire professionnel en tant que professeures des écoles stagiaires, nous nous intéresserons au symbolisme sous-jacent dans les récits initiatiques avec des élèves de cycle 2, principalement. Les classes dans lesquelles a été menée la recherche sont situées à Carcassonne. Il s'agit d'une part des CP-CE1 de l'école Trencavel, et d'autre part des CE1-CE2 de l'école des Troubadours. Nous avons choisi ce thème car l'une de nous, Sylvie Gallo, est diplômée en anthropologie et s'intéresse donc au sujet depuis longtemps, tandis que la deuxième, Delphine da Silva, a sillonné le monde, tantôt pour le travail, tantôt pour le plaisir, si bien que nous nous sommes rencontrées, passionnées toutes les deux par les différences culturelles qui existent d'une société à l'autre. Cependant, en s'y intéressant de plus près, nous pouvons nous rendre compte que ces différences permettent, dans bien des cas, de faire le lien entre des sociétés dites « traditionnelles » et nos sociétés occidentales.

Delphine intervient aussi dans une autre classe, dans laquelle elle pouvait observer des problèmes de comportement liés aux clivages culturels. De plus, certains des élèves avaient des similitudes avec ces « élèves empêchés de penser » dont parle S. Boimare : ils étaient la plupart du temps en proie à des préoccupations personnelles trop importantes pour entrer sereinement dans les apprentissages. La lecture de S. Boimare (2004) est venue nourrir sa réflexion sur les enjeux de l'enseignement de la littérature. En effet, cet auteur suggère que la lecture de récits comme les contes ou les mythes, (et donc, pourquoi pas, les récits initiatiques ?) interpellent l'auditeur dans ses inquiétudes archaïques, celles-là même dont il doit se libérer pour entrer dans les apprentissages. La lecture magistrale qu'il préconise a pour but de fédérer la classe dans une activité d'écoute, ceci venant remédier à la tendance de certains élèves décrocheurs à ne plus « écouter quand on leur parle, surtout lorsqu'ils sont dans un groupe ». D'un autre côté, la lecture de textes à forte charge culturelle vient combler le déficit de culture observable chez ces élèves.

Ainsi, il nous a semblé intéressant de travailler avec les élèves des classes dans lesquelles nous sommes affectées sur les récits initiatiques dans la littérature de jeunesse.

La littérature à l'école primaire permet d'aborder ce thème de l'initiation grâce à de nombreux albums pour le cycle 2, mais également par le biais de romans avec des élèves plus âgés. L'identification possible des enfants au héros de ces récits leur permet-elle de grandir eux-mêmes et d'accéder à une vision du monde qui leur sera différente ?

Avant de commencer notre travail de recherche, et de mener les séances en classe, nous avons émis les hypothèses suivantes :

La lecture de récits initiatiques permet-elle aux enfants de cycle 2 d'accéder à une compréhension du monde différente ? Vont-ils devenir « plus grands » suite à ces lectures ? De plus, vont-ils pouvoir s'identifier à des personnages dont le quotidien pourrait leur sembler bien éloigné du leur ?

Pour tenter d'apporter des réponses à ces hypothèses, nous avons fait le choix d'avoir recours à des discussions philosophiques en classe.

Ainsi, nous tenterons de répondre à la problématique suivante :

Peut-on repérer, lors de discussions philosophiques menées en classe, l'influence de la lecture de récits initiatiques chez des élèves de cycle 2 ?

Dans un premier temps, nous allons chercher à définir ce qu'est l'initiation du point de vue de l'anthropologie, de la psychologie et de la littérature. Nous nous référerons aux textes des anthropologues C. Rivière, M. Eliade et Arnold Van Gennep, puis nous nous interrogerons sur les différents stades d'apprentissage et les compétences psycho-sociales qui y sont liées. Enfin, nous nous demanderons quelle littérature peut être qualifiée d'initiatique : nous chercherons à la caractériser et à la distinguer de textes apparemment proches. A la lumière de ces conclusions, nous procéderons à l'analyse des albums retenus pour la séquence (Annexe 1), en faisant ressortir les traits qui les rendent caractéristiques de la littérature « initiatique », tout en modulant notre appréciation, car ces albums relèvent tous, plus ou moins, de cette dernière, selon la quantité et la qualité d'ingrédients spécifiques qu'ils recèlent. Nous étudierons le rapport texte/images, qui pourrait permettre différents niveaux de lecture des œuvres choisies. Enfin, nous expliciterons les liens qui unissent la philosophie et le récit initiatique, puisque nous avons choisi de mêler la lecture de récits initiatiques à la discussion à visée philosophique.

Dans un deuxième temps, nous observerons les pratiques possibles en classe, en mentionnant le cadre institutionnel pour lire la littérature à l'école primaire, et les enjeux reconnus d'une

telle pratique, en terme de culture littéraire, de compétences de lecture et de compétences psycho-sociales. Nous nous pencherons ensuite sur le débat philosophique à l'école primaire, afin de constater les débats qui ont ralenti sa mise en place en France, et nous en relèverons les enjeux affirmés par l'Unesco, et les diverses entrées possibles en classe. Enfin, nous listerons les données relevées pour mener ce mémoire : données qui sont soit extérieures à la classe, soit recueillies dans nos classes.

Dans un troisième temps, nous présenterons l'analyse de nos pratiques en classe : le choix des objectifs des séances, puis l'analyse en classe de CE1-CE2 (Sylvie Gallo) et en classe de CP-CE1 (Delphine da Silva). Enfin, nous analyserons rapidement le questionnaire que nous avons diffusé auprès des enseignants.

I. Essai de définition du terme « initiation »

1. D'un point de vue anthropologique

Le récit ou voyage initiatique en littérature de jeunesse qui fait l'objet de ce mémoire doit, dans un premier temps, être soumis au regard de l'anthropologie. Nous essayerons de montrer dans cette première partie que ce dernier ne doit pas être imaginé comme appartenant seulement aux sociétés tribales. En effet, le domaine de l'anthropologie s'intéresse à l'Autre dans son ensemble et dans nos sociétés modernes du XXI^{ème} siècle, la mondialisation aidant, il est aisé de comprendre que les sociétés reculées de ce que l'on avait pour coutume d'appeler du « Tiers-Monde » sont moins nombreuses qu'au début des recherches anthropologiques. C'est d'ailleurs ce qu'explique C. Rivière :

Puisqu'elle étudie les différences entre sociétés et cultures, l'anthropologie s'assigne comme tâche de penser l'autre. Cette altérité a été d'abord conçue comme historique (hors Europe), et schématisée à l'aide de caricatures verbales : despotisme oriental, irrationalité africaine, sauvagerie indienne..., tenaces depuis le XVI^{ème} siècle. Dans notre propre siècle, cependant, les termes positif et négatif de ces préjugés ont pu s'inverser : liberté, égalité, fraternité ont semblé être davantage réalisés du côté des « bons sauvages », tandis que notre société, jugée aliénée, inégale, de la compétition et du non-sens, a semblé répulsive à ceux qui crient à l'« ethnocide » et à la « décivilisation » (R. Jaulin) que le Tiers Monde a subi à cause de la colonisation. (...)

L'autre n'est pas étiqueté comme tel dans un cadre nécessairement lointain. Lorsque l'anthropologue moderne s'attache à étudier un village rural de Bretagne, une communauté de marginaux, un bidonville ou le quartier asiatique de Paris, il a une distance non plus géographique mais sociale et cognitive par rapport à son objet. (...) Le regard porté sur l'autre implique que soient nouées des relations, et a pour conséquence une meilleure connaissance de soi-même et de sa propre culture par comparaison. (1999, p.12)

Ainsi, le domaine des études possibles en anthropologie a réellement évolué depuis les premiers travaux anthropologiques des XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles. Comme le souligne C. Rivière, l'étude anthropologique permet donc de mieux comprendre l'Autre mais également, et surtout, de mieux se comprendre soi-même et de mieux comprendre la société dans laquelle nous évoluons. Tout lien que l'on peut faire en comparant son mode de vie et celui de l'Autre permet de mieux appréhender le monde dans lequel nous vivons tous.

Nous pouvons alors nous demander, au regard de la citation de C. Rivière, quel lien peut être fait entre le voyage initiatique en anthropologie et la littérature de jeunesse. En d'autres termes, si l'anthropologie permet de mieux comprendre le monde dans lequel nous évoluons quotidiennement, comment, de son côté, la littérature de jeunesse peut-elle permettre la même chose ?

Ainsi, nous essayerons de montrer que le voyage initiatique, présent dans la littérature de jeunesse, peut proposer des récits se déroulant tout autant dans des sociétés occidentales que

dans des sociétés que l'on pourrait qualifier de tribales. Ces derniers nous permettent-ils donc, comme le souligne C. Rivière, de mieux comprendre notre propre société ?

Etymologiquement, l'adjectif « initiatique » vient du latin « initium » signifiant « début ». Cette première approche montre déjà que le voyage initiatique marque le début de quelque chose, d'une vie nouvelle qui commence pour l'initié. Le dictionnaire en ligne *Larousse*, consulté le 5 février 2015, propose comme définition au mot « initiation » : « cérémonie qui fait accéder un nouvel individu, à un nouveau groupe d'appartenance, défini par le partage d'un savoir commun. » Ainsi, ne pouvons-nous pas rapprocher cette définition de l'idée soutenue par Aristote selon laquelle l'Homme est un animal social et politique ? Comme il le définit lui-même :

La cité est au nombre des réalités qui existent naturellement, (...) et l'homme est par nature un animal politique. Et celui qui est sans cité, naturellement et non par suite des circonstances, est ou un être dégradé ou au dessus de l'humanité. Il est comparable à l'homme traité ignominieusement par Homère de : sans famille, sans loi, sans foyer, car en même temps que naturellement apatride, il est aussi un brandon de discorde, et on peut le comparer à une pièce isolée au jeu de trictrac. (source : www.philolog.fr)

Ainsi, nous pouvons comprendre pourquoi le voyage initiatique s'inscrit dans le développement de la personne et reste un passage obligé. Il peut se définir comme un ensemble de rites et de passages qui ont pour but de modifier le statut de la personne initiée. Selon Claude Rivière (1999), « l'initiation se présente comme un rite de passage accompagné d'épreuves, destiné à introduire certains candidats dans un nouveau statut par exemple celui d'une classe d'âge à l'époque pubertaire, d'une confrérie à un recrutement sélectif ou d'une société secrète. »

Pour Mircea Eliade (1965), historien des religions et mythologue « l'initiation comporte généralement une triple initiation : celle du sacré, celle de la mort et celle de la sexualité. L'enfant ignore toutes ces expériences ; l'initié les connaît, les assume et les intègre dans sa nouvelle personnalité. »

Enfin, Arnold Van Gennep (1909) propose également une définition du rite initiatique, en affirmant que celui-ci suit des mécanismes très précis : « arrêt, attente, passage, entrée, agrégation ». Il ajoute également que ces étapes obligatoires sont les mêmes, qu'il s'agisse de collectivités ou d'individus seuls.

De nombreux anthropologues ont étudié l'importance du voyage initiatique dans les tribus considérées pendant longtemps comme « primitives » ; nous pouvons dégager trois types d'initiation traditionnelle :

- l'initiation tribale ou de puberté ;
- l'initiation religieuse

-l'initiation magique.

A la lumière des connaissances apportées par les définitions données par les différents auteurs cités plus haut, nous pouvons donc affirmer maintenant que l'initiation peut être vue comme une étape indispensable dans la construction de l'individu, et cela, quelle que soit la société dans laquelle il évolue.

Ainsi, il est possible de dire que dans les sociétés occidentales les rites initiatiques sont bien présents de la plus jeune enfance jusqu'à un âge adulte avancé.

Prenons l'exemple du jeune homme qui partait faire son service militaire en France lorsque celui-ci était encore obligatoire, jusqu'en 1997. Ce dernier était bel et bien isolé du groupe familial, puis il devait faire face à des épreuves physiques et psychologiques, avant de revenir dans sa famille, grandi et mûri.

L'âge qui semble être le plus propice aux rites initiatiques est celui de l'adolescence. En effet, lors de cette période charnière de la vie, le jeune teste souvent ses limites, essaye de se faire accepter dans un groupe différent de celui de sa famille. Il peut choisir de se mettre délibérément en danger afin de contourner les règles établies par ses parents, par la société, comme par exemple, se mettre à fumer, boire de l'alcool avec excès...

Néanmoins, notons que parmi les moments-charnières qui ponctuent la vie d'un jeune, tous ne sont pas des mises en danger : c'est le cas du « passage » du baccalauréat par exemple qui peut être considéré comme un rite initiatique, selon les différentes définitions des anthropologues.

Ainsi, le point de vue anthropologique montre que les rites initiatiques sont donc des moments obligés dans la vie d'un individu pour son développement personnel. Par la suite, nous allons donc nous interroger sur l'importance de ces rites d'un point de vue psychologique, au regard du développement de la personnalité de l'initié.

2. D'un point de vue psychologique

Quels sont les apports de la psychologie sociale pour appréhender l'intérêt de l'initiation dans le développement de l'individu ?

A la lumière de ce qui a été développé ci-dessus, il semblerait donc que les rites de passage ou les récits initiatiques permettent à l'intéressé de grandir. La question suivante se pose alors :

Qu'est-ce que grandir ? Cette question sera ensuite le fil rouge de la séquence proposée aux élèves, et sur laquelle nous reviendrons donc plus longuement.

Afin d'être au clair avec cette question, nous tâcherons ainsi de trouver des solutions dans le domaine de la psychologie sociale. L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) propose en 1993 une définition des compétences psychosociales :

Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adaptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement.

A ce regard, il nous a semblé évident que « devenir grand » se retrouve dans les 10 compétences psychosociales, regroupées par paires, qui sont les suivantes, répertoriées sur le site du GARESC (Groupe Allier de Ressources en Education à la Santé) :

- Savoir résoudre des problèmes, savoir prendre des décisions
- Avoir une pensée créative, avoir une pensée critique
- Savoir communiquer efficacement, être habile dans ses relations interpersonnelles
- Avoir conscience de soi, avoir de l'empathie pour les autres
- Savoir gérer son stress, savoir gérer ses émotions.

Bien évidemment, ces compétences s'acquièrent tout au long de la vie mais, lors d'étapes importantes, comme dans les rites de passage, elles semblent être d'autant plus mises en avant et développées. Prenons l'exemple d'un enfant qui fait sa rentrée en classe de CP : nous pouvons penser que cette journée spéciale s'inscrit dans un rite de passage. En effet, il va passer de la « petite école » à la « grande école » entouré d'enfants plus âgés, et il va apprendre à lire, à écrire... Ce rite de passage le conduit petit à petit vers « l'âge de raison ». La psychologue et psychothérapeute Anne Charlet Debray dans le magazine *Cerveau et psycho* (novembre-décembre 2012) considère que cet âge, 7 ans, est celui à partir duquel l'enfant peut prendre des décisions, seul. Ainsi, nous pouvons penser que les compétences psychosociales peuvent toutes être mises à l'épreuve à ce moment-là.

Afin d'étayer notre réflexion sur le développement de l'enfant et pouvoir faire des liens entre les rites de passages, nous allons nous attarder sur les travaux de deux auteurs : J. Piaget, biologiste et logicien, et H. Wallon, philosophe et médecin. Tous deux présentent différents stades de développement chez l'enfant.

J. Piaget propose quatre stades de l'intelligence :

- 1/ Stade de l'intelligence sensori-motrice
- 2/ Stade de l'intelligence pré-opératoire
- 3/ Stade des opérations concrètes
- 4/ Stade des opérations formelles.

Le premier stade est celui qui correspond à la période comprise entre 0 et 2 ans. Il s'agit pour l'enfant de se construire par le tâtonnement et l'expérimentation.

Lors du second stade, de 2 à 7 ans, l'enfant développe son imaginaire et commence à accéder à une pensée symbolique.

Entre 7 et 11 ans, l'enfant développe des compétences sociales. Il commence à prendre en compte l'autre dans ses raisonnements.

Enfin, le dernier stade s'étend de 11 ans à l'âge adulte. La personne accède à un raisonnement par la logique, par l'émission d'hypothèses et par déduction.

Pour sa part, H. Wallon propose six stades dans le développement de l'enfant. Selon lui, ils sont regroupés autour de deux axes principaux : l'affectivité et l'intelligence. Le site internet ressources-cernea-pdll.org, consulté le 19 mars 2015, les caractérise et les résume de la manière suivante :

- le stade d'impulsivité motrice (de 0 à 3 mois) est caractérisé par le désordre gestuel;
- le stade émotionnel (de 3 mois à un an), au cours duquel les réponses des proches du bébé organisent progressivement ce désordre en émotions différenciées;
- le stade sensori-moteur et projectif (de 1 à 3 ans) est l'occasion pour l'enfant de développer deux types d'intelligence : l'intelligence pratique (ou intelligence des situations), liée à la manipulation des objets; l'intelligence représentative (ou discursive), liée à l'imitation et au langage.
- le stade du personnalisme (de 3 à 6 ans) qui voit l'affectivité primer sur l'intelligence; vers 3 ans, l'enfant s'oppose nettement à l'adulte; à 4 ans, son comportement devient beaucoup plus accommodant; à 5 ans, il tente d'imiter l'adulte ;
- le stade catégoriel (de 6 à 11 ans) est une phase de domination des activités intellectuelles. L'enfant entre à l'école et devient capable d'attention, d'effort, de mémoire volontaire;
- le stade de la puberté et de l'adolescence (de 11 à 16 ans).

Rappelons que l'objet de notre mémoire s'attache à une observation et à l'analyse de l'intérêt de la lecture de récits initiatiques chez des enfants de cycle 2, donc dans une tranche d'âge entre 6 et 8 ans.

Au regard des deux théories du développement de l'enfant citées, nous pouvons penser que la lecture de ces récits doit être abordable pour des enfants de cycle 2.

Les récits initiatiques étant lourdement chargés en symbolisme, et, selon J. Piaget, nous pouvons supposer que l'accès à une partie de ce symbolisme devrait être possible. De plus, il pourrait peut-être permettre aux enfants de développer cette compétence, propre à cet-âge là. L'aptitude à accéder à une pensée symbolique semble être en lien avec les capacités psychosociales décrites plus haut. En effet, comprendre un récit initiatique, au-delà de la simple lecture littérale, semble permettre de développer des compétences telles que « avoir une pensée critique ».

Ainsi, nous avons donc vu que les rites de passages semblent être des étapes obligées dans la construction de l'individu, d'une part par rapport à son propre développement mais d'autre part aussi, dans son rapport avec autrui.

Enfin, dans un dernier temps, nous allons nous demander comment a pu être abordé le voyage initiatique dans la littérature.

3. Quelle littérature peut-on qualifier d' « initiatique » ?

La question a l'air très simple, et pourtant il apparaît complexe de définir ce qui relève ou non de la littérature « initiatique ».

Laurent Déom (2006), reconnaît, que le roman initiatique

ressemble à un fourre-tout où se côtoient des œuvres dont le seul point commun est tantôt d'évoquer l'apprentissage du héros, tantôt de délivrer un message plus ou moins philosophique sur la condition humaine, tantôt encore (mais cette liste est loin d'être close) d'être irriguées par un symbolisme que, à tort ou à raison, l'on croit proche de celui qui se déploie dans le cadre (référentiel) de l'initiation.

Il est probable que la confusion tiende à la polysémie de la notion d'initiation. Car si l'on peut s'initier à beaucoup de choses, on ne devient pas pour autant *initiés* au sens anthropologique du terme, car l'initiation dont il est question doit permettre une transformation *radicale*.

Comme nous l'avons vu, à la suite de Mircea Eliade, « On comprend généralement par initiation un ensemble de rites et d'enseignements oraux, qui poursuit la modification radicale du statut religieux et social du sujet à initier. » Autrement dit, il faut, pour que l'initiation soit validée, une transformation ontologique. Dans le cadre du récit, cela signifie qu'entre le

début de l'histoire et la fin de l'histoire, le sujet a vécu, non pas une simple transformation, mais une métamorphose.

L'idée d'un jeune homme faisant son apprentissage est un lieu commun de la littérature ; entre roman de voyage, roman de chevalerie, roman d'apprentissage : que retenir pour définir la littérature initiatique ?

Le roman de chevalerie

A l'aube de l'histoire du roman, et dans le sillage de l'épopée antique et des chansons de geste du Moyen-Âge, le roman de chevalerie reprend en langue romane des légendes colportées par les troubadours à travers l'Europe.

L'histoire raconte la quête ou la défense de valeurs chevaleresques comme l'honneur ou l'amour courtois... Au cours de son voyage, le jeune homme rencontre des épreuves difficiles à l'occasion desquelles il démontre son courage, sa force, et ses faiblesses, si bien qu'à la fin du roman, il peut devenir non seulement chevalier reconnu par ses pairs mais également héros.

Le roman picaresque (d'après M. Boeglin, E. Cros et A. Rey, 2008)

En contrepoint du premier, le roman picaresque retrace le cheminement d'un homme sans rang et sans honneur, prototype de l'anti-héros, qui cherche malgré les épreuves à s'élever et à s'accomplir socialement, en usant de ruse et de malice. En 1554, quand un anonyme écrit le *Lazarillo de Tormes*, il tranche avec les productions littéraires de l'époque, dans la mesure où il renonce au merveilleux et à l'idéal chevaleresque qu'il parodie. Le personnage principal, également narrateur de l'histoire, raconte à la première personne ses origines, sa « généalogie de gueux », son errance et finalement son échec. Selon F. Sevet (2009), « le roman picaresque introduit la confrontation du moi et du monde hostile avec lequel l'apprenti apprend à survivre. Le naïf grandit et évolue dans le roman (avec des maîtres initiateurs qui ont parfois un rôle ambigu), puis il entreprend de faire le récit de sa vie. Il porte un regard ironique sur ses années de formation ».

Le personnage chemine, et à cette occasion rencontre toutes les couches de la société, ce qui permet à l'auteur de brosser un tableau souvent satirique de son temps. Mais, si le personnage a une quête, celle de l'amour, de l'argent et de l'ascension sociale, il ne parvient pas, à l'issue du roman à la transformation souhaitée, et il reste égal à lui-même.

F. Sevet (2009) pose par ailleurs la question ouverte par les romans picaresques : « un homme mal né serait-il condamné d'avance, quoiqu'il pense ou fasse ? ».

A partir de cette question, et dans une perspective historique, on peut constater que la révolution de 1789 est une période charnière. En effet, à cette date, la société sort de sa sclérose et l'ascension sociale est désormais possible et envisageable, non plus par la naissance, mais par le « mérite »... Une nouvelle classe sociale, la bourgeoisie, voit le jour. Frédérique Sevet explique que pour les écrivains du XIX^{ème} siècle, « Napoléon est la source du mythe de l'ambition et de la réussite. », et de citer Demorand :

L'inscription d'un moi dans le monde n'est plus simplement le signe d'un désir bien humain ; elle devient au contraire un droit de l'homme, un acte permis et promis par la révolution.

Les auteurs (poètes, philosophes, hommes de lettres) qui avaient mis leur plume au service du débat républicain dans le cadre de publications dans les journaux, se retournent vers la littérature, quand en 1799, Bonaparte parvient au pouvoir. Mais alors il s'agit d'une « littérature dont la mission historique est désormais de penser la société idéale et d'aider concrètement à son instauration. » (Alain Vaillant, 2010)

Le roman d'apprentissage trouve un terreau fertile dans cette période instable et riche en événements historiques. Le modèle est celui du Bildungsroman allemand, à commencer par *Les années d'apprentissages de Wilhelm Meister* (1795) de Goethe, titre qui donne son nom au « genre ». Toutefois le roman d'apprentissage tel qu'il l'est écrit au XIX^{ème} siècle en France est différent du Bildungsroman en ce que le français est empreint de désillusion, d'espoirs qui ne se réalisent pas, à la manière des révolutions qui se succèdent sans parvenir au changement souhaité (Fredérique Sevet, 2009):

Lukacs insiste sur le fait que Wilhelm Meister a réussi son apprentissage, ce qui est typique de la fin du dix-huitième siècle en Allemagne, alors qu'au dix-neuvième siècle français, il apparaît parfois une déception, une désillusion ou un échec.

Le roman d'apprentissage

Ce type de roman « raconte en général l'histoire d'un jeune homme (ou d'une jeune fille) qui cherche à se former une place dans la société. Sur son parcours, il ou elle rencontre des personnages qui vont contribuer à sa formation, soit en l'aidant (adjuvants), soit en s'opposant à lui (ou à elle) ». (Pierre Laporte, 2005)

Le personnage jeune, inexpérimenté et malléable, s'extrait de son milieu familial, et part en quête d'ascension sociale, d'amour et de succès. Il doit apprendre, auprès d'un maître sage et influent à devenir l'adulte qu'il idéalisait d'être. Pour y parvenir, il doit renoncer à ses illusions et se conformer à la société, ou alors il aura à choisir entre la prison ou la mort...

Selon Susan Suleiman, citée dans la thèse de F. Sevet (2009), « syntagmatiquement, on peut définir une histoire d'apprentissage (de *Bildung*) par deux transformations parallèles affectant le Sujet: d'une part, la transformation ignorance (de soi) / connaissance (de soi) ; d'autre part, la transformation passivité/ action ».

Pour autant, si le personnage vit une initiation au monde nouveau dans lequel il évolue, et qu'il vit quelques transformations à l'issue d'épreuves, peut-on considérer que le roman d'apprentissage fasse partie de la littérature initiatique ?

A cette question, F. Sevet (2009, page 85) s'appuie sur Simone Vierende pour répondre que non :

Vierende fait également la différence entre le roman de formation et le roman initiatique ; pour elle, *L'éducation sentimentale* est un roman de formation parce que le héros, Frédéric Moreau, subit une série d'épreuves par lesquels il atteint l'âge d'homme, mais ces épreuves ne lui apportent aucune révélation et celui-ci ne change pas radicalement.

Le récit initiatique : bilan

Reprenons le développement de Laurent Déom, pour finalement cerner ce que doit être la littérature initiatique :

- elle doit comporter des rites, c'est-à-dire :
 - des enseignements, et l'on devrait donc y trouver à la fois des messages, un passeur un guide pour délivrer des savoirs
 - une cérémonie, qui sous-entend un lieu sacré, un passeur et peut-être aussi un ou plusieurs témoins. A l'issue de la cérémonie a lieu le passage
 - des épreuves : cheminement difficile, rencontre avec des opposants, risque vital...
 - elle doit avoir une structure en trois étapes :
 - Préparation du novice, mise à l'écart du monde connu et familier.
 - Un voyage initiatique dans un au-delà symbolique : le temps des épreuves
- 1^{er} temps : perte de connaissance et entrée « impossible » dans le monde inconnu

2eme temps : traversée du monde de la mort, se présentant parfois comme un retour symbolique au monde prénatal, ou comme une descente aux enfers.

- sortie du monde de la mort, renaissance, « venue au monde d'un être nouveau, totalement différent de celui qui avait entrepris la périlleuse quête initiatique »

L. Déom conclut ainsi que :

La formule minimale du roman initiatique pourrait donc être exprimée de la façon suivante : il s'agirait d'un roman qui présenterait la modification d'un ou plusieurs traits sémiologiques majeurs de l'être du protagoniste, par le biais d'une ou plusieurs épreuves renvoyant symboliquement à la mort. Il est entendu que plus les symboles initiatiques seront quantitativement et qualitativement importants, plus l'initiation sera évidente.

A la lumière de ce qui vient d'être écrit pour définir le récit initiatique, nous allons pouvoir analyser les albums de nos séquences, en cherchant à mettre en avant les liens qu'ils entretiennent avec l'initiation. Bien que ce travail soit une analyse d'adulte, nous avons fait en sorte dans nos séances de mettre en évidence la plupart de ces points auprès de notre public d'élèves.

Les albums retenus sont les suivants :

C. Boujon (1984), *L'apprenti-loup*, L'école des loisirs, Paris

K. Crowther (2000), *Moi et Rien*, L'école des loisirs, Paris

T. Dedieu (1999), *Yakouba*, Seuil jeunesse, Paris.

Y. Pommaux (1994), *Une nuit, un chat*, L'école des loisirs, Paris

C. Ponti (1992), *L'arbre sans fin*, L'école des loisirs, Paris

Une nuit, un chat et *L'arbre sans fin* ont été étudiés dans les deux classes. *Yakouba*, et *Moi et Rien* n'ont été étudiés que dans la classe des CE1-CE2, étant donné qu'ils s'adressent plutôt à des élèves de cycle 3. Nous avons choisi des albums qui permettent d'appréhender l'idée de grandir, de manière chaque fois différente ou complémentaire, afin de nourrir les discussions « philosophiques » qui ont suivi la séquence.

II. Analyse des albums de la séquence

1. Analyse des albums

Vous trouverez en Annexe I les analyses d'albums que nous avons réalisées en cherchant à révéler les éléments qui les apparentent à la littérature initiatique. Ces analyses présentent un rapide comparatif entre le début et la fin de l'histoire, puis le voyage initiatique et ses étapes. Ensuite, nous avons examiné le rapport texte/images pour observer les différents niveaux de lecture des œuvres. Enfin, nous avons jugé le « degré d'évidence » de l'initiation dans chacun de ces albums.

Il nous reste à faire le lien entre ces récits et la philosophie, puisque nous avons choisi d'évaluer l'impact de ce type de littérature sur nos élèves par le biais de discussions à visée philosophique.

2. « Connais-toi toi-même », ou pourquoi avoir choisi de lier le récit initiatique et la philosophie dans une séquence d'apprentissage ?

La philosophie, cette quête de la sagesse, interroge l'homme sur son humanité. À travers le questionnement, celui qui pratique la philosophie part à la quête de ce qui est humain en lui, de ce qu'il est, en propre (« son essence »), et du sens de son existence. Le philosophe est également en quête de vérité sur le monde.

De son côté, le jeune héros du récit initiatique ne part pas simplement en voyage, à la découverte de paysages, à la rencontre d'autres que lui-même. Il part au contraire sur une piste inconnue, qui n'est ni agréable, ni réellement choisie au départ. Dans cet univers hostile, les opposants ne viennent pas le retarder, mais le révéler. Il suit un itinéraire qui ne prend du sens qu'à la fin : alors qu'il n'en avait pas conscience au départ, son errance le mène exactement à lui-même. Il manquerait un mot pour dire cela, un mot à inventer : celui d'« itin-errance », à savoir une errance qui rétrospectivement n'en serait pas une, mais prendrait son sens plus tard, pour apparaître, finalement, comme l'itinéraire vers soi.

Nous nous appuyons, pour soutenir cela, sur le récit de *l'Arbre sans fin* de Claude Ponti. Hipollène chute, puis traverse un labyrinthe dans lequel elle n'est pas seule, mais dont tous, individuellement, cherchent la sortie. Ce que l'histoire ne dit pas, c'est qu'il y a probablement

autant de sorties que de personnages qui traversent le labyrinthe, tout comme il y a autant d'entrées individualisées...

L'héroïne Hipollène est ballottée, elle fait fausse route. Et pourtant, elle est sur sa voie.

Lorsqu'à la fin de l'histoire, elle se retrouve exactement au même endroit que celui où elle avait atterri, lors de sa première métamorphose (en larme), il lui suffit de remonter le long de l'arbre pour parvenir chez elle. Ce récit n'est donc pas celui d'un retour chez soi, puisque, pour rentrer chez soi, il suffit de remonter le long de l'arbre. Tout l'intérêt de l'histoire tient aux sinuosités du trajet grâce auxquelles le héros accumule l'expérience et la connaissance. À la fin, le héros devient « plus que lui-même », ou plus exactement « tout à fait » lui-même. C'est ainsi qu'Hipollène, qui n'est pas encore grande, accomplit un voyage, au départ malgré elle, mais à l'issue duquel elle accède à la vérité sur deux plans : sur elle-même d'abord, si bien qu'elle acquiert un nom. Sur les croyances familiales, ensuite, comme celle selon laquelle son arbre n'aurait pas de fin.

Si les héros de roman d'aventures ou de récits de voyages prennent des routes qui peuvent être balisées, et passent par des étapes prévues (ou prévisibles) dès le départ, le héros du récit initiatique quant à lui, emprunte des chemins de sous-bois, des pistes. Il sort des sentiers battus, pour n'y revenir qu'à la fin de la quête. De la même manière, le philosophe s'éloigne de la doxa (« mon arbre n'a pas de fin ») pour interroger d'autres pistes, peu fréquentées, mais plus susceptibles de conduire à la vérité.

Bien souvent, le héros du récit initiatique est le seul à trouver sur son chemin ce qu'il cherche, les autres y étant aveugles, incapables de voir des trésors qui ne leur sont pas adressés. Paradoxalement, alors même qu'il ne connaît pas l'objet de sa quête, il trouve ce qu'il cherche, et s'en saisit, parce qu'il reconnaît dans sa trouvaille un fragment de ce pourquoi il est en route. C'est le cas du collier d'Hipollène, de sa loupiotte et de la perle. C'est le cas également du loup qui, à l'issue de son errance, rencontra ses frères loups, et « comprit qu'il avait trouvé ce qu'il cherchait ».

Si, dans la plupart des romans, la quête est celle d'un objet extérieur à soi, comme celle par exemple d'un trésor ou d'une femme, dans le cas du récit initiatique, la quête du héros est celle de son identité la plus profonde, qui lui révèle le sens de son existence et, a posteriori, le sens des épreuves subies à travers le cheminement initiatique.

Ainsi, si nous résumons, il existe des liens ténus entre la quête du philosophe, et celle du jeune héros de récit initiatique :

- Tout d'abord, la quête de l'un et la question de l'autre partagent la même étymologie. De leur ancêtre commun, ces mots gardent l'idée commune de la recherche. Le philosophe et le jeune initié sont donc tous deux sur des pistes de recherche.

-Pour tous les deux, la voie suivie pour la recherche n'est pas celle empruntée par tous (éloignement de la doxa pour le philosophe, éloignement de la voie commune pour suivre les chemins de traverse, pour le héros de récit initiatique). Pour chacun d'eux, il s'agit d'une recherche *individuelle* de la vérité, qui implique un certain retrait du monde. Cette quête peut mener à des impasses, voire au doute. Pour autant, le doute, tout comme l'opposant du héros, n'est pas là, comme nous l'avons dit, pour retarder, mais pour révéler...« Ce n'est pas le chemin qui est difficile, c'est le difficile qui est le chemin. » Cette citation, attribuée à Kierkegaard (Maximes et Pensées, 1813-1855) est valable tant pour le philosophe, que pour le jeune initié.

-Ils partagent une quête : celle de la vérité. Vérité sur soi-même, mais aussi vérité au sens plus large, questionnant les croyances sur le monde. Ainsi, le loup « qui ne savait pas qu'il était un loup », et se pensait animal des champs et des bois, découvre-t-il d'abord sa différence, puis son identité. Ainsi, Groucho qui découvre que « la nuit...tous les chats ne sont pas gris », et Hipollène qui découvre que son arbre sans fin non seulement en a une, mais est entouré de dizaines d'autres...

- A l'issue de leur quête, le philosophe et le héros parviennent à une (meilleure) connaissance de soi, et également, à travers elle, ils accèdent à la compréhension de ce qu'ils ont de commun avec ceux de leur groupe. C'est le cas d' Hipollène qui inscrira son nom à la suite de celui de ses ancêtres, dans le chant de l'Arbre. C'est le cas du loup qui désormais partage la vie de ceux de sa meute... et « vit sa vraie vie ».

Tous ces points font que le récit initiatique pourrait bien être un outil pour semer des questions philosophiques, et, pourquoi pas, servir de levier pour fournir des arguments, ou pour les illustrer. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de lier la lecture de récits initiatiques et l'initiation à la discussion philosophique.

III. Les pratiques possibles en classe.

1. Le cadre institutionnel pour lire la littérature à l'école primaire

L'enseignement de la littérature à l'école élémentaire est compris dans le temps d'enseignement du français. Le terme de littérature n'apparaît pas dans les programmes de cycle 2 du 19 juin 2008, cependant, il est sous-entendu par : « [Les élèves] s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions ». En revanche, cela est présent plus clairement dans le socle commun de connaissances et de compétences dans la compétence 1 : « La maîtrise de la langue française », avec la compétence suivante :

-« L'élève est capable de lire seul ou écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge. »

Egalement, d'après *Une culture littéraire à l'école*, émanant du ministère de l'Education Nationale en mars 2008, « une culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres ».

L'enseignement de la littérature doit permettre à tous les enfants d'accéder à un patrimoine commun mais également, comme le souligne Marcelin Hamon (2004), il doit permettre aux enfants de pouvoir interpréter les lectures mais aussi donner son avis et argumenter. Les débats interprétatifs qui se mettent en place suite à la lecture d'une œuvre de littérature de jeunesse sont extrêmement riches car ils permettent aux enfants de comprendre qu'une œuvre peut être comprise de différentes manières. L'argumentation que chacun va apporter, toujours selon Marcelin Hamon, permet d'inscrire ces situations dans des apprentissages socioconstructivistes et c'est de cette façon que les élèves étoffent leurs idées et représentations. Les préconisations données par le Ministère de l'Education en 2008 rejoignent les idées de Marcelin Hamon. En effet, ce dernier annonce qu'« une réflexion collective débouchant sur des propositions interprétatives est possible et nécessaire ». Ainsi, il semble primordial que les séances de littérature soient menées en ayant recours au débat interprétatif. Le Ministère de l'Education Nationale (mars 2008) en propose d'ailleurs la définition suivante :

L'interprétation prend, le plus souvent, la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou plusieurs œuvre(s).

Ainsi, dans le cadre d'un travail sur le voyage initiatique, il semblerait que les interprétations des élèves peuvent être très diverses et fort intéressantes car le thème est extrêmement riche.

2. L'intérêt littéraire des récits initiatiques.

Nous pouvons nous demander quel est l'intérêt littéraire de travailler avec des élèves sur un réseau autour du récit initiatique. Lire des œuvres autour de cette thématique, dans laquelle le symbolisme est élevé, permet de faire réfléchir les élèves sur l'interprétation de l'œuvre. En effet, a priori, comprendre les subtilités du mécanisme des récits initiatiques semble difficile et tout l'intérêt de travailler en réseau est de faire émerger les similitudes entre les différents albums proposés. Il s'agit donc pour les élèves de dégager les principales composantes de ces formes particulières de récit.

De plus, les compétences psychosociales citées plus haut sont toutes développées à l'école primaire et peuvent être travaillées en littérature.

Par exemple, les compétences psychosociales « avoir une pensée créative, avoir une pensée critique » sont construites chez les élèves puisque les programmes officiels de l'école primaire soulignent (2008) :

Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...). Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossible.

Nous avons vu que la lecture d'œuvre littéraire doit permettre à tous les enfants d'accéder à une culture littéraire commune ; elle permet donc de donner une dimension socialisante à ce domaine d'enseignement. En effet, comme le soulignent S. Terwagne, S. Vanhulle et A. Lafontaine (2001) :

Mobiliser des compétences de lecture, c'est mobiliser en même temps des compétences sociales(...) La rencontre soutenue avec les textes, plus que d'augmenter des performances techniques de lecture, doit permettre aux élèves d'évaluer et enrichir leur représentation du monde et d'eux-mêmes.

Les voyages initiatiques s'inscrivent donc bien dans cette dynamique. En effet, ils permettent d'être confronté à des cultures différentes, des manières de vivre parfois très éloignées du quotidien des élèves et leur permettent donc de sortir d'un ethnocentrisme, comme nous le disions dans notre première partie. N'est-ce pas extrêmement enrichissant pour un enfant de se rendre compte que la vie d'un enfant d'une tribu africaine n'est finalement pas si éloignée de la sienne ? Les étapes importantes de la vie de chacun sont finalement assez proches, même si elles prennent des formes opératoires différentes.

Nous allons maintenant nous interroger sur le lien qui peut être fait dans les classes de l'école primaire entre l'enseignement de la littérature et la mise en place de débats ou discussions philosophiques. Toutefois, de la même manière qu'il y a eu des débats concernant la littérature de jeunesse (« Est-ce vraiment de la littérature ? »), il y a eu des réticences à pratiquer la philosophie avec un jeune public.

Les pratiques élitistes de référence ont en effet longtemps nui à la transmission tant d'une culture littéraire que d'une formation à la pensée adaptées à l'âge des enfants. Qu'en est-il donc du débat philosophique à l'école aujourd'hui, quels en sont les enjeux, et sur quels modèles l'enseignant qui souhaite mener cette expérience dans sa classe peut-il s'appuyer?

3. Le débat philosophique à l'école

Pendant une large période de l'histoire, pour *bien* penser, il fallait non seulement être *bien né*, mais en plus, en avoir l'âge. En effet, la philosophie s'adressait à des jeunes de classes aisées qui avaient la chance de poursuivre leur apprentissage, et elle venait « couronner » les études secondaires, comme si l'on avait souhaité maintenir ce terrain réservé aux élèves qui parviendraient à ce niveau de classe.

Lorsqu'en 1989 est proposée une réforme du système éducatif, il a été suggéré de faire démarrer le programme de philosophie en classe de première ; cette réforme est quasi-unanimement refusée. La raison en est principalement la remise en cause des programmes et les quotités horaires minimales prévues. Une autre des raisons invoquées pour refuser l'accès à la philo aux élèves avant la terminale était leur immaturité, autrement dit leur incapacité à la réflexion...

Jacques Derrida (mai 1975, juin 1975), cependant, doute du

prétendu manque de maturité des élèves. Même si la valeur de maturité intellectuelle n'était pas, à cet état d'abstraction, plus que suspecte, même si on ne pouvait expérimenter, de la façon la plus probante, dans certaines conditions, la très suffisante «maturité» des élèves à cet égard, leur demande même, pourquoi ne pas s'étonner qu'on enseigne des disciplines au moins aussi «difficiles» dès la sixième, et surtout qu'on y fasse pénétrer, de toute façon, tant de philosophie?

Nous constatons à travers ces propos les débats et les réticences qu'il y a eus au sujet de commencer la philosophie avant la classe terminale. Nous nous sommes donc demandées comment et quand est arrivée l'idée de « faire de la philosophie » simplement, c'est-à-dire de manière démocratique et non plus élitiste, et surtout, avec un jeune public.

Pour tenter de répondre à la question, nous avons d'abord souhaité regarder du côté de l'offre de publications pour la jeunesse, pour comprendre à quel moment la demande est apparue, et avec quelles problématiques. En effet, les titres et les dates de parution allaient peut-être pouvoir nous éclairer. Vous trouverez en Annexe 2 le détail de cette recherche.

Nous observons qu'il y a, autour de l'an 2000, un mouvement qui se crée autour de la philosophie pour les enfants, et qui va croissant. Nous remarquons aussi (Annexe 2) que les premiers ouvrages thématiques s'adressaient plus aux enfants et à leurs familles, en ce qu'ils posaient des questions existentielles et intimes, alors que les titres récents semblent s'adresser davantage aux élèves, tout du moins aux enfants dans leur vie sociale, à travers des titres presque tout droit extraits des programmes officiels.

Que s'est-il passé au tournant des années 2000, pour que la philo à la fois s'adresse explicitement aux enfants via des collections spécialisées chez les éditeurs, et qu'elle trouve une place dans l'espace de la classe au point que les éditeurs proposent tous des ressources adressées aux enseignants pour accompagner les albums ?

En mars 1998, l'UNESCO organisait à Paris une rencontre internationale d'experts visant à produire des recommandations concernant la pratique de la philosophie avec des enfants dans le monde. Cette rencontre donna lieu à un rapport en 1999, intitulé *La philosophie pour les enfants* dans lequel l'organisation internationale se positionne clairement :

Au-delà de toute participation d'ordre médiatique à une nouvelle vogue, l'intérêt de la philosophie pour les enfants entre dans les préoccupations de la lutte contre la violence, d'une éducation visant l'éradication de la pauvreté et le développement durable ; le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre les manipulations de tout ordre et les prépare à prendre en main leur propre destin.

Par ces lignes, l'Unesco affirme l'intérêt porté à la pratique de la philosophie dès le plus jeune âge. Les recommandations des experts figurant à la fin du rapport de 1999 vont déclencher une action concrète en France pour démocratiser la pratique de la philosophie dès le plus jeune âge. La totalité des recommandations est en Annexe 4. Ici, nous mentionnons celles qui ont explicitement trait à l'école primaire :

Nous reconnaissons et attestons l'importance de la philosophie pour la démocratie. (...)

Nous recommandons :

- 3) **de développer des activités philosophiques avec les enfants dès l'école primaire** et de solliciter des colloques permettant des confrontations d'expériences et une réflexion philosophique à leur propos ;
- 5) **de promouvoir la formation philosophique des enseignants des écoles primaires** et secondaires.

C'est donc ainsi qu'en 1999 le lien entre la philosophie et l'école primaire est énoncé dans le cadre d'une rencontre internationale; suivit, en avril 2001, un colloque national visant à faire le point sur les pratiques existantes, et à préparer une réponse française pour mettre en œuvre ces recommandations.

En 2005, l'Unesco réunit, en plus des experts du domaine des sciences humaines et sociales, ceux du secteur des sciences de l'éducation, concrétisant les nouveaux liens établis. A l'issue de cette rencontre, la philosophie est définie comme une « école de la liberté » :

Dans la mesure où elle construit les outils intellectuels nécessaires pour pouvoir analyser et comprendre des concepts essentiels comme la justice, la dignité et la liberté, dans la mesure où elle aide à développer des capacités de réflexion et de jugement indépendants et où elle stimule les facultés critiques indispensables pour comprendre le monde et s'interroger sur les problèmes qu'il pose, dans la mesure enfin où elle favorise la réflexion sur les valeurs et les principes, la philosophie est une « école de la liberté ».

Stratégie intersectorielle de l'UNESCO concernant la philosophie (2005).

Pour comprendre ce qui est entendu par « faire de la philosophie à l'école », voici qu'en dit M.Tozzi, cité dans M. Piquemal, *La philo à l'école*:

Il ne s'agit pas de faire un cours de philosophie à des élèves de primaire. Il s'agit d'éveiller en eux le goût de la réflexion, du débat collectif respectueux les uns des autres, de l'échange, de l'écoute, de la construction collective sur un thème à caractère philosophique sur lequel ils ont envie de discuter.

Ainsi, la philosophie auprès des enfants n'est pas un « cours » de philosophie, mais plutôt un dispositif qui leur permet de faire l'expérience de penser, en confrontant leur propre pensée à celle de leurs camarades, dans un cadre qui permet d'apprendre à écouter, à échanger et à faire avancer la discussion.

Mais quels sont les « modèles » offerts aux enseignants qui souhaiteraient organiser des débats-philo avec leur classe ?

Il existe différentes approches, chacune induisant une réalisation particulière de l' « atelier philo ». Le modèle le plus ancien est celui de M. Lipman, philosophe et pédagogue américain ; son modèle a été adopté dans de nombreux pays dans le monde, mais pas en France. Trente ans plus tard, Jacques Lévine met au point une méthode sur le modèle psychanalytique, dans laquelle la parole des enfants est plutôt « libre »; cependant

l'enregistrement de la séance permet un retour réflexif sur ce qu'il s'est passé. Enfin, Michel Tozzi expérimente, en 1998, une méthode qui responsabilise les participants, et se fonde sur les principes de la citoyenneté. C'est cette dernière pratique qui est la plus représentée en France aujourd'hui.

Voici trois des modèles les plus répandus :

Matthew Lipman

A la fin des années 1960, il a été le premier à vouloir tenter des ateliers de philosophie avec un jeune public. Pour servir de support à la réflexion, il a écrit des petites histoires à visée philosophique. À la suite de la lecture de l'histoire, les enfants sont amenés à formuler des questions, puis à en choisir une pour la discuter collectivement. Le rôle de l'adulte, en retrait de la discussion, est d'inciter à la rigueur et à la pertinence de la réflexion commune.

Jacques Lévine et le groupe AGSAS (1996)

La méthode est d'inspiration psychanalytique. Cette approche oriente la démarche, qui organise un atelier en deux temps : dans un premier temps, une question est choisie collectivement, à partir de laquelle les enfants s'expriment librement, sans aucune intervention de l'adulte. Dans un deuxième temps, les enfants écoutent l'enregistrement de leur discussion et réfléchissent à ce qui s'est dit. Ils deviennent ainsi collectivement spectateurs de leur « pensée en formation », qu'ils aient, ou non, pris la parole. La position du maître est de rappeler et de garantir les règles de la conversation (durée, prise de parole, priorité à celui qui n'a pas eu la parole, droit au silence). Pendant la conversation, il est en retrait, sur le modèle de l'analyste qui laisse entièrement la place à la parole spontanée.

Michel Tozzi et la « discussion à visée philosophique »

À partir du modèle de la pédagogie institutionnelle, la discussion à visée philosophique distribue des rôles aux élèves (président, reformulateur, synthétiseur, discutants, observateurs, secrétaire,...). Le débat a lieu autour d'un thème choisi au préalable. Cette discussion à visée philosophique cherche à développer trois compétences : la conceptualisation, la problématisation (par l'auto-questionnement des certitudes), et l'argumentation. Cette méthode a été fondée en 1998 par Michel Tozzi, et trouve sa particularité en ce qu'elle est au croisement du courant philosophique et du courant « éducation à la citoyenneté ». D'où l'intérêt que les ex-IUFM des académies réputées

difficiles (Créteil, Aix-Marseille) ont eu à relayer la méthode auprès des enseignants du primaire.

Dans nos classes, en cycle 2, les élèves ne pratiquent pas vraiment le débat, mais participent à une « discussion à visée philosophique », dans la mesure où ils ne vont pas argumenter ou contre-argumenter dans le but de convaincre. Par contre, l'accent est mis sur la prise en compte de la parole de l'autre, qu'il soit ou non du même avis. Il s'agit de participer à un échange verbal en respectant les règles de communication.

Quelle est la place de l'enseignant dans cette discussion?

Pendant la discussion, l'enseignant est au maximum en retrait, mais il reste garant des règles :

1. Chacun a droit à la parole.
2. Toute parole doit être argumentée.
3. On ne se moque pas d'autrui.
4. La priorité est donnée à celui qui n'a pas parlé.

Il intervient aussi quand l'argument n'est pas fondé, ou si la discussion dépasse le cadre de la démocratie ou de la laïcité. Il peut être celui qui garde la mémoire de la discussion, en étant le scripteur de ce qui est énoncé, et de ce qui est formulé en synthèse.

La discussion n'est possible et intéressante que si les élèves ont des arguments, et des exemples pour les soutenir. Le travail en littérature en amont pourrait bien en être la source. L'élève pourrait ainsi s'approprier des histoires, et, à travers elles, l'expérience de personnages. Cela peut être un moyen d'apporter des exemples qui sont extérieurs à la sphère familiale, à laquelle l'enfant encore très jeune fait régulièrement référence. Cela pourrait permettre aussi de faire des liens entre l'expérience de l'enfant et celle du personnage, puis de les diffuser au sein du groupe.

IV. Recueil de données

Un travail mené en littérature sur le voyage ou récit initiatique nous a menés à poser la problématique suivante :

Peut-on repérer, lors de discussions philosophiques menés en classe, l'influence de la lecture de récits initiatiques chez des élèves de cycle 2 et en quelle mesure celle-ci leur permet-elle de grandir eux-mêmes ?

Nous verrons que cette première problématique a évolué lors des différentes séances menées en classe car il nous aurait fallu beaucoup plus de temps pour voir une éventuelle évolution des enfants.

Ce thème a été choisi pour deux raisons principales. La première est que Sylvie Gallo a étudié l'anthropologie, et lors de ce cursus universitaire, elle avait trouvé les rites initiatiques passionnants et extrêmement riches. Cela lui avait permis de mieux comprendre que toute vie humaine sur notre planète présente une similitude : « grandir » est finalement très proche pour beaucoup de civilisations ou peuples, ou du moins pour les aires géographiques qu'elle avait étudiées. La seconde est que Delphine da Silva était chargée de l'enseignement de la littérature dans une classe de cycle 3, dans laquelle le climat de classe pouvait être problématique, tant certains élèves n'acceptaient pas les différences culturelles des autres. Étant donnée la charge culturelle des récits initiatiques, il lui semblait intéressant de mêler d'une part les apports de la littérature, pour la compréhension et le recul qu'elle permet par rapport au quotidien de l'élève, et d'autre part la pratique du débat d'idées, dans lequel, au-delà des cultures, s'exprime l'individu. Toutefois, l'expérience relatée ici est celle qu'elle a menée en classe de cycle 2 : CP-CE1.

Il nous a également semblé pertinent de mettre en lien des albums traitant de récits initiatiques avec la notion de « grandir », la littérature de jeunesse étant riche en œuvres traitant de ce thème. De plus, afin d'essayer de faire émerger les représentations des élèves et leur évolution, nous avons pensé lier le travail mené en littérature avec des discussions philosophiques.

Nous avons émis les hypothèses que la lecture de récits initiatiques pouvait permettre de mieux comprendre le monde qui nous entoure et de s'ouvrir à des coutumes différentes ; en somme, que cela permettrait de sortir de l'ethnocentrisme. De plus, nous nous sommes demandé si ces lectures, accompagnées de discussions philosophiques en classe, pourraient aider les enfants à eux-mêmes grandir et prendre conscience qu'ils sont en perpétuelle

évolution. Comprendraient-ils que « grandir » passe par des passages d'épreuves, par la médiation de personnes ? Enfin, feraient-ils le lien entre leur existence propre, leurs expériences et celles de personnages fictifs de la littérature ?

Cette recherche a été menée en parallèle dans deux classes dans lesquelles nous sommes chacune en responsabilité durant cette année de professeurs des écoles stagiaires.

La classe dans laquelle Delphine Da Silva effectue son stage est une classe de CP/CE1 (17 CP/9 CE1). Celle de Sylvie Gallo est un CE1/CE2 (avec majoritairement des CE1). Notre problématique s'intéresse essentiellement à l'impact de cette littérature sur des enfants de cycle 2, mais pourrait être ouverte à des enfants plus âgés, notamment avec les élèves de CE2 qui seront inclus dans ce travail dans la classe de Sylvie.

Afin d'apporter des réponses à notre problématique, nous avons recueilli les données suivantes :

1. Données extérieures aux classes.

- Questionnaire à destination des enseignants du premier degré envoyé sur des groupes Facebook destinés à des enseignants stagiaires et titulaires et sur un site internet www.forum-enseignants-du-primaire.com.

Ce questionnaire a été créé sur le site Google drive qui permet de créer et mettre en ligne des sondages.

Il a également été remis à des amies enseignantes, titulaires depuis une dizaine d'années.

Le but de ce questionnaire était d'une part de savoir si les enseignants avaient l'habitude de travailler sur des réseaux centrés sur le voyage initiatique, et d'autre part de comprendre si ces derniers permettaient de voir une évolution dans le comportement des élèves.

Les questions posées aux personnes sondées étaient les suivantes :

-Quelle est votre tranche d'âge ?

-Depuis combien d'années enseignez-vous ?

-Avec quel(s) niveaux de classe ?

-Quelle définition donneriez-vous au « voyage initiatique » ?

-En littérature, travaillez-vous ou avez-vous déjà travaillé autour de ce thème ?

-Si oui à la question précédente, quels œuvres avez-vous étudiées et avec quel(s) niveau(x) de classe ?

-Utilisez-vous le débat philosophique en classe ?

-Si oui à la question précédente, abordez-vous le thème « qu'est-ce que grandir » avec les élèves ?

-Si oui à la question précédente, avez-vous observé un changement dans le comportement et la maturité de vos élèves grâce à ces débats et/ou la lecture de récits initiatiques ?

-Si oui, dans quelle mesure ?

2. Données recueillies dans les classes.

- Verbatims et prises de notes lors de discussions philosophiques d'observer la possible évolution des représentations de nos élèves. Dès la période 2 pour Sylvie (dernière discussion sur ce thème : fin de période 3), en période 4 pour Delphine.

- A tout moment de la séquence : Productions d'élèves (dessin, courts textes ou phrases) et traces collectives (affichages).

V. Analyses des pratiques en classe

1. La séquence et la mise en réseau

Le choix des œuvres

Afin de mener au mieux cette séquence, notre première question s'est donc portée sur le choix des œuvres proposées aux élèves, « choix primordial » comme le dit R. Léon :

Bien avant la question de leur « exploitation », la question du choix des textes est absolument primordiale. Il s'agit non seulement d'un problème pédagogique - le choix du texte est la première médiation et plus ce choix est judicieux, plus l'exploitation en est aisée - mais aussi déontologique. Choisir les textes que l'on va proposer à une classe n'est pas une question accessoire, c'est une question centrale qui engage la responsabilité morale de l'enseignant. Le temps est compté, en effet, et l'urgence commande que l'on refuse sans pitié les textes anodins.

Notre choix s'est ainsi arrêté sur les œuvres suivantes :

BOUJON C. (2011) *L'Apprenti-Loup*, L'école des loisirs

CROWTHER K. (2000) *Moi et rien*, L'école des loisirs

DEDIEU T. *Yakouba*, (1994) Editions du seuil

POMMEAU Y. (1994) *Une nuit, un chat*, L'école des loisirs

PONTI C. (1992) *L'arbre sans fin*, L'école des loisirs

Le travail autour du voyage initiatique a été mené sous la forme de réseau littéraire. En effet, ce dispositif préconisé dans les programmes officiels de l'école primaire « conduit le jeune lecteur à donner du liant à ses lectures personnelles en établissant peu à peu lui-même les connexions d'un album à l'autre ». « Elle est le fondement d'une lecture distanciée d'appréciation, donc d'un comportement culturel autonome », comme le souligne E. Weber (2003).

Il nous a paru évident qu'un travail mené en littérature, et plus spécifiquement à partir d'un réseau traitant du récit initiatique, devait mener les élèves à accéder à une lecture symbolique et dépasser la simple lecture littérale. C'est d'ailleurs ce que souligne Renée Léon lorsqu'elle annonce qu'il faut « aider le lecteur à s'approprier un texte et à en dépasser l'écorce ».

Les objectifs de la séquence

La séquence que nous avons proposée autour du voyage initiatique était centrée autour de l'objectif général suivant :

- Comprendre l'évolution d'un personnage au cours d'un voyage initiatique.

Des sous-objectifs étaient également présents :

- Comprendre quelques symboles présents dans les œuvres présentées.
- Proposer sa propre interprétation à la suite de la lecture à haute voix du maître.
- Mettre en lien des œuvres autour d'un réseau et dégager des spécificités communes.

Nous allons à présent analyser les expériences vécues dans chacune de nos classes, et commenter, chacune, les résultats obtenus.

2. Analyse en classe de CE1-CE2 (Sylvie Gallo)

Plan séquence

La séquence proposée a suivi le plan suivant :

-Séances 1 et 2 : *L'arbre sans fin* de C. PONTI

-Séances 3 et 4 : *Yakouba* de T. DEDIEU

-Séance 5 : *Moi et rien* de K. Crowther

-Séance 6 : *Une nuit, un chat*, Y. POMMEAU

Pour ma part, j'ai d'abord abordé l'album de Claude Ponti *L'arbre sans fin* avec les élèves sans leur dire le thème que nous allions aborder. Certains élèves connaissaient déjà l'histoire mais ils n'avaient pas accédé à la valeur symbolique de l'album donc cela n'a finalement pas posé de problèmes, contrairement à ce que je pensais.

Après les deux séances réalisées sur ce premier album, j'ai choisi de présenter aux élèves *Yakouba* de Thierry Dedieu qui, à mon sens, est l'archétype du récit initiatique, puis un premier débat philosophique a été mené en classe.

Au fur et à mesure des séances, des liens ont été tissés entre les œuvres proposées afin que les élèves puissent voir des ressemblances entre les récits mais aussi, des différences.

Lors de chaque séance de littérature, j'ai fait le choix de lire moi-même l'œuvre aux élèves. En effet, le niveau de lecture de certains enfants de CE1 suggérait plutôt une lecture à haute voix de l'adulte afin d'éviter toute gêne de compréhension du fait de difficultés de lecture.

Chaque lecture a été accompagnée de questions littérales afin de s'assurer de la compréhension du texte par les élèves mais aussi de questions de compréhension fine et de débats interprétatifs.

Entre les séances de littérature, des séances de débats philosophiques ont été menées. L'objectif de la première séance de débat philosophique était de recueillir les représentations des élèves sur la notion de « qu'est-ce que grandir ? », données qui seront analysées dans la suite du mémoire.

Suite à cela, j'ai décidé de travailler avec l'album, *Moi et rien* de K. Crowther. En effet, après avoir travaillé avec deux albums dans lesquels le personnage principal évoluait au travers d'épreuves à passer, j'ai pensé qu'un album qui ne suivrait pas ce cheminement serait intéressant. L'objectif des séances sur cet album était de voir si les élèves comprendraient pourquoi la jeune héroïne grandissait aussi, comme dans les deux albums précédents, et que sa vision de la vie en était ainsi changée.

Puis, j'ai voulu recueillir l'avis personnel de chaque enfant sur la notion de « grandir ». Il m'a semblé plus intéressant d'avoir un avis personnel de chaque enfant, recueilli de manière individuelle car les idées qui émergent lors des débats peuvent être faussées. En effet, certains enfants n'osent pas donner leur avis lorsque tous les camarades les écoutent. Pour cela, j'ai demandé à chaque élève de faire un dessin afin d'illustrer à leur manière, ce que grandir signifie pour lui. Suite à ce dessin, chacun a complété de manière personnelle cette idée sous forme d'un très court entretien.

Enfin, le dernier album que j'ai proposé en classe était *Une nuit, un chat* d'Yvan Pommeau lors d'une seule séance. J'ai fait le choix de le présenter en dernier car il s'agit d'un personnage anthropomorphisé.

Analyse du travail mené en classe, du côté des élèves.

Dans un premier temps, j'ai voulu avoir les représentations, en tant qu'évaluation diagnostique sur ce que les enfants pensaient de la notion de « grandir ». Je leur ai donc demandé d'écrire quelques lignes en suivant le modèle :

« Quand j'étais petit(e)... et quand je serai grand(e)... ».

Toutes les réponses données par les élèves ont été du même ordre d'idées, à savoir qu'être petit pour eux signifie ne pas savoir faire certaines choses, comme par exemple du vélo ou nager, et être grand est synonyme du métier exercé et de capacités physiques. J'espérais pouvoir comparer ces réponses-là aux représentations en fin de séquence qui ont été données sous forme de dessin suivi d'un cours entretien individuel avec chaque enfant. Je reviendrai sur ces réponses en fin d'analyse.

Nous allons analyser maintenant ce qui a pu être relevé lors des séances de littérature.

Lors des séances menées sur les albums de Claude Ponti et de Thierry Dedieu, l'objectif principal était de définir ce que peut être un voyage initiatique ou un récit initiatique, au niveau de l'école élémentaire, nous admettrons que ces deux termes soient confondus. Le terme précis de « voyage initiatique » n'a été donné qu'une fois aux enfants, sans leur demander de le retenir.

Lors du travail mené sur *L'arbre sans fin* et *Yakouba*, les élèves ont eu à remplir, sous forme de dictée à l'adulte, pour chaque album, un tableau synthétisant les étapes des aventures des deux héros, Hipollène et Yakouba; le but étant de faire émerger les différentes étapes du voyage initiatique mais également de faire prendre conscience du rôle des différents personnages des histoires. Les élèves n'ont eu aucun mal à retracer l'itinéraire et les étapes du voyage d'Hipollène. Le décès de la grand-mère a bien été perçu comme l'élément déclencheur au voyage qu'entreprend la petite fille. Les personnages de *L'Arbre sans fin* ont également été repérés avec aisance par un grand nombre d'enfants et le rôle du « méchant », Ortis, a bien été compris. En effet, ils ont été nombreux à dire qu'à la fin de l'histoire, Hipollène avait grandi car elle n'avait plus peur de lui.

En revanche, les étapes du récit dans *Yakouba* ont été plus difficilement vues et comprises. Les raisons du départ du groupe n'ont pas été évidentes pour tous les élèves. Certains n'ont pas compris pourquoi on obligeait Yakouba à quitter le groupe. De même, il a été difficile pour certains de comprendre le rôle capital du lion dans le récit : pourquoi ne pas tuer le lion puisque la tâche en est facilitée par ses blessures ? Ainsi, quelques élèves n'ont pas compris que Yakouba « sort grandi », même s'il n'accède pas au rang de guerrier, car il a fait acte de bravoure en ne tuant pas l'animal meurtri.

Il m'a semblé important de faire réfléchir les enfants sur la notion de « courage » lors de cette séance. J'ai donc voulu faire émerger leurs représentations de cette notion abstraite en leur demandant de « se mettre dans la peau » du jeune Yakouba, et d'imaginer ce qu'ils auraient fait s'ils avaient dû se poser la question de tuer le lion alors qu'il est faible ou de lui laisser la vie sauve. J'ai été surprise des réponses car plus de la moitié des élèves ont répondu qu'ils l'auraient tué, et en majorité des garçons. J'ai donc insisté sur le fait que le lion était blessé dans l'histoire, mais cela n'a pas semblé avoir de conséquences sur leurs réponses.

Les deux tableaux résumant les étapes et personnages principaux des deux albums ont ensuite été affichés au tableau puis comparés. Plusieurs éléments ont donc été mis en parallèles :

- Les deux héros sont deux personnages jeunes : enfant pour Hipollène et adolescent pour Yakouba.
- Le début des aventures de chacun débute par un événement déclencheur.
- Un personnage dans chaque album joue le rôle de passeur.
- Chacun des héros fait face à des épreuves qu'il doit surmonter.
- Dans les deux albums, les héros sortent grandis à la fin.

La lecture et la comparaison de ces deux albums montre donc, comme nous le disions en première partie, que le voyage initiatique débute par une mise à l'écart du personnage de son clan ou de son groupe (le clan du village pour Yakouba et sa famille pour Hipollène). Il semblerait donc que ces deux albums offrent une définition du voyage initiatique qui s'inscrive dans une logique « d'initiation tribale ou de puberté » puisqu'ils sont exclus de leur clan, de manière volontaire ou imposée, ils vivent plusieurs péripéties desquelles ils sortent changés et grandis.

L'album *Moi et rien* a posé plus de problèmes de compréhension que les deux vus précédemment. Les élèves ont eu beaucoup de mal à comprendre qui était « Rien » dans l'histoire. Avec du recul, j'ai compris que cette incompréhension est certainement venue en grande partie d'une erreur de ma part. En effet, lors de la lecture de l'œuvre, je pense que j'aurais dû écrire au tableau « Rien » en insistant sur la majuscule. Les élèves auraient, peut-être, mieux compris qu'il s'agissait d'un personnage. Beaucoup ont dit par la suite qu'ils n'avaient « rien compris à cette histoire » et ne l'avaient « pas aimée ». La grande majorité des enfants n'ont pas réussi à accéder à faire le lien avec les personnages des albums précédents. Ils savaient que cet album avait pour thème « grandir » puisqu'il s'agissait du troisième album du réseau mais n'ont pas compris pourquoi la petite fille de l'histoire avait grandi à la fin de l'album.

Le travail mené sur le dernier album de la séquence, *Une nuit, un chat*, a permis aux élèves de retrouver la structure des deux premiers albums. En effet, leur réaction a été unanime à la fin de la lecture intégrale de l'album : le personnage principal, Groucho le jeune chat, a grandi entre le début de l'histoire et la fin. Les élèves ont perçu que, comme Hypollène, il passait toutes sortes d'épreuves durant la nuit. Cependant, le rôle du passeur dans cet album a été différent. Ils ont également vu que Groucho réussissait à passer toutes ces épreuves car ses parents étaient là, cachés à chaque fois pour l'aider. Les enfants ont donc noté la différence entre les deux albums précédemment étudiés et celui-ci : le personnage principal ne grandit pas seul. Il doit cela à ses parents.

J'ai été étonnée car le débat interprétatif qui s'est mis en place par la suite n'était pas celui que j'attendais. Les élèves ont commencé à se demander si cela était bien ou pas que les parents de Groucho aient été là pour l'aider à passer toutes les épreuves. Une question a été relevée par les enfants : « Et moi, est-ce que je voudrais que mes parents soient là pour m'aider si j'étais dans la même situation ? ». Pour la majorité d'entre eux, la réponse était « non ». Ils préféreraient pouvoir traverser toutes sortes d'épreuves seul, sans aide extérieure, et encore moins celle venant éventuellement de leurs parents, surtout pour les garçons. Une telle réponse ne m'aurait pas étonnée de la part d'adolescent ou d'enfants pré-pubères, mais cela m'a fortement surpris, venant d'enfants âgés entre 6 et 8 ans. En revanche, pour quelques filles, l'aide des parents semble nécessaire, et la peur de ce qu'il pourrait se passer sans eux les effrayait. C'est d'ailleurs la réponse que j'attendais au départ.

Les débats philosophiques menés en classe ont permis d'aborder le thème de ce que « grandir » signifie pour les enfants. Lors du premier débat, réalisé après avoir étudié *L'arbre sans fin* et *Yakouba*, pour la très grande majorité des enfants (18 sur 20) « grandir » cela signifiait vieillir, grandir en âge. Par exemple, pour Ayman, élève de CE1 « pour grandir il faut qu'il y a un anniversaire et après tu grandis ». Une réponse récurrente a été la suivante : « Grandir c'est quand nos os grandissent ». De même, pour grandir, il faut « manger beaucoup de fruits et de légumes, boire du lait » a été une idée très largement reprise.

Après avoir lu deux albums, je pensais que « grandir » était une notion que les élèves avaient comprise autrement. Afin de faire avancer le débat, j'ai pris la parole et les ai guidés en leur demandant s'ils faisaient une différence entre « grandir tout court » et « grandir dans sa tête ». Pour un élève, Clément, « Pour moi grandir c'est par exemple quand quelqu'un est mort que t'as passé une épreuve et ben après tu deviens grand ». Il m'a semblé par la suite important d'insister sur la notion d'épreuves, qui avait été vue pourtant lors des séances de littérature. Ainsi, j'ai réalisé que la plupart des élèves n'avaient pas réellement perçu ce que cela signifiait. Pourtant lors de la séance sur *L'arbre sans fin*, les élèves semblaient avoir compris que Hipollène traversait des épreuves et ce que cela voulait dire. Cependant, il a été difficile pour eux de le généraliser. J'ai donc été déçue par ce premier débat et me suis demandé comment amener les élèves à faire le lien entre ce que nous avons lu et cette notion abstraite de « grandir dans sa tête ». Les réponses apportées lors de ce premier débat ont donc été peu probantes par rapport à notre problématique de départ.

Enfin, après avoir fini la séquence de littérature, j'ai demandé aux élèves de dessiner ce que « grandir » signifiait pour eux et ainsi voir si le travail mené au fil des séances avait permis de faire évoluer leurs premières représentations. Les dessins étaient accompagnés d'une phrase

explicative. Huit élèves sur vingt de la classe ont compris que « grandir » ce n'est pas seulement grandir en taille ou en âge. En effet, ces 40% des enfants ont compris que cela s'accompagne également de qualités intellectuelles. Par exemple pour Julia, élève de CE2 « Grandir, c'est grandir dans sa tête. On est grand dans son esprit, on a du courage », ou encore pour Dorian « C'est quand on devient plus sage et plus gentil ».

En revanche, les 60% restants de la classe n'ont pas réussi, me semble-t-il, à accéder à la notion plus abstraite de ce que grandir signifie. Il me semble important de voir que 31% des CE1 ont réussi à accéder à cette abstraction alors qu'environ 57% des CE2 y sont parvenus. Une année de plus entre les enfants des deux groupes permet-elle de faire la différence sur leur niveau d'abstraction ? Comme nous l'avons vu plus haut, selon J. Piaget, les enfants commencent à accéder à une pensée symbolique entre 2 et 7 ans, alors une année supplémentaire entre 7 et 8 ans permet-elle d'expliquer les écarts remarquables entre des enfants de CE1 et ceux de CE2 ?

3. Analyse de la séquence en classe de CP-CE1 (Delphine da Silva)

Vous trouverez le plan de séquence et les objectifs des séances sont en Annexe 7.

L'analyse va porter sur les points suivants : l'importance de l'horaire dans « l'attente » des élèves, la découverte de la littérature avec cette classe car je n'étais pas chargée de cet enseignement cette année, et une série d'erreurs en début de séquence qui m'ont mise sur la piste d'autres manières de faire de la littérature avec mes élèves de cycle 2. Ensuite, des éléments d'analyse des séances suivantes. Enfin, des points marquants de la discussion philo de la séance 4.

Premières remarques

- *L'importance de l'horaire dans les attentes des élèves*

Le temps que j'ai consacré à mes séances de littérature a été pris sur un temps qui, le reste de l'année, est réservé à la découverte du monde. C'est peut-être pourquoi, malgré les précautions d'écrire au tableau, et de dire que nous étions sur un temps de littérature, les élèves devaient être en attente de découvrir des choses en lien avec la découverte du monde sur ce temps-là. Cette attente peut être aussi due au thème annoncé : « Nous allons lire des histoires dans lesquelles on va se demander si le personnage grandit ». Or, en période 1, nous avons étudié la croissance en découverte du monde (Le vivant)...

Les élèves n'ont, en effet, pas tardé à réinvestir dans la discussion littéraire des connaissances liées à la croissance de l'individu, ou au régime alimentaire des animaux. Il m'était arrivé à l'occasion d'une séance de découverte du monde (DDM) de présenter des albums documentaires pour leur permettre de comprendre la notion de chaîne alimentaire. Peut-être ont-ils compris cette première séance comme une séance dans laquelle on allait comprendre comment allait grandir le loup d'un point de vue « scientifique », avec les connaissances qu'ils avaient acquises en DDM? Ou, peut-être aussi, leur conception de ce qu'est grandir était-elle bornée à la croissance de l'individu ?

- ***La littérature comme objet d'apprentissage : une nouveauté pour cette classe***

J'ai eu en effet la surprise de comprendre que mes élèves n'avaient jusque-là eu l'occasion de rencontrer la littérature que dans le cadre, soit la découverte du monde, soit de l'anglais. Ils s'attendaient à ce que la littérature soit au service d'un apprentissage autre que celui de la littérature. C'était peut-être l'une des premières fois qu'ils rentraient dans le sens du texte, dans sa construction poétique, dans sa symbolique.

Analyse de la première séance

- **Une erreur dans la conception de la finalité de la première séance:**

Je disposais de peu de temps pour réaliser en classe la séquence pour ce mémoire. Pour gagner du temps, après avoir demandé aux élèves de raconter dans les détails l'histoire de *L'Apprenti Loup*, j'avais choisi de poser la question :

« Est-ce que le loup de cette histoire a grandi et pourquoi ? ».

Je cherchais à avoir la réponse : il a grandi parce que maintenant, il sait qu'il est un loup.

Les élèves ont répondu que le loup avait grandi parce que depuis qu'il sait qu'il est un loup, il se nourrit correctement, en mangeant les animaux qui, autrefois, étaient ses amis. Du point de vue de la réalité, leur hypothèse est correcte. Du point de vue de l'album aussi : les canines du loup deviennent de plus en plus visibles dans les illustrations. Pas de doute, c'est un carnivore ! Mais je n'arrivais pas à amener la réponse « il a grandi parce que maintenant il sait qu'il est un loup ». Il est possible que leur conception de ce qu'était grandir, à ce moment là de la séquence, restait figée sur la croissance.

J'avais choisi pendant cette séance-là de tester un dispositif nouveau pour moi: les élèves qui le souhaitent pouvaient, l'un après l'autre, dire ce qui s'était passé dans l'histoire. Ensuite, ils devaient décider entre eux, pendant vingt minutes, si le personnage avait grandi entre le début et la fin de l'histoire. Je me suis mise en retrait, laissant au maximum la parole aux élèves, un peu à la manière de ce qui se pratique en discussion philosophique.

Je cherchais à leur faire dire que le loup avait grandi « dans sa tête ». Cependant, pour eux, « grandir dans sa tête », cela signifiait « avoir plus de choses dans sa tête », « être plus intelligent ». Ils ne comprenaient pas où je souhaitais en venir. Je les ai fait tourner en rond : le loup était devenu plus intelligent parce qu'il savait ce qu'il pouvait manger, ce qui a permis sa croissance... J'aurais sûrement mieux fait de prendre appui sur le titre de l'album : au départ, ce loup est un *apprenti loup*; si j'avais fait expliciter ce que cela signifie, il est probable que l'orientation de la discussion aurait été différente. En effet, ce titre contient des indices de lecture pour le début de l'histoire mais aussi pour la suite, et peut offrir un horizon d'attente aux apprentis-lecteurs : que va-t-il apprendre, à quel moment deviendra-il un vrai loup, comment ... ?

Lorsque j'ai clôturé la discussion, j'avais la satisfaction d'avoir réussi à être suffisamment en retrait, mais, par rapport à la littérature, je regrettais de n'être pas intervenue pour leur demander ce qui, dans l'histoire, les mettait sur la piste. De plus, seul un petit nombre d'élèves avait pu prendre la parole, et les CP n'avaient pas réussi à suffisamment s'approprier l'histoire pour prendre la parole avec aisance. Suite à cela, les élèves sont sortis en récréation.

A leur retour, j'ai fait le point avec eux concernant la littérature: ils ont conclu que s'ils se posent une question à propos d'une histoire, et donc, qu'ils cherchent une réponse, elle est à rechercher dans l'album (texte ou images) et que, selon leurs mots, « il faut le demander au texte ». Puis nous avons observé que, soit la réponse était directement dans le texte (« Il le dit »), soit nous pouvions la trouver dans les images (« Je le vois »), soit nous avions besoin de notre expérience pour comprendre ce qui n'est pas dit dans le texte... et que c'est cela qui s'appelle « interpréter ». Nous en avons convenu qu'ils avaient interprété le texte en se servant de leur expérience et de leurs connaissances pour dire que dans l'histoire, le loup avait grandi parce qu'il était devenu carnivore. Ils ont trouvé aussi qu'ils avaient également interprété, quand ils ont dit que l'image des deux loups à la fin montraient qu'ils pouvaient être amoureux...

- **Ma mauvaise interprétation de la méthode de Matthew Lipman**

Au moment de la lecture de *L'apprenti loup*, j'avais l'intention de m'en servir comme d'un conte philosophique, pour proposer une première discussion à propos de la question : « Qu'est-ce que grandir ? ».

Or, les contes philosophiques écrits par M. Lipman sont supposés éveiller des questions. Pour ma part, j'attendais de cette histoire qu'elle fournisse, non pas des questions - puisque la question, c'est moi qui la posais- mais des arguments. Il se trouve que la lecture linéaire que l'on en avait faite, sans analyse très poussée, ne permettait pas aux enfants de s'approprier l'histoire au point que des passages puissent devenir des arguments.

A l'issue de cette première séance, je n'avais donc fait réellement ni de la littérature, ni de la philosophie. C'est pourquoi j'ai choisi de consacrer les séances suivantes soit entièrement à la littérature, soit entièrement à la discussion philosophique. Cependant, j'ai appris au cours de cette séance que tout essai pour amener l'élève dans une direction différente de sa représentation initiale ne peut pas se faire par les « idées », mais par l'expérience, et par le vécu de l'individu et du groupe classe. En bref, j'ai compris l'intérêt du socio-constructivisme en littérature...

Les séances suivantes

En littérature, j'ai continué à faire découvrir aux élèves les histoires en lecture magistrale, ils n'avaient donc pas le texte sous les yeux ; ils devaient faire preuve d'une grande concentration pour se souvenir de l'intrigue, du nom des personnages, des détails...

J'ai pu observer que la plupart des élèves manifestait une compréhension fine de l'histoire, non seulement racontée dans les plus petits détails, mais aussi explicitée finement (comportement des personnages, rapport texte/image). Je ne m'attendais pas à cela de la part d'un si jeune public... Par rapport à la première séance, les CP ont été beaucoup plus actifs et demandeurs de la parole. J'avais demandé en trace écrite de dessiner 3 moments: le début, le milieu, la fin. Les élèves ont choisi, pour ce qui est du milieu, de représenter principalement la nuit « festive », ce qui les a marqués principalement : les glissades de Groucho sur les toits, la rencontre amoureuse. Le rat d'égout est moins représenté, ou alors sous la forme d'un loup ! Seul un élève de CE1 (Younès) dessine les interventions du père.

Afin de pousser l'analyse de l'album, j'ai choisi de réaliser avec la classe, à l'issue de chaque séance, une affiche pour chaque histoire. Chacune des images et chacun des mots écrits sur l'affiche ont été sélectionnés par le vote de la classe. Ceci a permis à tous de mieux s'appropriier l'histoire, d'en saisir les moments importants, de retenir les phrases clés du texte et de fixer le contexte... Ils sont parvenus à une lecture littéraire de l'album, et non plus seulement anecdotique.

Une fois les affiches réalisées, j'ai demandé ce que le personnage avait appris dans l'histoire.

Les élèves ont trouvé que Groucho avait grandi parce que « Groucho y fait des choses de grand/ comme sortir tout seul//et embrasser/embrasser/nous on fait pas » (Christina, CP).

Voici une des réponses obtenues, à propos d'Hipollène, héroïne de *L'Arbre sans fin* :

« Hipollène elle a appris en fait que/même si elle avait peur/ elle a réussi à rentrer chez elle. » (Loan, CP). Une grande partie de la classe adhère (« Ah oui ! » massif).

Chez une autre élève, je repère aussi la capacité de se dégager de l'histoire. Elle oscille alors entre la généralité : « la peur elle fait rien d'autre que nous faire perdre euh notre courage », et l'expérience familiale « ma maman elle avait peur des araignées ». Shana (CE1) : « en fait si tu gardes tes esprits et que tu dis tant pis même si j'ai peur/ j'y vais/ parce que ma maman elle avait peur des araignées un jour et elle s'est dit même si j'ai peur j'y vais/ et elle l'a mis dehors. »

Ce genre de prise de parole, qui permet à la classe de s'approprier l'histoire d'un personnage grâce au parallèle avec un vécu d'élève singulier, mais partagé par tous, aura été, avec le recul, fondamental pour la discussion à visée philosophique.

Puis je posais la question de savoir si le personnage avait grandi, s'il avait appris des choses. Les élèves ont commencé par dire qu'Hipollène s'était « étirée » (la croissance, de nouveau!). J'ai dû rappeler que sa maman lui fait quelque chose à la fin :

Classe : « ah oui/une grande coupe/Une coupe de grande fille. »

Maëlle (CP) ajoute: « En fait/ elle est devenue grande parce que/ quand elle a vu le monstre/elle a même pas eu peur/et que au début elle a eu peur »

Puis, j'ai demandé « Comment est-ce possible qu'au début de l'histoire, elle avait peur du monstre, et qu'à la fin de l'histoire elle n'a plus eu peur du monstre ? »

Voici ce que Nikola (CE1) a répondu répondu : « en fait//elle avait peur avant/ maintenant elle a plus peur parce que elle a vu plein de monstres/et à la fin c'est pour ça qu'elle a plus peur. ».

Younès (CE1) renchérit en disant que c'est la nouveauté qui procure la peur : « en fait/au début elle a peur parce que c'est que la première fois qu'elle rencontre un monstre/et le monstre il l'a fait peur /après à la fin elle s'est dit que/je suis forte je suis courageuse je me laisserai jamais faire/alors après/quand elle l'a rencontré elle a plus eu de peur. »

En rebondissant sur ce qu'avait dit Younès, j'ai demandé : « comment se fait-il qu'elle a su qu'elle était courageuse ? Est-ce qu'il y a eu des choses, des évènements, qui lui ont permis de savoir qu'elle était courageuse ? »

La classe a beaucoup de mal à trouver une réponse à cette question. (« Oui », « non », timides). Voici une réponse qui a pu faire consensus :

« elle a su qu'elle était courageuse quand/parce que elle a vu des choses bizarres/des//quand elle était une larme/elle avait vu/elle était sortie de sa larme/ben elle a rencontré le monstre/et quand elle a rencontré le monstre encore une fois/elle a senti que/c'est bon je l'ai rencontré une fois/ça veut pas dire que je vais le rencontrer encore / et que j'aurai peur////la première chose qu'elle avait de bizarre c'est qu'elle s'est perdue dans un endroit plein de trous /et qu'elle ne savait pas la sortie/puis en deuxième/elle a trouvé plein de petites portes et d'autres aussi qui cherchaient à trouver la sortie/puis elle s'est retrouvée dans l'espace/et que de l'espace/elle s'est retrouvée avec des miroirs bizarres/puis que elle a trouvé une petite lumière qu'elle a posé sur sa tête/et elle a trouvé le bon miroir/donc euh après elle est revenue vers son arbre et elle a su qu'elle était sauvée/// » (Sidjy, CE1)

Il est difficile pour les enfants de comprendre qu'Hipollène a découvert son courage dans les épreuves qui ont précédé la deuxième rencontre d'Ortic. Par contre, ce que nous retrouvons dans la discussion philosophique deux semaines tard, c'est qu' « Hipollène a grandi parce qu'elle a affronté sa peur ». Cette affirmation fait l'unanimité dans la classe. De même, au moment de la discussion philosophique, les élèves sont capables de dire qu'Hipollène « a su qu'elle avait grandi quand elle avait passé toutes ses épreuves comme/quand elle a tué le monstre(...) ». (Maellys, CP)

Les élèves sont aussi capables de percevoir qu'Hipollène a été maline car « grâce à sa lumière elle a réussi à retrouver sa maison et à rentrer chez elle. »

« elle a été maline/comme elle avait traversé un miroir qui n'était pas le bon/elle a trouvé une petite lumière qui se pose sur la tête/et donc elle s'est dit tiens/ si y a une petite lumière sur ma tête et que sur les autres miroirs ils y sont pas/ sur UN peut-être il y aura/ et donc je pourra retrouver ma maison elle s'est dit/et donc elle a traversé le portail là où on voyait la petite lumière sur sa tête. » (Shana, CE1)

« Elle est maline parce qu'elle savait que dans tous les reflets on ne voyait pas la petite lumière qui était sur sa tête/y en avait dans un seul qu'on voyait cette lumière/et donc c'est comme ça qu'elle a trouvé l'autre monde/et qu'elle a trouvé l'arbre/donc qu'elle est retournée chez elle. » (Ilyanna, CE1)

Analyse de la séance de discussion à visée philosophique

La discussion a eu lieu deux semaines après la dernière séance de littérature.

J'avais préparé la discussion comme ceci : « Vous allez discuter de ce que signifie grandir pour vous. La première fois, vous aviez parlé de grandir en taille, parce qu'on mange, on dort, on boit. Cette fois-ci, vous n'allez pas parler de grandir en taille, vous allez parler de grandir comme nous avons lu dans nos histoires, qui se rappelle ? ». Les élèves se rappelaient encore très bien des histoires, sans avoir recours aux affiches : Groucho a grandi parce qu'il est devenu malin, Hipollène a grandi parce qu'elle a su rentrer seule chez elle, parce qu'elle n'a plus eu peur, parce qu'elle a surmonté des épreuves. Du loup, personne ne parle... puisqu'il n'avait dû grandir qu'en taille...!

J'ai orienté les élèves en leur parlant des références à la littérature. Ils ont mentionné dans presque chaque argument un passage d'une histoire. Ils prenaient beaucoup de plaisir à énoncer la suite d'épreuves d'Hipollène. Puis, vers la fin de la discussion, les enfants ont commencé à parler d'expériences personnelles : « moi ma maman elle me fait confiance pour garder ma petite sœur ».

Si je fais le bilan, voici ce que j'ai écrit pendant la discussion, sur le tableau conférencier.

Dans un premier temps les élèves ont dit:

Grandir pour nous c'est

- Grandir en taille,
- Devenir malins,

- Ne plus avoir peur,
- Devenir courageux,
- Se faire confiance,
- Faire des choses que l'on ne savait pas que l'on savait faire.

Puis j'ai élargi le débat en demandant :

Peut-on grandir toute sa vie ? Les adultes ont-ils peur parfois ? A quoi voit-on que l'on a grandi ?

Nous avons ensuite complété l'affiche :

- Je sais que j'ai grandi parce que :
- Je suis plus (+) que moi, plus malin, plus intelligent.
- Je fais des choses qui étaient impossibles avant.
- On me laisse faire ces choses parce qu'on me fait confiance.

Je crois que le recours à la littérature a permis de mettre des mots sur des petites expériences d'enfants : N'ont-ils pas l'expérience que « faire des choses que l'on ne savait pas que l'on savait faire » fait de soi un grand : Lire, écrire par exemple...

Pour autant, lire une histoire ne suffit pas à déclencher la réflexion des élèves, ou alors, pas de tous. Une analyse plus fine des histoires, collective ou en petits groupes, a permis de mieux comprendre les enjeux pour les personnages. J'avais organisé un débat interprétatif à ce sujet : les élèves discutaient en îlot, avant de rapporter devant la classe leurs conclusions. Je n'ai pas modifié la constitution des îlots pour ce travail, si bien que chaque groupe était constitué entièrement soit de CP soit de CE1. Cela aurait été finalement mieux de placer un CE1 scripteur dans chaque groupe de CP, pour garder une trace de ce qui s'y est échangé... Les questions auxquelles ils devaient réfléchir étaient : Quelles sont les intentions du personnage ? Pourquoi agit-il comme cela ? Est-ce que cela t'est déjà arrivé ? Comment agirais-tu ?

C'est surtout cela qui est ressorti dans la discussion. Même si, dans un premier temps, les temps de parole étaient le plus souvent largement occupés par les CE1, par la suite, les CP se sont nourris de leurs apports et de leurs remarques, et ils ont su s'approprier les points de vue de leurs aînés. Je ne pense pas que nous aurions eu une bonne qualité de réflexion sans un travail approfondi des images et de l'histoire. Mon erreur à la première séance a été de mélanger deux objectifs, sans approfondir suffisamment l'analyse de l'album pour que les CP notamment puissent avoir matière à discussion. Il apparaît que si l'on reste en surface du

texte, c'est –à-dire dans l'anecdotique des événements de l'histoire, il y a peu de chances de parvenir à ce que l'élève comprenne que le texte s'adresse aussi à l'enfant qu'il est. Je cherchais dans ma démarche à ce que l'élève non seulement comprenne l'histoire (ses événements, sa symbolique), mais aussi qu'il le comprenne au sens étymologique : qu'il soit capable d'en prendre un bout avec lui, parce qu'il aura été en résonance avec un passage qu'il aura réussi à s'approprier.

Nous avons élaboré collectivement des affichages pour noter ce que nous avons appris de ces histoires. Chaque détail a été discuté, argumenté, voté par la classe, si bien que nos affichages témoignent de la compréhension du groupe classe dans sa majorité. Cela a été l'occasion pour les petits parleurs, de s'exprimer par la sélection et la désignation d'images et par le vote. C'était aussi le moment pour eux de défendre brièvement leur choix à l'oral. Par exemple, au moment de sélectionner l'image d'Ortic, une partie de la classe se plaisait à choisir l'image d'Ortic en salade pourrie, « parce que c'est rigolo », alors que d'autres voulaient choisir les premières image d'Ortic effrayant « C'est un monstre y doit faire peur ».

Les élèves ont trouvé, lors de la discussion philosophique, des expressions qui ne figuraient pas dans leur conception initiale de grandir. « On fait des choses qui étaient impossibles avant », « On fait des choses que l'on ne savait pas que l'on savait faire ». Ils ont découvert aussi la notion de confiance : confiance en soi d'abord, pour eux liée à la notion d' « affronter sa peur » ; confiance que l'on reçoit des autres aussi, ceux qui témoignent d'un parcours, et reconnaissent le changement. C'est l'expérience de Groucho qui a lancé les élèves sur cette piste. Personnellement, je reconnais l'influence de la lecture d'albums dans les discussions menées autour du thème de grandir. Si j'ai insufflé l'idée de partir de nos histoires pour parler de « grandir », les élèves de CE1 s'en sont éloignés, vers la fin, pour parler d'expériences personnelles ou de celle de leurs proches. Ils ont accédé pour certains à la généralisation que l'on peut attendre en philosophie. Toutefois, la construction de la discussion aurait pu, si j'en avais eu l'expérience, être menée avec plus d'efficacité. J'ai laissé les élèves douter puis trouver seuls, grâce à l'expérience d'un autre (« un grand, ça peut pas avoir peur/ ah/peut-être/ des fois/les araignées/oui/comme la maman de Shana » Sidjy, CE1), se questionner (« je me demande si moi quand je serai grand j'aurais peur d'un vrai monstre vivant//// oui /je crois » Sofiane, CP), se questionner entre eux... J'ai essayé de ne pas intervenir et de relancer au groupe les questions que me posait un élève.

Pourtant, je dois reconnaître que je n'étais pas entièrement « en retrait ». J'ai filmé les enfants avec mon ordinateur, et je les sentais accrochés à mon regard, surtout les élèves les plus fragiles. Alors j'ai maintenu le lien du regard ; sûrement que si c'était à refaire je chercherais à éviter cela, mais je me demande s'ils ne se sont pas sentis eux-mêmes plus confiants et fiers de parler, du fait de la confiance qu'ils lisaient dans mes yeux. Certains en tout cas ont pu prolonger leur prise de parole, l'affiner, alors que ce sont des élèves qui ont l'habitude d'éviter de prendre la parole, ou qui font en sorte de se rendre incompréhensibles en parlant trop bas ou trop vite.

Un autre aspect, qui est apparu chez les CE1, est l'aptitude à prendre en compte la parole de l'autre en rebondissant, en renchérissant, ou en offrant un argument opposé tout en mentionnant le propos de l'autre reformulé, et en nommant leur camarade... Alors qu'au contraire, la plupart des CP avait tendance à reprendre un argument défendu par un camarade (en général, le précédent), en ajoutant simplement des éléments de l'histoire.

Il est possible que j'aurais pu observer des progrès de la classe sur ce plan, si j'avais eu plus de temps pour continuer cet apprentissage.

4. Analyse du questionnaire : du côté des enseignants.

Nous avons pu recueillir 24 réponses au questionnaire que nous avons diffusé.

Nous avons été étonnées des réponses données à la première question qui était : « Quelle définition donneriez-vous au voyage initiatique ? ». En effet, seulement 48,3% des sondés ont proposé une définition. De plus, 20.8 % des personnes interrogées ont déjà travaillé en littérature avec un réseau autour du récit initiatique. Nous nous demandons si un lien existe entre le fait de ne pas savoir exactement ce qu'est un récit initiatique et le fait de ne pas travailler ces œuvres en classe.

Les choix des réseaux travaillés en classe sont très certainement liés au goût personnel des enseignants mais, d'après, peut être aussi, liés aux connaissances personnelles de chacun. Dans le cadre de ce mémoire, nous pensons donc que le peu d'enseignants travaillant autour de ce thème est fortement lié au manque de connaissances.

Le travail que nous avons mené avec nos classes respectives nous a permis, comme nous l'avons dit, d'aborder la notion de « grandir ». Ce thème est venu assez naturellement dans chacune de nos classes et nous sommes étonnées de voir qu'une seule personne interrogée

admet que ce thème a été abordé avec sa classe. Nous sommes également étonnées de voir qu'aucun des albums que nous avons choisis n'a été choisi par les enseignants interrogés.

Enfin, concernant le débat philosophique, qui nous a paru fort intéressant à chacune, nous voyons que seulement 25 % des enseignants y ont recours, le débat philosophique étant préconisé dans les programmes officiels de l'Education Nationale.

Les résultats de ce questionnaire sont à considérer avec précaution car, d'une part, seulement 24 personnes y ont répondu, et parmi elles,% sont des enseignants stagiaires. Nous n'avons peut-être pas suffisamment de recul pour tirer de réelles conclusions quant aux réponses apportées. D'autre part, nous pensons, aujourd'hui, que les questions étaient trop générales.

Conclusion

Pour conclure, nous pensions, avant de commencer nos séquences, pouvoir observer chez les élèves, un changement dans leur comportement, dans leur vision du monde, ou dans leur rapport aux autres, mais nous avons vite réalisé que cela ne pourrait pas être perçu, car le temps que nous disposions était trop court pour espérer faire ces observations. En effet, un tel changement nécessiterait de longs mois. Ainsi, nous ne pouvons pas dire que nos élèves soient devenus « plus grands » au contact de ces lectures ou des discussions menées en classe. En revanche, ces dernières, au service de nos réseaux littéraires, nous ont permis de constater que les élèves ont, pour certains, mieux compris ce que « grandir » signifie, et ont élargi leur conception de « grandir », alors que pour tous, grandir, à l'origine, ne signifiait que croître. Notre question initiale était « peut-on repérer, lors de discussions philosophiques menées en classe, l'influence de la lecture de récits initiatiques chez des élèves de cycle 2 ? ».

Tout d'abord, notons qu'une minorité de chacune des classes semble avoir accédé à la pensée symbolique des récits initiatiques : la notion d'épreuves à traverser afin de grandir et évoluer a été perçue. Notons que dans la classe de Delphine da Silva, les enfants ont, semble-t-il, mieux compris qu'il est possible de « grandir dans sa tête » ; une phrase dite par un élève semble bien résumer cela : « je sais que je suis grand quand je suis plus que moi ! ».

Delphine pense que plus l'œuvre est approfondie, analysée, observée avec soin avec les élèves, en même temps qu'elle est mise en relation avec le vécu (parfois fantasmé) de l'enfant lecteur, et plus le récit a de chances d'avoir une influence, sur le discours de l'élève au moment de la discussion à visée philosophique. Car ce n'est qu'ainsi que le texte peut être compris, et qu'il y a une chance que l'enfant en garde un petit peu avec lui, se l'approprie, s'en fasse un petit bagage littéraire. Au moment de la discussion philosophique, elle a orienté les élèves en leur demandant de discuter de grandir, « comme on a lu dans nos histoires », ce qui a aussitôt mobilisé à la fois les histoires lues en classe, et les nouvelles conceptions de grandir. En ce sens, dans cette classe, nous pouvons « repérer l'influence de la lecture de récits initiatiques lors de discussions à visée philosophique ».

Du point de vue de notre formation dans le métier d'enseignant, ce mémoire nous a beaucoup apporté à chacune, même si les résultats ne sont pas à la hauteur de ce que nous attendions. Nous n'avons pas reçu, ni l'une ni l'autre de formation M1, et l'enseignement de la littérature était pour nous une découverte, il y a encore quelques mois. Grâce au recul que nous avons

pris lors de la rédaction de ce mémoire, nous avons un peu mieux compris comment pratiquer la littérature en classe. Cela a donc été extrêmement formateur. Nous comprenons désormais mieux comment mettre en place un réseau et comment l'aborder avec les élèves.

Du point de vue de la littérature, nos recherches nous ont, en effet, permis de découvrir des auteurs et des œuvres, que nous avons appris à analyser dans le but d'amener nos élèves à en faire une lecture littéraire. Le temps de sélection des œuvres a été relativement long, parce qu'il nous a fallu, tout d'abord, comprendre ce qu'était le récit initiatique. Car si Sylvie avait des notions solides sur ce qu'était l'initiation au sens anthropologique du terme, il nous restait à distinguer le récit initiatique de récits relativement proches, et à en relever les caractéristiques. Ceci a nécessité une recherche importante. Nous pouvons affirmer que nous avons aujourd'hui une meilleure idée de ce qu'est ce type de récit, et que nous pouvons désormais mieux transmettre ces connaissances à des élèves de l'école primaire.

Du point de vue de l'enseignement de la littérature, ensuite, nous voyons plus clairement les recherches à effectuer avant de penser à créer un réseau d'œuvres. Les caractéristiques littéraires déterminent les traits communs des œuvres à sélectionner, et orientent l'analyse de l'œuvre à rendre accessible aux élèves. De plus, le choix des œuvres doit être pensé pour correspondre de près aux préoccupations et à la maturité des élèves. L'expérience de Sylvie à l'occasion de la lecture de *Moi et Rien* illustre que certains textes peuvent être rejetés par la classe, soit parce qu'il était trop tôt, du point de vue de la maturité des élèves, pour en faire la lecture, soit parce que le thème pouvait être dérangeant, peu séduisant, d'autant que les illustrations le sont également.

Nous appréhendons mieux, également, les fondements de la discussion à visée philosophique en classe, de même que la préparation de ces discussions, et la progression possible des élèves sur une année scolaire.

En définitive, ce mémoire révèle la pratique de deux enseignantes débutantes dans le métier, et témoigne régulièrement d'erreurs dues à notre manque d'expérience. Cependant, ce travail est en lui-même à la source de petits progrès, tant en littérature qu'en pédagogie générale.

Bibliographie

Albums de la séquence

C. Boujon (1984), *L'apprenti-loup*, L'école des loisirs, Paris

K. Crowther (2000), *Moi et Rien*, L'école des loisirs, Paris

T. Dedieu (1999), *Yakouba*, Seuil jeunesse, Paris.

Y. Pommaux (1994), *Une nuit, un chat*, L'école des loisirs, Paris

C. Ponti (1992), *L'arbre sans fin*, L'école des loisirs, Paris

Ouvrages consultés

- Eliade, M. (1965) *Le sacré et le profane*, Poche
- Erny, P. *Ethnologie de l'éducation*, PUF, 1981
- Laporte, P. *Alexandre Dumas, les trois mousquetaires*, Hatier, 2005
L'histoire littéraire, Alain Vaillant, Armand Colin, Collection U, 2010, pages 56-57
- Léon, R. *La littérature de jeunesse à l'école, comment, pourquoi ?* Hachette Education, 2007
- Rivière C. *Introduction à l'anthropologie*, Hachette éducation, 1999
- TERWAGNE, S., VANHULLE, S. et LAFONTAINE, A. *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, De Boeck Duculot. (2001)
- Tozzi, M. et collectif, *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?* éditions de Boeck, 2007
- Tozzi, M. et collectif, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Editions Hachette, 2002
- Tozzi, M. *Penser par soi-même, une initiation à la philosophie*, 2002
- Van Gennep, A. (1909) *Les rites de passage*, A. & J. Picard, 1992

Articles

- Boeglin, M. Cros, E. Parello, V. Rey, A. (2008). *Les caractéristiques du genre picaresque*.

Consulté le 13 février 2015, disponible sur :

http://meticebeta.univ-montp3.fr/litteraturepicaresque/Introduction_generale/page_04.htm

- Charlet Debray, A. (2012) L'âge de raison existe-t-il ?, *Cerveau et psycho*, consulté le 6 mars 2015, disponible sur : http://www.cerveauetpsycho.fr/ewb_pages/a/article-l-age-de-raison-existe-t-il-30582.php
- Déom, L. Groupe GRIT, (2006) *Le roman initiatique, éléments d'analyse sémiologique et symbolique*, consulté le 13 février 2015, disponible sur : http://grit.fltr.ucl.ac.be/article.php3?id_article=145&date=2006-02
- Derrida, J (mai 1975, juin 1975) Les corps divisés, in *La nouvelle critique*
- Hamon, M. (2004), Enseigner la littérature, quels fondements théoriques ? *Les cahiers pédagogiques*, n°420
- Piquemal, M. *La philo à l'école*
<http://www.michelpiquemal.com/IMGS/Conf%20La%20Philo%20a%20L'ecole.pdf>
- Rouxel, A (2011) *Qu'entend-on par lecture littéraire ? Actes de l'université d'automne - La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>
- Sevet, F. (2009) *Aspects du roman d'apprentissage dans Les Trois mousquetaires, Sylvandire et Joseph Balsamo d'Alexandre Dumas père*. Thèse en ligne consultée le 16 février 2015, à télécharger sur :
http://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/12365/discover?filtertype_0=title&filter_relational_operator_0=equals&filter_0=Aspects+du+roman+d'apprentissage+dans+les+romans+d'Alexandre+Dumas+pere%3A+Les+trois+mousquetaires%2C+Sylvandire+et+Joseph+Balsamo&filtertype=author&filter_relational_operator=equals&filter=Sevet%2C+Frederique+Marie
- Groupe Allier de Ressources en Education à la Santé (GARESC), *Comment développer les compétences psychosociales des élèves ?* consulté le 3 mars 2015 sur <http://crdp-pupitre.ac-clermont.fr/garesc/567--garesc.htm>
- UNESCO, Division de la philosophie et de l'éthique, Paris (1999) *Rapport: La philosophie pour les enfants*.

Documents officiels

- Ministère de l'Education Nationale, (2008) *Une culture littéraire à l'école*, disponible sur : http://media.education.gouv.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf
- Programmes officiels de l'Education Nationale du 2 au 19 juin 2

Sites Internet

<http://www.agoravox.f/tribune-libre/article/le-bwali-rite-initiatique-de-la-13114>

Edurespect : http://www.edurespect.info/Philosopher_a_l_ecole_primaire.pdf

<http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html>

<http://www.lesgoutersphilo.com>

<http://en.unesco.org>

<http://www.philotozzi.com>

<http://ressources-cernea-pdll.org>

<http://www.youtube.com/user/lespetitsplaton>

ANNEXES

1. Analyse des albums de la séquence

L'apprenti-loup

- *L'apprenti-loup* (1984), L'école des Loisirs, Paris

Analyse

Début de l'histoire	Fin de l'histoire
« Il était une fois, un jeune loup qui ne savait pas qu'il était un loup » Jeunesse et ignorance de sa véritable identité.	« Depuis, il sait qu'il est un loup, un loup comme les autres. » Connaissance de sa véritable identité.
Appartenance à un groupe différent de son groupe d'origine : « le jeune loup grandissait et ses <u>compagnons</u> (animaux des bois et des champs) commençaient à le regarder d'un drôle d'œil. »	Appartenance au groupe des loups. « Il chasse avec ses <u>compagnons</u> (...) » (loups) « Oui, tu es un loup toi aussi. Viens partager notre vie. »
Le voyage initiatique	
<p>Sortie du monde familier annoncé fin de 1ère page de texte (« mais... ») ;</p> <p>Exclusion progressive « non nous ne pouvons plus jouer ensemble », (négation du « nous »)</p> <p>Exclusion complète du groupe : « nous chercherons un autre endroit rien que pour nous. »</p> <p>Rapport texte/image: les personnages ne partageront plus la même image.</p>	
<p>Prise de conscience de sa différence : le reflet dans la mare. « Évidemment, je ne ressemble ni à un lapin, ni à un mouton, ni à un écureuil. »</p> <p>Compréhension partielle : « Avec la tête que j'ai, je leur fais peur sans le vouloir et ils me fuient. »</p>	
<p>Les épreuves :</p> <p>le piège : « Le loup à son tour connut une peur terrible. Il tomba dans un trou creusé par les chasseurs. »</p>	

Les adjuvants : ses anciens compagnons l'aident à sortir du trou.

Le passeur est « un vieux lapin plein de sagesse ». « Il faut maintenant que tu commences ta vraie vie. Va rejoindre les tiens au lieu de jouer à nous faire peur. »

Sortie définitive du groupe et début de l'errance: « Le loup soupira tristement et s'éloigna dans la clairière. Il chercha longtemps, longtemps (...) »

La renaissance (re-co-nnaissance)

« L'identique », comme révélateur de son identité : « Il crut se voir comme il s'était vu dans la mare. » et « Je me vois double, je me vois triple, je me vois quadruple. »

Fin du voyage : « Il comprit qu'il avait trouvé ce qu'il cherchait. »

Compréhension totale : Le loup naît à son identité de loup en rencontrant ceux de son clan, en étant nommé et en étant accepté :

« **Oui**, tu es un loup toi aussi. Viens partager notre vie. » Invitation à rejoindre le « nous » de la meute.

Le rapport texte/image

La lecture du texte peut être suffisante pour comprendre l'histoire.

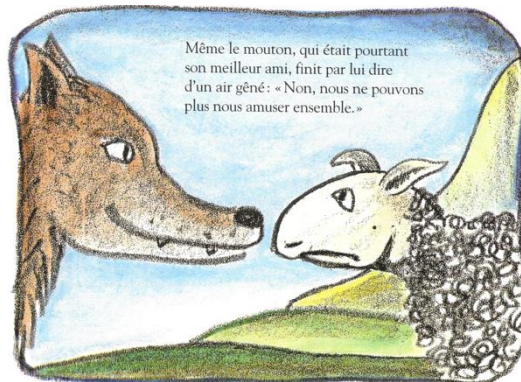
Les images, toutefois, offrent un regard sur « l'état d'esprit » des personnages, et le décalage qu'il peut y avoir entre leurs différentes « intentions ».

Ainsi, la première image montre un louveteau souriant, qui regarde voler des papillons mais ne leur ferait aucun mal. Seule une petite canine dépasse de son sourire ; il est détendu, loin de l'image du loup dévorateur. Il est intéressant alors de dire aux élèves que l'on va lire l'histoire de ce loup, et de recueillir au préalable leurs représentations sur ce personnage, pour les laisser dire en quoi il est différent des autres loups rencontrés dans les histoires.

Claude Boujon
L'apprenti loup

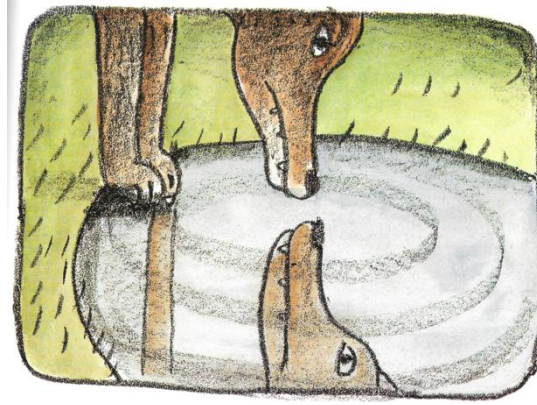


Au fil des pages, le lecteur peut lire sur l'image le décalage entre le loup qui ne se doute de rien, qui conserve un sourire naïf, et ses compagnons de plus en plus distants et apeurés. La rencontre avec le mouton est symbolique de la rupture : le loup et le mouton sont en gros plan, l'un souriant et l'autre grimaçant, l'un avec les oreilles pointues dressées, l'autre les oreilles abaissées ... A partir de cette entrevue, les personnages ne partageront plus la même page.

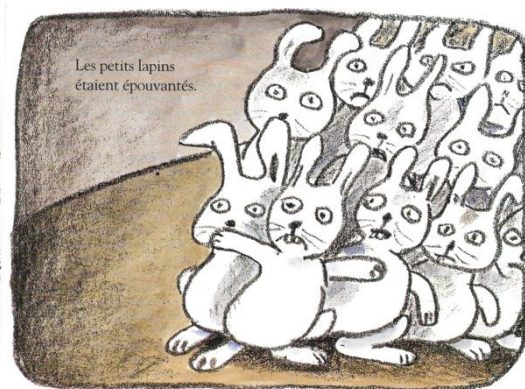
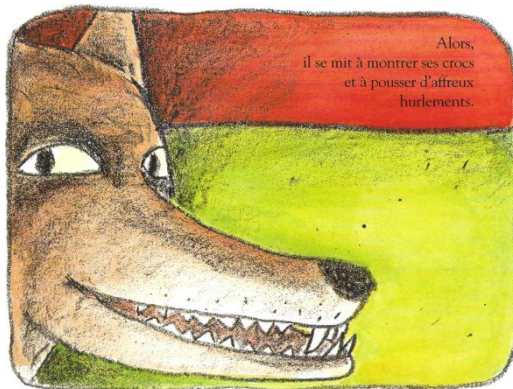


Même le mouton, qui était pourtant son meilleur ami, finit par lui dire d'un air gêné: « Non, nous ne pouvons plus nous amuser ensemble. »

Sur l'image ci-dessous, le loup se regarde dans la mare : il a changé, ne sourit plus.



Malgré tout, le personnage conserve son espièglerie, lisible dans les images : quand il décide de faire peur volontairement, il arbore un grand sourire qui laisse voir toutes ses dents, et se réjouit d’effrayer ainsi ses anciens compagnons. Sur l’image de fin, de nouveau, il présente un sourire toutes dents dehors.



Un prototype de l'initiation

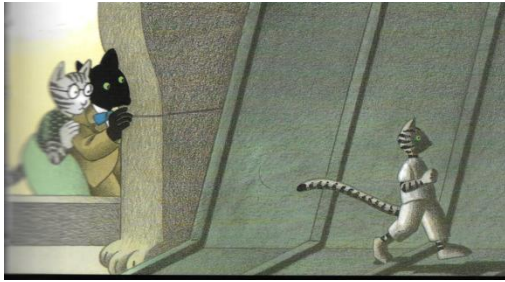
L’album suit le déroulé attendu en littérature initiatique. Il y a bien une transformation ontologique du personnage qui, au début, s’identifie aux animaux des champs et des bois, et à la fin, se connaît et se reconnaît loup. Il accepte ses attributs et trouve sa place au sein de la meute.

Nous pourrions regretter que ce que L. Déom (2006) appelle la « traversée du monde la mort », autrement dit, la traversée des épreuves, soit vite solutionnée (intervention immédiate des lapins pour sortir le loup du trou) et très raccourcie dans le récit, au point que la traversée de la forêt en solitaire et la fin de cette épreuve figurent dans la même phrase, sur la même page ; de même, le symbolisme n’est pas développé... mais l’album permet une première approche de la littérature initiatique, sans autre difficulté de compréhension. En ce sens il est adapté à des élèves de cycle 2.

Une nuit, un chat

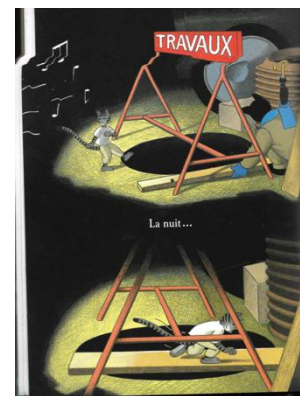
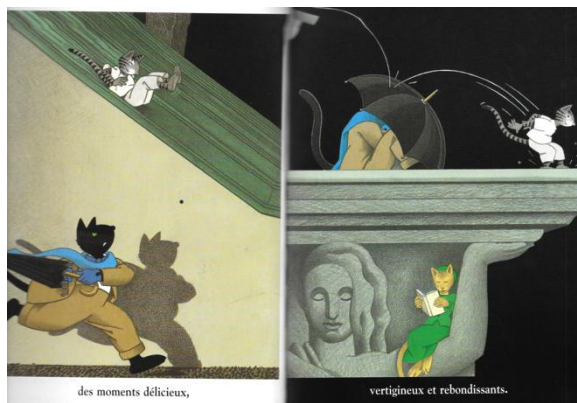
- *Une nuit, un chat*, Yvan Pommaux, 1994, L'école des loisirs

Analyse

Début de l'histoire	Fin de l'histoire
<p>« Toutes ses nuits, Groucho les a passées sagement dans son lit. Mais cette nuit, poussé par une force mystérieuse... Groucho franchit la lucarne et sort seul. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Annonce du voyage solitaire et de la rupture avec la vie familiale. • Magie de la force mystérieuse qui le pousse à sortir : le personnage est « agi », comme une marionnette. 	<p>« Groucho et Kitty se donnent rendez-vous, se quittent et Groucho le cœur battant regagne son toit. » + dialogue avec la mère et « d'ailleurs la nuit prochaine, je sors. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retour temporaire parmi les siens. • Décision de ressortir la nuit suivante : le personnage est « acteur ».
<p>Le voyage initiatique</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • La sortie du monde familial : Groucho quitte son terrain de jeux habituel (voiture miniature sur le parquet derrière lui). <ul style="list-style-type: none"> - Première image : la lucarne semble s'éclairer de l'extérieur (appel de la force mystérieuse ?) - Contraste sur l'image (2ème image): lucarne éclairée, ville (un Paris idéalisé ?) plongée dans la nuit noire. - Le personnage fait ses « premiers pas » dans l'aventure. Avant le départ du père, Groucho a le visage concentré, les yeux ronds, une posture crispée, raide. 	
	
<ul style="list-style-type: none"> • La découverte insouciante du monde de la nuit : <ul style="list-style-type: none"> - Les parents trépignent d'inquiétude au départ de Groucho. Ils décident conjointement que le père suivrait Groucho discrètement (« Personne ne le saura »). C'est d'autant plus facile que le père est noir, dans la nuit noire, sous 	

couvert d'un parapluie noir... Personne ne le saura, ni d'autres chats, ni leur chaton : il en va de leur réputation ! Le père va servir d'adjuvant, en nivelant les dangers de la nuit, jusqu'à un certain point...

- Le lecteur avait perdu de vue Groucho pendant quatre pages, le temps d'apprendre du dialogue entre ses parents les terribles dangers qu'il pouvait encourir. Nous le retrouvons rêveur (attrape les étoiles), souriant, insouciant (à la limite de l'équilibre sur le bord d'un immeuble, ou lancé la tête la première pour dévaler la pente d'un toit...); il est détendu dans sa découverte de la nuit festive, et ne perçoit pas les dangers auxquels il échappe.



- C'est le temps aussi d'une première mise à distance des certitudes passées : « La nuit... Groucho constate que tous les chats ne sont pas gris »

- **L'autre aspect de la nuit : les épreuves**

- Les ombres rappellent le danger et sont source de peur: « Bientôt, de grandes ombres bizarres l'entourent. Groucho n'a pas peur des ombres, sauf quand elles sont trop grandes, ou trop bizarres. » Le personnage renoue avec la peur, la nuit redevient le monde étranger, potentiellement dangereux, qu'il était au départ.

- Les ombres sont trompeuses : « Parfois la nuit s'amuse à donner une ombre effrayante à un être inoffensif. » : c'est la rencontre avec Kitty.

- Les ombres annoncent le danger : on voit l'ombre du Rat d'égout avant qu'il ne se trouve *en personne* sur la page avec Kitty et Groucho.

- **L'épreuve ultime** : la rencontre du rat d'égout, qui représente un risque vital, et permet la découverte de la malice.

Sur les images, l'ombre prédomine : aucun éclairage artificiel n'est prévu avant la chute du rat ; les personnages sont dans un monde obscur, inconnu, non civilisé.

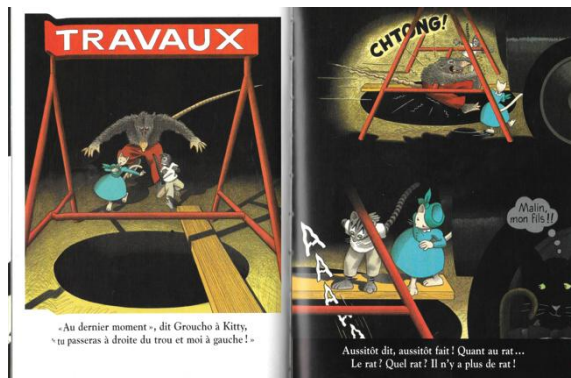
« fuir, fuir à toutes jambes c'est la seule issue. »

Les chatons prennent conscience du danger sous la pression de la menace.

Le père intervient une dernière fois, toujours dans l'ombre : à ce moment-là, « Par bonheur, le rat trébuche. »



La menace du rat oblige Groucho à puiser dans ses ressources, à découvrir sa malice : « Au dernier moment, dit Groucho à Kitty, tu passeras à droite du trou et moi à gauche. Aussitôt dit, aussitôt fait ! Quant au rat... Le rat ? Quel rat ? Il n'y a plus de rat ! »



Le père est un témoin satisfait de l'issue de la scène : « Malin, mon fils ! »

La fin du voyage :

- le retour idyllique : « Quelle nuit sublime ! », « c'est le bonheur » : il y a un fort contraste entre la scène du retour et la scène précédente pour échapper au rat. Le contraste existe aussi sur l'image : éclairage du pont par une lumière bleutée (bateau-mouche ? lune ?), présence d'habitations éclairées, sculpture monumentale. Les personnages marchent vers la gauche (retour).
- La distance du père : Il n'apparaît plus dans l'image mais aurait-il une longue-vue, pour continuer à veiller, de loin, sur Groucho ? (image cerclée de noir)
- L'accueil dans la famille (« Mon enfant ! dit sa mère »/ « Fiston, dit son père » et le

nouveau départ annoncé.

Le rapport texte/image

Il y a deux niveaux de lecture de cet album :

- Le *texte* raconte l'histoire telle qu'elle a pu être vécue par Groucho, car elle passe sous silence les embûches qu'a évitées le jeune chat, sans le savoir.
- Les *images* viennent en complément, et racontent ce qu'aurait pu ajouter le père. Il est intéressant de lire dans un premier temps le texte sans le support des images, et de demander aux enfants de raconter l'histoire entendue, pour ensuite mieux mesurer l'écart entre ce qui a été dit dans le texte, et l'histoire qui s'est déroulée dans les images.

Le père commence sa mission en poursuivant son fils, le regard toujours rivé sur lui (illustration 1).

Au moment où Groucho fait preuve de malice, le père se détourne, caché par la roue d'une voiture et se tient à distance (illustration 2). Il est presque déjà parti.

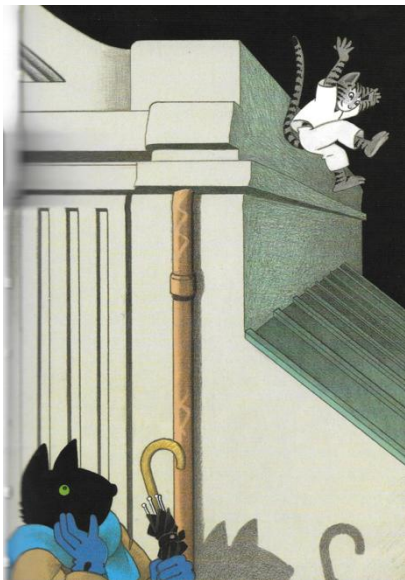


illustration1

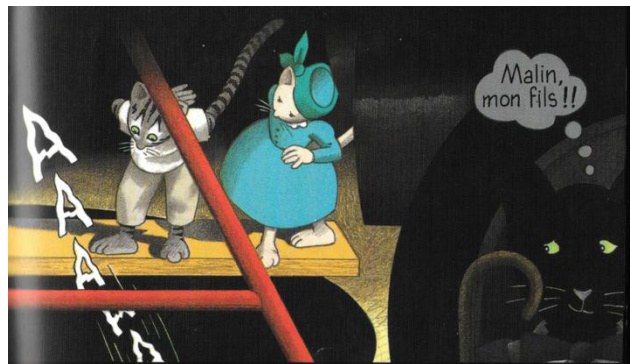


illustration 2

Enfin, Groucho n'ayant plus besoin de l'intervention de son père, nous pouvons imaginer que ce dernier retourne chez lui, et le suit à distance, à l'aide d'une longue vue. C'est toujours grâce au regard du père que nous avons connaissance des aventures du jeune chat (illustration 3).

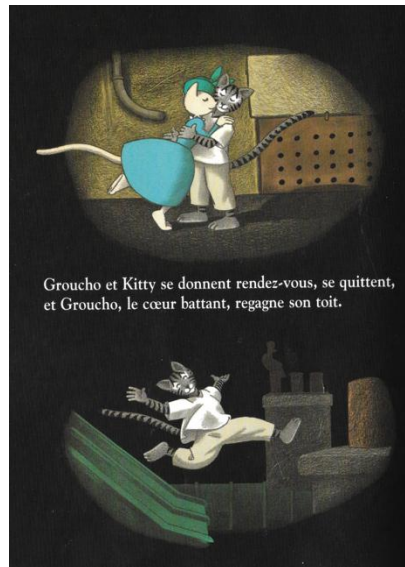


illustration 3

Les élèves peuvent ainsi porter un regard différent sur le personnage de Groucho, qui dès lors, apparaît plus naïf et insouciant. Le moment de la rencontre avec le rat marque un tournant, puisque dans la première phase, le jeune chat continue d'avoir besoin de l'intervention discrète du père, tandis que dans la deuxième phase, alors qu'il retourne sur le lieu en travaux sur lequel son père était déjà intervenu, nous pouvons observer deux transformations :

-Groucho remarque le trou, qu'il n'avait pas remarqué lors de son premier passage. Il **reconnaît le danger**.

-Groucho, ayant reconnu le danger, devient stratège : il **anticipe le danger**, et **invente une solution** pour se débarrasser du rat.

L'initiation voilée

Une nuit, un chat se déroule dans un décor contemporain. Le symbolisme est marqué principalement par le contraste noir/blanc, ombre/lumière. L'histoire pourrait être une histoire ordinaire, avec un personnage opposant fort, que le jeune héros finit par vaincre. Ici, c'est la présence du père, comme adjuvant et comme témoin, qui permet de placer l'album dans la catégorie de la littérature initiatique. C'est grâce à sa lecture des événements que l'on a connaissance des épreuves vécues par Groucho, et des transformations apparues entre le début et la fin de l'histoire (reconnaissance et anticipation du danger, créativité). L'album suit la construction du récit initiatique ; le personnage devient progressivement acteur de son histoire. La transformation ontologique est discrète. Elle ne remet pas en cause l'identité du

personnage qui passe, non pas de l'enfance à l'âge adulte, mais de l'enfance... à l'adolescence.

Cet album trouve sa place dans la séquence, en ce qu'il définit l'acte de grandir autrement que par la croissance : par le fait de tenter et de réussir des choses nouvelles, jusqu'alors inenvisageables.

L'arbre sans fin.

- *L'arbre sans fin*, Claude Ponti, L'école des loisirs, 1992

Analyse

Début de l'histoire
<p>Une première sortie de « grande » : « Aujourd'hui est un grand jour » : La chasse aux glousses avec le père.</p> <ul style="list-style-type: none">• Le rappel des savoirs ancestraux sur le monde : « (...) l'arbre sans fin dort encore. Il n'a pas de début, il n'a pas de fin. Au bout d'une branche, il y a toujours une autre branche et des feuilles, beaucoup de feuilles. Plus loin que très loin, le feuillage est bleu, presque invisible. Ça s'appelle le ciel. Grand-mère l'a dit. »• La chasse/cueillette : pas une initiation, mais un jeu d'imitation « C'est la première fois qu'Hipollène s'en va chasser. Elle part toute seule avec son père qui lui a prêté sa grande épuisette. »<ul style="list-style-type: none">➤ Apprentissage par l'expérience des autres : « C'est elle (grand-mère) qui a choisi le meilleur jour pour la chasse aux glousses ». « Etre un œil qui écoute en silence. Hipollène fait tout comme son père »➤ Admiration absolue des adultes « Grand-Mère sait tout. » « Son père est un grand chasseur. Le plus fort du monde. »• Ignorance des « signes » : « Des milliers de petites gouttes de lumière entourent la maison d'Hipollène. Elle pense que l'arbre lui montre son chemin. »• La mort de la grand-mère : « Ce sont des larmes dit son père. L'arbre est triste. Quelque chose est arrivé ».
Le voyage initiatique
<ul style="list-style-type: none">• Préparation : isolement dans la cabane, repli sur soi, transformation en larme.• Départ : Passage de l'enfant-larme à travers les branches de l'arbre. « Elle tombe longtemps, entre les feuilles qui essaient d'être douces. »

- **Arrivée dans « l'en-deça »**, aux racines de l'arbre : « Enfin elle s'arrête quelque part dans un bruit d'os qui casse. » C'est le début du voyage initiatique, Hipollène prend sa première décision : elle « décide qu'elle est sur le sol. Sur la terre entre les racines. »

-La première rencontre du monstre, au milieu des ossements : « C'était Ortic, le monstre dévoreur d'enfants perdus. » Hipollène a si peur qu'elle se pétrifie, ce qui la sauve.

-La reconnaissance d'une mélodie familière : au pied de la Mère-Vieille-du-Monde, la plus ancienne racine de l'arbre, le chant des Grand-Mères chante le déroulé des ancêtres et leur *totem*, à partir de la plus ancienne et jusqu'à « Hipollène, celle qui choisira son nom ».

-l'objet magique : la plante (fleur, feuille, collier). Cueillir le collier déclenche l'apparition du passage secret : « Aussitôt la fleur s'allume et la feuille fait une ombre noire. Dans l'écorce, l'ombre creuse un trou. Hipollène grimpe et entre à l'intérieur de la racine. »

- Le voyage initiatique:
 - ❖ **1ère phase subie**, où elle est « agie » (elle tombe, elle rebondit, elle atterrit...)

Elle est dans un labyrinthe

« Pendant de longues heures, Hipollène marche dans le labyrinthe des racines de l'arbre sans fin. »

-Rencontre des portes « qui cherchant elles aussi la sortie ». Hipollène « **ouvre** une porte », la rouge. « Elle est sûre que c'est la bonne et qu'elle va rentrer chez elle. », mais comme dans Alice au Pays des Merveilles, elle tombe dans un grand trou sans fond. Puis elle se retrouve dans l'espace, et atterrit sur une planète couverte de « miroirs qui réfléchissent à voix basse. », des coléoptères-rhinocéros et autres insectes inquiétants dont les cornes servent d'encadrement au miroir qu'ils portent sur la tête.

- ❖ **2ème phase : le début des choix** (« elle choisit un miroir un peu triste »)

Le miroir triste mais avec un reflet qui semble exact : fausse piste, mais rencontre d'un adjuvant : la loupiotte.

- ❖ **3ème phase : la connaissance.**

Cette fois, c'est Hipollène qui réfléchit en silence : « Elle doit faire vite. Les faux miroirs ne connaissent pas la loupiote. Ils n'ont pas encore eu le temps d'inventer son reflet. Hipollène **plonge** dans le vrai miroir. C'est le seul qui reflète la loupiote dans ses cheveux. »

-Le vrai miroir est celui qui reflète l'Hipollène actuelle, et pas celle qu'elle a été. Ce miroir mène à une forme de paradis ; elle reçoit en cadeau une grosse perle, comme celle de sa mère.

Ce miroir mène aussi à la vérité : « Mon arbre n'est pas sans fin, j'ai vu ses bords. Et après il y a d'autres arbres. Des centaines de centaines d'autres arbres ». « La grosse perle est une graine d'arbre ».

- Le retour :

- 2ème rencontre avec Ortic : « Il bondit sur Hipollène qui est devenue très brave. »

« Je n'ai pas peur de toi, hurle Ortic. »

Hipollène non plus n'a plus peur du monstre, mais elle a surtout appris à se connaître.

Désormais, elle peut lui répondre :

« Moi non plus, je n'ai pas peur de moi ! »

Et cette formule, comme magique, réduit Ortic en bouillie de salade pourrie.

- Le retour chez soi, simplement, en remontant les branches de l'arbre.

- Elle est accueillie comme une grande, sa mère lui fait sa « coiffure de grande. »

Hipollène croit que sa quête est celle du retour chez elle.

En réalité, celle qui n'a pas encore de nom va le découvrir (« Hipollène la découvreuse ») à mesure qu'elle se découvre. Le chemin qu'elle parcourt est à la fois le chemin vers la vérité et vers elle-même.

L'initiation est évidente

La trame du récit reprend celle attendue dans le récit initiatique. Si l'histoire commence par une « première fois » à la chasse, celle-ci n'est pas ce qui va déclencher la métamorphose. La mort de la grand-mère, en revanche, inaugure la découverte et la fréquentation des rites familiaux, en même temps qu'elle crée une rupture dans la vie d'Hipollène.

Le monde obscur dans lequel le personnage atterrit après sa chute est riche symboliquement : ossements, éléments de sous-bois en décomposition, dans lesquels s'entremêlent la vie et la mort ; ces éléments font penser à ce que les Amérindiens appellent le cycle de Vie-Mort-Vie.

La présence d'un monstre marque le début de la longue suite d'épreuves qu'Hipollène va subir puis assumer... jusqu'au retour à ce point de départ où, sur une formule, elle parvient à tuer Ortic, avant de regrimper chez elle.

Les enfants lecteurs ne restent pas indifférents aux épreuves subies par Hipollène. Les images ajoutent à la compréhension et à la densité d'informations contenues dans le texte, mettant par exemple un visage inquiétant sur le mot « miroir », d'habitude objet ordinaire au reflet

ordinaire, et non pas un insecte mobile qui reflète dans son miroir le souvenir de celui qui vient...

La longueur de l'épreuve et sa difficulté permettent de valider par le lecteur l'étape d'initiation, d'autant plus que le personnage n'a pas été aidé physiquement dans ses aventures, contrairement à Groucho. La dernière épreuve du monstre corrobore le fait que la quête était identitaire : c'est parce qu'elle se connaît et qu'elle est devenue brave qu'elle peut tuer celui qui symbolise la peur. Au passage, elle le rend également inoffensif pour le lecteur, qui rit en lisant sa transformation en salade pourrie.

Il y a une réelle transformation ontologique du personnage qui gagne un nom (celui qu'elle se donnera), et le statut de « grande fille » (coiffure, dernières images).

Moi et Rien

- *Moi et Rien*, Kitty Crowther, L'école des loisirs, 2000

Analyse

Début de l'histoire	Fin de l'histoire
<p>« Ici, il n'y avait rien. Si, il y avait moi. Rien et moi. Rien s'appelle Rien. Il vit avec moi, autour de moi. »</p>	<p>« Notre printemps a été magnifique. Papa est redevenu mon papa. Un jour, il m'a tendu une boîte en m'expliquant « C'est ta maman qui a fait ça pour toi avant de partir, mais je n'avais jamais eu le courage de le donner. »</p>
<p>L'héroïne, Lila, est seule. Il n'y a rien ni personne autour d'elle. Seul Rien, son ami imaginaire est là pour l'accompagner. Elle se sent rejetée de tous. L'illustration montre une petite fille, seule, emmitouflée sous une grande veste qui appartient à son père. Elle semble se cacher à l'intérieur de celle-ci.</p>	<p>Lila a retrouvé une complicité avec son père, elle n'est plus seule sur l'illustration qui accompagne le texte. Elle porte ici ses propres vêtements. Elle semble appartenir à nouveau à un groupe familial plus stable.</p>

Evolution du personnage :

Le lecteur comprend, dès le début de l'histoire, la détresse dans laquelle vit Lila : elle se cache dans les vêtements de son père, est seule. Son seul ami est Rien, son ami imaginaire. Au fil des pages, il est possible de s'apercevoir qu'elle n'a pas de structure familiale réelle. Son père est présent mais « a des soucis ». Un personnage féminin est présent dans l'album, Mme Nellis, une dame qui semble s'occuper d'elle et des tâches ménagères de la maison.

Un moment de rupture apparaît dans l'album lorsque Lila se retrouve avec Rien dans un jardin : « Autrefois, dans le jardin, il y avait des fleurs aux noms extraordinaires. Mais ça, c'était avant. ». Mais avant quoi ?

Il faut attendre la page suivante pour accéder à une information qui permet de mieux comprendre la situation de Lila : « C'est ici que Papa faisait germer les graines des fleurs aux noms extraordinaires du temps où Maman était encore là. ». Puis, le mystère relatif à l'absence de la mère de Lila est résolu : « Pourquoi ne suis-je pas partie avec Maman dans le ciel ? ».

Des éléments extérieurs permettent à Lila d'évoluer. Tout d'abord, il y a Rien, son ami imaginaire. Il n'est pas possible de lui donner le qualificatif de « passeur » au sens propre du terme, mais il l'aide à arriver à son état final. Il est le lien entre la petite fille et sa mère décédée.

Un autre élément du livre permet à Lila de grandir : la nature. Les arbres, les fleurs (notamment le pavot de l'Himalaya) sont des liens entre Lila et sa mère, mais également avec son père (qui est jardinier) et Rien. L'arbre planté avec Rien au début de l'album lui permet d'expliquer à Rien le métier de son père. Puis, les pavots de l'Himalaya qui étaient les fleurs préférées de sa mère sont les fleurs qui vont pousser ensuite dans le jardin et vont permettre d'une part au père de Lila de se faire féliciter pour son travail par son employeur mais, surtout, elles permettent au père et à sa fille de se retrouver.

Le rapport texte/image

Rien, l'ami imaginaire de Lila est seulement vu par la petite fille dans cet album. Or, les illustrations permettent au lecteur de voir aussi ce personnage qui n'existe qu'aux yeux de la petite fille. Les illustrations sont en adéquation avec le texte. Cependant, comme pour l'image de Rien, elles apportent quelques éléments de lecture de l'album supplémentaires. Ainsi, lorsque l'héroïne est seule, ou avec Rien, elle est représentée emmitouflée dans la veste trop

grande de son père. Souhaite-t-elle ainsi se cacher ou se sentir plus proche de son père ? En revanche, lorsqu'elle est avec son père, les illustrations la montrent avec ses propres vêtements. Nous pouvons nous demander si lorsqu'elle est avec père, elle redevient un personnage à part entière, et plus ce petit être perdu et fragile.

Les illustrations ressemblent à des dessins réalisés par des enfants. On peut donc penser qu'ils renvoient au monde imaginaire dans lequel s'est cloîtrée Lila. De plus, nous pouvons observer une disproportion des éléments dessinés. Cela peut renforcer l'idée de dessins réalisés par des enfants et donc un monde plongé dans l'imaginaire enfantin, comme celui de Lila.

Enfin, les couleurs choisies sont froides (ocre, marrons, verts) et rappellent très certainement la tristesse dans laquelle s'est enfermée Lila mais sont évidemment un rappel de la nature qui est omniprésente dans l'album.



Le récit initiatique

Dans cet album, il est difficile de parler de réel voyage initiatique qui répondrait à la définition citée plus haut :

il s'agirait d'un roman qui présenterait la modification d'un ou plusieurs traits sémiologiques majeurs de l'être du protagoniste, par le biais d'une ou plusieurs épreuves renvoyant symboliquement à la mort. Il est entendu que plus les symboles initiatiques seront quantitativement et qualitativement importants, plus l'initiation sera évidente.

En effet, la jeune héroïne, Lila, ne traverse pas d'épreuve à proprement parler dans cet album. Elle n'est pas exclue volontairement d'un groupe social au début de l'histoire. C'est elle-même qui décide de s'exclure, très certainement à cause de son mal-être. A la fin, elle n'appartient pas non plus à un nouveau groupe social. En revanche, elle semble être acceptée à nouveau dans son « groupe familial ». Même si celui-ci n'est composé que de son père et elle-même, désormais.

Des éléments d'un voyage initiatique se retrouvent cependant dans cet album. D'une part, le personnage évolue entre le début et la fin de l'histoire. Lila n'est plus la même petite fille, elle semble grandir tout au long des pages de l'album.

D'autre part, tout comme dans un récit initiatique, Lila vit des événements, qui ne peuvent pas être qualifiés d'épreuves comme nous l'avons dit plus haut mais qui vont lui permettre cependant d'évoluer et changer sa situation de départ.

Yakouba.

- *Yakouba*, Thierry Dedieu, Seuil jeunesse, 1999

Analyse

Début de l'histoire	Fin de l'histoire
Yakouba vit avec les autres personnes de sa tribu. Il appartient à un clan. Il se prépare à partir pour son rite d'initiation	Yakouba n'a pas réussi l'épreuve d'initiation qui lui aurait permis de devenir guerrier. Il devient donc berger et est donc exclu du

afin de changer de statut social. « Au cœur de l’Afrique, dans un petit village, on prépare un grand festin. C’est un jour de fête. On se maquille, on se pare. C’est un jour sacré. Les clans des adultes se rassemble et désigne les enfants en âge de devenir des guerriers. Pour Yakouba, c’est un grand jour. »	clan. « Au village, les hommes, son père, tous l’attendaient. Un grand silence accueillit Yakouba. Ses compagnons devinrent des guerriers respectés de tous. A Yakouba, on confia la garde du troupeau, un peu à l’écart du village ».
---	---

Résumé de l’histoire :

Yakouba est un jeune adolescent africain qui arrive à l’âge de devenir guerrier. On prépare une fête avant de le laisser partir faire ses épreuves : il doit affronter et tuer le lion afin de revenir grandir et d’accéder au grade d’adulte et de guerrier. S’il échoue, il deviendra gardien de troupeau. Le lion qu’il doit affronter est blessé. Que faire ? Lui laisser la vie sauve et être exclu du clan, ou le tuer mais ne pas respecter ses propres valeurs ?

Yakouba ou l’archétype du récit initiatique.

Dans cet album, nous pouvons retrouver tous les éléments d’un récit initiatique. En effet, le personnage principal, un jeune adolescent va devoir traverser une épreuve imposée par les membres plus âgés de son clan afin d’en revenir adulte avec un statut social changé.

Le départ du clan est caractérisé par une cérémonie au cours de laquelle tout est codifié. L’épreuve à laquelle Yakouba doit faire face est déterminée par les hommes du clan :

« Il faut affronter la preuve de ton courage, et seul, affronter le lion. ».

Yakouba est donc seul, face à l’épreuve qu’il doit accomplir. Ici, le rôle de passeur est joué par le second personnage important de l’album : le lion qu’il doit tuer. C’est lui qui va lui faire prendre conscience de l’importance de certaines valeurs et ainsi l’aider à évoluer. Cet album peut être perçu comme philosophique car il permet, d’une part, au héros de se poser des questions morales et, d’autre part, au lecteur de se les poser également. Les questions soulevées dans l’album sont les suivantes : qu’est-ce que le courage ? Est-il légitime d’ôter la

vie à un être vivant dans son propre intérêt ? Est-il plus important de conserver ses valeurs morales ou « entrer dans un cadre » imposé par la société ? La reconnaissance d'appartenance doit-elle prendre le dessus sur les valeurs défendues par chacun ?

Le rapport texte/image

Les illustrations de l'album sont toutes en noir et blanc. Elles sont en complémentarité avec le texte en ce qui concerne les éléments du récit. En revanche, le monologue du lion, moment clé du récit, n'apparaît pas dans les illustrations. Elles sont faites au fusain et donne une vision de l'Afrique stéréotypée. Nous pouvons nous demander si le choix du noir et du blanc ne pourrait-il pas refléter le choix de Yakouba ? Doit-il suivre sa conscience ou faire ce que le clan attend de lui et tuer le lion ? Il ne semble pas y avoir d'autres alternatives possibles, comme le noir et le blanc des illustrations.



2.La recherche sur la publication jeunesse en philosophie

Nous nous sommes rendues sur le site de librairie en ligne Amazon, dans lequel nous avons tapé la recherche suivante : « philosophie pour enfants », puis nous avons affiné la recherche pour ne garder que les « livres pour enfants ». Résultat prometteur de 123 ouvrages.

En réalité, il faudrait en compter beaucoup moins car dans ce nombre sont comprises les rééditions, tandis que d'autres ouvrages n'ont pas leur place dans ce corpus : ils y figurent par le hasard du moteur de recherche. En revanche, certaines collections ne sont pas présentes en entier. Nous avons donc finalement choisi, à partir des résultats obtenus dans cette recherche, de nous rendre sur les sites éditeurs pour avoir une meilleure idée de l'éventail réellement proposé sur le marché national.

Voici donc ce que nous avons trouvé dans la production éditoriale « jeunesse » :

- Les *Philo-fables* de Michel Piquemal, la collection Petits contes de sagesse chez Albin Michel
- La collection *Les petits albums de philosophie*, Autrement Jeunesse. 4 albums entre 2005 et 2012, à partir de 8 ans, mettent en scène une petite fille, Ninon, « qui aime se poser mille et une questions », qui permettent ensuite de lancer le débat.
- Les collections chez Nathan de 4 *Petits Philoz'idées* depuis 2008 (à partir de 3 ans), 12 *Philoz'enfants* depuis 2011 (à partir de 8 ans) et de 5 *Philoz'idées* depuis 2009 (à partir de 6 ans),.
- La collection *Les Goûters philo*, Milan : 43 albums thématiques édités entre octobre 2000 et septembre 2014 dans lesquels sont mis en confrontation deux idées contraires qui font titre (exemple : perdre son temps et prendre son temps)
- La collection *Chouette penser !*, Gallimard Jeunesse est composée de 35 livres adaptés aux préadolescents et aux adolescents. Le premier titre date de mars 2006, le dernier est du 15 mars 2015.
- Les éditions du Cheval vert livrent deux collections : la première est composée de 6 albums qui reprennent des morceaux choisis de la mythologie platonicienne, sans commentaire, sans

simplification, ni interprétation. La seconde, qui s'appelle *D'ailleurs*, puise son contenu dans l'ethnologie de telle sorte que « rien de ce qui est humain ne m'est étranger » (Térence). Je n'y ai trouvé qu'un titre pour le moment.

- *Philéas et Autobule*, un magazine belge d'initiation à la démarche philosophique destiné aux jeunes de 6 à 12 ans. On trouve sur le site des outils pédagogiques très complets (37 pages pour le dossier « Même pas peur ! » consulté), complètement utilisables en classe. On peut également consulter des numéros en ligne.

- La BD des P'tits philosophes, publiée chaque mois dans *Pomme d'Api* (pour les 3 – 7 ans). La fiche pédagogique est conçue par Jean-Charles Pettier, professeur de philosophie à l'ESPE de Créteil.

- Les 39 *Petits Platons* permettent de découvrir les « grands philosophes ». Pour le moment un seul *Tout petits Platons* à partir de 4 ans (2014), pour se demander « Pourquoi les choses ont-elles un nom ? », mais deux autres sont à paraître autour de préoccupations très enfantines : « Qu'est-ce qu'un doudou en temps que doudou ? » et « A quoi rêvent les papillons ? »...

La maison d'édition Les Petits Platons propose aussi des ateliers, que l'on peut voir filmés, sur sa chaîne Youtube, à l'adresse suivante : <http://www.youtube.com/user/lespetitsplatons>

Le nombre annoncé sur le site Amazon est donc finalement plutôt proche de celui auquel nous parvenons en mettant bout à bout les collections chaque mois plus riches.

Nous avons constaté que les premiers ouvrages thématiques semblent s'adresser aux enfants et à la famille, alors que par la suite, nous observons un glissement vers des thématiques plus scolaires et de l'ordre du « vivre ensemble » :

En effet, au début de la collection des Goûters Philo, se trouvent « Les Dieux et Dieu », « La vie et la mort » (2000) ... et progressivement les titres mentionnent des problématiques plus « scolaires » ou axées sur le vivre ensemble: *Le succès et l'échec*, *La parole et le silence* (2005), *Les droits et les devoirs*, *Moi et les autres* (2008), *Croire et savoir* (2010), *La dictature et la démocratie* (2012)... Le site des Goûters Philo s'adresse d'ailleurs directement aux enseignants.

Du côté des publications de Catherine Dolto, on passe des préoccupations intimes de l'enfant en début de collection en 1998 (liées à l'agrandissement de la fratrie, à l'hygiène, aux

« bobos ») à une problématique plus centrée sur l'enfant dans sa vie sociale: *J'ai deux pays dans mon cœur* (2007), *La maternelle* (2008), *Des amis de toutes les couleurs* (2009), *Vivre avec un handicap* (2008).

3. Extraits de *La philosophie pour les enfants, Rapport de l'UNESCO : Division de la philosophie et de l'éthique, Paris, 1999* :

Au-delà de toute participation d'ordre médiatique à une nouvelle vogue, l'intérêt de la philosophie pour les enfants entre dans les préoccupations de la lutte contre la violence, d'une éducation visant l'éradication de la pauvreté et le développement durable ; le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre les manipulations de tout ordre et les prépare à prendre en main leur propre destin.

4. Les recommandations de l'Unesco, rapport d'experts, 1999 :

A l'issue des travaux, les participants ont adopté les recommandations suivantes :

Nous reconnaissons et attestons l'importance de la philosophie pour la démocratie.

La manière dont la philosophie devrait être intégrée dans l'enseignement dépend des différentes cultures, des différents systèmes éducatifs et des choix pédagogiques personnels.

Nous recommandons :

- 1) de rechercher et rassembler l'information sur les groupes et projets d'initiation des enfants à des activités philosophiques existant dans différents pays ;
- 2) de rassembler ces éléments afin de les faire connaître et de favoriser l'analyse philosophique et pédagogique de ces expériences ;
- 3) **de développer des activités philosophiques avec les enfants dès l'école primaire** et de solliciter des colloques permettant des confrontations d'expériences et une réflexion philosophique à leur propos ;
- 4) d'encourager la présence, le développement et l'extension de la philosophie dans les programmes de l'enseignement secondaire ;
- 5) **de promouvoir la formation philosophique des enseignants des écoles primaires** et secondaires.

La philosophie pour les enfants, Rapport de l'UNESCO : Division de la philosophie et de l'éthique, Paris, 1999

5. Le cadre institutionnel pour la pratique du débat-philo : les compétences travaillées, en fonction du cycle

Le B.O. de 2008 et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture donnent un cadre institutionnel à la pratique du débat philo. En effet, ce dernier, s'avère particulièrement intéressant pour développer les compétences suivantes :

Au cycle 1 :

• **Maîtrise de la langue française :**

- *comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente*
- formuler , en se faisant comprendre, une description ou une questionnement
- raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur
- *prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer un point de vue* (B.O. pages 12-13)

• **Devenir élève :**

- respecter les autres et respecter les règles de la vie commune
- *écouter...*
- éprouver de la confiance en soi ; contrôler ses émotions

Au cycle 2:

L'élève est capable de s'exprimer à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié voir BO p 17 : Les prises de parole sont de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication.

A la fin du palier 1 :

• **Compétence 1**

- *s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire adapté*

• **Compétence 6**

- respecter les autres et les règles de la vie collective

- appliquer les codes de politesse dans ses relations avec ses camarades, avec les adultes à l'école

- *participer à un échange verbal en respectant les règles de la communication*

- **Compétence 7**

- écouter pour comprendre

- *échanger, questionner, justifier un point de vue*

Au cycle 3,

A la fin du palier 2 :

- **Compétence 1**

- s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis

- prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté

- répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit

- **Compétence 6**

- respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons

- *prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue.*

- **Compétence 7**

-Soutenir une attention prolongée.

6. Objectifs et traces élèves pour chaque séance en CP-CE1

Objectifs généraux

Comme cela a été mentionné, les finalités ont été pour chaque séance de comprendre un texte lu par l'enseignant, de se souvenir de la trame du récit, et, si possible, d'un maximum d'informations pour pouvoir raconter l'histoire avec ses propres mots.

Les élèves devaient repérer :

- les différents personnages et leur rôle dans l'histoire.

- l'évolution du personnage principal entre le début et la fin de l'histoire.

- les différents moments et leurs caractéristiques : équilibre, déséquilibre, à chercher dans l'image et dans le texte : situation initiale, moment de rupture, errance/voyage initiatique, situation finale.

Ils étaient invités à participer à une discussion visant à décider si le héros avait grandi, en justifiant leur réponse.

7. Objectifs de chaque séance par rapport aux spécificités des albums

Puisque chaque album est spécifique, et qu'il nécessite un angle d'accroche particulier, voici les finalités détaillées de chaque séance, ou le descriptif des éventuelles traces auxquelles elles ont conduit :

Séance 1 : L'apprenti loup.

La lecture de l'album a été réalisée en deux temps : un premier temps simplement en lecture magistrale, pour poser les personnages et la trame de l'histoire, puis un deuxième temps en lecture d'images, pour approfondir le sens de l'histoire, observer le trait de caractère des personnages que le dessin ajoute au texte.

- Dans le cahier de brouillon, les élèves ont réalisé un écrit préparatoire (dessin) pour réfléchir en quoi cet apprenti loup avait l'air différent des loups rencontrés dans les histoires, et à quoi l'élève voyait toutefois que c'était un loup.
- Une trace écrite collective (affiche) a été réalisée dans la matinée avant la séance 2, reprenant le titre, le nom de l'auteur-illustrateur et des extraits marquants (images et textes) qui ont été votés par les élèves : personnages, situation initiale, moment de rupture, situation finale.

Séance 2: Une nuit, un chat

Les élèves ont été amenés à:

- remarquer la différence entre l'histoire lue et l'histoire « vue », (celle racontée par les images.)

- lire des images : comprendre comment les images ajoutent du sens et permettent une deuxième lecture de l'histoire. (vidéo-projection des images) et commencer à avoir une lecture symbolique des illustrations (contraste noir/blanc, lumière/obscurité, couleur rouge pour annoncer le danger...).

- A l'issue de la lecture magistrale et de la lecture avec les images, les élèves ont réalisé une trace écrite individuelle en trois parties début/milieu/fin sur une feuille en accordéon, délimitant 3 zones. Ils y ont dessiné et parfois écrit quelques mots.
- La trace écrite collective (affiche) a mis en évidence les personnages, (Groucho, les parents, le père, le rat, Kitty), le voyage initiatique dans lequel se manifestent le jeu (le plaisir et l'imprudence), la peur, et la malice ; et enfin les apprentissages de Groucho: d'une part, l'expérience remet en cause les croyances passées : « la nuit, tous les chats ne sont pas gris ». D'autre part, l'expérience révèle la capacité à savoir faire seul et réussir (décider et agir sur la zone de travaux).

Séance 3 : L'arbre sans fin

La lecture a été théâtralisée, pour maintenir l'attention des élèves malgré la longueur du texte, que j'avais choisi de lire en une seule fois, du fait du peu de temps dont nous disposions pour cette séance. Pendant la lecture, la vidéo-projection du livre numérisé a permis de mettre en image l'univers de cet auteur qui, soit invente des mots (les glousses, ou les moizelles, par exemple), soit les détourne et leur offre un usage particulier dans son texte (les miroirs).

- Trace écrite collective: affiche dont les éléments ont été sélectionnés, discutés et votés par la classe.
- Nous n'avons pas eu le temps d'une trace écrite individuelle sur cette séance étant donnée la longueur de la lecture, mais les élèves ont collé la photocopie miniature de la couverture, et écrit le titre, et le nom de l'auteur-illustrateur dans le cahier de littérature.

Séance 4 :

Débat : chacune des histoires lues en classe était-elle un récit initiatique ?

Discussion philosophique à partir de la question : « Qu'est-ce que grandir ? »