

UNIVERSITÉ D'ARTOIS

UFR de Lettres & Arts

Master 2 de littérature d'enfance et de jeunesse

Auteur : DEPREZ Simon

Soutenance : septembre 2017

Littérature de jeunesse

et discussion à visée philosophique (DVP)

sur le thème de la tolérance au cycle 3

Directeur de recherche : Isabelle de Peretti



Remerciements

Aux experts comme Michel Tozzi et aux chercheurs comme Edwige Chirouter pour avoir fourni le socle scientifique de cette recherche.

Mes remerciements vont également à l'Université d'Artois et à ma directrice de mémoire, Isabelle de Peretti, pour avoir officiellement accepté mon projet de recherche et pour y avoir contribué.

Remerciement à tous les auteurs de littérature de jeunesse qui offrent aux lecteurs des ouvrages permettant d'aborder des questions philosophiques.

Cette recherche est dédiée aux jeunes apprentis philosophes, futurs citoyens éclairés de demain.

Table des matières

Introduction.....	4
I) L'approche philosophique des textes.....	19
1) Le questionnement porté par les œuvres du corpus.....	19
2) La transposition didactique de l'approche philosophique des textes au cycle des consolidations (cycle 3).....	29
3) La mise en œuvre pragmatique.....	35
II) Les valeurs portées par les oeuvres.	46
1) Les valeurs citoyennes.....	46
2) Les autres valeurs morales.....	56
3) Les questions philosophiques éthiques.....	63
III) Des œuvres à significations profondes.....	74
1) Les questions politiques.....	74
2) Les questions philosophiques esthétiques.....	79
3) Les questions philosophiques épistémologiques et métaphysiques.....	85
Conclusion	92
Bibliographie.....	94

Les stigmatisations, les préjugés, les stéréotypes et les discriminations démontrent qu'une éducation à la tolérance est nécessaire pour coexister pacifiquement¹. Grâce à la littérature de jeunesse, des discussions à visée philosophique sur le thème de la tolérance peuvent être amorcées avec les jeunes lecteurs.

Selon Edwige Chirouter², maître de conférences à l'Université de Nantes, expert UNESCO et docteur en sciences de l'éducation, philosopher avec les enfants à partir de la lecture de récits est possible et très pertinent. En effet, dans la mesure où l'enfant voit le monde sous le prisme de la pensée magique, il a un « consentement euphorique à la fiction » (Vincent Jouve³) et une curiosité naturelle sans autocensure. De surcroît, la fiction instaure une bonne distance entre l'expérience personnelle et le concept. Le lecteur saisit la portée philosophique du texte quand la pensée du texte chemine dans sa réflexion. Le détour par l'imaginaire permet un cheminement de la pensée, une initiation. Pour Paul Ricoeur⁴, les lecteurs appréhendent le réel par la fiction littéraire, qui leur permet de vivre par procuration des expériences qui viendront nourrir le réel. Certains livres de jeunesse de qualité donnent donc à penser, ils suscitent la réflexion tout en offrant aux jeunes lecteurs un support plaisant qui développe une motivation intrinsèque. « Les albums et livres pour enfants peuvent être le point de départ de réflexions portant sur tous les grands thèmes de la " philosophie " : la connaissance, la pensée, le sens de la vie et de la mort, le langage et la communication, l'identité, le rapport à l'autre ... »⁵.

1 S. Manon, « La tolérance », *Philolog*, cours de philosophie, 29 septembre 2007. [En ligne]. (Site consulté le 12 février 2017). <URL: <http://www.philolog.fr/la-tolerance/> [12 février 2017].

2 E. Chirouter, « La jeunesse aime-t-elle les formes brèves ? L'enfant, la littérature et la philosophie », *Publije*, juin 2011, ISSN 2108-7121, p. 2. [En ligne]. (Site consulté le 12 février 2017).

<URL: <http://ressources.univ-lemans.fr/AccesLibre/PRN/publije/Vol2/pdf/2.B2.CHIROUTER.publije2.OK.pdf>.

3 V. Jouve, *La lecture*, Paris, Hachette, 1993, p. 87., 106 pages.

4 P. Ricoeur, *Temps et récit 2*, Paris, éd. du Seuil, 1984, p. 15., 298 pages.

5 M. Carton et C. Dumas, « La philosophie dans les livres et albums pour enfants », *Pratiques philosophiques*, 22 mai 2001. [En ligne]. (Site consulté le 12 février 2017).

<URL: <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib04.htm>.

Depuis 20 ans, une réflexion sur la philosophie à l'école se développe, abordant les grands problèmes de l'existence et de la société. Le droit à la philosophie s'inscrirait dans le cadre des droits à la liberté d'opinion, d'expression et de pensée reconnue à l'enfant (articles 12, 13, et 14 de la CDE⁶). Le précurseur de la pratique de la philosophie avec les enfants est l'américain Matthew Lipman. Il a créé un programme de philosophie pour les enfants basé sur une série de romans, adaptée à chaque âge, servant de point de départ à des discussions philosophiques où la classe devient une communauté de recherche⁷. Pour Michel Tozzi⁸, l'apprentissage de la didactique du philosophe de Lipman développe la logique transdisciplinaire. Elle favorise des capacités de conceptualisation, de problématisation, et d'argumentation.

À l'heure actuelle, le marché de l'édition de jeunesse a multiplié son offre, la philosophie pour les enfants est presque devenue à la mode. Albums, recueils, poésies, contes, manuels sont disponibles pour semer dans l'esprit des jeunes pousses une réflexion philosophique (Goûters philo, Chouette ! Penser, Philo fables de Michel Piquemal). Évidemment, la philosophie, en tant que discipline scolaire, est au programme du lycée, en classe de terminale. Pourtant, en France, depuis une vingtaine d'années, des colloques (Rennes 2002⁹, Balaruc 2003¹⁰) témoignent d'une reconnaissance de ces pratiques philosophiques à l'école. Que préconisent les instructions officielles à ce sujet ?

6 *Convention Internationale des Droits de l'Enfant*, ONU, 1989, texte intégral, p. 5. [En ligne]. (Site consulté le 14 juillet 2017). <URL:<http://www.humanium.org/fr/wp-content/uploads/convention-internationale-relative-aux-droits-de-l-enfant-integral.pdf>.

7 F. Galichet, *Pratiquer la philosophie à l'école*, 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège, éd. Nathan, 2004, p. 2., 99 pages.

8 M. Tozzi, interview de JP. Bianchi, « Philosophe avec les enfants, quels compétences ? », CRDP Versailles, 2005. [En ligne]. (Site consulté le 12 février 2017).

<URL: <http://www.bing.com/videos/search?q=michel+tozzi&&view=detail&mid=564F4341B00FCE4905B7564F4341B00FCE4905B7&FORM=VRDGAR>.

9 A. Berestetsky, directeur de la Fondation 93 ; O. Brenifier, docteur en philosophie, directeur de collection ; JF. Chazerans, professeur de philosophie, CRDP de Poitiers ; M. Tozzi, professeur des universités (Montpellier). Colloque de philosophie « Quelles nouvelles pratiques philosophiques dans l'école et dans la cité ? Pour quels nouveaux publics ? », *Pratiques philosophiques*, 22-23 mai 2002, Rennes, CRDP de Bretagne. [En ligne]. (Site consulté le 12 février 2017).

<URL: <http://pratiquesphilo.free.fr/Infos/colphilo.htm>.

10 M. Tozzi, « Discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ? » *Diotime l'Agora*, Balaruc, mars 2003, Crdp Languedoc-Roussillon. [En ligne]. (Site consulté le 12 février 2017). <URL: <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib104.htm>.

Les programmes de l'Éducation nationale de 2002 introduisent la littérature de jeunesse comme une discipline majeure au cycle 3. En effet, le volume horaire est de 4h30 à 5h30 hebdomadaires. De plus, les instructions officielles incitent aux débats réflexifs, une demi-heure de débat réglé par semaine est alors inscrite dans l'emploi du temps¹¹. Plusieurs types de débats sont proposés. Tout d'abord le débat d'idées ou débat philosophique, littéraire et artistique. Ensuite, le débat au service des apprentissages dans les disciplines ou la controverse scientifique. Et pour finir, le conseil de vie de classe¹².

Au cours des débats littéraires, l'ouvrage « crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés »¹³. Selon le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, la discussion à visée philosophique¹⁴, est un débat réglé, un oral réflexif qui permet aux élèves de se décentrer et de discuter de questions universelles traitant de la condition humaine. Elle diffère du conseil de vie de classe ou de l'espace de parole. Les objectifs concernent l'examen des opinions, la mise à jour d'un problème, l'argumentation, la conceptualisation. Les étapes indispensables sont l'exploration, la confrontation et la structuration des idées. L'enseignant a un rôle d'étayage, de reformulation, de récapitulation et de synthèse.

Avec les programmes de 2002, un travail sur le sens des œuvres doit donc aboutir à l'élaboration de jugements philosophiques.

11 *Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire*, Ministère de l'éducation nationale, Paris, B.O. hors série n°1, 14 février 2002.

12 M. Dubois-Vogt, *Le débat réglé au cycle 3*, animation pédagogique, CPC Quimper 8, 2005-2006, p. 5. [En ligne]. (Site consulté le 13 février 2017). <URL:<http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/ledebatregle.pdf>.

13 *La littérature à l'école, liste de référence cycle 3*, Ministère de l'éducation nationale, jeunesse vie associative, MENJVA/DGESCO, 2013. [En ligne]. (Site consulté le 27 février 2017). <URL:http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/80/9/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_3_2013_238809.pdf.

14 *La discussion à visée philosophique ou oral réflexif*, Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. [En ligne]. (Site consulté le 21 février 2017). <URL:http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf.

Par la suite, avec les programmes du 19 juin 2008¹⁵, l'acculturation devient l'enjeu majeur. Le but est de donner à chaque élève un répertoire de référence, puisé dans les œuvres patrimoniales et la littérature de jeunesse. L'objectif de ces lectures cursives est de développer le plaisir de lire, l'autonomie des élèves et l'appétence à la découverte de genres littéraires variés. Des comptes rendus de lecture, des échanges, des mises en réseau sont préconisés. « Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent, ou au contraire, les rendent impossibles »¹⁶.

Concernant l'instruction civique et morale, les 30 minutes de débats réglés sont supprimées. Cependant, dans le cadre du pilier 1 du socle commun¹⁷, traitant de la maîtrise de la langue française, l'enseignant est invité à développer chez l'élève la capacité à utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux le comprendre. L'élève doit être capable de prendre part à un dialogue, de prendre la parole devant les autres, d'écouter autrui, de formuler et de justifier un point de vue. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une discussion à visée philosophique, l'élève doit aussi être capable de participer à un débat en respectant les tours de parole et les règles de politesse.

Les programmes de 2015 marquent une étape importante et renouent avec certaines orientations prises dans les programmes de 2002. La lecture de textes de littérature de jeunesse et de littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre) doit conduire les élèves à affiner leur pensée¹⁸. De plus, l'institution scolaire a reconnu explicitement l'intérêt des DVP à partir de livres ou d'albums de jeunesse. Par conséquent, le site Eduscol¹⁹ propose des ressources « clés en main ».

15 « Cycle des approfondissements, programme du CE2, du CM1 et du CM2 », Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, BO hors série n°3, 19 juin 2008.

16 *Ibid.*

17 « Articulation des programmes d'enseignement de l'école primaire (BO hors série n°3, 19 juin 2008. BO n°1, 5 janvier 2012) avec le Socle commun de connaissances et de compétences (décret n°2006-830, 11 juillet 2006) », Cycle des approfondissements - Programmes du CE2, du CM1 et du CM2. ISFEC LaSalle Mounier, avril 2012. [En ligne]. (Site consulté le 20 février 2017). <URL: http://sitecoles.formiris.org/userfiles/files/sitecoles_2325_3.pdf.

18 *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*, Ministère de l'éducation nationale. B.O. spécial n°11, 26 novembre 2015.

19 *Informier et accompagner les professionnels de l'éducation*, Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction générale de l'enseignement

Par exemple, à partir de l'album *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*²⁰ de Didier Jean et Zad, une discussion philosophique peut-être amorcée sur le thème du racisme et de la résistance. D'autres fiches sont disponibles, comme par exemple la discussion à visée philosophique sur le thème de la différence et des préjugés à partir de l'album *Jean de la Lune* de Tomi Ungerer²¹. Mais encore, une discussion à visée philosophique à partir de l'album *Rose Bonbon* d'Adela Turin²² sur le thème de l'égalité entre les filles et les garçons.

Ainsi, l'intérêt de la médiation littéraire pour amorcer une discussion à visée philosophique est donc clairement reconnu et approuvé par l'institution scolaire. Les discussions à visée philosophique sur les droits et les devoirs, sur l'égalité de tous devant la loi, sur les valeurs et les normes, sur la tolérance et la moquerie sont préconisées officiellement dans le domaine de l'enseignement moral et civique²³ et l'appropriation de savoirs littéraires est jugé plus que nécessaire à cet enseignement.

En décembre 2016, le Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche définit l'esprit critique comme « le fil rouge des enseignements et finalité majeure de l'école »²⁴. Dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation²⁵, une compétence mentionne que l'enseignant doit « aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres ». L'esprit critique n'est pas un esprit de critique, il se distingue aussi de la naïveté et de la crédulité, c'est la capacité à évaluer la

scolaire. [En ligne]. (Site consulté le 24 février 2017). <URL:<http://eduscol.education.fr/>.

20 D. Jean, Zad, *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*, Syros Jeunesse & Amnesty international, 2003. ISBN : 9782748506402, 32 pages.

21 T. Ungerer, *Jean de la Lune*, école des loisirs, 1981, ISBN-10: 2211079431, 36 pages.

22 A. Turin, *Rose Bonbon*, Actes Sud junior, 2008. ISBN : 2-7427-2207-6, 40 pages.

23 *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*, op. cit.

24 « À l'école de l'esprit critique », Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, décembre 2016. [En ligne]. (Site consulté le 14 mars 2017). <URL: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2016/31/3/a_1_ecole_de_1_esprit_critique_680313.pdf.

25 « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, NOR : MENE1315928A, arrêté du 1-7-2013 - J.O. Du 18-7-2013, MEN - DGESCO A3-3. [En ligne]. (Site consulté le 14 mars 2017). <URL: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066.

« légitimité rationnelle »²⁶ ou la valeur d'une affirmation, d'un jugement. Le jeune lecteur doit être capable de mettre à distance ce qu'il lit et ce qu'il pense. Cette prise de recul permet plus d'objectivité. En outre, le doute doit être compris comme « une démarche réfléchie, volontaire, méthodique »²⁷.

Quel est le point de vue des chercheurs et des pédagogues au sujet des débats interprétatifs et des discussions à visée philosophique ?

La notion de débat apparaît dès les années 1970, dans le but de donner plus de place à la parole de l'élève. En effet, l'enseignant n'est plus considéré comme l'unique détenteur du savoir, celui-ci se construit aussi dans l'interaction des échanges verbaux en classe (conflit socio-cognitif). Le débat a contribué à l'essor de l'éducation à la philosophie à l'école primaire²⁸. Il révèle la pluralité des réceptions singulières des textes. Par ailleurs, selon Cassandra Potier- Watkins²⁹, les débats, les dialogues en classe, les situations où les élèves doivent parler et argumenter stimulent et améliorent les apprentissages.

Ana Dias-Chiaruttini considère que, « le débat interprétatif est un genre de discours métatextuel révélant certains apprentissages discursifs et lecturaux »³⁰. C'est un discours produit sur un texte lu, un va-et-vient entre le texte et les lecteurs. Les élèves mutualisent leur lecture, discutent, argumentent et modifient parfois leur première impression.

Concernant la mise en oeuvre du débat interprétatif, M-Dubois³¹, conseillère pédagogique propose d'abord une réflexion individuelle à des questions ou des affirmations faisant suite à la lecture. Puis, par groupe de 3 ou 4, les élèves sont

26 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche « À l'école de l'esprit critique », *op. cit.* p. 2.

27 *Ibid.* p. 2.

28 A. Dias-Chiaruttini, « Le débat interprétatif : un genre disciplinaire. Apports et limites d'un « outil » d'analyse de l'évolution d'une discipline scolaire », *Linguarum Arena*, n° 5, 2014, p. 9-20. [En ligne]. (Site consulté le 16 février 2017). <URL: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12924.pdf>.

29 C. Potier-Watkins, « Fonder la pédagogie sur des preuves, non sur des intuitions : les données des sciences cognitives peuvent-elles être mises au service de l'école ? Peut-on parler de neuro-éducation ? », 11 novembre 2016, ESENER, [En ligne]. (Site consulté le 2 août 2017). <URL: www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/.../index.html.

30 *Ibid.*, p. 9-20.

31 M. Dubois-Vogt, *op. cit.* p. 5.

invités à échanger autour de ces questions ou affirmations. Enfin, une synthèse collective permet de faire le point sur ce que les élèves ont mémorisés, ce qu'ils ont compris, sur la morale et ce qui a engagé un débat. Le débat d'interprétation permet de mettre « à jour les ambiguïtés du texte et de confronter les interprétations divergentes qu'elles suscitent. Le recours à l'œuvre reste le critère du travail d'interprétation »³². L'objectif est de passer d'une lecture « subjective, à une lecture plus distanciée et objectivée »³³. Il s'agit par exemple de donner une interprétation sur ce qui résiste dans le récit, de décoder l'implicite, de faire des inférences, d'avoir une approche des différents points de vue, de donner son avis sur une fin ouverte. Les élèves mutualisent leur lecture de l'oeuvre.

Dans un ouvrage qui nous invite à suivre une expérience de lecture de *La Petite Sirène*³⁴ menée par l'équipe « littérature et enseignement » à l'I.N.R.P. de 2004 à 2006, Évelyne Thoizet-Loiseau confronte, à partir de réactions de lecteurs d'âges et niveaux différents, trois lectures successives d'un conte. Sa recherche montre que la première lecture du conte met au jour les éléments constitutifs du récit (espace-temps symboliques, typologie des personnages, péripéties de l'action), une « lecture de compréhension » selon Paul Ricoeur. La seconde lecture met l'accent sur le narrateur, la façon de raconter, elle permet de repérer l'enchâssement des voix du récit. La troisième lecture se met en quête du sens caché du texte.

Selon Aldo Gennaï³⁵, « le débat interprétatif permet aux élèves d'éprouver la polysémie fondamentale des œuvres littéraires et le rôle actif du lecteur dans la construction du sens ».

Pour Michel Tozzi et Elisabeth Bussienne (2004)³⁶ « le débat littéraire s'intéresse aux

32 *Littérature cycle des approfondissement cycle 3, op. cit.* p. 8.

33 A. Gennaï, *Le débat interprétatif*, université de Montpellier, Banque de séquences didactiques, Enseigner la littérature au cycle 3 (La Belle et le Bête), Montpellier, éd. Réseau-Canopé, septembre 2016. [En ligne]. (Site consulté le 16 février 2017). <URL:https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bl0c=886107.

34 É. Thoizet-Loiseau, *Lire « La Petite Sirène » d'Andersen : interroger la littérature autrement*, sous la direction de Danielle Dubois-Marcoïn, I.N.R.P. 2008, p. 2-3. [En ligne]. (Site consulté le 16 février 2017). <URL:file:///C:/Users/extas/Downloads/Lire%20la%20petite%20sirene1.pdf.

35 A. Gennaï, *Le débat interprétatif, op. cit.*

36 E. Chirouter, « Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. », *Revue des sciences de l'éducation* 391 (2013): p. 91–117. [En ligne]. (Site consulté le 19 mars 2017). <URL:file:///C:/Users/extas/Downloads/1024534ar.pdf.

interprétations que soulèvent les implicites du récit et sur les impressions sensibles du lecteur » (les émotions ressenties à la lecture) ».

La discussion à visée philosophique (DVP) poursuit un but complémentaire. En effet, au-delà de la compréhension et de l'interprétation d'un texte, il s'agit d'aborder les questions universelles évoquées dans et par le texte. Les participants s'interrogent et se questionnent sur des enjeux existentiels. La discussion à visée philosophique n'aboutit pas à une vérité, la pensée se construit ensemble et l'échange entre pairs permet son approfondissement. Michel Tozzi considère que, « l'intérêt de la DVP est d'articuler par une activité langagière, un processus de socialisation démocratique, fondé sur une éthique communicationnelle de la personne, avec l'apprentissage d'une pensée réflexive, qui favorise l'élaboration identitaire de sujets en construction »³⁷.

Grâce à la DVP, les élèves vont développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être. En effet, les reformulateurs, synthétiseurs (secrétaire de séance) vont développer des compétences fines (écouter sans sélectionner les opinions, prendre des notes, faire des synthèses) et des capacités cognitives importantes (Michel Tozzi)³⁸. La DVP donne du sens aux apprentissages et développe la motivation intrinsèque des élèves. En outre, elle développe la culture de la question, elle place les élèves en posture de recherche et instaure un rapport au savoir positif³⁹.

Pour Michel Tozzi et Élisabeth Bussienne⁴⁰ « le débat philosophique permet de dégager les concepts à l'oeuvre dans l'histoire [...] ou d'en soulever de façon explicite les enjeux éthiques. L'histoire devient alors le support d'une discussion philosophique quand l'objectif clef de la séance est de tenter de définir un concept ».

Les textes de littérature de jeunesse ne sont pas indispensables à la DVP, mais ils peuvent servir de levier, de tremplin pour faciliter l'accès des élèves à

37 M. Tozzi, Les pratiques de discussion à visée philosophique à l'école primaire et au collège, enjeux et spécificités, *Cahiers pédagogiques*, n°432, dossier « La philo en question », février 2003. [En ligne]. (Site consulté le 20 février 2017). <URL: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-pratiques-de-discussion-a-visee-philosophiqueA-l-ecole-primaire-et-au-college-enjeux-et-specificites>.

38 M. Tozzi, « Philosopher avec les enfants, quelles compétences ? », *op. cit.*

39 *Ibid.*

40 E. Chirouter, « Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. » *op. cit.*, p. 101.

l'apprentissage du philosophe. En effet, la DVP commence « par une question soulevée par le texte »⁴¹. Selon Edwige Chirouter, la médiation littéraire s'avère opportune pour aborder des questions délicates. La littérature permet un processus d'identification aux personnages, le récit « incarne la problématique [...] on peut aborder la question de façon sereine et plurielle »⁴². Par ailleurs, pour Michel Tozzi, les points essentiels de divergence des pratiques de DVP concernent le guidage de l'enseignant et les objectifs poursuivis (développement de la langue, éducation à la démocratie, philosophie). Confronter les élèves à la pensée des textes de littérature de jeunesse spécifiques est « une manière d'introduire de l'altérité »⁴³.

Quels critères de sélection choisir pour les œuvres du corpus ? En suivant les recommandations des chercheurs, les ouvrages sélectionnés pour le corpus d'étude possèdent tous une signification profonde⁴⁴, un pouvoir déclencheur pour le questionnement philosophique. Ils n'ignorent pas « les conflits intérieurs profonds, les pulsions primitives et les émotions violentes pour mieux les affronter »⁴⁵ et les dépasser. Cette sélection d'ouvrages pertinents est essentielle « pour mieux figurer les enjeux de la discussion philosophique »⁴⁶.

Partant des travaux existants et d'une bibliographie sélective du centre national de la littérature pour la jeunesse⁴⁷, ma recherche s'appuie sur une entrée

41 M. Tozzi, Les pratiques de discussion à visée philosophique à l'école primaire et au collège, enjeux et spécificités, *op. cit.*

42 E. Chirouter, « Parler de la mort à travers la littérature de jeunesse », l'école des loisirs, 11 avril 2014. [En ligne]. (Site consulté le 20 février 2017). <URL: <https://www.youtube.com/watch?v=7bclvEeiy4s>.

43 M. Tozzi, « Quels points de convergence entre les diverses pratiques de la Discussion à Visée Philosophique avec les enfants? », interview par JP Bianchi, CRDP de Versailles, 2005. [En ligne]. (Site consulté le 20 février 2017). <URL: http://www.dailymotion.com/video/x5ytdd_michel-tozzi-philosophe-avec-les-e_webcam.

44 B. Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, 1976, R. Laffont pour la traduction française, Paris, Pocket, ISBN : 978-2-266-09578-5, p. 16., 476 pages.

45 *Ibid.* p. 16.

46 M. Tonolo, « Aborder l'EMC et les valeurs républicaines par la discussion à visée philosophique », professeur de philosophie, ESPE de Chambéry/Université Grenoble-Alpes, p. 2-3. [En ligne]. (Site consulté le 24 février 2017).

<URL: http://www.acgrenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/valeurs_republique/emc_valeurs_republique_tonolo.pdf.

47 Bibliothèque nationale de France, centre national de la littérature pour la jeunesse « La tolérance à travers quelques ouvrages pour la jeunesse », bibliographie sélective. [En ligne]. (Site consulté le 24 février 2017). <URL:

http://www.lireetfairelire.org/sites/default/files/tolerance_selection_bnf-la_joie_mars_2015.pdf.

philosophique thématique, celle de la tolérance, à travers le prisme d'un corpus d'ouvrages pour les élèves de cycle 3. Évidemment, la clarification et la discussion du concept de tolérance sont indispensables à l'avancée de la réflexion.

La tolérance est définie comme l'« état d'esprit de quelqu'un ouvert à autrui et admettant des manières de penser et d'agir différentes des siennes »⁴⁸. En 1996, l'assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies (ONU) a déclaré le 16 novembre comme journée internationale de la tolérance. Le but est de promouvoir le respect et la compréhension, la tolérance étant un fondement de la paix civile et mondiale. « L'éducation à la tolérance doit viser à contrecarrer les influences qui conduisent à la peur et à l'exclusion de l'autre et doit aider les jeunes à développer leur capacité d'exercer un jugement autonome, de mener une réflexion critique et de raisonner en termes éthiques »⁴⁹.

La tolérance implique donc une attitude exigeante envers soi-même, une discipline de vie, une « ascèse personnelle »⁵⁰. Elle est un combat pour le respect des droits fondamentaux. L'étude des œuvres du corpus, agrémentée d'une discussion à visée philosophique, a pour objectif principal de faire participer les jeunes lecteurs à une humanité « plus inclusive, plus pacifique et plus prospère »⁵¹.

J'ai choisi de restreindre le corpus afin d'approfondir ma réflexion. Ce corpus découle d'un choix scientifique, les textes ont été rigoureusement sélectionnés. Tout d'abord ces livres sont captivants pour les jeunes lecteurs car ils utilisent le plaisir du récit. En effet, grâce à la trame narrative et à ses personnages, le processus d'identification des récepteurs est facilité. De plus, il s'agit de cinq romans et un album adaptés aux lecteurs autonomes de cycle 3 (enfants de 9 à 12 ans). Par

48 Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), « Tolérance ». [En ligne]. (Site consulté le 10 mars 2017). <URL: <http://www.cnrtl.fr/definition/tolerance>.

49 Nations Unies, « Journée internationale de la tolérance, promouvoir la tolérance ». [En ligne]. (Site consulté le 10 mars 2017). <URL: <http://www.un.org/fr/events/tolerance/day/background.shtml>.

50 S. Manon, « La tolérance », *Philolog*, art. cit.

51 I. Bokova, directrice générale de l'UNESCO, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, « Journée internationale pour la tolérance ».

[En ligne]. (Site consulté le 10 mars 2017). <URL: <http://www.unesco.org/new/fr/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-day-for-tolerance/>.

ailleurs, ces livres sont tous assez récents (de 2008 à 2014), ainsi mes propositions de mises en œuvre dans les classes pourront compléter les ressources des professionnels de l'éducation et bénéficier aux élèves.

De surcroît, les auteurs sont reconnus par l'institution scolaire, ils figurent pour la majorité sur la liste officielle des œuvres destinées au cycle 3 concernant d'autres ouvrages⁵². Les maisons d'édition diffèrent pour chaque livre ainsi que les angles d'attaque du concept de tolérance. Les auteurs des œuvres du corpus ne sont pas des philosophes, au sens académique du terme, mais le lecteur peut entrer en dialogue avec eux car ils s'interrogent sincèrement. Lire philosophiquement un texte requiert une attention particulière, qui sera explicitée au cours de l'argumentation de ce mémoire de recherche.

En outre, dans ces romans et albums, les questions de pauvreté, d'exil, de discriminations sont mis en mots et en images. Ces ouvrages sont le reflet d'une société qui questionne ses valeurs et peine à s'adresser par l'intermédiaire des livres à des enfants qui rencontrent le réel (exemple : *les Vitalabri*, une famille à la rue cherchant un endroit pour vivre). De plus, ces textes ne sont pas moralistes de façon caricaturale, ils incitent subtilement à la réflexion sur des questions d'actualité telles que la pauvreté, le problème de l'immigration clandestine, de l'intégration des personnes handicapées, de la critique du pouvoir politique et de la morale traditionnelle.

Par ailleurs, ces œuvres denses laissent place à l'implicite, faisant appel à la réflexion personnelle. Les ouvrages dialoguent les uns avec les autres permettant ainsi un croisement des analyses. Ils laissent place à l'interprétation et au débat. En définitive, l'intérêt de ce corpus est qu'il permet aux jeunes lecteurs d'entrer dans une diversité de questionnement philosophiques⁵³, des questions politiques, éthiques,

52 *La littérature à l'école, liste de référence cycle 3*, Ministère de l'éducation nationale, jeunesse vie associative, MENJVA/DGESCO, 2013. [En ligne]. (Site consulté le 27 février 2017). <URL: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/80/9/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_3_2013_238809.pdf.

53 N. Turnbull, *Tout savoir sur la philosophie*, Hong Kong, Le pré aux clercs, 1999, p. 22., ISBN : 2842280733, 192 pages.

épistémologiques et métaphysiques qui seront détaillées plus précisément dans la suite de cette recherche.

Dans un premier temps, je vais résumer brièvement les histoires relatées dans le corpus sélectionné.

Le premier ouvrage s'intitule *Les Vitalabri*⁵⁴. C'est l'histoire d'une famille en exil qui cherche une terre promise. Cette famille nomade est rejetée de tous et de partout, mais elle garde l'espoir, la musique et l'amour qui les unit. L'originalité de cette oeuvre réside dans une intrigue haletante qui tiendra les jeunes lecteurs en alerte jusqu'à la fin du livre. De plus, le cadre spatio-temporel est vague ce qui donne à ce roman un caractère singulier. En effet, l'histoire se trame « dans un pays lointain, ou proche, tout dépend de là où vous êtes vous même »⁵⁵. En outre, le cadre socio-économique dans lequel s'inscrivent les héros donne à ce roman une portée sociale.

Par ailleurs, les illustrations de Ronan Badel sont des aquarelles qui apportent un peu de douceur et de subtilité. De plus, abordant un sujet délicat, ce livre est teinté d'humour pour mieux questionner le lecteur et provoquer le débat. Cet effet comique permet de mettre entre les jeunes lecteurs et le récit fictionnel une distance qui protège. Les apprenants ont ainsi l'occasion d'appivoiser leurs peurs. L'auteur, Jean-Claude Grumberg est un homme de théâtre, le texte est donc truffé de dialogues teintés d'humour et d'interpellations du lecteur-spectateur. Ce style d'écriture donne du dynamisme et un côté interactif à cet ouvrage. Par ailleurs, le « happy end » procure une vision optimiste aux jeunes lecteurs.

Le deuxième roman, *La chauffeuse de bus*⁵⁶ de Vincent Cuvellier narre l'aventure de deux personnages que tout oppose en apparence mais qui vont apprendre à se connaître. En effet, une chauffeuse de bus au physique ingrat fait

54 J-C. Grumberg, *Les Vitalabri*, illustrateur : R. Badel, éd. Actes Sud Junior, 2014, 86 pages. ISBN : 978-2-330-03655-3.

55 *Ibid.* p. 10.

56 V. Cuvellier, *La chauffeuse de bus*, illustrateur : C. Hayat, éd. Rouergue, coll. Zig Zag, 2002, 91 pages. ISBN 2841563928.

l'objet de moquerie de la part des enfants. Un jeune garçon s'endort dans le bus et manque l'arrêt de l'école. Ils vont vivre ensemble une journée extraordinaire. Dans ce roman aussi, l'intrigue focalisera l'attention des jeunes lecteurs et le « happy end » apportera une vision optimiste. Le registre de langue est plutôt familier pour faciliter le processus d'identification des jeunes lecteurs. Les dialogues sont omniprésents pour rendre le texte plus vivant. Un rapport de complémentarité lie le texte et les images. Celles-ci sont insérées dans le texte, entremêlées. Les dessins apportent un discours supplémentaire, une visualisation des pensées des personnages et apportent une touche humoristique qui séduira les jeunes lecteurs.

L'œuvre suivante *Kenny & le dragon*⁵⁷, raconte une rencontre entre un petit lapin nommé Kenny, passionné de lecture, et un grand dragon appelé Grahame, sensible, poète et cultivé. Une amitié improbable se tisse entre les deux personnages, mais Kenny va devoir trouver une solution pour protéger son ami de la chasse au dragon lancée par les gens du village. Ce livre présente beaucoup de références au Moyen-Âge sans être pour autant un roman historique. L'influence médiévale se ressent dans le choix des personnages (dragon, roi, chevalier en armure, magicien), dans la matérialité du livre et dans la police utilisée pour le titre. L'auteur utilise la personnification, il représente les animaux sous les traits de personne et leur donne des comportements humains. Cette oeuvre s'apparente à un roman de fantasy. En effet, le récit se trame dans un univers imaginaire où la magie existe. Kenny, le héros a un but et des épreuves à surmonter qui vont lui permettre de grandir.

Puis *Quelqu'un*⁵⁸ de Nöstlinger Christine, retrace la vie d'un homme qui n'a pas de nom, pas d'attaches, pas de domicile. Au cœur de l'hiver, il trouve refuge chez une femme qui s'occupe de lui. Une histoire d'amour naît entre les deux personnages. L'auteur utilise un langage correct mais simple, clair et précis. De plus, ce livre contient beaucoup de descriptions, ce qui accentue la crédibilité de l'histoire. En effet, elles permettent de se représenter les personnages, les lieux et l'atmosphère. Le personnage principal est un adulte mais il transforme l'idée générale les

57 T. DiTerlizzi, *Kenny & le dragon*, traduction de l'anglais (États-Unis) par Florence Budon, éd. Pocket jeunesse, 2010, 152 pages. ISBN 2266195190.

58 C. Nöstlinger, *Quelqu'un*, illustrateur : Janosch, traduction de l'allemand par G. Catala, éd. La Joie de lire, 2011, 71 pages. ISBN 9782889080618.

concernant.

Ensuite, *Soudain dans la forêt profonde*⁵⁹ présente au lecteur un village déserté par les animaux, gangrené par les superstitions. Deux enfants vont chercher à percer le secret de ce village mystérieux. Ce livre est écrit comme un conte initiatique. Le cadre spatio-temporel est vague, l'intrigue haletante et la fin optimiste. Aucune illustration n'accompagne le texte, excepté sur la première page de couverture.

Enfin, pour clore cette présentation succincte, le dernier ouvrage du corpus est un album nommé *Les saltimbanques*⁶⁰ de Desplechin Marie. Cet album se compose d'une dizaine d'histoires brèves, des portraits de personnages mystérieux. Adrien, un jeune garçon, va rencontrer ces artistes, découvrir l'amitié et l'amour. Dans cette œuvre littéraire, l'interdépendance texte-image est prononcée. En effet, littérature et arts visuels se complètent. L'image, l'univers plastique donne un discours supplémentaire. La dimension visuelle apporte une autre voix du texte, une interprétation.

La recherche consiste à découvrir comment discuter à partir des oeuvres du corpus du problème des stéréotypes, des préjugés, des discriminations, des stigmatisations et des valeurs morales qu'ils mettent en scène.

En somme, en se basant sur l'étude du corpus et les lectures théoriques, l'essence de ce travail de recherche est de prouver en quoi la compréhension et l'interprétation des œuvres du corpus permettrait-elles d'amorcer une discussion à visée philosophique sur le thème de la tolérance au cycle 3 ?

Ainsi, j'aborderai cette problématique à travers le plan suivant : je réaliserai d'abord une approche philosophique des textes en expliquant à quelles questions cherchent à répondre les auteurs, quelles démarches didactique et pédagogique utiliser, et j'illustrerai mon propos par des mises en application. Puis, cette recherche

59 A. Oz, *Soudain dans la forêt profonde*, illustrateur : G. Hallensleben, traduction de l'hébreu par S. Cohen, Paris, éd. Gallimard Jeunesse, coll. Folio, 2008, 127 pages. ISBN 9782070355624.

60 M. Desplechin, *Les saltimbanques*, illustrateur : E. Houdart, Paris, éd. T. Magnier, 2011, 45 pages. ISBN 9782364740006.

se poursuivra par l'étude du potentiel démocratique de ses ouvrages, amenant à la DVP. En effet, ces œuvres développent l'esprit critique rationnel, elles ont une dimension éducative, elles contiennent des valeurs morales et permettent l'émergence de questions philosophiques éthiques. Enfin, pour approfondir encore la recherche, j'aborderai les questions politiques, les questions philosophiques épistémologiques et parfois même métaphysiques portées par ces œuvres.

Cet ordre d'exposition donne du sens à ce projet de recherche et débouche de l'analyse détaillée du corpus et de lectures théoriques. Il traite de l'ensemble du sujet dans toutes les grandes parties et répond à la problématique. Ainsi, nous allons maintenant aborder la première partie de ce mémoire de recherche qui vise à cerner l'essence de l'approche philosophique de textes littéraires.

I) L'approche philosophique des textes.

Cette partie relate, à travers l'étude du corpus et les lectures théoriques, l'approche philosophique des textes, la transposition didactique adéquate et la mise en œuvre pragmatique.

1) Le questionnement porté par les œuvres du corpus.

Qu'est-ce qu'une approche philosophique d'une œuvre littéraire ? Qu'est-ce que lire philosophiquement un texte ? Jean-Roch Loper apporte des précisions importantes qui font avancer la réflexion⁶¹. Selon lui, la philosophie trouve son origine dans le questionnement, dans l'interrogation, dans la volonté de trouver des réponses à des questions intrigantes (exemples : qu'est-ce que le bien ? Est-il juste de faire telle ou telle action ? Pourquoi ne doit-on pas faire ce qui est mal ?).

Michel Tozzi considère qu'une question philosophique répond à trois impératifs. Tout d'abord, la « forme interrogative rend plusieurs réponses crédibles »⁶². Ensuite, la question philosophique « interroge la raison à un niveau de généralité et d'universalité qui concerne tout homme »⁶³ et pour finir, elle s'exprime par une phrase.

Par ailleurs, l'intérêt de la lecture philosophique est qu'elle « permet d'entrer en dialogue [...] avec l'auteur [...], avoir l'opportunité de discuter rationnellement avec quelqu'un de la question qui nous interpelle [...] »⁶⁴. En effet, pour Michel Tozzi, il peut s'avérer judicieux de confronter les élèves à une pensée autre, en l'occurrence la pensée des textes de littérature de jeunesse⁶⁵. À savoir, la discussion entre pairs, entre l'élève et l'enseignant et entre l'élève et les textes est une manière d'introduire de

61 J-R. Loper, « Comment lire philosophiquement un texte », septembre 2007, université de Fribourg, Philosophie moderne et contemporaine. [En ligne]. (Site consulté le 5 mars 2017).
<URL: http://www.jrlauper.com/teach/docs/beginners/comment_lire.pdf.

62 M. Tozzi, *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*, éd. Chroniques sociales, 13 novembre 2002, coll. Savoir penser, p. 56., 215 pages. ISBN-10: 2850084751.

63 *Ibid.*

64 J-R. Loper, « Comment lire philosophiquement un texte », source citato, p. 2.

65 M. Tozzi, « Philosopher avec les enfants », *vidéoclip citato*.

l'altérité. Si les jeunes lecteurs comprennent que chaque livre représente un interlocuteur prêt à s'entretenir avec eux, nous pouvons penser qu'ils vont saisir la chance d'entrer en dialogue au sujet de questions qui les intéressent.

La recherche de Jean-Roche Loper est axée sur la littérature en général mais nous sommes amené à penser qu'elle pourrait éclairer l'approche philosophique de romans et d'albums pour la jeunesse car certains aspects didactiques et méthodologiques semblent transférables, sans occulter la spécificité de la littérature de jeunesse.

Pour Jean-Roche Loper, la manière de lire change en fonction des objectifs du lecteur. Quand un lecteur lit un roman, un album, une lettre d'amour ou une notice d'utilisation, l'attention et la concentration sont focalisées différemment. « La lecture philosophique requiert du temps, de l'énergie, de la patience »⁶⁶. L'approche philosophique des textes implique une marche à suivre et des étapes à respecter.

La première étape consiste à comprendre et à reconstruire. À savoir, il s'agit de « comprendre le mieux possible ce qu'a voulu dire l'auteur »⁶⁷ et de « reconstruire » sa position dans ses propres mots. Des éléments linguistiques comme le titre, les images et les exemples sont une aide précieuse pour répondre à ces questions.

Ensuite, la seconde étape consiste à évaluer la position d'un auteur en étant guidé par la raison. Pour ce faire, Jean-Roche Loper préconise de faire preuve de clarté et de simplicité. En effet, sans tomber dans la complaisance, il considère que l'important est d'être capable de reformuler l'argumentation de l'auteur dans ses propres mots. L'objectif est de tenter de comprendre vraiment l'auteur avant de mettre en œuvre son esprit critique et ses arguments en discussion.

Puis, il s'agit d' « évaluer la force de la position de l'auteur »⁶⁸ en étant guidé par la raison, plus explicitement de tester les arguments. Pour faciliter cette démarche

66 J-R. Loper, « Comment lire philosophiquement un texte », source citato, p. 4.

67 J-R. Loper, « Comment lire philosophiquement un texte », source citato, p. 5.

68 J-R. Loper, « Comment lire philosophiquement un texte », source citato, p. 10.

d'évaluation, une série de questions pourrait s'avérer opportune. Est-ce que la forme des arguments est acceptable ? Les présupposés de l'auteur sont-ils admissibles ? La position de l'auteur est-elle généralisable à différentes situations ? Existe-t-il des contres exemples, des situations « dont la thèse a de la peine à rendre compte »⁶⁹ ? Quelles conséquences entraînent la thèse de l'auteur ? L'objectif est d'être capable de prendre du recul, d'objectiver.

Enfin, la dernière étape consiste à proposer ses propres arguments mais surtout d'être en mesure de reconstruire et d'évaluer ses propres idées de manière impartiale. Il s'agit en fait de penser par soi-même puis d'offrir sa recherche au dialogue afin de modifier sa pensée de façon raisonnée, pour progresser vers la vérité.

Par ailleurs, il est important de différencier lire un texte philosophique et lire philosophiquement un texte. À savoir, les auteurs des ouvrages du corpus ne sont pas des philosophes, au sens académique du terme. Pourtant ils se questionnent véritablement et interrogent les lecteurs à travers leurs oeuvres. Ainsi, ces textes n'exposent pas des thèses et des argumentations philosophiques. Cependant, ils permettent aux jeunes lecteurs de faire émerger une réflexion sur des questions philosophiques.

Pour ce faire, une approche particulière est nécessaire, c'est ce que Jean-Roche Loper appelle l'approche philosophique. Celle-ci consiste d'abord à comprendre ce que les auteurs ont voulu dire sous une forme esthétique. En effet, quelles sont les questions portées par les textes du corpus ?

Dans *Les Vitalabri*⁷⁰, Jean-Claude Grumberg dénonce les préjugés. La famille Vitalabri peut symboliser tous les hommes et femmes en errance, expatriés, exilés, gitans, tziganes et sans papiers. Cet ouvrage parle de la peur de l'autre, du rejet, du racisme, de la misère, du droit d'asile et des droits de l'homme en général. Cette

69 J-R. Loper, « Comment lire philosophiquement un texte », source citato, p. 10.

70 J-C. Grumberg, *Les Vitalabri*, *op.cit.*

histoire dénonce l'exclusion, l'injustice, la judiciarisation. Elle dénonce aussi les personnes malhonnêtes qui profitent de la misère sociale d'autrui, les passeurs. L'auteur sensibilise le lecteur à une problématique réelle. En effet, des camps de réfugiés comme celui de Calais permettent de mieux comprendre l'ampleur du phénomène. Le fait d'être étranger, clandestin, justifie-t-il la privation de liberté ? Comment réagir ? Comment aider ces personnes ? Le lecteur peut être touché émotionnellement par ces récits de vie, en tout cas sensibilisé au problème des réfugiés.

Vincent Cuvelier, dans *La chauffeuse de bus*⁷¹, pose deux questions principales, celle de la superficialité et celle de la parité. En effet, le métier de chauffeur du bus est le plus souvent exercé par des hommes. Les enfants de l'histoire ont du mal à tolérer la présence d'une femme dans un rôle plutôt masculin. L'auteur questionne les jeunes lecteurs. Pourquoi la présence d'une femme est-elle dérangeante ? Le lecteur peut se demander comment il aurait réagi dans une situation pareille, créant ainsi une introspection et une remise en question. Les élèves sont donc interrogés sur leur rapport aux stéréotypes masculins et féminins. La femme est-elle simplement un être de séduction, soumise à la coquetterie et limitée à l'exercice d'une profession typiquement féminine ? Un des objectifs consiste à faire découvrir aux élèves les stéréotypes sexistes à l'égard des métiers. Ainsi, la finalité est de dépasser les stéréotypes pour effectuer des choix en conscience. En outre, la conceptualisation des notions de codes vestimentaires et de mixité sont des pistes à exploiter. Cette histoire traite également de la solitude, de l'obésité, de la dépendance des personnes âgées, de l'amitié et de la compassion.

Dans *Kenny & le dragon*⁷², Tony DiTerlizzi invite les jeunes lecteurs à dépasser les stéréotypes. En effet, aller vers autrui pour apprendre à mieux le connaître est essentiel pour aboutir à un jugement rationnel. Le jeune Kenny, le petit lapin de l'histoire, ne se laisse pas décourager par la diabolisation du dragon faite par

71 V. Cuvelier, *La chauffeuse de bus*, op. cit.

72 T. DiTerlizzi, *Kenny & le dragon*, op.cit.

sa mère. « Qui sait de quoi cette créature est capable ? Elle pourrait te mordre ou te griffer, et elle est sûrement pleine de microbes »⁷³. Kenny s'émancipe, il a compris que grandir c'est oser prendre des risques. Kenny va au-delà de ses peurs, des idées reçues, des préjugés et des stéréotypes.

D'après une étude de Lucie Barriault concernant la prévention de l'émergence de stéréotypes sexuels et raciaux chez les enfants⁷⁴, certaines généralisations semblent être à l'origine des stéréotypes. En effet, « les généralisations, qu'elles soient positives ou négatives, envoient le message qu'on peut dire comment une personne *est* en se basant sur des caractéristiques telles que son sexe, son ethnie ou sa religion. Le simple fait d'être exposé à des généralisations pourrait donc favoriser l'émergence de stéréotypes »⁷⁵. Une solution serait de mettre l'accent sur l'individu, pas le groupe. En effet, pour répondre aux affirmations empreintes de généralisations de toutes sortes, il paraît judicieux de demander aux protagonistes à qui ils pensent et de discuter avec eux de la situation spécifique qu'ils ont en tête.

Kenny & le dragon traite aussi de l'obéissance aveugle à la hiérarchie, du libre arbitre, de l'effet de masse, de l'amitié à toute épreuve et de l'appétence humaine aux conflits.

Avec *Quelqu'un*⁷⁶, Christine Nöstlinger attire l'attention du lecteur sur les concepts de liberté et de solidarité. Elle évoque des sujets philosophiques tels que rester, partir, rire, avoir peur... Ce livre a sûrement un lien de filiation avec le poème *Quelqu'un* de Jacques Prévert⁷⁷. À la lecture de cet ouvrage, souffle comme un vent de liberté et de poésie. En effet, l'auteur livre au lecteur une sorte de récit de vie d'un

73 *Ibid.* p. 16.

74 L. Barriault, « Prévenir l'émergence des stéréotypes sexuels ou raciaux chez les enfants, l'importance de bien choisir ses mots », RIRE réseau d'information pour la réussite éducative, 13 mars 2017. [En ligne]. (Site consulté le 16 mars 2017). <URL: <http://rire.ctreq.qc.ca/2017/03/prevenir-stereotypes/>.

75 *Ibid.*

76 C. Nöstlinger, *Quelqu'un*, *op.cit.*

77 J. Prévert, « Poètes et chanson, Quelqu'un », label : EPM, durée : 2:38 minutes, 2006, ASIN : B0023YSQXO.

marginal, rêveur et voyageur.

Le titre, *Quelqu'un*, est évocateur, devenir quelqu'un dans la société équivaut souvent à trouver un travail et fonder une famille. Pourtant, le personnage de cette histoire « n'a rien ni personne »⁷⁸, il n'a aucun lien social, aucun bien matériel, aucune identité. Il permet de saisir l'opportunité d'aborder avec les enfants la notion de droit à l'identité qui confère des droits civils propres aux personnes dans la société. Le droit « d'avoir un nom, une nationalité, une famille, d'être entouré et aimé »⁷⁹. « Avoir une identité permet de lutter contre la traite, les enlèvements, les mariages précoces, l'exploitation sexuelle »⁸⁰. La dé-personnification facilite l'insensibilité d'autrui.

Les élèves sont presque tous amenés à croiser des personnes sans domicile fixe dans leur vie quotidienne. D'ailleurs, quand les médias en parlent, c'est à travers le nom générique de SDF. Par exemple, « plusieurs SDF morts de froid ces derniers jours en France ». C'est comme-ci ces personnes perdaient leur dignité d'homme, leur identité personnelle. On se pose rarement la question de la cause de leur situation (licenciement, tragédie familiale, dépression...).

À travers ce livre, les lecteurs vont être sensibilisés à la solitude et aux conditions de vie difficile des sans-abri. « Quand on a ni père, ni ami, ni femme, on a froid et on frissonne sous la pluie »⁸¹. En dépit de sa situation, le personnage de l'histoire demeure jovial et généreux, en effet « quelqu'un fouillait les poches de son pantalon [...] vide, [...] et trouvait toujours quelque chose à leur offrir ». Il pose un regard atypique sur le monde, il plaît aux enfants mais il est victime de préjugés de la part des adultes, qui « craignaient pour leurs oeufs »⁸². Quelqu'un ne « se préoccupait pas

78 C. Nöstlinger, *Quelqu'un*, *op.cit.*, p. 9.

79 UNICEF, « Le droit à l'identité », les droits de l'enfant, fiche thématique, France, 2012. [En ligne]. (Site consulté le 18 mars 2017).

<URL:https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/04_DROIT_IDENTITE.pdf.

80 *Ibid.*

81 C. Nöstlinger, *Quelqu'un*, *op.cit.*, p. 17.

82 *Ibid.* p. 16.

de ce que les autres pouvaient penser »⁸³. Il apparaît pour le lecteur comme exemplaire au niveau de l'affirmation personnelle et de la liberté de penser.

Quelqu'un est un rêveur, un amoureux des grands espaces. Quelqu'un vit en harmonie avec la nature, à l'image d'un oiseau migrateur. Il se déplace en fonction des saisons chaudes, vit de chasse et de cueillette. Il adore se prélasser au soleil sur la plage en regardant la mer. Le lecteur est questionné sur la notion du bonheur, sur la liberté individuelle, sur l'amour. En effet, Quelqu'un a le goût du large, il s'arrête le temps d'une escale mais finit toujours par repartir. Ce roman invite aussi le lecteur à une réflexion sur la tolérance envers la liberté d'autrui dans la relation amoureuse.

Oz Amos, avec *Soudain dans la forêt profonde*⁸⁴ vise la sensibilisation du lecteur aux discriminations, au respect des différences. Il offre un conte philosophique qui narre un cheminement initiatique réussi. Comme dans les contes de fées, l'histoire se finit bien et permet au lecteur, qui s'identifie aux héros, de surmonter ses angoisses. Déjà en 1976, dans *Psychanalyse des contes de fées*⁸⁵, Bruno Bettelheim a prouvé que les jeunes lecteurs comprennent et interprètent le message symbolique des contes de fées, ce qui leur permet de dépasser des conflits intérieurs. Au-delà du merveilleux, ce conte philosophique décrit une situation réelle, deux enfants qui souffrent de l'omerta, des interdits, du mystère qui plane sur leur village. L'auteur utilise la pensée animiste et s'adresse directement à l'intelligence sensible de l'enfant qui voit le monde sous le prisme de la pensée magique.

En effet, le conte se trame dans un village maudit, déserté par tous les animaux, hanté par une créature mystérieuse et bordé d'une forêt interdite. Pour Edwige Chirouter, cette pensée est importante pour les enfants, même si elle est refoulée par les adultes : « La pensée animiste affirme qu'il existe un lien entre l'homme et le monde naturel (harmonie universelle, lien de l'homme et de la nature). La pensée

83 *Ibid.* p. 20.

84 A. Oz, *Soudain dans la forêt profonde*, *op.cit.*

85 B. Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, *op.cit.*

adulte refuse de se considérer comme proche du règne animal, elle trouve l'analogie insultante »⁸⁶. Parmi les gens du village, un homme a choisi de vivre en harmonie avec la nature, il parle le langage des animaux, les autres adultes « s'empresstent d'expliquer que les animaux sont des contes à dormir debout »⁸⁷.

Dans ce conte, les animaux ressentent des émotions, prennent des décisions (« parce que les bêtes avaient décidé de venir vivre ici »⁸⁸). Nous sommes amené à penser que l'auteur utilise probablement la métaphore des animaux pour symboliser le peuple juif qui s'est enfui vers la terre promise afin de fuir les persécutions. Le jardin de Nehi apparaît comme un jardin d'Éden, peut-être la terre promise. La forêt luxuriante symbolise le parcours initiatique, la nature symbolise le refuge et la grotte, le lieu intime et secret.

Éveiller la conscience par le symbolisme permet une mise à distance, un filtre. L'intention de l'auteur est que le lecteur décode le message caché. Nehi est le nom du démon du village, en hébreu il signifie gémissements, lamentations, chant de deuil⁸⁹. Dans ce village, Emmanuella, l'institutrice, symbolise la mémoire et la résistance, « elle tente d'enseigner aux élèves à quoi ressemblaient ces animaux disparus »⁹⁰, l'auteur fait sûrement implicitement référence au devoir de mémoire des victimes de la Shoah.

Avec *Les saltimbanques*⁹¹, Marie Desplechin et Emmanuelle Houdart combinent leurs talents pour offrir aux lecteurs une œuvre d'une rare finesse, elles envoient aux lecteurs un élan de résilience.

86 E. Chirouter, « Littérature et DVP », *Diotime*, revue internationale de la didactique de la philosophie, n°24, janvier 2005. [En ligne]. (Site consulté le 26 mars 2017). <URL: <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32651>.

87 A. Oz, *Soudain dans la forêt profonde*, op. cit., p. 106.

88 A. Oz, *Soudain dans la forêt profonde*, op.cit. p. 100.

89 Lexique biblique.com, lexique hébreu. [En ligne]. (Site consulté le 18 mars 2017).

<URL: <http://www.lexique-biblique.com/lexiques/hebreu/strong-hebreu-05092-nehiy+gemir+complainte+lamentable+lugubre+lamentation.html>.

90 A. Oz, *Soudain dans la forêt profonde*, op.cit. quatrième de couverture.

91 M. Desplechin, E. Houdart, *Les saltimbanques*, op.cit.

En psychologie, la résilience se définit comme la « propriété d'un individu à résister psychologiquement aux épreuves de la vie »⁹². Selon Garmezy, « le phénomène de résilience suppose la mise en avant de l'idée d'une « capacité » à s'ajuster avec succès dans la vie, en dépit des conditions adverses difficiles »⁹³. À travers les parcours de vie des personnages atypiques du livre, les lecteurs bénéficient de modèles de résilience. En outre, selon Johanna Henrion, la pratique de la DVP « engendrerait une reprise de développement de type résilient »⁹⁴ chez les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. À travers cet ouvrage, avec tendresse, humour et poésie, c'est un message d'espoir qui est implicitement envoyé au lecteur. En effet, même si on n'est pas comme les autres, il est possible de trouver sa place, de s'épanouir et de connaître le bonheur. Le but n'est pas de se fondre dans la masse ou de se formater dans un moule mais au contraire de s'affirmer et de faire de ses différences une richesse.

Le titre rappelle le poème de Guillaume Apollinaire (*Saltilbanque*)⁹⁵, et le tableau de Picasso peint en 1905⁹⁶. Grâce à son grand format, chaque illustration du livre devient un tableau, un spectacle pour le lecteur. À l'image des spectateurs du cirque, étonnés et bluffés à chaque numéro, le lecteur est invité à la rêverie et à l'évasion. Les illustrations sont toujours placées à droite de la double page, « celle que l'oeil va découvrir en premier »⁹⁷. Emmanuelle Houdart, l'illustratrice, est à la source de la création. En effet, elle a d'abord imaginé et dessiné onze personnages fabuleux, autant merveilleux que monstrueux, puis elle les a transmis à l'auteur, Marie Desplechin. Celle-ci leur a donné une histoire, un nom et une famille.

92 L'intern@ute, Dictionnaire français, « Résilience ». [En ligne]. (Site consulté le 29 mars 2017). <URL: <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/resilience/>.

93 J. Henrion, « Résilience et discussion à visée philosophique en lycée professionnel : en quoi la DVP s'inscrit comme médiation facilitant un processus de résilience à l'école », *Éducation et socialisation*, 39, paragraphe 4, 2015. [En ligne]. (Site consulté le 31 mars 2017). <URL: <http://edso.revues.org/1403> ; DOI : 10.4000/edso.1403.

94 *Ibid.*

95 G. Apollinaire, « Poètes et chanson, Alcools », label : EPM, durée : 3:19 minutes, 2005, ASIN : B0023YQ2RQ.

96 P. Picasso, « Famille de Saltimbanques (les Bateleurs) », 1905, huile sur toile.

97 M. Hausberg, « Des pistes à explorer pour analyser un album », *Savoirs CDI*, des ressources professionnelles pour les enseignants documentalistes, CANOPE, 2011. [En ligne]. (Site consulté le 29 mars 2017). <URL: <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/litterature-de-jeunesse/reflexions/lalbum-au-cdi/des-pistes-a-explorer-pour-analyser-lalbum.html>.

Grâce au fond de page blanc, les personnages sont mis en valeur de façon naturelle, ils paraissent presque réels, remplis d'une humanité si poignante. Texte et image se complètent et s'enrichissent mutuellement, permettant au lecteur une compréhension plus fine et un meilleur ressenti d'émotion. Sur la quatrième de couverture, un papillon virevolte, signe de métamorphose. Les personnages de cette histoire sont sortis de leur chrysalide, ils ont fait preuve de résilience. En dépit de leur handicap physique ou d'une difformité caractérisée, ces hommes et ses femmes ont su trouver un espace pour assumer leur différence. En effet, le monde du cirque est, pour eux, une famille de cœur, un espace où ils bâtissent des relations sociales. Le dernier personnage présenté est un obèse qui a souffert des moqueries. C'est le narrateur, Adrien, un jeune garçon qui va rencontrer ces artistes, découvrir l'amitié et l'amour.

Avant de soumettre à l'étude les œuvres aux élèves, l'enseignant devrait donc être capable de cerner les questionnements, explicites et implicites, inhérents à chaque œuvre du corpus. Ensuite, il doit assurer la transposition didactique, c'est-à-dire mettre à la portée des élèves le savoir savant. Mais comment mettre à la portée des élèves la lecture philosophique de textes littéraires ? La sous-partie suivante a pour objectif de répondre à cette question.

2) La transposition didactique de l'approche philosophique des textes au cycle des consolidations (cycle 3).

Selon Michel Tozzi⁹⁸, la lecture philosophique est une tâche complexe et lire philosophiquement un texte et en discuter développent des compétences essentielles. Ainsi, un savoir, savoir-faire, savoir-être ainsi qu'une méthode pédagogique sont nécessaires pour conduire une DVP dans le contexte scolaire. En effet, l'enseignant devrait réaliser une préparation rigoureuse, chercher les questions importantes soulevées par la notion abordée, les grands arguments, les exemples et contre exemples, les connaissances nécessaires, les concepts.

De plus, ce dispositif suppose des compétences professionnelles de la part de l'enseignant dans le choix des ouvrages, dans l'ouverture d'esprit lors du questionnement, mais aussi dans l'animation de la discussion philosophique. En d'autres termes, les jeunes lecteurs ont besoin d'un accompagnement pour découvrir le sens caché, le message philosophique implicite propre à l'œuvre littéraire.

Michel Tozzi a dégagé les exigences propres au philosophe avec les enfants. Selon lui, l'enfant doit pouvoir « s'impliquer personnellement dans la réflexion, se sentir investi du questionnement, tenter d'y répondre de façon rigoureuse, en problématisant, en argumentant et en tentant de conceptualiser les notions pensées »⁹⁹. Les travaux d'Edwige Chirouter s'inscrivent dans la lignée des recherches de Michel Tozzi¹⁰⁰. Les compétences visées par Edwige Chirouter sont les compétences du philosophe (conceptualiser, argumenter et problématiser) mais aussi la maîtrise des conduites discursives.

98 M. Tozzi, « L'apprentissage du philosophe », philotozzi.com. [En ligne]. (Site consulté le 28 février 2017). <URL:<http://www.philotozzi.com/>>.

99 E. Chirouter « Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. » *Revue des sciences de l'éducation* 391, 2013, p. 95. [En ligne]. (Site consulté le 31 juillet 2017). <URL: www.erudit.org/fr/revues/rse/2013-v39-n1-rse01350/1024534ar.pdf>.

100 E. Chirouter « Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. » *Art. cit.* p. 93.

Edwige Chirouter se démarque en axant spécifiquement ses recherches sur la médiation et le support littéraire pour amorcer une DVP avec les élèves de l'école élémentaire. Elle considère que la médiation littéraire peut aider les jeunes lecteurs à répondre aux exigences du philosophe décrite par Michel Tozzi. Ainsi, elle considère « qu'il est possible de penser une didactique de la philosophie à partir de la lecture de récits »¹⁰¹. Elle pense que l'alliance entre la littérature de jeunesse et la philosophie permettrait aux enseignants d'éveiller conjointement la sensibilité et la raison des jeunes lecteurs.

Pour Michel Tozzi, utiliser la médiation littéraire en vue d'une DVP permettrait de confronter l'enfant à l'altérité, à une pensée autre, en l'occurrence celle du texte. Edwige Chirouter entend la littérature comme un recueillement, « c'est-à-dire comme un retour à soi par l'intermédiaire de l'œuvre »¹⁰². Elle se « concentre sur la façon dont les jeunes élèves s'emparent de la pensée du texte pour approfondir leurs réflexions sur une question philosophique »¹⁰³. Edwige Chirouter¹⁰⁴ considère que les enfants ne sont capables de saisir la portée philosophique d'une œuvre littéraire, de saisir la pensée du texte pour conceptualiser une notion que si le dispositif et l'étayage de l'enseignant le permettent.

D'après Michel Tozzi¹⁰⁵, les praticiens débattent sur les meilleures façons de mener une DVP. Ces débats concernent principalement le degré de guidage de l'enseignant et les objectifs d'apprentissage poursuivis. Par exemple, le but est-il

101 E. Chirouter « Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. » *Art. cit.* p. 94.

102 E. Chirouter « Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. » *Art. cit.* p. 96.

103 *Ibid.*

104 E. Chirouter, « La jeunesse aime-t-elle les formes brèves ? L'enfant, la littérature et la philosophie », *Publije*, collection Publije Vol. 2, lire le récit bref, littérature générale et littérature pour la jeunesse, juin 2011, p. 5., ISSN 2108-7121. [En ligne]. (Site consulté le 28 février 2017). <URL:

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01140333/document>.

105 M. Tozzi, interview de JP Bianchi, « Philosophe avec les enfants, quels débats autour des DVP ? » (CRDP Versailles, 2005). [En ligne]. (Site consulté le 30 mars 2017).

<URL: [http://www.bing.com/videos/search?](http://www.bing.com/videos/search?q=michel+tozzi&&view=detail&mid=564F4341B00FCE4905B7564F4341B00FCE4905B7&FORM=VRDGAR)

[q=michel+tozzi&&view=detail&mid=564F4341B00FCE4905B7564F4341B00FCE4905B7&FORM=VRDGAR](http://www.bing.com/videos/search?q=michel+tozzi&&view=detail&mid=564F4341B00FCE4905B7564F4341B00FCE4905B7&FORM=VRDGAR).

principalement le développement de la langue, l'éducation à la démocratie ou la visée philosophique ?

L'attitude non interventionniste de Jacques Lévine¹⁰⁶ au cours de ces séances de DVP est parfois remise en question. À savoir, certains professeurs de philosophie pensent que la DVP pratiquée à l'école primaire éveille la pensée réflexive, mais que ce n'est pas vraiment de la philosophie. Pour eux, dans ces discussions, il n'y a que de l'opinion, or philosopher serait justement rompre avec l'opinion. Ainsi, seul le maître pourrait introduire la philosophie, les élèves devraient s'élever vers la philosophie.

À ces critiques, Michel Tozzi répond que la visée philosophique des DVP pratiquées à l'école primaire tient à l'enjeu des discussions pour la condition humaine. En effet, les DVP participent au processus d'hominisation¹⁰⁷ (les enfants grandissent et entrent dans l'humanité). L'humanité est un concept développé par Albert Jacquard, il le définit comme « ce trésor de compréhensions, d'émotions et surtout d'exigences, qui n'a d'existence que grâce à nous et sera perdu si nous disparaissions »¹⁰⁸. Pour lui, l'éducation a un rôle primordial. En effet, il pense qu'il « faudrait enseigner aux jeunes la rencontre vers l'autre. Lorsque quelqu'un est différent de nous, au lieu d'avoir le réflexe de le combattre, il faudrait avoir le réflexe de l'aider et d'en faire un émule »¹⁰⁹.

De plus, la DVP implique des exigences intellectuelles philosophiques¹¹⁰. La problématisation consiste à faire émerger des questions qui font problème, qui

106 « La posture de l'enseignant dans l'atelier philosophie-AGSAS », Ateliers-Philosophie-AGSAS-LEVINE, L'atelier philosophie de la maternelle au collège, extrait de l'ouvrage collectif publié au CRDP de Bretagne en 2003 *Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un genre ?* sous la direction de M. Tozzi. [En ligne]. (Site consulté le 1er avril 2017).

<URL: <http://ateliers.philo.free.fr/principes/Posturepautardprincipe.htm>.

107 M. Tozzi, « Philosopher avec les enfants », interview de JP. Bianchi, Question 3: quels points de convergence entre les différentes pratiques de DVP ? *Clipvidéo citato*.

108 A. Jacquard, *Cinq milliard d'hommes dans un vaisseau*, éd. Seuil, coll. Point virgule, 1987, 170 pages, ISBN : 2020094819.

109 M. Loisel, « Albert Jacquard, 1925-2013-Plaidoyer pour l'humanité » , *Le devoir libre de penser*, 13 septembre 2013. [En ligne]. (Site consulté le 1er avril 2017).

<URL: <http://www.ledevoir.com/societe/science-et-technologie/387395/plaidoyer-pour-l-humanitude>.

110 M. Tozzi, « Animer une discussion à visée philosophique en classe », *L'apprentissage du philosopher*, mars 2011. [En ligne]. (Site consulté le 23 juillet 2017). <URL: <https://www.philotozzi.com/2011/03/439/>.

exigent une discussion, où différents points de vue peuvent être développés légitimement. La conceptualisation précise de quoi on parle exactement, elle définit les mots de la langue et les notions de la pensée. L'argumentation présente les thèses ou antithèses rationnellement justifiées pour savoir si ce qu'on dit est vrai. Les questions philosophiques ont une perspective de réflexion mais pas de moralisation.

Par ailleurs, toujours selon Michel Tozzi¹¹¹, la DVP donne du sens aux apprentissages. Elle facilite la motivation intrinsèque de tous les élèves car elle relie les savoirs scolaires au concret, les élèves sont en activité réflexive. En outre, la DVP développe la culture de la question, les élèves sont en situation de recherche et construisent un rapport positif au savoir. La DVP est basée sur un fondement théorique développé par Vigotsky, la ZPD (Zone Proximale de Développement).

À savoir, il s'agit de « la distance (différence) entre le niveau de développement actuel, tel qu'on pourrait le déterminer par les capacités de l'enfant à résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement potentiel, tel qu'on pourrait le déterminer à travers la résolution de problèmes par cet enfant, lorsqu'il est aidé par des adultes ou collabore avec des pairs initiés ¹¹²». En effet, grâce à l'étayage de l'enseignant et au conflit socio-cognitif entre pairs, les apprentissages s'accélèrent.

L'étayage, concept établi par Jérôme Bruner se définit comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ »¹¹³. Le conflit socio-cognitif permet dans le cadre d'une discussion à visée philosophique un dialogue cognitif. Ainsi, c'est « par l'échange, par le doute, par le conflit, par l'argumentation [...] que les perceptions intuitives des uns et des autres

111 M. Tozzi, « Philosopher avec les enfants », interview de JP. Bianchi, question 2: quels fondements théoriques ? CRDP Versailles, 2005. [En ligne]. (Site consulté le 31 mars 2017).
<URL: <http://www.bing.com/videos/search?q=philosopher+avec+les+enfants+tozzi&&view=detail&mid=DD58B93E7515E4EADD75DD58B93E7515E4EADD75&FORM=VRDGAR>.

112 L.S. Vygotsky: *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, éd. Harvard University press, 7 mars 1978, p. 86., 159 pages, ISBN-10: 0674576292.

113 J. Bruner, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, PUF, académie de Paris, éd. Presses Universitaires de France, coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1983, p. 148., 320 pages, ISBN-10: 2130589685.

peuvent commencer à s'accorder et à évoluer vers une compréhension commune »¹¹⁴.

Plusieurs niveaux de confrontation existent : le premier entre le texte et l'élève, le deuxième concerne l'interaction entre les apprenants à propos du texte, et le troisième niveau est rendu possible grâce aux questions de l'enseignant médiateur qui stimule la réflexion. Plus explicitement, les lecteurs sont confrontés aux textes, ils se posent des questions, ils réfléchissent, ils identifient ce qu'ils ne comprennent pas. Puis, lors d'une discussion, ils échangent, argumentent. Tout au long de ce processus, l'enseignant questionne pour mener plus loin la discussion, il invite les jeunes lecteurs à argumenter, à préciser leur réflexion. Le professeur peut jouer sur les modalisations pour exprimer sa pensée (formules hypothétiques, utilisation du conditionnel : et si on vous disait ceci...certains pensent que...). En utilisant ces stratégies, un rapport non dogmatique au savoir s'instaure (le professeur considère sa pensée provisoire, susceptible d'évolution).

Ainsi, pour Yves Soulé, Michel Tozzi et Dominique Bucheton, débattre de façon littéraire ou philosophique sur de tels textes implique « un nouveau rapport des enseignants à la littérature pour un nouveau rapport des élèves aux textes »¹¹⁵.

À savoir, la didactique traditionnelle de l'enseignement littéraire doit évoluer vers une littérature pour dire, penser, construire son rapport au monde et à l'écrit. Qu'est-ce que les thèmes ou situations suscitent chez le lecteur ? La réception doit être au cœur de la rencontre avec les textes, en favorisant l'échange et le travail de la pensée. La discussion implique la relation texte-lecteur et passe par la reconnaissance du sujet lecteur avec ses composantes privées, sociales et culturelles. Les lecteurs et l'enseignant sont-ils aptes à recevoir ces textes et à en discuter de manière rationnelle¹¹⁶?

114 « Conflit socio-cognitif, construire le savoir avec les étudiants », Pédagogie universitaire, enseigner et apprendre en enseignement supérieur, ressource pour le conseil et la formation pédagogique dans le supérieur. [En ligne]. (Site consulté le 1er avril 2017).

<URL: <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/tag/conflit-sociocognitif/>.

115 Y. Soulé, M. Tozzi, D. Bucheton, *La littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. Académie de Montpellier, Argos références, Scéren, CRDP, 2008, p. 13, 311 pages. ISBN 13: 978-2-86626-329-4.

116 *Ibid.* p. 12.

Au-delà de savoirs prédéfinis et d'objectifs très ciblés (vocabulaire...), les élèves doivent s'autoriser à s'exprimer sur les sujets sous-jacents concernant la condition humaine, la violence du monde, la société¹¹⁷. Nous sommes donc forcé de constater la nécessité d'une implication personnelle de la part du sujet lecteur, d'un positionnement. En effet, le texte instruit et le lecteur construit sa pensée, tout d'abord en la confrontant à la pensée du texte, puis à celle de ses pairs.

Mais comment mettre en application de façon pragmatique ces principes didactiques et pédagogiques afin d'aborder une DVP à partir des œuvres du corpus ? La troisième sous-partie vise à comprendre la méthodologie de mise en œuvre pratique dans les classes de cycle 3.

117 *Ibid.* p. 10.

3) La mise en œuvre pragmatique.

Tout d'abord, il est primordial de savoir que plusieurs méthodes de philosophie avec les enfants existent. Il est important de les situer clairement.

Les ateliers de philosophie Agsas-Lévine sont régis par six points essentiels. « Un avant-propos sur : “ Qu’est-ce que la philosophie ? ” (ni bonnes ni mauvaises réponses...). L’invitation à réfléchir de la place d’un “ habitant du monde ”. L’annonce que l’enseignant assistera à l’atelier en tant qu’ “ habitant du monde ”, qu’il n’interviendra pas, et garantira le respect du cadre. L’énoncé des contrats de fonctionnement. Le déroulement : parler seulement si l’on a le bâton de parole, la séance durera 10 minutes. L’énoncé d’un thème sous la forme d’un “ mot inducteur ” »¹¹⁸. L’enseignant reste donc en retrait, présent de manière silencieuse afin de rassurer les enfants.

La méthode Tozzi-Delsol-Connac¹¹⁹ est différente. Elle articule un cadre de discussion démocratique et des exigences philosophiques (conceptualiser, problématiser et argumenter). Le cadre s’inspire de la pédagogie institutionnelle. En effet, des rôles sont répartis entre les élèves et les enseignants (« président de séance, reformulateur, synthétiseur, discutants, observateurs... »¹²⁰). De plus, des règles de mise en sécurité et de prise de parole régissent les échanges. « L’animateur-maître-formateur accompagne la réflexion collective du groupe ».

Les ateliers d’Oscar Brenifier et Isabelle Millon, diffusés par l’Institut de Pratiques Philosophiques (I.P.P.), ont pour vocation est de « promouvoir le développement de la philosophie [...] en tant qu’outil pédagogique en milieu

118 M. Tozzi, « Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants », *Discuter philosophiquement, L’école primaire (de la maternelle au CM2)*, 15 août 2012, [En ligne]. (Site consulté le 05 août 2017). <URL: <http://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>.

119 *Ibid.*

120 *Ibid.*

scolaire »¹²¹. Dans ces ateliers, « les règles ont peu évolué depuis Socrate : écouter pour pouvoir reformuler ce qui est dit ; une réponse doit répondre à la question posée ; accepter d'entendre le jugement des autres ; toute idée avancée doit être argumentée et problématisée... »¹²².

Selon un dossier pédagogique réalisé par Edwige Chirouter¹²³, la lecture des œuvres littéraires peut donner lieu à des séances de DVP répétées. Au cycle 3, la durée d'une séance pourrait varier entre 45 minutes et 1h30. Dans l'emploi du temps, elle se déroule sur le quota horaire de littérature et d'éducation morale et civique¹²⁴.

Au cours des DVP, Edwige Chirouter considère qu'un bâton de parole peut permettre de mieux réguler les échanges entre les élèves. Pour Michel Tozzi, « la parole est régie par des règles démocratiques »¹²⁵. Les enfants ont le droit de parler mais ils ont le devoir de se taire pour écouter les autres. Le groupe d'élèves ne devrait pas dépasser 15 élèves.

De plus, l'aménagement de l'espace classe est important. Pour Michel Tozzi, l'espace structure « le réseau des relations »¹²⁶. La disposition des enfants en cercle permet une plus grande fluidité des échanges et facilite la communication non verbale.

121 *Ibid.*

122 *Ibid.*

123 E. Chirouter, « Des ateliers de philosophie et de littérature. De 6 à 10 ans. De la différence à l'égalité. Tous pareils, tous différents ! », dossier pédagogique, Organisation des nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Chaire Unesco, université de Nantes.

[En ligne]. (Site consulté le 31 juillet 2017). <URL:[http://www.chaireunescofiloenfants.univ-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?](http://www.chaireunescofiloenfants.univ-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHER=1480339520140&ID_FICHE=887802&INLINE=FALSE)

ID_FICHER=1480339520140&ID_FICHE=887802&INLINE=FALSE.

124 *Ibid.* p. 30.

125 M. Tozzi, « Animer une discussion philosophique en classe », L'apprentissage du philosophe, 6 mars 2011, [En ligne]. (Site consulté le 05 août 2017). <URL:

<http://www.philotozzi.com/2011/03/439/>.

126 *Ibid.*

En outre, Edwige Chirouter considère qu'il est important de rappeler les règles de la discussion aux élèves avant de commencer chaque DVP. « On demande la parole, on écoute les autres sans se moquer, on réfléchit avant de parler, on donne des arguments pour justifier ce que l'on dit (des exemples, des raisons) »¹²⁷. L'animation de la DVP peut se réaliser en binôme. De cette manière, un animateur veille au respect des règles pendant que l'autre concentre son attention sur les exigences propres au philosophe décrite par Michel Tozzi.

Par ailleurs, concernant l'approche des textes de littérature, une contradiction théorique existe, tous les auteurs ne la conçoivent pas de la même façon. En effet, pour Manuel Tonolo¹²⁸, la séance de DVP doit être précédée d'un travail en profondeur sur l'œuvre littéraire. Tout d'abord la compréhension du texte, puis son interprétation. Selon lui, la compréhension du texte est indispensable : le vocabulaire, les connaissances requises pour la compréhension, l'implicite, la polysémie, la chronologie et les péripéties de l'histoire, la consistance des personnages... Puis, suite à la compréhension, l'interprétation du texte peut déboucher sur un débat d'interprétation littéraire autour des multiples sens du texte, qui pourra lui aussi donner lieu à une DVP.

En revanche, pour Yves Soulé, Michel Tozzi et Dominique Bucheton, il ne faut pas sous-estimer les capacités de compréhension et d'interprétation des élèves, « il faut faire une approche combinée de pratiques résolument littéraire et philosophique des textes »¹²⁹.

Dans le même esprit, Edwige Chirouter¹³⁰, mentionne dans les conclusions de ses recherches que « dans aucun des scripts analysés, on ne peut observer de chronologie

127 E. Chirouter, « Des ateliers de philosophie et de littérature. De 6 à 10 ans. De la différence à l'égalité. Tous pareils, tous différents ! », *source citato*, p. 7.

128 M. Tonolo, « Aborder l'EMC et les valeurs républicaines par la discussion à visée philosophique », *art. cit.* p. 2-3.

129 Y. Soulé, M. Tozzi, D. Bucheton, *La littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. *op. cit.* p. 12.

130 E. Chirouter, « La jeunesse aime-t-elle les formes brèves ? L'enfant, la littérature et la philosophie », *Publize*, coll. Publize Vol. 2, lire le récit bref, littérature générale et littérature pour la jeunesse, *art. cit.* p. 4.

rigoureuse, où les enfants débattraient d'abord sur l'implicite du texte, puis développeraient ensuite une réflexion de type philosophique. Dans ce dispositif, débat interprétatif et philosophique sont inextricablement liés »¹³¹. Selon elle, « les frontières entre les deux approches semblent extrêmement poreuses »¹³². À savoir, poser des questions sur les blancs du texte revient souvent à soulever des questions métaphysiques.

Les résultats de sa recherche prouvent que le texte est sollicité par les élèves au cours de la discussion à visée philosophique pour défendre une idée et l'argumenter, pour introduire de la complexité et problématiser, et enfin pour émettre des idées générales¹³³. En effet, les élèves émettent des commentaires sur le texte qui servent d'arguments et permettent de problématiser la DVP. Ils émettent des conclusions générales car le problème est à bonne distance grâce au processus d'identification aux personnages. Ils passent aussi de l'interprétation du texte à une réflexion générale grâce à l'accompagnement de l'enseignant. Effectivement, « en s'appuyant sur les références littéraires, l'enseignant relance la discussion, recentre sur la problématique [...] permet aux élèves de saisir les enjeux de la question. Sa fonction est centrale, les enfants apprennent ce rapport spécifique à la littérature et à la philosophie grâce à ses apports »¹³⁴.

De façon pragmatique, et en prenant appui sur une œuvre du corpus, Edwige Chirouter préconise de commencer par une lecture du texte. Cette lecture varie d'abord selon le niveau des élèves. Nous sommes amené à penser qu'une différenciation pédagogique pourrait s'avérer opportune. En effet, les élèves qui ont des besoins particuliers, qui identifient mot à mot et qui ont une lecture relativement hachée, peuvent bénéficier d'une lecture à haute voix de la part de l'enseignant. Cette différenciation à travers une lecture expressive va faciliter leur compréhension et leur permettre d'entrer dans le dispositif.

131 E. Chirouter, « Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire », *art.cit.* p. 91-117.

132 *Ibid.* p. 101.

133 *Ibid.* p. 112.

134 *Ibid.*

Par ailleurs, chaque texte doit être abordé de façon appropriée à ses spécificités. Les modalités de lecture des œuvres varient par exemple selon la densité du texte. Il n'existe pas de protocole miraculeux, transférable à chaque ouvrage. Cette recherche explore donc des pistes, propose des cheminements possibles.

Plus explicitement, un conte philosophique comme *Soudain dans la forêt profonde* peut être étudié au cours de multiples séances. L'analyse progressive devrait logiquement s'effectuer en suivant la chronologie de l'histoire pour laisser au conte toute sa dimension initiatique. En situation de classe, les élèves seraient donc invités à lire le premier chapitre du livre dont voici un extrait :

Chaque fois, on lui disait : « Arrête, il y en a marre, ferme un peu ta bouche d'égout. ». Et comme il perséverait, on s'ingéniait à le ridiculiser [...] il s'affublait des sobriquets humiliants qu'on lui donnait : « bouche d'égout », « cauchemar ambulante », « godasse-hérisson ». [...] les enfants le singeaient pour l'entendre hennir. Ils le surnommèrent « Nimi le poulaïn ». [...] là-bas, dans la forêt, il avait dû voir quelque chose qui l'avait effrayé ou choqué [...] Les autres le chassaient à coup de moqueries, de pommes de pain et d'épluchures.¹³⁵

Après avoir vérifié la compréhension du texte par les élèves, un premier débat littéraire (ou discussion à visée littéraire : DVL) pourrait être lancé. En effet, une étude sur les impressions sensibles du lecteur paraît pertinente. L'enseignant pourrait demander aux élèves : qu'avez-vous ressenti à la lecture de ce texte ? Quelles émotions ont émergé à la lecture de ce passage ? La lecture de ce chapitre ne devrait pas laisser les élèves indifférents. Les élèves peuvent ressentir de l'empathie ou du rejet, en fonction des personnages auxquels ils s'identifient. Les élèves vont émettre des jugements de valeur déterminés par leurs principes moraux.

Le professeur pourrait demander aux jeunes lecteurs : que pensez-vous de l'attitude des enfants envers Nimi ? Un élève qui aura tendance à jouer le rôle du bouc émissaire (à son insu) pourra saisir l'occasion d'exprimer ses émotions car le récit place son affect à bonne distance. Ainsi, il ne se sentira pas violé dans son intimité. Il pourra se dévoiler, parler de lui, mais à travers le personnage et l'histoire de Nimi.

135 A. Oz, *Soudain dans la forêt profonde*, op.cit. chapitre 1, p. 11-14.

Ce personnage fictif va l'aider à aborder le sujet de la moquerie, va l'inviter à se livrer, à se confier et va lui permettre de mieux appréhender sa réalité. À l'inverse, un élève qui se plaît à persécuter les autres va entendre les propos de son camarade qui vont forcément le questionner. C'est le début d'un long processus d'introspection, de remise en question, de prise en compte du bien-être d'autrui, de l'empathie.

Ensuite, le débat littéraire peut se focaliser sur les interprétations que soulèvent les implicites du récit. L'enseignant peut alors lancer les débats en questionnant les élèves de la sorte: à votre avis, pourquoi les animaux ont-ils disparu ? Selon vous, qu'a-t-il vu, Nimi, dans la forêt ? Les multiples propositions des élèves vont permettre d'émettre des hypothèses en référence à l'horizon d'attente de chaque sujet lecteur qui reçoit le texte de façon singulière. En effet, d'après Hans Robert Jauss, l'horizon d'attente résulte de « l'expérience préalable que le public a du genre [...], [de] la forme et [de] la thématique d'œuvres »¹³⁶ lues antérieurement.

Plus explicitement, selon Martine Marzloff, la figure du lecteur s'inscrit dans l'oeuvre et « crée une attente car elle s'insère nécessairement dans un contexte de références, de caractéristiques, de systèmes de valeurs. Ainsi, la réception de l'oeuvre est [...] guidée par les attentes créées par les oeuvres antérieures. Le lecteur dont parle Hans Robert Jauss est un lecteur ordinaire qui goûte le texte et garde en mémoire cette expérience lorsqu'il fait une interprétation réflexive »¹³⁷.

Les jeunes lecteurs vont donc puiser dans leurs références internes et réaliser des liens avec des oeuvres lues antérieurement. C'est l'occasion pour chaque élève d'exposer et de conforter sa culture littéraire en faisant par exemple référence aux textes patrimoniaux. Par quoi peut-on être effrayé, choqué au milieu d'une forêt ? Par la présence d'un loup par exemple, comme dans de nombreux ouvrages dont sûrement le plus connu, *Le petit Chaperon rouge*¹³⁸, par la rencontre avec une

136 H.R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, éd. Gallimard, coll. Tel, 1990., p. 49, 336 pages. ISBN-10: 2070720144.

137 M. Marzloff, I.f.é. (Institut français de l'éducation). [En ligne]. (Site consulté le 03 avril 2017). < U R L : <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/dossiers/theories-litteraires/reception/h-r-jauss-esthetique-de-la-reception>.

138 T. Tessier, *Les contes de C. Perrault*, éd. Auzou, coll. ALBUM, 9 octobre 2014, ISBN-10: 2733829351.

sorcière comme *Hensel et Gretel*¹³⁹ ou par la compagnie de sept nains comme *Blanche neige*¹⁴⁰ ...

En outre, suite aux DVL et pour lancer la DVP, le professeur pourrait poser une question en la mettant tout de suite en rapport avec le texte lu, qui sert de guide et de relance. Le but est de « dégager les concepts à l'oeuvre dans l'histoire [...] et d'en soulever de façon explicite les enjeux éthiques »¹⁴¹. Ainsi, l'enseignant pourrait exposer le contrat didactique aux élèves de cette manière. Aujourd'hui on va se poser plus précisément la question : qu'est-ce que la moquerie ? Qu'est-ce que c'est qu'être moqueur ? Par rapport justement au premier chapitre de *Soudain, dans la forêt profonde*. En quoi ce conte nous aide à répondre à cette question ?

La discussion est lancée, les élèves vont pouvoir s'exprimer, prendre la parole. La finalité étant l'éveil à la pensée philosophique, l'objectif de la séance pour les élèves est de problématiser, de conceptualiser et d'argumenter. Les élèves vont s'emparer des références littéraires de ce chapitre pour penser le concept. Selon Edwige Chirouter, « les enfants ne semblent mettre aucune distance entre le récit fictionnel et sa valeur référentielle, entre la métaphore et la réalité »¹⁴². Ainsi, le commentaire du texte sert d'argument, et cet argument problématise la discussion sur la nécessité de respecter autrui et de l'accepter avec ses différences.

Selon M. Tozzi, dans le cas où les élèves ne seraient pas très loquaces, l'enseignant pourrait utiliser la modalisation¹⁴³ afin de dynamiser les échanges de la communauté de recherche. En effet, grâce à des formules hypothétiques et l'utilisation du conditionnel, l'enseignant pourrait exprimer sa pensée, celle des autres et ouvrir les élèves à l'altérité. Et si on vous disait que les enfants ont raison de se moquer de Nimi, qu'en penseriez-vous ? Pourquoi ? Certains pensent que la moquerie n'a pas

139 J.N. Rochut, *Les plus beaux contes d'Andersen*, éd. Auzou, coll. ALBUM, 2 novembre 2012, ISBN-10: 2733822098.

140 J.N. Rochut, *Les contes de Grimm*, éd. Auzou, coll. ALBUM, 30 juin 2011, ISBN-10: 273381737X.

141 E. Chirouter, "Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire." *art.cit.* p. 101.

142 *Ibid.* p. 106.

143 M. Tozzi, « Philosopher avec les enfants », interview de JP. Bianchi, question 3: quels points de convergence entre les différentes pratiques de DVP ? *Vidéoclip citato.*

d'effet sur celui qui la subit ? Et vous ?

Toutefois, une question reste en suspens. Quelle est la place de l'écrit dans les DVP ? Pour Michel Tozzi, la discussion reste centrale, elle est « la voie royale de l'apprentissage du philosophe »¹⁴⁴. Cependant, il existe souvent une articulation entre oral et écrit. « Écrit individuel des élèves avant pour préparer la discussion ; ou après pour faire le point personnel sur ses idées ; écrit pendant la discussion, “ individuel-collectif ” du reformulateur ou du secrétaire de séance, ou du journaliste après pour faire une synthèse partielle ou finale des propos tenus »¹⁴⁵.

Pour Edwige Chirouter, « ces séances peuvent comprendre des moments d'écriture individuelle ou collective, la conception d'une affiche synthétisant les idées émises lors des échanges, la production de dessins sur le thème »¹⁴⁶. Une exposition pourrait permettre de renforcer la co-éducation et le partenariat école-famille.

À l'ère de l'école du numérique, les conclusions d'une expérimentation réalisée par Vincent Mespoulet¹⁴⁷ apportent des conclusions innovantes. À l'occasion de discussions à visée philosophiques avec ses élèves, il utilise les TUIC (technique usuelle de l'information et de la communication¹⁴⁸). L'enseignant est le scribe, la production d'un verbatim des propos d'élèves est vidéo-projeté ce qui permet de fixer l'attention des élèves et de mieux rebondir. Il en déduirait que l'outil informatique

144 M. Tozzi, « Les pratiques de discussions à visée philosophiques à l'école primaire et au collège, enjeux et spécificités », *Cahiers pédagogiques*, n°432, dossier « La philo en question ». [En ligne]. (Site consulté le 08 mai 2017). <URL: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-pratiques-de-discussion-a-visee-philosophiqueA-l-ecole-primaire-et-au-college-enjeux-et-specificites>.

145 M. Tozzi, « Place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophiques », *L'apprentissage du philosophe*, philotozzi.com. [En ligne]. (Site consulté le 08 mai 2017). <URL: <http://www.philotozzi.com/2005/09/place-et-valeur-de-la-discussion-dans-les-nouvelles-pratiques-a-visee-philosophique/>.

146 E. Chirouter, « Des ateliers de philosophie et de littérature. De 6 à 10 ans. De la différence à l'égalité. Tous pareils, tous différents ! », source citato, p. 5.

147 V. Mespoulet, « Les nouvelles pratiques philosophiques au collège via l'éducation civique », président de l'association « L'école hors mes murs », pendant les 10ème rencontres sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques à l'Unesco journée mondiale de la philosophie, 17/18 novembre 2010. [En ligne]. (Site consulté le 25 janvier 2017).

<URL: <http://www.bing.com/videos/search?q=discussion+%c3%a0+vis+%c3%a9e+philosophique&&view=detail&mid=009B29A729B58C8756F9009B29A729B58C8756F9&FORM=VRDGAR>.

148 « TUIC », Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DGESco, Eduscol. [En ligne]. (Site consulté le 14 avril 2017).

<URL: <http://eduscol.education.fr/sigles/tuic> [14 avril 2017].

favorise l'écoute et l'intelligence collective. En effet, au-delà de l'oralisation des productions écrites permettant la mise en commun des textes réflexifs par une publication web, un retour distancié est possible. L'idée d'un retour distancié semble pertinente car développer la pensée philosophique des élèves est un défi qui nécessite de la patience et du temps.

Pour Claudine Leleux¹⁴⁹ également, l'intérêt d'un retour distancié pour chaque élève est opportun. En effet, à l'issue des DVP qu'elle organise dans sa classe, elle invite chaque élève à rédiger une « sagesse du jour » (sorte de petit conseil ou précepte pour un ami). Ce passage à l'écrit favorise une structuration de la pensée, développe des capacités de synthèse et de jugement normatifs chez les apprenants. Ces sagesse du jour sont ensuite archivées dans un outil de l'élève nommé « carnet de l'apprenti philosophe ». Chaque enfant est libre de l'illustrer ou de l'étoffer avec des documents personnels.

Garder une trace écrite, conserver une mémoire des paroles évoquées au cours des DVP semble donc être une préoccupation récurrente chez les enseignants. Patrick Tharrault et Frédéric Pellerin¹⁵⁰ présentent un projet réalisé par les élèves de CM1A de l'école Victor Hugo d'Angers. En effet, élèves et enseignants ont lancé un bulletin appelé *Le journal du petit philosophe*¹⁵¹. Dans cet écrit, les élèves insèrent les comptes rendus des DVP, publient des petits contes philosophiques et présentent un grand philosophe. Ce lien expression orale et écrite est d'autant plus pertinent qu'il permet un partenariat avec l'extérieur, une coéducation avec les parents. Cette pédagogie de projet donne du sens aux apprentissages.

Par ailleurs, selon Patrick Tharrault et Frédéric Pellerin¹⁵², la phase de réflexion pourrait, elle aussi, s'effectuer par écrit. En effet, après avoir écrit la question philosophique du jour au tableau et après l'avoir mise en relation avec l'oeuvre

149 C. Leleux, « La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? », *Revue française de pédagogie*, 166 | janvier-mars 2009. [En ligne]. (Site consulté le 21 avril 2017). <URL:<http://rfp.revues.org/1271>; DOI : 10.4000/rfp.1271.

150 P. Tharrault et F. Pellerin, « Le débat philo à l'école primaire », mai 2005, [En ligne]. (Site consulté le 8 mai 2017). <URL : http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf_debat-philo-primaire.pdf.

151 *Ibid.* p. 16.

152 *Ibid.* p. 10.

littéraire étudiée, les élèves sont invités à noter des pistes de réflexion personnelle sur leur cahier philo, quelques phrases suffisent pour lancer la discussion. Dans une autre alternative, l'enseignant pourrait donner un coup d'avance aux élèves, c'est-à-dire leur accorder un délai de réflexion de quelques jours. Cette éventualité faciliterait le cheminement du processus réflexif des apprenants. Au cours du débat, l'enseignant écrit au tableau les idées principales émises par les élèves. À la fin, les élèves sont invités à écrire un petit compte rendu de la discussion sur leur « cahier philo », qui doit rester la propriété exclusive de l'élève. L'enseignant recopie sur une feuille les grandes idées du débat et photocopie un exemplaire pour chaque enfant.

Nous sommes amené à penser qu'il est indispensable de connaître et de puiser dans les différentes conceptions afin de faire bénéficier aux élèves de discussion à visée philosophique de qualité. Nous pensons que l'enseignant peut interroger, guider les élèves vers le chemin de la vérité. Cependant, les apprenants doivent comprendre en s'exprimant et en échafaudant leurs propres raisonnements. Le professeur encourage, il fait confiance aux élèves, il les guide et prend le temps nécessaire. L'important est de soigner la relation pédagogique, de faire preuve d'enthousiasme, de dynamisme, d'empathie et de bienveillance.

Pour la mise en oeuvre des DVP, plusieurs solutions sont possibles. Soit l'enseignant l'engage directement après la lecture, soit il diffère la discussion de quelques jours. Suite à la lecture du texte et à la dissipation des problèmes de compréhension, l'enseignant peut présenter la question philosophique du jour aux élèves en la mettant tout de suite en rapport avec le texte lu. Les élèves sont donc invités à faire appel à l'oeuvre littéraire pour approfondir leur pensée. La DVP commence par une phase de réflexion individuelle, qui dure environ dix minutes. Cette phase peut s'effectuer par écrit pour les élèves qui le désirent. Puis, au cours d'une deuxième phase, d'une trentaine de minutes, les élèves discutent et échangent. Enfin, pour clore la séance, pendant dix minutes, une phase de synthèse permet de revenir sur l'essentiel.

L'utilisation de l'écrit peut s'avérer judicieux pour un retour distancié éventuel. Les exigences philosophiques développées par Michel Tozzi (conceptualiser, problématiser et argumenter) paraissent incontournables. De plus, nous sommes

amené à croire que la répartition des rôles responsabilise et valorise les apprenants. Elle les prépare au débat démocratique en s'inspirant des pédagogies actives. En effet, l'enfant participe, apprend en situation, tout en conservant son droit à l'erreur.

En guise de conclusion, les ouvrages du corpus sont des supports écrits qui peuvent servir de base pour faire émerger le questionnement philosophique. De plus, les oeuvres littéraires nourrissent la réflexion et l'argumentation des élèves au cours des discussions. Ces œuvres façonnent le lecteur, elles lui permettent de grandir et d'apprendre. Sans tomber dans la dérive utilitariste, elles contiennent un potentiel éducatif indéniable.

Dans la partie suivante, nous focaliserons donc la recherche sur les valeurs portées par les œuvres du corpus. En effet, ces œuvres véhiculent de nombreuses valeurs morales et permettent de soulever de multiples questionnements philosophiques éthiques.

II) Les valeurs portées par les oeuvres.

Dans la première partie, nous avons abordé la méthodologie d'approche philosophique concernant des œuvres littéraires. Nous avons ainsi soulevé les questionnements portés par chaque œuvre du corpus. Ensuite, nous avons décrit la transposition didactique nécessaire ainsi que la pédagogie pratique adaptée pour amorcer des discussions à visée philosophique à partir des textes du corpus.

La partie suivante expose, à travers l'étude du corpus et les lectures théoriques, le potentiel démocratique des œuvres du corpus, amenant à la discussion à visée philosophique. Dans quelle mesure ces œuvres construisent la formation morale des sujets lecteurs ? Pour commencer, nous nous attarderons sur les valeurs citoyennes véhiculées par les œuvres.

1) Les valeurs citoyennes.

Il est tout d'abord primordial de comprendre la notion de citoyenneté. La citoyenneté définit un ensemble de droits (liberté de conscience et d'expression, liberté d'aller et venir, de se marier, d'être présumé innocent, de participer à la vie politique) et de devoirs réciproques (respect des lois, participation aux dépenses collectives, défense de la société en cas de menace)¹⁵³. La citoyenneté est légalement accordée à la majorité. Cependant, une forme de citoyenneté active commence à l'école à travers l'apprentissage de la démocratie (élection des délégués, droit d'affichage, de réunion, d'expression...).

Pour François Audigier, la « question pour l'éducation à la citoyenneté est ici de ne pas tromper les élèves et de réussir d'une part à former ceux-ci à des pratiques de participation et de délibération, d'autre part à soumettre ces pratiques, celles qui sont mises en œuvre à l'école et celles que l'on peut vivre et observer dans la vie sociale et politique, à l'analyse et à l'examen critique »¹⁵⁴.

¹⁵³ *L'idée républicaine aujourd'hui. Guide républicain*. SCÉRÉN-CNDP, Ministère de l'Éducation nationale, Delagrave, 2004.

¹⁵⁴ F. Audigier, « L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire » in *École et citoyenneté, un défi multiculturel* (dir. Y. Lenoir, C. Xypas, C. Jamet, Armand Colin), 2006, p. 199.

En réponse aux attaques terroristes, une réunion informelle s'est déroulée à Paris le 17 mars 2015¹⁵⁵. En effet, les ministres de l'Union Européenne se sont réunis pour la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination. Ils ont déclaré que les valeurs fondamentales au cœur de l'Union Européenne sont « le respect de la dignité humaine, la liberté (notamment la liberté d'expression), la démocratie, l'égalité, l'état de droit et le respect des droits de l'Homme. Ces valeurs sont communes aux États membres dans une société européenne où prévalent le pluralisme, la non-discrimination, la tolérance, la justice, la solidarité et l'égalité entre femmes et hommes »¹⁵⁶.

Par conséquent, l'esprit critique, le respect de l'autre, le pluralisme, les valeurs humanistes et civiques, la liberté de pensée et d'expression et la lutte contre les discriminations doivent être transmises aux générations futures. L'éducation doit construire des sociétés plus inclusives : accepter les différences d'opinions, de croyances et de mode de vie et résister à l'endoctrinement et aux discours de haine.

En quoi les DVP peuvent-elles contribuer à l'éducation citoyenne des élèves. Les DVDP (Discussion à Visée Démocratique et Philosophique) inspirées de la méthode Tozzi-Delsol-Connac articulent l'apprentissage du philosophe et du débat démocratique. Michel Tozzi distingue quatre courants de pratiques effectives enseignantes¹⁵⁷ concernant le contenu de l'enseignement des activités à visée philosophique à l'école.

Le courant « psychanalytique » avec son enjeu existentiel et anthropologique, mettant l'homme au centre de ses préoccupations (Jacques Lévine et Agnès Pautard) ; le courant « philosophique » avec son enjeu didactique (Matthew Lipman, Margaret Sharp et Michel Sasseville) ; le courant « maîtrise de la langue » (Dominique

155 « Mobilisation européenne pour l'éducation aux valeurs citoyennes », Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris, 17 mars 2015. [En ligne]. (Site consulté le 17 avril 2017). <URL: http://cache.media.education.gouv.fr/file/03_-_mars/43/6/2015_mobilisation_dossier_401436.pdf.

156 *Ibid.* p. 6.

157 M. Tozzi, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, éd. Hachette, coll. *Ressources formations*, 2002, 127 pages. ISBN-10: 2011707056.

Bucheton et Yves Soulé) et enfin le courant « éducation à la citoyenneté » avec son enjeu politique et démocratique (Alain Delsol, Sylvain Connac et Michel Tozzi). Ce dernier courant peut s'insérer dans l'enseignement de l'éducation civique, il a pour finalité d'apprendre à penser par soi-même tout en développant des attitudes citoyennes, c'est ce courant qui nous intéressera.

En effet, dans ce courant, la discussion devient un moyen d'apprentissage. Elle permet de « construire certains concepts comme la loi, le respect, la justice »¹⁵⁸. L'enfant doit être capable de développer les compétences du philosophe (problématiser, conceptualiser, argumenter) et d'employer à bon escient les conduites discursives attendues par la sphère de communication (reformuler, synthétiser, ...). L'enfant est amené à être un chercheur et un citoyen porteurs de valeurs comme l'écoute, le respect, la coopération, la responsabilité, la liberté, l'égalité. Selon Michel Tozzi¹⁵⁹, la DVP a une visée démocratique instaurée par une pédagogie institutionnelle¹⁶⁰. En effet, les élèves ont une fonction précise pour organiser la discussion.

À savoir, le président de séance organise démocratiquement « une prise et une circulation de la parole »¹⁶¹ au cours de la discussion. Il rappelle les règles de base pour discuter de façon démocratique (droit d'expression pour tous, pas de moquerie et de coupure, droit de se taire...). L'élève président de séance va développer des compétences démocratiques d'animation de réunions.

158 A. Bigot-Destailleur, « La discussion à visée philosophique à l'école : des postures énonciatives aux postures enseignantes », *Diotime* n°49, 07/2011. [En ligne]. (Site consulté le 14 avril 2017). <URL: <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39678>.

159 M. Tozzi, interview de JP Bianchi, « Philosophe avec les enfants, quels compétences ? » *clipvidéo citato*.

160 M. Tozzi, Apprendre la philosophie à l'école primaire, « Philosophe à l'école primaire, la méthode Tozzi » *Vousnousils* l'e-mag de l'éducation, novembre 2012. [En ligne]. (Site consulté le 26 mars 2017). <URL: <http://www.bing.com/videos/search?q=michel+tozzi&&view=detail&mid=CE37ECBB71816A776106CE37ECBB71816A776106&FORM=VRDGAR>.

161 M. Tozzi, « Observer une discussion à visées démocratique et philosophique », L'apprentissage du philosophe, Discuter philosophiquement, Quelle formation ? Sur l'analyse des pratiques professionnelles, août 2012. [En ligne]. (Site consulté le 7 août 2017). <URL: <https://www.philotozzi.com/2012/08/493/>.

Ensuite, le reformulateur tente de comprendre les propos des participants et de les reformuler. Il s'agit d'un rôle exigeant compréhension et fidélité envers les propos recueillis. Il ne doit pas émettre de jugements ou dévoiler son point de vue. L'enseignant le sollicite régulièrement au cours de la discussion.

Puis, le synthétiseur est « la mémoire à moyen terme du groupe comme intellectuel collectif »¹⁶². Il ne participe pas aux échanges, il est sollicité en milieu ou en fin de discussion. Il a pour mission de rapporter les idées essentielles sans exprimer son opinion personnelle. Ensuite, l'animateur de séance, c'est souvent l'enseignant de la classe. Son rôle « est de conduire la séance sur le fond »¹⁶³. En effet, il aménage l'espace, distribue les rôles, négocie le temps de la discussion et les temps de parole pour le reformulateur et le synthétiseur. De plus, il lance la question de départ, recentre ou recadre sur le sujet, relance les échanges, fait le point sur les avancées du débat et veille aux exigences du philosophe. En outre, il analyse la prestation des élèves (celle des discutants et celle des élèves ayant des rôles prédéfinis). L'enseignant ne distribue donc pas la parole mais il peut intervenir dans les débats quand il le souhaite.

Pour terminer, les discutants, les apprentis philosophes qui sont invités à rester concentrés et respectueux lors des échanges, à s'exprimer et à argumenter afin de répondre à la question posée de façon constructive.

Comme Michel Tozzi, Edwige Chirouter situe ses pratiques dans un enjeu « philosophique et politique (former des citoyens éclairés) »¹⁶⁴. Elle pense que « la culture est la condition, non suffisante, mais nécessaire, à l'édification d'une humanité intelligente, clairvoyante et digne »¹⁶⁵.

162 *Ibid.*

163 *Ibid.*

164 E. Chirouter « Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. » *Art. cit.* p. 94.

165 *Ibid.*

La DVP est une situation idéale de parole, un exercice rationnel partagé pour arriver au meilleur argument possible, le débat vise une entente. Elle permet d'apprendre à réfléchir sur sa propre pensée (métacognition), et de la faire évoluer par le conflit socio-cognitif. Pour Yves Soulé, Michel Tozzi, Dominique Bucheton, le terme « débat » renvoie à la notion de persuasion, il faut convaincre l'interlocuteur considéré comme un adversaire. À l'inverse, le terme « discussion » engendre un rapport de partenariat avec l'interlocuteur. En effet, en philosophie, il n'existe pas de réponse attendue, de bonnes ou mauvaises réponses, pas de despotisme de la pensée. Selon M. Tozzi¹⁶⁶, l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage. La modification de nos représentations initiales évolue par la confrontation de nos idées avec la communauté de recherche (constructivisme). L'élève a le droit d'exprimer ses opinions dans une discussion démocratique vers une visée philosophique.

La finalité de ces DVP est donc d'apprendre à penser par soi-même tout en développant des attitudes citoyennes. L'attitude à développer chez les élèves est une attitude de chercheur et de citoyen membre d'une communauté. Les valeurs sont l'écoute, le respect, la coopération, la responsabilité, la liberté et l'égalité¹⁶⁷.

Les conclusions d'une expérimentation réalisée par Vincent Mespoulet¹⁶⁸ apportent également sur ce plan des conclusions intéressantes. Sa recherche concerne les nouvelles pratiques philosophiques au collège via l'éducation civique. Pour lui, la question des enjeux citoyens se pose. Tout d'abord parce que la globalisation culturelle implique une citoyenneté universelle, formée de citoyens du monde. Ensuite, parce que des objets d'enseignement sont en quête de légitimité : l'éducation à la paix, à l'environnement à la sexualité.

166 M. Tozzi, professeur des universités à Montpellier 3, directeur du CERFEE, « Un atelier-philosophie autour de la laïcité au cycle 3 de l'école primaire (et au collège)... », 2005, document issu du site www.enseignement-et-religions.org.

167 A. Bigot-Destailleur « La discussion à visée philosophique à l'école : des postures énonciatives aux postures enseignantes », *Diotime*, art. cit.

168 V. Mespoulet, « Les nouvelles pratiques philosophiques au collège via l'éducation civique », *source citato*.

Par ailleurs, selon Jacques Leconte, l'empathie est le fondement d'une nouvelle conception de la citoyenneté¹⁶⁹. L'objectif est d'apprendre aux élèves à prendre soin de chacun d'entre nous, à développer une sensibilité envers autrui. Il s'agit d'une réflexion en philosophie morale. En effet, de la naissance à la mort, les humains sont interdépendants et les émotions jouent un rôle dans le fonctionnement moral des individus.

La solidarité « correspond à une attitude d'ouverture aux autres qui illustre le principe (...) de fraternité. Dans ces conditions, la solidarité, qui consiste à venir en aide aux plus démunis, directement ou par le biais des politiques publiques (ex : impôt redistributif) est très directement liée à la notion de citoyenneté »¹⁷⁰. La citoyenneté peut donc se définir aussi par des valeurs.

Comme Jacques Leconte, nous sommes amené à penser que le développement de l'empathie est un levier majeur pour la formation citoyenne des élèves. Ainsi, nous allons d'abord questionner le corpus dans ce sens en étudiant l'empathie comme base de la citoyenneté dans ces écrits.

L'ouvrage de Vincent Cuvellier, *La chauffeuse de bus*, permet d'aborder la question de la vieillesse, de la solitude et de la dépendance des personnes âgées. En voici un extrait particulièrement signifiant (p55-56) :

Léon ? C'est toute une histoire. [...] Il m'a connu toute petite.
Toute petite. C'est marrant de penser que cette grosse femme a été toute petite.
– Quand la ferme s'est arrêtée, quand mes parents sont morts, il s'est retrouvé sans rien...
– Tes parents sont morts ? [...]
– Alors depuis, je m'occupe de lui, je vais lui faire à manger, un peu de

169 J. Lecomte, « Empathie et ses effets », p. 6., (EMC : Elsevier Masson SAS, Paris), Savoirs et soins infirmiers, 60-495-B-10, 2010). [En ligne]. (Site consulté le 08 avril 2017).

<URL:http://www.psychologie-positive.net/IMG/pdf/Empathie_et_ses_effets_definitif.pdf.

170 « Valeurs citoyennes », Graines de paix, solutions éducatives pour une paix durable, [En ligne]. (Site consulté le 08 août 2017). <URL: <http://www.grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/dictionnaire-paix-education/valeurs-citoyennes>.

ménage... Sinon, il serait obligé d'aller en maison de retraite. Et ça, il ne veut pas.¹⁷¹

Le petit format à la française du livre (11,9 cm x 16,9 cm) crée une intimité avec le lecteur, à l'image de la relation intime qui se tisse entre les deux personnages du livre. En effet, Yvette se confie à Benjamin, elle parle de son enfance et de la mort de ses parents. Ce livre bénéficie d'une mise en page associative, le texte et les images s'entremêlent et se donnent à lire en même temps. Une image sort du cadre, celle de la maison de retraite, ornée d'un grand aimant tourné vers un vieux monsieur. L'homme s'accroche à sa maison et tente de résister à la force magnétique. Les images permettent au lecteur une compréhension plus fine, un ressenti d'émotions plus intenses.

Dans le cadre d'une DVP, l'enseignant pourrait questionner les élèves en rapport avec le texte en disant cela : aujourd'hui on va se poser plus précisément la question : qu'est-ce que la vieillesse ? Qu'est-ce que c'est qu'être vieux par rapport à cet extrait de *La chauffeuse de bus* ? En quoi ce roman nous aide à répondre à cette question ? Et si on vous disait que les personnes âgées doivent aller en maison de retraite, qu'en penseriez-vous ? Certains pensent que les enfants doivent s'occuper de leurs vieux parents ? Et vous ? Les élèves vont prendre la parole et se servir de l'histoire fictive pour problématiser, conceptualiser et argumenter. Une réflexion sur les maisons de retraite permet de mettre à jour les valeurs individualistes de notre société. Certaines personnes âgées considèrent ces lieux comme l'antichambre de la mort, d'autres comme un lieu où des relations sociales et des activités adaptées peuvent exister, la discussion est lancée.

Quelqu'un de Christine Nöstlinger permet aussi de développer la sensibilité à autrui, l'empathie chez les élèves. En voici un extrait pertinent :

Il tenait à peine sur ses jambes, et un poids lui oppressait la poitrine. [...] Quelqu'un avait une pneumonie. Il ne le savait pas, parce que aucun médecin n'était là pour lui dire. [...] La sueur dégoulinait de son nez et le foin collait à son corps transi. Sa peau était brûlante, et pourtant il se sentait gelé. C'est ainsi que le trouva un jeune homme rondouillard qui

171 V. Cuvellier, *La chauffeuse de bus, op.cit.*, p. 55-56.

avait choisi de passer la nuit dans la grange. [...] Traînant Quelqu'un jusqu'à la maison, il le déposa devant la porte et frappa quelques coups. Dès qu'il entendit des bruits de pas, il s'enfuit. Dans cette maison vivait une jeune femme ronde comme une citrouille. [...] Elle lui appliquait des cataplasmes sur la poitrine, lui enveloppait les pieds de compresses de vinaigre. Elle lui frottait la poitrine avec de l'huile d'anis chaude et recouvrait son ventre d'un emplâtre de farine de moutarde. Toutes les dix minutes, elle lui donnait à prendre une cuillerée de tisane de peuplier.¹⁷²

Avant d'engager une DVP, l'enseignant doit s'assurer que les élèves ont bien compris le sens du texte. Puis dans le cadre d'un débat littéraire, il peut d'abord commencer par approfondir les impressions sensibles du lecteur. L'enseignant peut demander aux élèves : qu'avez-vous ressenti à la lecture de ce texte ? Le professeur pourrait demander aux jeunes lecteurs: que pensez-vous de l'attitude du jeune homme qui trouve Quelqu'un et qui l'abandonne devant la porte d'un inconnu ? Puis, le débat littéraire peut se focaliser sur les interprétations que soulèvent les implicites du récit. L'enseignant peut alors lancer des débats en questionnant les élèves: à votre avis, quelle est la situation sociale du jeune homme qui a trouvé Quelqu'un ? Pourquoi la jeune femme ronde s'occupe-t-elle de Quelqu'un ?

Face à ces questions, les images peuvent aider les jeunes lecteurs à trouver des réponses. En effet, elles révèlent le texte et en proposent une interprétation. Texte et images s'enrichissent car ils apportent l'un et l'autre des informations, des détails qui vont permettre au lecteur une compréhension plus fine. Par exemple, la tenue vestimentaire du jeune homme qui trouve Quelqu'un donne des informations sur son statut social. Par ailleurs, un tableau sur le mur de la jeune femme représente un couple ce qui pourrait sous-entendre que la jeune femme est veuve, qu'elle vit seule depuis la mort de son mari.

Suite à ces débats littéraires, dans l'optique d'une DVP, l'enseignant pourrait présenter le contrat didactique aux élèves de cette manière. Aujourd'hui, on va se poser plus précisément la question : qu'est-ce que la compassion ? Qu'est-ce que c'est que faire preuve de compassion ? Par rapport à cet extrait de *Quelqu'un*. En quoi ce roman nous aide à répondre à cette question ? Et si vous croisie une personne en

172 T. DiTerlizzi, *Kenny & le dragon*, *op.cit.*, p. 22-25.

situation de détresse, que feriez-vous ? Certains pensent que les maladies sont contagieuses et qu'il est préférable de rester à l'écart des gens malades. Et vous, qu'en pensez-vous ? Les élèves vont faire référence au texte et possiblement tisser des liens avec des situations personnelles. En effet, tous les hivers, des sans-abri meurent de froid.

L'objectif n'est pas de faire porter aux élèves la misère du monde, ni de les faire culpabiliser, mais de leur montrer qu'une main tendue peut parfois sauver des vies. C'est une éducation à l'empathie, la compassion, l'entraide et la solidarité au-delà des jugements péjoratifs qui frisent souvent l'intolérance à l'égard des personnes en situation de précarité sociale.

Une autre valeur attachée à la citoyenneté est la civilité. Elle est définie comme « une attitude de respect, à la fois à l'égard des autres citoyens (ex : politesse), mais aussi à l'égard des bâtiments et lieux de l'espace public (exemple : transports publics). C'est une reconnaissance mutuelle et tolérante des individus entre eux, au nom du respect de la dignité de la personne humaine, qui permet une plus grande harmonie dans la société »¹⁷³.

La chauffeuse de bus met en exergue le respect à l'égard des autres citoyens à travers la politesse, la cordialité. En effet, au moment de monter dans le bus qui les amène à l'école, les élèves doivent passer à côté de la conductrice :

Elle ne répond jamais, Elle regarde la route, rien que la route, jamais les enfants. Sauf si on oublie de dire bonjour, alors là, elle tourne la tête lentement : « Et la politesse! » .
Alors on lui répond vite pour qu'elle regarde à nouveau la route et qu'on ne meurt pas tous dans un accident.¹⁷⁴

Suite à la lecture de ce texte et après en avoir vérifié la compréhension par les élèves, l'enseignant pourrait engager une DVP en présentant le contrat didactique aux élèves de cette manière : aujourd'hui nous allons nous poser plus précisément la question, la

173 « Valeurs citoyennes », Graines de paix, solutions éducatives pour une paix durable, *source citato*.

174 V. Cuvellier, *La chauffeuse de bus*, *op.cit.*, p. 18.

politesse, qu'est-ce que c'est ? À quoi ça sert ? Les élèves vont s'appuyer sur le récit pour problématiser, conceptualiser et argumenter. Ils vont comprendre que la conductrice ressent des sentiments. Beaucoup d'élèves viennent en bus à l'école, ils s'identifieront probablement au jeune personnage. Cette réflexion sur la politesse leur permettra donc peut-être de vivre en plus grande harmonie dans la société en sachant faire preuve de civilité.

L'ensemble des œuvres du corpus prônent donc une attitude de respect à l'égard d'autrui. Ces ouvrages militent implicitement pour la civilité, la solidarité, l'ouverture aux autres et la fraternité. Conjointement à ces valeurs citoyennes, qui ont évidemment un fondement moral, le corpus d'étude véhicule d'autres valeurs morales qui nous allons approfondir dans la sous-partie suivante.

2) Les autres valeurs morales.

Les valeurs morales correspondent à un « principe de conduite et de jugement partagés au sein d'une société, selon ce qui est bien et mal »¹⁷⁵. Selon Lawrence Kohlberg¹⁷⁶, il existe six stades concernant le développement moral. Les stades cinq et six, les plus avancés, sont fondés sur une moralité basée sur des principes (moralité post-conventionnelle). Ces principes concernent généralement les droits fondamentaux de la personne comme la vie, la liberté et la justice.

Les DVP peuvent-elles développer les valeurs morales des enfants ? Claudine Leleux¹⁷⁷, dans une recherche, a mesuré la croissance du jugement moral en recourant à la pratique mensuelle d'une DVP avec des élèves de 5 à 12 ans. Pour ce faire, elle a constitué une équipe de recherche composée de 19 enseignants formés et motivés. Elle a choisit un échantillon de 26 classes comptant environ 400 élèves. Ces classes sont de milieux sociaux divers. Dans le groupe témoin comptant dix classes, aucune DVP n'a été organisée. Dans le groupe expérimental, les élèves ont bénéficié d'une DVP mensuelle. Pour sa recherche, son étalon de mesure concerne les stades de développement moral décrit par Lawrence Kohlberg.

Ses résultats prouvent que l'évolution du jugement moral et citoyen est plus forte dans toutes les classes qui ont pratiqué la DVP relativement à leur classe témoin. Il est donc possible de développer le jugement moral et citoyen par le recours à la discussion à visée philosophique si elle est mise en œuvre « de manière à ouvrir la réflexion et à favoriser le jugement moral autonome de l'élève et non comme entreprise de normalisation morale ou civique »¹⁷⁸.

Par ailleurs, les Québécois Rachel Raynaud, Serge Larivée et Jacques Dionne¹⁷⁹ ont

175 Dictionnaire de français, « valeur morale ». [En ligne]. (Site consulté le 23 avril 2017).

<URL:<http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/valeur-morale/#definition>.

176 L. Kohlberg, *The Philosophy of moral development*, éd. Harper and Row, 1981, p. 409., 441pages, ISBN-10 : 0060647605.

177 C. Leleux, « La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? », *Revue française de pédagogie*, 166 | janvier-mars 2009, p71. [En ligne]. (Site consulté le 21 avril 2017). <URL:URL : <http://rfp.revues.org/1271>; DOI : 10.4000/rfp.1271.

178 C. Leleux, « La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? », *art. cit.* p. 79-80.

179 R. Raynaud, Larivée S. et Dionne J. « Peut-on améliorer le jugement moral des élèves de 10 à 12 ans », *Psychologie et Education*, n°36, éd. AFPS, mars 99, p. 65.

montré qu'une intervention de groupe de discussion sur 16 dilemmes moraux pouvait stimuler le raisonnement moral d'élèves de 10 à 12 ans. Les dilemmes moraux et les DVP s'articulent car ils sont complémentaires. En effet, ils construisent tous les deux des compétences morales¹⁸⁰.

En tenant compte de ces conclusions, comment utiliser les œuvres du corpus afin de développer les valeurs morales des élèves à travers une DVP ? L'enseignant pourrait commencer par l'étude d'un passage du livre *Kenny & le Dragon* de Tony Di Terlizzi. En effet, au cours du récit, Kenny (le héros de l'histoire) se retrouve face à un dilemme moral, il ne sait pas comment réagir.

Avant la lecture du livre, il serait peut-être judicieux de partir des représentations initiales des enfants. Le professeur pourrait dire : nous allons commencer l'étude d'un livre dont les personnages principaux sont un lapin et un dragon, que connaissez-vous des dragons ? L'enseignant pourrait garder une trace écrite des propositions des élèves afin de pouvoir revenir dessus ultérieurement. L'objectif serait de faire prendre conscience aux élèves de leurs stéréotypes et préjugés initiaux et de leurs évolutions suite à la lecture du livre.

Après cette première phase, l'enseignant pourrait inviter les élèves à découvrir cet extrait.

« Qu'est-ce que je vais faire ? » se demandait-il ? Ses deux meilleurs amis étaient sur le point de s'entretuer. Qui l'emporterait ? Grahame se ferait-il massacrer parce qu'il ne bougerait pas et refuserait de se battre ? Georges - bien plus âgé maintenant qu'à l'époque de ses glorieuses aventures - se ferait-il rôti comme un poulet ? Kenny sentait la rivière de cailloux gagner son corps tout entier et il dut serrer fort les dents pour retenir l'eau qui emplissait ses yeux.¹⁸¹

« Pourquoi cela ne se passe-t-il pas comme dans un conte de fées ? Pourquoi faut-il que ce dragon soit *gentil* ? Et pourquoi l'unique chasseur de dragons du royaume se trouve-t-il être mon seul autre ami ? ».¹⁸²

En lisant le texte, les élèves découvrent que le personnage central est face à un dilemme moral. En effet, Kenny est pris dans un conflit de loyauté entre ses deux

180 *Ibid.*

181 T. DiTerlizzi, *Kenny & le dragon*, *op.cit.*, p. 79.

182 *Ibid.* p. 97.

meilleurs amis. Après avoir vérifié la compréhension du texte, l'enseignant pourrait annoncer le contrat didactique de cette façon. Aujourd'hui, on va se poser plus précisément la question : à votre avis, que devrait faire Kenny et pour quelle(s) raison(s) ?

Selon Christiane Piller¹⁸³, le « dilemme moral est une situation-problème où un individu est placé face à un choix inévitable qui met en conflit deux valeurs ou plus exactement son système de valeurs »¹⁸⁴. D'après une ressource Eduscol, le « dilemme moral propose deux issues à l'élève sans que l'une ou l'autre ne soit bonne ou juste a priori »¹⁸⁵. L'objectif de ce genre de dilemme est d'augmenter les valeurs morales et les capacités de jugement des élèves au cours d'une discussion « fondée sur l'empathie et l'écoute mutuelle »¹⁸⁶.

Chaque élève est donc invité, oralement ou par écrit, à répondre au dilemme, qui n'a pas une issue évidente. Par empathie, les élèves vont s'identifier au personnage de l'histoire, ce qui va engendrer de l'introspection et de la réflexion. Cette identification est facilitée par l'adaptation du texte à l'âge et à l'univers des apprenants. En effet, Kenny est un jeune lapin, ses deux meilleurs amis sont un chevalier et un dragon, ils sont sur le point de s'entretuer. Le scénario du dilemme est court, la question est exprimée ce qui va faciliter la compréhension des élèves. Ainsi, les jeunes lecteurs vont devoir discuter de leur choix, l'enseignant va les inviter à argumenter et à expliciter leur point de vue.

Dans le cas où certains élèves refuseraient de se positionner, l'enseignant pourrait quand même leur demander d'expliquer les raisons de ce refus. Suite à la discussion, l'enseignant pourrait poser les questions suivantes : est-il facile de se mettre d'accord sur le meilleur choix à faire ? Pourquoi ? Quelle valeur a guidé votre choix ?

183 C. Piller, *Les dilemmes moraux*. [En ligne]. (Site consulté le 24 avril 2017).
<URL: <http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=LgJYzy6Lvj8%3d&tabid=622>.

184 *Ibid.*

185 « Enseignement moral et civique, méthode et démarche », Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction générale de l'enseignement scolaire. [En ligne]. (Site consulté le 25 avril 2017). <URL:<http://eduscol.education.fr/cid92404/emc-pratiques-pedagogiques.html>.

186 *Ibid.*

Pourquoi cette valeur est-elle importante pour vous ? Quelles sont les bonnes raisons d'agir de telle ou telle manière ? Au cours de la mise en pratique de ces dilemmes moraux, l'enseignant est invité à aider les élèves à penser, à étayer les propos des apprenants. Celui-ci pourrait aussi focaliser l'attention des élèves sur les sentiments ressentis par Kenny. En effet, face à un choix difficile, l'angoisse apparaît.

Ensuite, pour amorcer une DVP, l'enseignant pourrait proposer aux jeunes lecteurs de revenir sur un passage du même ouvrage (*Kenny & le dragon*).

- Non fiston. Ce n'est pas un genre de Brontosaurus Rex, affirma t-il en le regardant droit dans les yeux. Mais une de ces créatures qui volent, mangent les jolies demoiselles et mettent le feu au château.[...]
- Papa, est-ce que tu parles d'un dragon ? demanda t-il ?
- Oui je parle d'un d'ces dragons.[...]
- Il s'est installé sur la Colline du Berger. Il faut vendre la ferme et déménager avant qu'ce diable ne réduise tout en cendres !¹⁸⁷.

- Qui sait de quoi cette créature est capable ? Elle pourrait de mordre ou te griffer, et elle est sûrement pleine de microbes.¹⁸⁸

Kenny feuilleta le bestiaire. Albatros...baleine...chimère...

- Dragon ! dit-il à voix haute. [...]

L'illustration montrait une bête féroce, puissante, enroulée sur elle-même et crachant des flammes. [...]

Kenny tourna les pages et découvrit de nouvelles images. L'une d'elle représentait un chevalier en armure qui combattait un dragon. Le guerrier tenait un bouclier dans une main et, dans l'autre, une longue lance avec laquelle il avait embroché le reptile géant et le maintenait contre la terre noircie par le feu. D'autres chevaliers gisaient autour d'eux.¹⁸⁹

Après avoir invité les élèves à lire ce texte, l'enseignant pourrait demander aux élèves s'ils ont rencontré des mots qu'ils ne comprennent pas, ce qui permettra aux apprenants d'étoffer leur vocabulaire (exemples : bestiaire, Albatros, chimère). Ensuite, il est logique de vérifier la compréhension globale du texte en demandant aux élèves : qu'avez-vous cru comprendre ? Puis, dans le cadre d'une DVP, il pourrait poser ces questions aux élèves : qu'est-ce qu'un stéréotype ? Qu'est-ce qu'un préjugé ? Qu'est-ce qu'une discrimination ? Par rapport justement à ce texte de *Kenny & le dragon* ? En quoi ce roman nous aide à répondre à cette question ? Dans

187 T. DiTerlizzi, *Kenny & le dragon*, *op.cit.*, p. 15.

188 *Ibid.* p. 16.

189 *Ibid.* p. 20.

le cas où les élèves seraient peu loquaces, l'enseignant pourrait préciser son questionnement ainsi : pourquoi les gens du village veulent-ils tuer le dragon ? Quelles croyances ont-ils envers les dragons ? D'où viennent-elles ? Ainsi, les élèves vont s'appuyer sur le texte pour problématiser, conceptualiser et argumenter.

Au cours de la lecture de l'ouvrage, les jeunes lecteurs vont découvrir que les parents de Kenny ont organisé une rencontre entre ses deux amis pour désamorcer le conflit¹⁹⁰. Cet ouvrage délivre donc une piste aux élèves pour réduire les discriminations, il s'agit de la mise en contact. En effet, d'après Edith Sales-Wuillemin¹⁹¹, « les préjugés et les stéréotypes se développent d'autant mieux en l'absence de tous contacts directs avec la cible, l'objectif est donc de faire se rencontrer les individus afin que les appartenances groupales soient effacées au profit des caractéristiques individuelles ». Grahame, le dragon du livre, ne correspond pas aux archétypes du dragon cracheur de feu. Il est cultivé, courtois, il aime la poésie et les mets raffinés, comme le prouve cet extrait :

- Non, vous n'êtes pas en train d'essayer de me tuer ?
 - Et je n'en ai pas l'intention. La vérité, c'est que je n'ai jamais tué personne de ma vie, dit-il en fermant l'ouvrage. Il y a longtemps, c'était une sorte de mode chez les dragons. Ils incendiaient les châteaux, combattaient les chevaliers et mangeaient les jolies princesses. Personnellement, ça n'a jamais été ma tasse de thé. Moi, je suis plutôt ce qu'on appelle « un intellectuel ». J'ai plaisir à découvrir le monde et ses merveilles, pas à le détruire. Je préfère admirer l'architecture d'un château que de le réduire en cendres, inviter un chevalier à disputer une bonne partie d'échec que de l'affronter en duel. Et jamais je ne mangerais de princesse. Je me verrais mieux lui offrir un magnifique bouquet de fleurs – assorti au tentures de son palais, bien entendu.
 - Vraiment ? fit Kenny.
- Cette créature n'était pas du tout comme il l'avait imaginée. Elle ne représentait aucun danger et n'avait rien de diabolique.¹⁹²

L'illustration de la page 30 complète le texte et accentue l'aspect inoffensif du dragon. En effet, il est représenté allongé, portant une paire de besicles sur le bout du

190 T. DiTerlizzi, *Kenny & le dragon*, *op.cit.*, p. 99-100.

191 E. Sales-Wuillemin, « Préjugés & Stéréotypes », université Paris 8, UFR7 laboratoire de psychologie sociale, projet à l'initiative de l'AFPS et de www.psychologie-sociale.org, réalisé avec le concours du Ministère de la Recherche. [En ligne]. (Site consulté le 28 avril 2017).
<URL:file:///C:/Users/extas/Downloads/Prejuges_stereotypes_et_discrimination.pdf.

192 T. DiTerlizzi, *Kenny & le dragon*, *op.cit.*, p. 29-31.

nez, le sourire aux lèvres et tenant un livre ouvert entre les mains.

Dans la perspective d'une analyse croisée entre les œuvres du corpus, *La chauffeuse de bus* permet aussi aux jeunes lecteurs de comprendre que la rencontre, la mise en relation est un remède aux stéréotypes et aux préjugés. En effet, dans ce livre, la conductrice est d'abord perçue comme un monstre, puis le regard de Benjamin évolue au fil de l'histoire de façon positive. Ce changement de regard est perceptible à travers les illustrations. La conductrice passe d'une créature, au pieds poilus et ornés de griffes, à une femme souriante. L'apogée de la rencontre entre les deux personnages se déroule à bord d'un bateau. En effet, c'est à l'occasion d'une balade en mer qu'ils apprennent à se connaître. Benjamin lui pose des questions et au bout d'un moment, elle se confie. Des souvenirs lointains remontent à la surface, un trop-plein d'émotion fait couler ses larmes. Benjamin, prit de compassion, la serre dans ses bras pour la consoler.

Une grosse larme coule la long de sa joue, puis une autre, et encore une autre...[...]

Alors, je sais pas ce qui me prend, à sept, je vais m'asseoir à côté d'elle et je la serre très fort dans mes bras. On reste longtemps comme ça, très longtemps, et je sens mon cœur qui bat, et les vagues aussi contre la coque de notre bateau.¹⁹³

Selon les études réalisées¹⁹⁴, tous les individus ont tendance « à favoriser les membres de leur propre groupe et au contraire à défavoriser les membres des autres groupes. Cela peut se traduire dans ce dernier cas par la production de jugements dévalorisants (préjugés) et de traits négatifs (stéréotypes) mais également par des comportements spécifiques comme l'attribution de ressources moindres voire même l'octroi de sanctions (discrimination).

L'intérêt de ce travail sur *Kenny & le dragon* serait que les élèves puissent transférer cette découverte dans leur mode relationnel. En effet, peut-être que quand ils seront

193 V. Cuvellier, *La chauffeuse de bus*, op.cit., p. 72-73.

194 E. Sales-Wuillemin, « *Préjugés & Stéréotypes* », source citato.

confrontés à une personne issue d'un groupe discriminé, ils penseront : je me souviens du dragon dans le livre *Kenny & le dragon*, peut-être que lui aussi est différent des autres. J'ai envie de vérifier par moi-même si ce qu'on dit est vrai.

La lutte contre les discriminations passe par un travail sur « l'expérience socio-scolaire des valeurs »¹⁹⁵. Les discours moraux prescriptifs ne sont pas efficaces. Les DVP sont une opportunité pédagogique car elles permettent aux élèves de coopérer et de se responsabiliser. En effet, chaque élève est amené à penser librement et à respecter la pensée d'autrui. Le dilemme moral auquel est confronté Kenny (devoir choisir entre ses deux meilleurs amis) concerne les enfants qui pourraient-être réellement confronté à ce genre de dilemme.

Le corpus d'étude est donc porteur de valeurs morales. Celles-ci sont partagées au sein d'une société, elles sont intimement liées aux questions philosophiques éthiques qui questionnent notre conception de l'existence. En effet, elles suscitent la réflexion sur nos normes, nos valeurs et nos comportements individuels. Ces questions philosophiques éthiques vont être le fil conducteur de la prochaine sous-partie.

195 F. Dhume, K. Hamdani, « Ce que nous préconisons », réseau national de lutte contre les discriminations à l'école, Ifé. [En ligne]. (Site consulté le 29 avril 2017).
<URL:http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/spip.php?article53#outil_sommaire_2.

3) Les questions philosophiques éthiques.

Il est important de clarifier la définition de l'éthique et de la distinguer de la morale. Le mot « morale » vient du latin et le mot « éthique » vient du grec. La morale et l'éthique « renvoient toutes deux aux mœurs et aux coutumes donc aux règles de conduite et à leur justification »¹⁹⁶. Cependant, elles se différencient. En effet, la morale se définit comme « un système de règle de conduite »¹⁹⁷. Elle correspond donc à une norme sociale. L'éthique, quant à elle, a une « perspective universelle »¹⁹⁸, c'est « une réflexion théorique sur la morale », c'est « le fondement de la morale »¹⁹⁹. L'éthique est « synonyme d'autonomie de la volonté »²⁰⁰. L'éthique « dégage la morale de toute moralisation »²⁰¹. Contrairement à l'enseignement moral, « la réflexion éthique ne mène pas à une prise de position. Ce qui compte, c'est d'apprendre à réfléchir »²⁰².

La première question philosophique éthique permise par la lecture des œuvres du corpus est : les différences empêchent-elles les rencontres, l'amour et l'amitié ? En effet, certaines œuvres du corpus permettent d'aborder cette question sous des angles différents. Un extrait de *Saltimbanques* est particulièrement pertinent.

Ma mère a abandonné ses pastis pour filer à la ville acheter le métrage nécessaire. Elle était tellement soulagée de me savoir des amis... J'avais été jusque-là un gamin solitaire, un misérable, dont on riait avant de le brutaliser ou de le prendre en pitié. Dans ma petite enfance déjà, tout le monde avait pu constater que je serais toujours trop grand, trop gros, pour mon âge. J'avais grandi dans l'horreur de moi. Faute de pouvoir diminuer, j'avais pris mon parti d'augmenter. Je grossissais tristement mais sans arrêt. J'étais malheureux. [...]

Il n'empêche que mon beau costume et mes relations au cirque ont fait beaucoup plus qu'eux pour m'attirer les faveurs de mon entourage.

196 J. Lagarrigue, G. Lebe « Éthique ou morale ? », *Recherche & Formation*, n°24, 1997. Conscience éthique et pratiques professionnelles. p. 122. [En ligne]. (Site consulté le 10 août 2017).

<URL: http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_24_1_1405.

197 *Ibid.* p. 123.

198 *Ibid.* p. 126.

199 *Ibid.* p. 126.

200 *Ibid.* p. 127.

201 J. Billard, « L'éthique ou la morale élidée », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 05 | 1995, p. 1. [En ligne]. (Site consulté le 10 août 2017). <URL: <http://ries.revues.org/4148> ; DOI : 10.4000/ries.4148.

202 J-P. Perreault, « Grille pour la formulation de questions éthiques », *Enseigner l'ÉCR !*, Université Laval, 2011. [En ligne]. (Site consulté le 10 août 2017). <URL: https://www.enseigner-ecr.org/wp-content/uploads/2015/08/grille_questions_ethiques.pdf.

Soudain, je n'étais plus l'obèse de la ferme de Terre-Clapier. [...] Les gens du cirque me suffisaient. Ils ne me regardaient jamais, eux, avec des regards méprisants, méfiants ou jaloux. Nous faisons tous partie de la famille de ceux qui ne sont pas comme les autres, et qui n'y tiennent pas spécialement.²⁰³

Pour exploiter cet extrait en classe avec des élèves de cycle 3, l'enseignant pourrait d'abord s'assurer de la compréhension du texte en demandant aux élèves de dire ce qu'ils ont cru comprendre suite à une lecture individuelle. Les apprenants s'expriment et l'enseignant note au tableau leurs propositions en les classant en deux colonnes (celles qui font consensus et celles qui font controverse). Ensuite, l'enseignant réalise une lecture magistrale et expressive du texte. Enfin, la phase de validation des propositions des élèves s'opère grâce à un retour au texte.

Ensuite, pour amorcer une DVP, le professeur pourrait d'abord présenter le contrat didactique. Aujourd'hui, nous allons nous poser plus précisément la question, les différences empêchent-elles les rencontres, l'amour et l'amitié ? En quoi cet ouvrage, *Les Saltimbanques*, peut-il nous aider à répondre à cette question ? Les élèves vont se servir de l'histoire d'Adrien (narrateur et personnage de l'histoire), pour problématiser, conceptualiser et argumenter. En effet, ce récit prouve aux jeunes lecteurs que même en étant obèse, on peut trouver des amis et une famille de substitution.

En effet, en dépit des stigmatisations subies antérieurement, le cirque est un espace d'accomplissement, de lien social et de résilience pour Adrien. Avant de découvrir le cirque, il était stigmatisé, il intériorisait le regard négatif porté sur lui et s'auto-dévalorisait. En psychologie, les stigmatisations se définissent comme la « mise à l'écart d'une personne pour ses différences qui sont considérées comme contraires aux normes de la société »²⁰⁴. Adrien éprouvait un mal-être causé par le poids des regards, qui le réduisaient à un corps hors normes. Adrien était dans le rejet de lui-

203 M. Desplechin, *Les saltimbanques*, *op.cit.*, p. 44.

204 Dictionnaire français, Internaute. [En ligne]. (Site consulté le 16 avril 2017).

<URL: <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/stigmatisation/>.

même, son image lui était insupportable.

L'éducation à la tolérance envers les personnes obèses est un enjeu majeur car une enquête sur la santé en milieu scolaire a recensé 19,6 % d'enfants, en surpoids ou en obésité, en CM2 en 2001-2002²⁰⁵. De plus, selon Laurence Tibère, la prise en compte des souffrances « justifie largement la lutte contre les processus de stigmatisation »²⁰⁶ et appelle « à renforcer les réflexions et les actions dans ce domaine. Sur le plan éthique tout d'abord, car il est question du traitement inégalitaire d'une communauté humaine. Éthique également par le fait que la stigmatisation affecte la trajectoire sociale des jeunes obèses, les plaçant dans une position inégalitaire face à l'accès à l'emploi et face à l'intégration sociale »²⁰⁷.

Toujours dans le but de répondre à la même question (les différences empêchent-elles les rencontres, l'amour et l'amitié ?), le roman *La chauffeuse de bus* permet aux jeunes lecteurs de comprendre que l'amitié est transgénérationnelle, un petit garçon et une conductrice du bus deviennent amis. De même pour *Kenny & le dragon*, au-delà des clivages entre espèces, un lien amical se tisse entre un tout petit lapin et un énorme dragon. Pour terminer, dans *Quelqu'un*, une histoire d'amour se déclare entre deux personnes très différentes, un homme à l'âme vagabonde et une femme casanière. Tous ces ouvrages amènent les jeunes lecteurs à comprendre qu'il est important d'aller au-delà des différences de chacun, en faisant preuve de respect et de tolérance.

Une autre question philosophique éthique permise par le corpus littéraire est « peut-on être raciste ? ». Le racisme est défini comme une « idéologie fondée sur la

205 Observatoire Régional de la Santé Bourgogne, « Surpoids et obésité, contexte national », *Faits marquants*, La santé observée en Bourgogne, février 2011, p. 1. [En ligne]. (Site consulté le 16 mai 2017).

<URL:<http://www.orsbfc.org/wp-content/uploads/2015/01/4.13-Surpoids-Ob%c3%a9sit%c3%a9-2011.pdf>.

206 L. Tibère, texte exclusif « Obésité des adolescents : entre désamour et acceptation de soi ». [En ligne]. (Site consulté le 15 mai 2017). <URL:http://www.lemangeur-ocha.com/fileadmin/images/enfants/L.Tib_re-ob_sit_des-adolescents-juin_2007.pdf.

207 *Ibid.*

croissance qu'il existe une hiérarchie entre les groupes humains, les races »²⁰⁸, c'est aussi « une attitude d'hostilité systématique à l'égard d'une catégorie déterminée de personne »²⁰⁹. La plupart des classes étant multiculturelles, la question du racisme est fondamentale. L'objectif est de faire prendre conscience aux élèves des peurs et des pulsions primitives qui nous habitent tous.

Une œuvre du corpus est particulièrement propice à l'émergence d'une réflexion sur le racisme. Il s'agit de *Les Vitalabri*. L'extrait ci-dessous est significatif.

Ah, j'avais oublié de vous dire, on n'aime pas les Vitalabri aussi à cause de leur couleur de peau, trop blanche, ou trop marron, ou trop jaune, ou trop rouge, d'ailleurs on en a déjà zigouillé un grand nombre de ceux qui avaient la peau rouge, qui vivaient tout nus et qui faisaient peur aux enfants des autres couleurs de peau, les visages pâles.²¹⁰

Après avoir invité les élèves à lire le texte, l'enseignant pourrait poser quelques questions de compréhension. Pourquoi n'aime-t-on pas les Vitalabri ? Que veut dire le mot zigouillé ?

Puis, en guise de débat d'interprétation, le professeur pourrait demander aux élèves : à qui l'auteur fait référence en parlant des peaux rouges et des visages pâles ? Le débat est lancé entre les élèves, certains d'entre eux ont probablement déjà visionné des westerns et feront sûrement le lien avec les cowboys et les indiens d'Amérique. Dans le cas contraire, c'est l'occasion pour le professeur de donner du sens aux apprentissages en créant un lien, un parallèle historique avec la conquête de l'ouest et le génocide des tribus indiennes.

Puis, pour amorcer une DVP, l'enseignant pourrait dire aux élèves, aujourd'hui nous allons nous poser plus précisément la question : peut-on être

208 Larousse, dictionnaire de français. [En ligne]. (Site consulté le 16 mai 2017).
<URL: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/racisme/65932>.

209 *Ibid.*

210 J.C. Grumberg, *Les Vitalabri*, *op.cit.*, p. 11.

raciste ? En quoi ce roman, *Les Vitalabri*, nous aide à répondre à cette question ? Les élèves feront sûrement le parallèle entre la cause du désamour des Vitalabri et leur couleur de peau, ce qui relève du racisme. De plus, la nudité des Vitalabri est mise en exergue par l'auteur afin de faire ressortir leur sauvagerie primitive, incompatible avec la « bonne éducation » reçue par les enfants des visages pâles.

Selon François Galichet et dans le cadre d'une école ouverte, inviter un parent d'origine immigrée à raconter son histoire aux élèves permettrait de « provoquer un décentrement, un arrachement au point de vue égocentrique et ethnocentrique qui est le plus souvent à la source des conceptions racistes et xénophobes »²¹¹. De plus, un projet annuel basé sur une « ronde autour du monde » pourrait favoriser chez les élèves le respect des modes de vie différents. En parallèle, la lecture d'un autre livre, *Matin brun* de Franck Pavlov²¹² est un récit qui pourrait aussi alimenter la réflexion des élèves sur le racisme.

Dans un autre ouvrage du corpus, *Kenny et le dragon*, même s'il ne s'agit pas d'un être humain, nous sommes forcé de constater que les villageois ont une attitude raciste à l'égard d'un dragon inoffensif. En effet, ils ont beaucoup de préjugés, de stéréotypes et de suspicion à son égard. Grahame, le dragon, est diabolisé pour son appartenance à une catégorie déterminée.

Les habitants de Rond-le-Ruisseau avaient découvert l'existence de Grahame et voulaient exterminer le dragon.[...]

- S'il saccage nos récoltes ? [...]
- Qu'il essaye de mettre le feu à mes champs, je me vengerai !²¹³

Il avait des yeux brillants et diaboliques et des dents comme des dagues dégoulinantes de sang. Je suis sûr qu'il venait de commettre un meurtre et qu'il se rinçait les babines pour dissimuler des preuves.²¹⁴

211 F. Galichet, *Pratiquer la philosophie à l'école*, op. cit., p. 73.

212 F. Pavlov, *Matin brun*, éd. Cheyne, 2 mai 2002, ISBN-10 : 2841160297, 12 pages.

213 T. DiTerlizzi, *Kenny & le dragon*, op. cit., p. 53.

214 *Ibid.* p. 62-63.

Les réflexions suscitées par les DVP doivent permettre aux élèves de comprendre les mécanismes en jeu dans les phénomènes de racisme. Pour ce faire, l'enseignant pourrait demander aux élèves : les villageois connaissent-ils personnellement Grahame ? Pourquoi le jugent-ils de la sorte ? Le but est de sortir de la tendance à généraliser des traits négatifs sur l'ensemble d'un groupe. C'est vrai, certains dragons attaquent des châteaux et dévorent des princesses, mais Grahame est différent. Ce précieux savoir-vivre et savoir être, acquis par les apprenants, pourra-être transféré dans leurs rapports aux autres et contribuera à la lutte contre le racisme.

Par ailleurs, le corpus permet un autre questionnement éthique concernant les mauvais traitements envers les animaux qui sont symptomatiques de notre société de consommation de masse. En effet, les enjeux économiques incitent souvent les éleveurs à produire toujours plus au détriment du bien-être des animaux et de la santé des consommateurs. Les élevages industriels²¹⁵ concentrent de plus en plus d'animaux dans des espaces clos. Les hormones de croissance permettent une production accélérée.

Cette question du rapport homme-animal est importante dans une perspective d'harmonie entre les hommes, la nature et les animaux. Dans les contes de fées, selon Marie-Louise Von Franz²¹⁶, un équilibre naturel non respecté fait partie des situations qui « paraissent attirer les puissances du mal »²¹⁷. Le mal est vécu comme un phénomène de la nature en réponse au non-respect des lois de la vie. Cette situation résonne avec une œuvre du corpus, *Soudain dans la forêt profonde*. En effet, il s'agit d'un village qui a été déserté par tous les animaux. Un village maudit où chaque nuit plane l'ombre d'un démon appelé Nehi. Deux enfants, les héros de l'histoire, le rencontrent au cœur de la forêt profonde et lui demandent pourquoi il a emmené les animaux :

215 Animal cross, « L'élevage moderne : un mode de production industriel appliqué aux animaux ». [En ligne]. (Site consulté le 03 mai 2017).

<URL:<https://www.animal-cross.org/animaux-delevage/elevage-industriel/>.

216 M.L. Von Franz, *L'interprétation des contes de fée et l'ombre et le mal dans les contes de fée*, éd. Albin Michel, 2007, ISBN : 978-2-226-17852-7.

217 *Ibid*, p. 483-484.

Mais je ne les ai pas tous emmenés, se défendit Nehi. Loin de là. Une nuit, les animaux ont quitté le village pour me suivre dans les forêts, là-haut, dans la montagne. Ceux qui aimaient leur maître ont beaucoup hésité à venir, comme Zito, le chien d'Almon le pêcheur, ou Tima, la chatte tigrée d'Emmanuella, et ses chatons. Ils ont finalement décidé de se joindre à nous : non parce que je leur avais jeté un sort ou que je voulais me venger, mais parce que les bêtes aussi avaient peur – cette peur qui vous est familière - de ne pas être comme les autres, de rester en arrière quand tout le monde s'en va ou de partir quand tout le monde reste. [...]

Chaque jour, ses compagnons, les animaux, veillaient à pourvoir à ses besoins : les brebis et les chèvres lui offraient leur lait, les oiseaux lui apportaient des œufs, les abeilles lui fournissaient du miel, le torrent lui procurait l'eau des glaciers, les écureuils ramassaient pour lui des fruits et des baies sauvages, tandis que les mulots déterraient les pommes de terre. Et des colonies de fourmis lui ramenaient des grains de blé récoltés dans les champs, au fond de la vallée, pour qu'il puisse confectionner du pain. Les loups et les ours le protégeaient. Des années et des années durant, il vécut de la sorte, loin des hommes, entouré de l'affection des bêtes, grandes et petites. Les grenouilles tronquèrent son nom en Naha que les crocodiles et les oiseaux de nuit prononçaient Nehi.²¹⁸

Puis, un peu plus loin dans le livre, les deux enfants demandent à Nehi de revenir au village avec les animaux :

« Figurez-vous un peu ce qui se passerait le jour où vous reviendriez, Nehi, avec tous les animaux partis à votre suite il y a des années, dans la montagne [...] Vous imaginez la stupeur, l'évènement, le choc mais aussi la joie immense que ce serait !

Nehi écoutait, muet. [...] Quand il rompit son silence, ce fut pour déclarer d'une voix rauque [...]

« Et si les moqueries recommençaient ? Où les mauvais traitements ? [...] « Et si les costauds du village, ceux dont les parents étaient à l'école avec moi, dans la classe de Rafaela, se remettaient à battre les chiens, à fouetter les chevaux, à empoisonner les chats de gouttières, à noyer les souris dans les égouts, s'ils repartaient chasser dans les forêts les biches, les bouquetins, les renards, vendre leurs fourrures ou piéger les lapins et les canards sauvages ? Sans parler du filet à poissons, au fond du torrent ? « Nul doute qu'ils seraient ravis de retrouver leurs vaches, poursuivit Nehi [...] De même que les chevaux, les poules, les chèvres, les oies [...] Mais qu'en serait-il des rats ? Des vers de terre ? Des cafards, des moustiques et des araignées ? De Nimi ? Ou de moi ?²¹⁹

Après la lecture de ces passages, l'enseignant pourrait d'abord s'assurer de la compréhension du texte en questionnant les élèves de la sorte : à votre avis, pourquoi les animaux ont-ils suivi Nehi au cœur de la forêt ? Le texte délivre aux jeunes

218 A. Oz, *Soudain dans la forêt profonde*, op.cit. chapitre 1, p. 113-114.

219 A. Oz, *Soudain dans la forêt profonde*, op.cit. chapitre 1, p. 121-123.

lecteurs deux réponses, celle de la maltraitance animale et celle de la preuve sociale²²⁰.

À savoir, un individu qui ne sait pas quoi faire ou quoi penser, aura tendance à imiter les autres. En effet, il va adopter le comportement ou le point de vue d'autrui. Le souci réside dans le fait que l'individu, dénué de toute réflexion personnelle, peut-être à la merci de profiteurs ou de manipulateurs. La pression sociale influence nos comportements. Le nombre, le statut social ou la notoriété renforce ce phénomène. Les régimes politiques et les lobbies marketing exploitent la preuve sociale, pour le meilleur et pour le pire. Le danger est réel, l'histoire a prouvé les dérives engendrées par un leader charismatique qui sait manipuler les foules en usant de propagande (exemple : Adolf Hitler). Pour se prémunir d'éventuelles manipulations, Robert Cialdini préconise d'être à l'écoute de ses émotions.

Suite à la lecture visant la compréhension du texte, l'enseignant pourrait engager tout de suite une DVP en disant ceci : aujourd'hui, nous allons nous poser plus précisément la question : les animaux pensent-ils ? En quoi, ce roman nous aide à répondre à cette question ? Les élèves vont s'appuyer sur le récit fictif pour donner des exemples, argumenter et discuter. En effet, la pensée du texte révèle aux jeunes lecteurs que les animaux éprouvent des sentiments, qu'ils sont confrontés à des dilemmes, qu'ils subissent l'influence de la norme sociale, qu'ils savent faire preuve de reconnaissance, qu'ils sont capables de communiquer.

Une autre question serait particulièrement intéressante, l'enseignant pourrait demander aux élèves : quelles sont les différences entre un animal et un homme. Un extrait particulièrement signifiant donnerait aux élèves matière à réflexion. Au début de l'histoire, les deux enfants font une rencontre improbable dans leur village sans animaux, ils aperçoivent un petit poisson dans le torrent :

Il les considéra de son œil rond, écarquillé, probablement pour leur rappeler que toutes les créatures vivant à la surface de la planète, les hommes, les bêtes, les oiseaux, les poissons, les reptiles et les autres

220 R. Cialdini, *Influence et manipulation*, éd. First édition, coll. Documents, 2004, 318 pages.

bestioles rampantes sont très semblables malgré leurs multiples différences : nous avons tous des yeux pour distinguer les formes, les mouvements et les couleurs, nous percevons presque toute la gamme des sons et des échos et sommes capables de sentir la lumière et l'ombre par l'épiderme. Et nous discernons et classons aussi les odeurs, les goûts et les sensations. [...]

« On peut dire que nous sommes tous dans la même galère, tous autant que nous sommes, déclara Maya après un temps de réflexion : non seulement les enfants, le village, les hommes, mais chaque créature vivante. [...]

– Donc il faudrait être vraiment stupide pour se moquer ou asticoter les autres passagers, renchérit Matti, car c'est le bateau tout entier qui en souffrirait. Et puisque nous n'en avons pas d'autre... ».²²¹

Dans le cadre d'un débat littéraire, l'enseignant pourrait aisément amorcer un débat d'interprétation par l'analyse de la phrase: « [...] c'est le bateau tout entier qui en souffrirait. Et puisque nous n'en avons pas d'autre » ? Que veut-il dire exactement ? De quoi parle-t-il ? Quel est le message implicite de l'auteur du texte. Les élèves seraient invités à réfléchir individuellement puis en discuteraient ensuite entre pairs. La dimension écologique et environnementale de ce roman permet aux apprenants de comprendre la responsabilité individuelle dans l'équilibre planétaire. Les hommes sont interdépendants car ils habitent tous sur la même planète. L'objectif est de sensibiliser les élèves à la fragilité de l'équilibre naturel. En effet, à l'heure du réchauffement climatique et de l'augmentation d'espèces en voie de disparition, il est primordial d'éduquer les élèves à la protection de l'environnement et de la biodiversité.

Par ailleurs, l'éducation à la tolérance envers les choix de vie de chacun pourrait être approfondie à partir d'un passage du livre *Kenny & le dragon*. En effet, à un moment de l'histoire, Quelqu'un devient père, il fonde une famille avec la femme qui l'a recueilli et soigné. Tout se passe bien, il commence à être reconnu socialement par les gens du village, il s'occupe de son fils. Pourtant, à l'approche de l'hiver, il éprouve un besoin vital de repartir vers le sud. Il est de plus en plus malheureux. Sa femme est triste, elle ressent son mal-être et l'invite à reprendre la route.

221 A. Oz, *Soudain dans la forêt profonde*, op.cit. chapitre 1, p. 45-46.

« Voilà ! Mets ton sac sur le dos et vas-t'en ! On se débrouillera très bien tout seul pour passer l'hiver ! ». Elle ajouta : « certains sont malheureux de partir, d'autres sont malheureux de devoir rester. » « Et toi ? », demanda Quelqu'un. « Je fais partie de ceux qui aiment rester », répondit la femme ronde. Elle rendit le sac à Quelqu'un et celui-ci le mit sur son dos. « À l'été prochain » dit-il en quittant la maison.²²²

Suite à la lecture de cet extrait et suivant toujours la même démarche pour familiariser les élèves à tisser des liens entre le texte et le questionnement éthique, l'enseignant pourrait dire. Aujourd'hui, nous allons nous poser plus précisément la question : est-ce que tout le monde est pareille ? En quoi ce roman nous aide à répondre à la question ?

Selon François Galichet²²³, la question « sommes nous tous pareil ? » ne permet pas un véritable débat. En effet, les différences sautent au yeux (garçon/filles, enfants/adultes, blanc/noir...). Cependant, cette question est intéressante car elle permet aux élèves de réfléchir à ce que les hommes ont de commun, en dépit de leur différence.

Les élèves sont amenés à comprendre que Quelqu'un et sa femme s'aiment d'un amour sincère, mais ils ont des besoins très différents. L'un a besoin de partir, l'autre de rester. Le respect de ses besoins et de ceux d'autrui est une marque de tolérance. Le but est de faire comprendre aux apprenants que l'hygiène relationnelle est essentielle. Quelqu'un et la femme ronde sont différents, mais ils parviennent quand même à s'aimer et tolèrent leurs différences. En effet, la femme du roman fait preuve de beaucoup de courage en laissant partir l'homme qu'elle aime.

Cette discussion pourrait se compléter par une autre question : L'amour, c'est quoi ? En effet, avec l'augmentation du nombre de divorces et de familles monoparentales, cette question de l'hygiène relationnelle dans un couple paraît fondamentale. Certains élèves vivent probablement difficilement la séparation de leurs parents et parfois ce mal-être entrave leur scolarité. Ce roman peut aider certains élèves à devenir plus

222 C. Nöstlinger, *Quelqu'un*, op.cit. p. 69.

223 F. Galichet, *Pratiquer la philosophie à l'école*, op.cit., p. 21.

tolérants envers leurs parents, qui demeurent des hommes et des femmes avant d'être des parents. Un équilibre, une harmonie relationnelle est à trouver dans un couple, basée sur les spécificités de chacun qui sont un trésor.

En conclusion de cette deuxième partie, nous pouvons donc en déduire que le corpus littéraire véhicule de nombreuses valeurs morales et permet de multiples questionnements philosophiques éthiques. Dans la partie qui va suivre, nous allons approfondir davantage la recherche en axant notre argumentation sur les questions politiques, les questions philosophiques esthétiques, épistémologiques et métaphysiques rendues possibles grâce aux œuvres du corpus, qui possèdent des significations profondes.

III) Des œuvres à significations profondes.

Cette partie, basée sur l'étude du corpus et les lectures théoriques, présente la richesse des œuvres du corpus possédant une signification profonde propice à de multiples types de questionnements philosophiques. Selon Neil Turnbull²²⁴, il existe quatre types de questions philosophiques. Les questions éthiques, politiques, épistémologiques et métaphysiques. La sous-partie qui va suivre focalise sur les questions politiques soulevées par les œuvres. Ces questions interrogent l'organisation des sociétés humaines.

1) Les questions politiques.

Le corpus permet un panel de questionnements politiques. À savoir, des réflexions sur l'effet de masse, la liberté de penser, la loi du plus fort, la justice, l'obéissance aveugle, les dérives idéologiques, le droit d'asile et la responsabilité individuelle sont permises par la lecture des œuvres du corpus.

Voici un passage significatif de *Kenny & le dragon* qui permet de déboucher sur une réflexion philosophique intéressante et judicieuse pour la formation des sujets lecteurs.

-Tu vois fiston, dit son père en passant un bras protecteur autour de son épaule. Dans un troupeau, il y a toujours un chef. Trouve-le, fais en sorte qu'il aille où tu veux, et les autres suivront.
[...] Kenny observa son père.[...], ce dernier lui semblait aussi sage que Merlin l'enchanteur, le conseiller du roi Arthur. Cette sagesse, comprit alors le petit lapin, était le fruit de l'expérience : son père ne l'avait pas apprise dans les livres.²²⁵

Cet extrait met tout d'abord en valeur un principe de sociologie, un aspect essentiel de la psychologie humaine : la preuve sociale²²⁶ (notion explicitée en amont

224 N. Turnbull, *Tout savoir sur la philosophie*, op. cit., p. 22.

225 T. DiTerlizzi, *Kenny & le dragon*, op.cit., p. 111.

226 R. Cialdini, *Influence et manipulation*, éd. First édition, coll. Documents, 2004, 318 pages.

dans la sous-partie concernant les questions philosophiques éthiques). *Kenny & le dragon* s'adresse à des lecteurs de cycle 3, des élèves de 9 à 11 ans. Des préadolescents particulièrement sensibles au regard d'autrui et aux effets de mode. L'objectif est de développer leur pensée réflexive afin qu'ils deviennent des futurs citoyens éclairés, acteurs de la vie politique de leur pays.

Suite à la lecture de ce court extrait, à l'image d'un atelier de questionnement de texte (Bentolila²²⁷), l'enseignant pourrait inviter les élèves à exprimer ce qu'ils ont cru comprendre et à en débattre. En effet, certaines informations feront peut-être consensus et d'autres controverses. Les élèves doivent donc argumenter. Le retour au texte permet la vérification.

Puis, dans le cadre d'une DVP, l'enseignant pourrait questionner les élèves en rapport avec l'extrait choisi. Aujourd'hui on va se poser plus précisément la question : qu'est-ce que penser par soi-même ? Qu'est-ce qu'un libre-penseur ? Par rapport justement à cet extrait de *Kenny & le dragon* ? En quoi ce roman nous aide à répondre à cette question ? Et si on vous disait que la loi du plus fort est la meilleure, qu'en penseriez-vous ? Certains pensent qu'ils faut toujours suivre le plus grand nombre ? Et vous ? Les élèves vont s'appuyer sur l'extrait qui leur servira de tremplin pour problématiser, conceptualiser et argumenter.

Dans un autre registre, une double page du livre *Les Vitalabri* est très éloquente. En voici un extrait :

Un beau jour, un de ces jours froids, humides et venteux, avec grêle, crachins, grêlons, un vrai temps donc à mettre à la rue un Vitalabri, s'il n'y est pas déjà, le pays où l'aîné est installé, à la faveur d'un changement de gouvernement, concocta puis édicta une loi destinée au Vitalabri, résidents ou de passage, avec ou sans papiers, vrais ou faux, logés ou non, travaillant ou pas.

Tous et toutes devaient, sous peine de poursuite, accompagnés de leur progéniture, trop nombreuse ou pas assez, devaient se déclarer,

227 A. Bentolila et J. Mesnager, « Le ROLL, Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture », académie de Lille. [En ligne] (Site consulté le 12 avril 2017).

<URL:<http://illettrisme.ac-lille.fr/actions-college/papies>.

spontanément et de leur plein gré, aux uniformes dûment assermentés formés pour, afin de se faire tatouer à la base du front, au sommet du nez, là, entre les sourcils, un V bien visible.

L'ainé s'informa aussitôt auprès du premier uniforme croisé :

- Pardon, monsieur l'uniforme, pouvez-vous me dire pourquoi faut-il un V sur le nez des Vitalabri ? [...]

- Pour les reconnaître. [...]

- Ça ne pouvait plus durer ! Avec leur nez ronds, pointus, droits, tordus, petits, grands, et leur femme en cheveux, fichus ou chapeau, ça ne pouvait plus durer, comprenez-vous ? [...]

Aussitôt l'ainé [...] prit la poudre d'escampette par le premier bateau partant pour n'importe où.²²⁸

Suite à la lecture de ce texte, un parallèle avec l'histoire, en tant qu'enseignement disciplinaire, pourrait être envisagé. En effet, au cycle 3, « les élèves apprennent à distinguer l'histoire de la fiction et commencent à comprendre que le passé est source d'interrogations »²²⁹. La Seconde Guerre mondiale est au programme de la classe de CM2, les élèves sont donc sensibilisés au génocide des Juifs et aux persécutions à l'encontre d'autres populations. L'enseignant pourrait demander aux élèves s'ils connaissent une situation réelle, historique qui s'apparente à ce récit fictionnel. Certains élèves vont probablement réussir à tisser des liens. En effet, le « V » tatoué sur le front des Vitalabri rappelle le port obligatoire de l'étoile jaune du 29 mai 1942. Si les élèves ne parviennent pas à faire le lien, c'est une occasion unique pour leur faire découvrir ce pan de l'histoire du siècle dernier.

Ce rapprochement historique est accentué par l'illustration de la page 67, qui dévoile aux lecteurs un milicien dont l'uniforme ressemble étrangement à celui des soldats allemands lors de la Seconde Guerre mondiale, plus particulièrement à celui des sergents, Waffen SS (bottes, casquette, brassard...). L'image renforce la position asymétrique entre le soldat et le fils aîné de la famille car le soldat est disproportionné par rapport à la silhouette élancée du fils Vitalabri. Par le langage non verbal, celui du corps, le lecteur peut ressentir toute l'arrogance du soldat envers un Vitalabri présumé.

228 J.C. Grumberg, *Les Vitalabri*, op.cit., p. 66-67.

229 *Programmes 2016, adaptés à la Polynésie française cycles 2 et 3*, Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur de la jeunesse et des sports. Arrêté n° 1026 CM du 27 juillet 2016 fixant les programmes Cycle 1, Cycle 2 et Cycle 3 de l'école primaire et du collège de Polynésie française, p. 197.

En outre, la ville ressemble à une zone de conflit. En effet, le ciel est recouvert de fumée, un drapeau flotte dans les airs, les fenêtres des maisons ressemblent à des barreaux de prison. De plus, en arrière-plan, le lecteur peut observer un fourgon de police et un homme en uniforme qui poursuit un individu, matraque à la main. Tous les personnages civils sont marqués d'un étrange V sur le front en signe d'appartenance au groupe des Vitalabri. Avec une pointe d'humour noir, pour susciter la réaction des lecteurs, le narrateur iconique a représenté un nourrisson et un chien domestique avec un V sur le front.

Dans le cadre d'une DVP, l'enseignant pourrait questionner les élèves de la sorte. Aujourd'hui on va se poser plus précisément la question : les lois sont-elles toujours justes ? Faut-il toujours obéir aux lois ? Par rapport justement à cet extrait de *Les Vitalabri* ? En quoi ce roman nous aide à répondre à cette question ? L'enseignant pourrait mettre les élèves face à un dilemme moral. Si vous étiez un habitant du pays du livre et que vous connaissiez des Vitalabri, que devriez-vous faire ? Un parallèle avec le journal d'*Anne Frank*²³⁰ serait opportun.

Par ailleurs, afin de stimuler la réflexion des élèves, l'enseignant pourrait demander aux élèves de relever dans le texte les arguments du soldat justifiant cette atteinte à l'intégrité physique des Vitalabri. En effet, l'auteur insiste sur le caractère discriminatoire des propos du soldat, fondés sur une idéologie raciste. Peu importe la situation des Vitalabri, ils ne sont pas ciblés pour ce qu'ils font ou ce qu'ils ont fait, mais pour ce qu'ils sont. Une réflexion sur comment l'État totalitaire créé par Hitler a-t-il réussi à encadrer et soumettre le peuple allemand pourrait-être judicieuse ?

L'objectif est de rendre les élèves clairvoyants face à des dirigeants politiques qui remettent les problèmes d'un pays sur une communauté (comme Hitler qui pensait que les Juifs étaient à l'origine des problèmes allemands). Chaque élève, futur citoyen, aura à la majorité une responsabilité individuelle, celle de choisir les dignes représentants du peuple par l'exercice du droit de vote. Laisser des extrémistes prendre le pouvoir peut entraîner une violation des droits fondamentaux de la

230 A. Frank, *Anne Frank, la vie en cachette*, livre de poche jeunesse, 29 avril 2015, ISBN : 2011611393.

personne humaine.

Pour finir, un parallèle avec le droit d'asile concernant les réfugiés politiques issus de pays en guerre serait intéressant. L'enseignant pourrait poser ces questions aux élèves. Aujourd'hui on va se poser plus précisément la question : faut-il accepter les réfugiés politiques ? Par rapport justement à cet extrait de *Les Vitalabri* ? En quoi ce roman nous aide à répondre à cette question ?

En définitive, ce corpus crée donc l'opportunité de stimuler la réflexion politique des jeunes lecteurs à travers des discussions à visée philosophique. Néanmoins, d'autres types de questions sont envisageables. Dans la sous-partie suivante, le cheminement de cette recherche nous amène à aborder les questions philosophiques esthétiques rendues possibles par la lecture des œuvres du corpus.

2) Les questions philosophiques esthétiques.

Selon Hegel²³¹, l'esthétique est la philosophie de l'art, mais « qu'est-ce que l'art ? Quelle sorte d'entités sont les œuvres d'art ? Qu'est-ce que comprendre et apprécier une œuvre d'art ? Quelle est la valeur de l'art ? »²³². À quoi sert la musique, la peinture, la littérature, le cinéma ?

Un extrait de *Les Vitalabri* permet d'aborder cette question de façon originale avec les élèves. En effet, suite à un passage de frontière illégal, la famille Vitalabri est emmenée à la préfecture. Arrivés là, ils boivent une soupe, sortent leurs instruments de musique et commencent à jouer. Mais soudain :

Surgit alors un Vitalabri vêtu à la mode des nés quelque part s'arrachant les cheveux en hurlant de désespoir :

- Des musiciens ! Des musiciens ! Encore des musiciens ! Toujours des musiciens ! Arrêtez ! Arrêtez avec ça ! Arrêter la musique ! Cessez ! Cessez ! Vous nous faites du tort ! Vous nous faites du tort, à nous, les Schnellbunker ! [...]
- Comment devient-on Schnellbunker ?
- En cessant d'être Vitalabri.
- Mais nous ne voulons pas cesser d'être Vitalabri !
- Et surtout en arrêtant de faire cette musique vulgaire !
- On ne veut surtout pas arrêter de faire cette musique vulgaire !
- Vous le devez, vous le devez, vous le devez ! À quoi sert la musique ?!
- Comment ça « À quoi sert la musique » ?
- À rien ! À rien ! À rien ! À rien ! À rien du tout !
- Mais si ça sert !
- Ça émeut.
- C'est beau...
- Arrêtez ! Arrêtez la musique ! Plus de musique ! Plus de musique ! Plus de tango, plus de symphonie, plus de jazz, plus de berceuse et nan nan nan, plus, plus de musique. Ici, dans ce merveilleux pays qui vous accueille aujourd'hui si généreusement, il n'y a absolument plus de place pour la musique et les musiciens ! Nous avons trop de musiciens Vitalabrais, et pas assez de Schnellbunker ouvriers spécialisés.²³³

231 G.W.F. Hegel, *Esthétique ou philosophie de l'art*, issu de Cours sur l'esthétique donnés de 1818 à 1829 et publiés après sa mort. L. et N. Cournarie, « L'art, L'esthétique en questions », *Philopsis*, 2010, p. 2. [En ligne]. (Site consulté le 12 août 2017).

<URL: <http://www.philopsis.fr/spip.php?article183>.

232 R. Pouivet, « Esthétique », in *Précis de philosophie analytique*, Paris, Presse universitaire de France, 2000, p. 269, 359 pages.

233 J.C. Grumberg, *Les Vitalabri*, *op. cit.*, p. 35-40.

Pour Christiane Piller, l'art est « un moyen qu'ont les hommes d'exprimer leur angoisse (et la nôtre) devant la perplexité des choix, les désordres de l'absurdité du monde »²³⁴. L'ouvrage *Les Vitalabri* apportent de nombreuses réponses à cette réflexion sur l'art, et plus précisément sur la musique.

En effet, au cours de leur exode, la famille Vitalabri joue de la musique dans la rue dans l'espoir de gagner un peu d'argent pour pouvoir survivre. Ils n'obtiennent rien, cependant d'autres Vitalabrais s'émeuvent en entendant leur musique, qui leur rappelle leur situation précaire et partagent donc le peu qu'ils ont. De plus, à plusieurs reprises, afin de passer les barrages frontaliers, le fils aîné joue des berceuses pour endormir les gardes. Puis, quand il se retrouve seul, il joue du violon et parvient à faire naître des émotions chez les passants qui font parfois preuve de générosité. Tout en continuant sa route, il joue pour se donner du courage, il joue avec passion une musique qui reflète ses sentiments, ses émotions. Quand il prend le bateau pour fuir la répression policière, il commence à jouer sur le pont pour « se consoler et partager sa douleur avec les Vitalabri errants qui l'entouraient »²³⁵. À la fin du livre, l'aîné est devenu un artiste connu, un virtuose de renommée, et quand toute la famille est réunie, ils jouent pour célébrer leurs retrouvailles.

Tout fait joie ! Tout fait musique ! Ils jouent, ils crient, ils rient, puis ils chantent à nouveau. Tous les autres enfants surgissent alors des rues adjacentes, certains même viennent d'autres pays, d'autres continents pour les rejoindre, pour chanter avec eux à l'unisson, avec papa, maman et le frère aîné.²³⁶

Après avoir vérifié la compréhension du texte et en dissimulant la fin du texte de la page 40, l'enseignant pourrait inviter les élèves à un débat d'interprétation en leur posant une question simple. À votre avis les enfants, pourquoi le Schnellbunker dit : « Arrêtez la musique [...] Vous nous faites du tort ! ». Les élèves seraient d'abord invités à réfléchir de façon individuelle, puis entre pairs. La pensée de l'élève, celle de ses pairs, puis celle du texte (en dévoilant la fin du texte) va

234 C. Piller, *Les dilemmes moraux*, source citato.

235 J.C. Grumberg, *Les Vitalabri*, op. cit., p. 70.

236 J.C. Grumberg, *Les Vitalabri*, op. cit., p. 83.

permettre d'ouvrir l'élève à l'altérité.

En effet, la pensée du texte dit aux apprenants que certains individus perçoivent les artistes de façon inutiles car ils ne sont pas productifs pour la société. En effet, une société industrielle a besoin d'ouvriers spécialisés pour travailler à la chaîne dans les usines. En jouant de la musique, les Vitalabri risquent d'être rejetés car ils ne représentent pas une main-d'oeuvre productive. Pour espérer être intégrés, ils doivent donc se fondre dans le moule, devenir productifs. Les exploitants doivent comprendre que les Vitalabri sont courageux et représentent une force de travail. Un parallèle historique avec la déshumanisation du travail et l'apogée des mines de charbon ou des usines textile du Nord de la France pourrait être envisagé (avec les phénomènes migratoires qui sont liés).

Ensuite, pour amorcer une DVP, l'enseignant pourrait dire aux élèves : aujourd'hui, on va se poser plus précisément la question, qu'est-ce que l'art ? Qu'est-ce qu'un artiste ? Justement, par rapport à cet ouvrage *Les Vitalabri*, en quoi ce roman nous aide à répondre à cette question ? Certains pensent que les artistes sont inutiles ? Et vous, qu'en pensez-vous ? Les élèves vont partir du récit pour problématiser, conceptualiser et argumenter, qui sont les exigences philosophiques indispensables.

En effet, en lisant ce livre, les jeunes lecteurs comprennent que la musique adoucit les mœurs, donne du courage, fait naître des émotions, rappelle des souvenirs. Elle est très souvent présente lors des célébrations. La musique peut être un moyen de subsistance, mais aussi un métier à part entière. Certains élèves aiment sûrement la musique et souhaiteraient peut-être s'orienter vers une carrière de musicien professionnel. Pourtant, souvent, peu choisissent cette orientation car les parents ont des craintes face à un avenir incertain. Ce livre transmet un message d'espoir aux jeunes lecteurs qui souhaitent devenir musicien, la réussite professionnelle est possible, mais la route est longue.

Un autre questionnement esthétique intéressant serait de faire réfléchir les élèves au concept de beauté. Quel sont les critères de reconnaissance du beau ? Une œuvre du corpus est idéale pour cela, *La chauffeuse de bus*. En effet, cette question fait d'abord resurgir une question philosophique qui remonte à la Grèce Antique : la beauté est-elle dans le regard ou dans la chose regardée ? Comment faire évoluer nos perceptions souvent formatées, standardisées par la dictature médiatique et culturelle ? Cet extrait du premier chapitre de *La chauffeuse de bus* est particulièrement signifiant :

Elle pue. Elle est moche. Elle a un gros pif. Je la vois tous les jours. Et tous les jours, j'ai envie de lui dire :

– Tu pues, t'es moche, t'as un gros pif. Mais tous les jours je lui dis :
– Bonjour madame, et je lui montre ma carte de bus avec ma photo dessus.

C'est mon chauffeur. Ma chauffeuse. Je ne sais pas comment on dit. Celle qui conduit les cars. C'est à cause d'elle que j'arrive à l'école. La traîtresse ou le traître. Parce qu'on ne sait pas. Y en a qui disent. Y en a qui disent des trucs bizarres.

Des trucs comme quoi ce ne serait pas une femme. Pas une vraie femme. Mais un homme. [...]

Moi, j'en sais rien. C'est vrai qu'elle a de la moustache, mais ça ne veut rien dire. [...]

Des fois dans le car, il y a des grands qui l'appellent « monsieur » juste pour voir et qui rigolent.

Si elle se retourne, ils disent :

– T'as vu, c'est un homme.

Si elle ne se retourne pas, ils disent quand même :

– T'as vu, c'est un homme.

Moi je n'en sais rien, mais je rigole...²³⁷

Suite à la lecture, à la place du traditionnel questionnaire pour vérifier la compréhension du texte, l'enseignant pourrait demander aux élèves, qu'avez-vous cru comprendre ? Les élèves sont invités à prendre la parole pour exprimer leur compréhension-interprétation du texte. L'enseignant pourrait, à l'image d'un atelier de questionnement de texte, noter au tableau les propositions des élèves en les classant en deux colonnes, celles qui font consensus et celles qui font controverse au sein des apprenants. Quand tous les élèves qui le souhaitent ont pu s'exprimer, l'enseignant réalise une lecture expressive du texte. Puis il invite les élèves à se replonger dans le texte afin de valider ou non les propositions émises lors de la phase

237 V. Cuvellier, *La chauffeuse de bus, op.cit.*, p. 7-10.

précédente.

Ensuite, l'enseignant pourrait réaliser un débat littéraire concernant les impressions sensibles du sujet lecteur. Il pourrait dire, qu'avez-vous ressenti à la lecture de ce texte ? Les élèves ne vont pas forcément ressentir l'atteinte psychique, la détresse affective de la conductrice engendrée par la moquerie des enfants. Ils vont probablement s'identifier au narrateur par analogie à leur vie quotidienne. En effet, le personnage est un enfant qui se rend à l'école en bus. L'enseignant pourrait alors poser cette question : à votre avis, pourquoi les enfants rigolent de la conductrice ? Les enfants vont relever des passages du texte (elle pue, elle est moche, elle a un gros pif...). L'objectif est de faire prendre conscience aux élèves de l'intolérance des enfants à l'égard du physique de la conductrice. Ils se moquent d'elle parce qu'elle ne correspond pas aux normes, aux stéréotypes de la beauté. En effet, leurs goûts ont été normalisés.

Profitant de l'opportunité et dans le cadre d'une DVP, l'enseignant pourrait alors présenter le contrat didactique aux élèves. Aujourd'hui, nous allons nous poser plus précisément la question : qu'est-ce que le beau ? En quoi ce roman, *La chauffeuse de bus*, nous aide à répondre à cette question ? Les élèves sont d'abord invités à réfléchir de manière individuelle par écrit. Ensuite, ils échangent oralement avec leurs pairs. Cette discussion doit les amener à problématiser, conceptualiser et argumenter. Les élèves vont comprendre que la beauté est subjective, qu'elle correspond à des normes, des époques, des cultures. L'objectif est de rendre les élèves conscients du diktat de la beauté véhiculé par la publicité, les médias et les individus souvent formatés.

Par ailleurs, afin d'ouvrir l'esprit des apprenants, l'enseignant pourrait présenter aux enfants les critères de beauté dans d'autres cultures, d'autres époques et les conséquences de ces stéréotypes. Par exemple, les blagues discriminatoires sur les femmes blondes sont le résultat de stéréotypes. Dans un autre registre, les femmes

plateaux d'Éthiopie sont un formidable exemple de marque d'esthétisme totalement différent des normes occidentales. Un parallèle historique serait judicieux avec la période de la renaissance au 15^e et 16^e, où les femmes considérées comme jolies avaient des formes généreuses pour mieux signifier leur capacité d'enfantement.

Aujourd'hui, l'expansion des salles de musculation ou de fitness montre l'importance du culte du corps. En prolongement trans-artistique, la découverte d'un tableau de Pablo Picasso intitulé « La muse²³⁸», permettrait aux élèves d'élargir leur conception de la beauté. En effet, dans ce tableau cubiste, le corps humain est composé de formes géométriques, les visages sont déformés, les volumes simplifiés. « Au-delà des « charmantes harmonies » ou des « couleurs exquises » comme il le dit lui-même, Picasso cherche une présence, la marque indélébile de l'être ou de l'objet qu'il peint, et cette présence est belle d'une beauté qui dépasse l'agréable car elle est vraie »²³⁹.

Les questions philosophiques esthétiques soulevées par les œuvres du corpus permettent donc chez les lecteurs l'émergence d'une pensée réflexive. Pour terminer notre « tour d'horizon » des différents questionnements philosophiques possibles, nous allons aborder maintenant les questions philosophiques et métaphysiques pouvant être amorcée, grâce aux œuvres du corpus, à l'occasion de DVP.

238 P. Picasso, « *La Muse; Jeune femme dessinant dans un intérieur ; Deux femmes* », 1935, huile sur toile, 130 x 162 cm.

239 M. Leoni-Figini, « Qu'est-ce que la beauté ? », design graphique : Fernandez M., coordination : Rodriguez M-J. Centre Pompidou, Direction de l'action éducative et des publics, avril 2010. [En ligne]. (Site consulté le 13 mai 2017).

<URL:<http://mediation.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-beaute/ENS-beaute.html>.

3) Les questions philosophiques épistémologiques et métaphysiques.

Tout d'abord, la recherche sera focalisées sur les questions épistémologiques qui concernent la réflexion sur la science et la connaissance. En effet, c'est l'étude de la formation et de la structure des concepts. Elles veulent « déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée objective. »²⁴⁰ .

Le roman *Kenny & le dragon* permet d'entrer dans ce type de questionnement philosophique à travers cet extrait :

Non seulement son livre ne précisait pas que les dragons ronronnaient mais ils ne parlaient pas non plus de cette histoire de cadeaux. L'auteur n'avait visiblement pas pris son sujet au sérieux ou alors il n'était pas bien documenté. [...]

– En fait, j'ai lu un article dans mon bestiaire avant de venir, mais... je commence à douter de son exactitude. [...]

– [...] Pff! Foutaises! Le style du livre est agréable, mais les informations sont complètement fausses. [...]

– [...] Les gens pensent que vous êtes une créature démoniaque et qu'il faut vous chasser. C'est expliqué dans ce livre.

– [...] Ce n'est tout de même pas ma faute si les gens écrivent n'importe quoi !²⁴¹

Suite à la lecture de ce texte, l'enseignant pourrait d'abord s'assurer de la compréhension du texte en demandant aux élèves : qu'avez-vous cru comprendre ? À l'image d'un atelier de questionnement de texte (A.Q.T., Bentolila²⁴²), les élèves discuteraient et argumenteraient leurs propositions. Si nécessaire, l'enseignant pourrait stimuler la réflexion des élèves en leur posant quelques questions comme par exemple : pourquoi pensez-vous cela ? Comment pouvez-vous justifier vos réponses ? Pourquoi n'êtes-vous pas d'accord avec vos camarades ? De plus, étant confronté à un dialogue dans cet extrait, l'enseignant pourrait vérifier si les élèves ont bien compris qui sont les interlocuteurs de chaque réplique (qui parle ?).

240 R. Virieux, *L'Épistémologie*, Paris, éd. P.U.F., coll. Initiation philosophique, 1966, p. 3., 144 pages. ASIN: B006NA0146.

241 T. DiTerlizzi, *Kenny & le dragon*, *op.cit.*, p. 26-34.

242 A. Bentolila et J. Mesnager, « Le ROLL, Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture », *source citato*.

En outre, une réflexion sur la fonction du dialogue s'avérerait peut-être judicieuse. Le professeur pourrait ainsi demander aux élèves : pourquoi l'auteur choisit-t-il d'utiliser le dialogue ? Ce dialogue reflète mieux le caractère des personnages. En effet, le lecteur devine Kenny plutôt anxieux et Grahame, le dragon, plutôt serein et apaisé.

Par conséquent, à l'occasion d'un débat littéraire, l'enseignant pourrait s'intéresser aux émotions sensibles des personnages. Il pourrait ainsi demander aux élèves : à votre avis, que ressent Kenny ? Que veut-il ? Qu'est-ce qu'il croit ? Pour accompagner les élèves dans leur recherche, l'enseignant pourrait délivrer aux élèves la stratégie de l'image mentale (je me fais le film de l'histoire dans ma tête). Il pourrait aussi dire ceci aux élèves : parfois le texte ne dit pas tout, il faut réfléchir pour comprendre et interpréter. En effet, Kenny a peur, il craint des actes de violence de la part des gens du village envers son ami le dragon.

Puis, dans le cadre d'une DVP, l'enseignant pourrait alors présenter le contrat didactique aux élèves. Aujourd'hui, nous allons nous poser plus précisément la question : qu'est-ce que la connaissance ? En quoi ce roman, *Kenny & le dragon*, nous aide-t-il à répondre à cette question ? Comme dans les DVP décrites en amont, les élèves sont d'abord invités à réfléchir de manière individuelle par écrit. Ensuite, ils échangent oralement avec leurs pairs. Cette discussion doit les amener à problématiser, conceptualiser et argumenter. En prenant appui sur le texte, les élèves vont comprendre que la connaissance est relative. En effet, Kenny, le héros de l'histoire va au-delà des ressources « scientifiques » à sa portée. Il veut se construire sa propre opinion. Ainsi, il n'hésite pas à remettre en question les savoirs encyclopédiques. Il apparaît donc pour le lecteur comme exemplaire du point de vue de l'esprit critique. Il pense par lui-même et vérifie ses sources.

Par identification, ce personnage peut donc servir d'exemple aux élèves. En effet, à l'ère du numérique, les enfants sont souvent sur-sollicités par des flots

d'informations. L'essentiel est que les élèves apprennent à toujours vérifier les sources de la connaissance.

En outre, il serait aussi intéressant de montrer aux élèves que les connaissances évoluent au fil du temps, selon les époques. Par exemple, les grandes découvertes et les explorateurs ont permis de comprendre que la Terre était ronde et non plate, comme le pensaient les savants d'autrefois. Existe-t-il d'autres galaxies où l'être humain pourra aller s'installer ? L'avenir nous le dira peut-être. Ce que nous pensons savoir aujourd'hui sera peut-être obsolète demain, la connaissance est une remise en question perpétuelle.

Dans *Kenny & le dragon*, les croyances des gens du village sont issues d'un ouvrage, le bestiaire de sa majesté. Le message envoyé aux jeunes lecteurs est de ne pas croire tout ce qu'on lit. De plus, les préjugés des villageois débouchent sur l'idée d'extermination. Un parallèle historique peut-être tissé avec le livre *Mein Kampf*²⁴³ d'Adolf Hitler qui a débouché sur la solution finale orchestrée par le régime nazi. La mise en place de DVP paraît très pertinente car ces discussions visent justement à former des citoyens éclairés. Il s'agit de développer chez les élèves des automatismes de pensée réflexive: comment pouvons nous savoir et comment justifier ce que nous croyons savoir ?

Un autre ouvrage du corpus, *Soudain dans la forêt profonde*, permet aussi une réflexion sur la connaissance. En effet, dans le village de l'histoire règne la loi du silence, le savoir est prohibé. Personne n'ose répondre à la curiosité naturelle des deux jeunes héros. Dans leur quête, ils vont rencontrer un personnage qui a été victime de rejet à cause de son originalité et qui est devenu la bête noire des habitants du village qui le considèrent comme un démon. Les deux enfants vont devoir faire preuve de courage, aller au-delà de leurs peurs. Ils vont apprendre à connaître ce personnage mystérieux et se rapprocher de la vérité.

243 A. Hitler, *Mein Kampf*, éd. CreateSpace Independent Publishing Platform, ISBN : 1530457297, 15 mars 2016.

Suite à ces questions épistémologiques, le corpus permet d'aborder quelques questions métaphysiques. Selon Peter van Inwagen, la « métaphysique est l'étude qui propose des réponses à [...] trois questions et s'efforce de choisir entre les différents ensembles de réponses qui peuvent leur être apportées. »²⁴⁴ Ces trois questions sont les suivantes : « en quoi le monde consiste-t-il ? »²⁴⁵ « Pourquoi ce monde existe-t-il ? »²⁴⁶ « Quelle place avons-nous, nous autres hommes, dans ce monde ? »²⁴⁷

Le roman *Quelqu'un* narre l'expérience singulière d'une âme vagabonde. En effet, les frontières étatiques, les formalités civiles, les codes du travail, les structures sociales et familiales n'ont pas d'emprise sur lui. À l'image d'un moine « zazen », il suit le chemin des oiseaux (présent sur la couverture et sortant intentionnellement et symboliquement du cadre), il vit des expériences multiples, parcourt différents pays. Le lecteur est ainsi questionné sur le sens de l'existence. La routine « métro, boulot, dodo » n'a pas d'emprise sur ce personnage qui préfère vivre démunie en liberté plutôt que dans une prison dorée.

Il arriva près d'un ruisseau, d'un ruisseau large et profond. [...] Il vit soudain un très gros poisson. [...] Quelqu'un se pencha et d'un coup l'attrapa des deux mains. [...] Il chercha du bois mort et fit un feu. [...] Il chercha des herbes dans le pré. Il trouva toute une poignée de romarin, de sauge, de genièvre, de sarriette. Il fourra le tout dans le ventre du poisson qu'il fit griller [...] Les meilleurs cuisiniers des restaurants auraient enviés Quelqu'un pour son poisson ! Celui-ci mangea le gros poisson jusqu'au dernier petit morceau. Il était à tel point rassasié, le ventre si plein, qu'il ne pouvait plus bouger. Il dormit deux jours et deux nuits dans le pré. Et lorsqu'il eut dormi tout son soûl, il était encore rassasié, avec le goût exquis du poisson dans la bouche, et son fumet délicieux dans les narines. Quelqu'un était heureux.²⁴⁸

Après la lecture de cet extrait, l'enseignant pourrait en premier lieu s'assurer de la compréhension du texte par les lecteurs. Puis, il pourrait engager toute de suite une DVP en disant ceci. Aujourd'hui, nous allons nous poser plus précisément la

244 P. van Inwagen, *Metaphysics*, éd. Westview Press, 3rd édition, 2009, p. 6., 344 pages. ISBN-10: 0813343569.

245 « Qu'est-ce que la métaphysique », Theopedie.com, [En ligne]. (Site consulté le 11 août 2017). <URL: <http://theopedie.com/Qu-est-ce-que-la-metaphysique.html>.

246 *Ibid.*

247 *Ibid.*

248 C. Nöstlinger, *Quelqu'un*, *op.cit.* p. 54-57.

question : le bonheur c'est quoi ? C'est quoi être heureux ? En quoi ce roman nous aide à répondre à cette question ? Certains élèves vont peut-être dire que Quelqu'un est heureux parce qu'il a bien mangé. D'autres vont sûrement relever la connivence entre Quelqu'un et son environnement naturel. L'enseignant pourrait renchérir en disant ceci aux élèves. Et vous, de quoi avez besoin pour être heureux ?

Chaque élève serait alors invité à réfléchir par écrit puis à exprimer sa vision du bonheur oralement. Une discussion s'engagerait alors entre tous les membres de la communauté de recherche. Certains diront peut-être qu'ils ont besoin de leur famille, d'autres de leurs amis, d'argent, de liberté, de vacances, d'amour ou d'un téléphone portable dernier cri... L'objectif est de faire comprendre aux élèves que la conception du bonheur est relative, propre à chaque individu. Quelqu'un, le personnage du livre, est peut-être heureux parce qu'il a la sensation d'être au bon endroit, au bon moment, heureux bénéficiaire d'une mère nature abondante et généreuse. Le personnage semble se trouver au paradis terrestre, vivant de pêche et de cueillette. Il est en harmonie totale avec son environnement.

Une autre question envisageable pour engager une DVP pourrait être: quel est le sens de la vie ? En quoi ce roman peut-il nous aider à répondre à cette question. Les élèves vont peut-être faire le lien avec une quête spirituelle ou la quête du bonheur relaté par l'oeuvre littéraire.

Dans l'optique d'une approche croisée entre les œuvres du corpus, un autre extrait de *Soudain dans la forêt profonde* pourrait-être exploiter en classe de manière à questionner aussi le sens de l'existence et le rapport à autrui dans ce monde.

« Un beau jour, qui sait, il y aura un revirement et nous redescendrons de la montagne. Et peut-être que, dotés d'un supplément d'âme, chaque créature, hommes, bêtes et oiseaux, tous les carnivores mangeront des carnélias eu lieu de chasser leur proies. Mes compagnons et moi, sans oublier Nimi le poulain, quitteront alors la forêt profonde et retournerons vivre le reste de nos jours au village, dans les maisons, les jardins, les champs, les prairies et au bord du torrent. Une fois assouvie, ma soif de vengeance se détachera de moi comme une mue de serpent, et nous travailleront, aimerons, nous nous promèneront, chanterons, jouerons de la musique, nous nous divertirons et bavarderons sans jamais plus être le bourreau ou la victime d'autrui et sans plus nous moquer les uns des

autres. Maintenant, allez en paix, tous les deux. Et gardez-vous d'oublier. Pas même quand vous serez grands, adultes, et que vous aurez des enfants. N'oubliez jamais. Bonne nuit à vous, Maya et Matti. Dormez bien. »²⁴⁹

Comme pour les tous les extraits cités en amont dans ce mémoire de recherche, il est tout d'abord essentiel que les élèves comprennent le texte. L'enseignant pourrait procéder comme un atelier de questionnement de texte (A.Q.T) ou demander aux élèves d'entourer les mots ou les expressions inconnus, qui posent des difficultés de compréhension. Par exemple : « supplément d'âme », « carnivores », « une mue », « bourreau ». Chaque définition pourrait être ensuite débattu et argumenté en classe. Ce travail de compréhension ferait donc l'objet d'une première discussion entre les élèves du groupe classe.

Ensuite, dans le cadre d'une DVP, l'enseignant pourrait rebondir sur la première expression « supplément d'âme ». Il pourrait présenter le contrat didactique aux élèves de cette manière : aujourd'hui, nous allons nous poser plus précisément la question : qu'est-ce que l'âme ? En quoi cet extrait de *Soudain dans la forêt profonde* peut-il nous aider à répondre à cette question ? Comme décrit précédemment, les élèves seraient d'abord invités à réfléchir de manière individuelle puis à en discuter entre pairs.

Les jeunes lecteurs vont pouvoir s'appuyer sur le texte pour problématiser, conceptualiser et argumenter. En effet, ils vont élaborer leur propre réflexion et la confronter à celle du texte. Ainsi, ils vont dépasser les limites de ce qu'ils croient connaître. Le texte va les confronter à l'altérité, à une pensée autre. Ainsi, un « supplément d'âme » serait selon la pensée du texte, la capacité à vivre en harmonie avec les autres de façon pacifique. En effet, arrivé à un certain « niveau de conscience », les réseaux trophiques seraient inutiles. Un monde sans proies ni prédateurs, sans bourreaux ni victimes. Un monde qui remet en question la loi du plus fort, les lois de la nature à l'état sauvage. Un monde où les émotions et pulsions primitives individuelles s'effaceraient pour laisser place à un amour fraternel inconditionnel. Un monde où les hommes vivent en harmonie avec la nature et la

249 A. Oz, *Soudain dans la forêt profonde*, op.cit. p. 125.

biodiversité.

Par ailleurs, il est intéressant d'analyser la fin de cet extrait qui se termine, non comme une morale, mais comme un conte initiatique qui a permis aux deux jeunes héros du livre de grandir et de faire preuve de philosophie, c'est à dire d'une « distance critique à l'égard du monde où elle s'inscrit »²⁵⁰.

250 N. Go, « La sagesse du philosophe », *Le Philosophoire* 2003/2 (n° 20), p. 67-81. DOI 10.3917/phoir.020.0067. [En ligne]. (Site consulté le 20 août 2017).
<URL: <http://www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2003-2-page-67.htm>

À l'issue de cette recherche en littérature de jeunesse – ayant pour thématique la discussion à visée philosophique sur le thème de la tolérance au cycle 3 –, certaines questions posées en introduction, puis développées tout au long de cet écrit, ont trouvé des éléments de réponse. En effet, nous sommes forcé de constater qu'il n'existe pas de protocole didactique et pédagogique transférable à toutes les œuvres du corpus de littérature de jeunesse. En d'autres termes, le cheminement pour aboutir à une discussion à visée philosophique en partant d'une œuvre littéraire peut varier. Cependant, il existe des impératifs et des étapes incontournables.

Tout d'abord, avant de proposer le texte aux élèves, l'enseignant doit en effectuer une lecture philosophique. À savoir, il doit être capable de dégager les grandes questions explicites ou implicites soulevées par les auteurs. Ensuite, la compréhension du texte par les élèves est indispensable. En effet, les jeunes lecteurs ont besoin de comprendre le sens du texte pour pouvoir s'appuyer sur le récit lors de la discussion. Puis, les débats littéraires – qu'il s'agisse de débats d'interprétation ou d'impression sensible du lecteur –, peuvent s'effectuer en amont, en aval ou conjointement à la discussion philosophique selon le texte.

En outre, nous sommes amené à penser que l'idéal est de focaliser la réflexion des lecteurs sur des extraits choisis, des passages significatifs, et de les questionner sur une question philosophique en la mettant tout de suite en rapport avec le texte lu. En effet, en procédant ainsi, les élèves peuvent s'appuyer sur la force du texte, utiliser le récit fictionnel et le processus d'identification pour problématiser, conceptualiser et argumenter. Les textes du corpus alimentent et renforcent donc la réflexion des apprenants.

Selon nous, ces œuvres possèdent donc une portée philosophique. Elles permettent d'aborder et de questionner les valeurs morales des sujets lecteurs. De plus, elles permettent aussi une réflexion politique ainsi qu'un questionnement philosophique éthique, esthétique, épistémologique et métaphysique. Par ailleurs, ces œuvres soulèvent des questions et donnent des éléments de réponse mais chaque

histoire renvoie surtout le lecteur à lui-même. En effet, la solution ne vient pas du livre, l'ouvrage donne des outils pour que chaque enfant puisse construire sa pensée. En outre, ces livres permettent aux enfants de réfléchir sur des questions philosophiques de façon non moralisante et originale. De plus, la réussite de ce dispositif est tributaire d'une pédagogie où l'étayage de l'enseignant et le conflit socio-cognitif entre pairs sont nécessaires.

Les résultats de cette recherche participent donc à la remise en cause des pratiques enseignantes et fournissent aux professionnels de l'éducation une ressource supplémentaire pour expérimenter la discussion à visée philosophique sur le thème de la tolérance à partir d'un corpus d'ouvrages de littérature de jeunesse au cycle 3. La tolérance mutuelle, un apprentissage essentiel pour les jeunes lecteurs, une règle d'or de conduite « car nous ne penserons jamais tous de la même façon, nous ne verrons qu'une partie de la vérité et sous des angles différents »²⁵¹.

251 M. Gandhi, *Tous les hommes sont frères*, éd. Folio, coll. Folio Essais, 2 mai 1990, ISBN-10 : 2070325709, 320 pages.

Corpus d'étude principal

- V. Cuvellier, *La chauffeuse de bus*, illustrateur : C. Hayat, éd. Rouergue, coll. Zig Zag, 2002, 91 pages.
- M. Desplechin, *Les saltimbanques*, illustrateur : E. Houdart, Paris, éd. T. Magnier, 2011, 45 pages.
- T. DiTerlizzi, *Kenny & le dragon*, États-Unis, éd. Pocket jeunesse, 2010, 152 pages.
- J-C. Grumberg, *Les Vitalabri*, illustrateur : R. Badel, éd. Actes Sud Junior, 2014, 86 pages.
- C. Nöstlinger, *Quelqu'un*, illustrateur : Janosch, éd. La Joie de lire, 2011, 71 pages.
- A. Oz, *Soudain dans la forêt profonde*, illustrateur : G. Hallensleben, Paris, éd. Gallimard Jeunesse, coll. Folio, 2008, 127 pages.

Corpus d'étude secondaire (ouvrages cités)

- D. Jean, Zad, *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*, éd. Syros Jeunesse & Amnesty international, 2003, 32 pages.
- F. Pavlov, *Matin brun*, éd. Cheyne, 2 mai 2002, 12 pages.
- A. Turin, *Rose Bonbon*, éd. Actes Sud junior, 2008, 40 pages.
- T. Ungerer, *Jean de la Lune*, éd. école des loisirs, 1981, 36 pages.

Production éditoriale citée

- Coll. Chouette ! Penser, éd. Gallimard.
- Coll. Les Goûters philo, éd. Milan.
- Coll. Les Philo-fables, M. Piquemal, éd. Albin Michel.

Instructions officielles, textes officiels

- *Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire*, Ministère de l'éducation nationale, Paris, B.O. hors série n°1, 14 février 2002.
- *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*, Ministère de l'éducation nationale. B.O. spécial n°11, 26 novembre 2015.
- *Programmes 2016, adaptés à la Polynésie française cycles 2 et 3*, Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur de la jeunesse et des sports. Arrêté n° 1026 CM du 27 juillet 2016 fixant les programmes Cycle 1, Cycle 2 et Cycle 3 de l'école primaire et du collège de Polynésie française.
- *Programme ECM école élémentaire*, Ministère de l'éducation nationale, B.O.E.N. spécial n°6, 25 juin 2015. *Programme d'enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège (cycles 2, 3)*, annexe B.O.E.N. spécial n°6, 25 juin 2015.
- « Cycle des approfondissements, programme du CE2, du CM1 et du CM2 » Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, BO hors série n°3, 19 juin 2008.
- « Articulation des programmes d'enseignement de l'école primaire (BO hors série n°3, 19 juin 2008. BO n°1, 5 janvier 2012) avec le Socle commun de connaissances et de compétences (décret n°2006-830, 11 juillet 2006) », Cycle des approfondissements - Programmes du CE2, du CM1 et du CM2. ISFEC LaSalle

Mounier, avril 2012. [En ligne]. (Site consulté le 20 février 2017). <URL: http://sitecoles.formiris.org/userfiles/files/sitecoles_2325_3.pdf.

- *Littérature cycle des approfondissement cycle 3*, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire, coll. école, document d'application des programmes, applicable à la rentrée 2002, CNDP, août 2002.

- *La littérature à l'école, liste de référence cycle 3*, Ministère de l'éducation nationale, jeunesse vie associative, MENJVA/DGESCO, 2013. [En ligne]. (Site consulté le 27 février 2017). <URL: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/80/9/LISTE_DE_ReFeRENC E_CYCLE_3_2013_238809.pdf.

- « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, NOR : MENE1315928A, arrêté du 1-7-2013 - J.O. Du 18-7-2013, MEN - DGESCO A3-3. [En ligne]. (Site consulté le 14 mars 2017). <URL: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066.

- *Convention Internationale des Droits de l'Enfant*, ONU, 1989, texte intégral. [En ligne]. (Site consulté le 14 juillet 2017). <URL: <http://www.humanium.org/fr/wp-content/uploads/convention-internationale-relative-aux-droits-de-l-enfant-integral.pdf>.

- « Mobilisation européenne pour l'éducation aux valeurs citoyennes », Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris, 17 mars 2015. [En ligne]. (Site consulté le 14 juillet 2017). <URL: <http://www.najat-vallaud-belkacem.com/wp-content/uploads/2015/03/20150317-NajatVB-Mobilisation-Education-Europe-Dossier.pdf>

Documents d'accompagnements

- *L'idée républicaine aujourd'hui. Guide républicain.* SCÉRÉN-CNDP, Ministère de l'Éducation nationale, Delagrave, 2004.

- « À l'école de l'esprit critique », Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, décembre 2016. [En ligne]. (Site consulté le 14 mars 2017).
<URL:http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2016/31/3/a_1_ecole_de_l_esprit_critique_680313.pdf.

- *La discussion à visée philosophique ou oral réflexif*, Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, [En ligne]. (Site consulté le 21 février 2017).
<URL:http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf.

- *Informier et accompagner les professionnels de l'éducation*, Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction générale de l'enseignement scolaire. [En ligne]. (Site consulté le 24 février 2017).
<URL:<http://eduscol.education.fr/>.

- « TUIC », Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DGESco, Eduscol. [En ligne]. (Site consulté le 14 avril 2017).
<URL:<http://eduscol.education.fr/sigles/tuic> [14 avril 2017].

- « Enseignement moral et civique, méthode et démarche », Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction générale de l'enseignement scolaire. [En ligne]. (Site consulté le 25 avril 2017).
<URL:<http://eduscol.education.fr/cid92404/emc-pratiques-pedagogiques.html>.

Sources professionnelles

- L. Barriault, « Prévenir l'émergence des stéréotypes sexuels ou raciaux chez les enfants, l'importance de bien choisir ses mots », R.I.R.E. (réseau d'information pour la réussite éducative), 13 mars 2017. [En ligne]. (Site consulté le 16 mars 2017).
<URL:<http://rire.ctreq.qc.ca/2017/03/prevenir-stereotypes/>.
- A. Bentolila et J. Mesnager, « Le ROLL, Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture », académie de Lille. [En ligne] (Site consulté le 12 avril 2017).
<URL:<http://illettrisme.ac-lille.fr/actions-college/papies>.
- A. Berestetsky, O. Brenifier, JF. Chazerans , M.Tozzi. Colloque de philosophie « Quelles nouvelles pratiques philosophiques dans l'école et dans la cité ? Pour quels nouveaux publics? », *Pratiques philosophiques*, Rennes, CRDP de Bretagne, 22-23 mai 2002. [En ligne] . (Site consulté le 12 février 2017).
<URL:<http://pratiquesphilo.free.fr/Infos/colphilo.htm>.
- M. Dubois-Vogt, *Le débat réglé au cycle 3*, animation pédagogique, CPC Quimper 8, 2005-2006. [En ligne]. (Site consulté le 12 février 2017). <URL:<http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/ledebatregle.pdf>.
- A. Gennaï, *Le débat interprétatif*, université de Montpellier, Banque de séquences didactiques, Enseigner la littérature au cycle 3 (La Belle et le Bête), Montpellier, éd. Réseau-Canopé, septembre 2016. [En ligne]. (Site consulté le 12 février 2017).
<URL:<https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bl0c=886107>.
- M. Hausberg, « Des pistes à explorer pour analyser un album », *Savoirs CDI*, des ressources professionnelles pour les enseignants documentalistes, CANOPE, 2011. [En ligne]. (Site consulté le 29 mars 2017).
<URL:<https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/litterature-de-jeunesse/reflexions/lalbum-au-cdi/des-pistes-a-explorer-pour-analyser-lalbum.html>.
- C. Potier-Watkins, « Fonder la pédagogie sur des preuves, non sur des intuitions :

les données des sciences cognitives peuvent-elles être mises au service de l'école ? Peut-on parler de neuro-éducation ? », 11 novembre 2016, ESENER, [En ligne]. (Site consulté le 2 août 2017). <URL : www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/.../index.html.

- É.Thoizet-Loiseau, *Lire « La Petite Sirène » d'Andersen : interroger la littérature autrement*, sous la direction de Danielle Dubois-Marcoin, I.N.R.P. 2008. [En ligne]. (Site consulté le 16 février 2017). <URL:file:///C:/Users/extas/Downloads/Lire%20la%20petite%20sirene1.pdf.

- M. Tonolo, « Aborder l'EMC et les valeurs républicaines par la discussion à visée philosophique », professeur de philosophie, ESPE de Chambéry/Université Grenoble-Alpes. [En ligne]. (Site consulté le 24 février 2017). <URL:http://www.acgrenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/valeurs_republique/emc_valeurs_republique_tonolo.pdf.

- M. Tozzi, « Discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ? » *Diotime l'Agora*, Balaruc, CRDP Languedoc-Roussillon, mars 2003. [En ligne]. (Site consulté le 12 février 2017). <URL:<http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib104.htm>.

- M. Tozzi, Les pratiques de discussion à visée philosophique à l'école primaire et au collège, enjeux et spécificités, *Cahiers pédagogiques*, n°432, dossier « La philo en question », février 2003. [En ligne]. (Site consulté le 20 février 2017). <URL: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-pratiques-de-discussion-a-visee-philosophiqueA-l-ecole-primaire-et-au-college-enjeux-et-specificites>.

- M. Tozzi, « Les pratiques de discussions à visée philosophiques à l'école primaire et au collège, enjeux et spécificités », *Cahiers pédagogiques*, n°432, dossier « La philo en question ». [En ligne]. (Site consulté le 8 mai 2017). <URL:<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-pratiques-de-discussion-a-visee-philosophiqueA-l-ecole-primaire-et-au-college-enjeux-et-specificites>.

Sources professionnelles sans auteurs

- « Course d'orientation », égaux sans égo, fiche d'activité, découvrir les stéréotypes sexistes à l'égard des métiers, CANOPE. [En ligne]. (Site consulté le 17 mars 2017).
<URL: https://egaux-sans-ego-epe.reseau-canope.fr/doc/EgauxSansEgo_PP_CourseOrientation.pdf.

- « La posture de l'enseignant dans l'atelier philosophie-AGSAS », Ateliers-Philosophie-AGSAS-LEVINE, L'atelier philosophie de la maternelle au collège, extrait de l'ouvrage collectif publié au CRDP de Bretagne en 2003 *Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un genre ?* sous la direction de M.Tozzi. [En ligne]. (Site consulté le 1er avril 2017).
<URL: <http://ateliers.philo.free.fr/principes/Posturepautardprincipe.htm>.

- Pédagogie universitaire, enseigner et apprendre en enseignement supérieur, « Conflit socio-cognitif, construire le savoir avec les étudiants », ressource pour le conseil et la formation pédagogique dans le supérieur. [En ligne]. (Site consulté le 1er avril 2017). <URL: <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/tag/conflit-sociocognitif/>.

Ouvrages de recherche

- B. Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, éd. Pocket, 1976, 476 pages.
- J. Bruner, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* PUF, académie de Paris, éd. Presses Universitaires de France, coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1983, 320 pages.
- R. Cialdini, *Influence et manipulation*, éd. First édition, coll. Documents, 2004, 318 pages.
- A. Frank, *Anne Frank, la vie en cachette*, livre de poche jeunesse, 29 avril 2015, 96 pages.
- F. Galichet, *Pratiquer la philosophie à l'école*, 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège, éd. Nathan, 2004, 99 pages.
- M. Gandhi, *Tous les hommes sont frères*, éd. Folio, coll. Folio Essais, 2 mai 1990, 320 pages.
- A. Hitler, *Mein Kampf*, éd. CreateSpace Independent Publishing Platform, 15 mars 2016, 454 pages.
- A. Jacquart, *Cinq milliard d'hommes dans un vaisseau*, éd. Seuil, coll. Point virgule, 1987, 170 pages.
- H.R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, éd. Gallimard, coll. Tel, 1990, 336 pages.
- P. van Inwagen, *Metaphysics*, éd. Westview Press, 3rd edition, 2009, 344 pages.
- V. Jouve, *La lecture*, Paris, Hachette, 1993, 106 pages.
- L. Kohlberg, *The Philosophy of moral development*, éd. Harper and Row, 1981, 441pages.

- Y. Lenoir, C. Xypas, C. Jamet, *École et citoyenneté, un défi multiculturel*, éd. Armand Colin, 31 août 2006, 270 pages.
- P. Ricoeur, *Temps et récit 2*, Paris, éd. du Seuil, 1984, 298 pages.
- J.N. Rochut, *Les plus beaux contes d'Andersen*, éd. Auzou, coll. ALBUM, 2 novembre 2012, 224 pages.
- J.N. Rochut, *Les contes de Grimm*, éd. Auzou, coll. ALBUM, 30 juin 2011, 420 pages.
- Y. Soulé, M. Tozzi, D. Bucheton, *La littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. Académie de Montpellier, Argos références, Scéren, CRDP, 2008, 311 pages.
- T. Tessier, *Les contes de C. Perrault*, éd. Auzou, coll. ALBUM, 9 octobre 2014, 224 pages.
- M. Tozzi, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, éd. Hachette, coll. Ressources formations, 2002, 127 pages.
- M. Tozzi, *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*, éd. Chroniques sociales, 13 novembre 2002, coll. Savoir penser, 215 pages.
- N. Turnbull, *Tout savoir sur la philosophie*, Hong Kong, Le pré aux clerc, 1999, 192 pages.
- N. Turnbull, *Tout savoir sur la philosophie*, Hong Kong, Le pré aux clerc, 1999, 192 pages.
- R. Virieux, *L'Épistémologie*, Paris, éd. P.U.F., coll. Initiation philosophique, 1966, 144 pages.
- M-L Von Franz, *L'interprétation des contes de fée et l'ombre et la mal dans les contes de fée*, éd. Albin Michel, 2007, 635 pages.

- L.S. Vygotsky: *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, éd. Harvard University press, 7 mars 1978, 159 pages.

Album musical de recherche

- J. Prévert, « Poètes et chanson, Quelqu'un », label : EPM, 2006, durée : 2:38 minutes.

- G. Apollinaire, « Poètes et chanson, Alcools », label : EPM, durée : 3:19 minutes, 2005, ASIN : B0023YQ2RQ.

Articles de recherche

- A. Bigot-Destailleur, « La discussion à visée philosophique à l'école : des postures énonciatives aux postures enseignantes », *Diotime n°49*, 07/2011. [En ligne]. (Site consulté le 14 avril 2017). <URL:<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39678>.

- J. Billard, « L'éthique ou la morale élidée », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 05 |1995. [En ligne]. (Site consulté le 10 août 2017). <URL:<http://ries.revues.org/4148> ; DOI : 10.4000/ries.4148.

- M. Carton et C. Dumas, « La philosophie dans les livres et albums pour enfants », *Pratiques philosophiques*, 22 mai 2001. [En ligne] (Site consulté le 12 février 2017). <URL: <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib04.htm>.

- E. Chirouter, « La jeunesse aime-t-elle les formes brèves ? L'enfant, la littérature et la philosophie », *Publije*, juin 2011.[En ligne] (Site consulté le 12 février 2017). <URL:<http://ressources.univ-lemans.fr/AccesLibre/PRN/publije/Vol2/pdf/2.B2.CHIROUTER.publije2.OK.pdf>.

- E. Chirouter, « La jeunesse aime-t-elle les formes brèves ? L'enfant, la littérature et la philosophie », *Publije*, collection Publije Vol. 2 , lire le récit bref, littérature

générale et littérature pour la jeunesse, juin 2011. [En ligne] (Site consulté le 28 février 2017). <URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01140333/document>.

- E. Chirouter, « Littérature et DVP », *Diotime*, revue internationale de la didactique de la philosophie, n°24, janvier 2005, [En ligne] (Site consulté le 26 mars 2017). <URL: <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32651>.

- E. Chirouter « Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. » *Revue des sciences de l'éducation* 391, 2013. [En ligne]. (Site consulté le 31 juillet 2017). <URL: www.erudit.org/fr/revues/rse/2013-v39-n1-rse01350/1024534ar.pdf.

- L. et N. Cournarie, « L'art, L'esthétique en questions », *Philopsis*, 2010, p. 2. [En ligne]. (Site consulté le 12 août 2017). <URL: <http://www.philopsis.fr/spip.php?article183>.

- A. Dias-Chiaruttini, « Le débat interprétatif : un genre disciplinaire. Apports et limites d'un « outil » d'analyse de l'évolution d'une discipline scolaire », *Linguarum Arena*, n° 5, 2014. [En ligne] (Site consulté le 12 février 2017). <URL: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12924.pdf> [16 février 2017].

- N. Go, « La sagesse du philosophe », *Le Philosophoïre* 2003/2 (n° 20). DOI 10.3917/phoir.020.0067. [En ligne]. (Site consulté le 20 août 2017). <URL: <http://www.cairn.info/revue-le-philosophoïre-2003-2-page-67.htm>.

- J. Henrion, « Résilience et discussion à visée philosophique en lycée professionnel : en quoi la DVP s'inscrit comme médiation facilitant un processus de résilience à l'école », *Éducation et socialisation*, 39 | 2015. [En ligne] (Site consulté le 31 mars 2017). <URL: <http://edso.revues.org/1403> ; DOI : 10.4000/edso.1403.

- J. Lagarrigue, G. Lebe « Éthique ou morale ? », *Recherche & Formation*, n°24, 1997. Conscience éthique et pratiques professionnelles. [En ligne]. (Site consulté le 10 août 2017). <URL: http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_24_1_1405.

- C. Leleux, « La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? », *Revue française de pédagogie*, 166 | janvier-mars 2009. [En ligne]. (Site consulté le 21 avril 2017). <URL: <http://rfp.revues.org/1271>; DOI : 10.4000/rfp.1271.

- M. Loisel, « Albert Jacquart, 1925-2013-Plaidoyer pour l'humanité », *Le devoir libre de penser*, 13 septembre 2013. [En ligne]. (Site consulté le 1er avril 2017). <URL : <http://www.ledevoir.com/societe/science-et-technologie/387395/plaidoyer-pour-l-humanitude>.

- B. Louichon, « Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 », *Repères*, 37, 2008. [En ligne] (Site consulté le 24 février 2017). <URL: <http://reperes.revues.org/>.

- S. Manon, « La tolérance », *Philolog*, cours de philosophie, 29 septembre 2007. [En ligne]. (Site consulté le 12 février 2017). <URL:<http://www.philolog.fr/la-tolerance/>.

- R. Pouivet, « Esthétique », in *Précis de philosophie analytique*, Paris, Presse universitaire de France, 2000, p. 269, 359 pages.

- R. Raynaud, S. Larivée et J. Dionne, « Peut-on améliorer le jugement moral des élèves de 10 à 12 ans », *Psychologie et Education*, n°36, éd. AFPS, mars 99.

- M. Tozzi, « Place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophiques », *L'apprentissage du philosophe*, philotozzi.com. [En ligne]. (Site consulté le 08 mai 2017). <URL: <http://www.philotozzi.com/2005/09/place-et-valeur-de-la-discussion-dans-les-nouvelles-pratiques-a-visee-philosophique/>.

- M. Tozzi, Apprendre la philosophie à l'école primaire, « Philosopher à l'école primaire, la méthode Tozzi » *Vousnousils* l'e-mag de l'éducation, novembre 2012. [En ligne]. (Site consulté le 26 mars 2017). <URL:<http://www.bing.com/videos/search?q=michel+tozzi&&view=detail&mid=CE37ECBB71816A776106CE37ECBB71816>

A776106&FORM=VRDGAR.

Articles de recherche sans auteur

- Observatoire Régional de la Santé Bourgogne, « Surpoids et obésité, contexte national », *Faits marquants*, La santé observée en Bourgogne, février 2011. [En ligne]. (Site consulté le 16 mai 2017). <URL: <http://www.orsbfc.org/wp-content/uploads/2015/01/4.13-Surpoids-Ob%c3%a9sit%c3%a9-2011.pdf>.

Sources internet

- I. Bokova, directrice générale de l'UNESCO, Organisation des nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, « Journée internationale pour la tolérance ». [En ligne]. (Site consulté le 10 mars 2017). <URL:<http://www.unesco.org/new/fr/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-day-for-tolerance/>.

- E. Chirouter, « Des ateliers de philosophie et de littérature. De 6 à 10 ans. De la différence à l'égalité. Tous pareils, tous différents ! », dossier pédagogique, Organisation des nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Chaire Unesco, université de Nantes. [En ligne]. (Site consulté le 31 juillet 2017). http://www.chaireunescofiloenfants.univ-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHER=1480339520140&ID_FICHE=887802&INLINE=FALSE.

- F. Dhume, K. Hamdani, « Ce que nous préconisons », réseau national de lutte contre les discriminations à l'école, Ifé. [En ligne]. (Site consulté le 29 avril 2017). <URL: http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/spip.php?article53#outil_sommaire_2.

- J. Lecomte, « Empathie et ses effets », (EMC : Elsevier Masson SAS, Paris), *Savoirs et soins infirmiers*, 60-495-B-10, 2010). [En ligne]. (Site consulté le 08 avril 2017). <URL:<http://www.psychologie->

positive.net/IMG/pdf/Empathie_et_ses_effets_definitif.pdf.

- M. Leoni-Figini, « Qu'est-ce que la beauté ? », design graphique : M. Fernandez, coordination : M.J. Rodriguez, Centre Pompidou, Direction de l'action éducative et des publics, avril 2010. [En ligne]. (Site consulté le 13 mai 2017). <URL: <http://mediation.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-beaute/ENS-beaute.html>.

- J.R. Loper, « Comment lire philosophiquement un texte », septembre 2007, université de Fribourg, Philosophie moderne et contemporaine. [En ligne]. (Site consulté le 5 mars 2017). <URL:http://www.jrlooper.com/teach/docs/beginners/comment_lire.pdf.

- M. Marzloff, I.f.é. (Institut français de l'éducation). [En ligne]. (Site consulté le 03 avril 2017). <URL : <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/dossiers/theories-litteraires/reception/h-r-jauss-esthetique-de-la-reception>.

- V. Mespoulet, « Les nouvelles pratiques philosophiques au collège via l'éducation civique », président de l'association « L'école hors mes murs », pendant les 10ème rencontres sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques à l'Unesco journée mondiale de la philosophie, 17/18 novembre 2010. [En ligne]. (Site consulté le 25 janvier 2017). <URL:<http://www.bing.com/videos/search?q=discussion+%c3%a0+vis+%c3%a9e+philosophique&&view=detail&mid=009B29A729B58C8756F9009B29A729B58C8756F9&FORM=VRDGAR>.

- J-P. Perreault, « Grille pour la formulation de questions éthiques », Enseigner l'ÉCR !, Université Laval, 2011. [En ligne]. (Site consulté le 10 août 2017). <URL: https://www.enseigner-ecr.org/wp-content/uploads/2015/08/grille_questions_ethiques.pdf.

- C. Piller, *Les dilemmes moraux*. [En ligne]. (Site consulté le 24 avril 2017). <URL: <http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=LgJYzy6Lvj8%3d&tabid=622>.

- E. Sales-Wuillemin, « Préjugés & Stéréotypes », université Paris 8, UFR7

laboratoire de psychologie sociale, projet à l'initiative de l'AFPS et de www.psychologie-sociale.org, réalisé avec le concours du Ministère de la Recherche. [En ligne]. (Site consulté le 28 avril 2017). <URL: file:///C:/Users/extas/Downloads/Prejuges_stereotypes_et_discrimination.pdf.

- P. Tharrault et F. Pellerin, « Le débat philo à l'école primaire », mai 2005. [En ligne]. (Site consulté le 08 mai 2017). <URL: http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf_debat-philo-primaire.pdf.

- L. Tibère, texte exclusif « Obésité des adolescents : entre désamour et acceptation de soi ». [En ligne]. (Site consulté le 15 mai 2017). <URL:http://www.lemangeur-ocha.com/fileadmin/images/enfants/L.Tib_re-ob_sit_-des-adolescents-juin_2007.pdf.

- M. Tozzi, « L'apprentissage du philosophe », [philotozzi.com](http://www.philotozzi.com). [En ligne]. (Site consulté le 28 février 2017). <URL: <http://www.philotozzi.com/>.

- M. Tozzi, « Animer une discussion à visée philosophique en classe », L'apprentissage du philosophe, mars 2011. [En ligne]. (Site consulté le 23 juillet 2017). <URL: <https://www.philotozzi.com/2011/03/439/>.

- M. Tozzi, « Un atelier-philo autour de la laïcité au cycle 3 de l'école primaire et au collège)... », 31 octobre 2005. [En ligne]. (Site consulté le 6 juillet 2017). <URL:<https://www.philotozzi.com/2005/10/un-atelier-philosophie-autour-de-la-laicite-au-cycle-3-de-l-ecole-primaire-et-au-college/>.

- M. Tozzi, « Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants », Discuter philosophiquement, L'école primaire (de la maternelle au CM2), 15 août 2012, [En ligne]. (Site consulté le 05 août 2017). <URL: <http://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>.

- M. Tozzi, « Observer une discussion à visées démocratique et philosophique », L'apprentissage du philosophe, Discuter philosophiquement, Quelle formation ? Sur l'analyse des pratiques professionnelles, août 2012. [En ligne]. (Site consulté le 7

août 2017). <URL: <https://www.philotozzi.com/2012/08/493/>.

Sources internet sans auteur

- Bibliothèque nationale de France, centre national de la littérature pour la jeunesse, « La tolérance à travers quelques ouvrages pour la jeunesse », bibliographie sélective. [En ligne]. (Site consulté le 24 février 2017). <URL: http://www.lireetfairelire.org/sites/default/files/tolerance_selection_bnf-la_joye_mars_2015.pdf.

- Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), « Tolérance ». [En ligne]. (Site consulté le 10 mars 2017). <URL: <http://www.cnrtl.fr/definition/tolerance>.

- Nations Unies, « Journée internationale de la tolérance, promouvoir la tolérance ». [En ligne]. (Site consulté le 10 mars 2017). <URL: <http://www.un.org/fr/events/toleranceday/background.shtml>.

- Lexique biblique.com, lexique hébreu. [En ligne]. (Site consulté le 18 mars 2017). <URL: <http://www.lexique-biblique.com/lexiques/hebreu/strong-hebreu-05092-nehiy+gemir+complainte+lamentable+lugubre+lamentation.html>.

- Animal cross, « L'élevage moderne : un mode de production industriel appliqué aux animaux ». [En ligne]. (Site consulté le 03 mai 2017). <URL: <https://www.animal-cross.org/animaux-delevage/elevage-industriel/>.

- Larousse, dictionnaire de français. [En ligne]. (Site consulté le 16 mai 2017). <URL: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/racisme/65932>.

- Dictionnaire français, Internaute. [En ligne]. (Site consulté le 16 mai 2017). <URL: <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/stigmatisation/>.

- Dictionnaire de français, « valeur morale ». [En ligne]. (Site consulté le 23 avril

2 0 1 7) . <URL: <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/valeur-morale/#definition>.

- Direction de l'information légale et administrative, « Comment définir la citoyenneté ». [En ligne]. (Site consulté le 08 mai 2017). <URL: http://www.vie-publique.fr/decouverte_institutions/citoyen/citoyennete/definition/definir/quelles-sont-valeurs-attachees-citoyennete.html.

- L'intern@ute, Dictionnaire français, « Résilience ». [En ligne]. (Site consulté le 29 mars 2017). <URL: <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/resilience/>.

- UNICEF, « Le droit à l'identité », les droits de l'enfant, fiche thématique, France, 2 0 1 2 . [E n l i g n e] . (S i t e c o n s u l t é l e 1 8 m a r s 2 0 1 7) . <URL:https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/04_DROIT_IDENTITE.pdf.

- « Valeurs citoyennes », Graines de paix, solutions éducatives pour une paix durable, [En ligne]. (Site consulté le 08 août 2017). <URL: <http://www.grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/dictionnaire-paix-education/valeurs-citoyennes>.

- « Qu'est-ce que la métaphysique », Theopedie.com, [En ligne]. (Site consulté le 11 août 2017). <URL: <http://theopedie.com/Qu-est-ce-que-la-metaphysique.html>.

Ressources audiovisuelles

- E. Chirouter, « Parler de la mort à travers la littérature de jeunesse », l'école des loisirs, 11 avril 2014. [En ligne]. (Site consulté le 20 février 2017). <URL: <https://www.youtube.com/watch?v=7bclvEeiy4s>.

- M. Tozzi, interview de J.P. Bianchi, « Philosophe avec les enfants, quelles compétences ? », CRDP Versailles, 2005. [En ligne]. (Site consulté le 12 février 2 0 1 7) . <URL:<http://www.bing.com/videos/search?q=michel+tozzi&&view=detail&mid=564F4341B00FCE4905B7564F4341B00FCE>

4905B7&FORM=VRDGAR.

- M. Tozzi M. « Quels points de convergence entre les diverses pratiques de la Discussion à Visée Philosophique avec les enfants? », interview par J.P. Bianchi, CRDP de Versailles, 2005. [En ligne]. (Site consulté le 20 février 2017). <URL: http://www.dailymotion.com/video/x5ytdd_michel-tozzi-philosopher-avec-les-e_webcam.

- M. Tozzi, interview de J.P. Bianchi, « Philosopher avec les enfants, quels débats autour des DVP ? ». CRDP Versailles, 2005. [En ligne]. (Site consulté le 30 mars 2017) . <URL: <http://www.bing.com/videos/search?q=michel+tozzi&&view=detail&mid=564F4341B00FCE4905B7564F4341B00FCE4905B7&FORM=VRDGAR>.

- M. Tozzi, « Philosopher avec les enfants », interview de J.P. Bianchi, question 2: quels fondements théoriques ? CRDP Versailles, 2005. [En ligne]. (Site consulté le 31 mars 2017) . <URL: <http://www.bing.com/videos/search?q=philosopher+avec+les+enfants+tozzi&&view=detail&mid=DD58B93E7515E4EADD75DD58B93E7515E4EADD75&FORM=VRDGAR>.

Peintures, tableaux

- P. Picasso, « Famille de Saltimbanques (les Bateleurs) », 1905, huile sur toile.

- P. Picasso, « *La Muse; Jeune femme dessinant dans un intérieur ; Deux femmes* », 1935, huile sur toile, 130 x 162 cm.