



HAL
open science

LE RÔLE DE LA LITTÉRATURE ET DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS DANS L'ÉDUCATION AUX VALEURS QUELS GESTES PROFESSIONNELS ? L'EXEMPLE DE L'ANNEAU DE GYGÈS AU CYCLE 3 DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

Monique Desault

► **To cite this version:**

Monique Desault. LE RÔLE DE LA LITTÉRATURE ET DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS DANS L'ÉDUCATION AUX VALEURS QUELS GESTES PROFESSIONNELS ? L'EXEMPLE DE L'ANNEAU DE GYGÈS AU CYCLE 3 DE L'ÉCOLE PRIMAIRE. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2011. Français. NNT : . tel-00674696

HAL Id: tel-00674696

<https://theses.hal.science/tel-00674696>

Submitted on 29 Feb 2012

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

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

UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY - MONTPELLIER III -
Arts et Lettres, Langues et Sciences Humaines et Sociales

ÉCOLE DOCTORALE

E 58 : Langues, littératures, cultures, civilisations

DOCTORAT

Discipline : Sciences de l'éducation

Monique DESAULT

LE RÔLE DE LA LITTÉRATURE ET DE LA PHILOSOPHIE POUR
ENFANTS DANS L'ÉDUCATION AUX VALEURS
QUELS GESTES PROFESSIONNELS ?

L'EXEMPLE DE *L'ANNEAU DE GYGÈS* AU CYCLE 3 DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

Thèse dirigée par M. et Mme les Professeurs, Michel TOZZI et Dominique BUCHETON

Soutenue le 3 octobre 2011

MEMBRES DU JURY :

- M. Michel TOZZI, Professeur émérite en sciences de l'éducation, Université Paul Valéry Montpellier III.
- Mme Dominique BUCHETON, Professeure en sciences du langage et en sciences de l'éducation, Université de Montpellier II.
- M. Jacques CRINON, Professeur en sciences de l'éducation, Université Paris Est Créteil.
- Mme Anne JORRO, Professeure en sciences de l'éducation, Université de Toulouse II.
- Mme Maria PAGONI-ANDREANI, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, Université de Lille III.

□□□□□□□□□□

N° attribué par la bibliothèque

RÉSUMÉ

L'objet de cette thèse porte sur l'éducation aux valeurs à l'école primaire à travers un dispositif articulant des pratiques littéraires à celles de la philosophie pour enfants. Partant de l'idée que dans l'élaboration du jugement moral l'affectivité précède le travail de la raison nous avons voulu vérifier le rôle essentiel joué par l'imagination et l'empathie. Dans cette perspective, la littérature constitue une médiation privilégiée.

Cette recherche s'appuie sur des séances menées dans des classes de cycle 3 à partir du mythe platonicien *L'anneau de Gygès* et s'attache à répondre à deux hypothèses principales :

1^{ère} hypothèse : La discussion à visée philosophique, lorsqu'elle s'amorce à partir des fictions littéraires, développe chez les élèves, grâce au ressort de l'empathie envers les personnages de fiction et à la médiation de l'enseignant, des exigences éthiques et une capacité de réflexion approfondie sur les valeurs.

2^{ème} hypothèse : Le rôle médiateur de l'adulte et la qualité de ses gestes professionnels est une des clés de ce développement.

L'enjeu est de mettre à jour les conditions qui favoriseraient « la formation de la personne et du citoyen » afin que la littérature mérite de figurer dans le pilier « Culture humaniste » du socle commun de l'école primaire.

Mots-clés : philosophie pour enfants, gestes professionnels, culture humaniste, éducation aux valeurs, didactique de la littérature

The role of literature and philosophy for children in value education. Which professional gestures ? Un example with *The Ring of Gyges* in third cycle of elementary school.

ABSTRACT

The objective of this thesis concerns the education of values at the primary school through a system combining literary practices to those of the philosophy for children.

Guided by the idea that in the elaboration of moral judgement, the affectivity precedes the work of the reason, we wanted to verify the major role played by the imagination and the empathy. In this perspective, the literature held a privileged place in the mediation.

This research is based on sessions organized in classes in the 3rd cycle as from the platonic myth : 'the Ring of Gygès' and tries to answer to two main hypotheses:

1st hypothesis : when the discussion with philosophy aims begins with literary fictions, the pupils tend to develop ethical requirements and a capacity of deep thinking on values thanks to the empathy they have for the fictive characters and the teacher's mediation.

2nd hypothesis : the mediation played by the adult and the quality of his professional gestures is one of the key of this development.

The issue is to demonstrate the conditions which would favour the 'education of the person and the citizen' in order that literature deserves to appear in the pillar 'Humanist Culture' of the common teaching of the primary school.

Key words : philosophy for children, professional gestures, humanist culture, value education, didactics of the literature

Adresse du laboratoire : LIRDEF (IUFM-UNIVERSITE MONTPELLIER 2)
2 place Marcel Godechot BP 4152 34092 MONTPELLIER Cedex 5

Remerciements

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mes deux directeurs de thèse pour la confiance qu'ils m'ont accordée en me proposant de me suivre dans cette recherche que je n'aurais jamais osé entreprendre sans cela. L'un et l'autre ont eu un rôle décisif et complémentaire. Michel Tozzi m'a ouvert les portes de la philosophie pour enfants et mise en contact avec le réseau de chercheurs et praticiens qui travaillent sur cette question. Dominique Bucheton a fait preuve d'une écoute, d'une patience et d'une persévérance qui m'ont encouragée malgré les doutes et les épreuves que je traversais. C'est grâce à eux que j'ai pu puiser en moi le meilleur de moi-même et aller au bout de ce travail.

Je tiens aussi à remercier ma famille, mes amis et mes collègues, trop nombreux pour être cités tous, pour leur soutien chaleureux et leur contribution, de près ou de loin, de manière directe ou indirecte, à la conception, rédaction et mise en forme de cette thèse.

Je mentionnerais plus particulièrement Kim Lien, ma sœur, pour son anglais, Jean-Charles Chabanne pour ses conseils et enfin, Annick Perrin avec qui, durant toutes ces années, j'ai eu des échanges très fructueux sur les liens entre la littérature et la philosophie m'aidant ainsi à mieux formuler ma pensée.

*A mes parents à qui je dois la vie
et à qui je dois d'avoir été élevée dans une merveilleuse famille nombreuse*

« Depuis longtemps je déclare que seule la philosophie peut démontrer que la littérature dit des choses plus profondes que celles que la philosophie cherche à démontrer. »
Michel Serres, Récits d'humanisme, Edition le Pommier, 2006, p. 32

« Sur cette route complexe de l'humanisation, il s'agit d'apprendre à ne plus séparer psychologie et politique et à surmonter la double illusion de vouloir changer le monde sans se changer soi-même, ou de vouloir se changer soi-même sans vouloir changer le monde : c'est-à-dire d'apprendre à relier connaissance de soi et connaissance du monde, éducation personnelle et transformation sociale, écologie humaine et écologie terrestre. »
Armen Tarpinian, Idées-forces pour le XXIème siècle, Chroniques sociales, 2009, p.12

« La création de valeurs est le propre de l'homme. »
Tsunesaburo Makiguchi, Education pour une vie créatrice de valeurs, Editions du Rocher, 1930/1995, p. 26

TABLE DES MATIERES

Introduction 15

A. Intérêt personnel pour cette question et parcours.....	15
1. Le choix d'éduquer (aux valeurs).....	15
2. L'éthique du dialogue.....	15
3. La découverte des pratiques de philosophie pour enfants (PPE).....	16
4. La littérature à l'école.....	16
B. Problématique et hypothèses principales	18
1. Littérature et culture humaniste.....	18
2. Littérature : médiation féconde pour l'éducation aux valeurs à l'école ?.....	18
3. Apport de la philosophie pour enfant dans la culture du débat.....	19
4. Littérature en débats et gestes professionnels.....	20

Présentation du texte support : *L'Anneau de Gygès* .. 22

1. Sa place dans <i>La République</i>	22
2. Le texte original.....	23
3. Platon et les mythes.....	24
4. La littérarité de <i>l'Anneau de Gygès</i>	25
5. Les symboles de <i>l'Anneau de Gygès</i>	26
6. <i>L'anneau de Gygès</i> , une fiction qui favoriserait le raisonnement philosophique.....	29
7. Analyse philosophique de <i>l'Anneau de Gygès</i>	30

1^{ère} Partie : Enjeux théoriques..... 35

CHAPITRE 1. LITTÉRATURE ET CULTURE HUMANISTE..... 35

I. AMBIGUÏTÉ DES TEXTES OFFICIELS.....	35
A. Analyse des programmes 2008 et du socle commun.....	35
1. Définition de la « culture humaniste ».....	35
2. Place de la littérature dans le socle commun.....	38
3. Place de la littérature dans les programmes 2008.....	41
B. Évolution de la place de la littérature à l'école primaire	43
1. Avant 1914.....	43
2. Entre les deux guerres.....	45
3. De la Libération aux années 60.....	46
4. Des années 70 au début du XXI ^{ème} siècle.....	47
5. Un tournant avec les programmes 2002.....	49
II. DIFFICULTÉS RELATIVES À UN ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE.....	53
A. Méfiance à l'égard de l'écrit.....	53

B. Lecture privée et lecture scolaire	55
1. Les « droits » de lire à l'école.....	55
2. L'instrumentalisation de la littérature.....	57
B. Une nécessaire formation des maîtres.....	58
1. Quelques résultats du programme de littérature 2002	58
2. Des habitudes difficiles à défaire.....	60

CHAPITRE 2. LITTÉRATURE : MEDIATION FECONDE POUR

L'ÉDUCATION AUX VALEURS A L'ÉCOLE ?..... 62

I. EDUQUER AUX VALEURS A L'ÉCOLE 62

A. Problématique d'une éducation aux valeurs dans une démocratie62

1. Les Instructions officielles.....	62
2. Les modèles d'éducation aux valeurs.....	63
a) une morale personnelle « close »	63
b) une morale collectiviste prophétique	64
c) une morale personnelle « ouverte ».....	64

B. Apport de la théorie des valeurs de Makiguchi 66

1. Présentation générale.....	66
2. L'éducation créatrice de valeurs.....	68
a) Valeur et vérité.....	68
b) Cognition et évaluation.....	70
c) « création de valeurs », un concept-clé	72
d) Individualisme moral	74

II. LE DÉVELOPPEMENT MORAL CHEZ L'ENFANT 76

A. Les modèles rationalistes..... 76

1. Le positivisme scientifique de Durkheim.....	76
a) L'esprit de discipline.....	77
b) L'attachement au groupe.....	78
c) L'autonomie de la volonté.....	78
2. L'approche cognitive de Piaget.....	79
a) La relation entre la pratique du jeu et la prise de conscience de ses règles.....	79
b) Les deux phases du développement moral.....	80
c) Le rôle joué par l'adulte dans l'autonomie morale de l'enfant	82
3. Le modèle de Kohlberg.....	83
a) Les stades du développement moral.....	83
b) Les critiques de ce modèle.....	86

B. Les modèles affectifs 88

1. L'éthique de la sollicitude (<i>care</i>) de Gilligan.....	88
a) Une voix différente.....	88
b) Les deux conceptions de la moralité.....	88
c) La construction des concepts moraux	89
2. L'approche intuitionniste (Haidt).....	91
a) La primauté des intuitions dans le jugement moral.....	91
b) Les sources d'intuition morale.....	93
c) Le développement de la vertu	94
3. L'approche holistique.....	95

III. L'EMPATHIE	98
A. Qu'est-ce que l'empathie ?	98
1. Origine du mot.....	98
2. Une capacité naturelle.....	98
B. Les mécanismes de l'empathie	99
1. Apport des neurosciences	99
2. La résonance émotionnelle	100
3. L'inférence émotionnelle.....	100
C. Les modes d'activation de l'empathie (Hoffman)	101
1. Le mimétisme	101
2. Le conditionnement	101
3. L'association directe	101
4. L'association médiatisée	102
5. La prise de perspective	102
IV. LES APPORTS DE LA LITTÉRATURE	103
1. L'imaginaire du réel	103
2. La littérature comme « défamiliarisation ».....	105
3. La littérature pour renforcer le monde interne.....	106
4. La littérature pour se reconstruire.....	108
5. Un exemple de la mise en travail de l'inconscient singulier et collectif	109
6. La littérature comme « laboratoire » des valeurs.....	113

CHAPITRE 3 : APPORT DE LA PRATIQUE DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANT (PPE) DANS LA CULTURE DU DEBAT 118

I. QUELLE PHILOSOPHIE AVEC OU POUR LES ENFANTS ?.....	118
A. Critères de définition	118
1. Le caractère universel de la philosophie.....	118
2. La philosophie comme art de vivre	119
3. L'appartenance au Tout cosmique.....	122
4. Le dialogue	123
5. L'argumentation rationnelle.....	124
B. Philosophie de l'existence et pensée infantine	127
1. La pensée à visée philosophique de l'enfant et la "vie"	127
2. Le sentiment d'appartenance au monde et à l'Humanité.....	129
3. L'importance du dialogue	130
4. L'argumentation rationnelle.....	130
II. PRATIQUES DES PHILOSOPHIES POUR ENFANTS (PPE)	132
A. Origine des PPE	132
1. La philosophie pour enfants en France.....	132
2. Diffusion de la PPE en France.....	133
B. Les finalités des différents courants de la PPE en France	135
1. La pensée holistique (Lipman)	135
2. La matrice didactique du philosophe (Tozzi).....	139
3. Le « préalable à la pensée » (Lévine).....	142

CHAPITRE 4 : ROLE MEDIATEUR DE L'ENSEIGNANT.....	146
I. LA DISCUSSION, UN DISPOSITIF COMMUN.....	146
1. Discussion plutôt que débat.....	146
2. La discussion, un dispositif d'apprentissage coopératif.....	147
3. La discussion dans les séances de littérature.....	147
4. La discussion dans la PPE.....	149
5. La discussion en classe, un dialogue asymétrique.....	151
II. LES DIFFERENTS TYPES D'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT.....	151
A. Dans les cercles de lecture et les DVL.....	151
B. Dans la pratique de la philosophie pour enfant.....	154
1. La non intervention de l'adulte (Lévine).....	154
2. L'intervention directive de l'adulte.....	155
a) La maïeutique socratique de Brénifier.....	155
b) Les entretiens philosophiques de groupe (Lalanne).....	157
3. L'intervention modérée.....	158
a) La méthode Lipman.....	158
b) L'approche démocratique et citoyenne (Tozzi).....	161
III. LES GESTES PROFESSIONNELS.....	164
1. Les gestes de métier.....	165
2. Le modèle du multi-agenda appliqué à la DVL-DVP.....	167

2ème PARTIE : RECHERCHE..... 170

MÉTHODOLOGIE.....	170
I. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	170
II. PRÉSENTATION GÉNÉRALE.....	171
1. Le choix des corpus (Classe A et classe B).....	171
2. Présentation des quatre études.....	173
III. DONNÉES DE LA CLASSE A.....	174
A. Présentation des séances.....	174
1. Dispositif choisi.....	174
2. Alternance oral écrit.....	177
B. Recueil des données.....	180
1. Productions orales.....	180
2. Productions écrites des élèves.....	180
3. Conventions de transcription.....	181
C. Les outils d'analyse : la grille de lecture des scripts.....	182
ETUDE 1. EFFET TEXTE (CLASSE A).....	183
I. ANALYSE DES DEUX VERSIONS.....	184
II. DÉROULEMENT DÉTAILLÉE DE LA SÉANCE 1.....	187
III. ANALYSE DES ÉCRITS.....	188
A. Analyse quantitative.....	189

B. Analyse qualitative.....	190
1. Réactions écrites	190
a) Une tâche inhabituelle	190
b) Analyse du contenu	192
2. Suites inventées	197
a) Double consigne	197
b) Analyse du contenu	200
ETUDE 2 : LES GESTES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNANTE A....	203
I. ANALYSE QUANTITATIVE DES PRODUCTIONS ORALES	203
II. ANALYSE DE LA SÉANCE 1	206
A. Vue d'ensemble	206
1. Rappel du contexte	206
2. Progression thématique de S1G1 et S1G2	207
B. Analyse des gestes professionnels	209
1. Activités littéraires	209
a) Les objets travaillés	209
b) Atmosphère et pilotage	210
c) Étayage	212
2. Activités philosophiques	214
a) Atmosphère	214
b) Pilotage	215
c) Tissage et étayage	217
d) Étayage	220
II. ANALYSE DE LA SÉANCE 2	222
A. Vue d'ensemble	222
1. Rappel du contexte	222
2. Progression thématique de S2	222
3. Analyse des bilans écrits	225
B. Analyse des gestes professionnels	228
1. Atmosphère et pilotage	228
a) Disposition dans l'espace	228
b) Une éthique de la parole	229
2. Tissage et étayage	230
a) Les reformulations	231
b) le tissage expérientiel	232
c) Rappel d'un propos d'élève	233
d) La distanciation	233
e) La « provocation »	234
ETUDE 3 : COMPARAISON AVEC LA CLASSE B	235
I. PRÉSENTATION GÉNÉRALE	235
A. Contexte	235
1. Une classe de cycle 3 en ZEP	235
2. Expérience de DVP des élèves	236
a) une pratique régulière	236

b) Les DVP avec texte	236
B. Le dispositif	237
1. Les ceintures du philosophe	237
2. Les fonctions des élèves dans la DVP	238
C. Déroulement général	240
II. ANALYSE DES DVP G1 ET G2	240
A. Présentation de la séance	240
1. Déroulement	240
2. La question choisie pour la DVP	240
B. Analyse quantitative des productions orales	242
1. La part d'intervention du maître	242
a) Comparaison entre les deux groupes	242
b) Comparaison avec les interventions de l'enseignante A	242
2. L'intervention des élèves	243
a) Comparaison entre les deux groupes	243
b) Comparaison avec les élèves de la classe A	243
C. Progression thématique des deux DVP	244
1. Progression de la DVP G1	245
2. Progression de la DVP G2	247
D. Comparaison des gestes professionnels des deux enseignants	249
1. Atmosphère et pilotage	249
a) Gestion de l'espace	249
b) Gestion de la parole	250
c) Gestion du temps	250
d) Maintien de l'orientation	250
2. Tissage et étayage	252
a) Le traitement du texte	252
b) Les reformulations et la synthèse	255
E. Comparaison générale entre les deux enseignants	257
1. Les différences	257
2. Leurs points communs	260
ETUDE 4 : LES GESTES D'ETUDE DES ELEVES	263
I. ELÈVES DE LA CLASSE A, GROUPE 1	267
A. Kévin, grand parleur, grand écrivain	267
1. Effet texte	268
2. Effet maître	271
B. Juliette, petite parleuse, petite écrivaine	275
1. Effet texte	275
2. Effet maître	276
II. ELÈVES DE LA CLASSE A, GROUPE 2	281
A. Christophe, grand parleur, grand écrivain	281
1. Effet texte	281
2. Effet maître	282
B. Marine, grande parleuse, moyenne écrivaine	286
1. Effet texte	286

2. Effet maître	287
III. ELÈVES DE LA CLASSE B, GROUPE 2	291
A. Jérémie, grand parleur, scribe.	292
1. Un espace de parole important	292
2. Lanceur de thèmes	293
3. Progrès réflexif grâce à l'interlocution	293
4. La fonction de scribe	295
B. Chris, grande paroleuse, reformulatrice	298
1. Un dispositif qui favorise les interactions entre pairs.....	298
a) Les compétences correspondant au niveau de ceinture du philosophe.....	298
b) Le cadrage de la DVP	298
c) Les exigences du philosophe.....	299
2. La fonction de reformulatrice	302

CONCLUSIONS..... 307

ANNEXES 325

ANNEXE 1. EXTRAITS DU LIVRET DU SOCLE COMMUN DES CONNAISSANCES ET DES COMPETENCES (DECRET DU 11 JUILLET 2006).....	326
ANNEXE 2. EXTRAITS DES PROGRAMMES DU CYCLE 3 DE L'ECOLE PRIMAIRE (HORS-SERIE N° 3 DU 19 JUIN 2008).....	335
ANNEXE 3. TRANSCRIPTION CLASSE A S1G1A.....	353
ANNEXE 4. TRANSCRIPTION CLASSE A S1G1B.....	359
ANNEXE 5. TRANSCRIPTION CLASSE A S1G2A.....	364
ANNEXE 6. TRANSCRIPTION CLASSE A S1G2 B.....	369
ANNEXE 7. TRANSCRIPTION CLASSE A S2.....	372
ANNEXE 8. ECRITS CLASSE A.....	382
1. REACTIONS ECRITES	382
A. Production des élèves	382
B. Tableaux d'analyse du contenu	383
2. SUITES INVENTEES.....	385
A. Production des élèves	385
B. Tableau d'analyse du contenu	387
3. BILAN INDIVIDUEL.....	388
A. Production des élèves	388
ANNEXE 9. TRANSCRIPTION CLASSE B G1	390
ANNEXE 10. TRANSCRIPTION CLASSE B G2	396

ANNEXE 11. TABLEAUX DES INTERVENTIONS ORALES (CLASSE B)	402
ANNEXE 12. ENTRETIENS ET ECRITS DES ELEVES DE LA CLASSE B	403
1. JEREMY	403
A. Extraits d'entretien.....	403
B. Ecrits	404
2. CHRIS	404
A. Extraits d'entretiens	404
B. Ecrits	405
INDEX	406
BIBLIOGRAPHIE	409

INTRODUCTION

Introduction

A. Intérêt personnel pour cette question et parcours

Ce travail de recherche est le fruit d'une quête personnelle sur l'éducation aux valeurs. Il s'est nourri d'une multitude d'apports universitaires, à Paris VIII en psychologie et sociologie de l'éducation (Charlot, Bautier, Guy, Vezin), puis à Paris V en histoire de l'éducation, en didactique et analyse de pratique (Lelièvre, Roger, Sorel et Froment) mais aussi de recherches faites sur le terrain avec les pratiques de la philosophie pour enfants que Michel Tozzi m'a fait connaître et les travaux du Lirdef¹ dirigés par Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne sur la littérature et le modèle d'analyse des gestes professionnels avec le multi-agenda.

1. Le choix d'éduquer (aux valeurs)

Travaillant avec les enfants depuis 1981 en tant qu'animatrice puis institutrice, je me suis dès le départ interrogée sur la meilleure manière de contribuer à l'épanouissement personnel de l'enfant mais aussi à celui de la société, désir qui s'est accru face aux terribles événements que le monde subit ces dernières années (11 septembre, émeutes de jeunes, crise financière, etc.), signes d'un mal-être ambiant. Ces événements et ceux qui se sont déroulés au XXIème (Deux guerres mondiales, guerre du Vietnam, génocides, etc.) ont engendré le doute et la confusion dans les valeurs sur lesquelles reposait la société occidentale. Bernard Charlot dans *l'Ecole en mutation* (1987) situe le début de la crise actuelle dans les années 70, période où les valeurs traditionnelles ont été rejetées mais n'ont pas été remplacées. L'école a cherché à s'adapter et, pour remédier à la situation, plusieurs réformes se sont succédé en vain. L'échec scolaire, l'absentéisme et la violence sont des mots (maux) qui caractérisent l'école et plus particulièrement le secondaire.

2. L'éthique du dialogue

Face au déclin général de la confiance dans les valeurs de la société française telles qu'elles s'expriment à l'école dans les Droits de l'Homme et la laïcité, il s'agit moins d'inventer de nouvelles valeurs que de tracer, comme le dit Jean Houssaye, « *le cadre qui nous permette d'appréhender et de vivre ces valeurs. Or ce cadre, c'est celui de cette éthique du dialogue qui*

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Education et Formation à l'Université de Montpellier 2.

permet à la sécularisation de s'assumer mais aussi de penser, de porter, de justifier et de rendre possible l'éducation au temps de la sécularisation ». (Houssaye, 1992, p. 319)

Les valeurs religieuses du christianisme (transcendance, devoir d'obéissance et de piété des sujets, devoir de respect envers l'autorité) se présentaient, du fait de leur transcendance, comme indiscutables et non négociables. A partir du moment où l'on substitue à celles-ci des valeurs dont l'homme seul est la source, elles doivent être co-construites par les membres de la communauté.

Or, ce qui fait le plus défaut à l'école, c'est le débat et les négociations qui permettent de formuler avec tous les acteurs concernés les règles et les valeurs du vivre ensemble.

Dans cette perspective, je me suis intéressée aux pratiques qui avaient pour objectif de développer le dialogue à l'école, dialogue entre l'enseignant et l'élève et entre élèves mais aussi à ce qui le favorise : les médiations, c'est-à-dire les objets médiateurs (principalement des textes constituant une référence commune pour un débat), et les dispositifs (un cadre comprenant des règles d'échange et des techniques permettant à l'adulte d'animer le débat en fonction des objectifs poursuivis).

3. La découverte des pratiques de philosophie pour enfants (PPE)

J'ai découvert l'existence de pratiques de la philosophie à l'école dans le cadre de ma maîtrise en cherchant sur internet tout ce qui se rapportait à la discussion ou au dialogue. Le site créé par Jean-François Chazerans où l'on trouve de nombreuses contributions et témoignages de praticiens, ainsi que des références bibliographiques a été une première source d'inspiration qui m'a amenée à rencontrer Michel Tozzi et à travailler avec lui. Je développerai dans le troisième chapitre de la partie théorique l'intérêt de la PPE dans ma quête d'éducation aux valeurs.

4. La littérature à l'école

Indépendamment de cette recherche, le désir de travailler à partir de la littérature était latent pour moi depuis quelques années mais n'avait pas encore trouvé son moyen d'expression. La violence ou les violences qui se manifestent de plus en plus dans notre société est le reflet de liens distendus qui caractérisent notre société. Comme le notent Preston et de Waal cité par Daniel Goleman (2009) : « *Dans l'ère actuelle de la communication électronique, des déplacements quotidiens et des déménagements multiples, la balance penche de plus en plus en défaveur de la perception automatique et juste des états émotionnels d'autrui sans laquelle l'empathie est impossible* ». Or, il me semble que la littérature pourrait être une réponse à cet état de fait. Dans son ouvrage Eloge de la lecture, Michèle Petit, anthropologue, explique : « *La lecture relance*

une activité de symbolisation, et sans doute est-ce là l'essentiel. Un texte peut être l'occasion de renouveler, de recomposer les représentations que l'on a de sa propre histoire, de son monde intérieur, de son lien au monde extérieur » (Petit, 2002, p. 57).

Cette connaissance de soi, de l'autre et du monde que favorise la lecture d'œuvres de qualité sont des objectifs indispensables au développement du sens moral. Allier les pratiques littéraires à celles de la philosophie pour enfants sur la discussion m'offrirait le moyen idéal pour éduquer aux valeurs à l'école. Par une coïncidence étonnante, les Nouveaux programmes de l'école primaire de 2002 incitaient les enseignants à une introduction à la littérature par des débats d'interprétation et d'idées. Lorsque j'ai commencé à travailler dans cette voie, les instructions officielles n'étaient pas encore parues et le dispositif de recherche que nous avons conçu avec une autre étudiante n'avait pu tenir compte de ces directives. Nous avons alors expérimenté des discussions à partir du roman de C. Pol-Tanguy, *Anatole Tamar, le zèbre à pois* dans deux classes de cycle 3 (CE2 et CM1/CM2). Notre attention était portée essentiellement sur les apports langagiers d'une telle pratique. La richesse des compétences langagières développées chez les élèves et leur vif intérêt manifesté lors des discussions m'ont incité à poursuivre et approfondir le sujet. Bénéficiant d'un congé formation l'année de mon DEA, il m'a été possible de profiter de cette opportunité pour mettre en place une recherche-action avec une classe de CM1 à partir de différents textes (*La Belle et la Bête, Yakouba, Mon cygne argenté, Histoire à quatre voix, Anatole Tamar, le zèbre à pois*). L'objectif était d'explorer l'articulation entre les débats d'interprétation et les débats d'idées à partir de textes littéraires.

La présente thèse est le prolongement de ce parcours. Elle me permet de répondre en partie à ma préoccupation première sur l'éducation aux valeurs. Mais n'est-ce pas celle qui, au fond, interpelle tout éducateur et tout philosophe ? C'est aussi pour cette raison qu'il m'a paru essentiel de travailler sur le rôle de la littérature à l'école dans la formation morale des enfants alors qu'en 2008 un revirement spectaculaire des instances officielles vers les fondamentaux (lire, écrire, compter) fait craindre un changement radical dans l'approche pédagogique et éducative. La littérature figure cependant dans le socle commun au même titre que l'histoire et la géographie au 5^{ème} pilier intitulé *Culture humaniste*. D'autre part, le souci de l'éducation morale et civique est maintenu dans les derniers programmes sous l'appellation d' « instruction civique et morale ».

B. Problématique et hypothèses principales

Le travail entrepris dans cette thèse interroge donc la littérature à l'école au carrefour de quatre champs : celui de la culture humaniste prônée par l'école, de la formation de la personne et du citoyen, de la réflexion à visée philosophique avec les enfants et enfin des outils de la professionnalité enseignante. Nous formulerons les hypothèses qui découlent de ces quatre champs et qui vont orienter notre réflexion dans ce travail.

1. Littérature et culture humaniste

Le socle commun qui définit les compétences et connaissances des élèves emploie l'expression « culture humaniste » pour qualifier le cinquième pilier constitué par la littérature, l'histoire et la géographie. A la lecture de ces textes officiels, une culture humaniste serait une culture qui place le souci du genre humain en son centre ainsi que la conviction que l'homme lui-même peut agir sur le monde et faire progresser l'individu et la société. Ce serait une culture qui vise à former des êtres libres, autonomes, c'est-à-dire capables de penser par eux-mêmes, solidaires vis-à-vis des autres. Toute culture s'appuie sur des œuvres patrimoniales et sur des valeurs dont l'école doit assurer la transmission, transmission qui passe par la réflexion sur ces valeurs de telle sorte que les élèves en comprennent le sens, puissent en assumer le choix et soient prêts à les défendre.

2. Littérature : médiation féconde pour l'éducation aux valeurs à l'école ?

Bien que toutes les disciplines soient concernées par la transmission de cette culture humaniste qui implique une attitude exigeante vis-à-vis du savoir, c'est, traditionnellement à l'école, la discipline « éducation civique » qui est plus spécifiquement chargée de l'éducation aux valeurs. Elle repose à la fois sur des connaissances et sur des pratiques (pratique du débat notamment, qui suppose l'écoute de l'autre, la prise en compte des différents points de vue, l'effort d'argumentation objective en vue de la vérité ou la recherche d'une position juste qui concilie, si possible, les différences, etc.). C'est le contenu de ces débats qui renvoie à la formation morale et civique, mais l'argumentation nécessaire à la cohérence des débats exerce les compétences intellectuelles des élèves (décentration, objectivité, etc.) et intéresse toutes les disciplines.

L'éducation civique enseigne explicitement les valeurs de la démocratie à travers la connaissance des grands textes sur les droits de l'Homme, des principes qui en découlent et régissent nos institutions. Toutefois, elle rencontre un obstacle de taille à l'école primaire à savoir qu'un tel enseignement repose sur des notions souvent trop abstraites pour de jeunes enfants. L'accès à

cette abstraction peut être prématuré pour un grand nombre d'enfants de dix ans. Dans ce cas, le risque est important que ces élèves répètent mécaniquement les principes des droits de l'Homme, sans vraiment en comprendre les enjeux. La question se pose donc de savoir comment faire réfléchir des enfants de 9-10 ans sur des questions éthiques en évitant l'écueil de l'abstraction, du dogmatisme et du formalisme. Trouver des objets médiateurs qui facilitent l'accès à la réflexion abstraite sur les valeurs s'avère en ce sens pédagogiquement nécessaire.

C'est ici que nous nous tournons vers les récits de la littérature, car comme le dit Paul Ricœur, tout récit possède une dimension éthique. C'est à travers les récits que nous vivons nos premières expériences d'évaluation morale des situations de la vie : « *Les expériences de pensée que nous conduisons dans le grand laboratoire de l'imaginaire sont aussi des explorations menées dans le royaume du bien et du mal. Transvaluer, voire dévaluer, c'est encore évaluer. Le jugement moral n'est pas aboli, il est plutôt soumis aux variations imaginaires propres à la fiction* » (Ricœur, 1990, p. 194). Cette analyse nous semble pertinente pour un lecteur enfant aussi bien que pour un lecteur adulte. Le récit permet d'éviter l'écueil de l'abstraction car il met en jeu de façon sensible, à travers des situations et des personnages, des valeurs et des conflits de valeurs universels.

Déjà dans la lecture solitaire le lecteur est engagé affectivement dans une évaluation spontanée des actions des personnages et de leurs relations. Cette participation fait tout le plaisir de la lecture. On passe de cette évaluation immédiate et tacite, fondée sur la capacité d'empathie du lecteur, à une réflexion plus distanciée sur les valeurs quand la lecture devient l'objet de discussions collectives.

C'est sur la discussion à partir de la littérature comme médiation privilégiée de l'éducation aux valeurs que porte le présent travail.

3. Apport de la philosophie pour enfant dans la culture du débat

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la réflexion sur les valeurs suppose la confrontation de points de vue différents qui s'affrontent et suscitent le questionnement, ce qui implique le développement, à l'école, d'une culture du débat qui excède l'éducation civique en tant que discipline.

Les programmes 2002, qui ont constitué un tournant majeur pour l'introduction de la littérature à l'école, préconisaient à la suite des lectures des « débats d'interprétation ». Le débat interprétatif est un exercice qui sensibilise l'élève au fait qu'il a une part active dans la construction du sens du texte. Toute œuvre littéraire est polysémique. Le lecteur a une marge de liberté importante dans

l'interprétation. Sa liberté interprétative n'est évidemment pas illimitée puisqu'il faut respecter les "droits du texte" et que toute proposition de sens n'est pas admissible. Mais il y a plusieurs significations possibles et les enfants doivent apprendre à les construire par leur propre réflexion sur le texte, guidée par l'enseignant. C'est un premier exercice d'argumentation appliquée au texte. Les œuvres recommandées dans ces mêmes programmes offraient généralement des occasions propices pour aborder avec les élèves des questions philosophiques, issues du texte mais décrochées de celui-ci. Pédagogiquement, les élèves peuvent avec profit s'engager dans des discussions philosophiques issues du texte lu, si comme nous le montrerons plus loin, ces débats font suite au débat interprétatif. Les instructions de 2002 insistaient sur l'importance du débat avec les élèves. Mais comment l'enseignant doit-il s'y prendre pour animer un débat alors que sa formation ne l'y a pas préparé ? Pour trouver des réponses à cette question essentielle, nous nous sommes tournée vers les travaux de philosophie pour enfants qui proposent plusieurs modèles de discussion avec, selon l'objectif visé, des rôles différents attribués à l'adulte animateur.

Nous aurons à situer notre propre travail parmi l'un de ces modèles.

4. Littérature en débats et gestes professionnels

Cette culture du débat, placée au cœur de l'acte éducatif dans certains mouvements d'éducation nouvelle comme la pédagogie Freinet, est encore peu répandue dans l'école publique bien que l'on s'accorde sur son rôle décisif dans la construction des apprentissages. L'enseignant qui choisit de donner la parole aux élèves doit le faire avec une claire conscience des objectifs des discussions qu'il organise et en choisissant des techniques adaptées à ces objectifs. Dans cette optique, nous avons fait des « gestes professionnels » (Jorro, 2002) un axe important de notre travail. Dans le modèle de l'agir enseignant et de son ajustement élaboré par le Lirdef et dirigé par Dominique Bucheton depuis 2003, les gestes professionnels sont définis « *comme un répertoire de routines, de gestes de métier, resitués dans leur cadre épistémologique, qui seront peu efficaces s'ils ne sont pas ajustés* » (Chabanne et al, 2008). Or, rien n'est plus complexe que d'animer une discussion avec les enfants et de gérer les réflexions imprévues. Il s'agit alors de savoir improviser, rebondir sur une idée, saisir le fameux *kairos*, moment opportun, qui « *marque l'implication du praticien, sa disponibilité dans la situation, en particulier son attention à l'autre* » (Jorro, 2002, p. 81). Autant de gestes d'ajustement nécessaires à l'enseignant qui veut se lancer dans cette pratique peu habituelle. C'est en ce sens que nous nous proposons d'utiliser le modèle de l'agir enseignant et de son ajustement pour analyser plusieurs séances de discussion à

visée philosophique et littéraire à partir de *l'Anneau de Gygès* et tenter d'identifier les gestes spécifiques à notre dispositif.

A partir de la réflexion de ces quatre points, nous formulons deux hypothèses principales :

1^{ère} hypothèse : La discussion à visée philosophique, lorsqu'elle s'amorce à partir des fictions littéraires, développe chez les élèves, grâce au ressort de l'empathie envers les personnages de fiction et à la médiation de l'enseignant, des exigences éthiques et une capacité de réflexion approfondie sur les valeurs.

2^{ème} hypothèse : le rôle médiateur de l'adulte et la qualité de ses gestes professionnels est une des clés de ce développement.

La présentation de ces quatre champs constituera la première partie, théorique, de notre travail.

La deuxième partie s'appuie sur une recherche-action menée dans deux classes de cycle 3 à partir du mythe platonicien, *L'Anneau de Gygès* présenté dans la partie suivante, qui tente d'explorer ces deux hypothèses.

En quatre études, nous explorerons l'effet du texte, les gestes professionnels des enseignants qui ont animé les séances et les gestes d'étude des élèves.

Présentation du texte support :

L'Anneau de Gygès

Il peut paraître étonnant d'avoir choisi comme support de notre recherche un texte qui non seulement ne fait pas partie de la liste ministérielle et des œuvres fréquemment utilisées dans les classes et qui, de plus, a été écrit non par un auteur reconnu dans la littérature mais par un philosophe qui s'adressait à des adultes. Cette partie a donc pour vocation d'exposer les raisons d'un tel choix mais aussi d'en présenter les enjeux philosophiques.

1. Sa place dans *La République*

L'Anneau de Gygès est extrait de *La République* de Platon et se situe presque au début, au second livre sur les dix. Comme dans plusieurs de ses œuvres, le philosophe met en scène plusieurs personnages qui portent le nom de son maître Socrate, de ses disciples, de proches comme son frère Glaucon et d'autres. Le premier livre est en partie consacré à des tentatives de définitions simples de la justice que Socrate remet facilement en question et constitue en quelque sorte un prologue. La définition sera étudiée avec une méthode plus exacte dans les livres II à IV en prenant pour cadre la cité parfaite. Au début du livre II, Platon fait soutenir délibérément à l'extrême à Glaucon, son frère, disciple de Socrate, une position qu'il ne partage pas afin de laisser son maître défendre la thèse adverse : montrer que la justice est plus avantageuse que l'injustice, et est, en elle-même, le plus grand des biens. Socrate prône « la vertu, la poursuite du Bien dans sa vie et du Juste dans la Cité. Il pense que « nul n'est méchant volontairement », qu'on ne fait pas le mal sciemment, en connaissance de cause. Quand on fait le mal, c'est qu'on le prend pour le Bien, et on se trompe. Le mal, c'est une erreur de jugement. La raison peut nous éclairer sur cet égarement, et nous ramener à une juste vision des choses, à une vision du Juste, à l'Idée du Bien » (Tozzi, 2006). Pour illustrer cette thèse répandue par les Sophistes à Athènes selon laquelle « on ne pratique la justice que malgré soi et par impuissance de commettre l'injustice », Glaucon raconte l'histoire de *L'Anneau de Gygès* qu'il commentera par la suite.

2. Le texte original

Les versions utilisées pour les séances sont des adaptations pour les enfants par Sylvain Connac et Michel Piquemal, présentées dans la partie Recherche p. 184. Nous en présentons ici la version originale², traduite en français par Robert Baccou :

Version originale (Platon, *La République* (II, 359a-360b), Garnier Flammarion, 1966)

Maintenant, que ceux qui la [la justice] pratiquent agissent par impuissance de commettre l'injustice, c'est ce que nous sentirons particulièrement bien si nous faisons la supposition suivante. Donnons licence au juste et à l'injuste de faire ce qu'ils veulent ; suivons-les et regardons où l'un et l'autre, les mène le désir. Nous rendrons le juste en flagrant délit de poursuivre le même but que l'injuste, poussé par le besoin de l'emporter sur les autres : c'est ce que recherche toute nature comme un bien, mais que, par loi et par force, on ramène au respect de l'égalité. La licence dont je parle serait surtout significative s'ils recevaient le pouvoir qu'eut jadis, dit-on, l'ancêtre de Gygès le Lydien.

Cet homme était berger au service du roi qui gouvernait alors la Lydie. Un jour, au cours d'un violent orage accompagné d'un séisme, le sol se fendit et il se forma une ouverture béante près de l'endroit où il faisait paître son troupeau. Plein d'étonnement, il y descendit, et, entre autres merveilles que la fable énumère, il vit un cheval d'airain creux, percé de petites portes ; s'étant penché vers l'intérieur, il y aperçut un cadavre de taille plus grande, semblait-il, que celle d'un homme, et qui avait à la main un anneau d'or, dont il s'empara ; puis il partit sans prendre autre chose. Or, à l'assemblée habituelle des bergers qui se tenait chaque mois pour informer le roi de l'état de ses troupeaux, il se rendit portant au doigt cet anneau. Ayant pris place au milieu des autres, il tourna par hasard le chaton de la bague vers l'intérieur de sa main ; aussitôt il devint invisible à ses voisins qui parlèrent de lui comme s'il était parti. Etonné, il mania de nouveau la bague en tâtonnant, tourna le chaton en dehors et, ce faisant, redevint visible. S'étant rendu compte de cela, il répéta l'expérience pour voir si l'anneau avait bien ce pouvoir ; le même prodige se reproduisit : en tournant le chaton en dedans il devenait invisible, en dehors visible.

Dès qu'il fut sûr de son fait, il fit en sorte d'être au nombre des messagers qui se rendaient auprès du roi. Arrivé au palais, il séduisit la reine, complota avec elle la mort du roi, le tua, et obtint ainsi le pouvoir.

Si donc il existait deux anneaux de cette sorte, et que le juste reçut l'un, l'injuste l'autre, aucun, pense-t-on, ne serait de nature assez adamantine pour persévérer dans la justice et pour avoir le courage de ne pas toucher au bien d'autrui, alors qu'il pourrait prendre sans crainte ce qu'il voudrait sur l'agora, s'introduire dans les maisons pour s'unir à qui lui plairait, tuer les uns, briser les fers des autres et faire tout à son gré, devenu l'égal d'un dieu parmi les hommes. En agissant ainsi,

² Nous avons choisi de présenter un extrait plus long qui permet de mieux situer l'histoire de *l'Anneau de Gygès* dans la démonstration de Glaucon.

rien ne le distinguerait du méchant : ils tendraient tous les deux vers le même but. Et l'on citerait cela comme une grande preuve que personne n'est juste volontairement, mais par contrainte, la justice n'étant pas un bien individuel, puisque celui qui se croit capable de commettre l'injustice la commet. Tout homme, en effet, pense que l'injustice est individuellement plus profitable que la justice, et le pense avec raison d'après le partisan de cette doctrine. Car si quelqu'un recevait cette licence dont j'ai parlé, et ne consentait jamais à commettre l'injustice, ni à toucher au bien d'autrui, il paraîtrait le plus malheureux des hommes, et le plus insensé, à ceux qui auraient connaissance de sa conduite ; se trouvant mutuellement en présence ils le loueraient, mais pour se tromper les uns les autres, et à cause de leur crainte d'être eux-mêmes victimes de l'injustice.

3. Platon et les mythes

Il peut sembler paradoxal de choisir comme support pour notre recherche un texte écrit par Platon qui est considéré comme le père de la philosophie occidentale et de la pensée rationnelle et qui, dans *La République* même, conseillait aux législateurs de censurer les poètes car

« du poète imitateur, nous dirons qu'il introduit un mauvais gouvernement dans l'âme de chaque individu, en flattant ce qu'il y a de déraisonnable, ce qui est incapable de distinguer le grand du petit, qui au contraire regarde les mêmes objets tantôt comme les grands, tantôt comme petits, qui ne produit que des fantômes et se trouve à une distance infinie du vrai » (Platon, 1966, p. 370).

Le philosophe condamnait fermement le fait de raconter le monde et son fonctionnement par des mythes et c'est pourquoi il les qualifiait de fables. Or, si Platon n'a pas hésité à émailler son œuvre de mythes, suivant en cela l'exemple général notamment celui des sophistes et des autres disciples de Socrate, il a adapté ses récits mythiques aux exigences de sa doctrine. Il les a en quelque sorte « rationalisés ». Jean-Pierre Vernant explique ainsi cette transformation :

« [...] il a pris la forme d'un problème explicitement formulé. Le mythe était un récit, non la solution d'un problème. Il racontait la série des actions ordonnatrices du roi ou du dieu, telle que le rite les mimait. [...] L'ordre naturel et les faits atmosphériques (pluies, vents, tempêtes, foudres), en devenant indépendants de la fonction royale, cessent d'être intelligibles dans le langage du mythe où ils s'exprimaient jusqu'alors. Ils se présentent désormais comme des « questions » sur lesquelles la discussion est ouverte » (Vernant, 1985).

L'helléniste suisse Jean Rudhardt³ nous donne une autre explication. A la différence du langage courant qui comprend deux plans, le signifiant et le signifié, les mythes platoniciens, eux, en

contiennent trois :

- 1) celui de l'image acoustique : un nom mythique ou divin qui renvoie à un personnage.
- 2) celui de la représentation mentale qu'elle évoque : le personnage connote une idée, une représentation, une conception.

Si on prend l'exemple d'*Ôkéanos*, qui désigne en Grèce ancienne à la fois l'océan primordial et le "fleuve" qui entoure toute la terre habitée. *Ôkéanos* est alors le signifiant, et « océan primordial et fleuve entourant la terre » le signifié.

- 3) celui de la vérité fondamentale qu'à son tour le dieu ou le héros exprime : le résultat est généralisable. Dans notre exemple, la notion de fleuve primordial exprime dans la pensée grecque le caractère originel des eaux, l'aspect essentiellement fluctuant du monde. Le signifié d'*Ôkéanos* devient alors signifiant, au second degré, d'une représentation essentielle de la pensée grecque.

On peut interpréter le paradoxe platonicien ainsi : si le philosophe se sert du récit mythique et ce qu'il évoque, il en souligne par des commentaires le signifié fondamental, le troisième et plus profond niveau.

C'est le cas ici de *l'Anneau de Gygès* que Geneviève Droz (1992) classe dans les mythes allégoriques à l'instar de *Prométhée* qui divertissent, aident à la compréhension en illustrant des propos conceptuels. On considère généralement que l'allégorie par la combinaison de descriptions ou de récits d'objets et d'êtres concrets a pour fonction de se substituer à l'évocation abstraite d'une pensée ou une analyse.

4. La littéarité de *l'Anneau de Gygès*

S'agissant d'un texte écrit par un philosophe, qui de plus dénonce les poètes, on pourrait s'interroger sur la littéarité de *l'Anneau de Gygès*. Au-delà de la renommée incontestée de l'auteur, la forme particulière des dialogues qu'il a initiée pour rédiger ses œuvres représente un style littéraire indéniable. Dans sa jeunesse, Platon s'est exercé à la poésie, aux essais épiques et il s'apprêtait à disputer le prix de la tragédie quand il entendit pour la première fois Socrate. Les dialogues qu'il a écrits reflètent le génie dramatique de Platon. Alexis Pierron décrit ainsi l'art du philosophe :

« Si la conversation n'est pas vraie, elle est vraisemblable ; si ces hommes n'ont pas

³ cité par Bernard Sergent, *L'Atlantide et la mythologie grecque*, 2006, Kubaba Antiquités, l'Harmattan.

parlé ainsi, ils ont pu parler ainsi ; enfin si Platon a élevé à une sorte d'idéal leurs caractères, leurs pensées, leur langage, il ne leur a rien été de leur vie, de ce qui les rend reconnaissables, intéressants même, en dehors des doctrines que chacun d'eux représente. Mais c'est surtout dans les dialogues où le philosophe traite des sujets à la portée de tous qu'il a déployé, avec un art incomparable, toutes les ressources de ce génie dramatique que la nature lui avait si richement départi. » (Pierron⁴, 1875)

Qu'en est-il maintenant du mythe allégorique ? Quels critères de littéarité pouvons-nous retenir ?

Gilles Thérien cité par Manon Hébert (2002) en propose quatre :

- la polysémie (sur le plan interne au niveau des ambiguïtés textuelles; et externe au niveau des diverses interprétations);
- la régularité de formes (plusieurs formes, comme le récit, sont canoniques, même si la tendance est à l'éclatement des formes);
- l'intertextualité (un texte ou un fragment se situe toujours par rapport à d'autres textes) ;
- et l'ouverture sur l'imaginaire (sur les mondes possibles ou secondaires).

Si on se réfère aux critères de Thérien, *l'Anneau de Gygès* a bien une ouverture sur l'imaginaire. Toute la partie contextuelle et descriptive, partie 1 du mythe, nous invite dans un monde étrange et merveilleux. Comme tous les mythes, il possède une forme narrative car l'action du personnage de Gygès s'inscrit dans un déroulement chronologique : il trouve un anneau dont il découvre le pouvoir par la suite et s'en sert pour prendre la place du roi. De plus, comme nous allons le voir dans la partie qui suit sur les symboles contenus dans ce mythe, il répond au critère de polysémie puisqu'on peut l'interpréter sur plusieurs niveaux. L'invisibilité est un thème qui a été utilisé dans plusieurs romans qui ont été adaptés au cinéma et que les enfants peuvent connaître (*Le Seigneur des Anneaux, Harry Potter, L'homme invisible*). On peut donc considérer le mythe de Platon comme un texte littéraire.

5. Les symboles de *l'Anneau de Gygès*

Chacun des éléments du mythe inventé par Platon est porteur de symboles qui pourraient expliquer pourquoi il s'en est servi.

⁴ Consultable sur internet : <http://remacle.org/bloodwolf/livres/pierron/chap6.htm>

- Gygès

Gygès serait un aïeul du roi du même nom qui régna en Lydie (Asie mineure) de 708 à 680 ou 670. Or, l'histoire de ce monarque, à l'origine de la lignée du célèbre Crésus⁵, présente d'étranges similitudes avec celle écrite par Platon (427-346). Selon Hérodote⁶, Gygès aurait acquis le trône du roi de la façon suivante : Candaule, roi de Sardes, est tellement fier de la beauté de sa femme qu'il tient absolument à la montrer nue à son garde du corps confident, Gygès, à l'insu de celle-ci, et malgré l'usage qui veut qu'une femme ne peut apparaître dévêtue qu'aux yeux de son mari. Le stratagème fonctionne, mais la reine s'en aperçoit. Elle convoque Gygès pour lui proposer de rétablir l'ordre des choses : soit elle le fait périr, soit elle lui offre d'assassiner son mari et de prendre sa place, en tant que mari et en tant que roi. Gygès choisit la deuxième option et devient roi de Sardes après avoir été confirmé dans sa royauté par l'oracle de Delphes, demandé par ses opposants.

Les points communs avec le Gygès de Platon sont l'usurpation du pouvoir royal d'un homme de condition inférieure par l'entremise de la reine et l'« invisibilité ».

Les contemporains de Platon connaissaient certainement cette histoire rapportée par Hérodote d'autant que son ouvrage commence par l'histoire de Crésus. Le fait que Platon ait décidé de reprendre le nom de Gygès pour désigner le berger, aïeul du roi lydien n'est pas anodin. Il aurait pu en inventer un autre comme il l'a fait pour le mythe d'Er. La simple évocation de ce nom et les points communs avec le roi lydien permettaient aux auditeurs de comprendre immédiatement à quoi Platon faisait allusion. C'est peut-être la raison pour laquelle il n'a pas eu besoin de décrire en détail les méfaits de son Gygès « séduire la reine et avec elle, tuer le roi et prendre le pouvoir » puisque son descendant a fait la même chose.

- L'anneau d'or

L'anneau d'or est le symbole de l'éternité et incarne par le cercle l'idée de perfection. Dans l'antiquité grecque, porter une bague était réservé à certaines personnes selon le matériau dans lequel elle était fabriquée. Le fer était réservé aux citoyens particulièrement méritants et l'or aux prêtres de Jupiter, puis plus tard aux chevaliers et sénateurs. Un anneau en or, non seulement

⁵ (596-547) Dernier roi lydien de la dynastie des Mermnades qui bâtit sa légende grâce à ses généreuses donations aux temples grecs.

⁶ Historien grec (vers 482-425), l'histoire de Gygès est consultable sur le site internet : <http://remacle.org/bloodwolf/historiens/herodote/clio.htm>

appartiendrait à des personnages importants, mais aurait aussi une valeur spirituelle et magique⁷. La bague de Gygès est en or et possède le pouvoir d'invisibilité. De plus, son propriétaire est plus grand qu'un homme ce qui laisse penser qu'il vient d'un autre monde et serait plus puissant qu'un être humain.

Les auteurs du *Dictionnaire des symboles* écrivent même que l'anneau d'or trouvé sur un cadavre plus grand qu'un être humain « dans des circonstances aussi exceptionnelles qu'un tremblement de terre et dans un cheval d'airain ne peut être qu'un don des puissances chtoniennes⁸ : il transmettra, sur les vivants de ce monde, les plus hauts pouvoirs » (1992, p. 52).

- Le séisme

Ce phénomène est interprété par la venue d'un Dieu ou être transcendant qui amènerait un changement radical, une révolution⁹. Ce qui est le cas pour Gygès qui, de simple berger, va se retrouver investi d'un pouvoir qui le rendra le plus puissant des hommes, « l'égal des dieux parmi les hommes ». On pourrait aussi évoquer Poséidon, dieu grec des mers et des tremblements de terre ainsi que dompteur de chevaux. Dans la mythologie grecque, ce Dieu serait responsable des nombreux et violents tremblements de terre que la Grèce, région de forte sismicité, aurait subis. Il est décrit comme un personnage violent qui pouvait se montrer généreux et venir en aide avec ceux qui avaient besoin de lui.

- Le cheval d'airain

On penserait à tort au cheval de Troie. Il s'agirait en fait d'une stèle funéraire car il semble qu'à cette époque on enterrait les nobles dans des animaux en bois¹⁰ ce qui renforcerait l'idée de mort et aussi l'idée que le cadavre qui se trouvait à l'intérieur serait un personnage appartenant à une élite ou une caste supérieure.

⁷ D'après *l'Encyclopédie des symboles*, Encyclopédies d'aujourd'hui, 1996, le Livre de poche.

⁸ L'épithète de chtonien est donnée à des êtres fabuleux (dragons), ou réels (serpents), d'origine souterraine, de nature souvent redoutable, liés aux idées et aux forces de la germination et de la mort. Ils symbolisent le côté menaçant, que le danger soit intérieur ou qu'il soit extérieur, dans la lutte que se livrent la vie et la mort, toujours étroitement enlacées. Ils apparaissent dans des situations limites, préludes à des événements décisifs, sous la forme de difficultés imprévues, de châtement, de terreurs, comme le pôle opposé à celui des sentiments de sécurité, de force, d'optimisme.

⁹ Selon Marc Girard, *Les symboles dans la Bible*, Cerf, Bellarmin, Québec, 1991.

¹⁰ Selon Schuhl, on a retrouvé dans la tombe d'une femme de famille noble de cette période une vache en bois dans laquelle la défunte avait été inhumée. (*La fabulation platonicienne*, Vrin, Paris, 2001, p.70)

- Le hasard

Le fait aussi que Gygès découvre « par hasard » le pouvoir d'invisibilité de la bague nous laisse penser que le berger n'a aucune responsabilité dans l'histoire car ce que l'on nomme *hasard* est généralement un événement dont on ne connaît ni la cause ni la conséquence. Il serait alors le fruit de la Providence, du destin, de la fatalité.

Il y a donc des éléments que nous ne pouvons pas comprendre comme pouvaient le faire les Grecs de l'Antiquité mais certains trouvent un écho dans notre imagination et ont valeur de symbole. Après avoir analysé les symboles que revêtent les principaux éléments de ce récit mythique, nous allons en explorer les possibilités philosophiques.

6. *L'anneau de Gygès*, une fiction qui favoriserait le raisonnement philosophique

Dans son article *Raconter une histoire et philosopher : L'anneau de Gygès*, Howland montre à travers ce mythe de Platon que la fiction favoriserait le raisonnement philosophique :

« La notion de muthos est intimement liée à celle d'interprétation. Parce qu'il peut y avoir bien des choses qui restent implicites, la cohérence interne d'une narration est souvent loin d'être évidente, et l'auditeur ou le lecteur doit fournir un effort pour comprendre pourquoi les choses arrivent de la façon dont elles arrivent. Ce travail d'interprétation rassemble les parties dans un tout de manière à saisir leur cohérence, et produit de la sorte des distinctions et des connexions qui vont plus loin que ce qui est explicitement énoncé. En achevant l'histoire de cette façon, l'auditeur ou le lecteur s'efforce d'atteindre son sens interne. Mais interprétation implique imagination aussi bien qu'intellect, parce que c'est seulement en se projetant imaginativement dans l'histoire que l'on aperçoit la forme de ses parties et les lacunes qui ont besoin d'être comblées » (Howland, 2005, p. 260).

Dans sa démonstration, Howland fait le parallèle entre l'histoire du roi Candaule rapportée par Hérodote et celle du Gygès de Platon : « *Les deux histoires traitent de la justice et de l'injustice, de la visibilité et l'invisibilité, et des façons dont nous parvenons à voir par les yeux des autres ou n'y parvenons pas* » (ibid. p. 271). Selon lui, l'interprétation et la justice seraient liées à la capacité de se mettre à la place d'autrui et de comprendre sa souffrance. Candaule, en demandant à son garde du corps Gygès de voir sa femme nue, pense que celui-ci hésite à le faire car il a peur d'être découvert par la reine. Or, les réticences de Gygès vis-à-vis de la reine sont les mêmes que celles qu'il éprouve à tuer le roi. Pour lui, il s'agit avant tout de respecter la loi. De même, le roi

ne pense pas à la honte de sa femme et à l'offense qu'il commet à son encontre en permettant à un autre que lui de voir sa nudité. Ainsi, le roi interprète mal ce que ressentent les autres. Dans l'histoire de Platon, le berger peut jouir du pouvoir de l'anneau parce qu'il ne se rend pas compte qu'il commet une injustice en tuant le roi et en prenant sa place. Il est invisible aux yeux des autres mais aussi à ses propres yeux. Et même si Glaucon commente les agissements du berger en prétendant que celui-ci n'a pu se comporter de cette manière qu'à cause de l'anneau, Howland explique qu'on peut en faire une toute autre interprétation : « [...] *Glaucon en personne nous enjoint de considérer moins ce qu'il dit que ce que le mythe montre ou rend perceptible à l'esprit dans l'espace ouvert par l'imagination* » (ibid., 276). En effet, et nous le verrons aussi dans nos analyses avec les enfants, le fait que Gygès puisse s'aventurer aussi facilement dans les profondeurs souterraines et prendre la bague en or sur un cadavre démesuré laisse penser que Gygès n'est pas « le juste » dont parle Glaucon. Il faut une audace et un manque de scrupules considérable pour agir ainsi. Le berger, avant même d'être investi du pouvoir d'invisibilité, faisait preuve de capacités à être « injuste ». Il possédait déjà l'anneau d'invisibilité avant de le voler au cadavre qui ne pouvait le voir. L'anneau ne fera qu'augmenter ses penchants au point de le rendre capable de commettre des actes aussi extrêmes que tuer. Or, comme le souligne Howland, violer et tuer suppose qu'à la différence du cadavre qui ne voit pas qu'on le vole et ne manifeste aucune émotion, les victimes manifestent une détresse, des cris auxquels tout être normal serait sensible. Pour lui, « *l'injuste ne sait pas et ne se soucie pas de savoir qui il est en réalité, mais il sait qui il semble être à autrui* » (ibid., p. 279). Le mythe de Gygès montre ainsi que l'injustice provient d'un défaut d'« imagination interprétative ».

A travers l'analyse de *L'Anneau de Gygès*, Howland nous montre que « *le logos de La République n'est accessible qu'à travers le muthos* » (ibid., p. 267) car « *les mythes de Gygès, particulièrement quand ils sont lus avec pour toile de fond le projet de Socrate d'explorer l'âme par le moyen d'une cité en paroles, mettent assurément en lumière le tour d'esprit qui produit la justice* » (ibid., p. 281). Il justifie ainsi l'usage de la fiction pour mieux philosopher.

7. Analyse philosophique de *L'Anneau de Gygès*

Gygès, simple berger, représente l'homme juste, c'est-à-dire un être vertueux, respectueux des

autres. Or, selon Glaucon, le fait d'être en possession du pouvoir d'invisibilité qui lui permet d'agir sans être vu des autres, et donc d'être jugé ou condamné, l'inciterait à satisfaire tous ses désirs jusqu'à transgresser les interdits et règles sociétales. Avec l'histoire de Gygès, il prétend illustrer le fait que l'homme ne respecte la justice que par manque de courage et d'énergie « *ceux qui la [la justice] pratiquent agissent par impuissance de commettre l'injustice* ».

Comme Howland le montre dans son article, le lecteur peut interpréter ce mythe tout à fait différemment. C'est pourquoi il est intéressant à exploiter avec des enfants, avec ou sans les commentaires de Glaucon.

Plusieurs thèmes philosophiques en effet sont sous-jacents dans *l'Anneau de Gygès* :

- l'invisibilité

Etre invisible c'est n'être vu par personne, ne laisser aucune trace qui pourrait trahir notre identité. Or, la vie en société nous amène à dépendre du regard de l'autre. Dès notre naissance, nous sommes surveillés par notre mère, notre père, les proches de la famille, puis les personnes avec qui nous sommes en contact. Nos moindres paroles et gestes peuvent être jugés, appréciés ou critiqués par ceux qui nous entourent et sont au courant de ce que l'on fait. Si nous voulons continuer à faire partie d'une communauté, que ce soit une famille, une bande, une tribu, une école ou une entreprise, nous nous devons de respecter les codes que celle-ci a mis en place de façon implicite ou explicite. Ces règles obligent l'individu à une certaine maîtrise de ses désirs car il n'est pas toujours évident de se plier aux contraintes de la collectivité. Pouvoir se soustraire au regard d'autrui implique donc la possibilité d'échapper à des frustrations puisqu'on peut se permettre d'espionner des gens, voler de l'argent à la banque, se venger d'un ennemi, etc. C'est aussi comme l'a montré Howland, être invisible à ses propres yeux, ne pas se rendre compte de la portée de nos actes, de ne pas en porter la responsabilité.

Le fait de tourner l'anneau vers l'intérieur pour devenir invisible et vers l'extérieur pour redevenir visible peut aussi montrer que l'on peut volontairement garder en nous nos véritables intentions, sentiments, croyances et pensées et se comporter conformément à ce que les autres attendent de nous. Il en est ainsi des espions, escrocs et séducteurs qui trompent volontairement les autres. La notion d'invisibilité implique donc un rapport à l'autre dont on ne pourrait s'affranchir totalement.

- le pouvoir

Qu'est-ce que le pouvoir ? Une capacité qui nous rend supérieur aux autres, qui donne le sentiment d'être meilleur qu'eux ? Dans *l'Anneau de Gygès*, on peut trouver plusieurs pouvoirs : celui de la bague, du roi et même celui de la reine. Un homme ordinaire devient du jour au lendemain un être doté de capacités lui permettant d'acquérir tout ce qu'il veut. D'où vient qu'il ait envie de convoiter la place du roi et sa puissance ? Comment le pouvoir peut-il pervertir un homme au point d'inciter un vertueux à commettre des actes répréhensibles ? Le pouvoir est-il dangereux et donc à fuir ? Peut-on résister à ce pouvoir ? La reine elle-même est séduite par le pouvoir de Gygès qu'elle semble juger supérieur à celui de son mari puisqu'elle n'hésite pas à le trahir.

- la justice

Ce terme pourrait être remplacé par morale ou éthique selon le contexte dans lequel il est employé. Si pour Ricœur (1990), il n'y aurait pas à faire de distinction entre les deux puisque étymologiquement ces deux mots sont équivalents : éthique vient du grec (*ethos*), morale du latin (*mores*), et les deux signifient « mœurs » et renvoient à l'idée de réflexions sur la conduite humaine. Il propose néanmoins une nuance « conventionnelle » : l'éthique correspond à la visée d'une vie bonne et accomplie et précède la morale qui concerne des actions encadrées par des normes et caractérisées par une exigence d'universalité et un effet de contrainte.

Qu'est-ce qu'un homme juste ? Peut-il le rester toute sa vie ? Et comment ? Telles sont les questions auxquelles *La République* de Platon s'efforce de répondre. *L'Anneau de Gygès* est donc le déclencheur en quelque sorte de cette longue réflexion à laquelle se livre l'auteur.

- Le bien et le mal

La façon dont Gygès va utiliser l'anneau ne manquera pas de susciter approbation ou désapprobation et des réflexions sur la distinction entre le bien et le mal. L'être humain agit selon des règles qui lui sont propres mais qui correspondent aussi à des normes sociales et culturelles. Ainsi, à certaines époques, l'esclavage était considéré comme allant de soi. On asservissait les vaincus, ceux qui ne pouvaient payer leurs dettes ou que l'on considérait comme inférieurs. L'équité est une notion relative qu'aujourd'hui encore on a du mal à intégrer. L'égalité entre sexes n'est pas respectée malgré les lois et les règles de parité. Les injonctions ne suffisent pas à établir un véritable respect. Est-ce l'homme qui possède en lui-même cette capacité à agir aussi

bien positivement que négativement ? Qu'est-ce qui l'incite au bien plutôt qu'au mal et inversement ?

L'anneau de Gygès de part les thèmes qu'il aborde offre un cadre riche en symboles susceptibles de plaire aux enfants et de les inciter à réfléchir à des situations semblables dans la réalité. Il est un exemple mais non le seul texte littéraire à favoriser la réflexion philosophique. Ses qualités que nous avons essayé de présenter ne suffisent pas. D'autres conditions sont nécessaires pour que des enfants de 8-10 ans en saisissent un tant soit peu la portée philosophique et que ce texte les inspire et leur permette de réfléchir à leur propre fonctionnement et ceux des autres contribuant ainsi à leur « culture humaniste » comme nous allons le voir dans la 1^{ère} partie de notre travail consacrée aux enjeux théoriques.

1^{ère} Partie : **Enjeux théoriques**

1^{ère} Partie : Enjeux théoriques

Chapitre 1. Littérature et culture humaniste

L'expression *Culture humaniste* apparaît pour la première fois dans le cinquième pilier du socle commun des connaissances et des compétences établi par décret en 2006. Si elle nous rappelle les Humanités et la longue tradition française d'éduquer par une culture générale, notamment à travers les professeurs de lettres, l'objectif de contribuer « à la formation de la personne et du citoyen » par la fréquentation des œuvres littéraires dès la maternelle semble peu compatible avec un retour marqué aux fondamentaux dans les programmes 2008. Elaborés pour se conformer au socle commun, ces derniers remettent sérieusement en question la place importante qui avait été réservée pour la première fois à la littérature dans le primaire avec les textes officiels de 2002.

Pour tenter de comprendre comment on en est arrivé là, il nous semble intéressant de revenir sur l'évolution de la conception scolaire de la littérature et les obstacles à son entrée à l'école primaire après une analyse comparative des récents textes ministériels.

I. AMBIGUÏTES DES TEXTES OFFICIELS

A. Analyse des programmes 2008 et du socle commun

1. Définition de la « culture humaniste »

L'ambition qui transparaît dans l'expression « culture humaniste » employée pour la première fois dans le texte du socle commun n'est pas sans évoquer celle des « Humanités » qui comme le rappelle Marc Fumaroli¹¹, traduisent l'expression latine de la Renaissance, *humaniores litterae*, « les lettres qui rendent plus humain », et désignent un programme d'éducation qui tend à l'humanité par l'étude des langues et des textes classiques en même temps qu'une « culture générale qui favorise le discernement tout au long de la vie ». La définition d'Edgar Morin est encore plus explicite et montre bien le rôle que peut y avoir la littérature :

11 Cité par Marie Musset dans le *Dossier d'actualité* n 33 – février 2008 « De la communale au socle commun : littérature et culture humaniste » consultable sur <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/33-fevrier-2008.php>

Quand on considère les termes « culture des humanités », il faut estimer le mot « culture » dans son sens anthropologique : une culture fournit des connaissances, valeurs, symboles qui orientent et guident les vies humaines. La culture des humanités a été, demeure et doit devenir désormais, non plus pour une élite, mais pour tous, une préparation à la vie.

La littérature comme le cinéma doivent être considérés, non seulement ni principalement comme objets d'analyses grammaticales, syntaxiques ou sémiotiques, mais comme des écoles de vie dans de multiples sens :

- Ecoles de langue où à travers les œuvres des écrivains on peut s'en approprier les richesses et s'exprimer pleinement dans sa relation avec autrui.

- Ecoles de la qualité poétique de la vie et aussi de l'émotion esthétique et de l'émerveillement

- Ecoles de la découverte de soi à travers les personnages des romans où on peut reconnaître sa vie subjective

- Ecoles de la complexité humaine. Comme on le sait depuis Shakespeare et comme le dit Geneviève Mathis, « une seule œuvre littéraire recèle un infini culturel englobant science, histoire, religion, éthique... » (Morin, 1999, p. 52)

Dans les textes ministériels, l'expression « Culture humaniste » caractérise la compétence fondamentale que l'on veut développer à travers l'histoire, la géographie et des pratiques artistiques notamment littéraires. La littérature, en tant qu'art de la langue, est comprise comme faisant partie des pratiques artistiques et plus particulièrement de l'histoire des arts. Le BO de juillet 2007 consacré aux actions éducatives désormais regroupées selon les sept domaines du socle commun, définit la culture humaniste ainsi : elle « *est simultanément une culture générale et une culture commune, fondée sur des connaissances et des rencontres qui favorisent une approche historique, critique et sensible du monde* ». De cette définition de la culture humaniste, nous retenons le caractère général et commun de cette culture qui se construirait par des connaissances et des rencontres, moyens pour développer certaines qualités humaines.

- une culture générale et une culture commune par l'histoire, la géographie et les pratiques artistiques

Si l'on s'en tient aux textes officiels, la culture générale comprendrait uniquement les domaines historiques, géographiques et artistiques. Pourquoi la restreindre à ces trois disciplines ? A l'époque de la Renaissance, l'éducation humaniste qu'entendait dispenser Ponocrates, le précepteur de Gargantua, comprenait aussi bien l'exercice physique que l'hygiène, le métier des armes, la rhétorique, l'artisanat, l'art, etc.¹². De nos jours, dans le langage courant, la culture

¹² Rabelais, 1532, *Gargantua*.

générale désigne l'ensemble des connaissances acquises par un individu sur le monde. Elle comprend aussi bien la musique que le sport, l'astronomie, l'histoire, les sciences, etc. et ne concerne que l'individu. Le sens qu'elle revêt à l'école est lié à celle de la culture commune qui est, elle, collective. Les deux se construiraient dans un même mouvement : la culture individuelle inclut la connaissance de la culture (collective) dont dépend l'individu. L'art et l'histoire permettrait cette rencontre et justifie qu'ils se retrouvent dans le même pilier avec la géographie. En ce qui concerne le caractère commun, cette volonté de transmettre une même culture à l'ensemble des élèves n'est pas nouvelle. Elle s'affiche dès l'avènement de l'école républicaine française soucieuse de cohésion sociale en imposant notamment le français qui, jusqu'à la fin du XIXème siècle, n'était pas la langue couramment pratiquée dans certaines provinces mais aussi par un certain nombre de valeurs véhiculées dans les programmes, les manuels et l'enseignement des maîtres tous formés par l'Etat sous le contrôle des inspecteurs. Depuis la Seconde guerre mondiale, l'afflux de populations immigrées et la massification du système scolaire à partir des années 60 ont incité les pouvoirs publics à se fixer des objectifs en termes d'égalité sociale et culturelle. Aujourd'hui, les expressions « culture commune » et « socle commun » sont équivalentes. Elles traduisent l'ambition de garantir un minimum éducatif à l'ensemble de la population scolaire et surtout le maintien d'une certaine cohésion à travers des références communes.

- des connaissances et des rencontres comme moyens

Les moyens préconisés pour construire une telle culture humaniste reposent sur « des connaissances et des rencontres ». Pour cela, au niveau littéraire par exemple, on table sur la fréquentation d'œuvres intégrales appartenant au patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain). Au cours du cycle 3, les élèves devront lire au total au moins huit ouvrages. Il est précisé dans les programmes 2008 qu'ils devront avoir étudié pour chaque période de l'Histoire : à partir des Temps modernes, des poésies de la Renaissance et un conte ou une fable de l'époque classique ainsi qu'une pièce de théâtre. Pour le XIXème et XXème siècle, ils verront des récits, des poésies et un extrait de pièce de théâtre. Cette imprégnation littéraire contribuera « à la formation de la personne et du citoyen ».

Ainsi, la dimension anthropologique de la culture avec pour finalité la formation « de la personne et du citoyen » quoique simplifiée serait donc presque identique à celle des Humanités. Une telle injonction suffit-elle pour réaliser cet idéal humaniste ?

Pour cela, il faudrait, selon Sophie Ernst, donner à la culture humaniste une définition proche de celle de la philosophie prise dans son sens large :

« Pour donner aux savoirs le sens d'une culture humaniste, pour cultiver l'intention de rationalité, le sens d'une élaboration collective, d'une recherche ouverte, il faudrait aborder les connaissances du socle commun dans une perspective qui est celle-là même de la philosophie, ou de la culture humaniste, ou de la raison autonome et critique— à ce niveau ces expressions sont équivalentes entre elles. L'humanisme a pour horizon la société des hommes, le perfectionnement de cette sociabilité dans l'autonomie d'une construction qui ne dépendrait pas d'autre chose que de leur libre volonté. Pas de culture de l'autonomie ni de capacité critique, sans un art de la conversation civilisée et sans un art de la délibération constructive. »
(Ernst, 2009)¹³

Si la culture humaniste suppose le développement d'un esprit autonome et critique, des savoirs ne suffisent pas. C'est dans les « rencontres » que les savoir-faire et savoir-être peuvent se déployer. Les programmes en font-ils cas ?

2. Place de la littérature dans le socle commun

Le socle commun de connaissances et de compétences a été établi par décret suite aux orientations de l'Union européenne en matière d'éducation et en application de la loi d'orientation et de programme pour l'Avenir de l'École du 23 avril 2005. Le contenu de ce socle s'organise autour de sept piliers de compétences qui sont : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative. Les compétences sont définies par les instances européennes dans leur rapport sur les compétences-clé comme constituant « *un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Elles sont particulièrement nécessaires à l'épanouissement et au développement personnel des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi* »¹⁴. Exprimer les finalités de l'éducation par compétences implique donc un décloisonnement des disciplines car « *chaque compétence qui constitue le socle commun requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à*

¹³ <http://www.inrp.fr/editions/editions-electroniques/francais-langue-et-litterature-soclecommun>

Actes du Colloque *Français, langue et littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* coordonnés par Danièle Dubois-Marcoïn et Catherine Tauveron. 2009

¹⁴ Cité par Marie Musset dans le *Dossier d'actualité* n 33 – février 2008 « De la communale au socle commun :

l'acquisition de plusieurs compétences ». Ainsi, la littérature qui est plus particulièrement concernée dans le cinquième pilier « la culture humaniste » se retrouve aussi dans le premier pilier (« maîtrise de la langue française ») et dans une moindre mesure dans les piliers 2 (« pratique d'une langue vivante étrangère »), 6 (« les compétences sociales et civiques ») et 7 (« l'esprit d'initiative »).

A lire la présentation du pilier 5 *Culture humaniste*, on y trouve aussi bien les dimensions esthétique (« *les œuvres littéraires suscitent des émotions esthétiques, contribuent à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité* »), cognitive (la lecture de la littérature « *se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents* »), qu'éthique et philosophique (la lecture de la littérature « *enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments, contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi* »).

Ces dimensions se retrouvent aussi dans presque tous les autres piliers en regroupant certains items de leurs rubriques *connaissances, capacités et attitudes*. L'élève doit savoir :

Sur le plan cognitif :

- dans son rapport personnel avec la lecture en elle-même, et donc dans son activité de compréhension et même d'interprétation :

- « éprouver la résistance du réel » (pilier 3) ;
- « identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution » (pilier 7) ;
- « comprendre qu'un effet peut avoir plusieurs causes agissant simultanément, percevoir qu'il peut exister des causes non apparentes ou inconnues » (pilier 3) ;
- « mettre à l'essai plusieurs pistes de solution » (pilier 7) ;
- « savoir observer, questionner, formuler une hypothèse » (pilier 3) ;
- pour valider cette hypothèse « rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser » (pilier 3).

- dans son rapport social d'expérience de lecture dans la classe :

- « rendre compte de sa lecture » (pilier 1) ;
- « prendre part à un débat » (pilier 1) ;
- « distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver » (pilier 3)
- « savoir communiquer et travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus » (pilier 6) ;
- « savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer » (pilier 6) ;
- « identifier, expliquer, rectifier une erreur » (pilier 7).

- Sur le plan esthétique :

- « dire ses émotions, ses impressions » (pilier 6) ;
- manifester « un intérêt pour la langue », un « goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue » (pilier 1) ;
- faire « la distinction entre produits de consommation culturelle et œuvres d'art » (pilier 5).

- Sur le plan culturel :

littérature et culture humaniste » consultable sur <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/33-fevrier-2008.php>.

- situer dans le temps les événements, les œuvres littéraires ou artistiques, et les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension (pilier 5); (il sait donc « mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser » (pilier 7) ;
- Au terme de l'étude, il s'approprie le texte et « sait le dire de mémoire » (pilier 1).

- Sur le plan éthique et philosophique :

- faire preuve de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose qu'il sait « évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un récit » (pilier 6) ;
- « soumettre à critique l'information et la mettre à distance » (pilier 6) ;
- « la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel » (pilier 5);

- pour l'élève dans sa vie privée :

- « l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle, [...] la curiosité pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères » (pilier 5);

- pour l'élève au sein de la communauté de lecteurs et dans la vie sociale :

- « le respect de soi », (pilier 6)
- « le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) », (pilier 6)
- « la conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité », (pilier 6).
- « l'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif » (pilier 7),
- « la curiosité et la créativité » (pilier 7)

Tous les ingrédients nécessaires à la constitution d'un lecteur « *indépendant, inventif, critique, cultivé* »¹⁵. sont présents dans le socle commun. La logique des disciplines ayant disparu, rien n'empêche effectivement un enseignant, libre du choix de ses démarches et de ses méthodes pédagogiques de travailler par exemple, le respect de soi et des autres à travers un débat interprétatif sur une fable de La Fontaine dans le cadre de l'histoire, du français et de l'instruction civique et morale. Mais on peut se demander comment les enseignants du primaire, qui ne sont pas des spécialistes de la littérature et qui n'ont pas été habitués à préparer leur classe en visant des compétences transdisciplinaires, vont parvenir sans indications précises à aller dans le sens que ce texte du socle commun préconise.

On peut donc en conclure en accord avec les rédacteurs de la lettre d'information INRP que :

« les programmes envisagent la compétence culturelle plus qu'instrumentale et la littérature, porteuse de valeurs, s'inscrit bien dans l'idéal républicain. Les interrogations soulevées par le principe, les contenus et la mise en œuvre du socle commun des connaissances et des compétences ne découragent pas les acteurs de saisir l'opportunité de mettre la culture humaniste au centre de l'ambition démocratique. Ainsi compris, le socle peut répondre aux attentes démocratiques qui lui sont assignées, à condition de ne négliger ni la formation des enseignants ni la question, encore délicate, de l'évaluation ».

¹⁵ Colloque international « Français, littérature, socle commun : quelle culture pour les élèves, quelle professionnalité pour les enseignants ? », organisé par l'équipe Littérature et Enseignement de l'INRP, à l'INRP le 12-14 mars 2008.

Qu'en est-il maintenant des programmes 2008 qui sont censés avoir été rédigés pour correspondre aux finalités fixées par le socle commun.

3. Place de la littérature dans les programmes 2008

En préambule, on retrouve l'esprit général du socle commun. Certains passages se réfèrent implicitement et explicitement à la littérature :

Extrait des programmes 2008

- [...] « L'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative. C'est en proposant aux élèves un enseignement structuré et explicite, orienté vers l'acquisition des savoirs de base, et en leur offrant des entraînements systématiques à la lecture, à l'écriture, à la maîtrise de la langue française et des mathématiques, ainsi que de solides repères culturels, qu'on les préparera à la réussite. » [...]
- « Il est également indispensable que tous les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines, qu'ils soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes. Ils doivent pouvoir partager le sens des mots, s'exprimer à l'oral comme par écrit pour communiquer dans un cercle élargi. L'intégration à la vie collective suppose aussi que l'école fasse une place plus importante aux arts, qui donnent des références communes et stimulent la sensibilité et l'imagination. » [...]

Tous les objectifs que nous avons soulignés ici vont incontestablement dans le sens d'une culture humaniste comme le socle commun le préconise. Mais on peut être étonné que la rubrique qui porte ce nom fasse davantage référence à l'histoire des arts, la littérature faisant partie de l'art de la langue :

Extrait des programmes 2008

- CULTURE HUMANISTE
- La culture humaniste des élèves dans ses dimensions historiques, géographiques, artistiques et civiques se nourrit aussi des premiers éléments d'une initiation à l'histoire des arts. La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts : elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen. [...]
- Les pratiques artistiques individuelles ou collectives développent le sens esthétique, elles favorisent l'expression, la création réfléchie, la maîtrise du geste et l'acquisition de méthodes de travail et de techniques. Elles sont éclairées, dans le cadre de l'histoire des arts, par une rencontre sensible et raisonnée avec des œuvres considérées dans un cadre chronologique.

En une phrase (« Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen »), il est affirmé que la littérature joue explicitement un rôle dans la formation d'une culture humaniste. La pratique artistique y participerait sans que des indications précises soient données aux enseignants chargés de mettre en œuvre de telles ambitions.

Les trouveraient-ils dans le programme de français ? Dans sa présentation générale, il est précisé qu'« *un programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des*

élèves ». A cette lecture on pourrait croire que la littérature est instrumentalisée comme elle l'a été dès le début de l'école primaire jusqu'à ces dernières années (voir en page 43). Il faut en fait regarder dans la rubrique *lecture-écriture* pour lui retrouver sa dimension culturelle. Douze lignes lui sont consacrées spécifiquement :

Extrait des programmes 2008

- Littérature

Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'éducation nationale publie régulièrement. Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire. Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...). Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles.

Le principal objectif est de donner une culture littéraire commune à travers l'étude d'œuvres intégrales qui peuvent être choisies dans la liste conseillée par le ministère. D'autres objectifs sont énumérés en vrac : faire un compte-rendu de lecture, participer à un débat, expliciter ses choix et confronter son point de vue de manière argumentée, mémoriser titres et auteurs et faire le lien avec d'autres textes. Cependant, rien n'est dit quasiment sur les dimensions esthétiques et encore moins sur les dimensions éthiques et philosophiques. L'accent est mis sur l'étude systématique de la langue française, l'acquisition du vocabulaire et ses notions grammaticales qui sont détaillées au point qu'elles occupent presque deux fois plus de place que la rubrique *lecture-écriture*. Les repères de progression suivent la même logique. Le retour à ses apprentissages systématiques s'accompagne d'appellations « vieillottes » comme « rédaction » pour « productions écrites » et même « récitation ».

Même si on considère que la littérature a sa place dans la culture humaniste, comme dans le texte du socle commun, on ne trouve aucune indication sur la manière d'y parvenir. Pour Anne Jorro (2008), le problème se situe surtout dans l'approche disciplinaire qui a prévalu dans l'enseignement en France et qui suppose un changement radical de la conception didactique chez les enseignants.

En conclusion, on peut donc dire que la place de la littérature et la nature de sa lecture dans le socle commun diffère quelque peu de celles que l'on peut trouver dans les programmes 2008.

Bien que ces derniers se réfèrent aux principes du socle, les compétences visées et la place accordée à son enseignement par rapport à la grammaire et au vocabulaire peuvent laisser craindre que les enseignants pourront difficilement développer chez leurs élèves une « culture humaniste ». Cette ambiguïté n'est pas nouvelle comme le petit historique qui va suivre concernant la place de la littérature à l'école primaire peut nous en convaincre.

B. Évolution de la place de la littérature à l'école primaire

Pour retracer brièvement l'évolution de la place de la littérature à l'école primaire, nous prendrons le découpage chronologique proposé par Anne-Marie Chartier (2008).

1. Avant 1914

La place que l'on a accordée jusqu'à présent à la littérature à l'école primaire a évolué en fonction des conceptions que l'on en avait mais aussi du processus de la lecture en elle-même. Les instances scolaires ont toujours valorisé la lecture et favorisé le sentiment que celle-ci était nécessaire pour l'avancée dans la vie (la vogue des distributions des prix en est un bon exemple). L'idée d'enseigner les humanités à travers la culture était présente dès l'avènement de l'école laïque¹⁶ comme nous le montrent Bishop et Ulma (2005) dans leur article sur la place de la littérature dans les textes officiels :

En parcourant les textes et documents accompagnant les programmes scolaires de la 3^e République, on constate que l'un des principaux objectifs de l'école primaire, présentés dans les programmes de 1882, est d'éduquer au sens large les enfants des classes populaires, en leur apportant une formation intellectuelle, une solide culture nationale et en développant leurs facultés morales. Les pédagogues de la 3^e République entendent rompre avec l'utilitarisme restreint de la période précédente en développant chez les écoliers des savoirs plus étendus et un certain goût esthétique. Il apparaît même, pour reprendre la formule de Gabriel Compayré¹⁴ que l'école primaire a comme but d'instaurer : « l'enseignement d'humanités modernes, démocratiques et populaires ayant l'étude de la langue maternelle et de la littérature française comme fondement ». Ces humanités du primaire reposent sur les principes éducatifs qui sont ceux de l'école de Jules Ferry. Tout d'abord, il s'agit d'installer durablement une culture nationale reposant sur les grandes œuvres de la littérature française. On entend développer ainsi un esprit et des valeurs nationales fondées sur le bon goût français éternel, à travers les œuvres reconnues et consacrées. Les

¹⁶ Claude Lelièvre rappelle dans cet article consultable sur ce site <http://blogs.mediapart.fr/blog/claude-lelievre/180308/jules-ferry-et-les-nouveaux-programmes> que Jules Ferry condamnait la focalisation sur un « primaire rudimentaires », ainsi que la « discipline mécanique de l'esprit »

humanités du primaire sont également au service de l'enseignement moral, les œuvres sont choisies en fonction des valeurs qu'elles contribuent à consolider. Enfin, ces humanités sont laïques non pas tant dans leur contenu que dans leur fonction, en effet, elles vont constituer une culture nationale édifiante remplaçant ainsi l'enseignement religieux qui était jusqu'alors le garant de l'enseignement moral et un fort élément de cohésion sociale.

On pensait cependant qu'avant de lire des textes de fiction il fallait d'abord savoir déchiffrer les mots et que la compréhension précédait toute autre activité. Ainsi, l'apprentissage de la lecture se faisait de manière progressive (déchiffrage au cours préparatoire, lecture courante et lecture expressive au cours élémentaire) avec des manuels spécifiquement élaborés à cette intention. Les débutants commencent avec des syllabaires, puis avec des manuels comme *le Tour de France par deux enfants* conçus pour les cours moyens qui permet d'aborder le programme d'histoire, de géographie et de sciences et qui a été utilisé par plusieurs générations d'écoliers de 1877 au début du XX^{ème} siècle. La littérature pointe le bout de son nez au cours moyen et supérieur où il est préconisé, « *la lecture à haute voix par le maître, deux fois par semaine, de morceaux empruntés aux auteurs classiques* »¹⁷.

A l'école, les Classiques sont les seules lectures recommandables à une époque où la littérature de jeunesse se développe considérablement dans la société ce qui se traduit par une explosion des ventes vers la fin du XIX^{ème} siècle. Ce sont aussi les textes d'auteurs renommés qui ne sont pas écrits spécifiquement pour la Jeunesse et qui sont irréprochables moralement et idéologiquement qui doivent servir de modèle pour l'apprentissage de la langue. Mais dans les classes, ces injonctions ministérielles sont rarement appliquées. Le journal des instituteurs du 13 juin 1886 constate amèrement : « *Nous appelons l'attention des maîtres sur la lecture des Classiques. Disons qu'elle ne se pratique généralement pas.* »¹⁸ Les textes classiques posent problème aux enseignants habitués aux manuels comportant des textes instructifs et moralisants qui présentent la pêche à la sardine, la récolte du houblon ou les méfaits de l'alcoolisme. Rien d'étonnant à ce qu'ils soient réticents à étudier avec leurs élèves des Fables de la Fontaine qui mettent en scène des animaux qui parlent et dont la morale est discutable (« La raison du plus fort est toujours la meilleure »).

Lorsque le gouvernement prend conscience que l'école ne joue pas vraiment son rôle en laissant à la famille l'éducation à travers la littérature enfantine il est confronté à la triste réalité que les

¹⁷ Extrait du programme officiel des cours moyen et supérieur du 27 juillet 1882

enseignants du primaire n'ont pas été formés pour initier leurs élèves à une « vraie lecture », une lecture désintéressée, celle qu'on fait pour soi. Mais faire lire un manuel de lecture et vérifier sa compréhension est une tâche bien plus simple que faire étudier aux élèves un écrit de fiction foisonnant et surprenant mais en même temps complexe et ambigu. Il importe donc d'initier les instituteurs à la littérature en leur donnant tout d'abord le goût de lire des ouvrages de qualité qui leur soient accessibles et ainsi de les rendre capables de partager des chefs d'œuvre de la littérature française comme l'indique la circulaire de Jules Ferry de 1881. Plusieurs mesures sont prises en ce sens qui touchent les écoles normales, les classes du primaire supérieur et les cours complémentaires. Les lectures imposées à l'école normale sont principalement des œuvres françaises classiques qui figurent au programme des brevets. Au brevet élémentaire, les compétences attendues sont la lecture courante, son oralisation et sa compréhension et au brevet supérieur il s'agira de vérifier « *s'il [le candidat] aime lire et s'il sait lire les chefs-d'œuvre les plus connus de nos classiques, les monuments de notre littérature* »¹⁹. Pour encourager les lectures personnelles, on instaure à partir de 1890 des bibliothèques dans les écoles normales dans lesquelles on trouve aussi bien des œuvres d'auteurs classiques que « contemporains » (Daudet, Loti, Malot, Sand, ...) et étrangers (Defoe, Dickens, Stevenson, Tourgueniev,...). Une revue, *La lecture en classe*, est même créée par Jules Steeg en 1894 pour permettre aux instituteurs de se tenir informés sur les nombreuses parutions de la littérature jeunesse de cette époque. Ces multiples incitations des instances ministérielles, comme nous le verrons dans la partie suivante, se heurtent à des résistances tant du côté des enseignants que de la société.

2. Entre les deux guerres

Si une ouverture à la littérature de jeunesse était déjà possible sous Jules Ferry, puisque les textes officiels le recommandaient : « *Toutefois, il serait difficile d'emprunter aux classiques tous les textes destinés à des enfants de neuf ans* », ce n'est qu'après la 1^{ère} guerre mondiale que les réticences à l'égard de ces lectures s'amenuisent. De plus en plus nombreuses dans le corps enseignant, les institutrices issues pour la plupart des classes moyennes ont le goût de la lecture et la partagent avec leurs élèves. De plus, les nouvelles théories psychologiques (Wallon, Piaget) et les méthodes actives (Cousinet, Freinet) montrent que l'apprentissage ne relève pas seulement de l'effort mais aussi du plaisir et du jeu. C'est d'ailleurs influencé par le mouvement d'Education

¹⁸ Cité par Anne-Marie Chartier, in *La littérature dès l'alphabet*, 2002, p. 142.

¹⁹ Cité par André Chervel, (1995), *L'enseignement du français à l'école primaire*, tome 2, 1880-1939, p. 82.

nouvelle que Paul Faucher crée en 1931, les *Albums du père Castor*, collection qui marquera un tournant dans la littérature de jeunesse. A l'école, les textes littéraires garderont cependant une vocation à l'apprentissage de la lecture.

Ce n'est qu'au cours supérieur (11-13 ans), l'équivalent du début de l'enseignement secondaire que les enfants seront confrontés aux œuvres littéraires proprement dites de la manière suivante :

« La leçon de lecture (...) va devenir une modeste leçon de littérature. Les explications données à l'enfant ne porteront pas seulement sur le sens, elles devront tendre à faire sentir la beauté des morceaux. Très simplement, l'instituteur éveillera le sens littéraire, fera discerner les différences qui existent entre les expressions choisies par de grands écrivains et celles qui viendraient à l'esprit d'auteurs sans style. Très simplement, il suscitera l'émotion esthétique, sans théories abstraites, sans expressions tirées du vieux jargon de la rhétorique, par un simple appel au goût virtuel d'enfants dont les impressions sont naïves et dont le jugement n'a pas été déformé. »²⁰

Lorsque les instituteurs n'auront plus la charge des cours supérieurs, ils commenceront à s'intéresser à la littérature enfantine, c'est-à-dire aux livres de qualité accessibles aux plus jeunes.

3. De la Libération aux années 60

Face au succès des illustrés importés des Etats-Unis, les pédagogues encensent le livre de jeunesse mais le programme de l'enseignement du français pour l'école primaire en 1945 reprend les mêmes entrées disciplinaires qu'en 1923 et 1941, à savoir un découpage en « *lecture, écriture et langue française* », laquelle se décompose en cinq catégories : « *récitation, vocabulaire, élocution, grammaire et orthographe, composition* ». La littérature n'y trouve toujours pas sa place. Il faudra attendre 1958 pour que le changement de comportement vis-à-vis de la lecture privée soit pris en compte dans les instructions officielles :

« Si les exercices écrits donnent au maître, à la famille et à l'élève une conscience tranquille, on a l'impression au contraire, que la lecture de livres qui ne sont pas des livres de classe ne fait pas sérieux, erreur et illusion dont il faut absolument se libérer. La lecture à la maison devra constituer un exercice scolaire normal et contrôlé : soit que les élèves fassent devant leurs camarades un résumé de leur lecture ou qu'ils formulent et justifient leur opinion sommaire sur l'intérêt du livre lu. »²¹

²⁰ Extrait du programme officiel 1923

²¹ Cité par André Chervel, (1995), *L'enseignement du français à l'école primaire*, tome 3, 1940-1995, op. cité, p. 156.

4. Des années 70 au début du XXI^{ème} siècle

Avec les crises de la lecture scolaire, révélée par la massification du second degré, la littérature de jeunesse est considérée comme une des bases de la culture écrite.

A partir des années 60-70, l'édition du livre pour enfants connaît un renouveau et apparaissent des ouvrages qui témoignent d'une créativité débordante (selon les statistiques recueillies par Odile Limousin²², la production de titres pour la jeunesse qui était de 80 en 1811 passe à 270 en 1872, à 525 en 1900, à 1495 en 1960 à 2282 en 1970). La circulaire de 1972 insiste sur la nécessité de donner envie de lire et plutôt que de présenter aux enfants des extraits choisis peu accessibles de leur offrir des ouvrages proches de leurs intérêts et attrayants. Cette ouverture à la littérature de Jeunesse ira grandissante mais, au tournant des années 80, comme l'écrit Anne Jorro, « *la période de scolarisation de la lecture, dont le maître mot était l'alphabétisation (fin du XIX^{ème} siècle), [puis] s'étaye avec la lecture dite fonctionnelle, qui caractérise les pratiques de lecture au cycle 3 de l'école primaire* » (Jorro, 2000, p. 6). Dans l'optique d'ouverture à l'environnement social, on diversifie les supports et on emploie des documents utilitaires tels que plan, carte routière, recette de cuisine, horaires de train, annonce publicitaire, etc. On pense qu'en variant les textes, on développe les habiletés du lecteur. Or on constate que l'illettrisme et l'échec scolaire persistent.

Dès lors, l'enseignement de la lecture devient la priorité des priorités : les programmes de 1985 tentent de trouver un nouvel équilibre entre les apprentissages instrumentaux (lire, écrire, compter) et la transmission d'un ensemble limité de connaissances. On encourage à la lecture par tous les moyens. La Bibliothèque Centre de Documentation (BCD) est définie par la circulaire du 1^{er} oct. 1984 comme le lieu central de l'école. Mais les instructions restent floues : « *Le maître a recours aux meilleures œuvres accessibles à la jeunesse, dans un but d'initiation à la qualité littéraire* ».

En 1989, Lionel Jospin, ministre de l'éducation nationale demande au recteur Migeon un rapport sur la lecture. Tenant compte des récentes recherches menées sur la lecture et notamment du rôle de la littérature de jeunesse dans les apprentissages, Migeon proposera à la fin de son rapport d'introduire la littérature de jeunesse à l'école et un plan « lecture » permettant que toutes les écoles soient dotées de livres. Ce plan est annexé à la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 et a donné lieu par la suite à plusieurs opérations : « 100 livres pour les écoles »,

plans nationaux pour le développement des BCD et le plan de 2000 « Arts et culture » qui est une nouvelle sélection de livres (contes, documentaires et poésies).

En 1990, les orientations de la Nouvelle Politique des cycles concernant l'enseignement de la littérature restent vagues et imprécises : « *A partir de textes littéraires, mais aussi d'énoncés de problèmes, de documents technologiques ou autres et après lecture silencieuse, l'élève doit pouvoir...* ».

Il faudra attendre en 1992 qu'une position soit prise dans ce domaine et que soit fixée comme compétence dans le livret « maîtrise de la langue »: « *s'initier par la lecture et l'écriture à la fréquentation des œuvres littéraires...* ». La littérature de jeunesse atteste sa présence dans l'école, que ce soit par l'intermédiaire des BCD, mais aussi dans les manuels. On utilise même des albums pour l'apprentissage de la lecture en CP.

Mais dans le cycle 3, les textes littéraires occupent une place négligeable et les pratiques de lecture sont très insuffisantes. Dans un état des lieux établi au CM2 en 2001, on constate que le temps consacré à la lecture dans l'emploi du temps hebdomadaire est très variable. Dans certaines classes, ce temps n'existe pas ; dans d'autres, on peut aller jusqu'à 3 heures. Le plus souvent, l'horaire hebdomadaire se situe dans une fourchette allant de 1h30 à 2 heures. On relève aussi que les supports de lecture tiennent plus de l'émiettement et ne favorisent pas un apprentissage sérieux et réfléchi de la langue. « *L'abus des photocopiés et autres " fiches de lecture " a pour conséquence, comme le souligne un inspecteur général, un affaiblissement de la fréquentation des " grands textes ", qu'ils appartiennent à la littérature de jeunesse ou qu'ils relèvent du patrimoine littéraire* ». L'étude d'un texte repose sur la compréhension du texte à partir d'une lecture silencieuse suivie de questions. Seule « *une minorité de maîtres poursuivent tout au long de l'année, la lecture suivie de plusieurs romans, souvent de qualité. Cette pratique est, semble-t-il, localisée dans des secteurs bien déterminés. L'inspecteur de la circonscription est en général à l'origine de ces lectures suivies* ».

Les instructions de 1995 avaient pourtant bien tenté de réagir à cette situation en réaffirmant la priorité de la maîtrise du langage sans trouver de solutions pour la mettre à la portée de tous. D'ailleurs les compétences visées en lecture se limitaient à la compréhension et au déchiffrage.

En 2001, les évaluations internationales PIRLS²³ qui portaient sur les compétences et objectifs de

²² Citée par Denise Escarpit, 1981.

²³ Enquête internationale réalisée dans 45 pays

lecture des CM1 ont encore aggravé le constat en confirmant des hypothèses formulées à la suite des résultats de l'enquête PISA faite en 2000. Le faible score obtenu par nos élèves aux questions ouvertes révèle des difficultés d'expression écrite, un manque de sollicitation sur ce type de questionnement, la crainte de fournir une réponse fautive et un certain manque de confiance en soi. De telles données invitent à interroger les rapports pédagogiques dominants au sein de la classe.

Face à un tel constat, on comprend qu'une réforme était nécessaire.

5. Un tournant avec les programmes 2002

En 2002, de nouveaux programmes sont donc mis en œuvre avec un changement spectaculaire dans le domaine du français. Si la littérature de jeunesse a été reconnue et introduite à l'école dès le milieu des années 80, l'innovation porte ici sur le fait que l'enseignement littéraire est considéré comme un champ disciplinaire à part entière et qu'on le place au centre du dispositif pour une éducation culturelle. Les objectifs sont ambitieux. Pour Philippe Joutard, président du groupe d'experts pour l'école primaire à cette époque, il s'agit de répondre aux défis contemporains par un apprentissage de la complexité :

« A l'entrée en sixième, l'élève ne doit pas seulement être capable de déchiffrer une page simple, mais déjà de lire des textes complexes de différentes natures. Tout aussi important, il doit pouvoir maîtriser une langue orale riche et diversifiée. Dans les deux cas, il sera familier avec une première forme de polysémie » (Joutard, 2002, p. 134).

Mais aussi de développer la capacité d'imagination et d'initier au langage symbolique :

« L'imagination parce qu'elle facilite l'innovation et le changement, deux réalités auxquelles il est difficile aujourd'hui d'échapper. Le symbolique, car autant que les autres, le monde actuel baigne dans le symbolique au-delà d'apparence rationnelle, et c'est faute d'en avoir conscience que se commettent des erreurs parfois mortelles » (ibidem).

Et surtout de contribuer à l'éducation aux valeurs :

« D'une façon plus décisive encore, la littérature est aussi au cœur de la deuxième priorité des programmes, l'éducation civique dans ses diverses dimensions, le respect des autres, le rapport entre la loi et la liberté, le nécessaire équilibre entre l'attachement à la nation et l'ouverture au monde, l'esprit critique » (ibidem).

Tenant compte des recherches récentes faites en didactique de la lecture, les textes officiels dont nous présentons ci-dessous des extraits sont cette fois-ci clairs et directifs :

Extraits des programmes dans le champ disciplinaire : Littérature (Dire, lire, écrire) au cycle 3 (2002)

[...] les enseignants devront consacrer aux activités de lecture et d'écriture :

- deux heures par jour au cycle 3 (CE2, CM1 et CM2)

Ils mettent en œuvre les directives concernant l'obligation de faire lire et écrire régulièrement les enfants, non seulement en français mais dans les autres disciplines, et l'introduction de la littérature. Il faut que les enfants lisent et lisent encore de manière à s'imprégner de la riche culture qui s'est constituée et continue de se développer dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de ses « classiques » sans cesse réédités ou de la production vivante de notre temps. C'est sur la base de ces lectures que peuvent se développer dans l'école des débats sur les grands problèmes abordés par les écrivains, comme sur l'émotion tant esthétique que morale qu'ils offrent à leurs lecteurs. C'est sur la base des mêmes lectures que les enfants découvrent le plaisir de dire les textes qui les ont marqués ou de prolonger dans des tentatives d'écriture le plaisir qu'ils ont eu à les fréquenter.

OBJECTIFS

Le programme de littérature du cycle 3 vise à donner à chaque élève un répertoire de références. (...)

Une culture susceptible d'être partagée (...)

Ces rencontres avec les œuvres passent par des lectures à haute voix (du maître ou des élèves) comme par des lectures silencieuses. Elles permettent d'affermir la compréhension de textes complexes, sans pour autant s'enfermer dans des explications formelles difficilement accessibles à cet âge. Elles se poursuivent par des échanges et des débats sur les interrogations suscitées et donnent par-là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation. (...)

PROGRAMME

Les textes lus au cycle 3 sont choisis parmi ceux qui sont répertoriés dans la bibliothèque publiée avec les textes d'application. Elle comporte des « classiques » de l'enfance (...), des œuvres de la littérature de jeunesse vivante. (...)

Chaque année, deux « classiques » doivent être lus et au moins huit ouvrages appartenant à la bibliographie de littérature de jeunesse contemporaine » (...)

On privilégiera le parcours rapide » (...)

L'essentiel est de permettre que l'œuvre vienne s'inscrire dans la mémoire de chacun par les divers aspects qui la constituent : les personnages, la trame narrative, des expressions, le texte d'un passage fort. (...)

Le maître guide les élèves dans leur effort de compréhension et de reformulation par un dialogue attentif, il les aide à construire les articulations entre chaque séance. (...)

C'est aussi l'occasion, pour l'enseignant, d'attirer l'attention sur les aspects les plus ouverts de l'œuvre » (...)

Pour que l'élève puisse acquérir des références culturelles, il importe que les lectures ne soient pas abordées au hasard, mais se constituent, tout au long du cycle, en réseaux ordonnés. (...)

Chaque lecture, lorsqu'elle a fait l'objet d'un travail de compréhension et d'interprétation, laisse en suspens des émotions et pose des multiples questions qui peuvent devenir des thèmes de débat particulièrement riches. (...)

Les lectures autonomes doivent relever d'abord du plaisir de la découverte d'une œuvre. Elles peuvent faire une large place à des rituels qui développent les sociabilités de la lecture.

On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un 'carnet de lecture' qu'ils utilisent très librement pour noter les titres des œuvres lues et le nom de leurs auteurs, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre.

Dans ces instructions officielles, on peut constater que l'orientation concernant la manière d'utiliser les textes littéraires a radicalement changé. La littérature n'est plus considérée comme un instrument de la langue mais comme un objet de culture à partager. L'objectif affiché du

ministère est de contribuer à construire une première culture littéraire et de réduire l'écart culturel entre les élèves.

Les programmes partent de l'hypothèse que c'est par l'imprégnation plutôt que par l'explication de textes que les enfants trouveront le plaisir de lire.

Jusqu'à présent ignorée des programmes de l'école primaire, la lecture des textes littéraires devient un champ disciplinaire quotidiennement travaillé dans la classe. Les enseignants devront y consacrer environ une heure par jour soit 4 heures et demie à 5 heures et demie par semaine soit 20% de l'emploi du temps hebdomadaire. La durée est maintenant bien définie, alors que dans les anciens programmes la lecture elle était comprise dans l'horaire global de français.

Dix œuvres littéraires au moins par an devront avoir été abordées. Dans les programmes précédents, aucune indication n'était donnée concernant la quantité de lectures ou des textes pouvant servir de support. Les éditions de manuels de lecture couramment utilisés au cycle 3²⁴ nous donnent cependant une idée des types de textes qui pouvaient servir de support dans les classes. Ainsi, on constate que si dans *L'oiseau-Lyre* (1979), *Le Fil d'Ariane* (1980), *A loisir* (1987), on ne trouve que des textes littéraires, la majorité des manuels qui ont été édités après 1985 comporte en quantité équivalente des textes littéraires et des textes fonctionnels et documentaires, et 10% de poésie. Dans les textes littéraires, on trouvait en général des extraits d'œuvres classiques ou contemporaines bien qu'il n'y ait pas officiellement de recommandations particulières sur le choix des textes. Dans les programmes 2002, la littérature de jeunesse contemporaine est pleinement reconnue au même titre que les « Classiques ». On lui donne même une place prépondérante (4/5 des ouvrages lus en classe). Afin d'aider les enseignants à choisir ces œuvres, une liste de 180 titres est établie et renouvelée régulièrement par une commission composée de 20 experts et chercheurs selon des critères de choix pédagogiques mais aussi en fonction de la possibilité au cycle 3 d'étudier des livres que l'on retrouve au cycle 2 et au collège.

Extraits des programmes dans le champ disciplinaire : Littérature (Dire, lire, écrire) au cycle 3 (2002)

« Cette liste sera régulièrement revue et renouvelée à hauteur d'un tiers des titres tous les trois ans, ce renouvellement concernant en priorité les titres non "patrimoniaux" : dans toute la mesure du possible, cette liste accordera en effet une place plus large aux titres "patrimoniaux" - c'est-à-dire livres de droits -, en tentant de se rapprocher d'une proportion d'environ 1/3 d'œuvres "patrimoniales" pour 2/3 de titres contemporains, contre une proportion actuelle de seulement 1/10e de "classiques de l'enfance" souvent réédités et qui constituent un patrimoine se transmettant de génération en génération, pour 9/10e "d'œuvres de la littérature de jeunesse

²⁴ DENIZEAU M.-T., « Les textes littéraires dans les manuels de lecture à l'école élémentaire », in *Enseigner la littérature*, Delagrave CRDP Midi-Pyrénées, 2000

vivante". Mais si les enseignants ont l'obligation de choisir les 2/3 des ouvrages dans cette liste, ils restent libres pour le dernier 1/3 dans la mesure où les textes sont d'une "valeur littéraire incontestable" ».

Dans ce souci de continuité, certains titres ou auteurs faisant partie de la liste du 2^e cycle du primaire se retrouvent dans celle du 3^e cycle des titres destinés aussi au collège.

On préconise un parcours rapide (deux semaines maximum pour un roman) avec alternance de lecture silencieuse ou à haute voix des enfants ou du maître et débat d'interprétation. Ces échanges visent non seulement à assurer la compréhension mais aussi à souligner les valeurs portés par les textes.

Extraits des programmes dans le champ disciplinaire : Littérature (Dire, lire, écrire) au cycle 3 (2002)

« Là encore, comme en éducation civique, il faudra aller au-delà des pudeurs qui avaient envahi l'école. On ne peut éduquer un enfant sans le conduire à comprendre les valeurs universelles qui guident nos actions. La littérature est l'un des lieux privilégiés où ces valeurs s'expriment et entrent en conflit. Il appartient à l'enseignant de conduire les élèves à juger, en toute occasion, avec discernement. »

On peut constater ici que, pour la première fois, la part des lecteurs est prise en considération à travers les directives qui sont données de faire suivre toutes les lectures par un débat d'interprétation, mais aussi par le carnet de lecture où l'élève peut s'exprimer librement sur une œuvre lue en classe ou personnellement.

On notera que le débat d'interprétation qui est proposé ici suppose une pratique et une conception pédagogique nouvelle de la lecture. On accorde une place importante à l'oral et notamment aux échanges oraux mais ce qui est surtout novateur c'est la notion d'« interprétation ». C'est en effet la première fois que l'on introduit ce terme dans les programmes de l'école primaire et bien qu'il ne soit pas défini clairement, il indique un changement de conception sur la lecture qui tient compte des recherches récentes sur la question.

Il faut ajouter également que ces activités ne seraient pas suffisantes pour améliorer les compétences de lecteur des enfants du cycle 3 qui ont encore des difficultés pour lire rapidement et efficacement des textes complexes. Aussi des ateliers de lecture visant prioritairement l'entraînement sont préconisés. Ils permettent le travail sur le code, les modalités et les stratégies de lecture mais aussi un travail spécifique, par exemple sur les anaphores, l'observation réfléchie de la langue, les outils de la langue, la compréhension.

Ces programmes concernant la littérature au cycle 3 sont complétés par deux documents d'accompagnement. Le premier, *Littérature au cycle 3*, a été publié en même temps que les

Programmes afin d'assurer une mise en œuvre conforme aux directives ministérielles. En guise d'introduction, sept pages expliquent aux enseignants la manière dont ils peuvent introduire leurs élèves à la littérature. Les d'œuvres de référence de la liste ministérielle sont présentées brièvement avec quelques pistes pédagogiques possibles (57 pages). Le chapitre consacré aux ateliers de lecture (4 pages) en présente les finalités et les démarches concernant le lexique, la morphosyntaxe et la cohésion du texte.

Le deuxième est un document d'accompagnement intitulé *Lire et écrire au cycle 3* qui comporte un chapitre consacré à ces compétences en littérature en complément de la *littérature au cycle 3* (10 pages pour *lire des œuvres littéraires* et 3 pour *écrire dans la classe de littérature*). Il a été publié en 2003.

Ces programmes 2002 ont donc constitué une avancée majeure dans l'introduction de la littérature à l'école primaire, à la fois pour la place qu'ils lui consacraient en tant que discipline à part entière, la précision de leurs instructions quant à sa mise en œuvre mais aussi pour l'accompagnement (documents et formation) qui était proposé aux enseignants. La prise en compte des recherches didactiques en littérature dans l'élaboration des programmes et de ses documents d'accompagnement aurait mérité une expérimentation plus longue. Le retour aux fondamentaux qui marque l'esprit des programmes 2008 tranche sur ceux de 2002 et peut laisser perplexe sur la véritable intention des instances éducatives de viser une culture humaniste à travers des disciplines comme la littérature.

L'évolution de la place de la littérature à l'école nous montre combien de temps il a fallu avant qu'elle soit reconnue mais que cette reconnaissance est fragile puisque les programmes 2008 malgré l'étiquette de « culture humaniste » du socle commun sont un revirement total par rapport à ceux de 2002. Pour comprendre un tel changement dans les décisions politiques, nous nous proposons d'exposer les difficultés inhérentes à l'enseignement de la littérature.

II. DIFFICULTES RELATIVES À UN ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

A. Méfiance à l'égard de l'écrit

La conception de l'enseignement de la littérature est étroitement liée au rapport que la société

entretient avec les livres, au rôle qu'ils peuvent jouer dans les idées et la conscience des hommes. C'est pourquoi les politiques et religieux ont toujours cherché à contrôler ce qui était publié et censurer ce qui ne leur convenait pas. En l'an 213 avant J.-C., le premier empereur de Chine, Qin Shi Huang brûla les écrits confucéens pour asseoir son pouvoir et l'idéologie du légisme. Ceux de Protagoras furent brûlés à Athènes vers 411 car il remettait en cause l'existence de Dieu. Le 10 mai 1933, Hitler fit organiser un autodafé de plus de vingt mille œuvres d'auteurs Juifs comme Stefan Zweig, Sigmund Freud et Bertold Brecht devant une centaine de milliers de spectateurs²⁵. Les exemples sont nombreux et nous montrent que ces pratiques se sont produites à toute époque et tout continent.

Les autorités qu'elles soient d'ordre politique ou religieuse se méfient des livres car ils peuvent contenir des idées subversives susceptibles de pousser les sujets à la révolte ou la désobéissance, ou bien ne pas convenir à leurs conceptions idéologiques et morales.

Ainsi, dans le monde scolaire français, le choix des livres pose problème car, comme l'écrit Anne-Marie Chartier : « *L'école laïque se tient dans une neutralité d'abstention, si bien que la littérature qu'elle souhaite ou qu'elle apprécie doit avoir gommé toute incertitude éthique, sociale ou métaphysique qui conduirait à aborder des sujets peu consensuels* » (Chartier, 2007, p.198).

C'est pourquoi, au XIX^{ème}, alors que la littérature de jeunesse se développe considérablement on ne considère digne d'être présenté aux élèves que ce qu'on appelle les « grands classiques ». Cette conception perdurera plusieurs années et lors des premiers programmes officiels de 1923, on pourra lire : « *Au cours supérieur (...) l'exercice de récitation doit prendre un caractère littéraire, et c'est à nos grands classiques que le programme nouveau prescrit fait appel* ». On se contente ici de textes dont la valeur littéraire est incontestable mais qui n'offrent que peu de choix aux élèves du primaire.

Lorsque la littérature de jeunesse contemporaine commencera à entrer dans les classes, un roman comme *La guerre des Boutons (1912)* est écarté à cause du langage non conventionnel employé dans certains passages du livre de Louis Pergaud, instituteur devenu prix Goncourt (« *Ils nous ont traités de cons, d'andouilles, de voleurs, de cochons, de pourris, de crevés, de merdeux, de couilles molles, de...* »). De même, *Poil de Carotte (1894)* de Jules Renard qui connaît un grand succès ou *Mon petit Trott (1898)* d'André Lichtenberg ne seront exploités en classe que par

²⁵ Exemples pris dans *Une histoire de la lecture* d'Alberto Manguel, 1998, pp.333-334

extraits. Le premier à cause de son impertinence et le second pour le point de vue humoristique qu'il donne à un enfant qui découvre avec candeur les mœurs étranges et parisiennes des bourgeois qu'il rencontre.

Mais à cette époque, cette méfiance se rencontre aussi du côté du corps social dans son ensemble hormis dans les milieux favorisés. Ainsi, malgré la volonté de l'Etat de donner une culture littéraire aux enseignants du 1^{er} degré, les instances parisiennes à lire des romans ne seront pas suivies. La majorité des enseignants, des directeurs d'école normale et des autorités locales sont réticents à laisser se développer des lectures libres difficiles à contrôler. A cette époque, l'enseignement était « utilitariste » et la plupart des familles considéraient la lecture comme un divertissement, comme une perte de temps. Leur seul souci était que leur enfant soit capable de lire, écrire et compter pour trouver un emploi mieux rémunéré et travailler dès qu'il pouvait quitter l'école obligatoire, c'est-à-dire 13 ans, comme en témoigne Antoine Sylvère (1993) dans son autobiographie *Toinou le cri d'un enfant auvergnat*. Pour pouvoir consulter les deux seuls livres de sciences qu'il avait pu se procurer tant bien que mal avec ses maigres économies, Toinou devait se cacher de ses parents et veiller à ce que ceux-ci ne mettent pas la main dessus. D'origine modeste et ouvrière, ils ne savaient ni lire ni écrire et n'auraient pas manqué de lui flanquer une raclée et détruire ses précieux documents s'ils l'avaient découvert en train de lire. Une telle réaction peut nous paraître étonnante de nos jours où le savoir est considéré comme un gage de réussite et la culture écrite massivement ancrée dans notre mode de vie. Mais s'il semble maintenant évident que l'on ne peut se passer de la maîtrise de la lecture, l'école échoue à faire réussir tous les élèves dans ce domaine.

B. Lecture privée et lecture scolaire

1. Les « droits » de lire à l'école

Un autre facteur qui pourrait expliquer la difficulté à enseigner la littérature à l'école tient à la nature même de l'activité de lecture.

Lire est de l'ordre de l'intime qui se pratique généralement seul. L'intrusion de l'école, les contraintes qu'elle impose généralement à l'élève et le contrôle qu'elle prétend exercer peut sembler incompatible avec la lecture silencieuse et solitaire.

C'est en ce sens que Daniel Pennac écrit dans Comme un roman : « *le verbe lire ne supporte pas*

l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres : le verbe « aimer »... le verbe « rêver »... On peut toujours essayer, bien sûr. Allez-y : « Aime-moi ! » « Rêve ! » « Lis ! » « Lis ! Mais lis donc, bon sang, je t'ordonne de lire ! » -Monte dans ta chambre et lis ! Résultat? Néant » (Pennac, 1992, p.13). Ses dix droits imprescriptibles du lecteur sont d'ailleurs difficiles à retrouver à l'école :

1. *Le droit de ne pas lire.*
2. *Le droit de sauter des pages.*
3. *Le droit de ne pas finir un livre.*
4. *Le droit de relire.*
5. *Le droit de lire n'importe quoi.*
6. *Le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible).*
7. *Le droit de lire n'importe où.*
8. *Le droit de grappiller.*
9. *Le droit de lire à haute voix.*
10. *Le droit de nous taire.*²⁶

Combien d'écoliers ont eu à lire chez eux un chapitre ou un nombre de pages, à chercher dans le dictionnaire le vocabulaire difficile et à répondre aux questions du professeur le lendemain ? Quel plaisir peut-on trouver à lire un roman qui a été imposé ?

C'est aussi ce que dénoncent dès les années 60 d'autres partenaires culturels de l'école comme les bibliothécaires. S'inspirant des bibliothèques de l'Heure joyeuse datant de 1924 mais dont le développement est resté limité, ils ont conçu des lieux attrayants et dynamiques s'adaptant à un jeune public. Le titre de l'essai de Geneviève Patte *Laissez les lire* (1979) est emblématique des critiques adressées aux enseignants. Elle s'interroge en ces termes sur leur efficacité « *Les enseignants ont-ils vraiment les moyens de faire accéder les enfants à une culture et à une lecture personnelles ? [...] Souvent les enfants se découragent et se détournent de la lecture, parce que, pour eux, le premier apprentissage a été difficile et associé à des pratiques peu stimulantes qui ne les concernent pas* » (Patte, 1979, pp. 29-30).

S'appuyant sur des enquêtes sur les pratiques de lecture d'adolescent, Michèle Petit (2002) met également en garde l'école sur l'utilisation de la littérature dans des situations de contrainte qui, au lieu de favoriser le goût de lire pourrait détourner les élèves de la lecture. Ses craintes peuvent aisément se justifier par l'expérience faite à l'enseignement secondaire qui pourtant ne propose que des d'œuvres de qualité. Si, certains enseignants ont suscité des vocations littéraires, des

²⁶ Ibid, p. 145

recherches sociologiques ont montré une baisse significative de la lecture personnelle dès la 5^e. Tzvetan Todorov dans *Littérature en péril* (2006) dénonce aussi l'enseignement techniciste qui a prévalu au XX^e siècle. Etudier le schéma narratif d'un conte et non plus le lire pour ce qu'il est n'est pas de nature à inciter un élève de 6^e à considérer la lecture comme un plaisir, ni à découvrir le sens profond du texte.

Même si ses critiques s'adressaient aux professeurs du second degré, ceux du premier degré n'ayant pas ou presque pas de formation littéraire ont tendance à reproduire dans leur classe la manière dont on leur a enseigné la littérature lorsqu'ils étaient au collège ou au lycée.

Donc, si les objectifs que l'on retrouve dans les discours officiels sont bien d'éduquer au sens large à travers une formation intellectuelle, culturelle et morale, la conception de l'enseignement de la littérature en France est principalement tournée vers des objectifs dits « littéraires ».

Aussi peut-on s'interroger sur l'ambition des programmes de l'école primaire qui place la littérature dans la formation d'une culture humaniste. L'école primaire peut-elle réussir là où le secondaire a échoué : donner le goût de lire aux élèves tout en les rendant capables de saisir ce que les auteurs ont voulu faire passer ? Saura-t-elle se défaire d'une conception littéraire analytique et techniciste ? Quelle approche privilégier ?

2. L'instrumentalisation de la littérature

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre sur l'évolution de la conception de la littérature à l'école, dans le primaire il existe un autre risque : celui de réduire ses objectifs à des apprentissages de la langue (la lecture par les albums au CP par exemple) ou de savoirs. Comme le montrent bien les auteurs de Enseigner la littérature concernant l'exploitation des romans historiques :

« On voit l'intérêt des croisements disciplinaires et des éclairages mutuels que peuvent s'apporter notamment l'histoire et la littérature : un roman historique ressuscite une époque, fait revivre les événements, fait comprendre de l'intérieur des mentalités ; les informations apportées en Histoire, en retour, éclairent des allusions non explicitées dans le roman. Mais ce serait avoir une vue limitée que de s'arrêter à cette conception – instruire sans peine en racontant des histoires, plaire tout en instruisant – même s'il s'agit là d'un des rôles traditionnels de la littérature. Sauf à étendre ce rôle d'instruction à ce qui a été jadis le principal objet : la connaissance de l'esprit humain, des passions humaines, de ce qui fait agir les hommes confrontés à leur semblable » (Crinon, Marin, Lallias, 2006, p. 20).

L'intérêt de lire un roman historique à l'école ne réside pas seulement dans ce qu'il peut apporter

au niveau de la connaissance des faits historiques mais aussi de la connaissance de l'être humain, de son fonctionnement, dans son rapport à l'autre et son environnement. Tel devrait être l'objectif premier de l'enseignement de la littérature. C'est en ce sens que Larrosa tout en mettant en garde l'école contre une instrumentalisation de la littérature propose :

« Face aux opérations pédagogiques attachées à contrôler l'expérience de la lecture, à réduire l'espace où pourrait surgir cet événement, à rendre impossible ce qui pourrait évoquer la pluralité, à prévenir l'incertitude et à imposer et fixer des finalités préétablies, il s'agit de penser l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en tant qu'ouverture du sujet au langage ». (Larrosa, 1998, p. 14)

B. Une nécessaire formation des maîtres

1. Quelques résultats du programme de littérature 2002

Mais n'est-ce pas se bercer d'illusions que d'affirmer que la fréquentation des œuvres littéraires contribue à la formation de la personne et du citoyen et qu'elle soutient l'autonomie en lecture et en écriture ? Plusieurs enquêtes laissent en effet penser que même si, depuis 2002, les élèves ont été imprégnés de littérature, leurs compétences en lecture ne se sont pas améliorées.

Lorsqu'on compare les évaluations internationales en lecture (PIRLS) de 2001 et 2006 qui portent sur des élèves de CM1, en France, les résultats globaux qui étaient supérieurs à la moyenne au niveau mondial mais inférieurs au niveau européen²⁷ n'ont pas évolué²⁸ et la même faiblesse est constatée : les élèves français ont tendance à s'abstenir de répondre aux questions ouvertes. Les hypothèses pour expliquer cette difficulté qui a été aussi relevée par l'enquête PISA²⁹ 2000 seraient un manque de pratique d'expression écrite, de sollicitations à ce type de questionnement et de confiance en soi. Quatre compétences en lecture ont été évaluées :

- prélever des informations explicites (Prélever)
- faire des inférences directes (Inférer)
- interpréter et assimiler idées et informations (Interpréter)
- examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (Apprécier)

²⁷ Avec un score global de 522 sur 536 en moyenne pour l'ensemble des pays européens, la France se situe dans les derniers rangs juste devant l'Espagne

²⁸ Treize pays sur vingt-huit obtiennent des résultats significativement différents (en hausse pour l'Allemagne et l'Italie et en baisse pour l'Angleterre, la Suède et les Pays-Bas)

à partir de cinq textes informatifs et cinq textes littéraires répondant ainsi à deux objectifs de lecture :

- lire pour accéder aux textes littéraires
- lire pour acquérir et utiliser des informations

En 2006 comme en 2001, les élèves français réussissent mieux sur les textes informatifs notamment en ce qui concerne la compétence *Prélever* que dans la compétence *Interpréter et Apprécier*.

On peut néanmoins relativiser notre analyse sur l'impact des programmes 2002 qui n'ont été mis en place que selon un calendrier progressif. Les élèves de CM1 évalués en 2006 n'ont pu bénéficier du programme de littérature que durant l'année de CE2 et CM1. Il faut aussi tenir compte du fait que la démarche pédagogique préconisée dans les documents d'accompagnement (débat et carnet de lecture) nécessite une pratique de classe et une formation que tous les enseignants n'avaient pas. L'enquête de 2010 aurait peut-être permis de voir un effet si les programmes 2008 n'avaient modifié la donne.

Une enquête nationale (Lusetti, Ceysson, 2007) réalisée en 2004 auprès d'élèves de 6^{ème} montre que, un an après, très peu de souvenirs de lecture émergent dans leur mémoire, malgré la fréquentation d'un grand nombre de textes et d'ouvrages choisis avec soin par les enseignants du primaire. Il ne reste qu'« *une maigre addition d'anecdotes qui la plupart du temps paraît détachée de toute intention symbolique ou de toute leçon historique ou sociale* ». La lecture des élèves semble se faire essentiellement en « régime psychoaffectif ».

Les « portraits » d'élèves lecteurs de littérature élaborés à partir d'entretiens menés un mois après la rentrée en 6^{ème} décrivent les rapports à la lecture littéraire en faisant la part des dispositions personnelles de l'élève et de la pratique effective scolaire et extra-scolaire. L'enquête montre que la mémoire d'un livre et les valeurs accordées à la littérature sont ancrés sur une culture écrite, un capital scolaire et familial, des configurations familiales et un intérêt personnel.

Les résultats de cette recherche nous invitent ainsi « *à faire preuve de moins d'illusions dans les pratiques de lecture (littéraire) à l'école mais aussi à mieux penser les passages qu'il convient d'opérer entre les pratiques les plus ordinaires, les plus immédiates et les plus utilitaires de la lecture et les usages plus savants qui, pour nous, incluent aussi bien les approches distanciées ou esthétiques que les ouvertures sur le monde réel mais tellement éloigné qu'il n'a pas pour le*

²⁹ Enquête internationale qui concerne les élèves de 15 ans.

jeune lecteur d'existence ».

2. Des habitudes difficiles à défaire

L'enseignement de la littérature a une histoire qu'il est difficile de défaire. Il était jusqu'alors réservé au secondaire. S'adressant à de jeunes enfants qui ne savent pas (cycle 1 et 2) ou pas encore bien lire (cycle 2 et 3), l'introduction aux textes littéraires nécessite des adaptations sur les compétences requises et surtout la manière dont l'enseignant va amener les élèves à apprécier les textes. Même les documents d'accompagnement de 2002, pourtant très bien conçus et les formations à la littérature en lien avec le dire et l'écrire aussi bien pour les futurs professeurs des écoles que pour les titulaires n'étaient guère suffisants pour inciter les enseignants à modifier leurs conceptions et leurs pratiques de l'enseignement de la littérature et adopter celles qui leur étaient proposées. Les démarches qui y étaient préconisées par le ministère de l'éducation comme les débats d'interprétation et d'idées notamment sont des pratiques scolaires peu habituelles.

Bien qu'il ne soit pas demandé aux professeurs des écoles de faire des explications de textes avec leurs élèves, on sait que faute d'une formation spécifique et efficace, ils seront tentés de reproduire ce qu'ils ont eux-mêmes vécu dans le secondaire, voire à l'université s'ils ont suivi une filière littéraire. Une étude de Philippe Bouaillon (2006) a montré que les effets d'une formation sont moindres face à des conceptions conservatrices. Une enseignante qui participait à une formation littéraire à l'IUFM a ainsi témoigné dans son journal de bord d'un brusque retour à l'explication de textes lorsqu'elle a été inspectée. Elle avait pourtant exprimé son enthousiasme en découvrant les innovations possibles dans les activités littéraires et avait commencé à œuvrer dans ce sens avec ses élèves.

D'autre part, d'une manière générale, et comme nous l'avons évoqué dans l'analyse des programmes, les compétences qui sont mises en avant dans le socle commun impliquent une logique didactique radicalement différente de celle qui était pratiquée jusqu'alors, c'est-à-dire « le passage d'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action » (Schön, 1996, cité par Jorro, 2008).

Pour toutes ces raisons, qui sont aussi bien d'ordre historiques que culturelles, il semble primordial de marquer une rupture avec le passé et ce que l'on connaît. Les professeurs d'école n'étant pas des spécialistes, on peut penser qu'il est d'autant plus facile de leur présenter des pratiques littéraires qui ne ressemblent à rien de ce qu'ils ont pu vivre en tant qu'élèves ou étudiants.

En ce sens, les pratiques de la philosophie pour enfants qui s'appuient principalement sur la discussion au sein d'une communauté de recherche peuvent offrir une approche nouvelle de la littérature à l'école primaire.

Même si la question des valeurs dans l'enseignement de la littérature est abordée depuis quelques temps dans les colloques, il n'existe pas encore de travaux de didacticiens de la littérature qui permettent d'y répondre. Trouver des réponses à ce problème nécessite alors de regarder dans des domaines que les sciences de l'éducation sollicitent maintenant de plus en plus (la psychologie, la psychanalyse, la neurobiologie, la sociologie, l'ethnologie, etc.) mais aussi la philosophie pour enfants.

Chapitre 2. Littérature : médiation féconde pour l'éducation aux valeurs à l'école ?

Après avoir montré que les objectifs fixés par le socle commun en termes de culture humaniste à travers la littérature pourraient bien encore rester des vœux pieux, il nous reste à exposer les fondements théoriques qui animent notre recherche.

Nous avons choisi de travailler sur la fiction littéraire dans la formation morale des élèves, nous référant à Paul Ricœur (1990) qui considère la lecture de la littérature comme une propédeutique à la réflexion éthique. Nous voudrions explorer l'hypothèse selon laquelle les récits de fiction constituent, à l'école, grâce aux discussions animées par l'enseignant, un puissant étayage de l'éducation aux valeurs.

Mais qu'appelle-t-on "éducation aux valeurs" à l'école ? Nous allons essayer de le préciser.

I. EDUQUER AUX VALEURS A L'ECOLE

A. Problématique d'une éducation aux valeurs dans une démocratie

1. Les Instructions officielles

Aucune société ne peut faire l'économie d'une éducation aux valeurs. Legrand définit cet enseignement comme le fait de « *créer chez l'enfant et l'adolescent une conscience morale qui lui permettra de déterminer sa conduite à l'égard des personnes et des choses* » (Legrand, 1991, p.14).

En France, l'école publique en est le maillon essentiel. En fondant l'école gratuite, laïque et obligatoire en 1880, les Républicains ont considéré comme inséparables le projet éducatif et le projet politique. L'école avait pour mission de former des citoyens de la République. Ferdinand Buisson insiste en particulier sur l'autonomie du jugement et la conquête de la liberté grâce à la connaissance. Par ailleurs, il s'agissait de remplacer la morale religieuse par une « morale sans Dieu », la morale laïque. L'école avait donc une mission indissociablement morale et politique et nous sommes héritiers de cette tradition. C'est ce qui explique qu'on trouve toujours dans les textes officiels l'expression « éducation morale et civique ». Cette articulation nécessaire entre la

formation morale de la personne et la formation civique du citoyen renvoie d'ailleurs à l'influence de la Révolution française dont la III^{ème} République est l'héritière et à son texte fondateur : « la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen » de 1789. Dès 1880, l'école inclut dans ses programmes une instruction civique et morale qui enseigne les principes fondateurs des institutions républicaines et ses valeurs, ces dernières faisant l'objet des fameuses leçons de morale que l'élève devait apprendre au même titre que celles des autres disciplines.

La terminologie qui sera utilisée dans les textes officiels pour désigner par la suite cet enseignement témoigne cependant d'un certain flou et de nombreuses hésitations. On parlera tantôt d'« instruction civique et morale », tantôt d'« éducation civique », plus récemment, dans les années 80, d'« éducation à la citoyenneté » et de nouveau en 2008 d'« instruction civique et morale ».

Jusqu'en 2008, le terme « morale » est assez mal perçu dans l'opinion et chez les enseignants à cause de sa connotation dogmatique évoquant l'inculcation. Durant les années 85-90, lors du retour de l'importance accordée à l'éducation civique dans les programmes, on parle plutôt de « valeurs » que de morale. Les « valeurs » pourraient prétendre à l'universalité et faire l'objet de débats contradictoires tandis que les normes morales seraient coercitives et imposées pour permettre le vivre ensemble d'une société.

2. Les modèles d'éducation aux valeurs

Les valeurs et leur mode de transmission traduisent une conception de l'homme et du pouvoir selon qu'on considère ce dernier comme légitimement soumis à un pouvoir qui le dépasse (religion, référence conservatrice à la tradition héritée, idéologie totalitaire qui transcendent l'individu) ou au contraire comme lui-même source du pouvoir en tant qu'être libre de penser par lui-même et doué de raison, statut qui lui est attribué dans les démocraties.

Dans son livre *Enseigner la morale aujourd'hui*, Legrand (1991) décrit trois modèles d'enseignement en matière de formation morale corrélés à des modes de représentation du pouvoir légitime. Les deux premiers correspondent à ce que l'on a pu connaître depuis l'origine de l'école.

a) une morale personnelle « close »³⁰

Il s'agit ici d'un enseignement qui se contente de transmettre ce qu'est le bien et le mal sous la

³⁰ Legrand emprunte à Bergson les expressions « morale close » et « morale ouverte » pour qualifier des morales opposées : la première s'appliquerait à un groupe par exclusion d'un autre et la deuxième à tous les hommes.

forme de préceptes et maximes à apprendre par cœur. Ce type d'enseignement est typique d'une conception religieuse du monde mais que l'on a pu retrouver dans l'école laïque même si l'on n'y trouve pas la menace de l'enfer ou la promesse d'un paradis. Il est fondé sur des savoirs élaborés comme vérités incontestables et le maître en est le garant. Punitives et récompenses, émulation et compétition individuelle font partie des moyens employés par l'enseignant. Les élèves sont amenés à agir pour faire plaisir au maître ou à le craindre.

b) une morale collectiviste prophétique

Cet enseignement est le propre des régimes totalitaires ou institutions à conception positiviste. Si les connaissances enseignées sont plus larges que dans le premier modèle et comprennent l'étude des différentes civilisations, l'ethnologie et la géographie humaine et à l'histoire des civilisations, elles doivent servir au progrès. Pour cela, il doit s'appuyer sur une idéologie qui permet d'« expliquer l'existence de valeurs reconnues par telle ou telle civilisation et de les mettre en perspective par rapport au progrès humain attendu » (Legrand, 1991, p. 52). La doctrine positiviste de Comte dont le fondement est la diffusion du savoir scientifique comme moyen de faire comprendre le système social et de fonder un conservatisme rationnel a fortement influencé l'orientation éducative en France. Cet état d'esprit a conduit malheureusement à un jugement hiérarchique (pays civilisés ou non) qui a justifié le colonialisme.

c) une morale personnelle « ouverte »

A ces deux conceptions de la formation morale, Legrand propose un troisième modèle. L'objectif est la création d'une conscience morale qui passe par la connaissance des valeurs, leur justification théorique, le sentiment d'obligation, la volonté de conformer sa conduite à ces valeurs et l'habitude de l'action conforme à ces valeurs.

Dans ce modèle, les connaissances sont complètes et à la différence du second modèle, elles ne sont pas mises en perspective historique et sont le point de départ à la réflexion.

Dans ce type d'enseignement, l'art et l'exemple jouent des rôles importants mais ne suffisent pas à « internaliser » les valeurs. C'est pourquoi Legrand explique que « *c'est d'abord par l'expérience du projet et du contrat librement discuté et assumé que le jeune peut faire l'apprentissage d'une moralité ouverte. L'apprentissage de la démocratie avec le respect de l'autre, son écoute, le parti de la coopération sont des leviers puissants pour une formation à la morale personnelle ouverte* » (ibid., p. 57). En ce sens, le style pédagogique préconisé visera à développer la réflexion, l'esprit critique par des discussions en classe et le maître jouera « un rôle

d'exemple, de miroir, d'animateur et de catalyseur » (ibidem).

Tableau récapitulatif des trois modèles d'éducation aux valeurs de Legrand

Morale	Connaissances enseignées	institution	Style pédagogique	Attitude des élèves
personnelle « close »	Bien et mal (valeurs absolues)	Religion rationalisme militant	Didactisme impositif individualisant	Conformité externe
collectiviste prophétique	ethnologie, géographie humaine et histoire des civilisations (doctrine)	Ecole de J. Ferry (positivisme), marxisme, nazisme	Endoctrinement (Reboul)	Idem
personnelle « ouverte »	Ethnologie, psychologie, sociologie, écologie (valeurs relatives)	« Education nouvelle » (Houssaye)	Raison pratique (Kant)	Autonomie personnelle responsable

D'autres chercheurs comme Reboul et Houssaye ont émis des propositions divergentes mais leur point commun avec celle de Legrand de façon implicite ou explicite réside dans la raison :

« En d'autres termes, elles défendent l'idée d'une nécessaire adhésion en raison de l'élève à des valeurs morales, donnée comme garante de sa formation morale. Il s'agit d'une part de lui « faire connaître » les valeurs, les institutions, les droits de l'Homme..., d'autre part de lui apprendre à réfléchir, pour qu'il soit ensuite capable de bien juger (de jugement éclairé), et donc de bien agir » (Jourdain, 2004, p. 10).

Dans sa thèse, Christine Jourdain montre à partir de l'analyse des entretiens réalisés avec des enseignants sur les valeurs et leurs pratiques de classe observées « *non seulement que des pratiques différentes sont mises au service de valeurs et de conceptions éthiques identiques, mais aussi que les formes à certaines pratiques d'enseignement (appartenant à un même style éthico-pédagogique) ne peuvent être imparties à des « raisons » communes aux professeurs concernés [...] Il semble en effet que les pratiques d'enseignement des maîtres soient davantage le produit d'habitus particuliers que de simples réponses à des considérations purement formelles* » (ibid., pp. 224-225). La conception kantienne qui domine tant les discours officiels qu'universitaires est remise sérieusement en question. L'éducation morale ne peut reposer sur la clarification et explicitation des valeurs à promouvoir car « *ce principe fait une confusion ou une assimilation abusive entre "sens" et "vérité". Un discours à valeur de vérité ne permet pas de régler la question de l'action comme il est largement admis aujourd'hui dans le champ de l'éducation et de la morale* » (ibid., p. 10). Dans cette perspective, nous nous sommes intéressée à Tsunesaburo

Makiguchi, éducateur japonais peu connu en Occident, qui a élaboré une théorie des valeurs dans laquelle il distingue la vérité de la valeur.

B. Apport de la théorie des valeurs de Makiguchi

1. Présentation générale

Son ouvrage *Education pour une vie créatrice de valeurs*, publié en 1930, a été traduit en français en 1995 à partir d'une édition américaine de 1989. Grâce aux recherches menées par l'Américain Dayle M. Bethel, nous avons accès à sa biographie et à sa théorie des valeurs qui s'est perpétuée à travers les établissements scolaires de la maternelle à l'université créés dans divers pays (Japon, Etats-Unis, Malaisie, Chine, Singapour, Brésil).

Tsunesaburo Makiguchi a vécu de 1871 à 1944, à un tournant majeur de l'histoire du Japon (ère Meiji). A cette époque de fort développement industriel, deux courants de pensée éducative s'affrontaient : les traditionalistes fervents des vertus confucianistes (loyauté et obéissance à l'autorité) et les partisans d'une éducation moderne soucieux de la formation de citoyens à l'esprit indépendant. Le shintoïsme d'Etat imposa le nationalisme et le militarisme auxquels Makiguchi s'opposa farouchement, ce qui lui valut d'être emprisonné à la fin de sa vie en 1944.

L'étude approfondie de sa biographie nous montre le cheminement d'un homme qui a appliqué pour lui-même et dans la société la théorie de la création des valeurs qu'il a élaborée.

C'est en s'appuyant sur son expérience, observations, réflexions personnelles et lectures qu'il a conçu une méthode pédagogique originale³¹. En effet, Makiguchi se défendait de copier les idées occidentales comme le faisaient ses contemporains arguant qu'il fallait avant tout s'attacher à partir des besoins spécifiques du Japon en tenant compte de sa culture, son histoire, ses particularités. On retrouve dans son œuvre des références occidentales³² (Platon, Dewey, Ward, Durkheim, etc.) mais aussi asiatiques, signe de son esprit de recherche et ouverture d'esprit.

Issu d'une famille modeste et élevé dès l'âge de trois ans par son oncle, il est amené très jeune à travailler tout en suivant ses études. Sa passion et son engagement pour l'éducation se manifeste

³¹ L'ouvrage *Education pour une vie créatrice de valeurs* est en fait une compilation de notes accumulées pendant 20 ans qui ont été mises en forme par son disciple Josei Toda.

³² Il faut souligner qu'à l'époque, les traductions étaient peu nombreuses et pas toujours de bonne qualité et que l'accès aux ouvrages universitaires était réservé aux enseignants chercheurs de l'enseignement supérieur, l'école normale n'en faisant pas partie.

très vite et, dès l'obtention de son diplôme d'instituteur, il est promu enseignant-formateur à l'École Normale de Sapporo (Nord du Japon). Il était très apprécié de ses étudiants pour sa disponibilité et ses conseils avisés. Selon S. Ikeda, l'un de ses biographes, son idée de l'individu, créateur de valeurs a germé dès cette époque au cours du travail qu'il a mené en géographie. L'engouement général pour les pays étrangers à une période où le Japon s'ouvrait largement au monde l'avait certainement amené à se passionner pour cette discipline qu'il enseignait à l'école normale. Le manque cruel de manuels de géographie l'incita à écrire un ouvrage de référence, *La géographie de la vie humaine*, qui sera publié en 1903 à l'aide de Shiga, universitaire de renom, auteur d'un best-seller *La Théorie du paysage japonais*. Bien que la plupart des membres de l'Académie de géographie créée peu de temps avant ne voulût prêter attention à l'œuvre du simple formateur d'école normale qu'était Makiguchi, elle fit l'objet de nombreuses critiques positives dans différents journaux et revues. Conçu en partie pour aider les instituteurs à préparer le concours de licence de géographie, le manuel de Makiguchi rencontra un tel succès qu'il dut être réimprimé plusieurs fois. *La géographie de la vie humaine* était le premier ouvrage qui présentait une explication systématique et moderne de cette discipline en la reliant à d'autres domaines (sociologie, sciences politiques, économie). Le manuscrit que Makiguchi avait présenté à Shiga contenait au départ 2000 pages qui ont été réduites de moitié sur les conseils de ce dernier.

Dans sa biographie, Bethel montre que l'idée phare qui a guidé Makiguchi dans ce livre a trouvé son aboutissement dans l'*Education pour une vie créatrice de valeurs*. Pour Makiguchi, prendre conscience de notre lien d'interdépendance avec la nature et notre environnement est fondamental dans l'éducation de personnes de fortes qualités morales :

« Je finis par être persuadé que le point de départ naturel, pour comprendre les relations que nous entretenons avec le monde dans lequel nous vivons, réside dans la notion de communauté de personnes, de lieux et de culture, c'est tout cela qui nous a donné naissance. C'est en fait cette communauté qui nous a donné notre vie même et a fait de nous ce que nous sommes aujourd'hui ».

Deux termes sont fréquemment employés dans sa pédagogie : *bunka kyoiku* (éducation culturelle) et *kyodoka* (étude de la communauté).

Bethel explique le concept de *Kyodoka* dans la pensée de Makiguchi :

« Le mot japonais est en effet doté d'une connotation signifiant que la communauté locale est un lieu dans lequel chaque personne a un intérêt défini. Il signifie que

chaque personne est étroitement reliée à la communauté en vertu du fait qu'elle y réside. D'un point de vue pédagogique, la communauté devient un réseau de relations personnelles et structurelles étroitement dépendantes les unes des autres dans le périmètre géographique au centre duquel cette vie est maintenue. Makiguchi vit plus clairement et exploite plus globalement peut-être que n'importe quel autre éducateur les possibilités pédagogiques qu'offre ce réseau de relations. Si l'on peut dire que l'éducation culturelle exprime le but global de l'éducation, l'étude de la communauté exprime sa méthode centrale » (Bethel, 1996, p. 57).

Ainsi, pour Makiguchi, l'étude de la communauté constitue la base de sa pédagogie. En étudiant son environnement proche (quartier, ville), l'enfant peut être amené à observer les relations complexes entre la terre et la vie, entre la nature et la société et comprendre ainsi le sens et l'importance des structures communautaires (famille, école, municipalité, pays, etc.) dans lesquelles il vit. La prise de conscience de notre responsabilité en tant que citoyen ne peut apparaître qu'à travers cette étude de la communauté, indispensable à une véritable éducation culturelle. C'est pourquoi Makiguchi écrit : « C'est en reconnaissant notre appartenance à une société plus vaste que la somme de ses membres et en engageant notre vie pour cette vie plus vaste que nous obtenons une vision éthique. Il nous appartient alors soit de remettre en cause les mœurs sociales, soit de les accepter » (Makiguchi, 1995, p. 86).

Face à une éducation japonaise « *fragmentée, conduite au hasard, dépourvue de programme et finalités* » (ibid., p. 43) qu'il qualifiait de « naturelle », Makiguchi proposa une « éducation culturelle », ou « éducation créatrice de valeurs ».

2. L'éducation créatrice de valeurs

a) Valeur et vérité

Noah Brannen, chercheur américain qui a travaillé sur l'œuvre de Makiguchi, a résumé ainsi sa théorie des valeurs :

« La théorie de Makiguchi se veut une rectification des trois valeurs platoniciennes, Vérité, Bonté et Beauté, en substituant le concept de « gain »³³ à celui de vérité. La raison en est que vérité et valeur sont deux concepts totalement différents. La vérité implique ce qui est, alors que la valeur sous-tend une relation sujet-objet. La vérité émet un constat épistémologique. Elle dit : « Ceci est un cheval. » La valeur relie l'homme à l'objet. Elle dit : « Le cheval est beau » (Bethel, 1996, p. 46).

La confusion entre la valeur et la vérité est pour Makiguchi la source de nombre d'erreurs qui a mené à une impasse dans l'élaboration d'une véritable éducation morale.

³³ Nous reprenons ici la traduction française alors que Brannen traduit le terme japonais « ri » par « bénéfice ».

Makiguchi explique plus en détail cette distinction :

« La vérité demeure un pur concept, la conception vraie d'un objet donné ou de l'interrelation entre divers objets. Mais la valeur prend en compte le lien émotionnel qui intègre l'objet à la vie humaine. A l'opposé de la vérité qui identifie les qualités essentielles d'un objet, la valeur mesure les qualités d'un objet en relation avec celui qui en fait l'évaluation » (Makiguchi, 1995, p. 96).

Ce qui fait l'originalité de la théorie des valeurs de cet auteur japonais est le fait que ses idées ayant été élaborées tout d'abord à partir de ses propres observations et expériences, il abordait les théories des autres avec un esprit critique. C'est ainsi qu'il a été amené à distinguer la vérité de la valeur, distinction qu'aucun philosophe encore n'avait fait avant lui.

Dans son livre *Valeur et Vérité, études cyniques (1998)*, le philosophe français Comte-Sponville retrace l'origine de la conjonction entre ces deux notions :

« Les philosophes, ou la majeure partie d'entre eux, considéraient traditionnellement que le vrai et le bien allaient ensemble : que ce qui était vrai était bon, que ce qui était bon était vrai, et que le maximum de valeur était aussi le maximum d'être. Ainsi, chez Platon, le Bien en soi, lumière du monde intelligible (« au-delà de l'essence », certes, mais absolument réel) est-il principe et norme à la fois de toute connaissance, de toute essence et de toute existence³⁴. [...] Ainsi chez Aristote, le Premier Principe est-il à la fois le suprême intelligible et le suprême désirable : objet et de la contemplation et de l'amour, et cet objet est Dieu et – comme pensée de la pensée – la vérité même. [...] Ainsi, dans le christianisme, dieu est-il lui aussi, et indiscutablement, le maximum de vérité et le maximum de valeur [...] Dieu, c'est la vérité qui fait norme : par quoi nos valeurs sont vraies, par quoi nos vérités valent. Cela dura ce que cela dura, quelque deux mille ans, et fit une civilisation – la nôtre » (Comte-Sponville, 1998, pp. 266-267).

Lorsque Dieu fut remplacé par la science ou l'histoire, continue-t-il, la confusion a perduré. Mais ni l'une ni l'autre n'est capable de faire des propositions morales comme le dénonce Wittgenstein dans son *Tractatus logico-philosophicus*.

Ainsi, à l'instar de Makiguchi, Comte-Sponville constate que la confusion entre la vérité et la valeur qui remonte à la philosophie antique s'est poursuivie jusqu'à nos jours et ni la religion ni la science n'ont pris conscience du problème.

Makiguchi a réfuté aussi le pragmatisme américain qui considère la vérité comme « valeur théorique ». Selon celle-ci, plus la validité est universelle autrement dit plus le champ d'application est vaste, plus la valeur se rapprocherait de la vérité. La vérité ne se différencierait

³⁴ *République*, VI, 508 e - 509 b.

de la valeur qu'en degré. Mais l'éducateur japonais explique que ce n'est pas parce que quelque chose est utile qu'elle est vraie. De même ce n'est pas parce que quelque chose est vraie que c'est utile à l'être humain. Pour lui, « *l'erreur véritable qui engendre un tel malaise philosophique est le respect excessif accordé à la vérité au sens élevé et profond du terme* » (Makiguchi, 1995, p. 104).

b) Cognition et évaluation

Cette distinction entre la vérité et la valeur étant établie, Makiguchi fait le parallèle avec le processus d'apprentissage à travers l'évaluation et la cognition qu'il définit ainsi :

« L'opération mentale par laquelle nous connaissons les choses intellectuellement se nomme cognition. L'évaluation, comme son nom l'indique, implique que l'on accorde une valeur aux choses, en d'autres termes qu'on les juge » (ibid., p. 109).

Nombre d'exemples dans la vie quotidienne montrent combien la confusion entre la cognition et l'évaluation est prégnante. Makiguchi a relevé trois schémas prédominants dans notre façon de traiter les problèmes quotidiens : « *soit on procède à une évaluation après être parvenu à une connaissance approfondie ; soit l'évaluation précède la cognition ; soit l'évaluation a lieu sans cognition véritable* » (ibid., p. 110). Pour acheter un produit procédons-nous par comparaison avec d'autres produits ou bien nous fions-nous à la publicité qui le vantait ? De même jugeons-nous une personne d'après ce qu'on a pu constater de nos propres yeux ou bien à partir des rumeurs entendues de-ci de-là ?

Dans le domaine de l'éducation prenant l'exemple d'un élève qui demanderait un éclaircissement auquel le maître réplique : « *Comment tu n'as pas encore compris ?* », Makiguchi explique que dans cette situation le professeur confond le processus d'évaluation et celui de cognition. Le professeur évalue la capacité de l'élève alors que celui-ci manifestait son désir d'être aidé dans son apprentissage. L'élève qui était en difficulté le sera d'autant plus après un tel reproche de son enseignant à qui il demandait de l'aide.

Noah Brannen, chercheur américain, résume ainsi comment Makiguchi distingue les deux : « *L'évaluation est la prise de conscience de l'influence qu'un objet exerce sur un sujet. La cognition, c'est saisir le sens d'une impression* » (cité par Bethel, 1996, p. 49). L'évaluation est donc subjective tandis que la cognition est objective. Makiguchi fait ainsi le lien avec les notions de vérité et valeur :

« La cognition a trait à la vérité alors que l'évaluation a trait aux valeurs. La vérité

est un concept qualitatif, concrétisé par une réponse intellectuelle – c'est-à-dire par cognition – aux stimuli que sont les phénomènes. La valeur est un concept quantitatif relatant l'influence des phénomènes sur l'homme à travers une réponse émotionnelle et intellectuelle – c'est-à-dire par évaluation. La cognition est une réception mentale, ou activité intellectuelle. L'évaluation est une réception sensorielle, ou activité sensitive » (ibid., p. 50).

Or, comme le souligne Makiguchi, dans notre relation au monde, deux modes d'activité sont nécessaires : l'activité sensorielle ou intellectuelle appelée expérience et l'activité affective ou émotionnelle qu'est l'échange ou l'interaction. Il critique de ce fait les scientifiques qui, soucieux de rester objectifs dans leurs recherches, s'efforcent de mettre de côté leurs affects. Une telle attitude comporte néanmoins des risques importants puisque ce faisant ils sont focalisés sur leurs objets d'étude oubliant de diriger leurs applications vers la création de valeurs. Les recherches sur l'énergie nucléaire qui ont conduit à la fabrication d'armes hautement destructrices pour l'humanité et à leur dangereuse prolifération constituent un exemple marquant d'un tel manque de jugement de la part des chercheurs.

En ce sens, Makiguchi préconise une éducation qui allie raison et émotion à l'instar de Dilthey auquel il se réfère et qui prônait « *une éducation faisant appel à la personne tout entière, faite de raison, d'émotion et de volonté* » (ibid., p.113).

Dans le cadre de notre recherche, cette distinction sur les notions de vérité et valeur et celles de cognition et évaluation, nous permet de mieux comprendre pourquoi la littérature qui fait appel à l'émotion peinait à être enseignée véritablement à l'école tant qu'elle était seulement considérée comme une connaissance, une culture à acquérir. Il en est de même de la morale. Comme disait Ricœur lors d'un entretien à la radio peu de temps avant sa mort : « *On a toujours su qu'il ne fallait pas tuer mais on a toujours tué*³⁵ ». La connaissance et la récitation des principes moraux ne suffisent pas à leur mise en application. Pour Makiguchi, « [...] *on aura beau défendre et révéler des principes, sans une compréhension véritable ils demeureront formels ou artificiels. La véritable évaluation des choses ne peut se faire sans une compréhension profonde. Ceci vaut particulièrement en matière d'éducation* » (ibid., p. 113).

Cette compréhension profonde passe à la fois par l'émotion et par la raison. La prise de conscience du lien d'interdépendance entre soi et les autres, entre soi et son environnement amène à un sentiment de reconnaissance et donc au désir d'aider les autres et de contribuer à leur

³⁵ cité par Françoise Carraud dans son article, "Ne pas tuer" : de l'autorité du maître à celle de la discussion elle-

bien-être. Plus la dimension de notre appartenance à la communauté s'élargit et plus on agit en faveur de celle-ci.

c) « création de valeurs », un concept-clé

Soka, « création de valeurs » est un concept-clé que l'on retrouve dans le titre de l'œuvre principale de Makiguchi *Soka Kyoikugaku Taikei*. Il écrivait en 1930 :

« Nous partons du postulat que l'être humain ne peut créer de la matière, mais qu'en revanche il peut créer des valeurs. La création de valeurs est le propre de l'homme. Quand nous faisons l'éloge de personnes pour leur force de caractère, nous reconnaissons en vérité leur capacité à créer des valeurs » (Makiguchi, p. 26).

Ainsi, pour Makiguchi, l'être humain est créatif de nature, c'est même sa spécificité. Ce qui le distingue des animaux, c'est sa capacité à transmettre son savoir, ses compétences acquises par l'éducation et non par la génétique. « *Les hommes ne peuvent augmenter ou diminuer les forces ou la matière inhérentes à la nature. Cependant, ils peuvent les contrôler pour créer ce qui a de la valeur à leurs yeux* » (ibid., p. 89). Ce potentiel de créativité n'est malheureusement pas toujours exploité et peut même être réprimé et annihilé. De plus, il s'agit aussi de savoir vers quelle finalité et quelles valeurs diriger cette créativité humaine. Makiguchi définit la valeur ainsi :

« la valeur est la somme des forces, le moyen, par lesquels un objet, matériel ou spirituel, permet à un sujet de réaliser son objectif, sa fin. On la nommera beauté, gain ou bonté en fonction du type et du degré de valeur qu'elle manifeste en faveur du maintien de l'existence humaine, qui est le but de la vie. Ces types de valeurs se résument par des expressions comme « de valeur », « de grande valeur », « de peu de valeur ». A l'opposé des trois composantes de la valeur, nous trouvons la laideur, la perte et la méchanceté. On les nommera ainsi en fonction de leur capacité à porter atteinte au maintien de la vie ». (Makiguchi, *Philosophy of value*, p. 83 cité par Bethel, 1996, p. 48)

L'éducation que préconise Makiguchi vise à susciter chez l'enfant le désir d'utiliser ses capacités créatives, à la fois pour améliorer sa propre vie, mais aussi pour contribuer à la société. Le critère essentiel étant la dignité de la vie. Pour cela, il importe de former des personnes capables de réaliser dans leur vie ces trois valeurs qu'il définit ainsi :

- Le « gain »³⁶ représente « l'ensemble des valeurs immédiatement pertinentes pour la vie de l'individu en général » (Makiguchi, p. 126). Ce sont donc des valeurs personnelles centrées sur

même, publié dans Diotime N°32, 1/2007.

³⁶ Le terme en japonais peut aussi se traduire par bénéfice.

l'existence individuelle.

- La bonté est un gain public dans le sens où les valeurs sont en relation avec la vie du groupe. Ce sont des valeurs sociales centrées sur l'existence collective.

- La beauté est perçue comme une valeur émotionnelle et temporaire, s'exprimant par l'un ou plusieurs des cinq sens. Elle n'implique qu'une partie de l'individu.

Makiguchi souligne que cela ne s'applique pas seulement aux objets. Puisqu'elle s'exprime par un sentiment d'admiration un acte moral pourrait avoir une valeur esthétique. La valeur d'un objet ou d'un acte dépend en fait des réactions qu'ils suscitent. Makiguchi donne l'exemple du comportement grossier d'un ivrogne sur lequel certains pourraient porter un jugement esthétique (*il est drôle*), d'autres un jugement moral (*c'est honteux*) ou même considérer que son attitude revêt un caractère économique en termes de préjudice (*quel gâchis de dépenser tant d'argent dans l'alcool*).

Dans la hiérarchie des valeurs, la beauté serait à la base de la pyramide des valeurs tandis que la bonté serait au sommet et le gain au milieu. Maintenir un équilibre harmonieux entre ces trois valeurs, c'est-à-dire entre les valeurs individuelles et les valeurs sociales est la finalité de l'éducation morale que préconise Makiguchi. La décision d'une action selon ces trois valeurs prend donc en compte l'intérêt individuel et collectif mais aussi l'émotion.

Cela ne se traduit pas seulement dans des actions héroïques et ponctuelles mais par des gestes quotidiens aussi simples que préparer un bon repas pour sa famille en veillant toujours à une présentation soignée et agréable. Un tel effort réjouit le cœur de ceux avec qui l'on vit et leur montre notre attention à leur égard. Il est un gain pour celui ou celle qui a cuisiné par la reconnaissance que lui manifesteront ceux qui auront goûté à ses plats car c'est un bien pour tout le monde et plus appétissants de trouver sur la table de beaux et bons plats. De même que de préserver de bons liens avec son voisinage ou ses collègues par une attitude courtoise et des actions solidaires est créateur de valeurs.

Dans le cadre scolaire, les trois valeurs pourraient être travaillées plus particulièrement dans les domaines d'enseignement suivants :

- Le gain : les sciences et la technologie, les travaux manuels
- La bonté : l'histoire, la géographie et l'éducation morale et civique
- La beauté : les arts visuels, la littérature, la musique

Il ne faut pas perdre de vue pour autant que ces valeurs puissent être visées pour elle-même.

Ainsi, étudier une œuvre d'art ou envisager une pratique artistique que dans une perspective esthétique ne suffit pas. Savoir situer un auteur dans une période d'histoire n'a de sens que si cette information permet de faire des liens entre la technique artistique employée (beauté) et le regard que l'artiste portait sur la société et ce qu'il voulait y apporter (bonté), nous renvoyant ainsi à notre propre rapport au monde (gain).

d) Individualisme moral

Dans la post-face du livre *Education pour une vie créatrice de valeurs*, David L. Norton, professeur de philosophie, fait le rapprochement entre la pensée de l'éducateur japonais et celles de l'eudémonisme (doctrine morale ayant pour principe que le but de l'action est le bonheur) de Socrate, Platon et Aristote. Il développe deux points sur la définition du bonheur de Makiguchi. Le premier concerne le fait que le but de l'éducation n'est pas le bonheur à venir de l'enfant mais son bonheur présent. En ce sens, l'école devrait « susciter la joie et l'amour du travail » (cité par Norton, p. 321).

Le deuxième mérite une attention plus particulière car le sens du mot bonheur est, de nos jours, souvent confondu avec celui de plaisir durable, « *une période heureuse de notre vie où la somme des moments agréables excède de beaucoup celle des instants douloureux* » (ibid., p. 321). Or pour Makiguchi, le plaisir vise la satisfaction de tous les désirs et ne distingue pas les bons désirs des mauvais.

« Le bonheur, dans la perspective de Makiguchi, est la récompense subjective d'une vie bonne, et vivre bien implique nécessairement pour un être humain l'épanouissement de la personnalité, car, au départ, dans la prime enfance et l'enfance, le bien est un potentiel à réaliser » (ibid., p. 321).

Pour clarifier la phrase de Makiguchi qui disait que certains « *revendiquent leurs droits tout en ignorant les responsabilités qui les accompagnent* » (ibid., p. 322), Norton distingue les « désirs productifs » qui ne peuvent être satisfaits que par ceux qui les éprouvent et les « désirs bénéficiaires » qui sont satisfaits par autrui. Makiguchi en accordant la primauté au développement de la personnalité privilégierait l'orientation productive tout comme Aristote. En ce sens, Makiguchi prône un individualisme moral : « *une vie bonne pour l'homme est une vie créatrice de valeurs « selon les dispositions de chacun » » (ibid., p. 322).*

Comme on l'a vu précédemment, les philosophes ayant pour objectif selon la formulation de

Comte-Sponville de « penser mieux pour vivre mieux » se sont intéressés à la façon dont l'être humain pouvait améliorer son comportement dans la société. Makiguchi, soucieux d'apporter des réponses concrètes, s'est efforcé d'élaborer une théorie des valeurs à partir de sa propre expérience d'éducateur n'hésitant pas à remettre en question des conceptions qui faisaient obstacle. Sa position en faveur d'une science de l'éducation qui n'existait pas encore à son époque nous amène à compléter nos fondements théoriques par des recherches récentes en psychologie et neurosciences sur le développement moral de l'enfant. Cette partie nous permettra de dégager les critères nécessaires à nos analyses de corpus.

II. LE DEVELOPPEMENT MORAL CHEZ L'ENFANT

On peut distinguer deux modèles dans les conceptions de la formation morale. Les modèles qui se fondent sur la raison et ceux, plus récents, qui tiennent compte des émotions.

A. Les modèles rationalistes

1. Le positivisme scientifique de Durkheim

Contemporain de Durkheim, Makiguchi connaissait son œuvre et s'y est référé comme à d'autres sociologues. Il nous a paru cependant utile de rappeler les idées force du sociologue français qui a été le premier à s'être penché sur la question de l'éducation en tenant compte de la situation de la société. Dans un texte de 1911 intitulé « L'éducation, sa nature et son rôle » paru dans *Éducation et sociologie*, Durkheim invoque l'« observation historique » pour affirmer que chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus. Ayant vécu pendant la période de laïcisation de l'école française qui a été longtemps influencée par la religion catholique, il a développé une théorie qui soutenait la nécessité de fonder l'éducation morale sur la raison et non sur des fondements religieux. Pour cela, il est convaincu du rôle premier de l'enseignement scientifique. Il s'en explique dans *L'évolution pédagogique en France* à travers la lecture qu'il fait des quatre grandes phases de l'histoire scolaire : l'âge carolingien, l'âge scolastique, du 12^{ème} au 14^{ème} siècle, l'âge humaniste, du 14^{ème} à la fin du 18^{ème} siècle, et enfin le monde moderne. Or, le monde nouveau qui a commencé vers la fin du XVIII^{ème} siècle par d'importants progrès technologiques et scientifiques n'a pas été suivi dans l'enseignement, marqué par les Humanités mais aussi par le christianisme. Pour Durkheim (1938), "*le schéma abstrait du processus éducatif*"³⁷ se trouve dans le modèle religieux qui a dominé jusqu'à l'apparition de l'école laïque et républicaine :

« Il s'en faut que la conception que le christianisme se fait de l'éducation soit sans fondement : si les formules symboliques dans lesquelles elle est enveloppée ne sont pas scientifiquement admissibles, il y a sous ces symboles une vérité profonde qui doit être retenue... Il reste vrai que la fonction propre de l'éducation est avant tout de

³⁷ p. 38

cultiver l'homme, de développer les germes d'humanité qui sont en nous. Or, un enseignement auquel on assigne uniquement pour fin d'accroître notre empire sur l'univers physique manque à cette tâche essentielle". (Durkheim, 1938, p. 386)

Une éducation véritable pour le monde moderne se doit donc de concilier savoir, savoir-faire mais aussi savoir-être. C'est en ce sens que Durkheim en appelle à une nouvelle culture fondée sur les sciences et capable de reprendre les valeurs éducatives humanistes issues du christianisme. La culture scientifique favorise le développement d'un esprit critique et rationnel et ces aptitudes sont primordiales pour élaborer un jugement moral. Durkheim met donc l'enseignement scientifique au premier plan dans l'éducation morale et remet en cause le rôle de la culture esthétique et notamment de la littérature. Si Durkheim reconnaît que « *en éveillant le goût du beau, on ouvre donc les voies à l'esprit de désintéressement et de sacrifice* » et donc « *des habitudes et des tendances tout à fait comparables à celles que nous avons trouvées à la racine de la vie morale* » (ibid., p. 328), il n'attribue à la culture esthétique qu'un rôle secondaire et accessoire. Pour lui, la morale est du côté du réel, de l'action. De ce fait, la littérature qui fait appel à l'imagination serait incompatible car elle nous détacherait de la réalité :

« C'est pourquoi, là où la moralité doit à la culture esthétique ses principales assises, elle se dissipe et s'évapore, pour ainsi dire, en purs jeux de l'imagination, dont l'esprit se berce, en vagues aspirations intérieures, en rêveries distinguées ; au lieu de consister en des actes définis et efficaces, destinés à entretenir ou à transformer la réalité » (ibid., p. 329).

Il ne veut pas dire pour autant qu'il faille éliminer la culture esthétique du programme car elle serait « *un moyen de préserver contre certaines influences malfaisantes le tempérament moral une fois constitué* » (ibid., p.330).

La position de Durkheim concernant le rôle de l'esthétique dans la morale est donc emblématique d'une conception rationaliste. Il n'ignore pas pour autant l'affectivité car la morale et le lien social moderne sont aussi affaire de sentiments. Mais ces derniers découlent de l'« esprit de discipline » et de l'« attachement aux groupes » qui impliquent l'« autonomie de la volonté » (Durkheim, 1934) :

a) L'esprit de discipline

Puisque la morale est constituée de règles formelles et prescriptives donc contraignantes, la discipline qui représente le devoir vis-à-vis de la société qui a érigé ces règles en serait l'élément essentiel. Pour Durkheim, l'un des objectifs de la morale serait donc de donner le goût de la régularité sur lequel se base le respect des règles de la vie collective. Parce que la discipline

apprend à l'individu à maîtriser ses désirs, elle lui est utile aussi bien qu'à la société. Il ne s'agit pas pour autant de le contraindre à obéir à ces règles. Pour qu'il les respecte, il doit prendre conscience de leur autorité morale et de la nécessité de leur instauration. L'obéissance sera ainsi non subie mais consentie. A l'école, le rôle du maître en tant que modèle de comportement dans la classe sera donc d'expliquer aux élèves la rationalité des règles sociales mais aussi de leur faire comprendre en quoi celles-ci sont nécessaires au fonctionnement du groupe.

b) L'attachement au groupe

Ainsi, cette «modération salutaire» proposée par Durkheim n'est possible que si l'enfant apprend le sens de l'intérêt collectif et pour cela, qu'il se sente attaché au groupe :

«L'attachement au groupe implique d'une manière indirecte, mais presque nécessaire, l'attachement aux individus et, quand l'idéal du groupe n'est qu'une forme particulière de l'idéal humain, c'est à l'homme en tant qu'homme que nous nous trouvons attachés, tout en nous sentant plus étroitement solidaires de ceux qui réalisent plus spécialement la conception particulière que notre société se fait de l'humanité» (Durkheim, 1934, p. 70).

Pour un enfant, les individus et les groupes auxquels il est attaché affectivement sont d'abord ses parents et sa famille, puis le maître et l'école, et tout groupe qu'il rencontrera dans son parcours. Lui faire prendre conscience de cette appartenance à ces groupes sociaux lui permettra de nourrir pour eux des sentiments altruistes et impersonnels. Nous avons vu que cette notion était aussi très présente chez Makiguchi et qu'il l'a formulé par le concept *kyodoka* (étude de la communauté). La différence était que Durkheim insistait surtout sur le rôle de l'école pour faire vivre à l'enfant une vie en groupe avec des règles élaborées en commun. Le champ d'action était donc limité à la vie scolaire.

c) L'autonomie de la volonté

Se soumettre personnellement et de manière autonome aux règles édictées par le groupe suppose de comprendre les raisons de leur établissement. C'est pourquoi il est primordial de prendre avant tout conscience de notre appartenance à des groupes sociaux et de se sentir concerné de leur bon fonctionnement en y participant activement.

Pour Durkheim, les valeurs morales ne sont pas universelles puisqu'elles varient d'une société à l'autre. C'est pour cela qu'il considère que la morale étant, *a priori*, faite par la société et pour la société, on devait s'y conformer.

L'intérêt des théories de Durkheim réside, pour nous, dans l'éclairage qu'il apporte sur les conditions dans lesquelles la raison a prédominé dans les conceptions éducatives et sur la manière dont on peut envisager le développement moral d'un point de vue sociologique. C'est aussi à partir de ses conceptions sur la moralité que des recherches scientifiques et notamment psychologiques se sont penchés sur l'universalité et/ou la relativité des valeurs morales et donc sur la possibilité d'autonomie de l'individu.

2. L'approche cognitive de Piaget

Si Piaget était en accord avec Durkheim sur le rapport de l'individu à la société, il critiqua les mécanismes explicatifs de sa théorie morale et ses conséquences éducatives. Son intérêt pour la question morale était déjà présente quand il a commencé ses recherches scientifiques en épistémologie et psychologie et resta suspendu quelques temps. Lorsqu'il décida de travailler sur le développement du jugement moral, il avait le bagage nécessaire pour mener ses travaux non en philosophe³⁸ mais en scientifique. Dans une lettre adressée à Romain Rolland, Piaget lui confia son projet de fonder la morale sur la science : *" On ne vit pas sans affirmer une valeur absolue qui donne un sens à la vie. Je l'affirme sans preuve, c'est la foi. Dès lors le grand problème est de baser la morale sur la science, puisque la foi est indépendante de la métaphysique et que la métaphysique est vaine et c'est le problème qui fait ma vie. Je crois tenir une solution. Je travaille à l'étayer »* (1966, p. 7)³⁹. Il ouvrait ainsi la voie aux sciences de l'éducation prônées par Makiguchi. Avec son équipe, Piaget fit une série d'observations et d'entretiens auprès d'enfants âgés de 4 à 14 ans dans trois domaines de l'activité morale : les règles de jeu, la responsabilité et le développement de la notion de justice. Plusieurs points issus de ces recherches piagésiennes ont retenu notre attention : la relation entre la pratique d'un jeu et la prise de conscience de ses règles, les deux phases du développement moral (l'hétéronomie et l'autonomie) et le rôle joué par l'adulte dans le passage à l'autonomie morale de l'enfant.

a) La relation entre la pratique du jeu et la prise de conscience de ses règles

La recherche sur le jeu de billes a permis de voir comment des garçons de différents âges pratiquaient ce jeu ensemble et comment ils concevaient les règles qui en découlent. L'objectif était d'étudier le degré d'autorité de l'adulte dans ces deux domaines. Plusieurs stades ont été

³⁸ Piaget s'est aussi intéressé à la philosophie.

³⁹ Cité par Constantin Xypas (1997), spécialiste de Piaget.

identifiés :

Tableau : Relation entre pratique et prise de conscience (Pagoni, 1999)

Stade	Pratique de la règle	Conscience de la règle
1	<i>Jeu moteur et individuel (avant 3 ans)</i> L'enfant manipule les billes en fonction de ses désirs et habitudes motrices. On peut parler de règles motrices et non de règles collectives.	<i>La règle n'est pas encore coercitive</i> Ou bien parce qu'elle est purement motrice ou bien parce qu'elle est subie inconsciemment, à titre d'exemple intéressant et non de réalité obligatoire.
2	<i>Jeu égocentrique (3-6 ans)</i> Même quand il joue avec les autres, l'enfant joue pour soi et sans souci de codification de règles (tout le monde peut gagner à la fois).	<i>Règles sacrée et intangible d'origine adulte et d'essence éternelle</i> Toute modification des règles apparaît à l'enfant comme une transgression puisqu'elle provient d'une autorité (parent, grand frère, ...).
3	<i>Jeu de coopération naissante (7-10 ans)</i> Souci de contrôle mutuel et d'unification des règles. Il y a pourtant un flottement considérable en ce qui concerne les règles générales du jeu.	<i>Règle fondée sur le consentement mutuel</i> Il est obligatoire de respecter la règle si l'on veut être loyal mais il est permis de la transformer à volonté à condition de rallier l'opinion générale.
4	<i>La codification des règles (11-12 ans)</i> Le code des règles à suivre est connu de la communauté entière. Les enfants d'une même classe scolaire donnent les mêmes renseignements sur les règles.	

Aux quatre stades de la pratique de la règle correspondent, avec un décalage temporel, trois stades de conscience de la règle car celle-ci ne se manifeste qu'après discussion avec l'expérimentateur. Mais de même que le premier stade de la pratique du jeu est le seul à ne pas comporter de sociabilité, on ne peut pas dire qu'il y ait conscience de la règle à ce stade 1.

A partir du stade 2, on peut remarquer que même si l'enfant soutient que la règle est sacrée, il ne la respecte pas pour autant. Ce décalage entre l'action et la représentation est la raison pour laquelle les recherches qui sont menées pour mesurer l'impact d'un dispositif comme la discussion philosophique pour enfants ne peuvent porter que sur le jugement moral et non sur la moralité (Leleux, 2009 ; Robert, 2009). Il en sera de même dans notre recherche.

b) Les deux phases du développement moral

C'est à la suite de ce travail sur les règles du jeu de billes que Piaget fait l'hypothèse de deux phases dans le développement moral de l'enfant :

- une phase d'hétéronomie où l'enfant juge la valeur morale d'une situation ou d'une affirmation à partir de critères extérieurs qui dépendent soit du résultat des actions, soit du prestige de l'autorité à laquelle il se soumet.
- une phase d'autonomie où, lors d'échanges avec autrui, l'enfant prend conscience de la

réciprocité et de l'égalité qui fondent les règles sociales, ce qui le rend capable de juger ces règles en fonction de ces principes.

Pour la vérifier, Piaget et ses collaborateurs conduisent des entretiens à partir de dilemmes réels ou fictifs sur les thèmes de la maladresse, du mensonge, de la justice rétributive (qui se définit par la proportionnalité entre le délit commis et la sanction), la responsabilité collective, etc. Pour analyser la notion du mensonge par exemple, on leur présente des situations dans lesquelles les personnages énoncent soit des affirmations simplement erronées aux conséquences plus ou moins fâcheuses, soit des mensonges d'intentions variées, et dont certains ont des conséquences plus ou moins néfastes. Les enfants doivent choisir entre plusieurs situations possibles face à un problème donné. Le questionnement est orienté de façon à voir comment les enfants se représentent la nécessité des règles morales par rapport aux contraintes de l'adulte.

L'ensemble des réponses des enfants ont permis à Piaget de distinguer deux phases dans le développement moral :

- une phase d'hétéronomie où l'enfant jusqu'à 7-8 ans juge la valeur morale d'une situation ou d'une affirmation à partir de critères extérieurs qui dépendent soit du résultat des actions, soit du prestige de l'autorité à laquelle il se soumet.

Le mensonge, par exemple, est estimé non pas en fonction de l'intention de celui qui l'énonce (les œufs sont cassés parce que l'enfant les a laissés tomber en jouant et non parce qu'un chien l'a attaqué), mais en fonction des conséquences auxquelles aboutit son énoncé (dix œufs cassés ou un seul). De même, un personnage qui a renversé dix pots de confiture doit être puni davantage qu'un autre personnage qui en a renversé seulement deux, alors que les actions ne diffèrent que par leur conséquence. C'est ce que Piaget appelle le « réalisme moral ».

Dans le cas de la sanction et notamment de la punition collective, l'enfant admettra que toute la classe soit punie si une vitre a été cassée par un élève qui ne veut pas se dénoncer car il considère qu'ainsi le coupable sera puni.

- une phase d'autonomie où, lors d'échanges avec autrui, l'enfant à partir de 7-8 ans prend conscience de la réciprocité et de l'égalité qui fondent les règles sociales, ce qui le rend capable de juger ces règles en fonction de ces principes.

Dans cette phase, l'intention du sujet prime dans le mensonge qui est jugé vilain en soi, ou bien, réponse plus évoluée, «parce que, si tout le monde mentait, personne ne saurait où on en est» (Piaget, 1932, p. 133).

Au niveau des sanctions, l'enfant se base davantage sur la réciprocité (priver le coupable d'un objet qu'il n'a pas respecté ou exiger de lui qu'il le remplace) et peut juger qu'une explication a un effet éducatif supérieur à toute punition. Le choix d'une sanction par réciprocité plutôt qu'une sanction expiatoire est guidé par le sentiment d'un respect mutuel, chaque membre du groupe social considérant chaque autre membre comme son partenaire ou son égal. C'est pourquoi ici la punition collective peut être admise par solidarité envers celui qui ne veut pas se dénoncer mais irrecevable pour les élèves qui auraient été absents lorsque l'action blâmable s'est produite.

Le passage de la morale hétéronome à la morale autonome se fait parallèlement au développement cognitif de l'enfant :

« Plus l'enfant grandit, moins il subit le prestige de l'aîné, plus il discute en égal et plus il a l'occasion d'opposer librement, et par-delà l'obéissance, la suggestion ou le négativisme, son point de vue à lui au point de vue de chacun : non seulement il découvre la frontière entre le moi et l'autre, mais il apprend à comprendre autrui et à se faire comprendre de lui. La coopération est donc facteur de personnalité, si l'on entend par personnalité... le moi qui se situe et se soumet, pour se faire respecter, aux normes de la réciprocité et de la discussion objective » (Piaget, 1932, p. 69).

Ainsi, la véritable autonomie de la morale se construit dans un cadre favorisant la réciprocité des échanges et non pas dans une situation contrainte ou dominée par une autorité comme le prétend Durkheim. C'est pourquoi Piaget considérait le sociologue *« comme le champion de l'école traditionnelle et de l'autorité du maître, pire, comme le principal théoricien de la morale hétéronome »* (Xypas, 1997).

c) Le rôle joué par l'adulte dans l'autonomie morale de l'enfant

Si Piaget a mis en évidence la capacité des enfants à être acteur de leur autonomie cela ne veut pas dire pour autant que l'adulte ne doit pas intervenir du tout ni jouer un rôle dans l'élaboration de leur jugement moral. Pour Jean-Jacques Ducret, si la position de Piaget semble avoir oscillé,

« Certains passages du livre sur le jugement moral laissent croire qu'il suffirait de laisser les enfants se débrouiller ensemble pour que naisse automatiquement la conscience morale la plus élaborée. D'autres passages montrent pourtant que l'auteur a bien conscience que l'intervention des adultes est parfois nécessaire pour régler le comportement des enfants (par exemple pour régler le coucher ou les rapports de l'enfant avec la nourriture, sans parler des cas plus difficiles de bagarres ou de coups tordus entre enfants, face auxquels les parents sont bien obligés parfois d'intervenir) ».

Il n'en demeure pas moins que même si le sentiment de crainte ou d'admiration de l'enfant pour

l'adulte a tendance à renforcer son hétéronomie morale

« [...] la signification interne de la règle que l'adulte cherche à transmettre à l'enfant ne peut être complètement négligée. Il ne revient pas au même que le contenu de la règle conforte ou contrarie les croyances hétéronomes. Dans le second cas, la règle peut faciliter de l'intérieur le passage à une morale autonome. De plus, comme Piaget le constate, les conduites de l'adulte peuvent servir de modèles aux enfants. Bref, sans une certaine régulation extérieure de la conduite de l'enfant, il est peu probable que les simples interactions entre pairs suffisent, dans le temps imparti à la psychogenèse pour permettre la construction d'une morale autonome autre qu'en germes (les composantes de cette morale pourraient apparaître au sein de petits groupes d'individus solidaires). »⁴⁰

Ce point conforte le choix de notre dispositif pour développer le jugement des valeurs. L'histoire de Gygès telle que nous la présentons aux élèves est une situation propice aux confrontations de points de vue mais aussi d'échanges mutuels. Il nous reste à en vérifier l'impact effectif.

3. Le modèle de Kohlberg

a) Les stades du développement moral

Kohlberg et ses collaborateurs ont continué les travaux de Piaget et identifié des étapes plus nombreuses et plus précises du développement moral. Ils ont expérimenté avec des centaines de personnes d'âges différents des dilemmes moraux⁴¹ et leur ont demandé de porter des jugements moraux sur les personnages des petites histoires présentées.

Par exemple, dans le dilemme de Heinz qui est le plus connu, un homme se trouve confronté à une situation délicate car il n'a pas les moyens financiers pour acheter les médicaments nécessaires pour soigner sa femme gravement malade : soit il vole les médicaments à la pharmacie, soit il laisse sa femme mourir faute de soins. D'après les raisons invoquées par les sujets pour justifier l'une ou l'autre de ces alternatives, Kohlberg a dégagé trois niveaux de jugement moral (pré conventionnel, conventionnel et post conventionnel), comprenant chacun deux stades.

Le niveau pré conventionnel

Stade 1. Moralité de la punition et de l'obéissance

Le point de vue personnel a tendance à être confondu avec celui de l'autorité qui a établi les

⁴⁰ <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001>

⁴¹ Le dilemme moral se distingue du simple dilemme par le fait que d'autres seront affectés par le choix qui sera

règles. Les critères d'orientation sont la sanction et l'obéissance. On agit pour se faire plaisir ou pour éviter la douleur, ou encore en vue d'obtenir une récompense et d'éviter la punition.

Stade 2. Moralité individualiste basée sur des échanges instrumentaux

A ce stade prédomine l'individualisme et un raisonnement basé sur la finalité et les moyens nécessaires, caractérisé par un échange équitable. Ici le point de vue personnel peut être distingué de celui des autres. Les intérêts des autres sont, certes, pris en considération, mais c'est avant tout l'intérêt propre qui prévaut. Réciprocité et loyauté sont des critères moraux.

Face à ce niveau axé sur un raisonnement égocentrique (stades 1 et 2) et qui correspondrait à la phase hétéronome de Piaget, le niveau conventionnel adopte la perspective de la société, laquelle place au cœur de la réflexion l'appartenance à des groupes de référence (famille, clan, tribu, ...) ou le système social concret dans lequel vivent les individus (école, travail, ...).

Le niveau conventionnel

- Stade 3. Moralité de la conformité interpersonnelle

L'intérêt personnel passe après les sentiments et jugements des autres. L'individu agit en se conformant au rôle que lui attribue son entourage en tant que fils, ami, collègue, etc. et en entretenant la loyauté, la confiance, le respect, la gratitude. Il répond à son attente afin de préserver les relations mutuelles et a pour règle d'or de se comporter avec autrui comme il aimerait qu'il se comporte avec lui.

- Stade 4. Moralité de la conscience sociale

L'individu adopte une perspective sociale et agit en fonction des lois, du droit et de l'ordre établi. Il considère comme juste ce qui soutient l'ordre social et sa motivation est de suivre sa « conscience sociale » pour accomplir son devoir à l'égard de la société et apporter sa contribution.

Le niveau post conventionnel

Lorsqu'on atteint le niveau post conventionnel, on a dépassé l'orientation socio-centrique des stades 3 et 4. Il n'est plus question d'appartenance à des groupes de référence ni de système social concret, mais plutôt de la recherche de valeurs et de principes valables aux yeux de tous et

fait. En ce sens, les stade 1 et 2 ne sont pas des stades moraux. (Leleux, 1997)

reconnus par tous.

- Stade 5. Moralité du Contrat Social et des Droits Naturels

L'individu doit défendre les règles sociales établies tout en ayant conscience des points de vue et valeurs propre à chaque groupe social. Il faut pourtant apporter de manière générale son soutien à de telles règles afin de préserver l'impartialité, et parce qu'elles constituent le contrat social. L'individu agit motivé par la volonté de respecter les lois pour protéger ses droits propres et ceux d'autrui. Les obligations qu'engendrent les liens familiaux, ceux de l'amitié, de la confiance et du travail sont aussi des engagements ou des contrats librement engagés qui entraînent le respect des droits d'autrui.

- Stade 6. Moralité des principes universels

L'individu agit en se référant aux principes universels que sont l'égalité des droits de l'homme et le respect de la vie et de la dignité humaine. Les lois particulières et les conventions sociales sont légitimes parce qu'elles reposent sur ces principes. Lorsque les lois violent les principes, on s'en remet au principe pour agir. Une action juste se caractérise par la défense de ces principes qui en sont l'ultime motif et critère d'évaluation.

De telles préoccupations morales élevées ne se retrouvent que dans l'esprit d'une minorité de gens et peuvent commencer dès l'âge de 12 ans pour les individus les plus éveillés et qui, sensibilisés par exemple aux problèmes écologiques militeraient activement pour la défense de l'environnement.

Avec le dilemme de Heinz, les justifications invoquées selon le choix opéré pourraient être classées de la manière suivante (Leleux, 1997, p. 8) :

Stade	Heinz doit laisser mourir sa femme	Heinz doit voler le pharmacien
1	<i>Parce que sinon les gendarmes vont le mettre en prison</i>	<i>Parce que sinon Dieu le punirait de laisser mourir sa femme</i>
2	<i>Parce qu'ainsi il pourra se trouver une autre femme</i>	<i>Parce qu'il veut que sa femme puisse encore lui faire à manger</i>
3	<i>Parce que ses collègues ne l'accepteraient pas en voleur</i>	<i>Parce que ses collègues n'accepteraient pas son manque d'égards vis-à-vis de sa femme.</i>
4	<i>Parce que le vol est interdit par la loi</i>	<i>Parce que la non-assistance à personne en danger est punissable par la loi</i>
5	<i>Parce que le droit de propriété est à la base des législations démocratiques</i>	<i>Parce que la santé est un principe de bien-être</i>
6	<i>Parce que le droit de propriété est un principe universel</i>	<i>Parce que le droit à la vie est un principe universel</i>

Pour Kohlberg, les individus franchissent ces stades dans l'ordre indiqué, la plupart des enfants possédant une moralité pré conventionnelle (stade 1 et 2), et la plupart des adultes une moralité conventionnelle (stade 3 et 4). Quant au niveau post conventionnel (stade 5 et 6), Kohlberg évaluait à seulement 20 ou 25 % la proportion des adultes qui l'atteignent dont 5 à 10% le sixième stade.

Kohlberg a un peu plus tard apporté quelques modifications successives à ces stades, qui semblent pour Claudine Leleux le « *produit des mises à jour du développement moral par l'expérience et l'enquête scientifique* » (ibid., p. 7). Il a proposé une étape intermédiaire entre les stades 4 et 5, le « stade de relativisme éthique » et qu'il situe à l'adolescence. Gérard Artaud décrit ce stade comme celui où le sujet devient moins catégorique grâce au progrès de sa structure cognitive : « *il reconnaît alors que la moralité préconisée en famille n'est qu'une « variation parmi d'autres du thème de la moralité », ne peut plus accepter sans conditions le point de vue de ses parents et opère un tri dans les valeurs culturelles présentées* » (Artaud, 1985, p. 407).

Kohlberg est aussi revenu sur sa conception du stade 6 et a ajouté un stade 7 appelé « mystique »⁴² qui désigne un niveau méta-éthique. A cette étape, les principes universels servent de référence à toute action ou intention. Des personnalités comme Jésus-Christ, Bouddha ou Gandhi pourraient être classés à ce niveau.

b) Les critiques de ce modèle

Si le modèle de Kohlberg présente l'intérêt de rappeler certaines lignes de force qui structurent le cheminement d'un individu pour construire son rapport aux autres et sert de référence à certaines études réalisées sur l'impact de la philosophie pour enfants dans le jugement moral (Leleux, 2009 ; Robert, 2009), plusieurs critiques ont été formulées.

Pour Leleux (1997) qui emploie le modèle de Kohlberg pour mesurer les effets de la pratique de la philosophie pour enfants dans l'élaboration de leur jugement moral, ses réserves se limitent au fait que :

- la différenciation précise entre les stades 5 et 6 n'est pas évidente. (Comme la distinction entre la législation démocratique et le principe universel pour le droit de propriété, par exemple) d'un point de vue philosophique, il lui semble plus juste de parler de principes universalisables (Apel, Habermas) plutôt que de principes universels (Kohlberg).

⁴² Nous faisons l'hypothèse que Kohlberg a tenu compte des recherches faites par Schweder (1991) qui a identifié trois grands types de systèmes éthiques dans le monde : l'éthique de l'autonomie, de la communauté, et de la divinité

- il est insatisfaisant « *d'abandonner au libre-arbitre individuel, comme le fait Kohlberg, toutes les questions d'évaluation, les jugements de valeur* » car nous jugeons rarement sans prendre en considération les conseils avisés de notre entourage ou nos connaissances. Elle souligne de ce fait le manque de distinction entre l'éthique et la morale.

Pagoni est, elle, plus critique et résume ainsi sa position :

« En utilisant des critères strictement formels et normatifs pour mesurer le développement moral, le système théorique et méthodologique de Kohlberg s'éloigne de l'expérience propre des sujets interrogés. Ainsi, il se condamne à décrire la structure des raisonnements moraux sans pouvoir expliquer le processus de construction des concepts à travers les situations vécues. Son point faible le plus fondamental réside dans le fait qu'il établit une distinction nette entre structure logique et fonctions opératoires des concepts » (Pagoni, 1999, p. 34).

Concernant l'universalité des stades, si elle ne fait aucun doute pour le stade 4, il n'en est pas de même pour les stades 5 et 6 où très peu de gens peuvent être classés. Le niveau post-conventionnel serait caractéristique des sociétés occidentales qui valorisent l'individualisme et l'indépendance opposés à l'esprit collectif des sociétés orientales.

De plus, Kohlberg comme Piaget n'envisagent la moralité que sous l'angle rationnel :

« Les relations interpersonnelles constituent pour Piaget un instrument de décentration cognitive et morale, dont la valeur affective, par elle-même, n'est pas tellement importante. Ainsi, le rôle de l'affectivité dans la genèse des structures cognitives est négligé. Cette conception le conduit à considérer les valeurs d'égalité et de justice comme des valeurs morales suprêmes parce qu'elles se basent sur la réciprocité. [...] Les premiers sentiments moraux sont réduits à l'obéissance et au respect unilatéral, tandis que les expressions de tendresse et d'entraide, qui sont remarquées chez les petits de 2-3 ans ou chez les petits écoliers indépendamment de l'autorité de l'adulte, restent inexplicables » (ibid., p. 30).

Or le jugement éthique procède aussi d'une autre source, l'affectivité, comme nous allons le voir maintenant.

(voir la partie 2. L'approche intuitionniste (Haidt)).

1. L'éthique de la sollicitude (*care*) de Gilligan

a) Une voix différente

Proche collaboratrice de Kohlberg, Carol Gilligan s'est intéressée plus particulièrement à la moralité féminine que d'autres chercheurs comme Piaget et Freud avaient mis en évidence (Pagoni, 1999). Piaget avait remarqué dans ses travaux sur les règles de jeu de billes que les filles manifestaient moins l'esprit juridique que les garçons, ce qui pourraient s'expliquer par le fait qu'elles étaient plus tolérantes et plus facilement satisfaites qu'eux. Kohlberg lui-même avait trouvé que le facteur interpersonnel était plus important dans le jugement moral des femmes. Elles se retrouvaient donc plus facilement dans le stade 3 du développement. Enfin, Gilligan s'appuie sur Freud pour définir la particularité de la moralité féminine par un mode de fonctionnement relationnel basé sur l'amour et qui ferait que les femmes se servent davantage de la morale pour entretenir des liens plutôt que de limiter l'agression et les rapports de force.

Pour valider cette hypothèse, elle a d'abord étudié la représentation de soi et de la moralité chez les adolescents des deux sexes en comparant leurs réponses au fameux dilemme de Heinz utilisé par Kohlberg. Elle a alors constaté que les critères de réflexion des filles ne correspondaient pas à ceux qu'il a définis. Gilligan cite l'exemple d'une adolescente, Amy, qui affirmait que le meilleur moyen pour Heinz de régler le problème était de faire comprendre au pharmacien l'urgence et la gravité de la santé de sa femme et l'inciter à faire appel à d'autres personnes pour l'aider. Amy proposait donc de passer par la communication dans les rapports humains au lieu de le faire de façon impersonnelle et logique à travers la confrontation entre les principes impersonnels et la loi.

b) Les deux conceptions de la moralité

C'est ainsi que Gilligan en est venue à faire l'hypothèse de l'existence de deux conceptions de la morale qui seraient complémentaires, non séquentielles et opposées comme le soutenait Kohlberg. Elle a ensuite demandé aux adolescents de se décrire au cours d'un dilemme vécu et donc réel telle que la prise de décision d'un avortement. Les différents cas rencontrés (ne pas faire la distinction entre le devoir et la volonté, se trouver tiraillé entre le désir de s'affranchir de l'autorité de ses parents grâce au bébé et d'être limitée dans ses actions à cause de lui, apparition de la responsabilité, nier sa responsabilité pour les besoins d'autrui) ont confirmé son hypothèse.

Les deux sortes de moralité, l'une basée sur la justice et l'autre sur la sollicitude trouvent leur origine dans les deux conceptions de soi que l'individu acquiert peu à peu dans ses relations avec les autres.

Tableau comparant les deux conceptions de la moralité (Pagoni, 1999)

Conceptions de la moralité	Moralité basée sur la justice	Moralité basée sur la sollicitude
Dimensions		
Moi	Autonome par rapport aux autres	Interdépendant par rapport aux autres
Relations	Basées sur la réciprocité, égalité (Moi=Autre)	Basées sur la réponse aux attentes des autres
Principes	Impartiaux et généralisés	Contextualisés, adaptés aux particularités des situations
Motifs	Répondre à des obligations morales	Maintenir/restaurer les relations humaines

Dans la moralité basée sur la justice où le moi est autonome par rapport aux autres, les relations sont basées sur la réciprocité c'est-à-dire sur le principe « *Fais aux autres ce que tu aimerais qu'on te fasse* ». Les principes moraux sont alors généraux et impartiaux.

Selon la morale basée sur la sollicitude, le moi est interdépendant avec autrui. Dans cette relation interpersonnelle apparaît souvent le besoin d'aider et de soutenir l'autre suscité par la sympathie que l'on éprouve envers lui. Le principe essentiel est « *l'amour conçu comme le souci de répondre à la relation humaine d'une façon telle que les besoins et les sentiments de l'autre arrivent à être éprouvés comme étant une partie de soi* » (ibid., p. 47).

Bien que cette vision morale de la sollicitude soit présente plus particulièrement chez la femme, elle ne lui est pas spécifique. Les deux formes de conceptualisation de la morale sont complémentaires comme Nathalie Savard l'explique dans son article :

« D'un côté, l'éthique de la sollicitude de Gilligan offre une façon d'articuler le modèle formel de la moralité de Kohlberg et de fournir un contenu substantiel à ses principes formels d'égalité et de réciprocité, et de l'autre, la théorie de Kohlberg permet d'apporter une justification rationnelle à l'éthique de la sollicitude de Gilligan » (Savard, 1996, p. 122).

c) La construction des concepts moraux

Les théories de Kohlberg et Gilligan permettent ainsi de distinguer deux types de situations à

travers lesquelles se construisent les concepts moraux (Pagoni, 1999) :

- les situations dans lesquelles l'enfant apprend les règles et valeurs du monde adulte : au sein de la famille, les interdits formulés sous forme de « non » ou de discours et explications, les contes et fables racontés ou lus, à l'école ou collectivité, les règles de vie, les cours d'histoire ou d'instruction civique, etc. Les concepts moraux sont normatifs et correspondent à ceux de la justice car les règles sont apprises sans que l'enfant soit conscient des conditions de leur application concrète.

- les situations dans lesquelles l'enfant est en relation directe d'attachement avec des personnes proches. A travers leurs contacts, il comprend intuitivement les sentiments des autres et les siens et peut se forger ainsi une représentation morale de l'amour par projection, imitation et identification. Les valeurs développées ne sont pas conceptualisées car elles n'ont été ni verbalisées ni conscientisées.

Pagoni indique que cette distinction rappelle celle de Vygotsky concernant les « concepts scientifiques » et les « concepts quotidiens ». L'enfant acquiert les concepts quotidiens (*chien, table, ...*) au contact de son environnement social et les utilise sans pour autant être capable de les définir. Mais il ne peut apprendre les concepts scientifiques (*volume, vitesse, révolution, exploitation, ...*) et leur définition verbale, caractérisée par un haut degré d'abstraction et de généralisation qu'à travers un enseignement systématique. Il pourra ensuite les employer dans des situations concrètes.

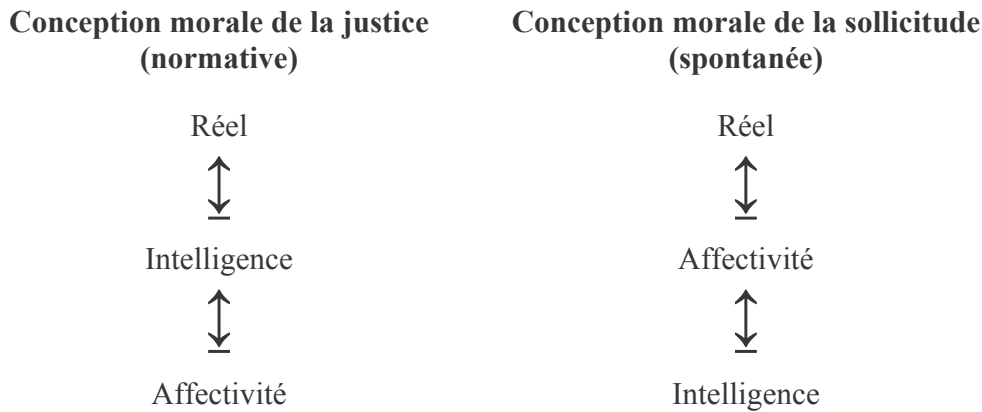
La construction des concepts peut donc s'effectuer de diverses manières selon leur nature. Il en est de même pour les concepts de justice (égalité, respect mutuel, réciprocité, ...) et sollicitude (souci, compassion, aide, compréhension, ...). Ils peuvent être employés dans n'importe lequel des deux types de situations et relever d'une conception normative s'ils sont utilisés dans une situation de transmissions de règles, et d'une conception spontanée dans une situation impliquant des relations directes d'attachement. C'est pourquoi Pagoni propose de parler plutôt de « conception morale de la sollicitude » et de « conception morale normative de la justice ». Elle donne l'exemple du concept d'amour. Lorsque à l'église l'enfant entend « Aimez-vous les uns les autres », la notion d'amour prend un caractère normatif. Elle devient spontanée si l'enfant éprouve le désir d'embrasser sa mère ou le petit frère qu'il veut consoler.

Ces deux formes de conceptualisation sont donc complémentaires et peuvent se traduire ainsi :

Dans la conception morale spontanée, l'affection intuitive dicte la conduite de l'individu.

Dans la conception morale normative de la justice, l'intellect domine les sentiments.

Place de l'affectivité dans les deux conceptions de la morale



La théorie de Gilligan met en avant le fait que les premiers sentiments moraux sont d'abord liés à l'expérience de l'enfant et aux personnes avec lesquelles il entretient des liens affectifs. L'affectivité occupe donc une place essentielle entre les représentations mentales de l'individu et le réel. Elle est intégrée dans « l'intelligence », niveau auquel l'individu peut parvenir à la généralisation et à l'abstraction des concepts moraux. Ces concepts prennent sens dans des contextes chargés d'affectivité et d'émotions régulés par les règles du jeu des relations sociales. Cette idée est développée dans l'approche intuitionniste de Jonathan Haidt.

2. L'approche intuitionniste (Haidt)

a) La primauté des intuitions dans le jugement moral

On retrouve chez le psychologue américain, Jonathan Haidt, une approche non rationaliste qui est axée sur les intuitions morales, c'est-à-dire :

« ces jugements, ces réponses, ces idées qui surgissent dans notre esprit sans que nous ayons conscience des processus mentaux qui les ont produits. [...] Les intuitions morales représentent une sous-classe des intuitions en général. Elles consistent dans ces sentiments d'approbation ou de désapprobation qui surgissent en nous lorsque nous observons ou entendons parler d'une action commise par autrui, ou encore lorsque nous songeons à ce que nous-mêmes devons faire » (Haidt, 2007, p. 90).

La conception du développement moral de Haidt s'appuie sur les recherches sur l'évolution, la neurologie et la psychologie sociale qui l'ont amené à considérer le rôle primordial des émotions dans les jugements moraux. Si des philosophes et des auteurs de différentes disciplines avaient

commencé à souligner l'importance de l'émotion, ce sont surtout les spécialistes du cerveau qui vont la mettre en évidence. Damasio (1995) a été le premier à constater que les patients dont la partie du cerveau qui commande les émotions a été affectée étaient devenus brutalement asociaux bien que leur QI n'ait pas varié. Un autre neurophysiologue américain, Joseph LeDoux, a montré à partir d'une expérience avec des rats que notre esprit fonctionne selon deux systèmes de traitement de l'information. L'un que partagent aussi les animaux et qui occupe la majeure partie de notre activité est rapide, automatique et sans effort, c'est-à-dire intuitif. On y parvient grâce à des raccourcis de traitement heuristique comme celui de supposer des lignes qui continuent derrière des obstacles d'après les connaissances acquises du monde visible. Il en est de même dans le monde social où nous pouvons immédiatement nous faire une idée de la personne que nous avons en face de nous, de son statut social, de sa dangerosité ou non, de son genre en fonction de notre expérience. Le second système de traitement est propre à l'être humain et est en revanche plus lent et pleinement conscient. C'est celui qui a été étudié par la plupart des psychologues de l'approche rationaliste comme ceux que nous avons présenté précédemment, Durkheim, Piaget et Kohlberg. Goleman (2009) a appelé ces deux circuits la route basse, rapide et émotionnelle et la route haute, lente et rationnelle. La route basse concerne les circuits neuronaux qui traversent le tronc cérébral, l'amygdale et d'autres structures automatiques à l'importance majeure tels que le cortex cingulaire antérieur et le cortex orbitofrontal. La route haute, elle, part du cortex orbitofrontal qui informe le cortex préfrontal. Or, selon Haidt, des recherches récentes ont montré que la majeure partie des réponses données aux dilemmes moraux proposés par Kohlberg étaient de nature intuitive. Si on pose aux gens la question : « *Pensez-vous que Heinz devrait entrer par effraction dans la pharmacie pour voler le médicament qui sauverait sa femme ?* » ils répondent par un raisonnement conscient en justifiant avec des arguments alors que leurs premières réactions sont viscérales et qu'ils se décident à partir de ces émotions.

De même que nous possédons cinq types de récepteurs de la langue (au salé, au sucré, à l'amer, à l'acide et, plus étrange, au glutamate) fonctionnant ensemble pour former le goût, il existerait un certain nombre de récepteurs sociaux qui formeraient la base de notre sens moral. Dès sa naissance, le cerveau du nouveau-né est doté de cellules et circuits qui lui permettent de reconnaître des visages, le goût du lait, etc. Mais un apprentissage sera nécessaire pour développer des aptitudes plus complexes que Haidt appelle des « dispositions à apprendre ». Si on naît avec certaines peurs, on peut en acquérir d'autres (la peur des araignées, des souris, etc.)

au cours de notre existence et celles-ci peuvent être renforcées ou disparaître par la culture. En revanche, on ne peut apprendre à avoir peur de certaines choses à laquelle l'évolution ne nous a pas préparé comme les fleurs ou le feu. En ce qui concerne les intuitions morales, les êtres humains et même les chimpanzés ont des réactions morales immédiates quand ils voient par exemple un autre souffrir ou faire souffrir, tricher ou ne pas rendre de faveur. C'est pourquoi Haidt en conclut que :

« La majeure partie de notre fonctionnement moral adulte est intuitif plutôt que délibératif, et ensuite que, parmi nos intuitions morales, il en existe un petit nombre qui sont primordiales et innées, ou au moins biologiquement induites. Ces intuitions, non contentes d'être le produit d'enjeux adaptatifs appartenant à notre passé évolutif, modèlent notre fonctionnement en encadrant notre attention morale et en jetant les bases du développement du reste de la morale » (ibid., p. 95).

Il résume ainsi sa théorie :

« [...] nous dirons que la morale est à la fois innée (en tant qu'ensemble restreint de modules de l'esprit) et socialement construite (en tant qu'ensembles articulés de vertus). Elle est cognitive (les intuitions sont des systèmes de reconnaissance des situations) et elle est émotionnelle (les intuitions déclenchent souvent des émotions) » (ibidem).

Si la raison est nécessaire dans l'élaboration du jugement moral, Haidt montre bien qu'elle n'intervient qu'après l'intuition. C'est aussi ce qu'exprime René Huyghe dénonçant la suprématie de la raison dans notre société moderne et industrielle :

« [...] la raison doit se conformer à l'intuition, elle n'est qu'à son service. La raison a un potentiel immense, comme le démontre la puissance remarquable de la science ; mais la direction qui lui est donnée dépend de la vertu de l'intuition, c'est donc cette dernière qu'il faut mettre en cause. En effet, la science peut aussi bien travailler pour la paix que pour la guerre ; ce choix capital se fait intuitivement. Les théories pacifiques fondées sur la logique ont certes leur importance, mais il est encore plus important d'implanter profondément dans l'homme la répugnance inconditionnelle de la guerre » (Huyghe, 2002, p. 215).

b) Les sources d'intuition morale

Haidt (2009) distingue cinq sources d'intuitions qui développent le jugement moral :

1. Les intuitions liées à la souffrance d'autrui, telle la sollicitude,
2. Les intuitions liées à la justice et à la réciprocité,
3. Les intuitions liées à l'appartenance à un groupe et à la loyauté due à ce groupe,
4. Les intuitions liées à l'autorité et au respect,
5. Les intuitions liées à la pureté et à la sainteté.

Ces cinq grands types d'intuitions peuvent être à leur tour regroupés sous les trois systèmes éthiques répertoriés à travers le monde par le psychologue moral Shweder :

1. Les deux premiers types d'intuitions constituent le cœur de **l'éthique de l'autonomie**, dans laquelle la principale préoccupation est l'individu, son bien-être et sa liberté. Cette éthique est, selon Shweder, l'éthique dominante de nos sociétés occidentales.

2. Le troisième et le quatrième type d'intuitions constituent ensemble **l'éthique de la communauté**, où ce ne sont pas les individus qui sont le principal centre d'intérêt, mais les différentes « institutions » qui les regroupent (famille, patrie, etc.).

Ce deuxième type d'éthique complète le premier et va dans le sens de Makiguchi qui prônait une éducation qui tienne compte des deux car l'un ne va pas sans l'autre mais ne se fait pas non plus au détriment de l'autre.

3. Le cinquième type d'intuition constitue à lui tout seul la base de **l'éthique de la divinité**⁴³ dont le présupposé est que chacun possède en lui ou représente une part de Dieu. Pour en préserver la pureté ou l'intégrité il importe de vivre selon des principes qui respectent cette dignité de la vie.

Pour Haidt, nous naissons tous avec la possibilité de développer ces cinq grands types d'intuition mais l'environnement culturel, d'une façon ou une autre, peut inhiber tel ou tel type d'intuition, ou diminuer son importance. L'enfant, au cours de son développement peut renforcer telle intuition, ou ignorer telle autre. Chaque morale humaine est ainsi une certaine composition, un savant dosage entre les cinq types d'intuitions.

c) Le développement de la vertu

Selon Haidt, les vertus dépendent du système intuitif. Il les définit ainsi :

« Selon John Dewey, les vertus sont des modèles dynamiques de perception, d'émotion, de jugement et d'action. Ce sont des qualités sociales. Posséder une vertu, c'est avoir discipliné ses facultés de manière à répondre correctement à son environnement social et moral. Être gentil par exemple, c'est être sensible à certaines situations, notamment celles qui ont à voir avec le bien-être d'autrui, et posséder une sensibilité agissant de manière appropriée sur ses motivations et les réponses des autres. Être courageux, c'est avoir un autre type de sensibilité et de réponse appropriée » (Haidt, 2007, p. 95).

Les vertus se construisent socialement et s'acquièrent dès l'enfance tout au long de la vie par induction en observant les autres, en étant confronté à de nombreuses expériences de vertus

⁴³ A l'instar de Makiguchi qui ne souscrivait pas à l'ajout d'une quatrième valeur de sainteté dans sa trilogie (gain, bonté, beauté), arguant que l'on peut trouver dans les valeurs du gain et du bien, les objectifs poursuivis par la religion à savoir le salut ou la libération des individus et du monde, cette catégorie propre à la religion (sainteté ou divinité) nous paraît peu pertinente.

concrètes ou même rapportées.

« Selon nous, l'éducation morale consiste à mettre en rapport les intuitions innées et les vertus déjà acquises avec une compétence que l'on souhaite développer » (ibid., p. 99).

Cette capacité à être touchés par des actes de compassion, de gentillesse, de charité, dont nous pouvons être témoins, s'expliquerait selon Haidt (2008) par le fait que nous sommes « câblés pour faire le bien » car nous sommes plus enclins à des actions positives que négatives. Cette réponse émotionnelle à de tels comportements procure un sentiment chaleureux et réconfortant qu'il a appelé « élévation ». Il nous rendrait plus optimiste, nous donnerait envie de suivre ces exemples et de nous rapprocher des personnes vertueuses. Le sentiment d' « élévation » est donc bénéfique aussi bien d'un point de vue individuel (énergie et joie) que social (solidarité, compassion, harmonie). D'où l'intérêt pour la société d'une éducation morale qui développerait l'élévation.

La littérature fourmille d'exemples de situations qui peuvent susciter chez le lecteur des sentiments de compassion envers un personnage maltraité et de l'indignation envers son bourreau ou bien un sentiment d'élévation pour le héros qui se sera dressé face à un oppresseur. Elle constitue donc un excellent moyen pour « déclencher les modules moraux innés et les relier à des vertus et des principes plus généraux » (ibid., p. 99).

Avec *L'anneau de Gygès*, plusieurs élèves ont exprimé leur indignation et dégoût (« c'est horrible », « je suis choquée ») en apprenant que le berger avait tué le roi avec la complicité de la reine. Même si tous ne l'ont pas exprimé, il est fort probable que les enfants n'aient pas été insensibles à la manière dont Gygès a fait usage du pouvoir d'invisibilité d'autant qu'on leur présente rarement des histoires qui finissent mal. La place laissée aux réactions lors de la rencontre avec le texte serait donc une condition indispensable pour « déclencher les modules moraux innés » et les discussions sur l'attitude de Gygès et sur les actes de voler et tuer favoriseraient le lien « à des vertus et des principes plus généraux ».

3. L'approche holistique

Dans un article consacré au développement moral des adolescents, Gérard Artaud (1985) présente une approche holistique proposée par Simpson qui s'appuie dans ses recherches sur la hiérarchie des besoins d'Abraham Maslow. Celui-ci distingue cinq types de besoins qui motivent l'être humain :

- les besoins physiologiques : la faim, la soif, la fatigue, le besoin sexuel, etc.
- les besoins de sécurité : la stabilité familiale et professionnelle, la protection face à des menaces extérieures, etc.
- les besoins affectifs d'appartenance : être accepté tel que l'on est, aimer et être aimé, avoir des amis, faire partie d'un groupe, etc.
- les besoins d'estime : être considéré par les autres, se valoriser à leurs yeux par nos compétences et mérites.
- les besoins d'accomplissement de soi : accroître ses connaissances, créer des valeurs, avoir une vie intérieure, etc.

Lorsque les besoins élémentaires sont satisfaits apparaissent les besoins de sécurité et ainsi de suite. Ces besoins ne doivent pas être pour autant satisfaits à 100%, il suffit qu'ils le soient partiellement.

Dans des expériences réalisées avec des élèves de seconde, Simpson a constaté « *qu'il existait une corrélation significative entre l'intensité des besoins d'appartenance et d'estime d'autrui et un niveau moins élevé de développement moral. Par contraste, un niveau élevé d'estime de soi était positivement relié à un plus haut niveau de développement moral. Les besoins représentent donc une force importante qui peut selon les cas ralentir, bloquer ou activer le développement moral* » (Artaud, 1985, p. 411). Artaud explique ainsi pourquoi les adolescents qui sont au stade de la pensée formelle reste au niveau de la morale conventionnelle. Le parallélisme entre le développement cognitif et le développement moral n'est donc pas automatique. Même si l'adolescent est capable de procéder à des opérations mentales sans avoir besoin de se référer à un matériel concret et donc d'élaborer des hypothèses, cela ne suffit pas au développement de l'identité. En s'appuyant sur différentes recherches, Arthaud en conclut que :

« Le développement cognitif n'influencerait donc le développement moral qu'en tant que facteur de « décentration sociale ». Ce concept de « décentration sociale » (role taking) a été mis en lumière par Flavell (1968), un des continuateurs américains de Piaget. La décentration sociale se réfère, selon lui, à la connaissance relative aux pensées et aux comportements d'autrui. Elle consiste à adopter temporairement le point de vue d'autrui, à en connaître les buts, les motivations, les comportements, à voir le moi et autrui avec les yeux d'autrui et à savoir qu'autrui, à son tour, peut prendre la perspective du moi (Keller, 1976, p. 9). C'est grâce à la décentration sociale que le développement moral devient possible parce que c'est grâce à elle qu'une personne apprend à restructurer son propre schème moral en y incorporant ceux des autres (Kohlberg, 1969)» (ibid., p.410).

Et pour accepter de changer de point de vue, de « se décentrer socialement », il faut un certain niveau de sécurité intérieure, ne pas avoir peur du déséquilibre que provoque le changement des idées reçues et des schèmes de valeurs. On comprend mieux ainsi le lien entre l'estime de soi et l'autonomie morale. Arthaud précise le rôle de l'éducation :

« Pour remédier à cette situation, l'éducateur doit donc assurer d'abord la sécurité et développer la confiance en soi de l'adolescent ; il pourra alors l'inciter à appliquer sa capacité formelle à la sphère sociale en favorisant le déséquilibre inhérent à la décentration sociale et enfin lui permettre de dépasser le stade de relativisme en l'aidant à redéfinir ses propres valeurs. Si l'adolescent se sent menacé dans sa sécurité, s'il se sent atteint dans son sentiment d'appartenance, s'il pressent qu'il peut être privé de cette considération sociale dont il a un besoin vital, il aura bien du mal à se laisser affecter par une situation ou un événement susceptible de provoquer en lui un déséquilibre et de le contraindre à une redéfinition de lui-même » (ibidem).

Bien que cette approche concerne les adolescents, les élèves de cycle 3 qui se situent juste avant le stade de la pensée formelle et dans celle de la morale conventionnelle ne devraient pas rencontrer d'obstacle aussi important pour passer du stade 3 au stade 4. Il n'en demeure pas moins que le besoin de sécurité peut être nécessaire pour certains élèves comme nous le verrons par la suite dans le chapitre suivant avec Boimare.

Conclusion

Les diverses théories présentées pour tenter de comprendre le processus du développement socio-moral nous permettent de mettre en lumière plusieurs points essentiels :

- la perspective sociologique de Durkheim a mis l'accent sur la prise en compte du rapport de l'individu dans la société ainsi que sur le contexte positiviste dans lequel l'école laïque française a pris naissance.
- les premières recherches psychologiques sur le jugement moral de Piaget et Kohlberg nous ont éclairé sur la relation entre le développement cognitif et moral et leurs étapes.
- la confrontation de la théorie du *care* de Gilligan qui accorde la primauté au bien être d'autrui, de celle de Haidt qui privilégie les intuitions dans la formation morale et la théorie des besoins de Maslow nous amènent à penser que les émotions ne sont pas indépendantes du milieu dans lequel on évolue. La nature des liens que l'on entretient avec les autres déterminerait donc notre capacité à être ému ou pas par la situation d'autrui et à agir en conséquence.

C'est en ce sens que notre recherche s'intéresse à la façon d'optimiser les qualités intrinsèques

des pratiques de la PPE et de la littérature à l'école. Mais avant d'aborder les apports de ces deux domaines, il s'agit de vérifier les dispositions des enfants de 8-10 ans, savoir notamment ce qui favorise l'activation de leur empathie. Car selon les psychologues, ils seraient au stade de la pensée formelle et de la morale conventionnelle. Une véritable éducation aux valeurs signifierait que l'on puisse les faire accéder à un stade supérieur.

Cette disposition à la « décentration sociale » est aussi ce qu'on appelle l'empathie. Sans elle, nous serions des êtres égoïstes, ne pensant qu'à notre bien-être et notre confort, blessant ou faisant sans cesse du mal aux autres.

III. L'EMPATHIE

A. Qu'est-ce que l'empathie ?

1. Origine du mot

Le mot empathie tire son origine⁴⁴ d'*Einfühlung* (ressenti de l'intérieur), concept philosophique forgé au début du XXème siècle en Allemagne par Robert Visser (1847-1933) pour caractériser une forme d'expérience esthétique dans laquelle le sujet se projette en imagination dans une œuvre d'art. Théodore Lipps (1851-1914), philosophe et psychologue allemand, l'a étendu⁴⁵ au domaine des relations interpersonnelles et désigne aujourd'hui la capacité d'un individu (être humain ou animal) à comprendre les sentiments et les émotions d'autrui, mais aussi ses états mentaux non-émotionnels comme ses croyances, qui sont à la source du raisonnement social et des comportements moraux, capacité qui peut se développer par l'imagination et en ce qui nous intéresse par les récits de fiction. La notion d'empathie comprend ainsi l'idée d'entrer dans l'intimité psychique de l'autrui (Tisseron, 2010).

2. Une capacité naturelle

Comme le montre bien l'éthologue Franz de Waal (2010) l'empathie est une capacité naturelle

⁴⁴ d'après Gérard Jorland et Bérangère Thirioux, « Note sur l'origine de l'empathie », *Revue de métaphysique et de morale*, 2008.

⁴⁵ Selon Serge Tisseron (2010), Lipps a employé par la suite l'équivalent grec *empathia* qui désigne le fait de consacrer une forte attention à autrui. Ce mot a été traduit en anglais par *empathy* qui a donné empathie en français.

que l'on observe chez certains animaux qui offrent de nombreux exemples d'entraide et d'altruisme : des dauphins qui soutiennent un compagnon blessé pour le faire respirer à la surface, des éléphants qui s'occupent d'une femelle aveugle, des chimpanzés qui refusent d'activer un mécanisme distribuant de la nourriture après avoir réalisé que cela pouvait envoyer des décharges électriques à d'autres. Cette aptitude à l'empathie serait donc aussi ancienne que la lignée des mammifères et donc antérieure à l'homme soit plus de deux cent millions d'années. Cette capacité se retrouve aussi chez les oiseaux. On a pu observer par exemple que le rythme cardiaque d'une oie femelle s'accélère quand son mâle est agressé par un autre palmipède. De Waal émet l'hypothèse que l'empathie pourrait donc être l'héritage d'un ancêtre commun aux oiseaux et aux mammifères comme les dinosaures et les derniers grands reptiles et l'empathie serait à l'origine de la sélection naturelle des espèces. Les espèces qui avaient le plus de chances de survivre étaient celles qui bénéficiaient le plus des soins parentaux. C'est ce qui explique que les bébés mammifères qui nécessitent d'être allaités et donc d'être l'objet d'attention de leur mère plus longtemps que les autres animaux seraient plus aptes à l'empathie. C'est aussi pour cette raison, explique De Waal, que le souci de l'autre est plus développé chez les femelles.

B. Les mécanismes de l'empathie

1. Apport des neurosciences

Les neurosciences et les techniques de l'imagerie cérébrale par résonance magnétique (IRM) ont grandement contribué à la compréhension des mécanismes cérébraux de la perception de la douleur d'autrui.

Dans les années 90, le neurologue Antonio Damasio a été le premier à se pencher sur le cas de patients dont le comportement social s'est modifié suite à une lésion cérébrale accidentelle. Il s'est intéressé au cas de Phineas Gage qui a été décrit par un médecin de campagne américain au milieu du XIX^{ème} siècle. Gage était un homme calme et pacifique jusqu'au jour où une barre de fer traversa son crâne. Il devint alors tout d'un coup agressif et violent. En analysant minutieusement le changement de son comportement social, Damasio et son équipe ont montré que certaines atteintes cérébrales pouvaient affecter le jugement moral : « *Sans l'avoir voulu, le cas de Gage enseignait que pour suivre les conventions sociales, se comporter selon les règles de morale et prendre des décisions allant dans le sens de sa propre survie, il était nécessaire de non*

seulement connaître les stratégies pertinentes mais aussi de posséder à l'état intact, certains systèmes neuronaux spécifiques au niveau du cerveau » (Damasio, 2003, p. 36). Cette recherche a été le point de départ de spéculations sur la relation entre le cerveau et la morale.

Les chercheurs s'accordent sur le fait que l'empathie fonctionnerait selon deux processus mentaux.

2. La résonance émotionnelle

Le premier serait la résonance émotionnelle dont le déclenchement est le plus souvent automatique, une sorte de réflexe non intentionnel qui apparaît dès les premières semaines de la vie d'un animal ou d'un être humain en réponse à l'affect d'autrui. En entendant un autre pleurer, le bébé fait de même car sa douleur « résonne » en lui. Les « neurones miroirs » sont activés. En 1992, lors d'une expérience avec des singes, l'équipe de Giacomo Rizzolatti a découvert fortuitement l'existence de ce qu'elle a appelé les « neurones miroirs ». Ces neurones placés dans la zone du cerveau permettant de coder le répertoire des mouvements manuels s'activent quand le macaque exécute une action mais ont également le même fonctionnement lorsqu'il ne fait qu'observer d'autres faire la même chose. Pour Rizzolatti, ces neurones miroirs joueraient donc un rôle majeur dans les relations sociales et les processus affectifs et donc dans l'activation de l'empathie. Cette découverte majeure explique en partie les mécanismes de l'empathie. Elles supposent d'avoir rencontré personnellement la même expérience.

3. L'inférence émotionnelle

L'autre processus mental est l'inférence émotionnelle qui permet de se représenter l'émotion d'autrui en mobilisant une capacité à se représenter comme distinct de l'autre. C'est le cas des mammifères capables de se reconnaître dans un miroir – signe qu'ils ont une représentation de leur corps - comme les dauphins, les baleines et les chimpanzés et bien sûr les hommes. Chez les êtres humains, cette aptitude ne se met en place que vers 3-4 ans lorsque l'enfant arrive à faire la distinction avec autrui. Elle est plus complexe que la première car elle nécessite d'imaginer la souffrance de l'autre.

Danziger (2009) a montré à partir d'expériences menées avec des patients incapables de ressentir la douleur physique par maladie génétique (ICD insensibilité congénitale à la douleur) que ceux qui évaluaient correctement l'intensité de la douleur d'autrui étaient ceux dont la zone cérébrale qui impliquait l'inférence émotionnelle s'activait le plus fortement lors d'un IRM. Ces patients compensent le manque d'expériences de la douleur physique par un surcroît d'empathie et donc

d'imagination. N'ayant jamais vécu ce que ressentent les victimes présentées, ils s'efforcent de se représenter ce qu'elles vivent. Mais constate Danziger « *Nous sommes tous, chaque jour, dans la situation de ces patients ICD : nous passons notre temps à essayer de nous représenter des expériences affectives que nous n'avons pas forcément vécues. Et certains y parviennent mieux que d'autres* ». Comment peut-on expliquer une telle différence chez les individus ? Quels facteurs favorisent l'inférence émotionnelle ? Pour tenter de répondre à ces interrogations, voyons plus en détail comment s'active l'empathie.

C. Les modes d'activation de l'empathie (Hoffman)

Martin L. Hoffman (2008), qui s'est penché plus particulièrement sur la moralité empathique (sympathie et sentiment de culpabilité) a découvert cinq modes d'activation empathique :

Les trois premiers : le mimétisme, le conditionnement et l'association directe sont préverbaux. Les deux autres sont l'association médiatisée par le langage et la prise de perspective.

1. Le mimétisme

Le psychologue allemand Theodor Lipps définit le mimétisme « *comme une réaction innée, involontaire et isomorphe à l'expression des émotions d'autrui : l'observateur change automatiquement d'expression, de voix, de posture en synchronie avec le moindre changement dans l'expression faciale, vocale et posturale du modèle ; les activités musculaires impliquées dans les changements des expressions de l'observateur déclenchent chez l'observateur des émotions conformes à celles du modèle* »⁴⁶. L'expression de l'émotion d'autrui que nous voyons fait que l'on imite automatiquement son expression, et le cerveau qui prend le contrôle, nous fait ressentir ce que ressent autrui.

2. Le conditionnement

On expérimente la détresse de l'autre par les signes (faciaux, verbaux ou physiques) qu'il manifeste.

3. L'association directe

Elle résulte de l'expérience du conditionnement. Les sentiments de détresse empathique peuvent

⁴⁶ cité par Hoffman dans son article

être réactivés par une simple expression faciale, voix ou posture qui rappelle des situations similaires.

Dans ses modes préverbaux, l'empathie est passive et involontaire. On éprouve involontairement, les émotions d'autrui car on n'a pas conscience que son sentiment de détresse est une réaction à la détresse d'autrui. L'empathie devient mature avec le développement du langage et de la cognition.

4. L'association médiatisée

Dans l'association médiatisée, la détresse de la victime est communiquée par le langage. Dans le cas d'une histoire lue, le lecteur construit des représentations visuelles ou auditives des victimes (des visages tristes, des cris, des gémissements) et lui répond avec empathie par association directe. L'activation à travers le langage prend plus de temps, requiert plus d'efforts mentaux et introduit une distance psychologique entre le lecteur et les personnages de l'histoire du fait des traitements sémantiques intermédiaires.

5. La prise de perspective

Se mettre à la place d'autrui et imaginer ce qu'il ressent nécessitent un niveau élevé de traitement cognitif. Selon Hume, comme tous les individus vivent des expériences similaires, lorsque l'on s' imagine dans la position d'autrui on convertit sa situation en images mentales qui déclenchent les mêmes sentiments que ceux de l'autre. Smith alla encore plus loin : « *Par l'imagination, nous nous plaçons dans la situation d'autrui, nous nous concevons comme subissant les mêmes tourments, nous entrons, pour ainsi dire, dans son corps, et devenons dans une certaine mesure la même personne que lui, et, par conséquent, nous nous faisons une certaine idée de ses sensations, voire ressentons quelque chose qui, bien qu'à un degré moindre, n'en est pas très éloigné* ». Les travaux du milieu des années 1950 ont mis en évidence trois types de prise de perspective : centré sur soi, centré sur autrui et combiné.

Dans le type de perspective centré sur soi, on imagine ce que l'on ressentirait dans la situation d'autrui, ce qui déclenche une réponse empathique, éventuellement renforcée par des associations avec des souvenirs personnels similaires. Le deuxième type est dit centré sur autrui : on imagine ce que ressent la victime, ce qui active la réponse empathique. Cette dernière peut être renforcée quand on fait attention aux expressions faciales de la victime, au ton de sa voix ou à sa posture,

ce qui active des modes préverbaux. Plusieurs études ont montré que la centration sur soi déclenche une détresse empathique plus intense parce qu'elle évoque des événements de son propre passé où l'on a effectivement ressenti les émotions en question. Enfin, dans le type de prise de perspective dit combiné, les observateurs alternent entre centration sur soi et sur autrui, ou les vivent comme des processus parallèles. C'est la forme la plus puissante, avec à la fois l'intensité émotionnelle de la prise de perspective centrée sur soi et l'attention soutenue à la victime de la forme centrée sur autrui.

Tisseron va plus loin et affirme que « *l'empathie n'est complète que si je reconnais à l'autre la possibilité de m'accompagner dans la découverte de moi-même. J'accepte qu'en ressentant ce que je ressens, il puisse m'en fournir une représentation qui modifie la perception que j'ai de moi, et, au-delà, de ma vie. Cette forme d'empathie peut être appelée « extimisante » dans la mesure où elle met en jeu le désir d'extimité⁴⁷* » (Tisseron, 2010, p. 93).

De ces théories que nous venons d'exposer, nous retenons l'importance accordée à l'affectivité mais aussi aux interactions sociales dans le développement du jugement moral. Si cette affectivité est déterminante, la littérature pourrait être une médiation importante dans la formation morale puisque le récit de fiction ne propose pas directement des idées mais des personnages et des situations dans lesquelles les enfants se projettent d'abord émotionnellement.

IV. LES APPORTS DE LA LITTÉRATURE

1. L'imaginaire du réel

En quoi l'imagination et donc les récits de fiction peuvent-ils stimuler le développement de la pensée et la connaissance de soi et de l'autre ? Avant de répondre à cette question, il s'agirait d'abord de combattre le préjugé qui a longtemps prévalu et qui domine encore concernant le rôle de l'imagination dans la pensée de l'enfant. En effet, on a longtemps cru, et on y croit encore, sur la base des travaux de Freud et Piaget notamment, que la pensée de l'enfant était d'abord dominée par l'imagination avant d'être remplacée par une pensée logique et que la faculté d'imaginer y faisait obstacle. D'où la tendance à penser que l'enfant confondrait les situations

⁴⁷ « extimité » est un néologisme proposé par Tisseron en opposition à la notion d'intimité.

fictives et la réalité et que, absorbé par l'activité imaginative il aurait du mal à percevoir le monde réel avec objectivité. Les travaux de Paul Harris, psychologue américain, réfutent cette conception :

« D'un point de vue psychologique, l'activité de l'imagination a jusqu'ici été analysée sur deux plans principaux : celui de la fiction sociodramatique avec les analyses du jeu de fiction, et celui d'un imaginaire archaïque dont les contes, les monstres et les mythes constitueraient les traces les plus familières. Ici, la contribution de Harris nous invite à considérer un troisième plan, qu'on pourrait nommer l'imaginaire du réel, qui donne en quelque sorte une « épaisseur » au présent : le présent est un moment où convergent de façon singulière un ensemble d'antécédents qui auraient pu être autres et un futur d'issues possibles » (Deleau, 2002, p. 215-216).

Harris (2007) montre que non seulement cette faculté d'imaginer n'émerge que peu à peu mais que, de plus, elle est nécessaire à notre pensée car elle permet de mieux appréhender la réalité et de mieux s'adapter au monde. Les enfants sont ainsi capables à l'instar des historiens ou des avocats, de comparer constamment ce qui s'est passé avec ce qui aurait pu se passer. Ils peuvent ainsi en tirer certaines conclusions concernant la cause d'un événement donné et élaborer des jugements moraux à son sujet. Comment le psychologue américain en est-il arrivé à cette conclusion ?

Contrairement à la théorie psychanalytique qui considère que l'imagination précoce et le jeu symbolique sont comme une fenêtre ouverte sur l'inconscient de l'enfant, Harris en présente une toute autre analyse. Pour lui, le jeu symbolique est un indice de rationalité ou d'objectivité qui nous distingue des autres primates.

Il situe la capacité à des épisodes de jeux symboliques vers l'âge de 2 ans. Les enfants de cet âge peuvent imaginer des transformations physiques qui ne se produisent pas réellement, mais qui sont néanmoins parfaitement compatibles avec celles qui se produiraient dans la réalité. Par exemple, un enfant, mis en situation d'observer un partenaire de jeu qui place une poupée dans une baignoire imaginaire en Lego, est capable de décrire correctement les conséquences imaginaires de cet acte (par ex : « Le bébé est tout mouillé. ») et de choisir l'image qui représente le résultat du changement imaginaire (bébé mouillé) plutôt que le résultat objectif de l'action (bébé sec).

Les enfants de deux ans ont aussi la faculté d'imaginer une panoplie de sensations, de besoins et d'émotions dissociées de la réalité environnante. Quand ils s'amuse à prendre la place d'un

autre, ils s'expriment en fonction de cette prétendue identité. Ils mettent alors temporairement leur propre identité et se comportent non pas en fonction de leur situation réelle, mais de celle dans laquelle se trouve le personnage imaginaire. Ils peuvent alors être à même d'exprimer les émotions qu'il éprouverait. Harris explique pourquoi on pense à tort qu'un enfant confondrait fiction et réalité quand par exemple, il aurait peur d'aller dans sa chambre à cause de monstres qu'il s'imagine s'y trouver. Certaines expériences ont montré qu'en fait l'enfant distingue les deux, mais bien qu'il sache que ces monstres ne sont pas réels, il réagit émotionnellement à ces créatures effrayantes pour lui.

Cette capacité à faire la distinction entre l'imaginaire et le réel est essentielle pour l'établissement d'un jugement causal : « *Les études du jugement causal chez les enfants révèlent que la capacité d'imaginer une séquence causale est aussi à l'œuvre dans l'analyse des événements réels : les enfants comparent une séquence observée et une séquence imaginaire et ils utilisent cette comparaison pour effectuer des jugements sur ce qui a conduit à une conclusion spécifique et sur la façon dont celle-ci aurait pu être évitée* » (ibid., p. 260). Harris relève que les analyses causales effectuées par des enfants sont fréquemment exprimées en termes prescriptifs : « il/elle aurait dû faire... », etc. Cela signifie que grâce à ces comparaisons, ils tirent certaines conclusions concernant la cause d'un événement donné et élaborent des jugements moraux à son sujet. Il ajoute que comme les adultes, les enfants utilisent leur imagination pour donner sens aux histoires racontées par d'autres, et concernant des événements qu'ils ne peuvent pas observer eux-mêmes. Pour Harris, l'imagination n'est donc pas accessoire, mais nécessaire à notre pensée pour comprendre les actes et les mots d'autrui mais aussi pour produire des jugements et d'en chercher les causes et enfin pour raisonner logiquement.

Voyons maintenant ce qu'il en est précisément dans la littérature.

2. La littérature comme « défamiliarisation »

Le récit littéraire se distingue d'un simple récit que l'on rapporte par sa mise en texte, c'est-à-dire la manière dont l'auteur a écrit sa fiction, les procédés littéraires mis en œuvre. Comme on l'a vu précédemment dans la présentation de notre texte support, Platon a délibérément choisi de présenter *l'Anneau de Gygès* avec un contexte suffisamment détaillé pour mettre le lecteur ou auditeur dans une atmosphère particulière. Est-ce pour divertir et les mettre en condition ou bien cela a-t-il un effet sur leur raisonnement comme Harris nous l'a montré ? Dans sa thèse, Hébert cite plusieurs études empiriques en littérature sur le rôle joué par les caractéristiques spécifiques

de la mise en texte :

« Les lecteurs réagiraient ainsi très souvent de manière émotionnelle en présence de certaines caractéristiques (foregrounding) traditionnellement associées au langage littéraire, telles que : les métaphores, les effets de points de vue, de rythme de narration, etc. Celles-ci provoqueraient surtout un phénomène de défamiliarisation, ce que Barthes (1973), pour sa part, associe au plaisir de lire quand il dit que la jouissance du texte est justement fondée sur les pertes de repères. Selon Miall et Kuiken (1994), la défamiliarisation procurerait au lecteur des émotions plus intenses qui se traduiraient même par un temps de traitement de l'information plus long. À cet effet, l'étude de Nell (1988), qui a examiné en laboratoire la physiologie de la lecture ludique, confirme que les pages les plus appréciées d'un roman sont lues plus lentement » (Hébert, 2002, p. 77)

Ces références nous ont paru intéressantes car il n'existe à notre connaissance que très peu de recherches francophones sur cette question et encore moins concernant les très jeunes lecteurs. Plusieurs auteurs (Petit, 2002 ; Boimare, 1999) ont certes fait remarquer que les enfants étaient plus réceptifs aux histoires éloignées de leur univers immédiat. Aux romans réalistes, il est préférable de leur proposer des fictions qui soient éloignées dans le temps (passé ou futur) et qui se déroulent dans un monde différent du leur (autre pays ou planète). Le choix du lieu et du temps dans lesquels se déroule la narration participe ainsi au phénomène de « défamiliarisation ». Avec *l'Anneau de Gygès*, certains élèves ont d'ailleurs posé la question du pays et de l'époque qui n'apparaissent pas dans les versions présentées. Mais certains éléments du texte ont suffi à leur faire imaginer que cela se passait à une époque et en un lieu différent du nôtre (l'invisibilité, un berger au service du roi, cadavre plus grand qu'un humain, cheval d'airain, etc.).

Dans une de nos études, nous avons expérimenté des séances avec deux versions de *l'Anneau de Gygès*, l'une très proche de la version originale et qui a été adaptée pour les enfants, l'autre est un résumé de cette histoire, dépourvue de littéralité. Nous verrons alors si l'effet texte se retrouve dans la pensée des enfants qui transparaît dans leurs propos.

3. La littérature pour renforcer le monde interne

Comme l'a bien montré Bettelheim (1980)⁴⁸, le langage symbolique des contes fait écho à des éléments de l'histoire infantile de chacun et entre en contact avec l'inconscient. C'est parce qu'ils racontent symboliquement des éléments factuels ou émotionnels souvent refoulés de leur histoire

⁴⁸ Pour de plus amples développements sur le rôle de la littérature dans la construction de l'enfant par Bettelheim, on peut se référer à la thèse d'Edwige Chirouter (déc 2008) *A quoi pense la littérature de Jeunesse ?*, université Montpellier 3.

qu'ils passionnent autant les enfants. En donnant à ces éléments une réalité objective bien qu'indirecte (à travers les situations et les personnages fictifs), les fictions permettent souvent aux enfants d'élaborer des conflits inconscients. Pour Boimare (2008), elles seraient primordiales à l'école car elles permettent de figurer les inquiétudes qui parasitent la pensée des élèves les plus démunis c'est-à-dire ceux qui, dans les premières années de leur vie, n'ont pas été suffisamment sollicités pour mettre des mots sur leur ressenti, ou pour évoquer des événements imaginaires passés ou à venir. Faute de cette sollicitation précoce et d'initiation à la parole et à l'échange, la faiblesse de leur monde interne se manifestera par une peur d'apprendre. Or, explique Boimare, les deux leviers de l'apprentissage qui prennent leurs racines dans le monde interne sont la capacité imageante et la capacité psychique.

La capacité imageante : c'est la possibilité pour un enfant de traduire avec ses propres images le problème posé, la phrase à déchiffrer, la règle à appliquer, le théorème à maîtriser... C'est bien cette opération mentale qui va permettre d'alimenter le fonctionnement intellectuel en représentations de plus ou moins bonne qualité. Elle joue un rôle primordial pour donner du sens aux savoirs nouveaux et les raccrocher à ce qui est déjà connu.

La capacité psychique : elle permet à l'enfant de disposer d'une sérénité suffisante pour affronter le versant négatif de l'apprentissage c'est-à-dire ses contraintes et ses exigences qui peuvent le mettre face à ses lacunes.

Sans ces compétences psychiques, l'élève résiste à l'apprentissage par l'évitement de penser qui se traduit par des problèmes d'attention et de concentration, par une curiosité primaire (la violence, le sexe, l'argent, etc.) par une incapacité à argumenter et à débattre, par un refus d'investigation.

Les enseignants ont donc un rôle essentiel à jouer car ils disposent de deux outils les plus performants pour relancer la machine à penser en renforçant le monde interne de leurs élèves : la culture et le langage. Fort de son expérience et de ses observations dans les classes, Boimare préconise un nourrissage culturel intensif par la lecture magistrale quotidienne d'œuvres littéraires comme les contes et les mythes et le débat réflexif autour de ces textes. Il s'agit de créer une culture commune partagée par toute la classe qui servira d'ancrage aux apprentissages fondamentaux. Pour aider les élèves à développer leur capacité imageante et leur expression, Boimare propose aux enseignants de faire dans leur classe une lecture à voix haute deux fois un quart d'heure par jour suivie d'un échange oral de 15 à 20 minutes.

Cette proposition va dans le sens de notre travail notamment dans le choix du support choisi *L'anneau de Gygès* qui aborde des thèmes porteurs et du dispositif adopté (lecture à voix haute de l'adulte et discussion).

4. La littérature pour se reconstruire

C'est aussi l'avis de Michèle Petit, anthropologue, qui constate que la lecture est hautement profitable dans des « espaces de crise » :

« [...] tout au long de la vie, dans les moments de crise, la lecture peut être une voie privilégiée pour nous faire retrouver un espace paisible et l'expérience de l'enfant qui, à partir de cet espace esthétique, calme, protecteur, entre sa mère et lui, se ressource et devient autonome. Si elle permet de se découvrir ou de se construire, elle devient cruciale lorsqu'on doit se reconstruire, après un deuil, une maladie, un accident, une séparation amoureuse, la perte de son emploi, une dépression, toutes épreuves dont nos destins sont faits, toutes situations qui mettent à mal la représentation que l'on a de soi et le sens de sa vie. La lecture joue alors le rôle d'auto thérapie » (Petit, 2002, p. 100).

Petit (2003) rapporte deux expériences dans lesquelles la lecture d'œuvres littéraires a joué un rôle déterminant : l'une de Mira Rothenberg, et l'autre de Beatriz Helena Robledo. La première a pour tâche d'enseigner à des orphelins juifs européens qui se retrouvent aux Etats-Unis après la Seconde Guerre mondiale. Rien ne passe au niveau des apprentissages tant ces jeunes de 11-13 ans étaient écorchés vifs par les terribles épreuves qu'ils venaient de traverser. Le déclic intervient lorsque la jeune femme a l'idée de leur parler des Indiens d'Amérique et de leur lire des poèmes évoquant leur amour de ce qui les entoure, de l'endroit où ils vivent. *« Les enfants réagirent. Quelque chose avait bougé en eux. Les Indiens devaient éprouver pour l'Amérique ce qu'eux-mêmes ressentaient pour leur pays d'origine. [...] Les enfants commencèrent lentement à se débarrasser de leurs carapaces ».*⁴⁹

Cinquante années plus tard, Beatriz Helena Robledo raconte comment des adolescents d'une quinzaine d'années, meurtris par la guerre en Colombie, ont retrouvé la parole en écoutant des mythes et des légendes des groupes indigènes : *« Tout à coup, comme par un "abracadabra", à parler de "la Pleureuse", de la "Madremonte", du "Mohán", la parole de ces jeunes, réprimée pendant tant d'années par la guerre, remplacée par le bruit sourd des fusils, commença à jaillir et ils se mirent à raconter ».*⁵⁰ A partir de ces deux exemples, Petit explique :

⁴⁹ Cité par Petit, Mira Rothenberg, *Des enfants au regard de pierre*, Le Seuil, 1979, p. 15.

⁵⁰ Cité par Petit, Beatriz Helena Robledo, « Bibliotecas públicas en poblaciones marginadas. Y eso ¿para qué sirve?

« Pour tout un chacun, cet espace créé par la lecture est proche de ce que l'on appelle, depuis Winnicott, l'aire transitionnelle, cette zone calme, sans conflits, où l'enfant s'approprie quelque chose que sa mère lui propose pour ébaucher son émancipation, se construire comme sujet ; où il commence à se percevoir comme séparé, différent des proches, capable d'une pensée indépendante. Or dépasser une crise suppose de retrouver cet espace, d'une façon ou d'une autre. Comme l'écrit Didier Anzieu, « la re-création d'une aire transitionnelle est la condition nécessaire (mais non suffisante) pour permettre à un individu, à un groupe de retrouver sa confiance dans sa propre continuité, dans sa capacité d'établir des liens, entre lui-même, le monde, les autres, dans sa faculté de jouer, de symboliser, de penser, de créer » (Petit, 2008).

Bien que les expériences données par Petit concernent des adolescents, nous pouvons retrouver le même phénomène avec des enfants un peu plus jeunes dans l'exemple suivant.

5. Un exemple de la mise en travail de l'inconscient singulier et collectif

Une jeune institutrice en stage pendant un mois dans un CM2 fait le récit d'un moment de vie de classe dans lequel les valeurs du groupe subissent une transformation radicale grâce au travail collectif engagé sur un conte⁵¹. Lors de son premier contact avec les élèves et leur enseignante, elle est choquée de la mise à l'écart d'un enfant, Chamceddine, qui est présenté par la titulaire comme irrécupérable, d'où sa place au fond de la classe. En préparant ses quatre semaines de stage, elle décide de mettre en place un projet autour de la lecture tout en ayant comme objectif principal d'aborder la division avec les élèves.

Dès le premier jour, elle demande à tous de se présenter. Chamceddine a alors une toute petite voix. Elle leur annonce que tous les lundi et jeudi matin, elle leur lira une histoire et commence par un conte du Grand Nord « Cet endroit-là dans la Taïga »⁵². C'est l'histoire d'un Lamoute (peuple du Grand Nord) qui, berné par les hommes, se transforme en corbeau (son corps se couvre de plumes, son nez se transforme en bec). Cet homme nommé Hantchalan ne croit plus à la parole des hommes et crie aux quatre vents : « *J'y crois pas, croa pas* ». L'homme perd sa forme humaine et devient corbeau. Cet oiseau se réfugie dans le creux d'un arbre. Un ancien vient le voir et fait un *ilkène*⁵³, signe de piste sur la peau de l'arbre. « *Comme ça, tous ceux qui passent vont s'arrêter ici. Tu finiras bien par entendre des paroles de vérité.* » « *J'y crois pas* »

», *Formación de lectores : escuela, biblioteca pública y biblioteca escolar*, Memorias del 5° Congreso Nacional de lectura, Bogotá (Colombie), Fundalectura, 2002, p. 308-312

⁵¹ in Francis Imbert, 1996, *L'inconscient dans la classe*, ESF.

⁵² Luda, « Cet endroit-là dans la Taïga », *Contes du Grand Nord*, Paris, France : Hatier, Faits et gestes, 1986.

⁵³ Ibid, p. 135. *Ilkèn* : signe de piste pictographique, seule écriture des peuples du Grand Nord.

répondit Hantchalan du creux de son arbre.⁵⁴

A la fin, Hantchalan ne vit plus dans l'arbre. Il est parti. Mort, peut-être ? Avant de partir, a-t-il entendu des paroles des vérité ? A-t-il retrouvé la paix dans son cœur ?

Les enfants ont apprécié cette histoire et restent silencieux.

Le lendemain matin, un élève demande si c'est le jour du conte mais le calendrier affiché par la maîtresse lui fera vite comprendre qu'il lui faudra patienter. La stagiaire met en place la suite de son projet lecture en proposant aux enfant de choisir un livre dont ils feront une présentation aux autres qui leur donne envie de le lire. Cette activité lui donne l'occasion de changer la disposition des tables qui étaient alignées par rangées les unes derrière les autres et les met en forme de U de sorte que tous puissent se voir. Sur un tableau, les élèves sont invités à mettre une ou plusieurs croix selon leur appréciation du livre qu'ils ont pris. Vingt minutes avant la fin de la journée, les élèves échangent leurs livres. Chamceddine qui ne sait pas bien lire a choisi un conte dont la stagiaire lui a fait un résumé.

Le jeudi suivant, la classe est concentrée sur un exercice de mathématiques quand Chamceddine profite du passage de l'enseignante près de lui pour lui rappeler que c'est le jour du conte. Les élèves demandent qu'elle relise le conte du Grand Nord.

Spontanément, les enfants manifestent leur désir de s'exprimer, de réagir sur le conte. Leurs premières paroles consistent en échanges d'impression : « *Le pauvre Hantchalan ! Les hommes ne sont pas gentils avec lui !* » Ils en parlent avec émotion, passion, colère et prennent plaisir à se reraconter l'histoire jusqu'à ce que l'un d'entre eux demande : « *On ne sait pas où il est Hantchalan ?* » Et chacun de proposer son hypothèse. « *On nous dit qu'il est peut-être mort ou alors il est parti...* ». « *Non, il n'est pas mort.* » répond alors Chamceddine sortant de sa réserve. Les autres élèves approuvent immédiatement : « *oui, il a raison. On l'aime bien Hantchalan, il est parti, il n'est pas mort.* » Pour la première fois, alors qu'il n'existait plus pour la classe, Chamceddine venait de provoquer une effervescence qui amène l'enseignante à proposer de rédiger la fin du conte le lundi suivant. Seul, puis en petits groupes et enfin collectivement ils aboutissent après discussions à la version suivante :

« *Non, Hantchalan n'est pas mort. Non, il n'est pas parti mais un jour il a entendu une parole vraie. Il a crié aux quatre vents : « J'y croa, j'y crois. » Hantchalan a repris forme humaine. Il est parti à la recherche de la parole des hommes à travers le monde. »*

⁵⁴ Ibid, p. 22.

Le conte proposait un côté magique dans sa présentation de l'homme. Les enfants voulaient trouver une formule magique pour expliquer la métamorphose de l'homme au corbeau et du corbeau à l'homme. Ils ont donc écrit ensemble : « *Corps d'homme, corbeille, corvée, cordon, corbeau.* » puis « *corbeau, cordon, corvée, corbeille, corps d'homme.* »

Une élève propose de raconter ce conte à d'autres. L'enseignante suggère alors de créer un journal scolaire dans lequel la classe pourra mettre tout ce que les élèves souhaiteraient communiquer aux autres. Chamceddine s'impliquera dans l'illustration du conte avec deux autres et émettra l'idée d'offrir le journal à ses parents pour Noël, idée qui suscitera l'enthousiasme d'autres élèves.

Le plus surprenant sera que non seulement Chamceddine osera demander à son enseignante s'ils pourront garder la disposition des tables et surtout qu'il l'étonnera par sa réussite au test sur la division.

Pour Imbert, Chamceddine a transféré sur le héros du conte comme la stagiaire a transféré sur cet enfant qui se retrouvait dans la même situation d'exclusion qu'elle en mathématiques. Et « *parce qu'il avait pu disposer d'un lieu où « prendre appui », être là, l'enfant avait pu enfin se risquer à « prendre par la pensée », à apprendre. La présence de l'enfant est un préalable à tout apprentissage. Cet appel suppose un réseau de médiations, qui mobilise des occasions de « rencontres », d'inscription et d'émergence de la parole* ». (Imbert, 1996, p. 136)

L'exemple de ce conte comprend plusieurs aspects intéressants :

- L'effet du conte

Si la stagiaire avait lu *le Petit Chaperon Rouge* ou *le Petit Poucet*, les élèves auraient réagi différemment. D'autres que Chamceddine auraient peut-être été touchés. Avec le conte *Lamoute-évène*, tous sont restés silencieux, absorbés. Il était aussi tout à fait approprié à l'histoire de cette classe où un élève était exclu et ne trouvait pas sa place. Est-ce que les élèves l'ont interprété de cette manière ? Imbert, en tout cas, considère que l'enseignante a fait un transfert en choisissant ce conte qui correspond parfaitement au cas de Chamceddine.

- Le rôle de l'enseignant

La stagiaire a certes choisi de lire ce conte mais sans demander de travail particulier aux élèves. De ce fait, on pourrait dire que cette activité était une « lecture offerte » mais elle est en fait bien

plus que cela comme l'a bien démontré Boimare (2008).

En laissant les élèves s'exprimer ou non après la lecture, l'enseignante respecte leur réception au texte. Il semble qu'ils aient eu besoin de temps pour se remettre de leurs émotions et n'ont pu verbaliser leurs impressions qu'à la relecture qui a été faite à leur demande quelques jours plus tard.

- Les réactions spontanées au texte

Les premiers échanges ont consisté en impressions, reformulations du texte sans que l'enseignante n'ait eu besoin de les solliciter pour cela. Les hypothèses sont venues après.

- Les échanges dans le groupe

L'espace de parole qu'a institué la stagiaire dans cette classe qui manifestement fonctionnait de manière frontale (tables alignées en rangées), le projet autour des livres qui incite les élèves à partager leurs lectures, à s'exprimer personnellement, favorisent les échanges entre les élèves mais aussi entre les enfants et l'enseignante. Les discussions au cours desquelles les élèves ont l'occasion de faire part à d'autres de leurs sentiments, les amènent à verbaliser leurs ressentis, mettre des mots à des émotions, des images. Ce groupe constitue l'espace dans lequel la parole permet d'extérioriser mais aussi de clarifier et développer la pensée.

Il y a eu chez l'enseignante une prise en compte de cet espace collectif de pensée, d'émotions, ce qu'on pourrait appeler un inconscient collectif. Elle a su le mettre en travail collectif et individuel.

Cet exemple est intéressant parce qu'il montre comment un récit de fiction peut faire écho à l'histoire personnelle d'un lecteur et permettre, par l'échange au sein du groupe et la création symbolique sur la fin de l'histoire, une expérience collective de remaniement des valeurs.

L'enfant exclu est réintégré. Grâce à l'efficacité symbolique du récit, au partage du groupe dans la discussion et à la créativité Hantchalan/Chamceddine retrouve confiance dans la parole des hommes. Il devient un semblable, égal en droit aux autres.

Nous pensons que la soudaine capacité d'apprendre qui en résulte chez Chamceddine n'est pas un miracle. La prise en charge symbolique du récit et de sa fin imaginée par les enfants libère cette capacité qui, chez Chamceddine, n'avait pas disparu, mais était simplement inhibée, sans doute en partie du fait de la marginalisation dont il était l'objet.

On voit qu'ici le conte est la médiation de cette transformation.

Ainsi, les différentes approches (philosophiques, sociologiques, ethnologiques, psychologiques, psychanalytiques) convergent pour affirmer que la littérature à l'école peut effectivement « contribuer à la formation de la personne » mais qu'en est-il de celle du citoyen ?

6. La littérature comme « laboratoire » des valeurs

Cette expression « laboratoire » empruntée à Paul Ricœur (1990) traduit bien le rôle que la littérature peut jouer dans la formation morale. De manière implicite ou explicite, « *le récit, jamais éthiquement neutre, s'avère être le premier laboratoire de jugement moral* » (Ricœur, 1990, p. 167). Parce que la fiction suspend l'action et par là même, le jugement moral réel, la littérature romanesque constitue un formidable lieu d'expérimentation du rapport de l'homme à l'identité, au bien et au mal. Lorsque les enfants écoutent *l'Anneau de Gygès*, ils ne sont pas dans l'action, leur pensée est alors accessible à une pluralité de mondes éthiques possibles. Les lacunes du texte, ses implicites, les amènent à spéculer sur les intentions véritables des personnages du mythe de Platon (La reine a accepté d'être sa complice pour avoir le pouvoir ou parce qu'elle n'aimait pas son mari, Gygès a séduit la reine pour avoir plus de pouvoir, etc.), à s'interroger sur leurs actions (Pourquoi Gygès a-t-il tué le roi ? Pourquoi la reine a trahi le roi ?). C'est en cela que Ricœur peut écrire que :

« Les expériences de pensée que nous conduisons dans le grand laboratoire de l'imaginaire sont aussi des explorations menées dans le royaume du bien et du mal. Transvaluer, voire dévaluer, c'est encore évaluer. Le jugement moral n'est pas aboli, il est plutôt soumis aux variations imaginaires propres à la fiction » (ibid., p. 194).

En proposant à des enfants d'écrire la suite de *l'Anneau de Gygès*, de se mettre à la place de Gygès et de raconter comment ils utiliseraient le pouvoir d'invisibilité, on les invite à une expérience de pensée d'ordre éthique. Quoiqu'ils décident de faire avec l'anneau, les conséquences ne pourront être neutres. Il faudra un moment ou un autre se positionner : succomber au désir du pouvoir, le fuir ou le maîtriser. Les échanges de vues entre pairs sur ce qu'ils pensent de ce que Gygès a fait après leur avoir lu la fin du mythe les amèneront à argumenter leur choix. C'est ce que propose Ricœur dans cet extrait d'entretien :

« si on veut initier des jeunes, des enfants même, aux problèmes éthiques, il faut les faire réfléchir sur des cas : "Comment jugeriez-vous dans tel cas ? " Autrement dit, l'entraînement par la casuistique, au bon sens du mot. Il faut partir de cas où il y a, à première vue, plusieurs solutions, et les amener à trouver quels sont les bons arguments : pour quelles raisons, finalement, choisira-t-on ceci, plutôt que cela ?

Plutôt que de partir sur la morale de Platon, de Kant... Ce que j'ai appris, autrefois, chez Gabriel Marcel, c'est de toujours apporter des exemples : vous voulez parler de la justice? Demandez-vous pourquoi ceci est injuste. Partir de l'indignation et, alors, redresser l'élan émotionnel, l'indignation, pour retrouver l'argumentation. Derrière le sentiment, l'émotion brute, retrouver la force argumentative enfouie dans les sentiments » (Ricœur, 1994).⁵⁵

Pour comprendre comment Ricœur en est arrivé à faire cette proposition éducative, il nous paraît important de revenir sur ce qui a guidé le philosophe français dans ses travaux sur l'éthique.

Notre attention s'est portée plus particulièrement sur son ouvrage *Soi-même comme un autre* qui est focalisé sur la fiction littéraire.

L'identité narrative

Le titre de son œuvre *Soi-même comme un autre* condense la thèse de Ricœur et qu'il explique ainsi :

« Soi-même comme un autre suggère d'entrée de jeu que l'ipséité de soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'une passe plutôt dans l'autre, comme on dirait en langage hégélien. Au 'comme', nous voudrions attacher la signification forte, non seulement d'une comparaison- soi-même à un autre-, mais bien d'une implication : soi-même en tant que...autre » (Ricœur, 1990, pp.13-14).

Pour Ricœur, la constitution d'une vie éthique passe par cette relation indispensable entre le soi et l'autre. Mais par quel biais ? Pour cela, il propose la médiatisation de l'identité narrative.

Comme l'a bien montré Bruner dans son ouvrage *Pourquoi nous racontons-nous des histoires*, le récit est un mode de pensée qui permet de mettre en forme l'expérience de notre vie, de donner un sens aux actions que nous entreprenons : *« Nous en venons à concevoir un « monde réel » qui s'adapte aux histoires que nous racontons à son propos ; mais nous avons la chance philosophique d'être sans cesse tentés de raconter d'autres histoires, qui nous parlent d'événements que l'on présume semblables dans un monde que nous supposons réels »* (Bruner, 2002, p. 91). En ce qui concerne notre identité, Ricœur explique que le récit ne se contente pas de raconter des faits ; il les interprète, les argumente, les reconstruit. Au cours du récit, le soi se raconte et se révèle. Les situations, les épreuves qu'il rencontrera l'amèneront à se modifier comme dans le roman d'apprentissage ou initiatique. L'identité narrative se construit ainsi au fur

⁵⁵ *L'Éthique, entre le Mal et le Pire*, Une échange de vues entre le Philosophe Paul Ricoeur et le Pr. Yves Pelicier, psychiatre. 27 Septembre 1994, Paris, France : consultable sur le site : <http://www.fondsriceur.fr/photo/Entretien%20Ethique%20et%20Bien%20Vivre%20V3.pdf>

et à mesure de ses rencontres avec l'autre et avec soi-même.

La « tâche de penser » n'est pas celle d'unifier mais de penser les liaisons des différents récits qui expriment une vision du monde et donc de penser les transitions entre une théorie de l'action, une éthique et une politique.

Par les différentes versions de son histoire, l'individu cherche un sens, du sens à son existence.

La diversité des récits permet la diversité des expériences de pensée. Elle est ouverte et problématique en même temps car elle rend l'identité narrative instable.

Les contes, les mythes, les récits de fiction, avec tout leur pouvoir symbolique et métaphorique, leurs grandes questions métaphysiques, l'espace de créativité personnelle qu'ils ouvrent, le plaisir qu'ils procurent, leurs différents niveaux de lecture et leur capacité à toucher chacun là où il est, mobilisent à tout le moins des qualités humaines qui ne relèvent pas seulement d'une morale formelle mais « d'un salut au sens spirituel du terme ». Ils permettent à l'enfant de mettre en scène son propre destin et de lui donner sens. La nature irréaliste de la fiction rend possible cette expérimentation.

Identité narrative et connaissance de soi

Si le récit peut favoriser une meilleure connaissance de soi : « *La médiation narrative souligne ainsi ce caractère remarquable de la connaissance de soi d'être une interprétation de soi. L'appropriation de l'identité du personnage fictif par le lecteur est le véhicule privilégié de cette interprétation* » (Ricœur, 1990, p. 190), Ricœur émet quelques réserves :

« *comment les expériences de pensées suscitées par la fiction, avec toutes les implications éthiques ...contribuent-elles à l'examen de soi-même dans la vie réelle ?* » (ibid., p. 188)

C'est essentiellement l'identification aux personnages qui rend possible l'application de la lecture des textes à la vie et à la refiguration du soi.

« Le soi de la connaissance de soi est le fruit d'une vie examinée, selon le mot de Socrate dans l'Apologie. Or une vie examinée est, pour une large part, une vie épurée, clarifiée, par les effets cathartiques des récits tant historiques que fictifs véhiculés par notre culture. L'ipséité est ainsi celle s'un soi instruit par les œuvres de la culture qu'il s'est appliquées à lui-même ».

Cette figuration de soi peut être un moyen authentique mais parfois dangereux dans l'identification, de se découvrir soi-même.

Son analyse est essentiellement orientée vers l'idée de sagesse pratique c'est-à-dire de décision

dans des situations singulières. La tragédie d'Antigone illustre à merveille⁵⁶ le conflit que l'on est souvent amené à rencontrer dans notre vie pour décider de l'action à mener. Antigone considère de son devoir d'accomplir les rites funéraires de son frère tué lors d'un combat pour le pouvoir malgré l'interdiction formelle décrétée par son oncle, le roi Créon d'enterrer un ennemi. Ce dernier, par souci d'appliquer la loi sans exception, condamne sa nièce qui est aussi la fiancée de son fils. Au devoir familial s'oppose le devoir politique. A cet entêtement et position étroite de part et d'autre, Ricœur rappelle le jugement prudentiel (« phronésis »).

Conclusion

La littérature possède des vertus indéniables. Elle touche aussi bien les adultes que les enfants comme les expériences relatées par Boimare et Petit nous le montrent. Mais si la lecture d'œuvres de qualité a la capacité de développer l'empathie, elle ne peut se faire qu'à certaines conditions surtout avec les plus jeunes qui ne maîtrisent pas la lecture. Différents auteurs ont constaté que lire de bons livres n'était pas un gage d'humanisme. Michèle Petit (2002) tout en faisant un éloge de la lecture rappelle que les nazistes étaient des gens cultivés ce qui ne les a pas empêchés de contribuer à l'extermination de millions d'innocents. Dans son ouvrage *Empathy and the novel*, Suzanne Keen (2008) conteste même l'idée que le roman à lui seul développerait le sens moral comme certains pourraient le croire. L'empathie ne serait pas synonyme de « positivité » morale. Elle donne comme exemple le fait qu'on puisse être touché par un personnage de fiction tout en étant insensible à la souffrance réelle d'autrui. Mais il en est de même dans la vie réelle. Comme l'a souligné Serge Tisseron (2010), on peut être sensible au malheur d'un être cher et indifférent à celui d'un inconnu. L'être humain possède la faculté innée de pouvoir se mettre à la place d'autrui et de ressentir ce qu'il éprouve mais aussi de mettre son empathie en sommeil. Pour le psychiatre, qui a fait plusieurs recherches sur les effets de la technologie, l'empathie s'éduque et s'entretient par le jeu⁵⁷ et le dialogue.

Il en est de même pour Suzanne Keen qui préconise en prolongement de l'activité de lecture la discussion et l'enseignement littéraire. Depuis 2002, si les programmes de l'école primaire

⁵⁶ C'est aussi cette tragédie qui a servi de support à une expérience avec des étudiants de droit sur l'équilibre à trouver entre la sécurité de l'état et les libertés individuelles (Bruner, Forum Retz, Paris, France : 2004)

⁵⁷ Tisseron a fait une proposition concrète qui a été expérimentée dans des écoles maternelles : le « jeu des trois figures » qui est un jeu de rôles dans lequel les élèves occupent successivement la position de l'agresseur, la victime et le justicier.

encouragent à pratiquer le débat dans les séances de littérature force est de constater que faute de formation, les enseignants hésitent à se lancer dans un dispositif comme le cercle de lecture auquel ils ne sont guère habitués. C'est en ce sens que nous nous sommes intéressée à la pratique de la philosophie pour enfant (PPE) qui non seulement a la particularité de fonctionner par la discussion en communauté de recherche mais aussi d'aborder des questions existentielles et des sujets sensibles que l'on peut trouver dans la littérature de jeunesse.

Chapitre 3 : Apport de la Pratique de la Philosophie pour l'Enfant (PPE) dans la culture du débat

Ce chapitre est consacré à la Pratique de la Philosophie Pour l'Enfant, pratique qui est de plus en plus médiatisée comme en témoigne le documentaire *Ce n'est qu'un début* sorti au grand écran en novembre 2010 et qui a rencontré un certain succès. Son introduction en France à partir de la fin des années 90 et l'engouement qu'elle a suscité auprès de différents acteurs de la vie éducative répond à un besoin sociétal face à une crise des valeurs survenue après mai 68. Ses finalités sont multiples tout comme les pratiques qui se sont développées dans notre pays et que l'on peut classer en deux grands courants. Il importait donc pour mieux situer notre travail de définir ce que nous entendons par philosophie et de présenter ses finalités qui, nous le verrons, contribuent à l'éducation aux valeurs et à la « formation de la personne et du citoyen ».

I. QUELLE PHILOSOPHIE AVEC OU POUR LES ENFANTS ?

A. Critères de définition

Définir la philosophie est une tâche ardue pour qui n'est pas philosophe, sachant que les philosophes eux-mêmes offrent leur propre définition : « *penser par soi-même ou vivre avec sagesse, interpréter le monde ou le transformer, se conformer à l'ordre du monde ou le révolutionner, viser le plaisir ou la vertu, apprendre à vivre ou à mourir, penser par concept ou par métaphore, etc.* » (Unesco, 2007, p. 251).

Quant à nous, il nous a semblé essentiel de tenter de circonscrire, dans le vaste champ de la production philosophique, les courants philosophiques les plus pertinents pour notre recherche. Nous avons retenu les courants de pensée qui peuvent le mieux étayer certains aspects du questionnement philosophique des enfants, de leur désir et de leur plaisir à philosopher et qui peuvent donner des orientations sur les thématiques les plus propices à la réflexion et les aptitudes à développer chez des jeunes enfants.

1. Le caractère universel de la philosophie

Tout d'abord si l'enseignement de la philosophie en France (Terminale et université) ne prend en

compte que celle qui s'est développée en Occident, plusieurs chercheurs et même philosophes se sont intéressés à la philosophie orientale. Roger-Pol Droit dans son ouvrage *L'Oubli de l'Inde* (1989) a été l'un des premiers de notre époque à tenter de rétablir l'idée que la philosophie n'appartient pas aux Occidentaux et que même les Grecs de l'Antiquité pensaient qu'elle était née ailleurs. Droit cite Diogène Laërce qui écrivait au début de *Vies, doctrines et sentences des philosophes illustres* : « *Le travail de la philosophie a commencé, dit-on, chez les barbares* » puis évoquait sur une dizaine de pages des Égyptiens, des Chaldéens, des mages de Perse. De même, il rapporte que les Grecs de l'armée d'Alexandre qualifiaient de philosophes les ascètes indiens qu'ils ont rencontrés lors de leur campagne. Pour eux, il ne faisait aucun doute que ces gymnosophistes végétariens qui vivaient nus au soleil poursuivaient la même voie que Platon ou Aristote. Cela nous ramène donc aux points communs que l'on peut trouver dans toutes les philosophies qu'elles soient d'Orient ou d'Occident.

2. La philosophie comme art de vivre

C'est en recherchant l'origine de ce terme et la façon dont il a été employé par ses premiers utilisateurs que nous avons trouvé les premiers éléments de définition pertinents pour notre recherche en éducation.

Le terme « philosophie », vient du grec ancien φιλοσοφία (*philosophia*), qui est composé de φίλος(*philos*), « aimer » et σοφία(*sophía*), « la sagesse, le savoir », et signifie « amour de la sagesse » ou « amour du savoir ». Si la philosophie moderne à partir de Descartes privilégie la recherche du savoir, de la vérité intellectuelle avant tout, il ne semble pas que les penseurs grecs antiques aient eu le même point de vue sur le « philosophique ».

Dans cette thèse, nous privilégions la référence aux philosophies qui ne dissocient pas la pensée de l'art de vivre et qui accordent la priorité à la réflexion éthique, laquelle vise à construire des valeurs permettant de conduire sa vie, de la rendre meilleure. Ce sont surtout les philosophies morales telles que l'épicurisme et le stoïcisme qui nous servent de modèles parce qu'il s'agit de philosophies de l'existence qui ne dissocient pas la pensée de la conduite de la vie . Or, les questions qui passionnent les enfants sont très largement des questions enracinées dans une expérience humaine dont ils peuvent se faire une représentation.

Comme l'écrit Merleau-Ponty dans *Eloge de la philosophie*, Socrate, le « père » de la philosophie, ne connaissait pas cette coupure entre la théorie et la pratique qui s'est imposée plus tard dans la philosophie moderne, de façon radicale avec Descartes :

« Pour retrouver la fonction entière du philosophe , il faut se rappeler que même les philosophes-auteurs que nous lisons et que nous sommes n'ont jamais cessé de reconnaître pour leur patron un homme qui n'écrivait pas, qui n'enseignait pas, du moins dans des chaires d'Etat, qui s'adressait à ceux qu'il rencontrait dans la rue et qui a eu des difficultés avec l'opinion et avec le pouvoir, il faut se rappeler Socrate » (Merleau Ponty, 1989; p. 42).

C'est dans ces débuts de la philosophie occidentale, à une époque où philosophie, morale et sciences n'étaient pas cloisonnées que nous voyons se formuler des raisons et des désirs du philosophe qui se rapprochent le plus, analogiquement, de ceux que nous pensons être à la source de l'intérêt des enfants pour les questions à vocation universelle : l'enthousiasme et le questionnement face aux mystères de la vie, la recherche de repères qui permettent de bien conduire sa vie en relation avec celle d'autrui, la recherche de solutions pour mieux faire face à l'adversité, l'effort pour penser rigoureusement mis au service de ces finalités.

Nos repères se situent donc du côté de la philosophie grecque de l'Antiquité mais aussi du côté des philosophies orientales, et surtout du bouddhisme qui est centré sur l'expérience beaucoup plus que sur la théorie, ce dont la pensée bouddhique se méfie comme l'illustre la parabole de la flèche empoisonnée. Cette dernière met en scène un homme blessé par une flèche qui peut mettre sa vie en danger du fait qu'elle est imprégnée d'une substance toxique. Il refuse d'être soigné tant que l'on ne lui dira pas qui a tiré la flèche, sa taille, son origine, quelle sorte d'arc il a utilisé, en quelle matière il était fait, etc. Shakyamuni se sert de cette situation fictive pour montrer à un nouveau disciple qui lui posait une série de questions métaphysiques qu'il est vain de perdre du temps à se lancer dans des spéculations intellectuelles alors que le souci majeur réside dans la recherche de la meilleure façon de vivre.

C'est pourquoi la lecture que fait Pierre Hadot de la philosophie grecque nous propose une conception de la philosophie à laquelle nous adhérons pleinement dans la perspective de l'éducation aux valeurs où nous nous situons.

Dans son ouvrage *La philosophie comme manière de vivre*, Hadot montre bien que Socrate et les philosophes grecs après lui considéraient plus cette activité comme un art de vivre plutôt qu'une activité purement théorique :

« A leurs yeux, la philosophie ne consiste pas dans l'enseignement d'une théorie abstraite, encore moins dans une exégèse de textes, mais dans un art de vivre, dans une attitude concrète, dans un style de vie déterminé, qui engage toute l'existence. L'acte philosophique est un progrès qui nous fait être plus, qui nous rend meilleurs. C'est une conversion qui bouscule toute la vie, qui change l'être de celui qui

l'accomplit. Elle le fait passer d'un état d'inauthenticité, obscurcie par l'inconscience, rongé par le souci, à un état de vie authentique, dans lequel l'homme atteint la conscience de soi, la vision exacte du monde, la paix et la liberté intérieure.» (Hadot, 2001, pp.22-23)

Cette conception du sens de l'activité philosophique, soucieuse de soutenir le développement d'une sagesse pratique a connu un déclin avec l'avènement du rationalisme et de la science modernes mais elle n'a jamais complètement disparu. Elle a continué d'inspirer de grands philosophes comme Spinoza ou plus récemment Wittgenstein et des philosophes contemporains intéressés par l'éthique comme Comte-Sponville ou Martha Nussbaum.

Ils essaient plutôt de transmettre une pratique de l'existence, une manière de vivre et de mourir.

Cette finalité n'est pas propre à l'Occident puisqu'on peut retrouver cet objectif dans les philosophies orientales notamment dans le bouddhisme qui enseigne comment appréhender les phénomènes de la vie et surmonter toutes les souffrances de la vie. C'est une philosophie pragmatique qui s'intéresse avant tout au bonheur des hommes et à la manière d'y parvenir même si des théories complexes ont été élaborées par différents maîtres bouddhistes.

Bien que le bouddhisme manifeste une attitude tout à fait différente vis à vis du savoir, il est très proche de l'orientation que nous venons de formuler en ce qu'il s'agit d'une philosophie pragmatique dont le but est avant tout de répondre aux quatre souffrances de la vie humaine : naissance, maladie, vieillesse et mort.

En ce sens, cette philosophie orientale rejoint l'inspiration de la philosophie antique, considérée comme pratique et non comme théorie pure.

Selon Hadot, les philosophes de l'Antiquité ne cherchaient pas tant à développer, comme ce sera le cas dans la philosophie moderne, des discours spéculatifs, conceptuels, à bâtir des « systèmes » de compréhension du monde comme le fera la philosophie moderne occidentale à partir de Descartes. Ils essaient plutôt de transmettre une pratique de l'existence, des « exercices spirituels », une manière de vivre et de mourir, tout comme la philosophie bouddhique. C'est un appel à la sagesse qui renoue avec l'expérience et la pratique de soi, de l'autre, de l'existence.

Toutefois, dans ces deux traditions, la place de l'activité réflexive et de la connaissance est très importante.

La célèbre injonction de Socrate « *Connais-toi toi-même* » reflète bien la démarche générale du philosophe de la Grèce antique : partir de la connaissance de soi *par la pensée réflexive comme*

point de départ pour développer la vertu.

Il ne s'agit pas ici d'introspection narcissique et complaisante. Le travail consiste à prendre conscience de ses idées, de ses capacités, en faire l'examen critique pour voir si sa pensée s'accorde ou non avec son action et inversement.

Il s'agit donc de mener une réflexion appliquée à l'action, à l'existence humaine.

Les penseurs grecs antiques faisaient ce que Hadot (1995) appelle des **exercices spirituels** et qu'il définit comme des exercices de l'intelligence, de la volonté ou de l'imagination destinés à changer soit notre rapport au monde, soit notre manière de vivre. Les Stoïciens, par exemple, se préparaient par la pensée à l'éventualité d'un coup du sort comme la maladie, la pauvreté. Les Epicuriens pratiquaient l'aveu des fautes, la limitation des désirs, la lecture méditative ; la concentration de l'attention sur l'instant présent ; l'effort pour voir les choses d'un point de vue supérieur. En bref, il s'agissait d'atteindre une certaine disposition spirituelle et ainsi vivre les événements avec détachement.

Dans le bouddhisme, ce regard tourné vers *le travail sur soi* est aussi fondamental. Ainsi les pratiquants sont encouragés à une observation du cœur, « cœur » étant ici compris dans le sens « esprit » par des méditations et aussi par l'étude visant l'application des principes bouddhiques dans leur vie quotidienne.

3. L'appartenance au Tout cosmique

Les philosophies grecques, tout comme le bouddhisme sont des philosophies où l'homme est considéré comme une partie du grand Tout cosmique dont la société est le reflet. L'individualisme n'est pas encore né à l'époque de la Grèce antique. L'introspection du « Connais-toi toi-même » ne se limite pas à un soi isolé mais à une prise de conscience de l'appartenance à la communauté humaine et au Tout cosmique. Le « sentiment océanique » est une expression employée par Romain Rolland qu'Hadot reprend pour qualifier ce qu'il a ressenti un soir en regardant le vaste ciel étoilé et qui l'a amené à se plonger dans la philosophie. D'autres philosophes occidentaux ont souligné l'importance de se relier à l'univers. Face à une société de plus en plus fragmenté, Edgar Morin recommande dans les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur (2000) :

« L'éthique ne saurait être enseignée par des leçons de morale. Elle doit se former dans les esprits à partir de la conscience que l'humain est à la fois individu, partie d'une société, partie d'une espèce. Nous portons en chacun de nous cette triple réalité. Aussi, tout développement vraiment humain doit-il comporter le

développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et de la conscience d'appartenir à l'espèce humaine. »

On retrouve en bouddhisme cette idée que notre vie est reliée à l'univers, à tous les êtres animés et inanimés comme les animaux, les arbres, les montagnes, les rivières, etc.

L'un des concepts les plus importants de cette philosophie, *engi*, la « production conditionnée », « établit que tout être et tout phénomène n'existe et ne se produit qu'en relation avec les autres êtres et les autres phénomènes. Tout est lié dans un réseau complexe de connexions et de causalités et rien, ni dans le domaine des affaires humaines ni dans celui des phénomènes naturels, ne peut exister ou arriver isolément. Une plus grande importance est donnée aux relations d'interdépendance entre les personnes qu'aux individus pris isolément » (Ikeda, 2007, p. 261).

Cette interdépendance ne signifie pas pour autant le déni du moi individuel mais plutôt la fusion de soi et des autres et aussi « une expansion du moi prisonnier de l'ego vers un Grand Soi dont l'échelle est aussi infinie et libre que l'univers » (ibid., p. 262).

Ce « sentiment océanique » que chaque être humain est susceptible de ressentir étant lui-même partie intégrante de l'univers pourrait expliquer notre propension innée au bien (Haidt, 2009) même si elle peut être cachée, oubliée même. Ne serait-ce pas alors le rôle de l'éducation de la faire réapparaître en cultivant cette prise de conscience de notre interdépendance ?

4. Le dialogue

Dans cette perspective, l'enseignement oral devient plus important que l'enseignement écrit. Ni Socrate, ni le bouddha Shakyamuni n'ont laissé d'écrits alors que l'écriture existait à leur époque. Ce sont leurs disciples qui se sont chargés de transmettre leurs enseignements à la postérité sous la forme de dialogues écrits. C'est que, pour l'un comme pour l'autre, les réponses précises aux disciples sont plus importantes que le développement théorique d'une thèse. Il conviendra néanmoins de souligner que parfois d'autres modes d'enseignement ont été utilisés. Si on ne sait rien de précis de ce point de vue pour Socrate car Platon ne le fait apparaître que dans ses dialogues, en ce qui concerne Shakyamuni, ses enseignements montrent qu'il procédait uniquement par dialogues en fonction de ses auditeurs. Ce n'est que dans le Sûtra du Lotus considéré comme son enseignement le plus important qu'il demande à s'exprimer sur un sujet inédit sans que ses disciples ne lui aient demandé de le faire. En réponse ces derniers vont par

trois fois lui affirmer qu'ils sont prêts à écouter son sermon montrant ainsi leur vif désir d'apprendre de leur maître.

Ce souci de la pratique et de la singularité des échanges avec chaque disciple peut expliquer les nombreuses contradictions que l'on peut trouver dans les écrits de l'Antiquité. De même, le bouddha Shakyamuni ne donnait pas les mêmes réponses aux mêmes questions selon ses interlocuteurs. Il considérait que tous n'en n'étaient pas au même point dans leur développement spirituel et qu'ils n'étaient donc pas capables d'entendre les mêmes degrés de vérité.

Dans les échanges avec les autres, tant Socrate et ses disciples que les bouddhistes, le dialogue était considéré comme le meilleur moyen pour convaincre l'autre et non lui imposer par la force ses convictions ou idées. Dans un important ouvrage en langue pâlie intitulé *Les questions de Milinda*⁵⁸ est relaté un débat qui aurait eu lieu entre le roi grec Milinda⁵⁹ qui régna au nord-est de l'Inde vers le IIe siècle av. J.-C. et le moine bouddhiste Nâgâsena. Milinda était un érudit qui possédait une vaste culture tant occidentale qu'orientale. Sa soif d'apprendre l'incitait à inviter religieux et savants de l'Inde dans des joutes oratoires. Nâgâsena. Avant d'accepter cet échange avec le roi grec, Nâgâsena lui répond qu'il le fera « à la manière des sages » et non « à la manière des rois » indiquant par là qu'un véritable dialogue requiert un état d'esprit ouvert et tolérant. Attitude nécessaire pour mener un échange rationnel et fructueux dans lequel les interlocuteurs ne s'offusquent pas des critiques ou arguments qui pourront leur être opposés. Il suppose aussi un respect de l'autre, une considération égale. Le dialogue entre Milinda et Nâgâsena montre que ces deux philosophies, grecque antique et bouddhique, non seulement recouraient fréquemment à des échanges de points de vue mais pouvaient se rencontrer pacifiquement.

Le dialogue, l'échange oral sont donc au cœur de la philosophie en Grèce et en Orient, laquelle se donne comme pratique spirituelle transformatrice de l'existence.

Cette approche centrée sur les valeurs et l'art de vivre est pertinente pour tout être humain parce que tout être humain peut puiser dans son expérience à la fois ses questions et des éléments de réponse que le dialogue avec autrui et la réflexion commune vont enrichir, modifier ou renforcer.

5. L'argumentation rationnelle

Que la priorité soit accordée par elles à la pratique, au dialogue, n'exclut pas que ces philosophies grecques et bouddhistes accordent une très grande importance à l'argumentation rationnelle de

⁵⁸ Cet ouvrage a été traduit en français par Louis Finot et publié en 1924 aux Editions Bossard.

⁵⁹ Il est connu aussi sous le nom de Ménandre

leurs thèses.

Si Socrate n'a retenu de l'inscription du fronton du temple de Delphes « Connais-toi toi-même, laisse le monde aux Dieux » que la première partie, c'est qu'il a voulu montrer à ses contemporains que leur sort n'était pas décidé par les Dieux mais qu'il dépendait de la manière dont ils menaient leur vie. Mais, cette connaissance de soi devait être atteinte par la réflexion fondée sur la raison et par le jugement autonome qui permet de s'affranchir des spéculations idéologiques et des explications théologiques.

Du reste, en Inde, le bouddhisme remet en cause le mysticisme de l'hindouisme *au profit de la connaissance de soi par la pensée*.

Dans son introduction de la « première anthologie des textes philosophiques du monde entier » (Hermann), Roger Pol-Droit⁶⁰ formule une définition très large de la philosophie comme pensée de la rationalité qui repose sur un usage réglé de l'argumentation, elle-même fondée sur le principe de non-contradiction, tel que toute contradiction disqualifie l'argument.

Toute philosophie repose sur l'universalité de la raison et toute activité philosophique est orientée vers une recherche logique de la vérité qui met en œuvre des procédés de vérification ou d'invalidation des énoncés menant à la formulation de la vérité.

Mais si toute philosophie s'appuie sur une argumentation rationnelle, il existe des pensées philosophiques qui mettent l'accent sur des objets différents et ont des finalités différentes. Ces objets sont soit des notions générales comme le langage, la conscience, la raison, etc., soit des procédés logiques eux-mêmes, soit les règles et les valeurs permettant de s'orienter et d'agir selon une éthique c'est-à-dire en référence aux notions de bien et de mal. Les différents courants philosophiques poursuivent aussi des finalités différentes. Droit prend l'exemple d'Aristote et de Platon et d'autre part celui du grand maître bouddhiste Nâgarjunâ (entre 150 et 250), réfléchissant sur l'existence (ou la non-existence) du temps. Tous travaillent avec la raison et avec le principe de non-contradiction, mais tandis que, pour les penseurs grecs, il s'agit d'accroître le savoir et de trouver des vérités éternelles, pour le philosophe indien l'objectif est tout autre : en renvoyant dos à dos, à l'aide d'arguments rationnels, la thèse (le temps existe) et l'antithèse (le temps n'existe pas), Nâgarjunâ veut montrer qu'il n'y a pas de savoir possible et renvoyer ainsi à la vacuité.

⁶⁰Entretien avec Roger-Pol Droit (2) : L'oubli des philosophies d'ailleurs [mercredi 23 septembre 2009] consultable sur le site : http://www.nonfiction.fr/article-2790-entretien_avec_roger_pol_droit_3_universalite_de_la_raison_et_la_variete_de_ses_usages.htm

Dans les deux cas, il est fait un usage commun de la rationalité mais les finalités poursuivies ne sont pas les mêmes.

Le débat entre Milinda et Nâgâsena montre la capacité des Indiens à rivaliser avec les penseurs grecs en matière de rationalité et logique (Ikeda, 1985). La pensée indienne emploie fréquemment des concepts constitués de termes apparemment opposés voire contradictoires. Il n'était donc pas évident de faire comprendre de telles notions au roi Milinda qui, en dépit de son érudition indienne, fonctionnait selon le mode de pensée grecque. Celui-ci posait souvent des questions de type binaire qui demandaient souvent de choisir entre deux termes d'une alternative :

« *Nâgâsena, as-tu vu le Bouddha ?*

- *Non.*

- *Tes professeurs l'ont-ils vu ?*

- *Non.*

- *Alors le Bouddha n'a pas existé.*

- *As-tu vu, ô roi, la rivière Uha dans l'Himalaya ?*

- *Non.*

- *Ton père l'a-t-il vue ?*

- *Non.*

- *Alors, la rivière Uha n'existe pas.*

- *Si elle existe bien que mon père ni moi ne l'ayons vue.*

- *Il en est de même du Bouddha. (ibid., p. 120)*

Nagasena emploie avec habileté la même technique que son interlocuteur pour lui montrer que l'empirisme ne suffit pas à prouver l'existence de quoi que ce soit.

Comme l'a montré aussi Droit, le rationalisme est bien un critère universel de la philosophie que l'on retrouve en Occident et en Orient. Mais l'argumentation rationnelle, tant chez les moralistes grecs que chez les bouddhistes, n'a pas de valeur en soi : elle est mise au service de la pratique de l'art de vivre.

Pour résumer la définition de la philosophie que nous privilégions dans notre travail, nous reprenons la formule d'André Comte-Sponville (2000) avec quelques modifications : **la philosophie est une pratique introspective et discursive (soi et le autres) qui a la vie pour objet, la réforme de soi pour moyen, et le bonheur pour but.** Il s'agit donc non pas de penser mieux, pour vivre mieux⁶¹ mais de mieux prendre conscience de soi et de notre lien avec les

⁶¹ Le passage exact de Comte-Sponville qui définissait la philosophie dans Le bonheur désespérément est : « La philosophie est une pratique discursive (*elle procède « par des discours et des raisonnements »*), qui a la vie pour

autres et le monde pour agir en conséquence et vivre mieux. Et pour renvoyer à l'expression *Culture humaniste* employée dans le socle commun, la philosophie serait pour nous l'art de se cultiver soi-même, de cultiver sa propre humanité.

B. Philosophie de l'existence et pensée enfantine

Si nous avons privilégié les philosophies de l'existence dans notre approche d'un modèle de philosophie pertinent pour notre recherche c'est que nous pensons que les enfants se posent très tôt des questions universelles sur la vie humaine, la mort, l'origine des êtres et des choses, mais aussi la valeur de l'action humaine en termes de bien et de mal.

Leur curiosité naturelle les amène à mener à leur façon leur enquête sur ces questions vitales, la plupart du temps en solitaire. Si, dès l'école maternelle, on leur propose, de réfléchir en groupe (dans des moments institutionnalisés - c'est-à-dire réglés et réguliers- de réflexion à visée philosophique) sur ces mêmes questions, on offre alors à la pensée enfantine la possibilité de tenter une première élaboration de ce qui jusque-là s'exprimait occasionnellement et par bribes.

On peut tenter un parallèle entre les quatre critères que nous avons retenus pour cerner notre définition de la philosophie et d'autre part la pensée enfantine lorsqu'elle cherche, au sein d'un groupe de discussion, à se hausser à l'universel.

1. La pensée à visée philosophique de l'enfant et la "vie"

L'intérêt de l'enfant ne s'arrête pas à ses besoins immédiats, affectifs et sensoriels (famille, amis, animaux domestiques, jeux, etc.). Les fameux « pourquoi » qu'il commence à poser dès l'âge de 4-5 ans concernent aussi bien des problèmes matériels (le fonctionnement d'un jouet électrique, d'un appareil ménager, etc.) que des préoccupations existentielles (la mort d'un proche ou de son animal favori, la différence de peau, etc.). Dans son rapport avec les autres, avec le monde, c'est à dire avec des entités plus vastes que lui mais dont il fait partie et a besoin pour vivre sa propre vie, il éprouve le besoin d'en comprendre les mécanismes et les finalités.

La "vie" à quoi l'enfant s'intéresse c'est d'abord le "monde", la totalité biologique, physique, sociale, de tout ce qui n'est pas lui autour de lui, qui le contient et le dépasse.

La vie, c'est aussi le "vif" de la vie, tout ce qui s'éprouve comme mouvement dans notre vie

objet, la raison pour moyen, et le bonheur pour but. *Il s'agit de penser mieux, pour vivre mieux* » (2000, p. 13).

d'êtres humains, tel le domaine des émotions, des sentiments positifs ou négatifs (l'amour, l'amitié, le souci, la colère etc.). La vie, c'est le désir (celui de grandir, de se développer, de s'accomplir avec les autres) mais aussi ce qui fait obstacle à ce désir (les séparations, les ruptures, les échecs, les deuils) et la relation entre les deux, relation à l'adversité qui permet de surmonter les obstacles. Nous avons souvent observé chez les enfants, et tout particulièrement chez les enfants en difficulté, la manifestation d'une sensibilité « vitaliste » telle qu'elle les pousse à se décentrer des situations concrètes de la vie quotidienne pour réfléchir sur l'humain en général.

Enfin, l'intuition qu'à travers cette sorte de réflexion on peut percevoir les mystères de la vie, qui comporte aussi des réalités cachées, nous semble être un puissant levier dans la motivation des enfants à réfléchir en termes de " Nous, les êtres humains". C'est pourquoi nous pensons comme François Galichet qui, s'appuyant sur cette phrase de Bergson « *si abstraite que soit une conception, c'est toujours dans une perception qu'elle a son point de départ* », écrit « *si l'on admet la vérité de cette thèse, apprendre à philosopher, c'est d'abord apprendre à percevoir, à réfléchir et décrire ses propres expériences, à retourner aux « choses mêmes », comme le demande la démarche phénoménologique, bien avant d'apprendre à manier des idées* » (Galichet, 2002, p. 30). Auquel cas, on peut envisager des formes du philosopher autres que le débat argumentatif et qui renvoient à la capacité de distanciation par rapport au monde et à ses propres expériences. Dans ce travail de distanciation, comme Boimare (2008) l'a montré, le récit qui parle de personnages fictifs est une première médiation qui favorise cette décentration puisqu'il implique de mettre la réalité immédiate entre parenthèses pour se projeter dans un univers imaginaire qui n'est pas le sien mais pourrait être celui de tout être humain. Les récits de fiction apportent de la "chair" à la réflexion. Car les "valeurs" ont à la fois des racines affectives et une dimension rationnelle : elles font l'objet du désir de chacun de les inscrire dans son scénario de vie mais elles prétendent aussi à la rationalité, c'est-à-dire qu'elles sont "discutables" au sens où, tendant vers l'universel, elles recherchent l'accord de tous qui ne peut être obtenu que par l'argumentation rationnelle. C'est pourquoi nous avons choisi de tisser ensemble dans notre pratique la DVP et les fictions littéraires choisies comme point de départ de la réflexion.

Dans cette perspective pragmatique, l'évaluation de ce qui est bon et mauvais pour la "vie", bien ou mal vis-à-vis de soi et des autres, intervient constamment dans les jugements des enfants.

C'est pourquoi les moments de réflexion à visée philosophique sont, à côté d'autres dispositifs comme l'enseignement de l'éducation civique, d'une grande richesse pour l'éducation aux valeurs

des élèves. On y travaille la décentration du jugement de valeur premier, spontané, grâce aux échanges avec les autres et au guidage de l'enseignant.

2. Le sentiment d'appartenance au monde et à l'Humanité

L'activité de pensée philosophique donne aux enfants un statut particulier : si on leur donne la parole sur des questions universelles vitales pour le genre humain, c'est qu'on leur reconnaît, du moins pendant le temps de cette discussion, la capacité et le droit légitime de participer au grand débat des hommes sur le sens de la vie individuelle et collective et plus généralement sur le monde.

Proposer aux enfants des discussions à visée philosophique c'est leur offrir, souvent pour la première fois, la perception qu'il existe une autre dimension que celle de la vie quotidienne. Les questions universelles qui en font l'objet ouvrent sur un "vaste" champ inconnu jusque-là.

Jacques Lévine illustre métaphoriquement cette brèche opérée dans le quotidien réalisée par la pratique de la réflexion sur la condition humaine au travers d'une anecdote. Ce récit raconte qu'un enfant de 4 ans et demi ayant transgressé l'interdit qui lui est fait d'aller sur le balcon, ses parents lui demandent ce qu'il y a de si intéressant sur ce balcon : « *Seulement le Monde, le Monde, c'est tout, répond-il* » (Lévine, 2008, p. 48). Ce regard, Lévine l'a appelé par la suite "le regard du balcon" et, bien plus tard, ce garçon a expliqué que c'était le monde de "la première fois" qu'il voulait retrouver. Et son père, psychanalyste racontait avec fierté à ses collègues « *mon fils est un philosophe présocratique..., il a découvert "le regard originnaire", celui où, avec des yeux totalement neufs, on découvre le "grand Tout"* » (ibidem).

Qu'est-ce que "le Monde" dont il est question ici? Dans un premier temps, on dira que c'est évidemment l'Autre du Moi, tout ce qui n'est pas lui, la totalité réelle qui s'étend au-delà de lui.

Mais on peut considérer que c'est aussi l'univers de la pensée lui-même que l'enfant découvre en philosophant, c'est-à-dire l'univers du possible qui s'offre à la réflexion et à l'imagination dans un contraste radical avec le monde limité de la réalité quotidienne. Lévine compare l'atelier de réflexion philosophique à un "voyage" exploratoire dans cet univers jusque-là inconnu de l'enfant, si ce n'est, peut-être, sous la forme de pensées solitaires, limitées et discontinues. Les questions qui interrogent l'expérience humaine génèrent à leur tour d'autres questions dont la pensée peut s'emparer. Cette découverte va de pair avec le plaisir et la fierté qui découlent de la prise de conscience, par l'enfant, qu'il est lui-même la source, grâce au partage avec les autres, de cette pensée d'un type nouveau.

La littérature joue un rôle analogue mais dans le registre du sensible. A travers la diversité des situations, des personnages et des rôles proposés, elle permet au lecteur de vivre des expériences qui ne sont pas et ne seront peut-être jamais les siennes. S'ouvre alors un champ de possibles "incarnés" (et non plus abstrait comme celui des "idées") qui arrache lui aussi le lecteur à son égocentrisme et lui fait entrevoir le champ presque infini de l'altérité, englobant aussi le soi, tel que Ricœur le nomme : « Soi-même comme un autre ».

3. L'importance du dialogue

De même que la philosophie grecque ne se conçoit pas sans le dialogue, c'est grâce à la parole et aux interactions langagières que la pensée de l'enfant peut progresser et s'enrichir (Vygotsky, 1934/1997). Pour Frédéric François (2007), c'est même l'usage des mots qui ferait de l'enfant de 4, 5 ans un philosophe potentiel : « [...] *le petit enfant est tout le temps dans la situation de ne pas savoir utiliser les mots, de ne pas savoir ce qu'ils veulent dire, de vivre dans l'écart entre les mots et les choses. C'est parce qu'il vit dans cet écart, dans le difficile à dire, qu'il est potentiellement philosophe* ».

Le progrès cognitif et langagier rendu possible par l'étayage du groupe s'accompagne de la découverte citoyenne du besoin de la pensée des autres pour élaborer la sienne propre.

Mais le dialogue, dans notre expérimentation, c'est aussi la manière dont l'enseignant anime la discussion et soutient la réflexion par ses interventions et ses questions (comme nous le verrons plus loin dans le chapitre 4 qui porte sur le rôle de l'enseignant dans les PPE).

Pour les non experts de la réflexion à visée philosophique que sont les enfants, il n'y a d'enrichissement de la pensée possible qu'à travers le partage qui amène tantôt la contradiction qu'il faut dépasser, tantôt le renforcement de ce qui vient d'être dit ou la possibilité d'ouvrir sur d'autres perspectives à partir de la même question.

4. L'argumentation rationnelle

Penser rationnellement c'est d'abord respecter le principe de non-contradiction. C'est ensuite formuler les raisons qui justifient son point de vue en tenant compte de la pensée des autres, puis être capable de hiérarchiser ses arguments. Il n'y a pas de réflexion à visée universelle possible ni de confrontation féconde aux opinions des autres sans le souci de la cohérence et le respect du principe de non-contradiction.

Si les émotions et la capacité de ressentir ce que vit autrui jouent un rôle important dans le travail sur les valeurs, l'effort pour préciser sa pensée, l'utilisation d'un vocabulaire rigoureux, la capacité

d'argumenter son point de vue en prenant en compte celui des autres font partie de l'exigence philosophique.

La question se pose de savoir si cette exigence est réaliste, appliquée à des enfants de 10 ans qui, comme l'a montré Piaget, n'ont pas encore atteint le stade de la pensée formelle. La priorité pour des enfants de cet âge c'est d'arriver à mettre en mots leur pensée sur des notions générales, en donnant les raisons qui justifient leur point de vue. L'argumentation en tant qu'elle implique la capacité à hiérarchiser des arguments est encore trop complexe pour des enfants de cet âge.

Mais ce qui est essentiel c'est que l'adulte qui conduit la discussion garde le cap sur ces exigences de rigueur, clairement identifiées par la PPE, comme un horizon à atteindre. S'il est vrai, comme le démontre Piaget, que le développement de la pensée abstraite obéit à un facteur de maturation (selon lui, la pensée formelle qui fait que les enfants sont capables de déduire des propositions cohérentes de simples énoncés n'apparaît que vers 12/13 ans), il reconnaît aussi que l'expérience peut faciliter, voire accélérer le processus. L'entraînement à la discussion à visée philosophique peut donc faire progresser de jeunes enfants dans leur capacité à généraliser, à abstraire, à argumenter, capacité sans laquelle, quel que soit le support mis en œuvre pour amorcer la réflexion, il n'y a pas d'avancée possible dans la construction des valeurs.

De cette recherche de définition de la philosophie et de ses critères, nous en sommes venue à chercher ce qui pourrait correspondre au monde de l'enfance et si comme l'exprime Galichet

« on ne saurait établir une équivalence totale entre l'état d'enfance et le thème classique de la raison naturelle, car dans la perspective rationaliste, celle-ci est indissociable d'une explicitation qui suppose le langage, la réflexion, l'argumentation »

on peut néanmoins dire que

« philosopher avec des enfants, faire philosopher des enfants, c'est d'une certaine manière retrouver ce geste que tout philosophe accomplit. Si l'enfant est « l'idiot » par excellence (dans le roman de Dostoïevski, le héros est constamment comparé à un enfant, considéré comme un enfant perdu au milieu des adultes), alors philosopher, c'est se replacer dans l'état de naïveté et d'innocence qui caractérise l'enfance tout en demeurant capable de le réfléchir et de l'expliciter dans un discours compréhensible par tous » (Galichet, 2002, p. 30).

C'est pourquoi, nous nous sommes intéressée aux pratiques de la philosophie pour enfants (PPE) qui se sont développées en France.

II. PRATIQUES DES PHILOSOPHIES POUR ENFANTS (PPE)

Plusieurs courants en France se sont développés à partir des années 90 qui s'inspirent de Matthew Lipman, l'initiateur de la philosophie pour enfants aux Etats-Unis dans les années 70 mais qui s'en démarquent aussi. Sous l'appellation *Philosophie pour enfants* se regroupent des praticiens qui n'ont pas tout à fait les mêmes objectifs ni les mêmes dispositifs pédagogiques et qui ont pour points communs la discussion sur des questions existentielles et les enfants de 5 à 17 ans. La présentation de l'origine de cette PPE et des objectifs poursuivis par ces différents courants qui se sont développés en France nous permettra de situer notre travail.

A. Origine des PPE

1. La philosophie pour enfants en France

Bien que l'expression PPE n'était pas encore employée, l'idée de philosophie en maternelle était déjà présente chez Germaine Tortel, institutrice puis Inspectrice de l'Education nationale de 1932 à 1962, qui prônait une pédagogie de l'expression globale de l'individu, dite « pédagogie d'initiation ». La Pédagogie d'initiation permet à l'enfant, dès l'école maternelle, de se révéler à soi-même, de faire surgir en lui la conscience de sa personne, de participer et d'assister à la naissance et au développement de sa personnalité, en la faisant émerger au sein du groupe et grâce à ce groupe. Il s'agit de créer l'aspiration à une connaissance intériorisée, de rechercher une culture de la pensée rationnelle comme de l'imaginaire, de la favoriser :

- par une provocation à l'expression accompagnée d'une écoute authentique et primordiale qui implique amour et respect de l'autre.
- par une motivation créative de projet.
- par une dialectique incessante instaurée dans la classe et conduisant à la prise de conscience,
- . par une incitation au dépassement de soi.
- . par un développement de l'imaginaire.

Il s'agit de se construire dans la recherche des valeurs.

Pour Tozzi (2005), Tortel a initié « une pédagogie qui alliait « le socratisme et l'analyse psychologique », en proposant une « activité de recherche, le « connais-toi toi-même », puisqu'elle vise à faire émerger dans un milieu consciencialisé, chaudement accueillant, capable

de dialectique interprétative ouverte et toujours remise en question, ces raisons qui expriment nos attitudes et nos vœux afin de voir combien « tels qu'en eux-mêmes » la pensée les change ». Dans le N° 63 de décembre 1994 du « Bulletin de l'association pour la défense et l'illustration de la pédagogie d'initiation et de prise de conscience » (CRDP de Lille), elle se demande « comment envisager une initiation à la conscience (morale) ? », en s'appuyant « sur la discussion constructive du groupe conscientiel », où il y a « prise de conscience de la conscience ». Dans cette « école maternelle, école de philosophie » (titre d'un des articles du journal de l'école de la rue Frank Nohain dans le 13ième, où il « n'est pas de question trop profonde à condition de partir de l'enfant », on travaillait la réflexion sur le juste et l'injuste. Paule Duquenne cite dans le bulletin mentionné ci-dessus, des propos d'enfants demandant : pourquoi c'est juste ou pas juste ? Qu'en est-il de l'éducation de l'animal domestique quand il fait ce qu'il veut ? Si tout le monde était libre de faire ce qu'il veut est-ce que cela serait bien ? A quoi servent les gendarmes, sont-ils nécessaires ? La liberté du renard qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que c'est « être intelligent », la confiance, la responsabilité ?... Et de préciser « combien est importante dans cette pédagogie, l'écoute attentive de l'enfant. La maîtresse intervient à bon escient, au moment précis où sa question va permettre l'approfondissement de la réflexion. Elle saisit au vol l'argument enfantin pour le renvoyer à son auteur et au groupe, élargir le débat et permettre une progression... ». Lise Toupet précise : « Les thèmes de discussion touchent souvent à des problèmes essentiels : les enfants parlent de la naissance, de la vie, de la mort, de l'injustice, de la violence, de la guerre et de la paix, de la pauvreté, de la joie... »⁶², elle rapporte l'exemple d'une discussion sur « Pourquoi la guerre ? » ».

Ces témoignages montrent bien que dans le souci de contribuer à l'épanouissement de l'enfant, Tortel accordait autant d'importance aux pratiques artistiques qu'à toute question qui préoccupaient les enfants. Une association a été créée à sa mort pour promouvoir sa pédagogie mais sa diffusion et son influence sont restées malheureusement très limitées contrairement au succès rencontré par la PPE initié par Matthew Lipman.

2. Diffusion de la PPE en France

Michel Tozzi a exposé la genèse de la pratique de la philosophie pour enfants (PPE). qui a commencé en France vers la fin des années 90. Nous la reprenons brièvement afin de comprendre

⁶² Toupet L., Les méthodes innovatrices dans le système des écoles associées, UNESCO, 1988, p. 31.

dans quel contexte est née la PPE. Comme nous l'avons vu avec Germaine Tortel, les éducateurs soucieux de partir de l'intérêt des enfants comme ceux du mouvement Freinet, de la pédagogie institutionnelle ou des méthodes actives, sont toujours restés ouverts à leurs questionnements métaphysiques et prenaient le temps d'en discuter dans la classe. Cependant, ces pratiques n'ont fait l'objet d'aucune recherche didactique et n'étaient pas outillées méthodologiquement. Elles relevaient essentiellement d'expériences individuelles qui pouvaient être partagées mais qui n'ont pas donné lieu à des formations spécifiques.

La pratique de la philosophie pour enfants mise au point par Matthew Lipman (voir présentation plus loin) n'a commencé à être connue qu'à partir de 1978 avec la traduction en français de son premier roman pédagogique *A la découverte d'Harry* (10-12 ans) par Pierre Belaval, professeur agrégé de philosophie⁶³. Quelques années plus tard, un autre professeur français, Patricia Sustrac, qui a suivi la formation de la PPE aux Etats-Unis, tente d'introduire la PPE auprès de ses collègues du second degré de la fin 1984 à 1988 par des séminaires et la création d'un institut de recherche. La diffusion dans le 1^{er} degré a emprunté différents canaux :

- Marc Bailleul, maître de conférences en mathématiques à l'IUFM de Caen, a pris connaissance de la méthode Lipman grâce à un membre du CIRADE (Université de Montréal), Richard Pallascio, rencontré lors d'un colloque international. Ensemble, ils ont organisé plusieurs stages de formation pour les instituteurs à partir de 1997.

- C'est de la même façon qu'Emmanuelle Auriac-Peyronnet, professeur de psychologie sociale à l'IUFM de Clermont Ferrand collabore avec Marie-France Daniel, membre du CIRADE aussi.

- Anne Lalanne, IMF et titulaire d'une maîtrise de philosophie, commence à initier ses élèves de CP à la PPE de Lipman en 1997 et les suivra jusqu'en CM2. Expérience qu'elle relate dans son livre publié en 2002. C'est à travers elle qu'en 1998, Michel Tozzi s'intéresse à la PPE et sera à l'origine de sa vaste diffusion par l'organisation de colloques annuels, la création d'un site internet en 2001, la publication de nombreux articles et son soutien à de nombreuses recherches universitaires (dont la mienne).

- C'est en 1996 mais sans aucun lien avec les praticiens de la méthode Lipman qu'Agnès Pautard, IMF, expérimente dans sa classe de maternelle à Lyon un dispositif de philosophie pour enfants selon un protocole supervisé par le psychanalyste Jacques Lévine (voir présentation). Dès 1997, « l'atelier philo » va se diffuser dans la région parisienne et lyonnaise à la fois par l'association

de groupes de soutien au soutien (AGSAS) fondée par Lévine qui organise un colloque annuel mais aussi par un inspecteur du premier degré, Dominique Senore qui est chargé du comité de pilotage de ce dispositif dans les écoles volontaires.

L'engouement pour la PPE et sa médiatisation témoignent d'un besoin sociétal mais si l'introduction de la PPE en France était mûre depuis quelques temps déjà, il manquait des spécialistes en philosophie et en psychologie pour en formaliser la pratique et la diffuser dans les IUFM. En une quinzaine d'années, différents courants se sont développés en France selon les objectifs visés par les principaux acteurs de cette diffusion. Nous présentons les trois⁶⁴ principaux qui sont pratiqués par les enseignants dans leur classe.

B. Les finalités des différents courants de la PPE en France

1. La pensée holistique (Lipman)

La PPE a été introduite en 1969 aux Etats-Unis par Matthew Lipman, professeur de philosophie à l'université de Columbia à New York, dans l'objectif de développer une pensée holistique c'est-à-dire une pensée critique, créatrice et vigilante au travers d'une communauté de recherche.

L'idée d'introduire la philosophie dès l'école maternelle prend son origine après avoir constaté que ses étudiants de philosophie ne progressaient pas en matière de raisonnement après ses cours. Lipman fait alors l'hypothèse que l'enseignement de la logique commence trop tard. L'expérience d'exercices d'inférences logiques auprès d'enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture l'amène à penser que l'on peut apprendre à raisonner bien avant le secondaire. Il est convaincu que la philosophie serait le moyen le plus approprié car elle présenterait un double enjeu. Tout d'abord, sa pratique développerait l'acquisition d'habiletés cognitives permettant à l'enfant de mieux penser, d'émettre des jugements sur les expériences et d'agir plus justement. Ensuite, l'étude de concepts philosophiques répondrait au besoin de l'enfant d'acquérir du sens lorsqu'il pose la question « pourquoi ? ». Avec la philosophie, l'enfant pourrait continuer cette recherche de sens commencé dès le plus jeune âge. Dans la préface de l'ouvrage de Marie-France

⁶³ Aux éditions Vrin, édition spécialisée en philosophie.

⁶⁴ On pourrait citer aussi la méthode Brénifier et Chazerans mais on les présente par ailleurs dans la partie sur le rôle de l'adulte. De plus, elles ont la particularité de n'être présente dans les classes qu'avec un intervenant extérieur. Je ne connais pas d'enseignant qui pratique la méthode Brénifier bien qu'il dispense des formations pour cela et Chazerans intervient lui-même dans les classes.

Daniel (1992), Lipman justifie cette pratique ainsi : « “Faire de la philosophie” consiste, d’une part, à réfléchir sur des concepts, tels la vérité, la justice, la relation, la signification, qui appartiennent à un ordre beaucoup trop général pour être étudiés par les autres disciplines. D’autre part, c’est participer à des discussions sur les critères et les normes qui entourent ces concepts. C’est cette conception de la pratique philosophique qui est privilégiée par la Philosophie pour enfants » (Daniel, 1992, pp.12-13).

On lui suggère alors l’idée d’écrire une histoire qui met en scène des enfants qui découvrent les façons les plus efficaces de penser. Ses recherches aboutiront finalement à l’élaboration avec sa collaboratrice Ann Margaret Sharp d’un important matériel pédagogique composé de romans écrits à cette intention, accompagnés d’un guide pour le maître, qui propose des exercices visant à développer certaines habiletés intellectuelles ainsi que des pistes de réflexions collectives.

S’appuyant sur les stades de développement de Piaget, chacune de ces histoires correspond à un niveau d’enseignement comme le présente le tableau ci-dessous.

TITRE DU ROMAN	NIVEAU	TITRE DU MANUEL	TITRE DU PROGRAMME
ELFIE	GS-CP	Faisons des liens entre nos idées	Raisonner sur l'activité de penser
KIO et AUGUSTINE	CP-CE1	S'émerveiller du monde	Raisonner au sujet de la nature
PIXIE	CE2-CM1	A la recherche du sens	Raisonner au sujet du langage
HARRY	CM2-6ème	L'enquête philosophique	Les habiletés de base du raisonnement
LISA	5ème-3ème	L'enquête éthique	Raisonner en éthique
SUKI	2nde	Ecrire: comment et pourquoi?	Raisonnement et création littéraire
MARK	Terminale	L'enquête sociale	Raisonnement et sciences sociales

Pour chacun de ces romans voici les habiletés cognitives répertoriées par Michel Sasseville (2000) :

Elfie : distinguer, identifier, comparer.

Kio et Augustine : raisonner hypothétiquement, inférer, narrer, envisager des perspectives, donner des raisons, sérier, former des concepts, trouver les présupposés, raisonner de manière causale, classifier, décrire, distinguer, trouver des similitudes, reconnaître des relations partie – tout et moyen – fin.

Pixie : faire des comparaisons exactes et inexactes, raconter une histoire, reconnaître les ambiguïtés, comparer à l’aide de standards, définir, sérier, percevoir des similitudes, des métaphores, des analogies, argumenter, former des concepts, classifier, distinguer les différents sens, ajuster les moyens en fonction de la fin, ajuster les parties en fonction du tout.

La découverte de Harry : donner des raisons, raisonner de manière causale, repérer des

sophismes, des ambiguïtés, se sensibiliser au contexte, raisonner sous une forme conditionnelle, catégorique, avec des relations (symétriques et transitives), standardiser, inférer de manière immédiate (contradiction, conversion).

Lisa, Suki, Marc :: reprise des précédentes.

Les titres de ces romans adoptent le nom du ou des personnages principaux de l'histoire. Les enfants qui y sont mis en scène ont le même âge que le lecteur auquel il s'adresse, facilitant ainsi l'identification au héros et les situations qu'ils rencontrent les amènent à réfléchir et à discuter sur des questions philosophiques avec des mots adaptés à leur niveau.

Le guide pédagogique qui accompagne cette série préconise des séances d'une durée d'une heure environ, deux fois par semaine et se déroulant en cinq étapes :

- La présentation du texte : lecture à haute voix par le maître ou les élèves à tour de rôle ;
- L'établissement d'un ordre du jour : chacun expose les idées ou les questions que la lecture du texte a suscitées en lui et un choix est effectué de façon démocratique sur les thèmes qui seront abordés ;
- Le renforcement de la cohésion de la communauté : Discussion dans laquelle les élèves partagent leurs points de vue sur le thème, encouragés et guidés par l'enseignant qui les amène à argumenter et à conceptualiser ;
- L'appel à des exercices et des plans de discussion : exercices d'application en lien avec le roman et ce qui a été débattu par les enfants. Ces exercices visent à développer certaines habiletés intellectuelles ;
- L'encouragement à d'autres réponses.

Lipman explique le fondement de son dispositif dans son ouvrage *A l'école de la pensée*, publié en 1994. Dans sa deuxième édition, douze ans plus tard, il élargit son approche en ajoutant à la pensée critique et créative, la pensée vigilante, tenant compte, par là même, du rôle des émotions⁶⁵ dans l'élaboration des jugements raisonnables.

- La pensée critique

La méthode de Lipman repose principalement sur le développement d'une pensée critique qui

⁶⁵ Lipman (2008, p. 130-131) écrit s'être inspiré des travaux de Ricoeur, Solomon, Scheffler, Damasio et plus spécifiquement du travail de Catherine Z. Elgin pour le rôle des émotions.

serait nécessaire à tous les niveaux de l'enseignement. Pour lui, la pensée critique serait « *une pensée qui facilite le jugement, car elle repose sur des critères, elle est autocorrective et soucieuse du contexte* » (Lipman, 2006, p.205) :

La pensée critique repose sur des critères, des normes

Dans l'introduction de son livre (ibid, p.17), Lipman souligne que ce n'est pas un hasard si le terme critère se retrouve dans l'expression "pensée critique". Un jugement, une opinion ne sont valables que si ils sont justifiés. Les lois, les principes, les conditions, les méthodes, les frontières sont des exemples de critères reconnus et acceptés qui permettent de juger dans une situation donnée. C'est pourquoi pour Lipman, « *les critères (et en particulier les normes) font partie des outils les plus valables d'une procédure rationnelle. Apprendre aux élèves à les reconnaître et à les utiliser constitue un aspect essentiel de l'enseignement de la pensée critique* » (ibid, p. 210).

La pensée critique est autocorrective

Lipman s'appuie sur Peirce pour montrer que l'autocorrection est caractéristique de la recherche puisqu'elle incite en confrontant ses opinions à celles des autres à s'interroger et à se remettre en question. Au sein de la communauté de recherche, « [...] *les membres sont attentifs aux méthodes et procédés les uns des autres et se mettent à se corriger mutuellement. Et ainsi, dans la mesure où chaque membre est plus ou moins capable d'intérioriser globalement la méthodologie de la communauté, il est à même de s'autocorriger dans sa réflexion propre* » (ibid, p. 211). En ce sens, la faculté d'autocorrection serait « *un des avantages principaux que représente la transformation de la classe en communauté de recherche* » (ibidem).

La pensée critique est soucieuse du contexte

Bien que la pensée critique, du fait qu'elle repose sur des critères forts et fiables, ait un caractère d'objectivité, elle resterait néanmoins soucieuse du contexte. En effet, elle tiendrait compte des « *circonstances exceptionnelles ou fortuites [...], des limites, contingences ou contraintes particulières, [...] d'une vue d'ensemble, [...] de la possibilité que l'exemple soit atypique, [...] de l'éventualité qu'un sens soit intraduisible d'un contexte dans un autre* » (ibid., pp. 211-212).

- La pensée créatrice

La pensée critique ne se suffirait pas à elle-même et la recherche nécessite une pensée créatrice qui permettrait de rebondir dans la problématique quand le doute s'installe durablement. La pensée créatrice permettrait à l'enfant de penser par lui-même, par sa capacité à produire de nouveaux jugements. Lipman résume les valeurs indispensables à une pensée créative en une liste

(non exhaustives) de douze caractéristiques : *originalité, productivité, imagination, indépendance, expérimentation, holisme, expressivité, autodépassement, surprise, effet boule de neige, maïeutique, inventivité.*

A ces deux dimensions de pensée, Lipman en ajoute une troisième, la pensée vigilante.

- La pensée vigilante (*caring thinking*)

Dans la deuxième édition de son ouvrage *A l'école de la pensée, enseigner une pensée holistique* (2006), Lipman a élargi son champ de vision en introduisant notamment la pensée vigilante et le rôle des émotions. Cet ajout est d'importance car comme l'écrit Lipman « *Sans émotion, la pensée serait plate et dénuée d'intérêt* » (ibid, p. 250). Pour lui, la pensée vigilante signifie prêter attention à la fois à l'objet de pensée et à sa propre démarche de pensée. Il donne l'exemple d'une personne rédigeant une lettre d'amour, se faisant elle pense aussi bien à son destinataire qu'à la manière dont elle s'adresse à lui. A défaut de donner une définition précise de la pensée vigilante, il en présente différentes formes : la pensée appréciative, la pensée affective, la pensée active, la pensée normative et la pensée empathique. Les émotions occupent dans cette pensée une place prépondérante ; elles seraient un moteur qui pousserait à agir (pensée active) et participeraient ainsi à l'élaboration du jugement en appréciant (pensée appréciative) et en donnant de la valeur (pensées normative et affective) aux différents points de vue, tout en estimant (pensée empathique) les autres participants de la communauté de recherche. Ceci amène Lipman à ajouter que si la pensée vigilante « *ne se soucie pas de donner de la valeur ou de faire l'évaluation, elle risque de s'approcher de ses sujets de manière apathique, indifférente, désinvolte, ce qui veut dire qu'elle sera hésitante, même à l'égard de la recherche elle-même* » (ibid, p. 258).

« L'éducation pour une société tournée vers la recherche » serait donc selon Lipman une éducation à la pensée à la fois critique, créatrice et vigilante.

Nous retiendrons particulièrement de cet exposé ce dernier aspect de la pensée qu'a introduit Lipman dernièrement dans sa conception, même si nous n'avons pas connaissance pour l'instant de la manière dont il pourrait l'adapter à sa démarche pédagogique qui était principalement tournée vers le développement d'une pensée critique. Notre travail de recherche à partir de textes littéraires s'en trouve ici confortée et montre bien qu'à l'instar de Makiguchi, dans l'éducation, on doit tenir compte à la fois de la raison et de l'émotion.

2. La matrice didactique du philosophe (Tozzi)

Cette pensée à la fois critique et créative, Michel Tozzi l'avait formalisé à partir de sa matrice

didactique du philosophe en 1988 alors qu'il s'était penché sur une didactisation de la philosophie en Terminale. Dix ans plus tard, contacté par Anne Lalanne qui avait mis en place des ateliers philosophiques dans sa classe de CP depuis un an, Tozzi s'est intéressé à la philosophie avec de très jeunes enfants . Il s'est alors consacré à des recherches et à la diffusion de la PPE. Pour Tozzi (1996), « *Philosopher, c'est réfléchir sur son rapport au monde, à autrui, à soi-même, habiter intellectuellement les questions essentielles. C'est indissolublement apprendre à conceptualiser, à problématiser et à argumenter* ». Ainsi, la philosophicité d'une discussion ou d'un écrit reposerait sur l'articulation de ces trois capacités réflexives de base : « *problématiser une question ou une notion, conceptualiser une notion et faire des distinctions notionnelles, argumenter rationnellement une thèse ou une objection.* »⁶⁶ Avec les enfants, on peut expliquer ces trois compétences réflexives ainsi :

Problématiser

La quête philosophique part le plus souvent d'une question existentielle que l'on se pose. Les enfants sont intarissables sur le pourquoi des choses. Leur curiosité, pour peu qu'on y soit attentif et qu'on y réponde, suscite des interrogations sans fin sur une énigme, une incompréhension (« Quand on meurt, on est encore un peu vivant ? »), sur des évidences, des opinions, les présupposés de ses opinions ou ses conséquences. Comme le souligne Tozzi, « *l'important dans une DVP, c'est d'entendre les questions des enfants, les entendre comme représentatives de la condition humaine, et leur donner un lieu d'expression et de traitement réflexif dans une communauté de recherche* » (ibid., p. 89). Dans *L'Anneau de Gygès*, la plupart des élèves, étonnés de la façon dont Gygès a usé du pouvoir d'invisibilité, se sont interrogés sur son attitude et par la même sur le fait de transgresser des interdits et d'être capable de faire du mal aux autres.

Conceptualiser

« Pour pouvoir penser, nous avons ainsi besoin de concepts, c'est-à-dire de mots dont le sens est suffisamment élucidé pour que leur mise en relation fasse nettement apparaître un problème. Philosopher, c'est donc conceptualiser, c'est-à-dire faire émerger ou construire le sens de notions (la politique, la religion, le bonheur...) qui, d'idées vagues, deviennent des concepts définis qui sont à la fois l'objet et les outils de la pensée. » (Tozzi, 1995, p. 71)

⁶⁶ SOULE Y., TOZZI M., BUCHETON D., La littérature en débats, discussion à visée littéraire et philosophique à l'école primaire, Scéren CRDP Montpellier, 2008, p. 89

Ainsi conceptualiser c'est tenter de définir les termes que l'on utilise (le bien, le mal, etc.) ou auxquels on se réfère, afin d'en préciser le ou les sens et de minimiser les écarts d'interprétation. C'est définir les mots qui expriment les notions, en repérer les champs d'application, définir une notion par les attributs de son concept et redéfinir un terme après mise en question de sa représentation initiale. Avec *l'Anneau de Gygès*, les concepts que les enfants auront besoin de définir sont le bien, le mal, la justice, etc. Leurs tentatives de définition passent au début par des exemples (*le bien c'est quand Mennana le vendredi elle nous donne des bonbons*), qui sont nécessaires pour un enfant car ils permettent par le vécu personnel de concrétiser une question abstraite. Ils pourront par la suite dégager les caractéristiques et attributs faire des distinctions conceptuelles à partir d'oppositions (bien/mal), de rapprochements (plaisir, joie, bonheur) et tisser une carte conceptuelle de la notion. Autant d'opérations pour aboutir à une tentative de définition comme par exemple « *le bien c'est aider les autres sans faire de mal* ».

Argumenter

C'est expliciter par la raison ce qui prouve la véracité ou l'inexactitude de son point de vue. L'argumentation est soit questionnante, elle met alors en doute les opinions et les définitions, soit probatoire et elle présente les raisons fondatrices d'une réponse aux problèmes soulevés par l'affirmation ou la négation, l'accord ou le désaccord. Le dispositif de la DVP qui incite les élèves à exprimer librement leurs idées et interprétations et à échanger entre-eux favorise de ce fait les argumentations. Comme pour conceptualiser, les enfants emploient souvent l'exemple pour argumenter « *j'aurais fait le bien, par exemple j'aurais aidé les enfants à faire quelque chose qu'ils arrivent pas* » exemple qui peut amener un contre-exemple « *Quand on fait les devoirs à ta place et ben ça t'aide pas du tout* » permettant à la communauté de recherche d'avancer dans la notion de bien à travers la nature de l'aide apportée. Mais pour Tozzi, « *rien ne vaut l'argument plus abstrait, celui qui apprend à raisonner* (« Yacouba est courageux parce qu'il affronte la loi de sa tribu », « Le vrai courage, c'est quand on risque sa vie pour une cause juste ») (ibid., p. 92).

Tozzi se distingue aussi de la démarche Lipman sur d'autres points dont l'un nous intéresse plus particulièrement puisqu'il a trait au support à la discussion. A l'instar de Walter Kohan, philosophe argentin, il émet des réserves sur l'utilisation des romans écrits par Lipman qui, outre le fait qu'ils soient trop connotés à la culture américaine et à ses valeurs, n'ont pas vocation à être

de qualité littéraire. D'où l'intérêt de Tozzi pour les recherches-action menées par Chevaillier, Chirouter, Perrin et moi-même sur l'articulation entre la philosophie pour enfants et la littérature et l'ouvrage qu'il a publié en 2008 avec Yves Soulé et Dominique Bucheton *Littérature en débats : discussion à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*.

3. Le « préalable à la pensée »⁶⁷ (Lévine)

Si, pour Lipman et Tozzi, la finalité de la PPE est la pratique du concept et le raisonnement logique, pour Jacques Lévine, il importe que « les enfants vivent le plaisir, non du concept achevé, mais du travail intérieur qui correspond à la fabrication de préconcepts, c'est-à-dire le plaisir de pénétrer dans le monde de la fabrication du concept » (Lévine, 2008, p. 36). Partant de l'idée que l'enfant est un être « génétiquement social », « génétiquement philosophe » et « génétiquement anthropologue »⁶⁸, le dispositif qu'il propose a pour finalité « *d'inciter les enfants à pénétrer, audacieusement, dans le champ des grandes questions sur la vie qui préoccupent les hommes, de génération en génération, d'où la notion d'atelier de réflexion sur la condition humaine (ARCH).* » (ibid., p. 13). Les ARCH sont le fruit d'une élaboration qui a commencé en 1996 avec Agnès Pautard, maîtresse formatrice à l'école maternelle Gerson de Lyon, et Jacques Lévine, psychologue développementaliste et psychanalyste, qui a supervisé le dispositif. Un an plus tard, cette collaboration s'est enrichi d'un comité de pilotage avec Dominique Sénore, inspecteur du 1^{er} degré. Annick Perrin, professeur de philosophie à l'IUFM de Créteil qui a participé activement à la formation et diffusion des ARCH, en explique la spécificité :

« Selon cette orientation, les ateliers de philosophie mettent en jeu une pensée « créatrice » plutôt que critique, au sens où elle donne la priorité à la valeur vitale des idées et où elle explore tous azimuts, sans ordre apparent, des réponses multiples à ses questions. Cette manière de penser s'apparente à la philosophie populaire, pragmatique, qui défriche des questions vitales concernant tous les hommes, du simple fait que leur finitude est à la fois un lieu commun et une énigme les acculant à se poser la question des fins de l'existence. La pensée qui est en jeu dans ces ateliers se situe en amont de la philosophie savante, du côté du désir : désir de comprendre et de percer les secrets de la vie. C'est une pensée exploratoire, non formalisée, qui procède par tâtonnements. Ce qui l'anime est la recherche du sens, l'élaboration de réponses, plurielles et non définitives, à des questions dont les enjeux sont essentiels dans la vie des hommes » (Perrin, 2000).

⁶⁷ L'expression est d'Agnès Pautard pour qualifier le courant dans lequel elle s'inscrit.

⁶⁸ Lévine reprend ici la formule de Wallon, son maître.

Si, comme on l'a vu précédemment, Lipman prend en compte la pensée créatrice, ce qui domine tant dans sa conception de la philosophie que dans le matériel pédagogique qu'il a conçu c'est le raisonnement logique, la pratique du concept c'est-à-dire la pensée critique. Chez Lévine, c'est le contraire ce qui ne veut pas dire qu'il exclut l'aspect critique de la pensée.

Les objectifs fondamentaux qui caractérisent l'ARCH sont :

- Faire participer les enfants au débat sur les questions essentielles à la vie et à la civilisation

Dans la présentation de l'ARCH aux enfants, il est clairement annoncé ce qu'est la philosophie et qu'ils vont discuter entre-eux des grandes questions que tous les hommes se posent depuis très longtemps. Ils deviennent ainsi « *coresponsables des problèmes de civilisation en acquérant la position de sujets producteurs de pensée. L'enfant, en tant qu'individu, se sent relié aux générations qui l'ont précédé. Ce lien peut constituer un étayage à sa propre construction et contribuer au renforcement ou à la restauration du sentiment de sa propre valeur, en tant qu'appartenant au genre humain* » (Perrin, 2000). Les enfants découvrent ainsi qu'ils sont des « interlocuteurs valables » au même titre que les adultes.

- Faire l'expérience de sa propre capacité à produire de la pensée sur des questions importantes pour l'humanité

Les dix minutes durant lesquelles les enfants vont échanger entre-eux sur une question philosophique proposée sans aucune intervention de l'adulte permettent l'émergence d'une pensée qui « *s'élabore « en écho » à celle des autres, et celle du sujet qui se découvre capable de produire de la pensée* » (Lévine, 2008, p.14). Une réflexion d'un élève peut en appeler d'autres et même déboucher sur une nouvelle question. Cette prise en compte par des pairs d'un propos ou d'un mot lancé dans cet espace libre de tout jugement ou critique met en confiance l'enfant qui hésitera de moins en moins à s'exprimer en groupe.

- Apprendre, non seulement à extérioriser, mais à intérioriser la pensée

Pratiquée dès la maternelle, l'ARCH fait prendre conscience aussi bien aux enfants qu'à leurs enseignants que la pensée s'élabore avec le langage, langage externe mais aussi interne. Dans les moments de silence qui peuvent s'instaurer, au tout début de l'atelier avant qu'un enfant ne se décide à commencer à s'exprimer, ou bien entre les tours de parole, les pensées peuvent affluer. Et même si un enfant pendant l'atelier ne dit rien, l'expérience montre que la plupart du temps, à l'écoute des autres, il n'en a pas moins réfléchi. L'ARCH serait donc le lieu d'une « méditation

partagée » car « à la méditation interne s'ajoute une méditation collective ». (ibid., p. 66)

Lévine justifie sa démarche par le fait qu'à l'école primaire on peut repérer trois catégories d'élèves⁶⁹ :

-les co-leaders : ce sont les enfants dont l'apprentissage ne pose pas de problème car ils savent répondre aux attentes de l'enseignant.

- les enfants marginalisés : ce sont ceux qui présentent de sérieux problèmes d'apprentissage, empêchés par des troubles personnels et/ou familiaux et qui de ce fait n'arrivent pas à s'investir dans les activités proposées à l'école et peuvent manifester leur mal-être de façon violente.

- les « suivistes ». Lévine qualifie ces élèves ainsi car dans l'incapacité de répondre aux exigences que leur inflige l'école, ils se contentent d'imiter les co-leaders sans se livrer à une véritable activité cognitive. Ils sont de ce fait passifs. Ils représenteraient environ 40 % d'enfants du primaire qui sont dans la moyenne et ne posent pas de problèmes de comportement jusqu'au collège où les résultats scolaires peuvent s'effondrer.

C'est à ces élèves principalement que l'ARCH peut être le plus profitable car comme l'exprime fort bien Annick Perrin « on ne peut réfléchir aux conditions optimales d'apprentissage de l'oral à l'école sans faire état de cette hétérogénéité, car le développement du langage présuppose ce que Jacques Lévine appelle, non sans humour, le « MRM », c'est-à-dire un minimum de reconnaissance du moi, qui permet à l'enfant d'actualiser son potentiel » (Perrin, 2000).

Dans les discussions que nous avons menées avec les enfants à partir de la littérature, ce souci du "MRM" a toujours été présent. Il nous semble que la lecture des récits de fiction est une aide à la gestion de l'hétérogénéité de la classe car les "entrées" dans une même histoire sont multiples et permettent une participation de tous les enfants. De plus, et comme Boimare (2008) le soulignait, les mythes, les contes et autres textes fondateurs facilitent l'activité psychique des élèves et le développement de leur monde interne.

La présentation des deux courants majeurs de la PPE en France théorisés par Lipman et Tozzi pour le premier, et Lévine pour le deuxième, est certes schématique puisqu'elle réduit la multitude de pratiques existantes dans notre pays. Certains praticiens se sont inspirés soit de l'un,

soit de l'autre, soit des deux et même, pour certains, d'aucun des deux (Brénifier). Les nombreuses expériences menées dans les classes de la maternelle au collège témoignent de l'engouement pour cette pratique quelle que soit sa finalité (pensée critique ou créatrice). La plupart des enseignants qui ont décidé d'introduire cette pratique dans leur classe, se sont lancés suite à une formation à l'IUFM ou à des rencontres avec les praticiens comme la maîtresse-formatrice du documentaire « Ce n'est qu'un début » (2010). On doit à Michel Tozzi d'avoir favorisé la diffusion de la PPE par l'organisation régulière de rencontres entre praticiens et formateurs des différents courants, l'édition de leurs travaux sur internet ou leur publication collective. Mon travail de recherche s'est d'ailleurs largement nourri des échanges fructueux lors de colloques organisés sous sa houlette dans un climat de respect et tolérance.

En guise de synthèse, nous présentons dans ce tableau⁷⁰ ce qui est en œuvre dans les séances de DVL articulées à une DVP que nous avons pu expérimenter.

Les enfants philosophent à partir d'une œuvre littéraire

Etapes		Objectifs
Rencontre avec le texte	Interprétation-Compréhension Interrogation-Questionnement Sources philosophiques, Questions des enfants, Situations concrètes de la vie	Orientation pour la signification
Processus philosophique	Penser-Parler Méthodes philosophiques, techniques de dialogue	Aptitudes au dialogue, à la réflexion
Résultat	Valoriser-Agir Attitude philosophique dans la vie quotidienne à travers des actions sociales et une participation politique dans la classe	Création de valeurs Bons jugements

⁶⁹ Annick Perrin le cite dans son article

⁷⁰ Je me suis inspirée du schéma extrait du rapport de l'Unesco « La philosophie, école de la liberté, enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe : Etat des lieux et regards pour l'avenir », 2007, p. 31

Chapitre 4 : Rôle médiateur de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est plus ou moins important selon le dispositif qu'il met en place. Dans les séances qui articulent pratiques littéraires et philosophiques, nous retrouvons un point commun : la discussion au sein d'une communauté. Pour que celle-ci soit effective, nous postulons la fonction médiatrice de l'enseignant qui la met en place et l'anime.

I. LA DISCUSSION, UN DISPOSITIF COMMUN

1. Discussion plutôt que débat

Tout d'abord, à l'instar des auteurs de l'ouvrage *Littérature en débats* (2008), nous adopterons le terme "discussion" plutôt que "débat" pour désigner les activités discursives qui sont préconisées aujourd'hui aussi bien pour initier les élèves du primaire à la littérature que pour pratiquer avec eux la philosophie pour enfants.

Dans les instructions officielles, il est question notamment de débat interprétatif mais le débat "*fait référence à une pratique sociale impliquant une dimension citoyenne clairement affichée – l'usage démocratique de la parole dans la classe-, qui induit une conduite rigoureuse des interactions, voire un formalisme excessif*" (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008, p. 9), ainsi que l'idée de battre et vaincre son interlocuteur par de meilleurs arguments. Tels ne sont pas les objectifs de ceux qui ont à coeur de construire une communauté de lecteurs ou de recherche qui implique une toute autre considération d'autrui. Les discussions en littérature et philosophie se distinguent ainsi des débats que l'on peut rencontrer dans des situations où l'on est face à un adversaire ou un auditoire qu'il s'agit de convaincre et où il faut faire preuve d'habiletés oratoires et argumentatives. Dans la discussion, s'il existe des règles de fonctionnement (écoute, pas de moqueries, etc.), l'esprit qui domine est une co-activité où l'ensemble des participants peut poser des questions auxquelles chacun peut répondre, une entraide lorsque par exemple un enfant cherche un mot pour exprimer son propos. C'est en ce sens que le terme discussion est plus approprié et s'accorde davantage avec la notion de communauté employée par les praticiens des cercles de lecture ou de la PPE. Dans notre recherche, par DVL nous désignerons les discussions

à visée littéraire et par DVP les discussions à visée philosophique.

2. La discussion, un dispositif d'apprentissage coopératif

L'un des points communs entre les pratiques littéraires et les pratiques de la philosophie pour enfant est un dispositif qui met l'accent sur la discussion où interviennent trois paramètres essentiels : le langage, la pensée et les interactions verbales avec le maître et entre pairs.

L'efficacité de la discussion dans les apprentissages s'appuie tout d'abord sur les théories socioconstructivistes inspirées par l'œuvre de Vygotsky qui a été le premier à montrer que le développement de la pensée et du langage de l'enfant ne procède pas de l'individuel (connaissances intra personnelles) vers le social (connaissances interpersonnelles) comme le prétendait Piaget mais du social vers l'individuel. C'est pourquoi les interactions sociales jouent un rôle primordial dans les processus cognitifs. La discussion entre pairs est aussi préconisée pour favoriser le conflit sociocognitif qui conduit les élèves à réorganiser leurs conceptions antérieures et à incorporer de nouveaux éléments apportés par la situation.

Les psychologues cognitivistes du développement pensent aujourd'hui que les enfants découvrent les normes morales au cours de leurs interactions sociales (disputes, discussions, négociations). Ces conflits entre pairs obligent les enfants à adopter différents points de vue et à coordonner leurs besoins et leurs droits avec ceux des autres. Pour Hoffman (2008), ces processus d'interaction entre pairs peuvent ajouter la touche finale aux modèles pro sociaux inductifs et nourriciers, notamment ceux qu'inculquent les parents.

Dans un cercle de lecture littéraire, les propos d'un élève sur le texte étudié peut donner lieu à des réactions, des rectifications de la part d'autres élèves propices à un conflit d'interprétations. Dans une discussion à visée philosophique, les élèves qui cherchent à définir le mal, explorent ensemble un concept qui se révèle bien plus compliqué à cerner qu'ils n'auraient pu le penser.

3. La discussion dans les séances de littérature

Si des textes littéraires étaient étudiés à l'école primaire, ils avaient surtout pour fonction de vérifier la compréhension de lecture par des questionnaires écrits et d'enrichir le vocabulaire. L'ouverture des BCD et des initiatives pour encourager les élèves à lire à travers des défis et

rallyes -lecture ont certes fait évoluer les pratiques mais elles se bornaient le plus souvent à des comptes-rendus de lecture et quelques débats pour sélectionner un livre. Depuis les programmes 2002 qui ont accordé à la littérature une place considérable, deux dispositifs se sont développés dans les classes : le débat d'interprétation qui est préconisé dans les documents d'accompagnement et le cercle de lecture qui est un dispositif plus précis.

Pour le débat d'interprétation, il est recommandé de l'instaurer à la suite de la lecture magistrale des textes étudiés : « *L'interprétation prend, le plus souvent, la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou plusieurs œuvres* ». ⁷¹. Aucune précision n'a été donnée sur la manière de le mettre en place, de l'animer, sur sa durée, la disposition et le nombre d'élèves. L'enseignant est laissé libre dans l'organisation et l'animation. Catherine Tauveron (2002) donne néanmoins quelques indications. De manière générale, les interventions de l'enseignant sont discrètes dans le sens où :

- il garde une certaine réserve. S'il peut livrer son interprétation du texte elle ne sera pas imposée ni présentée comme la seule possible.
- il joue un rôle de "jardinier" « *qui collecte et fait fructifier les amorces d'interprétations entraperçues dans le bouillonnement des échanges* ». (Tauveron, 2002, p. 96)
- il est garant des droits du texte et des droits et des devoirs des élèves. Le maître tout en favorisant les différentes interprétations des élèves fait en sorte qu'elles ne contredisent pas le texte.

Le cercle de lecture littéraire aurait été conçu ⁷² de manière fortuite : une enseignante avait laissé au fond de la classe un carton de série de livres qu'on lui avait offerts et qui avait attiré l'attention des élèves. Spontanément, ceux qui avaient pris le même roman se sont rassemblés en cercle, fixés des parties à lire pour une rencontre suivante. L'enseignante fut surprise de la qualité des réflexions de ces groupes informels et décida de proposer cette pratique à toute la classe. Ce dispositif a fait l'objet de recherches importantes qui ont abouti à des propositions éclairées par des éléments théoriques et des explications méthodologiques dans un ouvrage consacré à

⁷¹ Littérature cycle 3, p. 6

⁷² Jocelyne Giasson (2002) cite H. Daniels (1996), *Literature circles : voice and choice in the student-centered classroom*. York, Mass. : Stenhouse.

cette innovation « *Les cercles de lecture* »⁷³.

Les auteurs en donnent la définition suivante :

dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées. De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation.

Les groupes sont constitués idéalement de 4 à 5 élèves intéressés à lire le même livre et seront le plus souvent hétérogènes, le choix du texte étant personnel et ne dépendant ni de l'enseignant ni du niveau de lecture.

Deux types de cercle sont possibles : Les cercles centralisés qui se déroulent avec l'enseignant et les cercles autonomes qui sont gérés par les élèves eux-mêmes.

Le cercle se réunit plusieurs fois, à intervalles réguliers. Deux à quatre heures par semaine sont nécessaires à l'activité au départ qui comprend la lecture, les réactions écrites dans les carnets de lecture et les discussions. Mis en place tous les jours, une fois bien rôdé, le cercle peut ensuite se retrouver une fois par semaine.

Le groupe décide des thèmes à discuter.

4. La discussion dans la PPE

Si l'enseignement de la philosophie aujourd'hui dans les universités et la terminale passe généralement par des cours magistraux, des études de textes d'auteurs occidentaux et des dissertations, il ne peut en être de même avec des enfants surtout quand ils ne savent pas écrire. C'est donc tout naturellement que les précurseurs comme Germaine Tortel et l'initiateur de la PPE, Matthew Lipman ont proposé la discussion comme principal mode d'approche. Et tous les praticiens quelles que soient leurs finalités ont adopté cette démarche. Si certains introduisent de l'écrit, nulle question avec de jeunes enfants d'entrer dans des explications de textes philosophiques, une production écrite peut servir d'amorce et/ou de bilan à une DVP. L'activité dominante reste le langage oral, voie privilégiée qu'affectionnaient les philosophes de la Grèce antique à la différence que dans la classe le dialogue socratique se concrétise sous la forme d'une

⁷³ Terwagne S., Vanhulle S., Lafontaine A., *Les cercles de lecture*, Savoirs et pratique, De Boeck Duculot, Bruxelles, 2001

discussion au sein d'une communauté de recherche philosophique. M. Sasseville en donne les quelques présupposés suivants :

une communauté de personnes en relation les unes avec les autres, des gens qui discutent et s'interrogent entre eux de façon impartiale et consistante, une communauté de gens prêts à remettre en question ce qui se dit et capables de soumettre leurs vues au procédé d'auto-correction pour de plus amples recherches.

On retrouve ici la notion de « communauté » utilisée par Giasson pour la littérature. Pour Lipman, si la *philosophia* est une dialectique aussi bien intérieure (de la pensée avec elle-même) qu'extérieure (de la pensée personnelle à la pensée d'autrui), le fruit d'une recherche personnelle par la méditation ou la réflexion ne vaut que si il est partagé. Le dialogue est au cœur même de cette démarche de philosophie pour enfants car il est l'outil par excellence pour stimuler la réflexion. Il est présent dans toutes les étapes du dispositif que ce soit au moment de la lecture du texte où l'enfant dialogue en quelque sorte avec le texte, au moment de la cueillette des idées et bien sûr durant la discussion qui suit. Cette méthodologie fondée sur le dialogue intègre des apprentissages qui sont de l'ordre du savoir (le sujet de discussion), du savoir-faire (les habiletés de pensée) et du savoir-être (les attitudes permettant l'émergence de l'impartialité, de l'objectivité, de l'écoute attentive...). Ainsi, le but n'est pas de faire que les enfants soient capables de citer les noms de grands auteurs et se contentent de discuter des idées mais que la pensée soit suivie d'action. Cette méthode s'inspire du pragmatisme de J. Dewey dans le sens où l'objectif est « *de faire en sorte qu'ils [les enfants] apprennent tout en étant gouvernés par les valeurs et les idéaux humains, à penser de façon plus pratique. La philosophie pour enfants d'amener les jeunes à penser de façon plus raisonnable et juste et à leur inculquer l'habitude de réfléchir quand ils se trouvent dans une situation problématique ou conflictuelle* ⁷⁴ ».

Pour la distinguer des autres formes de discussion, alors que le qualificatif « philosophique » provoquait de fortes réticences de la part notamment des éditeurs, J.-C. Pettier⁷⁵, a proposé en 2001 l'expression « à visée philosophique », appellation maintenant en usage en France et que nous empruntons dans ce travail.

⁷⁴ M. Lipman, in Marie-France DANIEL, *La philosophie et les enfants*, Montréal, Les Editions logiques, 1998, p.16.

⁷⁵ Professeur de philosophie à l'IUFM de Meaux

5. La discussion en classe, un dialogue asymétrique

Pour Marcel Postic (1986), le dialogue éducatif ne peut être qu'asymétrique à l'instar du dialogue socratique où celui qui mène l'échange est seul à en connaître les finalités ou du thérapeute qui, pour comprendre et aider son patient, essaie de se mettre à sa place sans pour autant lui confier ses propres soucis. L'enseignant, lui, a pour objectif de faire progresser l'élève dans ses apprentissages, de l'amener à un niveau supérieur à celui où il se trouve. Dans les discussions à visée littéraire et philosophique, il s'agira de favoriser les conflits d'interprétation pour permettre aux élèves d'améliorer leur compréhension du texte ou de passer d'une posture interprétative à une posture philosophique. La fonction même du maître est d'enseigner des savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'ils ne pourraient apprendre sans lui. Le dialogue est aussi asymétrique dans la mesure où les élèves n'ont qu'une connaissance partielle des objectifs de leur enseignant. Celui-ci ne leur livre que l'objectif spécifique (l'apprentissage de la lecture littéraire, du philosophe) mais pas celui qu'il vise dans le temps (le bonheur). Selon Postic, le dialogue éducatif « *se présente en réalité sous une configuration triangulaire, puisqu'il a pour objet la connaissance, pour finalité l'épanouissement de la personne, et pour médiateur l'enseignant* » (Postic, 1986, p. 153). Un véritable dialogue ne peut exister sans une telle finalité qui prend en considération l'élève en tant que sujet à part entière. La médiatisation du maître est pour cela indispensable. C'est lui qui par son étayage verbal permettra le développement de la pensée et la parole des élèves (François, 1990). Quel rôle joue-t-il dans un dispositif qui articule pratiques littéraires et philosophiques ?

II. LES DIFFERENTS TYPES D'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT

A. Dans les cercles de lecture et les DVL

La littérature ayant été introduite dans les programmes de l'école primaire qu'en 2002, les recherches sur les gestes professionnels des enseignants sont peu nombreuses et le seul modèle qui a été diffusé en France est celui du cercle de lecture (Terwagne et al., 2001 ; Giasson, 2000). Un tel dispositif met les élèves dans des situations d'apprentissage dont le niveau de difficulté nécessite l'aide du maître et la collaboration entre pairs et qui correspondent à ce que Vygotsky

appelle la « zone de proche développement » (ZPD). Terwagne et al. distinguent deux types d'intervention de l'enseignant pour aider les élèves à développer leurs compétences de lecteur à travers l'interaction sociale :

- **L'étayage**. Ce concept, emprunté à Bruner (1984), est lié à celui de la ZPD et désigne 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. Ce sont les « *questions, reformulations, demandes d'approfondissement, résumées des propos d'autrui, mise en valeur des découvertes ou des contradictions, relances et interventions verbales en tout genre* » (Terwagne et al., 2001, p. 17). Ces interventions visent à recadrer, réguler, centrer le propos d'un élève de façon à réduire les sources de frustration, de liberté et d'erreurs mais aussi à développer son esprit critique. Elles s'adaptent au niveau de l'enfant et permettent une aide personnalisée.

- **le guidage** qui se rapporte au dispositif du cercle de lecture en lui-même, sa gestion matérielle (outils, support, etc.), organisationnelle (espace, temps, consignes de travail, dispositif de travail de groupe), les interventions qui favorisent les apprentissages c'est-à-dire les procédures et les comportements (comment faire avancer la discussion, où trouver l'information, etc.).

L'étayage est nécessaire surtout au début lors de la mise en place du dispositif. Il s'avère moins important par la suite lorsque les élèves sont habitués et placés en autonomie. Le guidage sera alors prépondérant.

Les élèves sont en effet capables de mener un cercle de lecture seuls et selon certaines études citées par Giasson, le niveau peut être plus élevé que les discussions animées par un enseignant. Ils « *reconnaissent mieux les conflits dans les histoires qu'ils ont lues, leurs propos sont plus complexes, ils posent plus de questions de haut niveau (Almasi, 1995 ; Mc Mahon, 1996)* » (Giasson, 2000, p. 38). Elle explique ce résultat par le fait qu'en nombre réduit les élèves peuvent plus facilement choisir un sujet qui les intéresse. Ils sont ainsi plus engagés dans la discussion et plus enclins à partager leurs points de vue avec leurs camarades. La différence tient aussi à la tendance des enseignants à diriger la discussion de telle sorte que les élèves n'arrivent pas à s'exprimer librement : « *Il peut même affadir l'échange en décidant quand et où commencer la discussion, en déterminant le choix de l'interlocuteur, en mettant l'accent sur certains éléments précis, ou en ramenant les élèves au sujet qui l'intéresse, lui, au lieu de leur permettre d'explorer un thème qui les stimule, eux, vraiment (Mc Mahon, 1996)* » (ibidem).

En revanche, d'autres études ont montré que l'enseignant pouvait guider les élèves dans une discussion à un niveau plus élevé s'il joue un rôle de « **facilitateur** ». Giasson le décrit ainsi :

« il sert d'abord de modèle : il donne des exemples de la façon d'exprimer une réponse personnelle, de souligner une ambiguïté, de demander une élaboration ou de signaler une partie à discuter plus en profondeur. Il orchestre la discussion en invitant les élèves à participer : il reformule l'idée de façon à lui faire comprendre que son idée n'a pas été saisie par les autres et qu'il faudrait la préciser ; il aide les élèves à dire pourquoi ils sont d'accord ou non avec ce qui a été dit ; il les aide à se centrer sur l'idée en cours, à formuler l'idée de façon plus claire ou plus concise. Il tente de relier les idées les unes aux autres de façon à cerner le sujet discuté. Bref, il facilite les réactions et les interactions des élèves. » (Giasson, 2000, p. 35)

Pour elle, les principales techniques pour mener à bien une discussion en classe sont l'écoute, l'orientation et la rétroaction. Elle propose pour les animateurs les repères suivants :

- **créer un climat d'écoute**. Les élèves ne s'exprimeront pleinement que si les conditions sont propices. L'attitude de l'enseignant à l'égard de ceux qui prennent la parole qu'elle soit verbale ou non verbale est primordiale. Il doit leur montrer qu'il est intéressé par leurs propos, qu'il a compris ce qu'ils veulent dire.

- **guider au lieu d'inférer**. L'enseignant ne doit nullement imposer ses idées ni intervenir de manière trop brusque.

- **encourager la participation**. Les élèves qui se sont exprimés seront d'autant plus encouragés à continuer ou à participer activement à la discussion si leurs propos sont pris en compte, validés par l'enseignant et par ses pairs.

- **aider ceux qui ont de la difficulté à prendre part à la discussion**. L'enseignant doit prendre différentes dispositions pour permettre à chacun de participer, en s'efforçant de déterminer les raisons qui empêchent certains de s'exprimer oralement.

- **accepter les idées différentes**. La confrontation de points de vue différents est plus riche que des propos qui vont dans le même sens. Elle montre aussi aux élèves la capacité de l'enseignant à respecter le cheminement d'un élève et à adopter un autre point de vue que le sien.

- **faire confiance aux questions des élèves**. Plusieurs études citées par Giasson montrent que les élèves sont capables si on leur en donne la possibilité de poser des questions d'un niveau élevé de type pourquoi plutôt que de type littéral.

Le rôle du « facilitateur » rejoint complètement celui du médiateur à la nuance près que la notion de facilitateur induit l'idée que l'enseignant est extérieur. Or, à notre sens, il fait pleinement

partie du processus au même titre que la littérature, le dispositif de discussion et les autres élèves qui jouent aussi un rôle « médiateur ».

B. Dans la pratique de la philosophie pour enfant

Dans les pratiques de la philosophie pour enfants, le choix de l'intervention ou non de l'adulte dans les échanges entre enfants n'est pas seulement le choix d'une technique. On n'en comprend le sens que si on le rapporte à la finalité de la PPE, c'est-à-dire à ce que l'on se propose de faire découvrir aux élèves et/ou de leur apprendre dans le domaine de la pensée. Ce choix implique aussi plus largement une conception sous-jacente du statut et du rôle de l'adulte dans le développement de l'enfant, explicite ou tacite.

Dans les différents courants existants en France, on peut ainsi distinguer trois sortes de positionnement par rapport à l'intervention de l'adulte:

- la non intervention (Lévine)
- l'intervention directive (Lalanne, Brénifier).
- l'intervention modérée (Lipman, Tozzi)

1. La non intervention de l'adulte (Lévine)

Pour Lévine, l'atelier philosophie avec des enfants de 5 à 11 ans se propose de leur faire vivre une expérience fondamentale qui conditionne l'accès à la philosophie, celle du « **Je** pense » c'est-à-dire du « **Moi** qui pense » ou encore celle de la découverte du *cogito* c'est-à-dire la pensée en elle-même. Ce sont les deux facettes de sa pensée que l'enfant découvre ainsi : sa dimension langagière car la pensée ne prend corps que dans et par le langage, mais aussi sa dimension « interne » de réflexion silencieuse qui permet de ne pas dire n'importe quoi quand on prend la parole.

Produire et partager avec d'autres, des idées à visée universelle concernant l'humanité en général, est une expérience de pensée d'un type entièrement neuf pour de jeunes élèves. Selon Lévine, cette expérience doit précéder tout travail visant le progression de l'argumentation car l'enfant y découvre quelque chose d'essentiel, à savoir qu'il peut être lui-même l'auteur de pensées importantes et qu'il en éprouve du plaisir. Cette découverte suscite chez l'enfant un désir de la pensée qui constitue le terreau où s'enracinent toutes les démarches qui viendront ultérieurement articuler les idées, les enrichir et les structurer. Lévine pense que l'intervention de l'adulte

interrompt le cheminement de la pensée de l'enfant, soucieux de plaire à l'enseignant ou « d'apporter la bonne réponse » comme on le lui demande habituellement à l'école. Or la finalité première de l'atelier est ici de permettre une première exploration de sa propre pensée par l'élève, pensée soutenue par celle des autres.

C'est pourquoi l'adulte intervient au début et à la fin de l'atelier car il est garant de l'ensemble : il pose le cadre du dispositif, explique le sens de l'atelier, ouvre et ferme la discussion, puis il peut faire une synthèse de ce qui a été dit et éventuellement ouvrir la réflexion sur une autre question. Mais, pendant l'échange, il se contente de réguler la parole si nécessaire ou de recentrer les élèves sur le sujet s'ils s'en écartent surtout au début lorsque les enfants ne saisissent pas tout à fait ce qui est attendu. L'adulte n'intervient jamais sur le fond. Si certains collègues adeptes de ce type d'atelier philosophique s'autorisent de brèves interventions dans les échanges entre enfants⁷⁶, c'est tout à fait contraire à la position de Lévine pour la raison que nous avons formulée plus haut : l'intervention de l'adulte centre l'enfant sur les propositions qu'elle apporte et risque d'interrompre par conséquent le processus de pensée de chaque enfant, de l'orienter dans une direction différente de celle qu'il aurait empruntée si l'on s'était abstenu d'intervenir.

2. L'intervention directive de l'adulte

A l'autre extrême, nous trouvons une conception radicalement opposée du rôle de l'adulte puisque celui-ci intervient d'un bout à l'autre de l'atelier. C'est le point de vue d'Anne Lalanne et d'Oscar Brénifier. La finalité de l'atelier ici est bien différente de celle de l'atelier AGSAS : il s'agit d'initier les enfants à la rigueur de pensée dont la philosophie est le modèle, ce qui nécessite bien évidemment une intervention de l'adulte. L'enseignant dialogue avec les enfants qui interviennent. Il questionne le groupe, reformule, synthétise, aide à définir, tout ceci de manière intensive parce qu'il se donne pour rôle de guider les enfants dans la structuration de leur pensée.

a) La maïeutique socratique de Brénifier

Le plus directif est certainement Brénifier qui se réclame de la maïeutique socratique. Pour lui, le rôle du maître est de questionner l'élève qui a pris la parole pour lui faire prendre conscience de ses contradictions, le pousser à un nouvel effort pour établir des distinctions, donc des précisions plus rigoureuses dans sa pensée.

⁷⁶ C'est le cas de l'équipe qui a expérimenté des ateliers AGSAS relaté dans l'ouvrage coordonné par Rispaill dans des discussions où les enfants seraient amenés à évoquer leurs positions religieuses.

**Extrait d'une transcription d'un atelier philo⁷⁷ animé par Brénifier
de 52 minutes avec 4 élèves de 7 ans et demi à 9 ans.**

De 12 min 05 à 15 min 09

1. *M : Et toi Cyndi pourquoi ça t'intéresse toi les moutons ?*
2. *C : Parce que avec leur laine on peut fabriquer des habits.*
3. *M : avec leur laine on peut fabriquer des habits[en écrivant] et t'aimes bien les habits ?*
4. *C : uh*
5. *M : et pour quoi faire ?*
6. *C : pour s'habiller et en plus c'est bien chaud*
7. ***M : t'aimes pas être toute nue toi ?***
8. *C : on peut fabriquer*
9. *M : je te demande t'aimes pas être toute nue ?*
10. *C : non !*
11. *M : Ben pourquoi pas [rires des enfants] pourquoi pas ? quand tu prends ta douche t'es toute nue ou non ?*
12. *C : oui*
13. *M : ben alors pourquoi ça va pas être toute nue ? [silence 2 s] tu sais ? ou non tu sais pas*
14. *C : non*
15. *M : alors c'est peut-être bien. Pourquoi tu vas pas dans la rue toute nue alors ? [rires des enfants] tu sais pas ? Pourquoi tu sais pas ?*
16. *C : non parce que sinon ils vont voir qu'on est pauvre.*
17. *M : ils vont voir que t'es pauvre ?*
18. *C : oui*
19. *M : quand on est tout nu ils vont voir qu'on est pauvre. C'est ça ?*
20. *C : oui*
21. ***M : alors regardez. Qui est d'accord avec elle levez la main. [le garçon lève la main] Qui n'est pas d'accord avec elle levez la main [les trois enfants lèvent la main]. Alors regardez y en a deux qui sont pas d'accord avec elle. Demande-leur pourquoi ils ne sont pas d'accord.***
22. *G : les trois !*
23. *M : ah alors toi t'as levé la main pour d'accord ou pas d'accord ? tu te rappelles ? [au début, G levait tout le temps la main]*
24. *G : [avec une petite voix] d'accord*
25. *M : y a bien deux on est d'accord [silence 1 ,[l'adulte pointe son oreille]*
26. *G : [avec une petite voix] oui*
27. ***M : demande à l'une des deux pourquoi t'es pas d'accord avec moi ?***
28. *C : Ophélie pourquoi t'es pas d'accord avec moi ?*
29. *O : parce que t'es pas forcément comme un pauvre on peut aussi avoir froid quand on n'a pas d'habits.*

Durant cet échange qui a duré deux minutes environ, Brénifier s'est tout particulièrement intéressé à Cyndi, l'incitant à justifier son choix. Il utilise les autres élèves pour lui opposer un contre-argument mais Cyndi campe sur sa position première. Son objectif est bien d'inciter les élèves à formuler clairement leurs idées mais aussi d'apprendre à les assumer. Sur les 30 tours de parole, la moitié sont celles de l'animateur et toujours de l'enfant à l'adulte et de l'adulte à un enfant en particulier et parfois en renvoi aux autres. C'est quasiment un dialogue entre l'adulte et Cyndi qui est conduit avec rigueur et tout échange passe par l'animateur. Il n'autorise aucune interaction entre enfants et paroles spontanées. Les élèves, même peu nombreux, se doivent

⁷⁷ Vidéo intitulée *Oscar Brénifier / 4 enfants philosophent* sur internet :
<http://video.google.com/videoplay?docid=992895621517487355#>

d'attendre d'avoir la parole pour s'exprimer et l'adulte ne sollicite leurs interventions que s'il en a besoin ou lorsqu'il estime en avoir terminé avec celui avec lequel il travaillait.

Brénifier justifie cette directivité ainsi :

« Une fois qu'une parole s'est exprimée sur un quelconque sujet, avant de passer à l'expression d'une autre perspective, avant de laisser la place à une autre réaction, un temps est réservé de manière exclusive aux questions. Dans cette partie du jeu, chaque participant doit se concevoir comme le "Socrate" de la personne qui vient de s'exprimer, comme la sage-femme d'un discours considéré a priori comme à peine ébauché. Ainsi chaque idée ou hypothèse sera étudiée et approfondie avant de passer à une autre. [...]

Dans l'exercice proposé, l'enseignant ressemble plus à un arbitre ou à un animateur. Son rôle est tout d'abord d'assurer que les pensées sont claires et comprises, ce qu'il vérifiera non seulement au moyen de sa propre compréhension mais aussi grâce aux paroles de ceux qui réagissent à un discours ou à une question donnée. Il doit au maximum utiliser les relations entre participants plutôt que d'émettre lui-même un jugement. En agissant ainsi, il permet à chaque élève de mesurer la clarté de sa parole et de ses concepts, ce qui dans de nombreux cas représente déjà beaucoup. Ensuite il sera là pour souligner les enjeux soulevés par l'échange. Il devra savoir reconnaître les "grandes" problématiques au moment où elles émergent, sans que ceux qui les articulent en soient nécessairement conscients. Il pourra donc reformuler, ainsi qu'établir des liens avec des problématiques d'auteurs. Induire cette prise de conscience aidera à la fois à conceptualiser le discours et à valoriser celui qui le prononce. »⁷⁸

b) Les entretiens philosophiques de groupe (Lalanne)

Anne Lalanne mène, depuis 1998, ce qu'on pourrait appeler des « entretiens philosophiques de groupe ». Elle lance les échanges, donne la parole, encourage l'expression, provoque des réactions entre enfants, reformule, recadre, demande des précisions à la cantonade ou nominativement, interroge, récapitule, etc. pour « *permettre (aux élèves) d'aller le plus loin possible dans l'élaboration (c'est nous qui soulignons) de leur pensée* » (Lalanne, 2002, p. 64). Elle donne au maître la responsabilité d'assurer la conduite du groupe et, comme Brénifier, de garantir l'orientation philosophique des échanges. En ce sens, ce qui prime pour elle et qui justifie sa directivité est la rigueur des échanges.

En fonction de ces exigences, Lalanne, qui a pu suivre ses élèves du CE1 au CM2 dans l'atelier philo, fait évoluer son animation selon l'âge et les difficultés des enfants.

⁷⁸ La pratique du débat philosophique in <http://www.brenifier.com/>

Au cycle 2, elle repère quatre types de difficultés propres à l'atelier :

- S'extraire du vécu immédiat et de l'exemple
- Formuler correctement une idée
- Rester centré sur le thème
- Tenir compte de ce que disent les autres pour dialoguer.

Dans l'animation, elle insiste donc sur la mise en relation, la mise en réseau des idées exprimées. Le contenu, dans un premier temps, importe moins que la forme.

Au cycle 3, les enfants ont mûri : ils dialoguent entre eux, ils restent centrés sur le sujet, ils dépassent mieux leur vécu. Les thèmes sont plus travaillés pour eux-mêmes.

L'animation de l'enseignant se fait plus souple et est surtout centrée sur le travail de la langue, la construction de l'argumentation, le fait de retenir d'autres arguments que les siens. Si l'enseignant laisse une part plus active aux enfants, son objectif reste néanmoins celui de la structuration de la pensée et il prévoit une séance spécifique pour structurer les idées formulées dans l'atelier au cours de laquelle les enfants doivent écrire ce qu'ils ont retenu de l'atelier, afin de mieux se souvenir, grâce à ce passage par l'écrit, des arguments des autres. Il joue donc un rôle pédagogique important dans la construction de la pensée des élèves.

3. L'intervention modérée

Entre le choix de la non-intervention et celui d'un guidage étroit, il existe une voie médiane représentée par différents auteurs. Cette voie peut être considérée comme « médiane » parce que, comme Lalanne, ces auteurs ont des exigences philosophiques dans la progression de la pensée des élèves au sein de l'atelier, mais comme Lévine ils se soucient de laisser le maximum d'autonomie à la pensée exploratrice de l'enfant.

a) La méthode Lipman

L'initiateur de la philosophie pour enfants, donne au maître trois fonctions : dans un premier temps, il dégage par un vote des élèves une question soulevée par les enfants à l'occasion de la lecture d'un de ses romans philosophiques, éventuellement reformulée ; dans un deuxième temps, il anime la discussion autour du sujet choisi, à l'aide d'interventions diverses, favorisant les échanges entre enfants ; enfin, en prolongement de la discussion, il procède à des exercices d'approfondissement à partir de ses livres du maître (M. Bailleul, E. Auriac-Peyronnet, S. Brel, etc. se réclament de cette démarche). Lors du débat, le maître joue le rôle de l'animateur. Michel Sasseville qui est le principal promoteur du courant Lipman au Canada le résume en ces termes :

« [...] l'animation d'une communauté de recherche suppose une multitude d'interventions qui toucheront à la fois le contenu et la structure du dialogue. Du côté de la structure, l'animateur interviendra en facilitant la pratique d'une série d'habiletés et d'attitudes. Du côté du contenu, il posera des questions qui permettront aux enfants de voir le problème sous tous les angles que la pratique de la philosophie permet d'envisager. Ainsi, il n'existe qu'une seule région où l'animateur doit s'abstenir d'intervenir : les réponses que les enfants donnent à leurs questions » (Sasseville, 2000, p. 99).

L'adulte ne donne en aucun cas sa position et n'induit pas les propos des enfants. Son rôle consiste en tant qu'animateur de la discussion à poser des questions de façon à ce que les élèves articulent mieux leurs pensées au niveau cognitif, au niveau social et affectif mais aussi philosophique.

Dans le domaine cognitif, Sasseville distingue quatre activités fondamentales : la pratique du raisonnement, de la recherche, de l'organisation de l'information et de la traduction que l'animateur suscitera par les questions suivantes⁷⁹ :

Le raisonnement : *pourquoi dis-tu cela ? Quelles raisons avons-nous de soutenir cette affirmation ? Est-ce une bonne raison ? Y a-t-il contradiction entre ces deux propos ? Que peut-on conclure de ce qu'a dit untel ?*

La recherche : *pourrais-tu préciser ta question ? est-ce là une hypothèse qui peut être vérifiée ? Pourrait-on trouver un exemple qui viendrait soutenir cette hypothèse ? Y a-t-il un cas qui pourrait nous amener à remettre en question notre hypothèse ?*

L'organisation de l'information :

- Au niveau de la phrase : *Si on renverse la phrase que tu viens de dire, est-elle toujours vraie ? Est-ce que ces phrases ont le même sujet ?*

- Au niveau du concept : *Que veux-tu dire par... ? Peut-on tenter de définir ce terme ? Cette idée ? Est-ce que cette idée ressemble à une autre idée ? Y a-t-il une différence importante entre cette idée et cette autre idée ? Avons-nous des synonymes qui pourraient nous aider à comprendre ce dont nous parlons ?*

- Au niveau du récit, de la narration : *Peux-tu nous raconter ce qui est arrivé ? Cette histoire a-t-elle un sens pour vous ? Et si vous deviez continuer cette histoire que diriez-vous ? quelqu'un peut-il nous raconter comment nous en sommes arrivés là ?*

⁷⁹ Ce sont des exemples de questions données par Sasseville dans son ouvrage (pp. 87-88) et qui ne sont pas exhaustives.

La traduction : *Est-ce précisément ce que tu voulais dire ? Quelqu'un peut-il l'aider à reformuler, à préciser sa question ? Peut-on prendre un autre point de vue pour aborder ce sujet ? Y a-t-il une analogie qui pourrait nous aider à mieux voir ? est-ce possible d'exprimer cette idée, cette pensée en d'autres mots ? Malgré les mots différents que vous utilisez, êtes-vous en train de dire la même chose ?*

Pour la dimension sociale et affective, les questionnements de l'animateur visent à développer une multitude d'attitudes chez les élèves. Sasseville prend comme exemple la collaboration intellectuelle et le respect.

- la collaboration intellectuelle : *As-tu besoin d'aide ? Quels pourraient être les exemples qui appuieraient l'hypothèse d'untel ? Quelqu'un peut-il aider untel à formuler son exemple ?*

- le respect : *Peut-on exprimer cette idée sous forme d'une hypothèse ? Faut-il que l'un d'entre vous ait raison et que l'autre ait tort ? Y a-t-il une autre possibilité que nous n'avons pas envisagée ?*

Si ces dimensions cognitive, sociale et affective ont été traitées séparément, on voit bien que certaines questions recouvrent les deux et qu'elles sont liées entre elles. C'est en ce sens que les praticiens de la méthode Lipman revendiquent une approche holistique qui tient compte de tous les aspects de l'enfant. Ces dimensions ne suffiraient pas sans celle de la philosophie qui traite du contenu.

Dans la PPE, on peut distinguer cinq branches de la philosophie : la logique, l'éthique, l'esthétique, l'épistémologie et la métaphysique. Pour la logique, il s'agira surtout de s'interroger sur la préservation de la vérité. En éthique, cela consistera en l'examen des critères fondamentaux pour juger une action et tout ce qui touche aux valeurs. En esthétique, les questions porteront sur le beau, le laid, l'art en général et ses présupposés. En épistémologie, on s'intéressera à l'origine du savoir et de la façon dont on se l'approprie. En métaphysique, ce sont les questions existentielles (la vie, la mort, ...) qui pourront susciter l'intérêt. Si les enfants d'un naturel curieux abordent spontanément toutes ces questions, le rôle de l'enseignant sera de « *pousser l'investigation dans des régions de leur expérience qu'ils n'auraient peut-être pas l'occasion d'examiner autrement* » (Sasseville, 2000, p. 97). Pour aider le non spécialiste dans cette tâche, le guide pédagogique offre des plans de discussion utile pour aborder certains thèmes. Sasseville cite en exemple celui qui porte sur le silence en lien avec la page 17, ligne 9 du roman *Pixie* :

	Questions possibles de l'animateur	Objectif visé
1	<i>Aurait-on raison de dire que le silence est au son ce que l'obscurité est à la</i>	Raisonnement analogique

	<i>lumière ?</i>	
2	<i>Aurait-on raison de dire que le silence est au son ce que le froid est à la chaleur ?</i>	Raisonnement analogique
3	<i>Aurait-on raison de dire que le silence est au son ce qu'un fond sombre est à une photo ?</i>	Raisonnement analogique
4	<i>Les photos nous disent-elles quelque chose même si elles sont « silencieuses » ?</i>	Comparaison avec des réalités quotidiennes
5	<i>Les mots « son » et « bruit » veulent-ils dire la même chose ?</i>	Comparaison avec des réalités quotidiennes
6	<i>Les mots « silence », « tranquillité » et « calme » veulent-ils dire la même chose ?</i>	Comparaison avec des réalités quotidiennes
7	<i>Les mots « silence » et « paix » veulent-ils dire la même chose ?</i>	Comparaison avec des réalités quotidiennes
8	<i>Une personne peut-elle vouloir parler et pourtant se taire ?</i>	Rapport à la parole
9	<i>Une personne peut-elle vouloir se taire et parler quand même ?</i>	Rapport à la parole
10	<i>Les silences donnent-ils parfois la chair de poule ?</i>	Question éthique
11	<i>Les silences sont-ils parfois éloquents ?</i>	Question éthique
12	<i>Un silence peut-il être rempli de haine ?</i>	Question éthique
13	<i>Un silence peut-il être rempli d'amour ?</i>	Question éthique
14	<i>Un silence peut-il être beau ?</i>	Question esthétique
15	<i>Un silence est-il quelque chose ou rien du tout ?</i>	Question métaphysique

Face à la difficulté d'articuler la pensée de façon pluri-dimensionnelle, la qualité essentielle de l'animateur est finalement la « lucidité » (Sasseville, 2001) permettant de juger du meilleur moment pour intervenir et de la manière la plus appropriée pour favoriser le développement de la pensée critique des élèves. Qualité qui n'est pas seulement indispensable à la DVP mais dans toute situation où une part d'imprévu nécessite de savoir saisir le moment opportun (*kairos*) (Jorro, 1999).

b) L'approche démocratique et citoyenne (Tozzi)

La position de Tozzi est assez proche de celle de Lipman même s'il l'exprime en d'autres termes et qu'il y ajoute une dimension démocratique et citoyenne : l'adulte intervient peu ou pas sur le fond « *pour que l'échange se développe largement entre pairs sans qu'il pèse sur le contenu du débat* », mais sa pratique « *consiste à relever au cours de la discussion une distinction conceptuelle, intervenir pour recentrer, poser une question de relance ou d'approfondissement à la cantonade, demander une précision nominative pour aller plus loin, en dosant le nombre d'interventions pour que la communauté de recherche reste une discussion entre pairs* » (Tozzi, 2005b). Cette forme d'intervention répond à la finalité de l'atelier philosophie qui est selon lui : « *une discussion démocratique avec des exigences intellectuelles, pour apprendre à débattre (finalité citoyenne dans une République) en apprenant à philosopher (finalité réflexive)* » (ibidem). Son projet est « *la formation de personnalités démocratiques et réflexives par*

l'institutionnalisation des statuts du groupe et une vigilance active du maître sur l'explicitation et la mise en œuvre des capacités cognitives attendues ».

Deux dispositifs avec fonction pour les élèves ont été élaborés dans cet optique en s'inspirant de celui mis en place par Tozzi dans ses cafés philo avec président de séance, reformulateurs et synthétiseurs :

- celui conçu par Alain Delsol⁸⁰, qu'il a adapté aux élèves de CM1 puis de GS. Ce dispositif est un facilitateur d'apprentissages verbo-conceptuels. Chaque rôle attribué aux élèves développent des capacités démocratiques et intellectuelles (président de séance, reformulateur, élève micro, discutants, observateurs, dessinateurs) avec à la fin la lecture au tableau d'une phrase dite pendant le débat, son écriture et un dessin individuel. Delsol détaille le rôle du maître ainsi :

« Il ritualise en début de séance le cadre de l'atelier, institue les élèves dans leur fonction et rappelle les règles de fonctionnement. C'est lui qui choisit la question qui sera débattue. Après avoir délégué une partie de son autorité aux animateurs, il tente de s'effacer. Il reste garant du bon déroulement de l'atelier. Il aide le président et surtout le reformulateur. Il demande la parole au président pour relancer la discussion, et parfois pour faire une petite synthèse de ce qui a été dit. Occasionnellement, il montre à un animateur comment il faut faire pour présider ou reformuler. » (Delsol, 2002, p. 114)

- celui de Sylvain Connac qui a repris le dispositif Delsol dans l'esprit de la pédagogie coopérative (Freinet-Oury). Les élèves ont des rôles précis et tournants dans les discussions : président de séance, reformulateur, synthétiseur, journaliste, participant, observateur... Le maître, qui a conçu le dispositif, laisse les élèves le mettre en place dès qu'il est rôdé, avec des rites d'ouverture et de clôture, des règles (ex : un élève ne participe plus à l'activité présente au bout de trois « gêneur(s) » prononcés par le président de séance). Il peut participer à la discussion mais en intervenant légèrement sur le contenu des échanges. (Nous reprendrons en détail ce dispositif dans la partie Recherche, étude 3 p.235, dans laquelle nous analysons une séance animée par Connac).

Jean-François Chazerans, professeur de philosophie et animateur de débats et café-philo préconise *l'intervention d'un animateur extérieur* à la classe en tant que spécialiste de la philosophie. Il justifie ce choix délibéré pour amener l'enfant à prendre son autonomie :

« La présence d'un animateur étranger à la classe est un stratagème qui permet de faciliter

⁸⁰ Professeur d'école, docteur en sciences de l'éducation, décédé en 2009.

les choses : d'abord en permettant au « maître » de ne plus être « maître » ce qui permet à l'élève de prendre son autonomie. Comme dans les débats de café le rôle de l'animateur en classe n'est pas alors de remplacer le professeur mais de programmer son autodisparition ». (Chazerans, 2001)

Pour cela, il fait en sorte de faciliter la communication entre élèves par une disposition en cercle dans lequel il est intégré ou légèrement en retrait. S'il peut être un médiateur, il encouragera au maximum l'interaction entre les élèves par exemple en ne regardant pas systématiquement celui qui s'exprime mais celui à qui il devrait s'adresser. Chazerans ne précise pas les types d'interventions qu'il est amené à faire du moins au début, car il nous paraît impensable qu'en tant que « modèle » de philosophe, il ne prenne pas du tout la parole comme dans le dispositif Lévine. C'est pourquoi nous le présentons dans les interventions modérées plutôt que dans la non-intervention. Ce qu'il met en avant c'est son statut de « spécialiste de philosophie ». Cet aspect nous semble d'autant plus important que c'est en tant qu'intervenante extérieure⁸¹ que nous avons animé les séances dans notre recherche.

Nous verrons d'ailleurs dans l'analyse de ces séances que le mode d'intervention choisi pourrait être classé dans l'intervention modérée à l'instar de Lipman et Tozzi mais dans une optique médiatrice comme dans les cercles de lecture. Dans les DVP comme dans les cercles de lecture, ce n'est pas le dispositif qui détermine la réussite des objectifs que l'on s'est fixé mais bien la façon dont on l'a mis en place, la façon dont on a animé les discussions. C'est aussi le constat de Marie-France Daniel (1997) qui cite une étude menée sur l'impact du programme de PPE sur le développement du jugement dans laquelle les auteurs soulignaient le rôle non négligeable des compétences de l'enseignant :

« L'enseignant(e) de l'école démontrant le progrès le plus significatif (en raisonnement logique et en estime de soi) avait plus d'expérience dans l'animation de discussions philosophiques. En outre, il(elle) était le(la) seul(e) dans cette étude sans expérience préalable en enseignement moral. (Schleifer, Lebus, Caron, 1987, p. 15). » (Daniel, 1997, p. 240)

Elle montre de même le rôle de l'enseignant dans le développement de la créativité, nécessaire au jugement moral :

⁸¹ Bien que n'ayant pas fait d'études universitaires en philosophie, j'ai acquis une certaine expérience des DVP acquise sur le tas qui s'est enrichie au travers des recherches universitaires que j'ai menées, des lectures qui les ont accompagnées et des colloques et des séminaires auxquels j'ai participé.

« Enseigner la philosophie, au sens pragmatiste du terme, consiste non seulement à transmettre les théories des grands penseurs qui ont marqué l'histoire de la civilisation, mais également et surtout à poser des questions pertinentes qui suscitent le doute dans l'esprit des élèves. Qui plus est, pour que la question du maître se transforme en questionnement, il faut que le doute atteigne l'élève dans son vécu. La valeur de la philosophie et son impact sur le développement de la créativité sont donc directement reliés à la compétence pédagogique du maître. » (ibid., p. 241)

C'est en ce sens que notre travail porte plus particulièrement sur les gestes professionnels de l'enseignant et le modèle d'analyse en cours d'élaboration par notre équipe de recherche, le Lirdef.

III. LES GESTES PROFESSIONNELS

La notion de geste professionnel est apparue pour la première fois dans le domaine de la formation et de l'enseignement en 2002. A la suite de Jorro, les équipes ERT et ALFA composées d'enseignants-chercheurs de différentes disciplines à l'université Montpellier II ont développé le modèle de l'agir enseignant et de son ajustement (Bucheton, 2006, pour une synthèse). Elles se sont attachées à « *identifier les actes, les décisions et les propos, mais aussi les représentations et les réflexions qui caractérisent l'art de faire des maîtres et pour lesquels nous utilisons le terme gestes* » (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008, p. 192). Si dans le langage courant « geste » renvoie au corps en mouvement⁸², dans l'enseignement il a une double signification : « *Au sens strict, les signaux émis intentionnellement ou pas par un corps, et au sens métaphorique, l'ensemble des codes verbaux, des attitudes professionnelles et des comportements intellectuels qui décident de la gestion de la séance, c'est-à-dire de son traitement : lancement, clôture, changement d'activité, alternance entre phases de recherche, de synthèse, d'institutionnalisation* » (ibidem). Lorsqu'on parle de gestes professionnels on sous-entend la combinaison de l'analyse de l'activité du maître et des élèves. On distinguera chez l'enseignant sa manière d'enseigner qu'on appelle ses **gestes de métier** et chez l'élève les **gestes d'étude** qui manifestent l'adhésion à un projet d'apprentissage. L'articulation des gestes de l'enseignant aux gestes d'étude de l'élève rencontre parfois des imprévus qui nécessitent des **gestes d'ajustement**, « *ou plus exactement des décisions d'ajustement des gestes engagés par l'enseignant* » (Chabanne, Desault, Dupuy, Aigoïn, 2008, p. 230).

⁸² Geste tire son origine de *gestus*, terme latin qui signifie mouvement, attitude corporelle

1. Les gestes de métier

Nous reprenons la catégorisation proposée par les auteurs du livre *Littérature en débats* qui présentent les gestes de métier c'est-à-dire les savoirs et savoir-faire de référence de l'enseignant qui "attestent des conceptions et pratiques privées et professionnelles qu'il a de la littérature, de la philosophie, de la discussion, de la DVP, de la DVL et de leur articulation (DVP-DVL)" (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008, p. 195).

La façon dont l'enseignant prépare et conduit sa classe est tout autant le produit de son expérience que de sa formation. Cinq types de gestes ont été répertoriés :

- les gestes reproduits

Ce sont ceux qui viennent en premier car ils reproduisent par imitation. Les enseignants débutants prennent en général modèle sur ce qu'ils ont pu observer dans les classes en tant qu'élève ou en tant que stagiaire. Même les titulaires se lancent rarement tout seul dans un dispositif innovant tant qu'ils n'ont pas vu, entendu ou lu l'expérience d'un collègue. Plusieurs enseignantes chez qui j'étais intervenue se sont lancées elle-même dans l'animation de DVP-DVL avec l'autre partie de leur classe après seulement quelques séances. La littérature et la philosophie étant deux disciplines nouvelles à l'école primaire, les maîtres n'ont pas d'autres références que celles qu'ils pourront observer et vivre en formation.

- les gestes éprouvés

Au fur et à mesure de leur expérience de la classe, les enseignants ont pu éprouver différentes manières d'agir avec leurs élèves et constater ce qu'il convient le mieux de faire en fonction de leurs réactions. Cette expérience peut parfois constituer un frein face à un dispositif comme la discussion avec les élèves qui nécessite une posture d'accompagnement à laquelle ils ne seraient pas habitués. Une formation au cours de laquelle les enseignants vivraient tout d'abord eux-mêmes des DVP-DVL, puis les animeraient s'avèrerait alors indispensable.

- les gestes appris

Le métier d'enseignant du primaire s'est complexifié : réussite de tous les élèves (évaluation nationale, aide personnalisée), polyvalence plus importante (langue étrangère, TIC, arts visuels, sécurité routière, etc.), Jusqu'à la réforme des IUFM, les enseignants bénéficiaient d'une formation initiale et continue qui pouvaient leur apporter un minimum de culture professionnelle et de savoir-faire. Les études universitaires entreprises pour parvenir maintenant au niveau requis

pour passer le concours de professeur d'école sont ancrées dans des savoirs savants et technicistes qui n'offrent guère de réponses adéquates à la multitude de questions et d'appréhensions qui guettent les débutants. Reste la formation continue qui tend à disparaître.

- les gestes composites

On définit ainsi les gestes qui peuvent être interprétés selon plusieurs niveaux d'intentionnalité. Dans l'exemple du maître qui, dans la DVP, prendrait le rôle de scribe. Les notes prises au tableau peuvent être juste la transcription de propos tenus ou bien une synthèse qui pourrait retenir l'attention des élèves et infléchir le cours de la discussion. Bien qu'il occupe une fonction particulière, son statut d'enseignant et donc son autorité confère à chacun de ses gestes une valeur qui lui est propre et qui ne peut être neutre.

- les gestes élus

Parmi tous ces gestes de métier que l'enseignant a pu éprouver certains qui se sont révélés plus efficaces que d'autres vont devenir ses « actions préférées »⁸³ c'est-à-dire les gestes professionnels « que l'enseignant choisit pour installer une DVP ou une DVL de la manière qu'il juge la plus confortable et la plus profitable en terme de coût discussionnel (échanger ensemble à partir d'un texte) et didactique (inscrire dans cette discussion des contenus précis) » (ibid., p. 201). Ces gestes élus peuvent être ritualisés et routinisés (réactions écrites après la lecture magistrale, écrit avant et après la DVP, etc.)

Tous ces gestes de métier ne suffisent pas en eux-mêmes. Faire tinter une cloche pour donner le signal du rangement en petite section de maternelle ne fonctionnera que si les élèves ont été habitués à le faire à ce moment-là mais pas seulement. Instaurer un rituel appartient à celui qui l'a mis en place, à la façon dont il l'active, à toute l'atmosphère qui se dégage de lui, de ses gestes et paroles, de sa relation avec les élèves. Comprendre et saisir les paramètres passe par l'analyse de la situation dans son ensemble selon des critères bien précis. Le modèle de l'agir enseignant est une réponse possible que nous avons eu l'opportunité de découvrir et expérimenter.

⁸³ L'expression est empruntée aux spécialistes de l'analyse conversationnelle.

2. Le modèle du multi-agenda appliqué à la DVL-DVP

Le modèle du multi-agenda de l'agir enseignant et de son ajustement, élaboré par les équipes de recherche (ERT-ALFA) de l'université Montpellier 2 est un outil d'analyse de pratique conçu pour

« fournir une grammaire complexe de concepts, permettant une analyse approfondie des situations didactiques, de leur évolution, dans leur dimension située. Il cherche à faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toutes situations (gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, les artefacts, etc.) Il cherche à rendre compte de la manière dont diverses configurations de gestes (des postures), peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe » (Bucheton, Soulé, 2009).

Il a une double visée : instrumenter l'analyse de pratiques des enseignants en ne dissociant pas les dimensions didactiques et pédagogiques et identifier pour la recherche les zones obscures. Ce modèle place l'objet d'enseignement au centre de cinq grandes préoccupations de l'enseignant qui s'enchaînent et se croisent en permanence.

Les études montrent que les ajustements des enseignants relèvent de la gestion en situation mais qu'ils sont aussi pilotés en arrière-plan par tout un système personnel : *les logiques profondes* ou *d'arrière-plan* où l'expérience, les valeurs, le rapport au savoir, à l'émotion au langage, à la prescription contribuent à filtrer et instrumenter différemment les représentations des possibles de la situation, des élèves.

*« Enfin, l'agir du maître et des élèves dans la classe est régulé non seulement par la dynamique de l'action et de la situation en cours mais aussi en amont par l'histoire et l'expérience sociale autant que scolaire des acteurs (le maître et les élèves). Cette expérience plurielle a construit divers rapports au savoir enseigné, à l'émotion, au langage, à sa propre identité professionnelle. Elle a renforcé ou modifié différentes valeurs, différentes conceptions de comment l'élève peut apprendre. Cet ensemble de paramètres d'arrière-plan (les **logiques profondes** de chacun), conjugués à une double expérience de l'école comme élève et comme enseignant contribuent à l'élaboration d'une représentation des possibles de la situation spécifique qui va se jouer. » (Bucheton 2006)*

Enfin, le modèle insiste sur l'importance de gestes d'**ajustement**, ou plus exactement de *décisions d'ajustement* des gestes engagés par l'enseignant, en fonction des *imprévus didactiques* (Bucheton 2007b) qui surgissent inévitablement. L'ajustement est la capacité à faire jouer la variation au sein de la rigueur des routines, des techniques, des schèmes (Vergnaud, 2001). Les

gestes d'ajustement sont ceux qui sollicitent le plus intensément la compétence professionnelle : ils supposent que soient disponibles des variantes des routines du métier, mais surtout que reste éveillée la capacité de saisir le *moment opportun* (Jorro 2002) de ces inflexions : en fonction des élèves (réorganiser un dispositif, inventer un artefact...), en fonction de l'écoulement du temps (écourter un temps de travail... ou au contraire le prolonger ...), etc. Cet ajustement s'appuie sur une compétence centrale : celle d'être à l'écoute de ce qui se passe, de ce qui se dit, de ce qui advient dans la dynamique des échanges.

Le modèle présenté se veut un instrument pour penser et agir dans la classe et en formation. Dans le contexte de la lecture littéraire et des débats d'idées qu'elle peut susciter, il s'agit à travers ces préoccupations centrales d'étayage, tissage, atmosphère, pilotage, mise en place de savoirs précis de relever les gestes spécifiques de l'enseignant qui favorisent leur décentration et leur regard sur eux-mêmes. C'est ce que nous allons découvrir dans la deuxième partie qui suit.

2ème PARTIE :

RECHERCHE

2ème PARTIE : RECHERCHE

Méthodologie

I. HYPOTHESES DE RECHERCHE

Comme nous l'avons annoncé en introduction nos deux hypothèses principales sont :

1^{ère} hypothèse : La discussion à visée philosophique, lorsqu'elle s'amorce à partir des fictions littéraires, développe chez les élèves, grâce au ressort de l'empathie envers les personnages de fiction et à la médiation de l'enseignant, des exigences éthiques et une capacité de réflexion approfondie sur les valeurs.

2^{ème} hypothèse : le rôle médiateur de l'adulte et la qualité de ses gestes professionnels est une des clés de ce développement.

La 1^{ère} hypothèse appelle elle-même plusieurs sous-hypothèses concernant :

a) **L'effet texte**

Les praticiens de la PPE proposent différents supports textuels dont des œuvres littéraires. Matthew Lipman et Marie-France Daniel ont fait le choix d'inventer des histoires qui correspondent à des objectifs définis dans le cadre d'un programme de formation de la pensée critique. D'autres comme Bruno Chevaillier, Edwige Chirouter, Annick Perrin et moi-même avons préféré partir d'albums et d'œuvres littéraires. Les raisons pour lesquelles je me suis orientée dans cette direction ont été exposées dans la partie théorique. Il importe maintenant de voir quels sont les effets du texte sur les enfants. Comme nous l'avons montré dans la partie théorique avec Paul Harris, l'imagination est nécessaire à la réflexion. Donc plus un texte fait appel à l'imaginaire des enfants et plus ils seraient amenés à explorer des possibilités et développer leurs jugements. Il s'agit donc ici de repérer les éléments textuels qui favoriseraient cette activité à travers des traces écrites et/ou orales.

b) **Le développement de l'empathie**

Pour Michèle Petit et Suzanne Keen, la lecture personnelle et privée d'œuvres de qualité ne suffit pas pour développer l'empathie et préconisent ainsi que d'autres chercheurs et praticiens

l'interaction, la discussion autour et à partir de ces textes. Des consignes et des tâches spécifiques peuvent aussi inciter les élèves à se projeter dans le personnage de l'histoire, à se mettre à sa place.

c) **L'exigence éthique et la capacité de réflexion approfondie sur les valeurs**

Selon Kohlberg, les enfants de 8-10 ans seraient au stade conventionnel c'est-à-dire celui où on se conforme aux règles du groupe, de la communauté et de la société à laquelle on appartient.

C'est en ce sens que nous estimons que le rôle médiateur de l'enseignant est indispensable pour la réussite d'une DVLP tant que les élèves n'ont pas acquis une certaine expérience.

2^{ème} hypothèse : Les gestes professionnels de l'animateur-adulte

Dans un cadre scolaire, quelle place occupe l'adulte dans une DVLP ? Même s'il n'intervient pas sur le fond dans les discussions, la façon dont il met en place l'activité et anime le débat incitera plus ou moins les élèves à s'engager dans la ou les tâches proposées. Dans la perspective d'une formation, il sera important de dégager les gestes professionnels qui favorisent chez les élèves le passage à la posture⁸⁴ « philosophique ». Ont-ils permis aux élèves de « réfléchir », d'accéder à un niveau de conscience rationnelle, de modérer leurs jugements moraux et d'aller vers un jugement éthique ? Au niveau du jugement moral, les enfants ont-ils évolué après la discussion ? Dans le dispositif mis en place par l'adulte, la rencontre avec le texte est une étape primordiale qui conditionne sa réception. S'agissant d'un texte qui présente des « blancs », des implicites, et qui présente un personnage avec des pouvoirs étonnants les enfants peuvent être amenés à diverses interprétations et hypothèses d'autant plus si on leur donne l'occasion d'inventer une suite. Leur laisser le temps d'explorer les possibles du texte, de s'interroger sur les personnages et leurs motivations favoriseraient leur capacité à juger la situation (Haidt, Harris, Ricœur).

II. PRESENTATION GENERALE

1. Le choix des corpus (Classe A et classe B)

Pour vérifier mes hypothèses, j'ai choisi d'analyser et comparer les productions orales et écrites recueillies lors de séances qui se sont déroulées à partir de *l'Anneau de Gygès* dans deux classes

⁸⁴ La notion de posture est définie par Dominique Bucheton comme un « schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche données »

composées d'élèves de CM2 c'est-à-dire des enfants de 10-11 ans. Comparer les gestes professionnels d'un enseignant nécessite que des paramètres soient communs. Deux critères ont été déterminants :

- le texte : *l'Anneau de Gygès*. Les textes littéraires même s'ils appartiennent au même genre ou écrit par le même auteur ne peuvent être tous traités de la même manière. On n'abordera pas *Histoire à quatre voix* qui nécessite la compréhension de différents points de vue comme *Yakouba* ou *la Belle et la Bête* (Desault, 2001). Les textes « résistants » (Touveron, 2001) comportant plus d'implicites ou de symboles nécessiteront un travail d'interprétation plus important que des contes traditionnels.

- le public. La réaction des élèves peut être différente selon leur maturité surtout si l'on se réfère aux stades de développement moral de Kohlberg. Les enfants de 10-11 ans sont dans la période de transition entre l'enfance et l'adolescence. La puberté a commencé pour certaines filles. La dernière année du cycle primaire marque pour les élèves une étape dans leur développement (du statut de plus « grand » ils seront les plus « petits » au collège, établissement beaucoup plus vaste que l'école élémentaire dans lequel les rapports avec les enseignants sont moins proches.

Il aurait été préférable pour notre étude de disposer de données recueillies avec des élèves issus de même milieu culturel et social car la moralité est en grande partie influencée par la famille, la communauté à laquelle on appartient et les situations auxquelles nous sommes confrontés. Mais nous avons pu expérimenter les deux versions de *l'Anneau de Gygès* que dans une seule classe, celle de l'école Notre-Dame à Sannois et le seul praticien que nous connaissions et qui avait enregistré ses séances avec le même texte est Sylvain Connac.

Ces deux terrains d'expérimentation sont désignés classe A et classe B pour deux raisons. La première est d'ordre personnelle : ayant animé les séances de la classe A il m'était plus facile d'analyser mes propres gestes en adoptant la troisième personne. Cette distance dans l'énonciation me permettait plus d'objectivité. La deuxième raison concerne Sylvain Connac qui est à la fois l'auteur de l'adaptation de *l'Anneau de Gygès* et l'enseignant de la classe B. En dénommant sa classe ainsi, j'espère éviter les confusions. Nous procéderons de même pour les enseignants qui ont animé les séances dans ces classes : Ens. A pour la classe A et Ens. B pour la classe B.

La classe A est composée de 25 élèves de CM2 d'un milieu favorisé et, qui plus est, scolarisés dans une école privée catholique dans le centre-ville d'une commune de la banlieue parisienne.

Certains sont inscrits depuis la maternelle, d'autres l'ont intégré durant le cycle de l'école primaire. Les places y sont limitées et la sélection importante. Les critères sont d'ordre disciplinaire et scolaire. Un élève qui pose problème est facilement renvoyé dans le public. L'enseignante de la classe travaille dans cet établissement depuis quelques années.

Ens. A, enseignante à mi-temps dans une classe de CM1/CM2 d'une école publique voisine lui a proposé une correspondance, puis cette expérience de discussion articulant pratiques littéraires et pratiques de philosophie pour enfants. Son statut pour les élèves de la classe A était donc à la fois intervenante extérieure et enseignante de leurs correspondants.

La classe B regroupe une vingtaine d'élèves du CE2 au CM2 d'un quartier défavorisé de Montpellier. L'enseignant suit ses élèves depuis le CE2. Un certain nombre est donc avec lui depuis deux ou trois ans.

Tableau récapitulatif

Classe	Niveau	Ecole	Milieu	Statut de l'animateur	Dispositif	Etude
A	CM2	Ecole privée Notre-Dame (Sannois, 95),	favorisé	Enseignant et intervenant extérieur	Desault	1, 2, 4
B	Cycle 3	Ecole A. Balard, (Montpellier, 34),	ZEP	Enseignant de la classe	Connac	3 et 4

2. Présentation des quatre études

Les données recueillies dans les deux classes ont été traitées dans différentes études selon l'objectif d'analyse visé.

Dans l'étude 1 qui porte sur l'**effet texte**, nous avons choisi de comparer une séance réalisée avec deux versions de *l'anneau de Gygès* (adaptée et allégée) dans la classe A partagée en deux groupes, G1 et G2 en nous appuyant sur les écrits des élèves lors des deux premières phases de la première séance et les échanges.

Dans l'étude 2, nous avons cherché à identifier les différents **gestes professionnels** de l'enseignante A lors des deux discussions, la première avec chacun des groupes G1 et G2 et la deuxième avec la classe entière.

Comme les études 1, 2 s'appuient sur des séances d'une même animatrice adulte, notre recherche aurait été incomplète sans une analyse comparative avec des gestes professionnels différents, c'est pourquoi dans l'étude 3, nous avons choisi d'analyser les gestes professionnels de l'enseignant B, qui a travaillé avec ses élèves sur le même texte.

Dans l'étude 4, les gestes de l'animateur s'ajustant à ceux des élèves et réciproquement, il apparaissait logique d'articuler cette analyse à celle des **gestes d'étude** des élèves. Pour ce faire, nous avons choisi un échantillon d'élèves de la classe A et de la classe B.

Tableau récapitulatif (études)

ETUDE	HYPOTHESES	CLASSE	DONNEES ANALYSEES
1 . Effet texte	1.	A	- deux versions de <i>l'Anneau de Gygès</i> - écrits des élèves : réactions personnelles et suites inventées - échanges après lecture des écrits
2. Gestes professionnels A	2.	A	- bilans écrits de la classe A - dispositif - productions orales
3. Gestes professionnels B	2.	B	- dispositif - productions orales
4. Gestes d'étude des élèves	1 et 2.	A et B	- production orale et écrits de quatre élèves A - production orale et écrits avant et après de deux élèves B

III. DONNEES DE LA CLASSE A

Les données dont il est question ici concernent uniquement la classe A dans laquelle je suis intervenue car elle fait l'objet des analyses principales. Celles de la classe B, constituées de scripts de DVP et d'écrits d'élèves, proviennent de la thèse de doctorat de Sylvain Connac et seront présentées dans l'étude 3.

A. Présentation des séances

1. Dispositif choisi

Le dispositif utilisé pour cette séance s'inspire de celui que Michel Tozzi a conçu pour une session de formation d'enseignants et qu'il présente dans son livre *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*.

Dispositif Tozzi pour des enseignants en formation

- | | | | |
|---|---|---|-----------------------|
| 1 | Après la lecture magistrale de la 1 ^{ère} partie | Reformulation de cet extrait par les participants | Posture compréhensive |
| 2 | | Écrit individuel sur la suite possible | Posture projective |
| 3 | Après la lecture magistrale de | Discussion sur l'utilisation de | Posture éthique |

	la 2 ^{ème} partie	l'anneau par Gygès	
4	Après la lecture magistrale des commentaires de Glaucon	Débat interprétatif sur la dernière partie	Posture interprétative
5		Recherche des questions philosophiques que pose le texte	Posture problématisante
6	Après le vote	Discussion à partir de la question	Posture philosophique

Nous l'avons adapté aux enfants et au besoin des objectifs poursuivis par notre recherche de la manière suivante :

1	Après la lecture magistrale de la 1 ^{ère} partie	Réactions écrites, lecture de quelques écrits et échanges	Posture réactive et interprétative
2		Écrit individuel sur la suite possible, lecture et échanges	Posture projective
3	Après la lecture magistrale de la 2 ^{ème} partie	Discussion sur l'utilisation de l'anneau par Gygès	Posture éthique
6		Discussion à partir de la question posée Bilan écrit et lecture	Posture philosophique

Remarque : Les changements sont indiqués en gras.

- Le changement effectué à la première étape était motivés par la volonté délibérée de tenir compte des théories de la réception (Iser, Jauss, Eco) et du processus de la lecture du texte littéraire didactisé par Jocelyne Giasson. Celle-ci s'inspire du modèle proposé par Langer (ibid, pp. 15-16) qui définit quatre positions que les lecteurs adoptent généralement au cours de leur lecture :

1. être à l'extérieur et entrer dans le texte. Avec *l'Anneau de Gygès*, lors de la lecture magistrale, **les élèves se font une idée générale du texte** à partir de ce qu'ils ont entendu, des premiers indices disponibles. Leur compréhension de l'histoire est large et superficielle.
2. être dans le texte et s'y promener. A partir de ces premières impressions, les élèves se posent des questions sur le personnage de Gygès ou celui de la reine, sur leurs relations. L'anneau qui rend invisible peut leur rappeler le Seigneur des anneaux ou Harry Potter qui leur permet ainsi de mieux appréhender le pouvoir d'invisibilité. **Ils sont captivés par l'histoire.**

Dans ces deux positions, les élèves font appel à leurs connaissances pour comprendre le texte. La démarche est contraire dans les deux autres.

3. se dégager du texte et repenser ce que l'on sait. Dans cette position, il s'agit d'apprendre du texte, de l'histoire. La compréhension du texte est laissée de côté pour faire le lien avec leur

vie, faire le lien entre la fiction et la réalité. **Les élèves prennent conscience de la portée du texte dans leur propre vie.**

4. se dégager du texte et objectiver son expérience. Les élèves prennent de la distance avec le texte et **réfléchissent sur son fonctionnement**, sa structure, sur la façon dont l'auteur a décrit la situation. Ils peuvent le comparer à d'autres textes, en critiquer le style.

Dans l'optique de notre recherche, il s'agissait essentiellement de travailler sur les trois premières positions. Nous ne disposions pas d'assez de temps pour travailler sur le style du texte.

- Il en est de même pour les étapes 4 et 5 du dispositif Tozzi qui proposait d'exploiter les commentaires de Glaucon à la suite de l'histoire de Gygès et la recherche de questions philosophiques. Cette étape 4 ne nous a pas semblé nécessaire avec les enfants car nous voulions voir les effets du texte sur leur réflexion (position 3 de Langer) et cette partie explicative était une tâche supplémentaire qui nécessitait du temps. Pour des enfants, comprendre ce qu'est une question philosophique demandait aussi d'y consacrer une séance surtout lorsqu'on part d'une fiction. Ils ne manquent pas de poser des questions sur l'histoire, sur son caractère vraisemblable (Desault, 2008). C'est pourquoi nous avons choisi de remplacer cette étape 5 par la question proposée par Michel Piquemal à la suite du mythe de *L'anneau de Gygès* dans la partie l'Atelier du philosophe de ses *Philo-fables* (p. 77).

Dans la classe A, l'activité s'est déroulée en deux séances :

Déroulement de la séance 1 en deux groupes (13 et 12 élèves)

1	présentation de la séance Lecture magistrale de la partie 1
2	Réactions écrites Que pensez-vous de cette histoire, qu'avez-vous ressenti en écoutant l'histoire, à quoi cela vous a-t-il fait penser ? Echange collectif
3	Production écrite : inventer la suite de cette histoire Lecture des élèves de leur production écrite (plusieurs volontaires)
4	Lecture magistrale de la partie 2 Débat 1 : <i>Que pensez-vous de l'attitude de Gygès ?</i>

Déroulement de la séance 2 (classe entière)

1	Présentation de la séance Débat 2 : <i>Platon, le philosophe qui raconte cette histoire, nous pose la question : « Si nous possédions l’anneau de Gygès et étions sûrs de ne jamais être punis, en profiterions-nous pour voler, tuer et faire tout selon notre bon vouloir ? » Autrement dit, est-ce que nous évitons de faire le mal parce que nous pensons que c’est mal, ou est-ce par crainte des punitions, du châtiement ? (Les Philo-fables, p. 77)</i>
2	Bilan écrit : qu’avez-vous appris durant cette séance ? Lecture des élèves de leur bilan écrit (plusieurs élèves)

La première séance a eu lieu par groupe dans la bibliothèque tandis que les autres élèves étaient dans la classe avec leur enseignante. La deuxième avec la classe entière en sa présence et celle de l'enseignante A. L'idéal aurait été que les deux séances soient réalisées totalement par groupe afin de pouvoir comparer les effets des deux versions mais des contraintes de temps et de disponibilité n'ont pas permis de le réaliser.

2. Alternance oral écrit

Le dispositif alliait oral et écrit et le déroulement de la première séance était sensiblement le même dans les deux groupes. Chaque lecture et chaque production écrite sont suivies d'un échange oral qui permet aux élèves d'exprimer librement leurs réactions et un retour pour ceux qui ont lu leur texte.

Lecture magistrale en deux parties. La rencontre avec le texte a commencé par la lecture magistrale contrairement au dispositif Lipman où ce sont les élèves qui lisent à tour de rôle. Cette lecture offerte, « acte de communication empathique au sens où ce dont le lecteur fait le spectacle, c'est de son corps aux prises avec l'œuvre » (Chabanne, 2005, p. 129) contribue à développer une atmosphère de confiance surtout lors d'une première séance. Ils ne risquent pas d'être en échec ou d'être jugés puisqu'ils ne sont pas exposés. Cette entrée en matière est primordiale avant de leur demander un engagement plus important. Les élèves n'avaient pas le texte sous les yeux et une relecture pouvait être faite à leur demande, ce qui a été fait pour la version allégée. Leur donner les deux parties du texte aurait peut-être incité certains à recopier certains passages ou à se bloquer sur ce qu'ils ne comprennent pas plutôt que chercher à comprendre globalement l'histoire et à s'imaginer l'histoire pendant la lecture.

Les productions écrites

Bien que le débat était l'activité principale dans notre séance, l'oral ne pouvait suffire à refléter la pensée de l'ensemble des participants. Même dans un groupe restreint, tout le monde ne

s'exprime pas et certains sont plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral. Il était donc important de recueillir une trace de chacun des élèves car même avec un effectif réduit certains n'auraient peut-être pas osé s'exprimer. Les plus timides peuvent aussi plus facilement se lancer quand on les sollicite s'ils ont un support et qu'ils ont eu le temps de penser, réfléchir. Un temps de « méditation », d'intériorisation nécessaire qui permet de poser les choses en alternant moment collectif et moment individuel et qui profite aussi bien aux grands parleurs prompts à s'exprimer parfois sans réfléchir qu'aux petits qui sont plus lents à répliquer ou qui ne possèdent pas les mots pour verbaliser leurs émotions ou idées. Ces derniers ont ainsi un support qui leur permet ensuite de prendre plus facilement la parole. La phase écrite constitue en quelque sorte un temps de préparation individuelle nécessaire avant la phase orale collective et une activité à laquelle tous peuvent participer dans la mesure où ils n'ont pas de difficultés ou de résistances.

Les traces écrites étaient de trois ordres : les réactions écrites à la lecture de la partie 1, une suite inventée et un bilan du débat 2.

- **les réactions personnelles** : après la lecture des parties 1 et 2, il s'agissait de recueillir les premières impressions des élèves, tenir compte de leurs émotions, de leurs interrogations face au texte qui leur a été lu. Pour Jocelyne Giasson, « *réagir par écrit est une des meilleures façons de poursuivre la lecture d'un texte littéraire* » (Giasson, 2001, p. 131). On s'intéresse ici à leur expérience « esthétique » (du grec *aisthêtikos*, qui signifie « perception par les sens », « sensation », « intuition ») qui est celle par laquelle ils entrent dans le texte. La fonction véritable des textes littéraires est de susciter des émotions, des sentiments à travers les expériences relatées par l'histoire. Partir de leurs réactions spontanées peut constituer pour les élèves une manière d'« être » car aucune réponse spécifique n'est exigée. Plusieurs possibilités leur sont offertes et leur production n'est pas sanctionnée par une note ou un jugement de valeur. Cette démarche est primordiale car elle permet de partir de leurs émotions, ressentis et questionnement sur ce qu'ils viennent d'entendre afin qu'ils s'investissent davantage dans la séance.

- **les suites inventées** : Le texte étant assez court, il était important de laisser aux élèves le temps d'entrer davantage dans l'univers de Platon et la réflexion philosophique. En outre, l'identification au personnage de Gygès n'est pas évidente car le berger est un adulte exerçant une activité qui ne leur est pas familière. Les inviter à inventer la suite de l'histoire tout en se projetant dans le personnage de Gygès est une contrainte pour les amener à l'expérience de

pensée « Que feriez-vous si vous étiez Gygès, ... ». Cette tâche leur permet de laisser libre cours à leur imagination et de s'impliquer davantage dans l'histoire mais aussi dans l'usage qu'ils feraient du pouvoir d'invisibilité. Auront-ils envie de céder à tous leurs désirs ou simplement de jouer avec l'anneau et explorer ses possibilités ? La part de jeu, « activité transitionnelle d'expérimentation simulée »⁸⁵, qu'offre la littérature est ici pleinement assurée.

La consigne cependant n'est pas simple car elle demande que les enfants tiennent compte des éléments qui ont été donnés précédemment, de la situation initiale et du pouvoir d'invisibilité de la bague et dans le même temps qu'ils se mettent à la place du personnage en adoptant une énonciation à la 3^{ème} personne. Il est aussi important d'inciter les enfants à adopter une position au niveau moral sur l'utilisation qu'ils feraient du pouvoir d'invisibilité avant de leur livrer une fin à laquelle ils ne s'attendent pas.

- **Le bilan** : à la suite du débat 2, les élèves mettent par écrit ce qu'ils ont appris ou retenu de ce débat. Comme cette séance s'est déroulée avec toute la classe (soit 25 élèves), il était à craindre que tous ne pourraient pas s'exprimer autant qu'ils l'auraient voulu. Pouvoir donner la parole à ceux qui n'ont pas osé la prendre était primordial afin que tous repartent avec la satisfaction d'avoir participé un tant soit peu. Il était aussi important que l'on puisse avoir des traces de chacun d'entre eux même si l'écrit ne reflète pas complètement ce qui a pu se passer dans leur tête. Un entretien par petits groupes aurait pu être fructueux mais aurait nécessité une disponibilité des élèves dont nous ne disposons pas.

Lecture à voix haute des élèves de leurs propres écrits (réactions, suite inventée et bilan). La lecture magistrale de la première partie du texte peut donner envie aux élèves d'en faire autant. En leur proposant de lire ce qu'ils ont eux-mêmes écrit, surtout la suite inventée, il s'agissait de pallier à cette frustration. Cette lecture comporte aussi d'autres avantages qui contribuent à la création d'une « communauté », qu'elle soit de lecteurs ou de recherche : partager ses impressions, ses idées, donner à ceux qui ont eu des difficultés pour rédiger des exemples de ce qu'ils pourraient faire dans leurs écrits, donner un sens à leur écrit (destinataires), avoir un retour immédiat de leur écrit.

On peut ainsi échanger à partir de ce que chacun a pu penser et réfléchir individuellement. La lecture des suites inventées est aussi l'occasion de connaître la position éthique des élèves

⁸⁵ expression citée par Jean-Louis Dufays (1996, p. 128)

concernant Gygès avant le débat 1 *Que pensez-vous de l'attitude de Gygès ?* L'autre avantage de ces lectures est de pouvoir demander aux élèves d'expliquer pourquoi ils ont évoqué tel point, d'où leur est venue l'idée d'écrire sur tel thème, etc.

B. Recueil des données

1. Productions orales

Tous les échanges et discussions qui ont eu lieu durant les deux séances ont été enregistrés avec un dictaphone et un caméscope numérique. Le film a servi principalement à vérifier l'identité de l'enfant qui s'exprimait quand il était dans le champ de vision du caméscope ce qui n'était pas toujours possible. Les enregistrements ont été transcrits dans leur intégralité et reproduits dans les annexes.

2. Productions écrites des élèves

Les élèves ont rédigé tous les écrits (réactions, suite inventée et bilan) sur une grande feuille de classeur remise au début de la première séance. Parmi ceux qui ont oublié de donner leur feuille à la fin, certains ont fait une lecture de leur écrit qui a été enregistrée et donc transcrite et prise en compte dans l'analyse.

Tableau récapitulatif des données (classe A)

Séance	Déroulement	Données orales	Données écrites	Etude
1	Présentation Lecture partie 1 Echanges	S1G1a S1G2a		1 (en partie)
	Réactions écrites Lecture élèves Echanges		E1G1 E1G2	1 et 4
	Consigne Suite inventée Lecture élèves Echanges	S1G1a S1G2a	E2G1 E2G2	1 (en partie) 1 et 4 (pour 4 élèves)
	Lecture partie 2 Discussion 1	S1G1b S1G2b		2 et 4 (pour 4 élèves)
2	Consigne Discussion 2	S2		2 et 4 (pour 4 élèves)
	Bilan écrit individuel Lecture Echanges		E3	2

3. Conventions de transcription

Les échanges oraux enregistrés ont été fidèlement transcrits orthographiquement et selon les conventions présentées ci-dessous qui s'inspirent des travaux de Gérard AUGUET (2000, p. 199) et de celles définies par le LEAPLE (Laboratoire d'Etudes sur l'acquisition et la pathologie du Langage chez l'enfant). On trouvera en tête de page de chacun des scripts, les éléments permettant de les situer dans leur contexte.

NUMEROTATION ET IDENTIFICATION DU LOCUTEUR :

- Les tours de parole sont numérotés.
- Chaque tour de parole est identifiée par le prénom de son auteur, celle de l'enseignant par *A*.
- Les élèves non identifiés sont désignés par *E*, éventuellement *E1*, *E2*, *E3* quand ils sont perçus comme différents.
- Lorsque trois élèves ou plus parlent en même temps, ils sont désignés par *Plusieurs*.
- Lorsque le sexe de l'élève a pu être déterminé, on trouvera *F* (fille) ou *G* (garçon), éventuellement différenciée : *F1*, *F2* ... *G1*, *G2* ...

NOTATION DES PROPOS :

- Majuscule en début de tour de parole, ou après un signe de ponctuation marquant une intonation en fin d'énoncé.
- Intonation : par souci de lisibilité, on utilise les signes de ponctuation suivants :
Pour la fin d'un message, le point.
Pour l'intonation montante de l'exclamation, le point d'exclamation !
Pour l'intonation montante de l'interrogation, le point d'interrogation ?
- Entre crochets, les commentaires du transcripteur.
- Le discours rapporté sera signalé entre guillemets « ».
- Les mots prononcés avec plus d'intensité sont en petites capitales et de moindre intensité en police inférieure.
- + indique une pause, ++ une pause plus longue, les pauses supérieures à deux secondes sont indiquées comme suit : [2s]

GESTION DES TOURS DE PAROLE :

- Les enchaînements rapides sont marqués à la fin du tour de parole du locuteur *A* et au début du tour de parole du locuteur *B* qui est à l'origine de ce phénomène par le signe *S*.

C. Les outils d'analyse : la grille de lecture des scripts

L'analyse des séances ne tient compte que de la dimension purement verbale des échanges, en faisant largement abstraction des éléments non verbaux (mimiques, gestes, position du corps) ou para-verbaux (intonation) bien qu'un hochement de la tête ou un sourire soient des signes qui peuvent indiquer aux élèves les attentes de l'enseignant. Deux raisons ont déterminé ce choix :

- Etant intervenante extérieure pour la première fois dans la classe A, je ne connais pas les élèves et inversement eux-mêmes ne savent comment je fonctionne. La première séance consiste en une découverte mutuelle. Les indices non-verbaux sont donc de moindre importance que si j'avais affaire à des élèves qui me voient régulièrement.
- La classe B n'a pas été filmée. On n'aurait donc pas pu comparer les éléments non-verbaux avec la classe A.

Pour analyser ce corpus, j'ai utilisé **le modèle de l'agir enseignant et de son ajustement**.

Etant moi-même l'animatrice de cette séance, il m'était difficile de faire une auto-confrontation et d'analyser les logiques profondes qui ont dicté mes gestes durant les séances. Je ne dispose pas non plus d'auto-confrontation de Sylvain Connac de la classe B.

Je me suis donc limitée à l'analyse des scripts à partir des enregistrements effectués pendant les séances et des écrits des élèves à travers les cinq grandes préoccupations qui ont pu favoriser leur passage à l'abstraction et à leur développement personnel et moral.

C'est aussi par souci d'objectivité, que le « je » utilisé jusqu'à maintenant pour décrire le dispositif de recherche laissera la place à la 3^{ème} personne du singulier pour analyser les séances de la classe A, classe dans laquelle je suis intervenue.

ETUDE 1. Effet texte (classe A)

Hypothèse 1 : Les aspects littéraires de *l'Anneau de Gygès*, frein ou médiation à la réflexivité philosophique ?

Si la plupart des praticiens de la PPE s'accordent sur l'utilité d'un support (image, événement, film, œuvre d'art, textes, etc.) à une discussion à visée philosophique avec de jeunes enfants, ils n'ont pas la même approche. En ce qui concerne les textes de fiction qui sont les plus largement utilisés, certains vont privilégier des textes qui ne présentent pas de difficultés d'interprétation et de compréhension en créant des romans *had hoc* (Matthew Lipman), d'autres vont partir d'un ouvrage de la littérature pour la Jeunesse comme *Yakouba* (Bruno Chevallier, Annick Perrin), ou d'un réseau de livres sur le thème à aborder (Edwige Chirouter). Parmi tous ces textes, certains se sont appuyés sur *L'Anneau de Gygès* de Platon (Michel Tozzi, Sylvain Connac, Marianne Remacle). Le texte original n'étant pas accessible à de jeunes enfants, deux versions ont été réalisées. La première est une adaptation de Sylvain Connac qui modifie très légèrement le texte original tandis que l'autre, publiée par Michel Piquemal dans ses *Philo-fables*⁸⁶ (2004, Albin Michel), est beaucoup plus concise et focalise l'attention sur la trame de l'histoire, ses aspects les plus importants.

Comparer les résultats que l'on obtient selon que l'on parte d'une version plus littéraire que l'autre nous permettra de montrer que dans les pratiques pour enfants, prendre comme support de discussion à visée philosophique un récit de fiction, non seulement ne serait pas un obstacle à la réflexivité mais serait même plus riche.

L'expérience a été menée dans la classe A lors d'une première séance où un groupe a travaillé avec la version adaptée et un autre avec la version allégée. Ces versions diffèrent sur plusieurs points qu'il s'agit maintenant d'étudier plus attentivement de façon à mettre en évidence les éléments susceptibles d'influer plus fortement que d'autres dans la pensée des élèves.

⁸⁶ Recueil de 60 « fables philosophiques », tirées de la philosophie occidentale antique, de la mythologie et des sagesses d'Orient, accompagnées de pistes de réflexion philosophique et de questions.

I. ANALYSE DES DEUX VERSIONS

Version adaptée par Sylvain Connac

1. Il était une fois un berger au service d'un roi ; or, au cours d'un violent orage accompagné d'un séisme, la terre se fendit et une ouverture béante apparut près de l'endroit où il faisait paître ses troupeaux. Voyant cela et s'émerveillant, il descendit et vit alors, parmi bien d'autres merveilles, un cheval d'airain, creux, avec des ouvertures, à travers lesquelles, en se penchant, il vit qu'il y avait à l'intérieur un cadavre qui paraissait plus grand que celui d'un homme, et qui ne portait rien d'autre que, à la main, un anneau d'or, qu'il retira en sortant.
2. Lorsqu'arriva le jour de la réunion des bergers, en vue d'aller faire au roi le rapport mensuel sur l'état des troupeaux, il y vint aussi, portant cet anneau. Alors qu'il était assis au milieu des autres, il lui arriva par hasard de tourner la bague vers lui à l'intérieur de sa main. Il devint soudain invisible à ceux qui étaient assis avec lui, et ils parlaient de lui comme s'il était parti. Et lui de s'émerveiller et, manipulant à nouveau à tâtons l'anneau, il le tourna vers l'extérieur et, en le tournant, redevint visible. Réfléchissant à tout cela, il refit l'expérience avec l'anneau pour voir s'il avait bien ce pouvoir et en arriva à la conclusion qu'en tournant la bague vers l'intérieur, il devenait invisible, vers l'extérieur, visible.
3. Ayant perçu cela, il fit aussitôt en sorte de devenir l'un des messagers auprès du roi et, sitôt arrivé, ayant séduit sa femme, il s'appliqua avec elle à tuer le roi et prit ainsi le pouvoir.

Version allégée de Michel Piquemal (Les Philofables, Albin Michel, 2004)

1. Gygès était un berger qui avait trouvé sur le corps d'un homme mort une mystérieuse bague.
2. Or, un jour qu'il était convoqué par le roi en compagnie de tous les autres bergers, il joua avec sa bague et en tourna machinalement le chaton. Quelle ne fut pas sa surprise de constater que ce simple geste le rendait invisible ! Les autres bergers parlaient de lui comme s'il était absent, et personne ne remarquait sa présence. Il tourna de nouveau le chaton et réapparut aux yeux des autres. Les jours suivants, il renouvela l'expérience et fut alors convaincu du pouvoir magique de sa bague.
3. Aussitôt, de noirs desseins lui vinrent en tête. Il se mit à envier le roi et ses richesses. Il retourna au palais où il fit en sorte de séduire la reine. Puis, profitant de son invisibilité, il tua le roi et s'empara du trône.

Nous ne présentons dans cette analyse que les parties narratives de *l'Anneau de Gygès* (texte original p. 23), celles qui ont été utilisées dans la classe A.

Le tableau suivant présente ce qui distingue les deux versions, les éléments communs et ceux qui figurent dans l'une ou dans l'autre exclusivement.

Tableau comparatif des deux versions

Parties	Éléments uniquement dans la version adaptée	Éléments communs dans les deux versions	Éléments uniquement dans la version allégée
1. Contexte de la découverte de l'anneau	<ul style="list-style-type: none"> - Gygès au service du roi - phénomènes naturels extraordinaires (violent orage, séisme, fissure) - près de l'endroit où se trouvait le troupeau - cheval d'airain - anneau en or - cadavre plus grand qu'un humain - caractère merveilleux des objets 	<ul style="list-style-type: none"> - Gygès, berger - bague sur un homme mort 	<ul style="list-style-type: none"> - caractère mystérieux de la bague
2. Découverte de son pouvoir d'invisibilité	<ul style="list-style-type: none"> - rapport mensuel pour le roi - il réfléchit au mécanisme - vers l'intérieur invisible, vers l'extérieur visible 	<ul style="list-style-type: none"> - réunion avec les autres bergers - organisée par le roi - tourne par hasard la bague - on parle de lui comme s'il était absent - réapparaît au milieu des autres bergers - essaie plusieurs fois 	<ul style="list-style-type: none"> - chaton au lieu d'anneau
3. Utilisation de l'anneau par Gygès	<ul style="list-style-type: none"> - la reine devient sa complice 	<ul style="list-style-type: none"> - décision rapide - trouve une ruse pour entrer dans le palais - séduit la reine - tue le roi - prend le pouvoir 	<ul style="list-style-type: none"> - de noirs desseins - envie le roi et ses richesses - se sert de son invisibilité pour tuer le roi

Tableau longueur du texte

Parties	Version adaptée	Version allégée
1. Contexte de la découverte de l'anneau	98	16
2. Découverte de son pouvoir d'invisibilité	128	87
3. Utilisation de l'anneau par Gygès	36	44
Total de mots	262	147

La principale différence réside dans l'importance accordée aux circonstances de la découverte de l'anneau par Gygès que l'on trouve uniquement dans la version adaptée. Dans cette version plus littéraire, la 1^{ère} partie occupe les deux tiers du récit tandis qu'elle est réduite à une phrase dans la version allégée (98 mots contre 16). En réécrivant le texte, Michel Piquemal a fait l'économie des

phénomènes extraordinaires (séisme, un cadavre plus grand qu'un homme) et merveilleux (cheval d'airain avec des ouvertures, l'anneau en or) qui entourent cette découverte. La partie 1 y est réduite au minimum et s'apparente plus à un synopsis qu'à un récit. Pas d'installation du décor, ni de fioritures laissant à l'auditeur le temps d'imaginer le contexte dans lequel Gygès s'est approprié l'anneau. Les seuls éléments communs aux deux versions concernent l'identité sociale de Gygès (berger), l'objet qu'il trouve (un anneau), le caractère mystérieux de cette bague et son propriétaire (cadavre). En conférant à la bague un caractère mystérieux, Piquemal indique de manière concise une origine indéterminée mais qui est fortement connotée à l'idée qu'elle puisse porter malheur puisque son propriétaire est mort. On peut d'ailleurs noter la différence de vocabulaire (cadavre/homme mort) qui peut être un obstacle si l'enfant ne connaît pas le sens du mot « cadavre ». Dans le cas contraire, ce terme revêt une signification plus forte que l'expression « homme mort ». Il donne une image plus morbide et répugnante du propriétaire de l'anneau, ce qui ne laisse rien présager de bon pour celui qui se l'approprie. Si cet anneau donne le pouvoir de se rendre invisible il ne rend pas immortel ni invincible et ne protège pas son porteur d'éventuels dangers qu'il pourrait rencontrer. L'invisibilité peut même lui avoir fait prendre des risques inconsidérés ou amener à agir de sorte qu'il se soit attiré des ennemis ou les foudres des Dieux. On peut donc se demander s'il était nécessaire dans la version allégée d'indiquer que Gygès trouve l'anneau sur un cadavre. Cette seule indication peut orienter les lecteurs ou auditeurs car comme on l'a vu avec Howland (voir p. 29) être capable de s'emparer d'une bague d'une telle valeur sur un homme mort suppose une certaine malhonnêteté et noirceur d'âme.

La partie 2 porte sur la découverte du pouvoir d'invisibilité qui est le thème central de l'histoire de Gygès. On retrouve la plupart des éléments dans les deux versions. La version allégée est cependant moins longue (87 mots contre 128). Piquemal ne précise pas la raison pour laquelle le roi a réuni les bergers et le sens dans lequel on doit tourner l'anneau pour se rendre invisible (vers l'intérieur) et visible (vers l'extérieur). Le mécanisme revêt une importance telle que dans la version proche de l'originale, ce dernier point est répété deux fois, Gygès s'assurant ainsi du fonctionnement exact de la bague pour se rendre invisible. En revanche, dans la version allégée, on précise que la partie de l'anneau que l'on tourne est le chaton, terme qui peut prêter à confusion avec les enfants qui ne le connaissent que dans le sens du petit d'un chat alors qu'il s'agit de la partie saillante de l'anneau qui peut comporter des inscriptions.

Dans la dernière partie aussi, Michel Piquemal fait une interprétation subjective du texte au point qu'elle est un peu plus longue que l'autre version (44 mots contre 36). Ce que fait Gygès est forcément négatif (*de noirs desseins, Gygès envie le roi*) et Platon n'avait pas précisé que Gygès se rend invisible pour tuer le roi. Par contre, Piquemal n'indique pas clairement que c'est avec la complicité de la reine que Gygès peut arriver à ses fins. Ces points méritent d'être soulignés car dans toute histoire les personnages font l'objet de nombreuses interrogations de la part des lecteurs ou auditeurs. Or dans la version proche de l'originale il n'y a aucune indication sur Gygès, la reine et le roi. On ne sait s'ils sont bons ou méchants de nature, quelles sont leurs relations entre eux (le roi est-il juste avec ses sujets, le roi aime-t-il sa femme, est-ce que Gygès est amoureux de la reine ? etc.) ce qu'ils pensent. On décrit seulement les réactions de Gygès à la suite du séisme : il est émerveillé par ce qu'il découvre, étonné par le pouvoir d'invisibilité de l'anneau. Il semble que le fait d'avoir choisi un simple berger suffit à produire l'idée d'un homme « juste » puisque dans les commentaires de Glaucon qui suit ce récit, il le présente ainsi « *Ainsi donc, si l'on donnait un tel anneau à un homme juste, il ne resterait pas fidèle à la justice* ».

Conclusion

Les deux versions se distinguent nettement par leur longueur. La version adaptée presque deux fois plus longue accorde beaucoup plus d'importance au « décor », à l'atmosphère de la première partie. Elle est de ce fait plus détaillée et plus littéraire que celle de Piquemal qui néglige des éléments comme le fonctionnement de la bague dans la deuxième partie et le rôle complice de la reine dans la dernière et présente des interprétations plus subjectives de l'histoire.

Dans les points communs, on retrouve les principaux éléments (anneau, cadavre, pouvoir d'invisibilité, succession d'actes vils) qui sont chargés symboliquement ainsi que la façon dont Gygès découvre que l'anneau peut le rendre invisible et l'usage qu'il en fait.

Les différences nous semblent cependant suffisantes pour vérifier si la version adaptée plus littéraire mobilise davantage leur imagination et leur investissement dans les tâches proposées, étape nécessaire pour développer le jugement moral et la réflexivité des élèves.

II. DÉROULEMENT DÉTAILLÉE DE LA SÉANCE 1

C'est essentiellement dans la séance 1 que l'on pourra vérifier l'effet du texte selon la version de *l'Anneau de Gygès* puisque la séance 2 a eu lieu avec l'ensemble des élèves de la classe A.

La séance 1 pour les deux groupes (G1 et G2) s'est déroulée en trois étapes dans lesquelles nous avons recueilli des données écrites (E1 et E2) et orales (S1a et b).

Séance 1	Déroulement	Durée G1	Durée G2
Etape 1 (S1a) Posture réactive et interprétative	Consignes	1 min 30	0 min 48
	Lecture magistrale de la partie 1	1 min 30	1 min 04
	Explications consigne	0 min 53	1 min 41
	Réactions écrites (E1)	2 min 52	2 min 03
	Lecture de quelques écrits et échanges	4 min 14 11 min 29	6 min 10 11 min 46
Etape 2 (S1a) Posture projective	Consigne	1 min 53	1 min
	Suites inventées (E2)	2 min 45	3 min 15
	Lecture de quelques écrits et échanges	3 min 56 8 min 34	7 min 40 11 min 50
Etape 3 (S1b) Posture éthique	Lecture magistrale de la partie 2	0 min 30	0 min 39
	Discussion 1 : Que pensez-vous de l'attitude de Gygès ?	8 min 30 9 min	4 min 08 4 min 52
Total		29 min 03	29 min 09

La rencontre avec le texte se fait par dévoilement progressif avec entre les parties 1 et 2 une étape dans laquelle les élèves sont invités à entrer dans la fiction à travers une suite qu'ils doivent imaginer. Les données que nous avons choisies d'analyser nous donnent un aperçu de chacune de ces trois étapes. Les écrits des deux premières étapes (E1 et E2) nous apportent une vision globale de la façon dont les élèves ont réagi à la première partie du texte et comment celle-ci a pu les influencer dans leur suite inventée. Dans le script de l'étape 3 (S1c) au cours de laquelle, les élèves sont invités à une première discussion sur l'attitude de Gygès. On remarquera que si la durée totale de la séance est la même pour les deux groupes, les étapes 2 et 3 ont été plus ou moins longues selon les groupes et G2 n'a pu mener à terme sa discussion faute de temps.

III. ANALYSE DES ECRITS

Comme nous l'avons décrit plus haut, les activités écrites alternent avec celles de l'oral. Donc même si nous étudions plus particulièrement les écrits des élèves, il nous arrivera de nous reporter aux transcriptions orales pour confirmer une hypothèse ou simplement expliquer le contexte qui permet de comprendre pourquoi on retrouve la même idée dans les écrits d'un groupe. Nous compléterons cette étude par celle des gestes d'étude de quatre élèves en particulier car il était difficile de le faire pour l'ensemble des élèves.

A. Analyse quantitative

La longueur des productions écrites des élèves peut être révélatrice d'une mobilisation plus ou moins forte selon la tâche proposée. Ne disposant que d'un nombre restreint d'écrits, nous avons conscience que l'interprétation des chiffres obtenus est limitée. La nature des écrits aussi peut être un obstacle d'autant qu'il semble que c'était la première fois que les élèves étaient amenés à exprimer par écrit leurs émotions et opinions en classe. En revanche, la suite inventée est un exercice que des élèves de ce niveau devraient avoir pratiqué.

Par commodité nous avons appelé le groupe d'élèves qui a travaillé avec la version adaptée G1 et avec la version allégée G2. Pour chaque production écrite, nous avons fait le total des mots écrits puis calculé le taux et la moyenne en comptabilisant ceux qui n'ont rien écrit. Par contre, nous n'avons pas intégré dans ce calcul ceux qui avaient oublié de nous laisser leur feuille hormis pour Pierre et Norton (signalés par un astérisque) car nous avons pu transcrire certains de leurs écrits qu'ils avaient lus au groupe.

G1 version adaptée	Réactions		Suite inventée		G2 Version allégée	Réactions		Suite inventée	
	nbre mots	taux en %	nbre mots	taux en %		nbre mots	taux en %	nbre mots	taux en %
Alissandre	54	23,08	109	18,23	Samantha	16	6,45	56	13,83
Amélie	41	17,52	35	5,85	Marine	29	11,69	10	2,47
Mélanie	9	3,85	30	5,02	Margot	9	3,63	17	4,20
Marie	28	11,97	71	11,87	Victoria	13	5,24	30	7,41
Juliette	42	17,95	12	2,01	Lélia	25	10,08	13	3,21
Déborah	10	4,27	39	6,52	Pauline	22	8,87	46	11,36
Laura C.	0	0,00	9	2,22	Christophe	32	12,90	41	10,12
Laura	18	7,69	36	6,02	Alexandre	30	12,10	71	17,53
Manon	0	0,00	0	0,00	Diego	24	9,68	60	14,81
Kévin	0	0,00	101	16,89	Sébastien	13	5,24	18	4,44
Roshan	13	5,56	55	9,20	Cyril	20	8,06	21	5,19
Romain	19	8,12	53	8,86	Pierre*	15	6,05	13	3,21
Norton*	0	0,00	57	9,53					
Total	234	100	607	101	Total	248	100	396	100
<i>Moyenne</i>	<i>21,3</i>	<i>9,09</i>	<i>50,6</i>	<i>8,4</i>	<i>Moyenne</i>	<i>20,7</i>	<i>8,33</i>	<i>33</i>	<i>8,33</i>

Nous constatons une différence très nette en faveur de la version adaptée. L'écart est néanmoins

important selon le type d'écrit :

- les réactions écrites : la différence est minime (G1 : 21,3 / G2 : 20,7) bien que G1 ait bénéficié d'une minute de plus pour écrire. L'effet texte n'est pas perceptible dans la longueur des écrits.

- les suites inventées : L'écart entre les deux groupes est ici beaucoup plus important, de 16 mots environ (G1 : 50,6 / G2 : 33) qui penche très nettement en faveur de la version proche de l'original où le contexte dans lequel Gygès trouve l'anneau paraît inspirer davantage que celle de Piquemal qui n'en avait repris quasiment aucun élément. Les éléments contextuels semblent développer l'imagination et la créativité des élèves. Ici aussi les élèves de G1 ont pris plus de temps pour écrire (G1 : 5 min et G2 : 3 min 30).

Conclusion

On ne relève pas de différence quantitative marquée entre les deux groupes dans les réactions écrites qui demandent d'exprimer des émotions, des jugements, un avis personnel. En revanche, il semble que la version adaptée plus littéraire que celle de Piquemal qui a été réduite à un synopsis stimule davantage l'imagination des élèves et les incite à développer leur récit. Les éléments descriptifs de la première partie leur fournissent des points d'appui pour inventer la suite de l'histoire et écrire davantage. L'analyse qualitative pourra nous le confirmer.

B. Analyse qualitative

De même que la réception d'un texte lu dépend du contexte dans lequel était le lecteur, le contenu des écrits dépend en grande partie du contexte dans lequel ceux-ci ont été rédigés. C'est pourquoi, en analysant les écrits on pourra se référer aux transcriptions des échanges oraux (S1 a et b) qui ont eu lieu juste avant ou pendant la rédaction. La consigne d'écriture prend aussi une place considérable qui ne peut être négligée.

1. Réactions écrites

a) Une tâche inhabituelle

Demander de réagir au texte par écrit pour la première fois a présenté une triple difficulté pour les élèves :

- exprimer ce que l'on ressent et ce que l'on pense suppose de savoir mettre des mots à des émotions et formuler des idées.

- confrontés à une nouvelle tâche scolaire, les élèves ont besoin d'exemples et de modèles pour comprendre ce que l'on attend d'eux.
- écrire est une pratique qui peut mettre mal à l'aise ceux qui ont des difficultés scolaires et qui n'ont pas l'habitude de s'exprimer par ce mode.

Leurs nombreuses interventions pour tenter de cerner le sens et la nature de la tâche demandée montrent bien que les élèves ne sont pas habitués à cette consigne.

Extrait S1G1a (Annexe 3 p. 29)

6	Alexandra	Si on se pose une question mais qu'après on a la réponse + dans le texte
7	A	Ah ben alors dans ce cas là + c'est comme tu veux. Tu écriras ce que tu voudras. C'est pas grave. Alors on commence. Oui ?
8	F	??? de l'histoire si on se rappelle de l'histoire
9	A	Non ce que je vous demande c'est ce que vous avez eu en tête quand je vous ai lu l'histoire Ce que vous avez ressenti, ce que vous avez éprouvé euh à quoi vous a fait penser cette histoire. Tu vois c'est quelque chose de personnel hein c'est pas quelque chose qu'une autre copine a écrit parce que certainement elle aura eu d'autres idées. Hein ? Oui ?
10	Kévin	Comment on fait si on éprouve rien ? [rires]
12	Kévin	Madame si on a imaginé la fin on peut écrire la fin ?
23	Laura	Ça sert à quoi qu'on fasse ça ?

Leurs réactions sont diverses : dans G1, l'une pense qu'elle doit reformuler l'histoire (8) d'autres comme Kévin (10 et 12) tentent de négocier la tâche ou alors en cherchant l'intérêt (6 et 23). On retrouve cette même difficulté avec G2 à la différence qu'ils se posent davantage de questions sur l'histoire.

Extrait S1a G2

5	A	C'est pas terminé. Ce n'est que le début. Donc tu écris ce que tu as pensé de cette histoire, à quoi tu as pensé pendant que je lisais l'histoire si ça t'a fait penser à une autre histoire si tu as aimé cette histoire. Est-ce que tu as éprouvé quelque chose ?
6	Alexandre	Parce que normalement la chatte ce qui a
7	A	Le chaton ce qui y a au-dessus de la bague et ben
8	Alexandre	Oui le chaton. Normalement c'est impossible qu'il devienne invisible
9	A	Alors tu l'écris sur ta feuille si effectivement ça t'étonne tu l'écris sur ta feuille. Tu écris « je suis étonné de voir que » etc.
10	Alexandre	ça se passe à l'époque euh ?
11	A	Toutes les questions que tu te poses tu l'écris sur la feuille
12	Alexandre	Mais si je veux écrire la fin de l'histoire
13	A	Non pour l'instant on écrit ce que l'on a pensé de l'histoire.
14	Diego	La bague elle avait des pouvoirs magiques à la fin c'est ça ? Je suis pas sûr

		d'avoir bien entendu.
15	A	Qu'est-ce qu'elle te permet de faire la bague ?
16	Diego	Ben je sais pas justement
17	F	D'être invisible
18	A	D'être invisible
19	Diego	On marque les questions-là ?
20	A	Si tu veux. Tout ce que tu veux.
21	Diego	On marque les questions en plus ?
22	A	Tu peux marquer les questions que tu t'es posées, ce que tu as pensé de l'histoire, à quoi ça t'a fait penser.
23	Diego	Il l'a trouvé où déjà ?

Le groupe 2 qui a travaillé avec la version Piquemal, les élèves ne semblent pas avoir bien compris le sens de certains termes (chaton, invisibilité), le manque de détails les gêne (époque, lieu de la découverte) ou bien se préoccupent de la vraisemblance de l'histoire (8). Comme dans le groupe 1, plusieurs garçons ne comprennent pas que l'on puisse écrire les questions (19, 21 et 27) que l'on se pose et malgré la réponse affirmative de l'animatrice, Diego l'interroge sur l'origine de la bague. Il aura fallu deux fois plus de temps à ce groupe pour se mettre à écrire et une relecture de l'histoire par l'adulte en 24 (G1 : 0 min 53 / G2 : 1 min 43).

Conclusion

Si réagir à un texte était une tâche pour laquelle les élèves des deux groupes ont été amenés à demander des précisions supplémentaires, ceux qui ont travaillé avec la version plus courte ont mis plus de temps à entrer dans la tâche éprouvant le besoin d'en savoir davantage sur l'histoire.

b) Analyse du contenu

Après avoir posé plusieurs questions afin de mieux comprendre ce que l'animatrice attendait d'eux, les élèves ont répondu dans leurs écrits en s'inspirant de ce que l'adulte leur avait suggéré *ce que tu imagines pendant que je lis, si ça te fait penser à une autre histoire, quelles questions tu te poses, si tu as aimé l'histoire* (voir Annexe 8 p. 56-57, productions des élèves et tableau).

Une seule élève a éprouvé une difficulté à écrire. Le partage collectif lui a permis néanmoins de comprendre les attentes de l'enseignante A et de verbaliser ses réactions. D'où l'intérêt d'allier écrits individuels et échanges collectifs.

Victoria	<i>Cette histoire m'a fait penser à un pauvre berger qui voit un homme [pas fini]</i>
----------	---

Il semble que ce soit par incertitude qu'elle commence à restituer l'histoire par écrit car après avoir écouté les autres elle a été capable de formuler oralement plusieurs questions :

Extrait S1a G2

75	Leila	Ça allait trop vite. Il manquait des étapes. Euh Ben que j'ai trouvé ça bizarre avec la bague qu'en tournant le chaton ça pouvait le rendre invisible
76	A	Oui. Ta voisine ?
77	Samantha	Ben pourquoi cette bague est sur un homme mort ?
78	A	Toi tu t'es posé que cette question-là. Et toi ?
79	Victoria	La même chose que Samantha. Elle disait que + l'histoire faisait penser à un pauvre berger mais j'avais pas fini
80	A	Alors qu'est-ce que tu voulais dire ?
81	Victoria	Ben je trouve ça bizarre que déjà il y a un homme mort comme ça et c'est bizarre aussi qu'il ait une bague sur lui. Pourquoi il a une bague comme ça ? Euh.

La consigne a posé problème à Victoria qui fait une tentative avortée commençant par « cette histoire m'a fait penser ». A-t-elle interprété « fait penser » par les images mentales qui se présentent au moment de la lecture ou bien s'est-elle rendue compte que cela n'allait pas ? Elle est aussi hésitante en 79. Elle commence par s'appuyer sur ce qu'a dit sa voisine Samantha puis se reprend pensant qu'elle doit livrer ce qu'elle a écrit. Après un encouragement de l'animatrice, elle reprend la formulation de Leila au présent (« je trouve ça bizarre ») et ne se contente pas de répéter ce qu'ont dit ses camarades. Elle exprime trois interrogations qui montrent que malgré ses difficultés à l'écrit elle est très à l'écoute et traduit fort bien la frustration de son groupe face à la version Piquemal qui ne lui a livré que peu de détails.

On a répertorié plusieurs types de réactions que nous avons classées en reprenant les catégories établies par Hélène Croce-Spinelli (2007) dans sa thèse. Bien qu'elles s'appliquent à des élèves qui ont lu eux-mêmes un texte, elles peuvent s'adapter en partie aux enfants ayant entendu la lecture magistrale sans avoir le texte sous les yeux. C'est pourquoi nous emploierons le terme lecteur alors qu'il concerne des auditeurs de fiction. On ne trouve dans les écrits des élèves que la posture de «lecteur interprète» (Jorro, 1994, 1999) qui revêt divers aspects. Le premier a trait aux réactions immédiates des élèves qui s'expriment selon trois modalités :

Les appréciations: Ce sont les ressentis et expressions de plaisir et déplaisir qui peuvent porter sur l'histoire en elle-même, des moments particuliers. La subjectivité de l'élève se retrouve marquée par une énonciation personnelle en « je » et par le verbe « aimer ». Une seule, Amélie, a exprimé le fait que cette histoire lui ait beaucoup plu malgré le caractère insolite du début. Cela ne signifie

pas pour autant que les autres ne l'ont pas apprécié puisqu'ils ont manifesté un intérêt constant durant toute la séance qui a porté sur le texte.

Les sentiments. Ce sont les autres émotions ressentis comme l'étonnement, la surprise, le choc...

Dans G2, quatre élèves sur neuf se sont exprimés ainsi. On retrouve la difficulté que les élèves ont eu à exprimer leurs réactions par écrit. Alexandre et Diego qui ne savaient comment répondre par écrit ont commencé comme l'animatrice leur avait indiqué :

10	Alexandre	Oui le chaton. Normalement c'est impossible qu'il devienne invisible
11	A	Alors tu l'écris sur ta feuille si effectivement ça t'étonne tu l'écris sur ta feuille. Tu écris « je suis étonné de voir que etc. »

Deux élèves ont été choquées par le fait que Gygès prenne la bague sur un cadavre. Cinq sont intrigués par le pouvoir d'invisibilité de la bague.

Lors de la lecture des réactions, plusieurs élèves ont exprimé leurs sentiments alors qu'ils n'ont écrit quasiment que des questions comme Christophe : *Comment l'homme est mort ? Comment l'homme mort est-il arrivé ici ? Comment la bague a acquis ses pouvoirs d'invisibilité ? Comment le mécanisme d'invisibilité se déclenche en tournant le chaton ?*

Les questions que se posent les élèves du groupe 1 sont plus variées (concernent le cheval de bronze, le séisme, l'anneau, le cadavre) même s'ils en posent moins que ceux du groupe 2 qui se sont principalement interrogés sur le pouvoir de l'anneau et son propriétaire (G1 : 8 ; G2 : 19).

Un questionnement sur l'histoire aussi important montre bien que les élèves de G2 éprouvent le besoin d'en savoir davantage. Le manque de détails les incite à se focaliser sur le cadavre et son anneau magique, deux termes qui contiennent des éléments symboliques forts.

Les références culturelles. Sans surprise, deux élèves des deux groupes citent *Le Seigneur des anneaux* qu'ils ont pour la plupart vu au cinéma. Dans G1, plusieurs autres élèves ont exprimé le fait que *l'Anneau de Gygès* leur faisait penser à ce film qui a été adapté du livre de Tolkien. Mais il est fort probable que peu d'entre eux l'aient lu car le roman est assez important et s'adresse davantage aux adolescents et aux adultes. Les similitudes avec le mythe de Platon résident dans l'anneau et son pouvoir d'invisibilité qui peut rendre méchant le plus gentil des hommes, un monde fantastique avec des gens simples et des seigneurs. Celui de Tolkien l'est davantage car il décrit des pays imaginaires dans lesquels évoluent différentes créatures. Dans *Le Seigneur des anneaux*, celui qui a été désigné pour rapporter la bague sur son lieu de création et le détruire est un « juste » comme le berger. Il est tenté à plusieurs reprises de mettre l'anneau à son doigt et

réussit grâce à son compagnon à le jeter dans le cratère et à empêcher ainsi le Seigneur des ténèbres de s'en emparer. Dans G2, deux élèves ont cité Harry Potter à cause de sa cape magique qui le rend invisible. Celui-ci s'en sert à plusieurs reprises pour pouvoir sortir de la pension sans autorisation. Le pouvoir d'invisibilité est donc connu des enfants à travers deux autres histoires dans lesquelles le jeune homme qui l'utilise ou le détient est au service du bien.

Critique littéraire.

C'est essentiellement dans G1 que l'on trouve des réactions qui ont trait à cette posture. Il semble que la partie 1 qui décrit des phénomènes inhabituels ait frappé l'imagination des élèves. Cette histoire est pour eux « bizarre, folle, mystique, originale et géniale ».

Deux élèves situent l'histoire comme un conte ou d'un « genre mystique » alors que la consigne de travail ne le spécifiait pas. Pour Pauline (G2), c'est le côté magique de la bague qui lui permet de classe *L'Anneau de Gygès* dans le merveilleux (*C'est un conte car la bague rend invisible.*) Alissandre (G1) qualifie le mythe de mystique toujours à cause du pouvoir de la bague mais aussi du contexte de sa découverte : *Ça m'a fait penser à une histoire qui est dans le genre mystique avec son anneau : une belle journée, puis un séisme puis un trou et là... un cheval de bronze et un cadavre dans le cheval et un anneau pas comme les autres.*

- les éléments du texte commun aux deux versions :

L'anneau et son pouvoir d'invisibilité : Les élèves de G2 le citent tous et seulement 4 sur 9 dans G1. La majorité a été marquée par le fait qu'une bague puisse rendre invisible. Soit ils ont du mal à le concevoir bien qu'ils sachent qu'il s'agit d'une fiction, soit que cela frappe leur imagination. Il faudrait savoir si c'est le « mécanisme » qui les intéresse (Comment l'anneau peut-il permettre que les autres ne voient pas un corps physique et ce qu'il porte en tournant le chaton vers l'intérieur ?) et donc sa vraisemblance ou bien l'invisibilité en elle-même. Comme le disait un élève dans une autre séance « être invisible c'est le rêve de tous les hommes ». Ne pas être vu des autres permet de pouvoir faire toutes sortes de choses : assouvir sa curiosité en espionnant les autres, réaliser des désirs interdits ou inaccessibles, faire le justicier ou se venger au point que certains sont tentés de confondre ce pouvoir avec l'invincibilité ou la téléportation.

Le cadavre / l'homme mort : Le propriétaire de l'anneau a marqué les élèves au point que presque tous les élèves de G2 le mentionnent dans leurs réactions. Deux élèves ont été « choqués » par le fait que Gygès ait pu prendre l'anneau sur l'homme mort. Il est en effet très rare de rencontrer des morts dans les histoires pour enfants mais surtout le lien entre la bague et le cadavre donne un

aspect macabre à cette découverte et induit une idée de malédiction. Est-ce que le terme cadavre n'est pas connu des élèves G1 ? Six de ce groupe en parlent mais c'est surtout pour se demander ce qu'il faisait dans le cheval de bronze.

Ces deux premiers éléments ont été les plus mentionnés par les élèves du groupe 2.

Il semble donc ici que dans la version de Piquemal qui fait l'économie de la partie contextuelle et met surtout l'accent sur la découverte du pouvoir de l'anneau, les élèves posent davantage de questions sur son invisibilité (4 sur 11) et surtout sur son propriétaire qui est mort (7 sur 11). Leila exprime bien la frustration éprouvée par la plupart des élèves de G2 :

Comment est sa bague ? où l'a-t-il trouvé ? ça va trop vite. Il y a des étapes qui manquent. D'où sort l'homme mort ?

Les élèves de G2 se sont focalisés sur ces seuls éléments de l'histoire et n'ont pas manqué de s'interroger dessus.

La convocation : une seule élève de G2 pose la question de la raison pour laquelle Gygès était convoqué par le roi. Le texte de Piquemal n'indique pas que c'est pour un rapport mensuel. Il semble que cette information ait manqué aussi à cette élève.

- les éléments du texte propres à la version adaptée (G1)

Le séisme

Trois élèves mentionnent cet élément. Roshan « trouve la scène du séisme géniale » et Romain se demande pourquoi le sol s'est ouvert devant lui. Bien qu'ils semblent les seuls avec Kévin à en parler dans leurs réactions, certains élèves reprennent dans les suites inventées cette idée qui les a marqués.

Le cheval d'airain

Six élèves sur neuf évoquent le cheval tout autant que le cadavre au point que la bague et son pouvoir d'invisibilité qui est pourtant l'élément central du mythe platonicien passe au second plan. Il semble que ce qui a attiré leur attention était le fait que le cadavre puisse loger à l'intérieur alors qu'on a l'habitude de chevaucher l'animal. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Kévin avait confondu le cadavre et le cheval. Cet aspect culturel propre aux Grecs de l'Antiquité est certes déconcertant car les enfants n'ont sans doute jamais entendu parler de sépulture funéraire de cette forme.

Le cadavre plus grand qu'un être humain

Une seule élève a relevé cet élément, Amélie, qui trouvait bizarre que le cheval de bronze ait en lui une chose plus grande qu'un homme.

Le foisonnement d'éléments extraordinaires n'a pas été retenu dans sa totalité par les élèves G1 qui n'ont pas bénéficié d'une relecture comme ceux de G2.

Conclusion

La consigne de réagir au texte par écrit a décontenancé l'ensemble des élèves mais le groupe 2 semblait plus en difficulté que l'autre groupe et a posé plus de questions sur les seuls éléments forts (l'anneau qui rend invisible et l'homme mort) contenus dans leur version. Ceux du groupe 1 ont porté leur attention sur des éléments plus insolites comme le cheval d'airain et l'ouverture de la terre après le séisme.

La différence entre les deux groupes tient surtout dans les émotions exprimées plus fortement par les élèves qui ont travaillé avec la version de *l'Anneau de Gygès* adaptée qui a frappé davantage leur imagination grâce à la partie contextuelle. Par contre, le groupe 2, ayant eu moins de détails dans leur version a posé plus de questions que l'autre groupe.

2. Suites inventées

a) Double consigne

Dans G1, le fait de demander aux élèves ce qu'ils feraient avec l'anneau tout en continuant l'histoire de Gygès n'était pas évident. En se mettant à la place de Gygès, ils devaient se positionner sur l'utilisation de l'anneau et se trouvaient confrontés à un problème d'énonciation :

Extrait S1G1a

67	A	Alors maintenant ce que je vais vous demander. Chut Je ne vous ai lu que le début de l'histoire que feriez-vous avec cet anneau comment vous allez continuer cette histoire donc vous commencez par Gygès c'est vous Gygès
----	---	--

68	Mélanie	On est obligé de se prendre pour Gygès
69	A	Tu continues l'histoire ce que Gygès va faire avec cet anneau
70	Mélanie	Ah c'est ???
71	A	Vous imaginez ce que Gygès va faire avec cet anneau ce que vous auriez aimé faire à la place de Gygès
72	Mélanie	On se met à sa place
73	E2	Si j'étais Gygès §
74	A	§Tu écris Gygès

Par ses interventions, Mélanie amène l'adulte à reformuler ses consignes de départ qui n'étaient pas assez claires. Mais ses explications ne seront pas suffisantes. Les élèves ont bien compris qu'il fallait se mettre à la place de Gygès mais le traduisent par « si j'étais Gygès » immédiatement repris par l'animatrice. Passer de l'énonciation personnelle *je* (première personne) à celle de Gygès (troisième personne) représentait une difficulté qui s'est retrouvée dans les écrits de trois élèves (Amélie, Laura C. et Norton) qui ont commencé par « si j'étais Gygès » suivi d'une ou plusieurs propositions mais aussi dans ceux qui ont émis leurs idées ou hypothèses au conditionnel :

- *Je pense que Gygès **devrait** en profiter pour vérifier si ses amis ne se moquent pas de lui puisque la première fois qu'il a utilisé l'anneau, ses amis l'ont critiqué.* (Marie)
- *Gygès **essayerait** peut-être d'aller chercher plus près du cadavre.* (Mélanie)

Un autre a mélangé les deux énonciations hypothétiques et narratives :

- ***Je crois que Gygès va se rendre** dans un château hanté qui est une vieille ruine abandonnée où habitent des morts-vivants qui hantaient autrefois le village. Grâce à l'anneau, **il lança** des rayons lasers sur les morts vivants et les tua.* (Roshan)

Avec G2, la consigne a été légèrement modifiée. Au lieu de leur demander de se mettre à la place de Gygès, l'animatrice leur propose de continuer de façon à ce que l'on sache ce que Gygès va faire de la bague. Malgré cela, les élèves semblent rechigner à cette tâche éprouvant le besoin de poser encore des questions ou de protester :

Extrait S1 G2a

81	A	Alors dans l'histoire on vous donnera pas tous ces détails. Là c'était pas le but en même temps c'était intéressant pour moi de savoir quelles étaient vos réactions et maintenant ce que je vais vous demander
82	G	C'est peut-être le mort qui l'a fabriqué la bague.
83	A	Alors ce que je vais vous demander puisque vous êtes plein d'imagination vous faites plein d'hypothèses vous vous posez plein de questions c'est que

		vous terminiez l'histoire
84	Plusieurs	Oh ! oh non !
85	A	Ça peut être en deux lignes
86	EEE	Quelques protestations des élèves

En 82, un garçon formule des hypothèses sur le personnage du cadavre dont on ne sait rien et qui avait suscité de nombreuses interrogations dans leurs réactions écrites. Est-ce à cause de cela que les élèves ont du mal à entrer dans la tâche d'écriture inventée ? On pourrait le penser puisque même après la relecture et une tentative de relance ils ont posé des questions pour avoir davantage d'informations et discuté entre eux sur les différentes possibilités.

87	A	Stop. Chut. Je vais relire l'histoire et après [3 sec. Attend le silence] vous finissez d'écrire la fin de l'histoire. [relecture de l'histoire] Maintenant vous continuez l'histoire et en continuant l'histoire qu'on puisse savoir ce que Gygès va faire de la bague. Allez c'est parti.
88	Sébastien	On fait ???
89	A	Tu inventes comme tu veux
90	Sébastien	J'ai une autre question
91	A	Oui
92	Sébastien	Pourquoi sa bague, pourquoi le chaton, pourquoi c'est sa bague qu'est magique? Non ma vraie question c'est : pourquoi il s'amuse à la tourner?
93	G2	Pour devenir invisible
94	A	Parce que ça t'arrive quand tu as quelque chose dans tes mains de tripoter un stylo et là c'est sa bague qu'il a tourné.
95	G3	Et pourquoi il a pas dit qu'il avait trouvé le mort il a pas pensé aux morts-vivants.
96	A	Et oui ! Ben c'est comme ça. Alors maintenant à vous !
97	G	Inaudible
98	A	Vous continuez l'histoire et vous allez dire ce que Gygès va faire de la bague.
99	Sébastien	Est-ce que c'est à l'époque de ?
100	A	Qu'importe allez !
101	EEE	Inaudible
102	A	Chut allez qu'est-ce qu'il va faire de la bague ? Commencez. C'est comment ton prénom ?
103	Sébastien	Sébastien
104	A	Sébastien. Alors écris qu'est-ce que Gygès va faire de la bague ?
105	Sébastien	C'est comment il va perdre la bague c'est ça ?
106	A	Il peut la perdre, il peut s'en servir ou la donner à quelqu'un d'autre
107	Plusieurs	Inaudible
108	G	Il va la retrouver
109	A	Pourquoi pas ? Tu inventes. Quand on invente on dit ce qu'on veut.
110	Plusieurs	Inaudible
111	A	Alors maintenant je ne veux plus vous entendre.

112	G	Comment il s'appelle déjà ?
113	A	Gygès [épelle] GYGES

Sébastien, notamment, semble manquer de confiance et pose beaucoup de questions. A la fois sur l'histoire en elle-même (*pourquoi il s'amusait à la tourner, quelle époque*), mais aussi sur celle qu'il doit inventer (*on fait..., c'est comment il va la perdre ?*). Il semble vouloir retarder le moment d'écrire par ces multiples questions.

Il a fallu en tout un maintien de l'orientation, une intervention plus ferme en 111, quatre relances à la tâche et une relecture pour que l'ensemble des élèves se mettent à écrire.

Etait-ce la peur d'écrire, de ne pas savoir faire ? L'autre groupe a mis moins de temps à s'y mettre mais il est vrai qu'il y avait plus de garçons dans G2. Néanmoins tous ont rédigé en reprenant l'énonciation narrative.

b) Analyse du contenu

En demandant aux élèves de G1 d'indiquer ce que Gygès va faire de l'anneau dans leur suite inventée, l'objectif était de les inciter à réfléchir, en se mettant à la place du berger, à comment ils pourraient utiliser le pouvoir d'invisibilité.

Cette double consigne (inventer la suite et se mettre à la place de Gygès en indiquant ce qu'il va faire de l'anneau) a donc contraint les élèves à se positionner. D'une manière générale, les enfants se servent de l'anneau positivement ou pour jouer et n'ont pas conscience des risques qu'un tel pouvoir peut générer. Cinq ont utilisé le pouvoir d'invisibilité pour faire le bien (voler pour les pauvres, au service du roi) dont un qui fait évoluer Gygès vers le mal à cause de l'anneau. Cinq autres se sont, soit amusés avec (1), soit s'en sont servis pour savoir ce qu'on disait d'eux (2) ou pour éviter d'avoir une punition (2). Une seule a exprimé son malaise de posséder un objet qui appartient à une personne qui aurait fait du mal.

Les enfants de cet âge ont une perception partielle de la nature humaine. Partant de leur propre expérience, ils ne pensent pas à faire de mal aux autres, de ce fait ils n'ont pas conscience de la capacité de l'être humain à en faire souffrir d'autres sciemment. Les adultes non plus d'ailleurs. Une étude sur l'empathie a montré que les gens qui ont été envoyés en camp de concentration ne se sont pas révoltés car ils n'arrivaient pas à croire qu'on puisse leur faire du mal du fait qu'ils n'avaient pas commis de fautes, qu'ils étaient innocents. Plusieurs faits auraient dû les alerter

mais certains se disaient qu'on les relâcherait dès que l'on aura mieux considéré leur situation ou bien que tout cela n'était qu'un mauvais rêve et qu'il était impossible que l'on puisse tuer autant de personnes qui n'ont fait de mal à personne. Une personne interviewée racontait qu'en arrivant au camp elle n'a pas du tout compris ce qui se passait. Elle avait pourtant eu une réponse d'un nazi assez explicite. A sa question sur leur sort et la raison de leur venue dans ces camps il lui avait montré les fumées des cheminées.

L'enjeu de la discussion qui suit la lecture de la fin où on découvre que Gygès, investi d'un pouvoir qui lui permet l'impunité, satisfait ses plus noirs désirs est donc de voir jusqu'où les enfants sont capables d'aller dans la connaissance de l'être humain.

Dans la majorité des suites inventées de G2 (7 sur 12), on retrouve le personnage de l'homme mort. Les élèves restent intrigués par son origine ou par le fait qu'il puisse vouloir récupérer son anneau. De ce fait, peu se sont positionnés sur l'utilisation de la bague. Ce n'est pas la double consigne qui a constitué un obstacle ici mais la focalisation sur l'homme mort qui explique les questions qu'ont posé les élèves en 82 et en 95. Lors de la lecture de leurs suites à laquelle de façon étonnante tous ont voulu participer, l'animatrice voulant gagner du temps, a insisté pour qu'ils n'expriment que ce que Gygès avait fait de l'anneau. Si certains ont répondu à sa demande, d'autres n'ont pu s'empêcher de lire tout leur texte. Ils semblent avoir éprouvé du plaisir à partager leur suite inventée alors qu'ils avaient manifesté leur appréhension pour une telle tâche. L'occasion de déployer leur imagination dans la suite inventée a ainsi pallié au manque ressenti avec la version allégée. Les élèves ont pu ainsi s'adonner au « jeu » que la littérature leur procure.

Conclusion

L'analyse qualitative des écrits des élèves confirme les résultats de l'analyse quantitative : le choix du texte plus littéraire comme le choix d'une consigne plus complexe produit plus d'effet. Si pour G1, la tâche proposée « inventer une suite à l'histoire en se mettant à la place de » a mis les élèves dans une double difficulté (compréhension de la consigne et l'engagement), la version plus détaillée les a incités plus facilement à écrire. En s'identifiant au personnage de Gygès, ils se sont impliqués davantage dans l'utilisation de l'anneau. Les éléments contextuels leur ont donné plus d'appuis, leur ont fourni un cadre propice pour imaginer et « jouer » dans un monde

fictionnel. Ils sont ainsi entrés plus rapidement dans l'histoire.

Les élèves du groupe 2 ont mis plus de temps à écrire, retardant la tâche en posant plus de questions sur l'histoire que G1. Le manque d'éléments sur les circonstances entourant la découverte de l'anneau a focalisé leur attention sur l'homme mort au point qu'au lieu d'indiquer ce que Gygès allait faire de l'anneau, ils l'ont fait chercher l'origine de l'anneau et de son propriétaire. Il semble que le temps important consacré à la lecture des suites inventées a compensé le manque littéraire du texte qu'on leur avait lu. L'expérience de G2 montre que les enfants ont besoin de temps pour entrer dans la fiction et l'explorer. La version allégée qui fait l'économie de la partie contextuelle du texte de Platon ne leur aurait pas permis à elle seule de s'investir autant qu'ils ont pu le faire grâce au dispositif oral/écrit.

ETUDE 2 : les gestes professionnels de l'enseignante A

Dans cette étude, il s'agit au niveau de l'hypothèse 2 de mettre en évidence les gestes professionnels de l'enseignante A dans l'objectif de faire progresser les élèves dans leur réflexivité. Dans l'étude 1, nous avons pu constater que les élèves de la classe A adoptaient d'une manière générale une attitude assez conventionnelle. L'enseignante peut-elle faire bouger leurs conceptions du bien et du mal, les amener à un regard intérieur sur leur capacité à résister à la tentation ? Nous tiendrons compte pour cela de plusieurs indicateurs. Les données analysées sont à la fois orales et écrites (les deux DVP de la classe A et les bilans individuels). Elle sera complétée par une analyse comparative des gestes professionnels de l'animateur B dans l'étude 3.

I. ANALYSE QUANTITATIVE DES PRODUCTIONS ORALES

L'analyse quantitative des interventions des élèves et de l'animatrice peut nous donner une vision globale de la participation de chacun, leur place et leur intérêt pour la tâche proposée.

	Séance 1 partie 3				Séance 2			
	Tour de parole	Taux de part.	mots	Longueur moyenne	Tour de parole	Taux de part.	mots	Longueur moyenne
JULIETTE	12	11,01	123	10,25	2	1,34	46	23,00
MARIE	5	4,59	201	40,20	5	3,36	255	51,00
KEVIN	5	4,59	76	15,20	5	3,36	270	54,00
MANON	6	5,50	107	17,83	7	4,70	123	17,57
ALISSANDRE	1	0,92	60	60,00	7	4,70	319	45,57
AMELIE	2	1,83	48	24,00	4	2,68	101	25,25
MELANIE	9	8,26	191	21,22	10	6,71	182	18,20
ROMAIN	6	5,50	109	18,17	3	2,01	59	19,67
NORTON	6	5,50	46	7,67	0	0,00	0	0,00
DEBORAH	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
LAURA	0	0,00	0	0,00	2	1,34	39	19,50
LAURA C	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ROSHAN	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
E	3	2,75	22	7,33				
Plusieurs	5	4,59	6	1,20				
Total G1	60	55,05	989	16,48	45	30,20	1394	30,98
A	49	44,95	702	14,33				
TOTAL G1	109	100,00						
CHRISTOPHE	4	7,14	57	14,25	14	9,40	231	16,50
CYRIL	2	3,57	6	3,00	5	3,36	35	7,00
SAMANTHA	1	1,79	33	33,00	2	1,34	35	17,50
MARINE	1	1,79	28	28,00	8	5,37	250	31,25
PAULINE	1	1,79	28	28,00	5	3,36	190	38,00
ALEXANDRE	6	10,71	50	8,33	2	1,34	69	34,50

DIEGO	8	14,29	81	10,13	3	2,01	57	19,00
MARGOT	0	0,00	0	0,00	3	2,01	142	47,33
PIERRE	3	5,36	13	4,33	1	0,67	15	15,00
SEBASTIEN	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
VICTORIA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
LEILA	2	3,57	6	3,00	0	0,00	0	0,00
???	0	0,00	0	0,00				
Plusieurs	3	5,36	3	1,00				
Total G2	31	55,36	305	9,84	43	28,86	1024	23,81
E					8	5,37	35	4,38
Plusieurs					3	2,01	3	1,00
Total Elèves					99	66,44	2456	24,81
A	25	44,64	271	10,84	33	22,15	874	26,48
A2					17	11,41	184	10,82
TOTAL	56	100,00			149	100,00		

Atmosphère

La participation quantitative des élèves peut être un indicateur de l'atmosphère qui a dominé durant les séances. L'importance et la répartition de leur participation peuvent témoigner de leur intérêt mais aussi du climat de confiance nécessaire pour prendre la parole devant un groupe.

Séance 1 : le temps consacré à la discussion dans cette séance n'ayant pas été le même dans les deux groupes, la différence se retrouve dans les chiffres. Pour G1, le débat a duré 8 min 30 alors que G2 a été interrompu par la récréation et n'a bénéficié que de 5 min soit un tiers de temps en moins. On a ainsi presque deux fois plus de tours de parole dans le groupe 1 (109 contre 56). Au niveau des élèves, on observe qu'une partie (G1 : 3 sur 13 ; G2 : 4 sur 12) dans chacun des groupes n'est pas intervenue durant ce débat alors qu'ils sont en demi-classe. Mais on peut remarquer que cinq parmi ceux qui ne se sont pas exprimés à ce moment-là qui était plus propice, ne l'ont pas fait non plus lors de la séance 2 avec toute la classe. Ce qui signifierait que pour quelques-uns c'est plus par timidité ou caractère que par manque d'intérêt qu'ils n'ont pas pris la parole. D'autres comme Sébastien se sont exprimés dans les étapes précédentes de la séance 1 pour demander des précisions sur les tâches d'écriture ou pour lire leurs productions. Il faut aussi rappeler que c'est la première séance avec l'animatrice. Même si le groupe était moins important dans la séance 1, il n'est pas sûr que ces élèves auraient demandé la parole si c'était leur enseignante qui avait animé la séance. Les connaissant elle les aurait peut-être sollicités ce que l'animatrice n'a pas fait avec G1. Elle a commencé à le faire avec G2 ce qui a permis à Leila de s'exprimer un peu.

Au niveau de la longueur des énoncés, elle est un peu plus importante dans G1 que dans G2 (16,48 contre 9,84), longueur sensiblement équivalente à l'animatrice qui reste entre 10 et 14

mots par tour de parole.

Séance 2 : Bien que ce débat ait eu lieu avec toute la classe, la participation des élèves a été très importante. 15 élèves ont pris la parole durant cette partie dont trois qui ne s'étaient pas encore exprimés : 8 sur 13 dans le groupe 1 et 9 sur 12 pour le groupe 2 soit presque les trois-quarts des élèves. Le nombre d'interventions par élève était équilibré du fait que l'enseignante de la classe était chargée de donner la parole et veillait à ce qu'elle soit bien répartie (priorité à ceux qui se sont peu ou jamais exprimés). Parmi ceux qui n'ont pas pris la parole, on retrouve les mêmes qu'au débat 1 : Déborah, Roshan, Victoria, Laura C. et Sébastien. Leila avait été sollicitée par l'animatrice dans la séance 1 et n'est pas intervenue durant la séance 2. Sur la vidéo, on peut voir que d'autres ont levé le doigt mais n'ont pu parler comme Norton qui insistera sans succès juste avant le bilan. Le sujet proposé semble les avoir bien intéressés et il a été difficile de les arrêter. Une élève demandera même à s'exprimer sur le sujet durant le bilan arguant qu'elle avait quelque chose de nouveau à dire.

Le souci d'un maximum de participation de la part de l'animatrice s'est manifesté par la demande de lecture du bilan écrit d'élèves qui semblaient restés en retrait comme Roshan et Déborah.

On peut aussi relever qu'à aucun moment dans cette séance qui a duré 35 minutes et qui se déroulait avec tout le groupe classe il n'y a eu besoin de recadrer les élèves.

Au niveau de la longueur des interventions, on retrouve la même différence entre les deux groupes que dans la séance 1 (30,98 contre 23,81) mais les énoncés sont deux fois plus longs. Les élèves se sont exprimés davantage.

Intervention de l'enseignante

Dans la séance 1, l'enseignante est intervenue à 44,00% du total des tours de parole quel que soit le groupe avec une part non négligeable dévolue à la gestion de la parole. Ce taux peut donc être considéré comme modéré surtout pour un premier contact avec les élèves et une activité à laquelle ceux-ci n'étaient pas habitués. La longueur moyenne de ses énoncés (S1 : 10,84 et S2 : 26,48) indique d'ailleurs une occupation de l'espace de parole peu importante.

Son taux d'intervention est beaucoup moins élevé dans la séance 2 (22,15%) où elle n'a pas à gérer les tours de parole qu'elle a délégués à l'enseignante de la classe (A2). Celle-ci est intervenue aussi dans la discussion à 11,41% (sans les gestions de parole).

L'analyse qualitative pourra nous renseigner davantage sur la nature de ses interventions et leur impact auprès des élèves.

Conclusion

La participation des élèves a été relativement bonne et l'activité proposée semble les avoir bien mobilisé, surtout dans la séance 2 qui se déroulait pourtant en classe entière. Ceux qui ne se sont pas exprimés sont les mêmes quasiment dans les deux séances.

L'animatrice est intervenue deux fois moins dans la séance 2 laissant une part plus grande aux élèves.

L'analyse qualitative de la participation orale complètera utilement ces premiers résultats.

L'analyse qui suit porte sur les deux séances de *L'Anneau de Gygès*, S1G1 (version adaptée) et S1G2 (version allégée) et S2 (DVP).

II. ANALYSE DE LA SÉANCE 1

A. Vue d'ensemble

Etudier les gestes de l'enseignant nécessite d'en rappeler le contexte mais aussi d'avoir de la séance une vue d'ensemble pour comprendre leur impact.

1. Rappel du contexte

La séance 1 se décompose en trois étapes pour les deux groupes (G1, version adaptée et G2, version allégée) :

1. Lecture magistrale de la partie 1 de *L'Anneau de Gygès* puis réactions écrites des élèves et lecture de leurs productions
2. Deuxième production écrite : *inventez la suite de l'histoire en indiquant ce que Gygès va faire avec l'anneau*. Lecture de leurs productions
3. Lecture magistrale de la partie 2 de *L'Anneau de Gygès* et discussions sur *Que pensez-vous de l'attitude de Gygès ?*

L'extrait analysé porte sur la troisième étape de la séance 1, juste après la lecture à voix haute de la fin de l'histoire de Gygès. Cet échange oral a pour objectif de confronter les élèves à la fin de l'histoire où Gygès, à l'aide de son pouvoir d'invisibilité, séduit la reine, en fait sa complice pour

tuer son mari et prendre sa place. Comme on a pu le constater dans l'analyse des suites inventées, la plupart des enfants avait utilisé l'anneau positivement. Leur présenter une fin différente à laquelle ils n'ont pas pensé pourraient les surprendre et les amener ainsi à se poser des questions.

2. Progression thématique de S1G1 et S1G2

Avant d'étudier quels gestes de l'enseignant font avancer ou non la discussion, il importe d'en avoir une vision d'ensemble, de voir quels thèmes ou quelles questions ont été abordés et qui en est à l'origine.

Bien que le déroulement était le même, la discussion s'est orientée différemment pour les deux groupes. (voir transcriptions des séances en annexe p. 359 et p. 369)

G1

Durée	N° interv	Etapas	Thèmes abordés	Initiateur
3 min	150	DVL Position éthique	Acte horrible	Marie
	153		Gygès gentil à l'origine	Juliette
	161	Personnage de la reine	Pourquoi la reine accepte de tuer son mari ?	Mélanie
	163		Légitimité de Gygès	Romain
		Position éthique	Rester au service du roi	Amélie
			Pourquoi cela te gêne ce qu'il a fait ?	Animatrice
			Tuer c'est horrible	Amélie
	170	Lien avec la suite inventée de Juliette	Profiter du pouvoir pour faire ce qu'on veut	Animatrice
	176		Mobile de la reine	Mélanie
		Position éthique	Rester au service du roi	Manon
5 min 30	185		Abus de pouvoir. Tuer	Animatrice
	190	DVP	Pourquoi c'est pas bien de tuer ?	Animatrice
	194		Avoir un mort sur la conscience	Kévin
	202	Lien avec la suite inventée de Norton	Le vol est interdit. Est-ce que tu volerais ?	Animatrice
	210		Différence entre voler et tuer	Animatrice
	233		Anecdote sur un vol	Romain
	234		Position sur Gygès, ni voler ni tuer	Kévin
	240		Voler est interdit. Pourquoi ?	Animatrice

On peut distinguer deux grandes parties dans cette discussion avec G1 qui a duré un peu plus de 8 minutes :

- la première, centrée sur l'histoire, qui est en quelque sorte une DVL (discussion à visée

littéraire). Tout en donnant leur position éthique sur Gygès, les élèves s'interrogent sur les mobiles de Gygès et de la reine. L'animatrice en faisant le lien avec leur suite inventée les confronte à la différence entre leurs désirs et leur jugement moral (Juliette et Norton).

- la deuxième qui est une DVP (discussion à visée philosophique) sur les thèmes de tuer et voler, deux actes désapprouvés par les élèves à des degrés différents qui font l'objet de discussions.

Il est à remarquer qu'il n'était pas prévu de faire une DVP à ce moment de la séance mais dans le feu de l'action l'occasion s'est présentée ainsi. Nous présenterons plus en détail cette discussion car celle de G2 a été raccourcie.

G2

Durée	N° interv	Etapes	Thèmes abordés	Initiateur
0 min 39	138-143	Lecture, réactions spontanées	Concordance avec la suite inventée	Christophe
1 min 09	143-160	Position éthique sur Gygès	Il pouvait faire le bien, a trahi son peuple	Pierre, Pauline, Marine, Diego
1 min 30	161-169	Lien avec la suite inventée	Même fin que dans la suite inventée	Animatrice
	170-176	Position éthique sur Gygès	Gygès s'est laissé aveuglé par la cupidité	Christophe
	177-181	Lien avec la suite inventée	Même fin que dans la suite inventée	Animatrice
1 min 32	182-193	Position éthique sur Gygès	Tuer le roi pour avoir la reine et ses richesses	Alexandre
	194-199		Il pouvait faire le bien, aider le peuple	Laura C., Samantha
0 min 02	200-201	Clôture	Fin de la séance	Sonnerie

Dans ce groupe, la séance a duré un peu moins de 5 minutes et deux tiers des enfants ont donné leur position éthique. Les deux tentatives de l'animatrice pour mettre Christophe et Diego en contradiction avec leur position dans la suite inventée se sont révélées infructueuses. Les raisons avancées par les élèves étaient extérieures : Christophe voulait faire une histoire originale où le personnage principal finit par se débarrasser de l'anneau. Diego, lui, affirme s'être inspiré du *Seigneur des Anneaux* alors que le porteur de l'anneau ne tue personne. Par contre, dans ce film, l'anneau est jeté dans le feu afin que le Seigneur des Anneaux ne puisse s'en emparer et nuire au monde. Est-ce que Christophe a été influencé par ce film ? Il n'en parle pas mais d'après sa réflexion sur la cupidité il est conscient de la malfaisance de l'anneau.

Dans G1, la discussion sur l'acte de tuer commence à la troisième minute. Dans G2, le choix de

Christophe de se débarrasser de l'anneau aurait pu être un bon embrayeur pour entamer la DVP mais l'animatrice semble préférer laisser les élèves s'exprimer sachant qu'il lui reste peu de temps. Lorsque Alexandre a insisté pour lire son histoire elle lui a demandé de la résumer pour aller plus vite car il ne restait de quelques minutes. Etait-ce pour gagner leur engagement dans l'activité sachant que la séance 2 est consacrée à la DVP ? On verra que dans la séance 2, elle rappellera ce qu'a dit Christophe sur la cupidité pour en faire profiter toute la classe.

B. Analyse des gestes professionnels

L'étape 3 de la séance 1 est emblématique des moments où la frontière entre le littéraire et le philosophique est parfois floue. Littéraire car en faisant découvrir aux élèves la fin de l'histoire de Gygès on les confronte à une situation à laquelle ils ne s'attendent pas forcément et qui va susciter des interrogations importantes sur les personnages. Philosophique car en leur demandant ce qu'ils pensent de l'attitude de Gygès, on entre dans des considérations éthiques qui ne concernent pas seulement les personnages de l'histoire. En jugeant leurs comportements les enfants sont amenés à réfléchir sur ce qu'ils auraient fait à leur place et de ce fait à explorer la complexité de l'être humain.

1. Activités littéraires

a) Les objets travaillés

Les objectifs spécifiques des activités littéraires au cycle 3 pour des élèves qui ne maîtrisent pas encore la lecture concernent :

« L'apprentissage de la lecture qui se poursuit (compléments, approfondissements, révisions), de l'écriture, et bien entendu de la compréhension (acquisitions lexicales en contexte, mémorisation des variantes polysémiques et poétiques) et de l'interprétation (identification des procédés, motifs, termes importants ; qualité des arguments ; pertinence des interventions ; prise de position personnelle sur un texte). La relation esthétique au texte (subjectivité de la réception et sensibilité au lien entre mise en mots, situations narrées et effets produits) l'emporte sur la relation socioculturelle et éthique. » (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008, p. 138)

Dans notre travail avec *l'Anneau de Gygès*, les objectifs littéraires ont été réduits au niveau de

- la compréhension, à l'acquisition lexicale en contexte,
- l'interprétation, à la qualité des arguments, la pertinence des interventions et la prise de position personnelle sur un texte.

- la relation esthétique au texte, à la subjectivité de la réception et sensibilité au lien entre mise en mots, situations narrées et effets produits.

b) Atmosphère et pilotage

Entrer dans le monde de la fiction par une lecture offerte

La manière dont l'adulte lit le texte influence sa réception.

Pour G2, l'animatrice choisit de faire une lecture très lente sur un ton dramatique qui semble avoir plu aux élèves qui n'ont pas le texte car plusieurs applaudissent. Cette lecture offerte qui ne nécessite pas d'autres efforts que celui d'écouter implique un rapport différent au texte. En CM2 surtout, on considère que les élèves maîtrisent la lecture courante. Donc si un texte est étudié soit ils le lisent silencieusement soit un ou plusieurs élèves le lisent oralement. Dans la méthode Lipman, les enfants lisent à tour de rôle. Le choix de leur offrir cette lecture comportait plusieurs avantages. Pour l'animatrice qui vient pour la première fois et ne connaît pas le niveau de lecture de tous les élèves, elle s'assure ainsi que tous comprennent le texte. Le second est le plaisir des enfants à entendre une lecture experte. On sait qu'une lecture orale requiert un certain entraînement que n'ont pas tous les élèves. Même s'ils apprécient de pouvoir le faire, la rencontre avec le texte de fiction était favorisée par une lecture magistrale. Les enfants n'avaient plus alors qu'à se laisser emporter par les mots, par les sensations qu'ils leur procurent, les images qu'ils suscitent. De plus, elle n'hésite pas à s'interrompre pour expliquer des mots comme « noirs desseins » dans G2.

138	A	<i>Alors je vous raconte la suite. [lit lentement la fin de l'histoire] Aussitôt de noirs desseins [explique le mot] c'est-à-dire ++ de mauvaises pensées lui vinrent en tête. Il se mit à envier le roi et ses richesses.</i>
-----	---	--

Climat de confiance

Après avoir constaté l'effet du texte sur les élèves, elle les laisse exprimer leur position sur Gygès validant leurs propos à chaque fois.

Dans G1, de 150 à 190, les élèves sont centrés sur les personnages de l'histoire : Gygès, le roi et la reine. Ils s'interrogent sur leurs motivations, font des hypothèses durant 4 minutes environ, temps nécessaire pour s'impliquer dans la fin du texte qui est très courte mais contient une succession d'actions essentielles à interpréter et qui concerne les trois personnages. La reine est l'objet de nombreuses interrogations et spéculations de la part des élèves et le comportement de

Gygès auquel ils ont été invités à s'identifier les a choqués.

L'enseignante de la classe était avec l'autre groupe et c'était la première fois qu'elle travaillait avec eux. Ayant été ZIL pendant plusieurs années, elle avait l'habitude de prendre en main des classes et d'instaurer très vite un climat de confiance. Il en a été de même avec ces élèves qui se sont engagés assez facilement dans tout ce qu'elle leur a proposé. La moitié du groupe est intervenue durant cette partie sans qu'il y ait eu besoin de les solliciter. Un tiers de ses interventions consistait à donner la parole à ceux qui la demandaient et à cinq reprises certains se sont exprimés spontanément répondant à leurs camarades ou faisant un commentaire sur ce qui venait d'être exprimé. Cet espace de parole est créé par une atmosphère confiante où les enfants sont encouragés à s'exprimer de plusieurs manières :

L'identification personnelle

Nommer l'élève qui va s'exprimer. Bien que ce geste avait d'abord un objectif pratique (celui de pouvoir identifier les élèves au moment de la transcription), « dire » le prénom de quelqu'un lorsqu'on s'adresse à lui montre qu'on lui accorde une attention particulière, le valorise, l'identifie personnellement.

La validation

-Valider souvent l'intervention des élèves montrant ainsi par des « bon », « oui », qu'elle a entendu :

151	Marie	Ben j'aurais vraiment pas pensé qu'il aurait fait les choses comme ça .parce que disons ça m'intéressait au début mais je trouvais ça un peu rapide + Donc alors là y en a encore plus qui décident de faire le mal tout d'un coup comme ça. Je suis étonnée.
152	A	Ah oui. Alors Juliette
153	Juliette	Moi c'est comme Marie. Je pensais pas qu'il aurait pu faire enfin tuer le roi.

En 152, elle valide brièvement ce que vient de dire Marie et donne la parole à Juliette qui abonde dans le sens de Marie en étant plus précise mais plus concise.

- ou bien **passer la parole aux élèves sans faire de commentaires** (lâcher-prise apparent)

161	Mélanie	Ben c'est un peu bizarre que la reine ait voulu qu'on tue son mari. ++ Parce que à moins qu'elle ait voulu coucher avec Gygès. ++ Mais déjà Gygès on sait pas comment il a tué à coups de poignard ?
162	A	Alors Romain Kevin [s'adresse à lui car il fait du bruit] alors vas-y Romain
163	Romain	Comment il a pu devenir roi parce qu'il faut être prince ? + déjà il aurait pas pu être roi euh

164	Marie	Mais puisqu'il est marié avec la reine après il devient roi
165	A	Alors oui Amélie
166	Amélie	Sa réaction euh enfin mais chais pas à sa place je ferais pas vraiment ça j'essaierais plutôt de me rapprocher du roi pour qu'il me donne plus un rôle + et gagner un peu d'argent et voilà quoi

De 161 à 166, l'animatrice laisse les élèves émettre leurs hypothèses et interrogations sur les actions des personnages et se contente de gérer la parole. Elle n'apporte pas de réponses et laisse les enfants chercher. En 164, Marie répond à Romain qui pose le problème de la légitimité de Gygès en tant que roi et en partie à Mélanie qui s'interroge sur la reine. Ils co-construisent ainsi leurs interprétations du texte.

Cet espace de liberté laissé aux élèves semble nécessaire pour leur permettre de s'**investir** davantage dans l'activité et **d'entrer dans l'univers fictif**. Ils ont besoin de comprendre pleinement la situation présentée. Concernant la reine, les élèves reviendront dessus à plusieurs reprises (176-180, 201, 238). Ce personnage les intrigue plus que Gygès. Kévin la juge plus coupable encore.

un espace propice aux échanges

L'animatrice avait demandé un lieu différent de la classe afin de marquer la différence avec ce qu'ils font habituellement. Cela a pu se faire lors de la première partie de la séance par demi-classe, avec un effectif réduit (13 enfants) ce qui facilite la tour de parole. Les élèves étaient installés derrière des tables disposées en U dans une salle qui sert de BCD. C'est dans ce lieu qu'elle leur a lu l'histoire de Gygès et qu'eux-mêmes ont écrit et lu la suite qu'ils ont inventée. Ils ont livré leurs impressions, émotions, réactions, formant ainsi une « communauté » de lecteurs.

c) Etayage

Dans le débat d'interprétation, l'étayage de l'enseignant consiste à encourager les élèves à développer leurs propos et les aider à mettre des mots à leurs émotions et sentiments.

Appel à développement par le questionnement

L'animatrice intervient à certains moments dans la discussion pour permettre aux élèves de développer leurs arguments par une série de questions.

152	Juliette	Moi c'est comme Marie. Je pensais pas qu'il aurait pu faire enfin tuer le roi.
153	A	Pourquoi ?
154	Juliette	Ben parce que au départ il avait l'air d'être gentil
155	A	Et qu'est-ce qui te fait penser qu'il peut être gentil ?

156	Juliette	Ben c'était un berger et en général les bergers c'est pas très riches.
157	A	Oui et est-ce que le fait de ne pas être très riche euh peut te faire penser que tu es gentille ?
158	Juliette	Ben non mais inoffensif

En 153 et 155, elle demande à Juliette d'expliquer ce qui l'a amené à penser que Gygès ne pouvait pas tuer le roi. L'élève se base sur un stéréotype du berger pacifique « en général, les bergers » même si elle a du mal à le formuler au départ et ne met en avant que le caractère social. Par la question en 157, elle l'amène à pousser son raisonnement et à trouver un argument plus solide. On peut plus difficilement s'attaquer à quelqu'un lorsqu'on n'a pas les moyens.

Geste "provocateur"

En 157, l'animatrice fait le **lien logique** entre les deux propositions de Juliette : quand on n'est pas très riche, on est gentil. Ce qui l'amène à formuler avec un terme plus pertinent « inoffensif », vocabulaire élaboré qui montre que Juliette possède un niveau de langage élevé pour son âge.

En 183, elle synthétise l'intervention de Manon qui a pour effet de l'encourager à développer. N'arrivant pas à comprendre les crimes de Gygès qu'elle trouve « bizarres » et qui l'« étonne », l'élève expose ce qu'il aurait pu faire tout en insistant sur ce qui l'a le plus choqué (« prendre carrément sa place »). Elle approuve la reformulation de l'adulte (186) et continue en abordant un point soulevé dans les réactions écrites « Pourquoi Gygès a trouvé l'anneau et pas un autre ? ». Ce que l'animatrice interprète immédiatement (187) en « un pauvre berger se retrouve roi parce qu'il a l'anneau ». Le statut social de Gygès n'est pas anodin. Passer du bas de l'échelle au plus haut niveau interroge d'autant que même si les élèves ne l'ont pas évoqué ici ils pourraient se demander si un berger aurait les compétences pour diriger un royaume. Il ne doit cette ascension sociale qu'à l'anneau qui lui a permis d'accéder à cette place.

Comme l'exprime très bien Manon, n'importe qui aurait pu le trouver. Gygès n'a rien fait de spécial pour mériter un tel pouvoir. Le fait que Platon ait choisi de prendre un berger et non un noble ou un chevalier est essentiel. Parmi les gens de basse condition il n'a pas pris non plus n'importe quel personnage. Le berger comme Juliette l'a dit « a l'air gentil ». Travaillant avec des animaux, proche de la nature, il fait figure d'homme simple et pacifique. Le berger est aussi celui qui guide, une sorte de sage. Le contraste est donc d'autant plus saisissant car on ne s'attend pas à ce qu'il puisse agir comme l'a fait Gygès : prendre la femme d'un autre et surtout tuer celui qui détient le pouvoir pour prendre sa place.

Dans des séances réalisées avec d'autres élèves, certains justifiaient le crime de Gygès par le fait que le roi devait être mauvais, que Gygès avait dû en souffrir. Les élèves de cette école privée catholique semblent condamner tout acte immoral et ne pas comprendre qu'on puisse commettre de tels crimes.

Bien qu'elle ait l'expérience d'une dizaine de séances sur le même texte avec différentes classes de CM, l'animatrice s'adapte aux enfants qui participent à ces activités et introduit des thèmes très différents. Ainsi, voyant que les élèves expriment leur vive émotion en découvrant que Gygès, le berger, en vient à tuer le roi, elle va lancer ce thème pour commencer la DVP.

Reprise en écho

La reprise à l'identique du propos d'un élève peut servir de rebond à la pensée comme dans cet exemple :

188	Romain	Je trouve qu'il a fait un peu ce qu'il voulait avec l'anneau. Parce que tuer quelqu'un euh quand même faut le vouloir déjà
189	Juliette	Il en a abusé
190	A	Il en a abusé. ++ Pourquoi c'est pas bien de tuer ?

L'adulte répète à l'identique l'interprétation de Juliette sur le propos de Romain comme pour valider ce qu'elle dit. Et cette emphase lui permet de lancer une réflexion générale sur l'acte de tuer.

2. Activités philosophiques

Si la visée générale de la philosophie qu'exprime fort bien le fameux "connais-toi toi-même" de Socrate, ses objectifs spécifiques dans le cadre de la DVP se traduisent à la fois par une activité cognitive et une activité psychique (voir notre définition de la philosophie p. 126-127). L'ensemble des préoccupations de l'enseignante A reflète une éthique qui correspond à cette conception de la philosophie pragmatique.

a) Atmosphère

Cette partie à visée philosophique est la continuité de celle qui a été consacrée à la rencontre avec le texte de fiction et à son interprétation. L'attitude de l'animatrice à l'égard des élèves et le lieu n'ont donc pas changé. Elle continue avec des gestes d'identification personnelle en s'efforçant de les nommer pour leur donner la parole et des gestes de validation qui valorisent et encouragent leurs prises de parole. Mais on trouve une autre forme de validation dans les reformulations d'un propos d'élève par l'animatrice (voir page suivante). La reformulation ou la reprise-modification transformation d'un énoncé par un autre signifie sa prise en compte et donc sa considération dans

la mesure où elle le met en valeur.

un lâcher-prise apparent

Pour les encourager à s'exprimer, l'animatrice laisse les élèves mener la discussion et écoute sans rien dire :

228	A	<i>Il a tort quand même. Alors quelle est la distinction entre voler et tuer ?</i>
229	Norton	Moi je sais
230	Juliette	Ben tuer et ben après déjà c'est pas très bien de tuer parce que euh c'est une personne + euh alors que quand tu voles c'est des objets.
231	A	<i>Mm</i>
232	E	C'est pas la même chose
233	Romain	Ben moi mon grand-père il s'est fait agresser dans la rue euh là y a les policiers qui sont venus qui ont dit : heureusement qu'il vous a pas fait mal euh des choses comme ça.
234	A	<i>Mm</i>
235	Romain	Il lui a volé son porte-monnaie et tout.
236	Juliette	Oh !
237	A	<i>Bien Kévin</i>
238	Kévin	Peut-être que moi j'aurais fait comme lui mais j'épouserai pas la reine mais je tuerai pas le roi non plus. En plus, je + je ferai juste peur c'est tout comme ça je ???
221	Plusieurs	interventions

Nous avons remarqué dans d'autres séances également (Desault, 2005) que l'enseignante laissait les élèves s'exprimer sur des points qui ne font pas avancer le débat, donnant la parole à d'autres qui reviennent sur le sujet et n'intervenait elle-même que si cela durait trop longtemps.

Ces gestes de lâcher-prise permettaient de laisser plus d'espace aux élèves, de se répondre, de s'investir à leur manière comme pour Romain qui n'était intervenu qu'une seule fois en 173 et qui cette fois-ci éprouve le besoin de raconter une anecdote de vol qui illustre ce que vient de dire Juliette. Kévin revient sur ce que lui ferait avec l'anneau alors que l'on était sur la distinction entre voler et tuer ce qui provoque des réactions de la part de ses camarades.

b) Pilotage

Cadrage

Les élèves étaient prévenus qu'ils participeraient à une séance où ils seraient amenés à « faire de la philosophie ». Les étapes 1 et 2 de la séance portaient essentiellement sur l'histoire de Gygès assimilée pour eux à une activité de lecture dans le cadre du français. Il était donc nécessaire de délimiter clairement ce qui distinguait le travail littéraire de l'étape philosophique :

134	A	Maintenant maintenant je voudrais juste vous poser une question et là ça devient philosophique. ++ Que pensez-vous + de l'attitude de Gygès ? de ce que, lui, a fait avec l'anneau. Marie ?
-----	---	---

L'animatrice utilise le terme philosophique insistant sur les modalisateurs de temps *maintenant*, *et là* pour mieux indiquer la rupture avec ce qui précède et précise non pas que *c'est philosophique* mais *ça devient philosophique*. Le passage entre la fiction et l'abstraction n'étant pas évident, elle les avertit d'un changement possible et qui aura lieu de fait.

La gestion de la parole

A trois reprises, face à leur vif intérêt pour les questions abordées, l'enseignante A est obligée de rappeler aux élèves qu'elle enregistre ce qui a pour effet de les réguler :

146	E	Oh c'est une histoire très courte
147	Plusieurs	réactions
148	A	<i>Alors c'est intéressant mais ce serait bien de le dire un par un parce que je peux pas tout enregistrer. Alors Kevin ?</i>

181	A	<i>Si tu parles et tous en même temps je ne saurai pas qui a parlé. Alors la voisine ?</i>
-----	---	--

190	A	<i>Il en a abusé. ++ Pourquoi c'est pas bien de tuer ?</i>
191	Mélanie	Ben parce que c'est très méchant
192	Plusieurs	Interventions
193	A	<i>Attends attends un par un</i>

Jusqu'en 259, les élèves resteront attentifs et respectueux de la parole des autres.

Geste de remise sur la voie

L'animatrice intervient parfois aussi pour recadrer la discussion et relancer sur le thème. En abordant le fait que le vol est interdit, Mélanie ne semble pas convaincue. L'animatrice reviendra sur ce sujet en 248 alors que deux élèves essaient de faire la distinction entre voler et tuer.

246	Mélanie	Ben voler on demande pas et prendre on ++ on demande
247	E	non
248	A	C'est ça la différence ? c'est-à-dire que c'est autorisé +de prendre mais c'est pas autorisé de voler ?
249	Norton	Oui mais par exemple
250	A	c'est ça que tu veux dire ? Je vais le dire autrement : prendre c'est permis et voler c'est interdit. + quelque part ? oui ?
251	Manon	Enfin je trouve quand on vole on peut rendre les choses alors que si on tue après on peut pas rendre
252	A	Ah oui c'est définitif alors. Alissandre

253	Alissandre	Ben y a une grande différence entre tuer et voler parce que déjà tuer y a toute la famille qui va être toute triste la personne elle est morte et euh personne pourra la remplacer et voler ça par exemple on peut recommencer à zéro on peut redonner l'argent, se faire punir. Mais là + dès qu'on est mort euh
254	A	Tu dis mais en même temps pourquoi c'est interdit de voler ?

Elle valide pourtant les propos de Manon et d'Alissandre en 251 et 253 et montre qu'elle tient compte de ce qu'elles ont dit.

Geste de synthèse

Après ce moment de « liberté » et voyant que les élèves commencent à vouloir intervenir en même temps, elle reprend en main la discussion **en synthétisant** :

240	A	Maintenant maintenant on pense à la question : que pensez-vous de l'attitude de Gygès ? et là on a abordé la distinction entre voler et tuer. on sait que ce sont deux choses qui sont interdites. C'est interdit de voler
-----	---	--

Geste de clôture

Pour clôturer la séance, l'animatrice pour ne pas couper trop brutalement l'élève qui s'exprime, reformule ce qu'elle dit montrant ainsi qu'elle a pris en compte son intervention, valide brièvement la séance par un « c'était très intéressant ».

258	Manon	Ben si on vole quelque chose qui est grand enfin à qui on tient et que la personne elle le prend et ben ça va si c'est vraiment grave ça va le rendre malheureux ou alors on se dit qu'est-ce qu'elle va faire avec si elle va le casser si elle va§
259	A	§ Tu lui fais du mal si tu lui prends. Ça te fait quelque chose tu te dis « je n'ai plus, je ne sais pas, mon porte-clé que j'adore. On me l'a volé » par exemple. Alors c'était très intéressant ce qu'on a fait on va continuer après on fera un autre débat il faut que je laisse du temps pour l'autre groupe. On ira dans la classe avec les autres.

c) Tissage et étayage

Le tissage représente ici une préoccupation constante dans le sens où la notion d'interdépendance essentielle dans la philosophie morale nécessite que l'on soit capable de faire des liens entre soi et le monde, entre soi et les autres, entre l'esprit et le corps, entre le concept et l'expérience, entre l'abstrait et le concret, entre la pensée et l'action. Il est difficile toutefois de distinguer cette préoccupation de celle de l'étayage puisqu'elle contribue dans le même temps au développement de la réflexivité des élèves, ce qui montre bien leur enchâssement.

Les reformulations

Parmi les gestes professionnels de l'enseignant, celui de la reformulation est important et aurait une influence non négligeable dans l'élaboration conceptuelle des élèves lors des DVP.

La reformulation est définie par Fuchs (1982) comme une équivalence de sens posée entre deux formulations différentes. Elle est utilisée selon Grossman (1995, 1997) comme un « moteur puissant pour la prise de conscience des phénomènes langagiers » et donc un axe de « développement de la conscience linguistique ». Pour les auteurs de Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, la reformulation est un mécanisme central de la réflexivité :

« Réfléchir la parole de l'autre, c'est donc d'abord la reformuler. La réflexivité se développe par la capacité à reprendre-transformer (François, 1993) des formes discursives dans un chantier continu » (Bucheton, Chabanne, 2002, p. 10).

On peut distinguer deux grandes catégories de reformulation. Les auto-reformulations c'est-à-dire la réélaboration de ses propres énoncés et les hétéro-reformulations qui concernent la coélaboration des énoncés des discutants. Dans ce corpus, on ne trouve que des hétéro-reformulations par l'adulte des énoncés des enfants. Elles remplissent une fonction différente :

L'interprétation conceptuelle

Maria Pagoni se base sur la théorie de Vygotski concernant la construction des concepts et notamment les concepts-outils et les concepts-objets pour expliquer pourquoi les adolescents peuvent employer des concepts sans avoir conscience de leur signification. Ce sont ce que Vygotski appelle des concepts-outils car ils sont utilisés de façon implicite pour communiquer et résoudre des situations-problèmes sans que l'on sache les définir ou analyser ces propriétés.

L'enseignante met en mot certains concepts que les enfants ne formulent pas car ils restent à un certain niveau. Elle entre dans la pensée de l'enfant et la reformule pour qu'il puisse « s'entendre penser » :

171	Juliette	Non mais pas des bêtises méchantes
172	A	Ah bon
173	Marie	Manger du chocolat en cachette
174	Juliette	Voilà
175	A	Faire des choses interdites mais quand même pas aller jusqu'à tuer c'est ça que tu veux dire

Ici, l'adulte interprète l'exemple donné par Marie « manger du chocolat en cachette » comme un

interdit, concept introduit pour la première fois dans la discussion.

182	Manon	Alors moi j'ai trouvé ça bizarre qu'il tue le roi comme ça juste pour prendre sa place. ça m'avait étonnée et puis + voilà quoi
183	A	Toi tu trouves que ce qu'il a fait c'est pas bien Gygès
184	Manon	Ben non + il aurait pu l'aider + juste l'aider à mieux tenir son peuple ou à faire autre chose mais faire carrément prendre la place c'est un peu
185	A	Il abuse quand même

En 185, elle utilise le même procédé et donne le terme « abuse » qui sera repris par Juliette en 189.

L'animatrice exprime différemment ce que disent les enfants avec, semble-t-il, l'objectif de leur faire écho tout en les aidant à penser de manière plus conceptuelle (du langage des affects à celui des concepts) les mener vers une DVP alors qu'ils sont encore dans la réaction première à la partie 2.

La conceptualisation ne peut se faire sans un minimum de vocabulaire. S'agissant d'enfants de 9-10 ans, cet apport est fondamental. Le rôle de l'animatrice est alors de savoir saisir les occasions pour les aider en ce sens :

194	Kévin	Parce que après tu as un mort sur la conscience
195	A	Alors Kévin.
196	Romain	Un poids sur la conscience
197	A	Qu'est-ce que ça veut dire avoir un mort sur la conscience ?
198	Romain	Ça veut dire qu'on a fait quelque chose de mal et on peut pas le réparer

Kévin emploie en 194 une expression importante « tu as un mort sur la conscience » reformulée par Romain que d'autres pourraient ne pas comprendre et qui pourrait profiter à l'ensemble du groupe. L'animatrice demande à Romain donc de la définir. Et peu après, Marie reprendra en d'autres termes cette notion :

219	Marie	Déjà je comprends pas comment il a pu le tuer parce que déjà moi j'arrive même pas à tuer une mouche alors [rires] mais je trouve que lorsqu'on tue les autres ... voler c'est grave quand même mais c'est moins grave que de tuer parce que en plus tuer <u>il se sentira coupable</u> peut-être pas au début mais après ben <u>il regrettera</u> et il pourra pas arranger son erreur.
220	A	Donc toi tu penses comme Kévin c'est-à-dire qu'il l'aura sur la <u>conscience</u> .
221	Marie	Même un jour ça pourra le rendre fou tellement il <u>aura un poids sur la conscience</u>

Il est intéressant de voir que Marie emploie des termes qui complètent la définition de Romain en

introduisant la notion de culpabilité et de regret. Lorsque l'animatrice souligne la concordance de sa pensée avec celle de Kévin en reprenant l'expression «l'avoir sur la conscience», Marie continuera sur celle de Romain « poids sur la conscience» qui renforce l'idée de folie.

Le rappel du propos d'un élève

En 155, voyant que les élèves restent sur le jugement moral, elle reprend ce qu'a dit Juliette pour les inciter à explorer la nature humaine.

155	A	Ben tout à l'heure Juliette elle a dit « j'en profiterais si j'étais invisible pour faire toutes les bêtises que je veux »
-----	---	--

Par ce **renvoi collectif**, elle contribue à la construction d'une communauté de réflexion qui pourra par ses interactions langagières amener les enfants à faire le lien entre les deux.

- De 190 à 259, ils sont invités à réfléchir sur l'acte de tuer et voler. C'est l'enseignante qui en prolongement de la discussion qui portait sur le fait que Gygès avait abusé de son pouvoir pose la question d'ordre éthique :

190	A	Il en a abusé. ++ Pourquoi c'est pas bien de tuer ?
-----	---	---

Après avoir repris en écho ce qu'a dit Juliette, et après un silence, elle reprend ce que dit Romain (« tuer faut le vouloir quand même ») en généralisant sur l'acte de tuer en lui-même. Elle **marque ainsi une rupture** entre la discussion qui portait sur les actions des personnages et l'acte de tuer.

d) Etayage

Geste éthique

Par un geste éthique, l'animatrice rappelle des valeurs fondamentales non discutables : « **on sait** que ce sont deux choses qui sont interdites ».

Sentant que les élèves n'arrivent pas exprimer pourquoi le crime est difficilement acceptable et que ce n'est pas à la portée des enfants qui n'ont certainement pas cette expérience, elle va orienter complètement le sujet sur les choses interdites comme voler.

202	A	Non mais là on parle sérieusement On essaie de réfléchir et d'approfondir cette question à savoir + pourquoi est-ce que lorsqu'on fait un acte comme tuer hein alors que tout à l'heure Juliette disait ben et même d'autres ils ont
-----	---	--

		trouvé des idées on va aller voler on va sortir en cachette on va faire des choses interdites et est-ce que voler c'est interdit ? Vous le feriez ?
203	Plusieurs	Non
204	A	Ben si.
205	Plusieurs	Non non
206	A	Tu as bien dit que tu volerais.
207	Norton	Non
208	A	T'irais voler des banques. Alors donc ça tu le ferais + si tu étais invisible. Tu l'as bien dit ?
209	Norton	Oui

On voit dans cet échange que ces enfants qui sont dans une école catholique n'osent pas avouer qu'ils pourraient voler si ils en avaient l'occasion. Bien qu'elle insiste, les élèves nient qu'ils puissent commettre un tel acte d'autant que l'adulte a bien souligné que c'était interdit. C'est en faisant allusion à la suite inventée de Norton qu'elle réussit à mettre celui-ci en contradiction et à lui poser personnellement cette question :

210	A	Alors pourquoi est-ce que tu volerais et tu ne tuerais pas ?
-----	---	--

Adressage personnel

Cette façon d'interpeller un élève en particulier dans une discussion de groupe peut viser plusieurs objectifs mais alors qu'elle avait posé la question à tous en 184 (« Vous le feriez ? ») l'animatrice choisit délibérément Norton dont elle se rappelait ce qu'il avait écrit dans sa suite inventée que Gygès volait une banque.

Argument contradictoire

Pour aider les élèves à développer leur argumentation, elle use à plusieurs reprises de contre-arguments :

211	Norton	Parce que c'est mal de tuer
212	A	Parce que voler c'est bien ? [rires]

Dans cet échange, Norton n'arrive pas à exprimer la distinction entre voler et tuer et se contente d'employer pour le meurtre un argument qui pouvait s'appliquer au vol. En inversant sa formule mal/tuer en bien/voler, l'animatrice a pu lui faire comprendre que son argument n'était pas valable.

223	Juliette	moi je pense que il volerait pas mais enfin si je veux dire il volerait parce qu'il pourra pas aller en prison alors que s'il tue il irait en prison.
224	A	Mais s'il est invisible et que personne ne sait que c'est lui qui a tué ?

Juliette répond en fait à la question qui a été posée en 210 (« *Alors pourquoi est-ce que tu volerais et tu ne tuerais pas ?* ») alors que l'on était passé à une autre question en 214 sur le degré de gravité de voler et tuer. Entre-temps, Marie avait exposé son point de vue sur l'attitude de Gygès, c'est pourquoi Juliette au lieu de répondre personnellement emploie le pronom personnel « il ». L'enseignante A rappelle alors la situation de Gygès qui a le pouvoir d'invisibilité.

II. ANALYSE DE LA SÉANCE 2

A. Vue d'ensemble

1. Rappel du contexte

Cette séance fait suite aux activités menées en demi-classe, après une récréation de 20 minutes.

Pour cette DVP qui s'est déroulée avec tous les élèves à la suite de la discussion par demi-classe, j'avais lu le passage qui suit et recopié au tableau la dernière question :

Platon, le philosophe qui raconte cette histoire, nous pose la question : « Si nous possédions l'anneau de Gygès et étions sûrs de ne jamais être punis, en profiterions-nous pour voler, tuer et faire tout selon notre bon vouloir ? » Autrement dit, est-ce que nous évitons de faire le mal parce que nous pensons que c'est mal, ou est-ce par crainte des punitions, du châtement ?

2. Progression thématique de S2

N°	intervenant	Thématique philosophique
1-3	Enseignant A	<i>Platon, le philosophe qui raconte cette histoire, nous pose la question : « Si nous possédions l'anneau de Gygès et étions sûrs de ne jamais être punis, en profiterions-nous pour voler, tuer et faire tout selon notre bon vouloir ? » Autrement dit, est-ce que nous évitons de faire le mal parce que nous pensons que c'est mal, ou est-ce par crainte des punitions, du châtement ?</i>
Position première des élèves		
4-19	Mélanie, Marine, Amélie	On fait pas le mal pour les deux
20-30	Kévin, Diego	N'a pas envie de faire du mal. Exemple de la critique
Voler, tuer		
31	A2	Rappel de la 1ère partie de la question
32-39	Manon	Ne pas voler ni tuer
40- 50	Christophe	Pas tuer mais voler des bonbons
La cupidité		
51	Enseignant A	Rappel des propos de Christophe sur la cupidité dans S1

52	Christophe	Définition de la cupidité
Voler, tuer (suite)		
54	Romain, Marie	culpabilité
60	Laura	Peine pour la personne de ne plus avoir son bien
62	Alissandre	Ni voler ni tuer sinon mensonge
65-69	Alissandre	On ne doit pas tuer : caractère sacré de la vie
70	Pauline	Avoir sur la conscience
Tuer pour se venger		
72	Marine,	Ne pas tuer quelle que soit la raison
77-89	Christophe, Cyril, Margot, Kévin, Juliette, Marie, Alexandre	Recherche de raisons de l'interdit
La tentation du mal		
90-93	Mélanie, Christophe	Voler des bonbons (cupidité)
94-96	Enseignant A	Pourquoi les gens tuent ?
97-127	Cyril, Samantha, Amélie, Pauline, Christophe, Manon, Margot, Alissandre	Recherche de raisons pour tuer
128	A2	Pourquoi les gens volent ?
129-	Marie, Mélanie, Christophe, Margot, Juliette, Marine	Recherche de raisons pour voler
150	Kévin	Recherche de raisons pour tuer
154	Enseignante A	synthèse sur tuer et relance sur voler
155-173	Amélie, Alissandre, Manon, Christophe, Romain, Pierre, Pauline	Recherche de raisons pour voler
174-180	Laura, Marine, Marie	Anecdotes sur des actes de délinquance
181	Enseignante A	Synthèse sur la question de départ

Dans cette DVP, on peut distinguer deux grandes parties de longueur égale avec des sous-thèmes :

1) La position première des élèves (tour de parole 1 à 89)

- du début jusqu'à l'intervention 38. Les positions des trois premières élèves sont conventionnelles : on ne tue pas et on ne vole pas parce que c'est mal et parce que c'est interdit et sanctionné (police, parents). Devant les rappels de l'enseignante puis de Christophe concernant l'invisibilité, Kévin s'interroge sur le fait de faire du mal et prend pour exemple la critique.
- La deuxième commence en 39 avec Christophe qui avoue qu'il se laisserait tenter un peu. L'enseignante A en profite pour lui rappeler ce qu'il avait dit sur la cupidité
- De 54 à 73, les élèves continuent à exposer leurs positions mais en précisant de plus en plus

pourquoi ils ne feraient ni tuer ni voler (culpabilité et conscience).

- De 74 à 89, l'enseignante saisit le moment opportun à partir des propos de Marine sur le fait de tuer sans raison, et d'aller se plaindre à la police pour amener au thème de l'interdit de tuer par vengeance.

La position morale des élèves a progressé au fur et à mesure de l'échange. D'une position morale conventionnelle, ils manifestent de plus en plus leur empathie envers les victimes pour ne plus invoquer que la culpabilité et la conscience comme arguments pour ne pas faire le mal.

2) La tentation du mal (tour de parole 90 à 181)

- de 90 à 96. La tentation amorcée par Christophe et pointée par l'animatrice en 39-53 est finalement rappelée par le même élève et de nouveau l'enseignante saisit le fait que Christophe rappelle la cupidité à Mélanie pour inciter les élèves à s'interroger non plus sur les victimes mais sur ceux qui font le mal.

- de 97 à 127. Les élèves recherchent les raisons pour lesquelles certains sont amenés à tuer (argent, chantage, manque de réflexion, drogue, maladie, colère, peur)

- de 128 à 173. Les élèves recherchent les raisons pour lesquelles certains sont amenés à voler. (pour ne pas payer, pas d'argent, mal élevés, par défi, épreuve)

- de 174 à 180. Trois élèves évoquent des faits de délinquance (brûler un garage, des costumes de danse, vol dans un supermarché).

Les recherches de raisons qui mobilisent facilement les élèves sont des moments au cours desquels ils explorent la nature humaine. Les idées des uns inspirent celles des autres d'où cet effet d'enchaînement. Ces investigations sont essentielles pour développer leurs capacités à comprendre les autres et se faisant à se connaître soi-même.

Conclusion

Cette DVP qui portait sur la question du mal s'est centrée sur les exemples de tuer et voler a bien progressé dans la première partie. D'une position de morale conventionnelle, les élèves sont arrivés à celle de ne pas faire le mal par culpabilité ou conscience. La deuxième a consisté principalement en une investigation sur les causes ou raisons qui poussent les gens à tuer ou voler incitant ainsi à se mettre à la place de l'autre et à le comprendre.

L'analyse des bilans écrits qui ont suivi la DVP pourra nous confirmer l'impact qu'elle a eu sur les élèves.

3. Analyse des bilans écrits

Les bilans portant sur la séance 2 qui s'est déroulée avec l'ensemble de la classe, nous ne ferons pas de distinction entre les deux groupes. L'analyse du contenu de ces bilans est de voir si les élèves ont modifié leur conception morale à la suite de la DVP. Ce faisant nous avons bien conscience des limites d'un écrit qui ne reflète pas tout ce que les élèves ont pu retenir de cette séance. Il nous donne néanmoins un aperçu si incomplet soit-il. L'essentiel étant d'avoir une vision d'ensemble et surtout avoir l'avis de ceux qui ne se sont pas exprimés.

La tâche écrite a été présentée de la manière suivante :

Donc là ce que je voudrais je vous ai redonné votre feuille j'aimerais que vous écriviez ce que vous avez appris lors de cette séance si ça vous a fait penser à d'autres choses, tout ce que vous avez envie de dire sur ce qu'on a fait aujourd'hui ensemble et après on pourra partager et faire un petit bilan de ce que vous avez fait.

La consigne était ouverte et seules quelques indications ont été données sur ce que les élèves pouvaient écrire. L'idée était comme pour les réactions écrites que chacun ait le temps en écrivant de réfléchir à ce qui s'était passé durant la DVP et ce qu'ils en retenaient. Puis d'échanger ensemble afin de partager les impressions et avis de chacun.

G1	Alissandre	Cette séance m'a appris qu'il vaut mieux ne pas voler ni tuer parce que c'est très mal et ça va blesser la personne ou les familles de victimes et pendant toute leur vie (au tueur ou au voleur) ça va les choquer, les rendre fier et surtout les rendre mal à l'aise comme se dire : « si je me fais prendre, qu'est-ce que je fais ? » ou après si tu veux te faire rattraper en excusant et bien tu ne pourras pas.	Reprend les arguments qu'elle a utilisés pendant la DVP
G1	Amélie	Cette séance m'a appris qu'il ne fallait pas voler. Que tuer était plus grave que je pensais et que ça pouvait devenir (dès qu'on a tué une personne) une habitude.	A renforcer ses opinions.
G1	Déborah	Mes ami(e)s m'ont appris à ne jamais faire : voler, tuer, brûler.	Interactions positives
G1	Juliette	Cette séance m'a appris de tuer et de voler les conséquences.	A pris conscience des effets, des conséquences
G1	Kévin	<i>[n'a rien écrit]</i>	
G1	Laura	Ça m'a appris de ne pas être méchant, de voler et de ne pas tuer.	Prise de conscience par rapport au vol et au fait d'ôter la vie
G1	Manon	<i>[N'a pas rendu sa feuille]</i>	
G1	Marie	Je trouve que c'est un bon moment pour s'exprimer ensemble et de réfléchir à beaucoup d'exemples de vols de meurtres. Comme ça, ça a l'air un peu sinistre mais en réalité c'est très intéressant et ça nous apprend beaucoup	Interactions positives. Exemples dont ils ont été témoins qui illustrent ce qui est mal.

		de choses !	
G1	Mélanie	Cette séance m'a fait réfléchir sur les droits de l'homme, ce qu'il peut faire ou ne pas faire, les conséquences qui pourraient y avoir s'il faisait des bêtises ou s'il faisait mal à quelqu'un.	Référence aux droits de l'homme et réflexion par les conséquences
G1	Laura C	J'ai appris quelque chose sur la vie.	A fait le lien avec la philosophie
G1	Norton	<i>[N'a pas rendu sa feuille]</i>	
G1	Romain	Cette séance m'a appris à ne jamais mais jamais voler ou tuer.	Prise de conscience par rapport au vol et au fait d'ôter la vie
G1	Roshan	Cette séance m'a fait réfléchir à la vie et les choses bien et mal.	A fait le lien avec la philosophie
G2	Alexandre	<i>[n'avait rien écrit sur sa feuille mais est intervenu à la suite de la lecture des bilans de Mélanie, Romain et Amélie]</i> J'ai réfléchi que voler quelque chose c'est pas très bien parce que un jour ou l'autre tu vas te punir toi-même et j'avais réfléchi aussi que tuer quelqu'un ça sert à rien.	Notion de conscience
G2	Christophe	J'ai appris à mieux répondre aux questions. J'ai réfléchi à beaucoup de choses.	Apport cognitif et réflexion
G2	Cyril	Ça m'a fait penser à ne jamais le faire.	Prise de conscience par rapport au vol et au fait d'ôter la vie
G2	Diego	Ça m'a fait réfléchir que le vol, les meurtres, les moqueries, les critiques c'est vraiment pas du tout bien. Au lieu de se moquer parce que quelqu'un est gros ou moche il faut plutôt l'encourager dans ses épreuves. Au lieu de voler il faut justement essayer de la gagner ou de l'acheter. Voler, tuer, se moquer et critiquer il ne faut pas le faire parce que c'est très méchant. J'ai compris aussi que si par exemple on se moque de quelqu'un qui est gros ça pourrait le blesser et que ça pourrait le pousser à se suicider.	Se réfère à ses propres interventions et celles de Kévin. Fait le lien avec les actes de voler et tuer. Voler, tuer et critiquer c'est faire du mal, faire souffrir l'autre.
G2	Lélia	Cela m'a fait penser enfin réfléchir. De me dire que si l'on fait du mal cela restera gravé dans ma mémoire à tout jamais. Donc on sera mal. Et puis, j'ai pu apprendre les droits de l'homme, les droits de l'enfant.	Notion de culpabilité Référence aux droits de l'homme
G2	Margot	Ça m'a fait réfléchir à bonne sagesse.	Lien à la philosophie
G2	Marine	Ce que ça m'a apporté c'est que j'ai vu que à peu près tout le monde avait la même opinion.	Apport de la discussion
G2	Pauline	J'ai réfléchi à ce que ma conscience aurait si je volais ou tuerais.	Notion de conscience
G2	Pierre	<i>[N'a pas rendu sa feuille]</i>	
G2	Samantha	C'était très intéressant. Ça m'a fait beaucoup réfléchir à ce que je pourrais faire si je serais invisible (grâce à la bague) dans le but de voler, tuer toutes les choses qui sont mal. C'était très génial à Monique de venir. Merci beaucoup !!!!	Importance de l'expérience de pensée et reconnaissance
G2	Sébastien	<i>[n'a rien écrit]</i>	
G2	Victoria	J'ai aimé écouter les exemples et sinon tout ce qu'on a dit je le savais déjà. Merci.	Valeur des exemples et reconnaissance

L'examen du contenu des bilans écrits confirme l'adhésion des élèves dans l'activité qui a été proposée. Sur les deux enfants qui n'ont rien écrit ou exprimé, seul Sébastien n'était pas intervenu oralement durant la DVP et les 20 autres élèves ont tous fait un bilan positif de la séance pour diverses raisons :

- La majorité a clarifié pourquoi il n'était pas bien de voler et encore moins de tuer. Certains sont même catégoriques et affirment qu'ils ne le feront jamais. Les plus à l'aise pour s'exprimer ont bien expliqué que les exemples de leurs camarades et les discussions qu'ils ont eues ensemble les ont fait réfléchir aux conséquences de tels actes.
- La DVP et le travail avec *L'anneau de Gygès* ont permis selon plusieurs élèves de réfléchir sur eux-mêmes et sur l'être humain.
- Trois ont dit apprécier d'avoir pu discuter ensemble et entendre les avis de leurs camarades même s'ils pensent n'avoir rien appris (Victoria).
- Un seul, Christophe, qui est beaucoup intervenu, affirme avoir développé sa capacité d'argumentation et de réflexion.

Sur les six qui ne s'étaient pas exprimés durant la DVP (signalés en gras dans le tableau), cinq ont écrit leur bilan. Leur contenu indique une écoute active et une distance bénéfique dans le sens où deux d'entre-eux ont fait le lien avec une philosophie pratique « j'ai réfléchi à la vie » (Roshan et Laura C.), Leila qui est la seule à avoir fait un bilan un peu plus exhaustif, affirme que cette DVP l'a fait réfléchir sur le mal et rappeler les droits de l'enfant.

Au niveau moral, on peut observer que six élèves donnent comme raisons pour lesquelles ils ne feraient pas le mal le fait que cela puisse faire souffrir d'autres personnes (2) et que l'on finit par regretter son geste et se culpabiliser (4).

L'expression « avoir sur la conscience » est reprise par une élève qui ne l'avait pas exprimée durant la DVP en une formulation incorrecte « ce que ma conscience aurait si », indiquant ainsi un début d'assimilation de vocabulaire.

Deux évoquent des conséquences sans détailler, terme qui n'a pas été employé durant la DVP et qui montre que ces élèves ont conscience de ce que la DVP leur a permis de faire. Les investigations sur l'acte de tuer et voler aussi bien pour les victimes que pour les agresseurs ont certainement permis aux élèves de clarifier pour eux en quoi ces deux actions pouvaient être négatives.

L'intérêt de l'écrit est de donner la possibilité à ceux qui n'ont pu s'exprimer oralement de le faire. Certains en ont même profité pour remercier l'intervenante extérieure. D'autres comme Lélia reprennent des opinions qui ont été exprimées dans la DVP par Kévin et Marie.

Il est intéressant de voir que deux filles ont fait référence aux droits de l'homme et de l'enfant alors que la notion n'a été citée à aucun moment dans les séances 1 et 2. Il est fort probable que la

classe l'a traitée en éducation civique avec leur enseignante. Que ces élèves aient pu faire le lien avec les droits de l'homme montre qu'elles ont bien saisi que ce qui importe est le respect des autres et de soi-même.

Critiques méthodologiques

Du fait que c'était peut-être la première fois qu'on leur demande d'écrire ce qu'ils ont retenu de ce qu'on avait fait, il aurait peut-être fallu écrire la consigne au tableau avec quelques questions plus explicites pour les élèves qui ont du mal à s'exprimer par écrit. Cela aurait aussi permis de mesurer plus précisément l'impact sur les élèves car certains se sont contentés d'écrire qu'ils avaient appris des choses sans donner de détails.

Après la lecture de leurs bilans et quelques échanges, leur demander de rajouter ce qu'ils n'avaient pas pensé ou su exprimer auraient peut-être donné une meilleure idée de ce que l'ensemble de la classe a retenu de la séance.

Après cette analyse de la progression thématique de la DVP et des bilans individuels des élèves. Voyons quels gestes de l'enseignant ont pu contribuer à de tels résultats.

B. Analyse des gestes professionnels

1. Atmosphère et pilotage

a) Disposition dans l'espace

Contrairement à la séance précédente, celle-ci a dû se passer dans la classe, la BCD ne pouvant contenir tous les élèves. La disposition de leurs tables derrière lesquelles ils sont assis n'est pas propice à une discussion en grand groupe puisque les élèves sont obligés de se retourner pour voir celui qui prend la parole. L'acoustique cependant est assez bonne puisqu'il n'a été nécessaire de demander à une élève de s'exprimer plus fort qu'une seule fois :

5	Mélanie	Ben on fait pas le mal pour les deux parce que soit ça fait du mal à quelqu'un soit et en plus ça nous ferait ES ça nous punirait nous aussi
6	A	Ça nous quoi ?
7	Mélanie	ça nous punirait nous aussi

b) Une éthique de la parole

Durant toute cette partie, l'animatrice semble inciter le maximum d'élèves à s'exprimer (17, soit plus de la moitié de la classe) par plusieurs gestes :

L'adressage personnel

L'enseignante (désignée par A2 dans le corpus) est cette fois-ci présente et l'animatrice lui demande de distribuer la parole en nommant les élèves. L'objectif était double : premièrement, afin de l'alléger d'un effort de mémorisation des prénoms des enfants pendant la séance et après, pour la retranscription. La tâche n'était pas évidente car à plusieurs reprises de nombreux doigts se levaient et le critère de choix n'a pas été défini. De manière générale, l'enseignante a donné la parole en priorité à ceux qui ne l'avaient jamais prise ou peu, même s'il lui est arrivé de favoriser ceux qui se manifestaient plus fortement au détriment d'autres qui demandaient à s'exprimer depuis longtemps. On ne relève aucun recadrage de la part des adultes (pas d'apartés d'élèves ni de bavardages parasites). Certains ont fait des réflexions sans y avoir été invité, comme Christophe. Cela n'a pas empêché les élèves d'être à l'écoute de celui qui s'exprimait et ce, durant tout le débat qui a duré plus d'une demi-heure.

Le lâcher prise apparent

Comme dans la séance 1, elle laisse au début les enfants intervenir. Cinq élèves de suite s'expriment répondant à l'argument d'un autre ou ajoutant d'autres éléments. Ce moment d'« échauffement » en quelque sorte permet d'avoir une base de discussion sur laquelle on peut travailler.

- de 59 à 63 trois autres élèves interviennent pour la première fois.

La mise en confiance

Parler devant toute la classe est pour certains élèves une épreuve difficile et s'exprimer personnellement les expose à d'éventuelles critiques ou moqueries. C'est pourquoi la validation même brève par l'animatrice de leurs interventions peut les encourager à prendre la parole.

21	Kévin	Ben moi je dirais enfin je dirais + j'ai pas envie de faire du mal. Ça ne m'a jamais traversé l'esprit et euh et voilà parce que quand on fait du mal à quelqu'un ben
22	Christophe	ça finit mal
23	A	+ oui continue vas-y.

En 23, alors que Kévin semble chercher ses mots, elle l'encourage à continuer et sollicitera les autres élèves.

L' enrôlement collectif

A plusieurs moments, l'animatrice demande aux élèves de réagir aux propos d'un camarade.

24	Kévin	Quand quelqu'un nous fait mal par exemple quand on se moque de lui on le critique ben ça sert à rien parce que de toute façon ++++[réfléchit] de toute façon tu + ++ de toute façon ça sert à rien de critiquer les autres parce que personne n'est parfait on est comme on est. [Romain applaudit]
25	A	Qui veut réagir à ce que vient de dire Kévin ?
26	Marine	C'est un beau discours !
27	A2	Diego
28	Diego	Ben il a raison parce que critiquer les autres ça sert à rien après on leur fait de la peine. On leur fait tellement de peine

- En 25, bien que Kévin dévie un peu du sujet (on verra en fait qu'il cherchait à se mettre à la place de la victime en donnant comme exemple celui qui est critiqué), elle demande l'avis de la classe. Romain avait applaudi à la fin de l'intervention de Kévin.

Deux élèves manifesteront leur approbation.

74	Marine	Ben s'il m'a fait quelque chose même s'il nous a fait quelque chose on va le dire on lui dit c'est pas bien ce que tu as fait mais on n'a pas à le tuer pour ça
75	Christophe	Et s'il a tué quelqu'un de ta famille ?
76	Marine	Ben j'irai à la police
77	A	Pourquoi c'est interdit de tuer quelqu'un même si ce quelqu'un par exemple t'as envie de te venger parce que quelqu'un a tué quelqu'un que tu aimais pourquoi est-ce que c'est interdit d'aller se venger ?

- En 77, elle s'appuie sur les propos de Marine pour relancer la discussion à toute la classe. En invoquant la police et le fait que celui que l'on voudrait tuer ne nous a rien fait, Marine sous-entend que la loi interdit de voler et tuer même par vengeance. Elle reformule donc et relance la discussion sur le fait que ce soit interdit en généralisant la question. 7 élèves s'exprimeront sur le sujet. On ne voit pas sur le film si elle a changé la direction de son regard mais il est fort probable en examinant le contenu de son intervention qu'elle regardait l'ensemble de la classe en posant cette question.

La valorisation d'un élève

Comme nous l'avons vu et le constaterons à d'autres reprises, par des gestes de validation, de reformulation et de rappel de propos, l'enseignante A prend en considération les élèves leur manifestant son intérêt et un certain respect.

2. Tissage et étayage

La préoccupation la plus importante dans la DVP est le tissage, enchâssé avec l'étayage car il permet dans le même temps un développement.

Dans cette DVP, on retrouve plusieurs gestes spécifiques visant ces relations dans les reformulations de l'enseignante A :

a) Les reformulations

L'explicitation et l'apport de concept

A plusieurs reprises, l'animatrice reformule le propos d'un ou d'une élève en l'explicitant tout en apportant des concepts.

117	Manon	Ben je pense qu'ils réfléchissent pas avant de le faire ou alors ils sont drogués ou je sais pas
118	A	Soit ils réfléchissent pas soit ils sont sous l'emprise de la drogue c'est-à-dire qu'ils n'ont pas conscience de ce qu'ils font d'accord.

L'exemple de la drogue permet d'introduire un concept général (la conscience) primordial dans la philosophie qui traite des questions éthiques.

124	Alissandre	Ou aussi sous l'effet de la rage quand quelqu'un quand quelqu'un a tué pratiquement toute ta famille t'es énervé ben tu veux te venger parce que l'effet de la vengeance c'est surtout sur ça et euh j'ai vu beaucoup de films d'horreur quelquefois et c'était souvent sous l'effet de la +
125	A	De la colère
126	Alissandre	De la colère et souvent ??? « cette dame elle m'a énervé, j'en pouvais plus »
127	A	En fait ça veut dire que la personne elle n'a pas réussi à se maîtriser soit elle n'en avait pas conscience soit effectivement elle avait des sentiments tellement fort que ben ça a été plus fort qu'elle et elle a dépassé elle a fait quelque chose qu'elle n'aurait peut-être pas fait si elle était plus calme c'est ça ?

Elle fait de même avec l'exemple de la vengeance donnée par Alissandre avec la notion de maîtrise de soi qu'elle étaye.

L'apport de vocabulaire

Elle apporte un vocabulaire plus riche pour exprimer leurs idées :

146	F	Ils ont été mal élevés.
147	A	Ce serait une question d' éducation alors.

156	Amélie	Y en a des fois s'ils sont pauvres ben pour prendre des aliments et les faire + les faire chez eux. Pour leur famille et euh
157	A	Donc ce serait par nécessité . D'accord.
157	Alissandre	Et aussi quelquefois il y a des adolescents qui volent pour être fier « ouais moi hier j'ai volé ??? pour avoir peur qu'ils volent chez toi ou + et tuer c'est pareil « j'ai tué quelqu'un » maintenant t'as peur de lui pour être fier pour être le plus grand le plus fort.
158	A2	Pour se donner de l'importance

172	Pauline	Quand ils sont nouveaux dans l'école ils leur font passer des euh
-----	---------	---

173	A	Des épreuves.
-----	---	---------------

Elle peut aussi répéter le terme afin qu'il soit compris dans un autre contexte :

165	Romain	Pour ceux qui aiment voler c'est ceux qui sont pauvres. Y a des gens qui disent : « vole ça ou tue cette personne pour de l'argent »
166	A	Oui ce qu'on disait voler par nécessité hein ? d'accord.

On retrouve ainsi le souci des enseignants d'apporter aux élèves du vocabulaire. En philosophie, cette tâche est fondamentale surtout en ce qui concerne les concepts moraux. Pour avancer dans leur réflexion il est nécessaire que les enfants puissent acquérir le vocabulaire spécifique à la philosophie.

b) le tissage expérientiel

Appel à développement par des exemples personnels

L'une des particularités que l'on peut relever ici est la façon d'impliquer personnellement l'élève et qui se caractérise par l'emploi du pronom *tu*.

7	Mélanie	ça nous punirait nous aussi
8	A	ça te punirait comment ?
9	Mélanie	Ben par exemple si je tue quelqu'un + ça ferait du mal à la personne que j' aurais tué et moi plus tard je regretterais, je ne serai plus libre et j' irai en prison.

La question de départ était posée au pluriel caractérisé par le « nous » (*est-ce que nous évitons de faire le mal parce que nous pensons que c'est mal*) et non par « on » plus impersonnel. Pagoni soulignait que « nos premiers sentiments moraux sont fortement **contextualisés**, c'est-à-dire liés à des expériences et à des personnes particulières ». Il n'est donc pas étonnant que les enfants se réfèrent à leur propre expérience et qu'il leur soit plus facile d'intégrer les concepts moraux après s'être interrogés sur ce qu'ils feraient dans la situation. En modifiant l'énonciation de « nous » en « tu », l'animatrice incite Mélanie à continuer en donnant un exemple de comment elle réagirait. A sa suite, les deux autres élèves feront de même, s'exprimant personnellement.

Appel au vécu

On peut relever aussi qu'à plusieurs reprises (33, 35, 37), les adultes en interrogeant la gêne, le malaise que les élèves éprouvent dans les actes de tuer et voler les amènent à chercher au fond d'eux-mêmes un fait similaire :

32	Manon	Moi je ferais ni voler ni tuer parce que ça me ferait trop bizarre j'arrive pas à voler quelque chose ou tuer quelqu'un
33	A	Pourquoi ça te fait bizarre ?
34	Manon	Ben je me vois pas du tout voler quelque chose ou tuer.
35	A2	Qu'est-ce qui te gêne ?
36	Manon	Ben je sais pas

37	A2	Dans le fait de voler ? qu'est-ce qui te gênerait ?
38	Manon	Ben déjà pour moi quand on me vole quelque chose je suis pas très euh je serais pas très contente. Alors les autres si je vais leur voler quelque chose ils seraient pas contents que je leur aurais volé

Les élèves ont du mal à trouver les mots pour exprimer ce qu'ils éprouvent surtout pour des choses qu'ils n'ont pas expérimenté. C'est pourquoi le fait d'interroger Manon sur le vol plutôt que sur l'acte de tuer était pertinent. Manon est alors capable de formuler ce qu'elle éprouve en tant que victime d'un vol et donc d'essayer de se mettre à la place du voleur.

c) Rappel d'un propos d'élève

- Pointage d'une idée. Le rappel d'un propos d'élève a non seulement pour effet de pointer une idée importante :

51	A	Tu te souviens de ce que tu as dit tout à l'heure ? +par rapport à la cupidité. Tu peux répéter pour tes camarades ?
52	Christophe	Ben c'est sur Gygès + il s'est laissé aveugler par la cupidité c'est-à-dire que qu'il s'est laissé emporter il a fait des choses qu'il n'aurait pas fait avant + à cause du pouvoir de la bague ça l'a [rongé] et il s'est laissé emporter
53	A	Donc ce serait ce pouvoir de faire des choses qu'il pouvait pas faire jusqu'à présent qui l'aurait rendu égoïste qui est-ce qui disait ça déjà ? ou que ça pouvait lui donner envie d'avoir plus encore.

Dans cet exemple, Christophe avait parlé de la cupidité dans la séance 1 à laquelle ne participait qu'une partie de la classe. Ce rappel permet ainsi à tous les élèves d'en bénéficier et de mettre cette idée en valeur.

- Apport de vocabulaire par un élève

Demander à Christophe de reformuler ce qu'il a dit sur la cupidité l'incite à définir le mot dans des termes accessibles aux autres élèves.

d) La distanciation

“Se mettre à la place de”

Pour inciter les élèves à sortir de leur conformisme moral et être capable de prendre du recul par rapport à ce qu'ils peuvent considérer comme une évidence, elle insistera pour qu'ils **se mettent à la place** de ceux qui commettent des actes interdits :

113	A	Pourquoi est-ce qu'il y a des gens qui tuent qui volent alors que vous vous ne le faites pas ?
114	Mélanie	Parce que
115	Christophe	Parce que ça sert à rien
116	A	Pourquoi ces gens-là eux le font ?

e) La « provocation »

Provoquer les élèves

L'animatrice qui avait prévu de passer à une autre question en 90 profite que Christophe revienne sur la cupidité pour inciter les élèves à s'interroger sur les raisons qui poussent certaines personnes à voler et tuer. Pour cela, elle les surprend en les qualifiant de « sages ».

94	A	Ah alors voilà il y a cette question-là effectivement se laisser emporter par la cupidité parce que là on dirait que vous êtes tous des sages.
95	Plusieurs	Hein
96	A	Parce que quand on vous pose la question [lit la question au tableau] quasiment tous vous répondez : « ah non nous on ne le fait pas parce que c'est mal » mais pourquoi il y a des gens qui le font ?

Ce geste intervient à un moment-clé de la DVP marquant un tournant décisif puisque les élèves étaient dans une position conformiste qui a commencé à se déplacer avec le thème de la vengeance.

Conclusion

Le travail autour de *l'Anneau de Gygès* a manifestement permis aux élèves non seulement de faire l'expérience de leur propre pensée mais aussi de celles des autres, en s'interrogeant sur eux-mêmes, leur comportement éthique et moral. Plusieurs ont aussi exprimé très clairement leur intention d'agir davantage en tenant compte des autres et des conséquences que leurs actes pouvaient entraîner.

Au cours de la DVP, l'enseignante A a déployé toute une panoplie de gestes qui contribue grandement à faire avancer le débat. Dans une atmosphère sérieuse et concentrée, la discussion a progressé par ses interventions soit en mettant en avant les propos d'un élève par une reformulation explicite ou conceptualisante soit en posant une question-clé. Il semble aussi qu'elle ait contribué à développer chez les élèves la capacité à s'exprimer sur des conceptions morales peu habituelles pour leur âge.

ETUDE 3 : Comparaison avec la classe B

Ayant animé moi-même les séances analysées précédemment, il m'a paru important de pouvoir comparer mon travail avec d'autres. Le seul, à ma connaissance, qui ait publié⁸⁷ ses scripts de DVP à partir du même texte, *l'Anneau de Gygès*, est Sylvain Connac dans sa thèse de doctorat. Les informations que nous citons sont toutes issues de ce document. Nous y avons trouvé aussi des entretiens d'élèves, des monographies et des écrits qui pourront alimenter l'interprétation des données. Le corpus important qu'il a recueilli sur trois ans est d'autant plus intéressant qu'il permet de voir l'évolution des élèves mais aussi leurs réactions selon les supports employés et de vérifier dans d'autres séances ce qui a été observé dans la DVP avec *l'Anneau de Gygès*. Cette analyse comparative me permettra d'une part de pouvoir prendre du recul par rapport au dispositif de Michel Tozzi dont je me suis inspirée pour animer les séances et d'autre part d'enrichir mes propres gestes professionnels par les résultats apportés par un autre dispositif.

I. PRESENTATION GENERALE

A. Contexte

1. Une classe de cycle 3 en ZEP

L'école se situe en ZEP, dans une cité qui accueille près de 90% d'enfants d'origine maghrébine. La classe B comprend des élèves de tout le cycle 3 (CE2, CM1, CM2). L'enseignant garde ses élèves durant trois ans. Les CM2 sont donc avec lui pour la troisième année, les CM1 deuxième et les CE2 première année exceptés quelques nouveaux arrivants d'autres écoles. Le nombre d'élèves par niveau n'est pas indiqué. De même que nous ne disposons pas du niveau exact des élèves participant à la DVP. Nous pouvons parfois le déduire grâce aux autres scripts et entretiens sur lesquels les noms des élèves peuvent figurer.

⁸⁷ Marianne Remacle m'avait informé du travail passionnant qu'elle avait mené avec des enfants de 7 à 15 accueillis en séjour à l'hôpital psychiatrique En collaboration avec un professeur d'arts plastiques elles avaient proposé différentes activités autour de *l'Anneau de Gygès* mais n'avaient rien enregistré ou filmé.

2. Expérience de DVP des élèves

a) une pratique régulière

L'enseignant B a mis en place une DVP à peu près tous les mois qui se déroule⁸⁸ en deux groupes (l'un observant l'autre et inversement quelques jours plus tard). La DVP sur *L'anneau de Gygès* fait partie des 26 DVP constituant le corpus présenté dans la thèse de Sylvain Connac. *L'Anneau de Gygès* est la 25^{ème} DVP et la 7^{ème} sur 8 de l'année scolaire. Ainsi, en trois ans, les élèves de CM2 ont assisté à au moins 49 DVP, les CM1 à 29 DVP et les CE2 à 12 DVP. Les thèmes abordés précédemment étaient :

- A quoi sert de vivre si c'est pour mourir ? (oct)
- Pourquoi les hommes se font-ils la guerre ? (nov)
- Yakouba (qu'est-ce que le courage ?) (déc)
- A quoi sert l'école ? (janv)
- Qu'est-ce que le laid ? Qu'est-ce que le beau ? (fév)
- Dieu existe-t-il ? (mars)

Les DVP avec *L'Anneau de Gygès* se sont déroulés en mai 2003 c'est-à-dire un mois et demi après avoir débattu de la question de l'existence de Dieu. Nous verrons que ce point est important car les élèves se réfèrent à la religion à plusieurs reprises.

b) Les DVP avec texte

L'enseignant B a souvent pris comme support de discussion un texte (16 fois sur 26 en trois ans). Ces textes sont de plusieurs types :

1) Des textes extraits d'ouvrages *ad hoc* « les goûters philo » : Dieu existe-t-il ?, Quelle est la religion la plus vraie, pourquoi y a-t-il la guerre ? Pourquoi est-on obligé de travailler ? ou autres : Le racisme (*le racisme expliqué à ma fille*, Tahar Ben Jelloun), Qu'est-ce qu'il y a après la mort (*C'est quoi la mort ?* Abbé Pierre), Les trois Tamis (*Paraboles pour aujourd'hui* de Jean Vernet).

2) Des mythes platoniciens : *le mythe d'Aristophane*, *le mythe d'Er*, *l'allégorie de la Caverne*, *le mythe de l'attelage ailé*, *les Cigales* et *L'Anneau de Gygès*.

3) Un texte issu de la littérature Jeunesse : *Yakouba*

4) Des textes écrits par l'enseignant à partir de documentations : *A quoi sert l'école ? A quoi servent les prisons ?*

Les textes utilisés dans les DVP ont pour l'enseignant B plusieurs fonctions :

1. Rencontre de la philosophie par l'écrit
2. Créer un socle culturel
3. Mise à niveau

Pour les élèves qui sont en 3^{ème} année dans cette classe, le socle culturel est varié mais peu important (4 textes par an environ). Ils ont été confrontés à cinq autres mythes platoniciens mais à un seul texte littéraire *Yakouba* qui a été étudiée cinq mois avant, en décembre. Les références pour les CE2 sont moindres puisqu'ils n'ont l'expérience que d'une seule DVP prenant pour support un écrit de fiction.

B. Le dispositif

Le dispositif adopté pour les DVP s'inspire à la fois de celui mis au point par Michel Tozzi pour les adultes et Alain Delsol pour les élèves de maternelle (voir p. 161), et de la pédagogie institutionnelle. Deux groupes de niveau sont fixés pour l'année. Alternativement, l'un est discutant tandis que l'autre observe ou occupe les fonctions que les élèves se sont répartis au début de l'année selon leur niveau de ceinture de philosophie et de comportement.

1. Les ceintures du philosophe

Les ceintures de compétence et de comportement ont été élaborées par le fondateur de la pédagogie institutionnelle Fernand Oury (1920-1998), en s'inspirant des ceintures de judo, activité qu'il pratiquait avec assiduité. Ces ceintures sont concrétisées par un tableau d'affichage dans la classe. Chaque couleur de ceinture (du blanc au noir) correspond à un niveau de compétence défini en fonction du domaine d'activité.

En ce qui concerne la philosophie pour enfant, Sylvain Connac s'est basé sur le tryptique du philosophe (argumenter, problématiser et conceptualiser) de Michel Tozzi. L'autre critère utilisé pour déterminer les niveaux de ceinture est le rapport à l'autre. Ainsi, les ceintures blanche à orange sont attribuées aux élèves qui ont tendance à se centrer sur eux-mêmes dans la DVP.

- Ceinture blanche : participe parfois aux DVP et répète une idée émise par quelqu'un d'autre.
- Ceinture jaune : émet un avis personnel sur le sujet, met en doute le point de vue d'autrui.
- Ceinture orange : donne des exemples, fait des objections, ne se contredit pas, rebondit sur une

⁸⁸ Le déroulement précis des séances est décrit plus loin.

idée, tient compte des propos d'autrui, accepte de se poser des questions et met en doute ses croyances.

- Ceinture verte : réfute des objections, donne des contre-exemples, interroge la problématique avant de tenter d'y répondre, argumente et conceptualise, poursuit une idée en complétant l'argumentation, reformule le point de vue d'autrui, reconnaît ses erreurs

- Ceinture bleue : recherche l'avis de tous, trouve la problématique, propose des thèmes de discussions philosophiques, fait référence aux autres DVP

- Ceinture marron : construit des synthèses, conceptualise sans exemple, recherche les différents champs d'application de la question

- Ceinture noire : se réfère à des idées qui ne sont pas les siennes, produit plusieurs types d'argumentation, retourne un argument par un autre de même nature.

2. Les fonctions des élèves dans la DVP

Deux groupes de niveau sont fixés pour l'année. Alternativement, l'un est discutant tandis que l'autre observe ou occupe les fonctions que les élèves se sont répartis au début de l'année selon leur niveau de ceinture de philosophie et de comportement :

- le président de séance (ceinture jaune au moins) assure la gestion de la discussion (forme et déroulement). Au début, il rappelle les fonctions de chacun, les règles de la DVP et les consignes de travail. Il gère les tours de parole (pour ne pas alourdir la lecture du corpus les attributions de parole n'ont pas été transcrites), recentre éventuellement la discussion et indique les cinq minutes de la fin.

Séance 1

1	Président	La discussion philosophique est ouverte, je serai le président. Les reformulateurs seront Chris et Virginie. Le scribe Jérémy, la journaliste Hayat. Observateur du président, c'est ++ personne heu le synthétiseur est Arslan, observateurs des discutants Hanane et Souad et le déménageur Abdelkarim. On ne se moque pas, on écoute celui qui parle, on respecte les consignes de la philosophie: poser des questions, dire pourquoi, donner ou demander des définitions. Les gêneurs 3 fois n'auront plus le droit à la parole. Je vais donner un tour de parole d'abord une fois à tous les enfants qui ont un avis.
---	-----------	--

- les reformulateurs (ceinture jaune au moins) sont « des relais de compréhension et de précision des propos ». A la demande de l'animateur ou du président de séance, ils reprennent dans leurs propres mots ce qui vient d'être dit.

- le synthétiseur (ceinture verte au moins) résume les positions émises au milieu et à la fin de la DVP à la demande de l'animateur. Une telle fonction est généralement attribuée à des élèves expérimentés (CM1, CM2) c'est pourquoi dans la séance 2 c'est le maître qui assumera cette fonction.

- Le journaliste (ceinture jaune au moins) note l'essentiel de la DVP et le résume sous forme d'article pour le journal de classe.

- Le scribe (ceinture jaune au moins) note au tableau les questions soulevées, les arguments qui y sont apportés et les conceptualisations émises.

- L'observateur du président (pas de ceinture) note sur la fiche d'observations les points relatifs à sa fonction (gestion du temps, de la parole, etc.). C'est la seule fonction que les CE2 peuvent tous assumer. L'élève qui doit observer le président est guidé en cela par une fiche où tout est indiqué.

- les observateurs des discutants (ceinture jaune au moins) relèvent les argumentations, les problématisations et les conceptualisations et formulent des conseils pour les prochaines séances.

- les déménageurs (pas de ceinture) installent les chaises et les tables de façon à ce que le groupe de discutants soit en cercle, les observateurs derrière. Pour les deux séances sur *l'Anneau de Gygès*, il n'y avait qu'un seul déménageur, Abdelkarim. Etait-il non francophone ou avait-il des difficultés pour suivre la DVP ? Il a néanmoins une place dans le groupe puisque c'est lui qui est chargé d'aménager le lieu et qu'il est cité par le président de séance à l'instar des autres élèves exerçant une fonction.

Dans ce dispositif, chacun peut occuper une place à la mesure de ses capacités et qui est clairement établie par les couleurs des ceintures.

Les objectifs de la DVP de travailler les trois compétences (problématiser, conceptualiser et argumenter) sont clairement établis pour les élèves : le président de séance les rappelle au début, le scribe les note au tableau au fur et à mesure de sorte que tous puissent les voir et les observateurs des discutants les relèvent en vue du bilan. Avec les fonctions de reformulateur, président de séance, synthétiseur, scribe et journaliste, des compétences cognitives et langagières sont particulièrement travaillées comme nous le verrons plus loin dans notre analyse sur les gestes d'étude des élèves.

C. Déroulement général

Le déroulement de la séquence avec *l'Anneau de Gygès* d'après la présentation générale faite par Connac pour toutes ses séances :

Avant la DVP

- étude du texte et détermination de la question pour la DVP
- les élèves écrivent leur représentation initiale : *Ecris tout ce que tu as envie de dire sur ce thème*

Durant la DVP

- Rappel des règles par le président de la séance
- Tour de table (1^{er} avis)
- Chacun peut ensuite demander à s'exprimer quand il le désire.
- Cinq minutes avant la fin, les élèves peuvent intervenir une dernière fois.
- Le synthétiseur clôt la discussion.

Après la DVP

- Les observateurs font un compte-rendu et donnent quelques conseils
- Les élèves écrivent sur leur cahier de philosophie selon les consignes suivantes :
 - 1) *Ecris tout ce que tu as envie de dire sur ce thème*
 - 2) *Quelles sont les questions que tu te poses ?*
 - 3) *Quels sont les arguments que tu utilises pour répondre aux questions ?*
 - 4) *Quelle définition donnes-tu aux mots utilisés ?*

II. ANALYSE DES DVP G1 ET G2

A. Présentation de la séance

1. Déroulement

Les séances se sont déroulées en deux groupes. Le premier était composé de discutants (CE2-CM1) et le deuxième d'élèves qui ont déjà une certaine expérience de la DVP et qui occupaient la fonction soit de président, reformulateur, synthétiseur, observateur, scribe et journalistes. Dix jours après, ils ont inversé les rôles. Il semble que certains élèves (Badredene, Fatima, Ichem et Youssef) du premier groupe qui ne s'étaient pas ou peu exprimés se sont retrouvés dans le deuxième groupe lors de la 2^{ème} DVP. La majorité des discutants de la 2^{ème} DVP a donc assisté à la première avec des rôles spécifiques et participé à son bilan de manière critique et distanciée.

2. La question choisie pour la DVP

La question de départ choisie par l'ensemble des élèves a été rappelée par le maître lors de la

première DVP :

2	Animateur	<i>Donc le thème de la discussion c'est l'anneau de Gygès. La question qu'on doit se poser c'est : si on était à la place de ce berger c'est à dire si on avait cet anneau-là est-ce qu'on s'en servirait pour faire le bien et ne pas faire le mal aux autres ou est-ce qu'on s'en servirait pour être fort puissant et pouvoir faire tout ce qu'on veut ?</i>
---	-----------	---

Nous ne savons pas quelle était l'exacte formulation faite par le groupe à l'issue de l'étude du texte et comment les élèves se sont déterminés sur cette question car cette séance n'a pas été enregistrée et nous ne disposons pas de sa transcription. Mais elle s'apparente à la dernière partie c'est-à-dire aux commentaires de Glaucon qui suivent l'histoire de Gygès qui ont été adaptés ainsi par l'enseignant B :

Il pouvait alors choisir entre être juste et avoir le courage de ne pas toucher au bien d'autrui ou prendre sans crainte ce qu'il voudrait, rentrer dans les maisons, tuer les gens, libérer des prisonniers.

Or, dans le texte original, Glaucon affirme que même le juste ne résisterait pas à la tentation :

Si donc il existait deux anneaux de cette sorte, et que le juste reçut l'un, l'injuste l'autre, aucun, pense-t-on, ne serait de nature assez adamantine pour persévérer dans la justice et pour avoir le courage de ne pas toucher au bien d'autrui, alors qu'il pourrait prendre sans crainte ce qu'il voudrait sur l'agora, s'introduire dans les maisons pour s'unir à qui lui plairait, tuer les uns, briser les fers des autres et faire tout à son gré, devenu l'égal d'un dieu parmi les hommes.

Dans la version adaptée, le juste a la possibilité de choisir que l'on ne trouve pas dans la version originale. La question choisie par les enfants est ici fournie par la fin du texte.

Dans la deuxième DVP, la question n'a pas été formulée ni par le président de séance, ni par l'animateur mais d'après les interventions des élèves lors du premier tour de table il semble que les groupes ont discuté à partir de la même question. (voir transcriptions en annexe p. 390)

B. Analyse quantitative des productions orales

Tableau des interventions orales (classe B G1)

Groupe 1	nbre tours de parole	Taux de participation	longueur en mots	moyenne
Total discutants	44	50,00	1200	27,27
<i>Président</i>	8	9,09	163	20,38
<i>Chris (reformulatrice)</i>	4	4,55	146	36,50
<i>Virginie (reformulatrice)</i>	3	3,41	82	27,33
<i>Arslan (synthétiseur)</i>	2	2,27	42	21,00
Animateur	27	30,68	1109	41,07
Total général	88	100,00	2709	30,78

Tableau des interventions orales (classe B G2)

Groupe 2	nbre tours de parole	taux de participation	longueur en mots	moyenne
Total discutants	51	72,96	2090	40,98
<i>Président</i>	7	10,00	164	23,43
<i>Serkan (reformulateur)</i>	1	1,43	11	11,00
Animateur (synth.)	11	15,71	687	62,45
Total général	70	100,10	2952	42,17

1. La part d'intervention du maître

a) Comparaison entre les deux groupes

L'animateur a une part deux fois plus importante avec le premier groupe (30,68% contre 15,71%) alors que des élèves prennent en charge la reformulation et la synthétisation (plus de 10%). Il semble que dans G1 qui est composé d'élèves plus jeunes et moins expérimentés dans la DVP le maître doit être plus présent même s'il est bien épaulé. Dans la deuxième DVP, la participation des élèves (près de 73%) à la discussion est telle que le maître bien qu'occupant la fonction de synthétiseur et même de reformulateur intervient beaucoup moins. Ses énoncés sont aussi un peu plus longs (62,45 mots contre 41,07).

b) Comparaison avec les interventions de l'enseignante A

L'enseignant B qui a mis en place un dispositif de débat avec des fonctions a une place moins importante en tant qu'animateur. Dans G1, si on fait la somme de ses interventions (30,68%), du président (8%), des reformulatrices (7%) et du synthétiseur (2%) on arrive sensiblement à la même proportion que celles de l'enseignante A (50% contre 48%). Il convient cependant de

rappeler que les interventions du président pour donner la parole n'ont pas été transcrites et donc pas prises en compte dans le tableau. Or, chez l'enseignante A, une part non négligeable des interventions était dévolue à la gestion de la parole.

La différence entre les deux animateurs est plus flagrante dans G2, composé majoritairement d'élèves ayant l'expérience de la DVP, où l'enseignant B n'intervient qu'à 15,71% alors qu'il doit prendre en charge les fonctions de synthétiseur mais aussi de reformulateur, Serkan ayant du mal à assumer son rôle.

2. L'intervention des élèves

a) Comparaison entre les deux groupes

Seuls quatre élèves de G1 ont participé activement, les autres se sont exprimés après sollicitations du maître (Badredene et Youssef). Dans le deuxième groupe, si presque tous⁸⁹ ont pris la parole, on peut distinguer néanmoins trois groupes (voir tableau complet en annexe p. 75) : Les gros parleurs constitués des élèves les plus expérimentés dans la DVP (CM2) et qui ont un niveau de ceinture élevé (Jérémy, Chris, Hayat et Arslan), les moyens parleurs (Virginie, Mouaâd et Fatima) et les petits parleurs (Souad, Ichem, Youssef et deux autres élèves non indiqués) qui étaient discutants aussi dans le premier groupe (CE2-CM1) mais qui s'étaient peu exprimés voire pas du tout et à qui le maître a dû demander de participer de nouveau. Les élèves qui sont dans la classe de l'enseignant B depuis deux ou trois ans sont tous manifestement plus actifs et plus à l'aise à l'oral que ceux du groupe précédent, plus jeunes et moins expérimentés. La longueur moyenne de leurs énoncés est de 40,98 alors qu'elle n'est que de 27,27 dans G1.

b) Comparaison avec les élèves de la classe A

Séance 1 G 1	nbre tours de parole	Taux de participation	longueur en mots	moyenne
Total discutants	60	55,05	989	16,48
<i>Enseignant A</i>	49	44,95	702	14,33
Total général	109	100,00	1691	15,41

Séance 1 G 2	nbre tours de parole	Taux de participation	longueur en mots	moyenne
Total discutants	31	55,36	305	9,84

⁸⁹ Il semble qu'il y avait 12 discutants, d'après le décompte des élèves qui ont une fonction et le total indiqué, dont deux qui ne se sont pas exprimés.

<i>Enseignant A</i>	25	44,64	271	10,84
Total général	56	100,00	1691	10,34

Séance 2	nbre tours de parole	Taux de participation	longueur en mots	moyenne
Total discutants	99	66,44	2456	24,81
<i>Enseignant A</i>	33	22,15	874	26,48
<i>Enseignant A2</i>	17	11,41	184	10,82
Total général	56	100,00	1691	

Le fort taux d'intervention des élèves G2 de la classe B(72,93 %) indique une interaction importante entre eux. Ce qui n'est pas vraiment le cas avec les CM2 de la classe A qui n'ont pas une pratique régulière du débat dans leur classe. Le taux est de 55% à la première séance et augmente à la deuxième (66,44%) alors qu'ils sont en classe entière. Le manque de pratique se retrouve dans la longueur moyenne de leur propos qui est 20 à 30 mots comme les élèves G1 de la classe B.

Conclusion

La comparaison entre les deux classes montre que l'animateur est intervenu davantage :

- avec des élèves moins expérimentés dans la DVP. Il doit donc être plus présent lorsque les élèves n'ont pas encore l'habitude de s'exprimer même en demi-classe.
- lorsqu'il devait assumer en plus de l'animation de la discussion, la distribution de la parole, les reformulations et la synthèse.

Moins l'adulte prend la parole, plus les élèves s'expriment mais aussi moins ils participent et plus le maître doit intervenir. Mais la participation des élèves dépend surtout de la capacité de l'enseignant à susciter leur intérêt.

Il s'agit donc maintenant de déterminer quel type d'intervention est la plus propice pour faire progresser les élèves dans leur réflexivité. Avant cela, nous allons voir comment les DVP ont évolué d'une manière générale dans la classe B.

C. Progression thématique des deux DVP

L'analyse de la progression thématique nous permettra de voir comment la DVP a évolué puis de

voir plus précisément les facteurs qui ont permis ou non son avancée. Nous présentons la DVP par saynètes (François,) déterminées par le thème dominant repéré dans la discussion.

1. Progression de la DVP G1

N°	intervenant	Thématique philosophique
2	Question choisie rappelée par le maître	<i>Si on avait cet anneau est-ce qu'on s'en servirait pour faire le bien et ne pas faire le mal aux autres ou est-ce qu'on s'en servirait pour être fort puissant et pouvoir faire tout ce qu'on veut ?</i>
Position première		
4-5	Mennana et Hatem	Faire le bien par amour de l'autre, parce que c'est bien Faire le bien en aidant les autres
Faire le bien ou le mal		
6	Le maître	<i>Je ne sais pas si je suis capable de ne pas faire le mal avec l'anneau car tous les hommes ne le peuvent pas.</i>
7-8	Nesrine et Mennana	Faire le mal ça sert à rien. Choix pas difficile. Si on vole et on tue tout le monde il restera plus rien
13	Mennana	Faire le bien m'apporte des choses
Définir le mal		
14	Nesrine	Qu'est-ce que le mal ?
16	Mennana	Le mal c'est ne pas faire plaisir aux autres et le regretter
20-26	Le maître - Mennana	Contre-exemple : <i>je donne parfois un travail qui ne fait pas plaisir à des élèves</i>
Faire le bien en aidant ?		
28	Hatem et Ridoine	Exemples de bien : aider à faire les devoirs, le vélo
30	Nesrine	On n'aide pas en faisant à la place de l'autre.
35	Ridoine	On n'apprend pas aux autres en faisant le mal (ex. du vélo)
Qu'est-ce que le mal ?		
38-40	Nesrine	Qu'est-ce que le mal ? Le mal c'est le contraire du bien. Faire le bien rapporte plein de choses et le mal rien du tout
41	Le maître	Exemple de tentation avec l'anneau : voler de l'argent dans un magasin pour acheter la voiture désirée.
Que signifie aider ?		
42	Hatem	Que signifie « aider » ?
Choix du bien ou du mal		
45	Mennana	Faire le mal est égoïste
48	Mennana	Faire le mal serait désapprouvé par Dieu
Choix du bien		
54-72	Le maître reprend la question. Il sollicite Badredene et Youssef	<i>Pourquoi on ferait le bien ? Si tu avais l'anneau que ferais-tu ?</i> <i>Le bien sert à plusieurs personnes.</i> <i>Aider les gens avec l'anneau. Faire le mal est un péché.</i>
74	Ridoine	Exemple de bien : Mennana donne des bonbons aux autres
75	Mennana	Exemple de bien : nourrir les personnes qui en ont besoin
77	Hatem	Faire du bien développe l'amitié
79	Le maître	Etre tenté par l'argent ?
80	Hatem	Faire le bien : voler de l'argent pour le donner aux autres

87	synthèse	Tous les élèves sont pour faire le bien
----	----------	---

La discussion a peu progressé. A la fin, tous s'accordent aisément sur le fait qu'il faut faire le bien. La question de la tentation a pourtant été suggérée par le maître à trois reprises :

6	Animateur	<i>Heu moi je sais pas ce que je ferais en fait parce que ça me semble très compliqué en fait de savoir ce que je pourrais faire si effectivement j'avais ce pouvoir là heu en plus je sais pas si heu si les Hommes sont vraiment tous prêts à faire le bien et pas à faire le mal</i>
41	Animateur	<i>Moi c'est pas sûr que je fasse le bien avec un anneau comme ça. Là peut-être en y réfléchissant effectivement hein ça a l'air plus joli. Je vais vous donner un exemple là j'ai envie de m'acheter une voiture. Si j'ai cet anneau et sans la voler je pourrais aller dans un magasin en étant invisible et appuyer sur la caisse prendre tout l'argent que je voudrais parce que je serais invisible ressortir et avec cet argent aller m'acheter une voiture et ça c'est profondément mal parce que je serais en train de voler de l'argent qui ne m'appartient pas. C'est pas bien aussi parce que c'est pour que je m'achète une voiture pour moi et je vais pas la prêter aux autres et donc si j'avais cet anneau je sais pas si j'aurais la force de faire du bien ou si je ferais du mal pour moi ça j'en sais rien</i>
69	Animateur	<i>Ben si regarde avec mon exemple de tout à l'heure, ça me sert à quoi de faire le mal et ben ça me sert à avoir une voiture gratuite •• alors</i>

Trois élèves ont participé activement à la discussion qui a porté principalement sur la notion du bien et du mal. Leur vision du bien est proche de l'éthique de la sollicitude (Gilligan) : le bien c'est aider les autres, cela permet de développer l'amitié par la réciprocité. En toute logique, si on fait souffrir l'autre il n'a plus envie d'être avec nous et si on le tue il ne sera plus là et on finit seul par égoïsme. L'influence de la religion est aussi présente : faire le bien te mène au paradis, faire le mal est un péché.

66	Animateur	<i>Pourquoi tu voudrais aider les gens ?</i>
67	Youssef	Parce que c'est pas bien de faire le mal
68	Badredene	Ben ça sert à rien
69	Animateur	<i>Ben si regarde avec mon exemple de tout à l'heure, ça me sert à quoi de faire le mal et ben ça me sert à avoir une voiture gratuite •• alors</i>
70	Badredene	Oui mais c'est un péché c'est le dieu qui le dit

La DVP avec G1 est résumée ainsi :

87	Synthétiseur	Il y a beaucoup de personnes qui disent qu'ils feront du bien avec l'anneau de Gygès. Ça sert à rien de faire du mal. C'est quoi le mal: ne pas faire plaisir aux autres et la définition d'aider.
----	--------------	--

Au final, les quelques élèves du groupe 1 qui ont participé activement à cette DVP n'ont pas saisi la problématique de départ malgré les tentatives de l'enseignant de les orienter dans cette voie. Leur attention s'est bornée à tenter de définir le bien et le mal. Le sujet était-il trop difficile pour des enfants de 8-9 ans ? N'ont-ils pas été gênés par l'histoire ?

La différence entre des enfants de 8 ans et ceux de 10 ans est importante et on ne peut la négliger. La possibilité pour les élèves plus jeunes de participer à une deuxième DVP sur le même thème mais avec leurs aînés peut être formateur. Il est donc intéressant de voir quel niveau peuvent atteindre des élèves qui ont pratiqué la DVP pendant plusieurs années selon ce mode de fonctionnement.

2. Progression de la DVP G2

S'agissant d'une DVP avec des élèves expérimentés et qui ont participé à la première DVP et à son bilan, on peut s'attendre à un niveau de réflexion plus élevé d'autant que nous l'avons vu la participation était deux fois plus importante qu'avec G1.

N°	Interventions	Thématique philosophique
Position éthique des élèves sur ce qu'ils feraient à la place de Gygès		
5-14	- Ichem, Youssef, Mouaâd, Fatima, Arslan, Jérémy	Plusieurs feraient le bien en aidant les autres Arslan émet l'idée de la tentation de voler avec l'anneau repris par Jérémy qui ajoute voler par nécessité
Faire le mal en voulant faire le bien		
14-25	Jérémy Mouaâd Chris Virginie Ichem	Libérer des prisonniers et voler pour donner aux pauvres: Bien ou mal ? Faire le mal involontairement
Définition du bien et du mal		
27-35	Chris Virginie Arslan Hayat	Ça sert à rien de faire le mal Exemple de bien : se rendre invisible pour aider les policiers
Faire le bien sans nuire aux autres ou résister à l'anneau et ne pas l'utiliser		
32-45	Mouaâd Hayat Arslan et Jérémy Chris Fatima	Différents exemples de bien sans nuire et proposition de n'utiliser le pouvoir que pour son plaisir personnel sans gravité Hayat : comment peut-on savoir ce que les autres pensent ?
Pourquoi faire le bien et pas le mal ?		
48-51	Chris Hayat	Pourquoi ne faire que le bien et pas le mal ? Préférence pour le bien, le mal peut se retourner contre nous
52	Jérémy	Le mal absolu : tuer. Mal relatif : voler pour se faire plaisir
54	Arslan	Aller sur une île déserte avec l'anneau
55	Mouaâd	On fait le bien pour aller au paradis
59	Le maître	Faire le bien pour qu'en retour on soit juste envers moi
60-63	Virginie et Hayat	Faire du mal pour quelque chose

Dernières interventions : synthèse		
64-65	Jérémy	Résister à la tentation
66	Virginie	On peut voler un peu. Pourquoi le bien et pas le mal ?
67	Chris	Faire le bien et le mal
68	Fatima	le mal se retourne contre nous
69	Hayat	Laisser l'anneau dans le trou

L'enseignant B a synthétisé cette DVP ainsi :

70	Animateur	<i>Donc je fais la synthèse de ce qui s'est dit aujourd'hui. La plupart des personnes qui ont pris la parole ont expliqué qu'ils feraient le bien heu parce que ça sert à rien de faire le mal. Rapidement on s'est dit deux choses la première c'est que ça serait dur de résister à la tentation de se servir de cet anneau pour soi et la deuxième c'est que souvent en voulant faire le bien on fait le mal quand on prend quelque chose à quelqu'un pour le donner à quelqu'un d'autre celui à qui on l'a pris il apprécie pas forcément. On s'est demandé ce qu'était le bien et la définition qu'on a donnée c'est qu'on fait le bien quand on aide quelqu'un. Heu y en a quelques-uns qui ont expliqué que la meilleure solution serait de remettre l'anneau à sa place et de ne pas s'en servir pour ne pas poser de problème et puis à la fin on s'est demandé pourquoi faire le bien. Donc y a deux avis. Le premier c'est pour dire que quand on fait le mal ça se retourne contre soi et le deuxième c'est pour dire qu'on fait le bien parce qu'on n'aimerait pas que les autres nous fassent du mal. Une dernière intervention un enfant a expliqué que le plus simple si on veut se servir de cet anneau serait d'aller sur une île déserte.</i>
----	-----------	--

Il est fort probable⁹⁰ que les remarques qui ont pu être faites lors du bilan aient été prises en compte par les élèves du deuxième groupe plus expérimentés dans la pratique des DVP. Les fonctions qu'ils ont occupées lors de la première séance en tant qu'observateurs, reformulateurs, président, synthétiseur, scribe et journaliste, les ont mis en position critique sur les interventions du premier groupe et leur ont permis d'évaluer ce qu'il convient de faire ou pas en fonction des attentes du maître concernant cette DVP. Arslan qui était synthétiseur pour la DVP1 a dès le tour de table posé le problème de la tentation mais la discussion a beaucoup tourné autour de la définition du bien et du mal et de la question que l'on puisse faire du mal en pensant faire le bien. Face à ce problème, plusieurs émettent l'idée à la fin de fuir sur une île déserte ou de jeter l'anneau. Deux seulement reviennent à l'idée de résister à la tentation et un seul, Jérémy, semble avoir avancé par rapport à sa position de départ.

On peut aussi se demander si la question choisie était pertinente car en faisant référence à

⁹⁰ Le bilan n'a pas été retranscrit.

l'anneau, les élèves l'assimilent à la fiction.

D. Comparaison des gestes professionnels des deux enseignants

Les cinq préoccupations du modèle de l'agir enseignant déterminées par le Lirdef sont : le contrôle de l'espace et du temps, une atmosphère propice à la discussion, les procédures d'étayage et de tissage didactiques. Les quatre convergent vers la construction par l'élève de savoirs, d'attitudes ou de gestes précis.

1. Atmosphère et pilotage

Le maître a instauré un dispositif qui est sensiblement le même pour toutes les DVP. Dans le premier groupe, les élèves plus expérimentés ont occupé des fonctions qui ont permis à l'enseignant d'être déchargé de certaines tâches : gérer la parole et le temps, reformuler les propos des élèves et synthétiser, préparer le lieu, garder une trace écrite de la DVP, faire le bilan. Ils ont pleinement joué leur rôle et le maître a pu animer la discussion sans se préoccuper d'une partie du pilotage de la séance sauf à quelques moments. N'ayant accès qu'aux transcriptions orales de la DVP (il n'y a pas de vidéo ni de traces écrites hormis une sélection de productions d'écrites avant et après la DVP), nous n'analyserons que certains aspects :

a) Gestion de l'espace

La disposition en cercle de la DVP est la même que pour les autres formes de débats pratiqués dans cette classe (conseil de coopérative, Quoi de neuf). Un « déménageur » est chargé d'aménager la classe avant la DVP ce qui suppose que ce moment est prévu et que la disposition spatiale ait été clairement établie à l'avance. Le groupe de discutants est assis de façon à ce que chacun puisse se voir ce qui facilite les interactions. Le maître y occupe une place au même titre que ses élèves ce qui correspond à sa conception du rôle de l'enseignant dans la classe. Selon la fonction attribuée, chacun s'assoit à un endroit bien précis. En tant qu'animateur, le maître est placé à côté du président, le synthétiseur de l'autre côté. Les deux reformulateurs restent ensemble. Les observateurs en dehors du cercle, face à l'élève qu'ils sont chargés d'observer. Le choix de changer l'espace selon l'activité contribue ainsi à mettre le groupe classe dans une certaine disposition d'esprit, institue un moment différent dans lequel chacun a une fonction, une place déterminée à l'avance. Pour le ou les "déménageurs", installer l'espace dans lequel va se tenir la DVP est une tâche préparatoire qui doit certainement les inciter à tenir compte du rôle de

chacun des membres de la classe et l'importance d'aménager le lieu en conséquence. Cette disposition spatiale sert donc de cadre à la DVP et les autres formes de débat organisé dans la classe même si on ne sait pas si le lieu est la salle de classe ou un autre endroit de l'école (BCD, salle polyvalente, salle d'arts plastiques, etc.). Le fait de disposer d'un autre lieu facilite évidemment la tâche des déménageurs et fait gagner du temps. Mais il peut aussi avoir un impact selon la décoration, la température, le confort de l'assise, l'acoustique, l'odeur, etc.

b) Gestion de la parole

Le président de séance distribue la parole en tenant compte de l'ordre dans lequel elle a été demandée par les discutants et en donnant la priorité à ceux qui ne se sont jamais exprimés. On ne retrouve pas dans les transcriptions ces interventions du président car le choix a été fait de ne pas alourdir le corpus. Si ce protocole est respecté avec rigueur il peut être un frein pour répliquer à un camarade au moment où plusieurs ont déjà demandé la parole et pourront s'exprimer avant. Il ne semble pas toutefois que ce soit le cas pour le maître qui occupe le plus souvent la fonction d'animateur et qui intervient facilement lorsque c'est nécessaire.

c) Gestion du temps

La gestion du temps est pris en charge par le président de séance qui lance la séance, annonce l'imminence de la fin 5 minutes avant durant lesquelles les élèves peuvent s'exprimer librement une dernière fois, puis clôture la séance après la synthèse. L'instauration d'un tour de table au début et à la fin de la DVP fait partie d'un rituel qui cadre la DVP. Elle peut rassurer des élèves qui connaissent ainsi le déroulement de la séance et peuvent anticiper ce qui va se passer.

d) Maintien de l'orientation

- rappel des consignes de travail

Au moment où un élève revient sur la dimension vraisemblable de l'histoire, l'animateur rappelle les trois consignes et finalités du travail :

DVP G1

11	Ridoine	A mon avis cet anneau personne l'a sur la Terre
12	Animateur	<i>Je rappelle que la consigne de ce travail là que l'on fait c'est toujours dire pourquoi ce que l'on fait essayer de poser des questions aux autres pour leur demander pourquoi ils pensent ça aussi ou de se poser des questions et puis d'essayer de donner des définitions aux mots que l'on utilise pour voir si on est bien d'accord sur ces définitions</i>
13	Mennana	Heu moi je veux dire Ridoine pourquoi tu dis que t'y crois pas c'est qu'une histoire c'est juste pour qu'on en parle dans les discussions philosophiques ça sert à rien que tu dises que t'y crois ou t'y crois pas c'est un thème c'est

		tout c'est imaginaire mais on sait que les gens ils ont pas une bague qui les rend invisible quand ils veulent mais moi à sa place je ferais le bien parce que ça m'apporte quelque chose et voilà
--	--	--

Mennana a bien compris ce qu'attend le maître et tout en répondant à Ridoine pour l'aider à comprendre, elle pose une question à Ridoine et justifie sa position sur l'utilisation de l'anneau.

- recadrage et rappel de la question

Seuls deux élèves, Mennana et Nesrine, mènent la discussion. Le président à deux reprises a tenté d'enrôler d'autres élèves en 9 et 17 et après un échange avec Mennana (21-26), le maître recadre les élèves qui semblent démobilisés.

DVP G1

27	Animateur	<i>Heu + je prends la parole pour dire qu'on va être obligé d'arrêter la discussion philosophique parce qu'il y en a un deux trois autre cinq six sept et huit sur les onze enfants qui sont en train de discuter qui ne sont pas intéressés par ce qu'on est en train de dire. Je le vois dans leurs yeux, ils ne prennent pas la parole et ils n'écoutent pas ce qu'on est en train de dire. Donc si c'est pour qu'il y en ait que deux qui parlent ça sert à rien on s'arrête et on donnera la parole aux autres la prochaine fois •• Donc le thème c'est l'Anneau de Gygès et que feriez-vous à la place de Gygès si vous aviez cet anneau de pouvoir?</i>
----	-----------	--

Avec le deuxième groupe, Sylvain Connac a dû prendre celui du synthétiseur mais aussi de reformulateur à la place de Serkan qui était désigné pour cela mais qui semble ne pas avoir rempli sa fonction. Le maître la lui rappelle la seule fois où il demande à s'exprimer.

DVP G2

42	Serkan	Je veux dire quelque chose j'ai le droit de parler?
43	Animateur	<i>T'as le droit de reformuler</i>

A aucun moment, le président ne demande à Serkan de reformuler alors que dans la première séance, il donne la parole aux reformulatrices à deux reprises, au moment où plus personne ne demande à s'exprimer. Et les deux autres fois, elles semblent le faire d'elles-mêmes. Dans G2, après le tour de table, l'animateur prend la parole en 16 et fait la synthèse. Mais en 26, il reformule tout en synthétisant.

DVP G2

16	Animateur	<i>bien autour d'eux heu + deux ont donné des exemples un qui a dit qu'il donnerait de l'argent aux pauvres et un autre qui a dit qu'il libérerait des prisonniers et là on savait pas si c'était juste ou pas de libérer des prisonniers et puis y a une personne qui a expliqué qu'il ne savait pas s'il</i>
----	-----------	--

		<i>arriverait de résister à la tentation de faire des choses qui lui rendent service à lui</i>
26	Animateur	<i>Donc là ce qui est en train de se dire c'est que même si on a envie de faire du bien ça peut arriver qu'on fasse du mal en même temps par exemple avec la banque</i>

Est-ce parce qu'il estimait que c'était plutôt du ressort du synthétiseur d'intervenir à ces moments-là qu'il n'a pas laissé le reformulateur s'exprimer ?

En 35, il dit explicitement qu'il reprend les propos d'un élève :

DVP G2

35	Animateur	<i>Oui je crois pas que le but de la discussion c'est de savoir qui va battre qui et comment il va faire, qui va remplacer superman dans le prochain concours de super-héros. Je reformule ce que disait Hayat tout à l'heure. Elle disait on doit pas faire le bien en faisant le mal et elle disait que le bien c'est quand on aide quelqu'un. Donc est-ce que tout le monde est d'accord avec ça et est-ce que vous voulez rajouter quelque chose</i>
----	-----------	---

2. Tissage et étayage

a) Le traitement du texte

Voyons comment il a procédé avec le texte. Lors de notre première étude, nous avons analysé des séances réalisées avec deux versions de *l'Anneau de Gygès* dont l'une était une adaptation de Sylvain Connac. Celui-ci l'a utilisé avec ses élèves avec une légère simplification à la dernière partie que nous indiquons en gras :

L'anneau de Gygès

Il était une fois un berger au service d'un roi ; or, au cours d'un violent orage accompagné d'un séisme, la terre se fendit et une ouverture béante apparut près de l'endroit où il faisait paître des troupeaux. Voyant cela et s'émerveillant, il descendit et vit alors, parmi bien d'autres merveilles, un cheval d'airain, creux, avec des ouvertures, à travers lesquelles, en se penchant, il vit qu'il y avait à l'intérieur un cadavre qui paraissait plus grand que celui d'un homme, et qui ne portait rien d'autre que, à la main, un anneau d'or, qu'il retira en sortant.

Lorsqu'arriva le jour de la réunion des bergers, en vue d'aller faire au roi le rapport mensuel sur l'état des troupeaux, il y vint aussi, portant cet anneau. Alors qu'il était assis au milieu des autres, il lui arriva par hasard de tourner la bague vers lui à l'intérieur de sa main. Il devint soudain invisible à ceux qui étaient assis avec lui, et ils parlaient de lui comme s'il était parti. Et lui de s'émerveiller et, manipulant à nouveau à tâtons l'anneau, il le tourna vers l'extérieur et, en le tournant, redevint visible.

Réfléchissant à tout cela, il refit l'expérience avec l'anneau pour voir s'il avait bien ce pouvoir et en arriva à la conclusion qu'en tournant la bague vers l'intérieur, il devenait invisible, vers l'extérieur, visible.

Ayant perçu cela, il fit aussitôt en sorte de devenir l'un des messagers auprès du roi et, sitôt arrivé, ayant séduit sa femme, il s'appliqua avec elle à tuer le roi et prit ainsi le pouvoir.

Il pouvait alors choisir entre être juste et avoir le courage de ne pas toucher au bien d'autrui ou prendre sans

crainte ce qu'il voudrait, rentrer dans les maisons, tuer les gens, libérer des prisonniers.

Le texte de Platon a été adapté par S. Connac. La version originale de la partie en gras était :

Ainsi donc, si l'on donnait un tel anneau à un homme juste, il ne resterait pas fidèle à la justice. Il ne pourrait pas s'empêcher de voler, de rentrer dans les maisons, de tuer des gens, de libérer des prisonniers, de faire tout à son gré. A ce moment-là, le juste aurait toutes les ressemblances d'un homme injuste. La justice n'est donc pas un choix individuel mais une obligation donnée par le groupe. Tous les hommes pensent donc que l'injustice est beaucoup plus avantageuse que la justice. Ceux qui penseraient le contraire seraient considérés par les autres comme les plus malheureux et les plus ridicules des hommes.

Cette partie donne au texte une toute autre teneur car elle rend explicite l'histoire de Gygès mais la version de S. Connac en change complètement le sens. Si dans la version originale cette partie correspond au commentaire qu'en fait Glaucon à savoir, puisque l'anneau invisibilité peut inciter un homme juste à commettre des actes immoraux cela signifie que les hommes ne sont vertueux que parce qu'ils sont tenus de respecter la loi. Dans celle de S. Connac il n'est question que d'un choix délibéré de Gygès d'être juste ou injuste.

Il semble d'ailleurs que la question choisie par les élèves pour la DVP "*Si on avait cet anneau est-ce qu'on s'en servirait pour faire le bien et ne pas faire le mal aux autres ou est-ce qu'on s'en servirait pour être fort puissant et pouvoir faire tout ce qu'on veut ?*" correspond à cette dernière partie du texte mais reformulée.

Nous ne disposons pas de la transcription des échanges qui se sont tenus au moment de la rencontre avec le texte. En revanche, on trouve dans les DVP des interventions d'élèves qui s'interrogent sur un élément de l'histoire :

DVP G2

69	Hayat	Moi je veux savoir pourquoi ce trou il s'est ouvert que devant Gygès pourquoi pas devant les autres et puis moi si j'aurais trouvé cet anneau et ben si j'avais su que je ferais du mal je l'aurais laissé dans le trou
----	-------	---

ou de sa vraisemblance :

DVP G1

3	Ridoine	Moi je veux dire je crois pas à cette histoire parce que ça se peut pas qu'on la fait tourner à l'intérieur ou je sais pas où
---	---------	---

Ces élèves ont fait ces réflexions lors du tour de table c'est-à-dire à un moment où on est libre d'exprimer ce que l'on veut. Ridoine exprime son scepticisme sur le mécanisme de l'anneau

pour devenir invisible alors que le maître venait de rappeler le thème

2	Animateur	<i>Donc le thème de la discussion c'est l'anneau de Gygès. La question qu'on doit se poser c'est si on était à la place de ce berger c'est à dire si on avait cet anneau là est-ce qu'on s'en servirait pour faire le bien et ne pas faire le mal aux autres ou est-ce qu'on s'en servirait pour être fort puissant et pouvoir faire tout ce qu'on veut</i>
---	-----------	---

Trois autres par contre répondent à l'attente du maître : ils donnent leur avis et réagissent à l'intervention du maître. Et personne ne semble prendre en compte ce qu'a dit Ridoine hormis la reformulatrice.

10	Chris	Ya Ridoine qui croit pas à l'histoire trois personnes qui disent c'est bien de faire le bien ya Nesrine qui dit que ça sert à rien de faire du mal et le maître il dit on sait pas si tout le monde est prêt à faire le bien
11	Ridoine	A mon avis cet anneau personne l'a sur la Terre
12	Animateur	<i>Je rappelle que la consigne de ce travail là que l'on fait c'est toujours dire pourquoi ce que l'on fait essayer de poser des questions aux autres pour leur demander pourquoi ils pensent ça aussi ou de se poser des questions et puis d'essayer de donner des définitions aux mots que l'on utilise pour voir si on est bien d'accord sur ces définitions</i>
13	Mennana	Heu moi je veux dire Ridoine pourquoi tu dis que t'y crois pas c'est qu'une histoire c'est juste pour qu'on en parle dans les discussions philosophiques ça sert à rien que tu dises que t'y crois ou t'y crois pas c'est un thème c'est tout c'est imaginaire mais on sait que les gens ils ont pas une bague qui les rend invisible quand ils veulent mais moi à sa place je ferais le bien parce que ça m'apporte quelque chose et voilà

Cette prise en compte de son propos par la reformulatrice encourage Ridoine à continuer sur le caractère vraisemblable de l'anneau. Il est cette fois-ci immédiatement rappelé à l'ordre par l'animateur. Dans la DVP, l'objectif est de poser des questions, argumenter et demander des définitions. Mennana lui explique fort bien à quoi sert une histoire dans la DVP et quel statut elle a. Comme l'expliquait P. Harris, les enfants savent très bien faire la distinction entre la fiction et la réalité. S'ils restent accrochés à la fiction c'est parce qu'ils ont été touchés émotionnellement par ces faits imaginaires. Dans le cas de Ridoine, on peut se demander pourquoi il insiste pour mettre en doute le réalisme de cette histoire. Est-ce parce qu'il ne veut pas entrer dans un jeu imaginaire ? Est-ce parce qu'il est resté sur des DVP qui s'appuyaient sur des supports réalistes ? On a vu que cette DVP était la 7^{ème} de l'année et le seul texte littéraire qui avait été utilisé était Yakouba, cinq mois auparavant.

La séance avec l'autre groupe a lieu dix jours après. Elle se déroule avec 18 élèves de CM1-CM2 dont 10 discutants.

Ces élèves ont été observateurs de l'autre groupe ou bien ont occupé des fonctions de président de séance, reformulateurs, scribe et journaliste.

Après une séquence phatique d'ouverture par le président de séance, le maître demande une relecture du texte à une élève. Un tour de parole est alors donné. Chacun s'exprime librement sans intervention de l'adulte :

3	Hayat	[lit le texte du début jusqu'à la fin (voir texte, variante reproduite ici)] Il pouvait alors choisir entre être juste et avoir le courage de ne pas toucher au bien d'autrui ou prendre sans crainte ce qu'il voudrait, rentrer dans les maisons, tuer les gens, libérer des prisonniers.
4	Président	Donc je vais donner un tour de parole.
5	Ichem	Moi à la place de Gygès je ferais le bien et j'aimerais pas tuer les autres.
6	Youssef	Moi je ferais pas le mal parce que c'est pas bien et xxx
7	Mouaâd	Et ben moi à la place de Gygès si j'avais la bague et ben je serais allé en prison et je libèrerais tous ceux qui sont en prison (rires)
8	Arslan	Ben quoi c'est son avis
9	Chris	Moi je veux dire je veux poser une question à la à votre groupe et si vous étiez le berger là qu'est-ce que vous feriez ?
10	Ichem	Ben c'est ça la question
11	Hayat	Ben moi je ferais le bien avec cet anneau et je vous expliquerai pourquoi dans la discussion
12	Fatima	Ben moi je ferais le bien pareil aider les gens à faire les maths
13	Arslan	Moi je ferais les deux parce que je ferais pas le mal je ferais le bien je donnerais par exemple j'aiderais les gens je leur ferais plein de choses et je ferais le mal parce qu'on peut pas résister à cette tentation d'être invisible et je te parie que si ya quelqu'un il a cette bague il va partir dans tous les magasins il va voler et tout et je parie on peut pas résister à la tentation + c'est vrai hein
14	Jérémy	Ben moi je veux dire et ben j'aurais fait la même chose que tout le monde j'aurais servi mon peuple au lieu d'aller cambrioler faire un meurtre et tout et moi je voudrais te poser une question pourquoi tu voudrais faire évader les criminels ils vont tuer des gens après. C'est pas bien hein et puis comme Arslan il dit je pense il a raison moi aussi si j'avais cet anneau et je suis pauvre et ben je prends dans une banque pour vivre et puis voilà et après je vis ma vie
15	Chris	Mouaâd quand tu dis que tu libèrerais les les ceux qui sont en prison et ben pour toi ça fait du bien mais pour ceux qui ont été kidnappés et qui sont morts à cause de eux et pour eux ça leur fait du mal donc tu fais pas que du bien quand tu fais ça

Huit élèves sur dix s'expriment lors de ce tour rituel. Même si certains font des petits commentaires (8) le maître s'abstient de toute intervention.

b) Les reformulations et la synthèse

Dans la DVP2 l'enseignant B prend en charge les fonctions d'animateur mais aussi de

reformulateur et de synthétiseur. Nous plaçons ses reformulations dans l'étayage et le tissage mais elles jouent aussi d'autres rôles dans l'atmosphère (valorisation des élèves par la prise en compte de leurs propos par le maître) et le pilotage (ponctuer la DVP). Elles clarifient les propos des élèves et permettent aussi de réunir des pensées éparses en un tout cohérent.

5	Ichem	Moi à la place de Gygès je ferais le bien et j'aimerais pas tuer les autres.
6	Youssef	Moi je ferais pas le mal parce que c'est pas bien et xxx
7	Mouaâd	Et ben moi à la place de Gygès si j'avais la bague et ben je serais allé en prison et je libèrerais tous ceux qui sont en prison (rires)
8	Arslan	Ben quoi c'est son avis
9	Chris	Moi je veux dire je veux poser une question à la à votre groupe et si vous étiez le berger là qu'est-ce que vous feriez ?
10	Ichem	Ben c'est ça la question
11	Hayat	Ben moi je ferais le bien avec cet anneau et je vous expliquerai pourquoi dans la discussion
12	Fatima	Ben moi je ferais le bien pareil aider les gens à faire les maths
13	Arslan	Moi je ferais les deux parce que je ferais pas le mal je ferais le bien je donnerais par exemple j'aiderais les gens je leur ferais plein de choses et je ferais le mal parce qu'on peut pas résister à cette tentation d'être invisible et je te parie que si y a quelqu'un il a cette bague il va partir dans tous les magasins il va voler et tout et je parie on peut pas résister à la tentation + c'est vrai hein
14	Jérémy	Ben moi je veux dire et ben j'aurais fait la même chose que tout le monde j'aurais servi mon peuple au lieu d'aller cambrioler faire un meurtre et tout et moi je voudrais te poser une question pourquoi tu voudrais faire évader les criminels ils vont tuer des gens après. C'est pas bien hein et puis comme Arslan il dit je pense il a raison moi aussi si j'avais cet anneau et je suis pauvre et ben je prends dans une banque pour vivre et puis voilà et après je vis ma vie
15	Chris	Mouaâd quand tu dis que tu libèrerais les les ceux qui sont en prison et ben pour toi ça fait du bien mais pour ceux qui ont été kidnappés et qui sont morts à cause de eux et pour eux ça leur fait du mal donc tu fais pas que du bien quand tu fais ça
16	Animateur	<i>bien autour de heu + deux ont donné des exemples un qui a dit qu'il donnerait de l'argent aux pauvres et un autre qui a dit qu'il libèrerait des prisonniers et là on savait pas si c'était juste ou pas de libérer des prisonniers et puis y a une personne qui a expliqué qu'il ne savait pas s'il arriverait à résister à la tentation de faire des choses qui lui rendent service à lui</i>

Dans cet exemple, le maître après le tour de table rituel fait une reformulation synthétique des positions données par neuf élèves. Contrairement à l'enseignante A, il modifie très peu leurs propos et reprend presque à l'identique leur formulation hormis pour l'exemple de Jérémy (rendre service à lui) et son intervention en 50 :

48	Chris	Moi je veux dire pourquoi on ferait que du bien pourquoi on ferait pas le mal?
49	Président	Parce que le mal c'est le mal et le bien c'est le bien c'est tout

50	Animateur	<i>Oui c'est une question pourquoi en fait faire le bien et pourquoi ne pas penser qu'à soi et puis détruire tout ce qui nous plaît pas tuer les gens qui nous dérangent pourquoi on ferait pas ça en fait?</i>
----	-----------	---

Dans cet exemple, il valide et valorise la question de Chris devant la position conformiste du président de séance en la développant de façon provoquante qui fait réagir Hayat :

51	Hayat	Moi je ferais que le bien et je pourrais faire le mal mais moi je préfère faire le bien parce que quand on fait du mal et ben ça se retourne sur nous et puis voila
----	-------	---

Le pointage

L'enseignant B relève parfois dans le débat des points qui mériteraient d'être approfondis :

30	Animateur	<i>Le problème c'est que dans notre discussion on sait pas ce qui est bien on sait pas ce qui est juste. Y en a qui disent moi je ferais le bien on sait que le bien c'est le contraire du mal mais on sait pas ce que c'est que le bien on sait pas ce qu'est le juste alors</i>
----	-----------	---

Cette intervention est suivie d'effets par deux élèves qui répondent à son attente :

31	Souad	Mais pourquoi tu dis que si quelqu'un te vole tu peux pas aller à la police parce que t'es invisible
32	Hayat	Je vais répondre à la question du maître. Le bien c'est aider quelqu'un. On peut aider quelqu'un mais par exemple si on donne des sous à des pauvres et qu'on les a volés dans une banque et ben c'est pas bien. On doit pas faire le bien heu on doit pas faire le mal pour le bien. Si on va dans une banque qu'on enlève des sous qu'on les vole ça va pas faire plaisir aux autres mais ça va faire plaisir aux pauvres
33	Chris	Mais maintenant je vais poser une question alors pour vous qu'est-ce que c'est le bien et qu'est-ce que c'est le mal ?

Conclusion

L'enseignant B se distingue plus particulièrement par son dispositif original qu'il a adapté avec la pédagogie institutionnelle qu'il pratique. L'atmosphère et le pilotage sont pris en charge en grande partie par les élèves dans leur fonction mais le maître reste garant de l'ensemble de son fonctionnement. Ses rares interventions dans la DVP reflètent une volonté de laisser un espace de parole important aux élèves qui ont une bonne expérience de ce type d'activité. Elles auraient pu être plus importantes et contribuer à faire davantage avancer la DVP.

E. Comparaison générale entre les deux enseignants

1. Les différences

Nous allons dans cette partie étudier d'une manière plus générale ce qui différencie le travail des deux enseignants :

- La finalité de la DVP

Pour l'enseignant B, la finalité est résumée dans les consignes de travail qu'il rappelle régulièrement lorsque cela n'est pas respecté :

11	Ridoine	A mon avis cet anneau personne l'a sur la Terre
12	Animateur	<i>Je rappelle que la consigne de ce travail-là que l'on fait c'est toujours dire pourquoi ce que l'on fait essayer de poser des questions aux autres pour leur demander pourquoi ils pensent ça aussi ou de se poser des questions et puis d'essayer de donner des définitions aux mots que l'on utilise pour voir si on est bien d'accord sur ces définitions.</i>

Les élèves ont clairement en tête ce que cela signifie puisque ensuite ils répondent à l'attente de leur maître en demandant des définitions et en questionnant leurs camarades.

Deux finalités celle pour les élèves et celle de l'adulte. Chez l'enseignant B, elles correspondent : caractère formel (forme) pratique du concept. Elle est explicite chez les élèves. Il leur donne un contrat didactique qui est très rigoureux. Ce cadre peut certes les sécuriser mais n'est-ce pas réducteur ?

Chez l'enseignante A, la finalité a été formulée lors de la présentation qui n'a pas été enregistrée : faire de la philosophie c'est réfléchir aux questions essentielles de la vie qui nous permettent de mieux vivre.

S'il importe pour elle que les élèves sachent justifier leurs propos et définir certains mots, elle ne demande pas aux élèves d'essayer de poser des questions aux autres ni de s'en poser même si elle encourage ceux qui le font d'eux-mêmes.

Séance 2 (Classe A)

98	Cyril	Ben parce que euh par exemple ceux qui tuent y en a peut-être ils sont payés pour alors ils tuent
99	A2	Pourquoi ils tuent ?
100	Cyril	Parce que ils sont payés pour
101	A2	Pour l'argent ?
102	Cyril	mm
103	Samantha	Mais alors pourquoi les gens ceux qui paient ils veulent tuer les gens ?
104	A	Ben oui bonne question
105	Cyril	Parce que
106	A2	Amélie
107	Amélie	Ya des gens souvent ils forcent les gens à tuer euh parce qu'ils ont ??? ils disent : « on va tuer quelqu'un de ta famille ou on va te faire du mal » et

		euh ils sont obligés de le faire
108	Samantha	Oui mais c'est pareil pourquoi celui qui oblige à tuer quelqu'un il dit : « il faut le tuer » ?

Samantha qui ne s'était pas beaucoup exprimé reprend dans la continuité de l'enseignante A la question de savoir pourquoi les gens désirent en tuer un autre. Celle-ci valorise sa question et Samantha reprend en 108 son questionnement sans y être invitée.

Ces aptitudes du philosophe sont travaillées quasiment toujours à l'initiative de l'enseignante A et lorsqu'elle le juge nécessaire alors que dans la classe B, les élèves qui pratiquent régulièrement les DVP le font d'eux-mêmes :

DVP2 (Classe B)

32	Hayat	Je vais répondre à la question du maître. Le bien c'est aider quelqu'un. On peut aider quelqu'un mais par exemple si on donne des sous à des pauvres et qu'on les a volés dans une banque et ben c'est pas bien. On doit pas faire le bien heu on doit pas faire le mal pour le bien. Si on va dans une banque qu'on enlève des sous qu'on les vole ça va pas faire plaisir aux autres mais ça va faire plaisir aux pauvres
33	Chris	Mais maintenant je vais poser une question alors pour vous qu'est-ce que c'est le bien et qu'est-ce que c'est le mal ?

En revanche, l'enseignante A incitera davantage les enfants à réfléchir sur eux-mêmes et sur les autres en se mettant à leur place par exemple :

Séance 2 (Classe A)

96	A	Parce que quand on vous pose la question [lit la question au tableau] quasiment tous vous répondez : « ah non nous on ne le fait pas parce que c'est mal » mais pourquoi il y a des gens qui le font ? [plusieurs doigts se lèvent en même temps]
----	---	--

Si les élèves se mettent facilement à la place de la victime, ils n'avaient pas encore exploré celui de l'opresseur ou du criminel.

Elle saisit aussitôt ce que disent les enfants pour les mettre en situation :

Séance 2 (Classe A)

40	Christophe	Moi j'irais pas jusqu'à tuer quelqu'un mais par exemple utiliser la bague pour voler des bonbons c'est pas très euh méchant quand même [rires] par exemple voler des bijoux ça mais voler des bonbons c'est pas méchant, voler de l'argent§
41	A	§ Ça veut dire que si tu pouvais te rendre invisible si tu étais sûr que personne te verrait tu pourrais aller dans un magasin prendre des bonbons ? [rires] [Christophe fait non de la tête]

Dans le contexte d'une école privée catholique où la morale domine, il est difficile d'avouer que l'on serait capable de voler. C'est le cas ici de Christophe qui distingue le fait de voler des bijoux et voler des bonbons qui ont moins de valeur marchande. L'animatrice s'empresse alors d'interpréter son propos en le traduisant de manière plus explicite : le pouvoir d'invisibilité lui donne envie de se faire des petits plaisirs.

Leur statut

L'une est intervenante extérieure. Même si les élèves savent qu'elle est enseignante, elle ne vient qu'une seule fois pour cette activité. Elle ne les connaît pas et ne sait pas comment ils ont travaillé la littérature en classe ni s'ils ont l'habitude de faire des débats. D'après l'entretien qu'elle a eu avec l'enseignante de la classe pour présenter son protocole de recherche, le travail l'intéressait car il lui permettait de voir comment faire de la philosophie avec les enfants à partir d'un texte littéraire. Nous avons vu lors de la présentation des différents types d'intervention que le statut d'intervenant extérieur impliquait un rapport avec les élèves et la DVP complètement différent de celui de l'enseignant de la classe. Une personne qui vient dans la classe pour une activité spécifique n'a pas d'a priori sur les élèves. Sa façon d'être avec eux, ce qu'il leur transmet n'a rien à voir avec un enseignant polyvalent. Sa simple venue leur indique le changement d'activité, change l'atmosphère de la classe. S'agissant de la première séance, les élèves sont dans une posture indécise car ils ne savent pas quelles sont les attentes de l'adulte qui va travailler avec eux, ce qu'ils vont devoir faire. D'où la difficulté qu'a rencontrée l'animatrice lorsqu'elle leur a proposé des tâches auxquelles ils n'étaient pas habitués.

L'autre est enseignant de la classe et de plus a la particularité de suivre ses élèves tout le cycle 3.

Le statut de l'activité

Pour les élèves de l'école Notre-Dame, ces séances n'entrent pas dans un projet de la classe. C'est une expérience dans le cadre d'une recherche qui ne fera pas l'objet d'une évaluation. Pour la classe B, les DVP sont une activité régulière (tous les 15 jours) qui est évaluée. De leur performance durant la DVP dépend le passage de ceinture de philosophie d'une couleur à l'autre.

2. Leurs points communs

Enseigner par l'exemple, en modèle

Avec les débutants, les deux enseignants interviennent davantage pour les inciter à développer leur réflexion en leur demandant de justifier leurs opinions, en leur opposant un contre-argument. Ils montrent ainsi comment faire.

Séance 2 (Classe A)

9	Mélanie	Ben par exemple si je tue quelqu'un + ça ferait du mal à la personne que j'aurais tuée et moi plus tard je regretterais, je ne serai plus libre et j'irai en prison.
10	A	D'accord mais si on te dit est-ce que bon si t'es sûre que personne te retrouvera
11	Mélanie	Ben je le ferais pas quand même
12	A	<i>Tu le ferais pas quand même. D'accord.</i>
13	A2	Marine
14	Marine	Ben je ferais comme Mélanie parce que Mélanie elle a raison parce que déjà je regretterais pour la famille de celui qui est mort. Je le regretterais un jour ou l'autre parce que je me dirais c'est pas bien ce qu'on a fait et qu'on n'aurait pas dû faire ça. Et puis même si on me voit pas je le ferai pas parce que déjà mon papa me gronderait et ma maman aussi
15	Christophe	Mais si t'es invisible ils peuvent pas savoir que tu l'as fait ?

Dans cet exemple, l'enseignante A rappelle à Mélanie qu'on ne peut la retrouver et la mettre en prison. Juste après Christophe fera la même réflexion à Marine.

Dans la classe B, cela se manifeste à la fois par l'exemple du maître et par son dispositif dans lequel lors de la 1^{ère} DVP, les moins expérimentés sont observés par les CM1/CM2 qui relèvent leur capacité à poser des questions, définir et argumenter puis lors de la 2^{ème} DVP lorsque c'est à leur tour d'observer.

DVP 1 (Classe B)

4	Mennana	Moi à sa place je ferais le bien parce que j'aime bien les gens et si je ferais le mal je tuerais les gens je c'est comme si c'était le mal
5	Hatem	Moi je dis que j'aurais fait le bien à sa place j'aurais fait le bien parce que c'est bien de faire du bien et j'aiderais les gens à faire des choses
6	Animateur	<i>Heu moi je sais pas ce que je ferais en fait parce que ça me semble très compliqué en fait de savoir ce que je pourrais faire si effectivement j'avais ce pouvoir-là heu en plus je sais pas si heu si les Hommes sont vraiment tous prêts à faire le bien et pas à faire le mal</i>

L'enseignant B n'hésite pas à donner sa position quand il voit que la discussion risque de tourner en rond. Ce que l'on ne retrouve pas du tout chez l'enseignante A qui, elle, n'affiche à aucun moment son opinion ou expérience personnelle.

Atmosphère et gestion du débat

Ils ont tous les deux le souci que le maximum d'élèves s'exprime et que la discussion se passe dans le calme et le respect des autres. A la différence que l'enseignant B délègue la plupart de ces préoccupations, au président de séance (temps, règles, gestion de la parole) et au déménageur

(espace). Il a dû néanmoins intervenir une fois dans la DVP1 lorsque les élèves ont commencé à s'agiter.

Comparaison des deux enseignants

	Enseignant A	Enseignant B
Conception littérature	Expérience de pensée	Support à la DVP
Choix du texte	Histoire de Gygès	Histoire de Gygès avec les commentaires de Glaucon
Rencontre avec le texte	Lecture magistrale par dévoilement progressif	Lecture intégrale avec les commentaires
Compréhension	Débat interprétatif (réactions écrites et échanges)	Explication collective
Entrer dans le monde de la fiction	Suite inventée	rien
Conception philosophie	Art de vivre	Art de penser
Objectifs visés	Développement du jugement éthique à travers l'expérience de pensée	Triptyque du philosopher
	- Réfléchir à sa propre vie - se mettre à la place de l'autre, - imaginer les conséquences possibles des actes des personnages.	- Conceptualiser, - problématiser - argumenter
Gestes d'ajustement	- tissage expérientiel - reformulations (définition conceptuelle, apport de vocabulaire) - adressage personnel - provocation - pas de positionnement personnel	- reformulations à l'identique - positionnement personnel sur la question

ETUDE 4 : Les gestes d'étude des élèves

Notre analyse des gestes des enseignants ne saurait être complète sans un regard plus particulier sur les réactions des élèves, sur la manière dont ils s'engagent dans l'activité qu'ils leur proposent et les déplacements éventuels qui pourront être observés à travers les traces écrites et orales recueillies au cours des séances.

En ce qui concerne la classe A, nous avons commencé à le faire lors de l'étude 1 qui s'intéressait à l'effet du texte mais qui était une macro analyse visant deux groupes d'élèves. Il s'agit ici de focaliser sur deux représentants de chaque groupe afin de voir de plus près :

- a. l'effet-texte : la version adaptée est-elle plus stimulante pour penser que la version allégée ?
- b. l'effet-maître : les gestes professionnels de l'adulte ont-ils permis aux élèves de « réfléchir », d'accéder à un niveau de conscience rationnelle, de modérer leurs jugements moraux et d'aller vers un jugement éthique ? Au niveau du jugement moral, les enfants ont-ils évolué après la discussion ?

En ce qui concerne la moralité, il est bien évident que partant de corpus oraux et écrits on ne pourrait évaluer comment réagiraient les enfants dans une situation réelle. On ne peut que prendre en compte :

- 1) le degré d'empathie dont ils font preuve quand ils s'expriment sur tel ou tel personnage
- 2) les positions éthiques qu'ils peuvent adopter quand ils justifient ce que Gygès ferait avec l'anneau selon eux.
- 3) les positions morales quand ils jugent le comportement de Gygès ou de la reine après avoir eu connaissance de la fin de l'histoire.

Afin de situer le niveau de moralité des quatre élèves que nous avons choisi nous avons répertorié toutes les positions éthiques et morales possibles dans des séances réalisées dans six classes de CM avec comme support *l'Anneau de Gygès* version Connac.

Position éthique : « Que ferais-tu avec l'anneau ? »

- Je ferais comme Gygès pour avoir le pouvoir
- Je me vengerais d'un ennemi en le tuant ou en lui faisant du mal
- Je volerais tout ce que je ne peux avoir
- Je volerais de quoi vivre
- Je serais libre de faire tout ce que je veux

- J'en profiterais pour faire ce que mes parents m'interdisent de faire
- J'essaierais de savoir ce qu'on dit de moi
- J'irais voir chez les gens (curiosité)
- Je me ferais des petits plaisirs
- Je voyagerais gratuitement
- Je ferais des tours de magie pour gagner de l'argent
- Je volerais de l'argent aux riches pour donner aux pauvres
- Je remettrais l'anneau
- Je jetterais l'anneau de sorte que personne ne le trouve ou je le détruirais

Utilisation de l'anneau d'invisibilité

	Position éthique	Commentaires
1	S'en servir positivement, pour le bien de l'humanité	Choisir d'œuvrer pour ce qui convient à tous
2	S'en servir pour aider ses proches ou sa communauté	Se mettre au service de son pays, sa communauté, sa famille, de ceux dont on se sent redevable.
3	S'en servir pour aider les plus démunis	Voler aux riches pour donner aux pauvres
4	S'en servir par nécessité avec conscience de l'interdit	Voler par nécessité
5	S'en servir égoïstement sans faire de mal aux autres	On peut trouver des moyens de s'enrichir (faire des tours de magie), sortir sans l'autorisation de ses parents, tricher à l'école
6	S'amuser avec sans faire de mal aux autres	On éprouve le besoin d'explorer les possibles de ce pouvoir par curiosité et pour se distraire (espionner les autres, faire des blagues, faire peur aux autres, etc.)
7	S'en servir pour se venger mais ne pas tuer	Voler des riches ou des banques considérées comme les responsables de notre malheur.
8	S'en servir égoïstement sans avoir conscience du mal causé à autrui	L'opportunité d'avoir un tel pouvoir donne envie de se faire plaisir et de faire plaisir à ses proches mais jusqu'à un certain point (voler des objets convoités dans un magasin)
9	S'en servir pour se venger et tuer s'il le faut	Pouvoir se venger de ceux qui nous oppriment ou nous embêtent et les éliminer s'il le faut.
10	S'en servir pour prendre le pouvoir	Faire exactement comme Gygès car on ne peut résister au pouvoir.
11	Ne pas prendre la bague	Prendre une bague sur un mort est un vol. L'origine de cette bague est suspecte.
12	la jeter ou la donner	La jeter ou la donner est une sorte de fuite face à un danger potentiel car on n'en mesure pas les conséquences. Quelqu'un d'autre peut la trouver ou bien la personne peut découvrir son pouvoir et s'en servir.
13	s'en débarrasser de	La prise de conscience que le pouvoir de cette bague est malsain

façon à ce que personne ne la trouve	incite à ne pas s'en servir et pour éviter toute tentation de la jeter dans un endroit où l'on est sûr que personne ne la trouvera ou de la détruire.
--------------------------------------	---

Nous avons recensé à partir des données écrites et orales douze positions éthiques possibles sur la façon d'utiliser la bague d'invisibilité. Si la majeure partie des élèves optent pour faire le bien avec et s'amuser avec, on s'aperçoit que la conception qu'ils ont du bien et du mal n'est pas claire. Voler dans un magasin est bien pour celui qui n'a rien mais mauvais pour le gérant qui perd de l'argent. De ce fait, certains face à ce dilemme préfèrent se débarrasser de la bague puisqu'elle incite à satisfaire des désirs personnels au détriment d'autrui. La question de notre capacité à résister à la tentation est cruciale. Elle nécessitait un regard introspectif important car le texte n'offrait qu'une position éthique : faire le mal, position inhabituelle que certains vont tenter de justifier. C'était le roi qui devait être mauvais ou bien la bague qui faisait perdre le contrôle de soi. Dans le dernier cas, il importait d'inciter les enfants à s'interroger sur ce qui nous empêcherait de faire le mal alors qu'on ne risque pas d'aller en prison ou d'être dénoncé. Peu d'élèves pensent immédiatement à la conscience, à la culpabilité. N'est-ce pas aussi la conscience de l'autre et de la souffrance qu'il peut éprouver ? Les psychopathes sont capables de comprendre que l'autre souffre sans que cela ne les affecte personnellement. Si des enfants de 9, 10 ans ont eu l'occasion de « voler » il n'en est certainement pas de même pour l'acte de tuer un être humain. On peut distinguer aussi dans les actions jugées la relativité du mal. Ainsi, tuer un roi qui était un tyran est juste.

La question du bien et du mal est un problème extrêmement difficile même pour les adultes. Les enfants de 9-10 ans sont d'après Kohlberg au stade de la morale conventionnelle c'est-à-dire que leurs actions répondent en grande partie aux règles ou habitudes données par les personnes qui ont autorité sur eux.

Il est important de distinguer la position morale de la position éthique car on se rend compte que les enfants concernant certains actes n'adoptent pas la même attitude. Tout dépend de la gravité du mal. Ainsi l'idée de la mort engendre un dégoût et une émotion négative tellement forte que les enfants ne songent même pas au châtiement que pourrait entraîner un meurtre prémédité. C'est l'émotion qui prime sur la raison. Lorsqu'ils jugent l'attitude de Gyges ou qu'ils expriment ce qu'ils feraient à sa place, les enfants condamnent en général le meurtre et certains ne le justifient que si la victime avait fait du mal aux autres et les opprimait. Quelques rares élèves affirment

qu'ils feraient exactement comme Gygès pour avoir le pouvoir mais dans le même temps condamnent son attitude. Cette apparente contradiction peut se comprendre par le fait que ces élèves pensent que l'anneau les rend méchant et qu'ils ne pourraient résister à son pouvoir.

En ce qui concerne le vol, là encore, la position varie en fonction de la situation. En fait, tout dépend de la conscience que l'on a des conséquences de notre vol. Dérober dans un magasin ou dévaliser une banque paraît moins répréhensible que voler dans les affaires de quelqu'un que l'on connaît. On se représente moins les responsables d'un magasin ou d'une banque ou bien on considère qu'ils sont suffisamment riches. Prendre aux riches pour donner aux pauvres comme Robin des bois ne serait que justice.

Lorsqu'on a conscience que ce qui était pour nous une abstraction sont tenus par des êtres humains qui peuvent être affectés par le vol de leurs produits ou leur argent, la tentation de satisfaire nos désirs égoïstes est contenue. C'est pourquoi Makiguchi insistait sur l'étude de la communauté pour développer chez l'individu la notion d'interdépendance. Comprendre comment notre société fonctionne éveille le sentiment de reconnaissance et donne envie à l'individu de contribuer à sa prospérité plutôt qu'à sa destruction.

Position morale

Confronter les élèves à une fin à laquelle la plupart ne s'attendait pas (les histoires en général se terminent toujours bien) et dans laquelle Gygès commet des actes qu'ils n'auraient jamais faits ni même imaginé a suscité, nous l'avons vu, de vives réactions de leur part. D'autant qu'elle tenait en deux phrases : « Dès qu'il fut sûr de son fait, il fit en sorte d'être au nombre des messagers qui se rendaient auprès du roi. Arrivé au palais, il séduisit la reine, complota avec elle la mort du roi, le tua et obtint ainsi le pouvoir ».

A la question « que pensez-vous de l'attitude de Gygès ? », si la plupart a condamné unanimement Gygès (« il a abusé de son pouvoir et n'avait pas besoin de tuer le roi », d'autres ont émis des hypothèses qui pouvaient justifier un acte aussi horrible que celui de tuer un homme (« le roi exploitait Gygès et le maltraitait »). S'ils ont conscience que tuer est un acte gravissime (« quand on tue c'est définitif ») certains ont du mal à s'imaginer commettre un tel crime (« je n'arrive même pas à tuer une mouche »). Il est évident qu'à cet âge et dans notre société, les enfants n'ont pas été confrontés à la situation d'avoir à tuer un animal ou un homme pour se défendre ou se nourrir et encore moins pour le plaisir ou par désir de pouvoir.

- Tout le monde aurait fait comme Gygès car on peut difficilement résister à la tentation

Le rôle complice de la reine a fait l'objet de plusieurs hypothèses :

- Pourquoi la reine a-t-elle accepté d'aider Gygès à tuer le roi ?
- Peut-être qu'elle n'aimait pas son mari

Analyser les productions écrites et orales de quelques élèves pourrait nous permettre de vérifier d'une part l'effet texte et enfin si les gestes professionnels mis en place par l'animatrice leur ont permis de « bouger ».

Données analysées : pour faire l'analyse nous disposons des transcriptions des séances 1 et 2 de l'Anneau de Gygès présentées dans la partie méthodologie ainsi que des vidéos et leurs productions écrites.

Choix des élèves : nous avons pris deux élèves de chaque groupe, deux grands parleurs grand ou moyen et petit écrivain, soit quatre au total. Les données étant limitées, on ne pouvait choisir des élèves dont on n'avait peu de traces orales et écrites.

I. ELEVES DE LA CLASSE A, GROUPE 1

A. Kévin. grand parleur, grand écrivain

ORAL	Nbre interv.	Initiatives	Réponses	Nbre de mots	Longueur Moyenne élève	Longueur Moyenne classe
Séance 1 partie 3 13 élèves	4	2	2	82	20,5	18,22
Séance 2 25 élèves	5	3	2	270	54	15,24

ECRIT	Nombre de mots	Longueur Moyenne Classe
Réaction écrites	0	21
Suite inventée	101	50
Bilan écrit	0	24

Kévin est classé dans les grands parleurs car ses interventions, en nombre moyen, étaient plus longues que la moyenne de la classe, surtout dans la séance 2 (54 mots par intervention). De plus,

il est beaucoup intervenu dans l'étape 1 et 2 de la séance 1.

1. Effet texte

Kévin est un élève qui est à l'aise à l'oral et qui est capable de rédiger facilement une fiction. Il a écrit deux fois plus que la moyenne. On peut être étonné qu'il n'ait rien voulu écrire pour les réactions et le bilan.

Extraits S1a G1

10	Kévin	Comment on fait si on n'éprouve rien ? [rires]
11	A	Peut-être que tu t'es posé des questions peut-être l'histoire va te faire penser à quelque chose t'essaies de trouver ce qui a pu se passer. Alors « L'anneau de Gygès ». [épelle Gygès] c'est un nom grec. [continue la lecture] « vers l'extérieur ... » alors maintenant vous écrivez ce que vous avez ressenti ce que vous avez eu en tête ah c'est pas fini c'est le début d'une histoire [les élèves écrivent]
12	Kévin	Madame si on a imaginé la fin on peut écrire la fin

En 10, il semble que Kévin ne sache exprimer ses réactions d'où cette absence de réponses. Il manifeste cependant en 12 un vif intérêt pour la partie imagination puisqu'il anticipe sur la tâche suivante qui est d'écrire la suite de l'histoire. Bien qu'il n'ait rien écrit dans ses réactions il est attentif à celles de ses camarades :

36	Juliette	Moi je me demande pourquoi c'est Gygès qui a eu l'anneau et pourquoi pas quelqu'un d'autre ?
37	A	Est-ce que tu aurais aimé l'avoir ?
38	Juliette	Oui [rires]
39	Romain	Pourquoi ça s'est ouvert juste devant lui ?
40	A	Ah + ben oui ++ ça arrive. + Oui ?+ tu veux dire ? [en s'adressant à Kévin] qu'est-ce que tu as pensé toi de l'histoire ? Tu as dit que tu avais imaginé la fin de l'histoire. Qu'est-ce que tu t'es dit ? tu sais pas ? + t'oses pas le dire ? Marie ?
41	Marie	Moi ce qui m'intéresse aussi c'est pourquoi dans un cheval et pas dans un autre animal + dans un arbre ou autre chose
42	A	Oui Kévin
43	Kévin	Oui je dis c'est un peu normal que c'est lui qui l'a reçu peut-être que c'était lui qui était fait pour l'avoir comme dans les héros quoi

Lorsque l'animatrice le sollicite en 40 en croyant qu'il demandait la parole pour faire part de ses réactions il ne répond pas. Avait-il oublié ce qu'il voulait dire suite à ses questions ? En 43, il revient sur le questionnement de Juliette et tente d'y apporter une réponse : C'est Gygès qui a trouvé l'anneau car c'est le héros de l'histoire. Donc même s'il n'a pas su quoi écrire, il est attentif à l'échange collectif et participe activement. Il semble cependant se laisser emporter par

son imagination et confondre certains éléments de l’histoire :

49	Amélie	Euh c’est bizarre c’est bizarre parce que je me demande où il a été pour trouver un cheval en bronze et un monsieur euh un cadavre dans le cheval et pourquoi le cadavre a été dans le cheval
50	A	Mm
51	Alissandre	Et les personnes qui étaient avec lui à la réunion ils se demandent ils n’ont même pas vu qu’il a disparu
52	A	Ben faut croire que non tu vois. Ils s’en sont pas aperçus puisqu’ils ont parlé de lui. et là quand on parle de quelqu’un on parle de lui quand il est pas là surtout quand on le critique. Oui Kévin
53	Kévin	Euh c’est + C’est un peu sûr que le cheval il avait un anneau parce que si l’anneau au départ c’était pas pour le cheval et s’il était maudit l’anneau ben ça contrôle le cheval et après le cheval il meurt comme c’était pas fait pour lui. Et puis après un jour ça se trouve il prend l’anneau et c’est bien pour lui
54	F	Il y avait un cadavre dans le cheval
55	A	Attends qu’est-ce que tu dis ?
56	F	INAUDIBLE
57	Mélanie	Comme dans le Seigneur des anneaux
58	A	Vous vous souvenez comment il était cet homme ?
59	E	Il était plutôt grand.
60	Kévin	Alors comment ça se fait qu’il reste sous la terre ?
61	E	INAUDIBLE
62	Kévin	Peut-être que c’est une momie aussi qui s’est transformée c’était pour l’attacher et après il s’est énervé il a rien pu faire à cause de l’anneau et puis il a explosé en mille morceaux

Kévin n’a pas compris que l’anneau se trouvait sur le cadavre et non sur le cheval. Une fille tente de corriger son erreur d’interprétation mais ne parle pas assez fort. L’animatrice intervient en 58 pour demander aux élèves de rappeler comment était le cadavre. Kévin pose alors une question qui montre que les éléments du récit sont confus pour lui, qu’il n’a pu s’en faire une image précise mais qui l’ont semble-t-il bien marqué. Et de fait, en 62, il émet l’hypothèse d’une momie et se laisse emporter par son imagination débordante.

Dans la suite inventée, Kévin reprend quelques-unes des idées qui lui sont venues pendant la discussion mais aussi qui lui ont été inspirés par les éléments contextuels de la partie 1 :

Gygès va se servir de l’anneau pour les bonnes causes. Mais un jour, l’anneau s’allume et Gygès devient rouge ! il est enflammé ! Il donne un coup de pied sur le sol quand soudain : le sol explose ! la foudre frappe !

Il reprend les éléments naturels (le sol, la foudre) de la partie 1 et répète les phénomènes en les attribuant au pouvoir de l’anneau. L’hypothèse qu’il fait sur le cadavre qui serait une momie montre le caractère maléfique de la bague qui rend Gygès mauvais alors qu’il était plein de

bonnes intentions au départ en se servant de l’anneau pour les bonnes causes. Après avoir lu sa suite inventée, il expliquera que la foudre lui fait penser à un pouvoir qui dépasse le héros. On retrouve ainsi la symbolique du tremblement de terre et de l’orage.

119	A	Pourquoi tu penses à la foudre ?
120	Kévin	Parce que ça fait plus + quelqu’un qui est possédé quoi

Au moment de passer à la production de la suite inventée, Kévin intervient beaucoup, il pose beaucoup de questions pour pouvoir écrire son histoire. L’excitation est à son maximum. Il éprouve le besoin d’exprimer ses réflexions et ses interrogations tout en écrivant.

96	Kévin	J’ai mis ta ta t a ta
97	A	Oui [20 sec]
98	Kévin	Euh l’anneau il le contrôle ?
99	A	Ben pourquoi pas ? Tu peux inventer ce que tu veux
100	Kévin	??? des extra-terrestres ???

Kévin semble surexcité au point que l’animatrice doit intervenir deux fois afin qu’il cesse de parler à ses camarades. En 96, il ne peut s’empêcher de montrer qu’il a plein de choses à écrire et quelques temps après de poser des questions sur ce qu’il peut écrire ou pas. En 98, il demande si l’anneau contrôle Gygès.

Au moment de la lecture des suites inventées par les élèves, il réclamera plus de temps pour finir la sienne mais lira tout de même ce qu’il a fait et continuera à inventer à l’oral (122, 124).

122	Kévin	Et après il va détruire les bâtiments il va donner ?? pour détruire les bâtiments et après y a les pompiers qui vont euh non y a la police euh les chars euh l’armée quoi ils vont tirer sur comment il s’appelle déjà ?
123	E	Gygès
124	Kévin	Gygès et après comme ça va pas marcher il va exploser il va sortir une boule de feu de sa main non ça va frapper le char et après y a Superman qui arrive [rires] et après il essaie de le combattre

En comparant avec sa production écrite finale, la fin est un peu différente :

Il s’avance vers la ville et détruit les bâtiments. L’armée arrive et lui tire dessus mais en vain. Gygès s’énerve ! dans sa colère, il détruit tout ! Mais les quatre Fantastiques sont là ! La Torche lui envoie une boule d’eau et comme le feu ne résiste pas à l’eau, la torche tombe par terre !

Kévin intègre dans son histoire des personnages de super héros américains. A l’oral, il parlait de Superman et à l’écrit il s’agit des 4 fantastiques dont la Torche. Son récit écrit est plus cohérent et dénote un certain niveau de langage (*en vain*) et des compétences de rédaction solides. Les

répétitions (*et après*) ont disparu.

On pourrait penser qu'une telle excitation et imagination pourraient être un obstacle à la réflexion. Or, à la troisième étape de la séance 1, Kévin fait preuve d'une écoute étonnante.

Il est attentif à ce que disent ses camarades et notamment à Mélanie qui s'interroge sur les motivations de la reine. Il n'interviendra qu'une seule fois durant ce débat d'interprétation :

161	Mélanie	Ben c'est un peu bizarre que la reine ait voulu qu'on tue son mari .++ Parce que à moins qu'elle ait voulu coucher avec Gygès. ++ Mais déjà Gygès on sait pas comment il a tué à coups de poignard ?
162	A	Alors Romain Kévin alors vas-y Romain
163	Romain	Comment il a pu devenir roi parce qu'il faut être prince ? + déjà il aurait pas pu être roi euh
164	Marie	Mais puisqu'il est marié avec la reine après il devient roi
165	A	Alors oui Amélie
166	Amélie	Sa réaction euh enfin mais chais pas à sa place je ferais pas vraiment ça j'essaierais plutôt de me rapprocher du roi pour qu'il me donne plus un rôle + et gagner un peu d'argent et voilà quoi
167	A	Et pourquoi ça te gêne ce que + Gygès a fait ?
168	Amélie	Ben parce que + tuer quelqu'un c'est pas euh +
169	Kévin	Surtout la reine

Il hésite à intervenir juste après Mélanie et ne le fera qu'en 169 au moment où Amélie revient sur le fait de tuer le roi. Son changement d'attitude correspond à une activité qui demande plus de réflexions mise en place par l'animatrice.

2. Effet maître

- Passage à l'abstraction

Dans la séance 1 qui était principalement consacrée à la découverte et exploration de l'histoire de Gygès, l'animatrice saisit le moment opportun pour inciter les élèves à généraliser. Kévin, qui, nous l'avons vu, prenait un plaisir évident dans cette partie de la séance où il pouvait laisser libre cours à son imagination, fait partie de ceux qui se sont immédiatement manifestés lors de cette articulation (littéraire/philosophique) et introduit une expression qui sera repris par d'autres :

190	A	Il en a abusé. ++ Pourquoi c'est pas bien de tuer ?
191	Mélanie	Ben parce que c'est très méchant
192	Plusieurs	Interventions
193	A	Attends attends un par un
194	Kévin	Parce que après tu as un mort sur la conscience

Il passe de la fiction à la généralisation sans difficulté et inversement :

197	A	<i>Qu'est-ce que ça veut dire avoir un mort sur la conscience ?</i>
198	Romain	Ça veut dire qu'on a fait quelque chose de mal et on peut pas le réparer
199	Kévin	Il s'en fout il est méchant ++
200	A	<i>Alors alors justement Kévin. Il s'en fout et toi tu dis alors il s'en fiche d'abord on va dire et en même temps tu dis « il aura ça sur la conscience » alors même si + est-ce que tu crois qu'il s'en fiche vraiment ?</i>
201	Kévin	Ben oui au départ oui mais après peut-être que petit à petit heu +++ et la reine surtout hein parce que [rires]
202	A	<i>Non mais là on parle sérieusement. On essaie de réfléchir et d'approfondir cette question à savoir + pourquoi est-ce que lorsqu'on fait un acte comme tuer hein alors que tout à l'heure Juliette disait ben et même d'autres ils ont trouvé des idées on va aller voler on va sortir en cachette on va faire des choses interdites et est-ce que voler c'est interdit ? Vous le feriez ?</i>

En 199, Kévin revient sur Gygès marqué par le pronom *il* alors que son camarade essayait de définir l'expression qu'il avait introduite. L'animatrice ne manque pas de souligner la contradiction qu'il tente de justifier en 201. L'incertitude marquée par l'expression « peut-être » ainsi que l'hésitation et le silence qui suivent (« heu +++) contrastent avec le caractère affirmatif de son affirmation en 199.

Il ne répondra à la question de l'animatrice (202) qu'après plusieurs tours de parole alors qu'entre-temps on avait abordé la distinction entre les deux actes (voler et tuer) et que l'on était passé à une énonciation plus générale (du *tu* au *il*).

220	Kévin	Peut-être que moi j'aurais fait comme lui mais j'épouserai pas la reine mais je tuerai pas le roi non plus. En plus, je + je ferai juste peur c'est tout comme ça je ???
-----	-------	--

Kévin se réfère de nouveau à Gygès pour expliquer sa position (« j'aurais fait comme lui »). Ce va et vient entre l'histoire et la généralisation ne semble pas gêner Kévin dans son raisonnement, bien au contraire.

- un jugement moins catégorique

En 199, Kévin émettait un jugement sans appel sur Gygès « il s'en fout il est méchant ». La mise en contradiction de l'animatrice l'amène à modérer son opinion et surtout à considérer la position de Gygès, ce qu'il n'avait pas fait jusqu'à présent. Kévin fait preuve d'empathie mais envers un cercle restreint (proche, famille, amis, connaissances). Sa préoccupation vis-à-vis de la reine qui accepte de se rendre complice du meurtre de son mari témoigne de son souci de préserver les

liens familiaux.

A la séance 2, on retrouve ce même sérieux et la même position éthique : ne pas faire de mal à l'autre. De manière implicite, il répond à la question : invisible ou non, il n'a pas envie de faire du mal et cela ne lui est jamais venu à l'esprit alors que les trois camarades qui l'ont précédé évoquaient la peur de se retrouver en prison ou de se faire gronder par les parents, position qui les situeraient au stade de la moralité conventionnelle.

21	Kévin	Ben moi je dirais enfin je dirais + [en regardant le tableau où est écrit la question] j'ai pas envie de faire du mal. Ça ne m'a jamais traversé l'esprit et euh et voilà parce que quand on fait du mal à quelqu'un ben
22	Christophe	Ça finit mal
23	A	+ oui continue vas-y.
24	Kévin	Quand quelqu'un nous fait mal par exemple quand on se moque de lui on le critique ben ça sert à rien parce que de toute façon ++++[réfléchit] de toute façon tu + ++ de toute façon ça sert à rien de critiquer les autres parce que personne n'est parfait on est comme on est. [Romain applaudit]

Comme il peine à aller plus loin dans la justification de ne pas faire de mal, il prend la position inverse, celle de la victime en 24. L'exemple qu'il choisit rappelle la situation du berger qui avait été abordée dans la séance 1 :

54	Alissandre	Et les personnes qui étaient avec lui à la réunion ils se demandent ils n'ont même pas vu qu'il a disparu
55	A	<i>Ben faut croire que non tu vois. Ils s'en sont pas aperçus puisqu'ils ont parlé de lui. Et là quand on parle de quelqu'un on parle de lui quand il est pas là surtout quand on le critique. Oui Kévin</i>

Coïncidence ou non, le fait de critiquer quelqu'un est un exemple que peuvent facilement rencontrer les élèves. Il prend le temps de réfléchir, encouragé et écouté par l'animatrice et tout le groupe et finit par trouver un argument qui est applaudi « personne n'est parfait, on est comme on est ». Lui faire du mal en se moquant de lui c'est ne pas reconnaître en lui sa valeur, sa dignité quels que soient ses défauts. Bien qu'il ait condamné Gygès dans la séance 1 (« il s'en fout il est méchant »), il adopte une position beaucoup plus compréhensive et compatissante :

83	Kévin	Alors en fait quand quelqu'un fait du mal par exemple il tue quelqu'un ou alors et après il a des regrets et après s'il a tué chais pas ta grand-mère ta tante ton parrain ben tu peux quand même lui pardonner. Parce que s'il le regrette ça sert à rien de se venger ou alors de dire ou alors de lui tourner le dos. Vaut mieux lui dire je te pardonne [<i>une élève revient dans la classe</i>] que après il va se suicider + ou alors il en marre euh que personne lui pardonne.
----	-------	---

Ce cheminement est aussi la résultante des réflexions de ses camarades dont il tient compte mais auxquelles il ajoute ses propres arguments.

Kévin arrive facilement à se mettre à la place de l'autre et adapte son attitude vis-à-vis de l'autre en fonction de ses réactions possibles. Il est capable de comprendre comment on peut être amené à tuer quelqu'un sans pour autant l'avoir lui-même vécu. Dans sa manière d'exposer ses exemples, on retrouve la même capacité d'imaginer des histoires :

151	Kévin	Je reviens sur le sujet pourquoi des gens tuaient ben aussi des fois les gens ils peuvent être tellement désespérés qu'ils peuvent menacer quelqu'un avec un revolver et leur dire : « Donnez-moi vos papiers. » des trucs comme ça et puis des fois ils leur donnent des fois ils veulent pas leur donner alors ils les tuent mais en fait c'est parce que des fois ils voulaient pas les tuer
152	Diego	Ils voulaient le voler
153	Kévin	Ce qu'ils pensent ils voulaient juste prendre un truc mais ils pensaient pas qu'ils allaient réagir

Il est capable aussi de garder en tête ce qu'il veut dire en attendant son tour de parler. En 128, l'enseignante de la classe (A2) avait orienté la discussion sur l'acte de voler après la synthèse que l'animatrice venait de faire.

Kévin voulait sans doute ajouter une autre raison à la liste, celle de tuer sans avoir l'intention de le faire au départ. Là encore, on voit son souci de l'autre, l'effort qu'il fait pour comprendre l'autre mais aussi l'intérêt qu'il porte à la discussion qui lui permet une telle attention et concentration.

Synthèse

Pour Kévin, la version adaptée qui présente davantage de détails lui a permis de déployer son imagination mais avec une certaine confusion. Sa participation dans la première séance a été importante. Ce surcroît d'imagination n'a pas pour autant entravé ses capacités de raisonnement lors du premier débat sur ce que les élèves ont pensé de l'attitude de Gygès. Il s'est montré au contraire très à l'écoute et pertinent dans ses réflexions. Si on ne sait pas ce qu'il a retiré de la séance 2, on peut tout de même constater au vu de ses interventions et de son attitude sur la vidéo qu'il a suivi les échanges et est resté concentré jusqu'à la fin mais surtout qu'il a relativisé son jugement sur Gygès.

B. Juliette, petite parleuse, petite écrivaine

ORAL	Nbre interv.	Init.	Rép.	Nbre de mots	Longueur Moyenne élève	Longueur Moyenne classe	Taux de participation* en %
Séance 1 partie 3 12 élèves	12	4	8	123	10,25	16,48	11,01
Séance 2 25 élèves	2	2	0	46	23,00	15,24	2,09

* ce taux a été calculé par rapport au nombre total d'intervention des élèves

Juliette est classée dans la catégorie petite parleuse bien qu'elle ait un taux important de tours de parole (11,01%), la plupart de ses interventions étant des réponses à l'adulte (8 sur 12) et ses énoncés assez courts. Dans la séance 2 qui se déroulait avec toute la classe et la parole régulée par l'enseignante titulaire, Juliette ne s'est exprimée que deux fois mais à sa seule initiative et plus longuement (moyenne de 23 mots au lieu de 10,25 dans la séance 1). Nous verrons que ce progrès n'est pas seulement quantitatif.

ECRIT	Nombre de mots	Longueur Moyenne Classe
Réaction écrite	42	21
Suite inventée	12	33
Bilan écrit	11	24

Hormis pour les réactions écrites qui comportaient surtout des questions, Juliette a peu écrit. Elle est très en-dessous de la moyenne de la classe.

1. Effet texte

Entrer dans la fiction

Juliette est la seule de son groupe à poser autant de questions sur l'histoire (4) alors qu'elle a tendance à peu développer ses énoncés aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Est-ce une façon de compenser sa capacité à exprimer ses sentiments et opinions personnelles ou bien a-t-elle été captivée par l'histoire au point de s'intéresser à plusieurs aspects qui l'intriguait ?

Réaction écrite

Pourquoi le cadavre avait un anneau dans la main ? Comment le cadavre est-il mort ? ça me fait penser au Seigneur des Anneaux. Pourquoi Gygès et pas un autre a trouvé l'anneau ? Pourquoi dans un cheval l'anneau était disposé ?

Ces interrogations, comme pour la plupart de ses camarades, concernent surtout le cadavre et

l'anneau. De la partie contextuelle, elle semble surtout avoir été marquée par le cheval. Le choix de Gygès comme « élu » pour l'anneau l'intrigue particulièrement. Dans *Le Seigneur des Anneaux* aussi comme le fait remarquer une élève (Mélanie), celui qui porte l'anneau a été désigné en quelque sorte. Est-ce cela qui lui fait penser au Seigneur des Anneaux ? Ce point est important car comme on l'a développé au début de ce chapitre, Platon a choisi un berger comme symbole du juste. C'est d'ailleurs ce qui a surpris Juliette en découvrant que Gygès avait pu tuer le roi (voir plus loin).

Etre dans le texte et l'explorer

Juste avant de se lancer dans l'écriture, elle pose une question sur l'invisibilité :

97	Juliette	Est-ce que on peut s'imaginer avec l'anneau on peut aller d'un endroit à l'autre ?
----	----------	---

Cette intervention montre qu'elle est entrée dans le texte et prête à s'y projeter.

Elle a d'ailleurs bien respecté la consigne donnée pour la suite inventée :

Quand Gygès fera une bêtise il disparaîtra et rendra les pauvres heureux.

Son écrit correspond aux attentes de l'enseignante A. Il rend compte de ce que Juliette ferait si elle avait l'anneau.

2. Effet maître

La forte participation de Juliette dans la séance 1 peut s'expliquer par les interactions duelles avec l'animatrice (153-160, 170-174, 223-230) qui par ses interventions personnalisées l'a incité à s'exprimer davantage.

Tissage interne

A l'étape 2, en faisant part de sa suite inventée, Juliette met en avant le fait de pouvoir faire des bêtises :

144	Juliette	Alors quand Gygès [deviendra] invisible il disparaîtra comme ça personne ne saura c'est qui a fait les bêtises.
------------	-----------------	--

Propos que l'animatrice rappelle en nommant Juliette :

Extrait séance 1

167	A	<i>Et pourquoi ça te gêne ce que + Gygès a fait ?</i>
168	Amélie	Ben parce que + tuer quelqu'un c'est pas euh +
169	Kévin	Surtout la reine
170	A	<i>Ben tout à l'heure Juliette elle a dit « j'en profiterais si j'étais invisible pour faire toutes les bêtises que je veux »</i>

171	Juliette	Non mais pas des bêtises méchantes
172	A	Ah bon ?
173	Marie	Manger du chocolat en cachette
174	Juliette	Voilà
175	A	<i>Faire des choses interdites mais quand même pas aller jusqu'à tuer c'est ça que tu veux dire ?</i>

Bien que cette intervention s'adressait à Amélie, Juliette ne manque pas de répliquer pour préciser sa position. Elle conçoit que l'on puisse avec le pouvoir d'invisibilité l'utiliser pour satisfaire son petit plaisir personnel mais aussi aider ceux qui en ont le plus besoin. Elle se contente de dire « pas des bêtises méchantes » sans autre précision. Le fait d'avoir cité son prénom a contraint Juliette à se justifier même si sa réponse reste brève.

Articulation

* argumenter

A plusieurs reprises, l'animatrice utilise un geste d'articulation pour amener les élèves à passer à une étape au-dessus. C'est le cas ici avec Juliette qui ne sait pas bien communiquer ses opinions :

Extrait séance 1

153	Juliette	Moi c'est comme Marie. Je pensais pas qu'il aurait pu faire enfin tuer le roi.
154	A	Pourquoi ?
155	Juliette	Ben parce que au départ il avait l'air d'être gentil
156	A	Et qu'est-ce qui te fait penser qu'il peut être gentil ?
157	Juliette	Ben c'était un berger et en général les bergers c'est pas très riches.
158	A	Oui et est-ce que le fait de ne pas être très riche euh peut te faire penser que tu es gentille
159	Juliette	Ben non mais inoffensif

Dans cet extrait, Juliette est amenée à préciser pourquoi elle ne croyait pas que Gygès pourrait assassiner le roi. Elle donne d'abord au départ comme argument qu'il avait l'air gentil alors que dans le texte nous ne savons rien de lui hormis qu'il est berger. C'est d'ailleurs son statut social qu'elle invoque et surtout le fait qu'« en général les bergers c'est pas très riches. ». L'argument stéréotypé du berger gentil ne suffit pas à l'animatrice et elle convient que ce qualificatif ne va pas. Juliette va alors le remplacer par « inoffensif » qui est un synonyme de gentil mais plus précis car il indique qu'il est incapable de nuire. Elle a employé à bon escient ce terme qui, associé au niveau social du berger, peut expliquer qu'il n'aurait pas les moyens de tuer le roi.

*Conceptualiser

En 214, l'animatrice demande aux élèves de distinguer voler et tuer :

214	A	<i>Alors qui peut qui peut expliquer ce que lui pense pourquoi est-ce que +ben à la limite on accepte c'est pas qu'on accepte on tolère c'est moins grave de + de voler que de tuer ? Alors</i>
215	Mélanie	Parce que si il vole une banque après la banque elle peut petit à petit se faire des sous tandis que le roi il le tue mais il existera aucune personne qui lui ressemblera
216	A	<i>Oui. Alors vas-y</i>
217	Manon	Aussi quand on vole c'est pas + c'est c'est moins important que de tuer parce que quand on tue quelqu'un on tue toute une vie et c'est et il était heureux et enfin c'est moins grave que de voler
218	A	<i>Oui. Alors Marie</i>
219	Marie	Déjà je comprends pas comment il a pu le tuer parce que déjà moi j'arrive même pas à tuer une mouche alors [rires] mais je trouve que lorsqu'on tue les autres ... voler c'est grave quand même mais c'est moins grave que de tuer parce que en plus tuer il se sentira coupable peut-être pas au début mais après ben il regrettera et il pourra pas arranger son erreur.
220	A	<i>Donc <u>toi tu penses</u> comme Kévin c'est-à-dire qu'il l'aura sur la conscience.</i>
221	Marie	Même un jour ça pourra le rendre fou tellement il aura un poids sur la conscience
222	A	<i>Alors Juliette</i>
223	Juliette	moi je pense que il volerait pas mais enfin si je veux dire il volerait parce qu'il pourra pas aller en prison alors que s'il tue il irait en prison.
224	A	<i>Mais s'il est invisible et que personne ne sait que c'est lui qui a tué ?</i>
225	Juliette	ah ben oui [rires]
226	A	<i>Alors ?</i>
227	Juliette	Ben donc il a tort quand même.
228	A	<i>il a tort quand même. Alors quelle est la distinction entre voler et tuer?</i>
229	Norton	Moi je sais
230	Juliette	Ben tuer et ben après déjà c'est pas très bien de tuer parce que euh c'est une personne + euh alors que quand tu voles c'est des objets.

Juliette se risque à répondre à la suite de trois de ses camarades en reprenant la formulation de l'animatrice « Toi tu penses que / Moi je pense que ». Son intervention est déjà plus longue. Elle emploie des marqueurs argumentatifs (« parce que, alors que »). Son argument n'étant pas satisfaisant (qu'il vole ou qu'il tue Gygès ne peut être reconnu coupable et mis en prison), l'animatrice reformule la question en 228 ce qui l'amène à réfléchir davantage.

Les deux « ben » et « euh » marquent les balbutiements d'une pensée en construction. Cette fois-

ci Juliette donne un argument qui est du même ordre que celui de Norton c'est-à-dire qui s'appuie sur la fréquence ou l'expérience (on parle le plus souvent de vol d'objets que de personnes).

Apport de vocabulaire

Juliette est souvent dans la reprise des propos de l'adulte. En 170, l'animatrice a reformulé l'intervention de Marie en employant le verbe « il abuse » :

Extrait séance 1

169	Marie	Ben non + il aurait pu l'aider + juste l'aider à mieux tenir son peuple ou à faire autre chose mais faire carrément prendre la place c'est un peu
170	A	Il abuse quand même
171	Marie	Oui. Un anneau que quelqu'un d'autre aurait pu trouver
172	A	Un pauvre berger se retrouve roi parce qu'il a l'anneau. c'est un peu bizarre
173	Romain	Je trouve qu'il a fait un peu ce qu'il voulait avec l'anneau. Parce que tuer quelqu'un euh quand même faut le vouloir déjà
174	Juliette	Il en a abusé

Juliette reprend en écho comme par mimétisme le verbe abuser à la suite de Romain qui avait repris la locution adverbiale « quand même », qui insiste sur le caractère excessif du comportement de Gygès. On retrouve cette tendance à être dans le propos de l'adulte dans la séance 2 :

77	A	Pourquoi c'est interdit de tuer quelqu'un <u>même si</u> ce quelqu'un par exemple t'as envie de te venger parce que quelqu'un a tué quelqu'un que tu aimais pourquoi est-ce que c'est interdit d'aller se venger ?
78	Christophe	Parce que ça ferait trop de tués
79	Margot	Ben en fait si tu tues quelqu'un qui a tué quelqu'un de ta famille et après tu vas le tuer lui-même ça va servir à rien parce que déjà la personne de ta famille elle va pas ressusciter ça va servir à quoi ? d'accord ça va te servir à te venger mais ça va jamais servir à rien à ??? de bien
80	Kévin	Alors en fait quand quelqu'un fait du mal par exemple il tue quelqu'un ou alors et après il a des regrets et après s'il a tué chais pas ta grand-mère ta tante ton parrain ben tu peux quand même lui pardonner. Parce que s'il le regrette ça sert à rien de se venger ou alors de dire ou alors de lui tourner le dos. Vaut mieux lui dire je te pardonne [<i>une élève revient dans la classe</i>] que après il va se suicider + ou alors il en marre euh que personne lui pardonne.
81	Juliette	Je trouve que ça sert à rien de tuer une personne parce que <u>même si</u> elle a tué tes parents parce que ça fait une vie en moins.

Elle reprend la formule « même si » alors que les élèves qui se sont exprimés avant elle ne l'ont pas fait. Son énoncé en 81 est un tout petit peu plus long : elle se justifie, pensant à rajouter le

contexte « même si elle a tué tes parents ».

Dispositif de discussion entre pairs

Elle continuera par contre à employer « ça sert à rien », introduit par Margot et repris par Kévin. Cette prise en compte lui permet de justifier ses propos cette fois-ci avec pertinence après avoir entendu plusieurs de ses camarades donner différents arguments qui se complétaient.

Extrait séance 2

139	Margot	Si ça se trouve lui il a pas du tout les moyens.
140	A2	Juliette
141	Juliette	Parce que quand il était petit ses parents lui ont donné l'habitude de voler

Dans cet extrait, Juliette à la suite de Margot propose une raison qui explique que des jeunes puissent voler dans les supermarchés.

Dans son bilan écrit, bien qu'il soit court, Juliette résume en une phrase ce qu'elle dit avoir appris : *Cette séance m'a appris de tuer et de voler les conséquences.*

Bien que le mot *conséquences* n'ait pas été employé durant les deux séances, Juliette a retenu ce que ces deux actes pouvaient engendrer. Un entretien individuel aurait permis d'en savoir davantage sur ce qu'elle avait voulu dire par *conséquences*. On peut supposer au vu des traces orales dont nous disposons que la façon dont l'adulte a mené les DVP lui ont permis de réfléchir davantage à ces actes au niveau moral.

Synthèse

Juliette a été visiblement très intéressée par l'histoire de Gygès : elle a posé beaucoup de questions et s'est bien investie dans la séance.

Bien qu'elle possède un bon niveau lexical, Juliette a du mal à s'exprimer avec précision. Sa capacité d'argumentation qui était très faible a progressé grâce à un soutien personnalisé de l'enseignante (interactions duelles). Ses sollicitations se sont manifestées par des gestes de tissage interne et d'articulation. Juliette a aussi tiré profit du dispositif de discussion entre pairs qui favorise la co-construction de la pensée par l'interlocution.

II. ELEVES DE LA CLASSE A, GROUPE 2

A. Christophe, grand parleur, grand écrivain

ORAL	Nbre interv.	Initiatives	Réponses	Nbre de mots	Longueur moyenne de l'élève	Longueur moyenne de la classe	Taux de participation en %
Séance 1 partie 3	5	1	4	57	11,40	10,88	6,76
Séance 2	14	10	4	231	16,50	15,24	14,1

ECRIT	Nombre de mots	Longueur moyenne de la classe
Réaction écrites	32	21
Suite inventée	41	33
Bilan écrit	13	24

Christophe est un élève qui s'exprime avec aisance. La longueur moyenne de ses énoncés est un peu plus longue que celle de ses camarades. Dans la séance 2, alors qu'on est en classe entière et que l'enseignante est chargée de gérer les prises de parole, il n'hésite pas à intervenir spontanément. Son taux de participation est important (14,1 %).

A l'écrit, la longueur moyenne de ses productions est plus longue que la moyenne de la classe hormis pour le bilan qui fait suite à la séance à laquelle il avait beaucoup participé oralement.

1. Effet texte

Christophe se pose beaucoup de questions à la suite de la lecture du texte :

Réactions écrites

Comment l'homme est mort ? Comment l'homme mort est-il arrivé ici ? Comment la bague a acquis ses pouvoirs d'invisibilité ? Comment le mécanisme d'invisibilité se déclenche en tournant le chaton ?

Les questions qu'il se pose portent sur l'origine du mystérieux cadavre et de la bague. La version Piquemal ne donnait pas le contexte de la découverte de l'anneau, il n'est donc pas étonnant qu'il s'interroge autant sur le peu d'éléments fournis.

Quand l'animatrice lui a demandé pourquoi dans son histoire Gygès a volé et tué le roi, Christophe a répondu que c'était parce qu'il trouvait que les histoires de super-héros n'étaient pas

originales.

Dans sa suite inventée, Christophe est un des rares élèves à faire utiliser la bague négativement par Gygès :

En pleine nuit, Gygès tourne son chaton. Marche à toute allure en direction du royaume du roi. Assomme ses gardes du royaume et rentre. Il tuera le roi et puis toute sa richesse. Après être devenu riche, il détruit la bague.

Dans sa suite inventée, Gygès tue le roi et prend toutes ses richesses. Ce qui est étonnant c'est qu'une fois atteint son but, il détruit la bague. Quand Christophe a eu connaissance de la fin écrite par Platon il s'est réjoui d'avoir écrit presque la même chose et alors que ses camarades condamnaient l'attitude de Gygès (*c'est un idiot il aurait dû faire le bien, il est égoïste, il a trahi son peuple*), il a justifié ses actes par la cupidité. On peut donc se demander si ayant senti que la bague pouvait le mener au malheur il n'a pas décidé de s'en débarrasser avant que ça ne tourne mal pour lui. Il est fort possible que le fait que la bague ait été trouvée sur un cadavre l'ait amené à penser qu'elle pouvait être maudite.

2. Effet maître

a) Les gestes-modèles : à trois reprises, Christophe renvoie à ses camarades des contre-arguments suivant en cela l'exemple de l'animatrice au début de la séance :

Séance 2

9	Mélanie	Ben par exemple si je tue quelqu'un + ça ferait du mal à la personne que j'aurais tué et moi plus tard je regretterais, je ne serai plus libre et j'irai en prison.
10	A	D'accord mais si on te dit est-ce que bon si t'es sûre que personne te retrouvera

14	Marine	Ben je ferais comme Mélanie parce que Mélanie elle a raison parce que déjà je regretterai pour la famille de celui qui est mort. Je le regretterai un jour ou l'autre parce que je me dirais c'est pas bien ce qu'on a fait et qu'on n'aurait pas dû faire ça. Et puis même si on me voit pas je le ferai pas parce que déjà mon papa me gronderait et ma maman aussi
15	Christophe	Mais si t'es invisible ils peuvent pas savoir que tu l'as fait ?

En 15, Christophe ne manque pas de relever l'incohérence du propos de Marine qui affirme qu'elle ne tuerait pas même si on ne la voit pas car elle se ferait gronder par ses parents comme l'avait fait l'animatrice en 10 avec Mélanie. Celle-ci n'arrive pas à concevoir qu'on ne puisse pas

être puni ainsi qu'Amélie qui se déclare en accord avec ce que Mélanie et Marine a dit. Quand Christophe aura la parole en 40 alors que l'on discutait de l'acte de tuer, il donne en exemple ce qu'il ferait avec la bague. Il montre ainsi qu'il a bien perçu la question de départ mais avec le contexte de l'anneau. Il semble que la reformulation de la question en « si on est sûr de ne jamais être puni » est abstrait pour les enfants car ils n'ont jamais vécu une telle situation. C'est pourquoi Christophe revient sur l'invisibilité.

A un autre moment de la séance 2, il interviendra comme l'animatrice reprenant exactement la même formulation « et si... »:

3	Marine	Ben je sais pas pourquoi on devrait tuer quelqu'un si si si il nous a rien fait ou qu'il nous doit rien ben je vois pas pourquoi on devrait le tuer. si si voilà.
73	A	Et s'il t'a fait quelque chose ?
74	Marine	Ben s'il m'a fait quelque chose même s'il nous a fait quelque chose on va le dire on lui dit c'est pas bien ce que tu as fait mais on n'a pas à le tuer pour ça
75	Christophe	Et s'il a tué quelqu'un de ta famille ?

En 75, voyant que Marine avance le même argument il va insister en choisissant avec pertinence une situation affective forte qui aurait pu faire bouger sa position.

Par la suite, Christophe va contrer de lui-même une de ses camarades :

92	Mélanie	Ben moi c'est au sujet de voler je volerais pas de gros enfin je volerais peut-être si j'avais l'anneau je volerais des bonbons comme Christophe il a dit mais les grosses choses je préfère les gagner moi-même et pouvoir me les acheter moi-même plutôt que d'aller les voler.
93	Christophe	Oui mais si [tu as l'anneau] tu peux te laisser emporter par la cupidité.

Il est intéressant de voir dans cet extrait que Christophe qui a eu la pression du groupe concernant la question du vol de bonbons, revient sur la cupidité au moment où Mélanie rappelle ce qu'il avait dit en 40 :

40	Christophe	Moi j'irais pas jusqu'à tuer quelqu'un mais par exemple utiliser la bague pour tuer + des bonbons c'est pas très euh méchant quand même [rires] par exemple voler des bijoux ça mais voler des bonbons c'est pas méchant voler de l'argent§
----	------------	---

b) les gestes d'adressage personnel

L'animatrice saisit l'exemple donné par Christophe qui était exprimé de manière générale et implicite (emploi de l'infinitif) pour le ramener à ce que lui ferait personnellement en étant

invisible (emploi du pronom personnel *tu*) :

41	A	§Ça veut dire que si tu pouvais te rendre invisible si tu étais sûr que personne te verrait tu pourrais aller dans un magasin prendre des bonbons ? [rires] [Christophe fait non de la tête]
42	Alexandre	Ben maîtresse les bonbons c'est quand même cher [rires]
43	G	Ah c'est 30 centimes le bonbon
44	A2	Est-ce que t'es sûr que tu t'arrêterais aux bonbons Christophe ?
45	Christophe	Quoi ?
46	A2	Est-ce que t'es sûr que tu t'arrêterais aux bonbons ? est-ce que ça te donnerait pas envie de voler d'autres choses ?
47	F	Ouais une nouvelle paire de basket
48	Christophe	??? déjà je ne volerais pas de l'argent ça c'est sûr
49	Plusieurs	Interventions
50	Christophe	Est-ce que je suis pauvre ?
51	A	Tu te souviens de ce que tu as dit tout à l'heure ? +par rapport à la cupidité. Tu peux répéter pour tes camarades.
52	Christophe	Ben c'est sur Gygès + il s'est laissé aveugler par la cupidité c'est-à-dire que qu'il s'est laissé emporter il a fait des choses qu'il n'aurait pas fait avant + à cause du pouvoir de la bague ça l'a [rongé] et il s'est laissé emporter

Par cet adressage personnel, l'animatrice l'implique davantage. Devant les rires de ses camarades, il n'ose avouer qu'il le ferait (nous sommes dans une école privée catholique où la morale est très présente). Son enseignante poursuit et l'incite à s'interroger davantage en 44 et 46 sur sa capacité à résister au désir d'avoir davantage. Le fait qu'il réponde par ce qu'il ne volerait pas est un aveu de sa part et ses camarades semblent le contredire car il se sent obligé de se défendre en rappelant sa position sociale « est-ce que je suis pauvre ? »

c) Le geste de tissage interne

Voyant que Christophe était en mauvaise posture, pour l'aider à sauver la face vis-à-vis de ses camarades (Goffman), l'animatrice lui rappelle ce qu'il avait dit dans la séance 1 avec le groupe 2 sur la cupidité afin qu'il puisse le répéter à toute la classe. Comme nous l'avons vu, il reprend cette idée avec Mélanie en 93, montrant par là qu'il a bien compris que cela pouvait s'adresser aussi aux autres

Le fait que ce soit Christophe qui reformule ses propos et non l'adulte permettait non seulement qu'il fasse le lien entre ce qu'il avait compris pour Gygès et ce qui pouvait se passer pour lui. Son explication est d'ailleurs beaucoup plus longue que celle qu'il avait faite en 27 dans la séance 1 :

25	Christophe	Moi je pense qu'il s'est laissé aveuglé par la cupidité
26	A	Ah alors qu'est-ce que c'est pour toi la cupidité ?

27	Christophe	Qu'il s'est laissé emporter qu'il est devenu méchant
28	A	Pourquoi ça le rend méchant alors d'avoir ce pouvoir d'invisibilité ?
29	Christophe	Parce qu'il est [poussé] il peut faire des choses bien il peut faire des choses mal et il a choisi les choses mal comme être riche, tuer le roi

d) Le geste d'appel à développement

L'animatrice par un geste d'étayage d'appel à développement en 28 l'avait amené à expliquer le choix du mal en 29, explication qu'il reformulera ainsi pour ses camarades dans la séance 2 : « il a fait des choses qu'il n'aurait pas fait avant + à cause du pouvoir de la bague ça l'a rongé ».

Si Christophe semble avoir un bon niveau de raisonnement, il affirme dans son bilan avoir progressé : *J'ai appris à mieux répondre aux questions. J'ai réfléchi à beaucoup de choses.*

On peut se demander ce qu'il veut dire quand il écrit qu'il répond mieux aux questions. Il pourrait s'agir de son intervention 40 lorsqu'il donne l'exemple de l'utilisation de la bague alors que plusieurs élèves ont échoué à répondre à la question de départ.

Son bilan nous confirme que les gestes professionnels d'adressage personnel, de tissage et d'appel à développement l'ont amené à s'interroger davantage sur lui-même (*j'ai réfléchi à beaucoup de choses*).

Synthèse

Il semble que malgré ses manques littéraires la version allégée a permis à Christophe de s'appuyer sur les quelques éléments (cadavre et anneau) pour faire une expérience de pensée. Le dispositif oral/écrit y aura sûrement contribué mais il est difficile de distinguer ici à quelle proportion. L'effet maître est plus visible. Suite à certains gestes de l'animatrice, Christophe a fait preuve de capacités d'argumentation et de réflexivité :

1. Les gestes modèles : Christophe, à plusieurs reprises, use avec pertinence du même type de contre-argument que l'animatrice contribuant ainsi à l'avancée du débat.
2. Les gestes d'adressage personnel : en l'incitant à se positionner sur une question réprouvée par ses camarades (vol de bonbons et autres objets), il est amené à réfléchir à ce qu'il ferait personnellement.
3. Le geste de tissage interne : Le rappel de son intervention sur la cupidité le valorise au point qu'il réutilisera cette notion comme argument avec une autre camarade.

Sa participation active dans les deux séances montre son vif intérêt aux discussions et bien qu'il

ne précise pas les points qui l'ont marqué, on peut conclure que cela a été positif pour lui.

4. Le geste d'appel à développement : en demandant à Christophe de justifier son propos, par la suite, celui-ci sera de lui-même plus explicite pour ses camarades.

Dans son bilan, Christophe indique qu'il a progressé dans sa capacité à argumenter et à plus réfléchir sur lui-même.

B. Marine, grande paroleuse, moyenne écrivaine

ORAL	Nbre interv.	Initiatives	Réponses	Nbre de mots	Longueur Moyenne élève	Longueur Moyenne classe	Taux de participation en %
Séance 1 partie 3	1	1	0	28	28,00	10,88	1,35
Séance 2	9	5	4	251	27,89	15,24	9,9

ECRIT	Nombre de mots	Longueur Moyenne Classe
Réaction écrites	29	21
Suite inventée	10	33
Bilan écrit	20	24

Bien que Marine ne soit intervenue qu'une seule fois dans la séance 1, ses interventions sont deux fois plus longues que la moyenne de la classe. Elle a pris la parole 9 fois dans la séance 2 et 5 fois à son initiative ce qui confirme son aisance à l'oral. A l'écrit, elle se montre moins à l'aise surtout lorsqu'il s'agit d'inventer et faire preuve d'imagination.

1. Effet texte

Les réactions écrites de Marine montrent qu'elle a retenu plusieurs points :

Réactions écrites

Pourquoi est-il convoqué ? Pourquoi est-elle magique ? Harry Potter et la chambre des secrets. Qui est magique la bague ou le chaton ? Pourquoi la bague est magique ?

Le premier point qui l'interroge concerne la raison de la convocation du berger auprès du roi, élément secondaire dans l'histoire qui n'a pas attiré l'attention de ses autres camarades. L'aspect magique semble l'intéresser au plus haut point puisqu'elle pose trois questions au sujet de la bague magique, se répétant deux fois. Lors des échanges qui ont suivi, elle confiera qu'elle

pensait que le chaton était un animal, d'où son incompréhension. Le terme avait été expliqué par l'animatrice au moment de la lecture magistrale mais il semble qu'elle ne l'ait pas retenu. Cet aspect magique de l'anneau l'amène à indiquer comme référence culturelle Harry Potter à cause de sa cape d'invisibilité.

Dans la suite inventée, on retrouve la bague magique qui occupe une place centrale dans son écrit. *La bague perd ses pouvoirs magiques et il la jeta.*

En lui faisant perdre ses pouvoirs magiques, Marine ne se positionne pas quant à l'utilisation du pouvoir d'invisibilité.

On peut d'ailleurs remarquer qu'elle ne semble pas s'être projetée dans le personnage ni identifiée à lui car elle ne s'y réfère pas du tout.

2. Effet maître

Le dispositif de discussion entre pairs animée par une enseignante semble avoir profité à Marine sur plusieurs plans :

- analyse causale

On avait vu avec P. Harris (en page 103) que les enfants employaient souvent le conditionnel en termes prescriptifs (« il/elle aurait dû ») lorsqu'ils comparent une histoire avec une situation réelle. En reformulant les propos de Pierre par l'emploi de cette expression, l'animatrice incite les élèves à une analyse causale à partir de la fin de l'histoire de Gygès :

Séance 1

4	Pierre	Ben il pouvait faire le bien des hommes
5	A	Donc toi <u>tu penses</u> que c'est idiot ce qu'il a fait il aurait dû utiliser l'anneau autrement ?
6	Pierre	Ouais
7	A	D'accord. Alors, un par un
8	Pauline	Moi aussi <u>je trouve</u> au lieu de tuer les autres il aurait dû l'utiliser, vraiment de devenir égoïste. Vouloir prendre ceux des autres le pouvoir il en fait trop là
9	A	Oui alors
10	Marine	Moi <u>je crois</u> qu'il aurait dû faire le bien au lieu de tuer le roi qu'il aurait dû en faire le bien là le mal au lieu de faire le bien

Sur le modèle de l'animatrice, Pauline reprend la formule « il aurait dû l'utiliser » mais n'arrive pas à finir la phrase correctement (« aurait dû l'utiliser, vraiment de devenir égoïste »). Marine le réemploie mais dans une reprise modification (« il aurait dû faire le bien »). Il en est de même pour les verbes (*tu penses, je trouve, je crois*).

Des progrès réflexifs avec l'interlocution

Dans la séance 2, on a un autre exemple où Marine s'appuie non pas sur ce que dit l'adulte mais sur les propos de ses camarades :

9	Mélanie	Ben par exemple si je tue quelqu'un + ça ferait du mal à la personne que j'aurais tué et moi plus tard je regretterais , je ne serai plus libre et j'irai en prison.
10	A	D'accord mais si on te dit est-ce que bon si t'es sûre que personne te retrouvera
11	Mélanie	Ben je le ferais pas quand même
12	A	Tu le ferais pas quand même. D'accord.
13	A2	Marine
14	Marine	Ben je ferais comme Mélanie parce que Mélanie elle a raison parce que déjà je regretterais pour la famille de celui qui est mort. Je le regretterais un jour ou l'autre parce que je me dirais c'est pas bien ce qu'on a fait et qu'on n'aurait pas dû faire ça. Et puis même si on me voit pas je le ferai pas parce que déjà mon papa me gronderait et ma maman aussi

Dans cette reprise-modification en 14, Marine réemploie le « *je regretterais* » de Mélanie mais pour elle c'est « *pour la famille de celui qui est mort.* » Marine semble considérer que ceux qui souffrent vraiment ce n'est pas celui qui est décédé mais la famille du défunt.

A la fin de cette intervention, elle répond à la question sans réaliser que l'argument qu'elle avance (*mes parents me gronderaient*) n'est pas cohérent alors que l'on avait déjà rétorqué à Mélanie qu'en étant invisible personne ne pourrait savoir que c'est elle qui a commis le crime. Selon les stades de développement de Kohlberg, les justifications de Marine la situent au niveau conventionnel. Au stade 3 (moralité de la conformité interpersonnelle) car même en étant invisible elle agit en fonction des attentes de ses parents. Et au stade 4 (moralité de la conscience sociale) quand elle répond en 74 que si on lui fait du mal « elle va le dire » sous-entendu à la maîtresse, à sa mère ou à une autorité compétente comme la police si l'acte est plus grave (76) :

73	Marine	Ben je sais pas pourquoi <u>on</u> devrait tuer quelqu'un si si si si il <u>nous</u> a rien fait ou qu'il <u>nous</u> doit rien ben je vois pas pourquoi <u>on</u> devrait le tuer. Si si voilà.
73	A	<i>Et s'il t'a fait quelque chose ?</i>
74	Marine	Ben s'il <u>m'</u> a fait quelque chose même s'il <u>nous</u> a fait quelque chose on va le dire on lui dit « c'est pas bien ce que tu as fait » mais <u>on</u> n'a pas à le tuer pour ça
75	Christophe	Et s'il a tué quelqu'un de ta famille ?
76	Marine	Ben j'irai à la police

On peut remarquer que Marine emploie systématiquement le « on » ne semblant pas vouloir

s'impliquer personnellement pour rester dans la généralité. Même lorsque l'animatrice change l'énonciation par un adressage personnel, elle commence par le pronom personnel « me » (« s'il m'a fait ») et se reprend en employant « nous ».

114 tours de parole après, alors que la DVP était close et que les élèves avaient lu leur bilan écrit, Marine insiste pour pouvoir s'exprimer encore et compléter son intervention 76 :

190	Marine	J'ai le droit de dire un truc qu'on n'a pas dit tout à l'heure
192	Marine	Si quelqu'un a tué quelqu'un de notre famille et qu'on le tue ben ça fera de nous un meurtrier

Le cheminement de Marine fait suite aux interlocutions de ses camarades qui ont pris la parole juste après que l'animatrice ait rebondi sur ses propos :

77	A	<i>Pourquoi c'est interdit de tuer quelqu'un même si ce quelqu'un par exemple t'as envie de te venger parce que quelqu'un a tué quelqu'un que tu aimais pourquoi est-ce que c'est interdit d'aller se venger ?</i>
78	Christophe	Parce que ça ferait trop de tués peut-être
79	Cyril	Tout le monde se tuerait entre-eux
80	A2	Margot
81	Margot	Ben en fait si tu tues quelqu'un qui a tué quelqu'un de ta famille et après tu vas le tuer lui-même ça va servir à rien parce que déjà la personne de ta famille elle va pas ressusciter ça va servir à quoi ? d'accord ça va te servir à te venger mais ça va jamais servir à rien à ??? de bien
82	A2	Kévin
83	Kévin	Alors en fait quand quelqu'un fait du mal par exemple il tue quelqu'un ou alors et après il a des regrets et après s'il a tué chais pas ta grand-mère ta tante ton parrain ben tu peux quand même lui pardonner. Parce que s'il le regrette ça sert à rien de se venger ou alors de dire ou alors de lui tourner le dos. Vaut mieux lui dire je te pardonne [une élève revient dans la classe] que après il va se suicider + ou alors il en marre euh que personne lui pardonne.
84	A2	Juliette
85	Juliette	Je trouve que ça sert à rien de tuer une personne parce que même si elle a tué tes parents parce que ça fait une vie en moins.
86	A2	Oui mais si c'était un tueur ? Marie
87	Marie	Mais par exemple s'il a tué quelqu'un de ta famille quelqu'un à qui tu tenais beaucoup que tu le tues tu fasses n'importe quoi ça ne ramènera pas les personnes qui sont mortes. Oui donc encore je comprends sous le coup de la colère et en même temps la tristesse mais ça servira à rien. Parce que on sera triste et on sera en colère et en plus on aura la culpabilité.
88	A2	Alexandre

89	Alexandre	Moi aussi je trouve que ça sert à rien qu'on tue quelqu'un parce que par exemple y a quelqu'un il dit : « ouais j'ai tué quelqu'un » et ben ça sert à rien qu'il le dise parce que sinon on va le savoir et ??? déjà pourquoi il le dirait comme ça ??? en prison pourquoi il le dirait ?
----	-----------	---

Dans cet échange qui a mobilisé une bonne partie de la classe sans intervention de l'animatrice, quatre ont continué sur le thème introduit par Marine apportant chacun un argument personnel (Margot, Kévin, Juliette, Marie). Que des enfants de son âge s'expriment ainsi a certainement fait réfléchir Marine et amené à se positionner personnellement plutôt que de faire appel à une autorité. Le contenu de son bilan écrit témoigne de l'effet dispositif de discussion :

Bilan écrit

Ce que ça m'a apporté c'est que j'ai vu que à peu près tout le monde avait la même opinion.

Synthèse

La version allégée n'a pas stimulé l'imagination de Marine qui ne s'est ni projetée ni identifiée au personnage de Gygès. Le fait d'entendre ses camarades exposer leurs points de vue personnels l'a encouragé à faire de même. On peut à la fin enregistrer chez elle un léger progrès dans sa capacité à penser par elle-même sans se conformer aux attentes de ses parents.

Conclusions (classe A)

L'histoire de *l'Anneau de Gygès* et la façon dont l'animatrice l'a introduit auprès des enfants et exploité ont indéniablement suscité l'intérêt des élèves. La version plus longue a produit visiblement plus d'effet. Les deux élèves du groupe 1 montrent que pour l'un l'effet texte est plus important que l'effet maître et pour l'autre c'est l'inverse. L'imagination de Kévin a été très stimulée dès la lecture du texte et s'est déployée dans la suite inventée. Très excité pendant la phase littéraire, il s'est calmé durant la discussion, très à l'écoute de ses camarades et faisant preuve de réflexions qui ont enrichi le débat. Il a usé de cette même imagination pour expliquer la position tant de la victime que de l'agresseur. Le cas de Kévin illustre ce que Harris avait montré sur le rôle de l'imagination dans le développement du jugement causal.

Le cas de Juliette a mis en évidence le rôle de l'adulte et du dispositif qu'il a mis en place pour la mobiliser davantage dans la discussion et étayer sa pensée. Son bilan montre qu'elle a développé son jugement moral par son investissement dans la discussion. Cet intérêt a peut-être été aussi

favorisé par l'histoire dans laquelle Juliette est facilement entrée.

La combinaison des deux (effet texte et effet maître) enrichit les facteurs développement pour les enfants.

En ce qui concerne les élèves du groupe 2, le dispositif oral/écrit semble avoir compensé le manque de littéralité de la version allégée et laissé à Christophe suffisamment de temps pour entrer dans la fiction et l'explorer. Marine, elle, est restée à l'extérieur de l'histoire. Ce sont surtout les gestes professionnels de l'animatrice qui leur ont permis d'avancer chacun selon leurs capacités. Christophe s'est approprié certaines façons de contrer les arguments de ses camarades (gestes-modèle). Le fait de l'impliquer personnellement (adressage personnel), la mise en valeur de ses propos (tissage interne) et la demande de précision dans ses formulations (appel à développement) l'ont incité à réfléchir sur lui-même et à être plus explicite avec ses camarades.

III. ELEVES DE LA CLASSE B, GROUPE 2

Nous avons choisi deux élèves du groupe 2 qui ont suivi leur enseignant durant tout leur cycle 3 et bénéficié d'une expérience importante de la pratique de la philosophie pour enfants, Jérémy et Chris. En comptant les DVP des deux années précédentes et celles auxquelles ils ont occupé des fonctions, ils ont participé à une quarantaine de DVP. Dans le cadre de la thèse de Sylvain Connac, ils ont fait l'objet d'une monographie qui comportait certains éléments que nous avons repris ici (biographie, entretien et écrits sur Gygès). Nous verrons principalement l'effet-maître pour ces élèves car nous n'avons pas le déroulement exact de l'étude du texte ni de script de la séance au cours de laquelle ils ont découvert l'histoire de Gygès. Le fait que les enfants pratiquent cette activité dans leur classe tous les 15 jours environ nous permettra de voir les résultats que l'on peut obtenir sur le long terme. Le dispositif mis en place par le maître a la particularité d'attribuer des fonctions aux élèves qui constituera l'axe central de notre étude.

A. Jérémy, grand parleur, scribe.

Jérémy est un garçon d'origine française et gitane et de confession chrétienne. C'est un élève moyen qui a du mal à contenir une affirmation agressive de lui-même. Le contexte familial est complexe. Il vit seul avec sa mère et ne connaît pas son père.

Il est dans cette classe depuis le CE2 et était ceinture bleue de philosophie en fin d'année.

ORAL	Nbre interv.	Nbre de mots	Longueur Moyenne élève	Longueur Moyenne classe	Taux de participation en %
DVP2	7	634	90,71	38,77	10,00

Jérémy fait partie des grands parleurs. Son taux de participation est de 10%. Bien qu'il ne soit intervenu que sept fois, ses énoncés sont deux fois plus longs que la moyenne de la classe (90,71). Ils surpassent même les plus élevés de la classe A (Kévin : 54).

Le niveau de ceinture de philosophie atteint à la fin de l'année (bleue) correspond, en plus des autres compétences des ceintures précédentes obtenues, qu'il est capable de rechercher l'avis de tous, trouver la problématique, proposer des thèmes de discussions philosophiques et de faire référence aux autres DVP. Il a le niveau le plus élevé de la classe. Jérémy constitue donc une référence du meilleur niveau atteint dans le philosopher par un élève qui a l'expérience de 3 ans de DVP. Si nous ne retrouvons pas ces compétences dans la DVP sur *l'anneau de Gygès*, nous pouvons en trouver d'autres qui justifient son niveau élevé de ceinture du philosophe.

1. Un espace de parole important

Le dispositif de l'enseignant B offre un cadre qui favorise considérablement leurs prises de parole.

Les interventions de Jérémy montrent qu'en effet, il fait preuve de capacités langagières et cognitives étonnantes. La longueur de ces énoncés (14, 21, 39, 52) s'explique par sa capacité à écouter, mémoriser et synthétiser les différentes interventions auxquelles il veut réagir :

14	Jérémy	Ben moi je veux dire et ben j'aurais fait la même chose que tout le monde j'aurais servi mon peuple au lieu d'aller cambrioler faire un meurtre et tout / et moi je voudrais te poser une question pourquoi tu voudrais faire évader les criminels ils vont tuer des gens après . C'est pas bien hein / et puis comme Arslan il dit je pense il a raison moi aussi si j'avais cet anneau et je suis pauvre et ben je prends dans une banque pour vivre et puis voilà et après je vis ma vie
----	--------	--

Dans cet exemple, il aborde trois thèmes dans des registres différents. Le premier concerne sa

réponse à la question posée tenant compte des six avis qui ont été exposés avant lui. Le deuxième est un contre-argument pour Mouâad (7) et le dernier est une reprise-ajout du propos d'Arslan (13).

2. Lanceur de thèmes

A plusieurs reprises, Jérémy est à l'origine de propos qui introduisent des idées nouvelles qui auraient mérité d'être approfondies (faire le mal sans en avoir conscience et justifier le vol par l'inégalité (21), le pouvoir doit être entre de bonnes mains et distinguer les degrés de gravité du mal (57)). Certaines ont été reprises par ses camarades. L'objection faite à Mouâad en 7 formulée sous forme de question est développée par Chris qui répond à sa place :

15	Chris	Mouaâd quand tu dis que tu libérerais les les ceux qui sont en prison et ben pour toi ça fait du bien mais pour ceux qui ont été kidnappés et qui sont morts à cause de eux et pour eux ça leur fait du mal donc tu fais pas que du bien quand tu fais ça
----	-------	--

20	Ichem	Moi je veux dire que même si on aide les gens et tout ça et ben on fait du mal parce que quand on dévalise une banque on fait du mal
21	Jérémy	Et ben moi je veux dire je suis un peu d'accord avec Virginie et je suis un peu d'accord avec Arslan heu avec Arslan parce que quand on a cet anneau je pense qu'on fait du bien et du mal en même temps mais peut-être qu'on s'en rend pas compte mais on fait du mal en même temps et moi je veux dire que si j'aurais cet anneau peut-être que j'aurais pris un peu de tunes dans les banques et peut-être que j'aurais fait un peu de mal mais au moins eux ils font les radins tellement qu'ils gardent tout pour eux à la télé j'ai vu une usine avec je sais pas combien de lingots ils ont en or et même pas ils en donnent aux pauvres et moi j'en aurais donné

Ici, Jérémy est le seul à donner une explication sur le fait que l'on puisse faire le bien et le mal en même temps, les autres ne faisant que constater ou répéter : on peut être amené à faire le mal sans en avoir conscience. Comme le soulignait Howland (voir p. 27), l'histoire de Gygès illustre qu'un défaut d'« imagination interprétative » peut nous rendre injuste envers autrui. Il aurait donc été judicieux de la part de l'animateur de relever cette idée car aucun élève ne la reprend. Or, la prise en compte de l'autre, de sa souffrance est justement ce qui nous permet de maîtriser nos désirs, de ne pas céder à la tentation. On ne la retrouve pas non plus dans sa synthèse à la fin.

3. Progrès réflexif grâce à l'interlocution

Leurs propos lui ont néanmoins permis de développer sa pensée car dans sa première intervention, il avait donné sa position éthique : comme tous ses camarades, il a le désir de faire

le bien mais confronté aux difficultés de la vie et ses nécessités il n'hésitera pas à se servir de son pouvoir d'invisibilité pour aller voler dans une banque. L'objection de Virginie quant à l'intervention de Mouaâd, reprise par Chris et Ichem l'amène à réviser sa position : il fait le lien entre l'intervention de Virginie et celle d'Arslan sur le fait que la notion de bien et mal n'est pas absolue. Lui-même ayant eu l'idée de prendre ce dont il avait besoin à la banque, semble réaliser que c'est mal (« on s'en rend pas compte ») mais le justifie en arguant que s'il fait du mal en leur volant de l'argent, eux en font davantage en étant égoïste et en n'agissant pas pour réduire les inégalités.

Un peu plus loin, les interventions de ses camarades l'amènent à approfondir la notion du mal.

47	Mouaâd	Vous si j'aurais cet anneau je me mettrais invisible et je prends de l'argent je prends de l'argent avec plein d'euros après je donnerais tout l'argent aux pauvres
48	Chris	Moi je veux dire pourquoi on ferait que du bien pourquoi on ferait pas le mal?
49	Président	Parce que le mal c'est le mal et le bien c'est le bien c'est tout
50	Animateur	Oui c'est une question pourquoi en fait faire le bien et pourquoi ne pas penser qu'à soi et puis détruire tout ce qui nous plaît pas tuer les gens qui nous dérangent pourquoi on ferait pas ça en fait?
51	Hayat	Moi je ferais que le bien et je pourrais faire le mal mais moi je préfère faire le bien parce que quand on fait du mal et ben ça se retourne sur nous et puis voila
52	Jérémy	Moi je veux dire Mouaâd quand t'as dit que tu dévaliserais une banque je veux dire là tu fais du bien pour les pauvres mais tu fais du mal pour tous ceux qui ont récolté tout cet argent /et heu après je veux dire l'anneau si il existe un jour que la technologie l'invente et ben j'espère qu'il tombera dans de bonnes mains /et je veux dire Chris quand tu dis le mal et ben ça dépend on peut faire le mal de certaines façons y a du mal meurtre ça c'est pas bien y a du mal se faire plaisir par exemple on veut quelque chose on n'a pas les sous et on peut en prendre un peu des sous mais pas beaucoup encore ça c'est du vol et c'est interdit par la loi.

Dans cette intervention, Jérémy montre une capacité à distinguer les degrés dans la notion de mal (mal absolu : assassiner, mal relatif : prendre un peu d'argent dans une banque pour se faire plaisir) même s'il ne l'exprime pas dans ces termes. Il semble prendre conscience de la différence entre « prendre » et « voler ». Ce dernier terme renvoyant à un interdit, et qui plus est, interdit par la loi. Se référer à la loi est primordial car cela indique que Jérémy a conscience de son appartenance à une société qui a ses règles.

La position qu'il affiche à la fin montre qu'il a fait du chemin :

65	Jérémy	Alors moi je veux dire je repars au début j'essayerais de faire comme le maître comme Sylvain il dit ben j'essayerais aussi comme Arslan il dit il faut savoir
----	--------	--

		résister à la tentation heu ben voilà j'essayerais de faire du bien ou sinon carrément j'essayerais de pas toucher à cette bague
--	--	---

Soit il se sent capable de se maîtriser suffisamment pour ne faire que du bien avec le pouvoir (l'emploi du verbe « essayer » (4 fois) montre qu'il a conscience de la difficulté) soit il ne le prend pas. Le prédicatif « il faut » indique aussi la nécessité de ces efforts. Pour lui, il faut même « savoir » comment faire.

4. La fonction de scribe

L'une des particularités du dispositif de la classe B est la répartition de fonctions définies au début de l'année selon le niveau de ceinture du philosophe et sans doute les desiderata des élèves. Le scribe note au tableau toutes les questions (problématisation), arguments et définitions (conceptualisation) donnés au cours de la DVP. Le tableau est un artefact très important ici car les consignes dans les DVP de cette classe sont de travailler ces trois compétences. Les voir transcrits à la vue de tous pendant la DVP valorise ceux qui ont émis ces propositions. Il est probable que cela serve d'évaluation pour passer les ceintures. La ceinture verte correspond à la capacité de maîtriser les trois compétences du philosophe. Nous ne disposons pas d'exemples de traces écrites au tableau par le scribe et comment elles sont exploitées pendant et après la DVP ce qui nous aurait permis de mieux évaluer ce que cette fonction de scribe a pu apporter à Jérémy. On peut émettre l'hypothèse que sa fonction de scribe qu'il occupe toute l'année (on ne sait s'il a eu d'autres fonctions l'année précédente) lui a permis de renforcer l'idée que philosopher consiste à ce que ses interventions dans les DVP se retrouve au tableau mais aussi de développer une capacité d'écoute pour sélectionner et classer les propos de ses camarades :

38	Arslan	Moi je veux dire si j'aurais cet anneau je m'en servirais après je le remettrais à sa place comme ça y aurait plus de problèmes hein. Je m'en servirais un petit peu et après je reposerais cet anneau là où je l'aurais trouvé
39	Jérémy	Moi j'ai deux choses à dire. Déjà j'ai une question. Arslan quand t'as l'anneau qu'est-ce que tu vas faire avec t'as dit que tu vas faire un truc comme ça mais qu'est-ce que tu vas faire ? Tu vas t'en servir pour faire quoi? Le mieux si j'étais Gygès pour faire le bien déjà il aurait pas tué le roi il l'aurait laissé à sa place de deux moi peut-être que j'aurais pris la bague peut-être que je l'aurais pris parce que on prend pas une bague à un mort quand même ça se fait pas et heu et je veux dire je veux demander la définition de bien de faire du bien
40	Arslan	C'est une question déjà posée

Dans cet exemple, Jérémy intervient pour signifier à Arslan qu'il n'a pas précisé ce qu'il fait de

l’anneau mais prend en compte le fait qu’il le repose et expose, lui, ce qu’il ferait. Il joue un rôle d’explicitateur, qui comprend ce que disent les autres de façon implicite tout en leur montrant comment faire pour développer leurs propos. D’une certaine manière, en se mettant en retrait le maître encourage ces interactions entre pairs favorisant ainsi un apprentissage coopératif qui n’est pas un objectif affiché, ni valorisé. C’est donc un résultat inattendu qui mériterait d’être mis en avant car plus en rapport avec les capacités des élèves. Jérémie, estimant qu’il n’a pas répondu aux attentes du maître concernant les exigences du philosophe, semble réfléchir (marqué par une hésitation « et heu »), et demande une définition qui n’est pas pertinente.

Écrit avant et après la DVP

Le premier écrit a été demandé aux élèves après le choix de la question dans la séance consacrée à la découverte de l’histoire et son explication et le deuxième après le bilan de la DVP.

Jérémie est plus disert à l’oral qu’à l’écrit. Avant, il n’a rien écrit et après, il porte un jugement sur Gygès qui atteste qu’il est resté sur l’histoire et que la problématique n’a pas retenu son attention :

Je veux dire que ce texte est bien sauf que quand le berger a tué le roi, il a pris sa place et sa femme. Il fait du mal avec cet anneau au lieu du bien.

On peut faire l’hypothèse que le texte a été pour lui un support de réflexion dans la mesure où on retrouve dans la DVP quelques références à l’histoire de Gygès. En 34, il oppose à Arslan un argument d’ordre anachronique du fait que celui-ci faisait référence à l’anneau mais dans un autre contexte que celui de l’histoire :

29	Arslan	Moi je veux dire si j’aurais cet anneau je resterais 24 heures sur 24 invisible comme ça par exemple je serais comme ça en train de dormir et si y a quelqu’un qui essaye de voler ou quelque chose j’entendrais du bruit je me réveillerais après je partirais à la police et je leur dirais qu’il y a un voleur qui essaye de voler et après la police elle arrive
----	--------	---

34	Jérémie	Moi je veux dire Arslan d’un côté je suis pas d’accord parce que dans l’histoire L’anneau de Gygès c’est au Moyen Age et y avait pas de police. [...]
----	---------	--

Il semble ne pas avoir compris le symbole de l’anneau et l’assimile à un objet magique qui ne peut exister dans la vie réelle comme en témoigne ce propos en 52 « **l’anneau si il existe un jour** que la technologie l’invente et ben j’espère qu’il tombera dans de bonnes mains ». On peut donc se demander si cette confusion ne tient pas à la question de départ rappelée par Chris qui demande aux discutants d’exposer ce qu’il ferait à la place de Gygès.

La troisième référence au texte concerne l’origine de la bague en 39 : « peut-être que je l’aurais

pas pris parce que on prend pas une bague à un mort quand même ça se fait pas ».

Est-ce que la séance consacrée à l'étude du texte n'a pas été suffisante pour laisser aux élèves le temps d'un investissement psycho-affectif ?

L'entretien avec Jérémy (réalisée deux semaines après cette DVP) confirme certains points concernant une conception intellectualiste de la philosophie (« je comprends mieux et je pose plus des questions et je demande des définitions ») et une aisance et une confiance grâce à l'oral (« je n'ai plus honte de parler en groupe »).

Synthèse

L'espace de parole du dispositif de la classe B profite pleinement à Jérémy, élève qui possède le niveau de ceinture du philosophe le plus élevé de la classe et qui fait preuve de dispositions importantes :

- il est capable dans un même tour de parole de s'exprimer sur différents points et de réagir à plusieurs interventions de ses camarades. Sa fonction de scribe qui implique une écoute attentive pour repérer les argumentations, les problématisations et les conceptualisations a probablement contribué à développer de telles capacités. Ses énoncés sont de fait très longs et dépassent même le meilleur élève de la classe A en la matière.
- ses objections sont souvent pertinentes
- sa pensée est très riche. Il avance beaucoup d'idées dans cette DVP mais qui n'ont pas été reprises ni par l'animateur ni par les autres élèves.
- sa contribution à la DVP consiste surtout dans sa capacité à montrer à ses camarades comment développer et expliciter leurs idées.
- sa capacité à prendre en compte les propos de ses camarades lui ont permis d'avancer dans sa propre réflexion, d'analyser les conséquences de ses actes.

En revanche, il semble que soit la question de départ n'était pas assez généralisante et/ou que le traitement du texte dans la séance 1 n'a pas été suffisant car Jérémy s'est référé à plusieurs reprises à l'histoire en n'ayant pas saisi la portée symbolique de l'anneau d'invisibilité.

Les trois années de DVP lui ont été bénéfiques surtout sur le plan langagier et intellectuel.

B. Chris, grande paroleuse, reformulatrice

Chris est une fille d'origine française. C'est une élève de niveau moyen. Ses parents sont exigeants à son égard.

ORAL	Nbre interv.	Nbre de mots	Longueur Moyenne élève	Longueur Moyenne classe	Taux de participation en %
DVP2	11	460	41,82	38,77	15,49

Chris, comme Jérémy, fait partie des grands paroleurs. Si elle intervient plus souvent que Jérémy (son taux de participation est de 15,49%), ses énoncés sont moins longs et se situent dans la moyenne de la classe.

Son niveau de ceinture de philosophie est orange (juste avant le bleu) c'est-à-dire qu'elle est capable de donner des exemples, faire des objections, de ne pas se contredire, rebondir sur une idée, tenir compte des propos d'autrui, accepter de se poser des questions et de mettre en doute ses croyances.

1. Un dispositif qui favorise les interactions entre pairs

a) Les compétences correspondant au niveau de ceinture du philosophe

Grâce au dispositif, comme Jérémy, Chris manifeste dans cette DVP un certain nombre de capacités qui sont celles correspondant à son niveau de ceinture orange :

- Faire des objections (15, 19, 41)
- Rebondir sur une idée (19)
- Tenir compte des propos d'autrui (41, 67)

Mais, à l'instar de Jérémy, elle fait preuve d'autres compétences qui contribuent à la DVP et à la communauté de recherche. Bien que sa pensée soit moins prolifique et moins riche que lui, elle le complète par différents points :

b) Le cadrage de la DVP

Dans la DVP, Chris s'efforce de répondre aux attentes du maître en posant beaucoup de questions à ses camarades. Certaines ont pour objectif de cadrer la DVP :

7	Mouaâd	Et ben moi à la place de Gygès si j'avais la bague et ben je serais allé en prison et je libèrerais tous ceux qui sont en prison (rires)
8	Arslan	Ben quoi c'est son avis
9	Chris	Moi je veux dire je veux poser une question à la à votre groupe et si

		vous étiez le berger-là qu'est-ce que vous feriez ?
10	Ichem	Ben c'est ça la question

Au tout début, lors du tour de table, Chris éprouve le besoin de poser la question de départ (9). Cette demande qui n'est pas pertinente pour le groupe comme le montre la réplique d'Ichem (10) semble indiquer qu'elle a intégré le rituel de la DVP. Celle-ci commence toujours par la question choisie par les élèves. Or, ici, du fait que la problématique était contenue dans la dernière partie du texte qui a été lue par Hayat, l'animateur n'a pas jugé nécessaire de la rappeler. Trois élèves dont Ichem ont pu donner leur position (6-8) sans ce rappel. Mais pour Chris, il importe que cette question soit formulée. Elle n'hésite donc pas à intervenir personnellement « je veux poser une question » s'appropriant presque la fonction de l'animateur.

c) Les exigences du philosophe

On retrouve ce souci d'exigence à plusieurs reprises dans ses demandes de précision dans leurs justifications qu'elle adresse à ses camarades en 23 et 27 :

17	Mouaâd	Moi je si j'avais cet anneau j'aurais donné cet argent et j'aurais pris beaucoup de sous et après j'en donnerais aux pauvres pour manger
18	Virginie	Moi je veux dire tu veux faire le bien ou tu fais le mal il faut le dire parce que tu fais du mal en même temps
19	Chris	C'est vrai Mouaâd parce que dans les deux exemples que t'as donnés heu là et ben pour toi tu fais du bien et pour ceux que tu libères et tout ça tu leur donnes à manger tu leur donnes des sous mais pour les autres ça leur fait pas du bien donc je vois pas pourquoi tu fais ça donc moi je voudrais te poser une question toi tu voudrais lui faire du bien ou du mal?
20	Ichem	Moi je veux dire que même si on aide les gens et tout ça et ben on fait du mal parce que quand on dévalise une banque on fait du mal
21	Jérémy	Et ben moi je veux dire je suis un peu d'accord avec Virginie et je suis un peu d'accord avec Arslan heu avec Arslan parce que quand on a cet anneau je pense qu'on fait du bien et du mal en même temps mais peut-être qu'on s'en rend pas compte mais on fait du mal en même temps et moi je veux dire que si j'aurais cet anneau peut-être que j'aurais un peu de tunes dans les banques et peut-être que j'aurais fait un peu de mal mais au moins eux ils font les radins tellement qu'ils gardent tout pour eux à la télé j'ai vu une usine avec je sais pas combien de lingots ils ont en or et même pas ils en donnent aux pauvres et moi j'en aurais donné
22	Arslan	Moi je veux dire que + que + ça y est
23	Chris	Moi je veux dire Jérémy tu peux dire pourquoi t'es d'accord avec Virginie
24	Jérémy	Je me rappelle plus ce qu'elle a dit mais j'étais d'accord au début. Tu peux répéter.
25	Chris	Elle a dit qu'elle était pas d'accord avec Mouaâd parce que ça faisait du bien mais ça faisait aussi du mal

26	Animateur	<i>Donc là ce qui est en train de se dire c'est que même si on a envie de faire du bien ça peut arriver qu'on fasse du mal en même temps par exemple avec la banque</i>
27	Chris	Moi je veux dire à Virginie t'es pas d'accord avec Mouâad tu peux dire pourquoi?
28	Virginie	D'accord parce que moi je voudrais pas faire du mal parce que ça servirait à rien. Celui à qui tu fais du mal qu'est-ce que tu fais pour lui?

Dans les consignes de travail de la DVP, les élèves ont en tête qu'ils doivent poser des questions, demander des définitions ou en donner et dire pourquoi. Dans cet extrait, il s'agit d'argumentation mais la demande en 23 n'est pas pertinente car Jérémy s'était longuement expliqué. Le maître (26) en reformulant répond en quelque sorte à sa place puisque Chris tourne son attention sur Virginie suite à sa propre reformulation en 25 pour rappeler ses propos. Virginie n'avait pas précisé en quoi Mouaâd faisait le mal ce que Chris a bien relevé.

Argumenter de façon précise

Chris fait preuve de capacité à argumenter précisément :

14	Jérémy	Ben moi je veux dire et ben j'aurais fait la même chose que tout le monde j'aurais servi mon peuple au lieu d'aller cambrioler faire un meurtre et tout et moi je voudrais te poser une question pourquoi tu voudrais faire évader les criminels ils vont tuer des gens après. C'est pas bien hein et puis comme Arslan il dit je pense il a raison moi aussi si j'avais cet anneau et je suis pauvre et ben je prends dans une banque pour vivre et puis voilà et après je vis ma vie
15	Chris	Mouaâd quand tu dis que tu libérerais les les ceux qui sont en prison et ben pour toi ça fait du bien mais pour ceux qui ont été kidnappés et qui sont morts à cause de eux et pour eux ça leur fait du mal donc tu fais pas que du bien quand tu fais ça

En 15, elle répond à la place de Mouaâd qui présentait comme un bien le fait de libérer les prisonniers en faisant la distinction entre ce que lui ressent (« ça fait du bien ») et les autres.

Problématiser

Elle est une des rares élèves à poser des questions qui sont de nature à faire avancer le débat.

33	Chris	Mais maintenant je vais poser une question alors pour vous qu'est-ce que c'est le bien et qu'est-ce que c'est le mal ?
----	-------	--

48	Chris	Moi je veux dire pourquoi on ferait que du bien pourquoi on ferait pas le mal?
----	-------	--

57	Chris	Moi je veux dire pourquoi dès qu'on parle d'une sujet philosophique souvent on parle de la religion mais y a pas que la religion
----	-------	--

Ces questions correspondent à un réel souci de comprendre les choses et continue à se les poser

tant qu'elle n'a pas la réponse comme dans son écrit sur le cahier de philosophie.

Les écrits

Avant

Moi je dis je resterais pauvre mais aussi c'est bien d'être riche. Je n'ai pas encore fait la DVP donc je n'ai pas encore d'arguments.

Après

Moi je me pose une question, c'est pourquoi ils parlent toujours de religion ? Pourquoi pour répondre aux questions il faut dire pourquoi tout simplement ?

Les écrits de Chris confirment sa capacité non seulement à répondre aux exigences du philosophe de cette classe (problématiser, argumenter et conceptualiser) mais aussi à les nommer « je n'ai pas d'arguments ». Il est étonnant de voir qu'elle justifie le fait qu'elle ne puisse développer son opinion par le fait qu'elle ne pourra le faire qu'après la DVP. Pour autant, elle n'y répond à aucun moment et la DVP ne lui a pas apporté non plus de réponse. Est-ce pour cela qu'elle exprime à la fin (67) : « *je veux dire que je vais répondre à ma question oui souvent dans la discussion tout le monde a dit qu'il ferait du mal heu du bien et y en a qui ont dit du bien et du mal et j'ai pas compris pourquoi les autres ils ont pas dit pourquoi* » ? Il est donc dommage que cette DVP ne lui ait pas apporté ce qu'elle attendait. Par cette intervention, Chris traduit l'incapacité des élèves à approfondir seuls une question alors que Jérémy avait émis des pistes qu'il aurait fallu pointer et mettre à profit. Son écrit à la fin est un exemple de sa capacité de problématisation.

Dans l'entretien, elle se réfère à la DVP sur Gygès qui a eu lieu un mois auparavant et ce qu'elle en retire est le reflet d'un débat qui a peu avancé « *Sur l'anneau de Gygès et ben on a appris que y en a qui le feraient et y en a qui le feraient pas. + y en a qui font du bien et y en a qui feraient du mal donc c'est comme une question philosophique* ».

Elle semble cependant avoir compris ce que la philosophie pouvait lui apporter dans la vie :

Ça te sert de faire de la philosophie pour vivre dans le quartier de La Paillade?

Ben oui parce que quand on a un problème et ben on sait que faut pas répondre et tout ça faut dire arrête arrête arrête au lieu de dire des gros mots et tout ça faut dire arrête c'est ce qu'on apprend en philosophie. Avec un thème je sais plus lequel on a dit qu'il faut rester calme comme dans l'Anneau de Gygès faut rester calme il croyait qu'il avait disparu qu'il était mort et ben là et ben après quand il est revenu il avait pas de problème après il fallait pas qu'il s'affole.

On ne comprend pas bien cependant ce qui dans *L'Anneau de Gygès* lui permet d'affirmer cela. Ont-ils eu une discussion dans la séance 1 sur le cadavre qui aurait ressuscité ? Toujours est-il

que pour elle cela se traduit par une prise de conscience qu'il faut garder une certaine maîtrise de soi dans les situations violentes.

2. La fonction de reformulatrice

Chris a été reformulatrice avec Virginie dans la DVP1. Il nous a paru important d'étudier les compétences qu'elles ont pu mettre en œuvre toutes les deux dans cette fonction ce qui permettra de compléter notre étude sur Chris.

Dans la classe B, l'enseignant délègue la fonction de reformulation à des élèves. Ils sont pour lui des « relais de compréhension et de précision ».

Bien que la fonction de reformulateur soit de redire dans ses propres mots les propos de quelques participants, il exerce aussi celle de **synthétiseur intermédiaire** (le synthétiseur principal intervenant normalement à la fin). Les reformulations utilisées ici par les élèves sont surtout des **paraphrases résumés** (Gulich et Kotschi, 1987, cité par Volteau et Garcia-Debanc, 2008).

1^{ère} intervention des reformulatrices (pour les tours de paroles de 3 à 7)

Chris, en quelques phrases, fait la synthèse de six tours de paroles de cinq participants différents, Nesrine ayant donné à la fois sa position et justifié le bien en réponse au maître qui exprime son hésitation. La reformulatrice a bien distingué les différents types d'intervention regroupant ceux qui avaient la même position sur le bien. Elle les cite dans l'ordre sauf Nesrine qu'elle place juste après les propos des trois élèves.

Pour reformuler, Chris sélectionne avec pertinence les mots ou expressions qui ont été employés tout en opérant quelques changements :

Chris	Participants	Changement effectué
Ya Ridoine qui croit pas à l'histoire	Ridoine (3) : Moi je veux dire je crois pas à cette histoire parce que ça se peut pas qu'on la fait tourner à l'intérieur ou je sais pas où	- Pas de discours - Emploie l'article défini au lieu du démonstratif (l'/cette histoire)
trois personnes qui disent c'est bien de faire le bien	Hatem (5) : Moi je dis que j'aurais fait le bien à sa place j'aurais fait le bien parce que c'est bien de faire du bien et j'aiderais les gens à faire des choses	- Discours direct. - Emploie l'article défini au lieu du partitif (le/du bien)
y a Nesrine qui dit que ça sert à rien de faire du mal	Nesrine (7) : Moi je veux dire je ferais le bien et [(1) je sais pas (2) à quoi ça sert de faire du mal (3a) parce que quand il aura tout volé (4a) il restera à rien faire (3b) quand il aura tout volé (4b) il restera plus rien] et au moins si il fait le bien il aura aidé les gens	- Discours indirect. - reprend une partie de la formulation de Nesrine qui était exprimée sous forme de 4 propositions en une simple affirmation
le maître il dit on sait pas si tout le monde est prêt à faire le bien	<i>Animateur (6) Heu moi je sais pas ce que je ferais en fait parce que ça me semble très compliqué en fait de savoir ce que je pourrais faire si effectivement j'avais ce pouvoir là heu en plus je</i>	- Discours direct. - L'énonciation personnelle est traduite par une énonciation générale (je/on sait pas).

	<i>sais pas si heu si <u>les hommes</u> sont vraiment <u>tous</u> prêts à faire le bien et pas à faire le mal</i>	- Emploie le singulier au lieu du pluriel (<i>tout le monde/les hommes</i>)
--	---	---

Elle peut passer ainsi du discours direct au discours indirect, d'une énonciation personnelle à une énonciation générale, interpréter le propos d'un camarade et l'exprimer avec concision.

Cette première reformulation synthétise parfaitement les prises de position des participants qui se sont exprimés librement lors du tour de table. La prise en compte de l'intervention de Ridoine alors que personne ne relève qu'il ne répond pas à la question incite celui-ci à continuer sur le caractère invraisemblable de l'histoire (11). La reformulation a donc eu comme effet de **valider** et de **faire exister** son propos.

2^{ème} intervention des reformulatrices (pour les tours de paroles de 8 à 16)

La deuxième intervention des reformulatrices résume huit tours de parole, celles concernant le caractère vraisemblable de l'histoire étant considérée hors sujet. On retrouve la même procédure chez la deuxième reformulatrice Virginie.

reformulatrices	Participants	Changement effectué
Virginie (18) : y en a qui feraient du bien et pas du mal sinon <u>tout le monde</u> restera tout seul.	Mennana (8) : Moi je suis d'accord avec Nesrine parce que si il tue tout le monde et ben il restera tout seul et ça servira à rien il deviendra le roi et ça servira à rien et je veux dire maître t'as dit c'est une décision difficile c'est pas difficile hein tu fais le mal si tu tues tout le monde autour de toi et ben y aura plus personne et si tu fais le bien et ben y aura de plus en plus de gens hein et la vie est belle	- Pas de discours - Interprète la position de Mennana et Nesrine par rapport à celle du maître - Emploie l'expression générale « tout le monde » au lieu du pronom personnel « il » dans « il restera tout seul » qui se rapporte à Gygès.
Virginie (18 suite): <u>C'est quoi le mal</u> c'est quelque chose qui fait pas plaisir qui est pas bien	Mennana (16) : Le mal <u>la définition de mal</u> c'est faire quelque chose de pas bien et quelque chose qui fait pas plaisir à quelqu'un d'autre xxx	- Présente la définition du mot mal sous forme de question « c'est quoi » au lieu de « la définition de mal c'est » - corrige la formulation de Mennana « qui est pas bien » au lieu de « faire quelque chose de pas bien »
Chris (19): C'est quelque chose qui fait mal au cœur et après <u>on</u> va le regretter	Mennana (suite) : et à un moment tu vas le regretter d'avoir fait le mal parce que l'autre il va avoir mal au cœur ou quelque chose et tu vas le regretter tu vas avoir mal toi aussi	- Discours direct sans citer l'auteur - complète la définition en reprenant la formulation de Virginie « c'est quelque chose » - Emploie une formulation générale au lieu du pronom personnel « tu » qui a valeur générale mais touche celui à qui elle s'adresse.

Les deux reformulatrices se complètent, Chris tenant bien compte de ce qu'a dit Virginie au point qu'elle continue sur le même mode.

3^{ème} intervention des reformulatrices (pour les tours de paroles de 28 à 35)

Dans ces échanges où les élèves débattent sur la possibilité d'aider autrui en étant invisible à partir d'exemples qui s'avèrent peu pertinents, la première reformulatrice se contente de dire qu'ils ne sont pas d'accord entre-eux. Les deux reformulatrices ont par contre bien retenu la tentative du maître pour recadrer la discussion sur la question de départ alors que Ridoine repartait sur l'exemple du vélo mais elles semblent ne pas avoir compris la deuxième question posée par l'animateur.

reformultrices	Participants	Changement effectué
<p>Chris (36) : Y en a qui sont pas d'accord avec les idées de Mennana. Nesrine dit que <u>si il le fait</u> xxxx y en a qui aideraient les hommes y en a qui sont pas d'accord avec Ridoine et Hatem. Pourquoi <u>faire du</u> bien et pas <u>du</u> mal ?</p> <p>Virginie (37) : Qu'est-ce qu'<u>on fera</u> si on a l'anneau de Gygès ? Pourquoi on ferait <u>du</u> bien et pas <u>du</u> mal ? Qu'est-ce qu'on ferait avec cet anneau là ?</p>	<p>Nesrine (33) : <u>Quand on fait les devoirs à ta place</u> et ben ça t'aide pas du tout hein</p> <p>Animateur (34) : <i>Donc quelles questions vous pouvez poser sur cet anneau de pouvoir et quelle définition vous pouvez essayer de trouver ••• moi j'ai deux questions mais c'est pas à moi de poser des questions c'est pas à moi de faire de la philosophie c'est à vous d'essayer d'en faire</i></p> <p>Première question ça serait pourquoi je ferais le bien si j'avais cet anneau pourquoi le bien et pas le mal et la deuxième avec cet anneau qu'est-ce que je pourrais faire en étant invisible que je ne pourrais pas faire en étant visible +++</p>	<ul style="list-style-type: none"> - emploie le pronom indéfini au lieu du pronom personnel (on/je) - emploie l'infinitif au lieu du conditionnel (faire/ferais) - emploie l'indicatif au lieu du conditionnel (a, fera / avait, ferait) - emploie l'article partitif au lieu du défini (du /le) - omettent une partie de la deuxième question

Virginie ne prend en compte que la première partie de la question « qu'est-ce que je ferais avec cet anneau ? ». La subtilité de la deuxième partie « en étant invisible que je ne pourrais pas faire en étant visible » échappe aux deux reformulatrices. Le maître avait proposé cette question en réponse aux exemples d'aide qui n'étaient pas spécifiques à l'invisibilité, notion qui n'était pas claire pour tous les élèves d'où leurs désaccords.

4^{ème} intervention des reformultrices (pour les tours de parole de 40 à 53)

Juste après les reformultrices, Nesrine s'adresse à Ridoine et surtout veut répondre au maître qui avait demandé de trouver des définitions et posé deux questions :

40	Nesrine	Moi je veux dire Ridoine tu dis n'importe quoi. D'abord une comment tu fais pour lui apprendre à faire du vélo si lui il en n'a pas ? et heu xxx et heu c'est quoi la définition
41	Arslan	c'est quoi le mal?

Il suffit que Arslan lui rappelle de quelle définition il s'agit (celle qu'il avait lui-même posée en 12) pour que Nesrine retrouve le fil de ses idées, tente une définition du mal et réponde à la première question posée par le maître (34).

42	Nesrine	Et ben le mal c'est le contraire du bien. Moi avec cet anneau je ferais le
----	---------	---

		bien parce que le mal ça rapporterait rien ça rapporterait des choses comme tuer des gens et tout alors que le bien ça t'apporte plein de choses
--	--	---

La formulation que Nesrine emploie est en fait celle de la reformulatrice Virginie (37). Ce qui montre que sa reformulation a bien été prise en compte. Elle l'est d'autant plus qu'il s'agit ici de celle du maître (34).

54	Virginie	Moi j'ai rien à dire parce qu'ils n'ont pas répondu à la définition et sinon ça continue avec ce qui a été dit avant
55	Chris	Et ben pour moi y en a qui ont dit moi je ferais le bien mais ils ont pas dit pourquoi donc on peut pas savoir et une définition a été demandée mais personne a donné son avis

Dans cette dernière intervention, Virginie estime que les échanges qui ont eu lieu ne méritent pas d'être reformulés parce que personne n'a répondu à la demande de définition d'aider et d'autre part parce qu'elle constate que la discussion n'a guère avancé. Le maître et Mennana sont toujours sur la question de pourquoi faire le bien et pas le mal et Ridoine continue sur l'exemple du vélo. Virginie prend son rôle à cœur. Elle ne se contente pas de reformuler sans réfléchir. En entendant la demande de définition elle s'attend à ce que d'autres répondent. Elle est capable de prendre de la distance et d'objectivement sélectionner dans les propos ce qui est pertinent ou pas pour la question de départ. Elle fait en quelque sorte une mise au point sur la discussion et va au-delà de sa fonction de reformulatrice. Chris, sans le citer, revient sur le propos de Nesrine (42) estimant qu'il ne l'a pas justifié alors qu'il a avancé des arguments « parce que le mal ça rapporterait rien » mais qui ne sont pas assez précis (« le bien ça t'apporte plein de choses ». Elle relève aussi l'absence de réponse à la définition d'aider.

Synthèse

Chris assume bien son métier d'élève. Elle respecte et applique les consignes du philosophe de la classe. Elle est capable aussi de prendre en charge une partie du rôle du maître en rappelant aux autres ce qu'il faut faire ou en les incitant à le faire. Ce qui montre que les objectifs du philosophe du maître sont clairs et explicites pour les élèves. Elle est en recherche constante comme le montrent les questions qu'elle pose et qu'elle se pose.

La fonction de reformulateur a offert à Chris l'opportunité de travailler et développer des compétences cognitives et langagières telles que : écouter attentivement ce qui se dit, synthétiser, évaluer la pertinence des propos par rapport au thème de la DVP, passer du discours direct au discours indirect, passer d'une énonciation personnelle à une énonciation plus générale, prendre

en compte les propos d'autrui, etc. Si ces apports sont importants pour l'élève, ces reformulations n'ont pas autant d'effets sur les autres élèves que celles d'un adulte qui dispose d'un vocabulaire plus riche et d'une capacité à expliciter et conceptualiser supérieure à un enfant. On ne saurait de ce fait laisser entièrement la fonction de reformuler aux élèves, car les reformulations des enseignants jouent un rôle différent.

Conclusions (élèves de la classe B)

Jérémy et Chris, qui sont pourtant de niveau scolaire moyen et d'un milieu défavorisé, font preuve, à l'issue de presque trois ans de DVP, de compétences réflexives et langagières plus importantes que les élèves de la classe A. Ils manifestent une aisance et une assurance à l'oral, sont capables de faire des distinctions conceptuelles, de formuler des questions pertinentes, de clarifier en reformulant, de synthétiser plusieurs propos, d'argumenter, d'expliciter leurs pensées. La pratique régulière de cette activité dans un dispositif où ils ont pu en alternance occuper des fonctions (scribe et reformulateur) et être discutant a sans doute favorisé un tel développement. Si Jérémy semble avoir modifié sa position éthique en affirmant qu'« il faut savoir résister à la tentation », son écrit après la DVP le montre accroché au texte et passant à côté du symbole de l'anneau. Chris exprime clairement que personne n'a répondu à la question de départ et reste sur un constat d'échec.

CONCLUSIONS

Au terme de cette recherche qui s'est voulue la plus objective que possible, le « je » subjectif peut reprendre sa place dans ces conclusions car il y est question non seulement de la synthèse de mes analyses que je présente tout d'abord mais aussi de mes convictions quant à l'enjeu de cette réflexion

Les divers domaines (philosophie, psychologie, sociologie, neurosciences, etc.) dans lesquels j'ai puisé pour expliquer ma démarche nécessitent d'être mis en évidence en lien avec les résultats de mes analyses au regard des deux hypothèses principales suivantes :

1^{ère} hypothèse : La discussion à visée philosophique, lorsqu'elle s'amorce à partir des fictions littéraires, développe chez les élèves, grâce au ressort de l'empathie envers les personnages de fiction et à la médiation de l'enseignant, des exigences éthiques et une capacité de réflexion approfondie sur les valeurs.

2^{ème} hypothèse : Le rôle médiateur de l'adulte et la qualité de ses gestes professionnels est une des clés de ce développement.

1) Première hypothèse

Ma première hypothèse portait principalement sur le rôle médiateur de la littérature dans le développement moral de l'enfant. Plusieurs auteurs convergent dans ce sens. Contrairement au préjugé prédominant selon lequel l'imagination pouvait constituer un frein au raisonnement logique, Harris montre que celle-ci favorise le jugement causal (voir p. 103). Le cas de Kévin dans la classe A (voir Etude 4. Les gestes d'étude, p. 267) illustre bien la capacité d'un enfant à passer de la fiction à la généralisation. L'imagination débordante dont il a fait preuve durant la séance consacrée à la rencontre avec le texte ne l'a pas empêché d'être à l'écoute, concentré et actif dans la DVP qui a suivi. De même, les résultats obtenus en travaillant avec deux versions différentes de *l'Anneau de Gygès* montrent que le groupe 1 qui a eu comme support une version plus littéraire est entré plus facilement dans la tâche d'écriture et a trouvé plus d'ancrage imaginaire que le groupe 2 pour la suite inventée. Dans leurs réactions premières, les élèves de G1 ont manifesté leur appréciation du texte par une posture de critique littéraire alors que ceux de

G2 qui n'ont pas eu la partie contextuelle de l'histoire ont focalisé leur attention sur les deux éléments centraux avec de nombreuses interrogations pour combler les lacunes du textes. Les étapes dans lesquelles les élèves de la classe A ont pu entrer dans la fiction et l'explorer ont contribué à leur engagement actif dans les activités proposées comme en témoignent leur enthousiasme et leur participation orale importante (voir Etude 1, L'effet texte, p. 225). Les recherches de Ricœur (voir p. 113) insistent sur la richesse qu'offre la littérature comme laboratoire de valeurs dans la mesure où celle-ci fait appel à notre imagination et notre sensibilité. La fiction constitue des exemples sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer pour penser. Mais ces exemples sont des situations existentielles où des personnages incarnent de manière sensible des choix de valeurs différents, voire contraires. Avec *L'Anneau de Gygès*, les élèves de la classe A⁹¹ n'ont pas manqué de s'interroger sur les mobiles des personnages du berger et de la reine. Ces investigations sont un passage primordial avant d'aborder la problématique philosophique sous-tendue dans le mythe de Platon.

L'Anneau de Gygès et l'éducation aux valeurs

Le choix comme support de *l'Anneau de Gygès*, mythe écrit par Platon, est emblématique de l'objectif poursuivi dans cette recherche. Placée au début de son œuvre maîtresse *La République*, cette fiction constitue le point de départ d'une thèse selon laquelle la création d'une république n'est possible qu'à la condition que les gens qui ont le pouvoir agissent pour le bien commun et non pour leur intérêt propre et que les citoyens soient suffisamment éclairés pour choisir correctement leurs dirigeants. Cela suppose une maîtrise de soi, une maîtrise de ses propres désirs qui ne peut s'acquérir sans une volonté, elle-même suscitée par une motivation intérieure. Le projet de Platon est au fond un projet éducatif qui rejoint celui de l'éducation aux valeurs à notre époque. Mais toutes les philosophies et pédagogies qui s'appuient uniquement sur la raison ont échoué à proposer un modèle efficace. C'est en ce sens que je me suis intéressée à Tsunesaburo Makiguchi, éducateur japonais encore peu connu en France, auteur d'une théorie des valeurs originale (voir p. 66). Dans son ouvrage « Education pour une vie créatrice de valeurs », en réfutant l'idée admise que la vérité était une valeur, il a remplacé dans la trilogie platonicienne⁹² la vérité par la notion de gain. Il met ainsi en avant que l'objectif de l'éducation rejoint celui de la

⁹² Vérité, beauté, bonté

vie et que la création de valeurs est un autre nom pour désigner le bonheur recherché par tous les hommes. Cette notion de création de valeurs implique qu'il existe en chaque être humain un potentiel infini qui tend vers le bien. C'est cette capacité innée qui fait que face à un comportement altruiste on éprouve ce que le psychologue Haidt appelle un sentiment d'« élévation » (v. p. 94), c'est-à-dire une réponse émotionnelle faite de chaleur et de joie. S'appuyant sur des recherches neurobiologiques (Damasio) et psychologiques, il place l'intuition avant la raison dans les jugements moraux. (D'où l'importance accordée aux réactions spontanées des élèves après la lecture d'un texte.) C'est pourquoi il affirme que la vertu s'acquiert par induction dans la confrontation avec autrui et l'expérience, et qu'elle se construit à travers des exemples dont on est témoin. Les discussions autour des personnages de l'histoire de Gygès et du comportement de ce dernier sont un exemple de situations qui favorisent ce développement. C'est grâce à ces interactions que Marine et Jérémy ont « bougé » dans leurs conceptions éthiques (voir Etude 4, p.286 et 293).

L'empathie

La création de valeurs suppose aussi la prise de conscience d'une interdépendance entre soi et les autres, entre soi et le monde, notion que l'on retrouve dans le bouddhisme et dans la philosophie antique (voir p. 122) car le bonheur ne peut se construire sur le malheur d'autrui. C'est en cela qu'il nous a paru primordial de nous intéresser à l'empathie, cette capacité qui permet de comprendre ce que pense et ressent autrui (voir p.98). Howland (voir p. 25) montre justement qu'avec *l'Anneau de Gygès*, être invisible, c'est manquer d'« imagination interprétative » dans le sens où on ne voit pas, on ne se rend pas compte que l'on peut faire du mal à l'autre. Si la littérature peut offrir des situations dans lesquelles en s'identifiant au personnage on peut éprouver de l'empathie cela ne signifie pas qu'on peut le faire dans la vie réelle avec toute personne que l'on rencontre. Le psychanalyste Tisseron explique que l'empathie n'est complète que lorsqu'elle est extimisante c'est-à-dire lorsque « *J'accepte qu'en ressentant ce que je ressens, il [l'autre] puisse m'en fournir une représentation qui modifie la perception que j'ai de moi, et, au-delà, de ma vie* » (voir p. 102).

Une nouvelle définition de la réflexivité

La mise en relief de l'affectivité et notamment de l'empathie dans la formation morale amène à une nouvelle approche de la notion de réflexivité. La définition de la réflexivité qui part des

activités orales et écrites (Bucheton et Chabanne, 2000) mettait en avant les aspects langagiers et intellectuels et leur lien avec la construction de l'identité du sujet apprenant. Ma recherche aborde une autre dimension de la réflexivité complémentaire de celle-ci dans le champ éthique. Ce qui la caractérise c'est que l'enfant est amené à s'interroger sur ses attitudes et ses choix de valeurs. Ce cheminement qui le confronte à des textes littéraires et philosophiques d'une part, et aux réactions d'autrui d'autre part, doit pouvoir déboucher sur des choix de convictions éclairées dont la finalité est pragmatique c'est-à-dire qu'elle doit orienter l'action. Cette approche de la réflexivité rejoint le célèbre « Connais-toi toi-même » de la philosophie antique.

Pour en revenir à notre hypothèse, la force de la dimension littéraire du texte c'est d'accrocher la pensée du lecteur par ces images, stéréotypes forts qui sollicitent effectivement son étonnement, son horreur, ou son empathie. Mais la médiation seule de la littérature pour développer la réflexivité ne suffit pas. Certains lecteurs sont capables de le faire mais pas tous et encore moins les jeunes lecteurs. C'est pourquoi j'en suis venue à la deuxième hypothèse.

2) Deuxième hypothèse : le rôle médiateur de l'enseignant

Je postulais que pour développer le sens moral de l'enfant à travers des pratiques littéraires et philosophiques qui allient oral et écrit la médiation de l'enseignant tenait une place primordiale. A cette fin, j'ai analysé les deux séances de la classe A dans laquelle j'étais intervenue à l'aide du multi-agenda de l'agir enseignant élaboré par l'équipe du Lirdef (voir Etude 2, p. 203). J'ai ensuite comparé les résultats obtenus avec ceux de la classe de Sylvain Connac que par commodité j'ai appelé B (voir Etude 3, p. 235). Les paramètres entre les deux classes étant très différents au niveau du public concerné (très favorisé / ZEP) et de l'expérience de la DVP (débutant/jusqu'à 3 ans), il ne s'agissait pas ici d'une véritable comparaison mais d'une mise en perspective de traits saillants. En effet, le dispositif de Sylvain Connac a la particularité de fonctionner en mode coopératif avec des fonctions attribuées aux élèves pour prendre en charge une partie de l'animation des DVP. Ce dispositif place ces enfants dans un registre méta-cognitif qui les aide à prendre du recul par rapport à ce qui se joue dans la discussion. J'ai cherché à mettre en évidence ce qui constituait un étayage au progrès des élèves dans les séances de Sylvain Connac et les miennes.

- Le rôle premier des logiques d'arrière-plan. Celles-ci se sont traduites par notre engagement

commun dans la pratique de la PPE, pratique fondée principalement sur la discussion où le maître est un médiateur et donc sur une certaine éthique. Elles se distinguent cependant par leur conception de l'enseignement et des objectifs de la littérature et de la philosophie.

Au niveau littéraire

* Conception du support à la DVP

Ma conviction que la littérature est insuffisamment exploitée à l'école est antérieure à 2002 et repose sur ma propre expérience de la lecture privée et scolaire. Si certains textes étudiés à l'école m'ont marqué, d'autres ne m'ont laissé aucun souvenir. La différence venait le plus souvent de la manière dont ils nous étaient présentés. J'ai été particulièrement touchée par les séances de littérature en cours d'allemand où le professeur lisait à voix haute un texte d'auteur allemand dans sa langue d'origine puis invitait les lycéens à en débattre. L'émotion suscitée par la musicalité du texte lu avec passion par le professeur et les thèmes abordés dans les textes ont laissé des traces inoubliables qui sont devenues des repères au moment où la question de l'éducation aux valeurs est devenue centrale dans mon travail en tant qu'enseignante. En m'interrogeant sur la façon dont j'ai développé une meilleure connaissance de moi-même et du monde dans le cadre scolaire, la première chose qui m'est venue à l'esprit est cet exemple que j'ai vécu au lycée.

Dans la classe B, *L'anneau de Gygès* a été considéré et employé comme un support à la DVP à l'instar d'autres textes non littéraires.

*Prise en compte de la recherche

La conception des enseignants dépend aussi de sa formation initiale et continue.

- Les séances de la classe A ont eu lieu en 2006. Cela faisait quatre ans que les programmes 2002 qui plaçaient la littérature au premier plan étaient lancés. Des documents d'accompagnement dont un consacré à la littérature au cycle 3 ont été fournis dans toutes les écoles et des stages de formation continue ont été organisés afin d'aider les professeurs d'école à adapter leur pratiques pédagogiques aux nouvelles instructions officielles. Les avancées de la didactique de la littérature publiées à cette période (Tauveron, 2002 ; Giasson, 2000) ont donc pu être pris en compte. Pour concevoir la séance 1, je me suis appuyée sur les propositions pédagogiques de Giasson (voir p. 174) qui préconise de tenir compte des quatre positions du lecteur de Langer (être à l'extérieur et entrer dans le texte, être dans le texte et s'y promener, se dégager du texte et repenser ce que l'on sait, se dégager du texte et objectiver son expérience). C'est pourquoi dans la classe A, l'accent a

été mis sur l'expérience esthétique à travers une phase de rencontre avec le texte (lecture magistrale et réactions spontanées des élèves) et une phase projective et interprétative (suite inventée et discussion sur les personnages) que l'on ne retrouve pas dans la classe B.

- Les séances de la classe B se sont déroulées en 2003, l'année où les programmes 2002 ont été instaurés. L'enseignant B n'a donc pas eu le temps d'intégrer à sa pratique de la philosophie pour enfants les préconisations ministérielles concernant la littérature. Il a étudié *L'anneau de Gygès* avec ses élèves comme tout autre texte support à la DVP. De plus, il a choisi de présenter intégralement le texte avec les commentaires philosophiques.

Cette différence fondamentale dans la conception que l'enseignant se fait du support choisi pour la DVP conditionne la manière dont il va le présenter aux élèves.

* Traitement du texte

- Dans la classe A, avec les deux versions, le texte a été lu à haute voix par dévoilement progressif en deux parties. Les étapes correspondent à des postures de lecteur visées avec une alternance oral/écrit :

- 1) premières impressions du texte (réactions écrites et débat interprétatif),
- 2) projection et identification (suites inventées et échanges),
- 3) jugement éthique sur les personnages (débat interprétatif et DVP)

Les activités proposées ont incité tous les enfants à entrer dans le monde de la fiction et à prendre le temps de l'explorer compensant d'une certaine manière ainsi le manque de littéralité de la version allégée. Les élèves du groupe 2 se sont de ce fait autant investis que ceux du groupe 1 dans la DVP qui a suivi.

- Dans la classe B, le fait de lire le texte intégralement (l'histoire suivie des commentaires philosophiques) au cours d'une même séance, a donné lieu au choix d'une question philosophique qui reprenait quasiment la problématique proposée dans les commentaires. Ce point pourrait expliquer la très faible mobilisation du premier groupe dans la DVP. La problématique n'a pas été saisie par l'ensemble des élèves de ce groupe et le débat a tourné court. Il semble ici que le manque de traitement littéraire⁹³ ait fait défaut aux enfants de ce groupe, plus jeunes. Un élève a eu du mal à faire la distinction entre la fiction et la généralisation demandée dans la DVP.

La frontière entre le littéraire et le philosophique nécessite certes d'être marquée à condition

toutefois que les étapes pour passer de l'un à l'autre soient suffisantes.

Les difficultés rencontrées par les élèves de la classe B m'amènent à souligner l'importance des apports de la recherche didactique pour changer des pratiques ancrées dans les classes. Dans la perspective d'une formation à des séances qui allient littérature et philosophie pour enfants la connaissance des théories de la réception littéraire et de la didactique de la littérature est nécessaire pour comprendre comment les jeunes enfants s'approprient un texte littéraire. Chaque texte demandant un traitement différent (Desault, 2005), un enseignant pourra concevoir ses séances en tenant compte de ces apports théoriques issues de la recherche.

Au niveau philosophique

* Conception de la philosophie

- Pour moi, la philosophie telle qu'elle était pratiquée à l'époque de la Grèce antique ou à l'instar du bouddhisme (cf. p. 119) représente plus un art de vivre qu'un art de penser même si la raison y a sa place. L'objectif est plus d'ordre pragmatique. Ma préoccupation majeure est donc plus d'inciter les élèves à faire le lien avec leur propre vécu et expérience (tissage expérientiel), à se mettre à la place de l'autre, à développer leur capacité d'empathie et à mieux se connaître pour adopter la meilleure attitude dans le monde par la médiation de la littérature. Partir de l'imaginaire et de l'expérience des enfants dynamise leur réflexion qui ne doit pas pour autant être dénuée de rigueur intellectuelle. Mes exigences en matière d'argumentation, de problématisation et de conceptualisation étaient perceptibles et comprises par les élèves sans avoir eu besoin de les mettre en avant comme étant des objectifs à atteindre.

- Chez l'enseignant B, l'objectif de faire de la philosophie avec les enfants est en cohérence avec son engagement dans la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle. Il correspond à une certaine éthique du métier d'enseignant et de sa conception éducative. Les conseils de classe, les fonctions attribuées aux élèves dans la DVP reflètent son souci de les faire participer à la vie de la classe, de les considérer comme des êtres à part entière. Cependant, sa conception de la philosophie semble s'attacher uniquement à la formation d'une pensée critique. Les objectifs intellectuels (conceptualiser, problématiser et argumenter) sont clairement affichés et partagés par les élèves comme des compétences à travailler et constituent les critères de base pour le passage

⁹³ Nous ne disposons pas de transcription de la séance consacrée à l'étude du texte.

des ceintures du philosophe.

* Des gestes professionnels différents

- Dans la classe A, le texte littéraire constitue une médiation privilégiée pour développer la réflexion philosophique. Il joue le rôle d'une aire transitionnelle (Winnicott, 1975) dans laquelle les enfants peuvent laisser libre cours à leur imagination en toute sécurité. Le dispositif qui allie oral/écrit y contribue pleinement. Il participe aussi à l'alternance de phase individuelle et collective. Phase individuelle et silencieuse indispensable pour laisser un temps de méditation et d'introspection. Le partage collectif de ses impressions, idées et réflexions sans que l'intimité en soit dévoyée puisque la participation est volontaire fait que l'expérience de pensée vécue tout d'abord individuellement peut profiter à tous et être ainsi valorisée.

Le choix de ne pas dévoiler la fin de l'histoire de Gygès et de laisser les enfants se positionner dans l'utilisation de l'anneau a été déterminant pour susciter la DVP.

Le rôle de l'enseignant est donc indispensable dans le choix du texte et de son traitement.

Mes interventions dans la discussion se sont révélées tout aussi déterminantes pour inciter les élèves qui participaient pour la première fois à une DVPL à oser prendre la parole, exprimer et justifier leurs points de vue, développer leur pensée, s'interroger sur eux-mêmes... Si je pouvais lâcher prise à certains moments pour laisser la parole circuler, mon sens du kaïros m'amenait par des gestes de tissage et des reformulations conceptualisantes à mettre en valeur les idées et propos d'élèves afin de faire avancer le débat et d'approfondir la question mais aussi à leur enseigner les mots nécessaires à la verbalisation de leur pensée.

- Pour l'enseignant B qui suit ses élèves tout le long du cycle 3, le dispositif qu'il a instauré pour la DVP constitue un cadre propice au développement de l'autonomie et des compétences cognitives des élèves. Si l'expérience ne s'est pas avérée concluante pour le premier groupe, le deuxième a pleinement tiré parti des fonctions (observateurs, reformulateurs, synthétiseurs, etc.) occupées durant la DVP du fait qu'ils ont eu le temps et la distance nécessaire pour réfléchir à la question et ont abordé d'emblée la problématique lors de leur DVP. Le dispositif de la classe B qui fonctionne en deux groupes sur la même question philosophique favorise le « re-jeu » (Bucheton) permettant ainsi aux élèves de s'entraîner et d'approfondir un sujet. C'est aussi ce que l'on a pu constater d'une certaine manière avec la classe A où les élèves du groupe 1 qui avaient commencé une DVP durant la séance consacrée à la découverte de l'Anneau de Gygès ont continué avec un égal intérêt sur des thèmes sensiblement similaires.

Pour l'étude 4 qui s'intéressait aux gestes d'étude des élèves et leur ajustement à ceux du maître. Les gestes d'étude de plusieurs représentants de la classe A et B confirment les résultats des études 2 et 3. Les élèves réagissent différemment aux supports et aux intentions des maîtres.

- Dans la classe A, j'ai pu vérifier l'effet du texte selon les versions mais aussi celui du maître. Le cas de Kevin montre que permettre à l'imagination de se déployer non seulement n'entrave pas la réflexion philosophique mais permet l'exploration des possibles et développe le jugement causal (Harris). Ainsi, il importe de laisser du temps aux élèves pour entrer dans la fiction et y jouer.

Pour Juliette, c'est surtout le dispositif de discussion qui lui permet de développer son argumentation. Le choix du texte et de son dispositif sont donc des gestes professionnels qui influencent les élèves selon leurs capacités et profitent à tous.

- Dans la classe B où les objectifs du philosophe (problématiser, conceptualiser et argumenter) sont présents à travers les ceintures de niveau, le rappel des consignes de travail et les fiches des observateurs lors des DVP, les élèves ont très clairement à l'esprit ce qu'ils doivent faire. Ces trois compétences visées résonnent comme un leitmotiv et se retrouvent aussi bien dans leurs efforts de les mettre en œuvre dans les DVP que dans les entretiens des deux élèves retenus. On peut néanmoins se demander s'il est besoin d'insister autant avec les enfants sur cette matrice du philosophe tant certaines demandes de définition ou de questions de leur part sont parfois artificielles et ne permettent pas de faire avancer la discussion du groupe.

Le dispositif coopératif dans lequel les élèves remplissent des fonctions qui pour la plupart étaient dévolues au maître dans une pédagogie traditionnelle permet de mettre en avant d'autres points positifs.

La fonction de reformulateur notamment favorise le développement de compétences langagières, cognitives et réflexives tout à fait remarquables (voir l'étude de Chris p. 302). L'étude de Chris, de niveau scolaire moyen et de milieu défavorisé, et qui pratique la DVP dans cette classe depuis trois ans montre une élève capable de penser par elle-même, de distinguer précisément des concepts, de se poser des questions et d'en poser aux autres afin qu'ils développent leurs propos, etc. Ces résultats soulignent le rôle d'un dispositif qui permet aux élèves de s'entraîner à de telles compétences. Si l'on n'a pas pu analyser celles des autres fonctions (déménageur, président de séance, scribe, journaliste et observateurs), on peut néanmoins supposer que de telles responsabilités exercées au sein de la classe engendrent des effets positifs non négligeables. Ils le

seraient d'autant si ces fonctions pouvaient changer au cours de l'année.

L'étude de Jérémie, qui possède un des niveaux de philosophie les plus élevés de la classe est un exemple du potentiel réflexif que l'on peut atteindre avec des enfants de 10 ans. Il fait preuve de capacités langagières et réflexives bien supérieures aux élèves de la classe A de milieu très favorisé. Comme Chris, il a bénéficié de trois ans de DVP soit 42 séances.

Ces résultats comparés à ceux des élèves de la classe A qui n'ont participé qu'à une seule DVP nous amènent à constater que la régularité et le long terme sont nécessaires pour faire apparaître une réelle progression des compétences philosophiques, bien que de manière inégale, chez les élèves.

Il nous semble cependant que les progrès auraient été bien plus importants si l'enseignant B restait moins en retrait.

Propositions

La comparaison entre les deux dispositifs A et B nous amène aux propositions suivantes :

- rythme : mener une discussion régulière toutes les semaines ou tous les 15 jours afin d'entraîner les enfants
- effectif : dans une classe où les effectifs sont de 20 à 30 élèves, il est préférable de travailler en deux groupes afin de favoriser les prises de parole
- dispositif : le fonctionnement en alternance de deux groupes, l'un discutant, l'autre occupant des fonctions de président de séance, reformulateur, synthétiseur, etc. permet à la classe de gagner en cohésion, l'ensemble des élèves partageant la même expérience à des positions différentes.
- les fonctions (président de séance, reformulateur, synthétiseur, etc.) sont attribuées aux élèves pour plusieurs séances afin qu'ils aient le temps de s'améliorer mais doivent tourner pour qu'ils puissent s'exercer à d'autres compétences.
- le rôle du maître ne peut être en retrait s'il veut que les élèves progressent au niveau de la conceptualisation. Ses interventions modérées nécessitent une conception claire de ce qu'il apporte aux élèves.
- une solide connaissance des objets d'enseignement est donc essentielle. La formation initiale et continue doit y pourvoir.

Quelle formation pour les enseignants ?

Eduquer est un choix (Meirieu) qui prend sa source dans une motivation profonde qui existe au fond de chacun d'entre-nous et qui a pour fondement la dignité de la vie, valeur suprême.

Toutes nos actions et comportements découlent de nos logiques d'arrière-plan qui sont elles-mêmes alimentées par les conceptions qui nous sont transmises culturellement et celles que nous nous forçons à travers notre réflexivité. En ayant pour critère le caractère sacré de la vie, comme peuvent l'avoir les mères qui se soucient de la santé et de l'épanouissement de leurs enfants, nous agissons dans la vie selon l'éthique du *care* (Gilligan).

Au regard de ce que cette recherche a pu mettre en lumière, mener des activités de ce genre nécessite que les enseignants qui s'en chargent puissent eux-mêmes mettre en œuvre une réflexivité éthique. Celle-ci doit s'acquérir en formation en leur faisant par exemple expérimenter des séances qui articulent littérature et philosophie comme l'a pratiqué Annick Perrin en tant que professeur de philosophie à l'IUFM de Créteil (2006). Pour Bruner (2003), les va-et-vient entre la vie et la fiction que l'on peut faire avec des œuvres de qualité peuvent nous en apprendre bien plus qu'un manuel de psychologie, de sociologie et même de droit. Déjà en 1999, Meirieu proposait de faire appel à la littérature dans la formation des maîtres. L'option Littérature de Jeunesse introduite au concours de professeur des écoles ancienne mouture avait permis à quelques promotions de PE1 de découvrir et de se passionner pour des œuvres qu'ils n'auraient peut-être jamais connues. Il va sans dire que cela signifie aussi que les formateurs soient convaincus et possèdent déjà cette capacité de réflexivité éthique. Serait-elle réservée uniquement aux professeurs de philosophie ou à ceux qui auraient suivi une formation philosophique ?

Pour revenir à ma question de départ, la littérature peut-elle contribuer à la culture humaniste des élèves de 9-10 ans ? Je peux répondre positivement mais à plusieurs conditions :

1) Le positionnement éthique personnel de l'enseignant est primordial

Si l'on veut éduquer l'élève aux valeurs humanistes, ce positionnement doit reposer sur une philosophie pragmatique de la vie selon laquelle tout être humain détient en lui un potentiel de création de valeurs. Le sens moral, le sentiment d'« élévation » existe en chacun d'entre-nous bien qu'il puisse être contrarié par des forces adverses. Ce sont les situations de la vie, aléatoires ou organisées, qui permettent ou freinent son développement. La conviction de l'enseignant que les enfants possèdent en eux cette capacité et qu'il peut la réveiller, l'éduquer doit se traduire à

son niveau par la mise en place d'un cadre pédagogique propice.

2) Une conception éducative qui est nourrie par la théorie et la recherche

Pour cela, il doit disposer de connaissances suffisantes pour concevoir des dispositifs adaptés et efficaces. Les sciences de l'éducation tiennent compte de différents domaines (didactique, psychologie, neurobiologie, philosophie, littérature, sociologie, etc.). Notre recherche n'a pu en faire l'impasse.

3) Des gestes spécifiques

Dans ces séances avec la classe A, ma préoccupation majeure a été le tissage. Tissage pour faire le lien entre la fiction et la vie, entre la conceptualisation et l'expérience, entre les propos des élèves et entre leurs idées préconçues et la complexité de l'être humain. L'analyse a permis de mettre en évidence des gestes spécifiques pour développer la réflexivité des élèves et qui sont les suivants :

La reformulation

La reformulation est un axe central dans la réflexivité (Bucheton, Chabanne, 2002) car il permet de renvoyer à l'autre sa pensée, de la réfléchir tel un miroir.

On trouve dans la classe A différents types de reformulations susceptibles d'y contribuer qui recouvrent toutes les préoccupations du multi-agenda.

D'une manière générale, les reformulations des propos des élèves contribuent à une **atmosphère** qui valorise par la prise en compte de leurs interventions. Elles répondent aussi à la préoccupation de la gestion du débat (**pilotage**), en le ponctuant telle une respiration. Elles renvoient au groupe le chemin déjà parcouru en regroupant les idées éparses émises par les élèves, et en leur donnant un sens nouveau dans la construction d'une pensée collective (**tissage, étayage**).

La reformulation conceptualisante

Celle-ci se manifeste sous plusieurs formes :

- apport de vocabulaire par le maître (**objet de savoir**)

Dans le dialogue inégal (François, 1990) ou la relation asymétrique (Postic, 1985) qui caractérise la relation adulte/enfant et maître/élèves, amener des enfants à conceptualiser suppose qu'ils aient les mots pour cela. L'apport de vocabulaire est ainsi primordial. Il peut l'être par l'enseignant lorsqu'il reprend les propos d'un élève :

Extrait S1 G1

146	F	Ils ont été mal élevés.
-----	---	-------------------------

147	A	<i>Ce serait une question d'éducation alors.</i>
-----	---	--

156	Amélie	Y en a des fois s'ils sont pauvres ben pour prendre des aliments et les faire + les faire chez eux. Pour leur famille et euh
-----	--------	--

157	A	<i>Donc ce serait par nécessité. D'accord.</i>
-----	---	---

- apport de vocabulaire par un élève (étayage)

Ou alors par un élève pointé par l'enseignant :

194	Kévin	Parce que après tu as un mort sur la conscience
-----	-------	---

195	A	<i>Alors Kévin.</i>
-----	---	---------------------

196	Romain	Un poids sur la conscience
-----	--------	----------------------------

197	A	<i>Qu'est-ce que ça veut dire avoir un mort sur la conscience ?</i>
-----	---	--

198	Romain	Ça veut dire qu'on a fait quelque chose de mal et on peut pas le réparer
-----	--------	--

Ou rappelé par lui (tissage) :

219	Marie	Déjà je comprends pas comment il a pu le tuer parce que déjà moi j'arrive même pas à tuer une mouche alors [rires] mais je trouve que lorsqu'on tue les autres ... voler c'est grave quand même mais c'est moins grave que de tuer parce que en plus tuer il se sentira coupable peut-être pas au début mais après ben il regrettera et il pourra pas arranger son erreur.
-----	-------	--

220	A	<i>Donc toi tu penses comme Kévin c'est-à-dire qu'il l'aura sur la conscience.</i>
-----	---	---

221	Marie	Même un jour ça pourra le rendre fou tellement il aura un poids sur la conscience
-----	-------	---

L'apport par l'élève s'est révélé plus fructueux car repris par plusieurs élèves dans cette séance puis la deuxième. L'expression a même été employée par d'autres dans leur bilan écrit.

- la définition conceptuelle (tissage)

Pour permettre à l'enfant de s'entendre penser l'enseignant peut lui renvoyer la définition conceptuelle de son propos, de son exemple :

Extrait S1 G1

173	Marie	Manger du chocolat en cachette
-----	-------	--------------------------------

174	Juliette	Voilà
-----	----------	-------

175	A	Faire des choses interdites mais quand même pas aller jusqu'à tuer c'est ça que tu veux dire
-----	---	---

La reformulation est donc un outil essentiel dans la DVP si elle revêt ces divers aspects. On ne pourrait donc confier cette fonction totalement aux enfants qui n'ont pas le même bagage et la même expérience qu'un adulte.

Le tissage expérientiel

L'autre geste spécifique que nous avons déjà relevé dans une autre séance sur *l'Anneau de Gygès* (Chabanne et al., 2008) est le tissage expérientiel c'est-à-dire le fait d'inciter un élève en particulier à faire le lien avec sa propre vie, à s'impliquer par un adressage personnel de tutoiement :

Extrait S2

7	Mélanie	ça nous punirait nous aussi
8	A	ça te punirait comment ?
9	Mélanie	Ben par exemple si je tue quelqu'un + ça ferait du mal à la personne que j'aurais tué et moi plus tard je regretterais, je ne serai plus libre et j'irai en prison.

Mélanie qui s'était exprimé par un « nous » généralisant s'ajuste à l'enseignante A qui s'adresse à elle par une reprise modification du pronom. L'élève répond alors en employant le « je » l'incitant ainsi à prendre un exemple dans lequel elle fait part de ce qu'elle ressentirait dans ce cas.

Le passage à la réflexion morale et philosophique, comme le montrent les analyses des DVP a besoin de la médiation langagière de l'adulte pour déplacer la réaction première des élèves.

Le geste de distanciation

Dans le développement du jugement moral, l'un des obstacles auquel les enfants sont confrontés est un certain conformisme moral que l'on retrouve plus particulièrement dans le cas de la classe A qui se trouve dans une école privée catholique mais aussi chez les élèves de la classe B dont une bonne partie est d'origine musulmane et qui ont tendance à se référer à la religion.

Ce geste prend alors la forme d'une question qui incite les élèves à se mettre à la place de l'autre, à les comprendre.

Façon indirecte de les interroger sur la nature humaine car leur demander s'ils le feraient personnellement ou non est bien évidemment très délicate. Elle obligerait l'enfant à se mettre en porte à faux avec ses camarades qui pourraient condamner sa conduite jugée immorale.

Introspection et empathie

Dans le modèle de séances qui allient littérature et philosophie pour enfant, les deux activités mentales mobilisant des émotions qui me semblent fondamentales sont l'introspection et l'empathie. Ces activités peuvent être spontanées mais la plupart du temps si l'on vise un objectif

éducatif il me semble qu'elles doivent être induites par l'intervention de l'enseignant, du moins au début de la mise en place de ces discussions et tant que les élèves n'en ont pas pris l'habitude.

- **L'introspection** est l'analyse par soi-même de ses propres comportements ou de ses intentions dans un registre virtuel. Ce sont donc des expériences de pensée au cours desquelles les enfants essaient de se représenter la façon dont ils agiraient dans de telles situations et de les justifier. Ceci suppose une capacité de décentration, de distanciation par rapport à l'action et par rapport à soi-même. Au fil du temps, grâce aux interventions de l'enseignant, on observe que les enfants entrent dans la complexité des mobiles humains qui induit la diversité des actions possibles. Dans *l'Anneau de Gygès* par exemple, les élèves peuvent être amenés à découvrir que posséder le pouvoir d'invisibilité suscite des désirs et des tentations considérables. De la simple envie de satisfaire sa curiosité en espionnant son voisin à celle de voler un objet convoité ou même de se venger et tuer. La tentation entre alors en contradiction avec la représentation du bien. C'est ce conflit qui va susciter une réflexion intéressante parce que lié à la complexité de l'être humain. Grâce à l'introspection, les élèves découvrent que leur désir du bien est sans cesse contrecarré par la tentation d'agir exclusivement pour son propre intérêt, pour augmenter son désir, sa puissance, etc. Ils peuvent réaliser que le choix du bien est très souvent la résultante d'un combat entre cette représentation du bien et ses pulsions et n'est pas une évidence naturelle et facile.

- L'autre activité mentale qui me semble de la première importance est **l'empathie** c'est-à-dire la capacité à comprendre autrui en se mettant à sa place grâce à l'imagination des situations vécues par ce dernier. Prendre pour support un texte qui traite de l'invisibilité a constitué une formidable occasion d'explorer ce qui justement n'était pas visible tant au niveau de l'histoire de Gygès que dans ce qui est travaillé dans une séance telle que je l'ai expérimenté avec des enfants de 9-10 ans. Pour Martha Nussbaum (2010), les arts, et la littérature en fait partie, ont une double fonction "*enrichir les capacités de jeu et d'empathie de façon générale, et agir sur les points aveugles en particulier*" c'est-à-dire les aspects et qualités d'une personne ou d'une catégorie d'individus que l'on ne voit pas. Elle cite Ralph Ellison qui, à travers son roman *Homme invisible pour qui chantes-tu* invite le lecteur blanc à se mettre à la place du héros "noir", à cultiver ses "yeux intérieurs" c'est-à-dire à comprendre ce que pouvait vivre un homme victime de discrimination raciale. L'invisibilité dont il est question ici était l'impossibilité pour les Blancs de se mettre à la place dévalorisante des Noirs, d'imaginer leurs souffrances, et donc de "voir" leur humanité.

Pour Nussbaum, la littérature a la particularité de pouvoir développer l'imagination narrative c'est-à-dire « *la capacité à se mettre à la place de l'autre, à être un lecteur intelligent de l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les souhaits et les désirs qu'elle peut éprouver* », faculté tout aussi indispensable que les connaissances factuelles et la logique pour comprendre la complexité de notre monde.

L'empathie effectue ainsi un mouvement contraire à celui de l'introspection puisqu'il s'agit non plus d'explorer sa propre intériorité mais celle des autres. On constate que les élèves pratiquent l'empathie avec beaucoup plus d'aisance que l'introspection ce qui n'est pas étonnant car celle-ci suppose un dédoublement de soi entre le soi, objet d'observation, et le soi, sujet observateur. Il est plus facile d'imaginer le vécu des autres à travers les situations proposées par les récits de fiction que de se représenter soi-même par rapport à une action possible. Cette dernière opération est beaucoup plus abstraite que la première surtout chez des enfants de cet âge qui sont pris dans leur action sans recul possible. Les psychologues de l'enfance tels que Piaget, Wallon insistent sur le fait que les enfants jusqu'à 9-10 ans ont pour langage prioritaire le jeu, l'action et non l'analyse de cette action. Bien que progressivement le maniement des symboles leur permet de développer leurs facultés de représentation, la pensée formelle qui permet de réfléchir sur du possible et non sur du réel ne se met en place sous sa forme achevée que vers 12-13 ans. Cependant nous constatons dans la pratique que lorsqu'on entraîne les enfants à ce genre de discussion ils développent leurs capacités d'introspection et d'empathie. On peut considérer que la pratique accélère le développement neurobiologique de l'intelligence mais on peut aussi donner une autre interprétation à savoir qu'on ne pense pas seulement avec des représentations abstraites, on pense aussi avec des émotions. C'est peut-être cette mobilisation de l'émotion dans l'introspection mais plus encore dans l'empathie qui permet aux enfants d'aller assez loin dans la réflexion sur les valeurs car le rapport à l'autre est un objet de pensée nourri d'affectivité.

On peut penser que l'introspection et l'empathie se nourrissent mutuellement car plus l'enfant avance dans la complexité de ses propres mobiles d'action plus il est capable d'imaginer cette même complexité chez les autres. Inversement l'imagination du vécu des autres nourrit l'effort pour se comprendre et connaître soi-même.

Pour y arriver, il faut certes de la part de l'enseignant un engagement éthique mais aussi des gestes professionnels spécifiques qui incitent les enfants à partir d'une situation fictive et par le

dialogue avec des pairs à entamer un « dialogue intérieur », une réflexion sur eux-mêmes.

Ces quelques résultats montrent combien les enfants de 9-11 ans sont demandeurs d'activités réflexives que l'on pensait réserver aux élèves du secondaire. Trouver la place dans l'emploi du temps est plus une question de conviction que de contraintes matérielles ou institutionnelles.

J'ai déjà souligné combien l'engagement éthique de l'enseignant était nécessaire pour éduquer aux valeurs à partir de la littérature. Je voudrais insister sur l'importance de cette dimension de l'éducation, plus que jamais dans le contexte actuel. Cette conviction ne peut que s'affermir devant les récents événements qui montrent une jeunesse à la fois capable de faire bouger une société conservatrice et oppressive (printemps arabe) et capable de manifester collectivement ou individuellement un mécontentement de façon violente et destructrice (émeutes en Angleterre et massacre en Norvège). De tels phénomènes traduisent le malaise de notre société, gagnée par un effondrement des valeurs morales où l'argent et le pouvoir dominant. La crise financière, les catastrophes nucléaires de Tchernobyl et Fukushima sont des symptômes de la maladie de notre civilisation matérialiste. Quelles réponses apporter à ces problèmes ? En matière d'éducation, suffit-il de réprimer sévèrement les jeunes délinquants, de revenir à des pratiques passéistes et d'un autre temps comme faire se lever les élèves à l'entrée d'un adulte dans la classe ? Le choix de réduire les coûts de fonctionnement de notre administration par des mesures qui mettent à mal la formation des enseignants et leurs conditions de travail n'est pas de nature à arranger la situation. A cette force de notre avenir, que peut-on lui apporter ?

Eduquer pour une vie créatrice de valeurs (Makiguchi, 1930) est, à mon sens, une réponse au modèle d'éducation morale personnelle « ouverte » de Legrand. Pour Bergson (1932), la morale ouverte induit un élan vital provenant de l'« aspiration » qui incite à des actions créatives. Et l'aspiration ou « sentiment d'élévation » (Haidt, 2008) ne peut venir que de notre contact avec des hommes qui incarnent une morale « complète » ou « absolue » (Bergson, 1932, p. 29). On « répond à l'appel d'une personnalité, qui peut être celle d'un révélateur de la vie morale, ou celle d'un de ses imitateurs, ou même, dans certaines circonstances, la sienne » (ibid., p. 101). On peut penser à Gandhi, qui, par son combat non violent a conquis l'indépendance de l'Inde, ou à Rosa Parks, simple citoyenne, qui est à l'origine de la révolte organisée des Noirs américains contre la discrimination raciale. Mais on peut aussi évoquer des personnages de fiction comme les héros des contes, telle la Belle qui accepte d'épouser la Bête. Ou plus simplement ce sont

parfois nos proches qui peuvent nous servir de modèles (nos parents qui se sont dévoués pour nous, une sœur, un ami qui nous ont soutenus dans notre développement). Ainsi, de manière directe ou indirecte, nous pouvons être touchés par ces personnages réels ou fictifs qui nous transmettent le désir d'agir dans le même sens qu'eux. L'enseignant ne doit-il pas être aussi l'un d'entre-eux ?

Je terminerai cette conclusion par cette comparaison qu'exprime fort bien le critique d'art René Huyghe pour définir l'humanisme :

« Il faut aller vers un homme total, un homme plénier. J'appellerai volontiers cela un humanisme, au sens le plus large et non pas au sens historique. Et cet homme plénier, nous commençons à le voir semblable à un char tiré par trois chevaux : l'un est la sensibilité, la réception des messages que la réalité externe nous délègue par les sensations, mais aussi la perception en nous des réactions à ces messages et les aspirations profondes montées, à l'origine, de notre inconscient. Le second coursier est l'intelligence, c'est-à-dire la capacité de prendre conscience de la portée de ces messages extérieurs et intérieurs, de se les exprimer en des notions claires et intelligibles, organisables logiquement. Mais le troisième coursier, c'est la volonté, c'est-à-dire la puissance de choisir librement entre les appels qui essaient de nous soumettre et les aspirations qui naissent en nous, fouettés par le sens de notre responsabilité. Par la combinaison de ces trois forces, l'homme peut être entièrement possesseur de ses capacités et de son destin, qui, pour une part, est subi, mais non pas exclusivement comme le croient certains – et qui, pour une part, est créé, à la manière de l'œuvre d'art : c'est là que réside la plus grande noblesse de l'homme. »
(Huyghe, 2002, p. 208)

ANNEXES

ANNEXE 1. Extraits du livret du socle commun des connaissances et des compétences (décret du 11 juillet 2006)

L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances. L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École en arrête le principe en précisant que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». De plus, par l'article 2 de la même loi, « la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ».

Pour toutes ces raisons, le socle commun est le ciment de la Nation : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'École et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance.

La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ».

Elle se réfère enfin aux évaluations internationales, notamment au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie.

Cinq générations après les lois scolaires fondatrices de la III^e République, une génération après l'instauration du collège unique, le socle constitue une référence commune, pour tous ceux qui confient leurs enfants à l'École, mais aussi pour tous les enseignants.

L'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé.

Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé.

L'École doit offrir par ailleurs à chacun les moyens de développer toutes ses facultés.

Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'Homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète.

Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves.

Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.

Le socle commun s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.

À l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle. Dans ce cadre, les pratiques scolaires artistiques, culturelles et sportives y contribuent pleinement.

L'exigence de contenu du socle commun est indissociable d'une exigence d'évaluation. Des paliers intermédiaires, adaptés aux rythmes d'apprentissage définis par les cycles, sont déterminés dans la maîtrise du socle. Des outils d'évaluation, correspondant notamment aux exigences des différents paliers de maîtrise du socle commun, sont mis à la disposition des enseignants.

Un livret personnel permettra à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences.

Afin de prendre en compte les différents rythmes d'acquisition, les écoles et les collèges organiseront un accompagnement adapté : études surveillées, tutorat, accès aux livres, à la culture et à internet. Les élèves qui manifestent des besoins particuliers quant aux acquisitions nécessaires à chaque palier se voient proposer un programme personnalisé de réussite éducative.

1. La maîtrise de la langue française

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs. Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire.

La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.

■ CONNAISSANCES

L'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, y compris par la mémorisation et la récitation de textes littéraires.

L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible.

L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes.

L'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes.

Le vocabulaire

Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire. Les élèves devront connaître :

- un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions ;
- le sens propre et le sens figuré d'une expression ;
- le niveau de langue auquel un mot donné appartient ;
- des mots de signification voisine ou contraire ;
- la formation des mots, afin de les comprendre et de les orthographier.

La grammaire

[...]

■ CAPACITÉS

Lire

Au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de :

- lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers ;
- analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens ;
- dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu ;
- manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires ;
- comprendre un énoncé, une consigne ;
- lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.

Écrire

La capacité à écrire suppose de savoir :

- copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ;
- répondre à une question par une phrase complète ;
- rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...) ;
- adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ;
- résumer un texte ;
- utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

S'exprimer à l'oral

Il s'agit de savoir :

- prendre la parole en public ;
- prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ;
- rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations...) ;
- reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers ;
- adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) ;
- dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres).

Utiliser des outils

L'élève devra être capable d'utiliser :

- des dictionnaires, imprimés ou numériques, pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot, découvrir un synonyme ou un mot nécessaire à l'expression de sa pensée ;
- des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique.

Attitudes

L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :

- la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ;

- le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ;
- l'intérêt pour la lecture (des livres, de la presse écrite) ;
- l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.

[...]

5. La culture humaniste

La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant d'où viennent la France et l'Europe et en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projeteront plus lucidement dans l'avenir.

La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité.

Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle.

■ CONNAISSANCES

En donnant des repères communs pour comprendre, la culture humaniste participe à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, aide à la formation d'opinions raisonnées, prépare chacun à la construction de sa propre culture et conditionne son ouverture au monde. Les élèves doivent :

- avoir des repères géographiques :

[...]

- avoir des repères historiques :

[...]

- être préparés à partager une culture européenne :

- par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (l'Iliade et l'Odyssée, récits de la fondation de Rome, la Bible) ;

- par une connaissance d'œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain) ;

- comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche :

- des droits de l'Homme ;

- de la diversité des civilisations, des sociétés, des religions (histoire et aire de diffusion contemporaine) ;

- du fait religieux en France, en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (en particulier, des extraits de la Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions ;

- des grands principes de la production et de l'échange ;

- de la mondialisation ;

- des inégalités et des interdépendances dans le monde ;

- des notions de ressources, de contraintes, de risques ;

- du développement durable ;

- des éléments de culture politique : les grandes formes d'organisation politique, économique et sociale (notamment des grands États de l'Union européenne), la place et le rôle de l'État ;

- des conflits dans le monde et des notions de défense.

■ CAPACITÉS

Les élèves doivent être capables :

- de lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'œuvres d'art, photographies, images de synthèse) ;
- de situer dans le temps les événements, les œuvres littéraires ou artistiques, les découvertes scientifiques ou techniques étudiés et de les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension ;
- de situer dans l'espace un lieu ou un ensemble géographique, en utilisant des cartes à différentes échelles ;
- de faire la distinction entre produits de consommation culturelle et œuvres d'art ;
- d'avoir une approche sensible de la réalité ;
- de mobiliser leurs connaissances pour donner du sens à l'actualité ;
- de développer par une pratique raisonnée, comme acteurs et comme spectateurs, les valeurs humanistes et universelles du sport.

■ ATTITUDES

La culture humaniste que dispense l'École donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle :

- par la lecture, par la fréquentation des musées, par les spectacles (cinéma, théâtre, concerts et autres spectacles culturels) ;
- par la pratique d'une activité culturelle, artistique ou physique.

Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité :

- pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères ;
- pour les autres pays du monde (histoire, civilisation, actualité).

Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel.

6. Les compétences sociales et civiques

Pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, réussir sa vie en société et exercer librement sa citoyenneté, d'autres compétences sont indispensables à chaque élève :

l'École doit permettre à chacun de devenir pleinement responsable – c'est-à-dire autonome et ouvert à l'initiative – et assumer plus efficacement sa fonction d'éducation sociale et civique.

Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence.

Pour cela, les élèves devront apprendre à établir la différence entre les principes universels (les droits de l'Homme), les règles de l'État de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité).

Il s'agit aussi de développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles.

A. VIVRE EN SOCIÉTÉ

Dès l'école maternelle, l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la vie collective.

■ CONNAISSANCES

Les connaissances nécessaires relèvent notamment de l'enseignement scientifique et des humanités. L'éducation physique et sportive y contribue également.

Les élèves doivent en outre :

- connaître les règles de la vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose ;
- savoir ce qui est interdit et ce qui est permis ;
- connaître la distinction entre sphères professionnelle, publique et privée,
- être éduqué à la sexualité, à la santé et à la sécurité ;
- connaître les gestes de premiers secours.

CAPACITÉS

Chaque élève doit être capable :

- de respecter les règles, notamment le règlement intérieur de l'établissement ;
- de communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe ;
- d'évaluer les conséquences de ses actes : savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, pouvoir s'affirmer de manière constructive ;
- de porter secours : l'obtention de l'attestation de formation aux premiers secours certifie que cette capacité est acquise ;
- de respecter les règles de sécurité, notamment routière par l'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière.

■ **ATTITUDES**

La vie en société se fonde sur :

- le respect de soi ;
- le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ;
- le respect de l'autre sexe ;
- le respect de la vie privée ;
- la volonté de résoudre pacifiquement les conflits ;
- la conscience que nul ne peut exister sans autrui ;
- conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité ;
- sens de la responsabilité par rapport aux autres ;
- nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde.

B. SE PRÉPARER À SA VIE DE CITOYEN

L'objectif est de favoriser la compréhension des institutions d'une démocratie vivante par l'acquisition des principes et des principales règles qui fondent la République. Il est aussi de permettre aux élèves de devenir des acteurs responsables de notre démocratie.

■ **CONNAISSANCES**

Pour exercer sa liberté, le citoyen doit être éclairé. La maîtrise de la langue française, la culture humaniste et la culture scientifique préparent à une vie civique responsable. En plus de ces connaissances essentielles, notamment de l'histoire nationale et européenne, l'élève devra connaître :

- la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ;
- la Convention internationale des droits de l'enfant ;
- les symboles de la République et leur signification (drapeau, devise, hymne national) ;
- les règles fondamentales de la vie démocratique (la loi, le principe de la représentation, le suffrage universel, le secret du vote, la décision majoritaire et les droits de l'opposition) dont l'apprentissage concret commence à l'école primaire dans diverses situations de la vie quotidienne et se poursuit au collège, en particulier par l'élection des délégués ;

- le lien entre le respect des règles de la vie sociale et politique et les valeurs qui fondent la République ;
- quelques notions juridiques de base, et notamment :
 - l'identité de la personne ;
 - la nationalité ;
- le principe de responsabilité et la notion de contrat, en référence à des situations courantes (signer un contrat de location, de travail, acquérir un bien, se marier, déclarer une naissance, etc.) ;
- quelques notions de gestion (établir un budget personnel, contracter un emprunt, etc.) ;
- le fonctionnement de la justice (distinction entre civil et pénal, entre judiciaire et administratif) ;
- les grands organismes internationaux ;
- l'Union européenne :
 - les finalités du projet partagé par les nations qui la constituent ;
 - les grandes caractéristiques de ses institutions ;
 - les grands traits de l'organisation de la France ;
- les principales institutions de la République (pouvoirs et fonctions de l'État et des collectivités territoriales) ;
- le principe de laïcité ;
- les principales données relatives à la démographie et à l'économie françaises ;
- le schéma général des recettes et des dépenses publiques (État, collectivités locales, sécurité sociale) ;
- le fonctionnement des services sociaux.

■ CAPACITÉS

Les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose :

- savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage ;
- savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité ;
- apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance ;
- savoir distinguer virtuel et réel ;
- être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société ;
- savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes).

■ ATTITUDES

Au terme de son parcours civique scolaire, l'élève doit avoir conscience de la valeur de la loi et de la valeur de l'engagement. Ce qui implique :

- la conscience de ses droits et devoirs ;
- l'intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société ;
- la conscience de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique ;
- la volonté de participer à des activités civiques.

7. L'autonomie et l'initiative

A. L'AUTONOMIE

L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'Homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même.

L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de

l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale.

Il est également essentiel que l'École développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie.

■ CONNAISSANCES

La maîtrise des autres éléments du socle commun est indissociable de l'acquisition de cette compétence, mais chaque élève doit aussi :

- connaître les processus d'apprentissage, ses propres points forts et faiblesses ;
- connaître l'environnement économique ;
- l'entreprise ;
- les métiers de secteurs et de niveaux de qualification variés ainsi que les parcours de formation correspondants et les possibilités de s'y intégrer.

■ CAPACITÉS

Les principales capacités attendues d'un élève autonome sont les suivantes :

- s'appuyer sur des méthodes de travail (organiser son temps et planifier son travail, prendre des notes, consulter spontanément un dictionnaire, une encyclopédie, ou tout autre outil nécessaire, se concentrer, mémoriser, élaborer un dossier, exposer) ;
- savoir respecter des consignes ;
- être capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir :
- identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution ;
- rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser ;
- mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées ;
- identifier, expliquer, rectifier une erreur ;
- distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver ;
- mettre à l'essai plusieurs pistes de solution ;
- savoir s'auto-évaluer ;
- savoir choisir un parcours de formation, première étape de la formation tout au long de la vie ;
- développer sa persévérance ;
- avoir une bonne maîtrise de son corps, savoir nager.

■ ATTITUDES

La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Chacun doit avoir :

- la volonté de se prendre en charge personnellement ;
- d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques ;
- conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre ;
- conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix ;
- une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité.

B. L'ESPRIT D'INITIATIVE

Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques. Quelle qu'en soit la nature, le projet – toujours validé par l'établissement scolaire – valorise l'implication de l'élève.

■ CONNAISSANCES

Toutes les connaissances acquises pour les autres compétences peuvent être utiles.

■ CAPACITÉS

Il s'agit d'apprendre à passer des idées aux actes, ce qui suppose savoir :

- définir une démarche adaptée au projet ;
- trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources ;
- prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence ;
- prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe ;
- déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités.

■ ATTITUDES

L'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail, constitue une attitude essentielle. Elle implique :

- curiosité et créativité ;
- motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs.

Le principe même du socle repose sur un impératif de qualité. S'agissant d'une culture commune pour tous les élèves, il traduit tout autant une ambition pour les plus fragiles qu'une exigence pour ceux qui réussissent bien. Les graves manques pour les uns et les lacunes pour les autres à la sortie de l'école obligatoire constituent des freins à une pleine réussite et à l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable.

Ainsi, le socle commun possède une unité : sa maîtrise à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être que globale, car les compétences qui le constituent, avec leur liste principale de connaissances, de capacités et d'attitudes, sont complémentaires et également nécessaires.

Chacun des domaines constitutifs du socle commun contribue à l'insertion professionnelle, sociale et civique des élèves, pour sa maîtrise à l'issue de la scolarité obligatoire, il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises qui composent un tout, à la manière des qualités de l'Homme ou des droits et des devoirs du citoyen.

ANNEXE 2. Extraits des programmes du cycle 3 de l'école primaire (Hors-série n° 3 du 19 juin 2008)

PRÉAMBULE

Donner à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la société dans laquelle il grandit est la première exigence de la République et l'unique ambition de l'école primaire.

[...]

L'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative.

C'est en proposant aux élèves un enseignement structuré et explicite, orienté vers l'acquisition des savoirs de base, et en leur offrant des entraînements systématiques à la lecture, à l'écriture, à la maîtrise de la langue française et des mathématiques, ainsi que de solides repères culturels, qu'on les préparera à la réussite. Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi.

[...]

Il est également indispensable que tous les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines, qu'ils soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes. Ils doivent pouvoir partager le sens des mots, s'exprimer à l'oral comme par écrit pour communiquer dans un cercle élargi. L'intégration à la vie collective suppose aussi que l'école fasse une place plus importante aux arts, qui donnent des références communes et stimulent la sensibilité et l'imagination. Il faut également que chaque élève puisse s'épanouir par une pratique sportive quotidienne. L'école primaire développe enfin le respect et la tolérance qui fondent les droits de l'Homme et qui se traduisent au quotidien par le respect des règles de civilité et de politesse.

[...]

Ils laissent cependant libre le choix des méthodes et des démarches, témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves.

[...]

PRÉSENTATION

[...]

La présentation des programmes par discipline à l'école élémentaire ne constitue pas un obstacle à l'organisation d'activités interdisciplinaires ou transversales.

[...]

Les programmes qui suivent tentent d'autant moins d'imposer le choix d'un mode d'apprentissage aux dépens d'un autre que chacun s'accorde aujourd'hui sur l'utilité d'un apprentissage structuré des automatismes et des savoir-faire instrumentaux comme sur celle du recours à des situations d'exploration, de découverte, ou de réflexion sur des problèmes à résoudre. L'accès au sens et l'acquisition des automatismes ne sont pas antinomiques : c'est aux enseignants de varier les approches et les méthodes pour lier ces deux composantes de tout

apprentissage.

[...]

CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS - PROGRAMME DU CE2, DU CM1 ET DU CM2

Dans la continuité des premières années de l'école primaire, la maîtrise de la langue française ainsi que celle des principaux éléments de mathématiques sont les objectifs prioritaires du CE2 et du CM.

[...]

L'autonomie et l'initiative personnelle, conditions de la réussite scolaire, sont progressivement mises en œuvre dans tous les domaines d'activité et permettent à chaque élève de gagner en assurance et en efficacité.

[...]

FRANÇAIS

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève d'abord de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines : les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les arts.

La progression dans la maîtrise de la langue française se fait selon un programme de lecture et d'écriture, de vocabulaire, de grammaire, et d'orthographe. Un programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves.

L'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) donne lieu à des séances et activités spécifiques. Elle est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle.

L'écriture manuscrite est quotidiennement pratiquée, pour devenir de plus en plus régulière, rapide et soignée. Les élèves développent, dans le travail scolaire, le souci constant de présenter leur travail avec ordre, clarté et propreté, en ayant éventuellement recours au traitement de texte. L'appui sur un manuel de qualité pour chacun des volets de l'enseignement du français est un gage de succès. L'ensemble des connaissances acquises en français contribue à la constitution d'une culture commune des élèves.

1 - Langage oral

L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments.

Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs.

Un travail régulier de récitation (mémorisation et diction) est conduit sur des textes en prose et des poèmes.

La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.

2 - **Lecture, écriture**

La lecture et l'écriture sont systématiquement liées : elles font l'objet d'exercices quotidiens, non seulement en français, mais aussi dans le cadre de tous les enseignements.

L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de

compréhension, et à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome.

Lecture

La lecture continue à faire l'objet d'un apprentissage systématique :

- automatisation de la reconnaissance des mots, lecture aisée de mots irréguliers et rares, augmentation de la rapidité et de l'efficacité de la lecture silencieuse ;
- compréhension des phrases ;
- compréhension de textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels) ;
- compréhension de textes informatifs et documentaires ;
- compréhension de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes).

L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant.

Cette compréhension s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte (par exemple, le sujet d'un texte documentaire, les personnages et les événements d'un récit), mais aussi sur son analyse précise. Celle-ci consiste principalement en l'observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux.

Littérature

Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'éducation nationale publie régulièrement. Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire.

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

Rédaction

La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.).

3 - Étude de la langue française

Vocabulaire

L'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit.

L'extension et la structuration du vocabulaire des élèves font l'objet de séances et d'activités spécifiques, notamment à partir de supports textuels intentionnellement choisis ; la découverte, la mémorisation et l'utilisation de mots nouveaux s'accompagnent de l'étude des relations de sens entre les mots.

Cette étude repose, d'une part, sur les relations de sens (synonymie, antonymie, polysémie, regroupement de mots sous des termes génériques, identification des niveaux de langue), d'autre part, sur des relations qui concernent à la fois la forme et le sens (famille de mots). Elle s'appuie également sur l'identification grammaticale des classes de mots. L'usage du dictionnaire, sous une forme papier ou numérique, est régulière.

Tous les domaines d'enseignement contribuent au développement et à la précision du vocabulaire des élèves. L'emploi du vocabulaire fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.

Grammaire

L'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique. Il porte presque exclusivement sur la phrase simple : la phrase complexe n'est abordée qu'en CM2.

L'élève acquiert progressivement le vocabulaire grammatical qui se rapporte aux notions étudiées et mobilise ses connaissances dans des activités d'écriture.

La phrase

- Connaissance et emploi pertinent des phrases déclarative, interrogative, injonctive et exclamative, des formes affirmative et négative.
- Repérage de la différence entre voix active et voix passive.
- Utilisation adéquate des signes de ponctuation usuels.

Les classes de mots

- Identification, selon leur nature, des mots suivants : les verbes, les noms, les déterminants (articles définis et indéfinis, déterminants possessifs, démonstratifs, interrogatifs), les adjectifs qualificatifs, les pronoms (personnels, possessifs, relatifs, démonstratifs et interrogatifs), les adverbes, les prépositions.
- Utilisation adéquate de la substitution pronominale, ainsi que des conjonctions de coordination et autres mots de liaison (adverbes).

Les fonctions des mots

- Identification du verbe, de son sujet (nom propre, groupe nominal ou pronom), et des compléments du verbe : compléments d'objet direct, indirect et second, compléments circonstanciels (de lieu, de temps).
- Compréhension de la notion de circonstance.
- Identification de l'attribut du sujet.
- Identification des éléments du groupe nominal et de leurs fonctions : déterminant, adjectif qualificatif épithète, complément du nom, proposition relative complément du nom.

Le verbe

- Connaissance du vocabulaire relatif à la compréhension des conjugaisons.
- Repérage dans un texte des temps simples et des temps composés de l'indicatif, et compréhension de leurs règles de formation.
- Première approche de la valeur des temps verbaux et en particulier des temps du passé.
- Conjugaison des verbes des premier et deuxième groupes, d'être et avoir aux temps suivants de l'indicatif : présent, futur simple, imparfait, passé simple ; passé composé, plus-que-parfait, futur

antérieur, conditionnel présent ; à l'impératif présent, à l'infinitif présent ; au participe présent et passé.

- Conjugaison d'aller, dire, faire, pouvoir, partir, prendre, venir, voir, vouloir aux temps suivants de l'indicatif : présent, futur simple, imparfait, passé simple, passé composé, conditionnel présent, à l'impératif présent, à l'infinitif présent ; au participe présent et passé.

- Utilisation à bon escient des temps étudiés.

Les accords

Connaissance et utilisation :

- des règles et des marques de l'accord dans le groupe nominal : accord en genre et en nombre entre le déterminant, le nom et l'adjectif qualificatif ;

- des règles de l'accord en nombre et en personne entre le sujet et le verbe ;

- des règles de l'accord du participe passé construit avec être (non compris les verbes pronominaux) et avoir (cas du complément d'objet posé après le verbe).

Les propositions

- Distinction entre phrase simple et phrase complexe ; entre proposition indépendante (coordonnée, juxtaposée), proposition principale et proposition subordonnée.

Orthographe

Une attention permanente est portée à l'orthographe. La pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction ainsi que des exercices diversifiés assurent la fixation des connaissances acquises : leur application dans des situations nombreuses et variées conduit progressivement à l'automatisation des graphies correctes. Les élèves sont habitués à utiliser les outils appropriés.

[...]

CULTURE HUMANISTE

La culture humaniste des élèves dans ses dimensions historiques, géographiques, artistiques et civiques se nourrit aussi des premiers éléments d'une initiation à l'histoire des arts. La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen.

L'histoire et la géographie donnent des repères communs, temporels et spatiaux, pour commencer à comprendre l'unité et la complexité du monde. Elles développent chez les élèves curiosité, sens de l'observation et esprit critique. Les travaux des élèves font l'objet d'écrits divers, par exemple des résumés et frises chronologiques, des cartes et croquis.

Les objectifs de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au cycle 3 s'inscrivent dans l'ensemble des connaissances et des compétences que les élèves acquièrent progressivement au cours de la scolarité obligatoire.

Les pratiques artistiques individuelles ou collectives développent le sens esthétique, elles favorisent l'expression, la création réfléchie, la maîtrise du geste et l'acquisition de méthodes de travail et de techniques. Elles sont éclairées, dans le cadre de l'histoire des arts, par une rencontre sensible et raisonnée avec des œuvres considérées dans un cadre chronologique.

PRATIQUES ARTISTIQUES ET HISTOIRE DES ARTS

HISTOIRE DES ARTS

L'histoire des arts porte à la connaissance des élèves des œuvres de référence qui appartiennent au patrimoine ou à l'art contemporain ; ces œuvres leur sont présentées en relation avec une époque, une aire géographique (sur la base des repères chronologiques et spatiaux acquis en histoire et en géographie), une forme d'expression (dessin, peinture, sculpture, architecture, arts appliqués, musique, danse, cinéma), et le cas échéant une technique (huile sur toile, gravure...), un artisanat ou une activité créatrice vivante.

L'histoire des arts en relation avec les autres enseignements aide les élèves à se situer parmi les productions artistiques de l'humanité et les différentes cultures considérées dans le temps et dans l'espace. Confrontés à des œuvres diverses, ils découvrent les richesses, la permanence et l'universalité de la création artistique.

En arts visuels comme en éducation musicale, au titre de l'histoire des arts, les élèves bénéficient de rencontres sensibles avec des œuvres qu'ils sont en mesure d'apprécier. Selon la proximité géographique, des monuments, des musées, des ateliers d'art, des spectacles vivants ou des films en salle de cinéma pourront être découverts. Ces sorties éveillent la curiosité des élèves pour les chefs-d'œuvre ou les activités artistiques de leur ville ou de leur région.

L'enseignement d'histoire des arts s'articule sur les six périodes historiques du programme d'histoire ; il prend en compte les six grands domaines artistiques suivants :

- les arts de l'espace : architecture, jardins, urbanisme ;
- les arts du langage : littérature, poésie ;
- les arts du quotidien : objets d'art, mobilier, bijoux ;
- les arts du son : musique, chanson ;
- les arts du spectacle vivant : théâtre, chorégraphie, cirque ;
- les arts visuels : arts plastiques, cinéma, photographie, design, arts numériques.

Des indications concernant ces domaines sont présentées ci-dessous. Par ailleurs, une liste d'œuvres de référence sera publiée dans laquelle chacun puisera à sa convenance.

Les Temps modernes

- Une architecture royale (un château de la Loire, Versailles), une architecture militaire (une fortification) ; une place urbaine ; un jardin à la française.
- Des poésies de la Renaissance ; un conte ou une fable de l'époque classique.
- Une pièce de mobilier et de costume ; un moyen de transport ; une tapisserie.
- Musique instrumentale et vocale du répertoire baroque et classique (une symphonie ; une œuvre vocale religieuse). Une chanson du répertoire populaire.
- Un extrait de pièce de théâtre.
- Des peintures et sculptures de la Renaissance, des XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles (Italie, Flandres, France).

Le XIX^{ème} siècle

- Une architecture industrielle (une gare). Urbanisme : un plan de ville.
- Des récits, des poésies.
- Des éléments de mobilier et de décoration et d'arts de la table (Sèvres, Limoges).
- Extraits musicaux de l'époque romantique (symphonie, opéra).
- Un extrait de pièce de théâtre, de ballet.
- Quelques œuvres illustrant les principaux mouvements picturaux (romantisme, réalisme, impressionnisme) ; un maître de la sculpture ; un court-métrage des débuts du cinématographe ; des photographies d'époque.

Le XX^{ème} siècle et notre époque

- Architecture : ouvrages d'art et habitat.

- Des récits, nouvelles, récits illustrés, poésies.
- Design graphique (une affiche) ; design de transport (un train).
- Des musiques du XXème siècle (dont jazz, musiques de films, chansons).
- Spectacle de mime, de cirque, de théâtre ; un extrait d'un spectacle de danse moderne ou contemporaine.
- Quelques œuvres illustrant les principaux mouvements picturaux contemporains ; une sculpture ; des œuvres cinématographiques (dont le cinéma muet) et photographiques ; des œuvres cinématographiques illustrant les différentes périodes historiques.

INSTRUCTION CIVIQUE ET MORALE

L'instruction civique et l'enseignement de la morale permettent à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment.

Elle le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'élève et, par là-même, de prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l'importance de la politesse et du respect d'autrui.

En relation avec l'étude de l'histoire et de la géographie, l'instruction civique permet aux élèves d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne, notamment la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen.

Au cours du cycle des approfondissements, les élèves étudient plus particulièrement les sujets suivants :

1. L'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur : les principales règles de politesse et de civilité, les contraintes de la vie collective, les règles de sécurité et l'interdiction des jeux dangereux, les gestes de premier secours, les règles élémentaires de sécurité routière, la connaissance des risques liés à l'usage de l'internet, l'interdiction absolue des atteintes à la personne d'autrui.
2. L'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales qui peut être expliquée, à partir d'adages juridiques ("nul n'est censé ignorer la loi", "on ne peut être juge et partie", etc.).
3. Les règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie : le refus des discriminations de toute nature, la démocratie représentative (l'élection), l'élaboration de la loi (le Parlement) et son exécution (le Gouvernement), les enjeux de la solidarité nationale (protection sociale, responsabilité entre les générations).
4. Les traits constitutifs de la nation française : les caractéristiques de son territoire (en relation avec le programme de géographie) et les étapes de son unification (en relation avec le programme d'histoire), les règles d'acquisition de la nationalité, la langue nationale (l'Académie française).
5. L'Union européenne et la francophonie : le drapeau, l'hymne européen, la diversité des cultures et le sens du projet politique de la construction européenne, la communauté de langues et de cultures composée par l'ensemble des pays francophones (en relation avec le programme de géographie).

DEUXIÈME PALIER POUR LA MAÎTRISE DU SOCLE COMMUN : COMPÉTENCES ATTENDUES À LA FIN DU CM2

Compétence 1 :

La maîtrise de la langue française

L'élève est capable de :

- s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis ;
- prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté ;
- lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte ;
- lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ;
- lire seul et comprendre un énoncé, une consigne ;
- comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient ;
- dégager le thème d'un texte ;
- utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre, ou mieux l'écrire) ;
- répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit ;
- rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire ;
- orthographier correctement un texte simple de dix lignes - lors de sa rédaction ou de sa dictée - en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire ;
- savoir utiliser un dictionnaire.

[...]

Compétence 5 :

La culture humaniste

L'élève est capable de :

- dire de mémoire, de façon expressive une dizaine de poèmes et de textes en prose ;
- interpréter de mémoire une chanson, participer avec exactitude à un jeu rythmique ; repérer des éléments musicaux caractéristiques simples ;
- identifier les principales périodes de l'histoire étudiée, mémoriser quelques repères chronologiques pour les situer les uns par rapport aux autres en connaissant une ou deux de leurs caractéristiques majeures ;
- identifier sur une carte et connaître quelques caractères principaux des grands ensembles physiques et humains de l'échelle locale à celle du monde ;
- connaître quelques éléments culturels d'un autre pays ;
- lire et utiliser différents langages : cartes, croquis, graphiques, chronologie, iconographie ;
- distinguer les grandes catégories de la création artistique (littérature, musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture, architecture) ;
- reconnaître et décrire des œuvres visuelles ou musicales préalablement étudiées : savoir les situer dans le temps et dans l'espace, identifier le domaine artistique dont elles relèvent, en détailler certains éléments constitutifs en utilisant quelques termes d'un vocabulaire spécifique ;
- exprimer ses émotions et préférences face à une œuvre d'art, en utilisant ses connaissances ;
- pratiquer le dessin et diverses formes d'expressions visuelles et plastiques (formes abstraites ou images) en se servant de différents matériaux, supports, instruments et techniques ;
- inventer et réaliser des textes, des œuvres plastiques, des chorégraphies ou des enchaînements, à visée artistique ou expressive.

Compétence 6 :

Les compétences sociales et civiques

L'élève est capable de :

- reconnaître les symboles de l'Union européenne ;
- respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons ;
- avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien ;
- respecter les règles de la vie collective, notamment dans les pratiques sportives ;
- comprendre les notions de droits et de devoirs, les accepter et les mettre en application ;
- prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue ;
- coopérer avec un ou plusieurs camarades ;
- faire quelques gestes de premier secours ;
- obtenir l'attestation de première éducation à la route ; savoir si une activité, un jeu ou un geste de la vie courante présente un danger vital.

Compétence 7 :

L'autonomie et l'initiative

L'élève est capable de :

- respecter des consignes simples en autonomie ;
- montrer une certaine persévérance dans toutes les activités ;
- commencer à savoir s'auto-évaluer dans des situations simples ;
- s'impliquer dans un projet individuel ou collectif ;
- se respecter en respectant les principales règles d'hygiène de vie ; accomplir les gestes quotidiens sans risquer de se faire mal ;
- se déplacer en s'adaptant à l'environnement ;
- réaliser une performance mesurée dans les activités athlétiques et en natation ;
- utiliser un plan ;
- soutenir une écoute prolongée (lecture, musique, spectacle, etc.).

CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS - PROGRESSIONS POUR LE COURS ÉLÉMENTAIRE DEUXIÈME ANNÉE ET LE COURS MOYEN

Français

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages.

Seules des connaissances et compétences nouvelles sont mentionnées dans chaque colonne.

Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Langage oral	Raconter, décrire, exposer - Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée, inventer et modifier des histoires, décrire une image.	Raconter, décrire, exposer - Décrire un objet, présenter un travail à la classe en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié. Échanger, débattre - Demander et prendre la	Échanger, débattre - Participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les

<p>exprimer des sentiments, en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié. Échanger, débattre - Écouter et prendre en compte ce qui a été dit. - Questionner afin de mieux comprendre. - Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé. Réciter - Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine).</p>	<p>parole à bon escient. - Réagir à l'exposé d'un autre élève en apportant un point de vue motivé. - Participer à un débat en respectant les tours de parole et les règles de la politesse. - Présenter à la classe un travail collectif. Réciter - Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine).</p>	<p>règles habituelles de la communication. Réciter - Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine).</p>
---	--	---

Lecture, écriture

N.B. - Les textes ou ouvrages donnés à lire aux élèves sont adaptés à leur âge et à leur maturité, du point de vue de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à mobiliser. Du CE2 au CM2, ils sont de plus en plus longs et difficiles.

Les textes lus par l'enseignant sont plus complexes que ceux que les élèves peuvent lire seuls.

<p>Lecture</p>	<p>- Lire les consignes de travail, les énoncés de problèmes dont le vocabulaire difficile ou nouveau a été élucidé par le maître. - Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte, après préparation. - Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte). - Repérer dans un texte des informations explicites en s'appuyant en particulier sur le titre, l'organisation (phrases, paragraphes), le vocabulaire. - Reconnaître les marques</p>	<p>- Lire sans aide les consignes du travail scolaire, les énoncés de problèmes. - Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte d'une dizaine de lignes, après préparation. - Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte). - Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites). - Dans un récit ou une description, s'appuyer sur les mots de liaison qui</p>	<p>- Lire sans aide une leçon dans un manuel après un travail en classe sur le sujet. - Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte de plus de dix lignes, après préparation. - S'appuyer sur les mots de liaison et les expressions qui marquent les relations logiques pour comprendre avec précision l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement. - Repérer les effets de choix formels (emplois de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé, etc.). - Effectuer, seul, des recherches dans des ouvrages documentaires</p>
----------------	--	---	---

	<p>de ponctuation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans un récit, s'appuyer :. sur le repérage des différents termes désignant un personnage, . sur les temps des verbes et sur les mots de liaison exprimant les relations temporelles pour comprendre avec précision la chronologie des événements, . sur les deux-points et guillemets pour repérer les paroles des personnages. <p>- Lire un texte documentaire, descriptif ou narratif, et restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte (sujet du texte, objet de la description, trame de l'histoire, relations entre les personnages...).</p> <p>- Adopter une stratégie pour parvenir à comprendre : repérer des mots inconnus et incompris, relire, questionner, recourir au dictionnaire, etc.</p> <p>- Se repérer dans une bibliothèque habituellement fréquentée pour choisir et emprunter un livre.</p>	<p>marquent les relations spatiales et sur les compléments de lieu pour comprendre avec précision la configuration du lieu de l'action ou du lieu décrit.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'usage de l'imparfait et du passé simple dans un récit, du présent dans un texte scientifique ou documentaire. - Saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte descriptif, narratif ou poétique, en s'appuyant en particulier sur son vocabulaire. - Participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à d'autres de manière argumentée. - Utiliser les outils usuels de la classe (manuels, affichages, etc.) pour rechercher une information, surmonter une difficulté. - Effectuer des recherches, avec l'aide de l'adulte, dans des ouvrages documentaires (livres ou produits multimédia). 	<p>(livres, produits multimédia).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se repérer dans une bibliothèque, une médiathèque.
--	--	---	--

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Littérature	<ul style="list-style-type: none"> - Lire une œuvre intégrale ou de larges extraits d'une œuvre longue. - Rendre compte des œuvres lues, donner son point de vue à leur propos. - Raconter de mémoire, ou 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire au moins un ouvrage par trimestre et en rendre compte ; choisir un extrait caractéristique et le lire à haute voix. - Adapter son comportement de lecteur 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire au moins cinq ouvrages dans l'année scolaire et en rendre compte ; choisir un extrait caractéristique et le lire à haute voix. - Expliciter des choix de

	<p>en s'aidant de quelques images des histoires lues dans les années ou les mois antérieurs ; connaître leur titre.</p> <p>- Établir des relations entre des textes ou des œuvres : même auteur, même thème, même personnage, etc.</p>	<p>aux difficultés rencontrées : notes pour mémoriser, relecture, demande d'aide, etc.</p> <p>- Se rappeler le titre et l'auteur des œuvres lues.</p> <p>- Participer à un débat sur une œuvre en confrontant son point de vue à d'autres de manière argumentée.</p>	<p>lecture, des préférences.</p> <p>- Raconter de mémoire une œuvre lue ; citer de mémoire un court extrait caractéristique.</p> <p>- Rapprocher des œuvres littéraires, à l'oral et à l'écrit.</p>
Écriture	<p>- Copier sans erreur (formation des lettres, orthographe, ponctuation) un texte de cinq à dix lignes en soignant la présentation.</p> <p>- En particulier, copier avec soin, en respectant la mise en page, un texte en prose ou poème appris en récitation.</p>	<p>- Copier sans erreur un texte d'une dizaine de lignes, en respectant la mise en page s'il y a lieu.</p>	<p>- Copier sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée.</p>
Rédaction	<p>- Dans les diverses activités scolaires, proposer une réponse écrite, explicite et énoncée dans une forme correcte.</p> <p>- Rédiger un court texte narratif en veillant à sa cohérence temporelle (temps des verbes) et à sa précision (dans la nomination des personnages et par l'usage d'adjectifs qualificatifs), en évitant les répétitions par l'usage de synonymes, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation.</p> <p>- Rédiger un court dialogue (formulation des questions et des ordres).</p> <p>- Savoir amplifier une phrase en ajoutant des mots : en coordonnant par et un</p>	<p>- Dans les diverses activités scolaires, noter des idées, des hypothèses, des informations utiles au travail scolaire.</p> <p>- Rédiger un court dialogue (formulation des questions et des ordres).</p> <p>- Rédiger des textes courts de différents types (récits, descriptions, portraits) en veillant à leur cohérence, à leur précision (pronoms, mots de liaison, relations temporelles en particulier) et en évitant les répétitions.</p> <p>- Savoir amplifier une phrase simple par l'ajout d'éléments coordonnés (et, ni, ou, mais entre des mots ou des phrases simples ; car, donc entre des phrases simples), d'adverbes, de compléments circonstanciels et par</p>	<p>- Dans les diverses activités scolaires, prendre des notes utiles au travail scolaire.</p> <p>- Maîtriser la cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes.</p> <p>- Rédiger différents types de textes d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation.</p> <p>- Écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises.</p>

	<p>nom à un autre, un adjectif à un autre, un verbe à un autre.</p> <p>- Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et aides du maître.</p>	<p>l'enrichissement des groupes nominaux.</p>	
Vocabulaire	<p>Acquisition du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser à bon escient des termes appartenant aux lexiques des repères temporels, de la vie quotidienne et du travail scolaire. - Utiliser les termes exacts qui correspondent aux notions étudiées dans les divers domaines scolaires. - Savoir ce qu'est une abréviation (ex. "adj." dans un article de dictionnaire). <p>Maîtrise du sens des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans un texte, relever les mots d'un même domaine (ex. le vocabulaire de la mer). - Utiliser des synonymes et des mots de sens contraire dans les activités d'expression orale et écrite. - Préciser, dans son contexte, le sens d'un mot connu ; le distinguer d'autres sens possibles. <p>Les familles de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire ou compléter des familles de mots. <p>Utilisation du dictionnaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir épeler un mot ; connaître l'ordre alphabétique ; savoir classer des mots par ordre alphabétique. - Utiliser le dictionnaire pour rechercher le sens d'un mot. 	<p>Acquisition du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser à bon escient des termes afférents aux actions, sensations et jugements. <p>Maîtrise du sens des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le contexte pour comprendre un mot inconnu ; vérifier son sens dans le dictionnaire. - Définir un mot connu en utilisant un terme générique adéquat (mots concrets : ex. un pommier est un arbre fruitier). - Commencer à identifier les différents niveaux de langue. <p>Les familles de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regrouper des mots selon le sens de leur préfixe. - Regrouper des mots selon le sens de leur suffixe. - Connaître et utiliser oralement le vocabulaire concernant la construction des mots (radical, préfixe, suffixe, famille). - Utiliser la construction d'un mot inconnu pour le comprendre. <p>Utilisation du dictionnaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans une définition de dictionnaire, identifier le terme générique. - Utiliser le dictionnaire pour vérifier le sens d'un mot (en particulier quand il en a plusieurs), ou sa 	<p>Acquisition du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Commencer à utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites (émotions, sentiments, devoirs, droits). - Comprendre des sigles. <p>Maîtrise du sens des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer les différents sens d'un verbe selon sa construction (ex. jouer, jouer quelque chose, jouer à, jouer de, jouer sur). - Identifier l'utilisation d'un mot ou d'une expression au sens figuré. - Classer des mots de sens voisin en repérant les variations d'intensité (ex. bon, délicieux, succulent). - Définir un mot connu en utilisant un terme générique adéquat et en y ajoutant les précisions spécifiques à l'objet défini. <p>Les familles de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regrouper des mots selon leur radical. - Regrouper des mots selon le sens de leur préfixe et connaître ce sens, en particulier celui des principaux préfixes exprimant des idées de lieu ou de mouvement. - Regrouper des mots selon le sens de leur suffixe et

		<p>classe, ou son orthographe, ou son niveau de langue.</p> <p>- Se servir des codes utilisés dans les articles de dictionnaire.</p>	<p>connaître ce sens.</p> <p>- Pour un mot donné, fournir un ou plusieurs mots de la même famille en vérifiant qu'il(s) existe(nt).</p> <p>Utilisation du dictionnaire</p> <p>- Utiliser avec aisance un dictionnaire.</p>
--	--	--	--

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Grammaire	<p>La phrase</p> <p>- Transformer une phrase simple affirmative en phrase négative ou interrogative, ou inversement.</p> <p>- Identifier le verbe conjugué dans une phrase simple et fournir son infinitif.</p> <p>Les classes de mots</p> <p>- Distinguer selon leur nature le verbe, le nom (propre / commun), les articles, les déterminants possessifs, les pronoms personnels (formes sujet), les adjectifs qualificatifs.</p> <p>- Approche de l'adverbe : modifier le sens d'un verbe en lui ajoutant un adverbe, relier des phrases simples par des mots de liaison temporelle (ex. les adverbes puis, alors...).</p> <p>Les fonctions</p> <p>- Comprendre la différence entre la nature d'un mot et sa fonction.</p> <p>- Connaître la distinction entre compléments du verbe et compléments du</p>	<p>La phrase</p> <p>- Construire correctement des phrases négatives, interrogatives, injonctives.</p> <p>- Identifier les verbes conjugués dans des phrases complexes et fournir leurs infinitifs.</p> <p>Les classes de mots</p> <p>- Distinguer selon leur nature les mots des classes déjà connues, ainsi que les déterminants démonstratifs, interrogatifs, les pronoms personnels (sauf en, y), les pronoms relatifs (qui, que), les adverbes (de lieu, de temps, de manière), les négations.</p> <p>Les fonctions</p> <p>- Dans une phrase simple où l'ordre sujet-verbe est respecté :</p> <p>. identifier le verbe et le sujet (nom propre, groupe nominal, pronom personnel, pronom relatif),</p> <p>. reconnaître le complément d'objet second,</p> <p>. reconnaître les compléments</p>	<p>La phrase</p> <p>- Construire correctement des phrases exclamatives.</p> <p>- Comprendre la distinction entre phrase simple et phrase complexe.</p> <p>- Reconnaître des propositions indépendantes coordonnées, juxtaposées.</p> <p>- Reconnaître la proposition relative (seulement la relative complément de nom).</p> <p>Les classes de mots</p> <p>- Distinguer selon leur nature les mots des classes déjà connues, ainsi que les pronoms possessifs, démonstratifs, interrogatifs et relatifs, les mots de liaison (conjonctions de coordination, adverbes ou locutions adverbiales exprimant le temps, le lieu, la cause et la conséquence), les prépositions (lieu, temps).</p> <p>- Connaître la distinction entre article défini et article indéfini et en comprendre le sens ; reconnaître la forme élidée et les formes contractées de l'article</p>

	<p>nom.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans une phrase simple où l'ordre sujet-verbe est respecté : . identifier le verbe et le sujet (sous forme d'un nom propre, d'un groupe nominal ou d'un pronom personnel) ; . reconnaître le complément d'objet (direct et indirect) du verbe ; . reconnaître le complément du nom. - Approche de la circonstance : savoir répondre oralement aux questions où ?, quand ?, comment ?, pourquoi ? - Le groupe nominal : . comprendre la fonction de ses éléments : le nom (noyau du groupe nominal), le déterminant (article, déterminant possessif) qui le détermine, l'adjectif qualificatif qui le qualifie, le nom qui le complète ; . manipuler l'adjectif et le complément de nom (ajout, suppression, substitution de l'un à l'autre...). <p>Le verbe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les notions d'action passée, présente, future. - Connaître les personnes, les règles de formation et les terminaisons des temps simples étudiés (présent, futur, imparfait). - Conjuguer à l'indicatif présent, futur et imparfait les verbes des premier et deuxième groupes. ainsi 	<p>circonstanciels de lieu, de temps,</p> <ul style="list-style-type: none"> . reconnaître l'attribut du sujet. - Comprendre la notion de circonstance : la différence entre complément d'objet et complément circonstanciel (manipulations). - Le groupe nominal : manipulation de la proposition relative (ajout, suppression, substitution à l'adjectif ou au complément de nom et inversement). - Connaître les fonctions de l'adjectif qualificatif : épithète, attribut du sujet. <p>Le verbe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la notion d'antériorité d'un fait passé par rapport à un fait présent. - Connaître la distinction entre temps simple et temps composé, la règle de formation des temps composés (passé composé), la notion d'auxiliaire. - Conjuguer aux temps déjà étudiés, ainsi qu'à l'indicatif passé simple, au passé composé et à l'impératif présent, les verbes déjà étudiés ; conjuguer des verbes non étudiés en appliquant les règles apprises. <p>Les accords</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître la règle de l'accord du participe passé dans les verbes construits avec être (non compris les verbes pronominaux). 	<p>défini.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître et utiliser les degrés de l'adjectif et de l'adverbe (comparatif, superlatif). <p>Les fonctions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la distinction entre compléments essentiels (complément d'objet), et compléments circonstanciels (manipulations). - Comprendre la notion de groupe nominal : l'adjectif qualificatif épithète, le complément de nom et la proposition relative comme enrichissements du nom. <p>Le verbe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la notion d'antériorité relative d'un fait passé par rapport à un autre, d'un fait futur par rapport à un autre. - Conjuguer aux temps et modes déjà étudiés, ainsi qu'à l'indicatif futur antérieur, plus-que-parfait, conditionnel présent, au participe présent et passé, les verbes déjà étudiés ; conjuguer des verbes non étudiés en appliquant les règles apprises. <p>Les accords</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître la règle de l'accord du participe passé dans les verbes construits avec être et avoir (cas du complément d'objet direct posé après le verbe).
--	--	---	---

<p>qu'être, avoir, aller, dire, faire, pouvoir, partir, prendre, venir, voir, vouloir.</p> <p>- Repérer dans un texte l'infinitif d'un verbe étudié.</p> <p>Les accords</p> <p>- Connaître les règles de l'accord du verbe avec son sujet ; de l'accord entre déterminant et nom, nom et adjectif.</p>	<p>- Connaître la règle de l'accord de l'adjectif (épithète ou attribut) avec le nom.</p>	
--	---	--

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
<p>Orthographe</p> <p>N.B. : l'ensemble des connaissances et compétences attendues s'applique à toutes les situations d'écriture énoncées plus haut et non rappelées dans cette rubrique. L'orthographe révisée est la référence.</p>	<p>- Écrire sans erreur sous la dictée un texte d'au moins cinq lignes en mobilisant les connaissances acquises en vocabulaire, grammaire et orthographe.</p> <p>Compétences grapho-phoniques</p> <p>- Respecter les correspondances entre lettres et sons.</p> <p>- Respecter la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (s/ss, c/ç, c/qu, g/gu/ge).</p> <p>- Respecter la valeur des lettres en fonction de la consonne suivante (n devenant m devant m, b, p).</p> <p>- Utiliser sans erreur les accents (é, è, ê).</p> <p>Orthographe grammaticale</p> <p>- Écrire sans erreur les</p>	<p>- Écrire sans erreur sous la dictée un texte d'une dizaine de lignes en mobilisant les connaissances acquises.</p> <p>Orthographe grammaticale</p> <p>- Écrire sans erreur le pluriel des noms se terminant par -eu, par -eau. Le pluriel des noms en -au, -ail est en cours d'acquisition.</p> <p>- Écrire sans erreur les formes des verbes étudiés aux temps étudiés, dont les verbes du premier groupe en -cer, -ger, -guer.</p> <p>- Appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, y compris pour les verbes à un temps composé, et pour les sujets inversés.</p> <p>- Appliquer la règle de l'accord du participe passé avec être et avoir (cas du</p>	<p>- Écrire sans erreur sous la dictée un texte d'au moins dix lignes en mobilisant les connaissances acquises.</p> <p>Orthographe grammaticale</p> <p>- Orthographier correctement les verbes étudiés aux temps étudiés, dont les verbes du premier groupe en -yer, -eter, -eler.</p> <p>- Appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, y compris avec le sujet qui de 3ème personne.</p> <p>- Écrire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés, ainsi que on/on n', d'on/dont/donc, quel(s)/quelle(s)/qu'elle(s), sans/s'en ; la distinction entre leur et leurs est en cours d'acquisition en fin de cycle.</p> <p>- Distinguer par le sens les formes verbales homophones de l'imparfait</p>

	<p>pluriels des noms se terminant par s, x, z ; par -al, par -ou.</p> <p>- Utiliser sans erreur les marques du pluriel et du féminin des adjectifs.</p> <p>- Écrire sans erreur les formes des verbes étudiés aux temps étudiés, sans confondre, en particulier, les terminaisons (-e, - es, - ent ; - ons et -ont ; - ez, - ais, - ait et -aient ; - ras, - ra).</p> <p>- Appliquer la règle de l'accord du verbe avec le sujet (y compris pronom personnel) dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté, et où le verbe est à un temps simple.</p> <p>- Accorder sans erreur le déterminant et le nom, le nom et l'adjectif (épithète).</p> <p>- Écrire sans erreur des homophones grammaticaux en liaison avec le programme de grammaire (a/à, ont/on, est/et, sont/son)</p> <p>Orthographe lexicale</p> <p>- Écrire sans erreur des noms et des adjectifs se terminant par une consonne muette (ex. chant, cf. chanteur ; blond, cf. blonde...).</p> <p>- Écrire sans erreur les mots mémorisés et régulièrement révisés, en particulier les mots invariables acquis aux CP et CE 1. des mots</p>	<p>complément d'objet direct postposé).</p> <p>- Accorder sans erreur l'adjectif (épithète, apposé et attribut du sujet) avec le nom.</p> <p>- Écrire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés, ainsi que ses/ces, mes/mais, on/on n', ce/se, c'/s' (c'est/s'est, c'était/s'était), ou/où, la/l'a/l'as/là.</p> <p>- Écrire sans erreur les infinitifs de verbes du premier groupe après préposition (il me dit d'aller).</p> <p>Orthographe lexicale</p> <p>- Écrire sans erreur des mots invariables, en particulier les plus fréquents de ceux étudiés en grammaire.</p> <p>- S'appuyer sur sa connaissance des familles de mot pour écrire sans erreur des mots nouveaux (préfixe in-, im-, il- ou ir-, suffixe -tion...).</p> <p>- Mémoriser la graphie de la syllabe finale des noms terminés par -ail, -eil, -euil.</p>	<p>et du passé composé.</p> <p>Orthographe lexicale</p> <p>- Écrire correctement (doublement de la consonne) le début des mots commençant par ap-, ac-, af-, ef- et of-.</p> <p>- Écrire correctement la syllabe finale des noms terminés par -ée ; par -té ou -tié ; par un e muet.</p> <p>- Respecter la convention de la coupe syllabique à la ligne.</p>
--	--	---	--

	fréquents, des mots référents pour des sons. - Connaître la notion d'homonyme et écrire sans erreur un nombre croissant d'homonymes jusqu'à la fin du cycle.		
--	---	--	--

ANNEXE 3. Transcription Classe A S1G1a

<u>S1.G1.a</u>	<u>Date</u> : 21 février 2006 <u>Heure</u> : 13h50 à 14h10	<u>Classe</u> : CM2 (Ecole Notre-Dame, Sannois) <u>Effectif</u> : 13 élèves
<u>Support</u> : L'anneau de Gygès Version adaptée	<u>Matériel</u> : feuille de classeur stylo	<u>Mode d'enregistrement</u> : caméscope et dictaphone posés sur une table
<u>Animateur</u> : Monique Desault		<u>Durée</u> : 19 min 44
<u>Lieu</u> : salle de bibliothèque	<u>Disposition des élèves</u> : disposés en U, assis derrière une table	

1	A	<i>[...] Ce que vous avez pensé. Euh toutes les questions que vous vous êtes posés pendant que je vous ai lu le texte. Peut-être que vous avez eu des images Peut-être que vous avez entendu des bruits. Peut-être que cela vous a fait penser à une autre histoire Peut-être que + Il y a plein de choses qui peuvent se passer tout ce qui vous est venu en tête pendant que je vous ai lu l'histoire. Donc vous écoutez. et après je vous laisse du temps pour écrire. tout ce qui vous est venu en tête pendant que je vous ai lu l'histoire Si vous vous êtes posés des questions si il y a quelque chose que vous ne comprenez pas alors vous vous dites : « mais qu'est-ce que ça veut dire ça » Ou alors ce que vous avez éprouvé si vous avez eu peur si vous avez aimé cette histoire et pourquoi. Oui ?</i>
2	Marie	Est-ce qu'on peut écrire pendant ou juste après ?
3	A	Euh il vaut mieux que tu écrives après si tu as peur d'oublier tu peux écrire pendant mais si tu écris pendant que je lis peut-être que tu vas pas peut-être pouvoir entendre tout ce que je lis. Alors comme tu veux. Oui
4	Norton	Est-ce que je peux jeter mon papier ?
5	A	Oui comme ça ça fera moins de bruit.
6	Norton	Oui parce que c'est mes copains qui ???
7	A	Y a pas de problème. Oui ?
8	Romain	Si on se pose une question mais qu'après on a la réponse + dans le texte
9	A	Ah ben alors dans ce cas là + c'est comme tu veux. Tu écriras ce que tu voudras. C'est pas grave. Alors on commence. Oui ?
10	F	??? de l'histoire si on se rappelle de l'histoire
11	A	Non ce que je vous demande c'est ce que vous avez eu en tête quand je vous ai lu l'histoire Ce que vous avez ressenti, ce que vous avez éprouvé euh à quoi vous a fait penser cette histoire. Tu vois c'est quelque chose de personnel hein c'est pas quelque chose qu'une autre copine a écrit parce que certainement elle aura eu d'autres idées. Hein ? Oui ?
12	Kévin	Comment on fait si on éprouve rien ? [rires]
13	A	Peut-être que tu t'es posé des questions peut-être l'histoire va te faire

		penser à quelque chose t'essaies de trouver ce qui a pu se passer. Alors « L'anneau de Gygès ». [épelle Gygès] c'est un nom grec. [continue la lecture] « vers l'extérieur ... » alors maintenant vous écrivez ce que vous avez ressenti ce que vous avez eu en tête ah c'est pas fini c'est le début d'une histoire [les élèves écrivent et posent des questions de temps en temps]
14	Kévin	Madame si on a imaginé la fin on peut écrire la fin
15	A	Je pense que ça va se finir comme ça
16	E	C'était quoi le titre de l'histoire ?
17	A	<i>L'anneau de Gygès</i>
18	Norton	Euh par contre ... le cheval ?
19	A	Le cheval d'airain c'est un cheval de bronze en métal
20	Norton	Ah moi je croyais que c'était un vrai cheval
21	Plusieurs	Discussion autour du cheval et du cadavre
22	E	Le cadavre on sait pas à quoi il ressemble ?
23	A	Non c'est pas écrit
24	E	Gygès c'est le berger ?
25	Laura	Ça sert à quoi qu'on fasse ça ?
26	A	++ Ça sert à savoir comment vous réagissez à un texte, ce que vous pensez quand on fait un texte et à l'autre groupe je vais leur donner une autre version du même texte mais un peu différente. [épelle philosophie pour une élève] ++ Alors qui voudrait nous dire ce qu'il a pensé + de ce texte ? Alors ton prénom c'est ?
27	Mélanie	Mélanie. Ben c'est bizarre qu'un anneau il puisse rendre une personne invisible
28	A	Oui d'accord. Ton prénom ?
29	Marie	Marie. Moi je trouve que ça va un peu vite
30	A	D'accord tu es impatiente de savoir comment ça va se terminer oui ton prénom ?
31	Juliette	Juliette. Moi je voudrais savoir pourquoi il avait un anneau dans la main
32	A	Oui d'accord. Oui ton prénom ?
33	Romain	Romain. Moi je voudrais savoir pourquoi y avait-il un cadavre dans un cheval ?
34	Norton	Moi je voudrais savoir ce que c'est l'anneau de + Gy+gès
35	Mélanie	Mais c'est son prénom Gygès ?
36	A	C'est son prénom le prénom du berger
37	Norton	Oui mais l'anneau + l'anneau qu'est-ce qui le fait rendre invisible ?
38	A	Ah comment l'anneau ça peut le rendre invisible, c'est ça ton prénom c'est ? oui Juliette
39	Juliette	Moi je me demande pourquoi c'est Gygès qui a eu l'anneau et pourquoi pas quelqu'un d'autre ?
40	A	Est-ce que tu aurais aimé l'avoir ?
41	Juliette	Oui [rires]
42	Romain	Pourquoi ça s'est ouvert juste devant lui ?
43	A	Ah + ben oui ++ ça arrive. + Oui ?+ tu veux dire ?qu'est-ce que tu as pensé

		toi de l'histoire ? Tu as dit que tu avais imaginé la fin de l'histoire. Qu'est-ce que tu t'es dit [en s'adressant à Kévin] tu sais pas ? + t'oses pas le dire ? Marie ?
44	Marie	Moi ce qui m'intéresse aussi c'est pourquoi dans un cheval et pas dans un autre animal + dans un arbre ou autre chose
45	A	Oui Kévin
46	Kévin	Oui je dis c'est un peu normal que c'est lui qui l'a reçu peut-être que c'était lui qui était fait pour l'avoir comme dans les héros quoi
47	A	Ah oui.
48	Mélanie	Comme <i>le Seigneur des Anneaux</i>
49	A	Ah ça t'a fait penser au <i>Seigneur des Anneaux</i> ?
50	plusieurs	Ben oui
51	A	C'est comment déjà ton prénom ? Je demande ça parce qu'après j'en aurais besoin pour retranscrire ce que vous avez dit.
52	Amélie	Amélie. Euh c'est bizarre c'est bizarre parce que je me demande où il a été pour trouver un cheval en bronze et un monsieur euh un cadavre dans le cheval et pourquoi le cadavre a été dans le cheval
53	A	Mm
54	Alissandre	Et les personnes qui étaient avec lui à la réunion ils se demandent ils n'ont même pas vu qu'il a disparu
55	A	Ben faut croire que non tu vois. Ils s'en sont pas aperçus puisqu'ils ont parlé de lui. Et là quand on parle de quelqu'un on parle de lui quand il est pas là surtout quand on le critique. Oui Kévin
56	Kévin	Euh c'est + C'est un peu sûr que le cheval il avait un anneau parce que si l'anneau au départ c'était pas pour le cheval et s'il était maudit l'anneau ben ça contrôle le cheval et après le cheval il meurt comme c'était pas fait pour lui. Et puis après un jour ça se trouve il prend l'anneau et c'est bien pour lui [rires]
57	Romain	???
58	A	Attends qu'est-ce que tu dis ?
59	Romain	Il y avait un cadavre dans le cheval
60	A	Voilà c'était le cadavre qui était dans l'anneau
61	Romain	C'était un cheval en bronze
62	Kévin	Ah ouais [rires]
63	Romain	Tu peux dire que c'est l'homme qui était dans le cheval
64	A	Et oui
65	Romain	???
66	Kévin	Comme dans le Seigneur des anneaux
67	A	Vous vous souvenez comment il était cet homme
68	Mélanie	Il était plutôt grand.
69	A	Oui il était plus grand qu'un être humain
70	Kévin	Alors comment ça se fait qu'il reste sous la terre ?
71	Mélanie	C'était peut-être un extra terrestre [Rires]
72	Kévin	Peut-être que c'est une momie aussi qui s'est transformé c'était pour l'attacher et après il s'est énervé il a rien pu faire à cause de l'anneau et

		puis il a explosé en mille morceaux
73	A	D'accord qu'est-ce qu'il a comme imagination ! Alors la voisine à côté
74	Laura	Moi j'ai pensé comme c'est plus grand qu'un homme je crois que c'est un faux cadavre
75	A	Ah et toi ?
76	Déborah	Ben c'est un peu pareil c'est vrai que s'il est plus grand qu'un homme
77	Alissandre	??? le recordman c'est ??? [rires]
78	A	Ton prénom c'est ?
79	Déborah	Déborah
80	A	Et toi
81	Laura	Laura
82	A	Oui Kévin
83	Kévin	Peut-être au départ c'est un animal et après il va donner son anneau et peut-être après il va
84	A	Là on va pas trop mélanger les histoires. Ce sont des hypothèses de Kévin. Alors maintenant ce que je vais vous demander. C'est que Chut Je ne vous ai lu que le début de l'histoire si vous étiez Gygès c'est-à-dire le berger et que vous trouviez cet anneau que feriez-vous avec cet anneau ? Donc comment vous allez continuer cette histoire donc vous imaginez que vous êtes Gygès que va-t-il se passer qu'allez-vous faire avec cet anneau ? Donc vous commencez par Gygès c'est vous Gygès. [Romain lève le doigt] Oui
85	Romain	On est obligé de se prendre pour Gygès ???
86	A	Non, tu continues l'histoire c'est-à-dire je vous ai lu une histoire mais je ne vous ai pas lu la fin donc vous devez inventer la suite en inventant ce que Gygès va faire avec cet anneau
87	Mélanie	Ah c'est ???
88	A	Vous imaginez ce que Gygès va faire avec cet anneau ce que vous auriez aimé faire à la place de Gygès
89	Mélanie	On se met à sa place
90	E2	Si j'étais Gygès
91	A	Tu écris Gygès
92	E	Gygès
93	Mélanie	Il a quel âge Gygès ? Ben si c'est un berger...
94	A	Allez c'est parti
95	Romain	On commence par « si j'étais Gygès » ?
96	A	Non vous écrivez « Gygès » et ce qu'il fait avec cet anneau. Oui ?
97	Juliette	Est-ce que on peut s'imaginer avec l'anneau on peut aller d'un endroit à l'autre
98	A	Normalement un anneau ça rend seulement invisible ++ il te téléporte pas + c'est pas pareil
99	Kevin	Aussi tu peux mettre l'anneau et dès que ça peut te mettre en flamme
100	A	Non là il te rend seulement invisible d'accord Kévin. Chut
101	Norton	Mais par exemple si Gygès il le met on peut le toucher mais on le voit pas
102	A	Voilà. Il te rend seulement invisible ++ Kévin arrête d'embêter tes

		camarades s'il te plaît [20 sec]
103	Kévin	Madame comment ça s'écrit Gygès ?
104	A	[en épelant] GYGES
105	Marie	Madame [explique que on peut écrire sur un tableau sur le côté]
106	A	J'avais pas vu t'as raison
107	Mélanie	Madame est-ce qu'on écrit jusqu'à la fin ou juste un passage ?
108	A	Si t'as le temps. ++ Mais qu'est-ce qu'il a Kévin il a mangé de la vache enragée celui-là.
109	Mélanie	Gygès c'est un serviteur du roi ?
110	A	Oui c'est un berger. Un berger du roi
111	Kévin	Est-ce qu'on peut mettre plusieurs propositions ? de ce qu'il pourrait faire ?
112	A	Oui bien sûr
113	Kévin	J'ai mis et si le roi ta ta t a ta
114	A	Oui [20 sec]
115	Kévin	Euh l'anneau il le contrôle ?
116	A	Ben pourquoi pas ? Tu peux inventer ce que tu veux
117	Kévin	??? des extra-terrestres ???
118	A	Chut [1 min] alors qui voudrait nous lire son histoire ?
119	Kévin	J'ai pas fini
120	A	C'est pas grave tu finis et pendant ce temps les autres peuvent nous lire leur histoire. C'est comment déjà ton prénom ? Vas-y
121	Romain	[lit son histoire]
122	A	Bien Ton prénom c'est
123	Amélie	Amélie [lit son histoire]
124	A	mm. Bien. Norton.
125	Norton	[lit son histoire] Si j'étais Gygès j'irai partout. Il irait en boîte de nuit [rires] même s'il n'a pas 18 ans. Sa mère lui interdit d'y aller ??? mais il pourra s'échapper de sa chambre en passant. Il ira cambrioler les banques comme ça il sera riche et il pourra se mettre à la place du roi
126	A	<i>D'accord un par un Mélanie</i>
127	Mélanie	[lit son histoire]
128	A	mm. Oui. Marie.
129	Marie	[lit son histoire]
130	A	<i>Ah vous faites de la télépathie</i>
131	Kévin	En fait j'ai pas fini mais c'est pas grave [lit son histoire] après j'ai pas fini
132	A	<i>Comment tu comptes finir ?</i>
133	Kévin	En fait je veux dire et après la foudre frappe ça c'est sûr et après
134	A	Pourquoi tu as pensé à la foudre [rires des filles] chut les filles pourquoi tu penses à la foudre ?
135	Kévin	Parce que ça fait plus + quelqu'un qui est possédé quoi
136	A	Ah oui
137	Kévin	Et après il va détruire les bâtiments il va donner ?? pour détruire les bâtiments et après y a les pompiers qui vont euh non y a la police euh les chars euh l'armée quoi ils vont tirer sur comment il s'appelle déjà ?

138	E	Gygès
139	Kévin	Gygès et après comme ça va pas marcher il va exploser il va sortir une boule de feu de sa main non ça va frapper le char et après y a Superman qui arrive [rires] et après tous les super héros se rassemblent il essaie de le combattre
140	A	Un par un. Alors Alissandre
141	Alissandre	[lit son histoire]
142	Plusieurs	rires
143	A	<i>D'accord. Est-ce que quelqu'un d'autre veut lire son histoire ? Oui alors vas-y</i>
144	Juliette	Alors quand Gygès [deviendra] invisible il disparaîtra comme ça personne ne saura c'est qui qui a fait les bêtises.
145	A	D'accord alors maintenant je vais vous lire la suite de l'histoire. Elle est très très courte. [lecture de la partie 3]

ANNEXE 4. Transcription Classe A S1G1b

S1.G1.b	<u>Date</u> : 21 février 2006 <u>Heure</u> : 14h26 à 14h35	<u>Classe</u> : CM2 (Ecole Notre-Dame, Sannois) <u>Effectif</u> : 13 élèves
<u>Support</u> : <i>L'anneau de Gygès</i> Version adaptée	<u>Matériel</u> : feuille de classeur stylo	<u>Mode d'enregistrement</u> : camescope et dictaphone posés sur une table
<u>Animateur</u> : Monique Desault	<u>Durée séance</u> : 9 min	<u>Durée enregistrement</u> : 9 min
<u>Lieu</u> : salle de bibliothèque	<u>Disposition des élèves</u> : disposés en U, assis derrière une table	

145	A	D'accord alors maintenant je vais vous lire la suite de l'histoire. Elle est très très courte. [lecture de la partie 3]
146	E	Oh c'est une histoire très courte
147	Plusieurs	réactions
148	A	Alors c'est intéressant mais ce serait bien de le dire un par un parce que je peux pas tout enregistrer. Alors Kévin ?
149	Kévin	Peut-être que c'est un dragon légendaire [rires]
150	A	Maintenant maintenant je voudrais juste vous poser une question et là ça devient philosophique. ++ Que pensez-vous + de l'attitude de Gygès ? de ce que, lui, a fait avec l'anneau ? Marie ?
151	Marie	Ben j'aurais vraiment pas pensé qu'il aurait fait les choses comme ça .parce que disons ça m'intéressait au début mais je trouvais ça un peu rapide + Donc alors là y en a encore plus qui décident de faire le mal tout d'un coup comme ça. Je suis étonnée.
152	A	Ah oui. Alors Juliette
153	Juliette	Moi c'est comme Marie. Je pensais pas qu'il aurait pu faire enfin tuer le roi.
154	A	Pourquoi ?
155	Juliette	Ben parce que au départ il avait l'air d'être gentil
156	A	Et qu'est-ce qui te fait penser qu'il peut être gentil ?
157	Juliette	Ben c'était un berger et en général les bergers c'est pas très riches.
158	A	Oui et est-ce que le fait de ne pas être très riches euh peut te faire penser que tu es gentille ?
159	Juliette	Ben non mais inoffensif
160	A	Inoffensif d'accord oui alors + Mélanie
161	Mélanie	Ben c'est un peu bizarre que la reine ait voulu qu'on tue son mari .++ Parce que à moins qu'elle ait voulu coucher avec Gygès. ++ Mais déjà Gygès on sait pas comment il a tué à coups de poignard ?
162	A	Alors Romain Kévin alors vas-y Romain
163	Romain	Comment il a pu devenir roi parce qu'il faut être prince ? + déjà il aurait pas pu être roi euh

164	Marie	Mais puisqu'il est marié avec la reine après il devient roi
165	A	Alors oui Amélie
166	Amélie	Sa réaction euh enfin mais chais pas à sa place je ferais pas vraiment ça j'essaierais plutôt de me rapprocher du roi pour qu'il me donne plus un rôle + et gagner un peu d'argent et voilà quoi
167	A	<i>Et pourquoi ça te gêne ce que + Gygès a fait ?</i>
168	Amélie	Ben parce que + tuer quelqu'un c'est pas euh +
169	Kévin	Surtout la reine
170	A	<i>Ben tout à l'heure Juliette elle a dit j'en profiterais si j'étais invisible pour faire toutes les bêtises que je veux</i>
171	Juliette	Non mais pas des bêtises méchantes
172	A	Ah bon ?
173	Marie	Manger du chocolat en cachette
174	Juliette	Voilà
175	A	<i>Faire des choses interdites mais quand même pas aller jusqu'à tuer c'est ça que tu veux dire</i>
176	Mélanie	La reine qu'elle soit d'accord pour tuer son mari
177	A	Ah toi ça te choque pourtant la reine n'était pas invisible
178	Mélanie	Ben non elle s'est mise d'accord avec Gygès pour tuer son mari
179	A	C'est intéressant mais alors là§
180	Mélanie	§Ça pourrait nous faire croire qu'elle ne s'est mariée avec le roi juste pour devenir reine et pas pour devenir riche et pas parce qu'elle l'aime
181	A	<i>Si tu parles et tous en même temps je ne saurais pas qui a parlé. Alors la voisine ?</i>
182	Manon	Alors moi j'ai trouvé ça bizarre qu'il tue le roi comme ça juste pour prendre sa place. Ca m'avait étonnée et puis + voilà quoi
183	A	<i>Toi tu trouves que ce qu'il a fait c'est pas bien Gygès</i>
184	Manon	Ben non + il aurait pu l'aider + juste l'aider à mieux tenir son peuple ou à faire autre chose mais faire carrément prendre la place c'est un peu
185	A	<i>Il abuse quand même</i>
186	Manon	Oui. Un anneau que quelqu'un d'autre aurait pu trouver
187	A	<i>Un pauvre berger se retrouve roi parce qu'il a l'anneau. c'est un peu bizarre</i>
188	Romain	Je trouve qu'il a fait un peu ce qu'il voulait avec l'anneau. Parce que tuer quelqu'un euh quand même faut le vouloir déjà
189	Juliette	Il en a abusé
190	A	<i>Il en a abusé. ++ Pourquoi c'est pas bien de tuer ?</i>
191	Mélanie	Ben parce que c'est très méchant
192	Plusieurs	Interventions
193	A	<i>Attends attends un par un</i>
194	Kévin	Parce que après tu as un mort sur la conscience
195	A	<i>Alors Kévin.</i>
196	Romain	Un poids sur la conscience
197	A	<i>Qu'est-ce que ça veut dire avoir un mort sur la conscience ?</i>
198	Romain	Ça veut dire qu'on a fait quelque chose de mal et on peut pas le réparer

199	Kévin	Il s'en fout il est méchant ++
200	A	<i>Alors alors justement Kévin. Il s'en fout et toi tu dis alors il s'en fiche d'abord on va dire et en même temps tu dis « il aura ça sur la conscience » alors même si + est-ce que tu crois qu'il s'en fiche vraiment</i>
201	Kévin	Ben oui au départ oui mais après peut-être que petit à petit heu +++ et la reine surtout hein parce que [rires]
202	A	Non mais là on parle sérieusement On essaie de réfléchir et d'approfondir cette question à savoir + pourquoi est-ce que lorsqu'on fait un acte comme tuer hein alors que tout à l'heure Juliette disait ben et même d'autres ils ont trouvé des idées on va aller voler on va sortir en cachette on va faire des choses interdites et est-ce que voler c'est interdit ? Vous le feriez ?
203	Plusieurs	Non
204	A	Ben si.
205	Plusieurs	Non non
206	A	Tu as bien dit que tu volerais ?
207	Norton	Non
208	A	T'irais voler des banques. Alors donc ça tu le ferais + si tu étais invisible. Tu l'as bien dit ?
209	Norton	Oui
210	A	Alors pourquoi est-ce que tu volerais et tu ne tuerais pas ?
211	Norton	Parce que c'est mal de tuer
212	A	<i>Parce que voler c'est bien ? [rires]</i>
213	Norton	En fait y a eu plus de cambriolages de petites boutiques de la boulangerie que de tuer heu tuer avec + avec un chais pas une mitraillette
214	A	<i>Alors qui peut qui peut expliquer ce que lui pense pourquoi est-ce que +ben à la limite on accepte c'est pas qu'on accepte on tolère c'est moins grave de + de voler que de tuer ? Alors</i>
215	Mélanie	Parce que si il vole une banque après la banque elle peut petit à petit se faire des sous tandis que le roi il le tue mais il existera aucune personne qui lui ressemblera
216	A	<i>Oui. Alors vas-y</i>
217	Manon	Aussi quand on vole c'est pas + c'est c'est moins important que de tuer parce que quand on tue quelqu'un on tue toute une vie et c'est et il était heureux et enfin c'est moins grave que de voler
218	A	<i>Oui. Alors Marie</i>
219	Marie	Déjà je comprends pas comment il a pu le tuer parce que déjà moi j'arrive même pas à tuer une mouche alors [rires] mais je trouve que lorsqu'on tue les autres ... voler c'est grave quand même mais c'est moins grave que de tuer parce que en plus tuer il se sentira coupable peut-être pas au début mais après ben il regrettera et il pourra pas arranger son erreur.
220	A	<i>Donc toi tu penses comme Kévin c'est-à-dire qu'il l'aura sur la conscience.</i>
221	Marie	Même un jour ça pourra le rendre fou tellement il aura un poids sur la conscience
222	A	<i>Alors Juliette</i>
223	Juliette	moi je pense que il volerait pas mais enfin si je veux dire il volerait parce

		qu'il pourra pas aller en prison alors que s'il tue il irait en prison.
224	A	<i>Mais s'il est invisible et que personne ne sait que c'est lui qui a tué ?</i>
225	Juliette	ah ben oui [rires]
226	A	<i>Alors ?</i>
227	Juliette	Ben donc il a tort quand même.
228	A	<i>il a tort quand même. Alors quelle est la distinction entre voler et tuer?</i>
229	Norton	Moi je sais
230	Juliette	Ben tuer et ben après déjà c'est pas très bien de tuer parce que euh c'est une personne + euh alors que quand tu voles c'est des objets.
231	A	<i>Mm</i>
232	E	C'est pas la même chose
233	Romain	Ben moi mon grand-père il s'est fait agresser dans la rue euh là y a les policiers qui sont venus qui ont dit : heureusement qu'il vous a pas fait mal euh des choses comme ça.
234	A	<i>Mm</i>
235	Romain	Il lui a volé son porte-monnaie et tout.
236	Juliette	Oh !
237	A	<i>Bien Kévin</i>
238	Kévin	Peut-être que moi j'aurais fait comme lui mais j'épouserai pas la reine mais je tuerai pas le roi non plus. En plus, je + je ferai juste peur c'est tout comme ça je ???
239	Plusieurs	interventions
240	A	<i>Maintenant maintenant on pense à la question : que pensez-vous de l'attitude de Gygès ? et là on a abordé la distinction entre voler et tuer. on sait que ce sont deux choses qui sont interdites. C'est interdit de voler</i>
241	plusieurs	Oui
242	Mélanie	Ben ça dépend. Ben si je vole un bonbon dans ma maison on va pas me mettre en prison.
243	A	<i>Mais est-ce que c'est la même chose quand on dit : « je prends un bonbon et je vole un bonbon » ?</i>
244	plusieurs	non
245	A	<i>Alors quelle est la différence entre voler et prendre ?</i>
246	Mélanie	Ben voler on demande pas et prendre on ++ on demande
247	E	non
248	A	<i>C'est ça la différence ? c'est-à-dire que c'est autorisé +de prendre mais c'est pas autorisé de voler ?</i>
249	Norton	Oui mais par exemple
250	A	<i>c'est ça que tu veux dire ? Je vais le dire autrement : prendre c'est permis et voler c'est interdit. + quelque part ? oui ?</i>
251	Manon	Enfin je trouve quand on vole on peut rendre les choses alors que si on tue après on peut pas rendre
252	A	<i>Ah oui c'est définitif alors. Alissandre</i>
253	Alissandre	Ben y a une grande différence entre tuer et voler parce que déjà tuer y a toute la famille qui va être toute triste la personne elle est morte et euh personne pourra la remplacer et voler ça par exemple on peut

		recommencer à zéro on peut redonner l'argent, se faire punir. Mais là + dès qu'on est mort euh
254	A	<i>Tu dis mais en même temps pourquoi c'est interdit de voler ?</i>
255	Mélanie	Parce que ça appartient à quelqu'un et c'est pas à nous et ce quelqu'un il est pas forcément d'accord qu'on prenne une de ses affaires sans son autorisation.
256	A	<i>Et pourquoi c'est embêtant qu'on prenne les affaires des autres ?</i>
257	Mélanie	Ben parce que par exemple si + on fait pas confiance à cette personne on est sûr qu'elle va nous la casser qu'elle va pas nous la rendre
258	Manon	Ben si on vole quelque chose qui est grand enfin à qui on tient et que la personne elle le prend et ben ça va si c'est vraiment grave ça va le rendre malheureux ou alors on se dit qu'est-ce qu'elle va faire avec si elle va le casser si elle va§
259	A	<i>§Tu lui fais du mal si tu lui prends. Ça te fait quelque chose tu te dis je n'ai plus je ne sais pas mon porte-clé que j'adore on me l'a volé par exemple. Alors c'était très intéressant ce qu'on a fait on va continuer après on fera un autre débat il faut que je laisse du temps pour l'autre groupe. On ira dans la classe avec les autres.</i>

ANNEXE 5. Transcription Classe A S1G2a

<u>S1_G2_a</u>	<u>Date</u> : 21 février 2006 <u>Heure</u> : 14h40 à 15h04	<u>Classe</u> : CM2 (Ecole Notre-Dame, Sannois) <u>Effectif</u> : 12 élèves
<u>Support</u> : <i>L'anneau de Gygès</i> Version allégée	<u>Matériel</u> : feuille de classeur stylo	<u>Mode d'enregistrement</u> : camescope et dictaphone posés sur une table
<u>Animateur</u> : Monique Desault		<u>Durée</u> : 24 min
<u>Lieu</u> : salle de bibliothèque	<u>Disposition des élèves</u> : disposés en U, assis derrière une table	

1	A	[...] Ecrire tout ce qu'il vous est passé en tête, tout ce que vous avez pensé. Euh des questions, des images que vous avez eues pendant que je vous ai lu l'histoire. Si ça vous a fait penser à une autre histoire.
2	G	Quelle histoire ?
3	A	Celle que je vais vous raconter. Donc [des élèves font du bruit et semblent se chamailler] donc [s'arrête et attend le silence] Donc je vais vous lire cette histoire. C'est le début d'une histoire elle n'est pas finie hein je vous demanderai ensuite de la terminer mais pour l'instant je lis ce début. [Lit lentement la partie 1], <i>Gygès</i> , c'est le nom, <i>était un berger qui avait trouvé sur le corps d'un homme mort une mystérieuse bague. Or un jour qu'il était convoqué par le roi en compagnie de tous les autres bergers, il joua avec sa bague et en tourna machinalement le chaton</i> [explique ce qu'est un chaton] le chaton c'est ce qui est au-dessus de la bague.
4	Plusieurs	wouah
5	A	<i>Quelle ne fut pas sa surprise de constater que ce simple geste le rendait invisible ! Les autres bergers parlaient de lui comme s'il était absent et personne ne remarquait sa présence. Il tourna de nouveau le chaton et réapparut aux yeux de tous. Les jours suivants il renouvela l'expérience et fut alors convaincu du pouvoir magique de sa bague.</i> [quelques exclamations des élèves]++ Alors maintenant vous allez écrire sur cette feuille ce que vous avez pensé de cette histoire.
6	G	C'est terminé ?
7	A	C'est pas terminé. Ce n'est que le début. Donc tu écris ce que tu as pensé de cette histoire, à quoi tu as pensé pendant que je lisais l'histoire si ça t'a fait penser à une autre histoire si tu as aimé cette histoire. Est-ce que tu as éprouvé quelque chose ?
8	Alexandre	Parce que normalement la chatte ce qui a
9	A	Le chaton ce qui y a au-dessus de la bague et ben
10	Alexandre	Oui le chaton. Normalement c'est impossible qu'il devienne invisible
11	A	Alors tu l'écris sur ta feuille si effectivement ça t'étonne tu l'écris sur ta feuille. Tu écris « je suis étonné de voir que etc... »
12	Alexandre	Ça se passe à l'époque euh ?

13	A	Toutes les questions que tu te poses tu l'écris sur la feuille
14	Alexandre	Mais si je veux écrire la fin de l'histoire
15	A	Non pour l'instant on écrit ce que l'on a pensé de l'histoire.
16	Diego	La bague elle avait des pouvoirs magiques à la fin c'est ça ? Je suis pas sûr d'avoir bien entendu.
17	A	Qu'est-ce qu'elle te permet de faire la bague ?
18	Diego	Ben je sais pas justement
19	F	D'être invisible
20	A	D'être invisible
21	Diego	On marque les questions-là ?
22	A	Si tu veux. Tout ce que tu veux.
23	G	On marque les questions en plus ?
24	A	Tu peux marquer les questions que tu t'es posé, ce que tu as pensé de l'histoire, à quoi ça t'a fait penser.
25	G	Il l'a trouvé où déjà ?
26	A	Je te relis, tu écoutes. [relit la partie 1 pendant 44 sec puis les élèves écrivent]
27	G	J'ai pas très bien compris quelles questions ???
28	A	Et bien est-ce que tu t'es posé des questions ? Peut-être que tu t'es pas posé de questions
29	Diego	Vous allez la continuer l'histoire ?
30	A	mm
31	G	???
32	A	Non pas maintenant, pas maintenant
33	Plusieurs	Interventions inaudibles
34	A	C'est pas ce que j'ai demandé [les élèves continuent d'écrire, certains chuchotent entre eux]
35	G	On est le combien
36	A	Le 21
37	G	Non le 22
43	A	Le 21
44	A	Qui voudrait nous dire ce qu'il a pensé de cette histoire ? Alors ton prénom c'est ?
45	Sébastien	Sébastien. Ça m'a fait penser au Seigneur des Anneaux. [rires]
46	A	Alors qui veut dire autre chose ? Ton prénom ?
47	Marine	A Harry Potter
48	A	Toi tu t'appelles Harry Potter [Rires]
49	Marine	Non. Marine
50	A	Comment tu t'appelles ?
51	Marine	Marine
52	A	Pourquoi ça t'a fait penser à Harry Potter ?
53	Marine	Parce que le père de Harry Potter il lui a donné une cape qui le rend invisible
54	A	Qui veut dire autre chose ? Oui ? vas-y
	E	???
55	A	D'accord Diego
	Diego	Et moi ça m'a étonné qu'il l'ait trouvé sur un homme mort

56	E	Moi ça m'a choqué
57	A	Toi ça t'a dégouté
58	Samantha	s'il était magicien
59	A	Attendez
60	E1	Comment ça se fait ?
61	E2	Oui pourquoi aussi il avait une bague
62	A	Attends un par un. Oui
63	E	Il aurait pu ???
64	A	oui
65	Marine	On peut poser une question ?
66	A	Vas-y
67	Marine	pourquoi il a été convoqué + et pourquoi elle était magique la bague et pourquoi et c'était quoi qui était magique le chaton ou la bague ?
68	G	Le chaton
69	A	Le chaton c'est ce qui est au-dessus de la bague
70	Marine	Moi je croyais que c'était un chaton qui se promenait
71	Christophe	[lit ses réactions] « <i>Comment l'homme est mort ? Comment l'homme mort est-il arrivé ici ? Comment la bague a acquis ses pouvoirs d'invisibilité ? Comment le mécanisme d'invisibilité se déclenche en tournant le chaton ?</i> »
72	A	Donc tu te poses plein de questions pratiques et en même temps de son origine de l'anneau et de sa fonctionnalité. Oui tu voulais dire quelque chose ?
73	Leila	non
74	A	T'es sûre ? Qu'est-ce que t'as pensé de l'histoire ?
75	Leila	Ça allait trop vite. Il manquait des étapes. Euh Ben que j'ai trouvé ça bizarre avec la bague qu'en tournant le chaton ça pouvait le rendre invisible
76	A	Oui. Ta voisine ?
77	Samantha	Ben pourquoi cette bague est sur un homme mort ?
78	A	Toi tu t'es posé que cette question-là. Toi ?
79	Victoria	La même chose que Samantha. Elle disait que + l'histoire faisait penser à un pauvre berger mais j'avais pas fini
80	A	Alors qu'est-ce que tu voulais dire ?
81	Victoria	Ben je trouve ça bizarre que déjà il y a un homme mort comme ça et c'est bizarre aussi qu'il ait une bague sur lui. Pourquoi il a une bague comme ça ? Euh.
82	A	Alors + oui ton prénom c'est ?
83	Pierre	Pierre. Moi je me suis posé des questions euh ben pourquoi c'est lui qui l'a trouvé et où le mort l'a trouvé + la bague.
84	A	Alors dans l'histoire on vous donnera pas tous ces détails. Là c'était pas le but en même temps c'était intéressant pour moi de savoir quelles étaient vos réactions et maintenant ce que je vais vous demander
85	Pierre	C'est peut-être le mort qui l'a fabriqué la bague.
86	A	Oui peut-être. Alors ce que je vais vous demander chut puisque vous êtes plein d'imagination vous faites plein d'hypothèses vous vous posez plein de questions c'est que vous terminiez l'histoire

87	G1	Oh ! oh non !
88	A	Ça peut être en deux lignes
89	G	Ah bon ? alors ok. Je suis nul en expression écrite
90	Plusieurs	Quelques protestations des élèves
91	A	Stop. Chut. Je vais relire l'histoire et après [3 sec. Attend le silence] vous finissez d'écrire la fin de l'histoire. [relecture de l'histoire] Alors maintenant vous continuez l'histoire et en continuant l'histoire ++ qu'on puisse savoir ce que Gygès va faire de la bague. Allez c'est parti
92	Sébastien	On fait ???
93	A	Tu inventes comme tu veux
94	Sébastien	J'ai une autre question
95	A	Oui
96	Sébastien	Pourquoi sa bague pourquoi le chaton pourquoi pourquoi c'est sa bague qu'est magique. Non ma vraie question c'est pourquoi il s'amuse à la tourner
97	G2	Pour devenir invisible
98	A	Parce que ça t'arrive quand tu as quelque chose dans tes mains de tripoter un stylo et là c'est sa bague qu'il a tourné.
99	G3	Et pourquoi il a pas dit qu'il avait trouvé le mort il a pas pensé aux morts-vivants.
100	A	Et oui ! Ben c'est comme ça. Alors maintenant à vous !
101	GGG	Inaudible
102	A	Vous continuez l'histoire et vous allez dire ce que Gygès va faire de la bague.
103	Sébastien	Est-ce que c'est à l'époque de ?
104	A	Qu'importe allez !
105	EEE	Inaudible
106	A	Chut allez qu'est-ce qu'il va faire de la bague ? Commencez. C'est comment ton prénom ?
107	Sébastien	Sébastien
108	A	Sébastien Alors écris qu'est-ce que Gygès va faire de la bague ?
109	Diego	C'est comment il va perdre la bague c'est ça ?
110	A	Il peut la perdre, il peut s'en servir ou la donner à quelqu'un d'autre
111	Plusieurs	inaudible
112	G	Il va la retrouver
113	A	Pourquoi pas ? Tu inventes. Quand on invente on dit ce qu'on veut.
114	Plusieurs	inaudible
115	A	Alors maintenant je ne veux plus vous entendre.
116	Sébastien	Comment il s'appelle déjà ?
117	A	Gygès [épelle] GYGES
118	Sébastien	Vous pouvez l'écrire sur le tableau
119	A	Je n'ai pas de craie
120	Sébastien	Je peux aller en demander
121	A	Non ça va aller. Chut. Mais vous êtes plus bavards que le 1 ^{er} groupe. [les élèves écrivent pendant 1 min 30] c'est terminé

122	E	J'ai bientôt fini
123	A	Vous terminez pendant que d'autres nous lisent leur histoire. Alors qui veut commencer ? Oui ton prénom c'est ?
124	Sébastien	Sébastien
125	A	Sébastien
126	Sébastien	[lit son histoire] Rires
127	A	Il tue Gygès c'est ça. Alors tu vois que tu as eu une idée. [Rires] Bien alors d'accord. alors Marine
128	Marine	[lit son histoire]
129	A	Alors qui voudrait nous dire son histoire ? Vas-y
130	Diego	[lit son histoire]
131	Plusieurs	Cris d'admiration
132	A	Bien d'accord alors qui pourrait nous dire même si vous n'avez pas terminé parce que là on n'a pas beaucoup de temps ce que Gygès fait de la bague
133	Plusieurs	[Racontent ce qu'ils font avec l'anneau]
134	A	Alors moi je vais vous lire la suite
135	Alexandre	Attendez je peux réciter mon histoire
136	A	Pas réciter. Tu peux nous la résumer parce que là il ne nous reste plus beaucoup de temps. Il nous reste deux minutes avant la récréation ou cinq minutes. Vas-y. Allez vas-y
137	Alexandre	[lit son histoire]
138	A	Ah et bien ça se termine bien. Donc je vous raconte la suite [lit à voix haute et lentement] « <i>Aussitôt de noirs desseins</i> » c'est-à-dire +++ de mauvaises pensées « <i>lui vinrent en tête. Il se mit à envier le roi et ses richesses</i> »

ANNEXE 6. Transcription Classe A S1G2 b

<u>S1_G2_b</u>	<u>Date</u> : 21 février 2006 <u>Heure</u> : 15h05 à 15h10	<u>Classe</u> : CM2 (Ecole Notre-Dame, Sannois) <u>Effectif</u> : 12 élèves
<u>Support</u> : <i>L'anneau de Gygès</i> Version allégée	<u>Matériel</u> : feuille de classeur stylo	<u>Mode d'enregistrement</u> : caméscope et dictaphone posés sur une table
<u>Animateur</u> : Monique Desault		<u>Durée</u> : 5 min
<u>Lieu</u> : salle de bibliothèque	<u>Disposition des élèves</u> : disposés en U, assis derrière une table	

138	A	Ah et bien ça se termine bien. Donc je vous raconte la suite [lit à voix haute et lentement] « <i>Aussitôt de noirs desseins</i> » c'est-à-dire +++ de mauvaises pensées « <i>lui vinrent en tête. Il se mit à envier le roi et ses richesses</i> »
139	Christophe	Ah c'est ce que j'ai mis
140	A	« <i>Il retourna au palais où il fit en sorte de séduire la reine puis profitant de son invisibilité il tua le roi.</i> »
141	Christophe	C'est ce que j'ai dit !
142	A	« <i>Et s'empara du trône</i> »
143	Pierre	Ah ça c'est pas ce que j'ai dit
144	Plusieurs	[les élèves applaudissent]
145	A	<i>Alors que pensez-vous de ce qu'il a fait Gygès ?</i>
146	Pierre	Que c'est un idiot !
147	Plusieurs	Interventions
148	A	Attends un par un. Pierre, tu le justifies parce que quand on dit quelque chose§.
149	Pierre	§Ben il pouvait faire le bien des hommes
150	A	Donc toi tu penses que c'est idiot ce qu'il a fait il aurait dû utiliser l'anneau autrement ?
151	Pierre	Ouais
152	A	D'accord.
153	Plusieurs	Interventions
154	A	Alors, un par un
155	Pauline	Moi aussi je trouve au lieu de tuer les autres il aurait dû l'utiliser, vraiment de devenir égoïste. Vouloir prendre ceux des autres le pouvoir il en fait trop là
156	A	Oui alors
157	Marine	Moi je crois qu'il aurait dû faire le bien au lieu de tuer le roi qu'il aurait dû en faire le bien là le mal au lieu de faire le bien
158	A	Bien
159	Diego	Il a trahi son peuple
160	A	Il a quoi ?
161	Diego	Il a trahi son peuple

162	A	Mais toi dans ton histoire t'as fait la même chose ?
163	Diego	En fait il a trahi en fait ça se fait pas ce qu'il a fait il aurait dû aider les gens au contraire il en a profité
164	A	<i>Mais pourquoi toi tu as eu l'idée dans ton histoire Gygès il tue le roi comme ici</i>
165	Diego	<i>Oui il tue le roi</i>
166	A	Alors pourquoi tu as eu cette idée ?
167	Diego	Ben chais pas ça m'est passé par la tête ça m'a fait penser au Seigneur des Anneaux car il l'avait trouvé dans un lac. Ben moi j'ai fait pareil.
168	A	Mais est-ce que dans le Seigneur des Anneaux celui qui porte l'anneau tue un roi ?
169	Diego	Oui il tue quelqu'un je me souviens plus qui c'est
170	Plusieurs	Interventions
171	A	Vas-y [en s'adressant à Christophe] chut dis ce que tu veux dire
172	Christophe	Moi je pense qu'il s'est laissé aveuglé par la cupidité
173	Cyril	Et qu'il devenait fou
174	A	Ah alors qu'est-ce que c'est pour toi la cupidité ?
175	Christophe	Qu'il s'est laissé emporter qu'il est devenu méchant
176	A	Pourquoi ça le rend méchant alors d'avoir ce pouvoir d'invisibilité ?
177	Christophe	Parce qu'il est [poussé] il peut faire des choses bien il peut faire des choses mal et il a choisi les choses mal comme être riche, tuer le roi
178	A	Mm donc toi dans ton histoire c'est pour ça que tu l'as est-ce que tu as plutôt pensé à cette option c'est-à-dire vers le mal plutôt que le bien
179	Christophe	Faire une histoire de super héros c'est pas très marrant
180	A	Donc toi tu veux faire quelque chose qui soit un peu
181	Diego	Originaux
182	Cyril	Original
183	A	D'accord qui peut nous dire ce qu'il a pensé de cette hist- de l'attitude de Gygès ?
184	Alexandre	Moi ça sert à rien il a tué le roi juste pour sa femme parce que§
185	Diego	§Parce qu'il la trouvait jolie c'est tout
186	Alexandre	Rien que pour sa femme et la richesse du roi il l'a tué
187	A	Tu crois que c'est pour ça ?
188	Alexandre	Ben oui.
189	A	Christophe lui disait que c'était par cupidité que l'anneau et bien ça lui donne des pouvoirs qui lui fait envier le roi
190	Alexandre	Qui le rend méchant
191	A	S'il est pauvre il a envie d'être riche comme le roi
192	Alexandre	Et il l'assassine
193	A	Il l'assassine. Donc c'est pas pour avoir la reine des choses qu'il n'avait pas jusqu'à présent
194	Alexandre	C'est pour se mettre avec la reine parce qu'il la trouvait belle.
195	A	Donc qu'est-ce que t'en penses toi de l'attitude de Gygès ?
196	Laura C.	Comme Pauline et Pierre
197	A	Toi tu penses qu'il aurait dû l'utiliser autrement ?

198	Laura C.	Ben oui
199	A	Et toi ?
200	Samantha	Et ben moi je pense que c'est pareil au lieu de faire des méchancetés de tuer le roi il aurait dû aider le peuple ??? ça se trouve si ses parents étaient pauvres [sonnerie]
201	E	C'est la pause
202	A	Bon on va arrêter là [coupure]

ANNEXE 7. Transcription Classe A S2

S2	Date : 21 février 2006	Classe : CM2 (Ecole Notre-Dame, Sannois)
	Heure : 15h30 à 16h15	
Animateur : M.Desault (A) et l'enseignante de la classe (A2)	Matériel : tableau, feuilles de classeur	Effectif : 25 élèves
	Durée séance : 37 min	Mode d'enregistrement : caméscope posé sur une table
Lieu : salle de classe	Disposition des élèves : certaines tables sont groupées perpendiculaires au tableau et d'autres sont face au tableau deux par deux.	

1	A	<i>Maintenant on va faire un deuxième débat et là maintenant je vous écris au tableau le sujet [lit la question tout en écrivant] vous vous rappelez dans l'histoire quand on est invisible personne nous voit tu te souviens Juliette dans l'histoire tu disais : « ah quand on est invisible on peut faire tout ce qu'on veut ». Donc là maintenant on est dans le débat philosophique on oublie l'histoire et on se demande « est-ce que nous évitons de faire le mal parce que c'est mal ou simplement parce qu'on se dit « ah si je fais ça ma mère elle va me gronder, la maîtresse va me donner une punition ou la directrice ou quelqu'un qui nous interdit quelque chose ou alors la peur des policiers qui peuvent nous mettre en prison. Alors vous réfléchissez une minute à cette question et après chacun pourra nous dire ce qu'il a pensé. Je finis d'écrire la question [écrit au tableau pendant une minute]</i>
2	Mélanie	Est-ce qu'il faut l'écrire ?
3	A	<i>Non non. Alors qui veut répondre à cette question ? Isabelle tu peux donner la parole et dire leur prénom ça me permettra de. Alors qui veut répondre à cette question ?</i>
4	A2	Mélanie
5	Mélanie	Ben on fait pas le mal pour les deux parce que soit ça fait du mal à quelqu'un soit et en plus ça nous ferait ça nous punirait nous aussi
6	A	<i>Ça nous quoi ?</i>
7	Mélanie	ça nous punirait nous aussi
8	A	<i>Ça te punirait comment ?</i>
9	Mélanie	Ben par exemple si je tue quelqu'un + ça ferait du mal à la personne que j'aurais tué et moi plus tard je regretterais, je ne serai plus libre et j'irai en prison.
10	A	<i>D'accord mais si on te dit est-ce que bon si t'es sûre que personne te retrouvera</i>
11	Mélanie	Ben je le ferais pas quand même
12	A	<i>Tu le ferais pas quand même. D'accord.</i>
13	A2	Marine
14	Marine	Ben je ferais comme Mélanie parce que Mélanie elle a raison parce que déjà je regretterais pour la famille de celui qui est mort. Je le

		regretterais un jour ou l'autre parce que je me dirais c'est pas bien ce qu'on a fait et qu'on n'aurait pas dû faire ça. Et puis même si on me voit pas je le ferai pas parce que déjà mon papa me gronderait et ma maman aussi
15	Christophe	Mais si t'es invisible ils peuvent pas savoir que tu l'as fait ?
16	Marine	Ben même si personne me gronderait je le ferais pas quand même
17	A2	Amélie
18	Amélie	Ben moi je tuerais personne parce que je vois pas comment le but et la raison parce que si je tuerais quelqu'un j'irai en prison et je m'en voudrais toute ma vie
19	A	<i>Mais si t'es invisible</i>
20	A2	Kévin
21	Kévin	Ben moi je dirais enfin je dirais + [en regardant le tableau où est écrit la question] j'ai pas envie de faire du mal. Ça ne m'a jamais traversé l'esprit et euh et voilà parce que quand on fait du mal à quelqu'un ben§
22	Christophe	§Ça finit mal
23	A	+ <i>oui continue vas-y.</i>
24	Kévin	Quand quelqu'un nous fait mal par exemple quand on se moque de lui on le critique ben ça sert à rien parce que de toute façon ++++[réfléchit] de toute façon tu + ++ de toute façon ça sert à rien de critiquer les autres parce que personne n'est parfait on est comme on est. [Romain applaudit]
25	A	<i>Qui veut réagir à ce que vient de dire Kévin ?</i>
26	Marine	C'est un beau discours !
27	A2	Diego
28	Diego	Ben il a raison parce que critiquer les autres ça sert à rien après on leur fait de la peine. On leur fait tellement de peine
29	Pauline	[en s'adressant à moi] Mais là on parlait de tuer pas de critiquer
30	Diego	après ils veulent plus sortir de chez eux parce qu'ils ont peur des critiques et après ça vous pousse à faire des choses qu'il veut plus faire.
31	A2	Mais là c'est tuer et voler et si t'es sûr de ne jamais être puni [Diego fait la moue] Manon
32	Manon	Moi je ferais ni voler ni tuer parce que ça me ferait trop bizarre j'arrive pas à voler quelque chose ou tuer quelqu'un
33	A	<i>Pourquoi ça te ferait bizarre ?</i>
34	Manon	Ben je me vois pas du tout voler quelque chose ou tuer.
35	A2	Qu'est-ce qui te gêne ?
36	Manon	Ben je sais pas
37	A2	Dans le fait de voler ? qu'est-ce qui te gênerait ?
38	Manon	Ben déjà pour moi quand on me vole quelque chose je suis pas très euh je serais pas très contente. Alors les autres si je vais leur voler quelque chose ils seraient pas contents que je leur aurais volé
39	A2	Christophe
40	Christophe	Moi j'irais pas jusqu'à tuer quelqu'un mais par exemple utiliser la bague pour tuer des bonbons c'est pas très euh méchant quand même [rires] par exemple voler des bijoux ça mais voler des bonbons c'est pas

		méchant voler de l'argent
41	A	<i>Ça veut dire que si tu pouvais te rendre invisible si tu étais sûr que personne te verrait tu pourrais aller dans un magasin prendre des bonbons ? [rires] [Christophe fait non de la tête]</i>
42	Alexandre	Ben maîtresse les bonbons c'est quand même cher [rires]
43	G	Ah c'est 30 centimes le bonbon
44	A2	Est-ce que t'es sûr que tu t'arrêterais aux bonbons Christophe ?
45	Christophe	Quoi ?
46	A2	Est-ce que t'es sûr que tu t'arrêterais aux bonbons ? est-ce que ça te donnerait pas envie de voler d'autres choses ?
47	F	Ouais une nouvelle paire de basket
48	Christophe	??? déjà je ne volerais pas de l'argent ça c'est sûr
49	Plusieurs	Interventions
50	Christophe	Est-ce que je suis pauvre ?
51	A	<i>Tu te souviens de ce que tu as dit tout à l'heure ? + par rapport à la cupidité. Tu peux répéter pour tes camarades.</i>
52	Christophe	Ben c'est sur Gygès + il s'est laissé aveugler par la cupidité c'est-à-dire que qu'il s'est laissé emporter il a fait des choses qu'il n'aurait pas fait avant + à cause du pouvoir de la bague ça l'a [rongé] et il s'est laissé emporter
53	A	<i>Donc ce serait ce pouvoir de effectivement faire des choses qu'il pouvait pas faire jusqu'à présent qui l'aurait rendu égoïste qui est-ce qui disait ça déjà ? oui. [l'élève lève la main] Voilà. ou que ça pouvait lui donner envie d'avoir plus encore. C'est ça ?</i>
54	A2	Romain
55	Romain	Ben c'est à peu près comme Christophe mais même si je vole ou je tue même si je me fais pas attraper de toute façon euh ça me fera mal
56	A	<i>Ça te fera du mal, de faire du mal à quelqu'un d'autre ça te ferait du mal ?</i>
57	Romain	Mm
58	A2	Marie
59	Marie	Ben moi pareil si on peut pas en parler je trouve ça horrible surtout tuer parce que en plus si on n'est pas puni y a y a la culpabilité qui va nous rattraper et on deviendra FOU à force de le garder pour nous et on pourra pas le dire parce que. Par exemple ta meilleure amie tu lui dis : voilà j'ai un secret j'ai tué quelqu'un euh ben ta meilleure amie ce serait trop lourd comme secret. Elle sera obligée de le dire à quelqu'un qui le dira à la police.
60	A2	Laura
61	Laura	Mais c'est pas bien de voler parce que si c'est quelque chose de précieux précieux et qu'après il te le vole ça te fait quelque chose
62	A2	Alissandre
63	Alissandre	Et bien moi je+ je volerai pas et je tuerai pas parce que déjà c'est très très mal la famille elle sera désespérée et en plus si par exemple un jour j'avais volé un objet une personne me dit : « oh tu l'as acheté où ? » Déjà je serai mal ou ??? t'étais où hier soir et que c'était la nuit où tu as

		tué la personne. Déjà tu vas mentir et si quelqu'un te trouve louche ça peut très bien t'inquiéter
64	A	<i>Donc d'après toi sur cette question est-ce que toi t'évites de faire le mal parce que tu penses que c'est mal ou c'est parce que t'as peur que quelqu'un te retrouve et qu'on te punisse</i>
65	Alissandre	C'est plutôt parce que c'est mal c'est nul de faire ça y a aucun intérêt à faire ça c'est comme une occupation c'est pas un sport tuer une personne il vaut mieux éviter même quand on est dans la police y a des enquêtes ils évitent de tuer les tueurs
66	A	<i>Enfin toi tu penses que même si + dans la société on évite de tuer les gens + c'est ça ? Et pourquoi ?</i>
67	Alissandre	Ben hé hé c'est très très mal c'est
68	A2	Pourquoi c'est mal ?
69	Alissandre	C'est mal de tuer les gens parce que si ça se trouve la personne qui est morte elle menait une vie heureuse . Elle se dit : « je suis heureuse, j'ai ma mère j'ai mon père et des frères et sœurs. J'ai une belle vie » et que un jour tout s'arrête. Ça fera mal au cœur.
70	A2	Pauline
71	Pauline	Ben quand on vole ou on tue on a ça sur la conscience après comme on dit les autres + Et euh on devrait aussi regarder ce que ça nous ferait si on nous volait un objet qu'on aime beaucoup une bague très précieuse qui appartenait à notre grand-mère qui est décédée ou quelque chose comme ça. On nous la vole on le retrouve plus ça fait du chagrin ben c'est la même chose pour les autres. On tue une personne ben ça fait déjà ??? et puis la conscience pour nous-même ça nous fait du bien.
72	A2	Marine
73	Marine	Ben je sais pas pourquoi on devrait tuer quelqu'un si si si si il nous a rien fait ou qu'il nous doit rien ben je vois pas pourquoi on devrait le tuer. si si voilà.
73	A	<i>Et s'il t'a fait quelque chose ?</i>
74	Marine	Ben s'il m'a fait quelque chose même s'il nous a fait quelque chose on va le dire on lui dit « c'est pas bien ce que tu as fait » mais on n'a pas à le tuer pour ça
75	Christophe	Et s'il a tué quelqu'un de ta famille ?
76	Marine	Ben j'irai à la police
77	A	<i>Pourquoi c'est interdit de tuer quelqu'un même si ce quelqu'un par exemple t'as envie de te venger parce que quelqu'un a tué quelqu'un que tu aimais pourquoi est-ce que c'est interdit d'aller se venger ?</i>
78	Christophe	Parce que ça ferait trop de tués peut-être
79	Cyril	Tout le monde se tuerait entre-eux
80	A2	Margot
81	Margot	Ben en fait si tu tues quelqu'un qui a tué quelqu'un de ta famille et après tu vas le tuer lui-même ça va servir à rien parce que déjà la personne de ta famille elle va pas ressusciter ça va servir à quoi ? d'accord ça va te servir à te venger mais ça va jamais servir à rien à ??? de bien

82	A2	Kévin
83	Kévin	Alors en fait quand quelqu'un fait du mal par exemple il tue quelqu'un ou alors et après il a des regrets et après s'il a tué chais pas ta grand-mère ta tante ton parrain ben tu peux quand même lui pardonner. Parce que s'il le regrette ça sert à rien de se venger ou alors de dire ou alors de lui tourner le dos. Vaut mieux lui dire je te pardonne [une élève revient dans la classe] que après il va se suicider + ou alors il en marre euh que personne lui pardonne.
84	A2	Juliette
85	Juliette	Je trouve que ça sert à rien de tuer une personne parce que même si elle a tué tes parents parce que ça fait une vie en moins.
86	A2	Oui mais si c'était un tueur ? Marie
87	Marie	Mais par exemple s'il a tué quelqu'un de ta famille quelqu'un à qui tu tenais beaucoup que tu le tues tu fasses n'importe quoi ça ne ramènera pas les personnes qui sont mortes. Oui donc encore je comprends sous le coup de la colère et en même temps la tristesse mais ça servira à rien. Parce que on sera triste et on sera en colère et en plus on aura la culpabilité.
88	A2	Alexandre
89	Alexandre	Moi aussi je trouve que ça sert à rien qu'on tue quelqu'un parce que par exemple y a quelqu'un il dit : « ouais j'ai tué quelqu'un » et ben ça sert à rien qu'il le dise parce que sinon on va le savoir et ??? déjà pourquoi il le dirait comme ça ??? en prison pourquoi il le dirait ?
90	A	<i>Encore une dernière et après je vous poserai une autre question</i>
91	A2	Mélanie
92	Mélanie	Ben moi c'est au sujet de voler je volerais pas de gros enfin je volerais peut-être si j'avais l'anneau je volerais des bonbons comme Christophe il a dit mais les grosses choses je préfère les gagner moi-même et pouvoir me les acheter moi-même plutôt que d'aller les voler.
93	Christophe	Oui mais si ????? tu peux te laisser emporter par la cupidité.
94	A	<i>Ah alors voilà il y a cette question-là effectivement se laisser emporter par la cupidité parce que là on dirait que vous êtes tous des sages.</i>
95	Plusieurs	Hein
96	A	<i>Parce que quand on vous pose la question [lit la question au tableau] quasiment tous vous répondez : « ah non nous on ne le fait pas parce que c'est mal » mais pourquoi il y a des gens qui le font ? [plusieurs doigts se lèvent en même temps]</i>
97	A2	Cyril
98	Cyril	Ben parce que euh par exemple ceux qui tuent y en a peut-être ils sont payés pour alors ils tuent
99	A2	Pourquoi ils tuent ?
100	Cyril	Parce que ils sont payés pour
101	A2	Pour l'argent ?
102	Cyril	mm
103	Samantha	Mais alors pourquoi les gens ceux qui payent ils veulent tuer les gens ?
104	A	<i>Ben oui bonne question</i>

105	Cyril	Parce que +
106	A2	Amélie
107	Amélie	Y a des gens souvent ils forcent les gens à tuer euh parce qu'ils ont ??? ils disent : « on va tuer quelqu'un de ta famille ou on va te faire du mal » et euh ils sont obligés de le faire§
108	Samantha	§Oui mais c'est pareil pourquoi celui qui oblige à tuer quelqu'un il dit : « il faut le tuer » ?
109	Pauline	Mais oui parce qu'ils ont l'impression que eux ils tueront l'un ou l'autre parce que s'il tue la personne en quelque sorte ils vont dire c'est leur faute que la personne de leur famille par la menace ils soient tués donc ils croient que c'est la même chose. Ils préfèrent que ce soit l'autre personne qui soit tuée que la personne de leur famille.
110	A2	Pierre qu'est-ce que t'en penses [se cache derrière un livre ouvert] +++ Manon
111	Manon	Euh je ne sais plus
112	A2	Mélanie
113	A	<i>Pourquoi est-ce qu'il y a des gens qui tuent qui volent alors que vous vous ne le faites pas ?</i>
114	Mélanie	Parce que
115	Christophe	Parce que ça sert à rien
116	A	<i>Pourquoi ces gens-là eux le font ?</i>
117	Manon	Ben je pense qu'ils réfléchissent pas avant de le faire ou alors ils sont drogués ou je sais pas
118	A	<i>Soit ils réfléchissent pas soit ils sont sous l'emprise de la drogue c'est-à-dire qu'ils n'ont pas conscience de ce qu'ils font d'accord.</i>
119	F	Ou ils se sentent menacés
120	A2	Margot
121	Margot	Mais ou des fois c'est une maladie en fait mais tu fais des trucs mais tu sais même pas ce que tu fais. C'est une maladie tu t'imagines que tu as fait des choses ou que quelqu'un a fait des choses alors que c'est même pas vrai. Alors tu sais même pas ce que tu fais donc ce qui fait que tu tues quelqu'un c'est pour ça.
122	Christophe	Ou sinon il se souvient pas
123	A2	Alissandre
124	Alissandre	Ou aussi sous l'effet de la rage quand quelqu'un quand quelqu'un a tué pratiquement toute ta famille t'es énervé ben tu veux te venger parce que l'effet de la vengeance c'est surtout sur ça et euh j'ai vu beaucoup de films d'horreur quelquefois et c'était souvent sous l'effet de la +
125	A	<i>De la colère</i>
126	Alissandre	De la colère et souvent on se dit « cette dame elle m'a énervé, j'en pouvais plus »
127	A	<i>En fait ça veut dire que la personne elle n'a pas réussi à se maîtriser soit elle n'en avait pas conscience soit effectivement elle avait des sentiments tellement fort que ben ça a été plus fort qu'elle et elle a dépassé elle a fait quelque chose qu'elle n'aurait peut-être pas fait si elle était plus calme c'est ça ?</i>

128	A2	Mais pourquoi y a des jeunes qui volent au supermarché parce que ça c'est pas à la télé ce ne sont pas des cas extrêmes. y a des jeunes qui volent au supermarché. Marie
129	Marie	Peut-être parce que justement ils pensent que c'est pas grave alors comme dit ??? c'est rien pourquoi je payerais puisque je peux ne pas payer c'est pas grave je peux voler et eux ne le regardent plus. Quand je suis allée à la caisse il avait §
131	A2	§Et pourquoi il a volé plutôt qu'acheter ?
132	Marie	Il se dit : « pourquoi payer puisque je peux ne pas me faire prendre ».
133	A2	Et pourquoi c'est pas grave ? Mélanie
134	Mélanie	C'est pas grave pour lui parce que il l'a sûrement fait alors pourquoi cette fois-là je me ferais prendre ou §
135	A2	§C'est pas grave parce qu'il se fait pas prendre ? et c'est grave quand il se fait prendre ?
136	Mélanie	Non mais c'est grave même quand il se fait pas prendre mais c'est peut-être pas si
137	Christophe	Pour lui c'est pas grave.
138	Mélanie	Il veut garder son argent à lui pour acheter d'autres choses mais c'est quand même grave
139	Margot	Si ça se trouve lui il a pas du tout les moyens.
140	A2	Juliette
141	Juliette	Parce que quand il était petit ses parents lui ont donné l'habitude de voler
142	G1	Ah oui des fois [rires]
143	G2	Oui ça existe
144	A2	Donc les personnes qui volent ça veut dire que leurs parents étaient voleurs
145	G	Des romanichels
146	F	Ils ont été mal élevés.
147	A	<i>Ce serait une question d'éducation alors.</i>
148	A2	Marine
149	Marine	Aussi on dit voler voler mais des fois y en a qui volent ils se disent aussi : « ben on ne m'a pas pris une fois pourquoi on me prendrait à la deuxième et pourquoi je le ferai pas si je pouvais le faire ».
150	A2	Kévin
151	Kévin	Je reviens sur le sujet pourquoi des gens tuaient ben aussi des fois les gens ils peuvent être tellement désespérés qu'ils peuvent menacer quelqu'un avec un revolver et leur dire : « Donnez-moi vos papiers. » des trucs comme ça et puis des fois ils leur donnent des fois ils veulent pas leur donner alors ils les tuent mais en fait c'est parce que des fois ils voulaient pas les tuer
152	Diego	Ils voulaient le voler
153	Kévin	Ce qu'ils pensent ils voulaient juste prendre un truc mais ils pensaient pas qu'ils allaient réagir
154	A	<i>Alors tout à l'heure on disait quand les gens tuaient c'était soit parce qu'ils n'avaient pas conscience de ce qu'ils faisaient parce qu'ils</i>

		<i>étaient malades ou ils avaient pris de la drogue, soit parce qu'ils avaient un sentiment trop fort de vengeance de haine et donc ils n'arrivaient pas à maîtriser à se maîtriser eux-mêmes et donc ils oubliaient que c'était pas bien de tuer d'accord alors qu'est-ce qu'il en est de voler ? Pourquoi est-ce qu'il y a des gens comme disait Isabelle pourquoi est-ce qu'il y a des jeunes même des adultes qui volent alors qu'ils savent que ce n'est pas bien de voler quelqu'un ? voler dans les magasins ?</i>
155	A2	Amélie
156	Amélie	Y en a des fois s'ils sont pauvres ben pour prendre des aliments et les faire + les faire chez eux. Pour leur famille et euh
157	A	<i>Donc ce serait par nécessité. D'accord.</i>
158	Amélie	Oui
159	A2	Alissandre
160	Alissandre	Et aussi quelquefois il y a des adolescents qui volent pour être fier « ouais moi hier j'ai volé ??? pour avoir peur qu'ils volent chez toi ou + et tuer c'est pareil « j'ai tué quelqu'un » maintenant t'as peur de lui pour être fier pour être le plus grand le plus fort.
161	A2	Pour se donner de l'importance. Manon
162	Manon	Des fois y a des parents qui sont pauvres alors ils demandent à leurs enfants d'aller au supermarché pour aller voler
163	A2	Christophe
164	Christophe	Euh moi une fois j'étais dans le métro avec ma mère et y avait des gens qu'étaient rentrés y avait une fille d'au moins 11, 12 ans elle était entrée et elle est ressortie. La porte elle allait se refermer elle a mis son pied et dès qu'elle a entendu sonner le métro elle a pris le passeport d'une Anglaise et elle est partie.
165	A2	Romain
166	Romain	Pour ceux qui aiment voler c'est ceux qui sont pauvres. Y a des gens qui disent : « vole ça ou tue cette personne pour de l'argent »
167	A	<i>Oui ce qu'on disait voler par nécessité hein ? d'accord.</i>
168	Pierre	Des fois y a des jeunes qui volent pour crâ pour [épater] leurs petites copines
169	F	Ça devient un jeu
170	Pauline	Les caïds de la bande
171	plusieurs	Interventions
172	Pauline	Y en a quand ils sont nouveaux dans l'école ils leur font passer des euh
173	A	<i>Des épreuves. Alors peut-être on va terminer sur les trois dernières interventions et puis après on va conclure</i>
174	A2	Laura
175	Laura	Ben moi y a des jeunes qui ont brûlé un garage à quelqu'un.
176	A2	Marine
177	Marine	Dans mon groupe de danse avec Alissandre on avait mis tous nos costumes où il y a des affaires de la brocante de Pasteur et y a deux jeunes qui se sont amusés à mettre le feu et pour le 16 juin on a besoin

		de 250 costumes parce qu'ils ont tout brûlé alors qu'il y avait au moins 4400 costumes. [quelques réactions]
178	A2	Marie
179	Marie	Y a aussi des fois y a eu des exemples où il y a des la police et tout qui était là et un jeune qu'ils avaient mis par terre et tout et le jeune il répétait qu'il avait rien fait et tout et il était en pleurs. Ils avaient même enlever son T. shirt et tout ça pour voir s'il avait ils avaient fouillé le pantalon partout il avait les menottes et avait un sac. Ils ont tout fouillé son sac et il avait rien fait et il y a une jeune fille qui a dit : « mais arrêtez vous voyez bien qu'il a rien fait ! » et y a quelqu'un qui a dit : »ah oui, vous voulez qu'on vous emmène aussi ? »
180	Diego	C'était peut-être sa complice
181	A	<i>D'accord</i>
182	A2	Ils savent leur métier
183	Marie	Ben oui
184	A2	Donc s'ils faisaient ça c'est qu'ils avaient sûrement une raison. La dame elle voulait aider le jeune mais elle savait pas pourquoi elle faisait ça la police.
185	A	<i>Donc là pour en revenir à notre débat on a plein d'exemples de gens qui font des choses interdites par la loi mais que vous-mêmes vous vous interdisez de faire même si vous n'avez pas peur d'aller en prison ou d'être puni . Vous vous dites : oh ben non moi je le ferai pas parce que j'ai ma conscience et que je ne veux pas le faire parce que c'est pas bien et que je pense que c'est mal. Donc là ce que je voudrais je vous ai redonné votre feuille j'aimerais que vous écriviez ce que vous avez appris lors de cette séance si ça a fait penser à d'autres choses, tout ce que vous avez envie de dire sur ce qu'on a fait aujourd'hui ensemble et après on pourra partager et faire un petit bilan de ce que vous avez fait.</i>
186	Norton	Je voulais dire
187	A2	Tu nous le diras après
		[les élèves écrivent durant quelques minutes] Lecture des bilans écrits Marie, Marine
188	Samantha	Quand on est jeune on peut pas dire ça mais quand on aura 23 ans quelque chose comme ça on dira ???
189	A2	On sera plus jeune à 23 ans ? là je suis triste
190	Samantha	Non non mais là on est filmé et y a plein d'adultes mais ça se trouve
191	A2	Tu crois qu'ils ont pas dit la vérité
192	Samantha	Si si ça se trouve après ils changeront
193	A2	A 23 ans ils changeront peut-être d'avis
		Lecture des bilans écrits : Mélanie, Romain, Amélie Alexandre, Juliette,
194	Marine	J'ai droit de dire un truc qu'on n'a pas dit tout à l'heure
195	A2	oui
196	Marine	Si quelqu'un a tué quelqu'un de notre famille et qu'on le tue ben ça fera de nous un meurtrier
197	Marie	Et on sera devenu ce qu'on voulait pas devenir
198	A	<i>mm</i>

199	A2	Ça vous ne l'aviez pas dit
		Lecture des bilans écrits Alissandre Manon Laura, Roshan, Pauline

ANNEXE 8. Ecrits Classe A

1. REACTIONS ECRITES

A. Production des élèves

E1 G1 (version adaptée)

Alissandre	<i>Ça m'a fait penser à une histoire qui est dans le genre mystique avec son anneau : une belle journée, puis un séisme puis un trou et là... un cheval de bronze et un cadavre dans le cheval et un anneau pas comme les autres. Il est magique c'est un peu bizarre quand même.</i>
Amélie	<i>J'ai trouvé ça bizarre qu'un cheval de bronze ait en lui une chose plus grande qu'un homme. Quel pouvoir peut avoir l'anneau pour rendre un homme invisible et visible ? J'ai trouvé le début de l'histoire est bizarre mais j'aime beaucoup.</i>
Mélanie	<i>C'est bizarre qu'un anneau puisse rendre une personne invisible.</i>
Marie	<i>Je trouve que ça va un peu vite au début et que cette histoire m'a l'air un peu folle ! Mais intéressante, j'attends la suite avec impatience !</i>
Juliette	<i>Pourquoi le cadavre avait un anneau dans la main ? Comment le cadavre est-il mort ? ça me fait penser au Seigneur des Anneaux. Pourquoi Gygès et pas un autre a trouvé l'anneau ? Pourquoi dans un cheval l'anneau était disposé ?</i>
Déborah	<i>Qu'est-ce qu'un cadavre fait dans un cheval de bronze ?</i>
Laura	<i>Je pense que le cadavre est sur un cheval de bronze. Je pense que c'est un faux cadavre.</i>
Manon	<i>[N'a pas rendu sa feuille]</i>
Laura C	<i>[N'a rien écrit]</i>
Kévin	<i>[N'a rien écrit]</i>
Roshan	<i>J'ai trouvé cette histoire originale. Surtout, j'ai trouvé la scène du séisme géniale.</i>
Romain	<i>Pourquoi il y avait un cadavre de cheval de bronze ? Pourquoi le sol s'est ouvert devant lui ?</i>
Norton	<i>[N'a pas rendu sa feuille]</i>

E1 G2 (version allégée)

Victoria	<i>Cette histoire m'a fait penser à un pauvre berger qui voit un homme [pas fini]</i>
Samantha	<i>Pourquoi cette bague est sur le corps d'un homme mort ? L'homme mort était-il magicien ?</i>
Marine	<i>Pourquoi est-il convoqué ? Pourquoi est-elle magique ? Harry Potter et la chambre des secrets. Qui est magique ? la bague ou le chaton ? Pourquoi la bague est magique ?</i>
Margot	<i>Ça m'a choqué qu'il a trouvé sur un mort.</i>
Lélia	<i>Comment est sa bague ? où l'a-t-il trouvé ? ça va trop vite. Il y a des étapes qui</i>

	<i>manquent. D'où sort l'homme mort ?</i>
Pauline	<i>C'est un conte car la bague rend invisible. L'homme mort me choque. Pourquoi l'homme portait-il la bague quand il est mort ?</i>
Christophe	<i>Comment l'homme est mort ? Comment l'homme mort est-il arrivé ici ? Comment la bague a acquis ses pouvoirs d'invisibilité ? Comment le mécanisme d'invisibilité se déclenche en tournant le chaton ?</i>
Alexandre	<i>Je suis étonné que le chaton, le dessus de la bague et il peut se rendre invisible. Comment le monsieur est mort ? Pourquoi le monsieur avait une bague ?</i>
Diego	<i>Je suis étonné que la bague rende invisible et qu'il l'ait trouvé sur un homme mort et que la bague aient des pouvoirs magiques.</i>
Sébastien	<i>Ça m'a fait penser au Seigneur des Anneaux. Comment il est mort ?</i>
Pierre	<i>Pourquoi c'est lui qui l'a trouvé ? où le mort a trouvé la bague ?</i>
Cyril	<i>Cette histoire est bizarre. Ça m'a fait penser à Harry Potter. Pourquoi la bague était sur un homme mort ?</i>

B. Tableaux d'analyse du contenu

Classement des réactions premières

Gpe	Élèves	Lecteur réactif		
		Appréciations	Sentiments	Impressions
G1	Alissandre			Bizarre,
	Amélie	1		Bizarre
	Mélanie			Bizarre
	Marie			
	Juliette			
	Déborah			
	Laura			
	Roshan			
	Romain			
	Total	1	0	3
G2	Victoria			
	Samantha			
	Marine			
	Margot		Choqué	
	Lélia			
	Pauline		Choque	
	Christophe			
	Alexandre		Etonné	
	Diego		Etonné	
	Sébastien			
	Pierre			

Cyril			Bizarre
Total	0	4	1

Gpe	Elèves	Lecteur investigateur			Lecteur créatif
		Lien autre	Lacunes du texte	Anticipations	Critique littéraire
G1	Alissandre	1			mystique
	Amélie		1		
	Mélanie				
	Marie				folle et intéressante
	Juliette	1	4		
	Déborah		1		
	Laura			2	
	Roshan				Originale géniale
	Romain		2		
	Total	2	8	2	5
G2	Victoria				
	Samantha		2		
	Marine	1	4		
	Margot				
	Lélia		3		Trop vite conte
	Pauline		1		
	Christophe		4		
	Alexandre		2		
	Diego		1		
	Sébastien	1	1		
	Pierre		1		
	Cyril	1	1		
	Total	3	20	0	2

Eléments de l'histoire cités

Gpe	Elèves	Séisme orage	cheval	cadavre	Bague invisibilité	convocation
G1	Alissandre	1	1	1	1	
	Amélie		1		1	
	Mélanie			1	1	
	Marie					
	Juliette		1	1	1	
	Déborah		1	1		
	Laura		1	1		
	Roshan	1				
	Romain	1	1	1		
	Total	3	6	6	4	0
G2	Victoria	X	X	1	1	
	Samantha	X	X	1	1	
	Marine	X	X		1	1
	Margot	X	X	1	1	
	Lélia	X	X	1	1	
	Pauline	X	X	1	1	
	Christophe	X	X	1	1	
	Alexandre	X	X	1	1	
	Diego	X	X	1	1	
	Sébastien	X	X	1	1	
	Pierre	X	X	1	1	
	Cyril	X	X	1	1	
	Total	X	X	11	12	1

2. SUITES INVENTEES

A. Production des élèves

E2 G1 version adaptée

Alissandre	<i>Gygès s'amuse à apparaître et à disparaître. Puis il s'est posé des tas de questions puis il en a pas parlé mais à une seule personne... Son meilleur ami. Son ami lui dit qu'il avait déjà vu dans un livre. Un livre qui a dit qu'il était bizarre, très bizarre. Ce fameux anneau appartenait à un très grand Egyptien, qu'il s'en servait pas pour faire le bien mais pour le mal... Dans des combats, il donnait des coups invisibles. Il torturait les pauvres et les riches riaient. Gygès se sent mal à l'aise de savoir que celui qui le possédait avant lui était un méchant qui torturait des pauvres personnes.</i>
Amélie	<i>Si j'étais Gygès, j'utiliserais l'anneau pour aider les gens pauvres (leur donner de la</i>

	<i>richesse) et punirais ceux qui sont injustes avec les autres. Je me ferais des petits plaisirs et ferais des grands voyages.</i>
Mélanie	<i>Gygès essayerait peut-être d'aller chercher plus près du cadavre pour essayer de trouver un indice ou quelque chose qui serait en rapport avec l'anneau pour essayer d'éclaircir son merveilleux mystère.</i>
Marie	<i>Je pense que Gygès devrait en profiter pour vérifier si ses amis ne se moquent pas de lui puisque la première fois qu'il a utilisé l'anneau, ses amis l'ont critiqué. Ensuite, Gygès devrait retourner sur le lieu où il a trouvé l'anneau pour trouver un peu d'indices et de réponses à ses questions. Par exemple : pourquoi dans un cheval de bronze etc. En tout cas, je lui souhaite bonne chance.</i>
Juliette	<i>Quand Gygès fera une bêtise il disparaîtra et rendra les pauvres heureux.</i>
Déborah	<i>Gygès trouve un anneau. Il l'essaye. Il le tourne et tout d'un coup il devient invisible. Il va à son rendez-vous visible et il le retourne et devient invisible. Le roi ne le voit pas alors il le critique.</i>
Laura C	<i>Moi si j'étais Gygès je fais les magasins et</i>
Laura	<i>Gygès a trouvé un anneau et il a vu que ça se mettait invisible et il le garda pour s'en servir et s'il a une punition il se met invisible et il n'aura pas de punition.</i>
Manon	<i>[N'a pas rendu sa feuille]</i>
Kévin	<i>Gygès va se servir de l'anneau pour les bonnes causes. Mais un jour, l'anneau s'allume et Gygès devient rouge ! il est enflammé ! Il donne un coup de pied sur le sol quand soudain : le sol explose ! la foudre frappe ! il s'avance vers la ville et détruit les bâtiments. L'armée arrive et lui tire dessus mais en vain. Gygès s'énerve ! dans sa colère, il détruit tout ! Mais les quatre Fantastiques sont là ! La torche lui envoie une boule d'eau et comme le feu ne résiste pas à l'eau, la torche tombe par terre !</i>
Roshan	<i>Je crois que Gygès va se rendre dans un château hanté qui est une vieille ruine abandonnée où habitent des morts-vivants qui hantaient autrefois le village. Grâce à l'anneau, il lança des rayons lasers sur les morts vivants et les tua. Le roi le félicita et le nomma chevalier. Tout est bien qui finit bien.</i>
Romain	<i>Gygès va montrer l'anneau au roi et il lui demande d'être un espion ou un éclaireur et si le roi ne veut pas il disparaîtra avec l'anneau et cambriolera le roi pour donner aux pauvres mais si le roi veut il deviendra le plus discret et le plus grand des éclaireurs ou espions.</i>
Norton	<i>Si j'étais Gygès j'irai partout. Il irait en boîte de nuit même s'il n'a pas 18 ans. Sa mère lui interdit d'y aller mais il pourra s'échapper de sa chambre en passant. Il ira cambrioler les banques comme ça il sera riche et il pourra se mettre à la place du roi. [transcription à partir de sa lecture]</i>

E2 G2 (version allégée)

Victoria	<i>Il revint à l'endroit où il a trouvé la bague et ne trouva pas l'homme mort. Puis il chercha la famille de cet homme jusqu'à la fin de sa vie.</i>
Samantha	<i>Gygès était comme vous le savez un berger et adorait ses moutons. Pas loin d'ici vivait une jolie petite bergère qui adore les bijoux et tout d'un coup elle aperçut le berger Gygès et lui qui adorait les jolies bergères et lui demanda sa main. Comme il ne pouvait pas s'acheter une bague il donna la bague magique.</i>
Marine	<i>La bague perdit ses pouvoirs magiques et il la jeta.</i>

Margot	<i>Quelqu'un toque à la porte de Gygès. Il sort et voit le mort à qui il avait</i>
Lélia	<i>Il était tellement intrigué qu'il voulait éclaircir le mystère. Il alla au cimetière.</i>
Pauline	<i>L'homme était magicien. Il voulait le punir d'avoir pensé qu'à la bague quand il avait trouvé l'homme mort. Un jour, Gygès recevait une jeune fille du village pour se vanter, il voulut sortir la bague et elle-même avait disparu. Alors les habitants le chassent du village.</i>
Christophe	<i>En pleine nuit, Gygès tourne son chaton. Marche à toute allure en direction du royaume du roi. Assomme ses gardes du royaume et rentre. Il tuera le roi et puis toute sa richesse. Après être devenu riche, il détruit la bague.</i>
Alexandre	<i>Il est chez lui. Il réalise qu'il peut devenir invisible rien qu'en tournant le chaton. Gygès va chez le roi mais il n'était pas là et tout d'un coup il y a l'homme qui le voit et en courant il voit le roi pendu avec sa femme et il regarde derrière lui, il voit l'homme. Il tourne le chaton et disparaît. L'homme va dans la maison de Gygès et il l'assassine.</i>
Diego	<i>Gygès utilisa sa bague comme un jouet. Il l'utilise partout et un jour il alla devant un lac. Il se baigna et il perd la bague dans le lac. Il la chercha pendant des jours et des jours mais il ne la trouva pas. Quelques semaines plus tard il alla à une conférence et c'était le roi qui l'avait récupérée.</i>
Sébastien	<i>Le mort réapparaît et va à la recherche de la bague. Il l'a trouvée et il le tua.</i>
Cyril	<i>Un jour, le roi avait demandé à Gygès de devenir chevalier, il accepta et tua le roi au cours d'une guerre.</i>
Pierre	<i>Une nuit il revoit l'homme mort et depuis il hante ses jours. [transcription d'après la vidéo]</i>

B. Tableau d'analyse du contenu

Gpe	Elèves	Séisme orage	cheval	cadavre	Bague invisibilité	convocation
G1	Alissandre	1	1	1	1	
	Amélie		1		1	
	Mélanie		1	1	1	
	Marie					
	Juliette		1	1	1	
	Déborah		1	1		
	Laura		1	1		
	Laura C.					
	Kévin					
	Roshan	1				
	Romain	1	1	1		
	Norton					
	Total		3	6	6	4

G2	Victoria	X	X	1	1	
	Samantha	X	X	1	1	
	Marine	X	X		1	1
	Margot	X	X	1	1	
	Lélia	X	X	1	1	
	Pauline	X	X	1	1	
	Christophe	X	X	1	1	
	Alexandre	X	X	1	1	
	Diego	X	X	1	1	
	Sébastien	X	X	1	1	
	Pierre	X	X	1	1	
	Cyril	X	X	1	1	
Total	X	X	11	12	1	

3. BILAN INDIVIDUEL

A. Production des élèves

E3

Alexandre	<i>[n'avait rien écrit sur sa feuille mais est intervenu à la suite de la lecture des bilans de Mélanie, Romain et Amélie]</i> J'ai réfléchi que voler quelque chose c'est pas très bien parce que un jour ou l'autre tu vas te punir toi-même et j'avais réfléchi aussi que tuer quelqu'un ça sert à rien.
Alissandre	Cette séance m'a appris qu'il vaut mieux ne pas voler ni tuer parce que c'est très mal et ça va blesser la personne ou les familles de victimes et pendant toute leur vie (au tueur ou au voleur) ça va les choquer, les rendre fier et surtout les rendre mal à l'aise comme se dire : « si je me fais prendre, qu'est-ce que je fais ? » ou après si tu veux te faire rattraper en excusant et bien tu ne pourras pas.
Amélie	Cette séance m'a appris qu'il ne fallait pas voler. Que tuer était plus grave que je pensais et que ça pouvait devenir (dès qu'on a tué une personne) une habitude.
Christophe	J'ai appris à mieux répondre aux questions. J'ai réfléchi à beaucoup de choses.
Cyril	Ça m'a fait penser à ne jamais le faire.
Déborah	Mes ami(e)s m'ont appris à ne jamais faire : voler, tuer, brûler.
Diego	Ça m'a fait réfléchir que le vol, les meurtres, les moqueries, les critiques c'est vraiment pas du tout bien. Au lieu de se moquer parce que quelqu'un est gros ou moche il faut plutôt l'encourager dans ses épreuves. Au lieu de voler il faut justement essayer de la gagner ou de l'acheter. Voler, tuer, se moquer et critiquer il ne faut pas le faire parce que c'est très méchant. J'ai compris aussi que si par exemple on se moque de quelqu'un qui est gros ça pourrait le blesser et que ça pourrait le pousser à se suicider.
Juliette	Cette séance m'a appris de tuer et de voler les conséquences.

Kévin	[n'a rien écrit]
Laura	Ça m'a appris de ne pas être méchant, de voler et de ne pas tuer.
Laura C	J'ai appris quelque chose sur la vie.
Lélia	Cela m'a fait penser enfin réfléchir. De me dire que si l'on fait du mal cela restera gravé dans ma mémoire à tout jamais. Donc on sera mal. Et puis, j'ai pu apprendre les droits de l'homme, les droits de l'enfant.
Manon	<i>[N'a pas rendu sa feuille]</i>
Margot	Ça m'a fait réfléchir à bonne sagesse.
Marie	Je trouve que c'est un bon moment pour s'exprimer ensemble et de réfléchir à beaucoup d'exemples de vols de meurtres. Comme ça, ça a l'air un peu sinistre mais en réalité c'est très intéressant et ça nous apprend beaucoup de choses !
Marine	Ce que ça m'a apporté c'est que j'ai vu que à peu près tout le monde avait la même opinion.
Mélanie	Cette séance m'a fait réfléchir sur les droits de l'homme, ce qu'il peut faire ou ne pas faire, les conséquences qui pourrait y avoir s'il faisait des bêtises ou s'il faisait mal à quelqu'un.
Norton	<i>[N'a pas rendu sa feuille]</i>
Pauline	J'ai réfléchi à ce que ma conscience aurait si je volais ou tuerais.
Pierre	<i>[N'a pas rendu sa feuille]</i>
Romain	Cette séance m'a appris à ne jamais mais jamais voler ou tuer.
Roshan	Cette séance m'a fait réfléchir à la vie et les choses bien et mal.
Samantha	C'était très intéressant. Ça m'a fait beaucoup réfléchir à ce que je pourrais faire si je serais invisible (grâce à la bague) dans le but de voler, tuer toutes les choses qui sont mal. C'était très génial à Monique de venir. Merci beaucoup !!!!
Sébastien	<i>[n'a rien écrit]</i>
Victoria	J'ai aimé écouter les exemples et sinon tout ce qu'on a dit je le savais déjà. Merci.

ANNEXE 9. Transcription Classe B G1

S3 G1	<u>Date</u> : 5 mai 2003	<u>Niveau</u> : CE2-CM1 (Ecole A. Balard, Montpellier)
	<u>Durée</u> : 30 min	<u>Effectif</u> : 19 élèves
<u>Support</u> : <i>L'anneau de Gygès</i> Version adaptée	<u>Matériel</u> : tableau, fiches d'observateur	<u>Mode d'enregistrement</u> : ???
<u>Animateur</u> : Sylvain Connac <u>Président</u> : ??? <u>Reformulateur</u> : Virginie et Chris <u>Scribe</u> : Jérémy <u>Journaliste</u> : Hayat <u>Synthétiseur</u> : Arslan <u>Observateurs des discutants</u> : Hanane et Souad		<u>Déménageur</u> : Abdelkarim <u>Discutants</u> : Mennana, Ridoine, Nesrine, Hatem, Badredene, Ichem, Youssef, Fatima, et deux autres dont nous n'avons pas le prénom
<u>Lieu</u> : ???	<u>Disposition des élèves</u> : disposés en cercle, les observateurs derrière	

La présentation de la séance a été réalisée à partir des données issues de la thèse de Sylvain Connac qu'il n'a pas toutes précisées. Nous ne savons pas exactement le niveau de chacun des élèves (CM1 ou CM2). Nous avons pu l'inférer pour certains à partir d'entretiens.

1	Président	La discussion philosophique est ouverte, je serai le président. Les reformulateurs seront Chris et Virginie. Le scribe Jérémy, la journaliste Hayat. Observateur du président, c'est ++ personne heu le synthétiseur est Arslan, observateurs des discutants Hanane et Souad et le déménageur Abdelkarim. On ne se moque pas, on écoute celui qui parle, on respecte les consignes de la philosophie: poser des questions, dire pourquoi, donner ou demander des définitions. Les gêneurs 3 fois n'auront plus le droit à la parole. Je vais donner un tour de parole d'abord une fois à tous les enfants qui ont un avis.
2	Animateur	<i>Donc le thème de la discussion c'est l'anneau de Gygès. La question qu'on doit se poser c'est si on était à la place de ce berger c'est à dire si on avait cet anneau là est-ce qu'on s'en servirait pour faire le bien et ne pas faire le mal aux autres ou est-ce qu'on s'en servirait pour être fort puissant et pouvoir faire tout ce qu'on veut</i>
3	Ridoine	Moi je veux dire je crois pas à cette histoire parce que ça se peut pas qu'on la fait tourner à l'intérieur ou je sais pas où
4	Mennana	Moi à sa place je ferais le bien parce que j'aime bien les gens et si je ferais le mal je tuerais les gens je c'est comme si c'était le mal
5	Hatem	Moi je dis que j'aurais fait le bien à sa place j'aurais fait le bien parce que c'est bien de faire du bien et j'aiderais les gens à faire des choses
6	Animateur	<i>Heu moi je sais pas ce que je ferais en fait parce que ça me semble très compliqué en fait de savoir ce que je pourrais faire si effectivement j'avais ce pouvoir là heu en plus je sais pas si heu si les Hommes sont vraiment</i>

		<i>tous prêts à faire le bien et pas à faire le mal</i>
7	Nesrine	Moi je veux dire je ferais le bien et je sais pas à quoi ça sert de faire du mal parce que quand il aura tout volé il restera à rien faire quand il aura tout volé il restera plus rien et au moins si il fait le bien il aura aidé les gens
8	Mennana	Moi je suis d'accord avec Nesrine parce que si il tue tout le monde et ben il restera tout seul et ça servira à rien il deviendra le roi et ça servira à rien et je veux dire maître t'as dit c'est une décision difficile c'est pas difficile hein tu fais le mal si tu tues tout le monde autour de toi et ben y aura plus personne et si tu fais le bien et ben y aura de plus en plus de gens hein et la vie est belle
9	Président	Personne ne veut prendre la parole +++ et ben reformulateur
10	Chris	Ya Ridoine qui croit pas à l'histoire trois personnes qui disent c'est bien de faire le bien y a Nesrine qui dit que ça sert à rien de faire du mal et le maître il dit on sait pas si tout le monde est prêt à faire le bien
11	Ridoine	A mon avis cet anneau personne l'a sur la Terre
12	Animateur	<i>Je rappelle que la consigne de ce travail là que l'on fait c'est toujours dire pourquoi ce que l'on fait essayer de poser des questions aux autres pour leur demander pourquoi ils pensent ça aussi ou de se poser des questions et puis d'essayer de donner des définitions aux mots que l'on utilise pour voir si on est bien d'accord sur ces définitions</i>
13	Mennana	Heu moi je veux dire Ridoine pourquoi tu dis que t'y crois pas c'est qu'une histoire c'est juste pour qu'on en parle dans les discussions philosophiques ça sert à rien que tu dises que t'y crois ou t'y crois pas c'est un thème c'est tout c'est imaginaire mais on sait que les gens ils ont pas une bague qui les rend invisible quand ils veulent mais moi à sa place je ferais le bien parce que ça m'apporte quelque chose et voilà
14	Nesrine	Moi je pose une définition c'est quoi le mal
15	Animateur	<i>Donc la première chose à laquelle on pourrait réfléchir c'est qu'est-ce que le mal? Donc là il va falloir essayer de trouver une définition qui ne soit pas que des exemples</i>
16	Mennana	Le mal la définition de mal c'est faire quelque chose de pas bien et quelque chose qui fait pas plaisir à quelqu'un d'autre xxx et à un moment tu vas le regretter d'avoir fait le mal parce que l'autre il va avoir mal au cœur ou quelque chose et tu vas le regretter tu vas avoir mal toi aussi
17	Président	Ya personne qui veut parler ++ reformulateur
18	Virginie	y en a qui feraient du bien et pas du mal sinon tout le monde restera tout seul. C'est quoi le mal c'est quelque chose qui fait pas plaisir qui est pas bien
19	Chris	C'est quelque chose qui fait mal au cœur et après on va le regretter
20	Animateur	<i>Est-ce que tout le monde est d'accord pour dire que le mal c'est quelque chose qui ne fait pas plaisir aux autres et ça entraîne du regret ? Est-ce que tout le monde est d'accord avec cette définition là ? ••</i>
21	Plusieurs	<i>oui •</i>
22	Animateur	<i>donc Mennana c'est quand on ne fait pas plaisir aux autres et quand on regrette ce qu'on a fait •• moi je suis pas tout à fait d'accord et je vais donner un contre exemple ya des moments dans la classe où je ne fais pas</i>

		<i>plaisir à des enfants par exemple en les obligeant à faire un travail qui les intéresse pas beaucoup qui ne leur fait pas plaisir mais pourtant je trouve que ce que je fais là c'est plutôt bien donc le mal c'est •• qu'est-ce que vous en pensez ?</i>
23	Mennana	Maître t'as dit c'est comme pour toi tu fais quelque chose pour toi c'est bien et pour l'autre c'est pas bien c'est ce que j'ai dit
24	Nesrine	Ben le maître il veut que tu réussisses dans la vie il te veut pas du mal hein
25	Animateur	<i>Ce que tu disais c'est ce qui est mal c'est quand on ne fait pas plaisir aux autres mais pourtant moi je ne fais pas plaisir à des enfants et je pense que c'est bien</i>
26	Mennana	C'est ce que j'ai dit maître
27	Animateur	<i>Non parce que tu disais que quand quelqu'un n'a pas de plaisir c'est qu'on lui a fait du mal</i>
28	Mennana	J'ai rien compris
29	Animateur	<i>Heu + je prends la parole pour dire qu'on va être obligé d'arrêter la discussion philosophique parce qu'il y en a un deux trois quatre cinq six sept et huit sur les onze enfants qui sont en train de discuter qui ne sont pas intéressés par ce qu'on est en train de dire. Je le vois dans leurs yeux, ils ne prennent pas la parole et ils n'écoutent pas ce qu'on est en train de dire. Donc si c'est pour qu'il y en ait que deux qui parlent ça sert à rien on s'arrête et on donnera la parole aux autres la prochaine fois •• Donc le thème c'est l'Anneau de Gygès et que feriez-vous à la place de Gygès si vous aviez cet anneau de pouvoir?</i>
30	Hatem	Moi je l'aurais pris et j'aurais fait le bien par exemple j'aurais aidé les enfants à faire quelque chose qu'ils arrivent pas. On peut travailler avec eux si il sait pas faire ses devoirs
31	Ridoine	Moi je dis si j'aurais cet anneau je ferais du bien et tout et si y a un garçon par exemple il fait du vélo il tombe et ben moi je l'aide à se relever
32	Animateur	<i>Oui mais en quoi un anneau qui peut te rendre invisible peut t'aider à relever un garçon qui tombe en vélo cet anneau il rend invisible voilà le pouvoir qu'il a.</i>
33	Mennana	Je sais pas si t'as dit ça mais moi si j'étais invisible juste au moment où il va tomber et ben je l'empêcherais de tomber et quand t'es invisible tu peux tout faire et je sais pas t'as dit si il sait pas faire ses devoirs et ben je l'aide. Et ben comment il va faire pour l'aider l'autre il est invisible et il sait même pas qu'il est à côté de lui et comment il va l'aider il va le faire à sa place? + Il va pas l'aider c'est impossible hein + Toi tout à l'heure t'as dit que si t'aurais cet anneau t'aiderais quelqu'un qui arrive pas à travailler t'as dit ça et ben moi je te dis non toi t'es invisible et il est à côté de toi et comment il va savoir que t'es à côté de lui.
34	Hatem	C'est ce que j'ai dit
35	Nesrine	Quand on fait les devoirs à ta place et ben ça t'aide pas du tout hein
36	Animateur	<i>Donc quelles questions vous pouvez poser sur cet anneau de pouvoir et quelle définition vous pouvez essayer de trouver ? Moi j'ai deux questions mais c'est pas à moi de poser des questions c'est pas à moi de faire de la philosophie c'est à vous d'essayer d'en faire Première question ça serait</i>

		<i>pourquoi je ferais le bien si j'avais cet anneau pourquoi le bien et pas le mal et la deuxième avec cet anneau qu'est-ce que je pourrais faire en étant invisible que je ne pourrais pas faire en étant visible +++</i>
37	Ridoine	Si tu fais du mal tu vas tu vas tu vas rien lui apprendre et après le petit garçon quand il aura un vélo quand ça sera son anniversaire après le petit garçon il sait pas en faire
38	Chris	Yen a qui sont pas d'accord avec les idées de Mennana. Nesrine dit que si il le fait xxxx y en a qui aideraient les hommes y en a qui sont pas d'accord avec Ridoine et Hatem. Pourquoi faire du bien et pas du mal ?
39	Virginie	Qu'est-ce qu'on fera si on a l'anneau de Gygès ? Pourquoi on ferait du bien et pas du mal ? Qu'est-ce qu'on ferait avec cet anneau là?
40	Nesrine	Moi je veux dire Ridoine tu dis n'importe quoi. D'abord une comment tu fais pour lui apprendre à faire du vélo si lui il en n'a pas ? et heu xxx et heu c'est quoi la définition
41	Arslan	c'est quoi le mal?
42	Nesrine	Et ben le mal c'est le contraire du bien. Moi avec cet anneau je ferais le bien parce que le mal ça rapporterait rien ça rapporterait des choses comme tuer des gens et tout alors que le bien ça t'apporte plein de choses
43	Animateur	<i>Moi c'est pas sûr que je fasse le bien avec un anneau comme ça. Là peut-être en y réfléchissant effectivement hein ça a l'air plus joli. Je vais vous donner un exemple là j'ai envie de m'acheter une voiture. Si j'ai cet anneau et sans la voler je pourrais aller dans un magasin en étant invisible et appuyer sur la caisse prendre tout l'argent que je voudrais parce que je serais invisible ressortir et avec cet argent aller m'acheter une voiture et ça c'est profondément mal parce que je serais en train de voler de l'argent qui ne m'appartient pas. C'est pas bien aussi parce que c'est pour que je m'achète une voiture pour moi et je vais pas la prêter aux autres et donc si j'avais cet anneau je sais pas si j'aurais la force de faire du bien ou si je ferais du mal pour moi ça j'en sais rien</i>
44	Hatem	Moi je demande la définition de « aider »
45	Président	De quoi?
46	Hatem	De « aider »
47	Mennana	Moi je dis que maître que tu as fait du mal parce que tu penses qu'à toi et je veux dire c'est ça le mal et le bien c'est heu faire c'est heu par exemple si ya quelqu'un qui aime pas et celui qui a l'anneau il est devenu roi et d'abord maître si c'est un roi il a pas besoin de voler de l'argent pour s'acheter une voiture
48	Animateur	<i>Au départ c'était un berger mais il a profité de cet anneau pour aller voler de l'argent, mentir aux gens pour tuer des gens et il est devenu comme ça le roi. Moi je dis si on avait le choix pourquoi on choisirait le bien plutôt que le mal? Et pourquoi je choiserais pas le mal si ça peut me rapporter des choses à moi?</i>
49	Président	Ya pas quelqu'un qui veut parler à part vous tous?
50	Mennana	Moi je veux dire maître pourquoi tu peux choisir le mal ? Je sais pas comment dire + tu vas pas être bien chez Dieu parce que t'as fait du mal dans ta vie

51	Animateur	<i>Pourquoi de suite toujours ajouter cette histoire de Dieu dans ce thème. Est-ce qu'on parle de Dieu là ? ••</i>
52	Ridoine	Et aussi Nesrine imagine imagine tu sais pas faire du vélo après qui va t'expliquer à en faire ?
53	Président	Arrêtez de parler du vélo. Les reformulateurs
54	Virginie	Moi j'ai rien à dire parce qu'ils n'ont pas répondu à la définition et sinon ça continue avec ce qui a été dit avant
55	Chris	Et ben pour moi y en a qui ont dit moi je ferais le bien mais ils ont pas dit pourquoi donc on peut pas savoir et une définition a été demandée mais personne a donné son avis
56	Animateur	<i>Il reste très peu de temps et ça serait bien que chacun d'entre nous on essaie de trouver pourquoi si on avait le choix on ferait le bien au lieu de faire le mal</i>
57	Mennana	Mais j'arrive pas à l'expliquer
58	Animateur	<i>Pourquoi faire le bien ? Qu'est-ce qui me pousse à faire le bien? ••• Badredene si t'étais à la place de Gygès et que t'avais cet anneau, qu'est-ce que tu ferais ?</i>
59	Badredene	Le bien
60	Animateur	Ah et pourquoi ?
61	Badredene	Parce que ça va servir à quelque chose
62	Animateur	Ça va servir à qui et à quoi. ça va te servir à toi
63	Badredene	Non à tout le monde
64	Animateur	<i>Qu'est-ce que tu pourras faire par exemple ?</i>
65	Badredene	Je sais pas plein de choses
66	Animateur	Youssef qu'est-ce que tu pourrais faire avec cet anneau ?
67	Youssef	Aider les gens
68	Animateur	Pourquoi tu voudrais aider les gens ?
69	Youssef	Parce que c'est pas bien de faire le mal
70	Badredene	Ben ça sert à rien
71	Animateur	<i>Ben si regarde avec mon exemple de tout à l'heure, ça me sert à quoi de faire le mal et ben ça me sert à avoir une voiture gratuite •• alors</i>
72	Badredene	Oui mais c'est un péché c'est le dieu qui le dit
73	Animateur	<i>Oui mais si tu crois pas à ça qu'est-ce qui peut te pousser à faire le bien?</i>
74	Badredene	A avoir des sous
75	Président	Il reste cinq minutes on passe à la dernière intervention
76	Ridoine	Moi je voudrais dire comme Mennana chaque vendredi quand elle ramène des bonbons et ben elle nous en donne et ben si c'était quelqu'un d'autres elle nous donnerait rien et ce serait un péché et c'est bon
77	Mennana	Et ben moi je veux dire maître t'as dit pourquoi faire le bien et ben parce que tu vois des gens malheureux qui ont besoin de plein de choses de nourriture à manger et ben toi tu fais ça et c'est le bien
78	Nesrine	Moi je veux dire à Ridoine tout à l'heure tu [foire] avec ton exemple de vélo mais c'est pas grave et qu'est-ce que vous avez tous à faire entrer des histoires de religion dans les thèmes c'est obligé
79	Hatem	Moi je voulais dire que c'est bien de faire le bien parce qu'après t'as beaucoup d'amis mais aussi tu prends un risque maître parce qu'après ils

		vont le savoir ils vont te voir à la télé avec beaucoup d'argent en liquide
80	Ichem	Et ben non parce qu'il n'y a pas des caméras en dehors
81	Animateur	<i>Et ben voilà, si tu pouvais prendre tout cet argent est-ce que tu le prendrais?</i>
82	Hatem	Oui et si je prends l'argent je le redonnerais à des pauvres
83	Animateur	<i>D'accord mais cet argent tu l'aurais volé à quelqu'un</i>
84	Hatem	Oui mais c'est pour faire le bien
85	Animateur	Si tu prends de l'argent à quelqu'un c'est lui qui peut devenir pauvre
86	Hatem	Mais je lui en laisse un petit peu
87	Animateur	<i>Donc c'est toi qui décides qui doit être pauvre et qui doit être riche ?</i>
88	Hatem	Et ben ceux qui sont riches ils restent comme ça et ceux qui sont pauvres ils ont de l'argent.
89	Synthétiseur	Il y a beaucoup de personnes qui disent qu'ils feront du bien avec l'anneau de Gyges. Ça sert à rien de faire du mal. C'est quoi le mal: ne pas faire plaisir aux autres et la définition d'aider.
90	Président	La discussion philosophique est terminée. Prise de température de l'animation + prise de température de la présidence

ANNEXE 10. Transcription Classe B G2

S3 G2	Date : 15 mai 2003	Classe : CM1-CM2 (Ecole A. Balard, Montpellier) Effectif : 18 élèves
	Durée : 30 min	
Support : <i>L'anneau de Gygès</i> (Platon) Version adaptée	Matériel : tableau, fiches d'observateur	Mode d'enregistrement : ???
Animateur et synthétiseur : Sylvain Connac Président : Hatem ou Nesrine? Reformulateur : Serkan Scribe : Sabrina Observateur du président : Ridoine Observateur des discutants : Mennana		Déménageur : Abdelkarim Discutants : Mouâad, Chris, Arslan, Hayat, Jérémy, Souad, Ichem, Youssef, Fatima, Virginie et deux autres dont nous n'avons pas le prénom.
Lieu : ???	Disposition des élèves : disposés en cercle, les observateurs derrière	

1	Président	La discussion philosophique est ouverte. Je serai le président. Le reformulateur sera Serkan. Le scribe est Sabrina. La journaliste est +++ y en a pas. Observateur du président Ridoine. Observe les discutants Mennana et le déménageur est Abdelkarim. Le synthétiseur est le maître. On ne se moque pas, on écoute celui qui parle, on respecte les consignes de la philosophie poser des questions pourquoi et donner ou demander des définitions. Les gêneurs trois fois n'auront plus droit à la parole. Je vais donner un tour de parole à tout le monde.
2	<i>Animateur</i>	<i>On va relire le texte d'abord.</i>
3	Hayat	[lit le texte du début jusqu'à la fin (voir texte, variante reproduite ici)] <i>Il pouvait alors choisir entre être juste et avoir le courage de ne pas toucher au bien d'autrui ou prendre sans crainte ce qu'il voudrait, rentrer dans les maisons, tuer les gens, libérer des prisonniers.</i>
4	Président	Donc je vais donner un tour de parole.
5	Ichem	Moi à la place de Gygès je ferais le bien et j'aimerais pas tuer les autres.
6	Youssef	Moi je ferais pas le mal parce que c'est pas bien et xxx
7	Mouaâd	Et ben moi à la place de Gygès si j'avais la bague et ben je serais allé en prison et je libèrerais tous ceux qui sont en prison (rires)
8	Arslan	Ben quoi c'est son avis
9	Chris	Moi je veux dire je veux poser une question à la à votre groupe et si vous étiez le berger là qu'est-ce que vous feriez ?
10	Ichem	Ben c'est ça la question
11	Hayat	Ben moi je ferais le bien avec cet anneau et je vous expliquerai pourquoi dans la discussion
12	Fatima	Ben moi je ferais le bien pareil aider les gens à faire les maths
13	Arslan	Moi je ferais les deux parce que je ferais pas le mal je ferais le bien je donnerais par exemple j'aiderais les gens je leur ferais plein de choses et je ferais le mal

		parce qu'on peut pas résister à cette tentation d'être invisible et je te parie que si y a quelqu'un il a cette bague il va partir dans tous les magasins il va voler et tout et je parie on peut pas résister à la tentation + c'est vrai hein
14	Jérémy	Ben moi je veux dire et ben j'aurais fait la même chose que tout le monde j'aurais servi mon peuple au lieu d'aller cambrioler faire un meurtre et tout et moi je voudrais te poser une question pourquoi tu voudrais faire évader les criminels ils vont tuer des gens après. C'est pas bien hein et puis comme Arslan il dit je pense il a raison moi aussi si j'avais cet anneau et je suis pauvre et ben je prends dans une banque pour vivre et puis voilà et après je vis ma vie
15	Chris	Mouaâd quand tu dis que tu libérerais les les ceux qui sont en prison et ben pour toi ça fait du bien mais pour ceux qui ont été kidnappés et qui sont morts à cause de eux et pour eux ça leur fait du mal donc tu fais pas que du bien quand tu fais ça
16	Animateur	<i>bien autour de heu + deux ont donné des exemples un qui a dit qu'il donnerait de l'argent aux pauvres et un autre qui a dit qu'il libèrerait des prisonniers et là on savait pas si c'était juste ou pas de libérer des prisonniers et puis y a une personne qui a expliqué qu'il ne savait pas s'il arriverait à résister à la tentation de faire des choses qui lui rendent service à lui</i>
17	Mouaâd	Moi je si j'avais cet anneau j'aurais donné cet argent et j'aurais pris beaucoup de sous et après j'en donnerais aux pauvres pour manger
18	Virginie	Moi je veux dire tu veux faire le bien ou tu fais le mal il faut le dire parce que tu fais du mal en même temps
19	Chris	C'est vrai Mouaâd parce que dans les deux exemples que t'as donnés heu là et ben pour toi tu fais du bien et pour ceux que tu libères et tout ça tu leur donnes à manger tu leur donnes des sous mais pour les autres ça leur fait pas du bien donc je vois pas pourquoi tu fais ça donc moi je voudrais te poser une question toi tu voudrais lui faire du bien ou du mal?
20	Ichem	Moi je veux dire que même si on aide les gens et tout ça et ben on fait du mal parce que quand on dévalise une banque on fait du mal
21	Jérémy	Et ben moi je veux dire je suis un peu d'accord avec Virginie et je suis un peu d'accord avec Arslan heu avec Arslan parce que quand on a cet anneau je pense qu'on fait du bien et du mal en même temps mais peut-être qu'on s'en rend pas compte mais on fait du mal en même temps et moi je veux dire que si j'aurais cet anneau peut-être que j'aurais un peu de tunes dans les banques et peut-être que j'aurais fait un peu de mal mais au moins eux ils font les radins tellement qu'ils gardent tout pour eux à la télé j'ai vu une usine avec je sais pas combien de lingots ils ont en or et même pas ils en donnent aux pauvres et moi j'en aurais donné
22	Arslan	Moi je veux dire que + que + ça y est
23	Chris	Moi je veux dire Jérémy tu peux dire pourquoi t'es d'accord avec Virginie
24	Jérémy	Je me rappelle plus ce qu'elle a dit mais j'étais d'accord au début. Tu peux répéter.
25	Chris	Elle a dit qu'elle était pas d'accord avec Mouaâd parce que ça faisait du bien mais ça faisait aussi du mal
26	Animateur	<i>Donc là ce qui est en train de se dire c'est que même si on a envie de faire du bien ça peut arriver qu'on fasse du mal en même temps par exemple avec la</i>

		<i>banque</i>
27	Chris	Moi je veux dire à Virginie t'es pas d'accord avec Mouâad tu peux dire pourquoi?
28	Virginie	D'accord parce que moi je voudrais pas faire du mal parce que ça servirait à rien. Celui à qui tu fais du mal qu'est-ce que tu fais pour lui?
29	Arslan	Moi je veux dire si j'aurais cet anneau je resterais 24 heures sur 24 invisible comme ça par exemple je serais comme ça en train de dormir et si y a quelqu'un qui essaye de voler ou quelque chose j'entendrais du bruit je me réveillerais après je partirais à la police et je leur dirais qu'il y a un voleur qui essaye de voler et après la police elle arrive
30	<i>Animateur</i>	<i>Le problème c'est que dans notre discussion on sait pas ce qui est bien on sait pas ce qui est juste. Y en a qui disent moi je ferais le bien on sait que le bien c'est le contraire du mal mais on sait pas ce que c'est que le bien on sait pas ce qu'est le juste alors</i>
31	Souad	Mais pourquoi tu dis que si quelqu'un te vole tu peux pas aller à la police parce que t'es invisible
32	Hayat	Je vais répondre à la question du maître. Le bien c'est aider quelqu'un. On peut aider quelqu'un mais par exemple si on donne des sous à des pauvres et qu'on les a volés dans une banque et ben c'est pas bien. On doit pas faire le bien heu on doit pas faire le mal pour le bien. Si on va dans une banque qu'on enlève des sous qu'on les vole ça va pas faire plaisir aux autres mais ça va faire plaisir aux pauvres
33	Chris	Mais maintenant je vais poser une question alors pour vous qu'est-ce que c'est le bien et qu'est-ce que c'est le mal ?
34	Jérémy	Moi je veux dire Arslan d'un côté je suis pas d'accord parce que dans l'histoire <i>L'anneau de Gygès</i> c'est au Moyen Age et y avait pas de police et déjà le temps d'aller à la police si y en a et ben le voleur il a le temps de s'échapper parce qu'il entend la sirène des policiers qui font uii uii uii et puis s'ils avaient fait ça et ben moi je me mettrais transparent heu invisible après si ya une attaque des méchants et ben je leur mets une droite et ils sont à terre
35	<i>Animateur</i>	<i>Oui je crois pas que le but de la discussion c'est de savoir qui va battre qui et comment il va faire, qui va remplacer Superman dans le prochain concours de super-héros. Je reformule ce que disait Hayat tout à l'heure. Elle disait on doit pas faire le bien en faisant le mal et elle disait que le bien c'est quand on aide quelqu'un. Donc est-ce que tout le monde est d'accord avec ça et est-ce que vous voulez rajouter quelque chose ?</i>
36	Mouaâd	Moi si j'avais cet anneau de Gygès et ben j'aurais pas pris l'argent dans la banque parce que si on prend l'argent dans la banque parce que si on prend l'argent dans la banque et ben ça s'appelle voler après au lieu de prendre de l'argent j'aurais travaillé après je l'aurais donné aux pauvres
37	Hayat	Et ben je suis d'accord avec Arslan que je m'aurais mis invisible et j'aurais observé pour aider les gens et puis d'abord on parle de l'anneau et on n'a même pas l'anneau et puis comment on peut savoir pour les autres et est-ce que les autres ils pensent comme nous ou les autres ils pensent pas comme nous
38	Arslan	Moi je veux dire si j'aurais cet anneau je m'en servais après je le remettrais à sa place comme ça y aurait plus de problèmes hein. Je m'en servais un petit peu

		et après je reposerais cet anneau là où je l'aurais trouvé
39	Jérémy	Moi j'ai deux choses à dire. Déjà j'ai une question. Arslan quand t'as l'anneau qu'est-ce que tu vas faire avec t'as dit que tu vas faire un truc comme ça mais qu'est-ce que tu vas faire ? Tu vas t'en servir pour faire quoi? Le mieux si j'étais Gygès pour faire le bien déjà il aurait pas tué le roi il l'aurait laissé à sa place de deux moi peut-être que j'aurais pris la bague peut-être que je l'aurais pas pris parce que on prend pas une bague à un mort quand même ça se fait pas et heu et je veux dire je veux demander la définition de bien de faire du bien
40	Arslan	C'est une question déjà posée
41	Chris	Jérémy je suis pas d'accord avec toi sur la définition du mot bien parce qu'on a déjà posé une question c'est la même chose. Moi je veux dire faire du bien ça veut dire comme Hayat a dit aider les gens sans faire de mal c'est pas faire de mal et sinon on peut faire du bien en faisant du mal parce que comme l'exemple de Mouaâd libérer ceux qui sont dans les prisons les criminels et ben pour eux les criminels ça leur fera du bien mais pour les autres ça va faire du mal
42	Serkan	Je veux dire quelque chose j'ai le droit de parler?
43	Animateur	<i>T'as le droit de reformuler</i>
44	Arslan	Moi je veux dire si dans cette histoire on veut faire du bien on peut pas faire du bien sans faire du mal alors je veux dire cet anneau je le remettrais à sa place parce qu'on peut pas faire du bien sans faire du mal ça sert à rien hein
45	Fatima	Xxx et ben je leur dirais hein comme ça y aurait pas d'histoires
46	Animateur	<i>Donc là ce qu'on est en train de dire au départ l'idée c'était on peut pas faire du bien si ça doit causer du tort à une personne et heu quelqu'un a expliqué que cet anneau si vous l'aviez vous le remettriez à sa place parce que en voulant faire le bien à quelqu'un forcément vous tomberiez dans le mal</i>
47	Mouaâd	Vous si j'aurais cet anneau je me mettrais invisible et je prends de l'argent je prends de l'argent avec plein d'euros après je donnerais tout l'argent aux pauvres
48	Chris	Moi je veux dire pourquoi on ferait que du bien pourquoi on ferait pas le mal?
49	Président	Parce que le mal c'est le mal et le bien c'est le bien c'est tout
50	Animateur	<i>Oui c'est une question pourquoi en fait faire le bien et pourquoi ne pas penser qu'à soi et puis détruire tout ce qui nous plaît pas tuer les gens qui nous dérangent pourquoi on ferait pas ça en fait?</i>
51	Hayat	Moi je ferais que le bien et je pourrais faire le mal mais moi je préfère faire le bien parce que quand on fait du mal et ben ça se retourne sur nous et puis voila
52	Jérémy	Moi je veux dire Mouaâd quand t'as dit que tu dévaliserais une banque je veux dire là tu fais du bien pour les pauvres mais tu fais du mal pour tous ceux qui ont récolté tout cet argent et heu après je veux dire l'anneau si il existe un jour que la technologie l'invente et ben j'espère qu'il tombera dans de bonnes mains et je veux dire Chris quand tu dis le mal et ben ça dépend on peut faire le mal de certaines façons y a du mal meurtre ça c'est pas bien y a du mal se faire plaisir par exemple on veut quelque chose on n'a pas les sous et on peut en prendre un peu des sous mais pas beaucoup encore ça c'est du vol et c'est interdit par la loi.
53	Animateur	<i>Oui là la question que posait Chris c'est pourquoi faire du bien. La première réponse qui a été donnée c'est parce que quand on fait le mal ça peut se retourner contre soi. Est-ce qu'il y a à votre avis d'autres réponses?</i>
54	Arslan	Moi je veux dire si j'aurais cet anneau si j'avais pris cet anneau je serais parti

		dans dans une île après je prendrais c'est une île déserte après je prendrais la bague et comme ça je gênerais personne
55	Mouaâd	Moi je veux répondre à ta question Chris le bien c'est parce que tu veux partir au paradis et le mal c'est xxx
56	Arslan	Comme par hasard la religion
57	Chris	Moi je veux dire pourquoi dès qu'on parle d'une sujet philosophique souvent on parle de la religion mais y a pas que la religion
58	Président	Ça c'est pas le propos
59	Animateur	<i>Si moi je trouve que c'est le propos heu mais l'idée que j'ai c'est + je préférerais avoir une attitude juste je sais pas si j'arrive à le faire mais je préférerais avoir une attitude juste parce que je n'aimerais pas que les autres soient injustes envers moi +</i>
60	Virginie	Moi je veux dire à Hayat tout à l'heure tu as dit que tu voulais faire du bien mais quand tu fais du mal c'est pour quelque chose
61	Hayat	Oui mais des fois
62	Président	Hayat gêneuse une fois je t'ai pas donné la parole + vas-y continue
63	Hayat	Des fois quand on fait du mal nous ça va bien mais moi je préfère faire du bien
64	Président	On va passer à la dernière intervention
65	Jérémy	Alors moi je veux dire je repars au début j'essayerais de faire comme le maître comme Sylvain il dit ben j'essayerais aussi comme Arslan il dit il faut savoir résister à la tentation heu ben voilà j'essayerais de faire du bien ou sinon carrément j'essayerais de pas toucher à cette bague
66	Virginie	Moi si j'aurais cet anneau je ferais quand même un peu de mal mais pas beaucoup. Si j'ai du mal à vivre j'irais prendre des sous mais pas beaucoup ++ 100 euros et je veux dire aussi pourquoi on dit toujours bien mais jamais mal
67	Chris	Moi je veux dire ben moi je ferais du bien mais aussi du mal comme Arslan il a dit au tout début début et ben comme dans les exemples de Mouaâd on fait du bien mais aussi on fait du mal mais aussi moi je veux dire que je vais répondre à ma question oui souvent dans la discussion tout le monde a dit qu'il ferait du mal heu du bien et y en a qui ont dit du bien et du mal et j'ai pas compris pourquoi les autres ils ont pas dit pourquoi
68	Fatima	Moi si j'aurais l'anneau dans la main je ferais du bien. Si je ferais du mal et bien ce serait pas bien parce que j'aurais peur que ça se retourne contre moi et xxx
69	Hayat	Moi je veux savoir pourquoi ce trou il s'est ouvert que devant Gygès pourquoi pas devant les autres et puis moi si j'aurais trouvé cet anneau et ben si j'avais su que je ferais du mal je l'aurais laissé dans le trou
70	Animateur	<i>Donc je fais la synthèse de ce qui s'est dit aujourd'hui. La plupart des personnes qui ont pris la parole ont expliqué qu'ils feraient le bien heu parce que ça sert à rien de faire le mal. Rapidement on s'est dit deux choses la première c'est que ça serait dur de résister à la tentation de se servir de cet anneau pour soi et la deuxième c'est que souvent en voulant faire le bien on fait le mal quand on prend quelque chose à quelqu'un pour le donner à quelqu'un d'autre celui à qui on l'a pris il apprécie pas forcément. On s'est demandé ce qu'était le bien et la définition qu'on a donné c'est qu'on fait le bien quand on aide quelqu'un. Heu y en a quelques-uns qui ont expliqué que la meilleure solution serait de remettre l'anneau à sa place et de ne pas s'en servir pour ne pas poser de</i>

		<i>problème et puis à la fin on s'est demandé pourquoi faire le bien. Donc y a deux avis. Le premier c'est pour dire que quand on fait le mal ça se retourne contre soi et le deuxième c'est pour dire que on fait le bien parce qu'on n'aimerait pas que les autres nous fassent du mal. Une dernière intervention un enfant a expliqué que le plus simple si on veut se servir de cet anneau serait d'aller sur une île déserte.</i>
71	Président	Qui sera animateur la prochaine fois le maître. Le président Ichem. La discussion philosophique est terminée prise de température de l'animation + prise de température de l'animation.

ANNEXE 11. Tableaux des interventions orales (Classe B)

Interventions orales (classe B G1)

Groupe 1	nbre tours de parole	Taux de participation	longueur en mots	moyenne
Mennana	12	13,64	590	49,17
Ridoine	6	6,82	165	27,50
Hatem	10	11,36	170	17,00
Nesrine	7	7,95	215	30,71
Badredene	6	6,82	36	6,00
Youssef	2	2,27	12	6,00
Ichem	1	1,14	12	12,00
Fatima ?	0	0	0	0
Sabrina ?	0	0	0	0
Serkan ?	0	0	0	0
Total discutants	44	50,00	1200	27,27
<i>président</i>	8	9,09	163	20,38
<i>Chris (reformulatrice)</i>	4	4,55	146	36,50
<i>Virginie (reformulatrice)</i>	3	3,41	82	27,33
<i>Arslan (synthétiseur)</i>	2	2,27	42	21,00
Animateur	27	30,68	1109	41,07
Total général	88	100,00	2709	30,78

Interventions orales (classe B G2)

Groupe 2	nbre prises de parole	taux de participation	longueur en mots	moyenne
Jérémy	7	10,00	634	90,57
Chris	11	15,71	460	41,82
Hayat	7	10,00	259	37,00
Arslan	9	12,86	308	34,22
Virginie	4	5,71	128	32,00
Mouaâd	5	7,14	156	31,20
Souad	1	1,43	21	21,00
Fatima	3	4,29	59	19,67
Ichem	3	4,29	52	17,33
Youssef	1	1,43	13	13,00
E1	0	0	0	0
E2	0	0	0	0
Total discutants	51	72,86	2090	40,98
<i>président</i>	7	10,00	164	23,43
<i>Serkan (reformulateur)</i>	1	1,43	11	11,00
Animateur (synth.)	11	15,71	687	62,45
Total général	70	100,00	2952	42,17

ANNEXE 12. Entretiens et écrits des élèves de la classe B

1. JEREMY

A. Extraits d'entretien

Date : 13 juin 2003

Est-ce que ça a changé ton regard sur le monde de faire ces activités?

Heu pas trop parce que ben au fait c'est un thème mais moi ça changera rien à ma vie. Je vois toujours la même chose

Qu'est-ce qui se passe dans ta tête quand tu fais de la philosophie ?

Trop rien + j'aime bien ça c'est amusant quand on discute en groupe mais voilà.

Est-ce que t'arrives à respecter les consignes de la philosophie ?

Ben je pose des questions oui parfois parfois de répondre à des questions je demande des définitions et des fois je réponds à des questions. Ben déjà ça m'apprend et de deux j'aime bien discuter avec les autres et leur poser des questions pour savoir leur avis

T'apprends quoi justement?

Ben j'arrive pas à expliquer. Ben déjà être en groupe et discuter ensemble. Apprendre des choses que je savais pas avant que xxx et voila

Tu penses que ça serait mieux de faire la discussion philosophique avec deux ou trois enfants ou avec plein d'enfants?

Ben moi je préfère avec plein d'enfants parce qu'au moins il y a plusieurs heu comment dire plusieurs heu + ya plusieurs enfants qui disent qui donnent leur avis voila c'est plus intéressant et y a plus de choses à dire

Est-ce que ça t'a permis de mieux te connaître ?

Ben sur mes ancêtres oui sur moi un peu et voila. Heu ben je sais pas si on l'a fait en discussion philosophique si on descend du singe ou que Dieu il a créé la Terre et tout ben ça m'a appris des choses au moins moi je sais que je viens de Dieu et des singes

Tu en parles à ta famille de ce qu'on fait en philosophie?

Non parce que je crois que ça devrait pas trop les intéresser et voila je pense pas à leur en parler.

Est-ce que ça te sert de faire de la philosophie pour vivre dans le quartier de La Paillade? Non parce que + comment expliquer + par exemple les filles et les garçons mais pourquoi la violence ben ça pourrait servir aussi et voila + ben déjà comme les médiateurs ils ont appris à quoi sert la violence et on en parlerait si on dit c'est pas bien parce que ça résolve rien peut-être que on

pourra mieux comprendre et voila

Est-ce que ça a changé des choses dans ton comportement de faire de la philosophie? Ben non je suis comme avant + ben j'ai pas changé de caractère de comportement et voila

Est-ce que tu sens que tu as évolué de faire de la philosophie du CE2 au CM2 ?

Ben un peu déjà j'ai plus honte de parler en groupe et je comprends mieux je pose plus de questions et je demande des définitions et le reste. J'arrive beaucoup mieux à penser dans ma tête qu'au CE2 et au CM1. la philosophie elle m'a aidé à pas avoir honte et à savoir parler même si nous on sait pas et que les autres ils se moquent de nous.

B. Ecrits

Avant : *R.A.D* (rien à dire)

Après : *Je veux dire que ce texte est bien sauf que quand le lergier a tué le roi, il a pris sa place et sa femme. Il fait du mal avec cet anneau au lieu du bien.*

2. CHRIS

A. Extraits d'entretiens

Date : 13 juin 2003

Est-ce que ça t'a appris de penser d'une certaine façon de faire de la philosophie ou pas?

Si un peu comme avec les questions qu'on s'est posées et ben ça nous a appris des choses pour savoir si on devrait le faire ou si on devrait pas le faire + c'est heu si c'est mieux d'être riche ou je sais pas quoi ben ça oui ça nous a fait apprendre. Sur *l'anneau de Gygès* et ben on a appris que y en a qui le feraient et y en a qui le feraient pas. + y en a qui font du bien et y en a qui feraient du mal donc c'est comme une question philosophique

C'est quoi une question philosophique pour toi?

C'est qu'on peut jamais répondre par exemple on peut faire du mal aux autres ou pas c'est un problème où on peut jamais y répondre. Toi t'aurais ta réponse mais tu pourras jamais y répondre. T'as une réponse mais t'es pas sûr que c'est une bonne réponse

Heu + comment ça te prépare à devenir une adulte de faire de la philosophie à l'école? Non + non + ben non parce qu'on apprend des choses mais on n'apprend pas quand on sera grand et tout ça

Est-ce que ça t'a appris des choses sur toi?

Oui quand y en a qui font des choses on a appris si il fallait les faire ou pas + par exemple si l'autre il veut se jeter par la fenêtre on n'est pas obligé de le faire il faut pas recopier l'autre. En fait ça sert à rien de recopier ce que les autres pensent tu peux penser tout seul

Ça te sert de faire de la philosophie pour vivre dans le quartier de La Paillade?

Ben oui parce que quand on a un problème et ben on sait que faut pas répondre et tout ça faut dire arrête arrête arrête au lieu de dire des gros mots et tout ça faut dire arrête c'est ce qu'on apprend en philosophie. Avec un thème je sais plus lequel on a dit qu'il faut rester calme comme dans *l'Anneau de Gygès* faut rester calme il croyait qu'il avait disparu qu'il était mort et ben là et ben après quand il est revenu il avait pas de problème après il fallait pas qu'il s'affole.

Ça a changé ton comportement de faire de la philosophie pendant trois ans ;>

Oui un peu + ben plus réfléchir et des fois à moins réfléchir et ça m'a appris à réfléchir avant de parler et voilà

Tu veux dire autre chose sur la philosophie à l'école?

Non

B. Ecrits

Avant

Moi je dis je resterais pauvre mais aussi c'est bien d'être riche. Je n'ai pas encore fait la DUT donc je n'ai pas encore d'arguments.

Après

Moi je me pose une question, c'est pourquoi ils parlent toujours de religion ? Pourquoi pour répondre aux questions il faut dire pourquoi tout simplement ?

INDEX

A

aire transitionnelle 109
altruisme 99
argumentation
argumenter.. 107, 113, 131, 136, 137, 140,
141, 237, 239, 254, 261
art de se cultiver soi-même..... 127
art de vivre..... 119, 124, 126
Artaud (Gérard)..... 86, 95, 96
atmosphère 105, 166, 168, 177, 187, 204,
210, 211, 228, 234, 249, 260

B

Bergson (Henri)..... 63, 128
Bethel (Dayle M.)..... 66, 67, 68, 70, 72
Bettelheim (Bruno)..... 106
Boimare (Serge)97, 106, 107, 111, 116, 128,
144
bonheur..... 74, 121, 126, 140, 141
Bouaillon (Philippe)..... 60
bouddhisme 120, 121, 122, 123, 125
Brannen (Noah)..... 68, 70
Brénifier (Oscar) 135, 144, 154, 155, 156,
157
Bruner (Jerome)..... 114, 116, 152
Bucheton (Dominique)15, 20, 142, 146, 164,
165, 167, 171, 209

C

capacité
capacité imageante 107
capacité psychique..... 107
cercle de lecture..... 117, 148, 151, 152
Chabanne (Jean-Charles)..... 15, 20, 164
Charlot (Bernard) 15
Chartier (Anne-Marie)..... 43, 54
Chazerans (Jean-François) 16, 135, 162, 163
Chevaillier (Bruno) 141, 170, 183

Chirouter (Edwige) 106, 141, 170, 183
co-activité.....146
communauté
communauté de lecteurs.....40, 146
communauté de recherche.... 61, 117, 135,
138, 139, 140, 141, 150, 159, 161
Comte-Sponville (André).... 69, 75, 121, 126
concept 67, 68, 69, 71, 72, 78, 90, 96, 98,
118, 141, 142, 143, 152, 159, 218, 258
conceptualiser. 137, 140, 141, 157, 237, 239
Connac (Sylvain)..... 23, 162, 172, 173, 174,
182, 183, 184, 235, 236, 237, 240, 242,
244, 251, 252, 253, 259, 260, 261, 263,
274, 280
connaissance de soi5, 17, 103, 115, 121, 125
conscience de soi..... 121, 126
création de valeurs72
créativité 40, 47, 72, 112, 115, 163, 164, 190
Crinon (Jacques)58
culture commune..... 36, 37, 107
culture humaniste. 18, 33, 35, 36, 37, 38, 39,
40, 41, 42, 43, 53, 57, 62, 317

D

Damasio (Antonio)..... 92, 99, 137
Daniel (Marie-France)..... 134, 136, 163, 170
Danziger (Nicolas) 100, 101
débat
débat interprétatif..... 19, 20, 40, 146, 411
décentration..... 18, 87, 96, 97, 98, 128, 129,
168, 321
Delsol (Alain)..... 162, 237
développement moral. 75, 79, 80, 81, 83, 86,
87, 91, 95, 96, 172
Dewey (John) 66, 94, 150
dialogue 15, 16, 50, 123, 124, 130, 145, 150,
155, 156, 159, 322
dialogue socratique149
dilemme de Heinz 83, 85, 88
discussion
discussion à visée littéraire 140, 207

discussion à visée philosophique..... 2, 21,
131, 170, 183, 208, 307, 415
Droit (Roger-Pol) 119, 125, 126, 412
Droz (Geneviève) 25
Durkheim (Emile) .66, 76, 77, 79, 82, 92, 97

E

éducation aux valeurs . 15, 16, 17, 18, 19, 62,
63, 65, 98, 118, 120, 128
empathie2, 16, 19, 21, 98, 100, 101, 102,
116, 170, 263, 307, 310, 320, 322, 414
Ernst (Sophie)..... 38
étayage62, 130, 143, 152, 168, 220, 249, 285
eudémonisme..... 74
expérience de pensée113, 154, 179, 226, 285

F

François (Frédéric) 130, 245
Freud (Sigmund) 54, 88, 103

G

Galichet (François)..... 128, 131
gestes professionnels.. 2, 15, 20, 21, 61, 151,
164, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 203,
217, 235, 263, 267, 285, 307, 322
Giasson (Jocelyne) . 148, 150, 151, 152, 153,
175, 178
Gilligan (Carol) 88, 89, 91, 97
Goleman (Daniel)..... 16, 92

H

habiletés cognitives 135, 136
Hadot (Pierre)..... 120, 121, 122
Haidt (Jonathan) ... 87, 91, 92, 93, 94, 95, 97,
123, 171
Harris (Paul) 104, 105, 170, 171, 254
Hébert (Manon) 26, 105, 106
Hoffman (Martin L.) 101, 147
Houssaye (Jean)..... 15, 16, 65
Howland (Jonathan) 29, 30, 31
humanisme 324
Huyghe (René) 93, 324

I

Ikeda (Daisaku)..... 67, 123, 126
imagination. 26, 29, 30, 41, 77, 98, 101, 102,
103, 104, 105, 122, 129, 139, 170, 179,
187, 190, 195, 197, 198, 201, 268, 286,
321, 322
imagination interprétative30
imagination narrative 321, 414
Imbert (Francis)..... 109, 111
interdépendance 67, 71, 123, 266
interprétation 17, 19, 29, 39, 50, 52, 60, 115,
141, 148, 149, 172, 183, 187, 189, 209,
214, 235, 269, 322, 412
introspection..... 122, 320, 321, 322
intuition 93, 94, 128, 178

J

Jorro (Anne) 20, 42, 47, 61, 164, 168
Jourdain (Christiane).....65
Joutard (Philippe).....49

K

Kohlberg (Lawrence) . 83, 86, 87, 88, 89, 92,
97, 171, 172

L

lâcher prise229
Lalanne (Anne) 134, 140, 154, 155, 157, 158
langage
langage symbolique.....106
Larrosa (Jorge)58
Legrand (Louis)..... 62, 63, 64, 65
Leleux (Claudine) 80, 83, 85, 86
Lévine (Jacques) 129, 134, 135, 142, 143,
144, 154, 155, 158, 163
Lipman (Matthew) . 132, 133, 134, 135, 136,
137, 138, 139, 141, 142, 144, 149, 150,
154, 158, 160, 161, 163, 170, 183, 210
Lipps (Théodore).....98, 101
littérarité25, 26
logique 40, 42, 61, 87, 88, 93, 103, 125, 126,
135, 142, 143, 160, 163, 174, 213, 246,
322

M

Makiguchi (Tsunesaburo) .. 5, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 94, 139, 266
 Maslow (Abraham) 96, 97
 médiation.... 2, 18, 19, 21, 62, 103, 112, 115, 128, 170, 183, 307, 320
 méditation..... 143, 150, 178
 monde interne..... 106, 107, 144
 Morin (Edgar)..... 35, 36, 122

N

Nussbaum (Martha)..... 121, 321

P

Pagoni (Maria)... 80, 87, 88, 89, 90, 218, 232
 Patte (Geneviève)..... 56, 57
 Pennac (Daniel)..... 56
 pensée
 pensée abstraite 131
 pensée créative 138
 pensée critique.... 135, 137, 138, 139, 143, 145, 161, 170
 pensée formelle 96, 97, 98, 131, 322
 pensée rationnelle..... 24, 132
 pensée vigilante..... 137, 139
 Perrin (Annick) 141, 142, 143, 144, 170, 183
 Petit (Michèle)..... 16, 17, 57, 106, 108, 109, 111, 116, 170
 Pettier (Jean-Charles)..... 150
 philosophie
 philosophe 29, 30, 118, 120, 128, 131, 139, 140, 145, 161, 237, 259, 413, 414
 philosophie pour enfants (PPE) 16, 17, 20, 61, 86, 131, 132, 133, 134, 141, 146, 150, 154, 158, 173, 412, 415, 417, 418, 419
 philosophie antique 69, 121
 Piaget (Jean) ... 46, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 92, 96, 97, 103, 131, 136, 322
 pilotage.... 135, 142, 168, 210, 220, 228, 249
 prise de conscience... 68, 70, 71, 79, 80, 122, 123, 129, 132, 133, 157, 217, 264
 problématiser 140, 237, 239

R

raison.. 17, 22, 24, 27, 38, 63, 65, 68, 71, 76, 79, 80, 93, 99, 110, 125, 127, 131, 139, 141, 155, 159, 160, 161, 172, 186, 196, 197, 230, 255, 261, 265, 274, 280, 282, 286, 288, 412
 Reboul (Olivier).....65
 réciprocité..... 81, 82, 87, 89, 90, 93, 246
 reformulation.... 50, 213, 217, 218, 242, 283, 287, 302, 303, 305
 Ricoeur (Paul) 19, 32, 62, 71, 113, 114, 115, 116, 130, 137, 171

S

Sasseville (Michel). 136, 150, 158, 159, 160, 161
 Savard (Nathalie)89
 savoir-être.....77, 150
 socle commun 17, 18, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 53, 60, 62, 127
 Sylvère (Antoine).....55
 symbole 27, 29, 276
 symboles 26, 28, 29, 33, 36, 76, 172, 322, 413

T

Thérien (Gilles).....26
 tissage..... 168, 230, 249, 285
 Tisseron (Serge).....98, 116
 Todorov (Tzvetan)57
 Tortel (Germaine) 132, 133, 134, 149
 Tozzi (Michel)..... 15, 16, 22, 132, 133, 134, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 154, 161, 162, 163, 164, 165, 174, 183, 209, 235, 237

V

Vernant (Jean-Pierre).....24
 Vygotsky (Lev)90, 130

W

Waal (Franz de)..... 16, 98, 99

BIBLIOGRAPHIE

- ASTINGTON J. W. (1999). *Comment les enfants découvrent la pensée*, Paris, France : Retz.
- AUGUET G. (2000). *Approche linguistique de la philosophie pour enfants*, DEA de Sciences de l'éducation, Université Montpellier III.
- AUGUET G. (2005). « Quels outils pour analyser une séance de Discussion à Visée philosophique ? », *Diotime l'Agora*. CRDP Montpellier, n°25, avril 2005. Disponible sur : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora> [revue électronique]
- BETTELHEIM B. (1976/1991). *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, France : Hachette Pluriel.
- BERGSON H. (1932/2008). *Les deux sources de la morale et de la religion*, Paris, France : Quadrige, PUF.
- BISHOP M.-F., ULMA D. (2007). « Place et valeurs de la littérature à l'école. Approche historique et comparative », in *La littérature et l'école. Enjeux, résistances, perspectives* (sous la direction de Marlène Lebrun et Annie Rouxel), Publications de l'université de Provence, Langues et écritures, 63-87.
- BOIMARE S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, France : Dunod.
- BOIMARE S. (2008). *Les enfants empêchés de penser*, Paris, France : Dunod.
- BOUAILLON P., (2006). *Formation et enseignement de la littérature à l'école primaire : dans les sous-basements de l'agir enseignant*. Mémoire de Master professionnel. Université Paul Valéry, Montpellier
- BRENIFIER O. (2002). *Apprendre par le débat*, Rennes, France : CRDP de Bretagne.
- BRUNER J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, France : Retz.
- BRUNER J. (2002) *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris, France : Retz.
- BUCHETON D. (1999). *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, CRDP Grenoble.
- BUCHETON D. (dir.), (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. Coll. Perspectives en éducation et Formation.
- BUCHETON D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, France : Octarès.
- CHABANNE J.-C., BUCHETON D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, France : PUF, 252.
- CHABANNE J.-C. (2005). « Penser/enseigner la littérature comme un art », Thèse d'habilitation,

Université de Perpignan.

- CHABANNE J.-C., DESAULT M., AIGOIN C., et DUPUY C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation, in *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, Repères, N°37.
- CHARLOT B. (1987). *L'école en mutation*, Paris, France : Payot.
- CHARTIER A.-M. (2002). "La littérature de jeunesse à l'école primaire : histoire d'une rencontre inachevée", in ZOUGHEBI H. (dir.), *La littérature dès l'alphabet, pour une première culture littéraire et artistique à l'école primaire*, Paris, France : Gallimard Jeunesse.
- CHARTIER A.-M. (2008). *L'école et la lecture obligatoire, Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, forum Education culture, Paris, France : Retz, .
- CHIROUTER E. (2008). *Penser la littérature*, Thèse de doctorat, Université Montpellier III.
- COMTE-SPONVILLE A. (1994). *Valeur et vérité, études cyniques*, Paris, France : Perspectives critiques, PUF.
- COMTE-SPONVILLE A. (2000). *Le bonheur désespérément*, Paris, France : Librio, Editions Pleins Feux.
- CONNAC S. (2004) *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en ZEP*. Thèse de doctorat, Université Montpellier III.
- CROCE-SPINELLI H. (2007) *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves*. Thèse de doctorat. Université Toulouse Le Mirail.
- DAMASIO A. (2001) *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris, France : Odile Jacob.
- DANIEL M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants, les modèles de Lipman et Dewey*. Montréal : Editions Logiques, Bruxelles, Belgique, De Boeck.
- DANZIGER N. (2009). « Peut-on partager une souffrance que l'on n'a jamais éprouvée », 29 janvier, article consultable sur le site : <http://www.inserm.fr/layout/set/print/espace-journalistes/peut-on-partager-une-douleur-que-l-on-n-a-jamais-eprouvee>
- DELEAU M., (2002). « La fiction dans le fonctionnement et le développement mental : vers de nouvelles perspectives », Introduction, *Enfance /S*, Volume 54, France : PUF, 213-222.
- DELSOL A. (2002). "La pensée provisoire chez l'enfant de maternelle", in *Documents, actes et rapports pour l'éducation : Les activités à visée philosophique en classe*, CRDP de Bretagne, 111-119.
- DENIZEAU M.-Th. (2000). « Les textes littéraires dans les manuels de lecture à l'école élémentaire », in *Enseigner la littérature*, CRDP Midi-Pyrénées, Delagrave.
- DESAULT M. (2004). *Littérature et pratiques réflexives au cycle 3 de l'école primaire*. DEA sciences de l'éducation, Université Montpellier III, octobre.
- DESAULT M. (2005a). *Comment articuler pratiques littéraires et philosophie pour enfants au cycle 3 de l'école primaire ?*, Communication à la Biennale de Lyon en ligne sur le site de l'INRP, avril.
- DESAULT M. (2005b). « Pratiques réflexives et littérature au cycle 3 de l'école primaire ».

- Diotime l'Agora*. CRDP Montpellier, n° 25, avril. Disponible sur : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora> [Revue électronique]
- DESAULT M. (2006a). *Les aspects littéraires d'un récit mythologique : médiation ou frein à la réflexion à visée philosophique ?*, in CD ROM Actes du colloque littérature, Montpellier, juin.
- DESAULT M. (2006b). « Articuler un débat d'interprétation littéraire à une DVP au cycle 3 ». *Diotime l'Agora*. CRDP Montpellier, n° 29, avril. Disponible sur : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora> [Revue électronique]
- DESAULT M. (2007). *Quels gestes professionnels favorisent le passage de la fiction à la généralisation ?* Communication au colloque de philosophie à l'Unesco, Paris, 15 nov.
- DROIT R.-P. (2009). *L'oubli des philosophies d'ailleurs*, Entretien avec Roger-Pol Droit (2) consultable sur le site : http://www.nonfiction.fr/article-2790-entretien_avec_roger_pol_droit_3_luniversalite_de_la_raison_et_la_variete_de_ses_usages.htm
- DROZ G. (1992). *Les mythes platoniciens*, Paris, France : Points Sagesse, éd du Seuil.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D. (1996). *Pour une lecture littéraire tome 1*, Bruxelles, Belgique : De Boeck Duculot.
- DUMORTIER J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- DUMOULIE C. (2002). *Littérature et philosophie, Le gai savoir de la littérature*, Paris, France : Armand Colin.
- DURKHEIM E. (1986). *L'éducation morale*, Paris, France : Fabert, collection Pédagogues du monde entier, (édition d'origine 1934).
- DURKHEIM E. (1938/1969). *L'évolution pédagogique en France*, Paris, France : France : PUF.
- ECO U. (1978/1985). *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, France : France : Grasset.
- ESCARPIT D. (1981). *La littérature de jeunesse*, Paris, France : France : PUF, Que sais-je.
- FORQUIN J.-C. (1993). « L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches », *Revue Française de Pédagogie*, n°102
- FRANCOIS F. (1993). *Pratiques de l'oral : dialogue jeu et variations des figures du sens*, Paris, France : Nathan pédagogie.
- FRANCOIS F. (1998). *Le discours et ses entours*, Paris, France : L'Harmattan.
- FRANCOIS F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres. Recueil d'articles 1988-1995*, Paris, France : ENS éditions.
- FRANCOIS F. (2007). « Quelques remarques sur ce que peut être « comprendre » ce que disent les enfants. » *Les Actes de Lecture* n°98, juin, 66-83.
- FRUTIGER P. (1928). *Les mythes de Platon, étude philosophique et littéraire*, thèse de doctorat.
- GALICHET F. (2002). « Qu'est-ce que le philosophe ? » in *Documents, actes et rapports pour*

- l'éducation : Les activités à visée philosophique en classe*, CRDP de Bretagne, 25-31.
- GALICHET F. (2005). *Pratiquer la philosophie à l'école*, Les pratiques de l'éducation, Paris, France : Nathan.
- GIASSON J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Canada : Gaëtan Morin
- GIRARD M. (1991). *Les symboles dans la Bible*, Québec, Canada : Cerf, Bellarmin.
- GOFFMAN E. (1974) *Les rites d'interaction*, Paris, France : Minuit.
- GOLEMAN D. (2009). *Cultiver l'intelligence relationnelle. Comprendre et maîtriser notre relation aux autres pour vivre mieux*, Paris, France : Robert Laffont.
- HADOT P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* , Paris, France : Gallimard, Folio essais.
- HADOT P. (2001). *La philosophie comme manière de vivre*, Paris, France : Albin Michel.
- HADOT P. (2009). *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris, France : Albin Michel.
- HAIDT J. (2007). « De l'unité des intuitions morales à la diversité des vertus. », *Terrain*, 89-100.
- HAIDT J. (2008). « Câblé pour faire le bien », *Science et Psycho*, juillet-août, 54-57.
- HAIDT J. et GRAHAM J. (2009). «Planet of the Durkheimians, where community, authority, and sacredness are foundations of morality ». In J. Jost, A. C. Kay & H. Thorisdottir (Eds.), *Social and Psychological bases of ideology and system justification* (371-401), New York, USA, Oxford.
- HARRIS P. L. (2000). *L'imagination chez l'enfant*, Paris, France : Retz.
- HARRIS P. L. (2002). « Penser à ce qui aurait pu arriver si », *Enfance /S*, Volume 54, PUF, 223-239.
- HEBERT M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, thèse de doctorat, Université de Montréal
- HOFFMAN M. (2008). « L'empathie, ferment de la moralité », *Science et Psycho*, juillet-août, 48-53.
- HOUSSAYE J. (1992). *Les valeurs à l'école*, Paris, France : Pédagogie d'aujourd'hui, PUF.
- HOWLAND J. (2005). « Raconter une histoire et philosopher : L'anneau de Gyges », Art. In, *études sur la République de Platon, 2 de la science, du bien et des mythes*, DIXSAUT (dir.), Paris, France : Vrin, 259-281.
- HUYGHE R. et IKEDA D. (1980/2002). *La nuit appelle l'aurore*, Paris, France : Editions du Rocher.
- IMBERT F. (1996). *L'inconscient dans la classe*, Paris, France : ESF.
- IMBERT F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Paris, France : Matrice.
- IKEDA D. (1985). *Bouddhisme premier millénaire*, Paris, France : Editions du Rocher.
- IKEDA D. (2007). *Un nouvel humanisme*, Paris, France : Editions du Rocher.
- ISER W. (1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Belgique : Mardaga.

- JAUSS H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris, France : Gallimard, (coll. « Tel »)
- JORLAND G. et THIRIOUX B. (2008). « Note sur l'origine de l'empathie », *Revue de métaphysique et de morale*.
- JORRO A. (2000). *Le lecteur interprète*, Paris, France : PUF.
- JORRO A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, France : ESF Pratiques et enjeux pédagogiques, 125.
- JORRO A. (2008). « D'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action », Colloque INRP Français, langue et littérature, socle commun. *Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?*, mars, Lyon. <http://www.inrp.fr/editions/editions-electroniques/francais-langue-et-litterature-soclecommun>
- JOUTARD P. (2002). « Littérature et finalités de l'école primaire », in ZOUGHEBI H. (dir.), *La littérature dès l'alphabet, pour une première culture littéraire et artistique à l'école primaire*, Paris, France : Gallimard Jeunesse.
- JOURDAIN Ch. (2004). *L'enseignement des valeurs à l'école : l'impasse contemporaine*, Paris, France : Budapest Torino, l'Harmattan,
- KEEN S. (2008). *Empathy and the novel*, Oxford press university.
- LALANNE A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Paris, France : Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur.
- LAMARRE J.-M. (2007). « L'éducation civique et morale est-elle possible ? », *Recherche et formation*, N°52.
- LARROSA J. (1998). *Apprendre et être – Langage, littérature et expérience de formation*, Paris, France : ESF éditeur.
- LAUGIER S. (2006a). « Littérature, philosophie, morale », dans « Les philosophes lecteurs », *Fabula LHT* (Littérature, histoire, théorie), n°1, URL : <http://www.fabula.org/lht/1/Laugier.html>
- LAUGIER S., PAPERMAN P. (2006b), « L'éthique de la sollicitude », *Sciences Humaines*, N°177.
- LAUGIER S. (dir.) (2006c). *Éthique, littérature, vie humaine*, Paris, France : PUF
- LEGRAND L. (1991). *Enseigner la morale aujourd'hui*, Paris, France : l'éducateur, Puf.
- LELEUX C. (coord.) (2005). *La philosophie pour enfants, le modèle M. Lipman en discussion*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- LELEUX C. (2009). « La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? », *Revue Française de pédagogie*, INRP, N°166, pp. 71-87.
- LEVINE J. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité. Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine*, Paris, France : coll. Pédagogies, ESF éditeur.
- LIPMAN M. (2008). *A l'école de la pensée*, 2^{ème} édition, Bruxelles, Belgique : De Boeck, coll. Pédagogies et développement.

- LUSETTI M. et CEYSSON P. (2007). Figuration de lecteurs et « portraits » d'élèves de 6^e lecteurs de littérature : réception et souvenirs de lecture., in *La littérature et l'école. Enjeux, résistances, perspectives* (sous la direction de Marlène Lebrun et Annie Rouxel), Publications de l'université de Provence, France : Langues et écritures, 223-240.
- MAKIGUCHI T. (1995). *Education pour une vie créatrice de valeurs*, Paris, France : Editions du Rocher.
- MANGUEL A. (1998). *Une histoire de la lecture*. Paris, France : Actes Sud.
- MEIRIEU P. (1991). *Le choix d'éduquer*, Paris, France : E.S.F.
- MEIRIEU P. (1999). *Des enfants et des hommes*, littérature et pédagogie, Paris, France : ESF.
- MINISTERE de l'EDUCATION NATIONALE (2002). « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n° 1 du 14 février 2002, Paris, France : M.E.N. C.N.D.P.
- MINISTERE de l'EDUCATION NATIONALE (2007). *Programmes de l'école primaire*, B.O. n° 5 du 12 avril 2007, volumes 1a et 1b, Paris, France : M.E.N.
- MORIN E. (1999). *La tête bien faite, repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, France : coll. L'histoire immédiate, Seuil.
- MORIN E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, France : Seuil.
- MURZILLI N. (2006). « L'exploration des possibles ». *Sciences Humaines*. n°174, août-septembre, 44-45 [Dossier : Les mondes de la fiction].
- NUSSBAUM M. (2010). « Une crise planétaire de l'éducation », traduit du "Times Literary Supplement", *Courrier international* du 24 juin N°1025.
- PAGONI-ANDREANI M. (1999). *Le développement socio-moral, de la théorie à l'éducation civique*, Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- PENNAC D. (1992). *Comme un roman*. Paris, France : Gallimard.
- PERRIN A. (2000). « Ateliers de philosophie à l'école primaire », *Argos* n° 26, décembre.
- PERRIN A. (2006). « Les débats à partir de la littérature : une voie indirecte qui contribue à la formation du sujet-enseignant ». *Diotime l'Agora*. CRDP Montpellier, n° 28, janv. Disponible sur : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora> [Revue électronique].
- PETIT M. (2002). *Eloge de la lecture, la construction de soi*, Paris, France : Belin.
- PETIT M. (2003). « Pourquoi inciter des adolescents à lire de la littérature ? », *BBF*, t. 48, n°3.
- PIAGET J. (1932/1969). *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, France : PUF.
- PIAGET J. (1997). *L'éducation morale à l'école, De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris, France : Anthropos.
- PIERRON A. (1875). *Histoire de la littérature grecque*, Paris, France : Hachette.
- PLATON (1966). *La République*, Trad. René BACCOU, Paris, France : Garnier Flammarion.
- POSTIC M. (1986). *La relation éducative*, Paris, France : PUF.
- RABELAIS (1532/2000). *Gargantua*, Paris, France : Hachette éducation.

- RICOEUR P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, France : Seuil.
- ROBERT S. et al. (2009). Rapport de recherche sur l'évaluation des effets du programme de « prévention de la violence et philosophie pour enfants » ..., téléchargeable sur : http://www.latraversee-pvphie.com/document/rapport_trav_final.pdf
- RISPAIL M., (dir.) (2007), *Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie*, CRDP de Nice.
- ROUXEL A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- SABOT P. (2002). *Philosophie et littérature, Approches et enjeux d'une question*, P.U.F., collection « Philosophies ».
- SASSEVILLE M. (coord.) (2000). *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Les Presses de l'université Laval, 2^e éd.
- SAVARD N. (1996). « Développement moral et jugement moral : réexamen de la controverse Kohlberg-Gilligan », *Horizons philosophiques*, vol. 7, n° 1, 113-124.
- SCHUHL P.-M. (2001). *La fabulation platonicienne*, Paris, France, Vrin.
- SERGENT B. (2006), *L'Atlantide et la mythologie grecque*, Kubala, Antiquités, L'Harmattan.
- SOULE Y., TOZZI M., & BUCHETON D. (2008). *La littérature en débats : discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. Paris, France : SCEREN, CRDP Créteil Coll. Argos Références.
- SYLVERE A. (1993). *Toinou, le cri d'un enfant auvergnat*, Paris, France, coll. Terres humaines, Plon.
- TAUVERON C. sous la direction. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi, comment mener cet apprentissage spécifique de la GS au CM2*, Paris, France : Hatier.
- TISSERON S. (2010). *L'empathie au cœur du jeu social*, Paris, France : Albin Michel.
- TODOROV T. (2007). *La littérature en péril*, Paris, France : Flammarion (coll. « Café Voltaire »)
- TOZZI M. (1995). *Penser par soi même. Initiation à la philosophie*, Lyon, France : Chronique Sociale.
- TOZZI M. (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire*, Montpellier, CNDP Languedoc Roussillon, Paris, France : Hachette.
- TOZZI M. (coord.) (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris, France : CNDP, Hachette Education, (coll. « Enjeux du système éducatif »)
- TOZZI M. (coord.) (2002). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe : enjeux et démarches*. Rennes, CRDP Bretagne/CNDP, [Actes du colloque de Paris : avril 2000]
- TOZZI M. (coord.) (2003). *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre*. Rennes : CRDP Bretagne/CNDP. [Actes du colloque de Rennes : mars 2002]
- TOZZI M. (2005a). « L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? ». *Spirale*. N° 35, janvier, 9-26 [Dossier : Philosopher avec des enfants]

- TOZZI M. (2005b). « Lipman, Lévine, Tozzi, différences et complémentarités ». In LELEUX Claudine (coord). *La philosophie pour enfants, le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- TOZZI M. (2006). *Débattre à partir de mythes. A l'école et ailleurs*. Lyon, France : Chronique Sociale (coll. « pédagogie/Formation)
- VERNANT J.-P. (1985). *Mythe et Pensée chez les Grecs*, Paris, France : Maspero.
- VYGOTSKI L. (1934/1997). *Pensée et langage*, trad. de Françoise Sève, Paris, France : La Dispute.
- WINNICOTT D. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, France : Gallimard.
- WIRTHNER M., PERRENOUD P. (1991) *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- ZOUGHEBI H. sous la direction. (2002). *La littérature dès l'alphabet, pour une première culture littéraire et artistique à l'école primaire*, Paris, France : Gallimard Jeunesse.

SITE INTERNET

La philosophie pour enfants

<http://www.ac-montpellier.fr>

<http://www.pratiquesphilo.free.fr>